

ISSN: 1519-8782

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA

Rio de Janeiro, 22 de agosto a 02 de setembro de 2016



CADERNOS DO CNLF, VOL. XX, Nº 03

MINICURSOS



RIO DE JANEIRO, 2016

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

**UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA
RIO DE JANEIRO – RJ**

REITOR

Arlindo Viana

DIRETOR ACADÊMICO

Eduardo Maluf

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Katia Cristina Montenegro Passos

**PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
PESQUISA E EXTENSÃO**

Maria Beatriz Balena Duarte

DIRETOR DO CAMPUS TIJUCA

José Luiz Meletti de Oliveira

COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS

Flávia Maria Farias da Cunha

COORDENADORA LOCAL DO II CILF E XX CNLF

Anne Caroline Morais Santos

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETOR

José Mario Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Céli Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Eliana da Cunha Lopes

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Anne Caroline de Moraes Santos

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Naira de Almeida Velozo.

DIRETORA CULTURAL

Adriano de Souza Dias

VICE-DIRETOR CULTURAL

Agatha Nascimento dos Santos Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

José Enildo Elias Bezerra

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

DIRETORA FINANCEIRA

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias-Simon

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
de 29 de agosto a 02 de setembro de 2016**

COORDENAÇÃO GERAL

*José Pereira da Silva
José Mario Botelho
Adriano de Souza Dias
Agatha Nascimento dos Santos Dias*

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

*Anne Caroline de Moraes Santos
Eliana da Cunha Lopes
Regina Céli Alves da Silva
Maria Lúcia Mexias-Simon
Marilene Meira da Costa
Naira de Almeida Velozo*

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

*Anne Caroline de Moraes Santos
Eliana da Cunha Lopes*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

*Marilene Meira da Costa
José Mario Botelho*

COORDENAÇÃO LOCAL

Anne Caroline de Moraes Santos

SECRETARIA GERAL

Silvia Avelar Silva

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

SUMÁRIO

0. **APRESENTAÇÃO** – 11
José Pereira da Silva
1. **A ELABORAÇÃO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL**.... 13
Renata da Silva de Barcellos
2. **LENDO O VAMPIRO NA CONTEMPORANEIDADE: UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-QUEER** 29
Elio Marques de Souto Júnior
3. **LITERATURA DE PASSATEMPO OU DE PROPOSTA? "A GRANDE ARTE", DE RUBEM FONSECA**..... 39
– *Roberta Andréa dos Santos Colombo*
4. **LEITURA E REFLEXÃO: A RIQUEZA DOS MICROCONTOS** 40
Damiana Maria de Carvalho
5. **LINGÜÍSTICA TEXTUAL A PARTIR DOS MINICURSOS DE PAULO DE TARSO GALEMBECK** 61
José Pereira da Silva
6. **O PORTUGUÊS ARCAICO: HISTÓRIA INTERNA** 73
Paulo José Tente da Rocha Santos Osório
7. **IDEIAS PARA ACENDER A VONTADE DE LER NA ESCOLA** 104
Solimar Patriota Silva
8. **O USO DA SINONÍMIA NA LÍNGUA LATINA** 114
Marcio Luiz Moitinha Ribeiro
9. **ORTOGRAFIA OPACA E TRANSPARENTE NA ESCRITA DE ESCOLARES** 120
Andreia Cardozo Quadrio, Maria Cecília de Magalhães Mollica e Luciana de Melo

- 10. TECNOLOGIA E JOGOS NO APOIO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 135**
Daniel Costa de Paiva e Francisco de Assis Silva Oliveira
- 11. MÚLTIPLOS LETRAMENTOS NA ERA DIGITAL: CONEXÕES E POSSIBILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL . 147**
Simone Silva Cunha

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 03 do volume XX dos *Cadernos do CNLF*, com os textos dos Minicursos apresentados no II Congresso Internacional de Linguística e Filologia e XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia no dia 29 de agosto deste ano de 2016, realizado no *Campus* Tijuca da Universidade Veiga de Almeida.

Na história das locações deste Congresso, vale lembrar que ele nasceu em 1997, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo – RJ). Sua segunda edição ocorreu na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ) e, depois disso, quinze edições consecutivas foram realizadas no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ). Por causa disso, muitos participantes frequentes deste Congresso já o consideravam um evento da UERJ, supondo que o CiFEFiL fosse um órgão ou setor daquela instituição.

Somente a partir de 2014 é que ele se realiza fora do âmbito das instituições públicas de ensino superior do Rio de Janeiro, com a adesão da Universidade Estácio de Sá, que gentilmente nos acolheu desde o início daquele ano, quando ali realizamos o VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, pelo que agradecemos penhoradamente.

Também em 2014 recomeçamos nossas atividades acadêmicas na Veiga de Almeida, com a IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, visto que foi aqui que começaram os primeiros eventos organizados pelo CiFEFiL, quando seu fundador, Emanuel Macedo Tavares era professor de Filologia Românica nesta instituição.

Esperamos retribuir agora, com um evento de alto nível, neste II CILF / XX CNLF, a boa acolhida que tivemos da Universidade Veiga de Almeida, neste retorno a nossas origens, depois de dezenove anos.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, estamos editando, simultaneamente, o livro de *Minicursos*, o livro de *Resumos* e o li-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

vro de *Programação* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página (http://www.filologia.org.br/xx_cnlf) do Congresso; em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2016* (DVD – ISSN: 1676-3262) e em suporte impresso, neste número 03 do volume XX dos *Cadernos do CNLF* (ISSN: 1519-8782).

Os congressistas inscritos nos minicursos receberão um exemplar impresso do livro de *Minicursos*, sendo possível também adquirir a versão digital, desde que pague pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2016*.

O *Almanaque CiFEFiL 2016* já traz publicados, além do *Livro de Minicursos* e o *Livro de Resumos*, mais de cento textos completos deste II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA e XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até o final ano, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores.

A programação vai publicada em caderno impresso separado, para se tornar mais facilmente consultável durante o evento, assim como o *Livro de Resumos*.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sua Diretoria lhe desejam uma boa programação durante esta rica semana de convívio acadêmico.

Rio de Janeiro, 29 de agosto de 2016.



A ELABORAÇÃO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Renata da Silva de Barcellos (CEJLL/NAVE; UNICARIOCA)
osbarcellos@ig.com.br

RESUMO

Este minicurso pretende propor uma reflexão acerca da produção textual. Como o professor deve orientar a elaboração dos diversos gêneros e modos textuais? De que forma o texto produzido deve ser analisado? Depois da avaliação, na hora do retorno ao aluno, qual deve ser o procedimento? Essas indagações e inquietações são recorrentes ao professor de texto. A partir da análise de textos de alunos do terceiro ano do ensino médio do CEJLL/NAVE e da graduação da UNICARIOCA, verificou-se que ainda apresentam uma enorme defasagem quanto à produção oral e escrita. Várias competências e habilidades devem ser desenvolvidas ainda. Para isso, como suporte teórico, serão tomados por base: Koch (2005), Marcuschi (2006), Novaes (2005), Pécora (1992) e Possenti (1994).

Palavras-chave: Produção textual. Redação. Gêneros textuais. Tipos textuais.

1. *Introdução*

Elaborar texto não é uma tarefa fácil. Dependendo da tipologia e do gênero é mais árdua ainda. No atual contexto, com o avanço tecnológico, o uso da norma culta está “entrando em extinção” seja na linguagem oral seja na escrita. Em qualquer situação que requeira a formalidade, percebemos o quanto as pessoas violam o seu uso. Será por acreditarem que o povo brasileiro tende a ser informal e se expressa de forma mais natural ou que a gramática lusitana não mais nos representa? Entretanto, a questão é: como conscientizar o aluno a entender que em cada situação comunicativa cabe um uso adequado?

2. *Breve definição de texto*

A discussão sobre a definição de texto é recorrente entre os linguistas, que, dependendo da linha teórica, propõem várias definições. Neste estudo, seguimos a definição dada por Koch.

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. (KOCH, 2005, p. 30)

Portanto, o texto é definido pela autora como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a decodificação de conteúdos semânticos, como também a interação de acordo com as práticas socioculturais. Na mesma linha de pensamento e a partir de uma perspectiva em que os processos sociais e linguísticos estão inter-relacionados, Bronckart (1999, p. 75) chama de texto “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente”.

Por sua vez, Marcuschi (1983) define texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas, considerando ser uma unidade de linguagem em uso que não pode ser confundida com um aglomerado de frases. A concepção de unidade linguística em uso é igualmente defendida por Fiorin (1990, p. 12), que considera que um texto não pode ser visto como uma peça isolada nem analisado apenas na manifestação da individualidade de quem o produz.

O que nos impulsionou a refletir sobre este tema foi como os vestibulandos e graduandos estão se expressando. Como se apropriam dos recursos estilísticos e/ou linguísticos da língua materna. Independente da norma, tipologia e gênero textual, observamos o empobrecimento do texto no que tange a esses aspectos enriquecedores.

Primeiramente, cabe ressaltarmos que muitos ingressam no ensino superior com uma visão limitada da definição de texto

Podemos afirmar que o texto é o produto da atividade verbal oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência (sic). Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. (PCN, 1999)

Ao iniciar com uma turma, verificamos que a maioria dos alunos considera texto somente quando há linguagem verbal. Portanto, é preciso conscientizá-los sobre a definição de texto e trabalharmos ao longo do período os diversos tipos de linguagem componentes: verbal, não verbal

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

(icônica) e verbal e não verbal. E, concomitantemente, as suas funções: ilustrar ou complementar.

Cabe destacarmos que, independente, da linguagem que compõe o texto, é fundamental o domínio do tema. Isto é, o conhecimento de mundo (daqui por diante CM) para elaborá-los e associar as diversas áreas ao tema proposto. Vejamos um texto:



O texto acima é uma charge composta de linguagem verbal – uso da língua portuguesa – e de linguagem não verbal – o icônico - as imagens. A função desta é complementar aquela. Isto é, sem o icônico não saberíamos quem está narrando a história e nem quem é o interlocutor – ouvinte. Quanto ao conteúdo, precisamos acionar o nosso currículo mínimo para nos remeter a da Chapeuzinho Vermelho.

Neste texto, o chargista usou o recurso da intertextualidade, para abordar a problemática atual: clonagem de cartão, sequestro e resgate. Além desse recurso estilístico, para a elaboração de um texto bom – com qualidade – é fundamental ter o que dizer e/ou escrever de acordo com a tipologia e gêneros textuais e a norma (coloquial ou culta).

A seguir, apresentaremos uma breve distinção entre produção textual e redação.

3. *Produção textual e redação*

Vale ressaltar que há diferença de sentido entre redação e produção textual. Muitos utilizam-nas como sinônimo, mas não o são. O termo redação é proveniente do latim *redactione* cujos significados são S.f. 1. Ato ou efeito de redigir. 2. p. ext. trabalho ou exercício escolar que versa sobre um assunto dado ou de livre escolha e se destina a ensinar o aluno a redigir corretamente com segmento lógico de ideias; composição.

Portanto, percebemos que a palavra redação está etimologicamente ligada à ideia de reunião, agrupamento, organização, evidenciando-se a diferença existente entre redação e texto. Maria Teresa Serafini em sua obra *Como Escrever Textos* diz:

uma redação efetiva-se em duas fases fundamentais: a fase de produção das ideias e a fase de feitura do texto... para aprender a desenvolver um discurso escrito, convém saber o que é um texto e no que ele difere da lista de ideias presentes no roteiro. Um texto é um continuum em que todas as partes se inter-relacionam. (SERAFINI, 1998, p. 56)

No ensino de redação, enfatiza-se como aspecto principal de organização lógica: começo, meio, fim ou introdução, desenvolvimento e conclusão. Já, no texto, a organização lógica vai além disso, porque está relacionada também aos níveis da significação e ao contexto. Valoriza-se a coerência e coesão, a fim de provocar efeitos estéticos almejados pelo autor. Assim, uma vez solicitado ao aluno que elabore uma redação, não se poderia jamais exigir um texto, bastaria que ele organizasse, de maneira lógica, as ideias e já estaria atendendo por completo à solicitação.

Quanto às discussões referentes à elaboração de textos nas escolas, elas se centralizavam no distanciamento da realidade com o interesse dos discentes. Ainda hoje, há propostas de elaboração de textos que se afastavam de propostas de avaliações externas. De acordo com Citelli, sugestões aleatórias de temas que não concebem o ato de escrever como um processo e “que não chegam a trabalhar visões de linguagem, relação produtor/leitor, nem a desenvolver propriamente um continuado exercício da escrita”. (CITELLI, 2001, p. 19)

Entretanto, hoje, a escrita deve ser abordada como produção textual de acordo com a concepção sociointeracional (dialógica) da linguagem presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998). Segundo eles, espera-se que os estudantes, ao completar o ensino fundamental, sejam capazes de ler e escrever textos que circulem socialmente. Diante disso, afirmamos que usar o termo “produção de tex-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

to” para as atividades relacionadas à escrita, não é uma mera substituição às expressões “composição” ou “redação”. Geraldi (1997) distingue as antigas composições e redações das produções textuais, ao considerar o texto como elemento de ensino/aprendizagem, concebendo-o como lugar de e para o diálogo, promovendo a circulação entre os textos, quer os que remetem ao passado, quer os que apontam para os textos futuros.

Concluimos que a utilização de um termo por outro tem acarretado uma orientação inadequada dos alunos e, por consequência, mau desempenho nas avaliações externas. É necessário que os professores de língua portuguesa tenham formação adequada para que possam diagnosticar as competências e habilidades a serem desenvolvidas. E, a partir disso, propor atividades a fim de superar suas defasagens.

Quanto ao texto argumentativo (independente de seus gêneros textuais: artigo de opinião, editorial etc.), o professor deve propor a elaboração de textos constantes para um bom desempenho no ENEM, por exemplo.

A seguir, apresentaremos o modo argumentativo.

4. O texto argumentativo

O texto argumentativo é o exigido pelo exame do ENEM. O objetivo principal deste modo textual é persuadir, convencer, levar o interlocutor a crer nas ideias apresentadas. Para isso, é imprescindível a utilização de elementos de coesão textual e/ou os organizadores argumentativos, por exemplo: advérbios, locuções adverbiais e conjunções, estabelecendo relações adequadas entre termos e também entre os parágrafos, sobretudo no desenvolvimento do texto. Além disso, é necessário que o locutor escolha a melhor estratégia para conseguir que o interlocutor compartilhe as suas ideias.

Na década de 80, a argumentação se difundiu nos estudos linguísticos, propiciando o surgimento da semântica argumentativa. Koch (2002, p. 10-15) defende a proposta de que o ato linguístico fundamental é o de argumentar. Para a autora, o ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas. Desta forma, a autora ressalta que a linguagem passa a ser entendida como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, vei-

culadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade.

Segundo, Cereja e Magalhães (2000), a argumentação apresenta alguns traços característicos:

- Intenção persuasiva;
- Defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto;
- Seleção de argumentos que procuram a adesão do interlocutor;
- Uso da linguagem de acordo com o padrão culto da língua;
- Posicionamento pessoal ou impessoal do locutor, dependendo de sua intenção, de quem são os interlocutores e do veículo do texto;
- Presença de palavras e expressões que induzem opiniões.

Os recursos essenciais desta função comunicativa são:

- *Objeto*: qualquer tema duvidoso, conflituoso, problemático, que admita diversos modos de tratamento;
- *Locutor*: deve manifestar uma maneira de interpretar a realidade, uma tomada de posição;
- *Carácter*: dialógico, sustentado pela contraposição de duas ou mais ideias;
- *Objetivo*: provocar a adesão, persuadir, convencer, um interlocutor ou público de uma forma de ver um tema em debate, da aceitabilidade de uma ideia.

5. Tipologia e gêneros textuais

A partir da experiência com alunos do ensino superior, verificamos que, inicialmente, quando a temática da aula é texto e suas modalidades, não sabem reconhecer a tipologia e gêneros textuais.

Quando apresentamos as classificações, ficam surpresos com a diversidade. Cabe a nós, enquanto professores, ressaltarmos que cada uma tipologia e gênero é apropriado a uma situação comunicativa. O mesmo ocorre com a norma ser adotada: “Devemos nos expressar na norma culta ou coloquial?” Se a situação requer formalidade, a culta co-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

mo em um processo seletivo para emprego ou vaga em universidade, apresentação de um projeto, elaboração de provas e trabalhos; caso contrário, a coloquial utilizada para comunicações entre familiares, amigos etc.

No que diz respeito à tipologia textual, Marcuschi usa o termo para” designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Isto são os textos argumentativos, dissertativos, narrativos, descritivos e injuntivos.

Para ilustramos isso, podemos citar uma música cujo recurso expressivo é o verbo no imperativo – marca do texto injuntivo. Vejamos:

(...) Pegue duas medidas de estupidez
Junte trinta e quatro partes de mentira
Coloque tudo numa forma
Untada previamente
Com promessas não cumpridas
Adicione a seguir o ódio e a inveja
As dez colheres cheias de burrice
Mexa tudo e misture bem
E não se esqueça: antes de levar ao forno
Temperar com essência de espírito de porco,
Duas xícaras de indiferença
E um tablete e meio de preguiça (...)

(*Os anjos* – Legião Urbana)

Verificamos que a letra da música *Os Anjos*, de autoria de Renato Russo, apresenta elementos que a identificam com o tipo textual injuntivo.

Quanto à tipologia e aos gêneros textuais, constatamos que muitos alunos não sabem a diferença entre texto argumentativo e dissertativo. E, afinal, como distingui-los? Qual é a característica de cada um?

O argumentativo apresenta o posicionamento do autor do texto acerca do tema tratado. Ao discorrermos sobre um assunto, é preciso nos posicionar. Já o discursivo se limite a explicar a respeito do que é proposto.

A seguir, apresentaremos os desvios mais recorrentes nos textos dos alunos independente da tipologia e do gênero textuais.

6. Natureza dos desvios

Inicialmente, cabe ressaltarmos que o termo “desvio” é usado no lugar de “erro” para sinalizarmos o que é considerado inadequado no emprego de um dado contexto em função da produção textual.

A seguir, apresentaremos uma proposta de classificação dos desvios mais recorrentes nos textos dos graduandos:

- *Acentuação*: os alunos se esquecem de empregar os acentos agudo, circunflexo e grave como em “próprio” – cuja sílaba tônica é <pró>. Outro desvio recorrente é a ausência de acento agudo no verbo <estar> e <ser>: “ele esta / e triste”.

É preciso levar os alunos a perceberem a diferença entre <esta> – pronome demonstrativo e <e> – conjunção: “Esta – e saia linda” e <está – é> – verbo <estar> – <ser>: “Ele está – é feliz”.

Outras vezes, detectamos que eles utilizam a acentuação indevidamente, por exemplo: <essencialmente>. Têm dificuldade em perceber que só há acento na palavra primitiva <essência>, já, na derivada, não há porque o ponto tônico mudou da sílaba <se> para <men>.

Outra questão é o uso inadequado do acento grave como: em “acesso a educação” – faltou o acento grave, porque quem tem acesso, tem acesso a algo ou a alguém. Ou indevido quando se emprega o acento sem a regência do termo regente solicitar, por exemplo: “público garante á transparência “ – quem garante, garante algo. Portanto, não ocorre a crase.

Há outro caso de não uso: os casos em que o acento é proibido como diante de verbo: “começamos à ler”.

- *Abreviação vocabular*: atualmente, este desvio é um dos maiores problemas que o professor de Língua Portuguesa enfrenta proveniente da evolução tecnológica. Com o uso de mensagens no celular e das redes sociais e devido à rapidez com que devemos nos expressar, utilizamos o recurso da economia vocabular, nestes contextos, adequadamente. Mas em provas, trabalhos, redações, inclusive para concursos e processos seletivos, jamais!!! Às vezes, nestes, mesmo com essas orientações, aparecem marcas do internetês “...ñ só pelo fato.”.
- *Ortografia*: troca de letras é proveniente da oralidade e / ou falta de domínio da forma escrita de uma dada palavra. Por exemplo: “anali-zar” é com <s> embora a pronúncia seja como se fosse <z>. Sabemos

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

que o <s> entre vogais o som é de <z>. Palavra derivada “infelmente” com <s> quando deveria ser registrado com <z> - palavra primitiva <feliz>.

- *Ortografia de homófonas*: é muito comum este desvio devido à pronúncia ser a mesma, mas a ortografia diferente. Muitos alunos não têm bem internalizado as regras de uso, por exemplo, dos porquês e do <a ou há> como em: “À vinte anos, a Eco 92...”. Neste caso, pela ideia de tempo decorrido, seria <há> no lugar de <à>. Só usamos <a> relacionado a futuro “daqui a dois meses, viajaremos...” ou à distância “daqui a três quilômetros há um borracheiro”. Cabe ressaltarmos, neste tipo de desvio, a separação silábica: “fala-ssemos” – em que não ocorre a separação do dígrafo consonantal.
- *Coerência*: o comprometimento do sentido do texto ocorre, pelo que observamos, de três formas: má organização do pensamento “O Rio + 20 é uma conferência da ONU que depois de 20 anos acontecerá novamente, foi em 92. A sustentabilidade de nosso planeta. Transformando um mundo melhor para vivermos”; mistura de assuntos e a falta de conclusão do pensamento.
- *Concordância verbal*: quando o verbo se flexiona para concordar com o seu sujeito.

Muitas vezes, constatamos a concordância ideológica: “a gente fomos embora tarde” e o mais comum é a omissão do acento circunflexo na terceira pessoa do plural do verbo <ter> “... os estudantes que não tem”.

- *Conjugação verbal*: no que diz respeito aos verbos, observamos constantemente a ausência de desinência de infinitivo <r> como em “por marca os 20 anos.” – “deve-olha para...”. Esta é uma oportunidade para pensa...” Podemos dizer que esse tipo de desvio também na locução verbal ocorre por reproduzirmos na escrita o esvaziamento desse elemento mórfico típico da oralidade. Quanto à locução verbal cujo verbo principal é o <vir>, uma característica é a troca da desinência de infinitivo <r> pelo <m> como em: “pode vim”. Um desvio clássico na oralidade e/ou escrita é o verbo <ver> no modo subjuntivo como em “Quando eu o vir”, na maioria das vezes, dizemos “quando eu o ver”.
- *Gerundismo*: trata-se do uso abusivo desta forma nominal. Ela só deve ser empregada quando for para expressar uma ação em processo:

“estou redigindo este texto para você, leitor”. Quando o texto requer a expressão na norma culta, não devemos utilizar locução verbal (verbo auxiliar <ir> mais um principal na forma nominal infinitivo – vou ler) no lugar do futuro do presente “lerei” ou do futuro do pretérito “leria”.

- *Coesão*: o uso dos conectores nas produções textuais, elementos indispensáveis no processo argumentativo, de tal modo que o seu emprego pode ter influência nas escolhas sintáticas e semânticas e nas orientações argumentativas e informacionais de um texto.

Trata-se da palavra cuja função é servir de elo – de ligação uma as outras. Morfologicamente, quem exerce esta função são as preposições – texto sobre produção textual – as conjunções “Fui à faculdade, mas não houve aula” – e os pronomes relativos ”a menina que estava aqui”.

Nas produções textuais dos alunos, verificamos o uso indevido como o início de um período com a conjunção <pois>. É preciso orientar os alunos que não se inicia uma frase com esse conectivo. Por exemplo: “tornando-se assim profissionais competentes. Pois somos cidadãos e merecemos...”. No contexto desse fragmento, verificamos que era desnecessário o seu emprego. Bastava iniciar o período com o verbo <somos>.

Quanto a esse tipo de desvio, cabe ressaltarmos a falta de paralelismo cuja definição é a ausência de equilíbrio sintático quanto ao uso dos conectivos. As mais comuns são a da mistura da conjunção <ou>. com o <seja>, como: “seja ele ou eu”; e da locução conjuntiva <não só...mas também>. Os alunos tendem a omitir a segunda estrutura <mas também> ou o termo <também>, por exemplo: “Eles não só são cantores, são todos famosos”.

- *Ausência de equilíbrio do uso de pronomes*: ao elaborar um texto, devemos ter atenção: é impessoal, é na primeira pessoa do singular ou do plural? E no emprego dos pronomes oblíquos “Devemos se inspirar” – o fragmento está na primeira pessoa do plural, logo, o pronome oblíquo pertinente é o <nos> no lugar de <se>.
- *Desorganização frasal*: ocorre quando os termos da frase não foram empregados devidamente. Isso pode resultar na separação do sujeito para o predicado através do uso de vírgula ou da sua ausência como em “Negros e brancos que terminam o ensino médio concorrem todo ano a uma vaga nas universidades...” Neste fragmento, verificamos que a locução adverbial temporal <todo ano> deveria ser entregada

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

no início de período e separado por vírgula: “Todo ano, negros e brancos que terminam o ensino médio concorrem a uma vaga nas universidades”.

- *Frases longas*: este é um dos maiores problemas dos textos atuais. Os alunos vão escrevendo, escrevendo e... onde está a pontuação? Como em “A atual crise econômica mundial é a grande oportunidade para a mudança quando nós não estamos em crise, não queremos...”. Nesse fragmento, deveria colocar um ponto final antes da conjunção temporal <quando>. Esse tipo de desvio pode implicar o entendimento do texto por causa do excesso de informação. Ou seja, implicar a coerência.
- *Inadequação vocabular*: quando a escolha lexical não combina com o termo relacionado “... a fim de novos salários, ostentando algo muito maior e a curto prazo”. <novos> não combina com <salários>, deveria empregar <melhores> e <ostentando> não é pertinente – seria <almejando>; ou é incompatível com a norma utilizada no texto (coloquial ou culta), em certos casos, a palavra trata-se de uma gíria como em: “... o Brasil está uma beleza”. A gíria <beleza> foi empregada no lugar de <ótimo>. Exemplo: “... para os estrangeiros acharem que o Brasil...” – o texto exigia a expressão escrita na norma culta, logo, o termo <acharem> está indevido. No lugar, deveria ser <pensarem>. Cabe ressaltarmos que o verbo <achar> é muito utilizado na informalidade tanto com esse sentido quanto com o de <considerar> como no seguinte exemplo “... acabam achando ofensas...”, no lugar seria “consideram ofensas...”

Uma estrutura verbal muito utilizada por nós falantes é <ter que>. Devemos nos lembrar de que a expressão original era <ter de>, mas, com a evolução natural da língua, o <de> foi trocado pelo <que>. Na norma culta, utilizamos os seus sinônimos: <dever, precisar e necessitar> em casos como este “... as pessoas tem que ser livres...”

Outro termo utilizado inadequadamente é o pronome relativo <onde> relacionado à temática “Esta é a questão onde devemos ler atentamente” e não a lugar “Muito menos onde se estuda”.

- *Emprego dos pronomes demonstrativos*: é comum o uso indevido dos pronomes <este> e <desse>. Este: refere-se a algo / alguém próximo ao locutor, ao tema desenvolvido numa redação ou à exposição / conferência, ao ano em processo, por exemplo: “Esse ano será realizada a Rio + 20” – como é o ano em curso – deveria ser “Este”.

- *Ortografia*: Nas dissertações do ENEM analisadas ocorrem problemas de ortografia, que podem, em determinadas circunstâncias, provocar alguns problemas de interpretação do texto, embora seja o fator que provavelmente menos problemas implica no domínio da textualização. O trecho do texto (T2) apresenta um problema de ortografia em que o aluno mudou/escreveu a palavra da seguinte forma:
- *Pontuação*: os sinais de pontuação têm por finalidade assinalar as pausas e as entonações na leitura, separar palavras, expressões e orações que precisam ser destacadas e também para fazer esclarecimento a respeito de algo que se escreveu. Na perspectiva de Cardoso, está “relacionada com as condições e oportunidades oferecidas pelas escolas, bem como as experiências de letramento ocorrida nas práticas sociais de leituras e escritas”. (CARDOSO, 2003, p. 125)

Este é o tipo de desvio mais recorrente. Sempre há uma falha desta natureza. Vale ressaltarmos que devemos evitar frases longas. Por isso, ao terminarmos de redigir, revisamos nosso texto sempre. Entre outros aspectos, verificamos a construção frasal, se a pontuação utilizada ou não faz com que o texto transmita a mensagem pretendida. Um dos desvios deste tipo <na moda> é a separar o sujeito do predicado. Vejamos um exemplo: “o ponto principal, será a sustentabilidade”.

Outro desvio frequente é não empregar a vírgula diante dos conectores: “Por isso dizemos...”. Depois da locução conjuntiva conclusiva, utiliza-se a vírgula. Ou da ausência de vírgula para destacar o adjunto adverbial de lugar: “No Brasil as cotas começaram...”, com a função de marcar o sujeito oculto há vírgula antes do verbo <podemos> no fragmento “Com isso podemos”. Devemos empregá-la também para destacar a oração reduzida de infinitivo: “Ao analisar o vídeo conclui...”

Com o termo <etc.>, é comum os alunos empregarem vírgula e/ou a conjunção <e> “banana, mamão, uva, e etc.”. Além disso, há outra questão: o uso das reticências depois do termo “etc.”, o que caracteriza redundância.

É comum também verificarmos como os graduandos utilizam letra maiúscula depois de dois pontos. Esta só é utilizada quando o substantivo for próprio.

- *Regência verbal*: ora o texto apresenta a falta do elemento coesivo “... deixar de refletir o que podemos...”. Quem reflete, reflete *sobre* algo

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

ou alguém. Ora o seu uso indevido “o objetivo dessa reunião é discutir *sobre* ...”. Quem discute, discute algo, ou com alguém.

- *Repetição de palavras*: não devemos repetir termos seja qual for a sua morfossintaxe. É uma das características muito comum da linguagem informal, sobretudo na expressão oral: “... pessoas que são contra e pessoas que são a favor”. Desnecessário a repetição da palavra <pessoas> - segunda ocorrência.

OBS. palavra <que>: atualmente, observamos como as pessoas estão utilizando indiscriminadamente esta palavra como em “A Rio + 20 que tem objetivo ...” No lugar do <que>, usaríamos <cujo>. “...um discurso emocionante que fala sobre a importância...” a estrutura, que fala> é desnecessária –”. Seu objetivo inicial: que é dar auxílio às famílias...” – desnecessário o emprego de “que é”. Muita atenção com o emprego dessa estrutura e da <que é> independente da ocorrência do tempo verbal do <ser>. “Negros e brancos que terminam o ensino médio concorrem todo ano” – a estrutura < que terminam> pode ser substituída por <concluinte – formando>

- *Redundância*: ocorre quando dizemos ou escrevemos algo que já foi expressa a ideia como “subir para cima – entrar para dentro”. Nesses casos, verificamos que os verbos <subir e entrar> já apresentam a ideia de <cima e dentro>. Isso também ocorre com o verbo <preferir>. Muitas vezes, ouvimos ou lemos “Prefiro mais pizza do que hambúrguer”. O adequado pela norma culta é: “Prefiro pizza a hamburquer”.

Outro caso comum de redundância é “Há alguns tempos atrás”. Com a semântica de tempo decorrido, utilizamos o verbo <haver>, portanto, o termo <atrás> é desnecessário.

A partir da observação da tipologia de desvios, cabe a nós, professores de língua portuguesa, propormos cada vez mais a prática de diversos tipos e gêneros textuais e, ao entregarmos o texto, devemos comentar o motivo de cada estrutura marcada. Para superarmos as deficiências, é preciso, primeiro, transmitirmos confiança aos alunos, não os expor, a fim de comentarmos os desvios. Como procedemos? Ora escrevemos os fragmentos a serem ajustados no quadro – sem autoria – ora chamamos individualmente e comentamos os desvios. Os alunos devem ser motivados a escrever. É necessário dizermos a eles que são capazes de superarem as inadequações, desde que, realmente, almejem isso. Segundo, conscientizá-los da importância de nos expressarmos adequadamente nos

mais diversos contextos; e, concomitantemente, levá-los a entender quais são suas inadequações.

Quanto à correção, vale dizermos que é uma tarefa difícil: requer tempo, atenção e habilidade para podermos trabalhar com os alunos, levá-los a entender a necessidade de redigir bem. Sobre as dificuldades de corrigir textos, corrigir uma redação é uma operação complexa que traz problemas certamente maiores que os da correção de um exercício de matemática ou de versão de uma língua estrangeira. A dificuldade nasce da falta de modelos de referência que permitam proceder de modo mecânico, como num exercício de matemática.

O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação e assumir uma postura diferente para cada gênero textual. Ele deve ainda fazer observações específicas que favoreçam o aprimoramento de cada estudante. (SERAFINI, 1998, p. 107)

Escrever exige não só conhecimento das características do modo e gênero textuais a ser elaborado como também ter consciência das dificuldades a serem superadas.

7. Considerações finais

Quando o assunto é produção textual, todos nós sentimos “um frio na espinha” quando somos requisitados a expressão oral e/ou escrita. Isso ocorre pelo fato de não estarmos “seguros” quanto ao domínio das diversas regras gramaticais a serem postas em prática e à organização das ideias por falta de prática em redigirmos textos. O exercício constante nos possibilita ordenarmos as ideias e redigirmos com desenvoltura.

O minicurso pretendeu proporcionar uma breve reflexão acerca do que é fundamental levar em consideração para redigir um texto nas mais variadas tipologias e gêneros textuais, no padrão da norma culta. Sem dúvida, o primeiro passo é não termos medo de escrever. Redigimos sem nos preocupar, inicialmente, com regras gramaticais. É preciso navegarmos “no reino das palavras” como bem disse Drummond. Se o tema não for de nosso domínio, obrigatoriamente, quando nos for solicitado apresentação de um texto oral e/ou escrito, primeiro, devemos pesquisar o assunto para ter conteúdo e nos motivarmos. Um texto vazio causa má impressão.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Nós, professores, devemos transmitir confiança para que os alunos não fiquem <bloqueados> devido a uma abordagem indevida com relação às inadequações encontradas num texto. Assim, a segurança transmitida juntamente com as explicações dos usos inadequados e das práticas constantes são fatores cruciais para que os alunos superem seus déficits.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suárez. *Curso de redação*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.

AMARAL, Emilia; SEVERINO, Antônio; PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. *Redação, gramática, literatura*. São Paulo: Nova Cultural, 1993.

ANTUNES, Celso. *Manual de técnicas*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. São Paulo: Atual, 2003.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Couchar. *Texto e Interação*. São Paulo: Atual, 2000.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CONCEIÇÃO, Hélio Casatle da. *Redação sem segredo*. São Paulo: Jenner, 1987.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*, Uberlândia: Edufu, vol. 03, n. 01, 1987.

FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.

_____. *Tipologia dos textos*. São Paulo: Ática, 1991.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1997.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: como é e como se faz?* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. Trad.: Maria Augusta Bastos de Matos. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TERRA, Ernani; NICOLE, José de. *Redação para o 2º grau: pensando, lendo e escrevendo*. São Paulo: Scipione, 1996.

TUFANO, Douglas. *Estudo de redação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

**LENDO O VAMPIRO NA CONTEMPORANEIDADE:
UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-QUEER**

Elio Marques de Souto Júnior (UFRJ)
eliomsj@yahoo.com.br

Desde seu aparecimento na literatura e, posteriormente, no cinema, o vampiro tem sido associado ao erotismo, à sensualidade e à sedução (MELTON, 2008). De fato, como afirma Dyer (2005), o simbolismo sexual do vampiro é o mais óbvio dos significados atribuídos a ele. Ademais, o vampirismo está estreitamente vinculado à sexualidade transgressiva, uma vez que o prazer sexual do vampiro advém do ato de sugar o sangue da vítima (KALIA, 2013). Com efeito, como o vampiro não tem sexo, ele transgride as oposições binárias a partir das quais o gênero e a sexualidade são compreendidos. Isto posto, este minicurso tem por objetivo investigar como a sexualidade do vampiro é construída no romance *Entrevista com o Vampiro*, da autora norte-americana Anne Rice (RICE, 1991). Para tanto, serão utilizados os postulados da análise crítica do discurso e da teoria *queer*. A análise crítica do discurso é um arcabouço teórico-metodológico que concebe o discurso como prática social, construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001). Desse modo, as escolhas linguístico-discursivas do autor constroem o mundo ficcional conforme uma visão de mundo específica, assim como possibilita a legitimação ou marginalização de identidades (COTS, 2006). Da mesma forma, ao enfatizar o caráter constitutivo do discurso, a teoria *queer* compreende o gênero e a sexualidade como construídos nas e pelas práticas discursivas situadas sócio-historicamente (BUTLER, 2003; SULLIVAN, 2003). Com efeito, os teóricos *queer* concebem as identidades sexuais e de gênero como fragmentadas, cambiantes e em constante processo (LOURO, 2004).

Palavras-chave: *Queer*. Vampiro. Contemporaneidade. Literatura. Cinema.

1. Introdução

Seres sugadores de sangue estão presentes em todas as culturas e em todas as épocas (ARGEL & MOURA NETO, 2008). Na tradição folclórica, o vampiro é um morto-vivo de aparência repugnante e fantasmagórica que sai de seu túmulo à noite para sugar o sangue dos vivos.

Para José Luiz Aidar & Márcia Maciel (1986), embora haja divergência entre os linguistas acerca da origem da palavra vampiro, a tese mais aceita é a de que ela teria se originado da palavra húngara *vampir*,

sendo traduzida em diversas línguas europeias, tais como o inglês, o francês e o alemão.

Diferente do vampiro folclórico, o vampiro literário é representado como um ser aristocrata, sedutor e sensual (ARGEL & MOURA NETO, 2008). Na literatura, o vampiro constitui um dos mais poderosos arquétipos que têm influenciado a imaginação desde o século XVIII.

