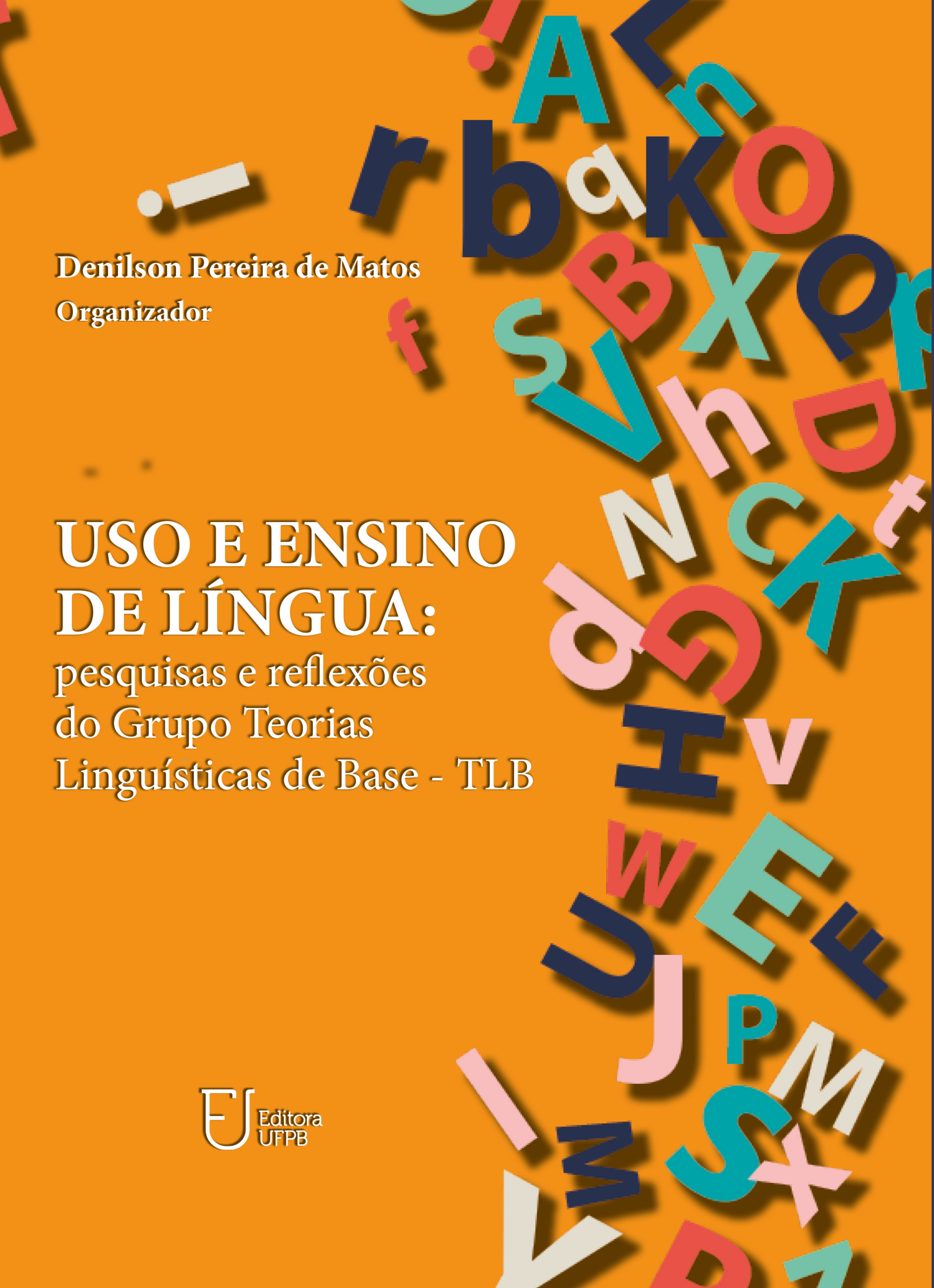


The background is a vibrant orange color. Scattered across it are various letters and symbols in different colors (blue, red, teal, pink, white) and sizes. Some letters are bold and blocky, while others are smaller and more stylized. Symbols include an exclamation mark and a dash. The letters are arranged in a way that suggests a dynamic, almost chaotic, linguistic environment.

Denilson Pereira de Matos
Organizador

USO E ENSINO DE LÍNGUA:

pesquisas e reflexões
do Grupo Teorias
Linguísticas de Base - TLB

EU Editora
UFPB

USO E ENSINO DE LÍNGUA:
pesquisas e reflexões do Grupo Teorias
Linguísticas de Base - TLB



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

Reitora	MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitora	BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
Pró-Reitora PRPG	MARIA LUIZA DE ALENCAR MAYER FEITOSA



EDITORA DA UFPB

Diretora	IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Administração	GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
Supervisão de Editoração	ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Produção	JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

CONSELHO EDITORIAL

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esval (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos. Barbosa (Ciências Biológicas)

Denilson Pereira de Matos
Organizador

USO E ENSINO DE LÍNGUA:
pesquisas e reflexões do Grupo Teorias
Linguísticas de Base - TLB

Editora UFPB
João Pessoa-PB
2019

Direitos autorais 2019 - Editora UFPB
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Todos os direitos reservados à Editora UFPB
É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico Editora UFPB
Editoração Eletrônica Clemente Ricardo Silva
Design de Capa Clemente Ricardo Silva
Imagem da Capa www.freepik.com

CATALOGAÇÃO NA FONTE: Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

U86 Uso e ensino de língua : pesquisas e reflexões do grupo teorias linguísticas de base - TLB / Denilson Pereira de Matos (organizador). - João Pessoa : Editora UFPB, 2019.
128 p. : il.

ISBN: 978-85-237-1451-2

1. Linguística. 2. Línguas – Ensino e uso. 3. Línguas – Leitura e escrita. I. Matos, Denilson Pereira de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
editora.ufpb.br
editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:



Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 5/2018-2019, financiado pelo programa de Apoio a Produção Científica - Pró-Publicação de Livros da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba

DEDICATÓRIA

Aos amigos da vida inteira.

Jamais esquecidos.

Com os quais partilho

Nova empreitada intelectual que organizo.

Maria José Santos Rosa

Luis Breno Seabra da Silva

Paulo Baptista de Sousa

Grato!!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Denilson P. de Matos (UFPB/TLB)09

CAPÍTULO 1

INOVAÇÃO NO USO DO VERBO

“DESAPARECER” NA CPI DE DESAPARECIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: motivações pragmático-discursivas para novos usos linguísticos

Dionei Moreira Gomes (UnB)

Tiago de Aguiar Rodrigues (UFPB)..... 13

CAPÍTULO 2

UM ESTUDO FUNCIONALISTA SOBRE OS USOS DO PRONOME LHE EM COLUNAS DO JORNAL “A UNIÃO”, JOÃO PESSOA/PB

Jalusa Sarah Ferreira da Silva (UFPB/TLB)

Denilson P. de Matos (UFPB/TLB)

Cláudia Sales de Oliveira (UFRR)..... 31

CAPÍTULO 3

MANIFESTAÇÕES DA CONSTRUÇÃO DITRANSITIVA EM DUAS SINCRONIAS

Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN/UFPB) 53

CAPÍTULO 4

¿UN MILITAR ES UN MILITANTE?

Hilda Albano (UBA)

Angélica Vaninetti (UBA/USAL) 71

CAPÍTULO 5

**MÍDIA DIGITAL EM AULAS DE LEITURA
E DE ESCRITA:** implicações didáticas para o
objeto de ensino

Williany Miranda da Silva (UFC/UFCG).....83

CAPÍTULO 6

LEITURA E ENSINO: do texto ao hipertexto

Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho (UEPB)

Francineide Fernandes de Melo (UFPB/TLB)

Denilson P. de Matos (UFPB/TLB) 103

SOBRE OS AUTORES 123

APRESENTAÇÃO

A obra “Uso e ensino de língua: estudos do/no Grupo de Pesquisa TLB” tem como principal objetivo divulgar trabalhos realizados pelos membros do grupo de pesquisa Teorias Linguísticas de Base- TLB. Bem como pelos colegas que direta ou indiretamente participam das nossas atividades, envolvendo-se com nossos temas de interesse, na direção de permitir que outros pesquisadores possam ter ciência de nossas investidas científicas (teóricas e práticas). Assim, as discussões suscitadas nesta coletânea são resultado de interações acadêmicas com estudiosos no Brasil, das seguintes instituições de ensino superior: UFPB, UNB, UFRN, UFC, UFCG, UFRR e UEPB, bem como no exterior com a Universidade de Buenos Aires (UBA) e a Universidade Del salvador (USAL), que observam no uso e no ensino de língua (escrita e leitura) possibilidades promissoras de pesquisa.

Neste sentido de partilha, seguindo o mesmo raciocínio de La Fontaine, século XVII, que proporcionou a propagação das fábulas Esopo (Grécia), sob a lógica da tradição oral transformada em literatura ou mesmo, Millôr Fernandes, na contemporaneidade, no Brasil, escrevendo suas fábulas fabulosas, compartilhamos com a academia os assuntos que discutimos neste livro: nossas sensações e impressões daquilo que consideramos importante, no que diz respeito ao uso e ensino de língua. Nesta acepção, embora não tenhamos o objetivo final em apresentar uma moral ou uma lição, uma sugestão de atitude como propunham as fábulas de Esopo – já antes mesmo de Cristo –, neste trabalho visamos também partilhar, divulgar, repercutir aquilo que estamos pensando e estudando. Dar voz aos autores que aqui estão representados, mas também dar a voz àqueles que estão subjacentes.

Vale de toda maneira, a despeito da distância que há entre o objetivo central desta obra e o objetivo central da antologia de Esopo que, inclusive, para alguns historiadores continua tendo sua existência questionável, de alguma maneira fala e reproduz em suas histórias contadas e recontadas, ao longo dos tempos, uma manifestação clara do ponto de vista de alguém

que está fora da elite, ainda que possa ser uma figura imaginária. Esopo representa simbolicamente este lugar do excluído: escravo. Alguém que do seu ponto de vista é capaz de dizer algo suficiente para gerar interesses alhures, mesmo que alijado do espaço daqueles que poderiam falar: livres. Portanto, esta obra desempenha, também, como tantas outras que hoje insistem em sobreviver, a missão de expor, para além dos muros da universidade, nosso trabalho, nossa busca e desejo de tornar nosso país um espaço da ciência. E isto só é possível a partir das mãos, da cabeça, do pensamento dos intelectuais brasileiros, sobretudo, daqueles que, efetivamente, acreditam e investem na pesquisa, apóiam a educação e tem a certeza de que é na universidade que nasce a melhor ou as melhores histórias para se contar amanhã. Por isto, ensino, uso, leitura e escrita de língua são os motes deste livro, mas, estou convicto de que cada Esopo aqui representado pelos autores desta coletânea pode inspirar os tantos Esopos que estão subjacentes aos capítulos apresentados e que subliminarmente deixam transparecer neste esforço de dizer, apesar de tudo, que conhecimento de excelência é aquele que se propaga independente do lugar e de quem esteja falando.

Conhecer, saber, refletir, construir não são verbos compatíveis com os tempos de hoje, em pleno século XXI, em nosso país. Contudo, em cada capítulo aqui apresentado, vamos ouvir a voz de cada indivíduo que acredita como pesquisador, como professor, que nós podemos continuar pesquisando.

Diante do exposto, entendidas as intenções de figura e de fundo que mobilizam este livro, organizamos os trabalhos a partir das abordagens que se aproximam: nos capítulos I, II e III há uma preocupação com uso de língua em que pronome, verbo e as construções ditransitivas são assuntos centrais, verificados como possibilidades estruturais admitidas, especialmente, em contextos de uso. Portanto, nestes três capítulos iniciais a preocupação com o uso da língua é mais extenuado.

Já nos capítulos IV, V e VI a abordagem sobre o ensino de língua é mais explícita e a leitura e escrita aparecem como lugar de reflexão. Vejamos, então, uma breve apresentação de cada capítulo, nos próximos parágrafos.

O capítulo primeiro intitula-se “Inovação no uso do verbo ‘desaparecer’ na cpi de desaparecimento de crianças e adolescentes: motivações pragmático-discursivas para novos usos linguísticos”, e é de autoria de Dionei Moreira Gomes (UNB) e Tiago de Aguiar Rodrigues (UFPB). No texto, os autores objetivam compreender as motivações semânticas, pragmáticas e discursivas para o verbo “desaparecer” encontrar-se empregado em contextos sintáticos distintos. Temas como voz verbal e protótipo também aparecem no capítulo, enquanto a Linguística Funcional é o norte do trabalho, assim como acontece com os dois capítulos seguintes (II, III).

O segundo capítulo, de Jalusa Sarah (UFPB), Denilson P. de Matos(UFPB) e Cláudia Soares(UFRR) trata dos usos do pronome pessoal obliquo *lhe*. Seguindo a trajetória de Matos (2008 e 2010), os autores discorrem algumas considerações sobre o estudo do pronome *lhe*, concentrando-se nos usos no estado da Paraíba, em especial, o jornal União de JoãoPessoa, PB.

Já no capítulo terceiro, “Manifestações da construção ditransitiva em duas sincronias”, Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN/UFPB), importante pesquisadora nos estudos de Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), investiga a trajetória histórica da construção ditransitiva e as relações de herança que ela mantém com outras construções de estrutura argumental. Vale reforçar que a autora utiliza a sigla CD, para construção ditransitiva, definindo sua constituição por um verbo ditransitivo, um argumento agente (A), um argumento recipiente (R) e um argumento paciente (P).

Conforme mencionado anteriormente, os próximos três capítulos têm uma relação bem mais intrínseca com as questões de ensino de língua. Portanto, no quarto capítulo “¿Un militar es un militante?”, Hilda Alban (UBA) e Angélica Vaninetti (UBA/USAL)– texto em língua espanhola -, propõem, a partir de uma experiência realizada em um curso de nível secundário na Argentina, observar o processo cognitivo de compreensão leitora, selecionando, como prova de modelo de execução desse processo,

um texto acadêmico que estuda o ‘Romanticismo rioplatense’, focando na palavra “militante”. As autoras buscam, também, as relações possíveis com o momento social argentino a partir desta palavra.

O capítulo quinto, “Mídia digital em aulas de leitura e de escrita e implicações didáticas para o objeto de ensino”, de Williany Miranda da Silva (UFC/UFCG), trata de outro assunto muito atual, no que se refere ao ensino, que é a inserção de práticas letradas digitais às práticas escolarizadas no ensino da leitura e da escrita de língua. Nesta direção, a autora também reforça que não são apenas as recomendações oficiais que estão ‘forçando’ este momento diferenciado, mas a própria necessidade de se incluir no universo da escola aquilo que o mundo externo já assumiu para si.

O capítulo sexto, “Leitura e ensino: do texto ao hipertexto” de Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho (UEPB), Francineide Fernandes de Melo (UFPB) e Denilson P. de Matos (UFPB), apresenta uma abordagem sobre leitura, reforçando a necessidade da leitura e da escrita para a inclusão. Admitindo insistir no debate sobre a leitura, pois a palavra escrita é o principal meio de acesso aos bens culturais produzidos por uma sociedade cada vez mais complexa, em se tratando das possibilidades do indivíduo participar de fato dela.

Em suma, trago comigo a expectativa de que cada Esopo, representado em seus capítulos respectivos, em “Uso e ensino de língua: estudos do/no Grupo de Pesquisa TLB”, possa mobilizar interesse e propagação dos conteúdos, temas e desejos aqui elencados. Sempre com a ideia fixa de que a universidade tem seu papel e nós somos os condutores deste processo que só se transforma e melhora se continuarmos contando nossas histórias, experiências, estudos e pesquisas por aí. Não importa donde estejamos falando, não se pode acorrentar conhecimento.

Prof. Dr. Denilson Pereira de Matos

Prof. Associado UFPB

Docente permanente Proling

CAPÍTULO 1

INOVAÇÃO NO USO DO VERBO “DESAPARECER” NA CPI DE DESAPARECIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: motivações pragmático-discursivas para novos usos linguísticos

Dionei Moreira Gomes (UnB)
Tiago de Aguiar Rodrigues (UFPB)

1 Introdução

O presente capítulo analisa os diferentes usos do verbo “desaparecer” em depoimentos da Comissão Parlamentar de Inquérito da Câmara dos Deputados que investigou o desaparecimento de crianças e adolescentes no Brasil (2009-2010).

O objetivo é compreender as motivações semânticas, pragmáticas e discursivas para o verbo “desaparecer” ter sido empregado em três contextos sintáticos distintos. O primeiro, mais prototípico, com um único participante na voz ativa, como em (1) “[...] *as crianças não querem participar da presença na sua família e, portanto, desaparecem*”. O segundo, já registrado na literatura como corrente no Brasil, com dois participantes, como em (2) “*Quem desapareceu com essas crianças?*”. E o terceiro, um uso inovador, com um único participante na voz passiva, como em (3) “*1.257 crianças e adolescentes foram desaparecidos nos últimos 9 anos*”. Este último será nosso foco principal.

A análise está assentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Cognitivo-Funcional (LCF), que entende a língua como “um complexo mosaico de atividades cognitivas e sociocomunicativas e reconhece o estatuto fundamental das funções da língua na descrição das suas formas” (FURTADO DA CUNHA, 2015, p. 136).

Este capítulo está dividido da seguinte forma: na seção 1, abordamos os construtos teóricos da LCF utilizados em nossa análise; na seção 2, apresentamos brevemente a metodologia e o *corpus*; na seção 3, desenvolvemos a análise dos dados; na seção 4, trazemos as considerações finais e, na seção 5, as referências bibliográficas.

2 A LCF e seus construtos teóricos

Nesta seção, apresentamos os fundamentos da LCF – também conhecida por Linguística Centrada no Uso (*Usage-based Linguistics*) – que foram usados em nossa análise. Revisitamos, brevemente, os conceitos de estrutura argumental, valência sintática, valência semântica, *frame*, contexto e topicalização.

Como afirmam Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013), na abordagem centrada no uso o/a pesquisador/a parte do princípio de que discurso e gramática estão em simbiose, ou seja, interagem e influenciam-se mutuamente. Portanto, nesses estudos, a gramática é uma estrutura mutável/adaptável em decorrência das vicissitudes do discurso, o que implica a análise de fenômenos linguísticos com base no uso da língua em contextos reais de interação social.

Para a LCF, os usos linguísticos, especialmente os reiterados com frequência, têm impacto na representação cognitiva da linguagem e na sua forma manifesta em cada língua. Como apontado por Oliveira (2015, p. 22-23), “os usos linguísticos são resultantes de, pelo menos, três motivações maiores [...]: as estruturais, as cognitivas e as sócio-históricas”. Logo, a criação e a mudança linguísticas não são analisadas apenas no escopo clássico da variação linguística, pois, de acordo com Martelotta (2011), a compreensão desse tipo de mudança/criação não depende necessariamente da variação estabelecida entre formas linguísticas e outras formas de valor semelhante. Na verdade, tal compreensão perpassa pelas habilidades cognitivas do falante de se adaptar a diferentes contextos comunicativos e de atribuir usos inovadores aos elementos linguísticos.

É nessa relação entre habilidades cognitivas e habilidades interacionais que está a essência da abordagem centrada no uso.

A Linguística Centrada no Uso (LCU) incorpora categorias teóricas da Linguística Funcional e da Linguística Cognitiva. Para esta pesquisa, trazemos da primeira as categorias estrutura argumental, valência verbal (sintática e semântica), topicalização e contexto; da segunda, *frame*.

Seguindo Furtado da Cunha (2006), definimos que a **estrutura argumental** do verbo representa o número de argumentos que ele pode ou deve tomar. Numa perspectiva sintática, focalizamos as relações gramaticais (sujeito e objeto); e, numa perspectiva semântica, os papéis semânticos que lhes são atribuídos (agente, paciente, tema, etc.).

Não se pode afirmar que exista correlação exata entre funções gramaticais e papéis semânticos, em especial pelo número limitado de argumentos sintáticos (sujeito, predicado e objeto) em face do número ilimitado de papéis semânticos (PAYNE, 1997). Furtado da Cunha (2006) considera que o número limitado de argumentos sintáticos, de algum modo, aponta para as limitações cognitivas dos seres humanos em mapear os papéis dos participantes numa dada situação, sem sobrecarregar a mente.

No caso do português do Brasil (PB), por exemplo, a ordem prototípica dos participantes da cena é SVO. O sujeito no PB estabelece concordância com o verbo e costuma ocupar o primeiro espaço do enunciado, o que lhe confere a tendência de ser também o tópico (informação conhecida/compartilhada) da cena verbal. Ademais, o argumento sujeito também tende a ser ocupado, prototipicamente, pelo agente da ação verbal, dado que, cognitivamente falando, enxergamos o início da ação a partir do prisma do agente iniciador da ação.

O objeto no PB, por seu turno, se situa frequentemente à direita do verbo, sem com este estabelecer concordância, desempenhando a função pragmática de foco, ou seja, a informação nova. O objeto tende a abrigar, prototipicamente, o papel semântico paciente, uma vez que, cognitivamente, este recebe a transferência da ação, o que justifica, numa perspectiva icônica, o paciente estar após o verbo.

A presença/ausência de argumentos e participantes em torno do verbo está diretamente atrelada ao conceito de **valência verbal**. Em linhas gerais, a valência pode ser estudada sob as características sintáticas e/ou semânticas do verbo. A **valência sintática** se refere à quantidade de *argumentos* (sujeito e objetos) que um verbo frequentemente expressa em seus usos. A **valência semântica**, por sua vez, trata da quantidade de *participantes* (agente, paciente, experienciador etc.) que podem estar na cena criada pelo verbo (PAYNE, 1997).

Para ilustrar a correlação dos conceitos de estrutura argumental, de valência sintática e de valência semântica, retomamos aqui os três exemplos apresentados na Introdução.

No exemplo 1, há apenas um *argumento*, na posição de sujeito: (1) “[...] as crianças não querem participar da presença na sua família e, portanto, desaparecem”. Esse argumento desempenha, na cena criada pelo verbo “desaparecer”, papel semântico próximo ao de agente. Há aí apenas um *participante*.

No exemplo 2, há dois *argumentos*, um na posição de sujeito e outro na posição de objeto indireto: (2) “Quem desapareceu com essas crianças?”. Nesse exemplo, o argumento na posição de sujeito desempenha papel semântico de agente; o argumento na posição de objeto indireto tem papel de paciente ou tema, a depender do grau de volição dele. Assim, o verbo “desaparecer” no exemplo (2) apresenta dois *participantes*.

Já no exemplo (3), há, semelhante ao exemplo (1), apenas um *argumento*, na posição de sujeito, sendo este um *participante* paciente: (3) “1.257 crianças e adolescentes foram desaparecidos nos últimos 9 anos”. Contudo, diferentemente do exemplo (1), temos aqui a previsão de ocorrência de mais um *participante* – no papel de agente –, pressuposto pela construção passiva. Tendo em vista que esse participante não é obrigatório do ponto de vista sintático, não se trata, pois, de argumento. Essa pressuposição de que existe um agente (ou seja, alguém responsável por fazer as crianças desaparecerem) é uma das motivações para a criação desse uso inovador no contexto em que os enunciados foram gerados.

A valência refere-se, portanto, à quantidade de argumentos (valência sintática) ou de participantes (valência semântica) usados com um dado verbo. A partir da necessidade de se ajustar o papel dos participantes na cena verbal, as línguas dispõem de operações que aumentam ou diminuem a quantidade deles, e/ou dão-lhes maior ou menor protagonismo na cena. Para esta pesquisa, destacamos uma operação que reduz argumentos e topicaliza um participante paciente: a **voz passiva**.

Na voz passiva, o paciente passa a ocupar a função de sujeito/tópico. Segundo Dixon e Aikhenvald (2000), a passiva prototípica obedece a quatro critérios: 1) aplicação à oração transitiva e formação de intransitiva derivada; 2) reposicionamento do argumento O (objeto) na transitiva para o S (sujeito de intransitiva) na passiva; 3) deslocamento do argumento A (sujeito de transitiva) para posição periférica marcada (um adjunto), o que permite a sua omissão da cena; e 4) marcação explícita de passiva – no caso do PB, uma construção verbal perifrástica com mudança na forma do verbo principal (particípio) associado a um verbo auxiliar em uma locução verbal.

Por isso, em relação aos usos de “desaparecer” em construção passiva (exemplo (3)), argumentamos que essa construção é utilizada quando o depoente quer destacar que o paciente foi levado contra a sua vontade e que existe um agente. Há ainda o fato de o paciente, ao ocupar a relação gramatical de sujeito, estar sendo **topicalizado**, o que é bastante coerente no contexto da CPI, que trata de vítimas de desaparecimento e não apenas de crianças que sumiram por vontade própria.

A disposição e a presença ou não de argumentos/participantes na cena criada pelo verbo “desaparecer” ativa diferentes *frames*.¹ *Frame* refere-se às estruturas do conhecimento que estão armazenadas na memória

1 O conceito de frame como estrutura cognitiva foi proposto por Charles Fillmore (1982). Naquele estudo, Fillmore defendeu que, em contextos jurídicos, verbos como *criticar*, *acusar*, *condenar* etc. compunham uma espécie de domínio de vocabulário cujos sentidos só poderiam ser compreendidos se se conhecesse o funcionamento das instituições sociais, bem como das estruturas de experiência que essas instituições evocavam.

permanente, o que permite aos usuários da língua interpretar sempre mais informação do que aquela codificada na forma linguística (FERRARI, 2011). Os *frames* evocados pelos verbos criam, portanto, expectativas acerca do papel desempenhado pelos participantes na cena verbal. Tal comportamento só é confirmado no nível do discurso, interacional e concreto, em situações reais de uso.

