



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



LEANDRO CÉZAR DA SILVA

ETHOS EM MEMÓRIAS LITERÁRIAS PRODUZIDAS POR ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

PAU DOS FERROS - RN

2021

LEANDRO CÉZAR DA SILVA

ETHOS EM MEMÓRIAS LITERÁRIAS PRODUZIDAS POR ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), Unidade Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Linguagens e Letramentos.

Orientadora:
Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino

PAU DOS FERROS-RN

2021

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

<p>S586e Silva, Leandro César da Silva Ethos em memórias literárias produzidas por alunos do ensino fundamental a partir de uma sequência didática.. / Leandro César da Silva Silva. - Pau dos Ferros, RN, 2021. 138p.</p> <p>Orientador (a): Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino. Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.</p> <p>1. Programa de Mestrado Profissional em Letras. 2. Análise do Discurso. 3. Ethos discursivo. 4. Memórias literárias. 5. Produção de texto. I. Bernardino, Rosângela Alves dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.</p>
--

LEANDRO CÉZAR DA SILVA

***ETHOS* EM MEMÓRIAS LITERÁRIAS PRODUZIDAS POR ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), Unidade Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino (PROFLETRAS/UERN)
Presidente/Orientadora

Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino (PROFLETRAS/UFRN)
Examinador externo

Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva (PROFLETRAS/UERN)
Examinador interno

Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa (PROFLETRAS/UERN)
Suplente

Dedico esta pesquisa ao meu filho Vítor Manoel, combustível maior de minha vida, inspiração de amor e ternura. Por ele e com ele aprendo cada dia ser melhor e mais feliz.

AGRADECIMENTOS

Saber reconhecer aqueles que contribuíram para que este trabalho fosse realizado, além de um ato de amor, é uma obrigação nossa. Assim, agradeço:

A **Deus**, pela sua infinita bondade, o dom da inteligência e a coragem em mim depositada em todos os momentos da vida.

Ao meu filho, **Vítor Manoel**, pela compreensão à ausência que me obriguei a fazer em alguns momentos. Ele foi testemunha de cada linha escrita neste trabalho, em meio a beijos, abraços e incentivos. Meu maior amor e meu melhor amigo.

À minha **família**, pelos ensinamentos éticos pautados sempre no estudo e busca pelo conhecimento. Nunca faltou incentivo de meus pais e irmãos, especialmente minha **Mãe**, que vibra a cada vitória e estende a mão a cada tropeço.

Agradeço também a todo o **corpo docente** do PROFLETRAS, vocês foram peças fundamentais que contribuíram e motivaram a continuação da minha formação acadêmica e profissional.

De forma honrosa e muito especial à minha orientadora, **Dra. Rosângela Bernardino**, que possui um conhecimento de amplitude inigualável e humildemente compartilhou comigo durante todo esse período. Além do mais, lançou um desafio de se estudar a tão “temida” Análise do Discurso e o *ethos*, até então desconhecido ao meu mundo linguístico e que me instigou a buscar e dar o meu melhor. Terminou, porém não finda, o conhecimento e a experiência até aqui adquirida.

À minha turma, cognominada de **Turma VI**, com personagens tão heterogêneos onde nas diferenças encontrou-se a chave que abriria meu coração: À **Reginalda**, que nos contagia com seu compromisso e agilidade e nos deleita à sua poesia; à **Natália**, pela humildade, seu potencial é amplo, grandioso, voe! À **Kellyane**, que nos presenteia com o seu humor e suas várias facetas, mas que impressiona mesmo pela força e coragem de fazer. Creio que eu sou a sua versão masculina, na beleza e vaidade, hoje também uma amiga. À **Paulo**, pela inteligência compartilhada, companheirismo e agilidade, sempre pronto a ajudar. A **Maria José**, pela meiguice, além de ser minha fã como cantor. À **Sara**, com sua simplicidade e serenidade que enternece nossos corações. À **Eliane**, que esbanja conhecimento e provou que é capaz, ágil e desenrolada. Uma amiga imensurável. “O nosso santo bateu, o amor da sua vida sou eu”!

De forma ímpar, a **Odailton**, que me acolheu em sua casa e me presenteou com sua linda **família**, da qual hoje me sinto parte. Grato pela amizade, pelos palcos, pelas poesias...Um irmão que o PROFLETRAS me deu.