Embora tenha aparecido primeiramente na poesia do século XVIII, foi somente no século seguinte que o vampiro estreia na prosa literária no conto de John Polidori (ARGEL & MOURA NETO, 2008). Entretanto, a figura do vampiro literário só se consolidou com a publicação do romance *Drácula* de Bram Stoker em 1897.

Ao longo do tempo, o vampiro tornou-se cada vez mais popular, sendo tema de diversos filmes e romances. O romance *Entrevista com o vampiro* da autora norte-americana Anne Rice, publicado em 1976, foi um marco no gênero, pois retrata vampiros mais humanos e o texto é narrado a partir da perspectiva de um dos vampiros, Louis.

Como a maioria das narrativas cujo tema central é a figura do vampiro, *Entrevista com o vampiro* (RICE, 1992) é uma obra altamente erótica na qual os vampiros passam a imortalidade em busca de amor. Nesse contexto, o romance sugere um envolvimento homoerótico entre Louis e Lestat, os protagonistas da história.

Isto posto, o objetivo deste artigo é analisar como Louis conceitualiza sua relação com Lestat e como constrói sua identidade homoerótica. Assim, na segunda seção, serão discutidos os pressupostos da teoria *queer* que compreende os gêneros e as sexualidades como construções sociais, culturais e discursivas. (SULLIVAN, 2003)

Na terceira seção o foco de análise recairá nas premissas da análise crítica do discurso que concebe a linguagem como prática social e, sendo seu uso atravessado pela ideologia. (FAIRCLOUGH, 2001)

Na seção seguinte, a análise linguístico-discursiva de alguns trechos do romance que retrata uma relação afetivo-sexual de Louis será empreendida.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

2. *Teoria queer: a construção discursiva dos gêneros e das sexualidades*

O termo *queer*, segundo Tamsin Spargo (2000), "antes lançada ou sussurrada com um insulto, é agora orgulhosamente reivindicada como uma marca de *transgressão*" (SPARGO, 2000, p. 3). A transgressão, conforme Jenks (2003), "é aquela conduta que destrói as regras e transgride os limites" (JENKS, 2003, p. 3). No contexto dos estudos *queer*, transgredir as regras significa contestar as normas regulatórias de gênero e sexualidade. (BUTLER, 2003)

Nesse sentido, a teoria *queer* questiona a oposição heterossexualidade/homoerotismo, questionando a ideia de que a heterossexualidade é natural e, portanto, compulsória, o que remete ao conceito de heteronormatividade (LOURO, 2004). A heteronormatividade é uma estrutura ideológica onipresente que se refere à noção de que os sujeitos são criados para ser heterossexuais mesmo que não venham a relacionar-se com o sexo oposto. (MISKOLCI, 2012)

Com efeito, a teoria *queer* visa compreender as identidades sexuais e de gênero para além das normas sociais que regulam tais identidades (SULLIVAN, 2003). Assim, os/as teóricos/as *queer* buscam desnaturalizar compreensões heteronormativas das categorias de gênero e sexualidade. De acordo com Guacira Lopes Louro (2004), a teoria *queer* insere-se no quadro do pós-estruturalismo que estuda a relação entre os sujeitos, a vida social e as práticas de construir significado.

Nessa perspectiva, o significado não é visto como pré-existente ao sujeito, mas é construído nas interações sociais mediadas pelo discurso (MOITA LOPES, 2002). Assim, a teoria *queer* encontra na teoria deconstrutivista de Jacques Derrida, nas reflexões de Michel Foucault acerca da construção discursiva da sexualidade e na noção de gênero como ato performativo de Judith Butler meios para embasar a crítica à normalização dos gêneros e das sexualidades.

A desconstrução é uma teoria que, além de destacar o caráter construído do significado, proporcionou um abalo no pensamento metafísico ocidental, uma vez que este se apoiava em oposições binárias, tais como masculino/feminino, heterossexual/homoerótico, para estabelecer uma hierarquia ou supremacia de um termo sobre o outro (DERRIDA & ROUDINESCO, 2004). Jacques Derrida (1991) pontua que desconstruir significa decompor os discursos com os quais as oposições binárias são

estabelecidas, revelando seus pressupostos, suas ambiguidades e suas contradições.

A perspectiva da desconstrução pode sustentar a proposta de problematizar os binarismos e a lógica falocêntrica, conceito útil para pensar a questão do gênero e da sexualidade (DERRIDA & ROUDINESCO, 2004). O modelo falocêntrico da sociedade ocidental atribui significado às coisas e aos sujeitos tomando como base sempre o masculino, ou seja, considerando o falo como ponto de referência e centro a partir do qual ocorreria todo o processo de subjetivação.

Assim como Jacques Derrida, Michel Foucault (2001a) enfoca o papel do discurso na construção da sexualidade. De fato, a sexualidade é "uma categoria construída de experiência que têm origens históricas, sociais e culturais" (SPARGO, 2000, p. 12), ou seja, ela não é fruto da biologia ou da genética (FOUCAULT, 2001a). Nesse sentido, a sexualidade constitui um dispositivo histórico construído fundamentalmente pelo discurso religioso e médico-psiquiátrico do século XIX.

A doutrina cristã encarregou-se de condenar o homoerotismo, considerando-o um ato transgressivo, uma sodomia (FOUCAULT, 2001a). A explosão de discursos sobre o sexo no século XIX não só atualizou o discurso religioso, mas também transformou o sujeito homoerótico em uma espécie com anatomia e psicologia distintas. Assim, o sujeito homoerótico passa a ser compreendido a partir da sua sexualidade, isto é, "nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo, subjacente a todas as suas condutas". (FOUCAULT, 2001a, p. 43)

Da mesma forma, Judith Butler (2003) afirma que os gêneros são construtos sociais e discursivos, e, assim, atos performativos. A performatividade, para a autora, diz respeito a um ato discursivo que produz aquilo que ele nomeia, ou seja, a linguagem torna-se um discurso delimitador e formador dos objetos e sujeitos. Nessa perspectiva, a categoria do gênero é resultado de um discurso performativo, o que demonstra que os sexos não têm nenhuma validade intrínseca e ontológica.

A noção dos gêneros como atos performativos permite que se desnaturalize o laço entre sexo e gênero, expondo os mecanismos culturais que produzem a coerência do gênero que, dessa forma, torna-se uma categoria inteligível (BUTLER, 2003). Tal inteligibilidade baseia-se na sequência sexo-gênero-sexualidade na qual o sexo biológico determina o gênero que, por sua vez, determina a sexualidade. Portanto, a concepção

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

butleriana de gênero constitui um modo de desestabilizar as relações normativas que regem os gêneros e as sexualidades.

3. A análise crítica do discurso

Para a análise crítica do discurso, "o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Nessa concepção, o discurso é formado e restrito pelas estruturas sociais, evidenciando a relação dialética existente entre prática discursiva e sociedade. Assim sendo, o uso linguístico reflete processos sociais e ideológicos.

Conforme Norman Fairclough (2001), há três funções da linguagem e dimensões de sentido que interagem em todo discurso, quais sejam, a função identitária, que relaciona-se às formas pelas quais as identidades são estabelecidas no discurso, a função relacional, que refere-se a como as relações sociais entre os participantes do discurso são renegociadas e representadas, e a função ideacional, relacionada a como os textos significam a vida social, assim como contribuem na construção de crenças e sistemas de conhecimento.

Na perspectiva da análise crítica do discurso, as identidades sociais são vistas como construções discursivas e, por isso, são fragmentadas e contraditórias (MOITA LOPES, 2002). Nesse sentido, é por meio da análise da materialidade linguística e das pistas contextuais que se pode compreender como as identidades e relações sociais são (re)construídas e questionadas no discurso.

O discurso, para a análise crítica do discurso, é construído por relações assimétricas de poder e pela ideologia dominante (FAIRCLOUGH, 2001). Ideologia pode ser conceituada como a visão de mundo compartilhada por uma determinada classe social, não podendo, portanto, ser dissociada da linguagem. Na verdade, a linguagem, ao mesmo tempo que expressa a ideologia, é moldada por ela.

A análise crítica do discurso estuda ainda como os textos, literários ou não, significam em um contexto sócio-histórico particular (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, é preciso compreender que, para cada contexto de enunciação, corresponde um contexto ideológico (BAKHTIN, 2004). Nessa ótica, em todo texto literário convive uma multiplicidade de vozes com pontos de vista e crenças contraditórios (BAKHTIN, 1988).

De fato, o discurso romanescos constitui uma arena onde diversos interesses sociais estão em conflito.

Os discursos, segundo a análise crítica do discurso, são analisados a partir do modelo tridimensional proposto por Norman Fairclough (2001). Esse modelo trata o discurso sob três perspectivas: como texto que possui uma materialidade linguística, como prática discursiva que se centra em como os textos são produzidos, distribuídos e interpretados, e como prática social que produz efeitos ideológicos.

Nesse quadro teórico-metodológico, um discurso pode ser abordado com base em uma análise linguística, da produção e interpretação textuais e dos aspectos institucionais do evento discursivo (FAIRCLOUGH, 2001). Como já foi apontado na introdução, o romance em questão será analisado apenas linguisticamente. Assim, a análise recairá na escolha do agente das orações, no uso do vocabulário e dos adjetivos, e em como o ethos homoerótico é construído discursivamente.

4. Uma leitura queer de *Entrevista com o vampiro*

Embora, no romance, não haja qualquer referência explícita sobre a sexualidade dos vampiros, o relacionamento entre eles pode facilmente ser descrito em termos homoeróticos. Logo no início da história, a descrição de Louis de como fora transformado em vampiro por Lestat é intensamente erótica: "ele passou seu braço direito por meus ombros e me aproximou de seu peito [...] agora vou sugá-lo até a verdadeira fronteira da morte" (RICE, 1992, p. 25). Nessa cena, Louis posiciona discursivamente Lestat como ativo, uma vez que este é o agente das ações no relato.

A escolha por um determinado agente da voz ativa reflete fatores ideológicos, culturais, sociais e político que influenciam a construção do significado (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, tendo em vista que, para o vampiro, o ato de sugar o sangue da vítima é semelhante a uma relação sexual, Lestat, ao assumir o papel ativo na relação, é quem penetra. Por outro lado, Louis assume o papel passivo, pois é ele quem sofre o efeito das ações. O papel ativo e passivo assumidos por Lestat e Louis, respectivamente, encontram respaldo nas reflexões foucaultianas acerca da atividade e passividade. (FOUCAULT, 2001b)

Para Michel Foucault (2001b), na relação sexual, atividade e passividade ligam-se a superior e inferior, dominador e dominado, vencedor

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

e vencido. No ato da mordida, o vampiro é quem domina sua vítima, pois a penetração parte dele. Apesar de, consoante os discursos e a ideologia heteronormativos, a atividade estar associada à masculinidade e a passividade à feminilidade (FOUCAULT, 2001b), essa associação não ocorre no ato da mordida porque, depois de transformada em vampiro, a vítima assume o papel ativo (DYER, 2005). Desse modo, evidencia-se a multiplicidade de posições de gênero e sexualidade assumidas pelo vampiro.

Ainda descrevendo o momento da transformação, Louis diz que Lestat sentou-se ao seu lado " de modo tão gracioso e íntimo que me fez pensar nos gestos de um amante" (RICE, 1992, p. 25). Neste trecho, Louis utiliza dois adjetivos, "gracioso" e "íntimo", o que, segundo Norman Fairclough (2001), indica uma forma de o sujeito falante expressar sua avaliação acerca do evento contado. Para a análise crítica do discurso, a escolha de palavras nunca é neutra, mas está sempre a serviço do propósito comunicativo do enunciador, além de ser um ato político e ideológico. Provavelmente, Louis escolhe esses adjetivos para qualificar o comportamento de Lestat porque conceptualiza aquele momento como uma relação afetivo-sexual, o que fica mais claro quando usa a oração "me fez pensar nos gestos de um amante". Tal oração expressa uma atividade mental cognitiva que retrata o mundo interior de Louis, tornando evidente a associação entre prática sexual e o ato de sugar sangue. De fato, Louis concebe Lestat como um amante cujo objetivo é seduzir a vítima a fim de sugar-lhe o sangue e, assim, obter prazer.

Em seguida, ao relatar para o repórter o que sentiu quando Lestat afundou seus dentes no seu pescoço, Louis afirma: "lembro-me que o movimento de seus lábios arrepiou todos os cabelos de meu corpo, enviando uma corrente de sensações através de meu corpo que não me pareceu muito diferente do prazer da paixão". (RICE, 1992, p. 26)

Neste trecho, Louis compara o ato de ter o sangue sugado por Lestat com o "prazer da paixão". No seu discurso, Louis reafirma a relação indissociável, atestada por autores como Richard Dyer (2005) e Ken Gelder (2001), entre vampirismo e sexualidade, mais especificamente, homoerotismo. Assim, Louis subverte as identidades de gênero e sexualidade que são prescritas por práticas discursivas hegemônicas. (BUTLER, 2003)

Louis confirma seu posicionamento quando diz ao repórter o que significa ser mordido por um vampiro: "não posso descrever exatamente como foi, assim como não se pode dizer exatamente como é a experiên-

cia do sexo a quem nunca passou por ela" (RICE, 1992, p. 13). Novamente, mas de forma mais explícita, Louis compara a experiência do sexo com a da mordida. Tendo em vista que, na sua vida mortal, Lestat era do sexo masculino, Louis, aparentemente, não se constrange em assumir uma identidade homoerótica, construindo, desse modo, seu ethos positivamente.

O ethos, conforme Norman Fairclough (2001), refere-se a aspectos que influenciam na construção do eu ou de identidades sociais. Nesse sentido, o ethos pode ser concebido como um processo de modelagem mais amplo em que o lugar e o tempo de uma interação discursivas e seus participantes, bem como as identidades desses participantes, são construídos através da valorização de certas características. Por meio do discurso de Louis, percebe-se que, no mundo dos vampiros, não há fronteiras rígidas socialmente demarcadas entre os gêneros e as sexualidades que acabam excluindo aqueles/as que não se enquadram em um modelo de sexualidade pré-estabelecido. (SULLIVAN, 2003)

5. *Considerações finais*

O vampiro, desde seu aparecimento na literatura no século XVIII, tem sido usado como um símbolo dos comportamentos sexuais que se afastam do modelo prescrito pelas normas sociais, como o é o caso do homoerotismo (DYER, 2005). Para os vampiros, não há fronteiras que separam os gêneros e as sexualidades, o que leva Ken Gelder (2001) a dizer que eles não têm sexo.

Análise demonstrou como o ato da mordida assemelha-se à prática sexual para o vampiro e sua vítima, sendo os caninos do vampiro um símbolo do pênis, uma vez que eles penetram a vítima. Não há qualquer menção sobre a sexualidade dos vampiros no romance, mas as palavras utilizadas por Louis para descrever o comportamento de Lestat no momento em que foi transformado sugere que Louis esteja posicionando-se como homoerótico.

Assim, Louis parece construir seu ethos homoerótico sem nenhuma preocupação com as normas sociais que regulam os gêneros e as sexualidades. Isto posto, como ressalta Richard Dyer (2005), o vampiro é uma figura *queer*, pois transgride os discursos binários que constroem modelos, baseados em estereótipos culturais, de como os sujeitos devem viver sua sexualidade e seu gênero.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIDAR, José Luiz; MACIEL, Márcia. *O que é vampiro*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ARGEL, Martha; MOURA NETO, Humberto. (Orgs.). *O vampiro antes de Drácula*. São Paulo: Aleph, 2008.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas: Papyros, 1991.

_____; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã: diálogos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DYER, Richard. *The culture of queers*. London/New York: Routledge, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UNB, 2001.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001a.

_____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2001b.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. *Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GELDER, Ken. *Reading the vampire*. London/New York: Routledge, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MELTON, John Gordon. *O livro dos vampiros: a enciclopédia dos mortos-vivos*. São Paulo: Mbooks Brasil, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RICE, Anne. *Entrevista com o vampiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

SPARGO, Tamsin. *Foucault and queer theory*. Cambridge: Icon Books, 2000.

SULLIVAN, Nikki. *A critical introduction to queer theory*. New York: New York University Press, 2003.

**LITERATURA DE PASSATEMPO OU DE PROPOSTA?
"A GRANDE ARTE", DE RUBEM FONSECA¹**

Roberta Andréa dos Santos Colombo (UNIGRANRIO)
robertas.colombo@hotmail.com

O romance policial no século XX e XXI, em obras como *A grande Arte*, de Rubem Fonseca, traz uma nova roupagem para a literatura brasileira, servindo-nos com personagens e uma trama que estimula a curiosidade do leitor, prendendo-nos a atenção, pois no mesmo contexto de violência da linguagem e violência urbana, há uma intertextualidade do romance com obras clássicas, como veremos mais adiante. Por isso, arriscamos dizer que Rubem Fonseca transgredir no campo literário, oferecendo ao seu leitor uma literatura que contém diversão – que chamamos aqui de passatempo – e uma literatura que transpassa a diversão – a qual chamamos de literatura de proposta. Sendo assim, este minicurso propõe uma reflexão aos cursistas, analisando os estereótipos que muito adjetivaram a ficção policial, considerando-a, muitas das vezes, como uma literatura menor e não depreendida por parte de seus leitores. Tomamos, pois, como *corpus* principal, o romance *A grande Arte*, o qual alicerça o trabalho. Como base teórica temos Vera Lúcia Figueiredo, José Paulo Paes e Umberto Eco.

¹ O texto completo deste minicurso não foi recebido a tempo de ser inserido no livro, porque tínhamos um cronograma apertado em relação à reprografia dos trabalhos.

LEITURA E REFLEXÃO: A RIQUEZA DOS MICROCONTOS

Damiana Maria de Carvalho (EMPP/UERJ)

damianacarvalho@ig.com.br

RESUMO

Da compilação dos contos mais conhecidos de *As Mil e uma Noites* (2000), no final da Idade Média aos contistas contemporâneos, a narrativa curta e curtíssima tem sido recebida com especial interesse pelos leitores. De acordo com os movimentos artísticos que cada época produziu e os estilos individuais, novos contos foram surgindo, diferenciando-se dos populares e infantis, como os contos de terror, os de mistério, os sombrios, os fantásticos, os de humor, os cômicos, os religiosos, os realistas, os regionalistas, os psicológicos, os minimalistas, os microcontos etc. Segundo Ricardo Piglia, em *Formas Breves* (2004), um conto bem escrito sempre narra duas histórias, uma aparente e outra implícita, como se fossem uma só, de forma que o desfecho da narrativa seja a revelação, que permite ao leitor ver, abaixo da superfície em que a primeira se desenrola, uma verdade secreta. Partindo deste entendimento, o microconto carrega em si algumas características do conto moderno, tais como poucos personagens, conflito, narratividade, brevidade, humor, dramaticidade ou pelo menos um final enigmático, tudo de forma muito concisa. Tais características, não necessariamente estão escritas, mas sugeridas. Assim, propomo-nos analisar alguns microcontos da antologia *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século* (2004), organizada por Marcelino Freire.

Palavras-chave: Conto moderno. Microcontos. Micronarrativa. Leitura. Literatura.

1. Introdução

O hábito de ouvir e contar histórias acompanha a humanidade no tempo e no espaço. Pode-se afirmar que todos os povos, em todas as épocas, cultivaram seus contos. Inicialmente anônimos, preservados pela tradição, mantiveram costumes e valores, contribuíram para explicar a história e a cultura das sociedades.

Da compilação dos contos mais conhecidos de *As Mil e Uma Noites* (2000), no final da Idade Média aos contistas contemporâneos, a narrativa curta é recebida com especial interesse pelos leitores. De acordo com os movimentos artísticos que cada época produziu e os estilos dos autores, novos contos surgiram, diferenciando-se dos populares e infan-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

tis, como os de terror, os de mistério, os sombrios, os fantásticos, os de humor, os cômicos, os religiosos, os realistas, os regionalistas, os psicológicos, os minimalistas etc.

Segundo Ricardo Piglia, em *Formas Breves* (2004), um conto bem escrito sempre narra duas histórias, uma aparente e outra implícita, como uma só, de forma que o desfecho a narrativa seja a revelação, que permite ao leitor ver, abaixo da superfície em que a primeira se desenrola, uma verdade secreta – elemento imprescindível na armação da outra. Partindo deste entendimento, o microconto, como veremos mais adiante, carrega em si algumas características do conto moderno.

São poucos os estudos específicos acerca da produção brasileira dos contos brevíssimos. Karl Erick Schøllhammer, em *Ficção Brasileira Contemporânea* (2009), dedica-se aos estudos críticos em torno da literatura produzida no Brasil nas últimas três décadas, até a produção recente, na qual inclui o miniconto e, sem se aprofundar, o microconto. Para o autor, o lançamento do livro *Geração 90: Manuscritos de Computador* (2001), organizado por Nelson Oliveira, sugere, apesar de não haver nenhuma tendência clara que unifique os contistas (a não ser pela heterogeneidade e pela temática voltada para a sociedade e a cultura da geração a qual pertencem), duas hipóteses sobre a nova geração literária: no subtítulo da coletânea de contos há indicação de

que a nova tecnologia de computação e as novas formas de comunicação via Internet provocaram nessa geração uma preferência pela prosa curta, pelo miniconto e pelas formas de escrita instantâneas, os *flashes* e *stills* fotográficos e outras experiências de miniaturização do conto. Este traço remete a segunda hipótese sustentada pela antologia, sugerindo que a geração da década de 1990 retoma o exemplo da geração de 1970, que teria produzido o primeiro grande *boom* do conto brasileiro com autores que hoje podemos chamar de clássicos contemporâneos: Dalton Trevisan, Lygia Fagundes Telles, Rubem Fonseca, Sérgio Sant’Anna, Roberto Drummond, João Antônio, José J. Veiga, Murilo Rubião. (SCHØLLHAMMER, 2009, p. 36)

Concordamos com as hipóteses de Karl Erik Schøllhammer, entretanto, no que diz respeito à prosa curtíssima, entre os escritores participantes da coletânea (Marçal Aquino, Almicar Bettega Barbosa, João Carrascoza, Sérgio Fantini, Rubens Figueiredo, Marcelino Freire, Altair Martins, João Batista Melo, Marcelo Mirisola, Cíntia Moscovich, Jorge Pieiro, Mauro Pinheiro, Carlos Ribeiro, Luiz Ruffato, Pedro Salgueiro e Cadão Volpato), Fernando Bonassi foi quem mais lançou mão da concisão extrema, um dos traços caracterizadores do microconto. As narrativas, num total de vinte e uma, possuem de nove a dez linhas.

Karl Erik Schøllhammer afirma que, para a nova tendência do microconto os autores mais novos como Fernando Bonassi, Marcelino Freire e Caldão Volpato (participantes de *Geração 90: manuscritos de computador*) são as referências, entretanto, não descarta clássicos como Zulmira Tavares, Dalton Trevisan e Vilma Arêas, que enveredaram pela narrativa brevíssima, com *O mandril* (1988), *Ah, e?* (1994), *Trouxa frouxa* (2000), respectivamente.

No final do século XX, este tipo de texto narrativo brevíssimo ganha força no cenário brasileiro. A velocidade do nosso tempo, com o advento da tecnologia da informação e da comunicação, abriu espaço para uma nova forma de criação literária acelerada. Não afirmamos com isso que a literatura se limite a essa representação do nosso tempo, mas que a narrativa extremamente breve, aquela que não excede meia página (a exemplo da obra *Curta Metragem: 67 Microcontos*, 2006, de Edson Rosatto), é uma realidade praticada por bons escritores e recebida com entusiasmo pelos leitores.

Carlos Seabra, em seu artigo "A Onda dos Microcontos", publicado na revista *Língua Portuguesa*², edição de abril de 2010, afirma que a "micronarrativa tem ingredientes do nosso tempo, como a velocidade e a condensação..." (SEABRA, 2010, p. 01). Tem o poder da concisão, mas a liberdade da prosa. O desafio é contar uma história em poucas palavras. Há autores que estipulam o limite de até cento e cinquenta toques para os microcontos (contando letras, espaços e pontuação) e trezentas palavras para os minicontos; e outros, seiscentos caracteres. Nada é rigoroso, depende do escritor ou dos critérios editoriais. O limite de cento e cinquenta caracteres, a princípio, foi estabelecido porque cabe no formato de texto do celular. Hoje, usa-se mais o limite de cento e quarenta toques, possibilitando o envio pelo *twitter* – grande difusor dos microcontos.

Para Carlos Seabra (2010, p. 01), os microcontos são, antes de tudo, uma brincadeira, entretanto, ao nos debruçarmos sobre as micronarrativas de bons autores, percebemos pura literatura, aquela que encanta o leitor e o convida para coautor. Escritores consagrados "já brincaram nessa seara, como Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Millôr Fernandes, Dalton Trevisan, ainda sem pensar no conceito de 'microcontos'". Carlos Drummond de Andrade dizia que "escrever é cortar palavras", o norte-americano Ernest Hemingway aconselhou "corte todo o resto e fique no essencial" e João Cabral de Melo Neto, que devemos "enxugar até a mor-

² Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

te”. Em seu blog (<http://lousadigital.blogspot.com.br>), artigo *Literatura de Alta Velocidade*, Sônia Bertocchi (2013) escreve:

Seguindo à risca a lição dos mestres, chegamos aos microcontos: "miniaturas literárias" que cabem em panfletos, filipetas, camisetas, adesivos, postes, muros, tatuagens, cartão postal, hologramas, desenhos animados, arquitetura, instalação, música... e que podem ser lidos no ônibus, no metrô e... nas telas do computador (cá entre nós, um prato cheio para propostas de ensino de literatura e integração e novas tecnologias). (BERTOCCHI, 2013, p. 01)

Concordamos com Sônia Bertocchi, que o ensino de literatura a partir de microcontos é capaz de produzir no estudante o gosto pela leitura, inclusive dos livros clássicos, e pela produção textual. Não entregamos em mãos “inocentes” obras de Joaquim Maria Machado de Assis, por exemplo, antes de prepararmos o terreno para que o gosto pela leitura germine. O aluno incentivado a ler e produzir microcontos, com um projeto adequado, poderá aprender a gostar de Machado e/ou de outros.

O microconto, explica Carlos Seabra (2010),

é como uma ligação muito forte através de um furinho de agulha no universo, algo que permite projetar uma imagem de uma realidade situada em outra dimensão. Como se por meio desse furo, dois cones se tocassem nas pontas, um menor, que é o que está escrito no microconto, e outro maior, que é a imaginação a partir da leitura – pois, mais do que contar uma história, um microconto sugere diversas, abrindo possibilidades para cada um completar as imagens, o roteiro, as alternativas de desdobramento. (SEABRA, 2010, p. 01)

Tanto a leitura quanto a escrita de um microconto é um exercício que exigirá do estudante criatividade e poder de síntese, além de proporcionar uma brincadeira divertida (não que seja fácil) à medida que abre diversas possibilidades para cada um suplementar a micronarrativa de acordo com seus conhecimentos prévios e criatividade.

Quando avaliamos um microconto, com qualquer tamanho, procuramos personagens, conflito, narratividade, humor, dramaticidade ou pelo menos um final enigmático, tudo de forma muito concisa. Tais características, não necessariamente estão escritas, mas sugeridas. Entre o escrito e o sugerido, nasce o microconto de impacto. Não que obrigatoriamente um microconto com até cento e cinquenta caracteres será melhor do que um de meia página. A maestria está na relação entre o menor número de palavras e o maior número de significados sugeridos.

Segundo Juliana Blasina (2010), em *Microconto: o Valor das Pequenas Coisas* (www.jornalagora.com.br), a narrativa brevíssima se adequa à necessidade de acompanhar a velocidade tecnológica do mundo

moderno, utilizando-se das ferramentas disponíveis e compatíveis com sites *microblogging* com grande popularidade, alcançando, consequentemente, milhares de leitores. Assim,

(...), o microconto funciona como uma espécie de intervenção literária minimalista, pois invade a vida digital e impõe-se, causando surpresa desde o primeiro momento. É também uma forma de estimular a leitura com cápsulas literárias de fácil publicação, rápida leitura, mas não necessariamente rápida compreensão, pelo contrário: a microliteratura é muito mais complexa do que pode julgar um olhar superficial – os textos sucintos têm como objetivo trazer um instante de reflexão em meio a toda a massa de informações (...) dos meios digitais. É como um estalo de consciência, um breve despertar da percepção e do imaginário do leitor... (BLASINA, 2010, p. 01)

O recorte do artigo de Juliana Blasina retrata, com propriedade, o valor do microconto dentro da sociedade atual. Uma narrativa extremamente concisa não significa falta de conteúdo, leitura e escritura fácil. Por isso, é capaz de estimular a reflexão, a criatividade e fascinar tanto leitores quanto escritores.

Nem toda narrativa brevíssima é um microconto. A maioria dos autores defendem que, para considerar-se um microconto, um texto deve conter: concisão, narratividade, totalidade (um todo significativo), subtexto (implícito), ausência de descrição (exceto se extremamente essencial), retrato do cotidiano e final impactante.

2. *Conto moderno*

O conto literário, gênero em prosa em que para muitos se deve incluir a modalidade do microconto, segundo Mariano Baquero Goyanes (1993) é o gênero mais antigo do mundo e o que mais demorou a adquirir forma literária. No século XIX, ganha força graças ao trabalho de grandes escritores da Europa e da América que escreveram contos que pela primeira vez eram originais, de criação própria. Ressaltamos como elementos imprescindíveis para o surgimento do gênero a influência do Romantismo em suas origens, especialmente pelo trabalho da imprensa em sua difusão. Entre os nomes que se estabeleceram como os clássicos, citaremos Horacio Quiroga, Edgar Allan Poe, Guy de Maupassant, Joseph Rudyard Kipling, Antón Pávlovich Chejov, Oscar Wilde, Alphonse Daudet, Esteban Echevarría, Manuel Gutiérrez Nájara, Pedro Antonio de Alarcón, Emilia Pardo Bazán, Leopoldo Alas Clarín, Juan Valera.

No Brasil, as origens do conto moderno estão ligadas ao tipo de produção que se dava no jornal em meados do século XIX. Textos de cu-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

nhos ficcionais delimitaram seus modos e estilo. Segundo Barbosa Lima Sobrinho (1960), a

...estreita vinculação existente entre as duas atividades, a do jornalista e a do *conteur*, vinculação com que se documenta a poderosa influência do periódico na expansão e multiplicação do conto moderno, aquele que se dirige, não mais aos círculos palacianos ou uma nobreza restrita, mas ao grande público, que se vai acumulando nas cidades de nosso tempo e, sobretudo, a essa burguesia numerosa, que as indústrias e as atividades urbanas despertam para uma missão política. (LIMA SOBRINHO, 1960, p. 16)

A aproximação entre o jornalismo e a literatura se apresenta, não só em termos estilísticos, mas ao público, ao leitor implícito, à circulação e à circunscrição social. Segundo Barbosa Lima Sobrinho, “se exigirmos um mínimo de qualidades literárias”, o conto “começa mesmo com Machado de Assis”, em cinco de janeiro de 1858, com a publicação em jornais de “Três tesouros perdidos”. (LIMA SOBRINHO, 1960, p. 10)

Como historiador, em seu ensaio “Instituto de Nacionalidade”, Joaquim Maria Machado de Assis (1873, p. 04) se refere aos contos que publicara em 1870, *Os Contos Fluminenses* (1999): “é gênero difícil a despeito de sua aparente facilidade e creio que essa mesma aparência lhe faz mal, afastando-se dele os escritores, e não lhe dando, penso eu, o público toda a atenção de que ele é muitas vezes credor”. Tal afirmação se aplica ao microconto atual.

Entre os contistas, embora a opinião de Joaquim Maria Machado de Assis seja sempre concisa, em vários prefácios a seus livros de contos, expressa admiravelmente a sua concepção, como em *Histórias da Meia-Noite*, publicado em 1873: “não digo com isto que o gênero seja menos digno da atenção dele, nem que deixe de exigir predicados de observação e de estilo”. No prefácio de *Papéis Avulsos*, em 1882, escreve, em tom de humor:

Quanto ao gênero deles não sei que diga que não seja inútil. O livro está nas mãos do leitor. Direi simplesmente que, se há aqui páginas que parecem contos e outras que não o são, defendo-me das segundas com o dizer que os leitores das outras podem achar nelas algum interesse, e das primeiras defendo-me com S. João e Diderot. O evangelista, descrevendo a famosa besta apocalíptica, acrescentava (XVII, 9): “E aqui há sentido, que tem sabedoria”. Quanto a Diderot ninguém ignora que ele não só escrevia contos, e alguns deliciosos, mas até aconselhava a um amigo que os escrevesse também. E eis a razão do enciclopedista: é que quando se faz um conto, o espírito fica alegre, o tempo escoá-se, e o conto da vida acaba, sem a gente dar por isso.

Em *Várias Histórias*, de 1896, manifesta no prefácio o seu conhecimento: “o tamanho não é o que faz o mal a este gênero de histórias, é

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

naturalmente a qualidade; mas há sempre uma qualidade nos contos, que os tornam superiores aos grandes romances...”.

Os livros *Histórias da Meia-Noite*, *Papéis Avulsos* e *Várias Histórias* se encontram em *Obras Completas* (1959), de Machado de Assis.

No século XX, o conto literário amadurece e, com o passar das décadas, torna-se objeto de estudo tanto por parte de críticos como dos próprios autores, tais como o uruguaio Horácio Quiroga, o argentino Leopoldo Lugones e o espanhol Gabriel Miró. Adiante, os principais narradores do mundo hispânico e hispano-americanos levam o gênero a uma autêntica Idade de Ouro, graças a nomes como Alejo Carpentier, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Juan Rulfo, Francisco Ayala e Ignacio Aldecoa. Entre os contistas das últimas décadas do século XX, citamos José María Merino, Luis Mateo Díez, Cristina Fernández Cubas, Julio Ramón Ribeyro, Alfredo Bryce Echenique, Roberto Bolaño etc.

No Brasil, a antologia *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século* (2001, p. 12), organizada por Italo Moriconi, mostra-nos a qualidade do conto moderno no século XX. Aperfeiçoando-se com o passar do tempo, mas foi a partir dos anos sessenta que explodiu em nosso país, “uma autêntica revolução de qualidade” e quantidade, porém desde a primeira metade do século temos obras primas da ficção curta. Para Italo Moriconi,

A velocidade narrativa, a capacidade de nocautear o leitor com seu impacto dramático concentrado, lembrando aqui a definição de conto dada pelo mestre Julio Cortázar, fizeram do gênero o espaço literário mais adequado à tradição dos sentimentos profundos e das contradições que agitaram nossa alma basicamente urbana no decorrer das últimas quatro décadas.

Na antologia, de 1900 aos anos 30, encontramos escritores como João do Rio, Lima Barreto, Júlia Lopes de Almeida, Monteiro Lobato, João Alphonsus, Graciliano Ramos e Marques Rebelo; dos anos 40 aos 50, Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Raquel de Queiroz, Érico Verissimo e Osman Lins; nos anos 60, Rubem Fonseca, Clarice Lispector, Otto Lara Resende, Lygia Fagundes Teles, Fernando Sabino, Dalton Trevisan e Ivan Ângelo; nos anos 70, Roberto Drummond, Ruduan Nassar, Hilda Hilst, Luiz Vilela, Adélia Prado, Mocyrcy Scliar e José Cândido de Carvalho; nos anos 80, Sérgio Sant’Anna, João Gilberto Noll, Ivan Ângelo, Ignácio de Loyola Brandão, João Ubaldo Ribeiro e Caio Fernando Abreu; e nos anos 90, Rubens Figueiredo, Silviano Santiago, Marina Colasanti, Luis Fernando Verissimo, Bernardo Carvalho, André Sant’Anna e Fernando Bonassi.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Há um certo desentendimento entre escritores, críticos e teóricos quando se pretende definir o que é um conto. Edgar Allan Poe afirma que sua eficácia depende da intensidade dos acontecimentos, desprezando-se os comentários e descrições acessórias, diálogos marginais e considerações posteriores, que destroem a estrutura da narrativa curta. A brevidade é essencial, o autor deve conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeito.

Julio Cortázar teorizou extensamente sobre o gênero em uma conferência pronunciada em Cuba, em 1962, com o título de “Alguns aspectos do conto”. Assinala que os escritores de conto demarcam em um fragmento reduzido a realidade como os fotógrafos. Outros elementos que caracterizam o conto são a condensação de tempo e espaço, a intensidade e a tensão ao tratar de determinado tema.

Quanto à dependência ou não do microconto com respeito ao conto, as posturas são variadas. David Roas (2008) afirma que estas características não são exclusivas do microrrelato, que aparecem também no conto e com a mesma função. David Lagmanovich (2006) tem opinião contrária. Acredita que o microconto, deriva do conto, porém não é um subtipo deste nem o substitui. Devemos reconhecer tanto a inegável relação do microconto com o conto, como a presença nele de características próprias e diferenciadoras. David Lagmanovich conclui que é outro gênero, consolidando-se porque há livros só de microcontos e com o qual concordamos.

3. *Leitura e reflexão: os cem menores contos brasileiros do século*

Escreve Marcelino Freire antes do prefácio do livro *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século* (2004), sobre o microconto de Augusto Monterroso “Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá”:

O mais famoso microconto do mundo... tem só 37 letrinhas. Inspirado nele, resolvi desafiar cem escritores brasileiros, deste século, a me enviar histórias inéditas de até cinquenta letras (sem contar título, pontuação). Eles toparam. O resultado aqui está. Se “conto vence por nocaute”, como dizia Cortázar, então toma lá. (FREIRE, 2004)

No título do livro organizado por Marcelino Freire não consta a nomenclatura microconto, entretanto, na abertura, a usa ao se referir à narrativa brevíssima de Augusto Monterroso, que lhe serviu de inspiração para propor a cem autores brasileiros a escritura de microcontos ultrabreves. Italo Moriconi, organizador de *Os Cem Melhores Contos Bra-*

sileiros do Século (2000), convidado para fazer o prefácio, não deixou por menos:

UM PREFÁCIO EM CINQUENTA PALAVRAS

É no lance do estalo que a cena toda se cria.
Na narrativa e na poesia.
Alguém já disse, poesia é uma frase
ou duas e uma paisagem inteira por trás.
Neste volume, a prova:
conto também, em número de cem.
São pílulas ficcionais, e das melhores.
Você aí, divirta-se!