Na correlação língua-conhecimento de mundo, há uma via de mão dupla: de um lado, a estrutura linguística afeta a percepção do indivíduo em relação à sua própria realidade; de outro, o conhecimento prévio do mundo possibilita a esse falante empregar determinadas formas linguísticas (LAKOFF, 2000). O *frame* é uma das estratégias cognitivas para acessarmos esse conhecimento de mundo e a estrutura linguística.

Portanto, no caso do exemplo (2), a preposição *com* ativa o *frame* de companhia, o que leva a uma possível interpretação ambígua: o agente agiu sobre o paciente sem o seu consentimento, contra a vontade dele? Ou houve entre eles consenso?

Embora seja mais frequente o uso de “desaparecer” no exemplo (2) com o valor de “levar alguém contra a sua vontade”, argumentamos que a ambiguidade apresentada pelo *frame* da preposição e a necessidade de eliminar essa ambiguidade – asseverando, na CPI, que as crianças foram raptadas – levaram os envolvidos nela a inovar no uso do verbo “desaparecer”. Eles fizeram emergir, no **contexto da CPI**, um uso do verbo que não deixa dúvidas de que estavam ali tratando de casos em que as crianças “foram desaparecidas” por um agente causador.

Como bem pontua Oliveira (2015, p. 22, grifo nosso), sobre o **contexto**,

[...] desde os estudos iniciais sobre os usos linguísticos, sua polissemia e mudança gramatical, as questões atinentes à **esfera contextual** têm sido alvo de atenção, no sentido de serem mais consideradas e incorporadas à pesquisa funcionalista.

Mas, continua Oliveira (2015, p. 22), “[...] essa incorporação da referência contextual ainda é feita de modo pouco sistemático e rigoroso”. Por essa razão, optamos aqui por definir contexto na mesma linha que Oliveira o faz para os estudos da LCU. **Contexto** é formado por fatores de natureza pragmático-discursiva em conjunção com o ambiente semântico-sintático em que se encontra a construção linguística em análise.

Desse modo, o contexto semântico-sintático em que se encontra o verbo “desaparecer” em análise aqui nos permitirá vislumbrar três usos distintos dele, com olhar principal para o seu uso na voz passiva, contexto bem atípico. Justamente, os fatores pragmático-discursivos envolvidos nesse uso é que nos permitirão fazer uma análise mais completa do fenômeno, numa perspectiva linguística mais holística.

Para entendermos a influência desses fatores, lançamos mão do conceito de **topicalização**.

Topicalização e focalização se referem a operações enunciativas que têm por efeito explicitar certos aspectos da estrutura discursiva do enunciado, quaisquer que sejam os procedimentos formais utilizados. Aqui, nos interessa o conceito de **topicalização e tópico**, como proposto por Givón (1995, 2001) e Creissels (2006).

Definimos **tópico** como o elemento de um enunciado a partir do qual o enunciador desenvolve um comentário. Três fatores podem condicionar a escolha do tópico:

(1) o conhecimento compartilhado pelos interlocutores: há tendência a se organizar o discurso sobre um referente já conhecido pelo ouvinte;

(2) o contexto: de modo geral, os elementos já apresentados se utilizam mais naturalmente como tópicos que elementos novos;

(3) as propriedades de topicalidade que possuem intrinsecamente os nomes ou que decorrem de seu papel semântico (cf. Escala de topicalidade/agentividade): humanos e agentes, etc.

Givón (1995) entende que tópico é uma categoria híbrida, em que há uma relação com a oração e com a coerência discursiva do texto, podendo ser analisada a partir das seguintes propriedades:

Acessibilidade anafórica: se o referente atual tem antecedente de texto anterior e, em caso afirmativo, até onde e, presumivelmente, quão cognitivamente acessível é essa antecedência.

Persistência catafórica: se o referente atual se repete no texto a seguir, e, se sim, com que frequência, e, portanto, presumivelmente, quão tematicamente importante ou atenciosamente ativado ele é (GIVÓN, 1995, p. 77).

Finalmente, para os autores supracitados, **topicalização** é o processo em que se assinala explicitamente o papel discursivo de tópico a um dado constituinte. Não são necessariamente coincidentes: tópico, já mencionado, informação conhecida. A escolha de um tópico é, fundamentalmente, uma decisão do enunciador.

Para nós, os usos de “desaparecer” na voz passiva são escolhas deliberadas dos participantes da CPI. Nesse caso, a intenção é colocar na posição de tópico o paciente, ao mesmo tempo em que lança obrigatoriedade de incluir um agente na grade do verbo “ser.desaparecido/a”. Em outras palavras: incluir a necessidade de se falar (e investigar) os responsáveis pelo desaparecimentos das crianças no Brasil, as quais, por sua vez passam a ser o tópico do discurso na CPI.

Em suma, o verbo “desaparecer” prototípico tem em seu *frame* a possibilidade de ocorrer com apenas um argumento: um sujeito (agente ou paciente: alguém desapareceu por vontade própria ou alguém desapareceu porque foi levado por outro alguém). Ou seja, a princípio, trata-se de um verbo monovalente. Contudo, dadas as demandas sociocomunicativas, ele passa a ter dois participantes. Nesse caso, um agente (sujeito) que faz desaparecer o paciente (objeto indireto): X desapareceu com Y. Há ainda a possível interpretação de que Y optou por ir com X. Em nossos dados,

essa possibilidade é eliminada com a criação da forma passiva do verbo “desaparecer”.

Portanto, o incremento de uma voz passiva para esse verbo tem motivação discursiva evidente e nos impõe a necessidade de analisar os dados de língua realmente em uso, indo além do que preveem os manuais gramaticais e dicionários gerais e de regência.

Na próxima seção, tratamos da metodologia empregada para, na sequência, apresentarmos a análise dos dados reais extraídos dos depoimentos da CPI.

3 Metodologia e *corpus*

Como bem pontuam Furtado da Cunha, Silva & Bispo (2013, p. 21), nas pesquisas em LCU “é importante adotar uma metodologia que leve em conta não apenas a interdependência desses fatores [comunicativos, sociais, cognitivos, estruturais e históricos], mas sua atuação contextualmente diferenciada”.

Por isso, esta pesquisa conjugou fatores quantitativos e qualitativos na análise do verbo “desaparecer”. Os dados foram retirados das transcrições *ipsis verbis* da CPI de Desaparecimento de crianças e adolescentes da Câmara dos Deputados. Tais transcrições podem ser consultadas no Departamento de taquigrafia, revisão e redação, do núcleo de redação final em comissões da Câmara. O *corpus* é composto de 772.214 palavras, registradas em mais de 105 horas de gravação.

A comissão, composta por 26 deputados federais, desses um relator e um presidente, iniciou os trabalhos em 2009 e teve seu relatório final aprovado em 2010. O objetivo dela era investigar as possíveis causas e consequências, bem como os responsáveis pelo desaparecimento de crianças e adolescentes entre os anos de 2005 e 2007. Durante os trabalhos, foram convidados a prestar depoimentos promotores, delegados, médicos, membros de organizações não governamentais, pesquisadores acadêmicos, vítimas e familiares.

Em seu relatório final, estimou-se que 40 mil crianças e adolescentes desaparecem no Brasil por ano, sendo que, só no estado de São Paulo, há cerca de 9 mil desaparecimentos anualmente. Nesse relatório, sugeriu-se a criação de um cadastro nacional de desaparecidos, o que foi feito em dezembro de 2009.

No *corpus*, foram registradas 528 ocorrências do verbo “desaparecer”, sendo 519 em orações com um argumento na voz ativa; duas em orações transitivas indiretas; e sete com um argumento na voz passiva.

A seguir, passamos à apresentação e análise desses dados.

4 Análise dos dados

A presença bastante numerosa de orações com um único argumento na voz ativa (519 de 528 ocorrências) está de acordo com o *frame* do verbo “desaparecer” previsto nos dicionários (cf. FERNANDES, 1999; LUFT, 2008). Nesse grupo de 519 ocorrências, encontramos três tipos de dados:

i) aqueles em que o argumento único tem papel semântico próximo ao de agente, em que há vontade própria do desaparecido em desaparecer (exemplos 4-6):

(4) Por outro lado, há também a desagregação familiar, que é outra questão que envolve drogas, que envolve uma família desagregada, na qual as crianças não querem participar da presença na sua família e, portanto, **desaparecem**.

(5) nós possamos ter esse bate-bola, digamos assim, com jovens, com pais, com mães, e principalmente com os próprios jovens que **desapareceram** por um tempo e foram encontrados.

(6) Nós temos casos, podemos provar isso, de adolescente, por exemplo, que, na maioria dos casos, **desaparece** por fuga, nessa fuga, ele

se encontra com um criminoso, que poderá praticar crime sexual e até o homicídio.

ii) aqueles em que o argumento único pode ter sido vítima de rapto, mas isso não fica completamente claro, sendo ambígua a leitura (exemplo 7):

(7) Nós podemos exemplificar com, recentemente, 2 casos: uma menina que foi localizada em Capim Macio. Ela **havia desaparecido** de casa há mais de 7 dias. Lamentavelmente, foi vítima de violência sexual.

iii) aqueles usos de “desaparecer” em que o argumento único é, semanticamente, paciente, embora a voz ainda seja ativa e não seja possível recuperar estrutural e discursivamente um agente (exemplos 8-11).

(8) Então, são crianças que andam 1,5 quilômetros sozinhas com 8 anos de idade para ir até a escola e **desaparecem** nesse trajeto, caso que aconteceu há alguns dias em Goiânia.

(9) São meninos viciados em *crack* que **desapareceram** numa situação, numa época, de dívida com traficantes...

O exemplo (7) já permite entender que o desaparecimento da menina pode envolver terceiros, mas ainda não fica claro se, realmente, ela havia tomado a decisão inicial de fugir para depois ser agredida sexualmente, tornando-se vítima, como ocorre no exemplo (6).

Já os exemplos (8) e (9) direcionam os interlocutores para uma interpretação de pacientividade do argumento único: no exemplo (8), provavelmente, a criança de 8 anos, indo para a escola, a uma distância considerável de sua casa, foi vítima de sequestro. A leitura de vítima, de paciente, também está fortemente sugerida em (9), podendo o desaparecimento ter sido causado por traficantes que

levaram o viciado e deram fim à sua vida. Embora esses casos deixem subentendido que há um agente causador do desaparecimento das crianças, eles não são tão explícitos quanto o que se afirma sobre isso nos exemplos (10) e (11).

(10) Há um caso também de Serrinha em que o menino estava na porta brincando com a mãe, a mãe entrou para pegar um suco, e, quando voltou, a criança **havia desaparecido**. Então, *isso é rapto de crianças*. E esses casos são muito difíceis de serem encontrados, a não ser que haja uma grande investigação.

(11) Se uma pessoa **desaparece**, há uma dificuldade da autoria: quem foi o responsável pelo desaparecimento? E falta o nexo causal entre a ação e o resultado crime.

Em (10), claramente se fala de “rapto de crianças” após o uso monovalente de “desaparecer”. Em (11), se discute a autoria do desaparecimento, a necessidade de identificar um agente nos casos em que não há volição por parte da criança. É essa necessidade contextualmente construída na CPI que levou ao uso de “desaparecer” na voz passiva, uso que passamos a analisar mais à frente.

Identificamos sete ocorrências de “desaparecer” na voz passiva, construção que pressupõe a voz ativa de “desaparecer” com objeto direto, o que não se costuma atestar no português do Brasil. A forma transitiva atestada e registrada em nossos dicionários traz o uso do verbo “desaparecer” com objeto indireto, como nas duas ocorrências a seguir:

(12) Acontece que, quem raptou, **quem desapareceu com essas crianças**, quem roubou essas crianças já teve o tempo suficiente de se arrumar, muito mais rapidamente do que o Ministério, do que a Polícia, do que a gente aqui, na Comissão, porque eles são ágeis.

(13) Quando ela abriu a porta, **as pessoas** pegaram o filho que estava junto dela e **desapareceram com ele**.

Em (12) e (13), há um sujeito agente e tópico: “quem” e “as pessoas”, respectivamente. Também há um objeto indireto paciente e foco: “com essas crianças” e “com ele [o filho]”. Embora transitivo, esse uso de “desaparecer” não licencia, por si mesmo, a voz passiva, que não incide sobre verbos transitivos indiretos.

Essas ocorrências (12) e (13) atendem ao anseio da CPI de tratar principalmente dos casos de desaparecimento, em que a criança foi levada à força por um agente, que precisa ser identificado. Porém, esses usos não trazem a criança como tópico. E esse deve ser um dos motivadores para o uso de “desaparecer” na voz passiva como ocorre nos dados a seguir:

(14) Aqui mesmo nós temos um dado: **1.257 crianças e adolescentes foram desaparecidos** nos últimos 9 anos e 609 permanecem desaparecidos.

(15) Foi tirada do barraco de uma senhora que já atentava para a menina dormir lá. **Foi desaparecida** de lá.

(16) Ela disse que, das 30, 5 foram identificadas. E as 25, ficaram por isso mesmo? Não, espera aí. **Foram desaparecidas....**

(17) Em 2008, esse número diminuiu para 29, sendo que foram localizados, em 2008, 19 do sexo masculino. **Do sexo feminino**, em 2007, **foram desaparecidas 31**.

(18) Em 2009, nós já temos os dados estatísticos também, fornecidos pela Coordenadoria de Estatística, sendo que os desaparecidos do sexo masculino, da faixa etária de zero a 17 anos, foram 42, e localizados, do sexo masculino, 24; **do sexo feminino foram desaparecidas 77** e foram localizadas 47.

(19) E há **outra** que **foi desaparecida** dentro da própria casa: enquanto a mãe tomava banho, alguém chegou dentro de casa e levou a menina dormindo.

(20) Nós vamos ter que fazer umas perguntinhas para o senhor, doutor. Só mais 1 minutinho. **O Serginho**, que **foi desaparecido**, um menino desaparecido, [...]

(21) Então, eu queria chamar a atenção, além dos **jovens** que **estão sendo desaparecidos** [...] e que é gravíssima essa situação – estão aqui as mães.

Nos exemplos de (14) a (21), há o uso da voz passiva envolvendo o verbo “desaparecer”, seguindo a estratégia formal típica dessa construção em PB: verbo auxiliar + DESAPARECER + {sufixo de particípio passado}. O sujeito dessas construções é interpretado como paciente. E, principalmente, esse paciente é posto na posição de tópico do enunciado. A previsão de um participante agente também é um traço típico desse tipo de construção passiva em PB, sendo ele pressuposto em sua valência semântica. Logo, mesmo que não seja explicitado, a existência de um agente é acionada em uma construção passiva.

Do ponto de vista pragmático-discursivo, levando em conta o contexto da CPI, o referente que é elevado à posição de tópico é o paciente “crianças”, tema da CPI. Já o agente – “adulto criminoso” que fez essas crianças desaparecerem à força – é evocado por esse uso inovador de “ser desaparecido/a”, ou seja, por esse uso passivo de um verbo tipicamente ativo em outros contextos.

Os exemplos (14), (15) e (16) trazem o sujeito/paciente/tópico na posição pré-verbal em uma oração não subordinada: “1.257 crianças e adolescentes”, “menina” e “25 [crianças]”, respectivamente.

Os exemplos (17) e (18) trazem uma construção bem peculiar, em que há topicalização de parte do paciente: “(17) **Do sexo feminino**, em 2007, **foram desaparecidas 31**”. O sujeito desse exemplo é “31 [crianças]

do sexo feminino”. O seu núcleo (“31[crianças]”) foi deslocado para o fim do enunciado, mas a especificação do núcleo (“do sexo feminino”) ficou topicalizada. O mesmo ocorreu no exemplo (18). Portanto, nesses casos, foi utilizada a voz passiva como recurso principal de topicalização de paciente e também alteração na ordem dos constituintes.

Finalmente, os exemplos (19), (20) e (21) trazem uma construção passiva com “desaparecer” em posição subordinada:

(19) “[...] E há [outra[que **foi desaparecida**]][...]”

(20) “[...] [**O Serginho**, [que **foi desaparecido**]], um menino desaparecido, [...]”

(21) “[...] [**jovens**[que **estão sendo desaparecidos**]][...]”

Nessas três ocorrências, um nome está sendo modificado por uma oração de natureza adjetiva: “outra”, “Serginho” e “jovens”, respectivamente. A oração adjetiva que modifica esse nome tem como base verbal “desaparecer” na voz passiva. Não há dúvidas de que essa passiva também aí contribui para a topicalização do participante paciente de forma mais veemente ainda. Em lugar de um uso meramente adjetival do particípio passado de “desaparecer”, os interlocutores optaram por construir uma oração passiva, que deixa evidente que a criança foi alvo de desaparecimento. Essa leitura não ficaria completamente evidente se, em lugar do que se tem em 19, 20 e 21, houvesse sido dito: “outra desaparecida”, “O Serginho desaparecido” e “jovens desaparecidos”, respectivamente. Nesses usos, ainda restaria dúvida de se o desaparecimento fora voluntário ou involuntário.

Mas, nos usos realmente produzidos pelos integrantes da CPI, o recurso à voz passiva evidencia que o desaparecimento da criança foi involuntário e criminoso, havendo um agente no processo. E, principalmente, essa voz passiva de “desaparecer” também permite colocar as vítimas na posição de tópico.

5 Considerações finais

A partir desses resultados, concluímos que o número de participantes em torno dos verbos é constantemente ressignificado com base nas necessidades discurso-pragmáticas dos falantes. Essa conclusão evidencia um forte vínculo entre a experiência de mundo do falante e a cognição, o que reforça a necessidade de categorias linguísticas (como valência, estrutura argumental, *frames*, contexto, topicalização, etc.) serem pesquisadas em contextos reais de uso.

A identificação da voz passiva com o verbo “desaparecer”, que é tipificado como intransitivo ou transitivo indireto apenas, permite também colocar em discussão o ensino de regência e transitividade verbal nas escolas. Uma visão tradicional toma a regência e a transitividade como estáveis e imutáveis. Há diversos estudos que questionam essa visão e o seu impacto negativo no processo de ensino de português na escola (cf., por exemplo, RODRIGUES, 2011).

Para além de um debate sobre o tipo de preposição que um verbo pode/deve tomar, a quantidade de argumentos ou se ele está na voz ativa ou passiva, na pesquisa com o verbo “desaparecer”, evidenciamos que o texto, o uso, o contexto são definidores para a configuração da estrutura argumental de um verbo, da sua valência sintática e semântica. As necessidades dos falantes, as suas intenções, as suas expectativas são relevantes na determinação de um uso verbal. A pragmática e o discurso podem levar um grupo de falantes a produzir uma inovação linguística, como o uso de “desaparecer” na voz passiva. E isso também precisa ser levado em consideração em nossas aulas de português.

Obviamente, esse grupo de falantes, os integrantes da CPI, não é necessariamente definidor do uso majoritário do português, e essa inovação pode não encontrar respaldo entre os demais usuários da língua no Brasil. Mas não restam dúvidas de que a inovação funcionou no interior do grupo durante os trabalhos da CPI, e essa inovação é uma evidência de que as línguas variam e podem passar por mudanças devido às vontades/necessidades/intenções dos interlocutores situados em um dado contexto de uso.

Referências

- CREISSELS, Denis. **Syntaxe générale, une introduction typologique**. França: Hermes Science Publications, 2006.
- DIXON, Robert Malcolm Ward; AIKHENVALD, Alexandra Y. Introduction. In: DIXON, Robert Malcolm Ward; AIKHENVALD, Alexandra Y. (orgs.). **Changing valency: Case studies in transitivity**. New York: Cambridge University Press, 2000.
- FERNANDES, Francisco. **Dicionário de verbos e regimes**– 43. ed. São Paulo: Globo, 1999.
- FERRARI, Lílian. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.
- FILLMORE, Charles. Frame semantics. In: KOREA, L. S. (orgs.). **Linguistics in the morning calm**. Seoul: Hanshin Publishing, 1982. p. 111–137.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. **Estrutura argumental e valência: a relação gramatical objeto direito**. Gragoatá, v. 21, p. 116–131, 2006.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. O estatuto argumental do objeto indireto e a construção ditransitiva no português do Brasil. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. (org.). **A gramática da oração: diferentes olhares**. Natal, RN: EDUFRN, 2015.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, Maria Maura; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica (orgs.). **Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013. p. 13–40.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam and Philadelphia: JBPC, 1995.

GIVÓN, Talmy. **Syntax: a Functional-Typological Introduction**. Vol. I e II. Amsterdam/Philadelphia: JBPC, 2001.

LAKOFF, Robin Tolmach. **The language war**. Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 2000.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário prático de regência verbal**. São Paulo: Ática, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança linguística: uma abordagem centrada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Contexto: definição e fatores de análise. In: OLIVEIRA, Mariangela Rios de; ROSÁRIO, Ivoda Costa (orgs.). **Linguística centrada no uso: teoria e método**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2015. p. 22–35.

PAYNE, Thomas E. **Describing Morphosyntax**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

RODRIGUES, Tiago de Aguiar. **Buscando sentido para a pesquisa e o ensino de regência verbal: uma abordagem funcional-cognitiva**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília. 2011. 229 f.

CAPÍTULO 2

UM ESTUDO FUNCIONALISTA SOBRE OS USOS DO PRONOME *LHE* EM COLUNAS DO JORNAL “A UNIÃO”, JOÃO PESSOA/PB

Jalusa Sarah Ferreira da Silva (UFPB/TLB)

Denilson P. de Matos (UFPB/TLB)

Cláudia Sales de Oliveira (UFRR)

1 Introdução

Os pronomes pessoais, no português brasileiro, constituem um dos temas mais controvertidos entre os estudiosos da língua, uma vez que as constantes mudanças, no quadro pronominal, tornam insuficientes as classificações, num universo de variações tão amplo dos contextos de interação na língua.

Pesquisadores como Neves (2002), Azeredo (2008) e Castilho (2010) discutem as modificações por que passam alguns pronomes pessoais, a saber: “a gente”, termo que concorre com a forma “*nós*”; os itens “*eu, tu, você, ele/a, nós*” surgem também como objeto direto de frases; a forma “*você*”, empregada como pronome pessoal da 2ª pessoa e o pronome “*lhe*”, usado também na função acusativa (objeto direto), principalmente na modalidade de fala.

Assim, levando em consideração as questões de uso e prescrição, nosso esforço dirige-se a descrever e explicar as regularidades do pronome *lhe*, dentro do nosso contexto de vivência, o paraibano atual. Para tanto, algumas questões norteadoras problematizam esta pesquisa, são estas: até que ponto o estudo das categorias gramaticais dá conta das ocorrências dos pronomes? O uso do pronome *lhe* em suporte escrito difere das funções previstas pela gramática tradicional? Qual o uso mais prototípico desse pronome no contexto escrito paraibano? O pronome *lhe* ainda é utilizado com frequência ou está em processo de desuso?

Vale destacar que toda discussão apresentada norteia-se a partir dos estudos defendidos por Matos (2008), que abordam a investigação do pronome *lhe*, em perspectiva gramatical e discursiva, quanto à transitividade (verbal/ oracional) que tais itens estão inseridos. Com isso, a reflexão vai além da noção de palavra e segue em direção ao discurso, perscrutando o contexto das ocorrências do pronome escolhido.

No próximo capítulo, a partir do trabalho de Matos (2008), apresentamos os pontos centrais defendidos pelo autor sobre o uso do pronome *lhe*.

2 Perspectivas Gramatical e Discursiva no Uso do Pronome LHE – Matos (2008)

A tese de Matos (2008)¹, *Perspectivas Gramatical e Discursiva no Uso do Pronome LHE*, advinda de sua pesquisa para conclusão do Curso de pós-graduação em Letras pela Universidade Federal Fluminense, aborda outra possibilidade de analisar o texto (narrativa), pois considera os aspectos discursivos de figura e fundo que o pronome *lhe* está inserido, como também comprova que o ambiente mais ou menos transitivo pode coincidir com a função sintática do pronome em outras situações textuais. Neste trabalho, estão presentes os conceitos de *marcação* e *prototipicidade*, analisados concomitantes à perspectiva da Transitividade oracional de Hopper e Thompson (1980).

O autor partiu, inicialmente, de um levantamento bibliográfico a fim de discutir as noções sintáticas atribuídas ao pronome *lhe*, através da análise comparativa das principais gramáticas de Português no Brasil.

Apesar de algumas divergências entre os gramáticos, observou-se um consenso de 82% para ocorrências do pronome *lhe* como objeto indireto. Embora, também fosse possível notar outras possibilidades de

1 Acesso ao trabalho completo no seguinte endereço: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=148716.

uso para o pronome em questão, na estrutura discursiva em análise, que a maioria das gramáticas ignoram-as.

Portanto, podemos concluir que, de acordo com a pesquisa realizada, ao considerarmos o aspecto da frequência, temos o pronome *lhe* com a função mais prototípica, igualmente determinada pela gramática tradicional, a de objeto indireto.

Em seguida, analisou-se um conjunto de orações e suas respectivas funções sintáticas e também observou a noção de transitividade concebida em grau, ou seja, mais transitivo e menos transitivo, a partir de um enfoque da Linguística funcional, estudada por Hopper e Thompson (1980), denominada de Transitividade Oracional que será tratada com mais detalhes nas seções seguintes.