Especialmente à **Islane**, pois sem ela nada disso teria se tornado realidade. Nossa jornada começou há anos, nos testes de ingresso e termos a oportunidade de estudar juntos, não têm preço. Ela é a grande mulher que há por trás deste grande homem, nesse Mestrado. Parceira para a vida toda.

A mim, pois não há desafios dos quais eu não agarre com afinco e dedicação. Assim como a mitológica fênix eu já ressurgi várias vezes e o mestrado me fez buscar forças das quais pensei não possuir.

Às minhas amigas **Remédios Costa** e **Raelle Carvalho**, pelas inúmeras trocas de horários que supriram minha ausência. A **Ivete Rego** e toda família da Escola Tia Celeste pelo apoio.

À diretora da Escola Municipal O Éden e U. E. Dirceu Mendes Arcoverde, **Eliene Carvalho**, por sempre me apoiar e contribuir significativamente em minha formação profissional, em seu nome agradeço todo corpo administrativo: **Natonael, Tereza, Neila Pio, Ana Raquel e Ana Graziela**.

Ao Professor **Alcebíades**, que sempre incentivou essa jornada na qual começamos juntos. Logo, você terá outra oportunidade de reintegrar seu mestrado.

Ao Professor **Dr. Miguel Rodrigues**, do Instituto Federal do Piauí-IFPI, que, de forma assídua, me orienta a trilhar caminhos tão sólidos na educação.

Ao meu amor, **Gustavo Alencar**, pelos momentos de incentivo e apoio, foi o anjo que cuidou do meu coração para que a razão então pudesse florescer.

À **Dra. Socorro Maia**, pela positividade e atenção dispensada. A **Dra. Crígina** pela competência, compromisso e pelo apoio a nós dispensados e, por último, ao nosso colaborador **MSc. Edneudo**, que, com sua inquestionável eficiência, resolveu todos os impasses até aqui e, que mesmo com poucas palavras, sempre trouxe a solução.

À **banca examinadora** da qualificação e da defesa, pela disponibilidade.

À **CAPES**, pelo apoio financeiro durante esses dois anos de pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos.

“Trabalhar sobre o discurso é fazer a experiência das relações inextricáveis entre traço, ética e poder. Conservar o traço de uma enunciação nunca será um ato neutro”.

(MAINGUENEAU, 2015, p. 157)

RESUMO

Este trabalho investiga o *ethos* discursivo em memórias literárias produzidas por alunos, intencionando examinar a construção do *ethos* discursivo na materialidade de memórias literárias. Para isso, desenvolveram-se os seguintes objetivos específicos: i) identificar e descrever os elementos linguísticos sinalizadores da construção de uma imagem de si (*ethos*) em memórias literárias produzidas por alunos do ensino fundamental; ii) verificar nas memórias literárias, produzidas pelos discentes, o papel do interdiscurso, das cenas de enunciação e do fiador para a construção do *ethos* discursivo; iii) Discutir sobre a forma como se dá a incorporação do *ethos* discursivo em memórias literárias, considerando as regulações desse gênero de discurso, tendo em vista o contexto de produção desse gênero de discurso. Para tal estudo, desenvolvemos uma sequência didática com uma turma de 7º ano do ensino fundamental II, em uma escola da rede pública municipal. A nossa averiguação apropriou-se de uma pesquisa-ação com bases estabelecidas no empirismo, uma vez que sugere a constatação e intervenção na problemática. Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa e caracterizada como descritivo-interpretativa, pois analisa e interpreta os dados utilizando o método dedutivo. O *corpus* de nossa pesquisa é formado por 07 (sete) textos, selecionados após a produção final. Teoricamente, nos referenciamos nos postulados da Análise do Discurso Francesa (ADF), conforme a abordagem praticada por Dominique Maingueneau (2006a, 2008, 2008b, 2013, 2015, 2016 e 2019), especialmente em suas reflexões sobre discurso, gênero discursivo e *ethos* discursivo. Além disso, seguimos Bakhtin (1986, 2003, 2011, 2012, 2015), em seu princípio dialógico da linguagem e nos posicionamentos sobre os gêneros de discurso. As análises do *corpus* de nossa dissertação demonstraram-nos que os discursos contidos nas produções apresentam cena englobante do tipo literária, com cena genérica no campo das memórias, que encenam as vivências dos entrevistados na cenografia representada pela barragem do povoado onde vivem. Inferimos ainda nas produções que os interdiscursos que atravessam os discursos analisados apresentam diferentes formações discursivas umas que atingem uma singularidade individual e outras a universalidade. Quanto às imagens de si formadas no coenunciador podemos elencar *ethos* de tristeza ao relembrar o passado, associado ao *ethos* de saudade. Também o *ethos* de valorização e de pertencimento, pois se trata da narração de memórias sobre um lugar cheio de histórias. Além do mais, constatamos a presença do *ethos* de esperança advindos da superação a uma região seca e que enxerga na barragem uma saída para amenizar os castigos da seca. Portanto, com esta pesquisa, conseguimos compreender as dificuldades que permeia as aulas de Língua Portuguesa quanto a produção textual e que impressões de si são deixadas na produção dos textos. Vale ainda ressaltar que não só esperamos contribuir com os estudos linguísticos, particularmente da Análise do Discurso, mas como possibilitar um olhar mais atento ao discurso de produções literárias realizadas por alunos do ensino fundamental. Acreditamos viabilizar como resultado o desenvolvimento da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, consoante é o PROFLETRAS, programa de mestrado ao qual estamos vinculados.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Gênero do discurso. Cenografia. *Ethos* discursivo. Interdiscurso. Produção textual. Memórias literárias.