Italo Moriconi, com exatas cinquenta palavras, caracteriza com maestria o microconto na atualidade: “É no lance do estalo que a cena toda se cria”, ou seja, a história completa é narrada em um instante, com a rapidez de uma cena fisgada pelas lentes de uma máquina fotográfica. Comparando à poesia, acrescenta: “...é uma frase ou duas e uma paisagem inteira por trás”. No microconto se narra o essencial, mas há toda uma história, ou várias, por trás do que foi dito ou apenas sugerido, a “paisagem”, da qual fala Italo Moriconi. Sem ela, o microconto não existe. Afirma o autor sobre o livro de Marcelino Freire: “São pílulas ficcionais, e das melhores”. Mais uma vez, refere-se à rapidez das narrativas, que poupa o leitor de determinados detalhes a favor do ritmo e da concentração, ao denominá-las “pílulas ficcionais”, remetendo também a algo que se faz em um só gole. Não são quaisquer pílulas, são “das melhores”, capazes de divertir o leitor e pedir sua cumplicidade.

Pela importância da coletânea de textos que compõe o livro, selecionamos dez microcontos para comentarmos, segundo gosto pessoal. Iniciaremos com o de Bernardo Ajzenberg (p. 13):

PAIXÃO

Ela, 46. Ele, 21. Uau!
Só se reviram – fúria, lívido -,
fúnebres, no aborto.

O título nos adverte, trata-se de uma paixão. O leitor é surpreendido pela diferença de idade entre os apaixonados, ela tem 46 anos, ele, apenas 21. Inicialmente, o fato de a mulher ser mais velha que o homem sinaliza o preconceito existente na sociedade ainda bastante machista; ao homem muitas coisas são permitidas e endossadas. Dentro das convenções ditas normais, o homem pode namorar e casar com uma mulher bem

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

mais jovem, mas se a situação se inverte, a mulher muitas vezes é crucificada, como pedófila. Para o leitor mais atento, a leitura será outra. Perceberá a importância da exclamação “Uau!” dentro da narrativa. Há uma intenção ao usá-la, que por si só serve para exprimir de modo enérgico e conciso um sentimento de espanto positivo, intensificado com a exclamação. Está implícito, dependendo do olhar: como ela conseguiu esse rapaz tão jovem ou como ele conseguiu essa mulher tão experiente? Que poder de sedução é esse, ensina-me a receita? Na sequência narrativa, novamente o leitor se surpreende pelas palavras “reviram”, “fula”, “lívido”, significando, respectivamente, “ver pela segunda vez”, “multidão de gente”, “extremamente pálido”; ou seja, encontraram-se apaixonadamente apenas uma vez. Entre o primeiro encontro e o segundo, o tempo. Que histórias viveram neste tempo? Que paisagens, tomando por empréstimo algumas palavras de Italo Moriconi, estão por trás da narrativa? Afinal, “Só se reviram – fula, lívido –, fúnebres, no aborto”. A razão de voltarem a se ver em meio à multidão, pálido ou seria pálidos, com sentimentos fúnebres, como diante de uma criança morta – fruto da paixão relâmpago entre ambos –, poderia ser um aborto espontâneo sofrido pela personagem feminina. Outra leitura possível, menos dramática: quando se viram pela segunda vez, estavam em um local com muitas pessoas, o fator surpresa o deixou pálido, confirmaram que a paixão morreu após o primeiro encontro, sofreram uma espécie de aborto, gerando o sentimento fúnebre. Outras tantas leituras são possíveis, dependendo de quem lê.

O segundo microconto selecionado é de Cíntia Moscovich (p. 16), sem título:

Uma vida inteira pela frente.
O tiro veio por trás.

O microconto é composto por apenas dez palavras, mas choca o leitor de tal maneira a ponto de tirar-lhe o fôlego. O final é impactante, violência sem explicação. Leva-o a pensar na brevidade da vida. O personagem, de quem não sabemos o sexo, tem “uma vida inteira pela frente”, provavelmente, trata-se de alguém jovem. O surpreendente acontece: “O tiro veio por trás”. As perguntas inevitáveis: quem atirou? Por quê? As possibilidades: uma bala (não perdida) perfurou fatalmente o personagem por trás; alguém sofreu um assalto, não sabemos se o personagem reagiu ou não, mas ao dar as costas para o bandido recebeu o tiro que lhe tirou a vida; o tiro traiçoeiro que recebeu foi um acerto de contas por dívidas; ao beber em um bar, ou outro local do tipo, se desentendeu com

um dos companheiros de copo, armado, ou foi buscar sua arma em casa, atirando no desafeto; o personagem levou o tiro de alguém traído por ele; em uma briga de casal, um deles estava armado, acidentalmente, a arma disparou; etc. Enfim, há imensas possibilidades, deixemos a cada leitor refletir.

Fernando Bonassi (p. 30) nos atraiu com o microconto:

SÓ

Se eu soubesse o que procuro
com esse controle remoto...

O título “Só” sugere ao leitor solidão, o que se confirma ao ler o microconto; um dos grandes temas característicos da sociedade atual é colocado em primeiro plano pelo autor. A vivência da solidão é um fenômeno universal, mas que influencia esse personagem sofre, interna e externamente, ao perceber o sentimento de sentir-se só, com um “controle remoto”, sem saber pelo menos o que procura. O personagem, ao perceber-se só, pode significar estar fisicamente longe do outro ou não. Não está claro na narrativa se a sua solidão se associa à dificuldade de relacionamento, mas que ele se encontra só, sem saber o que quer. A solidão que beira o isolamento pode interferir nas relações, conseqüentemente nas relações amorosas – será o caso? O aspecto mais significativo do sentir-se só está no seu correspondente psicológico, isto é, na repercussão dentro da pessoa que, percebendo-se isolada, é acometida pelo sentimento de estar sozinha, sem saber o que procura? O que caracteriza a solidão é a consciência de que o personagem tem de estar sozinho, mas acompanhado de um sentimento penoso de carência, de alguém ou de algo? Algumas pessoas se sentem menos solitárias quando assistem aos seus programas preferidos da tevê, entretanto, não é o caso. Cabe, então, a pergunta: quais histórias estão por trás desse personagem só, que tem como companheiro um controle remoto? Mais uma vez, o leitor é convidado a suplementar o microconto.

O quarto microconto é de Flávio Carneiro (p. 31):

DUELOS

“E agora, eu e você”, disse,
sacando o punhal,
na sala de espelhos.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Sabemos que “duelos” é uma disputa em combate de confronto entre duas pessoas. É isso que anuncia a narrativa. Na primeira linha, o confronto se inicia entre dois personagens nomeados pelos pronomes “eu” e “você”. Normalmente os duelos acontecem entre homens, mas o narrador omite a informação. O fator surpresa acontece quando o leitor descobre onde o personagem está “sacando o punhal”: “na sala de espelhos”. A partir da informação impactante, o leitor sente uma espécie de soco no estômago. Temos a revelação, sugerida, de que personagem fala com a imagem dele refletida nos espelhos. O pronome “eu” se refere ao personagem que quer um acerto de contas por meio de um duelo; “você”, ao personagem refletido – a imagem dele mesmo. Uma possibilidade é que o personagem está louco, incapaz de distinguir entre o real e o imaginário. Se for o caso, o que levou o personagem a enveredar pelos caminhos obscuros da loucura?

Este microconto pode remeter também a brincadeiras de crianças, em sua maioria de meninos, que com armas de brinquedo duelam conscientemente com seres imaginários, com suas sombras ou com suas imagens refletidas em espelhos. O que poderá estar por trás da narrativa é a criatividade de determinadas crianças a partir do universo delas, tais como revistas em quadrinhos, desenhos animados e filmes compostos por personagens que duelam por uma causa, são rivais entre o bem e o mal. Em qualquer das hipóteses, o leitor é convidado a interagir, a refletir, a escrever as histórias sugeridas ao seu bel-prazer.

O quinto microconto é de Henrique Schneider (p. 35):

HEROÍSMO INÚTIL

Quando soltou os pulsos,
o trem já estava em cima.

Deparamo-nos com um microconto com título “heroísmo inútil”. Se alguém praticou um ato heroico, por que foi inútil? Na sequência narrativa, tudo se explica: o personagem conseguiu soltar os pulsos, provavelmente sem ajuda, heroicamente, entretanto, “o trem já estava em cima”, ou seja, seu ato de heroísmo foi inútil porque não houve tempo para sair dos trilhos antes do trem passar por cima dele. Não sabemos exatamente de onde o personagem soltou os pulsos. A hipótese mais provável é que estavam amarrados nos trilhos da ferrovia, do contrário ele sairia facilmente, tendo em vista que para isso bastava usar as pernas. Os questionamentos são muitos. Quem poderia praticar um ato tão cruel? E por

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

quê? Ninguém presenciou tal fato ou a lei do silêncio é predominante no local? Afinal, quais histórias o narrador deixou a cargo do leitor?

É de João Gilberto Noll (p. 40) o sexto microconto selecionado:

AEROPORTO

Banheiro na chamada do voo.
Cálculo renal salta. Ele guarda.

O título sugere o lugar onde se passa a história. Na primeira frase do microconto, o narrador conta o local exato e o tempo que os acontecimentos ocorrem: no banheiro, um homem (o pronome reto ‘ele’ nos dá o indicativo) expele, provavelmente pelas vias urinárias, um cálculo renal, guardado por ele. A partir do narrado, o leitor entenderá que o homem viajaria e estava acometido de dores renais, doença que atinge mais homens que mulheres, segundo estudos científicos – talvez a razão que levou Noll a escolher para seu microconto um personagem masculino. Enquanto esperava a hora do voo, foi ao banheiro, quem tem pedras nos rins sente necessidade constante de urinar. O simples ato causa muita dor, principalmente, quando o cálculo renal é expelido. É interessante notar que o homem guarda a pedra. Quais seriam os motivos? Provavelmente, sabia da importância de guardá-la para exame posterior. Assim, poder-se-ia verificar no cálculo eliminado características como, peso, tamanho, cor, aspecto e demais avaliações físicas, além da composição química, se o material é oxalato de cálcio, ácido úrico, entre outros, para que o médico possa orientar o paciente de forma direcionada, buscando restringir alimentos ou medicamentos, que contribuam para a formação do cálculo, como também tratar desajustes orgânicos que colaborarem para o aparecimento de pedras renais. Ou será que o personagem é leigo no assunto, só a guardou para exibir a familiares e amigos? Novamente, a interação com o leitor é de suma importância.

O sétimo microconto selecionado é de Joca Reiners Terron (p. 42):

O PESADELO DE HOUAISS

Quando acordou,
o dicionário ainda estava lá.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Há no microconto, desde o título, um jogo intertextual. De uma tacada só, o escritor conseguiu dialogar com Antônio Houaiss e Augusto Monterroso. Inicialmente, o leitor se depara com o professor, filólogo, crítico literário, tradutor, diplomata e enciclopedista Antonio Houaiss (1915-1999). Ao lermos o microconto, sem contar o título, percebemos a intertextualidade explícita com a micronarrativa de Augusto Monterroso. Terron fez apenas uma mudança, substituiu a palavra dinossauro por dicionário, mudando completamente a história. Tal mudança é significativa, ligando diretamente Houaiss a dicionário. A questão é: qual o significado da palavra pesadelo no título? O pesadelo se refere ao tempo que Houaiss despendeu em sua empreitada de escrever um dicionário da Língua Portuguesa? Ou será por que não conseguiu concluí-lo? Em 1986, Houaiss iniciou, com Mauro de Salles Villar, aquele que seria o projeto mais ambicioso de sua vida – o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* -, assumindo o desafio de publicá-lo, porém, só concluído em 2001, dois anos após sua morte, pelo grupo chefiado por Villar. O microconto exige muitos conhecimentos prévios do leitor, entretanto, se bem direcionado, poderá pesquisar e descobrir a riqueza desta micronarrativa.

Luiz Roberto Guedes (p. 51) escreveu o oitavo microconto selecionado:

BOLETIM DE CARNAVAL

- Fui estuprada, vó. Três animais!
- E tu esperava o que? Um noivo?

O título indica que algo ocorreu durante as festividades carnavalescas, gerando um “boletim”, provavelmente, de ocorrência policial, entretanto, não se indica sequer o ano, pois não é relevante. Na sequência, uma mulher, possivelmente, jovem, conta à vó que foi estuprada. Levando em conta o título, início da narrativa, fica claro que durante o carnaval violências desse tipo têm maior probabilidade de acontecer. O uso de grande quantidade de álcool e drogas pode gerar ou acentuar características extremamente violentas, ainda mais por haver grande concentração de pessoas de diferentes níveis socioculturais, como também por muitas acharem que no carnaval tudo é permitido. A crítica atroz fica por conta da resposta da vó quando a neta diz a quantidade de pessoas que praticaram tal atrocidade e os caracteriza: “Três animais!”. O final da narrativa é explosivo, choca o leitor. Repreendendo veemente a neta, sem expressar compaixão, a vó, em resposta ao relato dramático da neta, pergunta:

“E tu esperava o quê?” Não satisfeita, acrescenta: “Um noivo?” Pelas perguntas, percebemos que a personagem tem uma visão negativa a respeito do carnaval, quem se atreve a participar se sujeita a encontrar “animais”, jamais um “noivo”. Por trás da narrativa, há o desencontro de gerações, a provável negativa da vó à participação da neta no carnaval. Enfim, há uma rede de histórias que cabe ao leitor desvendar, buscando material no narrado e em sua bagagem cultural.

É de Luiz Ruffato (p. 52) o nono microconto de nossa seleção:

ASSIM:

Ele jurou amor eterno.

E me encheu de filhos.

E sumiu por aí.

O advérbio “assim”, título do microconto, é usado para indicar que a seguir se narrará como a história aconteceu. Um homem “jurou amor eterno” a uma mulher. O amor entre ambos durou tempo suficiente para que se enchessem de filhos. A eternidade do amor possuía significados diferentes: possivelmente, para ele a eternidade é até o amor acabar, para ela, até o fim da vida. Acreditando nesse amor até a morte, ela tem muitos filhos, entretanto, o inesperado acontece: ele some por aí. O leitor, segundo seus conhecimentos de mundo, entenderá que a narrativa trata de um tema bastante corriqueiro. Em nossa sociedade, tais casos acontecem frequentemente. Estamos, então, diante de um microconto carregado de realismo, de crítica tanto aos homens que abandonam os filhos quanto às mulheres que engravidam sem medir as consequências. A paisagem por trás desta micronarrativa, conseqüentemente, cabe ao leitor desenhar.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

O décimo microconto selecionado é de Millôr Fernandes (p. 69) que, diferente dos outros autores, usou o título para detalhar o local e os acontecimentos que culminaram na essência de sua micronarrativa:

EMOCIONANTE RELATO DO ENCONTRO DE TEODORO RAMIREZ, COMANDANTE DE UM NAVIO MISTO, DE CARGA, PASSAGEIROS E PESCA, DO CARIBE, NO MOMENTO EM QUE DESCOBRIU QUE A BELA TURISTA INGLESA ERA, NA VERDADE, UMA PERIGOSA TERRORISTA CUBANA, QUE TENTAVA PENETRAR NUM PORTO DO SUL DA FLÓRIDA, PARA DINAMITAR A ALFÂNDEGA LOCAL, E PROCUROU FORÇÁ-LA A FAVORES SEXUAIS

– Capitão, tem que me estuprar em 1/2 minuto; às 8, seu navio explode.

A proposta de Marcelino Freire aos cem escritores era que escrevessem histórias inéditas de até cinquenta letras, sem contar título e pontuação. Millôr, seguindo as regras do jogo, ousou no título. Por meio dele, o leitor toma conhecimento dos personagens principais do microconto, do local e dos acontecimentos por trás dos atos prestes a acontecer: o estupro e a explosão do navio. Apesar do relato no texto, o narrador não explica as causas que levaram a bela terrorista cubana a praticar tal ato, mas isto já é outra história ou quem sabe outras, ficando por conta do leitor a tarefa da escrita.

4. *Considerações finais*

O microconto tem ingredientes do nosso tempo, como a velocidade, a concisão extrema, a narratividade, os implícitos, a intertextualidade, recortes de pedaços da vida, final impactante, sugere mais que conta, convidando o leitor para coautor, a fim de que este construa a paisagem por trás da micronarrativa. Entre o sugerido e o escrito nasce o microconto de impacto.

Lembrando que a maestria do microconto está na relação entre o menor número de palavras e o maior número de significados sugeridos. Há autores que estipulam o limite de até cento e cinquenta toques para os microcontos (contando letras, espaços e pontuação) e trezentas palavras para os minicontos; e outros, seiscentos caracteres. Nada é rigoroso, depende do escritor ou dos critérios editoriais. O limite de cento e cinquenta caracteres, a princípio, foi estabelecido porque cabe no formato de texto do celular. Hoje, usa-se mais o limite de cento e quarenta toques, possibilitando o envio pelo *twitter* – grande difusor dos microcontos; na forma impressa há microcontos de seiscentos caracteres até meia página, a exemplo da obra de Edson Rossatto.

O ensino de literatura e de língua a partir de microcontos é capaz de produzir no estudante o gosto pela leitura e pela escrita. Não entregamos em mãos “inocentes” obras de Joaquim Maria Machado de Assis, por exemplo, antes de prepararmos o terreno para que o gosto pela leitura germine. O aluno incentivado a ler e produzir microtextos, principalmente os intertextuais, para postá-los no *twitter*, por exemplo, poderá aprender a gostar de Machado e/ou de outros.

Não afirmamos que a leitura e a escrita de um microconto são fáceis, ao contrário, exigirão do estudante criatividade e poder de síntese, mas proporcionarão uma brincadeira divertida à medida que abre diversas possibilidades para cada um suplementar a micronarrativa de acordo com seus conhecimentos prévios e sua imaginação criativa, que se adequa à necessidade de acompanhar a velocidade tecnológica do mundo pós-moderno.

Como sugeriu Marcelino Freire, no final da antologia, “Agora escreva você, aqui, um microconto em até 50 letras”, escrevemos o microconto abaixo. Para isso, recorreremos à intertextualidade, ou seja, nosso microtexto dialoga com o conto *Zap*, de Moacyr Scliar (In: MORICONI, 2001, p. 555-556):

Adolescente

Trocou-me pelo rock; eu, zap, pelo canal com uma jovem nua.

E você, quer arriscar?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON IMBRET, Enrique. El cuentista frente al espejo. In: ZAVALA, Lauro (Ed.). *Teorías del cuento III: poéticas de la brevidade*. México: UNAM, 1996.

ANDRES-SUÁREZ, Irene. Notas sobre el origen, trayectoria y significación del cuento brevíssimo. *Lucanor*, n. 11, 1994.

ARRAES, Luiz. *Tentando endender Monterroso*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. Instituto de nacionalidade. In: ____.
Obras completas. São Paulo: Mérito, 1959.

_____. Histórias da meia-noite. In: _____. *Obras completas*. São Paulo:
Mérito, 1959.

_____. Papéis avulsos. In: _____. *Obras completas*. São Paulo: Mérito,
1959.

_____. Várias histórias. In: _____. *Obras completas*. São Paulo: Mérito,
1959.

_____. *Contos fluminenses*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

_____. *Dom Casmurro*. Rio de Janeiro: Ática, 2002.

ALONSO, Rosario; DE LA PEÑA, María Verga. Sugerente textura, el
texto breve y el haiku. Tradición y modernidad. In: NOGUEROL, Fran-
cisca. (Ed.). *Escritos desconformes: nuevos modelos de lectura*. Sala-
manca: Universidad, 2004.

BARROS, Diana; FIORIN, José Luiz. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, in-
tertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro:
Lucerna, 2001.

BERTOCCHI, Sônia. *Literatura de alta velocidade*, 2013. Disponível
em: <<http://lousadigital.blogspot.com.br/2012/07/literatura-de-alta-velocidade.html>>. Acesso em: 07-06-2014.

BLASINA, Juliana. *Microconto: o valor das pequenas coisas*. 2010. Dis-
ponível em:
<www.jornalagora.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?e=5&n=4036>. Acesso em: 07-06-2015.

BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. [São Paulo]: Abril Cultural, 1972.

_____. Parábola de Cervantes y Quijote. In: _____. *Obras completas: Bue-
nos Aires*: Emecé, 1974.

_____. *Ficções*. Trad.: Cláudio Fornari. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix,
1994.

_____. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix,
2001.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *Dom Quixote de La Mancha*. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb00008a.pdf>>.

Acesso em: 07-06-2014.

COLASANTI, Marina. *Zoológico*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

_____. *Hora de alimentar serpentes*. São Paulo: Global, 2013.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: _____. *Valise de cronópio*. Trad.: Davi Arrigucci Jr e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1974.

COUTINHO, Afrânio. *As formas da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Bloch, 1984.

DENEVI, Marco. *Falcificaciones*. Buenos Aires, Eudeba, 1966.

EPPLE, Juan Armando. (Ed.). *Brevísima relación del cuento breve de Chile*. Santiago de Chile: LAR, 1989.

_____. (Ed.). *Brevísima relación*. Antología del micro-cuento hispanoamericano. Santiago de Chile: Mosquito, 1990.

FERNANDES, Millôr. *Hai-kais*. Porto Alegre: L&PM, 2014.

FREIRE, Marcelino. (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê, 2004.

GÓMEZ TRUEBA, Teresa. La prosa desnuda de Juan Ramón Jiménez. In: JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Cuentos largos y otras prosas narrativas breves*. Polencia: Menoscuatro, 2008.

GOTLIB, Nádía Bottella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1985.

GUARDIOLA, Alexandre et al. *Contos de bolso*. Porto Alegre: Casa Verde, 2005.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2012.

JIMÉNEZ EMÁN, Gabriel. *Los mil y un cuentos de una línea*. Caracas: Fundarte, 1986.

KIERKEGAARD, Soren. *La repetición*. Madrid: Guadarrama, 1975.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

LAGMANOVICH, David. Hacia una teoría del microrrelato hispanoamericano. *Revista Interamericana de Bibliografía*, vol. XLVI, n. 1-4. Disponível em:

<http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib_1996/articulo2/index.aspx?culture=es&navid=201>. Acesso em: 24-05-2014.

_____. (Org.). *La otra mirada*. Antología del microrrelato hispánico. Palencia: Menoscuatro, 2005.

_____. *El microrrelato*. Teoría e historia. Palencia: Menoscuatro, 2006.

_____. La extrema brevedad: los microrrelatos de una y dos líneas. *Espéculo*, n. 32, 2006. Disponível em:

<<http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/exbreve.html>>. Acesso em: 20-11-2014.

_____. Minificción: corpus y canon. In: ANDRES-SUÁREZ, Andrés; RIVAS, Antonio. (Eds.). *La era de la brevedad*. El microrrelato hispánico. Palencia: Menoscuatro, 2008.

MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, José Enrique. *La intertextualidad literaria*: base teórica y práctica textual. Madrid: Cátedra, 2001.

MERINO, José María. *Ficción continua*. Barcelona: Seix Barral, 2004.

MONTERROSO, Augusto. *Cuentos, fábulas y lo demás es silencio*. México: Alfaguara, 2006.

MORICONI, Italo. (Org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

OBLIGADO, Clara. (Org.). *Por favor, sea breve*: antologías de relatos hiperbreves. Buenos Aires: Páginas de Espuma, 2001.

OLIVEIRA, Nelson. (Org.). *Geração 90*: manuscritos de computador. São Paulo: Boitempo, 2001.

PAZ, Octavio. *Los hijos del limo*. Santiago de Chile: Tajamar, 2008.

PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. Trad.: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

POE, Edgar Allan. *Poemas e ensaios*. Trad.: Oscar Mendes e Milton Amado. São Paulo: Globo, 1999.

REIS, Luzia de Maria. *O que é o conto*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ROAS, David. El microrrelato y la teoría de los géneros. In: ANDRES-SUÁREZ, Irene; RIVAS, Antonio (Eds.). *La era de la brevidade*. El microrrelato hispánico. Polencia: Menoscuarto, 2008.

_____. La realidade está ahí fuera?: el lugar de lo fantástico en la narrativa pós-moderna. *Quimera: Revista de Literatura*, n. 301, 2008a. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2766612>>. Acesso em: 22-01-2014.

ROSSATTO, Edson. *Curta-metragem*. São Paulo: Andross, 2006.

_____. (Org.). *Expresso 600: 61 microcontos*. São Paulo: Andros, 2006.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SEABRA, Carlos. A onda dos microcontos. *Revista Língua Portuguesa*, edição de abril de 2010. Disponível em: <<https://www.escrivendoofuturo.org.br>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

VALLS, Fernando. *Soplado vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español*. Madrid: Páginas de Espuma, 2008.

VAN DIJK, Gert-Jan. La pervivencia de la fábula greco-latina en la literatura española y hispanoamericana. *Myrtia*, n. 18, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.um.es/myrtia/article/download/36891/35411>>. Acesso em: 10-02-2014.

ZAVALA, Lauro. *Teoría de los cuentista*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.

_____. El cuento ultracorto: hacia un nuevo canon literario. *Revista Interamericana de Bibliografía*, n. 1-4, 1996. Disponível em: <http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib_1996/articulo5/index.aspx>. Acesso em: 21-01-2014.

LINGUÍSTICA TEXTUAL A PARTIR DOS MINICURSOS
DE PAULO DE TARSO GALEMBECK

José Pereira da Silva (UERJ)
jpsilva@filologia.org.br

RESUMO

Desde a criação deste Congresso, o Prof. Paulo de Tarso Galembeck ofereceu minicursos regularmente, sempre abordando alguma peculiaridade da linguística textual, tratando da produção de textos orais e escritos. Não podendo participar neste ano, resolvemos homenageá-lo, visto que, seguramente, apresentaria mais um daqueles concorridos minicursos. Como uma homenagem ao grande professor e pesquisador, que tanto nos prestigiou com a sua presença ativa e constante, faremos um breve registro biobibliográfico, considerando principalmente sua vida e produção acadêmica. Além disso, tentaremos sintetizar os trabalhos que ele apresentou como minicursos e foram publicados nos *Cadernos do CNLF*, que são os seguintes: Um processo de reformulação discursiva (a correção) na fala culta de São Paulo e do Rio de Janeiro (1998); A paráfrase em aulas para ensino médio e superior (2000); A oralidade na escrita: marcas da língua falada em textos escolares (2002); Inserções parentéticas na fala culta de São Paulo (2003); Correlação entre descontinuidade tópica e alternância de tipos textuais em programas de entrevistas e debates (2004); Unidades discursivas na fala culta de São Paulo (2004); A linguística textual e seus mais recentes avanços (2005); Língua falada: processos de construção (2006); Texto, contexto e contextualização (2007); Processos de monitoramento do falante como recursos de envolvimento interpessoal (2008); Marcas da oralidade em textos escolares (2009); Processos de construção de textos falados e escritos (2010); Fala e escrita em questão (2011); O tópico em textos falados e escritos (2012); Inserções parentéticas em aulas para o ensino médio e superior (2013); Procedimentos de contextualização: a criação do espaço comum partilhado pelos interlocutores (2014) e A trajetória da linguística textual (2015). Não trataremos aqui dos artigos do autor publicados na *Revista Philologus* e na *Soltras*.

Palavras-chave:

Linguística textual. Paulo de Tarso Galembeck. Paráfrase. Língua falada. Texto.

1. *Considerações iniciais*

Aproveitando a oportunidade em que estamos lançando o livro de *Ensaio Dispersos de Paulo de Tarso Galembeck*, que deveria estar aqui mais uma vez, oferecendo seus já tradicionais minicursos de linguística

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

textual e presidindo o simpósio sobre "Texto: aspectos Constitutivos e Sociointeracionais", será feito um apanhado geral sobre os diversos minicursos que ele nos ofereceu, desde 1998, sempre fiel a essa temática.

Apesar de nosso homenageado haver produzido muitos outros artigos e capítulos de livros, como consta no currículo acadêmico (p. 12-31), nossa pretensão é de reunir aqui apenas os trabalhos que ele produziu e apresentou em eventos do CiFEFiL de 1998 a 2015, e publicou através de seus periódicos.

Dada a origem dos trabalhos aqui reunidos, ocorreram algumas repetições necessárias, visto que, nos minicursos apresentados do IV ao XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, não se poderia introduzir um tópico específico de suas reflexões sem apresentar sinteticamente as bases teóricas sobre as quais ele se fundamenta.

Por isto, na leitura de um dos ensaios, os dados fundamentais para sua completa compreensão são apresentados ou reapresentados, porque não se poderia pressupor que os cursistas já tivessem tomado conhecimento desses fundamentos teóricos, mesmo quando já apresentados em outros minicursos nos anos anteriores.

Por isto também, a reunião desses ensaios foi feita na sequência cronológica, de modo que, os três primeiros, quando o autor ainda estava academicamente ligado à Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), são trabalhos em coautoria com colegas da mesma universidade (Márcia Reiko Taka, Luciane Rampazo Blanco e Camila Bambozzi Veasey), enquanto os seguintes (já na Universidade Estadual de Londrina – UEL) foram dispensados dessa participação coautoral.

Segue uma síntese dos vinte trabalhos aqui reunidos, para que se tenha previamente uma visão do conjunto, apesar de terem sido produzidos em quase duas décadas e fazerem alusão frequentemente a outros trabalhos seus, apresentados e publicados por outras instituições.

Além de estarem apresentados na ordem cronológica, os capítulos deste livro estão precedidos de quatro prefácios, em que seus familiares, colegas e orientandos se fazem bem representados, e de um currículo acadêmico organizado a partir do Currículo Lattes, atualizado e publicado pelo autor no dia 7 de janeiro deste ano de 2016.

Antes de apresentar a síntese desses trabalhos, gostaríamos de agradecer principalmente as professoras Letícia Jovelina Storto e Edina Regina Pugas Panichi, da Universidade Estadual de Londrina, e os fami-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

liares de Paulo de Tarso Galembeck pela presteza com que colaboraram para a realização dessa publicação, que sairá também em uma versão digital em CD-ROM e virtual, onde se publicará também um álbum organizado pela Profa. Letícia Storto, que deverá ser omitido na versão em suporte impresso.

2. *Tentativa de síntese dos capítulos, um a um, seguindo a ordem cronológica de sua produção e publicação*

Dispostos cronologicamente neste volume, apresentam-se, primeiramente os três capítulos produzidos em coautoria com seus colegas e orientandos da Universidade Estadual de São Paulo, à qual ainda estava profissional e academicamente vinculado.

A seguir, outros dezessete capítulos são apresentados, na mesma ordem cronológica, sendo que todos tratam de publicações resultantes de trabalhos apresentados em eventos organizados pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e publicados em seus periódicos.

Dada esta sua origem, há frequentes repetições, visto que esses eventos são realizados anualmente, não se podendo supor que os alunos ou cursistas dos minicursos em que eram apresentados tivessem conhecimento da fundamentação teórica em que se baseia a argumentação de cada um deles.

Para não alongar mais, apresenta-se as referidas síntese:

2.1. A paráfrase em aulas para os ensinos médio e superior, em coautoria com Márcia Reiko Takao (UNESP)

Analisa a ocorrência da reformulação parafrástica em aulas para os ensinos médio e superior, para verificar o papel exercido por esse processo de reconstrução na interação professor-aluno. O *corpus* do trabalho é constituído por inquéritos do tipo EF (elocução formal), pertencentes a quatro inquéritos do projeto NURC/SP e cinco inquéritos do projeto NURC/RJ, com uma duração média de quarenta minutos cada um.

2.2. Marcadores conversacionais na linguagem jornalística, em coautoria com Luciane Rampazo Blanco (UNESP)

Trata do papel exercido pelos marcadores conversacionais na estruturação do discurso falado culto, verificando-se a presença desses elementos nas três posições do turno conversacional (inicial, medial, final) e a função por eles exercida em cada uma dessas posições. Depois de conceituados e caracterizados os marcadores conversacionais, é discutido o papel que eles exercem em cada posição. O *corpus* do trabalho é constituído por dois programas da série “Roda Viva” e por duas edições do programa “Brasil pensa”, perfazendo-se umas quatro horas de duração, em que há interação real entre os participantes, caracterizada pela alternância nos papéis de falante e de ouvinte.

2.3. O “eu” e o “outro” em diálogos simétricos, em coautoria com Camila Bambozzi Veasey (UNESP)

Discute a presença de marcas de subjetividade e intersubjetividade na interação falada simétrica, com a finalidade de evidenciar a presença direta dos interlocutores nessa forma de interação verbal. O ponto de partida são os conceitos de sujeito e de dialogismo, entendendo-se como *sujeito* não apenas o “eu”, mas igualmente o “outro”, e assumindo a noção de sujeito como dúplice e reversível. Os autores discutem a natureza dialógica da linguagem e o componente interpessoal ou interacional, que mostra a sua relevância em diálogos, sobrepondo-se aos componentes textuais e informativos. As ocorrências discursivas são classificadas a partir de variáveis como: quem produz a marca de subjetividade e intersubjetividade, a quem a marca se dirige, a espécie de marca, o grau de envolvimento entre os interlocutores, a relação da marca com o desenvolvimento tópico e o caráter de atenuação.

2.4. Inserções parentéticas na fala culta de São Paulo

Discute, em duas partes, a configuração formal das inserções parentéticas e o papel por elas exercidos na construção do texto falado. Na primeira parte é apresentada a fundamentação teórica, na qual se trata dos processos de construção da língua falada (ativação, reativação e desativação), dos processos de desativação no plano da sequência tópica (parênteses e digressões) e do conceito de tópico e ruptura tópica. Na segunda parte, as ocorrências são classificadas a partir da configuração formal das

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

inserções, das marcas formais da frase que “hospeda” o segmento parentético e do elemento ao qual se voltam as inserções. O *corpus* do trabalho é constituído por quatro inquéritos do tipo D2 (diálogo entre dois informantes) do Projeto NURC/SP.

2.5. Unidades discursivas na fala culta de São Paulo

Discute os procedimentos de estruturação de enunciados característicos da língua falada (denominados unidades discursivas) e de suas partes componentes, em diálogos simétricos. O fato de as unidades discursivas constituírem unidades pragmáticas (e não apenas sintáticas) é adotado como hipótese de trabalho, porque essas unidades apresentam processos variados de estruturação, incorporam dados do contexto e da situação, e refletem o processo de elaboração do texto conversacional. Também neste capítulo foram utilizados os inquéritos do Projeto NURC/SP, sendo que a primeira parte da exposição se dedica à fundamentação teórica, discutindo o modo pragmático da linguagem e expondo o conceito de unidade discursiva. Na segunda, é feita a análise do *corpus* com base nos fundamentos anteriormente sintetizados.

2.6. A linguística textual e seus mais recentes avanços

Apresenta a evolução da linguística textual, a partir do exame das etapas evolutivas dos estudos do texto em três passos: as análises transfrásticas, as gramáticas textuais e as teorias de texto, terminando o capítulo com a discussão dos conceitos de texto como processo (e não como produto) e o papel do contexto interacional na apreensão e construção dos sentidos do texto.

2.7. Correlação entre descontinuidade tópica e alternância de tipos textuais em programas de entrevistas e debates

Discute a correlação entre a ruptura do tópico em andamento e alternância de tipos textuais a partir da noção corrente de tópico (“aquilo acerca de que se está falando”) e dos quatro tipos textuais definidos como narração, dissertação, injunção e descrição. Toma como *corpus* duas edições do programa “Roda Viva” (entrevistas com a filósofa Marilena Chauí e com o senador Pedro Simon) e duas edições do programa “Brasil pensa”. A primeira parte do trabalho se dedica à fundamentação teórica,

com as noções de texto e discurso e são discutidas a tipologia de textos e a formação dos tipos textuais. A segunda se dedica à análise dos dados.

2.8. Língua falada: processos de construção

Apresenta e discute os processos de construção da língua falada, a partir dos três processos seguintes dessa modalidade de exteriorização linguística, tomando como *corpus* dois fragmentos do Projeto NURC/SP: a) *Construção por ativação*: processo central de construção da língua, tratando do tópico e suas propriedades, da construção do enunciado e dos marcadores conversacionais; b) *Construção por reativação*: característica da fala, representa uma volta ao já-dito, por meio da retomada ou reformulação de porções do tópico ou do enunciado; c) *Construção por desativação*: representada pelos truncamentos de palavras ou frases e pela ruptura total ou parcial do tópico em andamento.

2.9. Procedimentos de monitoramento do falante em diálogos simétricos

Expõe as técnicas de auto e de heteromonitoramento utilizadas pelo falante em diálogos simétricos, discutindo o seu papel no estabelecimento e manutenção da interação entre os interlocutores. Na primeira parte, conceitua a conversação e discute os conceitos de monitoramento; na segunda, apresenta os diversos processos discursivos utilizados pelo falante no monitoramento do próprio discurso (automonitoramento) e no discurso do interlocutor (heteromonitoramento). Apresenta os diversos procedimentos discursivos por meio dos quais o falante, em diálogos simétricos, exerce uma dupla atividade de controle, seja fiscalizando o próprio discurso, para se assegurar de que está sendo compreendido e verificar se está sendo criado o contexto partilhado entre os interlocutores, seja monitorando as atitudes e reações do interlocutor. Expõe e discute, inicialmente, as características da conversação e as noções de monitoramento para, a seguir, expor os procedimentos por meio dos quais os falantes monitoram sua própria fala e as reações do seu interlocutor. O *corpus* utilizado é do Projeto NURC/SP, através de inquiridos do tipo D2 (diálogo entre dois informantes).