A partir dessa noção de transitividade, identificaram-se as funções sintáticas que emergiram no estudo do pronome *lhe*, sendo estas: *objeto indireto*, *objeto direto*, *complemento nominal* e *adjunto adnominal*. Posteriormente, escolheram-se 3% dos trechos analisados, para que fossem submetidos ao teste de presença/ausência de dez critérios estabelecidos na Transitividade Oracional, são estes: *participantes*, *cinese*, *aspecto do verbo*, *pontualidade do verbo*, *intencionalidade do verbo*, *polaridade da oração*, *modalidade da oração*, *agentividade do sujeito*, *afetamento do sujeito* e *individuação do objeto*.

A presença/ausência de tais critérios variou numa escala de transitividade de média a alta, levando assim à conclusão de que o pronome *lhe*, com a função de objeto indireto, tem, no plano discursivo de figura e fundo, mais compatibilidade com o primeiro.

Por fim, a análise do *corpus* utilizado deu-se em dois momentos da pesquisa. No primeiro, foram analisados cerca de 40 livros didáticos, do ensino público e particular, na década de 80, como também obras de 1990. No segundo, empenhou-se foram trabalhados com os *corpora* referentes ao banco de dados do CETEMPúblico e CETEM Nilc S Carlos, estes fazem parte do projeto de processamento computacional do Português. Ainda foram trabalhadas amostras do *corpus* do Grupo

de estudos D&G, de fala e escrita, nas cidades do Rio de Janeiro, Niterói, Rio Grande do Norte e Juiz de Fora.

Em suma, tendo em vista ser o pronome *lhe* um item abordado quase que exclusivamente pela gramática tradicional, conseqüentemente, identificamos, após levantamento bibliográfico do tema, possibilidades de continuação dos estudos do pronome em questão, perscrutado a partir de abordagens pragmático-discursivas. Logo, entendemos que os estudos iniciados por Matos (2008) são imprescindíveis para nosso ponto de partida. Com dados atuais, faz-se uma ampla oportunidade para a pesquisa linguística apresentar outros resultados que indiquem novas possibilidades de estudos no cerne da linguística funcional que será tratada com mais detalhes a seguir.

3 Linguística Funcional

Em linhas gerais, é consenso, entre os diferentes modelos teóricos funcionalistas, conceituar o funcionalismo como “a corrente linguística que concebe a linguagem como instrumento da interação social” (Neves, 2003). Não podemos negar que a linguagem representa uma parte crucial na vida humana, tratando nossas interações, servindo como instrumento de expressão do pensamento. Sendo assim, tal capacidade sempre despertou atenção dos homens e das diversas áreas de estudo, seja pela filosofia, filologia, história, entre outros.

Cumpramos ressaltar, no entanto, que foi a partir do século XIX que os estudos de linguagem apontaram para um caráter científico no Ocidente, culminando no início do século XX, com a publicação do livro póstumo “*Cours de Linguistique Générale*”² de Ferdinand de Saussure, símbolo da consolidação dos estudos das línguas humanas.

Em 1926, é fundado o Círculo Linguístico de Praga (doravante CLP), um grupo de estudiosos linguistas obstinados a elevar os estudos estruturalistas acerca da linguagem. Entretanto, dentro dessas discussões

2 Curso de Linguística Geral (1916).

acabaram surgindo algumas críticas aos princípios defendidos por Saussure (2006) e outras influências, como o filósofo Edmund Husserl e o psicólogo Karl Bühler. Dentro dos estudos linguísticos, alguns representantes do CLP passaram a considerar a questão da função como um elemento essencial à linguagem humana. Torna-se esse o cenário em que o termo *função* conquista maior robustez, representando outras possibilidades de entendimento para tal.

Ressalte-se que o CLP não é funcionalista, no entanto, sua perspectiva de estudo liga-se historicamente às propostas disseminadas no Círculo, observando usos e funções ao investigar o sentido que cada termo evidencia através da relação de unidades formais, em caráter contrastivo com as demais, ou seja, o sentido que cada estrutura denota numa função comunicativa determinada na língua.

Assim como essa perspectiva nasce no CLP, consolida-se o pensamento funcionalista de que não há formas diferentes e significados iguais, mas sim funções comunicativas diferentes e mudanças na forma, em algum grau. Desse modo, a corrente funcionalista advoga que a estrutura das línguas resulta da intenção comunicativa dos falantes, portanto, língua e uso estão intrinsecamente ligados.

A partir da década de 1970, a linguística funcional norte-americana desenvolve o conceito de linguagem em sua plenitude, considerando-a uma estrutura maleável, sujeita às pressões de uso e constituída de um código parcialmente arbitrário, um sistema adaptativo e emergente (DUBOIS, 1985; BOLINGER, 1977; HOPPER, 1987). Melhor dizendo, esta corrente compreende que a gramática das línguas naturais molda-se a partir das regularidades observadas no uso interativo da língua, sustentadas nas condições discursivas em que se verifica a interação sociocomunicativa.

Dentre os pesquisadores contemporâneos dessa corrente funcionalista, podemos destacar Sandra Thompson e Paul Hopper (1980) e Talmy Givón (1993), os quais não só contribuíram para solidificar os estudos funcionais, mas ampliaram o campo de atuação da Linguística Funcional.

Segundo Votre (1997), Talmy Givón (1993) desenvolveu um dos princípios essenciais à Linguística Funcional, o princípio da iconicidade, o qual prevê motivação na relação entre forma e significado.

Sobre isso Furtado da Cunha (2015) afirma, em seus estudos, que entre a expressão linguística e nossa realidade, existe uma correlação natural. Segundo a proposta funcionalista, a estrutura gramatical que produzimos é motivada pela situação comunicativa. Nesse sentido, a autora afirma que

Os linguistas funcionais defendem a ideia de que a estrutura da língua reflete, de algum modo, a estrutura da experiência. Como a linguagem é uma faculdade humana, a suposição geral é que a estrutura linguística revela as propriedades da conceitualização humana do mundo ou as propriedades da mente humana (FURTADO DA CUNHA, 2015, p. 22)

Nesta mesma orientação, as análises linguísticas mantêm-se até os dias atuais. No entanto, surge um modelo teórico que une estudos desenvolvidos pelo funcionalismo e cognitivismo, chamado de Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). Essa nova abordagem resulta do entendimento de que as estruturas e mudanças das línguas não podem ser explicitadas apenas por fatores de ordem comunicativa, como aspectos semânticos, pragmáticos, funcionais, sociais e culturais. Também não devemos desprezar os fatores de ordem cognitiva, que diz respeito à capacidade humana de adquirir conhecimento, sendo um destes conhecimentos: a linguagem. Dessa forma, conceitos importantes da Linguística Funcional como a prototipicidade, marcação e transitividade oracional, descritos a seguir, foram considerados na análise dos dados deste estudo.

3.1 Prototipicidade

Um dos pressupostos básicos do funcionalismo é a noção de prototipicidade que diz respeito à habilidade de construir conceitos, algo

inerente às experiências humanas em ambiente biofísico e sociocultural. Esta mesma habilidade faz-nos organizar mentalmente, a partir de categorias que conceitualizam, através dos representantes prototípicos. Cada representante elege-se porque reúne o maior número de traços que compõem a categoria. Diante disso, a nossa capacidade de categorizar mentalmente reflete nas operações linguísticas que fazemos nos mais variados contextos de uso. Esse fenômeno chamamos linguisticamente de Prototipicidade.

Sobre isso, Rosch (1973) ratifica que a prototipicidade é possivelmente uma consequência de propriedades inerentes da percepção humana, como a saliência cognitiva. No caso do pronome *lhe*, o estudo da prototipicidade está ligado diretamente ao aspecto da frequência, sendo este um dos parâmetros para julgar se um item é *mais* ou *menos prototípico*.

Tais noções gradativas de *mais* e *menos* são paradigmas que expressam a teoria dos protótipos. Conforme Rosch (1973), esta teoria assimila os conceitos como estruturados de forma gradual, havendo um membro típico ou central das categorias e outros menos típicos ou mais periféricos. Isso significa que ao serem definidas, as categorias distribuem-se num *continuum* categorial, evitando a concentração da atenção nas extremidades.

Ressaltando a padronização do uso prototípico, Matos, Vanderlei e Souza (2016, p. 93) afirmam que

A categoria funcional tida como *prototipicidade* se refere aos termos ou elementos que se repetem em ambientes textuais específicos e, devido a esta frequência de uso, acabam por motivar uma padronização de uso. Além daquilo que é prototípico na língua, há evidentemente aquilo que não o é. [...] A frequência do uso de um determinado elemento é um dos parâmetros para a identificação de uma estrutura prototípica.

Entretanto, é possível afirmar que um mesmo elemento pode apresentar diferentes usos nas categorias linguísticas, que, por sua vez, não

são estanques, são maleáveis e indiscretas, visto que podem modificar-se, em suas intermediações, entre uma categoria e outra e se flexibilizar em escalas.

Quanto ao tipo de mudança, o qual denominamos “fluidez das categorias” entre as classes, é a teoria dos protótipos a responsável por reconhecer as relações de semelhanças entre os membros da mesma categoria. Desse modo, a teoria dos protótipos é um importante pressuposto do funcionalismo, pois que pretende mostrar o estudo adequado da estrutura da língua, relacionando-o à sua respectiva função comunicativa e aos usos que os indivíduos fazem dela.

Diante do exposto, torna-se imprescindível ressaltar que a noção de transitividade empregada em nossa pesquisa compreende a análise da estrutura mais prototípica do pronome *lhe*, a partir da identificação da frequência dentro de um conjunto de categorias.

3.2 Marcação

O princípio da marcação tem base na linguística estrutural desenvolvida pela Escola de Praga e, segundo Givón (1990), *apud* Cunha Furtado et al. (2015), estabelece três critérios principais para distinção entre categorias marcadas e não marcadas, a saber, complexidade estrutural (a estrutura marcada tende a ser mais complexa ou maior que a estrutura não-marcada correspondente); complexidade cognitiva (a estrutura marcada tende a ser cognitivamente mais complexa do que a estrutura não-marcada correspondente) e distribuição de frequência (a estrutura marcada tende a ser menos frequente do que a estrutura não-marcada correspondente).

Nesse sentido, Givón (1995), *apud* Cunha Furtado et al. (2015, p. 26), reconhece que

uma mesma estrutura pode ser marcada num contexto e não marcada em outro, e acrescenta que, desse modo, a marcação é um fenômeno dependente do contexto, devendo, portanto, ser explicada com base em fatores comunicativos, socioculturais, cognitivos ou biológicos.

Nessa perspectiva, Givón ressalta que a marcação não se limita exclusivamente às categorias linguísticas, mas reporta a outros fenômenos como a distinção entre o discurso formal e a conversação espontânea, podendo exibir diferentes graus de marcação quanto à frequência de uso, à complexidade estrutural ou à complexidade cognitiva.

Dessa forma, devido ao “caráter fluido e criativo da língua, é necessário adotar parâmetros de *gradiência* na análise de marcação”, em vez de considerar a dicotomia marcação x não marcação (FURTADO DA CUNHA, 2015, p. 27).

3.3 Transitividade Oracional

O estudo da transitividade oracional, de acordo com Furtado da Cunha e Souza (2011), é uma nova alternativa de análise à luz do quadro teórico da linguística funcional norte-americana, representada principalmente por Givón, Hopper, Thompson, Chafe e associados. Diferentemente da concepção de gramática tradicional, conforme citada na seção anterior, na qual entende a transitividade como uma propriedade categórica do verbo, a abordagem linguística estabelece a transitividade como uma propriedade escalar, contínua ou gradiente da oração como um todo.

De acordo com o modelo teórico de transitividade da oração proposto por Hopper e Thompson (1980), a transitividade é concebida a partir da observância de 10 parâmetros sintático-semânticos independentes. Cunha e Souza (2011) salientam que, embora independentes, esses traços funcionam juntos e articulados na língua, ou seja, sozinhos nenhum deles são suficientes para determinar a transitividade da oração.

Posto isto, podemos observar que o estudo da sintaxe funcional é estabelecido a partir da ideia de um *continuum* motivado não apenas por elementos linguísticos, mas também por fatores extralinguísticos que constituem igualmente a natureza heterogênea da linguagem.

Ainda sobre os critérios da transitividade, podemos analisar claramente o seguinte quadro desenvolvido por Furtado da Cunha, Costa & Cezário (2003, p. 37):

TABELA 01: Critérios de transitividade oracional

Crítérios/traços	Transitividade alta	Transitividade baixa
1 Participantes	Dois ou mais	Um
2 Cinese	Ação	Não ação
3 Aspecto do verbo	Perfectivo	Não perfectivo
4 Pontualidade do verbo	Pontual	Não pontual
5 Intencionalidade do sujeito	Intencional	Não intencional
6 Polaridade da oração	Afirmativa	Negativa
7 Modalidade da oração	Modo <i>realis</i>	Modo <i>irrealis</i>
8 Agentividade do sujeito	Agentivo	Não agentivo
9 Afetamento do objeto	Afetado	Não afetado
10 Individuação do objeto	Individuado	Não individuado

Tendo em vista a importância que esta concepção tem para o desenvolvimento da nossa pesquisa, a seguir apresentaremos um pequeno resumo sobre cada um dos critérios elencados acima, a partir dos estudos de Matos (2011) e Cunha e Souza (*op. cit*), simultaneamente, contribuiremos com o exemplário e comentários, quando necessários.

1 Participantes – Indica a possibilidade de transferência da ação de um para outro participante, logo não pode haver transferência a menos que dois participantes estejam envolvidos. Assim, como indicada na tabela, a transitividade alta só pode ser considerada com no mínimo dois participantes, ao passo que, o contrário ocorre com apenas um participante.

Exemplos: A *moça* conheceu um *rapaz* pela internet (dois participantes - alta transitividade)

A *aluna* foi reprovada na disciplina de matemática (um participante - baixa transitividade)

2 Cinese – este critério revela a ação ou não-ação que o verbo expressa, logo verbos de estado não indicam ação.

Exemplos: Eu *puxei* o cabelo da menina. (Ação de *puxar* algo – transitividade alta)

Eu *tive vontade de puxar* o cabelo dela. (neste caso, embora tenha a presença do verbo de ação *puxar*, a ação não se concretiza, porque o falante expressa apenas a vontade de realizá-la, por isso a oração tem baixa transitividade)

3 Aspecto do verbo – este item permite identificar o grau de completude da ação transferida, podendo ser perfectiva (ação com duração terminada) ou imperfectiva (ação com duração em andamento). Portanto, quanto mais acabada for a ação expressa pelo verbo, maior transitividade expressa a oração.

Exemplos: *Acordou* cedo para trabalhar (o verbo *acordar* sinaliza ação encerrada – transitividade alta)

Estou *escrevendo* muito ultimamente (o verbo indica que a ação ainda está ocorrendo – transitividade baixa)

4 Pontualidade do verbo – diz respeito à duração de uma ação. Segundo Matos (2011, p. 52), diferente da *chinese*, na pontualidade, “o importante não é se acaba ou perdura o evento, mas o efeito que este tem sobre os participantes”. Complementando, Cunha e Souza (2011) afirmam que têm mais efeito marcado, sobre seus pacientes, ações sem demarcação clara entre o início e o fim, do que as não propriamente contínuas.

Exemplos: Joana *quebrou* o pé da mesa (tem maior pontualidade, pois a ação de *quebrar* está próxima do efeito – alta transitividade)

Eu *carreguei* a bolsa (apresenta menor pontualidade, devido a não precisão entre a ação de *carregar* e seu efeito. Há uma distância entre elas, logo tem baixa transitividade)

5 Intencionalidade (ou volição) do sujeito – relaciona-se com a intencionalidade do sujeito. A diferença se dá quando há intenção ou não do agente.

Exemplos: Eu *assinei* meu nome na lista. (a ação do agente de *assinar* é mais proposital, isto é, intencional)

Esqueci minha senha. (o verbo *esquecer* é não intencional)

6 Polaridade da oração – divide as sentenças em orações que ocorrem (afirmativas) e as que não ocorrem (negativas).

Exemplos: Eu *fiz* a prova (oração afirmativa, alta transitividade)

Eu *não fiz* a prova (oração negativa, baixa transitividade)

7 Modalidade da oração – Refere-se à distinção entre as noções *realis* e *irrealis* de eventos. Um evento que aconteceu no plano real é muito mais efetivo do que uma hipótese, por exemplo. Portanto, quanto mais real mais transitivo e vice-versa.

Exemplos: José *vai comprar* uma moto nova. (a locução *vai comprar* expressa uma possibilidade, não uma ação efetiva – baixa transitividade)

Comprei uma moto nova. (ação efetiva – alta transitividade)

8 Agentividade do sujeito – de acordo com Cunha e Souza (2011) “participantes que têm agentividade alta podem efetuar a transferência de uma ação de um modo que participantes com baixa agentividade não podem” (p. 49)

Exemplos: *O professor gritou* com os alunos (o fato de o professor *gritar* é uma manifestação mais evidente, com consequências perceptíveis e, por isso, é mais transitivo)

O grito do professor me assustou (o sujeito da oração não tem agentividade, porque o *grito* não se deu sozinho, foi preciso que alguém gritasse, como também a consequência da ação pode ser uma questão de estado interno)

9 Afetamento do objeto – de acordo com Matos (2011), “diz respeito ao grau de afetamento do paciente e está relacionado à individuação do objeto” (p. 54). Ainda de acordo com o autor, este critério está ligado

ao da “agentividade do sujeito”, pois é o objeto que será ou não afetado pelo sujeito.

Exemplos: Eu *bebi toda água* da garrafa (isso quer dizer que toda água da garrafa foi afetada pelo agente, logo, mais afetado, mais transitivo)

Eu *vi minha nota* da prova (o fato de ver a nota não muda o objeto que é a *nota da prova*, por isso o objeto não é afetado, portanto menos transitivo)

10 Individuação do objeto – este último critério diz respeito ao fato de a ação poder ser efetivamente transferida para um paciente individuado do que um não-individuado. Este traço está relacionado ao critério de “afetamento do objeto”. Segundo Cunha e Souza (2011), existem propriedades que caracterizam os referentes como individuado e não individuado, são estes, respectivamente: próprio/comum; animado/inanimado; concreto/abstrato; singular/plural; contável/incontável; referencial/não referencial.

Exemplos: Bebi *uma* garrafa de água (ocorre a definição *garrafa de água*)

Bebi *pouca* água (não há quanto determinar de água que foi bebida)

4 Procedimentos metodológicos

Dentre os dados, escolheu-se, preliminarmente, a amostragem inicial do ano de 2009, para compreensão do método de quantificação das ocorrências do pronome *lhe*, de acordo com as colunas do Jornal *A União*, João Pessoa, Paraíba. Após a contagem, analisou-se cada trecho e a sua respectiva função sintática. Posteriormente, foram construídos quadros, a fim de demonstrar o resultado mais detalhado da contagem.

Nesta perspectiva, nosso intento avançou, dentro do estudo da transitividade oracional, conforme proposta por Hopper e Thompson (1980), compreendendo a transitividade como um *continuum*, estabelecida em graus, a partir dos dez critérios propostos pelos autores citados.

A fim de sistematizar tais critérios, de acordo com cada função sintática dos trechos observados, propuseram-se duas tabelas para identificação do grau de transitividade respectivo ao trecho analisado, baseado na presença/ausência de cada critério (0 a 10). Segundo a perspectiva funcionalista, é possível analisar, sob uma ótica gradiente, conforme Neves (2002, p.175). Para melhor compreensão, vejamos a tabela, segundo elaboração proposta por Matos (2008, p. 60):

TABELA 02: Gradiência de transitividade

Quantidade de critérios	Transitividade
0 a 2	Muito baixa
3 a 4	Baixa
5 a 6	Média
7 a 8	Alta
9 a 10	Muito alta

A seguinte, é a Tabela de Análise, a partir dos dez critérios propostos por Hopper e Thompson (1980), cujo modelo pode-se observar em seguida:

Exemplo do trecho selecionado:

[1] “Freitas disse que a decisão *lhe* surpreendeu, mas sai de cabeça erguida”. (p. 13, esporte, 07/03/09)

A marcação de “+” e “-” indica maior e menor presença do critério listado da transitividade.

TABELA 03: Critérios de Transitividade

Critérios	Transitividade
1- Participantes	-
2- Cinese	-
3- Aspecto do verbo	+
4- Pontualidade do verbo	+
5- Intencionalidade do sujeito	+
6- Polaridade da oração	+
7- Modalidade da oração	+
8- Agentividade do sujeito	+
9- Afetamento do objeto	-
10- Individuação do objeto	+

A partir da identificação da maior produtividade, nas três seções descritas acima, decidiu-se analisar as ocorrências do pronome *lhe* nas colunas do Jornal citado. Para isso, foi utilizada, para cada ocorrência, uma tabela igual a exposta acima.

5 Análises e Discussões

O *corpus* do jornal *A União* apresentou 970 ocorrências do pronome *lhe*, dentro deste número, filtramos, através do critério do gênero, e recortamos a pesquisa em 251 excertos, a fim de verificarmos a transitividade oracional dos trechos em que o pronome *lhe* estava inserido.

Igualmente ao trabalho de Matos (2008), que promove o diálogo das perspectivas categorial e discursiva, a nossa pesquisa também o faz, por isso as análises relacionadas às funções sintáticas do pronome estudado foram feitas à luz da gramática tradicional que compreende as seguintes categorias: objeto indireto, adjunto adnominal e complemento nominal e objeto direto.

Dito isto, a seguir, observaremos o quadro com as funções sintáticas do pronome *lhe* encontradas no *corpus* mencionado.

QUADRO 01: Ocorrências no gênero coluna

Soma das ocorrências no gênero coluna	Objeto indireto	Outras funções ³
251	209 (83,26%)	42 (16,73%)

Ao examinarmos o resultado do quadro 1, constatamos que o pronome *lhe* permanece exercendo a função sintática de objeto indireto mais comum, considerada, na Gramática Tradicional, como a função mais prototípica, ao passo que as demais funções (16,73%) apresentaram uma larga diferença com manifestações bem menos presentes. Assim, com estes resultados, imediatamente, vinculamos aos resultados expostos na tese de Matos (2008) e logo podemos concluir que os números percentuais comparados são semelhantes.

Vejamos o quadro das funções sintáticas do pronome *lhe* no trabalho de Matos (2008, p.79):

QUADRO 02: Funções sintáticas do pronome *lhe* nos trechos analisados

Cetem-Público & Nilc-São Carlos	Objeto indireto	Outras funções
Total : 1050	867 (82%)	192 (18%)

Apreciando os dois quadros, constata-se que o pronome *lhe*, na função de objeto indireto, em ambos trabalhos, tem maioria em relação às demais funções de complemento nominal, adjunto nominal e objeto direto.

A seguir, traremos uma demonstração de alguns exemplos do *corpus*, com o pronome *lhe* e seus respectivos quadros de análise da transitividade oracional, exposta por Hopper e Thompson (1980), organizados de acordo com sua função sintática atribuída pela gramática tradicional.

3 Adjunto Adnominal e Complemento Nominal

A fim de entendermos os quadros, torna-se importante saber que a utilização do “+” indica a presença do traço do critério correspondente e o “-” sinaliza a ausência.

Os exemplos de trechos selecionados abaixo apresentam as funções sintáticas de objeto indireto, adjunto adnominal e complemento nominal, respectivamente:

[1] E a morte súbita o impediu de criar agentes multiplicadores. Seu carro, um Opala 1976, **lhe** serviu de túmulo: Henrique morreu de infarto, dentro do automóvel, quando se preparava para ir a Belém, em companhia de um filho.

Crítérios	Transitividade
1- Participantes	+
2- Cinese	-
3- Aspecto do verbo	+
4- Pontualidade do verbo	-
5- Intencionalidade do sujeito	-
6- Polaridade da oração	+
7- Modalidade da oração	+
8- Agentividade do sujeito	-
9- Afetamento do objeto	+
10- Individuação do objeto	+

[2] Voltou ao governo de 50 a 54, sempre no PSD. De novo senador de 54 a 69, já no MDB. Em outubro de 69, no AI-5, a Junta Militar, aquela dos “três patetas”, cassou-**lhe** o mandato e os direitos políticos.

Crítérios	Transitividade
1- Participantes	+
2- Cinese	-
3- Aspecto do verbo	+
4 – Pontualidade do verbo	-
5 – Intencionalidade do sujeito	-
6 – Polaridade da oração	+
7 – Modalidade da oração	+
8 – Agentividade do sujeito	+
9- Afetamento do objeto	-
10- Individuação do objeto	-

[3] Deus criou o mundo. Mas cada criatura constrói o seu mundo muito particular. O Arquiteto Divino edifica todas as coisas, todavia, cada espírito edifica a habitação que **lhe** é própria.

Crítérios	Transitividade
1- Participantes	+
2- Cinese	-
3- Aspecto do verbo	+
4 – Pontualidade do verbo	-
5 – Intencionalidade do sujeito	-
6 – Polaridade da oração	+
7 – Modalidade da oração	-
8 – Agentividade do sujeito	-
9- Afetamento do objeto	-
10- Individuação do objeto	-

Por meio desses quadros, o pronome *lhe* apresentou diferentes combinações de resultados de critérios. Sobre estes testes de transitividade, nos deteremos, detalhadamente, na seção abaixo, antes se torna

imprescindível descrever outros dados detectados em nossa coleta, devido ao suporte escrito diversificado que é o jornal, o que nos proporcionou detalhes diferenciados da pesquisa de Matos (2008).