ABSTRACT

This work investigates the discursive ethos in literary memories produced by students, intending to examine the construction of the discursive ethos in the materiality of literary memories. For this, the following specific objectives were developed: i) to identify and describe the linguistic elements that signal the construction of an image of the self (*ethos*) in literary memories produced by elementary school students; ii) verify in the literary memories, produced by the students, the role of the interdiscourse, the enunciation scenes and the guarantor for the construction of the discursive *ethos*; iii) Discuss how the incorporation of the discursive ethos into literary memories occurs, considering the regulations of this genre of discourse, in view of the context of production of this genre of discourse. For this study, we developed a didactic sequence with a class of 7th grade of elementary school II, in a school in the municipal public network. Our investigation appropriated an action research based on empiricism, since it suggests the observation and intervention in the problem. As for the approach, the research is qualitative and characterized as descriptive-interpretative, as it analyzes and interprets the data using the deductive method. The corpus of our research consists of 07 (seven) texts, selected after the final production. Theoretically, we refer to the postulates of the French Discourse Analysis (ADF), according to the approach practiced by Dominique Maingueneau (2006a, 2008, 2008b, 2013, 2015, 2016 and 2019), especially in his reflections on discourse, discursive genre and discursive ethos. In addition, we follow Bakhtin (1986, 2003, 2011, 2012, 2015), in his dialogical principle of language and in his positions on discourse genres. The analysis of the corpus of our dissertation showed us that the speeches contained in the productions present a comprehensive scene of a literary type, with a generic scene in the field of memories, which enact the experiences of the interviewees in the scenography represented by the dam of the village where they live. We also infer in the productions that the interdiscourses that cross the analyzed speeches present different discursive formations, some that reach an individual singularity and others, universality. As for the images of themselves formed in the co-announcer, we can list sadness ethos when remembering the past, associated with the longing ethos. Also the ethos of appreciation and belonging, because it is about narrating memories about a place full of stories. Furthermore, we see the presence of an ethos of hope that comes from overcoming a dry region and that sees in the dam an outlet to ease the punishments of drought. Therefore, with this research, we were able to understand the difficulties that permeate Portuguese language classes regarding textual production and what impressions of themselves are left in the production of texts. It is also worth mentioning that we not only hope to contribute to linguistic studies, particularly Discourse Analysis, but also to enable a closer look at the discourse of literary productions made by elementary school students. We believe that, as a result, the development of textual production in Portuguese language classes is feasible, according to PROFLETRAS, the master's program to which we are linked.