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

2.10. Processos de monitoramento do falante como recursos de envolvimento interpessoal

Apresenta os diversos procedimentos discursivos por meio dos quais o falante, em programas de entrevista e debates, exerce uma dupla atividade de controle: fiscalização do próprio discurso, com o objetivo de assegurar que ele está sendo compreendido e está sendo criado o contexto partilhado entre os interlocutores e monitoramento pelo falante das atitudes e reações do interlocutor. Inicialmente, são expostas e discutidas as características da conversação e as noções de monitoramento; a seguir, expõem-se os procedimentos por meio dos quais os falantes monitoram a própria fala, assim como as reações do seu interlocutor, abonando-se com exemplos extraídos de dois programas da série "Brasil pensa", e de dois outros da série "Roda viva".

2.11. Texto, contexto e contextualização

Ensina que a capacidade de receber novas informações e entender o que se passa ao redor só é possível porque essas informações se associam à rede de representações conceituais de que dispomos. Portanto, nada nos é totalmente novo, e aquilo que não entendemos consiste em informações que não conseguimos associar à nossa rede de relações. Essa rede é partilhada pelos membros de uma comunidade, criando-se o contexto cultural comum nos membros do grupo. Dessa forma, a transmissão de informações deve estar associada à criação ou recriação desse contexto comum, por meio de procedimentos discursivos variados. Discute-se aqui esses procedimentos de contextualização, a partir do quadro teórico da linguística textual, apresentando um quadro da evolução dessa disciplina e da própria noção de contexto, e discutindo, a partir de exemplos, os procedimentos mencionados.

2.12. A oralidade na escrita: marcas da língua falada em textos escolares

Verifica os traços de oralidade presentes em textos produzidos por alunos da oitava série do ensino fundamental e mostra que esses traços revelam a dificuldade de o adolescente estruturar o texto de acordo com os padrões da escrita e criar um contexto adequado a essa forma de realização.

Para fundamentar essa verificação e demonstrar a validade das conclusões, será considerado que nos primeiros estudos da língua falada, ela era considerada de forma dicotômica em relação à escrita: a fala era tida como não planejada, presa à situação enunciativa, voltada para as necessidades mais imediatas, fragmentária, dispersa, enquanto a escrita era caracterizada como planejada previamente, mais ligada à cultura de um povo e à elaboração intelectual, coesa e bem estruturada. Nisso estava embutida a valorização da escrita, vista como a realização linguística mais perfeita, capaz de registrar os avanços de um povo e, por oposição, o desprestígio da fala, vista como o lugar do improvisado e daquilo que é mais corriqueiro e banal.

Aliás, essa polarização ignorava o fato de que tanto a fala quanto a escrita podem ser empregadas em situações tensas ou distensas: um bilhete tende a ser informal como um recado oral, assim como o texto científico e a exposição acadêmica são igualmente formais, ignorando também que as características da fala e da escrita devem ser vistas como algo que decorre do uso e das circunstâncias da enunciação.

Pode se concluir que fala e escrita se completam e, entre ambas, há uma continuidade. Tanto que Marcuschi (2001) examina a fala e a escrita a partir da perspectiva sociovariacionista e assinala que ambas apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade e que as diferenças entre ambas ocorrem dentro de um *continuum* tipológico, devendo ser vistas dentro da perspectiva do uso.

Assim, as conferências e a oratória forense trazem as marcas enunciativas características da escrita formal, do mesmo modo que as redações escolares se aproximam da realização falada informal ou das conversas espontâneas.

O *corpus* utilizado é constituído por dez textos a respeito de temas atuais como droga, sexo e corrupção, produzidos por alunas de uma escola pública de Londrina – PR.

2.13. Marcas da oralidade em textos escolares

Verifica os traços de oralidade presentes em textos produzidos por alunos da oitava série do ensino fundamental e demonstra que esses traços revelam a dificuldade do adolescente para estruturar o texto de acor-

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

do com os padrões da escrita e criar um contexto adequado a essa forma de realização.

Verifica que fala e escrita não se opõem, pois entre ambas existe uma continuidade, estudando-se as marcas de oralidade presentes em textos produzidos por alunos da oitava série de uma escola pública de Londrina – PR. As referidas marcas são divididas em marcas decorrentes do planejamento local da elocução e marcas relacionadas com o envolvimento entre os participantes da interlocução, finalizando-se com algumas propostas para a solução dos problemas verificados e expostos.

Muito do que se tratou no anterior é repetido aqui para fundamentar as conclusões, análises dos problemas e propostas apresentadas.

2.14. Inserções parentéticas em aulas para o ensino médio e superior

Discute a configuração formal das inserções parentéticas e o papel por elas exercido na construção do texto falado com a fundamentação teórica, na qual se trata dos processos de construção da língua falada (ativação, reativação, desativação), dos processos de desativação no plano da sequência tópica (parênteses e digressões) e do conceito de tópico e ruptura tópica e com a classificação das ocorrências a partir da configuração formal das inserções, das marcas formais de frase que “hospeda” o segmento parentético e do elemento ao qual se voltam as inserções. O *corpus* utilizado é constituído por três inquéritos do tipo EF (evolução formal) do projeto NURC/RJ, e três do NURC/SP.

2.15. Processos de construção de textos falados e escritos

Estuda os procedimentos de construção do enunciado e as formas de desenvolvimento do tópico em textos escritos e falados. O estudo será desenvolvido a partir da proposta que menciona três processos de construção do texto: ativação, reativação e desativação. Na ativação, serão estudados o tópico discursivo, os operadores do discurso e os enunciados da fala e da escrita; na reativação, tratar-se-á de repetições e paráfrases e, na desativação, serão discutidas as inserções parentéticas. Os fenômenos citados serão estudados de forma correlativa em textos falados e escritos.

2.16. Recursos de expressividade em aulas

Discute o papel dos recursos de expressividade em aulas e assinala o papel deles na exposição dos conteúdos e na obtenção do efeito de sentido desejado pelo professor.

Na primeira parte, são expostas as noções de subjetividade e tensão conversacional, assim como se discute a noção de expressividade, com a exposição dos elementos expressivos e, na segunda, discute-se o papel dos elementos expressivos no *corpus*, que é constituído por gravações de aulas para os ensinos médio e superior em três inquéritos do tipo EF (elocução formal) do Projeto NURC/RJ e três do Projeto NURC/SP.

Em qualquer forma de interação falada (simétricas ou assimétricas), existe a proximidade entre os interlocutores, que interagem na construção do texto. Por isso, ela é caracterizada pela subjetividade e pela tensão entre os participantes do ato interacional, podendo-se constatar que os procedimentos que mais de perto assinalam a coparticipação dos interlocutores são os recursos de expressividade, com os quais o falante enfatiza o que diz, para criar um contexto comum e levar os ouvintes a aceitarem seu ponto de vista.

2.17. Fala e escrita em questão

Apresenta, de forma correlativa, os processos de construção da escrita e da fala. Na escrita, enfoca-se o fato de que ela é caracterizada pelo maior número de itens lexicais em cada oração (densidade lexical), enquanto a fala se caracteriza pela complexidade da organização sintática e pela presença de marcas explícitas de subjetividade.

A exposição é ilustrada por textos representativos das duas formas de realização linguística: a) escrita, pelo texto “O demógrafo que pensava o clima”, e a fala, por um fragmento do inquérito 251 do Projeto NURC/RJ (elocução formal).

2.18. O tópico em textos falados e escritos

Discute, em duas seções, os procedimentos mais comuns de expansão do tópico discursivo em textos escritos e falados: na primeira, é conceituado o tópico e expostas as suas propriedades; analisando-se, na segunda, os três procedimentos mais frequentes de expansão do tópico: a

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

explicitação, a exemplificação e as relações causais, usando inquéritos do Projeto NURC/SP e matérias extraídas de revistas como *corpus* exemplificativo e abonador.

2.19. Procedimentos de contextualização: a criação do espaço comum partilhado pelos interlocutores

Apresenta, em duas partes, alguns procedimentos de contextualização ou criação do espaço comum partilhado pelos interlocutores, em matérias publicadas em edições recentes de revistas semanais. Na primeira, é exposta a evolução da noção de contexto, à luz da trajetória da linguística textual, e, na segunda, são apresentados alguns exemplos representativos de processos de contextualização.

2.20. A trajetória da linguística textual

Apresenta, em duas partes, a trajetória da linguística textual, desde as teorias de base enunciativa e pragmática até a teoria do texto, em sua formulação mais recente. Na primeira parte, são examinadas as teorias que antecederam o estabelecimento do texto como objeto autônomo de significação: a teoria da enunciação (Benveniste), a teoria dos atos de fala, a teoria da atividade verbal, as análises transfrásticas (correlação entre os tempos verbais, o emprego dos de determinantes definidos, os vínculos sequenciais e referenciais entre os enunciados), quando ainda não se considerava o texto como objeto autônomo. A segunda parte trata da gramática do texto e da linguística textual, sendo que a gramática do texto era baseada na gramática gerativa ou transformacional e propunha o estabelecimento de um percurso gerativo para o texto, definindo o próprio texto como objeto autônomo, e deixando de considerá-lo apenas uma grande frase ou uma série de enunciados bem formados.

A autonomia do texto é aprofundada pela linguística textual, que se assenta em bases sociocognitivas e interacionais e, assim, enfatiza os interlocutores (falante/ouvinte, autor/leitor) como seres ativos (ou interativos) e situados, responsáveis pela interação verbal e pelo estabelecimento dos significados e do sentido textual.

Por fim, encerra a exposição com algumas considerações a respeito do contexto e do papel por ele exercido para a compreensão do texto.

3. Considerações finais

O que nos propusemos fazer neste minicurso é uma retomada dos tradicionais minicursos do Prof. Paulo de Tarso Galembeck, fazendo-lhe uma merecidíssima homenagem póstuma, principalmente para preservar a sua saudosa memória e agradecer-lhe pelo prestígio que sempre deu ao nosso congresso e a nossa instituição. Tanto que, uma ou duas vezes que ele não conseguiu enviar o texto do minicurso no prazo estipulado, submeteu-o, posteriormente a algum dos periódicos mantidos pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, não deixando de publicá-los conosco.

Para terem uma visão completa dessa contribuição, publicamos e disponibilizamos à comunidade acadêmica, vinte textos produzidos por ele e publicados por nós, além de seu currículo acadêmico e de um pequeno álbum para não permitir que sua passagem por nossa comunidade pudesse passar despercebida.

Depois desse minicurso-síntese, sugiro que aproveitem as lições do grande mestre de linguística textual e aperfeiçoem o que ele não pode concluir, surpreendido pelo convite inesperado do além para integrar uma comunidade superior.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SILVA, José Pereira; STORTO, Letícia Jovelina; PANICHI, Edina Regina Pugas (Orgs.). *Ensaio dispersos de Paulo de Tarso Galembeck*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2016.

O PORTUGUÊS ARCAICO: HISTÓRIA INTERNA

Paulo José Tente da Rocha Santos Osório (UBI-PT)
pjrso@ubi.pt

RESUMO

Após uma breve contextualização ao objeto da linguística histórica, traçaremos os principais períodos da história da língua portuguesa. Posteriormente, procederemos a uma caracterização fonológica, morfológica, sintática e lexical do português medieval, bem como à análise histórico-linguística de alguns textos deste período.

Palavras-chave: Diacronia. História da língua. Português arcaico. História interna.

1. *Justificação teórico-metodológica do minicurso*

Devo, em primeiro lugar, tecer algumas breves considerações acerca do enquadramento teórico-metodológico que adopto na leccionação do minicurso, bem como esboçar alguns pressupostos julgados fundamentais em qualquer curso de linguística histórica e, de forma específica, no respeitante ao programa delineado neste documento.

É importante que, numa primeira fase, os formandos estejam cientes do facto de que as línguas possuem uma dupla dimensão, isto é, uma feição de natureza sistemática e uma outra de pendor histórico. Assim, as línguas são um diassistema, naturalmente complexo, onde imperam movimentos indiciadores de alguma instabilidade, aspeto que tem maior expressão em fases passadas da língua. Dar-se-á, assim, fulcral relevância a um dos planos fundamentais da língua: a sua evolução e os fenômenos da variação e da mudança intrínsecos ao devir temporal e ao seu funcionamento linguístico. Por força das variações e mudanças, que ocorrem no sistema linguístico, há efetivamente inerente às línguas, um patamar que releva de uma certa heterogeneidade. É, pois, fundamental que os formandos concebam que *sincronia* e *diacronia* se complementam, sendo que as línguas se transformam no percurso do tempo, assumindo a diacronia um papel capital na reflexão linguística, uma vez que pretende privilegiar a evolução do sistema.

O caminho a percorrer neste minicurso é o de uma Linguística Diacrônica, concebendo a língua como um fenômeno em perene devir, assente no pressuposto apontado por Wilhelm von Humboldt (1949 *apud* COSERIU, 1988, p. 44-45) de que uma língua não é um produto, um estado (*ergon*), mas uma atividade, um processo (*energeia*). Julgo preferível, apoiado em Coseriu, fazer corresponder diacronia/linguística diacrônica a linguística histórica, uma vez que:

(...) los términos lingüística sincrónica y lingüística diacrónica, por la contradicción y los equívocos que implican, resultan inaceptables, y sería bueno eliminarlos. Lingüística descriptiva y lingüística histórica son, sin duda, mejores. (COSERIU, 1988, p. 318)

Pretendendo a linguística histórica tratar os problemas inerentes à mudança linguística, os contributos da sociolinguística afiguram-se-me valiosos. A minha preocupação, no entanto, na formação, será recordar sempre aos formandos que uma análise linguística deverá partir de uma perspectiva interna e não, somente, externa. No entanto, sempre que possível, o linguista poderá tomar em linha de conta as mudanças sociais e culturais, que melhor permitem definir o estágio linguístico em análise. Sendo o objeto de estudo da linguística histórica a abordagem do fenômeno da mudança linguística, sublinho que as motivações, inerentes a tal mudança e à variação nos textos medievais, são de ordem diversa: motivações de nível estrutural, sistemático e interno, por um lado, e, por outro, motivações externas pertencentes ao contexto extralinguístico, nomeadamente no que respeita aos domínios social, geográfico, político, cultural, entre outros. Apesar da coexistência de fatores sistemáticos e externos na língua, sabemos da importância que a inter-relação destes assume na marcha evolutiva da mesma língua.

A sociolinguística, quando aplicada à linguística histórica (sociolinguística histórica), atribui um significativo valor aos fatores externos:

O interesse e a importância da teoria sociolinguística para a investigação teórica e metodológica da mutação linguística em geral residem, precisamente, não só nos contributos que a sua metodologia poderá fornecer para lançar um pouco de luz no processo da mudança e explicar o presente, mas também na importância da aplicação, a épocas passadas da língua, das descobertas feitas no âmbito da análise das mudanças em curso, no sentido de minorar a insuficiência dos documentos do passado. (CARVALHO, 1998, p. 196)

É este o enfoque que seguirei ao longo da lecionação do minicurso, uma vez que, na perspectiva sociolinguística, a língua é, inerentemente, dotada de variações:

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

A tarefa mais importante da sociolinguística histórica é desenvolver um conjunto de procedimentos para a reconstrução da língua no seu contexto social, mediante a aplicação dos instrumentos operativos fornecidos pela sociolinguística, como forma de controlo nesse processo de reconstrução. (CARVALHO, 1998, p. 197)

2. *Programa do minicurso*

1. **O português arcaico (fase galego-portuguesa e português médio).**
 - 1.1. Dados linguísticos: domínio fonológico, morfológico, sintático e lexical.
 - 1.2. O fim deste período. Mudanças em curso.
2. **Fontes escritas do português arcaico.**
 - 2.1. Métodos.
 - 2.2. A documentação remanescente. Os textos como fontes: fontes textuais, tipologias e transmissão textual.
3. Análise histórico-linguística de alguns textos do português arcaico.

3. *Fontes documentais para A LECIONAÇÃO do ponto 3 do programa*

Têm sido elaborados diversos trabalhos com vista ao estabelecimento de uma tipologia dos textos disponíveis. Lembro, a título de exemplo, os estudos levados a cabo por Luís Filipe Lindley Cintra (1963), Rosa Virgínia Mattos e Silva (1989) e Ivo Castro (1991 e 2006), entre outros.

Apesar de utilizar, para o ponto 3 do programa, os textos do *Corpus Informatizado do Português Medieval*, não raro, na tentativa de banir algumas dúvidas que a análise do *corpus* coloca, procedo à análise das próprias edições³ que deram origem aos textos editados em versão digi-

³ Como afirma José António Souto Cabo (2008, p. 16): "O editor de textos medievais assume muitos riscos e uma grande responsabilidade quando se torna intermediário entre aquilo que um escriba plasmou sobre o pergaminho e o linguista que, a partir daquele texto, em versão impressa, tenta descrever a língua num determinado momento do seu passado".

tal⁴. Os textos, disponíveis em www.cipm.fcsh.unl.pt, selecionados para exploração com os formandos no minicurso são:

3.1. Documento CAO01, da Chancelaria de D. Afonso III, Séc. XIII, 1255, Estremadura, Lisboa, Notário: João Soares

((Livro I, fl. 9r AB)) ((D 1255 07 10)) ((Assunto: Carta de foro de Telões de Aguiar)) ã

Fólio 9rA

((L015)) Carta de foro h(er)editatis ((L016)) de Teloos de Aguyar. ((L017)) Sabiam todos aqueles q(ue) esta carta uirẽ q(ue) eu don Afonso ((L018)) pela graça de deus Rey d(e) Portugal & Conde d(e) ((L019)) Bolonia fazo carta de foro a uos pobladores da mya ((L020)) herdade de Tolones de Aguyar. dou uos quãta h(er)dade ((L021)) ei. en essa villa cū seus t(er)mios nouos & antigos a foro ((L022)) a saber é como p(ar)te pelo porto d(e) vereea cono Souto ((L023)) & ã outra parte cono Porto dos Oleyr(os). & ã out(ra) p(ar)te ((L024)) como uay pelas ueygas aás carualias gêmeas. & ((L025)) ende uay aos terreos dos vidos. da agua de Lampazas ((L026)) & ende p(ar)te cū Zjzĩmã pelo terreo de mata filios. ((L027)) & como parte cū soutelo pelo marco de Carualia. e como ((L028)) parte cono t(er)myo do castelo e como p(ar)te cona poboacion ((L029)) pela agua do Cadouzo & como parte pelas veréas ((L030)) e uay ao Portu da verreea. do uos esta h(er)dade cõ ((L031)) sua entrada & cū sua sayda q(ue) seiades dez & sette poboadores ((L032)) ou mays se q(ui)serdes. mays estes dez & sette mj ((L033)) façã foro & recebam q(ua)ntos q(ui)serẽ. & estes dez & sete ((L034)) foreyros. paguẽ a mj cadã áno & a meus successores ((L035)) segnos moyos de pan ateygados. & nõ mao postos a ((L036)) meyadade d(e) centeo & meyadade d(e) milo. pela midida ((L037)) da terra d(e) aguyar. & dade este pam ã Requeyso ((L038)) atées a festa de san Migael. & dade mi dez & sete marauidis ((L039)) as tercias do ano una terciã ã Kalendas ((L040)) agustas. & out(ra) terciã ã K(a)l(end)is Decẽbrias & out(ra) ((L041)) t(er)cia ã K(a)l(end)is ap(ri)lis. & dademi ã dia de Nathal cadã áno ((L042)) doze spadoas d(e) porcos cū uinti e q(ua)tro paes segundo ((L043)) o custume da t(e)rra & duze galinas cum cento & uijnti ((L044)) ouos

⁴ Como afirma Clarinda de Azevedo Maia (1986, p. 19): "A transcrição de textos antigos, sobretudo quando anteriores ao século XV, exige cuidados especiais da parte do editor, muito especialmente quando eles se destinam a estudos de carácter linguístico. Só uma transcrição extremamente fidedigna e cuidadosa permitirá deixar transparecer todos os traços fônicos ou fonológicos visíveis nos originais manuscritos".

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

& dademi tres Carneyros por Coleyta enos ((L045)) Mes de mayo. & Cada uno de uos mi de uno marauidi ((L046)) q(ua)ndo morrer por loytosa. & nõ peytedes se nõ ((L047)) tres coomias se as fezerdes. a ssaber est umezio Rouso ((L048)) & furto. & do omê morto polo omezio; dade #x marauidis ((L049)) a meyadade a páácio & meyade a concelo. & ((L050)) do rouso out(r)o tâto furto qual u fezerdes tal u peytad(e). ((L051)) p(er) enq(ui)siciõ de oméés bóos. & esto seia p(er) homéés de ((L052)) uossa villa & nõ p(er) outros. Aiades uos & todos uosos ((L053)) suscessores esta h(er)dade dauãdita. en paz ã todos ((L054)) tempos. & fazede ende a mi & e a todos me(us) succesores ((L055)) estes foros dauanditos & nõ may. Esta h(er)dade

Fólio 9vB

((L001)) nõ dedes nõ ueẽũndades nõ emplazedes nõ enpenoredes ((L002)) a nõguũ omê. senõ a omê vilao q(ue) mi faça ende meu foro ((L003)) en paz. & q(ue) esta cousa seia mais firme e mais stauil ((L004)) p(er)a sempre dou uos esta mha carta aberta séélada de ((L005)) meu séélo ã testimoyo. Dat(a) ã Lixbõa Reg(em) mandou ((L006)) per don Gil m(a)rtíj'z mayordomo da Corte. e pelo Chãceler ((L007)) #x^a dies andados d(e) Julio. Johã suariz a fez. E^a ((L008)) #M^a #CC^a #Lx^a #iij^a.

3.2. Documento TOX002, Texto Notarial do Arquivo de Textos do Português Antigo (Oxford), Séc. XIII, 1289, Ribatejo, Santarém, Notário: Domingos Iohannis

((ANTT Gavetas 010111)) ((L001)) In n(omi)ne d(omi)n(j) amen. Conhoscamos todos aqueles que este strumento uirẽ & léer ouuirẽ q(ue) ((L002)) na E(ra) #M^a #CCC^a #xxvij^a. Domĩgo noue dias andados de Janeyro na Alcaçoua noua ((L003)) delRey en Santarẽ. p(re)sentes o onrado barõ don Domĩgos pela gra(ça) de de(us) ((L004)) Bispo de Euora & Chanceler do muy nobre senhor don Denis pela gr(ça) de de(us) Rey ((L005)) de port(ugal) & do Algarue. Soeyro petite Pedro martíj'nz da romeyra Steuam eanes ((L006)) Arcidiago de Santarẽ Steuam de ratis Joam soariz Pedro mééndiz da fonseca Pedro ((L007)) ribeyro Ruy paez bugalho. Steuam eanes sobriõ de don Oane. Pedro paez. & p(re)sentes ((L008)) nos Domĩgos i(o)h(a)n(es) e Steuam iuyães publicos Tabelliões de Santarẽ don Martin ((L009)) gil alferaz mayor del Rey. & Lourẽço martíj'z scola porteyro mayor del ((L010)) Rey & mayordomo mayor da Reyna. cambadores & avij'dores antre nosso senhor ((L011)) elRey da hũa p(ar)te & dona Mariã molher en outro tẽpo de Joam de Aúúyn ((L012)) & dona Maria sa filha da outra. sobrelo cãbo & senhorio do Castelo de Portel & sobrela sensura ((L013)) ou tributo ou renda q(ue) dessa Egreia soen

a dar pora guarda desse Castelo . os sobreditos ((L014)) don Martin gil & Lourenço scola disserõ & confessarõ que eles forõ canbadores ((L015)) & avíj´dores antre o dito nosso senhor elRey & antre as donas desuso ditas . sobrelo ((L016)) canbo & senhoryo do dito Castelo & da p(er)teença da Egreja de suso dita. e disserõ que ((L017)) as ditas donas posserrõ en eles este canbo en esta maneyra. que eles dessem q(ui)nentas. ((L018)) l(i)b(ra)s en canbo en vila e en senhorio q(ue) ouesse Juyz e senhorio p(er) sj. E outrosj disserõ ((L019)) q(ue) nosso senhor elRey. outrosj o pusera en eles. & q(ue) mãdou & outorgou que lhis dessẽ ((L020)) en senhorio as (dit)as q(ui)nentas l(i)b(ra)s e mais quanto elas por bẽ teuessen & que antre ((L021)) fossem contra ele qua contra elas. E outro sj disserõ q(ue) as ditas donas q(ui)tarõ a menagẽ. Deste ((L022)) castelo de suso dito a Steuam rodrig(ui)z q(ue) o teyna entregarõ a Lourenço scola p(er) tal p(re)yto ((L023)) q(ue) se as (dit)as donnas nõ q(ui)sessẽ outorgar o canbho a conposiçõ ou a auença q(ue) esses don Martin ((L024)) Gil e Lourenço scola por bẽ teuessen. q(ue) esse Lourenço scola entregasse o seniorio ((L025)) desse castelo e a (dit)a p(er)teença da egleia ao (dit)o nosso senhor el Rey. E outrosj p(er) essa ((L026)) méeisma maneyra se nosso senhor elRey nõ q(ui)sesse caber o canbo ou á áuença q(ue) eles teussẽ. ((L027)) q(ue) esse Lourenço martíj´z tornasse esse castelo ááquea menagẽ e aquele stado en q(ue) ((L028)) era quando o teyna o (dit)o Steuam rodrigiz a esse Steuam rodrigiz ou a outro caualeyro qual ((L029)) essas donas dessem pora fazer a (dit)a menagẽ. E de poys q(ue) os (dit)os don Martõ e Lourçõ ((L030)) scola disserõ e confessarõ q(ue) o feyto passara assj como dito e. p(re)guntarõ Pedro mendiz da fonseca ((L031)) e Steuam f(er)nandiz sobríõ do (dit)o don Oane q(ue) diziam q(ue) foram no tratamento deste ((L032)) feyto e eles disserõ q(ue) forã y & que assj passara o feyto en todo como suso e contado. E outrosj ((L033)) p(re)guntarõ Ruy paez bugalho. e disse q(ue) assj passara o feyto en todo como suso dito e. saluo ((L034)) q(ue) disse q(ue) se nõ acordaua q(ue) as (dit)as dona Maríha & dona Maria sa filha outorgarõ que se nõ q(ui)sesẽ ((L035)) caber á áuença. q(ue) o suso o (dit)o Lourenço martíj´nz entregasse esse castelo a elRey. ((L036)) E o feyto stando assj. en este stado segundo como suso e escrito. os (dit)os don Martino e Lourenço ((L037)) scola pedirõ conselho ao Bispo e aos out(r)os oméés bóos q(ue) suso son escritos q(ue) lhis dissessẽ ((L038)) e lhis dessẽ conselho q(ue) fariam en este feyto e q(ue) lhis dissessem o que entendyam. y. por ((L039)) dereyto. e o bispo e os oméés bóos de suso ditos disserõ e derõlhis por conselho. q(ue) dessẽ ((L040)) áás (dit)as donas á áuença e o canbo q(ue) eles teynã por bẽ e se o as donas q(ui)sessem outorgar ((L041)) ou caber o canbo ou á áuença q(ue) eles por bẽ teuessen e q(ue) gardassem e conp(ri)ssem a nosso senhor elRey ((L042)) a condiçõ assj como fora

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

posto. feyto o instrumento na era e no dya de suso dito e eu ((L043)) Domĩgos i(o)h(a)n(e)s publico Tabelliõ de Santarẽ a rogo dos de suso ditos dõ Martin ((L044)) gil & de Lourenço scola destas cousas de q(ue) p(re)sente fuj este publico instrumento p(re)sente ((L045)) fuj & aqueste instrumento con ma mão p(ro)p(ri)a escreuj & antralinhey tres dições cõuẽ ((L046)) a saber e q(ue) gardassem & este meu sinal y pugj q(ue) tal e ((L047)) E eu Steuam úyãez publico tabaliõ en S(an)t(aren). a todalas cousas e cada hũas ((L048)) q(ue) suso son escritas p(or) mão d(e) Domĩgo ioanes tabaliõ susodito. p(re)sente fuy e esta ((L049)) suscripçon aquí screuj´ e este meu signal y pugj en temoỹo ((L050)) das cousas q(ue) suso escritas.

3.3. Documento TOX001, Texto Notarial do Arquivo de Textos do Português Antigo (Oxford), Séc. XIV, 1309, Estremadura, Lisboa, Notário: Pero Paez

((ANTT Chelas 400)) ((L001)) Sabham todos q(ue) em p(re)semça de mñ P(er)o paiz Tab(e)lliõ d(e) lixboa Gil F(er)nãd(e)z ((L002)) mostrou huũ testemõio ffeyto p(er) mhao d(e) Joham d(omingu)iz Aleymã Tab(e)lliõ da ((L003)) Alboffeyra & de paderna assi como ã el parycy do qual o teor tal he ((D 1308)) ((P PAe)) ((T Alb)) ((N Johan Dominguez Aleyman)) ((L004)) Sabhã q(ua)ntos este strom(ento) virẽ como em p(re)semça d(e) mñ (Joham) d(omingu)iz Aleymã Taballiõ ((L005)) ĩ a Albofeyra & d(e) paderna & das t(estemunha)s q(ue) ã ele som sc(ri)ptas F(eria) #vj^a #xxij dias de ((L006)) nou(em)bro Era mill #CCC^a #xlvj anos P(er)o ean(e)s de porches dyse & recontou (co)mo ((L007)) A[s] rrendas de Carnydj for(om) aremdadas a Salomõ negrro M(artim) [vicente] (joham) (martinz) ((L008)) Garcya p(er)iz & Orraca (martinz) [cuio procurador] era o dito P(er)o ean(e)s por mill & #vc l(i)br(a)s ((L009)) q(ue) dele sacarõ & estas for(om) devudas & p(or) estes d(inheiro)s deytar(om) a ssobr(e) (dit)a q(ui)ntaa ((L010)) ao dito judeu por #vj anos & d(a)q(ue)les #vj anos ficou q(ui)te a (dit)a q(ui)ntaa & seendo ((L011)) a (dit)a q(ui)ntaa lúire veo Orraca (martinz) deytar a ssa p(ar)te da q(ui)ntaa ao (dit)o ((L012)) judeu por dous anos & essa Orraca (martinz) ouue os d(inheiro)s de us do(us) anos ((L013)) It(em) o dito P(er)o ean(e)s p(ro)curador sobr(e) (dit)o arrendou o q(ui)nhõ de M(artim) (martinz) p(er) duas ((L014)) vezes & depojs disto mãdou ElRey [vëder] a M(artim) (martinz) o q(ue) auya q(ue) ((L015)) achaua sobr'ele de mal feytoria de q(ui)nh(en)tas l(i)br(a)s & o (dit)o P(er)o [eanes] foy a Orraca ((L016)) (martinz) jrmaa do (dit)o M(artim) (martinz) & cõtoulh[i] como metyam A q(ui)ntaa d(e) seu irmhao ã ((L017)) almoeda & ela disse ao (dit)o P(er)o ean(e)s q(ue)

deytasse a ssa p(ar)te [&] de seu irmhao polas ((L018)) (dit)as quinh(en)tas l(i)br(a)s & p(er)o disse q(ue) daquelas quinh(en)tas l(i)b(ra)s p(or) q(ue) assy Remdara ((L019)) que nõ rrec[e]bera delas p(er)o #iijc l(i)br(a)s [&] dizê q(ue) o (dit)o judeu [diz que esta Renda] ((L020)) das quinh(en)tas l(i)b(ra)s q(ue) foy por #xvj anos E isto nõ podya séer & [pareso] ((L021)) o strom(en)to do judeu & as Notas dos tab(e)lliõs & achar(om) q(ue) [he] muy gram mētyra ((L022)) & bulha E este he o acordo que o (dit)o P(ero) ean(e)s deu an(te) mĵ ((L023)) Tab(e)lliõ sobr(e) (dit)o E era muy mal doemte E este acordo deu el pola boa dona ((L024)) nõ perder o seu nõ o judeu & por q(ue) eu era tam doemte q(ue) nõ sabya ((L025)) de mha morte nõ de mha vida [dey] este acordo q(ue) ouuese cada huñ o seu ((L026)) d(er)eyto & eu tab(e)lliõ sobr(e) (dit)o este strom(ento) ã papel sc(ri)uy q(ue) nõ auya porgamỹo ((L027)) d(e) coyro & meu synal ã ele pugj q(ue) tal he t(estemunha)s q(ue) p(re)sent(e)s for(om) D(omingos) nuniz ((L028)) [aluazil] [...] [piriz de faarõ] (joham) ste(vam) durã f(er)nãdiz (joham) payz [Steuã dominguez] ((L029)) [daliazar Gil Fernandiz homẽ da] (dit)a Orraca (martinz) ((P PEs)) ((T Lxa)) ((N Pero Paez)) [o qual testemoio perleudo Gil] ((L030)) f(er)nandiz rogou mĵ tab(e)lliõ q(ue) lhi [dese] o traslado do (dit)o [stromento] ã fforma ((L031)) publica Pola (dit)a Orraca (martinz) E eu tablliõ dey lho sc(ri)pto (com) mha mão ((L032)) i (com) este meu synal q(ue) tal he ffeyto o strom(ento) en lixboa #xij dias d(e) ((L033)) Janeyro E(ra) mill #CCC^a #xlvij ano(s) t(estemunha)s M(artim) qeixada (Joham) an(e)s caualeyro ((L034)) v(icen)te [migueez aluazijs] D(omingos) (martinz) L(ourenço) (martinz) V(icen)t(e) mateus M(artim) (martinz) & outros

3.4. Documento TOX020, Texto Notarial do Arquivo de Textos do Português Antigo (Oxford), Séc. XIV, 1319, Estremadura, Lisboa, Notário: Joham Peres

((ANTT Gavetas, 031105)) ((1319-9-30)) ((L001)) En nome de deus amẽ Sabham quãtos este strumẽto vyrẽ q(ue) na Era de mil trezẽ[tos] ((L002)) cinq(ro)enta & sete Anos p(re)stumeyro sia de Setembro na aldeya d'alconena d'a[par] ((L003)) d'algez En p(re)sença de mĵ Joham per(e)z publico tabaliom da Cidade de [Lisboa & das tes]temonhas ((L004)) q(ue) adeãte som sc(r)itas Gonçalo do(ming)jz sacador das devydas [de nosso Senhor el] ((L005)) Rey & Vicẽte per(e)z bolhom Dezimeyro de d(i)to senhor el [Rey amostrarom] ((L006)) & léer fezerom p(er) mĵ d(i)to tabaliõ hua c(ar)ta aberta do d(i)to [Senhor ElRey scrita en per]gamynho ((L007)) de coyro & séelada do séelo uerdadeyro [Pendente ou de chumbo do Senhorr Rey]

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

((L008)) Da qual carta o teor de u(er)uo a ueruo tal e ((insere-se outra carta)) ((L009)) A qual [carta mostrada] ((L010)) leuda & publicada os d(i)t(os) Gonçalo do(ming)jz & Vicête [Perez p(er) poder & p(er) autori]dade ((L011)) da d(i)ta carta q(ue)rendo a cõp(ri)r & faz(er) mādado do d(i)to [Senhor ElRey fo]rom ((L012)) começar a ffaz(er) a entrega do d(i)to Regaêgo d'al[es ao d(i)to Almirante] pela ((L013)) foz da agua de ninha & des y pelo vêha [da d(i)ta agua pela [Ribe]yra ((L014)) acima ata q(ue) chegarõ ao logo p(er) u o d(i)to Regaego [Partia com o Condado] ((L015)) de breq(ue)rena; cõ todos moynhos & acenhas q(ue) [estavam na d(i)ta Ribeira] ((L016)) des a madre da d(i)ta agua aaq(ui)n cõtra o d(i)to condado [ata hu estam] ((L017)) os casaes q(ue) soyam á andar cõ este sobre d(i)to [Regaêgo de Alges, os quais] ((L018)) casaes o d(i)to senhor ElRey deu ao [Mosteiro de Odivelas e assi] ((L019)) como uê partir o d(i)to Regaêgo pela Agua [de Alcantaraa e des i a fundo ataa] ((L020)) o mar Todo este Regaêgo sobre d(i)to Dalgez os d(i)tos Gonçalo [Dominguez e] ((L021)) Vicête p(er)ez p(er) poder da d(i)ta carta entregaram p(er) terra e p(er) pedras com todas ((L022)) sas p(ar)teçças & seus dereyos & cõ todolos dereyos [q(ue) y o d(i)to Senhor el R]jey ((L023)) auya & de dereyto deuya á áuer ao d(i)to Almyrante pelas d(i)tas deuysoes ((L024)) en tal guysa q(ue) o d(i)to almyrante oueuse cõp(ri)damêto o d(i)to [Regaengo] ((L025)) cõ todos seus fruytos & dereyos tanbê & [Nom compridamente como o d(i)to] ((L026)) Senhor ElRey melhor ouuera ata este sobre [d(i)to dia me]lhor ((L027)) trouxera & husara a trager o d(i)to Regaêgo [e de suas] ((L028)) os d(i)tos Gonçalo do(ming)jz e Vicête pe(r)jiz mādardõ [a m] tabaliõ fazer este] ((L029)) strumêto ao d(i)to Almyrante assy como [o d(i)to Senhor Rey mandava] ((L030)) ena d(i)ta sua carta t(estemunha)s q(ue) a ysto p(re)sentes foram [Domingos Anes Contador] ((L0)) del Rey Bertolameu (martinz) canbhador D(oming)o(s) do(ming)jz Alcayde do [mar Lourenço] ((L031)) steuêz tabaliõ de Lixbõa Martín do(ming)jz d(i)to macayo johã uicête [da Gui]arfa ((L032)) Mig(ue)l do(mimg)jz sc(ri)uan L(ourenço) (martinz) & L(ourenço) per(e)z hom(e)s delRey & outros E [eu] ((L033)) Joham per(e)z publico tabaliõ de Lixbõa a estas cousas p(re)sente [fui per Man]dado ((L034)) dos d(i)t(os) Gonçalo do(ming)jz & vicête per(e)z a rogo do d(i)to almy[rante este] ((L035)) strumêto cõ mha mão sc(re)uj & ã ele meu signal [puge que tal e] ((N Lourenco Stevaez)) ((L036)) E eu Lourêce steuêz pob(ri)co Tabeliõ da Cidade de Lixbõa cõ us sob(re) d(i)tos [Gonçalo Dominguz & Vicente perez e com] ((L037)) Johã p(er)ez Tabeliõ & cõnas t(estemunha)s de sussy ditas a todas estas cousas de suso ditas p(re)sente fuy [e per mi e os sobreditos] ((L038)) G(onçal)o d(omingu)jz & Vicête p(er)ez a rogo do d(i)to almirãte aq(ui) soesc(re)uj & meu sinal hy puggy q(ue) tal [e]