Podemos concluir que no trabalho do autor citado, mesmo com pequena diferença entre o complemento nominal (54%) e o adjunto adnominal (42%), aquele tem maior presença no *corpus* analisado. Já o objeto direto, também denominado de *lheísmo* pelo autor, apresentou uma quantidade diminuta de ocorrências (4%). Tais explicações podem ser confirmadas no quadro que segue:

QUADRO 03: Outras funções do pronome *lhe*

Ocorrências no gênero coluna	Adjunto Adnominal	Complemento nominal
42	26 (61,90%)	9 (21,42%)

Além disso, outro detalhe importante do nosso trabalho apresenta-se pela larga diferença entre o resultado dos casos com adjuntos adnominais e as demais funções. Sobre a função de objeto direto, vale ressaltar que não se encontra prevista na gramática normativa, por isso é considerada não canônica. E também, em decorrência de sua baixa produtividade, destacamos, mais uma vez, que optamos por não inserir a função de objeto direto em nossas análises dos critérios da transitividade oracional.

6 Considerações finais

À face do exposto, no que concerne ao aspecto quantitativo, as ocorrências do pronome *lhe* na função de objeto indireto ocorreu com mais frequência, equiparando, assim, aos resultados expostos por Matos (2008). A partir dos dados de análise, os casos do pronome, previstos na norma canônica, igualaram-se aos nossos resultados verificados no gênero específico.

Ademais, a revisitação dos pressupostos teóricos ratificou nosso embasamento, de modo que possibilitou a análise das ocorrências de outras funções sintáticas do pronome abordado, raramente ou não previstas pela gramática tradicional. É o que acontece com o *lhe* nas funções de adjunto adnominal, de complemento nominal e de objeto direto. Embora, estes surjam em menor frequência, comparados ao objeto indireto, ainda assim identificamos significativa recorrência do adjunto adnominal, por exemplo, em contraposição às outras duas funções citadas acima.

Portanto, ao destacarmos as concordâncias entre linguística e gramática, no que diz respeito à função sintática do *lhe* objeto indireto.

Desse modo, defendemos um tipo de conformidade relativa, comprovando nitidamente que, se tomarmos apenas o estudo de cunho tradicional, esgotamos as possibilidades de pensar a língua de maneira multifuncional inerente aos usos reais.

Outrossim, neste mesmo direcionamento da investigação, refletimos em termos de prototipicidade e marcação, depreendendo, claramente, que o emprego desses itens não acontece aleatoriamente, ou meramente pela prescrição estabelecida desde sempre pelos compêndios gramaticais, já que nossos estudos linguísticos partiram do princípio de que a estrutura reflete a função. Sobre isso, Martelotta (2003, p.20) diz o seguinte: “a língua é vulnerável a pressões internas e externas capazes de determinar a estrutura gramatical.” Tal citação corrobora nosso posicionamento de análise do funcionamento do pronome *lhe* em contexto específico.

Desta maneira, observamos, através de detalhamento dos dados, que o pronome, na atribuição de objeto indireto, apresentou, através do quesito frequência, ser mais prototípico do que os demais casos descritos na pesquisa. Isto significa que na categoria pronome o *lhe* é o modelo com maior número de características que o define como objeto indireto – sendo os outros casos restantes, modelos de menor frequência - logo menos prototípicos, como o adjunto adnominal, complemento nominal e objeto direto.

Referências

- AZEREDO, J. C. de **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BOLINGER, D. **Meaning and Form**. Londres: Longman, 1977.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- DUBOIS, John A. Competing motivations. In. **Iconicity in syntax**. Ed. John Haiman, Amsterdam: John Benjamins. 1985.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZÁRIO, M. M. Pressupostos Teóricos Fundamentais. In. FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. **Linguística Funcional**. Parábola, São Paulo, 2015. p. 21-48.
- FURTADO DA CUNHA, Maria. Angélica. & SOUZA, Maria Medianeira. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.
- GIVÓN, T. Syntax. **A Functional-Typological Introduction**. Amsterdã: John Benjamin, 1990.
- _____. **English Grammar. A Function-Based Introduction**. Amsterdã: John Benjamin, 1993.
- _____. **T. Functionalism and Grammar**. Amsterdam/ Philadelphia: Jonh Benjamins, 1995.
- HOPPER, P. Emergent Grammar. **Berkeley Linguistics Society**, 13, 1987. p. 139-157.
- HOPPER, Paul J. & THOMPSON, Sandra. Transitivity in Grammar and Discourse. **Language Journal of the Linguistic Society of America** Baltimore, Md 56, 1980, p. 251- 299.

MATOS, D. P. de. **Perspectivas gramatical e discursiva no uso do pronome *lhe***. 2008. (Tese) Doutorado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal Fluminense – UFF. Rio de Janeiro, 2008.

_____. VANDERLEI, Delma de Melo; SOUZA, Adílio Junior de. Função textual-discursiva dos pronomes a(s), o(s), me e te. In: SILVA, Camilo Rosa; MATOS, Denilson Pereira de. **Usos Linguísticos: Formas & Funções**. Curitiba: Editora CRV, Brasil. 2016.

_____. Transitividade: de uma perspectiva categorial / formal para uma perspectiva oracional/funcional. In: SILVA, Camilo da. e Matos, Denilson Pereira de. (Orgs). **Sintaxe do Português: abordagens funcionalistas**. 1ª ed. João Pessoa: Editora da UFPB/UFPB Virtual, 2011, v. 1, p. 33-64.

NEVES, Maria Helena Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Guia de Uso do Português. Confrontando regras e usos**. São Paulo, Editora Contexto, 2003.

ROSCH, E. H. **Natural categories**. Cognitive Psychology, 4, p.328 – 50, 1973.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

VOTRE, Sebastião. Um Paradigma para a Linguística Funcional. **Alfa**, São Paulo, 41(n.esp.), 1997. p. 25-40.

CAPÍTULO 3

MANIFESTAÇÕES DA CONSTRUÇÃO DITRANSITIVA EM DUAS SINCRONIAS

Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN/UFPB)

1 Introdução

Este capítulo investiga a trajetória histórica da construção ditransitiva¹ e as relações de herança que ela mantém com outras construções de estrutura argumental. A perspectiva teórica adotada conjuga os pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2013; FURTADO DA CUNHA, 2015; FURTADO DA CUNHA, M. A.; LACERDA, P. F. A. C., 2017) e da Gramática de Construções (GOLDBERG, 1995; CROFT, 2001; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013). Parto da hipótese, consensual na literatura específica, de que o sentido central da construção ditransitiva (CD) – conceitualização de um típico evento de transferência – é estendido e adaptado para a codificação de outros tipos de situação. Do ponto de vista diacrônico, investigo se houve mudança com relação aos verbos que instanciam a construção ditransitiva no português dos séculos XVIII e XX.

Como fonte de dados principal do século XX, foram utilizados os *corpora Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998), *A língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro* (VOTRE; OLIVEIRA, 1995) e *A língua falada e escrita na cidade de Niterói* (OLIVEIRA; VOTRE, 1995), nos quais foram varridas as sequências tipológicas narrativas e processuais. Além dos

1 A construção ditransitiva também é denominada *construção dativa* em trabalhos sobre o português ou sobre o inglês, quando o argumento recipiente é codificado como Sintagma Preposicional.

textos constantes desses três *corpora*, utilizei, também, como material de análise, vinte e cinco (25) textos oriundos de fontes diversas, contemplando cinco (5) diferentes gêneros de discurso. Nestes, incluem-se as seguintes categorias: artigo de opinião, carta de leitor, coluna social, entrevista e propaganda comercial, distribuídas em cinco textos por gênero. Foram ainda consultados os *corpora* do projeto PEUL (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua) e do projeto NURC/RJ (Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro).

A pesquisa diacrônica fez uso, como universo de investigação, dos seguintes *corpora* eletrônicos que registram o português do século XVIII: *Corpus* do português, *corpus* do Laboratório de História do PB e *Corpus* Histórico do Português.

A análise empreendida aponta para o fato de que não houve mudança na semântica construcional da CD. Nos *corpora* investigados, não foram registrados casos de perda, redução e/ou expansão na configuração dos subesquemas (ligados ao sentido central da construção e suas extensões) e das microconstruções (relacionadas ao significado dos verbos que instanciam cada subesquema) da CD. As mesmas extensões de sentido flagradas na sincronia do século XX foram também constatadas nas amostras do século XVIII. No que diz respeito às relações de herança que a construção ditransitiva mantém, nas duas sincronias examinadas, com outras construções de estrutura argumental, a pesquisa concluiu que a CD mantém relações com a construção de movimento causado nas duas.

2 Enquadre teórico

A denominação *Linguística Funcional Centrada no Uso* (LFCU) é utilizada pelos pesquisadores do Grupo de Estudos Discurso & Gramática para identificar uma tendência funcionalista de estudo das línguas. Essa abordagem é resultado da união das tradições desenvolvidas pelas pesquisas de representantes da Linguística Funcional clássica, como Talmy Givón, Paul Hopper, Sandra Thompson, Wallace Chafe, Joan Bybee, Elizabeth

Traugott, entre outros, e representantes da Linguística Cognitiva, como George Lakoff, Ronald Langacker, Adele Goldberg, William Croft, *inter alia* (TOMASELLO, 1998; 2003).

Essa orientação recente de pesquisas articula-se ao que a literatura inglesa intitula *Usage-based Theory* (BYBEE, 2010; HOFFMANN; TROUSDALE, 2013). Bybee (2016, p. 303, [2010]) esclarece que “a teoria baseada no uso se desenvolveu diretamente do funcionalismo norte-americano, praticado por muitas décadas [...], e em certo sentido, é apenas um novo nome para ele.”

O princípio básico da LFCU consiste no fato de que a estrutura da língua emerge à medida que esta é usada (BARLOW; KEMMER, 2000; BYBEE, 2010). A LFCU entende a aparente regularidade e a instabilidade da língua como motivadas e modeladas pelas práticas discursivas dos usuários no cotidiano social (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016). Busca, então, descrever e explicar os fatos linguísticos com base nas funções (semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas) que desempenham nos diversos contextos de uso da língua, integrando sincronia e diacronia, numa abordagem pancrônica (BYBEE, 2010). Alguns dos fatores considerados nas análises são os efeitos da frequência de uso, a modelagem das estruturas linguísticas no contexto discursivo e as inferências pragmáticas que acompanham a língua na interação.

Formulada no contexto da Linguística Cognitiva, a Gramática de Construções defende o princípio básico de que a língua é constituída de pareamentos forma-função², as chamadas construções, organizados em uma rede (GOLDBERG, 2006; LANGACKER, 2008). As construções são entendidas como unidades simbólicas³ convencionais (LANGACKER, 1987; CROFT, 2005).

2 A parte formal das construções compreende aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, ao passo que a contraparte funcional se refere a propriedades semânticas, pragmáticas e discursivas (CROFT, 2001).

3 Para uma discussão sobre a arbitrariedade da relação entre forma e função, ver Furtado da Cunha; Silva; Bispo (2016).

A construção compreende desde morfemas simples, como o -s de plural, passando por expressões idiomáticas, como *boca de siri*, estruturas sintáticas, como as construções de estrutura argumental, até padrões textuais, que se referem ao pareamento tipo (a forma) e gênero (a função) que um texto instancia (ÖSTMAN; FRIED, 2005). Logo, o conceito de *construção* dá conta de um grande número de unidades linguísticas, dispostas num *continuum*, de modo que a distinção entre elas é gradiente e não discreta.

Do mesmo modo que outros sistemas cognitivos, a língua é concebida como uma rede de nós ligados por elos, e as associações entre alguns desses nós tomam a forma de hierarquias de herança. A metáfora de rede reflete o fato de que a língua é um sistema de entidades interconectadas.

A ideia de que a língua é uma rede se adapta perfeitamente à afirmação da Linguística Cognitiva de que outros aspectos da cognição, como a visão e habilidades musicais, também estão estruturados como uma rede. É, também, consistente com a posição de Bybee (2010) de que a estruturação linguística emana de processos cognitivos de domínio geral, como nossa capacidade de categorizar, estabelecer relações e operar em níveis locais e globais. Logo, a organização da língua não é intrinsecamente diferente da organização de outros aspectos da cognição.

A LFCU defende uma relação estreita entre a codificação linguística e o uso que os falantes fazem da língua em situações reais de interação comunicativa. Nesse cenário, a língua é concebida como um sistema adaptativo complexo, uma estrutura plástica, constituída, ao mesmo tempo, de padrões mais ou menos regulares e de outros que emergem, em virtude de necessidades cognitivas e/ou comunicativas (GIVÓN, 2001; BYBEE, 2010). O sistema linguístico tem, pois, uma natureza eminentemente dinâmica, já que surge da adaptação das habilidades cognitivas humanas a eventos de comunicação específicos e se desenvolve com base na repetição ou ritualização desses eventos.

Em relação à estrutura argumental, o objetivo da GC é demonstrar que há atributos comuns entre predicados em construções específicas

(GOLDBERG, 1995). Desse modo, as construções são padrões que existem independentemente dos predicados lexicais e dos argumentos que estes tomam.

A associação da Linguística Funcional à Gramática de Construções implica reconhecer o papel da cognição na emergência e no uso da língua.

3 A construção ditransitiva

A CD é definida aqui como uma construção que consiste de um verbo ditransitivo, um argumento agente (A), um argumento recipiente (R) e um argumento paciente (P). Essa definição leva em conta o significado da construção, sendo irrelevante a manifestação formal dos argumentos (MALCHUKOV; HASPELMATH; COMRIE, 2010). Assim, tal definição não corresponde sintaticamente à construção ditransitiva conforme definida por Goldberg (1995). Enquanto no inglês o dativo – recipiente da ação verbal – é codificado preferencialmente como um SN na posição imediatamente posterior ao verbo e antes do objeto direto (OD), no português do Brasil (PB), o dativo é geralmente codificado antes do OD, como um pronome em posição pré-verbal ou como um Sintagma Preposicional em posição pós-verbal (FURTADO DA CUNHA, 2017a). Nesse sentido, temos dois padrões sintáticos diferentes – S OI V OD e S V OI OD⁴ – associados ao mesmo significado.

Pragmaticamente, eles também são diferentes já que o recipiente, no primeiro padrão, é mais proeminente e tópico do que no segundo⁵.

Nos *corpora* sincrônicos, foram levantadas, ao todo, 432 ocorrências (363/84% na fala e 69/16% na escrita) de orações cujos verbos são

4 Uso a sigla OI para referir aos dois tipos de codificação – pronome ou Sintagma Preposicional – do objeto indireto em português.

5 No caso da CD do português, tratar como uma mesma construção dois padrões sintáticos diferentes não contraria o Princípio da Não-Sinonímia (GOLDBERG, 1995), já que os dois padrões são semanticamente equivalentes, mas diferem em termos pragmáticos (FURTADO DA CUNHA, 2017a).

acompanhados por SN objeto direto mais objeto indireto codificado por SPrep ou pronome. Dentre essas ocorrências, foram incluídas as orações com verbos *dicendi*, que expressam uma atividade que pode ser metaforicamente interpretada como um evento de transferência, em que aquilo que é dito (OD) é transferido para um interlocutor (OI recipiente). Por meio de uma metáfora comum, a fala sairia, como em movimento, de um falante para um ouvinte, o qual é o destino final da ação (REDDY, 1979).

A coleta de dados nos *corpora* diacrônicos centrou-se nas ocorrências de orações ditransitivas com o verbo *dar*, visto ser este o verbo prototípico na conceitualização de eventos de transferência. Foram coletadas 138 orações.

A postulação desse sentido central se justifica porque ele envolve transferência concreta, e não metafórica ou abstrata e, como já demonstrado diacrônica (TRAUGOTT, 1988; SWEETSER, 1990) e sincronicamente (LAKOFF; JOHNSON, 1980), significados concretos são mais básicos. Desse modo, a grande maioria das orações triargumentais que codificam um evento de transferência nos *corpora* examinados, tanto sincrônicos como diacrônicos, ocorrem com o verbo *dar*, que representa o verbo de transferência prototípico. A prototipicidade de *dar* se deve ao fato de que sua semântica lexical (*i.e.*, sua moldura semântica) é idêntica à semântica da construção ditransitiva. Seguem alguns dados:

(1) ... Quando o paciente e particular, ou seja, a consulta, o mesmo paga a consulta *eu dou-lhe o recibo* e, em seguida, o paciente se consulta [...] (D&G/Natal, p. 268, escrita).

(2) Adornou a capella com retabulo de talha toda dourada, e *lhe deu ornamentos ricos* para as festividades e outros de menos custo para semanarios com castiças de prata. (Nobiliarquia paulistana histórica e genealógica, 1770).

Contudo, nos *corpora* investigados, foram atestadas outras orações triargumentais que se afastam, em alguma medida, do sentido central

da construção ditransitiva, conquanto se conformem ao padrão S V OD OI, como:

(3) ... poxa ... me ofereceram um trabalho... foi uma coisa que:... por incrível que pareça... eu nem procurei assim... né?... (D&G/Rio de Janeiro, fala).

(4) A graciosa pastôra, que com o romper da manha saía a apascentar o seu rebanho, chegou ali a cumprimentá-las, e com galanteria lhes ofereceu sua pobre choupana, para que se demorassem todo o tempo que quizessem. (Aventuras de Diófanos, 1752).

As orações ditransitivas em (3) e (4) implicam que algumas condições devem ser satisfeitas para que o recipiente (*me* e *lhes*, respectivamente) receba o paciente (*um trabalho* e *sua pobre choupana*, respectivamente) oferecido pelo agente (Ø (=eles) e *a graciosa pastôra*, respectivamente). A transferência só se completa se o recipiente aceitar o oferecimento.

É importante observar que um verbo tradicionalmente classificado como transitivo direto pode ser codificado com OD e OI, como nos fragmentos seguintes:

(5) Foi aí então que ele me fez uma oferta de estágio, me dizendo que o seu escritório estava precisando de uma pessoa e que eles haviam pensado em mim. (D&G/Rio de Janeiro, escrita).

(6) [...] conseguiu com grande glória sua e perda nossa uma facção notável, em que nos fez dano considerável [...] (Desgravos do Brasil e glórias de Pernambuco, 1757).

A moldura semântica de *fazer* não implica um recipiente, já que esse verbo não designa, necessariamente, um evento de transferência; contudo, ele pode ser usado numa oração ditransitiva, como em (5) e (6). Esse argumento “adicional”, que não é exigido, semântica ou sintaticamente, pela valência mínima do verbo, é licenciado pela própria CD. Sob a perspectiva

da Gramática de Construções, nesses casos não há compatibilidade total entre os papéis participantes do verbo e os papéis argumentais da construção. Significa que o recipiente/dativo não é selecionado lexicalmente pelo verbo e pode ser explicado em termos da fusão da CD com um verbo não ditransitivo ou triargumental.

A investigação da CD com os verbos *dar*, prototípico dessa construção, e *fazer*, que representa uma extensão do sentido central da construção, gerou os seguintes resultados numéricos:

	Século XX	Século XVIII	Total
<i>Dar</i>	94	127	221
<i>Fazer</i>	13	69	82
	107	196	303

Como a fonte de dados dos dois séculos não é comparável em termos de extensão dos textos, esses números apenas mostram que foram encontradas mais orações com *dar* e *fazer* no século XVIII do que no XX. Além disso, as instanciações com *dar* são mais numerosas do que as com *fazer*, nos dois séculos, o que era esperado, visto que *dar* é o verbo prototípico da construção ditransitiva.

Dados como os apresentados aqui comprovam que a CD pode-se associar a um conjunto de sentidos diferentes, mas relacionados, para cobrir um amplo âmbito de significados. As extensões a partir da construção básica são motivadas e são adquiridas como parte do nosso conhecimento da língua.

Como salienta Goldberg (1995), as instanciações de uma construção são tipicamente associadas a uma família de sentidos afins, e não a um único sentido fixo, o que acarreta polissemia construcional: a mesma forma se liga a significados relativamente diferentes. Isso se explica pelo fato de que o padrão sintático e as especificações semânticas de uma construção são independentes dos verbos que ela sanciona. A frequência

de uso é responsável pela fixação, na língua, de novas instanciações de uma construção, facilitando a produção e o processamento desses pareamentos de forma-função.

Como visto, as instanciações da CD apresentam sentidos relacionados, e não um único sentido fixo. Desse modo, nem todos os padrões S V OD OI implicam, necessariamente, que o participante paciente é de fato transferido para o recipiente.

Pode-se, portanto, concluir que a CD é produtiva no português do Brasil, entendendo-se por produtividade o grau em que uma construção licencia ou sanciona outras construções menos esquemáticas. Nos termos de Bybee (2003), verifica-se frequência de tipo (frequência de construção, na formulação de Traugott e Trousdale (2013)), ou seja, o número de expressões diferentes que a CD tem, e frequência de ocorrência (frequência de construto, para Traugott e Trousdale (2013)), isto é, o número de vezes que suas instanciações ocorrem no texto.

Quanto à posição do recipiente e do paciente na CD, nos *corpora* sincrônicos, o OI é geralmente codificado antes do OD (cerca de 70% do total de ocorrências coletadas), como um pronome em posição pré-verbal ou como um SPrep em posição pós-verbal (FURTADO DA CUNHA, 2015). Temos, pois, dois padrões sintáticos diferentes – S OI V OD e S V OI OD – associados ao mesmo significado. Pragmaticamente, eles também são diferentes já que o recipiente, no primeiro padrão, é mais proeminente e tópico do que no segundo.⁶

Nos dados do século XVIII, foi constatada a mesma variação na ordenação dos argumentos da construção ditransitiva observada nas amostras do século XX. Assim é que, nas orações triargumentais

6 Furtado da Cunha (2015) examina a correlação entre a ordenação do OI em relação ao OD, o status informacional do OI e a codificação morfológica desse argumento. Atesta a preferência pela ordenação OI OD (71% dos casos), em que o OI veicula informação textual ou situacionalmente dada (99% dos dados) e é codificado por pronome (81% dos casos). Esses resultados evidenciam que, nesse padrão, o OI constitui um subtópico discursivo, ou tópico secundário, tendo em vista sua persistência no texto.

analisadas, o OI ora antecede ora segue o OD, sendo codificado tanto como pronome quanto como SPrep nas duas ordenações. Contudo, cabe destacar que, nas ocorrências do século XVIII, há maior variedade de configurações do que nas do século XX, em que o OI, quando antecede o OD, é predominantemente codificado como um pronome e, quando segue o OD, é codificado como SPrep. Nos *corpora* diacrônicos encontram-se diversos padrões estruturais com o verbo *dar*, o que indica que, no século XVIII, as orações ditransitivas apresentavam maior versatilidade morfosintática, ou seja, a ordenação dos argumentos do verbo não era fixa. Se na sincronia do século XX encontramos alternância na posição pré e pós-verbal do OI em relação ao OD, na sincronia passada foram constatadas as seguintes ordenações:

- 1 OI pré-verbal e OD pós-verbal (41%);
- 2 OD antes de OI, ambos pré-verbais (23%);
- 3 OD antes de OI, ambos pós-verbais (16%);
- 3 OI antes do OD, ambos pós-verbais (12%);
- 4 OD pré-verbal e OI pós-verbal (8%);
- 5 S(ujeito) em posição inicial da oração (60%), medial, depois de OI ou OD (26%) e final (14%).

Apesar da flexibilidade posicional dos argumentos da oração ditransitiva, esses resultados mostram que, no século XVIII assim como no século XX, o OI é preferencialmente codificado antes do OD (53% versus 47% dos casos).

4 Relações de herança

Os modelos de gramática de construções baseada no uso propõem dois tipos de elos que organizam as construções em uma rede: os relacionais e os de herança. Entre os elos relacionais, encontram-se os de polissemia, que descrevem os elos semânticos entre o sentido prototípico de uma

construção e suas extensões. Nesse caso, embora as especificações sintáticas sejam as mesmas, as semânticas são diferentes.

No que diz respeito às relações de herança entre a construção ditransitiva e outras construções de estrutura argumental, foi possível constatar que a CD mantém relações de herança com a construção de movimento causado nas duas sincronias.

Assim como a construção ditransitiva, a construção de movimento causado (CMC) é uma construção triargumental cujo significado básico é X causa Y mover-se para Z, codificado como S V OD SPrep. Nos *corpora* do século XX, o verbo mais recorrente nas instanciações dessa construção é *colocar* (46% do total de dados). Outros verbos frequentes são responsáveis, em conjunto, por mais 45% das orações: *botar*, *levar*, *tirar*, *jogar* e *por* (FURTADO DA CUNHA, 2017b). Veja-se os dados das duas sincronias:

(7) Descasco os legumes como: cenoura, repolho, beterraba e chuchu. Coloco os legumes ralados na panela com a cebola e o alho dourado. (D&G/Natal, p. 69, escrita).

(8) E vazado este perfeito modelo de sua arte pretensiosa, meteu dentro dele o homem, desfigurou-o, contorceu-o, fê-lo o tal ente absurdo e disparatado, doente, fraco, raquítico; colocou-o no meio do Éden fantástico de sua criação, [...] (Viagens na minha terra, 1799).