Keywords: Discourse Analysis. Discourse genre. Scenography. Discursive *Ethos*. Interdiscourse. Text production. Literary memories.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD – Análise do Discurso

ADF – Análise do Discurso Francesa

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EF – Ensino Fundamental

FD – Formação Discursiva

OLPEF – Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

RN – Rio Grande do Norte

SD – Sequência Didática

LP – Língua Portuguesa

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01 – A constituição do <i>ethos</i> em Maingueneau.....	42
Figura 02 – Esquema da sequência didática.....	85
Quadro 01 – Códigos e títulos das produções textuais.....	95
Quadro 02 – A1: A vida de brincadeiras e lendas em nossa barragem.....	97
Quadro 03 – A2: Nós três na barragem.....	101
Quadro 04 – A3: Alegria e saudade.....	103
Quadro 05 – A4: A barragem do amor.....	105
Quadro 07 – A5: Antes da barragem, uma história de família.....	107
Quadro 07 – A6: Barragem ou açude, aqui é nosso ponto turístico.....	109
Quadro 08 – A7: A barragem e a esperança de dias melhores.....	111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	24
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA	24
2.1.1 A Análise do Discurso Francesa (ADF)	24
2.1.2 A noção de discurso	29
2.1.3 Análise do Discurso (AD) praticada por Maingueneau	31
2.1.3.1 Concepção de Maingueneau sobre discurso e sua relação com o sujeito.....	32
2.1.3.2 O interdiscurso.....	36
2.2 CONCEITOS BASILARES SOBRE <i>ETHOS</i> DISCURSIVO.....	39
2.2.1 Sobre <i>ethos</i> discursivo	39
2.2.2 <i>Ethos</i> e as cenas de enunciação	44
2.2.3 Fator do discurso e incorporação	49
2.3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE GÊNEROS DO DISCURSO.....	52
2.3.1 Exposição de conceitos sobre gênero do discurso	53
2.3.2 Gênero do discurso numa perspectiva bakhtiniana	55
2.3.3 Apontamentos de Maingueneau acerca do gênero do discurso	62
2.3.4 Refletindo sobre o gênero “memórias literárias”	69
2.4 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GÊNEROS.....	73
2.4.1 Refletindo sobre gênero do discurso na escola	73
2.4.2 Orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de gêneros	76
3 METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO	80
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	80
3.2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM PROCEDIMENTO DE MEDIAÇÃO INVESTIGATIVA	82
3.2.1 Campo e participantes da pesquisa	82
3.2.2 Objetivos da ação interventiva	83
3.2.3 A sequência didática: uma metodologia para a produção textual das memórias literárias	84
3.2.4 Constituição do <i>corpus</i> e delimitação do objeto de análise.....	92
3.2.5 Procedimentos de análise dos dados.....	93

4 ANÁLISE DO <i>ETHOS</i> EM MEMÓRIAS LITERÁRIAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS	96
4.1 MEMÓRIA LITERÁRIA I: A vida de brincadeiras e lendas em nossa barragem	96
4.2 MEMÓRIA LITERÁRIA II: Nós três na barragem	100
4.3 MEMÓRIA LITERÁRIA III: Alegria e saudade	102
4.4 MEMÓRIA LITERÁRIA IV: A barragem do amor	104
4.5 MEMÓRIA LITERÁRIA V: Antes da barragem, uma história de família.....	106
4.6 MEMÓRIA LITERÁRIA VI: Barragem ou açude, aqui é nosso ponto turístico	108
4.7 MEMÓRIA LITERÁRIA VII: A barragem e a esperança de dias melhores.....	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	120

1 INTRODUÇÃO

“Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culta, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la (...). Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes (...)” (LEITE, 1997, p. 24).

A epígrafe inserida permite inferir pelo menos dois aspectos: o ensino de língua portuguesa como um grande desafio e a desarmonia entre as necessidades reais dos discentes e aulas ministradas, principalmente no Ensino Fundamental, em que as bases linguísticas e a compreensão da língua materna se fazem necessárias. O ensino obrigatório de uma linha de estudos gramaticais durante muito tempo constituiu o foco das aulas de Língua Portuguesa (LP), em que o sistema educacional pautava que o sucesso escolar era condicionado pelo “escrever e falar corretamente” do aluno e que esse era o caminho mais exitoso para se chegar a esse objetivo.

Há algum tempo, tem-se percebido que houve uma valorização dos aspectos discursivos da LP, gerando inúmeras discussões sobre a polarização do ensino prescritivo. As aulas, em sua maioria, que partiam de um ponto de vista técnico, com um fim específico, estático e sem vida, passou a visualizar a capacidade discursiva que o aluno pode adquirir tanto na escrita, quanto na oralidade, compreendendo que produz textos significativos a todo instante e nos mais variados gêneros discursivos, entendidos aqui como “formas de inserção do discurso em posições sócio-históricas” (SOBRAL, 2006, p. 119).