3.5. Documento Notarial DN160, Séc. XV, 1425, Minho, Penela

((Mosteiro de Vilarinho, Maço 5, 32)) ((Assunto: Quitação da obrigação de pagamento, por parte de Uasco Martjz prior de Sã Saluador de Mirãda, de quinze coroas de ouro que lhe haviam sido emprestadas por Gyl Uaasquez prior de Bellas. Feito na vila de Penela por Pedro Affomso, tabelião do infante dom Pedro na dita vila)) ((L001)) Sai bham q(ua)ntos este sto(r)mêto de q(ui)taçam virem como ujt(e) djas do mes dagosto ((L002)) ãno do naçimêto de noso senho(r) Jh(es)u cr(ist)o de mjl (e) q(ua)troçêtos (e) ujt(e) (e) ((L003)) çjnq(uo) ãnos em pen(e)lla ant(e) as casas da morada de affom(so) an(e)s o moço em p(re)sença ((L004)) de mÿ pedro affom(so) t(abalia)m po(r) noso senho(r) o Iffant(e) dom pedro na d(i)ta ((L005)) ujlla (e) das t(estemunha)s q(ue) adjant(e) sam esc(ri)ptas estando no p(re)sent(e) gyl uaasq(ue)z p(ri)or ((L006)) de bellas m(orador) na d(i)ta ujlla E out(ro)sy u(asco) m(art)jz p(ri)or de scã saluador de mirãda ((L007)) E logo o d(i)cto gyl uaasq(ue)z dise q(ue) u(er)dade Era q(ue) el emp(re)stara sob(re) hÿu st(ormento) ((L008)) de ob(ri)gaçam q(ue) tynha ao d(i)to u(asco) m(art)jz q(ui)nze corroas dourro as qu(a)es lhe Ja o d(i)to ((L009)) u(asco) m(art)jz tynha pagadas p(er) ourro (e) dj(nhei)rr(o)s (e) p(er) oytocentos R(eae)s brãcos q(ue) lhe auja de ((L010)) da(r) ff(er)nada affom(so) m(orador) no d(i)to logo de mirãda cõ q(ue) elle ffjcarra das quaes q(ui)nze ((L011)) corroas dourro el daua po(r) q(ui)te (e) lju(re) deste dja p(er)a todo senp(re) o d(i)to u(asco) m(art)jz (e) ((L012)) todos seus E(r)deiros (e) soçesores q(ue) despos elle ueerem q(ue) nũca lhe seiam demãdadas ((L013)) em Juizo nẽ ffora de Jujzo nẽ os Jujzes nõ posam toma(r) conheçimêto de ((L014)) tal ff(ei)to E posto q(ue) o d(i)to st(ormento) de ob(ri)gaçam pareça q(ue) nõ ualha (e) este ualha ((L015)) p(er)a se[n]p(re) em testemunho de u(er)dade o d(i)to gyl uaasq(ue)z mãdou s(er) ff(ei)to este sto(r)me(nte) ((L016)) de q(ui)taçam (e) da(r)?/ ao d(i)to u(asco) m(art)jz q(ue) ffoy ff(ei)to na d(i)ta ujlla de pen(e)lla dja (e) mes (e) ((L017)) Era sob(re)d(i)ta t(estemunha)s djego affom(so) p(ri)or de podêtes (e) gyl g(onça)ll(ve)z morador(es) na d(i)ta ujlla ((L018)) E ff(er)nãda affom(so) m(orador) ã mirãda E out(ro)s (e) eu sob(re)d(i)to t(abalia)m q(ue) este sto(r)mêto de q(ui)taçam ((L019)) esc(ri)pu y em q(ue) meu sygnall ffyz q(ue) tall% h(e)%

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

3.6. Documento Notarial DN174, Séc. XV, 1499, Minho

((Mosteiro de Vilarinho, Maço 6, 21)) ((Assunto: Emprazamento de umas casas situadas na rua de Sam Payo, Vila de Guimarães, pelo prior e pelo convento do mosteiro de Vilarinho, a Pero Lopez, cónego da mesma vila de Guimarães. O emprazamento é decretado por carta, dada em Braga, por Sebastiam Lopez, doutor em decretos, tesoureiro e cónego de Braga, arcediogo de Lamego, provisor e vigário geral pelo arcebispo de Braga, Dom Jorge da Costa. Feito por Martim de Guimarães e assinado pelo dito Sebastiam Lopez)) ((L001)) Sebastiam lopez doutor em deg(re)dos th(esoureiro) (e) coonego de braaga Arcediiaago de lamego p(ro)ujsor (e) vigaíro geeral pollo R(everendissimo) Im cr(ist)o padre S(e)nn(h)or dom george da ((L002)) costa p(er) m(er)cee de d(eu)s E da ssanta eg(re)ia de rroma arceb(is)po (e) S(e)nn(h)or de braaga (e) p(ri)mas das espanhas; a quant(os) esta carta de prazo virem ffaco saber ((L003)) q(ue) o p(ri)or (e) Conuento do most(eiro) de vilarjnh Me emviarom dizer q(ue) sentindo por p(ro)ueito seu (e) do dito mosteiro q(ue)riam enprazar como de f(e)cto enprazaram hũas çasas ((L004)) sijtuadas na villa de gujm(ar)(ãe)s na Rua de sam payo a pero lopez conego da dita villa E a duas pessoas depos elle s(cilicet) elle nomee a segunda (e) a s(egunda) nomee a terceira ((L005)) q(ue) nom seJa de moor Condicom q(ue) elle os quaes aJam a dita çasa com todas suas p(er)teencas Entradas saydas assy como ao dito most(eiro) p(er)tece (e) mjlhor se o auer poderem ((L006)) E ffacam (e) Refaçã em ella (e) em todas suas p(er)teencas q(ua)nta bemfeitorja fazer poderem de gujsa q(ue) melhore (e) nom peyore E dem (e) paguem de Renda foro (e) pensom ((L007)) em cada hũu anno ao dito moest(eiro) quatrocent(os) rr(eae)s E t(ri)nta (e) seis rr(eae)s (e) seis p(re)t(os) a confraría do s(er)ujco de santa maria E assy som q(ua)trocent(os) (e) t(ri)nta (e) seis rr(eae)s ((L008)) E seis pret(os) Com a qual Renda foro (e) pensom senp(re) s(er)am bem obedientes (e) Mandados ao dito most(eiro) os quaes posam penhorar (e) Mandar penhorar po(r) todos ((L009)) seus d(e)rr(ei)t(os) (e) Rendas q(ue) lh(es) por d(e)rr(eito) deum p(er)teeçer em q(u)aesquer bẽes dos dit(os) enprazadores honde quer q(ue) achad(os) fforem os quaes nam terã poder de tolh(er) o dito ((L010)) penhor E tolhendo q(ue) p(er)cam seu prazo nem posã dar doar alhear vender escanbar nem cousa algua deste prazo fazer sem autoridade (e) Consentim(ento) do dito ((L011)) most(eiro) nem chamarã outro nemhũu Snorjo/sic/ nem p(er) elle pagaram feu nem foro a nemhua out(ra) pesoa E durante ho tenpo das ditas tres vidas ha ((L012)) nom posam leixar nem ãgeitar nem o dito most(eiro) a elles tolher antes lha farom de paz de qualquer pessoa q(ue) lha embargar q(ui)s(er) E rrec(re)ncendosse algũa ((L013)) de-Manda ou contenda ssobr(e) este enprazam(ento) q(ue) as ditas partes

seJam citadas (e) deMandadas E Respondam p(er)ante os vigair(os) geeraes da eg(re)ia de braaga ((L014)) E p(er) hy se começar o f(e)cto fijnr E acabar E nom p(er)ante out(ro) algũu Juíz nem Justiça E q(ue)rendo algua das ditas partes hir cont(ra) este enprazam(ento) p(er)a o brritar em ((L015)) parte ou em todo nom possa nem seJa a ello Reçebido em Juízo nem fora delle (e) pague aa parte tente (e) g(uar)dante por pena (e) em Nome della Cinq(uo) mjl rr(eae)s ((L016)) brancos a q(ua)l pena leuada ou nom este prazo valha como em elle faz mencom E findas as ditas tres vidas ou nom sendo a derad(eira) pessoa nomeada ((L017)) Como dito he este prazo fiq(ue) liure (e) desenbarguado ao dito mosteiro CuJo he Sem Mais deManda nem Contenda o q(ue) assy as ditas partes outorgarom ((L018)) E Me pidirom q(ue) o confirmasse E visto p(er) mjm seu dizer (e) pedir porq(ua)nto ffuj certo p(er) g(onçalo) vaaz coonego da eg(re)ia de braaga q(ue) nello dey po(r) veedores com ((L019)) [a]lu(aro) afonso barbeiro E bertolameu afonso barbeiro homẽes aJuramentad(os) aos sant(os) (e)vangelhos q(ue) o dito prazo he f(e)cto en p(ro)ueito do dito most(eiro) ((L020)) ho Confirno (e) Mando que sse compra como em elle faz mencom; dat(e) em braaga noue d(ias) dabril Martim de gujm(a)r(ãe)s a fez escrepuer (e) aqj soesc(re)puj anno de ((L021)) Mjl #iiiic IR noue Ann(os)% ((L022)) {{THesaur(arius) ((L023)) Dec(re)tor(um) doc(tor)}}%

3.7. Documento Notarial DN190, Séc. XV, 1466, Estremadura, Chelas

((Mosteiro de Chelas, Maço 43, 843 (rostos))) ((Assunto: Emprazamento de uma vinha com um pardieiro, em Carnide, termo de Lisboa, e de um olival, no vale de Enxobregas, feito por Lianor de Castell Branco, priora, Ana Martjz Aluernaz, sopriora, e donas e convento do mosteiro de Chelas, a Joham Alvarez, procurador do mesmo mosteiro, e sua mulher, Maria Gonçalluez. Estes pagarão anualmente seiscentos e quarenta reais brancos e quatro galinhas. Feito no mosteiro de Chelas por Pero Gonçallvez, vassalo de El Rei e seu tabelião público na cidade de Lisboa e seu termo)) ((L001)) Em nome de d(eu)s amem Saibham os q(ue) este est(r)om(ento) denp(ra)zamento virem q(ue) no ãno do nacimẽto de nosso ((L002)) ssenhor Jh(es)u c(risto) de mjll (e) #iiiic E ssassenta E sseis ãnos dezoito d(ias) do mes doutubro no m(osteiro) de chellas t(er)mo da ((L003)) cidade de lixboa Estando hy a onrrada ssemhora dona lianor de castell branco p(ri)oressa do d(i)cto m(osteiro) E ana m(art)jz ((L004)) alu(er)naz ssop(ri)oressa E Ines gomez (e) m(aria) alvarez E Ines g(onça)ll(ve)z E aldonça Ro(drigu)iz E Ines a(fonso) E clara mena E Issabell ff(e)rr(nande)z ((L005)) E Ines g(onça)ll(ve)z de castell branco E

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

c(atarina) affom(so) E out(ra)s donas (e) (con)uento do d(i)cto m(osteiro) Estando todas Em cabido (e) cabido ((L006)) ffazendo p(er) ssoo de canpaa tangida ssegundo sseu bõo costume as ssobred(i)ctas disserã q(ue) veendo ellas ((L007)) E (con)ssirando s(er)ujço de d(eu)s E p(r)oll E onrra do d(i)cto sseu m(osteiro) Emprazaram (e) deram denprazamêto Em t(re)s pessoas ((L008)) a Joham aluarez p(ro)curador do d(i)cto m(osteiro) E a ssua molher m(aria) g(onça)ll(ve)z moradores na dicta cidade e a hũa p(e)ssoa q(ua)ll o derradeyro ((L009)) delles nomear ao t(em)po de ssua morte Em tall gujssa q(ue) sseJam t(re)s pessoas E mais nõ ãprazaram lh(e) hũa vinha ((L010)) (com) hũa p(ar)dieiro q(ue) o d(i)cto m(osteiro) tem Junto (com) carnjde termo da d(i)cta cidade q(ue) p(ar)te (com) out(ra) vinha do d(i)cto m(osteiro) E da outra p(ar)te ((L011)) (com) out(ra) vinha do moorgaado de mēẽ de brito (e) Emtesta ã camjnho E s(er)ujdom derctos/sic/ E p(er) out(ra)s cõffrontações E o d(i)cto ((L012)) p(ar)dieiro p(ar)te (com) cassa E lagar do d(i)cto m(osteiro) E pello camjnho q(ue) vay p(er) a aldea de carnjde E mais lh(e) Emprazaram hũa ((L013)) oliuall do d(i)cto m(osteiro) q(ue) he Em vall denxobregas out(ro)sy t(er)mo da d(i)cta cidade q(ue) parte (com) herdade q(ue) ffoy de Ruy galuom ((L014)) E (com) oliuall do espitall dos clerigos Ricos E (com) v(inha) de ssam vecente q(ue) traz costança l(ouren)ço E (com) oliuall ((L015)) de ssam mateus q(ue) traz affom(so) Eãnes boroeiro E (com) oliuall de Joham affom(so) carpenteiro m(orador) aa porta da cruz E (com) oliual ((L016)) do d(i)cto m(osteiro) q(ue) sse chama oliuall da luita Emtesta no camjnho p(ro)bico q(ue) vay do m(osteiro) p(er)a a d(i)cta cidade E lhe Emp(ra)zaram ((L017)) todo (com) tall p(re)ito (e) cõdiçom q(ue) o d(i)cto Joham alu(are)z ffaça do d(i)cto p(ar)dieiro cassa de morada do dia (e) ffeitura deste ((L018)) est(romento) ataa hũa ãno E q(ue) o d(i)cto Joham alu(are)z E ssua molher (e) pessoa p(er) cada hũa delles nomeada cada hũa a sseu ((L019)) t(em)po sseJam tehudos E obrigados de corregerem E rrepararem os d(i)ctos bēes s(cilicet) a d(i)cta vinha descauar podar ((L020)) cauar m(er)gulhar Empar arrendar E o oliuall alinpar amotar laurar todo a sseus t(em)pos E ssazoes ((L021)) E a cassa ffazer E rreffazer de paredes E madeira grossa dalgada p(re)gadura telha E de todallas out(ra)s cousas ((L022)) q(ue) lh(e) (com)p(ri)doiras fforem todo aa custa delles p(er)ssoa posto q(ue) algũa das ssobred(i)ctas coussas pereçam p(er) q(ua)llq(ue)r ((L023)) casso ffurtuito q(ue) lhe avijr possa Em tall gujssa q(ue) todo ande ssenp(re) melhorado (e) nom peJorado E ((L024)) dem (e) paguem de fforo E penssom da d(i)cta vinha E da d(i)cta cassa E do d(i)cto oliuall sseiçentos E q(ua)renta R(eae)s ((L025)) brancos E q(ua)tro galinhas Em cada hũa ãno ssaluo deste p(ri)meiro ãno q(ue) nom pagaram mais de duzētos ((L026)) R(eae)s E hũa par de galinhas po(r)q(ua)nto hij nõ ha noujdade no d(i)cto

oliuall ffazendo lh(e) pagamêto ((L027)) de todo Juntam(ente) Em hũa paga po(r) dia de natall E ffarom a p(ri)meira paga dos d(i)ctos duzentos R(eae)s (e) ((L028)) par de galinhas p(er) este p(ri)meiro dia de natall Em q(ue) sse começara Era #iiijc E ssassenta E ssete E assy dy Em ((L029)) diante de todo o d(i)cto fforo E pensom pello d(i)cto dia E ffindas as d(i)ctas t(re)s pessoas da vida deste ((L030)) mundo q(ue) a d(i)cta vinha E cassa E oliuall ffiguem ao d(i)cto m(osteiro) melhoradas (e) nom peJoradas E liures (e) despachadas ((L031)) de toda briga E (com) todas ssuas bemffeitorias E q(ue) o d(i)cto Joham alvarez E ssua molher (e) pesoa ((L032)) nõ possam vender nem trocar nem escanbar nem p(ro)mudar nem alhear a d(i)cta vinha nõ a d(i)cta cassa nõ ((L033)) o d(i)cto oliuall a nemhũa p(er)ssoa ssem o p(ri)meiram(ente) ffizerem ssaber aas donas E (con)uento do d(i)cto moesteiro ((L034)) sse as q(ue)rem tanto por tanto q(ue) as aJam E nom as q(ue)rendo Emtom as possam vender a tall pessoa q(ue) nom ((L035)) sseJa das deffessas Em d(e)rr(ei)to mais sseJa tall q(ue) (com)pra (e) mantenha todallas classullas E (con)dições deste ((L036)) (con)trauto pagando lh(e) ssua q(ua)rentena Segundo d(e)rr(ei)to E as d(i)ctas donas E (con)vento obrigarom os bêes ((L037)) E Rendas do d(i)cto sseu m(osteiro) de lhe liurarem Empararem E ffazerem de paz a d(i)cta vinha E cassa E oliuall ((L038)) de q(ua)llq(ue)r pessoa q(ue) lhas embargar sob pena de lhe pagarem todas p(er)das E dapnos E custas (e) despessas ((L039)) q(ue) o d(i)cto Joham alvarez E ssua molher E pessoa po(r) ello ffezerem E Receberem E (com) vijnte R(eae)s brancos ((L040)) Em cada hũu dia de pena E o d(i)cto Joham alvarez q(ue) p(re)ssente estaua tomou (e) Reçebéo Em ssy ã as d(i)ctas ((L041)) t(re)s vidas a d(i)cta vinha (e) pardieiro E oliuall (com) todallas classullas E (con)dições ssuso declaradas ((L042)) E sse obrigou de todo (com)p(ri)rem E manterem E darem //E// //darem// (e) pagarem o d(i)cto fforo E pensom em cada ((L043)) hũu ãno pello d(i)cto dia come d(i)cto h(e) ssob pena de lhe pagarem todas p(er)das (e) dapnos E cusas/sic/ (e) ((L044)) despessas q(ue) o d(i)cto m(osteiro) E sseu (con)uento por ello ffezerem E rreceberem E (com) os d(i)ctos vijnte R(eae)s Em cada ((L045)) hũu dia de pena p(er) todos sseus bêes E da d(i)cta ssua molher E da pessoa q(ue) depos elles vier ((L046)) p(er) nomeaçom moues E de Raiz avudos (e) por auer q(ue) p(er)a ello obrigou E as p(ar)tes p(re)ssentes ((L047)) assy o out(or)garom E pidiram ssenhos est(romento)s t(estemunha)s mẽẽ g(onça)ll(vez) caualeiro da cassa do ssenhor Iffant(e) ((L048)) dom ffernando E Joham est(ev)ez E sseu ffilho p(ere) ãnes moradores no c(on)ç(elh)o do d(i)cto m(osteiro) E out(ros) ((L049)) E eu p(er)o g(onça)ll(vez) vas-sallo del Rey nosso Semhor E sseu p(ro)bico tabaliam na d(i)cta cidade ((L050)) E sseu t(er)mo q(ue) Este est(romento) Esc(ri)py

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

p(er)a o d(i)cto Joham alu(are)z Em elle meu p(ro)bico ssinall
(L051)) ffiz q(ue) tall h(e)%

A referência das fontes e as anotações do *Corpus Informatizado do Português Medieval* (CIPM) encontram-se em www.cipm.fcsh.unl.pt.

4. Breve síntese dos conteúdos do minicurso

Sendo o período arcaico muito longo, começo, no âmbito do português antigo, por tratar a chamada fase galego-portuguesa⁵. Trata-se de um subperíodo que vai de cerca de 1214 até finais do séc. XIV/inícios do séc. XV.

No que respeita ao sistema linguístico, propriamente dito, do ponto de vista fonológico, é necessário sistematizar: (i) o sistema de fonemas vocálicos, em posição tónica, continua a ser idêntico aos sete do latim imperial; (ii) em posição átona final, reduzem-se a três – /e/ (alternando com /i/), /a/ e /o/; (iii) em posição átona não final, sobretudo pretónica, temos cinco fonemas, sendo as vogais orais /i/, /e/, /a/, /o/, /u/ nasalizadas por uma consoante nasal implósiva (*pinto, sente, campo, longo, mundo*); (iv) a metafonia por /u/ e /a/ finais também se faz sentir, desde os inícios da Idade Média; (v) o sistema dos fonemas consonânticos inclui, além dos atuais, ainda algumas africadas (como /ts/, /dz/, entre outras) e as sibilantes /s/ e /z/, provenientes do <S> latino e da sua sonorização, respetivamente, pronunciam-se como [ś] e [ź], ou seja, com uma articulação ápico-alveolar, semelhante à do <s> castelhano.

Ao nível da morfossintaxe, destacarei alguns pontos considerados fundamentais.

1. O gênero gramatical difere tanto do latim como do português moderno. No que concerne à formação do plural, a queda dos etimológicos <-L-> e do <-N-> intervocálicos teve consequências nos paradigmas nominais. Assim, nos nomes termina-

⁵ Tomando a esclarecedora afirmação de Clarinda de Azevedo Maia (1986, p. 891): "Desde o início da tradição escrita em galego-português, verifica-se a existência, dentro de um sistema comum, de várias possibilidades, o que, aliás, sempre acontece na fase inicial, primitiva, de constituição de uma língua, antes de consumado o processo de sedimentação que conduzirá à formação de uma norma linguística. Os textos de Portugal e da Galiza não só espelham essa riqueza de possibilidades, muitas delas comuns às duas zonas, como, ao mesmo tempo, revelam, desde o século XIII – mas mais intensamente a partir do século XV –, a existência de traços distintos que anunciam algumas das diferenças mais expressivas entre o galego e o português".

dos em <-l>, esta terminação cai, no plural (*sinal, sina-es; cruel, crue-es*). Por sua vez, a queda do <-N-> intervocálico vai afetar o plural dos nomes terminados, em galego-português, em <-ão>, <-an> e <-on>, por exemplo: MANU > *mano* > *mão*; *MANOS > *mãos*; CANE > *can(e)* > *can*; CANES > *cães*; LEONE > *leon(e)* > *leon*; LEONES > *leões* (cf. TEYSSIER, 1993, p. 30). A formação do plural dos nomes terminados em <-ão> constitui um outro exemplo da utilidade que pode ter o estudo da história da língua para o bom domínio do português. Embora o simples conhecimento da etimologia latina não chegue para resolver todos os casos, uma vez que a analogia também exerce um papel nem sempre despiciendo, como se pode ver no caso de <corrimão>, cujo plural pode ser etimológico, <corrimãos>, ou analógico, <corrimões> (CUNHA & CINTRA, 1984, p. 183), quem conhecer a história do português usará o idioma com uma segurança muito maior, que se manifesta, de igual modo, na ortografia.

2. Na morfologia verbal, o sistema de modos e tempos é já o do português moderno, contendo um mais-que-perfeito simples (sintético), herdado diretamente do latim, um futuro do conjuntivo, ainda hoje usado e um infinitivo flexionado ou "pessoal". (TEYSSIER, 1993, p. 32)
3. Para a primeira fase da diacronia do português, e no que concerne à posição sintática dos clíticos, nas orações principais afirmativas – sem o verbo em posição inicial e não introduzidas por constituintes proclisadores ou desencadeadores de próclise que são, segundo Martins (2002, p. 262), quantificadores, sintagmas *qu-*, sintagmas focalizados e certos advérbios –, podemos constatar que a adjacência obrigatória (que é para Martins (2002, p. 264) a colocação não facultativa do clítico junto do verbo) e a variação entre ênclise e próclise se dá com maior frequência na ênclise.
4. Nas orações subordinadas finitas e nas orações principais com constituintes proclisadores, a próclise é obrigatória, havendo ainda variação entre interpolação e adjacência ao verbo. (MARTINS, 2002, p. 271)

No âmbito lexical, integram-se no vocabulário muitas palavras árabes (sobretudo dos domínios da agricultura e da construção civil).

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Para a definição do português trecentista, parto para a clarificação dos traços apontados por Rosa Virgínia Mattos e Silva Mattos e Silva (1989, p. 59): (i) representação gráfica de vogais idênticas postas em contacto pelo desaparecimento de uma consoante intervocálica, grafias variantes das sequências <-ïo, -ïa>; <-ïho, ïha> e <-inho, -inha>; (ii) grafias variantes dos ditongos <ou/oi>, provenientes, respetivamente, de <au, al> e de <-oct->, <-ocs-> e da interversão do iode; (iii) grafias variantes das finais nasais, provenientes de <-one, -anu, -ane, -udine, -onu, -ant, -unt>; (iv) morfologia dos demonstrativos; (v) morfologia dos possessivos; (vi) representação gráfica do morfema número-pessoal de segunda pessoa do plural <-des/es>; (vii) representação gráfica da vogal temática da segunda conjugação no particípio passado, <-u(do)/-i(do)>.

Após toda esta caracterização, inicio a descrição do português médio⁶, que, cronologicamente, vai do século XV até meados do século XVI. Luís Filipe Lindley Cintra propõe o ano de 1420 como início, devendo, contudo, observar-se o que refere Ivo Castro (1993, p. 106) e Osório (2004), questionando e problematizando a delimitação deste subperíodo.

Ao nível linguístico, destaco sob o ponto de vista fonético e fonológico alguns traços fundamentais:

1. A eliminação dos encontros vocálicos.
2. Para a supressão dos hiatos, utilizam-se as seguintes soluções: desenvolvimento da nasal palatal anti-hiática (VINU> *vĩ-o*> *vinho*, GALLINA> *galĩ-a*> *galinha*) e a contração das duas vogais numa vogal única, podendo ser o resultado uma vogal nasal, quando uma das duas vogais é nasal: LANA> *lã-a*> *lã*, BONU> *bõ-o*> *bõ*, escrito <bom>, TENES> *tẽ-es*>

⁶ Esperança Cardeira (2005, p. 291-292) afirma: "As propostas de periodização que escolhem como fronteira entre o português antigo e o português médio a crise de 1383-85 ou o seu símbolo, a batalha de Aljubarrota, realçam o papel desta ruptura política, social e cultural, no sentido da deriva linguística do português, mas parecem esquecer o facto de que as mudanças inovadoras já ocorriam antes dessa data; mais conforme com os factos que observamos talvez seja admitir a existência de uma "franja de separação" entre o português antigo e o português médio e nessa franja de separação se deve situar a segunda metade do século XIV. (...) Ora, o que a presença de uma transição de fase vem mostrar é que é neste período que se definem selecções e mutações que irão conferir ao português uma determinada personalidade: é a elaboração do português do século XV que permitirá a sua gramaticalização a partir do século seguinte. Assim, o português médio, mais do que "período de transição", pode definir-se como um "período crítico", crucial na história da língua portuguesa".

tens, CALENTE> *ca-ente*> *queente*> *quente*, PALUMBU> *pa-ombo*> *pombo*, FINES> *fĩ-es*> *fins*, TRIGINTA> *trinta*> *trinta*.

3. Destas contrações resultam as cinco vogais nasais [ĩ], [ẽ], [ã], [õ], [ũ], já existentes na língua. No entanto, quando a contração se processa entre duas vogais orais, e embora o resultado seja sempre uma vogal oral, podem resultar daqui fonemas novos.
4. Levando em conta a posição destas vogais relativamente ao acento tônico, convém ressaltar que em *posição tônica* desta contração resultam as sete vogais orais; em *posição postônica*, não houve modificação do sistema, uma vez que os grupos átonos <-oo> e <-aa>, em posição final, se contraem em <-o> e <-a>, respetivamente, confundindo-se com o <-o> e o <-a> etimológicos (ORACULU> *orágo-o*> *orago*).
5. Em *posição pretônica*, as contrações das vogais em hiato vão dar origem a três novos fonemas vocálicos (PRAEDICARE> *pre-egar*> *pregar*, COLORARE> *co-orar*> *corar*).
6. Na *contração de duas vogais orais num ditongo oral*, a pronúncia monossilábica de alguns grupos de vogais em hiato dá origem a ditongos, em que <a-e> se transforma em <ae>, vindo a confundir-se com <ai>.
7. Os ditongos <ó-e>, <é-e> e <é-o> tornam-se, respetivamente, <oe>, <ee> e <eu>.
8. Dá-se a *contração de uma vogal nasal e de uma vogal oral em ditongo nasal*.
9. Nos verbos, os *encontros vocálicos provêm da queda de <-d> nas desinências da segunda pessoa do plural* (*estades*> *esta-es*> *estaes*> *estais*).

Sobre as reduções dos encontros vocálicos, que tiveram lugar nos séculos XIV e XV, poderá afirmar-se que o sistema fonológico do português, em 1500, se tinha enriquecido com as referidas reduções dos hiatos, passando a conter oito fonemas vocálicos orais, tanto em posição tônica como pretônica. Em posição final, estes oito fonemas ficavam reduzidos a três: /E/, /A/, /O/. Por sua vez, as combinações de ditongos orais

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

aumentaram de oito para onze. As nasais passam a ter os três ditongos que, ainda hoje, caracterizam o português.

Ao nível da morfologia, entre 1350 e 1500, convém que os formandos se apercebam da: (i) unificação em <-ão> dos substantivos que, antes, terminavam, no singular, em <-ã-o>, <-an> e <-on>, que se fundiram; (ii) além de se fixarem os plurais dos nomes terminados em <-ão> (do tipo *mãos*, *leões* e *cães*), fixa-se, também, o feminino dos adjetivos com a mesma terminação (por exemplo, *são*, *sã*); (iii) no plural dos substantivos e adjetivos que, no singular, terminam em <-l>, ocorrem já as formas da língua moderna, embora, por vezes, escondidas sob uma ortografia como *sol*, plural *sóis*, escrito <soes>; *cruel*, plural *cruéis*, grafado <cruees> ou <crueis>; (iv) as formas átonas dos determinativos possessivos femininos *ma*, *ta*, *sa* desaparecem; (v) os anafóricos *em* e *(h)i* deixam, igualmente, de ser usados; (vi) na segunda pessoa do plural dos verbos, o <-d-> intervocálico desaparece já no século XV, dando origem às terminações <-ais>, <-eis> e <-is> - *amais*, escrito por vezes <amaes>, *dizeis*, com a variante gráfica <dizees>, *partis*.

Ao nível sintático e utilizando o critério da colocação dos clíticos para a caracterização do português médio, constata Martins (2002, p. 269):

A opção pela ênclise, largamente dominante durante o século XIII, vai sendo progressivamente substituída pela opção pela próclise, que se torna maioritária no século XV e quase exclusiva no século XVI. Quer isto dizer que a mudança em causa, que é lenta e gradual (...), se esboça já no século XIV, consolidando-se nos séculos XV e XVI. O momento em que se produz a inversão de tendência relativamente à colocação dos clíticos situa-se na primeira metade do século XV, coincidindo assim com a transição de fase entre o português antigo e o português médio (conforme estabeleceu Esperança Cardeira, 1999).

Ainda na sintaxe, sublinho: (i) o uso de <que> por <quem>; (ii) o uso do mais-que-perfeito simples do indicativo pelo imperfeito do conjuntivo, ou pelo condicional, e do gerúndio em casos que, hoje, exigem o infinitivo precedido das preposições <a>, <de> ou <sem>; (iii) a influência do latim no século XV que é visível ao nível do processo de enriquecimento do vocabulário, pela introdução de latinismos (formas eruditas e semieruditas); (iv) a substituição de HABĒRE por TENĒRE e do condicional pelo imperfeito, como atestam Paul Teyssier (1993, p. 68) e Paulo Osório (2004).

Antes de entrar no ponto 3. Do programa (que será a análise linguística de textos), referir-me-ei ao ponto 2. Aqui, torna-se necessário

alertar os formandos para o facto de que o investigador de fases pretéritas da língua deve ter presente o que refere Ivo Castro (1991, p. 173):

O estudo dos estados passados de uma língua não pode contar com a experiência e a observação directa do linguista, mas apenas com os dois clássicos métodos conjecturais da *reconstrução* desses estados, baseada na comparação entre as variedades contemporâneas deles geneticamente decorrentes, e da exploração das *fontes escritas* produzidas na época que é objecto de atenção.

Estando qualquer língua natural em perpétuo devir – "the history of language is a continuous process: it is not a series of stills, but a moving picture" (MILROY, 1992, p. 2) –, o polimorfismo linguístico e a instabilidade gráfica caracterizadores do período medieval reclamam a cada vez maior necessidade de boas edições da documentação remanescente. Assim, os formandos terão de ficar totalmente esclarecidos de que, uma vez que não dispomos neste período de registos orais, só os textos escritos remanescentes nos poderão levar à reconstrução de uma língua histórica⁷. Por tal facto, a linguística histórica que, depois de ter sido relegada para segundo plano na tradição linguística, volta a acolher, nos tempos hodiernos, o estímulo e a reflexão de muitos que a ela se vêm dedicando, necessita de metodologias específicas. A este propósito, afirma Clarinda de Azevedo Maia (1995, p. 3):

Nesta viragem de século, quando a linguística histórica volta a ocupar uma posição de primeiro plano, depois de várias décadas de predomínio da linguística sincrónica, ela tem vindo progressivamente a integrar novos conceitos teóricos, nomeadamente os que são peculiares de duas disciplinas linguísticas relativamente recentes, a sociolinguística e a pragmática.

Todo o historiador da língua deverá ter em atenção os tipos de textos existentes, bem como a sua utilidade para o estudo que pretenda desenvolver. Para um estudo linguístico, os textos literários deverão ser preteridos em favor de textos não literários. Corrobora esta opinião Ivo Castro (1991, p. 174), afirmando que os textos não literários são:

⁷ Neste sentido, Rosa Virgínia Mattos e Silva Mattos e Silva (1991: 28-29) afirma que: "A documentação escrita em português arcaico só pode ser avaliada na sua totalidade aproximada por hipóteses que se coloquem a partir do que permaneceu e de informações indirectas que o historiador pesquise. (...) O investigador dessa fase da história da língua não constituirá seu *corpus*, de acordo com os objetivos de sua pesquisa, mas terá de condicionar a seleção de seus dados à documentação remanescente. A partir desse condicionamento inicial é que recortará os dados que julgue necessários e suficientes para responder a suas questões. Daí Labov ter definido muito adequadamente os estudos diacrónicos ao longo dos séculos – em oposição aos estudos de mudanças linguísticas em curso (...)"

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

(...) a fonte preferida dos linguistas. Como foram escritos para servir alguma finalidade prática relacionada com a administração, o direito ou a economia (...), estes textos são geralmente explícitos quanto ao local e à data em que foram escritos, bem como quanto aos participantes, a diversos níveis, na sua produção; identificam os autores morais, que desejaram a produção, os autores materiais, que a executaram, e também os confirmantes e testemunhas, que assistiram e que fornecem uma espécie de contexto histórico e social para o nascimento do documento.

Estes últimos, pelo fato de se apresentarem datados e localizados, oferecem ao linguista uma maior segurança, permitindo, conseqüentemente, um maior rigor na adução de dados. No entanto, se os textos não literários oferecem grandes possibilidades de estudo na tentativa de reconstituição de fases linguísticas passadas, em virtude do seu carácter formal (fórmulas iniciais e finais) poderão condicionar determinada recolla de dados.

Os textos literários apresentam uma notória riqueza e particular desenvoltura em estudos sintáticos, embora muitos desses documentos constituam cópias de cópias e, por isso, encerram uma tradição manuscrita complexa (uma cópia implica, pelo menos, duas origens textuais).

Dos vários tipos de textos não literários, destaco a documentação notarial (privada, régia e jurídica): os textos não literários de carácter privado apresentam um interesse acrescido em relação aos textos emanados da chancelaria real, uma vez que os textos de carácter privado indicam o notário que os redigiu ou o escriba que os fixou por escrito. Conhecemos, assim, os autores materiais e morais do texto. O linguista trabalha, deste modo, com maior segurança.