A CMC e a CD exibem similaridade sintática óbvia: ambas têm um S volicional, um OD e um Oblíquo (SPrep). Contudo, enquanto na primeira o OD desempenha o papel de paciente e o Obl é alvo, na segunda o OD é paciente e o Obl é recipiente. Goldberg (1995) argumenta que a Construção Dativa no inglês (S Obl OD) é uma extensão metafórica da CMC. A metáfora “Transferência de posse é transferência física” motiva essa extensão metafórica. Para o português do Brasil, com base nos dados analisados, pode-se dizer que ambas as construções descrevem um evento de transferência: de lugar e de posse, respectivamente. Como a transferência de lugar parecer ser

cognitivamente mais saliente, em termos perceptuais, a CD pode ser interpretada como uma extensão metafórica da CMC. Tendo em vista nossa propensão para interpretar situações novas e/ou abstratas com base em situações bem estabelecidas e/ou concretas, não é raro que um mesmo padrão estrutural seja estendido para outros significados que se afastam do sentido prototípico da construção.

5 A construção ditransitiva e os verbos leves

Em linhas gerais, o verbo leve é identificado como um verbo semanticamente esvaziado, que forma, com o seu complemento, um significado global. O complemento objeto direto do verbo leve é um SN de referência genérica, que pode ou não ser precedido por determinante e coocorrer ou não com modificador.

Na fase de coleta de dados para esta pesquisa, constatei que, tanto no século XVIII como no século XX, há ocorrências em que os verbos *dar* e *fazer*, apesar de empregados em uma configuração triargumental, são semanticamente esvaziados, e o elemento que desempenharia a função de objeto direto forma, com esses verbos, um significado global, como em:

(9) a generosidade, o dispendio, a fe', o valor com que tirou a Christo da Cruz, &lhe deu sepultura: (Frutas do Brasil, 1702).

(10) & então com mais idade, & juízo o notei melhor, &lhe fiz perguntas; (Eva e Ave ou Maria Triunfante, 1734).

(11) e a única pessoa que me ensinou que num é assim foi meu marido, ele sempre me deu muita força (PEUL/UFRJ, Falante 4, 1999).

(12) Vinte reais pra mim, dá pra comprá quatro lata de leite pos meus filho, ou doze caixas de leite, num dá? Já me faz falta. (PEUL/UFRJ, Falante 8, 2000).

Nessas ocorrências, *dar* não denota um evento de transferência e *fazer* não é usado como um verbo de criação. O complemento objeto direto desses verbos é um SN genérico.

Nos *corpora* examinados, as instanciações da CD com os verbos leves *dar* e *fazer* são mais frequentes no século XX do que no XVIII; além disso, na sincronia passada esses exemplares apresentam maior versatilidade morfossintática, ou seja, essas orações ainda não eram produzidas e percebidas como uma unidade simples, uma sequência de palavras pré-fabricada (ERMAN; WARREN, 2000), um *chunk*⁷ (BYBEE, 2010).

Nesse sentido, nas amostras do século XVIII, em muitas ocorrências o OD se encontra distante do verbo mas, no século XX, se cristaliza na posição pós-verbal, como no fragmentos:

(13) Mas assim como *nos deu nesta Missão de Torres exemplo de fervor* em sair a socorrer espiritualmente o próximo, [...] (A vida do Padre António Vieira, 1727).

(14) *Fez esta princesa aviso a seu sobrinho el-rei Filipe IV* que a máquina naval dos Holandeses ia cair sobre Pemanlbuco, por notícias certas que colhera de inteligências fiéis. (Desgravos do Brasil e glórias de Pernambuco, 1757).

Em (13), o verbo *dar* e o OD *exemplo* estão separados pelo SPrep locativo *nesta Missão de Torres*. A expressão *dar exemplo*, nessa ocorrência, ainda não formou um *chunk*, o que significa que ela não é produzida ou apreendida como uma única unidade, por isso o SN tem maior mobilidade na oração. Do mesmo modo, entre *fez* e *aviso*, em (14), encontra-se o S *esta princesa*, separando o verbo leve do SN que formaria com ele uma unidade. É a frequência de uso de X dar/fazer SN a Y que fixa o *chunk* na língua.

7 *Chunk* refere-se a sequências de palavras ou estruturas complexas que são acessadas como um todo, devido à coocorrência frequente dos elementos que as constituem.

6 Considerações finais

Neste texto, examinei o percurso histórico da construção ditransitiva e as relações de herança que ela mantém com outras construções de estrutura argumental, comparando dados do século XVIII e do século XX. A análise realizada indica que não houve uma reorganização dos elos de herança entre os subesquemas da CD nos dois períodos de tempo. Isso significa que as mesmas classes semânticas de verbos podem ser atestadas no PB dos séculos XVIII e XX. Logo, não foi constatada perda, redução ou expansão na configuração da CD na comparação entre esses dois séculos.

Contudo, as amostras analisadas apontam que houve mudança na ordenação e na codificação dos argumentos do verbo da construção ditransitiva. No uso discursivo da língua, motivações cognitivas, como conceitualização/perspectivização do evento e extensões metafóricas a partir do protótipo, e interacionais, como *status* informacional e grau de topicidade do argumento, atuam nas diferentes instanciações da construção ditransitiva (FURTADO DA CUNHA, 2017a), tanto no século XVIII quanto no século XX.

De um modo geral, a mudança na construção ditransitiva de uma sincronia a outra afeta seus atributos semânticos, morfossintáticos e suas restrições de colocação. Por meio do exame dos dados recolhidos, verifiquei que a semântica da construção ditransitiva – a conceitualização de um típico evento de transferência – se mantém, nos séculos investigados, com o sentido central, prototípico dessa construção, daí a grande ocorrência do verbo *dar*.

O tratamento da CD pelo viés semântico, diferentemente da proposta de Goldberg (1995), que foca a configuração sintática dessa construção, representa um ganho em generalização e economia descritiva/explicativa. Nessa direção, os dois padrões sintáticos que podem expressar o conteúdo de um evento de transferência no PB foram tomados como diferentes possibilidades de instanciação da mesma construção, e não como duas construções distintas.

Concluindo, ao aplicar o referencial teórico da Gramática de Construções na análise dos dados coletados, a pesquisa contribuiu para um melhor conhecimento do comportamento da CD em situações reais de interação verbal em períodos distintos da língua. Além disso, oportunizou revisitar o estudo da ditransitividade no PB numa visão holística, que articula língua, discurso, interação e cognição.

Referências

BARLOW, M.; KEMMER, S. (Eds.). **Usage based models of language**. Stanford, Cambridge: CSLI, 2000.

BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticalization: The role of frequency. In: BRIAN, J.; JANDA, R. (Eds.). **The Handbook of Historical Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2003.

_____. **Língua, uso e cognição**. Tradução por Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, [2010] 2016.

CROFT, W. **Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

_____. Logical and typological arguments for Radical Construction Grammar. In: ÖSTMAN, J-O.; FRIED, M. (Eds.). **Construction Grammars: Cognitive Grounding and Theoretical Extensions**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.

ERMAN, B.; WARREN, B. The idiom principle and the open choice principle. **Text**, v. 20, p. 29-62, 2000.

FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). **Corpus Discurso & Gramática** – a língua falada e escrita na cidade do Natal. Natal: EDUFRN. 1998.

_____. O estatuto argumental do objeto indireto e a construção ditransitiva no português do Brasil. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). **A gramática da oração – diferentes olhares**, 2015. p. 135-165.

_____. Motivações semântico-pragmáticas para a ordenação dos argumentos na construção ditransitiva. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 25, p. 555-584, 2017a.

_____. As construções de movimento causado e ditransitiva: elos de polissemia. **DELTA**, v. 33, p. 109-132, 2017b.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (Orgs.). **Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, 2013, p. 13-39.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; SILVA, J. R.; BISPO, E. B. O pareamento forma-função nas construções: questões teóricas e operacionais. **Revista Linguística**, v. especial, p. 55-67, 2016.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2016.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; LACERDA, P. F. A. C. Gramática de Construções: princípios básicos e contribuições. In: OLIVEIRA, M. R.; CEZARIO, M. M. (Orgs.). **Funcionalismo linguístico: diálogos e vertentes**. Niterói: EDUFF, 2017, p. 17-46.

GIVÓN, T. **Syntax: an introduction**. v. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.

GOLDBERG, A. **A construction grammar approach to argument structure**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

_____. **Constructions at work.** Oxford: Oxford University Press, 2006.

HOFFMAN, T.; TROUSDALE, G. (Eds.). **The Oxford Handbook of Construction Grammar.** New York: Oxford University Press, 2013.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by.* Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LANGACKER, R. W. **Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites.** v. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.

_____. **Cognitive Grammar: a basic introduction.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

MALCHUKOV, A.; HASPELMATH, M.; COMRIE, B. Ditransitive constructions: a typological overview. In: MALCHUKOV, A.; HASPELMATH, M.; COMRIE, B. (Eds.). **Studies in ditransitive constructions: A comparative handbook.** Berlin/New York: Walter de Gruyter. 2010. p. 1-64.

OLIVEIRA, M. R.; VOTRE, S. J. (Orgs.). **A língua falada e escrita na cidade de Niterói.** Niterói: UFF, 1995.

ÖSTMAN, J.-O.; FRIED, M. (Eds.). **Construction grammars: cognitive grounding and theoretical extensions.** Philadelphia: John Benjamins, 2005.

REDDY, M. J. The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Ed.). **Metaphor and thought.** Cambridge: Cambridge University Press, 1979. p. 284–310.

SWEETSER, E. **From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TOMASELLO, M. (Ed.). **The new psychology of language.** v. 1. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

_____. **The new psychology of language.** v. 2. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003.

TRAUGOTT, E. C. Pragmatic strengthening and grammaticalization. **Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society**, 1988. p. 406-416.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional changes.** Oxford: Oxford University Press, 2013.

VOTRE, S. J.; OLIVEIRA, M. R. (Orgs.). **A língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

CAPÍTULO 4

¿UN MILITAR ES UN MILITANTE?

Hilda Albano (UBA)

Angélica Vaninetti (UdS)

1 Introducción

El objetivo del trabajo fue realizar una experiencia en un curso de nivel secundario argentino sobre el proceso cognitivo de comprensión lectora de un texto requerido para su cabal o eficaz realización del conocimiento léxico. Como prueba o modelo de ejecución de ese proceso, se seleccionó de un texto académico que estudia el Romanticismo rioplatense la palabra “militante”, teniendo en cuenta la connotación actual de esa palabra en el contexto social argentino.

Acorde con nuestra línea de investigación, proponemos profundizar la enseñanza y el aprendizaje del andamiaje gramatical de la lengua madre para mejorar la comprensión de textos en alumnos del ciclo superior del nivel medio de la enseñanza (CAMPS, 2003; CAMARGO, URIBE, CARO, 2011), puesto que en nuestro país, Argentina, la falta de comprensión de texto por parte de los alumnos de la escuela secundaria y de los ingresantes en el nivel superior universitario y no universitario se presenta como uno de los principales motivos de la deserción académica.

Numerosos son los testimonios de especialistas que confirman esta problemática. Para citar solo a algunos de ellos, la profesora y editora Andrea Estrada sostiene: “Cuando el joven ingresa a la facultad, con frecuencia carece de las competencias lingüísticas necesarias para comprender un texto académico y poder reproducirlo [...]”, así también el doctor José Luis Moure afirma: “Es tópico común entre los docentes terciarios y universitarios que los alumnos llegan a institutos y facultades con una notable y creciente incapacidad para la lectura y la comprensión de textos académicos[...]

 (Publicación de Infobae, 23/11/2012. Sociedad.

“Alarma la cantidad de universitarios que no entienden lo que leen”, por Claudia Peiro). En un diario local (entrevista publicada en el diario Clarín 29/4/18, sección “Cara a cara” p.4), el Rector de la Universidad de Buenos Aires, Dr. Alberto Barbieri afirma: “Los alumnos llegan desde la secundaria con grandes problemas en matemática y comprensión lectora”.

Coincidimos con los especialistas en cuanto a que la escuela abandonó el estudio sistemático de la lengua, entre ellos, la reflexión acerca del valor de la palabra, sea esta simple (*papel*), derivada (*papeleta*) o compuesta (*cortapapeles*) y de su incidencia en el contexto de uso. En algunos casos, las intenciones de mejorar la comprensión de texto solo se ciñe a la posibilidad de ‘repetir’ aquello que el texto dice. Ante la gravedad de esta situación, pensamos que es imprescindible retomar el estudio del sistema de la lengua desde su unidad elemental, es decir, la palabra en su conformación interna, ya sea como entidad esencial de análisis de la morfología y como unidad inicial de análisis de la sintaxis en su relación con otra u otras palabras. Consideramos que en la escuela media, y no únicamente en las clases de lengua, los profesores debemos detenernos a analizar el valor de las palabras clave en un texto: su construcción interna, el valor de un sufijo, que puede resultar peyorativo, o de un prefijo, constituyente que, en el interior de la palabra, siempre otorga o añade a la base un carácter significativo (por ejemplo, *moral* / *inmoral*). Sin lugar a dudas, hace falta retomar el estudio de la morfología como andamiaje para comenzar a construir el camino de la comprensión lectora.

2 Esbozo de marco teórico

Sabemos que un texto es un producto social con sentido, coherente y cohesivo, que enlaza palabras léxicas y funcionales. Dichas piezas morfosintácticas y semánticas organizan una red de significado que determina el sentido completo de la macroestructura textual. Por lo tanto, conocer bien el significado de una palabra, es decir, su definición en el diccionario, y conocer sus restricciones sintácticas nos permite interpretar

un texto (Maldonado González, 2011:329). A esto se suma la importancia que revisten la ubicación de la palabra en un texto y su relación con otra u otras, pues dicha ubicación es la que le otorga su verdadera dimensión semántica. Por otra parte, resulta relevante la formación interna que cada palabra posee, fenómeno originado por el hecho de que, por ejemplo, la estructura de las palabras derivadas puede ser transparente u opaca en diversos grados (HUALDE, ANTXON O., ANNA M. E. and CATHERINE E. T, 2009:123-135), confróntese al respecto una derivación transparente (*papel /papelera*) donde no hay cambio en la raíz frente a (*puerta/ portero*), donde el significado “puerta” se manifiesta mediante las cadenas fónicas: /--puert/≈ /port-/.

Ahora bien, ¿cómo leen los estudiantes los significados de las palabras?, ¿los leen? Frente a las palabras desconocidas podemos pensar en el uso del diccionario, pero la situación se agrava cuando el significado del diccionario tampoco permite lograr la comprensión de aquello que se está leyendo. Así en la oración *El padre reunió a sus miembros*, es el contexto en el que se inserta el que determina con qué valor hay que entender el significado de *padre*, dado que se trata de una palabra polisémica cuyo sentido puede ser el de “padre biológico” o el de “sacerdote”. Es entonces, cuando se necesita trazar una red de sentido, porque si se desconoce el significado o el valor que una palabra adquiere en un determinado texto se puede llegar a él gracias a la combinatoria que esa palabra establece con otras del contexto léxico (Maldonado, p.338). Lamentablemente, en la Argentina, las clases de Lengua han descuidado el estudio de la morfología, es decir, el análisis de la composición interna de las palabras, hecho que redundará negativamente en el proceso de comprensión lectora, dado que contar con este conocimiento, tal como afirma Aguirre (2013) nos permite “analizar morfológicamente una palabra [...] descomponerla en sus componentes morfológicos: aislarla raíz y base por ejemplo en (*fin* (raíz) / *final* (base)>*finalizar* (derivación)) junto con cada uno de los afijos que la integran”.

Tal vez por un deseo de abordar el texto en su totalidad hemos olvidado que son las unidades léxicas y la red combinatoria con la que se

vinculan las que ‘hacen’ el sentido y construyen el significado. Es necesario volver a la formación de la ‘familia de palabras’, por ejemplo: *casa*, *casita*, *caserón*, *caserío* y al estudio de los procesos de afijación (por ejemplo, prefijación: *im*—posible; sufijación: útil-*idad*, interfijo: hum-*ar*-eda) para que los estudiantes desde el dominio de la práctica (Jean-Paul Bronckart, 2010) puedan descubrir significados a partir no solo de las palabras, sino también de los morfemas, prefijos o sufijos, que aportan valoraciones y sentidos relacionados semánticamente con el contexto léxico-sintáctico en el que se insertan. Tomamos al respecto las palabras de Javier Elvira (2009:168) «las unidades del léxico incorporan información de carácter conceptual, referencial y relacionada con el mundo real o el dominio más abstracto de las ideas».

3 Desarrollo

Para dar cuenta de lo anteriormente señalado en cuanto al significado inherente de la palabra según su estructura interna, por un lado y, por el otro, el significado que esta adquiere de acuerdo con el contexto de aparición, determinado por el valor de las otras palabras, se llevó a cabo una experiencia de aula, de carácter cualitativo que surgió a partir de la lectura del siguiente texto del profesor Rogelio Alaniz sobre la figura de Esteban Echeverría (1805-1851), autor argentino, representante del Romanticismo rioplatense:

Para los jóvenes de la “Generación del 37”, los unitarios habían fracasado por su incapacidad de entender el país en que vivían. La alternativa para la nueva nación que se proponen construir no es el unitarismo ni el federalismo, sino una síntesis superior. Ese proyecto que se apoya en tradiciones y mitos es políticamente liberal, económicamente capitalista y culturalmente socialista. Su socialismo, por supuesto, no es el de Marx. Para Echeverría, el reconocimiento de la primacía de lo social como factor constitutivo de la política y la construc-

ón del individuo merece ser calificado de socialista. La “Generación del 37” moviliza a los intelectuales porteños y extiende su influencia a las principales ciudades de lo que empieza a ser la Argentina. Habrá militantes de la buena nueva (el proyecto de los jóvenes) en Córdoba, Tucumán, Salta y San Juan.

El primer objetivo de la actividad se centralizó en la comprensión del texto. Por tal motivo, se les indicó a los estudiantes que resolvieran las siguientes actividades:

a) Como un primer paso, se les propuso a los alumnos reflexionar sobre qué significa, descontextualizada, la palabra **militante**. Luego, observar por qué las palabras *militante* y *generación* son clave para orientar al lector en la comprensión del texto.

b) Justificar la importancia que tuvo esta Generación en la vida política argentina a partir de la interpretación de las dos últimas oraciones del texto: *La “Generación del 37” moviliza a los intelectuales porteños y extiende su influencia a las principales ciudades de lo que empieza a ser la Argentina. Habrá militantes de la buena nueva (el proyecto de los jóvenes) en Córdoba, Tucumán, Salta y San Juan.*

Los alumnos manifestaron que ‘militantes’, como palabra clave, los llevó a interpretar que Echeverría era, como los otros, un militar que formaba parte de un ejército llamado ‘Generación del 37’, por eso hubo militares en todas partes. Es decir, consideraron que un *militante* es un *militar* de una ‘generación’ a la que confundieron con un ejército de las Fuerzas Armadas. La respuesta de los alumnos revela que no registran el significado que la palabra *militante* adquiere en la sociedad argentina actual, relacionada con movimientos sociopolíticos.

Frente a la interpretación confusa llevada a cabo por los estudiantes, probablemente proveniente de un desconocimiento del mundo sociopolítico argentino al que pertenecen, entendimos que no podíamos

realizar simplemente una corrección circunstancial pues fue necesario y con carácter urgente conducir a los estudiantes hacia un espacio de reflexión lingüística. Entonces, se necesitó incorporar un segundo objetivo tendiente a lograr que comprendieran el valor semántico e ideológico que tienen algunas palabras, valor que se interpreta a partir de su formación interna y de la red conceptual que tejen para connotar el sentido de un texto, es decir, aquello que el lector debe poder captar e interpretar a partir de los elementos gramaticales que lo materializan. Por lo tanto, como paso previo a la realización completa de la actividad, nos detuvimos en el análisis morfológico y en el campo semántico de la palabra *militante*.

Recorrido de nuestra reflexión:

I – Análisis del proceso de sufijación.

Se indujo a los estudiantes a nombrar palabras que contuvieran el sufijo léxico: *-ante* presente en la palabra *militante*. Entonces propusieron *estudiante, cantante, amante, emocionante*, entre otras. Separamos la raíz del sufijo que estas palabras tienen en común: *estudi* → *ante*; *cant* → *ante*; *am* → *ante*; *emoción* → *ante*. La vocal temática *a* proveniente de los verbos de primera conjugación *estudiar, amar, cantar* forma parte del sufijo *-ante* que, en español, nombra a personas que desarrollan una acción (LANG, 1992:186): estas palabras constituidas por raíz más sufijo léxico son nominalizaciones, es decir, palabras que derivan de otra clase de palabra, por ejemplo, una nominalización deverbal *estudiar* → *estudiante*, donde de un verbo se deriva un sustantivo o adjetivación deverbal: *emocionar* → *emocionante*, puesto que de un verbo se deriva un adjetivo. Además, explicamos que estos infinitivos pueden funcionar como sustantivos deverbales, por ejemplo ‘Estudiar implica esfuerzo’ ‘El cantar de los pájaros alegra la mañana’. En el caso de *emocionar*, se orientó a los estudiantes para que reflexionaran sobre la palabra ‘emocionante’ pues ya no se trata de alguien que hace una acción de

carácter psicológico, sino de una cualidad tal como ‘discurso emocionante’, ‘un encuentro emocionante’. A partir de la orientación propuesta por el docente sobre la importancia de la sufijación derivativa, que tiene, en español, la particularidad de cambiar la clase de palabra, los alumnos dedujeron que *militante* es alguien que milita:

$(militar(V) \rightarrow (militante(Sust/Adj.))$

Se produce, en este caso, un proceso de recategorización dado que de un verbo se deriva otra palabra que, según el contexto puede interpretarse como sustantivo o adjetivo. Por ejemplo: *Los jóvenes **militantes** defienden sus ideas; / Hubo muchos **militantes** en la marcha estudiantil.*

II – Reconocimiento de la red semántica.

A partir del enunciado anterior: *militante* es alguien que “milita”, recurrimos al uso del Diccionario de la Real Academia Española, DRAE, (2011), que presenta las siguientes entradas, para conocer las definiciones del verbo *militar*: 1. Servir en la guerra; 2. intr. Profesar la milicia; 3. Intr. Figurar en un partido o en una colectividad; 4. Intr. Haber o concurrir en una cosa alguna razón o circunstancia particular que favorece o apoya cierta pretensión o determinado proyecto.

Instruimos a los estudiantes para que leyeran todas las acepciones brindadas por el diccionario a fin de que descubrieran el significado pertinente. En este caso, correspondieron las acepciones 3 y 4. ¿Cómo pudieron los estudiantes reconocer que esas acepciones eran las indicadas y no la que expresaba *servir en la guerra*? En esta instancia, debimos trabajar el concepto de campo semántico. El texto contiene palabras como *generación*, *intelectuales porteños*, *movilizar*, que funcionan como elementos supraordenadores, es decir, organizan una materia léxica que no guarda relación con el concepto de *militar* como miembro de un ejército.

Se consideró importante pensar en la vinculación existente entre acción y agente. Para tal fin se remitió a los alumnos al siguiente segmento del texto:

La “Generación del 37” moviliza a los intelectuales porteños y extiende su influencia a las principales ciudades de lo que empieza a ser la Argentina. Habrá militantes de la buena nueva (el proyecto de los jóvenes) en Córdoba, Tucumán, Salta y San Juan.

Donde la palabra *militante*, usada como sustantivo, refiere a los intelectuales porteños quienes serían los encargados de instalar el concepto de nación.

III – Interpretación a partir de la combinatoria léxica.

Vinculado con lo anterior, se intentó encontrar sinónimos para sustituir la palabra *militante*. Los estudiantes propusieron palabras como *simpatizantes*, *participantes*. Agregaron para *militar*: *soldado*, *comandante*. Otras palabras que asociaron, a partir de la relación semántica *intelectuales porteños--militantes* presentes en el texto, fueron *ideología*, *protesta*, *marchas* y relacionaron *militar* con *guerra*, *ejército*, *botas*, *armas*, *filas*. Se los indujo a comparar los dos contextos léxicos que compusieron vinculados con *militante-militar*:

i) *militante*: *ideología*, *protesta*, *marchas*

ii) *militares*: *guerra*, *ejército*, *botas*, *armas*, *filas*

En esta etapa del trabajo, se agregó el concepto de homófonos/homónimos *militar/militar* palabras que si bien contienen una misma formación fonológica y gráfica, responden a distintos contextos léxicos (confróntese al respecto otro caso del español como: *llama* (luz) / *llama* (animal) *llama* (lexema verbal). De esta forma se orientó a los alumnos para que comprobaran de qué manera la palabra, en un texto, funciona como

unidad de información y clave de sentido. Enfatizamos que comprender el significado del sufijoderivativo *-ante* y asociar las palabras combinadas en un campo semántico desambiguan la homonimia *militar/militar*. Por lo tanto, se los indujo a pensar que las palabras significan en contexto y que se vinculan a partir de un mundo de ideas. De acuerdo con Barrios (2011:333-340) “Se pueden deducir las clases léxicas en el fenómeno combinatorio”.

Después de este recorrido centrado en la estructura morfológica, la combinatoria y el valor semántico de las palabras, retomamos la lectura completa del texto. A partir de la comprensión de estos aspectos de las palabras clave, los estudiantes lograron entender que los militantes de la Generación del 37 ‘militaban’ para defender sus ideas políticas, tal como se afirma en el texto:

Habrán militantes de la buena nueva (el proyecto de los jóvenes) en Córdoba, Tucumán, Salta y San Juan.

4 Consideraciones generales

A) Los estudiantes comprobaron que:

I) ciertas partículas como los sufijos abren la comprensión de un texto.

II) una palabra puede estar conformada por diferentes partes cada una de las cuales contiene un significado, aunque una de esas partes es capital para la palabra: la raíz o base.

III) el significado de una palabra está determinado por el contexto.