Prova disso é que podemos encontrar alguns autores que tratam de gêneros discursivos, discurso e interdiscurso como Maingueneau (2013, 2015) e Bakthin (2016). Os autores citados nos deram base teórica e consistência para realização desta pesquisa, ou seja, subsidiaram o estudo dos gêneros discursivos e do *ethos*.

Voltamos para a questão do ensino, que deveria incentivar a prática de escrita desde os primeiros contatos com as letras, ainda no período de alfabetização. Para Marcuschi (2008, p. 58), “um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante a muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas”. Muitos são os objetivos escolares acerca do componente de língua portuguesa: os índices de qualidade a serem alcançados, a preparação para o que cobram os concursos e

vestibulares, as exigências do mercado de trabalho, etc. Desta forma, o português é entendido como algo que se aprende para um fim específico ou vários fins. É necessário, acima de tudo, que a significação e a compreensão do que se estuda se façam claras dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Ao que parece, estamos situados, em âmbito geral, em um contexto em que professores não têm oportunidade de aprofundamento teórico e alunos que sentem dificuldades em absorver aquilo que lhes são inerentes desde o início de sua formação, a própria linguagem. Desta maneira, “não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras condições, um aprofundamento teórico, acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana” (ANTUNES, 2003, p. 40). Configura assim que, muitas vezes, se ensina algo que não veste as necessidades dos estudantes, tão logo há nessa concepção, a formação de estudantes que muitas vezes não compreendem o funcionamento de sua própria linguagem.

Temos observado que o contexto citado acima vem mudando e um ensino voltado às práticas discursivas está se tornando mais presente nas práticas e espaços educativos, incentivados, sobretudo, pela legislação educacional e pelos documentos orientadores, como Lei de Diretrizes e Bases da educação(LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a mais recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que trazem uma proposta integralizada, tais como a valorização do ensino de gênero discursivo, a capacidade de contextualizar conteúdos e se manter o diálogo com todas as áreas do saber. Em língua portuguesa, por exemplo, competências como oralidade, escrita, raciocínio, adequação linguística, produção discursiva, discurso formal e informal, entre outros, que até então haviam sido poucos discutidos nas escolas, mesmo com vastas produções científicas na área da linguística.

Assim, as escolas, ainda no processo de adaptação, passaram a vivenciar um contexto mais amplo de aprendizagem. Na língua portuguesa, o texto assume uma centralidade de modo a se adaptar a uma perspectiva enunciativo-discursiva, incentivando os discentes a relacionar os textos a seus contextos de produção e, ao desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em vários campos, como a leitura, a escuta e a produção de textos, nas mais variadas mídias e semioses (BRASIL, 2016).

Problema é que, se de um lado parece surgir incentivos teóricos e legislativos em relação ao ensino de texto, por outro, há uma dificuldade imensa nesses conceitos se alojarem no chão da escola, não só pelo sistema educacional, mas também pelas barreiras estruturais que beiram a educação. A título de reflexão, podemos citar a má gestão dos recursos

financeiros e humanos, problemas socioeconômicos e socioemocionais encontrados na comunidade escolar.

Foi pensando, inclusive nesta problemática, sobre como se dá o ensino na realidade escolar que delimitamos o foco deste trabalho para campo dos gêneros discursivos, sendo memórias literárias o gênero com em que se trabalhou com os alunos e que apresenta grande relevância para o nosso estudo.

A partir desta decisão, houve o entendimento de que podemos mediar o ensino de gêneros nas aulas de português de modo interventivo e dinâmico, com o intuito de desenvolver nos discentes algumas competências que os façam compreender a forma do gênero do discurso e, com isto, possa assim estabelecer uma relação com a sociedade por meio da linguagem, suprimindo algumas necessidades comunicativas. Como afirma Marcuschi (2008), em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Desta maneira, o gênero tem o poder de captar aspectos que vão além de sua estrutura em si, mas resgatam outros de ordem social e histórica, presente no seio cultural em que o indivíduo está inserido, oferecendo condições para uma melhor compreensão e produção dos mais variados gêneros.