Quanto aos textos literários, a prosa torna-se muitíssimo importante. Os textos literários apresentam uma tradição manuscrita complexa. Realço, no minicurso, a subdivisão genérica dos documentos literários: textos poéticos e textos em prosa. Os textos em prosa são ricos no que respeita ao conhecimento das estruturas sintáticas da língua, embora coloquem dificuldades no conhecimento da variação regional da mesma neste período. Os textos poéticos não permitem captar a variação regional da língua, mas sobretudo os textos em rima, são muito esclarecedores para o estudo fonológico do português medieval, embora não para um estudo sintático. Além das formas em rima, a poesia oferece outros dados importantes devido a razões de ordem métrica (estudo do hiato, por exemplo). A linguagem dos cancioneiros, poética, é uma linguagem estilizada e, particularmente, os cancioneiros oferecem limitações para o conhecimento da língua falada da época e sobretudo para o conhecimento

das diferenças regionais que a língua oferecia. Quem se ocupa dos cancioneros dá-se conta de que estamos em presença de uma tradição manuscrita pobre. Grande parte da literatura medieval hispânica ressent-se desse facto e, por exemplo, do *Cantar de Mio Cid* só temos um manuscrito incompleto. Em relação às *Cantigas de Santa Maria*, a tradição não é assim tão pobre, pois temos quatro códices. A partir do *stemma codicum* estabelecido por Tavani, podemos tirar algumas ilações: (i) o *Cancioneiro da Ajuda* foi copiado diretamente do arquétipo (é uma recolha feita num período próximo da época em que as composições foram escritas), o que não acontece com os dois outros cancioneros copiados em Itália; (ii) há já a intervenção de vários copistas, cujas coordenadas de inserção no tempo e no espaço não conhecemos; (iii) sob o ponto de vista gráfico, houve muitas alterações, pelo que estes dois cancioneros não permitem o estudo da tradição gráfica galego-portuguesa medieval.

Têm sido elaborados diversos trabalhos com vista ao estabelecimento de uma tipologia dos textos disponíveis, nomeadamente por Valle Cintra (1960), Luís Filipe Lindley Cintra (1963, p. 59-77), Ivo Castro (1991, p. 173-192) e Isabel Vilares Cepeda (1995).

Importa, assim, explicar aos formandos cada tipo de texto apontado anteriormente, fornecendo-lhes exemplos desses documentos. Para tal objetivo, sigo o que é referido em Ivo Castro (2006, p. 85-94).

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Luíza. A estrutura textual de documentos notariais da Idade Média. In: BRITO, Ana Maria; FIGUEIREDO, Olívia; BARROS, Clara. (Orgs.). *Linguística histórica e história da língua portuguesa. Actas do Encontro de Homenagem a Maria Helena Paiva*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004, p. 9-27.

BARBOSA, Jorge Morais. Os estudos de linguística portuguesa em Portugal. In: AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. (Org.). *Congresso Internacional de Lexicografia e Literaturas no Mundo Lusofónico*. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2002, p. 145-158.

BECHARA, Evanildo. As fases da língua portuguesa escrita. In: *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, vol. III, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1991, p. 68-76.

BERRUTO, Gaetano. *La sociolinguística*. Bologna: Zanichelli, 1978.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

BROCARDO, Maria Teresa Leitão. ‘Haver’ e ‘ter’ em português medieval. Dados de textos dos séculos XIV e XV. *Revue de Linguistique Romane*, n. 70, p. 95-122, 2006.

_____. *História da língua portuguesa*. Programa, conteúdos e métodos. Lisboa: F.C.S.H. da Universidade Nova de Lisboa, 2000.

_____. Sobre o português médio. In: GÄRTNER, Eberhard; HUNDT, Christine; SCHÖNBERGER, Axel. (Eds.). *Estudos de história da língua portuguesa*. Frankfurt am Main: TFM, 1999, p. 107-125.

BYNON, Theodora. *Lingüística histórica*. Madrid: Gredos, 1981.

_____. *Historical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

CARDEIRA, Esperança. *Entre o português antigo e o português clássico*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.

CARVALHO, Maria José. *Do português arcaico ao português moderno*. Contributos para uma nova proposta de periodização. Coimbra: Faculdade de Letras, 1996.

_____. Sociolinguística histórica: estatuto, metodologia e problemas. *Revista Portuguesa de Filologia*, vol. XXII, Coimbra: Faculdade de Letras, 1998.

CASTRO, Ivo. A elaboração da língua portuguesa, no tempo do Infante D. Pedro. In: *Actas do Congresso Comemorativo do 6º Centenário do Infante D. Pedro (25 a 27 de novembro de 1992)*. (Biblos, Revista da Faculdade de Letras, vol. LXIX, 1993, p. 97-106).

_____. *Introdução à história do português*. 2. ed. rev. e ampl. Lisboa: Colibri, 2006.

_____. O português médio segundo Cintra (nuga bibliográfica). In: FARIA, Isabel Hub. (Org.). *Lindley Cintra. Homenagem ao homem, ao mestre e ao cidadão*. Lisboa: Cosmos/Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999, p. 367-370.

_____. *Sobre a data da introdução na Península Ibérica do ciclo arturiano da post-vulgata*. *Boletim de Filologia*, 28, (=Homenagem a Manuel Rodrigues Lapa, vol. I), 1983, 81-98.

_____; MARQUILHAS, Rita; ACOSTA, José León. *Curso de história da língua portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

CEPEDA, Isabel Vilares. *Bibliografia da prosa medieval em língua portuguesa*. Lisboa: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 1995.

CINTRA, Luís Filipe Lindley. Les anciens textes non littéraires. Classement et bibliographie. In: *Les Anciens Textes Romains non Littéraires. Leur Apport à la Connaissance de la Langue au Moyen Âge*. Colloque international organisé par le Centre de Philologie et de Littératures Romanes de L'Université de Strasbourg du 30 Janvier au 4 Février 1961. Extrait de la *Revue de Linguistique Romane*, tome XXVII, 1963, pp. 59-77.

CINTRA, Maria Adelaide Valle. *Bibliografia de textos medievais portugueses*. Lisboa: Publicações do Centro de Estudos Filológicos, 1960.

COSERIU, Eugenio. El latín vulgar y el tipo lingüístico romance. In: _____. *El cambio lingüístico en la Romania*. Lleida: Virgili & Pagès, 1990, p. 27-41.

_____. *Sincronía, diacronía e historia*. El problema del cambio lingüístico. 3. ed. Madrid: Gredos, 1988.

COSTA, Pe. Avelino de Jesus da. Os mais antigos documentos escritos em português. Revisão de um problema histórico-lingüístico. In: _____. *Estudos de cronologia, diplomática, paleografia e histórico-lingüísticos*. Porto: Sociedade Portuguesa de Estudos Medievais, 1979, p. 169-256.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa, 1984.

Dicionário da língua portuguesa. Porto: Porto Editora, 1998.

DUARTE, Luís Fagundes. Uma scripta em construção (A constituição de uma norma escrita do galego-português no século XIII). In: *Actas do I congresso da língua galego-portuguesa na Galiza*. A Coruña: AGAL, 1986, p. 663-674.

EMILIANO, António. A edição e interpretação da documentação antiga de Portugal: problemas e perspectivas da filologia portuguesa face ao estudo das origens da escrita em português. *Aemilianense. Revista Internacional Sobre la Génesis y los Orígenes Históricos de las Lenguas Romanicas*, n. 1, p. 33-63, 2004.

_____. Sobre a questão d'"os mais antigos textos escritos em português". In: CASTRO, Ivo; DUARTE, Inês. (Eds.). *Razões e emoção: Mis-*

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

celânea oferecida a Maria Helena Mira Mateus pela sua jubilação. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2003, p. 261-278.

Enciclopedia Lingüística Hispánica. Dirigida por Manuel Alvar, Antonio María Badía Margarit, Rafael de Balbin, Luís Filipe Lindley Cintra. Introd. de Ramón Menéndez Pidal. Tomo I: *Antecedentes. Onomástica*. Tomo II: *Elementos constitutivos y fuentes*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1960, 1967.

ENCREVÉ, Pierre. Labov, linguistique, sociolinguistique. In: LABOV, William. *Sociolinguistique*. Paris: Minuit, 1976.

FERREIRA, José de Azevedo. *Estudos de história da língua portuguesa*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos, 2001.

FRANCO GRANDE, Xose Luís. *Diccionario galego-castelan e vocabulario castelan-galego*. Vigo: Galáxia, 1983.

GÄRTNER, Eberhard; HUNDT, Christine; SCHÖNBERGER, Axel. (Eds.). *Estudos de história da língua portuguesa*. Frankfurt am Main: TFM, 1999.

GIMENO MENÉNDEZ, Francisco. Hacia una sociolingüística histórica. In: *Estudios de la Universidad de Alicante*, Alicante, n. 1, p. 181-226, 1983.

GOEBL, Hans. Quelques réflexions sur la scriptologie. In: *Actes du Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, tomo III, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1991, p. 706-709.

GOUVEIA, Maria Carmen de Frias e. A categoria gramatical de género do português antigo ao português actual. In: *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto: Faculdade de Letras, 2005, p. 527-544.

_____. Métodos e contributos da lingüística histórica para a abordagem de um texto antigo na aula de Português. In: *Actas das Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Instituto de Língua e Literatura Portuguesas. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2008, p. 231-247.

GRAUR, Alexandru. Le rapport entre les facteurs internes et les facteurs externes dans l'histoire de la langue. *Revue de Linguistique*, tomo X, n 1-3, 1965, p. 69-73.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

HUBER, Joseph. *Altportugiesisches Elementarbuch*. Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuch-handlung, 1933.

_____. *Gramática do português antigo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

HUMBOLDT, Wilhelm von. *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues*. Darmstadt: H. Nette, 1949.

KREMER, Dieter. Tradição e renovação no léxico latino-românico. *Verba*, n. 19, p. 7-18, 1992.

LABOV, William. Building on Empirical Foundations. In: LEHMANN, Winfred P.; MALKIEL, Yakov. *Perspectives on Historical Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1982, p. 17-92.

_____. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra, 1983.

_____. *Principles of linguistic change: internal factors*. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.

_____. *Principles of linguistic change: social factors*. Oxford/Cambridge: Blackwell, 2001.

_____. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

LANCIANI, Giulia; TAVANI, Giuseppe. (Orgs.). *Dicionário de literatura medieval galega e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1993.

LAPESA, Rafael. *Historia de la lengua española*. 9. ed. corr. e aum. Madrid: Gredos, 1991.

LAUSBERG, Heinrich. *Lingüística românica*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

_____. *Romanische Sprachwissenschaft*. Berlin: Walter de Gruyter & Co., 1962.

LLEAL, Coloma. *La formación de las lenguas romances peninsulares*. Barcelona: Barcanova, 1990.

LÓPEZ MORALES, Humberto. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos, 1989.

LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem*. Lisboa: Colibri, 1998.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

- LÜDTKE, Helmut. *Historia del léxico románico*. Madrid: Gredos, 1974.
- MAHMOUDIAN, Mortéza. Linguistique et sociolinguistique. *La Linguistique*, vol. 26, fasc. 2, 1990, p. 47-76.
- MAIA, Clarinda de Azevedo. Algumas questões scriptológicas relativas à prosa documental galego-portuguesa. In: KREMER, Dieter. (Ed.). *Homenagem a Joseph M. Piel por ocasião do seu 85º aniversário*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1988, p. 327-347.
- _____. Algumas reflexões sobre a disciplina “História da Língua Portuguesa”. In: *Revista Portuguesa de Filologia*, vol. XXI. Coimbra: Faculdade de Letras, 1996-1997, p. 1-25.
- _____. *História da língua portuguesa*. Guia de estudo. Coimbra: Faculdade de Letras, 1995.
- _____. *História do galego-português*. Estado linguístico da Galiza e do Noroeste de Portugal desde o século XIII ao século XVI. (Com referência à situação do galego moderno). Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1986.
- _____. Sociolinguística histórica e periodização linguística. Algumas reflexões sobre a distinção entre “português arcaico” e “português moderno”. In: *Diacrítica*, n.10. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos Humanísticos, 1995, p. 3-30.
- MARQUILHAS, Rita. Mudança linguística. In: FARIA, Isabel Hub et al. (Orgs.). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1996, p. 563-588.
- MARTINET, André. De la synchronie dynamique à la diachronie. In: *Fonction et dynamique des langues*. Paris: Armand Colin, 1989.
- _____. *Função e dinâmica das línguas*. Trad.: Jorge Morais Barbosa e Maria Joana Vieira Santos. Coimbra: Almedina, 1995.
- MARTINS, Ana Maria. Ainda "os mais antigos textos escritos em português". Documentos de 1175 a 1252. In: FARIA, Isabel Hub. (Org.). *Lindley Cintra. Homenagem ao homem, ao mestre e ao cidadão*. Lisboa: Cosmos/Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999, p. 491-534.
- _____. *Documentos portugueses do Noroeste e da região de Lisboa*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2001.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. Emergência e generalização do português escrito. De D. Afonso Henriques a D. Dinis. In: *Caminhos do português*. Exposição comemorativa do Ano Europeu das Línguas (Catálogo). Lisboa: Biblioteca Nacional, 2001, p. 23-71.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Caminhos de mudanças sintáctico-semânticas no português arcaico. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 20, p. 59-74, 1991.

_____. *Estruturas trecentistas*. Elementos para uma gramática do português arcaico. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1989.

_____. *O português arcaico*. Fonologia. Campinas: Contexto, 1991.

_____. *O português arcaico*. Morfologia e sintaxe. Campinas: Contexto, 1994.

_____. *O português arcaico*. Uma aproximação, vol. I: Léxico e morfologia. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2008.

_____. *O português arcaico*. Uma aproximação, vol. II: Sintaxe e fonologia. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2008.

_____. Observações sobre a variação no uso dos verbos *ser*, *estar*, *haver* e *ter* no galego-português ducentista. *Estudos lingüísticos e literários*, n. 19, p. 253-286, 1997.

_____. Para uma caracterização do período arcaico do português. *D.E.L.T.A.*, vol. 10, n. especial, p. 247-276, 1994.

_____. (Org.). *A Carta de Caminha: testemunho lingüístico de 1500*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1996.

McMAHON, April Mary Scott. *Understanding language change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

MEIER, Harri. *A evolução do português dentro do quadro das línguas ibero-românicas*. Separata de *Biblos*, vol. XVIII, tomo II, 1943.

_____. A formação da língua portuguesa. In: _____. *Ensaio de filologia românica*. Lisboa: Revista de Portugal, 1948, p. 5-30.

MESSNER, Dieter. A peste de 1348, um factor muito pouco considerado nas histórias das línguas românicas. *Boletim de Filologia*, tomo XXVIII, fasc. 1-4, p. 237-240, 1983.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

_____. Portugiesisch: Periodisierung. In: _____. *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, vol. VI, 2: Gallego, Português. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1994, p. 618-623.

MILROY, James. *Linguistic Variation & Change. On the Historical Sociolinguistics of English*. Oxford: Blackwell, 1992.

MONTEIRO, José Lemos. A ortografia de Álvaro Ferreira de Vera. *Verba*, n. 19, p. 79-94, 1992.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

NISBET, Jhon; SHUCKSMITH, Janet. *Learning strategies*. London: Routledge and Kegan, 1986.

NUNES, José Joaquim. *Compêndio de gramática histórica portuguesa: fonética e morfologia*. 9. ed. Lisboa: Clássica, 1989.

OSÓRIO, Paulo. *Contributos para uma caracterização sintáctico-semântica do português arcaico médio*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2004.

PAUL, Herman. *Princípios fundamentais de história da língua*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1970.

PERKINS, David N. *Smart schools*. New York: The Free Press, 1992.

REMACLE, Louis. *Le problème de l'ancien wallon*. Liège: Faculté de Philosophie et Lettres, 1948.

ROMAINE, Suzanne. Historical Sociolinguistics. Problems and Methodology. In: AMMON, Ulrich; DITTMAR, Norbert; MATTHEIER, Klaus J. (Eds.). *Sociolinguistics*, vol. II, Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1988, p. 1452-1469.

SEGOVIA OLMO, Felipe; BELTRÁN LLERA, Jesús. *El aula inteligente*. Nuevo horizonte educativo. Madrid: Espasa, 1998.

SELIG, Maria; FRANK, Bárbara; HARTMAN, Jörg. (Eds.). *Le passage à l'écrit des langues romanes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1993.

SILVA NETO, Serafim da. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença; Lisboa: Dinalivro, 1992.

_____. *Manual de filologia portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença, 1988.

SILVA, Jaime Ferreira da; OSÓRIO, Paulo. *Introdução à história da língua portuguesa*. Dos factores externos à dinâmica do sistema linguístico. Lisboa: Cosmos, 2008.

SILVA-CORVALÁN, Carmen. *Sociolingüística*. Teoría y análisis. Madrid: Alambra, 1989.

SOUTO CABO, José António. *Documentos galego-portugueses dos séculos XII e XIII*. Coruña: Área de Filoloxías Galega e Portuguesa, 2008.

_____. Nas origens da expressão escrita galego-portuguesa. Documentos do século XII. *Diacrítica*, tomo 17/1, 2003, p. 329-385.

STRAKA, Georges. La dislocation linguistique de la Romania et la formation des langues romanes à la lumière de la chronologie relative des changements phonétiques. *Revue de Linguistique Romane*, n. 20, p. 249-267, 1956.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1982.

TOVAR, Antonio. *Lenguas prerromanas de la Península Ibérica*. A. Lenguas no indoeuropeas. 1. Testimonios antiguos; Lenguas prerromanas de la Península Ibérica. A. Lenguas indoeuropeas. 1. Testimonios antiguos. In: ALVAR, Manuel, BADIA MARGARIT, Antonio María; BALBÍN, Rafael de; CINTRA, Luís Filipe Lindley. (Eds.). *Enciclopedia lingüística hispánica*, vol. I, p. 5-26; 101-126.

VASCONCELOS, José Leite de. *Lições de filologia portuguesa*. 3. ed. enriquecida com notas do autor, prefaciada e anotada por Serafim da Silva Neto. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1959. [4. ed. 1966].

VÁZQUEZ CUESTA, Pilar; MENDES DA LUZ, Maria Albertina Mendes da. *Gramática portuguesa*. Tomo I. Madrid: Gredos, 1971.

WEINRICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. Empirical Foundations for a Theory of Language. In: L LEHMANN, Winfred Philipp; MALKIEL, Yakov. (Eds.). *Directions for Historical Linguistics*. Austin & Texas: University of Texas Press, 1968.

WILLIAMS, Edwin Bucher. *From latin to portuguese*. Historical phonology and morphology of the portuguese language. 2. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1988.

_____. *Do latim ao português*. Fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

WINKELMANN, Otto. Portugiesisch: Geschichte der Verschriftung. *LRL*, vol. VI, n. 2, p. 472-498, 1994.

WRIGHT, Roger. *Late latin and early romance in Spain and Carolingian France*. Liverpool: Francis Cairns, 1982.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

_____. *Latín tardío y romance temprano*. En España y la Francia Carolingia. Madrid: Gredos, 1989.

www.cipm.fcsh.unl.pt

IDEIAS PARA ACENDER A VONTADE DE LER NA ESCOLA

Solimar Patriota Silva UNIGRANRIO
spssolimar@hotmail.com

O objetivo deste minicurso é discutir a formação do professor como leitor (SILVA, 2009), refletir acerca do panorama da formação do leitor no país (CECCANTINI, 2009) e propor sugestões para o trabalho em sala de aula que preconize a formação de leitores competentes (VILLARDI, 1999; MARTINS, 2006; BRAGA & SILVESTRE, 2009; SILVA, 2012). Este minicurso tem como base as ideias apresentadas no livro *Faíscas de Leitura – 150 Ideias Para Acender a Vontade de Ler na Escola* (SILVA, 2016). Assim, além de uma introdução do aporte teórico referente à leitura e formação de leitores, o minicurso visa apresentar algumas atividades práticas a serem feitas antes, durante ou após a leitura escolhida, a fim de despertar nos alunos um maior interesse pela atividade de ler.

Palavras-chave: Leitura. Mediação de leitura. Formação de leitores.

1. Introdução

O panorama de leitura no Brasil ainda está aquém do que se deseja para ser considerado um país leitor. Embora algumas pesquisas, como os retratos da leitura no Brasil apontem alguns avanços, esses ainda são bastante tímidos. Ceccantini (2009) afirma que, mesmo entre os leitores plenamente alfabetizados, o nível de leitura que muitos fazem das obras de qualidade, tanto literárias quanto informativas, é epidérmico, revelando uma formação distante da usufruída por outras gerações. Esse autor afirma que, apesar de nunca se ter lido tanto em nosso país, ainda se lê bem menos do que o desejável, na medida em que grandes faixas da população permanecem em uma posição periférica à leitura. Essa situação parece se agravar, segundo o autor, quando o critério de análise abarca uma dimensão qualitativa das leituras que têm sido realizadas.

Considerando que, muitas vezes, a leitura realizada nas escolas aconteça majoritariamente por meios de livros didáticos, temos um quadro de oferta de leituras fragmentadas, descontextualizadas e mesmo impostas aos alunos, já que é necessário ou obrigatório fazer as atividades do livro didático no qual essas leituras são apresentadas.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Obviamente, a situação ideal é que a criança ou adolescente tenha vários núcleos leitores a seu redor, representados por familiares, amigos, comunidade, bibliotecas, espaços religiosos, entre outros. Todavia, a escola ainda representa, para grande parte da população brasileira, a principal via de acesso à leitura e escrita. (CECCANTINI, 2009)

Assim, é necessário que se pensem em propostas para que se acenda a vontade de ler na escola, favorecendo o aumento do repertório leitor dos nossos alunos.

Portanto, o objetivo deste artigo é discutir brevemente o conceito de leitura e do papel do professor-leitor como primordial para a formação de leitores no espaço escolar. Visa também sugerir ao mediador de leitura algumas atividades que favoreçam o gosto pela leitura, despertando o interesse antes da leitura, mediando a atividade durante a leitura e culminando com atividades diversificadas depois da leitura, em que o aluno possa ter voz e participação mais ativa no ato de ler.

2. *A leitura e o professor-leitor*

De acordo com Martins (1999), a leitura vai além da escrita de textos impressos. Lemos gestos, expressões faciais, o tempo, uma obra de arte. Até mesmo há quem leia as mãos de alguém.

Paulo Freire (2006) já sinalizava que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Porém, era enfático ao prosseguir dizendo que a leitura da palavra constituiria passo importante para a ampliação da leitura de mundo.

Martins (1999) destaca que há três níveis básicos de leitura: sensorial, emocional e racional. Para a autora, o primeiro nível citado abrange o formato do livro, seu cheiro, as cores e tipografia, por exemplo. O nível emocional relaciona-se ao envolvimento do leitor com a obra lida, sua identificação com o que lê. Segundo Martins, é neste nível que se encontra a maioria das pessoas que afirma gostar de ler. Por fim, no nível racional, que a autora destaca que não pode ser confundido com leitura intelectualizadas, encontra-se a motivação para prosseguir com determinada leitura, ainda que, a princípio, não seja fácil ou mesmo tão interessante quanto aquela do nível anterior.

Convém destacar que, como aponta a própria autora, “como a leitura é dinâmica, circunstanciada, esses três níveis são inter-relacionados,

senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere”. (MARTINS, 1999, p. 37)

Em resumo, a contribuição de Martins pode ser sintetizada com a ideia de que a leitura, para ser apreciada, precisa passar pelos sentidos, pelas emoções e pela razão, de forma completa, prazerosa e instigante.

Por outro lado, o professor, em seu papel como mediador de leitura na escola, também precisa ser um apaixonado pela atividade de ler. Entretanto, essa não parece ser a realidade em muitos casos, por razões bastante variadas.

Silva (2009), em uma pesquisa acerca das práticas de leitura entre professores em São Paulo, apontou que a maior frequência na leitura se dá no ingresso para a faculdade, havendo vazios nas etapas anteriores e uma diminuição no ritmo da leitura justamente quando esses professores atingem maturidade intelectual, por volta dos quarenta anos. Além disso, a leitura em espaços como bibliotecas é quase nula, bem como praticamente não há leitura no local de trabalho.

Acrescente-se, ainda segundo Silva, que quase um quarto dos entrevistados possuíam apenas dez títulos de livros em casa. Quase metade obtinha apenas xerox de livros, enquanto vinte e cinco por cento lia apenas textos que estivessem disponíveis na internet.

De acordo com esse autor, esses dados podem indicar que o local de trabalho do professor não privilegia a sua própria formação leitora contínua; a biblioteca do professor apresenta uma quantidade de livros muito aquém do que se espera de quem vai trabalhar com a formação de outros leitores; o acesso majoritário a textos em xerox pode indicar a presença de textos curtos e fragmentados desses professores; e, por fim, a constatação de que espaços escolares não fornecem condições favoráveis para que os professores leiam durante o seu trabalho.

Assim, cabe buscarmos uma reflexão acerca de como o professor, não sendo leitor, poderá efetivamente despertar o gosto de ler entre seus alunos. É necessário que seu próprio repertório seja rico e variado, a fim de que ofereça possibilidades de acesso a livros mais diversificados e possa buscar meios variados de incentivar o gosto de ler na escola.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

3. O trabalho com a leitura nas escolas

De acordo com Villardi (1999), pouco se tem feito para se instrumentalizar o professor no que diz respeito ao desenvolvimento do gosto da leitura. Embora seja um texto de quase vinte anos, poucos avanços temos tido no sentido de que o professor possa saber como trabalhar a mediação de leitura que seja, de fato, prazerosa.

Segundo a autora, no segundo segmento do ensino fundamental, a leitura do livro não é feita em sala, mas é cobrada, de alguma forma, em sala de aula. Geralmente a indicação do livro é feita pelo professor ou pela própria escola, não cabendo o aluno a busca por livros que sejam de seu interesse. Por fim, a avaliação é o ponto para o qual todo o trabalho com a leitura converge, resumindo-se em debates, questionários ou trabalhos em grupo, nos quais se cobra resumos do livro lido.

Villardi diz que todos os professores afirmam que o trabalho com a literatura infanto-juvenil é fundamental no processo de escolarização, mas sete por cento não trabalham livro nenhum durante o ano letivo e treze por cento não trabalham mais que um por semestre. A autora, então, conclui que, embora os professores acreditem que o livro seja importante e que a formação do leitor seja imprescindível, não se pode “perder tempo” com um “conteúdo” que não consta do programa do bimestre. Dessa forma, parece que a leitura por fruição vai sendo relegada a segundo plano em nossas escolas.

Por fim, Villardi aponta a necessidade de um trabalho que seja realizado em três etapas, chamados por ela de atividades preliminares, atividades com o texto (roteiro de leitura) e atividades complementares.

Braga e Silvestre (2009) propõem essa mesma divisão, chamando cada uma das etapas de pré-leitura, leitura-descoberta e pós leitura.

Apesar de a nomenclatura diferir de uma obra para outra, percebendo que a concepção entre eles não resultava em grandes diferenças, em trabalho anterior (SILVA, 2012), optei por simplificar e adotar os nomes das atividades como antes, durante e após a leitura.

Nas atividades *antes* da leitura, objetiva-se investigar o conhecimento prévio do aluno acerca do texto; contribuir com informações que a ele sejam desconhecidas, porém necessárias para que ele compreenda o que está lendo; antecipar o sentido do texto a ser trabalhado ou, antes disso tudo, simplesmente aguçar sua curiosidade para a leitura do texto.

Na segunda etapa, nas atividades *durante* a leitura, o professor trabalha o texto em si, concentrando-se no que deseja que o aluno descubra, permitindo que ele faça sua própria leitura, dentro dos significados possíveis do texto. É o momento em que ocorre a mediação do professor para a construção de sentido.

Por fim, nas atividades *após* a leitura, pode-se haver uma culminância do trabalho feito, envolvendo toda a escola ou apenas algumas turmas, favorecendo relações interdisciplinares e desenvolvendo a criatividade do aluno que, nessa etapa, pode confirmar ou confrontar o que leu com a sua própria realidade, podendo rechaçar ou abraçar as ideias ou valores apresentados. É o momento principal de os alunos exercerem sua voz, refletindo, exercitando seus pensamentos críticos e serem mais participativos, criativos e originais.

Com essas breves considerações, passo a apresentar algumas propostas de leitura para essas três etapas, antes, durante e depois da leitura, a fim de que se acenda a vontade de ler na escola.

4. Propostas de atividades de leitura

As atividades para antes da leitura aqui sugeridas, visam principalmente envolver e cativar a atenção e interesse dos alunos. As redes televisivas trabalham muito bem nesse sentido para despertar a curiosidade das pessoas para suas telenovelas. Sempre há chamadas, propagandas diversas durante semanas para que as pessoas tenham interesse em começar a assistir à estreia de uma das novelas e, claro, os capítulos sempre terminam “na melhor parte”, para que as pessoas se tornem telespectadores fiéis às histórias.

Esse mesmo recurso pode ser utilizado para despertarmos a curiosidade dos alunos para a leitura de algum livro. A **Fig. 1** é um cartaz que pode estar no mural da sala de leitura ou nos murais da escola.

Considerando o exemplo que a figura 1 propõe, o aluno pode ser levado à leitura de um clássico sem aquela distância que muitos sentem, pois acham que não vão compreender a obra ou que o assunto abordado não diz respeito a eles.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Marido passa a vida inteira sem saber se a mulher o traiu com seu melhor amigo
Quer saber mais? Leia *Dom Casmurro*.



Fig. 1: Cartaz Dom Casmurro

Com o avanço das tecnologias, um mural de resenhas pode ser compartilhado com os alunos por meio da página da escola em redes sociais, por exemplo. Ao buscar no *Google* “mural de resenha de livros”, aparece o seguinte resultado, conforme mostra a figura 2:

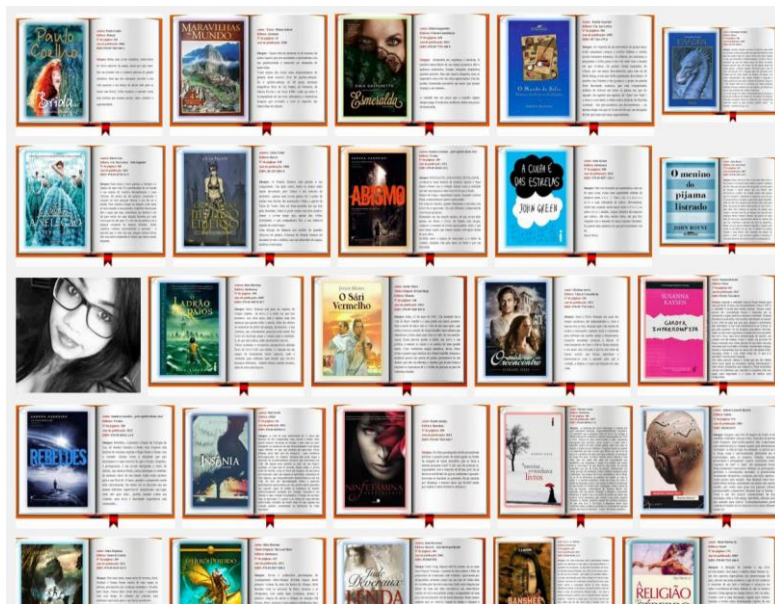


Fig. 2: Mural de resenhas de livros – Google (27/06/2016)

Além desse recurso, pode-se recorrer às resenhas feitas por outros jovens, disponíveis em diversos canais do YouTube. As chances de os alunos se interessarem por livros indicados por pessoas de sua mesma faixa etária são maiores do que apenas indicações feitas pelos professores e escolas, pois eles se identificam mais com pessoas que “fazem parte de seu mundo”.

Esse mural não precisa ser virtual. Os próprios alunos podem contribuir com mural de leitura, através de indicação de livros que tenham gostado, atribuindo alguma classificação para que outros colegas possam conhecer as histórias também.

Ao se abrir espaço para que o aluno escolha o que ler, há maior probabilidade de que ele se envolva com o que está lendo e, assim, goste mais de ler.

Embora aqui, por questões de espaço, nosso foco recaia para atividades que despertem o interesse pela leitura, convém ressaltar que as atividades para *antes* da leitura não servem apenas a esse intento. Elas podem ser utilizadas para sondar conhecimentos, fornecer informações necessária, fazer previsões acerca da leitura etc. (VILLARDI, 1999; BRAGA & SILVESTRE, 2009; SILVA, 2012)

As atividades para *durante* a leitura voltam-se para o trabalho com o texto em si. Assim, o texto escolhido não deve ser vir de pretexto para o trabalho em outras áreas, como atividades gramaticais ou o projeto de algum tema que a escolha tenha decidido por trabalhar naquele bimestre. Esse deve ser um dos pontos principais do trabalho de mediar a leitura em sala de aula, visto que o aluno seja orientado de forma a fazer a sua própria leitura, a compreender as múltiplas interpretações possíveis. Villardi (1999) propõe que haja um roteiro que seja “capaz de levar o aluno a compreender o texto em toda a sua extensão, a refletir sobre cada elemento que compõe sua estrutura e perceber a importância de pormenores até, finalmente, posicionar-se criticamente frente ao que foi lido”.

Assim, as atividades *durante* a leitura dependerão de o professor preparar-se previamente, lendo o livro, refletindo acerca dele, buscando criar um roteiro que oriente o aluno em seus próprios caminhos como leitor. Esse roteiro não deve se assemelhar aos questionários exaustivos. Pode-se fazer jogos, perguntas, debates organizados, perguntas, gincanas, entre outras atividades que favoreçam esse percurso leitor. Essas atividades pressupõem discutir, interpretar e brincar também com o que está sendo lido.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Por fim, como atividades para *depois* da leitura, os alunos devem ser levados a correlacionar o que leram com suas próprias experiências. Isso pode ser feito com pesquisas complementares, reescrita do que leram, criação de nova versão ou mudança no final da história, ou mesmo com a apresentação em um evento maior para toda a escola dos trabalhos que foram desenvolvidos. É o momento em que o aluno pode criar, opinar, expandir seus horizontes e fazer sua voz ser ouvida.

Como exemplos breves de atividades assim, podemos ter os sa-raus literários, concursos de escrita, publicação de textos autorais dos alunos. Um bom exemplo é o da professora Bianca Maia, do município de Duque de Caxias, que vem desenvolvendo o projeto "Sou um jovem leitor e escritor brasileiro", no qual ela fomenta a leitura durante o ano em sua escola e promove oportunidades para que os alunos publiquem seus textos em livros com sessões de autógrafos e apresentações em festas literárias da cidade.

Um livro dos educandos do projeto
Sou Um Jovem Leitor e Escritor Brasileiro.

LANÇAMENTO

**PALAVRAS
SONHADAS**

Participam do projeto os alunos da E. M. Darcy Vargas,
CIEP Mz. Carlos Chagas, E. E. Mz. Osvaldo Cruz,
E. M. Visconde de Itaboraí, E.M. Prof. Nilcéia Ferreira dos Santos
e o CIEP Mz. 220 Yolanda Borges.

*Durante o evento teremos declamação de poesia
e sessão de autógrafos.*

13/06
17h

Data: 13/06/2016
Local: Praça do Pacificador, s/n, Centro, Duque de Caxias, RJ
(Biblioteca Leonel de Moura Brizola)
Horário: 17h

FESTA LITERÁRIA
DE CAXIAS

Jovens Escritores

The image is a colorful flyer for a book launch event. It features a central title 'PALAVRAS SONHADAS' inside a cloud-like shape. To the left is an image of the book cover. To the right are several thought bubbles containing illustrations of a landscape, a tree, and a cow. At the bottom, there is a logo for 'FESTA LITERÁRIA DE CAXIAS' and a small photo of a person writing at a table. The background is light blue with various decorative elements like a rainbow and a boat.

Figura 3: Lançamento do livro *Palavras Sonhadas* – escrito por alunos de escolas municipais de Duque de Caxias

Este ano, o projeto ultrapassou os muros de várias escolas, as quais participaram colaborativamente no projeto, e teve lançamento de livro na Festa Literária de Duque de Caxias. Veja na figura acima o con-

vite que a professora e demais colaboradores realizaram para essa atividade realizada para *após* as várias leituras realizadas.

Essas são algumas poucas sugestões que podem favorecer que o contato com o livro e o leitor que está em nossas salas de aula possa ser prazeroso e duradouro.

5. *Considerações finais*

O objetivo do presente texto foi apresentar brevemente atividades de leitura que podem despertar o interesse e gosto pelo ato de ler em nossas escolas.

As sugestões apresentadas tiveram como base o livro *Faíscas de Leitura – 150 Ideias Para Acender a Vontade de Ler na Escola*, no qual há atividades propostas para serem realizadas antes, durante e depois da leitura, de forma a nortear o trabalho do professor como mediador de leitura na escola e atrair o interesse dos alunos para que leiam mais e com mais qualidade, para que se formem verdadeiramente leitores para a vida inteira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Global, 2009.

CECCANTINI, João Luis. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho, RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. (Orgs.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009, p. 207-231.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho, RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. (Orgs.). *Mediação de leitura:*

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009, p. 23-36.

SILVA, Solimar. *Faíscas de leitura: 150 ideias para acender a vontade de ler na escola*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2016 [no prelo].

_____. A leitura no espaço escolar: o papel do professor como mediador de leitura. In: BARRETO, Cintia Cecília; FARIA, Mariangela Almeida de; FRAZÃO, Idemburgo Pereira Félix (Orgs.). *Diálogos sobre leitura e cultura*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012, p. 34-49.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.

O USO DA SINONÍMIA NA LÍNGUA LATINA

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (UERJ/ABRAFIL)
marciomoitinha@hotmail.com

RESUMO

Podemos realmente afirmar que não existem sinônimos perfeitos? Será que cada par sinonímico pode possuir alguma diferença de uso ou alguma especificidade de significado? Será possível atestar que o latim, em alguns casos, possui múltiplos vocábulos que expressam aparentemente um mesmo sentido? Acreditamos que, sim! Citemos, por exemplo, a conjunção aditiva *et* (= e) que também pode ser representada por *ac*, *atque* e pela enclítica *-que* de modo que a língua latina tem um manancial de vocábulos com o mesmo sentido semântico; em outras circunstâncias, poderemos verificar que os sinônimos não são perfeitos, como já dizia Bloomfield, em seu postulado. Quando dizemos, em latim: *saxa*, em português o vocábulo significa "seixos". Estes têm como significado magnas, grandes, enormes pedras, situadas nas cachoeiras ao passo que as pedras tumulares, as lápides são denominadas, em latim, por *lapides*. Nesse minicurso, com exemplos selecionados e comentados, poderemos refletir sobre o trabalho em questão: "O uso da Sinonímia na língua latina" e acreditamos ser um tema inédito para os estudos linguísticos, semânticos e filológicos no Brasil.