B) Conocieron los homófonos y a partir de allí los sinónimos, antónimos y parónimos.

C) Reflexionaron sobre la importancia de leer un texto considerando el campo semántico vinculado con el eje temático.

D) Reconocieron el valor de la red léxica como soporte de la red conceptual.

E) Observaron que algunas palabras resultan relevantes porque en ellas se concentra la información léxica que determina el sentido de un texto.

F) Se apropiaron de los conocimientos morfológicos a tener en cuenta para desarrollar la habilidad de la lectura comprensiva.

En síntesis, el camino de la comprensión de texto no es sencillo, pero sí es un desafío al que se deben enfrentar los estudiantes para superar dificultades y descubrirse como lectores potencialmente activos. Para llegar a una cabal comprensión lectora, la gramática tiene que estar al servicio de las habilidades de lectoescritura. Tal como afirman Bosque-Gallego (2014: 64, 81), se debe entender la gramática “como un sistema que hay que ‘usar’ más que ‘conocer’ pues “Los estudiantes deben tener actitud indagadora”.

Referencias

AGUIRRE, C. Cap. 2 **Las palabras complejas y las reglas de formación de palabras**. En Manual de morfología del español, Madrid, Castalia, 2013. pp.49-56.

ALANIZ, R. Esteban. **Echeverría y la ilusión romántica**. 2016. En www.rogelioalaniz.com.ar acessado em: abril 2018.

BARRIOS, M. A. Cap. 47 ¿Se pueden deducir las clases léxicas en el fenómeno combinatorio? En M. Victoria Escandell Vidal, Manuel Leonetti y Cristina Sánchez López (eds.), *60 problemas de gramática*, Madrid, Akal, 2011. pp. 333-340.

BOSQUE, I. y GALLEGO, A. **La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática.** En Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, nº54 (2), 2014. pp. 63-83.

BRONCKART, J. P. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**, Buenos Aires, Miño Dávila editores, 2010.

CAMARGO MARTÍNEZ, Z., URIBE ÁLVAREZ, G. y CARO LOPERA, M. A. **Modelos de comprensión y producción textual.** En Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos, cap. 3, Colombia, Universidad de Quindío, Dilema. Grupo de investigación en Didáctica de la lengua materna, 2011. pp. 142-225.

CAMPS, Anna. **Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir.** En A. Camps (comp.) Secuencias didácticas para aprender a escribir, Barcelona, Editorial GRAÓ, 2003. pp.:9-31.

ELVIRA, J. **Evolución lingüística y cambio sintáctico**, Berlín, Peter Lang, 2009.

HUALDE, J. I. ANTIXON O., ANNA M. E. and CATHERINE E. T. **Introducción a la lingüística hispánica**, Cambridge, Cambridge University Press, segunda edición, 2009.

LANG, Meryver. **La formación de palabras en español.** Cátedra, Madrid, 1992.

MALDONADO GONZÁLEZ C. cap. 46 **Las redes del idioma.** En M. Victoria Escandell Vidal, Manuel Leonetti y Cristina Sánchez López (eds.), 60 problemas de gramática, Madrid, Akal, 2011. pp. 320-339.

CAPÍTULO 5

MÍDIA DIGITAL EM AULAS DE LEITURA E DE ESCRITA: implicações didáticas para o objeto de ensino

Williany Miranda da Silva (UFC/UFCG)

1 Introdução

A inserção de práticas letradas digitais às práticas escolarizadas no ensino da leitura e da escrita começa a fazer cada vez mais parte das atividades de ensino, não apenas por recomendação dos documentos oficiais, mas, sobretudo pela necessidade de trazer os interesses globais para dentro dos muros escolares. Em consonância com tal assertiva, professores e alunos já consideram o consumo de produtos digitais como um recurso complementar para a formação escolar básica e não ignoram ou resistem à exposição desses materiais em atividades escolares, considerando-as motivadoras.

No tocante ao ensino de língua materna, relativo aos eixos de leitura, de escrita e de gramática/análise linguística, encontramos abundante material disponível em redes sociais que abordam o assunto e são sugeridos como suportes complementares a interessados de um modo geral. Com base nessa diversidade, o presente texto se ocupa da reflexão em torno da diversidade de textos divulgados em mídias virtuais e das ações didáticas mobilizadas para usá-los em contextos de ensino de leitura, em especial, na compreensão de práticas multiletradas, (ROJO, 2013; RIBEIRO, 2016). De posse do objeto, a questão que se põe para investigar é: Que influência o suporte de textos e aplicativos da mídia digital instaura para o desenvolvimento de ações docentes no planejamento e execução de atividades de leitura e de escrita? Para respondê-la, procuramos, primeiro identificar a sequência de atividades

desenvolvidas no contexto de ensino com os textos veiculados inicialmente no ambiente virtual; segundo investigar as práticas de leituras e de escrita mobilizadas e, por fim, refletir sobre o impacto de algumas tomadas de decisões em uma ação de ensino. Nesse percurso, buscamos contribuir para que haja um engajamento entre práticas letradas relativas à formação de leitores proficientes e a utilização eficiente de materiais disponíveis e acessíveis para compor o acervo docente.

Para dar conta da tarefa de analisar os dados de que dispomos, o estudo ora desenvolvido encaminha-se por duas vertentes teórico-analíticas: o primeiro discute textos em ambiente virtual e a multimodalidade como fator constitutivo com base em autores como, Marcuschi, (2009); Bawarshi, (2013), Rojo, (2013), Ribeiro (2016); Cani e Coscarelli (2016), dentre outros. Já a segunda vertente, considera as implicações de práticas escolarizadas em processos de didatização da leitura, apoiadas em Kleiman (2009).

Os dados, por sua vez, resultam de um estudo exploratório, com ênfase na descrição e interpretação de documentos, composto por textos e atividades, referentes à sequência de atividades realizadas numa escola pública da periferia da cidade de Campina Grande-PB, Brasil. Esta escola contou com a parceria da Universidade Federal da Campina Grande, através do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), no âmbito do curso de Letras. Para esse recorte, utilizamos textos e atividades desenvolvidos por quatro graduandos participantes do Programa.

2 Desvelando a investigação

De inspiração interdisciplinar, essa investigação situa-se na seara da Linguística Aplicada, ao contextualizamos o cenário de obtenção dos dados, a partir de ações de sujeitos sociais, imersos em múltiplos desdobramentos- da dinâmica dos sujeitos implicados socialmente, aos espaços e tempos que ocupam no cenário escolar.

A pesquisa passa a ser pensada para além da mera quantificação e envolve uma metodologia problematizadora, pois os agentes, que

intervêm nas sequências, refletem sobre sua construção antes, durante e depois da sua realização. Para efeitos de análise, expomos um extrato das atividades; contudo é preciso destituir-se desse dado como único meio de interpretação, a fim de se evitar uma visão reducionista para o seu tratamento, rotulando-os como documentais, unicamente.

Segundo Araújo (2014: 224), o caráter documental assume um novo sentido para além de uma concepção positivista, pois o documento pode se configurar como “todo e qualquer ato/objeto que materialize intenções dos sujeitos”. Nesses termos, entendemos que o lugar do sujeito interfere na condução das atividades, razão pela qual o contexto de interlocução é destacado para descrever e interpretar os dois conjuntos de atividades, inspiradas nos modelos de sequências didáticas, propostos por Schneuwly e Dolz (2004) e reunidos em práticas de planejamento, visando as sequências de conteúdo, (ZABALA, 1998).

O contexto em que as atividades foram realizadas é o mesmo para os quatro sujeitos implicados: Trata-se de graduandos do sexto período do curso de Letras que estão no PIBID há, pelo menos, quatro semestres. Normalmente, um professor, da escola em que o Programa é parceiro, assume o papel de supervisor, acompanhando os bolsistas em atividades que envolvem o planejamento e a regência de aulas, atendendo a um dos objetivos do Programa, que é o de promover a “docência compartilhada”.

Os bolsistas foram supervisionados por uma única professora de língua portuguesa do sexto ano. Para a primeira dupla de bolsistas, denominados de A e B, a observação de seis aulas anteriores não serviu de inspiração para o planejamento de atividades a serem desenvolvidas na sequência. A instrução da supervisora foi a de que precisavam desenvolver atividades relacionadas ao tema previsto para a Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa-2016, relativas ao sexto ano: produção de poemas com a temática “O lugar onde vivo”.

Assim, a dupla optou por uma sequência de atividades, em doze aulas, com leitura, envolvendo exposição de imagens, vídeos e uma antologia poética com textos de escritores regionais, cuja temática predominante

foi o sertão brasileiro, a seca e o cotidiano nordestino, prevendo-se duas culminâncias: a produção de poemas e a sua retextualização em histórias em quadrinhos (HQs).

Ao todo, foram produzidos 13 poemas e 09 HQs. A figura 01, que segue, sintetiza as situações de observação e atuação dos bolsistas. Vejamos:

FIGURA 01: Síntese das situações de observação e atuação de atividades pelos bolsistas A e B

Situação 1: 06 aulas- Sujeitos Implicados: Bolsistas A e B / professora X / Contexto: Observação de aulas da professora regente	
Objetivo	Identificar o conteúdo e atividades abordadas
Síntese	Aula temática com duas músicas sobre o dia Internacional da Mulher; Exposição de uma atividade sobre variação linguística-utilização do LD; Revisão de outros conteúdos para prova; Atividade avaliativa; Leitura de conto e produção de um parágrafo final para o conto "A pipa e a flor", de Rubem Alves.
Situação 2: 12 aulas- Sujeitos Implicados: Bolsistas A e B / Contexto: Atuação dos bolsistas A e B	
Objetivo	Integrar o planejamento dos bolsistas ao conteúdo em curso
Síntese	Abordagem do eixo leitura e produção a partir de poemas e história em quadrinhos, motivada pela temática da Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa (o lugar onde vivo) e o da escola (Direitos Humanos); Exibição de vídeo motivacional sobre o tema; Discussão sobre o vídeo; Leitura, produção e exposição de textos do gênero "poema"; "Leitura" e "produção" de HQ's a partir do uso de ferramentas como Pixton, Gimp GNU- Image Manipulation Program (alternativa da plataforma Linux Educacional para desenhar).

A figura 01 expõe duas situações (observação-situação 1, e atuação-situação 2) com o objetivo e a síntese de dezoito aulas compartilhadas por bolsistas e regente da disciplina. Na situação 01, constata-se a presença de duas músicas e um conto para leitura e produção de linguagem. Já a situação 02, evidencia a utilização de poemas e de vídeos para o desenvolvimento de práticas de leitura e de produção, complementadas por outras habilidades como a audição e visualização. Além disso, utilizou-se uma ferramenta digital para a produção de HQ.

Para a segunda dupla, os bolsistas, denominados de C e D, observaram quatro aulas em que a professora utilizou o livro didático e *datashow* para abordar o conteúdo “onomatopeias”, “diferenciação entre HQs e tirinhas”. A dupla pôde realizar uma sequência de atividades em sete aulas, dando continuidade ao gênero abordado pela professora, destacando a temática “preconceito” e a produção do gênero “tirinha”. A figura 02, que segue, sintetiza as situações descritas entre a professora regente e os bolsistas. Vejamos:

FIGURA 02: Síntese das situações de observação e atuação de atividades pelos bolsistas C e D

Situação 3: 04 aulas - Sujeitos Implicados: Bolsistas C e D/professora X / Contexto: Observação de aulas da professora regente	
Objetivo	Identificar o conteúdo e atividades abordadas
Síntese	Utilização do LD para abordagem do texto “Eu: O melhor de mim”; Utilização de DataShow e Livro didático para diferenciação entre HQ e Tirinha; Linguagem nas HQ’s (verbal e não-verbal) - onomatopeia nas HQ’s; Produção de uma história em (10) quadrinhos.
Situação 4: 07 aulas- Sujeitos Implicados: Bolsistas C e D /Contexto: Atuação dos bolsistas C e D	
Objetivo	Integrar o planejamento dos bolsistas ao conteúdo em curso
Síntese	Aplicação de questionário de sondagem; Utilização de tirinhas sobre o tema preconceito; Utilização do LD com o mesmo gênero; Apresentação de vídeos como motivação do tema; Produção textual de tirinhas

A figura 02 ilustra duas situações (observação-situação 3, e atuação-situação 4) com o objetivo e a síntese de onze aulas compartilhadas por bolsistas e regente da disciplina. Na situação 03, constata-se a presença de um texto do livro didático e utilização de *datashow* para exposição de conteúdo sobre a diferença entre os gêneros HQ e tirinha. Elencam, nesta situação, atividades de leitura e de produção associadas ao material didático de que dispõe o aluno. Já a situação 04 revela a utilização do livro

didático, de vídeos e de tirinhas impressas para a realização de atividades de leitura e de produção.

Da descrição dessas situações, vale destacar dois pontos: Primeiro, a eleição e manutenção de um tema gerador para seleção de textos e atividades de leitura e de escrita; e segundo, a presença da diversidade de textos (em todas as situações) e do livro didático (em três situações) como norteadora das ações de ensino. Para o cumprimento de nossos objetivos, interessa-nos recortar a presença da diversidade de textos, mais especificamente, os textos da mídia virtual que compuseram parte do acervo das situações descritas.

Nesse caso, destacamos as nove HQs resultantes da retextualização de poemas, a partir do uso do programa “GimpGNU” (programa offlinedo sistema de computador *Linux* que tem como intuito produzir desenhos, textos e formas, permitindo colagens entre outras funções), da situação 2. Além destas, destacamos as tirinhas na situação 4; pois, embora tenham sido reproduzidas de forma impressa, foram recolhidas originariamente do meio virtual. Além delas, foram utilizados três vídeos para complementar a discussão sobre a temática.

3 Resultados e análise dos dados

Na sequência de atividades realizadas, constatamos práticas de leitura e práticas de escrita com textos da mídia virtual, presentes no planejamento de atividades dos bolsistas. No intuito de identificar a influência do suporte digital para o desenvolvimento das ações docentes em relação a estas atividades, delimitamos a multimodalidade e os processos de didatização como pontos de reflexão para este capítulo. Vejamos.

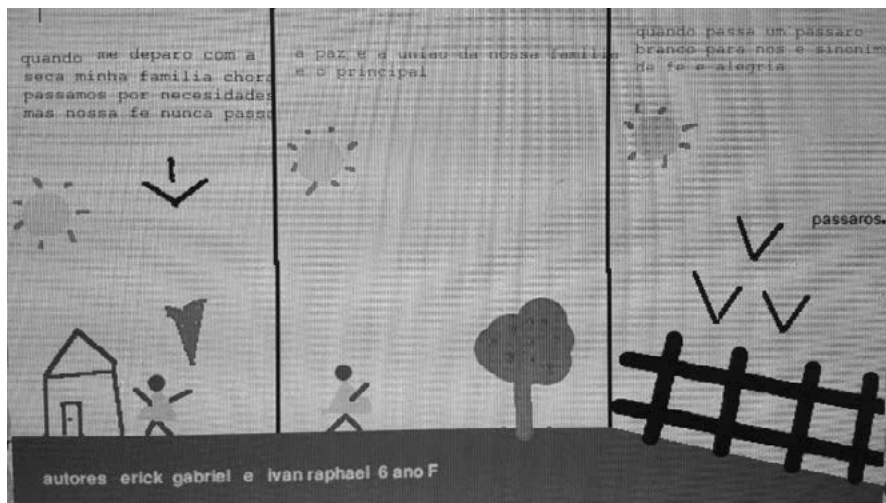
1.1 A multimodalidade em práticas de leitura do texto virtual

A utilização de textos multimodais no exercício de compreender as múltiplas linguagens que permeiam o cotidiano dos alunos constitui

uma tarefa de inclusão obrigatória no planejamento do professor. Segundo Cope e Kalantzis (2012), cada vez mais se faz necessário preparar alunos e capacitá-los a usar as tecnologias digitais para serem usuários competentes e críticos de sua validade.

Cani e Coscarelli (2016) destacam a importância de o usuário produzir os mais variados gêneros e para os mais diversos propósitos. Nesse sentido, vejamos a reprodução da figura 03 como ilustrativa das práticas de leitura e de retextualização, realizadas pelos bolsistas A e B, descritas na situação 2:

FIGURA 03: Retextualizando poema I



FONTE: Acervo dos bolsistas.

A retextualização do poema em estrutura de HQ, ilustrada na figura 03, pressupõe uma prática de leitura em que o sujeito opera com uma nova perspectiva e ponto de vista. Ao utilizar uma ferramenta que disponibiliza uma gama de imagens, cores e traços, oportuniza-se o aluno, em situação escolar, a reagir de forma responsiva em relação à sua própria aprendizagem. Lança-se mão da multimodalidade de forma lúdica sem

desconsiderar o tema proposto para discussão, “o lugar onde vivo”. Além disso, dada a diversidade de recursos da tecnologia digital, é possível a obtenção de uma variedade maior de produtos.

O uso de ferramentas digitais para a produção de textos virtuais é um primeiro passo para familiarizar alunos ao ambiente tecnológico. Nesse caso, os textos produzidos assumem um caráter lúdico. Brincar pode evocar temas sérios, apesar de suas limitações acerca da adequação do gênero- o ensino de leitura e de produção do gênero poema X retextualização entre gêneros.

A utilização do poema no contexto de ensino e aprendizagem foi motivada pelo evento anual, Olimpíada de Língua Portuguesa, que mobiliza o ensino fundamental. A sequência de atividades produzidas pelos bolsistas A e B introduz aspectos do letramento digital na dinâmica de usos e práticas de leitura e de escrita, promovendo intensa interação entre aluno e texto. Trata-se de uma perspectiva de trabalho que incentiva a convivência com diferentes perspectivas sociais e culturais, um exercício de empatia e de tolerância que enfatiza muito mais o domínio da ferramenta do que as propriedades linguístico-discursivas e estruturais dos textos produzidos.

Esse desvio de intenções contraria a concepção interacionista de progressão curricular global para o qual se defende “uma situação de ensino que permita aos alunos a superação dos limites inicialmente definidos, diante de conteúdos disciplinares próprios de cada ciclo” (SILVA e ARAÚJO, 2015:24). Assim, os resultados se distanciam da proposta que centraliza o texto, como constitutivo do objeto empírico para o trabalho em sala de aula (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), uma vez que a culminância reside no domínio da ferramenta e não nas propriedades intrínsecas do gênero poema ou HQs, conforme objetivo traçado inicialmente.

Outras práticas foram evidenciadas a partir da seleção de textos promovidos pelos bolsistas C e D, nas atividades de leitura que seguem. Os quadrinhos recolhidos do ambiente virtual se integram a exploração de outras mídias. Vejamos a figura 04:

FIGURA 04: Atividade de leitura com tirinha

Leiam o texto e respondam às questões:



1) Vocês já viram esse tipo de texto antes? Como se chama? Em que se parece com o que viram antes e em que se diferenciam? Por quê?

2) Qual o assunto tratado? As imagens contribuem para a sua compreensão?

3) O tema discutido no texto tem alguma semelhança com as experiências vividas por vocês com os colegas de sala? Explique.

FONTE: Acervo dos bolsistas

A figura 04 vincula a tirinha às práticas de leitura escolarizada, em que as questões representam um roteiro de reconhecimento para culminar numa compreensão mais ampla que abranja a noção do gênero e a interrelação semiótica entre as imagens e o tema.

Entram em jogo, nessas operações complexas, um jogo de intenções entre o reconhecimento de texto, as estruturas linguísticas e as intenções do autor das questões, na figura do professor. Na sequência, complementando as atividades de leitura, a dupla promoveu um momento de reflexão do tema com a exibição de vídeos curtos, entre dois e três minutos, em média para abordar a temática “preconceito”. Vejamos as figuras 05 e 06:

FIGURA 05: Ilustração do Vídeo 01-Campanha alemã contra o preconceito



FIGURA 06: Ilustração do Vídeo 02- Vamos ver a diferença aos olhos de uma criança



Os vídeos reproduzidos nas figuras 05 e 06 abrigam gêneros da esfera publicitária e não há evidências de atividades pontuais que levem os

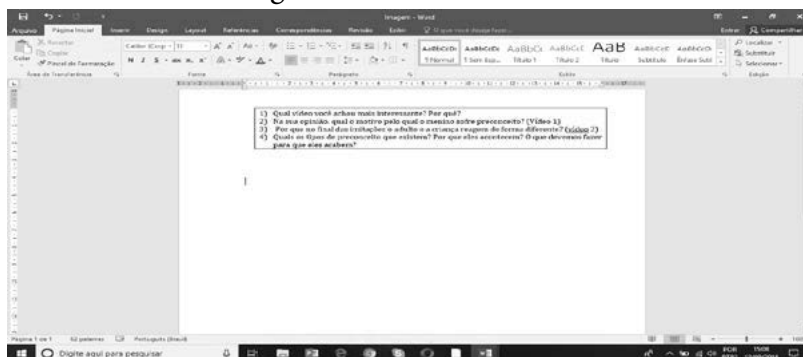
alunos a refletirem sobre esse reconhecimento e seus propósitos. A presença deles em sala está mais relacionada à abordagem temática, iniciada nas aulas observadas, da situação 3, conforme explicita a figura 02, “Síntese das situações de observação e atuação de atividades pelos bolsistas C e D”.

Ao constatar a diversidade de estratégias empreendidas para a compreensão dos vídeos, observam-se atividades elaboradas para promover no leitor a ativação de conhecimentos que tornam significativos o processamento no ato de ler, (KLEIMAN, 2009).

De modo geral, a exploração direciona uma dada produção de sentidos a partir da noção de que “o texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção”, (MARCUSCHI, 2009). Por essa razão, o sentido é construído na interação, conferindo a convicção de que não basta reconhecer palavras e frases nem reconhecer se se trata deste ou daquele gênero abordado no vídeo.

Nessa interação, há que se considerar as experiências, os conhecimentos, a motivação e o grau de interesse do leitor/ouvinte pelo tema em questão. A incorporação de práticas de escuta e atenção ao visual são, sem dúvida, a marca do leitor da contemporaneidade, embora não sejam aproveitadas nas ações descritas. As atividades relacionadas aos vídeos mencionados comprovam essa afirmação. Vejamos:

FIGURA 07: Perguntas referentes aos vídeos



FONTE: Acervo dos bolsistas

As perguntas explicitadas, na figura 07, resgatam impressões pessoais (explicitação sobre o vídeo considerado mais interessante), informações específicas sobre cada vídeo (motivo pelo qual o menino sofre preconceito-video 01; explicação sobre as formas de reação diferenciada entre criança e adulto-video 02; e por fim, solicitação de tipos de preconceito e reflexão sobre o seu surgimento, além de sugestões para exterminá-los). Este conjunto de questões gera uma expectativa limitante para a exploração dos recursos digitais no ambiente escolar: trilha sonora, cores, cenários, aspectos visuais, dentre outros são desconsiderados ou minimizados na exploração da mensagem dos vídeos.

Segundo Silva (2017), é preciso balizar o que se deve adotar como inovador e o que se deve manter como significativo. É preciso ter clareza de que a aprendizagem se define pelas formas com que as pessoas interagem com os recursos e não os recursos em si. As formas de exploração do texto e da temática devem integrar os conhecimentos, servir de mediação entre o contexto escolarizado e as situações reais. Para a sequência em questão, a ação de introduzir os vídeos complementa o tratamento a ser dado à temática, pois a culminância das ações sugere a criação de diálogos em uma tirinha. Vejamos:

FIGURA 08: Preenchimento de balões



A figura 08 retoma a temática, a partir de um clichê que intitula as tirinhas “Nada contra”. A escolha da tirinha revela-se pertinente quanto à temática; contudo deixa que o aluno preencha livremente os balões, sem que haja necessidade de relacionar aos vídeos exibidos.

É, portanto, na integração dessa multiplicidade de semioses que o professor deve investir, sem desconsiderar a racionalidade necessária à interpretação dos aspectos que constituem a textualidade e sem negar as novas formas de organização textual. Com os textos da mídia virtual ensina-se muito mais do que práticas escolarizadas, pois algo sempre escapa às configurações cristalizadas. Utilizar a leitura nesses novos moldes é um processo estruturante retroalimentado por práticas sociais e tecnológicas num contínuo sempre dinâmico e sempre complexo, próprio das sociedades contemporâneas. Não estamos falando de abolir os materiais didáticos impressos disponíveis, mas de complementá-los. É urgente a sistematização de atividades que envolvam as novas formas de lidar com os velhos objetos de que deve se ocupar a escola.

Os letramentos digitais são apenas (e não é pouco!) uma faceta do que o professor deve se ocupar. Incorporar as novas tecnologias às atividades de ensino não é uma adesão por vaidade ou por popularidade. A multimodalidade prototípica de textos, que circula na esfera digital, deve ser explorada em detrimento do suporte, exigindo dinamismo dos sujeitos com formas de raciocínio complexos e cooperativos frente a situações autênticas vivenciadas no cotidiano.

Assim, não se põe em dúvida a necessidade de um domínio de letramentos digitais e de expansão de formas de apreensão de textos escritos, nestes ambientes, uma vez que há um uso expressivo de linguagens que exploram ícones, imagens, sons, etc. que redimensionam seu lugar para além dos rudimentos gráficos. Esse domínio é um dos aspectos necessários às ações complexas da profissionalização do docente da contemporaneidade.