Palavras-chave: Sinonímia. Língua latina. Sinônimo. Latim.

Podemos realmente afirmar que não existem sinônimos perfeitos? Será que cada par sinonímico pode possuir alguma diferença de uso, alguma especificidade de significado ou de colocação?

Será possível atestar que o latim, em alguns casos, possui múltiplos vocábulos que expressam aparentemente um mesmo sentido? Acreditamos que, sim! Citemos, por exemplo, a conjunção aditiva *et* (= e) que também pode ser representada por *ac*, *atque* e pela enclítica *-que* de modo que a língua latina tem um manancial de vocábulos com o mesmo sentido semântico; em outras circunstâncias, poderemos verificar que os sinônimos não são perfeitos, como já dizia Bloomfield, em seu postulado. Quando dizemos, em latim: *saxa*, em português o vocábulo significa "seixos". Estes têm como significado magnas, grandes, enormes pedras, situadas nas cachoeiras ao passo que as pedras tumulares, as lápides são denominadas, em latim, por *lapides*.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Começemos a análise pelo vocábulo “magno”, como sabemos, proveniente do adjetivo latino *magnus, magna, magnum*; no vernáculo, podemos usá-lo, tanto para coisas ou objetos, como em: “hoje, ouviremos a aula MAGNA do Prof. Dr. Evanildo Bechara, eminente filólogo da UERJ, quanto podemos usar o vocábulo para pessoas, como podemos atestar na seguinte passagem: “Alexandre magno (o grande) tornou-se um exímio rei da Macedônia.” Magno está sempre no sentido de grande, ingente, desmedido, enorme.

Neste primeiro exemplo, podemos concluir que o par sinónimo tem o mesmo sentido semântico.

Assim também achamos válido destacar, o adj. *propinquus, -a, -um*, para podemos dizer em nossa língua “propínquo”, “próximo”, “vizinho”, “adjacente”, “convizinho”, tudo com a mesma significação. Ex.: “Estou propínquo ao aluno”. Em latim, diríamos: *sum propinquus discipulo ou sum proximus discipulo*.

Quanto a *sedulus, -a, -um* (“sédulo”, “diligente”, “aplicado”, “cuidadoso”), podemos afirmar que “as boas alunas são sempre sédulas”, e a frase tem o mesmo sentido de “as boas alunas são sempre aplicadas, diligentes” (...). Em latim, diríamos: *bonae discipulae semper sedulae sunt*. Por outro lado, não podemos afirmar que “sédulo” tem o mesmo significado de “atento” (cf. *attentus, -a, -um*), mas há uma relação intrínseca de sentido.

Entende-se por “serva”, do latim *serua, servae*, aquela escrava sobre a qual um uma senhora tem direitos, trata-se portanto da escrava que manda nas outras, como ela faz com a *ancilla, -ae*, “criada que serve”, “que está às ordens”. Também, não deixemos de destacar *famula, -ae*, presente nos versos vergilianos, com o sentido muito mais sublime de “escravas das divindades”, “ministras de Plutão, isto é, das Fúrias”. Havia também o vocábulo posterior ao latim clássico *ministra, -ae*, que Plínio, o Jovem, destaca em sua obra, segundo o qual elas eram chamadas entre os cristãos “de ministras”, “de diaconisas”, são aquelas que ajudam, que auxiliam, que executam as suas funções, as suas atribuições. Podemos atestar que, nos exemplos apresentados, acima, havia uma peculiaridade de uso para cada palavra latina com sentido de “serva” de maneira que, neste caso, cada par sinónimo tinha alguma diferença de uso, alguma especificidade de significado.

Já o substantivo “gáudio”, do latim *gaudium, gaudii*, se origina de um verbo da 2ª. conjugação, *gaudeo, gaudes, gaudēre*, e significa “uma

alegria, proveniente do fundo da alma”, deveras, estar com gáudio significa “estar pleno, imbuído, mergulhado na máxima alegria”, é regozijar-se no mais íntimo do seu ser; bem diferente de *laetitia, laetitiae*, isto é, de alegria momentânea, célere e fugaz e que não chega à plenitude dos sentimentos. Daí, provém os adjetivos “ledo”, “alegre”, de *laetus, -a, -um*. “feliz”, de *felix, felicitis*, “contente”, proveniente de *contentus, -a, -um*.

No próximo vocábulo selecionado, também, destacamos suas diferenças semânticas: a) *ara, arae* era a “ara”, isto é, era o altar propriamente dito”, visto de maneira holística como o lar dos deuses; b) por outro lado, *altar, altaris* da 3ª declinação, “dizia respeito à parte superior do altar”, *locus* no qual as vítimas eram sacrificadas aos deuses.

Quanto ao verbo “amar”, em latim, há três maneiras de o romano expressar esse sentido: *diligere, amare et cupere*. O primeiro, *diligo, -is, -ere*, tem o sentido de “amar com escolha”, “gostar de”, tratando-se especificamente de seres inanimados, o verbo outrossim designa um afeto mais intenso que o verbo *amare*. Ex.: *Diligere consilia alicuius* (“amar os conselhos de alguém”). Já o verbo latino *amare* é querer bem a alguém, ao outro, ao irmão ou à irmã, com verdadeira amizade, *amare ex corde* expressa o sentido de “amar de todo o seu coração”. Vejamos um exemplo: *amo uxorem meam*. *Cupere* expressa o sentido de desejar ardentemente, de querer avidamente, de ter vontade de. Selecionamos, a seguir, uma passagem do poema XV, versos 1-6, de Catulo:

XV. Ad Aurelium

*Commendo tibi me ac meos amores,
Aureli. veniam peto pudentem,
ut, si quicquam animo tuo cupisti,
quod castum expeteres et integellum,
conserve puerum mihi pudice,
non dico a populo - (...)*

XV. A Aurélio

A ti (eu) me confio e os meus amores,
ó Aurélio, peço a vênua pudente,
pois, se **desejaste** algo em teu ânimo,
que mantivesses casto e inteirinho,
conserve pudicamente para mim o jovem,
não digo do povo - (...).

(Liber Catuli)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Passemos, agora, a analisar o verbo *laboro,-as,-are* (“laborar”, “trabalhar”) que deu origem ao substantivo latino *labor,laboris* (“labor”) que tem por significado “fadiga”, que se experimenta na realização de um trabalho com esforço hercúleo, contínuo, sobretudo, no campo. No vernáculo, com o tempo, perdeu-se o seu sentido original e passou a desempenhar o mesmo sentido de “trabalho”. Quando digo: eu laboro na UERJ = eu trabalho na UERJ. Gosto do meu labor, gosto do meu trabalho. Vocábulo este do latim *tripalium*⁸.

Portanto, pudemos atestar que, neste caso, essas palavras latinas estão ligadas aos fatores culturais e sociais da Roma antiga.

O vocábulo “cidade” pode ser vertido, em latim, para *urbs,urbis* ou *ciuitas,ciuitatis*, mas se estiver relacionada “à cidade fortificada”, “fortaleza”, cercada de muros, aí já se trata de *oppidum,oppidi* ou *castellum,-i*.

Para a palavra “poeta”, outrossim, devemos destacar as suas nuances de significado, pois se for um homem inspirado pelas musas, quase que um profeta, um adivinho, chama-se *uatis,-is* = “vate”, agora, se for simplesmente um “poeta” sem inspiração, destaca-se *poeta,poetae*.

Para “professor”, temos, em português, diversos sinônimos como mestre, pedagogo, preceptor. Em latim, *professor,professoris* é aquele que sabe, antes de alguém, é o versado no assunto, é aquele que ensina; já o *praeceptor,praeceptoris* é o que ensina, dando uma ordem, tem por atribuição o ato de mandar; *magister* é o mestre, é o que ensina, mas, como amigo dos seus alunos, dos seus discentes, e *paedagogus,-i* é o guia, o condutor, o que tira algo dentro de si e ensina aos seus discentes. Este vocábulo, como se percebe muito bem, tem, em sua radical, o verbo *ago,-is,-ère*, significando “conduzir”, “guiar”.

Destaco também *homo,hominis*, como o “homem” proveniente da terra, do *humus*, portanto ele deve ser humilde porque na sua essência não é nada ao passo que *uir,uiris*, provém do substantivo *uis* que signifi-

⁸ Cf. no *Dicionário Etimológico* de Antenor Nascentes. *Tripalium* era um instrumento feito de três paus aguçados e munidos de pontas de ferro para rasgar o trigo e as espigas. Posteriormente se tornou um instrumento de tortura romano, uma espécie de tripé formado por 3 estacas cravadas ao chão, na forma de uma pirâmide, no qual eram supliciados os escravos.

No latim vulgar, houve o verbo *tripaliare* ou *trepaliare*, que inicialmente significava “torturar alguém no tripálio” e, depois, passou a ter o sentido de “trabalhar”, como o conhecemos, atualmente.

ca “força “de modo que se trata do varão, do herói, daquele que tem glória, honra, fidelidade (*fides*) e dignidade sobretudo na épica.

Será possível atestar que o latim, em alguns casos, possui múltiplos vocábulos que expressam aparentemente um mesmo sentido? Acreditamos também que, sim! Relembremos, mais uma vez, por exemplo, a conjunção aditiva *et* (= e) que também pode ser representada por *ac*, *atque* e pela enclítica *-que* de modo que a língua latina tem um manancial de vocábulos com o mesmo sentido semântico, como atestamos aqui.

Advocatus,-i e *causidicus,-i* não seriam a mesma coisa? Isto é, “advogados”, defensores de alguém. E o direito, em latim, não poderia ser falado *ius,iuris* ou *directus,-i*, com uma única diferença, a primeira, provém do latim clássico e a última do vulgar. Para “nauta”, “marinheiro”, “navegante”, em latim, também não teríamos *nauta,-ae* ou *navita,-ae* com a mesma significação?

O vocábulo “inimigo”, em latim, poderia ser tanto *hostis,-is*, quanto *inimicus,-a,-um* sem qualquer diferenciação de significação?

Assim, se assemelham também os exemplos: *dives,divitis, opulentus,-a,-um*, significando “homens que possuem muitos bens”, “que têm muitos recursos”, são, portanto, os varões opulentos. Registra-se outrossim o adj. *copiosus,-a,-um* com idêntico sentido = “bem provido de, rico” Todos, como podemos perceber, têm o mesmo significado, sem distinção de peculiaridades.

Enfim, este humilde labor acadêmico teve por finalidade apresentar uma visão panorâmica, diacrônica e etimológica dos vocábulos latinos no que tange ao estudo da sinonímia e ao seu uso semântico, no escopo de concluir que, em alguns casos, como atestamos, não existem sinônimos perfeitos, em outros, podemos afirmar que os há, de modo que cada caso tem a sua peculiaridade e singularidade e que certamente deve ser analisado com cuidado e com as suas especificidades. Resumindo: em alguns casos, pudemos constatar que há sinônimos perfeitos, mas, na maioria das vezes, fazendo um estudo etimológico, constatou-se que o vocábulo tem uma nuance, uma diferença semântica, uma especificidade de significado, uma parva diferença de uso, atestada, em algum traço cultural, social ou histórico, que justifica a diferença semântica de uma palavra para outra ou a não manutenção de um par sinonímico símile, isto é, com a mesma significação.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Acreditamos que essa pesquisa possa despertar no aluno um estudo estimulante e cativante e que possa servir-lhe de incentivo às vindouras elaborações de trabalhos acadêmicos, sobre o tema em questão, e até, à inspiração para a elaboração de dissertações no porvir a todos aqueles que se interessam no estudo linguístico das letras clássicas e vernáculas.

Nesse minicurso, com exemplos selecionados e comentados, pudemos refletir sobre o trabalho em questão: “O uso da sinonímia na língua latina” e acreditamos ter sido um tema inédito para os estudos linguísticos, semânticos e filológicos no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*, vol. IV, com um breve estudo sobre a origem e a evolução da língua portuguesa, sua expansão no Brasil e uma exposição da pronúncia por Antenor Nascentes. Rio de Janeiro: Delta, 1964.

CHOMSKY, Noam. *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace & World, 1972.

FURLAN, Oswaldo Antônio. *Língua e literatura latina e sua derivação portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

GREENE, Judith. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, [s.d.]

LEECH, Geoffrey Neil. *Semantics*. Harmondworth: Penguin, 1974.

LYONS, John. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. (Org.) *A semântica na linguística moderna: o léxico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MACEDO, Walmirio. *O livro da semântica: estudo dos signos linguísticos*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

MOUNIN, Georges. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Galimard, 1963.

PALMER, Frank Robert. *Semantics: a new outline*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

VIARO, Mário Eduardo. *Etimologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

ORTOGRAFIA OPACA E TRANSPARENTE NA ESCRITA DE ESCOLARES

Andreia Cardozo Quadrio (UFRJ)

andreiaquadrio@gmail.com

Maria Cecília de Magalhães Mollica (UFRJ)

ceciliamollica@terra.com.br

Luciana de Melo (UFRJ)

RESUMO

Este trabalho se volta para a escrita de alunos em processo de letramento, com base em aporte teórico de Magda Soares, em *Alfabetização: A Questão dos Métodos*. Magda Soares (2016, p. 89), distingue ortografias opacas e ortografias transparentes, estando o finlandês no rol das línguas de maior transparência ortográfica. A pesquisa em desenvolvimento atesta que as hipossegmentações estudadas por nós em *A Hipossegmentação no Segundo Segmento do Ensino Fundamental – Alunos Típicos e Atípicos*, confirmam que há níveis de profundidade ortográfica em fenômenos epilinguísticos, no início da alfabetização que se tornam mais explícitos e conscientes, em fases sucessivas. Isto opera em sujeitos típicos e atípicos de forma distinta. Desde a fase letrados, passando pelas três fases da alfabetização morfológica, com formações de representação mais complexa, com elementos silábico e morfológicos, as construções hipossegmentadas acompanham a trajetória esperada, com diferença temporal para sujeitos portadores de transtornos de dislexia, TDHA e déficit de atenção. Os dados, que revelaram 68% de ocorrências de construções hipossegmentadas realizadas por sujeitos típicos contra 100% de casos para alunos atípicos, apresentam níveis diferenciados de profundidade e transparência, mantendo correlação direta com os iniciantes no ensino fundamental com distintos quadros de atipicidade. De base qualitativa, alguns dados da amostra de Andreia Cardozo Quadrio (2016) atestam a diade transparência/opacidade, em correlação com o perfil sociolinguístico do sujeito. O tratamento quantitativo dos dados exhibe gráficos comprobatórios da hipótese central que defendemos: com efeito, o padrão CV é mais frequente em construções ortográficas com mais transparência e os demais padrões opacos incidem sobre os atípicos. As razões alegadas em referência à deriva da língua nem sempre se confirmam, o que torna a investigação ainda mais instigante, no aguardo de maior profundidade.

Palavras-chave: Ortografia. Escrita de escolares. Transparência ortográfica.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

1. *Hipótese da opacidade e transparência em sujeitos típicos e atípicos*

Muitos autores vêm recentemente se debruçando sobre o tema da ortografia, conforme se constata nos trabalhos da coletânea de Maurício Silva (2016). Contudo as pesquisas não contemplam a apropriação ortográfica de todos os sujeitos, portadores ou não de dificuldades com a linguagem. Denominamos atípicos os indivíduos que, em graus diferenciados, possuem transtornos de qualquer natureza, em contraposição aos considerados típicos, desprovidos de comprometimentos neuropsicosociais. Neste texto, estabelecemos uma comparação entre aprendizes de escrita considerados típicos e os noviços atípicos à luz da hipótese de graus de transparência e opacidade ortográficas.

Os objetivos da pesquisa vão ao encontro do que aponta a literatura sobre o assunto quanto à distinção de ortografia opaca e transparente (cf. SOARES, 2016, p. 89-81). Assim, a investigação empreendida buscou estimar a procedência da referida relação com duas amostras: uma composta por alunos que não apresentam comprometimentos, outra constituída de aprendizes que, a partir de laudos comprovados por especialistas, são portadores de Dislexia.

Com efeito, é possível estabelecer estreita relação entre a hiposssegmentação e a questão da opacidade e transparência ortográfica. Seymour (1997 *apud* VALE, 1999, p. 24) desenvolveu uma escala de classificação para sistemas ortográficos das línguas europeias, sendo 1 mais transparente e 7 menos transparente: 1 – finlandês, italiano, espanhol; 2 – grego, alemão; 3 – português, holandês; 4 – islandês, norueguês; 5 – sueco; 6 – francês, dinamarquês; 7 – inglês.

Magda Soares (2016) mostra em que ponto estaria o nosso idioma. O português europeu (PE) enquadra-se em uma escala média de opacidade diferente do português brasileiro. Nossa ortografia apresenta fonemas ligados diametralmente a grafemas correspondentes, como é o caso de /p/ <p>, /b/ , /f/ <f>, /v/ <v>, ao mesmo tempo em que também apresenta grafemas que representam mais de um fonema, como é o caso de *r* em *rápido* e *caro*, ou fonemas, como [ʃ] em *xícara* e *chuva*, representado por mais de um grafema, sem falar dos dígrafos consonantais e vocálicos, o dífono, a letra *h*, que não corresponde a nenhum som, como em *humano*.

Ainda que o português do Brasil tenha uma ortografia transparente em comparação ao português europeu, a pesquisa de Andreia Cardozo

Quadrio (2016) demonstra que os disléxicos apresentam mais dificuldades, em todas as fases da alfabetização, especialmente na de som-letra, em segmentar adequadamente as palavras na escrita. Neste estudo, verificamos como a opacidade e a transparência se aplica, na ontogênese da escrita, se compararmos casos de hipossegmentação entre noviços sem comprometimento algum, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem da lectoescrita, com os dos sujeitos que possuem diagnósticos de dificuldades com a linguagem.

Analisamos provas e exercícios de alunos de uma escola municipal de Petrópolis, em nível do fundamental II. Os corpora foram constituídos de modo aleatório e apenas alguns dados levantados por Andreia Cardozo Quadrio (2016), em caráter exploratório, foram examinados. Assim, a análise levou em conta a díade transparência versus opacidade, comparando a escrita de sujeitos típicos e atípicos. Os casos de hipossegmentação foram agrupados também por grau de complexidade levando-se em conta a variável tonicidade.

A dificuldade na segmentação de palavras da fala em vocábulos na escrita, separados em espaço em branco, é natural no início da aquisição da escrita. Em geral, os problemas se justificam pelo fato de os falantes não apresentarem adequada percepção dos segmentos transmitidos oralmente, não raro interpretados como vocábulos fonológicos que não mantêm correspondência perfeita com as palavras na escrita. Esse é um motivo, dentre muitos, que explica a dificuldade do aprendente de não reconhecer adequadamente os espaços em branco que delimitam os vocábulos e, assim, operar hipossegmentação e hipersegmentação nos textos.

2. Sobre a dislexia

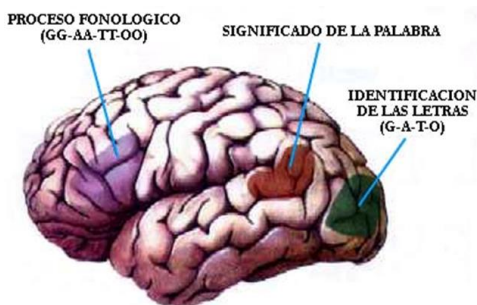
De acordo com (CAPELLINI, 2004), a dislexia constitui um distúrbio específico de leitura, ocasionado pela interrupção ou má formação nas conexões cerebrais que ligam zonas anteriores (lobo frontal) com zonas mais posteriores (lobo parietal e occipital) do córtex cerebral, gerando déficits fonológicos na leitura. Veja-se a figura abaixo.

Segundo a *World Federation of Neurology* (cf. CRITCHLEY 1985), a dislexia consiste em transtorno de aprendizagem da leitura. Pode acometer o indivíduo de inteligência normal, sem problemas sensoriais ou neurológicos, que tenha recebido instrução escolar adequada e oportuna.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

tunidades socioculturais suficientes. A dislexia depende da existência de perturbação de aptidões cognitivas fundamentais, frequentemente, de origem constitucional. Nas palavras de Vanessa Panda Deuschle; Cláudio Cechella (2009),

Na dislexia o indivíduo apresenta inteligência normal, distúrbio fonológico, falhas nas habilidades sintáticas, semânticas e pragmáticas, dificuldade em linguagem na modalidade escrita no período escolar, habilidade narrativa comprometida para recontagem de histórias, déficits na função expressiva e alteração no processamento de informações auditivas e visuais.



De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia, o transtorno atinge de 0,5% a 17% da população mundial. Conforme já informado, não afeta o grau de inteligência e persiste na vida adulta do sujeito. Crianças com a idade de 12 a 18 meses devem ser acompanhadas por profissionais quando há suspeitas de atraso nas habilidades de comunicação. Os pais devem também procurar ajuda se seu filho, de qualquer idade, não responde a sons. Uma avaliação precoce é importante para evitar futuros problemas de linguagem.

A dislexia começa a apresentar sinais principalmente na fase de alfabetização e mantém variações. Dentre os graus de dificuldade, estão os problemas de leitura, de escrita e de soletração, o entendimento do texto escrito, a identificação de fonemas associados às letras e o reconhecimento de rimas e aliterações. O quadro acima sintetiza alguns dos sintomas da dislexia.

Se a síndrome incide na leitura, na relação fonema/letra, muito provavelmente estamos no caminho certo. Ao verificar os casos de hipossegmentação em sujeitos portadores de dislexia, presume-se que aí se encontra uma questão de linguagem que se diferencia dos sujeitos não disléxicos. A hipótese é a de que a hipossegmentação, além de fenômeno mais recorrente, comparando-se com os sujeitos não disléxicos, configu-

ra construções com características distintas nos atípicos, como se comprova mais adiante. Sua diminuição ao longo do letramento é mais lenta no caso do disléxico e exige trabalho pedagógico especializado.



3. Comparação entre hipossegmentação em sujeitos típicos e com portadores de dislexia

De fato, o exame dos dados atestou diferença construcional entre a hipossegmentação produzida pelos noviços sem comprometimento e as estruturadas hipossegmentadas dos aprendizes de escrita com dislexia. O quadro I apresenta ocorrências de hipossegmentação encontradas na escrita de disléxicos e de sujeitos típicos.

No quadro I (abaixo), observa-se que os casos mais complexos morfologicamente, (1), (2) e (3), acham-se elencados na coluna dos disléxicos, assumindo-se que são construções ortográficas de natureza mais opaca. A tonicidade se revela como fator determinante para dificultar a segmentação dos vocábulos no caso dos disléxicos: quanto maior o número de sílabas tônicas percebidas do processamento linguístico oral, maior a chance de emergência da hipossegmentação na escrita, dado que a opacidade se acentua. Vejam-se os exemplos.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

- (1) Por que *sotinha* ele.
- (2) – *Jascei* vai ser festa dos animais.
- (3) comprava morango, tomate, biscoito amantegada na *baracado* seu Juão.

Típicos	Disléxicos
oque (o que)	Baracado (barraca do)
enque (em que)	matala (matá-la)
dagua (d'água)	osanimais (os animais)
derepente (de repente)	adiferenca (a diferença)
visitalos (visitá-los)	quenem (que nem)
comelos (comê-los)	ojantar (o jantar)
alcontrario (ao contrário)	sotinha (só tinha)
porisso	jascei (já sei)
tenque	foiver (foi ver)
tabom (tá bom)	porcausa (por causa)

Quadro I – Relação de ocorrências de hipossegmentação por típicos e por disléxicos

Note-se que, em (1) e (2), o sujeito atípico realiza hipossegmentação com segmentos tônicos. Ao hipossegmentar os vocábulos *Já* e *sei*, o noviço atípico produz o dígrafo *sc*, o que também representa índice ascendente de opacidade ortográfica. Em *baracado*, o mesmo sujeito com desenvolvimento atípico parece não diferenciar o som do dígrafo *rr* /h/ de /r/.

Tais evidências são bons indicadores para levantar a suposição de que os contextos complexos são mais difíceis, tornando-se um vetor de complicação especialmente no caso de aprendentes com atipicidades. O gráfico I reflete percentual comparativo de ocorrências mais e menos opacas entre sujeitos típicos e atípicos, no caso, alunos disléxicos, segundo os critérios apontados.

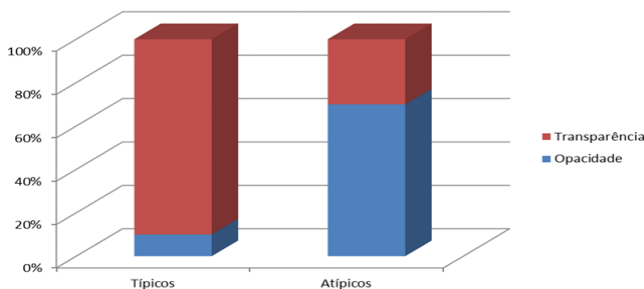


Gráfico I – Percentual de casos mais e menos opacos em sujeitos típicos e disléxicos.

Constata-se, no gráfico I, que é considerável o número de ocorrências de hipossegmentação mais transparentes entre os sujeitos típicos em contraposição aos casos mais opacos realizados por atípicos portadores de dislexia.

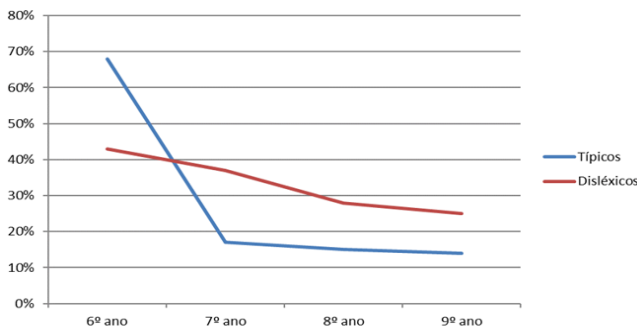


Gráfico II – Percentual de ocorrências de hipossegmentação menos opacas por escolaridade entre sujeitos típicos e disléxicos.

O estudo de Andreia Cardozo Quadrio (*op. cit.*) revela também que os casos de hipossegmentação tendem a diminuir à medida que avança o nível de escolaridade entre os sujeitos sem comprometimento (típicos). O gráfico II reflete diminuição acentuada, por escolaridade, de ocorrências de hipossegmentação entre sujeitos típicos, se comparada à linha que reflete pouca evolução nos atípicos com dislexia.

Vale destacar que o gráfico considera somente os dados de grau baixo de opacidade que, por tempo aparente, refletem a trajetória dos alunos ao longo da escolarização. Isso significa que são ocorrências de classes diferentes por nível escolar numa mesma sincronia.

Certifica-se, no gráfico II, que as ocorrências de hipossegmentação menos opacas tendem a diminuir consideravelmente entre os típicos. O mesmo já não ocorre entre os sujeitos disléxicos, cuja queda de ocorrências se dá em menor proporção.

O gráfico III expõe os percentuais de casos de hipossegmentação mais opacas também em tempo aparente.

Segundo o gráfico III, as ocorrências mais opacas ocorrem em menor percentagem que as menos opacas, comparando-se os gráficos II e III, entre os sujeitos típicos. Já entre os disléxicos, os casos que indicam maior opacidade apresentam maiores percentuais de ocorrência comparativamente ao outro grupo.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

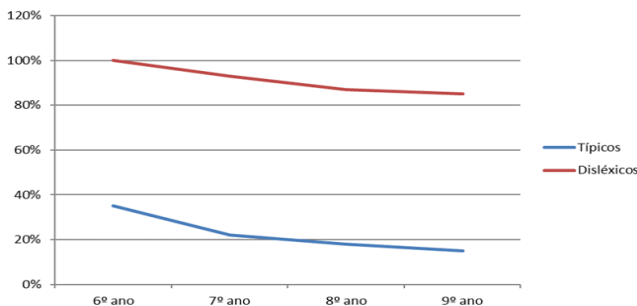


Gráfico III – Percentual de ocorrências de hipossegmentação mais opacas, por escolaridade em sujeitos típicos e disléxicos.

Mediante os resultados dos gráficos, é plausível confirmar reflexões de outros estudos. De acordo com Elisane Nunes da Silva (2015, p. 1), respaldada em vários estudos sobre o assunto, “a massificação do diagnóstico de dislexia tem sido um entrave ao sucesso escolar de determinados alunos e um impeditivo de práticas pedagógicas específicas”. Assim, a formação adequada do professor no nível fundamental e médio de ensino é de primordial importância, no entanto os docentes e as escolas não estão preparados para lidar com esse e outros transtornos, mesmo no mundo do paradigma inclusivo.

Em pesquisa de dissertação no âmbito do PROFLETRAS do polo UFRJ, a autora destaca a efetividade do desenvolvimento da consciência fonológica junto aos sujeitos portadores de dislexia. Na seção subsequente, lançamos algumas propostas de trabalho direcionado, de caráter interacionista, com o objetivo de orientar os atores escolares e especialistas da área médica a lidar melhor com o processo em tela neste estudo.

4. Propostas de intervenção

A proposta de intervenção baseia-se, principalmente, na teoria da consciência fonológica. Respalgadas por autores de renome como Maria Cecília Mollica (2004), Mariângela Stampa (2011) e Magda Soares (2003), as sugestões incluem o ditado como técnica que auxilia o aprendiz a fazer associações entre os sons e os registros gráficos. Contudo, é importante salientar que, para a eficácia do método, é preciso que se aplique em situações concretas de uso. Baseando-nos nessa assertiva, elaboramos a atividade de ditado voltada para os casos de hipossegmentação.

tação, realizados na escrita dos aprendizes investigados neste estudo, além dos analisados em Andreia Cardozo Quadrio (2016).

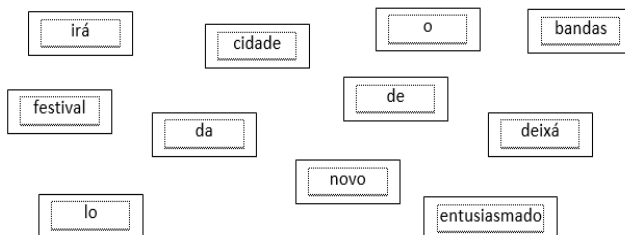
Ditado:

1. A (pausa) diferença (pausa) entre (pausa) os (pausa) homens (pausa) e (pausa) os (pausa) animais (pausa) é (pausa) a (pausa) moralidade.
2. A (pausa) barraca (pausa) do (pausa) seu (pausa) Manoel (pausa) só (pausa) tinha (pausa) ovos (pausa) para (pausa) vender.
3. A (pausa) chuva (pausa) chegou (pausa) de (pausa) repente.
4. O (pausa) vizinho (pausa) foi (pausa) ver (pausa) o (pausa) que (pausa) estava (pausa) acontecendo (pausa) na (pausa) rua.
5. O (pausa) medo (pausa) de (pausa) todos (pausa) era (pausa) por (pausa) causa (pausa) dos (pausa) assaltos.

Mariângela Stampa (2011) propõe que, nas marcas de pausa, o professor as realize de maneira relativamente prolongada entre um vocábulo e outro ou, ainda, que bata palmas entre as palavras, fazendo as devidas marcações de modo a evitar a ocorrência de hipossegmentações.

Andreia Cardozo Quadrio (*op. cit.*) salienta a necessidade de que o professor tenha a sensibilidade de repetir o processo até o momento em que perceber adequado efetuar o ditado sem a marcação das pausas. Inclusive, propõe que, ao final da atividade, os ditados possam ser recolhidos e redistribuídos entre os colegas de classe com o objetivo de um colega corrigir o do outro. Aconselha que cada aluno receba de volta o seu exercício para reescrita a fim de solucionar as questões ortográficas necessárias.

2. Observe os blocos abaixo:



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Preencha os espaços abaixo com essas palavras, formando uma frase dotada de sentido. Marque com um X os espaços entre uma palavra e outra.

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

A atividade 2 (QUADRIO, 2016) é eficiente no que concerne às ocorrências de estruturas hipossegmentadas, por parte sobretudo de alunos disléxicos.

Mariângela Stampa (2011) ressalta a importância do trabalho auditivo e propõe que o professor não deixe de estimular a audição do aluno através de atividades que envolvam a música por exemplo. É o que Andreia Cardozo Quadrio (2016) propõe no exercício 3:

3. Ouça a música e complete as lacunas com as palavras que estão faltando:

POR ISSO VOLTO PRA VOCÊ

1969 (RENATO JR.)

Só hoje foi que eu pude perceber
O quanto estou apaixonado
Por você

Foi tudo de repente
Que eu mesmo fiquei tão admirado
Em saber

Que eu te amo
Que eu te adoro
Se você não me aceitar
Meu bem eu choro

É por isso que hoje eu volto pra você
Com muito amor no coração
Pra lhe dar

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Embora tantas vezes
Eu já tenha feito até
Você sofrer e chorar

Mas eu te amo
Mas eu te adoro
Se você não me aceitar
Meu bem eu choro

Só hoje foi que eu pude perceber
O quanto estou apaixonado
Por você

Foi tudo de repente
Que eu mesmo fiquei tão admirado
Em saber

Que eu te amo
Que eu te adoro
Se você não me aceitar
Meu bem eu choro

Mas eu te amo
Mas eu te adoro
Se você não me aceitar
Meu bem eu choro

É por isso que hoje eu volto pra você
Com muito amor no coração
Pra lhe dar

Embora tantas vezes eu já tenha
Feito até você sofrer
E chorar

Mas eu te amo
Mas eu te adoro
Se você não me aceitar
Meu bem eu choro

As propostas em 4 e 5 têm também como objetivo a reflexão a respeito dos limites de espaço.

4. As sentenças de A a G não apresentam o espaço em branco. Marque com uma barra inclinada (/) a divisão entre as palavras.
 - a) Aproveitaoquedizovelhoevalerádedoisconselho.
 - b) Ohomémésenhordoquepensaescravodoquefala.
 - c) Quemtemtelhadodevidronãootirapedranodovizinho.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

- d) Quemtemtelhadevidrotemquetercuidado.
- e) DaiaCésaroqueédeCésareaDeusoqueédeDeus.
- f) Acausaéjustanemporissoalutavaleapena.
- g) Quandoseachaquetudoestánormalderepenteavidamuda.

5. Agora, reescreva as frases do exercício 4, respeitando os espaços entre as palavras.

A autora propõe ainda atividades de concentração, cruzadinhas, jogos da força com frases, criptogramas, jogo dos sete erros, entre outros. São exercícios que permitem ao aluno o aprendizado, inclusive de forma lúdica, através de participação mais ativa por parte do alunado, que passa a construir o seu conhecimento, assumindo, dessa forma, um papel ativo no processo de aprendizagem.

Em “Da Fala ao Teclado” (MOLLICA, 2004), encontram-se atividades lúdicas direcionadas à escrita ortográfica de alunos da educação básica. São atividades que permitem ao aprendiz desenvolver a percepção referente à relação mais e menos transparente entre os níveis fonético e fonológico e os respectivos registros ortográficos. O CD interativo auxilia a refletir sobre que decisões na escrita, concorrendo para formar agentes no processo de construção do conhecimento a partir de uma “brincadeira”. Andreia Cardozo Quadrio, Heloísa da Costa Miranda e Josianne Machado (2015, p. 131-153), em testagem com a ferramenta, apontam a importância do engajamento e da interação entre os alunos na produção do conhecimento que passa a fazer sentido para ele.

5. Algumas considerações

Lidar com a dislexia, com a hiperatividade, com o autismo, para citar algumas síndromes, exige respeito à singularidade dos sujeitos. Reconhecer limitações requer acompanhar o tempo de cada um e acreditar que é possível letrar, ainda que em ritmo diferenciado dos demais alunos.

De modo geral, a pessoa que mais permanece com a criança é o professor, que acaba por se tornar um agente importante para encaminhar

o discente com problemas para especialistas na área da neurologia e da fonoaudiologia com o objetivo de se chegar ao correto diagnóstico. Uma equipe preparada deve fazer o encaminhamento e o tratamento de alunos com desvios no desenvolvimento motor, social, cognitivo e de linguagem. Não cabe ao docente diagnosticar o transtorno, mas estar em alerta para conseguir reconhecer que algo de errado pode estar acontecendo.

O diagnóstico da dislexia não implica situação irreversível no percurso da aprendizagem, nem considera ser o disléxico menos inteligente em comparação aos sujeitos de desenvolvimento típico. É preciso que, em fase escolar, seja desenvolvido trabalho conjunto entre professor, equipe pedagógica, neurologista, fonoaudiólogo e família. É necessário saber em qual estágio de letramento o estudante disléxico se situa, a fim de montar estratégias que lhe permitam alcançar êxito na vida escolar no melhor percurso possível.

Faz-se, ainda, importante proceder a um teste de aptidão textual, de inteligência e avaliação de leitura, com o objetivo de estimar a compreensão gramatical, com base em anamnese detalhada que investigue toda a saúde orgânica do aluno. Para se evitar prejuízo acadêmico e frustrações, é necessário aceitar a dislexia como uma dificuldade de linguagem, passível de tratamento por profissionais especializados.

As escolas podem acolher os alunos com dislexia, sem modificar seus projetos pedagógicos curriculares. Procedimentos didáticos adequados possibilitam ao aluno vir a desenvolver todas as suas aptidões, que são múltiplas. Vale lembrar que os disléxicos estão em boa companhia junto a Leonardo da Vinci, Einstein, Hans Christian Andersen, Agatha Christie, entre muitos outros. O bom desempenho na leitura provém do equilíbrio entre o desenvolvimento das operações da leitura, decodificação e compreensão, interagindo com os estágios de desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

É necessário, igualmente, não esquecer a importância dos vínculos afetivos estabelecidos com a aprendizagem. Bons ou maus vínculos são preditivos de sucesso ou fracasso. O sucesso da operação inicial de leitura, do estágio de decodificação, vai depender da habilidade linguística para transformar um sinal escrito, a letra, num sinal sonoro, o som, e vice-versa. Associar letras e sons correspondentes, organizar, sequenciar e encadear a corrente sonora é o caminho percorrido para se apreender a palavra escrita.

Os processos auditivos interferem diretamente na percepção de

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

aspectos acústicos, temporais e nas sequências dos sons para a formação de representação fonológica estável e domínio da escrita. Aqui reside a dificuldade do disléxico e, por isso, a importância de se desenvolver trabalho comprometido com a consciência fonológica, voltado para a habilidade de reflexão sobre as unidades fonológicas e outras de níveis mais alto da gramática, que mantêm relações com a escrita.

Vale salientar, por fim, que o tema focalizado neste texto encontra-se no aguardo de aprofundamento em diversos tipos de sujeitos. Faltam também estudos longitudinais, através dos quais os casos de hipossegmentação venham a ser acompanhados para confirmar os achados aqui expostos em tempo aparente. Pedagogicamente, além da constatação da efetividade das variáveis descritas e testadas, propomos que a escola faça uma intervenção dirigida, levando em conta os fatores aqui constatados e outros que ainda estão por ser comprovados como relevantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPELLINI, Simone Aparecida. Distúrbios de aprendizagem versus dislexia. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto; BELFI-LOPES, Débora M.; LIMONGI, Suelly Cecília Oliven. (Orgs). *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004.

DEUSCHLE, Vanessa Panda; CECHELLA, Cláudio. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *Revista CEFAC*, São Paulo, vol. 11, supl. 2, p. 194-200, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SILVA, Elisane Nunes da. *O diagnóstico de dislexia e a postura do professor do ensino fundamental II*. 2015. Dissertação (de Mestrado PRO-FLETRAS) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Maurício (Org.). *Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações*. São Paulo: Contexto. 2016.

QUADRIO, Andreia Cardozo. *A hipossegmentação no segundo segmento do ensino fundamental – alunos típicos e atípicos*. 2016. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____; MIRANDA, Heloísa da Costa; MACHADO, Josianne. Uma experiência de aplicação do CD I “Da Fala ao Teclado” em escolas públicas

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

do Rio de Janeiro. In: Mollica, Maria Cecília; BATISTA, Hadinei; GUIMARÃES, Ludmila (Orgs.). *Cybercorpora e inovação com práticas de ensinagem*. Curitiba: CRV, 2015.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Anais da 26. Reunião Anual da ANPEd*, em outubro de 2003.

STAKE, Robert E. *The art of case research*. Newbury Park: Sage Publications, 1995.

STAMPA, Mariângela. *Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem a partir da consciência fonológica*. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

VALE, Ana Paula Simões do. *Aquisição da leitura e da escrita no Português: correlatos metafonológicos e estratégias*. 1999. Tese (de Doutorado). – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

TECNOLOGIA E JOGOS NO APOIO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA⁹

Daniel Costa de Paiva (INFES/UFF)

profdanielpaiva@gmail.com

Francisco de Assis Silva Oliveira (INFES/UFF)

francisco25aoliveira@hotmail.com

RESUMO

Esta proposta visa abordar no âmbito do minicurso benefícios do uso de tecnologias no contexto escolar, indicando a experiência na aplicação de jogos educacionais no apoio ao ensino de língua portuguesa e resultados com alunos do ensino fundamental. São apresentados exemplos disponíveis na internet e também um jogo desenvolvido e facilmente adaptável para realidades dos professores desta área. Vão ser apresentados os resultados alcançados, a impressão dos alunos, do professor responsável na escola pública, do aluno de licenciatura de realizou a experiência e do professor responsável pela área de informática educativa. Como principal contribuição tem-se o engajamento dos alunos e benefício claro para o ambiente escolar.

Palavras-chave: Jogos. Tecnologia. Apoio ao ensino. Língua portuguesa.

1. Introdução

A atual expansão do termo tecnologia educacional, a inserção dos computadores em meio ao ambiente escolar, e o surgimento cada vez comum de recursos tecnológicos para o apoio às práticas didático-pedagógicas é causado pelo imenso impacto de tais ferramentas na sociedade atual, influenciando o acesso cotidiano à informação e a construção do conhecimento. De acordo com Liane Margarida Rockenbach Tarouco e Letícia Coelho Roland (2004), o termo tecnologia educacional foi inserido ao processo de ensino, a partir do rompimento com práticas tradicionais do processo de ensino-aprendizagem, e o surgimento do construti-

⁹ Este texto é uma adaptação do submetido ao Congresso Brasileiro de Informática na Educação 2016 que está em avaliação para publicação. Aqui se trata de material de apoio ao minicurso para o II Congresso Internacional de Linguística e Filologia do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia (XX CNLF).

vismo, trazendo ao campo educacional, a aprendizagem concretizada por experimentação e participação ativa do indivíduo na construção de seu conhecimento, pelo processo de interação.

O surgimento de jogos educacionais torna-se um aliado poderoso para processos de ensino-aprendizagem mais dinâmicos. Patrick Barbosa Moratori (2003), afirma que esses proporcionam, quando empregados à aprendizagem, um ambiente educacional crítico e dinâmico, favorecendo a sensibilização do aluno e possibilidades reais para o desenvolvimento cognitivo.

A cognição humana, segundo Karla Azeredo Ribeiro Marinho e Thaiane Moreira de Oliveira (2010), é definida pela capacidade de interação do indivíduo com o ambiente externo por meio da associação do corpo, o cérebro, e o próprio ambiente. Diante disto, surgiu a preocupação com métodos educacionais que estimulem o desenvolvimento cognitivo do aprendiz com comunicação dinâmica, intuitiva e criativa. Há, portanto, no ambiente escolar a possibilidade clara de aplicar jogos para beneficiar o processo de ensino aprendizagem.

No minicurso, além da abordagem teórica da aplicação dos jogos educacionais no ambiente educacional e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo de indivíduos, tem-se a apresentação de alguns exemplos de jogos e o detalhamento da experiência prática durante o estágio em uma escola municipal, pelo olhar de um licenciando em computação e do professor da área de informática educativa. São descritas dinâmicas e técnicas utilizadas no apoio ao ensino de língua portuguesa e resultados já alcançados.

Nas duas próximas seções estão uma breve fundamentação teórica das áreas de prática educativa e uso de tecnologias no ensino. Na seção 4 está a descrição de uma experiência do ensino de língua portuguesa utilizando jogos, metodologias didáticas e avaliações realizadas. A seguir estão as considerações finais e diretrizes indicadas para replicação.

2. Prática educativa¹⁰

Os processos educativos são complexos e obedecem a múltiplos determinantes, sejam da instituição, metodologias de ensino, meios e

¹⁰ Este tópico é transcrição do texto apresentado em (PAIVA, PAIVA, 2015).

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

condições existentes ou das próprias características e capacidades dos professores. A prática educativa é algo que envolve a sequencia de atividades, o papel dos professores e alunos, a forma de estruturar de cada uma das partes envolvidas, a utilização dos espaços e do tempo, a maneira de organizar os conteúdos, o uso de materiais e outros recursos didáticos e, finalmente, o sentido e o papel da avaliação. (ZABALA, 1998)

Outros fatores relevantes indicados pelo mesmo autor dizem respeito à organização da sala de aula, dos conteúdos, dos materiais curriculares, dos recursos didáticos e a avaliação.

Cabe ao professor sempre a busca pelo melhor jeito de ensinar, neste sentido, dicas, sugestões de especialistas e profissionais com vivência na profissão são importantes. Conquistar a confiança dos colegas e alunos é um desafio, afinal, uma dinâmica eficiente em sala de aula e o conhecimento de todos os envolvidos impacta diretamente no aprendizado e nos índices e avaliações. (NOVA ESCOLA, 2014)

Iniciativas que buscam alternativas para a sala de aula são inúmeras, desde imersão em ambientes para estudar física, biologia, química, até o uso de brinquedos e brincadeiras, da tecnologia (como lousa digital, software, jogos e livros eletrônicos, robôs, computador, tablet, celular, etc.) e de atividades lúdicas como músicas, teatro, pinturas, literatura. Existem ainda atividades esportivas, gincanas, feiras de ciências, produção de jornal e muitas outras. (ICLOC, 2015)

É possível perceber a carga de responsabilidade que se coloca em cada professor e, apesar da busca constante por alternativas, muitas das vezes se esbarra na falta de formação e treinamento, aliada à falta de tempo para acompanhar os avanços tecnológicos levados para o dia a dia da sala de aula pelos alunos. (WPENSAR2, 2015)

3. *Tecnologia*¹¹

"Há cerca de vinte anos, as principais plataformas de comunicação e os aparatos tecnológicos eram bem diferentes" (DAMASCENO, 2015). Neste mundo cada vez mais conectado existem diversas alternativas para equipar os ambientes escolares através da inclusão da tecnologia nas aulas (PROINFO, 2015). O inverso também é observado com a op-

¹¹ Texto apresentado em (PAIVA, PAIVA, 2015).

ção pela proibição do uso da tecnologia, principalmente celulares e dispositivos pessoais. (LEI, 2014)

Este procedimento é comum, uma vez que gerações diferentes atuam no mesmo ambiente e a maioria dos diretores e professores conviveu por todo o tempo de sua formação, até a graduação, em um cenário sem tecnologias e agora precisam instruir, dar aulas, para nativos digitais (WPENSAR1; WPENSAR2, 2015). O “aprendizado diário (...) depende da transmissão dos conhecimentos de uma geração para outra, ou seja, de uma cultura base para as transformações internas e para as adequações que o mundo exterior necessita”. (BROUGÈRE, 2000).

Logo, não é suficiente apenas equipar os ambientes escolares. É preciso formar os professores para que aprendam a lidar com as tecnologias a favor da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (PLACIDO 2009; JORDAO, 2009). No atual contexto é preciso saber orientar os alunos sobre onde buscar as informações, como tratá-las e como utilizá-las. O processo de aquisição de informações exige profissionais críticos, criativos, com capacidade de pensar e trabalhar em grupo. (MERCADO, 2002)

O uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino-aprendizagem. (MEC, 2007)

Além destes, "o problema (dos professores) é criar identidades próprias, acompanhar as novas plataformas, entender as maneiras de uso da tecnologia e dos canais de comunicação e, principalmente falar a linguagem daquele que queremos tocar". (DAMASCENO, 2015)

O conhecimento em tecnologia é desejável, muito importante e alvo de iniciativas como o ProInfo e o TV Escola (PROINFO, 2015). O Programa Nacional de Informática na Educação, ProInfo, do Ministério da Educação, se dedica à formação de professores para a inserção das tecnologias na prática pedagógica, na interação e construção do conhecimento. Além deste, o programa TV Escola realiza projetos que integram diferentes tecnologias na formação de educadores, na prática pedagógica e na gestão escolar, apontando uma tendência de convergência entre as mídias.

Certamente leva tempo para que os professores, diretores e demais profissionais sejam treinados para que consigam incorporar tecnologias em salas de aula de modo que elas contribuam para o melhor

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

aprendizado e engajamento dos alunos. Este trabalho é uma iniciativa com este intuito que considera as limitações existentes e indica sugestões viáveis.

4. Ensino de língua portuguesa com jogos educativos

Muitos são os jogos existentes e que podem ser incluídos em aulas de língua portuguesa. No repositório online Educar para Crescer (2016), há grande variedade de opções, das quais se optou por apresentar e discutir os três seguintes: "Como se Escreve", "Jogo da Acentuação" e "Força dos Coletivos".

Estes jogos foram aplicados com objetivos específicos e visando desenvolver e aperfeiçoar a aprendizagem de conteúdos previamente tratados durante a aula regular.

O primeiro jogo, "Como se Escreve", está demonstrado na **Fig. 1**:



Fig. 1. Jogo Como se Escreve. Fonte: Site Educar para Crescer.

Trata-se de um aplicativo que apoia a aprendizagem do amplo vocabulário da língua portuguesa, desenvolvendo assim, a escrita e leitura do aluno. No jogo, o aluno a cada fase deve escolher a escrita correta de determinada palavra. Em caso de erro, o jogo em tempo real, apresenta ao aluno a escrita correta da palavra, sua pronúncia, por meio de recursos de som disponível na aplicação, e também, insere um verbete com determinada frase ou exemplos para facilitar o aprendizado.

Uma possível atividade, os alunos devem completar todas as fases do jogo e escreverem as palavras que aprenderam por meio do aplicativo usando o caderno ou algum aplicativo no computador. Como um jogo simples e intuitivo é uma opção adequada aos primeiros anos do ensino fundamental e possibilita realizar um levantamento a respeito do nível individual e coletivo.

O segundo jogo sugerido é o "Jogo da Acentuação", **Fig. 2**:

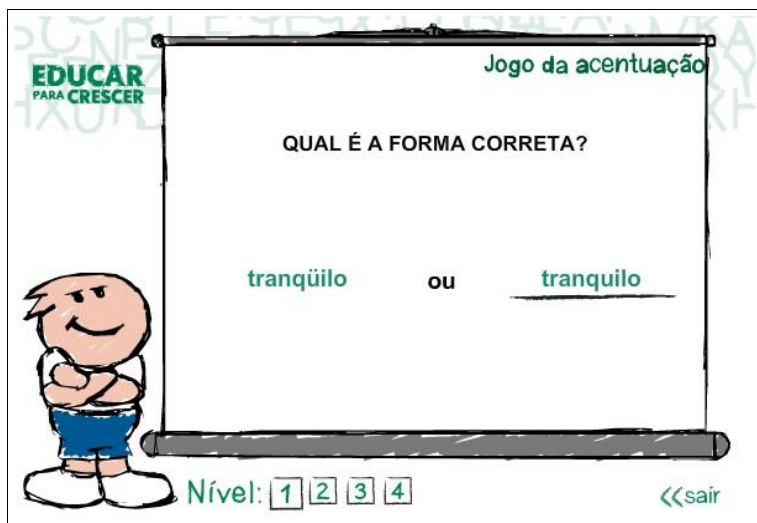


Fig. 2. Jogo da Acentuação. Fonte: Site Educar para Crescer.

Este considera o novo acordo ortográfico da língua portuguesa e o estudante, a cada rodada, é questionado em relação à acentuação correta de determinada palavra pertencente à língua portuguesa, tendo opções para que escolha a palavra acentuada de forma correta, possibilitando assim, o avanço a próxima rodada. Em casos de erro, o jogo em tempo real, apresenta ao aluno, a palavra com acentuação correta e as mudanças que a acentuação da palavra sofreu após o acordo ortográfico com exemplos.

A sugestão é o uso em uma semana, onde todos os alunos devem completar todas as fases e indicar no caderno ou no computador quais foram as novas palavras aprendidas e as regras.

O terceiro jogo, "Força dos Coletivos" (**Fig. 3**), possui classificações do conjunto de um elemento (pessoas, animais, objetos etc.).

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Jogando, o aluno a cada fase é desafiado a completar algumas palavras que são coletivos de indivíduos exibidos na tela por uma imagem. As letras do alfabeto dispostas na parte de baixo na tela do jogo são escolhidas pelos alunos, com o objetivo de formar a palavra em questão.



Fig. 3. Forca do Coletivo. Fonte: Site Educar para Crescer.

A sugestão aqui é estabelecer uma quantidade de tentativas ou acertos para passar a outras atividades. Na experiência realizada, o uso deste jogo foi acompanhado de uma atividade lúdica, onde os alunos deviam desenhar os coletivos ditados. Trata-se de uma iniciativa interessante seja pelo aspecto multissensorial, seja por exercitar trabalho em grupo, discussão, além de aprendizagem por associação.

Outra opção é o "Jogo dos Antônimos" (Fig. 4), onde o aluno deve selecionar palavras que expressam o sentido oposto, todos os antônimos que conseguir. Em casos de erro, o jogo apresenta a palavra correta, o antônimo correto de determinada palavra, dando exemplos por meio de diferentes contextos, e frases.

A sugestão de atividade complementar é o estímulo à formação de pequenas frases utilizando corretamente os antônimos.

Todos os jogos apresentados aqui caracterizam pela busca de uma alternativa ao ensino tradicional (BATTAIOLA, ELIAS, 2012) de modo que apresente melhores resultados (HOUNSELL, 2015), mas, principalmente que seja mais interessante e adequada às crianças que vivem imersas no mundo da tecnologia.

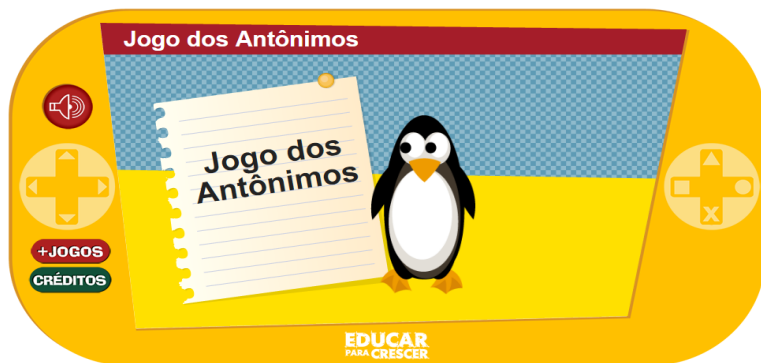


Fig. 4. Jogo dos Antônimos. Fonte: Site Educar para Crescer.

Recomenda-se que todos os professores peçam sugestões dos alunos sobre quais aplicativos computacionais podem ser utilizados no apoio ao ensino dos conteúdos que estão sendo abordados nas aulas regulares. Certamente algumas crianças vão ficar empolgadas em indicar e vão explicar não apenas ao professor, mas também aos colegas como utilizar tal ferramenta.

Em uma análise geral, percebe-se que, em relação à leitura e escrita, os jogos proporcionaram às crianças o acesso, e a possibilidade de conhecer uma grande quantidade de palavras, e até mesmo, tornaram-se recursos para desenvolver a capacidade de redação das mesmas, com uma capacidade maior agora em atributos essenciais para uma produção textual de qualidade, tais como: gramática correta, a concordância verbal, acentuação de palavras e frases, e o uso correto de palavras de acordo com o significado. Em leituras coletivas em sala, nota-se a melhor pronúncia e articulação das palavras, e menor dificuldade dos alunos, contribuindo em suas discussões sobre determinado texto, com um vocabulário mais amplo.

Em atividades como produção textual e redação, nota-se atualmente, uma grande capacidade de geração de textos, dos mais variados tipos, de acordo com a solicitação do docente em sala de aula. Com a análise dos textos produzidos na classe, é possível identificar um uso intenso de palavras assimiladas pelos alunos, durante o uso das aplicações digitais no laboratório, além de melhor pontuação de frases, e um número menor de erros gramaticais.

Em textos e atividades semelhantes, a criatividade é bastante visível dentre as produções, sendo que a maior parte delas trata de sugestões

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

temáticas dos próprios alunos. Quanto ao senso crítico, os alunos atualmente apresentam a capacidade de sugerir diferentes contextos, e uso de palavras para a melhoria de determinado texto.

Com a aplicação dos jogos, foi possível também a coleta de dados que demonstrem a melhor motivação de alunos em relação à disciplina de língua portuguesa e redação. Antes vista como um dos campos disciplinares menos interessante para os alunos, atualmente é encarado com mais estímulo pelos mesmos.

O uso dos jogos despertou no docente responsável pela classe a busca de métodos que levassem mais jogos para a sala de aula devido ao dinamismo e interação. Com tal prática, houve melhor uso dos computadores da instituição. A interação de professor e aluno melhorou, contribuindo para um ambiente de sugestões e trocas de ideias entre o estagiário e o professor responsável, inclusive.

Como principais resultados desta experiência, houve uma considerável melhora no desempenho de alunos em testes e avaliações de língua portuguesa, sendo possível uma análise comparativa de notas na disciplina antes alcançadas pelos alunos, e depois da aplicação dos jogos, que comprovaram que os mesmos atualmente.

5. *Considerações finais*

Este texto de apoio visa apresentar uma síntese de jogos que podem ser utilizados no ensino de língua portuguesa. Além disto, é importante salientar que os professores não precisam ter receio do novo, afinal, crianças que vivem com tecnologias, podem ser grandes aliados e as novidades contribuirão para um processo de aprendizado mais produtivo e prazeroso para todos.

Certamente as burocracias e limitações do dia a dia dificultam experimentar novas opções, no entanto, a sugestão aqui é de um dia por semana, uma aula negociada mediante colaboração e comportamento da turma, seja utilizada para experimentar o uso de tecnologias.

Os exemplos de jogos citados estão disponíveis na internet, são de fácil utilização e não demandam recursos computacionais sofisticados para utilização, de modo que, o computador disponível na escola pode ser um aliado importante no processo de ensino-aprendizagem.

Todas as opções apresentadas aqui foram utilizadas no contexto de escolas públicas da região de Santo Antônio de Pádua (RJ) e os resultados são de melhoria considerável no interesse dos alunos e no desempenho dos mesmos nas atividades regulares. Suas notas, mediante as mesmas avaliações, aumentaram em função da prática em um ambiente de tecnologias.

O grupo de pesquisa no qual este trabalho está sendo desenvolvido conta com profissionais capacitados para desenvolver novos jogos adequados ao interesse de cada professor e contexto, portanto, caso não seja encontrada uma opção, é interessante verificar os resultados já alcançados no grupo de pesquisa Tecnologia, Educação e Cognição (TEC, 2016), todos disponíveis gratuitamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Leila. Jogos inteligentes são educacionais? In: *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 14, 2003, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SBIE, 2003, p. 1-9.

BATTAIOLA, André Luiz; ELIAS, Nassim Chamel. Desenvolvimento de um software educacional com base em conceitos de jogos de computador. In: *Simpósio Brasileiro de Informática Na Educação – SBIE – UNISINOS*, 13. 2002, Vale dos Rios dos Sinos. São Paulo: SBIE, 2002, p. 2-10.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAMASCENO, Laíze. *Marketing de gentileza*. Rio de Janeiro: Brasport, 2015.

EDUCAR para crescer. Disponível em:

<http://educarparacrescer.abril.com.br>. Acesso em: 06-2016.

GRANDO, Anita; TAROUÇO, Liane. O uso de jogos educacionais do tipo RPG na educação. *Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, vol. 6, n. 2, p. 1-10, dez. 2008.

HOUNSELL, Marcelo da Silva. O Aprendizado através de um jogo colaborativo-competitivo contra dengue. In: *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 24, 2015, Joinville: SBIE, 2015, p. 1-10.

ICLOC. *Práticas na sala de aula: 616 projetos para contribuir com seu trabalho*. São Paulo: Moderna, 2015.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

JOHNSON, S. *Surpreendente: a televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*. Rio de Janeiro: Elsevier. 2005.

JORDÃO, Teresa Cristina. Formação de educadores. A formação do professor para a educação em um mundo digital. In: *Salto para o futuro: tecnologias digitais na educação*, ano XIX, boletim 19. nov./dez. 2009.

LAPLANE, Adriana Lima Frizman, SILVA, Ivani Rodrigues. Dificuldades na aquisição da escrita e avaliação escolar. In: VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. (Org.). *A aprendizagem na educação de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

MARINHO, Karla Azeredo Ribeiro; OLIVEIRA, Thaianie Moreira de. Tecnologia cognitiva como suporte para a sociabilidade: uma visão holística da cognição em tribos virtuais. In: *Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*, 6, 2010. Salvador: ENECULT, 2010, p. 1-11.

MEC: *Referenciais de qualidade para educação superior à distância*. 2007. Disponível em:

<<http://www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 28-09-2015.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. *Formação docente e novas tecnologias: novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. Maceió: Edufal, 2002.

MORATORI, Patrick Barbosa. *Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/Instituto de Matemática/Núcleo de Computação Eletrônica, 2003.

MUNGUBA, Marilene Calderaro. Jogos eletrônicos: apreensão de estratégias de aprendizagem. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, Fortaleza, vol. 16, n. 2, p. 1-11, mar. 2003.

NOVA Escola. O dia a dia do professor. Como se preparar para os desafios da sala de aula. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

PAIVA, Daniel Costa de; PAIVA, Vanessa Moreira Nunes de. E se eu "vendesse" conteúdo? Proposta de uso de técnicas de comunicação social para melhorar o engajamento estudantil. In: *II Encontro Internacional Tecnologia, Comunicação e Ciência Cognitiva*. São Bernardo do Campo. 2015.

PASSERINO, Liliana Maria. *Avaliação de jogos educativos computadorizados*. Rio de Janeiro: Elsevier. 1998.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PLÁCIDO, Maria Elze dos Santos. Formação continuada de professores para a utilização das novas tecnologias. *Anais do II seminário educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*, 2009.

PROINFO. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>, acesso em 10-10-2015.

RAPKIEWICZ, Clevi Elena; FALKEMBACH, Gilse; SEIXAS, Louise. Estratégias pedagógicas no ensino de algoritmos e programação associados ao uso de jogos educacionais. In: CINTED, 2, 2006, Porto Alegre: UFRGS, 2006, vol. 4, p. 1-11.

SILVA, Marco. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. In: FREIRE, Wendel. (Org.). *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; ROLAND, Letícia Coelho. Jogos educacionais. *Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, vol. 2, n. 1, p. 1-7, mar. 2004.

TEC, grupo de pesquisa Tecnologia, Educação e Cognição, disponível em: <<http://www.danielpaiva.pro.br/TEC.html>>. Acesso em: 07-2016.

WEISS, Maria Lucia Lemme; WEISS, Alba Maria Lemme. *Vencendo as dificuldades da aprendizagem escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

WPENSAR1. Diretores no Brasil. Disponível em: <<http://materiais.wpensar.com.br/infografico-gestao-escolar>>. Acesso em: 20-09-2015.

WPENSAR2. Perfil dos professores no Brasil. Disponível em: <<http://materiais.wpensar.com.br/infografico-perfil-dos-professores>>. Acesso em: 20-09-2015.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad.: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**MÚLTIPLOS LETRAMENTOS NA ERA DIGITAL:
CONEXÕES E POSSIBILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Simone Silva Cunha (UCP/RJ)
mone_fenix@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo discute de que maneira o advento das novas tecnologias e sua inserção nas escolas, agregado ao uso de diversas mídias, promovem, no espaço da sala de aula, a constituição de práticas de letramento, principalmente àquelas relacionadas ao mundo virtual/digital. Partimos da perspectiva de que as práticas de letramento digital já podem ser encontradas nos gêneros orais que a criança utiliza na sala de aula, quando ainda não domina o sistema de escrita. Sob esse viés, refletimos sobre novas possibilidades de ação pedagógica com a língua escrita na perspectiva de se repensar metodologias de trabalho com alunos do ensino fundamental que favoreçam a formação de sujeitos letrados na era digital em que nos encontramos.

Palavras-chave: Letramento digital. Práticas pedagógicas. Ensino fundamental.

1. Introdução

“Para quem saber ler, um pingo é letra” é a reminiscência maior que trago da fala de minha mãe em minha infância. Ao trazer essa sentença para iniciar o diálogo a que me proponho neste artigo, cabe a reflexão sobre o cenário educacional em que nos situamos, onde a maioria das pessoas tem dificuldades em compreender os sentidos e significados além das “letras escritas”. É incontestável que se está vivendo um novo sistema de comunicação, centrado nas tecnologias de informação. Essa revolução tecnológica, principalmente pelo uso crescente de aparelhos celulares (*smartphones*) está remodelando práticas sociais, tornando-se fundamental para as relações na sociedade contemporânea. Conteúdos significativos são construídos e compartilhados nas práticas sociais de linguagem que circulam nos ambientes digitais e muitos desses conteúdos significativos são perceptíveis e compartilhados nas interações entre os participantes do mundo virtual (ROJO, 2013). Num cenário de práticas sócias que envolvem textos, relação de poder e ideologia, a preocupação com a leitura e escrita, considerando as tecnologias emergentes e

seu intenso uso por parte dos alunos, num mundo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), requer um olhar sobre a temática do letramento digital na educação, não ignorando que a tecnologia influencia, molda e transforma práticas de interação cotidianas. (COS-CARELLI & RIBEIRO, 2005)

Uma compreensão comum sobre o letramento é o que assume o conhecimento cultural capacitando os atores sociais a proceder em modos particulares de maneira a prevenir e superar os problemas do cotidiano, tanto em ações solitárias como em interações sociais (RIOS, 2013). Embora em muitas situações pode-se dizer que isso ocorra, as pessoas geralmente tendem a esquecer que há elementos constitutivos em uma prática particular que envolve letramento, tais como a disponibilidade de artefatos materiais, a natureza das relações e interações sociais que afetam o evento e a disposição psicológica dos participantes. Nesse sentido, o que é problemática é uma redução da prática como todos os seus elementos ao ato de ler e escrever, como se este fosse o elemento essencial e los outros apenas consequências.

Nesse sentido, a temática do letramento, principalmente sob a perspectiva de letramento digital, é um assunto que suscitou a presente pesquisa sobre a qual me debruço em meu doutorado, cujo recorte irei apresentar nesse artigo. Somos letrados (e porque não dizer, versados) no uso das tecnologias. Mas até que ponto conseguimos realmente ler as “entrelinhas“, já que estas se entrecruzam, numa mistura de *bites* e textos, de significantes e significados diversos, desde o primeiro clique feito até as inúmeras navegações que fazemos? Sabemos que a concepção dominante de letramento por muito tempo referiu-se à habilidade cognitiva e individual de ler e escrever. Ainda que essa concepção de letramento seja útil e importante, discute-se uma concepção mais ampla desse primeiro conceito, que leva em consideração as práticas sociais para que os letramentos sejam realizados.

O termo letramento é considerado por Magda Soares (1998, p. 47) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” e continua etimologicamente ligado à idéia de letra, de escrita. No campo da cultura digital, o letramento digital define-se de maneira especial, pela mesma autora, como um

certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 1998, p. 151)

Tendo em vista que vivemos em “um mundo regido pela sinestesia que ocorre entre as representações multimodais em textos impressos e digitais, orais e escritos, pela diversidade intensa, divergência e multilinguagem” (KALANTZIS & COPE, 2012, p. 37), o letramento passa assumir uma nova identidade pela necessidade de desenvolver não só a competência do aluno para a leitura em seu ambiente social, acadêmico e pessoal, mas também a prepará-lo para os desafios da era digital/virtual do ciberespaço que inclui interconectividade com as diversidades locais e globais e sua capacidade para refletir e agir para transformar (FREIRE, 1996). O aluno também assume uma nova identidade associada à era digital ao usar redes sociais, como o *Twitter*, o *Facebook*, os ambientes de *chats*, ao usar aplicativos no celular como *Hangouts* e *Whatsapp*. Ao colaborar e socializar *online* favorece o que João Mattar (2010, p. 11) diz que “a cultura da passividade (assistir) [está] sendo substituída pela cultura da interatividade”. Com isso, não basta ao indivíduo ser letrado para apenas ler e escrever, mas precisa, além disso, desenvolver um letramento para textos que incorporam uma nova identidade pelas múltiplas representações de significado em sua composição na página impressa ou nas telas que se apresentam. (KALANTZIS & COPE, 2012; ROWSELL & WALSH, 2011)

2. *Letramentos na era digital: o ensino fundamental em foco*

Ler envolve trazer conhecimento para um texto. Alberto Manguel (1997, p. 19) ao se referir à importância da leitura e do ato de ler, nos mostra que o texto influencia e estrutura o modo como experimentamos a realidade, além do “controle sobre o que sabemos e de como nos sentimos, afetando o nosso estado de espírito – nos fazendo sentir tristes, felizes ou esperançosos”.

Trazendo essa visão de leitura para os contextos digitais contemporâneos, o leitor atual, segundo Pierre Lévy (1999) amplia seu leque de possibilidades de leitura à medida que entra em contato com gêneros textuais reconfigurados, chamados hipertextos, que por vezes são híbridos, “cruzamentos” de algo conhecido com alguma possibilidade nova, parcialmente estranha ao seu universo, mas parcialmente reconhecíveis também.

De acordo com Mary Kalantzis & Bill Cope (2012), o foco de um trabalho em letramentos recai não apenas no modo linguístico e no seu papel importante para dentro desse contexto, mas em outros meios de comunicação por meio de textos digitais e impressos, pelos seus *layouts* multimodais criados pelas tecnologias. É preciso ressaltar que os alunos da era digital a quem os esforços pedagógicos são direcionados, tem uma tendência em ser colaborativos, a saberem resolver problemas pela lógica e raciocínio; a aprenderem por descoberta, sendo que dificilmente seguem regras de como funciona um equipamento, por exemplo. São inovadores, capazes de interpretar o mundo em múltiplas perspectivas e sabem participar de ambientes sociais e culturais diversificados. Desse modo, devem-se fomentar transformações/incorporações nos processos de letramento, frente às necessidades contemporâneas de ensino-aprendizagem, visando contemplar práticas que possam extrapolar o contexto escolar.

O ensino de língua portuguesa, nessa perspectiva, pressupõe estratégias não apenas para que o aluno possa lidar com os aparatos da tecnologia da informação e da comunicação, mas também que esse conhecimento possa abrir caminho para a construção de outros, por meio de ação/reflexão sobre os gêneros/discursos que, do mesmo modo, servem como objeto de estudo, sejam eles mais característicos dos ambientes digitais ou não. O que se evidencia, dessa forma, a partir da argumentação, é a necessidade de ir além da prática de ensinar a usar um recurso (uma ferramenta, como editor de texto, de vídeo ou de imagem), nos moldes de uma aula de informática. O trabalho da escola sobre essas práticas, classificados como “alfabetismos necessários às práticas de “multiletramentos”, para serem profícuos, precisam se direcionar “para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos”. (ROJO & MOURA, 2012, p. 29)

Mary Kalantzis & Bill Cope (2008) nos lembram que

(...) se você é um aluno que tem de se confrontar com práticas arraigadas e sedimentadas, se a história não faz sentido para você ou se a língua não desliza facilmente de sua boca ou caneta, você falhou e está perversamente incluído no padrão de homogeneidade nacional, por meio de um tipo de exílio cultural interno, uma forma de inclusão definida pela exclusão e marginalização. (KALANTZIS & COPE, 2008, p. 59)

Gisele Schmidt Bechtluft Sophia & Pedro Benjamim Garcia (2015), o propósito da educação escolar deve ser o de construir sentidos para o aprendiz. A leitura em seu sentido ampliado, não somente da decifração, mas igualmente da interpretação, é o caminho para a construção

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

dos saberes desse aprendiz. Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidos para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas. Nesse sentido, devemos deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como “o nativo digital que é: construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. (SANTAELLA, 2007, p. 78)

Sob esses preceitos, devemos considerar que os estudantes trazem para sala de aula conhecimento sobre os letramentos que praticam em casa e na sua comunidade, em que não é apenas a fala que se associa à escrita, mas também outras semioses vinculadas à tecnologia: som, imagem, cor, movimento (em mídias como a televisão, cinema, computador, jogos eletrônicos, celulares). Assim, é proveitoso partir do que o aprendiz tem armazenado, seja de forma inata, seja por meio da experiência, e introduzir habilidades específicas de leitura crítica, favorecendo a expansão do repertório dos letramentos dos mesmos. Não se argumenta aqui pela separação entre os velhos conhecimentos e os novos, entre o real e virtual, mas que haja um processo de entrelaçamentos e transformações. A integração do novo com o que já se tem/sabe auxilia no processo de apropriação dos letramentos digitais, em uma constante espiral do conhecimento.

Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores. (ROJO, 2013)

3. Considerações finais

Diante do exposto, concordando com Mary Kalantzis & Bill Cope (2008), frente às novas formas de aprendizagem e, conseqüentemente, novas possibilidades de ensino contemporâneas, que se busque formular uma pedagogia para o letramento digital, levando em conta ações pedagógicas específicas, que valorizem todas as formas de linguagem (verbal e não verbal), cujo foco deve ser o aprendiz, que passa a ser protagonista

nesse processo dinâmico de transformação e de produção de conhecimento e não mais um reprodutor de saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill (Orgs.). *Multiliteracies, Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2008.

_____. *Literacies*. Austrália: Cambridge University Press, 2012.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MATTAR, João. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MANGUEL, Alberto. A última página. In: _____. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997, p. 15-38.

RIOS, Guilherme Veiga. Letramentos do mundo da vida e letramentos de sistemas: revisitando os letramentos dominantes. *Signótica*, vol. 25, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=sig&page=article&op=view&path%5B%5D=23124&path%5B%5D=15804>. Acesso em: 08-01-2016

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Alfabetização e multiletramentos. In: *Plataforma do letramento*, 2013. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.html>. Acesso em: 15-06-2016.

_____; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ROUSELL, Jennifer; WALSH, Maureen. Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies & New Literacies. *Brock Education*, vol. 21, n. 1, p. 53-62, 2011. Disponível em:

<<https://brock.scholarsportal.info/journals/brocked/home/article/view/236>> Acesso em: 06-06-2016.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SOPHIA, Gisele Schmidt Bechtloff; GARCIA, Pedro Benjamim. *Andanças pelo país das maravilhas e pelo bosque do espelho: reflexões de ali-cé para a Educação*. Jundiaí: Paco, 2015.