3.2 Implicações de práticas escolarizadas em processos de didatização da leitura

O professor precisa priorizar o objeto a ser ensinado com suas peculiaridades. Na obrigatoriedade em lidar com o que é novo, de fato, verificam-se algumas distorções no exercício da docência. Tomar um texto virtual para sistematizar estratégias de ensino de leitura e de escrita exige uma demanda de saberes teóricos próprios da profissionalização docente, que vai além de operacionalizar um aplicativo ou gerenciar um dado programa. Afinal, mudam-se os meios, mas o objetivo da escolarização da leitura permanece: propiciar oportunidades para a formação crítica cidadã, a fim de que o aluno, sujeito responsivo de sua aprendizagem, reflita sobre temas e situações reais em torno do cenário social, histórico e político que interfere no contexto em que ele vive.

Dessa forma, ações de ensino que tomam o livro didático como ponto de partida são tão legítimas quanto quaisquer outras, conforme se constatou nas ações ilustradas na Figura 01, “Síntese das situações de observação e atuação de atividades pelos bolsistas A e B”, com destaque para as ações da professora regente, e Figura 02, “Síntese das situações de observação e atuação de atividades pelos bolsistas C e D”, com destaque para as ações da professora regente e dos bolsistas.

O que não se pode conceber é atividades que sejam *restritas* a esse suporte de ensino. A escolarização das práticas de leitura está relacionada a fatores diversos não exclusivos da formação profissional. Aspectos sociais, políticos e culturais oriundas de outras instâncias discursivas devem se mesclar à formação docente para o desenvolvimento de procedimentos teóricos e metodológicos de uma ação de ensino eficaz.

Nesse sentido, constatamos uma contradição nas situações de ensino registradas: a professora supervisora prioriza o uso do livro didático, descrito nas situações 01 (Figura 01) e 03 (Figura 02), como norteador de práticas de leitura, enquanto que os bolsistas buscam outros suportes. Vejamos o confronto das figuras 09 e 10:

FIGURA 09: Utilização de Livro didático

Situação 3: 04 aulas -Sujeitos Implicados: Bolsistas C e D/professora X / Contexto: Observação de aulas da professora regente	
Objetivo	Identificar o conteúdo e atividades abordadas
Síntese	Utilização do LD para abordagem do texto "Eu: O melhor de mim"; Utilização de DataShow e Livro didático para diferenciação entre HQ e Tirinha; Linguagem nas HQ's (verbal e não-verbal)- onomatopéia nas HQ's; Produção de uma história em (10) quadrinhos.
Situação 4: 07 aulas- Sujeitos Implicados: Bolsistas C e D /Contexto: Atuação dos bolsistas C e D	
Objetivo	Integrar o planejamento dos bolsistas ao conteúdo em curso
Síntese	Aplicação de questionário de sondagem; Utilização de tirinhas sobre o tema preconceito; Utilização do LD com o mesmo gênero; Apresentação de vídeos como motivação do tema; Produção textual de tirinhas

FIGURA 10: Utilização de Livro didático e outros suportes

Situação 3: 04 aulas -Sujeitos Implicados: Bolsistas C e D/professora X / Contexto: Observação de aulas da professora regente	
Objetivo	Identificar o conteúdo e atividades abordadas
Síntese	Utilização do LD para abordagem do texto "Eu: O melhor de mim"; Utilização de DataShow e Livro didático para diferenciação entre HQ e Tirinha; Linguagem nas HQ's (verbal e não-verbal)- onomatopéia nas HQ's; Produção de uma história em (10) quadrinhos.
Situação 4: 07 aulas- Sujeitos Implicados: Bolsistas C e D /Contexto: Atuação dos bolsistas C e D	
Objetivo	Integrar o planejamento dos bolsistas ao conteúdo em curso
Síntese	Aplicação de questionário de sondagem; Utilização de tirinhas sobre o tema preconceito; Utilização do LD com o mesmo gênero; Apresentação de vídeos como motivação do tema; Produção textual de tirinhas

As figuras 09 e 10 destacam o uso do livro didático como o suporte norteador de práticas de leitura e de escrita. A busca de inovação parece ser mobilizada numa mão inversa: do aprendiz para o professor regente, quando deveria ser o contrário! Essa constatação pode sinalizar um equívoco e uma acomodação na docência. O ser mais experiente deveria influenciar o menos experiente e não o contrário. Assim, os sujeitos implicados centralizam o uso de novas ferramentas (situação 3) e a circulação dos textos virtuais (situação 4) como fundamentais para abordar as práticas de leitura e de escrita em detrimento de saberes de referência sobre o ensino e a didatização de leitura e de escrita.

Para os bolsistas, que constituem a nova geração de profissionais, é necessária uma conscientização sobre a relevância dos saberes de referência para o exercício da profissão, pois buscam inovar práticas, utilizando outros

suportes; contudo, os limites e alcance dessa inovação nem sempre se refletem em sequências de atividades posteriores, pois já se ocupam de outros objetos, conteúdos e outros cenários de atuação. De forma mais recorrente, acabam por operar com poucas ou episódicas estratégias e conceitos que extrapolem as práticas escolarizadas, modelizadas no livro didático.

Para o professor urge uma tomada de decisão sobre o significado de docência compartilhada, em que um diálogo com a instituição reivindique e mantenha contínuas atualizações sobre os saberes docentes. A rotina escolar precisa valorizar os espaços de planejamento para que os sujeitos decidam, de forma mais consciente e articulada, os objetos e conteúdo a serem ensinados. Além disso, os saberes de referência precisam ser atualizados para que a ação do supervisor seja de cooperação não apenas para ceder o seu espaço de trabalho, mas para compartilhar conhecimentos e experiências com os bolsistas, em situação de aprendizagem.

4 Considerações Finais

A reflexão posta no presente artigo investigou quatro situações de ensino em que se contemplaram práticas de leitura e de escrita com textos da mídia digital. As situações descritas envolviam ações de ensino realizadas por sujeitos graduandos (bolsistas de um Programa de incentivo à docência) e uma professora supervisora (lotada numa escola parceira do Programa). No percurso destas situações, identificaram-se duas ações centrais, privilegiando-se a mídia digital como suporte de ensino.

A primeira contemplou HQs, resultantes de retextualizações de poemas, através do uso de ferramentas digitais com possibilidade de inserção de imagens, figuras e outros traços, compondo múltiplas semioses; e a segunda contemplou o uso de tirinhas e exibição de vídeos para exploração de temática geradora da unidade de ensino-o preconceito.

O uso da ferramenta (descrita na ação de ensino da dupla A e B) e a ênfase na abordagem temática (descrita na ação de ensino da dupla C e D) revelam que os sujeitos aprendizes promoveram atividades criativas

e motivadoras para tratar a leitura, diferentemente das ações de ensino do professor, que centralizou suas atividades priorizando o livro didático.

As ações dos bolsistas revelaram, contudo, um tratamento reducionista para o ensino de leitura e de escrita. Os resultados das ações da primeira dupla evidenciaram paráfrases, oriundas das atividades de “retextualização de poemas em HQs”, (Figura 03); já os resultados das ações da segunda dupla promoveram práticas de leitura, demonstradas em comentários apontando para o posicionamento dos sujeitos (Figura 08). Nestas atividades não se verificaram a operacionalização sistemática de procedimentos de leitura e de escrita que direcionasse as práticas para um uso efetivo de linguagem, envolvendo inferências, analogias, situações experienciais, dentre outras.

Por essas constatações, verifica-se a necessidade de se investir em práticas reflexivas de ensino, em que devem ser priorizadas não apenas a adoção de um planejamento de atividades com objetivos e ações bem definidos, mas também a sistematização de práticas avaliativas destas ações, para que o docente se aproprie de usos situados dos objetos a serem ensinados, e saiba escolher os saberes relevantes adequados ao contexto escolar.

Referências

ARAÚJO, Denise Lino de. **Objeto de ensino:** revisão sistemática e proposição de conceito. In: SIMÕES, Darcília Marindir Pinto e FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. *Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes editores, 2014, pp. 221-246.

BAWARSHI, Anis S. **Gênero:** história, teoria, pesquisa, ensino. São Paulo: Parábola, 2013.

CANI, Josiane Brunetti e COSCARELLI, Carla Viana. **Textos multimodais como objetos de ensino:** reflexões

em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank e COSCARELLI, Carla Viana e CANI, Josiane Brunetti. *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp.15-47.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Australia: Cambridge University Press, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor**: Aspectos cognitivos da Leitura. 12ª ed., Campinas, Pontes: 2009.

MARCUSCHI, Luis A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? Ed. Universitária da UFPE, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade e produção de textos**: questões para o letramento na atualidade. Signo. Santa Cruz do Sul., v.38, n.64, p.21-34, jan/jun 2013. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714/2554>, acesso em dezembro de 2016.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Williany Miranda e ARAÚJO, Denise Lino. **Gêneros e ensino**: Didatizando objetos para ensino de língua. In: SILVA, Williany Miranda e ARAÚJO, Denise Lino (orgs.) *Gêneros (Escolarizados) em contextos de ensino*. Curitiba, PR: Appris, 2015. pp.17-40.

SILVA, Williany Miranda. **Textos em mídia impressa e digital**: confrontando práticas de leitura e objetos de ensino para a formação de leitores proficientes. In: *Signum: estudos da Linguagem*. Revista do Programa de Pós-

graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina-PR. V. 20/n.1,2017, pp.81-109. ISSN: 22374876.Disp.em:<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/issue/view/1307>].

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 6

LEITURA E ENSINO: do texto ao hipertexto

Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho (UEPB)

Francineide Fernandes de Melo (UFPB)

Denilson P. de Matos (UFPB)

1 Introdução

Muito já se tem discutido, refletido, teorizado acerca da leitura e da necessidade de se tornar os alunos leitores competentes num sentido amplo, com capacidade para ler, compreender, interpretar os mais variados textos que circulam na sociedade. Mas, considera-se necessário insistir e manter o debate sobre a leitura, pois a palavra escrita é o principal meio de acesso aos bens culturais produzidos por uma sociedade cada vez mais complexa, em se tratando das possibilidades do indivíduo participar e atuar efetivamente nas interações comunicativas, incluindo as que circulam nos espaços digitais, em diversas esferas institucionais. Diante desse quadro, avulta a função da escola enquanto instituição responsável pela tarefa de garantir a formação do leitor pleno, preparado para fazer uso da língua com eficiência na sociedade, o que depende de uma ação pedagógica eficaz. Nesse sentido, o trabalho com a leitura requer a consideração do texto que se concretiza na interação verbal, analisado dentro de seu contexto de produção e compreendido como resultado de operações comunicativas e processos linguísticos. Produzido por alguém, com uma finalidade, pressupõe um sujeito, imerso numa determinada situação de comunicação, dirigindo-se para um outro alguém. Esses elementos fazem pensar na interação, no momento em que interlocutores estão estabelecendo uma relação por meio da língua escrita, através de uma atividade de produção de sentidos, a leitura.

2 Sobre leitura e práticas pedagógicas de leitura

O trabalho com a leitura em sala de aula pode se dar a partir de práticas pedagógicas cristalizadas. Por exemplo, através de uma conversa prévia sobre o conteúdo do texto, uma leitura silenciosa pelos alunos, uma leitura em voz alta feita pelo professor, seguida de atividades e exercícios de interpretação escrita, de mapeamento entre a informação gráfica de determinadas perguntas e sua forma repetida no texto, numa sequência necessária para o alcance do seu significado. Tais atividades pressupõem ser a leitura resultante de uma simples transposição do código oral para o escrito, uma atividade de percepção e associação, de decodificação de grafemas (símbolos da escrita) em fonemas (símbolos da fala). Sob essa ótica, o texto é confundido com um conjunto de elementos gramaticais e é entendido como repositório de mensagens e informações, e considera-se um bom leitor aquele que o lê previsivelmente, captando e desenvolvendo a informação já prevista *a priori*.

Essa concepção de leitura ainda subjaz a propostas atuais para o ensino de língua, através do livro didático, o principal suporte metodológico utilizado pelo professor para ministrar suas aulas. Pode-se constatar isso analisando-se propostas de atividades direcionadas para a leitura e compreensão do texto, presentes em livros didáticos, como verificado no livro “Vontade de Saber Português”.¹

Na unidade três do livro do 9º ano, no tópico intitulado *Estudo do texto*, observa-se como a exploração de um conteúdo de língua está dissociada da atividade de leitura do texto. Fazendo parte da seção *Explorando a Linguagem*, encontra-se, por exemplo, a seguinte questão:

4 No trecho “De mil maneiras facilitou, para mim, os estudos.”, há uma figura de linguagem. Identifique-a e explique em que ela consiste (p. 99).

1 TAVARES, Rosemeire A. Alves. BRUGNEROTTO, Tatiane. Vontade de saber português, 9º ano, São Paulo: FTD, 2012.

O que dizer dessa atividade que pretende elucidar uma questão linguística presente no texto? Primeiramente, do modo como apresentada a questão, percebe-se não haver necessidade de leitura do texto para respondê-la. Língua e texto estão dissociados como instâncias separáveis de estudo. Nesse sentido, revela-se a concepção imanente de língua, que como código precisa apenas ser decifrado, sem que para isso o contexto maior seja levado em consideração. Assim, para atribuir um sentido a uma questão de língua, o nível máximo de leitura é o da frase. Mais adiante, em relação a um outro texto, em seção intitulada *Escrevendo sobre o texto*, encontra-se a questão:

4 Em um momento do texto, Andrew questiona se o Robô não gostaria de ser humano.
O que o robô respondeu? (p. 123).

Voltando para o texto em busca da resposta, encontra-se a seguinte estrutura frasal que é praticamente idêntica à pergunta realizada como atividade de escrita: “_ Nunca pensou que gostaria de ser homem? – perguntou Andrew” (p. 121).

O que isso sinaliza em se tratando de um exercício de escrita, mas que demanda o exercício de leitura do texto? Pode-se dizer que, como está colocada, a questão exige para sua resposta que o aluno apenas reconheça os termos da pergunta no texto: “Andrew”, “gostaria”, e “humano”/“homem”; o travessão indicando a fala da personagem; o sinal de interrogação indicando a pergunta, e então já encontra a resposta logo em seguida. Portanto, trata-se de um exercício baseado apenas no reconhecimento dos aspectos formais da língua.

Um outro exercício que faz parte do estudo do texto mas que também requer o reconhecimento da forma, sem que esse reconhecimento remeta para uma compreensão de sua função no texto, é o que se verifica a seguir:

b) Identifique e transcreva quem é o produtor, o diretor, o elenco, o roteiro, de quem é a história e a trilha sonora do filme (p. 130).

O texto em questão se materializa numa reprodução da capa e contracapa do DVD do filme *Star Wars*. Ao observar a capa do DVD, basta que o aluno identifique os termos: “produzido por, dirigido por, roteiro de, história de”, para identificar a resposta ao que foi solicitado no exercício. Ou seja, o exercício requer do aluno, tão somente, que decifre o código escrito.

Merece uma observação a presença dos termos “elenco” e “trilha sonora” no exercício. Para identificar o elenco não é possível responder observando apenas a forma linguística, tendo em vista que na capa do DVD consta o termo “estrelando”, palavra que não tem a mesma raiz do termo “elenco”. Já aqui é preciso que o aluno busque informação sobre o termo “estrelando”, para descobrir a resposta que deverá ser obtida, nesse caso, a partir do sentido. O mesmo ocorre com “trilha sonora”, que se relaciona a “música”, palavra escrita na capa do DVD.

Afora essas questões, verifica-se subentendida, na maior parte desses exercícios, uma compreensão de língua como código, e de leitura como decodificação. Não se busca construir significados outros que ampliariam a capacidade de reflexão por parte do aprendiz, prevalecendo sempre o repetível. No entanto, nos âmbitos da Psicolinguística e Psicologia Cognitiva, já está posto que a leitura, enquanto processamento da linguagem escrita, é uma atividade cognitiva que envolve compreensão, capacidade de memória, produção de inferências, enfim, atividades que exigem o uso de estratégias cognitivas, como: estabelecer uma correspondência entre a ordem linear do texto e a apresentação dos eventos segundo uma ordem temporal, identificar elementos co-referentes no texto, reconhecer a ordem sujeito-verbo-objeto como sendo a ordem canônica do português, entre outras (KATO, 1995). O leitor ainda, através de estratégias meta-

cognitivas, auto-avalia a própria compreensão, determina seus objetivos para a leitura, avança ou retoma parágrafos anteriores, formula hipóteses, estabelece predições sobre o texto, ativando seu conhecimento prévio etc. No entanto, constata-se nas atividades propostas no livro em questão, que o trabalho de leitura está circunscrito a três instâncias acionadas no ato de ler: autor/texto/leitor. Fica de fora a exterioridade, a noção de condição de produção, a história de leitura do sujeito, entre outros aspectos constitutivos do ato de ler.

A prática pedagógica da leitura precisa se expandir, portanto, para além das perguntas remetendo ao que o autor quis dizer ou ao que o texto diz, ou ainda ao que o leitor tem a dizer sobre o texto. Importa reconhecer a relevância do contexto, da situação de leitura, a relação de interação que se estabelece entre leitor e autor, a relação do leitor com o texto, a história do leitor, os objetivos com que empreende a leitura.

No tocante ao texto, revela-se necessário considerar sua historicidade, os elementos que condicionaram sua aparição, o objetivo para o qual foi produzido, sua relação com a instituição que legitima sua validade, a intertextualidade nele presente, entre outros. Há que se pensar também sobre o autor, o estabelecimento de relações que mantém com tantos outros textos lidos e escritos, suas relações com as instituições a que se filia. Levado a refletir sobre esses aspectos, o leitor não apreenderá o sentido, que já está lá, mas atribuirá sentido ao texto.

Quanto à língua, não tem sido ainda satisfatoriamente considerado no espaço escolar, o fato de que o aluno opera com diversificadas formas de linguagens na sua relação com o mundo, pois a linguagem não tem apenas a função de transmitir informações, ela é mediadora na relação entre o homem e sua realidade social. Como afirma Bakhtin (2002, p. 123), “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. O trabalho com a língua, direcionado sob esse aspecto, caracteriza-se fundamentalmente por uma interpretação que leva em consideração seu caráter social, o que significa um trabalho conjugando vários fatores que se encontram envolvidos no funcionamento da sociedade. Nesse sentido,

observa-se o uso e o funcionamento da língua em situações comunicativas concretas, no momento em que falantes reais estão estabelecendo relações uns com os outros. A esse respeito, assevera Marcuschi (2002, p. 132) que a

Língua é mais do que um conjunto de elementos sistemáticos para *dizer o mundo*. Ela não é um simples sistema de representação mental nem um sistema de comunicação apenas. Língua se manifesta como uma atividade social e histórica desenvolvida interativamente pelos indivíduos com alguma finalidade cognitiva, para dar a entender ou para construir algum sentido.

Desse modo, a compreensão de como os recursos linguísticos são manuseados para produzirem determinados efeitos de sentido, torna-se uma importante ferramenta para se entender os significados dos textos produzidos nas instâncias comunicativas. Sendo assim, se a escola faz um corte das práticas de linguagem do aluno, que não se definem no espaço escolar, ela nega o fato de que o aluno lê não apenas na escola, mas também fora dela. Então, ela ignora o conhecimento prévio que o aluno tem e o resgate de memórias de leitura que ele realiza no momento da ação-leitora.

Todas essas constatações conduzem ao entendimento de que aprender a ler não é uma tarefa tão simples, essa ação exige postura crítica por parte do leitor, advinda de uma prática sistemática de trabalho com o texto. Só assim o leitor ultrapassa as fases iniciais de decodificação, percepção visual, tornando-se um leitor proficiente, capaz de realizar a atividade de compreensão. Sobre esse processo, Marcuschi (2008, p. 229) afirma:

Compreender exige habilidade, interação e trabalho (...) compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Não se levando em consideração essa perspectiva discursiva, é quase certo que a leitura venha a ser realizada como uma prática que nega o sujeito leitor como partícipe ativo de um processo de construção de sentidos para o texto. Mais um exemplo de como a prática de leitura pode ser encaminhada desconsiderando-se tais aspectos está explicitado na proposta apresentada adiante, retirada da seção *Semântica e Discurso* do livro didático “Português: Linguagens². As questões formuladas para a compreensão do texto remetem a uma prática consagrada no livro didático, que se costuma verificar com frequência. Trata-se do uso do texto como pretexto para o estudo de elementos linguísticos. E ainda assim, o estudo desses elementos linguísticos não aborda sua função em relação à construção de sentidos para o texto. São questões de ordem apenas estrutural, cujo objetivo tão somente remete para o reconhecimento da forma, como se verifica na imagem seguir:

Leia este poema, de Ulisses Tavares, e responda às questões de 6 a 8.

Biografia

Quando sozinho, sofro,	Tocando, tremo.
Com gente, finjo.	Vencedor, desinteresse.
Se amado, fujo.	Vencido, odeio.
Amante, disfarço.	Quase morto.
Permanecendo, inquieto.	Vivo assustado.
Calado, penso.	Quase vivo.
Pensando, calo.	Morro de medo.
Tocado, recuo.	

(Extraído de um poema, 01.)



6. Há, no poema, participios com função de adjetivo.

- Identifique dois casos em que isso ocorre.
- Qual é o papel desses participios em relação ao eu lírico do poema?

7. No poema, o eu lírico fala de si mesmo. Para dar ideia de como é seu mundo interior e sua relação com o mundo, trabalha com oposição de ideias. Observe, por exemplo, estes versos:

Tocado, recuo.
Tocando, tremo.

- A que formas nominais do verbo correspondem **tocado** e **tocando**?
- Qual dessas formas sugere que o eu lírico pratica a ação de tocar? E qual sugere que o eu lírico recebe a ação?
- Identifique no poema outros exemplos desse tipo de oposição.

8. O título do poema é “Biografia”. O que a oposição de ideias sugere quanto ao modo como o eu lírico tem vivido a própria vida?

2 CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012.

Analisando a proposta, o que pode ser dito sobre o modo como é explorada a leitura desse texto no livro didático? Pode-se dizer logo de princípio que não é oferecida de fato uma proposta num sentido amplo ou mesmo num sentido mais restrito do que se pode entender como sendo uma leitura de texto.

Sendo intitulada *Semântica e Discurso* a seção em que o texto se encontra, pode-se perguntar: que aspecto semântico é explorado? Apenas dizer que o texto “trabalha com oposição de ideias” não possibilita a exploração de aspectos semânticos para o texto. E sobre o discurso? O que está sendo contemplado como aspecto discursivo do texto, tomando por base a ideia de leitura como prática discursiva? O trabalho do leitor como interlocutor ativo, que intervém sobre o texto, atribuindo-lhe sentidos, não é estimulado. Nem mesmo o título do texto é devidamente contemplado, nem o gênero textual poesia, menos ainda o texto não verbal posicionado ao lado do verbal. Ou seja, a abordagem do texto falha por reduzir a leitura, dessa forma não oportunizando ao leitor uma ampliação da pluralidade de leituras que todo e qualquer texto permite, ainda mais se tratando do gênero literário.

Uma questão importante, mas não enfatizada diz respeito à construção de sentido oferecida pela integração entre a linguagem verbal e não verbal. Isso poderia ser observado pelo leitor: a postura, a expressão facial, a expressão corporal do personagem representado na imagem corresponde ao eu lírico do texto? Os sentimentos revelados por esse eu podem ser atribuídos também ao personagem do texto não verbal?

O texto foi retirado do livro *Diário de uma paixão*, de Ulisses Tavares. Como pode ser lido o texto nesse contexto maior, o do livro? Seria preciso pensar sobre o gênero diário, sobre o *Diário* do autor. E então por que o título *Biografia*? Por que o uso de termos sem a estrutura sintática canônica da oração? que campo semântico é construído a partir de cada verso à medida que vão revelando as ideias sugeridas a partir do eu lírico? Que sentimentos são expostos no texto? Através de que palavras do texto podemos identificar esses sentimentos? Chamar a atenção para

os verbos, em sua maioria empregados no tempo presente do modo indicativo, pode ser uma importante pista linguística para a compreensão do estado do eu lírico.

Enfim, pode-se então sugerir como acréscimo às atividades propostas, e pensando numa perspectiva discursiva da leitura, questões que levem o leitor a pensar e refletir sobre o texto enquanto espaço de interação dialógica. Ainda, importa reconhecer a relevância do contexto, da situação de leitura, a relação de interação que se estabelece entre leitor e autor, do leitor com o texto, ou seja, os elementos que não são propriamente linguísticos, mas que fazem parte da constituição do texto. Isso tudo depende muito da capacidade de leitura do leitor, que pode e deve ser ampliada na escola; é fruto do trabalho do professor que pensa a leitura como plural, como processo de produção de sentidos.

Nesse caso, cabe ao professor não se limitar ao trabalho de ensino de leitura guiando-se apenas pelas atividades postas no livro didático. Assim, para que ele não seja um mero reprodutor de conhecimentos, necessária se faz uma formação continuada que o leve a ser um leitor, um pesquisador, alguém que, munido de instrumental teórico, possa refletir e exercer a capacidade crítica necessária para o ofício de sua profissão com eficiência.

3 Outras práticas de leitura e análise linguística

Para o trabalho com a leitura até aqui proposto, atesta-se a implicação dos gêneros textuais/discursivos como sendo fator influente no modo de ler, uma vez que estes trazem descrições e funcionamentos diversificados que determinam um ou outro gesto de leitura. A leitura dos gêneros textuais/discursivos está condicionada à situação comunicativa que se constitui a partir da história dos interlocutores, das características da instituição em que se dá a leitura, do grau de formalidade ou informalidade da situação, do objetivo da atividade de leitura. Também como elementos que acionam certo modo de leitura e que aparecem atrelados aos gêneros, encontram-se os suportes: livro, folheto, *blog*, revista etc.

A teoria dos gêneros textuais/discursivos tem sua origem na obra de Bakhtin que, segundo Marcuschi (2008, p. 152), “representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem”. A partir do conhecimento dos gêneros, como propõe Bakhtin (2000), autores contemporâneos da linguística, cuja perspectiva funda-se no discurso, produziram investigações teóricas voltadas para uma aplicação prática em sala de aula, das quais temos como principais expoentes Dolz, Schneully e Bronckart, a partir de sua teoria das “sequências didáticas”.

É importante ter em mente que as leituras e releituras que têm sido apresentadas a partir de Bakhtin têm o caráter de ser uma proposta viável para nortear o ato pedagógico da leitura, porque o conhecimento dos gêneros representa uma via para explicar como são engendradas as práticas sociais através da linguagem.

Nesse sentido, o trabalho com diferentes gêneros textuais/discursivos na sala de aula se apresenta como de fundamental importância, visto que são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Nos termos de Marcuschi (2002, p.19), os gêneros “são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”, constituindo-se como textos empiricamente realizados e surgem emparelhados a necessidades sócio-culturais, fazendo parte do cotidiano de todos nós leitores, dentro e fora da escola. A nomeação dos gêneros abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. Os exemplos são inúmeros, dentre os quais temos: telefonema, sermão, artigo, notícia, fórum, blog etc³.

Sabe-se que os falantes aprendem a “manusear” os gêneros a partir da vivência cotidiana. Assim, aprende-se a falar ao telefone, a contar histórias, a fazer pedidos, a dar explicações etc, ou seja, fala-se através de gêneros. Dessa forma, também, aprende-se a usar determinados elementos linguísticos em função de uma adequação às diferentes situações

3 Não se pode precisar a quantidade de gêneros que circulam na sociedade, dada a profusão de usos da linguagem numa sociedade tão tecnologicizada como a nossa.

de uso da língua e ao gênero textual/discursivo a ser produzido, pois um determinado gênero, apresentando uma estrutura própria, requer o domínio e manuseio, por parte de quem usa a língua, de quem escreve e quem lê, de determinados elementos linguísticos. Isso acontece porque os gêneros textuais/discursivos servem para mediar as interações, é a partir deles que são moldados os discursos. Fazem parte da atividade humana sócio-comunicativa, das práticas correntes entre interlocutores.

Nessa perspectiva, estão relacionados à atividade de leitura, cuja competência envolve a atitude de compreensão. Para tanto, é fundamental o conhecimento dos elementos linguísticos empregados no texto que são apropriados a gêneros textuais/discursivos específicos. É nesse sentido que se entende a abordagem da leitura a partir da perspectiva do gênero, o qual demanda o trabalho com a língua tomada em sentido discursivo.

Geraldi (2004) afirma que a leitura integrada à produção de texto e análise linguística permite ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se instituiu na sala de aula quanto ao uso da linguagem. Essa artificialidade, da qual fala o autor, torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula. Isto é, institui-se na escola uma atividade linguística artificial, em cujo processo assume-se papel de locutor/interlocutor, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. O sujeito se anula em benefício da função que exerce, sua fala é tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas é voz que desenvolve ou reproduz a fala do eu-professor-escola. Desse modo, não se escrevem textos, produzem-se redações, simulações do uso da língua escrita. Não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análises de textos, como demonstrado nas atividades propostas pelo livro didático aqui analisado. Ou seja, podemos dizer que esse tipo de atividade nada mais é que uma simulação de leitura. Diferentemente dessa simulação, Antunes (2009, p. 195) afirma:

ler é uma forma de saber o que se passa, o que se pensa, o que se diz; é uma forma de ficar inteirado acerca do que vai pelo mundo, acerca do que vai povoando a

cabeça e o coração dos pensadores, dos formadores de opinião, dos cientistas, dos poetas; é uma forma de saber acerca das descobertas que foram feitas ou das hipóteses que estão sendo testadas, ou dos planos e projetos em andamento.

Por isso a importância da escola possibilitar aos alunos o conhecimento e domínio do maior número possível de gêneros textuais/discursivos para, assim, através do uso da linguagem, interajam de forma mais ampla no meio em que vivem. Isso é cada vez mais necessário, na medida em que as novas tecnologias, particularmente através da internet, estão possibilitando a emergência de incontáveis e novos gêneros que, por sua vez, encontram-se em um suporte específico.

No contexto da *web*, é importante focalizar a importância dos gêneros textuais/discursivos que emergem desse suporte de linguagem, discutir acerca dos desafios nos quais essas novas perspectivas de leitura se constituem. Na internet há um ambiente que pode ser visto como espaço de produção de conhecimentos, no qual, certamente, horizontalizam-se algumas relações socioculturais, proporcionando, em alguns contextos, uma crescente descentralização de um poder reservado e praticado por poucos, embora este ambiente esteja longe de ser democratizado de forma ilimitada. Nesse contexto, não se pode deixar de tocar no papel que *a linguagem via internet* assume. É por meio de seu exercício que novos valores, saberes e conhecimentos, sistematizados ou não, passam a circular virtualmente. Assim, outros modelos de comunicação e formação de comunidades virtuais têm sido possíveis. Consequentemente, têm-se leituras possíveis, leituras plurais que acontecem também no contexto das situações interacionais e cotidianas via espaço virtual. Disso resulta o entendimento de que, com o avanço das novas tecnologias, o texto não é visto apenas em sua forma impressa, e também não é lido e produzido apenas no papel. Assim, é necessário pensar ainda que a produção e a circulação de textos virtuais impõem grandes desafios para a educação formal das novas gerações.

No espaço virtual, esses textos aparecem em um suporte específico (a tela do computador) e adquirem configurações específicas, permitindo ações interativas e múltiplas possibilidades de trajetos de leitura pelas janelas do hipertexto, “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2005, p. 171), como pode ser constatado no hipertexto abaixo.



FONTE: (<http://www.infoescola.com>)

Pode-se perceber nessa página, que se promovem atitudes e comportamentos de leitura diferentes daqueles resultantes das interações com textos impressos. Tais diferenças situam-se em várias dimensões: das físicas até às atitudinais. É preciso, portanto, aprender a lidar com esses novos gêneros e suportes, para fazer deles objeto de leitura no ensino de língua portuguesa.

Ao observar o hipertexto, mesmo por meio de uma leitura não muito atenta, é possível identificar imediatamente o que se revela na sua

página. Verifica-se que muitas outras possibilidades de leitura se apresentam através dos textos não-verbais, dos textos multimodais e do texto escrito. Neste último, especificamente, há palavras que funcionam como janelas, *links*, que dão acesso a outros textos, os mais variados possíveis, os quais direcionam o leitor para outros ambientes do ciberespaço, promovendo ao leitor, de acordo com Lévy (1999), leituras não lineares.

A comunicação mediada por computadores, em suas modalidades síncronas e assíncronas, permite o exercício da linguagem de forma diferenciada. Assim, torna-se imprescindível compreender a linguagem em funcionamento em tais contextos interativos. Ferramentas para a produção escrita (editores de texto, de páginas web) e para a comunicação à distância, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, inauguram novas condições de leitura e produção de discurso, integrando elementos originais ao que atualmente denominamos leitura-escrita.

O hipertexto enquanto gênero de discurso e os *emoticons* como recursos expressivos são bons exemplos de mudanças linguístico-discursivas decorrentes das condições virtuais de produção de enunciados. A *web*, por sua vez, confere uma relação diferenciada do leitor/escrevente com o texto, tendo em vista que esse espaço necessariamente requer novos e diferentes elementos discursivos para compor um processo específico de interação virtual de linguagem. Diante desse processo inovador, pode-se questionar: essa relação da linguagem é qualitativamente boa ou ruim? Essa é a preocupação de muitos estudiosos e educadores, voltada, por exemplo, para a questão da escrita oralizada e do abandono da norma padrão, o que, para alguns, são tidos como sinais nefastos da modernidade inaugurada pelo ciberespaço.

As formas linguísticas que hoje presenciamos na linguagem usada na *web* resultam, por um lado, dos próprios recursos que a língua oferece e, por outro, dos fatos e acontecimentos provocados pela ação humana. Segundo Franchi (2006), nem uma coisa nem outra seria possível se a linguagem não fosse criativa e pública, ou seja, os fenômenos que acontecem na internet são permitidos pelo próprio sistema linguístico.

Diante desses aspectos, no que tange à relação da leitura com o uso das novas tecnologias, algumas pesquisas mostram que “79% dos leitores olham rapidamente o conteúdo da página e que apenas 16% desse total fazem a leitura do texto” (ALMEIDA, 2003, p. 34). E ainda, a preferência é por parágrafos curtos e objetivos, com os pontos principais apresentados em itens.

Assim, pode-se dizer que o sucesso de qualquer iniciativa de leitura na internet depende primordialmente da compreensão e dos hábitos do leitor. Os leitores refletem a diversidade do mundo real, pois possuem formação e hábitos distintos, oriundos de ambientes sociais e culturais diferentes. O grande desafio para a escola é entender e aceitar esses fatos, levando em consideração todos os fatores envolvidos nesse processo.

O conteúdo digital é um poderoso aliado para o ensino, mas, em muitos casos, os educadores precisam vencer a sua própria resistência a este novo meio de acesso à informação. Precisa-se considerar que o computador deve ser interpretado como elemento facilitador, mediador das relações ensino-aprendizagem.

O professor precisa estabelecer uma relação de inclusão do computador na sua prática pedagógica, como elemento que agrega valor às relações. As novas tecnologias deverão estar presentes no programa de formação dos professores junto com as demais disciplinas teórico-metodológicas, pois a inclusão do computador no ambiente de ensino/aprendizagem, por si só, não sinaliza, necessariamente, uma melhora da qualidade do ensino.

As distintas formas linguísticas que emergem nas práticas sociais/discursivas via *web* derivam da intersecção de inúmeros trabalhos individuais com e sobre a língua que uma determinada comunidade linguística, os leitores-navegadores, elabora de maneira contínua, baseando-se em certas diretrizes que regulamentam a convivência social nos ambientes virtuais. Desse modo de enunciação virtual/digital, oriundo de uma prática sociocultural, surgem também gêneros de texto/discurso novos, próprios desse ambiente interativo, que se assentam em outros gêneros

historicamente elaborados, numa teia intergenérica (XAVIER, 2005), pois todo dizer, toda novidade, remete a um dizer já proferido por outrem.

Em relação ao funcionamento da linguagem via internet, existe uma característica particular ainda pouco discutida, que diz respeito ao papel que desempenham as interfaces no processo de intercompreensão.

Navega-se, tecla-se em um espaço interativo virtual com certas características e funções, as quais fazem parte das condições de produção do discurso (a velocidade da mudança de turnos, a multiplicidade de interlocutores, a imagem que cada sujeito faz de seus parceiros, os conhecimentos partilhados, o monitoramento do fio condutor da conversação etc.). E isso, para além da própria língua (o sistema linguístico, de caráter histórico), da dimensão social, cultural e contextual em que se dão as interações entre os sujeitos de uma dada comunidade linguística e da atividade do sujeito-falante, do trabalho linguístico-cognitivo-discursivo que ele exerce a cada enunciado e que atravessa a movência de sua própria língua.

Nas interações virtuais, os sujeitos operam produtivamente com e sobre a língua da qual são falantes/escreventes, respeitando certas regras tacitamente acordadas entre os usuários de um determinado programa computacional. Surgem, então, formas linguísticas que circulam em certos contextos de enunciação digital (XAVIER, 2005) como os *emoticons*, abreviaturas e escritas que hibridizam idiomas. Assim, elabora-se pelo exercício da linguagem, uma competência pragmática, assinalando o que pode ou não ser dito e as formas aceitáveis de dizer pela comunidade usuária.

Segundo Franchi (2006), a linguagem é indeterminada e os recursos expressivos são insuficientes para significar, os sistemas de referências são heterogêneos, instáveis, mutáveis, porque construídos por meio da linguagem e, portanto, históricos, culturais, dinâmicos. Por se tratar de língua enquanto sistema aberto, ao mesmo tempo em que ela traz as marcas do exercício coletivo do passado, formas preferenciais, também suporta transformações e novidades (derivações, inclusão de itens lexicais), atestando o caráter histórico e cultural próprio da linguagem.

Sob esse prisma, a linguagem deve ser compreendida nesse contínuo movimento entre o que é sistematizado e aberto, individual e público, regular e transgressor. Logo, os fenômenos que se verificam na língua com o surgimento da internet, especialmente as novas formas de escrever, de ler, são esperados e naturais, portanto, não se caracterizam como transgressões, e assim sendo não ameaçam a “boa ordem” da língua.

Lévy (1999) utiliza duas expressões para retratar a postura a ser assumida pelo professor/educador/mediador na “Cibercultura”: arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento (estrategista da aprendizagem), ou seja, o professor não pode ser mais um difusor, detentor de saberes já instituídos, mas sim o animador da inteligência coletiva, estimulador da troca de conhecimentos entre os alunos, em quaisquer ambientes de ensino/aprendizagem. O arquiteto cognitivo seria, grosso modo, um profissional dotado de capacidade para desenvolver estratégias metodológicas que conduzam os alunos a construir seu aprendizado contínuo de forma autônoma e integrada, capaz de usar as novas tecnologias criticamente.

A internet enquanto tecnologia e recurso pedagógico favorece a aprendizagem, na medida em que coloca, diante dos alunos e dos educadores, um imenso universo de informações que podem ser usadas em várias situações comunicativas, pelos seus leitores. Evidentemente, os educadores podem e devem selecionar programas computacionais ou softwares, avaliar a sua qualidade pedagógica etc. Em termos de extensão de benefícios, nada se compara à conexão com a internet, pautada pelo objetivo de democratizar as informações para todos os que dela quiserem se apropriar em termos de conhecimentos, de saberes.

O espaço cibernético pode em muito contribuir para o enriquecimento das práticas de ensino e aprendizagem da leitura, tendo em vista que a internet disponibiliza um repertório ilimitado de textos e de fontes de informação, além de sistemas de busca, de pesquisa, a serem trabalhados na produção do conhecimento. Afora isso, a superabundância textual/discursiva na *web* poderá sanar a escassa oferta de informações nas instituições públicas de ensino, como a escola, por exemplo. Assim, a

textualidade eletrônica multiplicará exponencialmente o repertório de textos escritos e poderá preencher a lacuna na esfera dos textos impressos, que de um modo geral se reduz a livros didáticos e/ou poucos acervos existentes nas universidades, escolas.

O trabalho no ambiente virtual pode viabilizar, provavelmente, que mais interlocutores, estudantes, pesquisadores, professores entrem na *web* para assumir o papel tanto de leitor quanto de escritor, enfim, de aprendizes dinâmicos dos mais variados gêneros textuais/discursivos, ajustando com mais eficiência o sentido e a leitura crítica de suas produções textuais.

4 Considerações finais

Diante do exposto e sabendo que aqui não se encerram tantas outras leituras possíveis, esse trabalho apenas impulsiona a busca de novos saberes, os quais estão sendo continuamente produzidos por diversos autores interessados em discutir e refletir sobre os caminhos pelos quais têm trilhado os processos de leitura, em variados gêneros textuais/discursivos, incluindo os que circulam na internet. Tais processos se encontram em expansão, numa crescente progressão geométrica, uma vez que se tratam de formas de interação discursiva realizadas através de práticas sociais e culturais inscritas nesse universo tecnologizado.

Certamente, o letramento digital é desejável, porque a garantia de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação é uma forma de democratização de saberes e conhecimentos multiculturais que circulam, especialmente, na Internet. O domínio das novas tecnologias não só abre oportunidades de trabalho e de geração de renda, como também possibilita o acesso a fontes de informação e espaços de sociabilidade.

As mudanças são imensas, uma vez que as novas tecnologias trazem transformações nos padrões de percepção da realidade, por isso, devemos fazer com que os recursos disponibilizados pelas novas tecnologias da informação e da comunicação contribuam para a reflexão

e o desenvolvimento do espírito crítico, quebrando os obstáculos entre o espaço escolar e o mundo exterior, integrando-os de forma consciente e enriquecedora.

Talvez essa seja a maior potencialidade do uso desses novos meios: o questionamento das formas tradicionais de leitura restrita à relação leitor/texto, unidirecional, em que o sentido se estabelece no texto como algo pronto e acabado, negando-se, inclusive, a existência da multiplicidade de gêneros textuais/discursivos. A textualidade digital muda significativamente a postura e o comportamento do leitor diante dos textos. Por isso, é de fundamental importância que a escola leve em conta essa mudança quando do planejamento e execução de programas voltados à formação dos leitores.

Além disso, pensar a questão dos gêneros, em diversos suportes, implica lançar um olhar crítico para a artificialidade que se revela nas práticas de leitura e produção textuais centradas apenas na concepção de que os textos se realizam nas tipologias tradicionalmente conhecidas no âmbito escolar, quais sejam: narração, descrição e dissertação, as quais normalmente são trabalhadas isoladamente.

Cabe ao professor conhecer as dimensões básicas da leitura digital e da textualidade eletrônica, no sentido de poder orientar de maneira bastante coerente a formação dos leitores, inclusive promovendo uma sinergia entre as várias textualidades (impressa, digital, imagética etc.) e entre os diversos veículos ou suportes que puderem ser dinamizados em prol de um maior enriquecimento do ensino/aprendizagem da leitura.

Referências

ALMEIDA, R. Q. O leitor-navegador. In.: SILVA, E. T. (coord.) et al. **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo, Cortez, 2003.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012.

FRANCHI, C. et al. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1995.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais*: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In. MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido, Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Angélica Vaninetti

Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Letras (UBA), Licenciada en Letras (UBA) y Doctora en Letras (USAL). Cuenta con una extensa trayectoria docente en el nivel secundario, superior universitario y no universitario. Profesora Titular de Gramática I y de Lectura, Escritura y Oralidad I, Profesora Interina de Gramática II en el I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”. Profesora Titular de Lengua castellana en el I.E.S. en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. Profesora Adjunta de Seminario de Gramática Española (USAL). Profesora de Taller de Expresión Oral y Escrita (COF, Facultad de Derecho. UNLZ, 2002-2010). Dictó la carrera de Reconversión Docente en el área de Lengua para la EGB de la Provincia de Buenos Aires (1998-2002). Expositora en numerosos congresos nacionales (Buenos Aires, Córdoba, San Luis) e internacionales (Leipzig, Chile, Ecuador). Integrante de equipos de investigación en las instituciones mencionadas.

Cláudia Sales de Oliveira

Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (1989), Mestrado em Letras (2015) pela Universidade Federal de Roraima. Tem experiência como professora de Educação Superior (2000-2011), na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), com atuação no Curso de Licenciatura em Letras, e do Ensino Médio e Superior (desde 2012), no Instituto Federal de Roraima (IFRR) e na Universidade Federal de Roraima (UFRR), em cursos Técnicos Profissionalizantes, e em cursos de formação de professores de Língua Materna e Língua Estrangeira. Suas áreas principais são a Linguística, a Linguística Funcional, Análise do Discurso, Sociolinguística. É pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa “Teorias Linguística de Base” (TLB).

Denilson Pereira de Matos

Doutor em estudos Linguísticos pela UFF, mestre pela PUC/RJ e graduado e especialista pela UERJ. Desenvolve pesquisa na área de Linguística Funcional e de Linguagem e tecnologia, esta, principalmente, nas discussões sobre letramento e EaD. Líder do Grupo de Pesquisa Teorias Linguísticas de Base/TLB e pesquisador no Grupo Variação Linguística no Estado da Paraíba. Coordenador de cursos lato sensu a distância pela UAB. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística/PROLING e do Programa de Mestrado Profissional em linguística e ensino (PGLE). Coord. de projeto PROLicen. Livros e DVDs publicados, além de instrucionais/EaD. Trabalhos publicados em congressos nacionais e internacionais. Em 2017/2018 organizou e publicou os Livros “Abordagens Funcionalistas: Morfossintaxe e Léxico” e “Ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção e métodos”.

Dyoney Moreira Gomes

Professor Associado 2 do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília (UnB), atuando no desenvolvimento de pesquisas sobre línguas indígenas, português do Brasil e língua brasileira de sinais (Libras); atua também na formação inicial e continuada de professores. Possui licenciatura em Letras pela UnB. Concluiu mestrado e doutorado em Linguística na UnB, tendo sido, durante este último período de formação, pesquisador visitante nos seguintes centros de pesquisa franceses: Centre d'Études de Langues Indigènes d'Amérique (CELIA/Paris) e Laboratoire Dynamique du Langage (DDL/Lyon). Coordenou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) entre 2014 e 2018. Foi coordenador do programa de pós-graduação em Linguística da UnB (mestrado e doutorado), no biênio 2012-2013.

Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho

Professorade Língua Portuguesa na Universidade Estadual da Paraíba, onde atua nagraduação do curso de Letras e no mestrado profissional PROFLETRAS, voltadopara a formação de professores do ensino fundamental da escola pública. Formada em Letras pela Universidade Federalda Paraíba, possui habilitação em Língua Portuguesa e Língua Francesa, sendoespecialista em Língua Portuguesa e Língua e Literatura Francesas nessa mesmaUniversidade. Possui grau de mestrado em Linguística cursado na UFPE edoutorado em Linguística na UFPB. Atualmente tem desenvolvido trabalhos depesquisa no campo da Linguística Aplicada, envolvendo especialmente os saberese práticas voltados para o ensino da língua portuguesa, da leitura e da escritaenquanto práticas pedagógicas e sociais.

Francineide Fernandes de Melo

Mestra em Letras e Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa TLB (Teoria Linguística de Base) pela UFPB. Experiência como professora de língua portuguesa no Ensino Superior em cursos de Graduação e Pós-graduação em Universidades públicas e privadas, bem como na Educação a Distância - EaD. Atua na Educação Básica como professora de Língua Portuguesa. Principais áreas de interesse: Linguística, Análise do Discurso e Linguística Funcional.

Hilda Albano

Doctora en Letras (Área lingüística) por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, de la que es Profesora Honoraria y dicta el seminario Introducción en la Lingüística en la Maestría de Análisis Del Discurso. Es Profesora Emérita de la Universidad Del Salvador, donde dicta las asignaturas Fundamentos de Lingüística General I y II. En la Facultad de Filosofía y Letras, UBA codirigió proyectos UBACyT entre 2001 y 2014.En la Universidad Del Salvador dirige el proyecto de

investigación “Un esbozo de diccionario de verbos en español desde la perspectiva de la estructura argumental. Una reflexión general sobre la naturaleza sintáctica, léxica y semántica de los verbos”. En coautoría con la Dra. Alicia M. Zorrilla publicó los libros: Temas gramaticales para el corrector y el traductor de textos (2014), Buenos Aires y Claves gramaticales del español (2015). Buenos Aires, Fundación Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Literarios LITTERAE.

Jalusa Sarah Ferreira da Silva

Mestra em Linguística pelo mestrado acadêmico do PROLING – UFPB (2018), com pesquisas voltadas para os estudos de Linguística funcional centrada no uso. Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB (2013); Atualmente é integrante do Grupo de Pesquisa Teorias Linguísticas de Base (UFPB/CNPQ), com ênfase em discussões direcionadas a leituras introdutórias sobre a linguística. Atua como professora de cursinhos pré-vestibulares e escolas privadas de João Pessoa.

Maria Angélica Furtado da Cunha

Professora titular de Linguística da UFRN. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Professora visitante da UFPB. Pesquisadora do CNPq. Líder do Grupo de Estudos Discurso & Gramática da UFRN. Coorganizadora de livros e autora de vários capítulos e artigos sobre gramática de construções, estrutura argumental, transitividade, negação, e a relação entre a Linguística Funcional Centrada no Uso e o ensino de gramática.

Tiago de Aguiar Rodrigues

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília. Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (2011). Possui graduação em Letras - Português (Bacharelado (2009) e Licenciatura (2007)) e Letras - Inglês (Licenciatura) (2012) pela Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística.

É docente de ensino superior desde 2012, atuando na graduação de Letras e de Direito, bem como em pós-graduação da área de revisão de textos. Desenvolve pesquisas na área do ensino de análise linguística para a educação básica. Atualmente é professor adjunto A, nível I, do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística, da UFPB.

Williany Miranda Silva

Professora Associada IV da Unidade Acadêmica de Letras/UFCG, e membro do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG), desde 2005. Possui doutoramento em Letras pela UFPE, e realizou estágio de pós-doutoramento na FALE-UFMG, em 2013, e no PPGL-UFC, em 2019.

EU

Este livro foi diagramado pela Editora UFPB em 2019,
utilizando a fonte Minion Pro. Impresso em papel Offset 75 g/
m² e capa em papel Supremo 90 g/m².

A obra “Uso e ensino de língua: estudos do/no Grupo de Pesquisa TLB” tem como principal objetivo divulgar trabalhos realizados pelos membros do grupo de pesquisa Teorias Linguísticas de Base (TLB), bem como por pesquisadores que direta ou indiretamente participam das nossas atividades. Assim, as discussões suscitadas nesta coletânea são resultado de interações acadêmicas com estudiosos do Brasil, das seguintes instituições de ensino superior: UFPB, UNB, UFRN, UFCG, UFRR e UEPB, bem como no exterior com a Universidade de Buenos Aires (UBA) e a Universidade Del salvador (USAL), que observam no uso e no ensino de língua (escrita e leitura) possibilidades promissoras de pesquisa.

Denilson P. de Matos