Assim, diante deste contexto, evidenciamos que este trabalho se deu no âmbito da produção discursiva, sendo “memórias literárias” o gênero do discurso estudado em sala de aula por meio de intervenção e, ao mesmo tempo, sob o viés da análise do discurso, analisamos o *ethos* amparados pelos postulados teóricos de Maingueneau.

Neste sentido, o direcionamento para a temática aqui proposta não se deu de forma aleatória. Investimos na leitura de inúmeros trabalhos acerca do *ethos*, absorvendo semelhanças que pudessem contribuir e valendo-se de diferenças que tornassem nossa pesquisa relevante aos estudos na área. A construção do nosso objeto teórico da pesquisa parte da Análise do Discurso de linha Francesa (ADF¹), especificamente das vertentes praticadas por Dominique Maingueneau que se dedica, entre outros, ao estudo do *ethos* discursivo.

A nossa primeira leitura motivadora, foi a do trabalho intitulado “A construção de imagens de si como um fenômeno enunciativo: estudo comparativo de depoimentos brasileiros e franceses publicados na revista Marie Claire” (CUNHA e CORRÊA, 2018), que pesquisou duas realidades distintas na produção e recepção de um mesmo gênero, mostrando a diversidade em que o *ethos* se reflete em meio a formações discursivas inerentes a cada

¹ADF- nomenclatura adotada pelo professor-pesquisador para diferenciar nosso viés teórico da Análise do Discurso americana. Vale ressaltar que o próprio Dominique Maingueneau, como aponta Santos (2016), não assimila o termo veemente por entender que a AD teve influência de estudiosos de várias nacionalidades.

nacionalidade. Assim, sobre *ethos*, pontuamos que este trabalho nos instigou ao anseio de conhecer a teoria do discurso desenvolvida por Maingueneau.

Ainda com o intuito de conhecer outras vertentes de identificação do *ethos* em outros gêneros, expandimos nossa leitura aos seguintes escritos acadêmicos: “O *ethos* na argumentação: análise discursiva de uma carta-protesto de Sobral Pinto ao presidente Costa e Silva” (HABIB, 2008); “A construção da imagem de leitor em memórias de leitura” (ARAUJO, 2013); “A importância do *ethos* no discurso político em José Sarney” (CÂNDIDO, 2015); “Interdiscurso e *ethos* discursivo: uma análise da campanha publicitária Duloren e as mulheres reais” (ALMEIDA, 2017).

Além destes trabalhos, fizemos a leitura mais recentemente da dissertação de Cavalcante (2018), intitulada “As imagens do Nordeste: o interdiscurso e o *ethos* na literatura de cordel” que descreve e interpreta como a imagem de si (*ethos*) do Nordeste é construída no discurso da Literatura do Cordel e investiga como se dá a presença do interdiscurso na materialidade do Cordel com temática sobre o Nordeste, pautando-se principalmente na teoria estudada por Maingueneau. É bem verdade que, os textos que tratam sobre o *ethos* em gêneros discursivos distintos ao da nossa pesquisa, mas que contribuíram para o entendimento do viés teórico que objetivamos construir nosso trabalho.

Para melhor compreensão do gênero que trabalhamos em nossa intervenção, realizamos leitura de dissertações acadêmicas que tratam do gênero memórias literárias, a saber: “Argumentação em memórias literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa” (QUEIROZ, 2015); “Memórias literárias e ensino: a construção da narrativa memorialística nas aulas de língua portuguesa” (NOGUEIRA, 2016) e “A reescrita do gênero memória literária nas Olimpíadas de Língua Portuguesa” (MARTINS, 2017). Neste caso, intencionamos conhecer um pouco sobre as áreas já estudadas no tocante ao gênero do discurso “memórias literárias” e oferecer uma nova perspectiva de análise à luz da AD praticada por Maingueneau, principalmente por se tratar de uma pesquisa interventiva.

Neste sentido, a nossa pesquisa se fundamenta na teoria do *ethos* apresentada por Dominique Maingueneau (2006a, 2008, 2008b, 2013, 2015, 2016 e 2019) complementada por Possenti (2009) e Amossy (2016). E, em se tratando de memórias literárias, realizamos leituras como: Lima (2009), que conceitua o gênero e Clara (2010), dentre outros que consideramos importantes para fortalecer nosso trabalho teoricamente.

É bem sabido que, as aulas de língua portuguesa podem oferecer momentos em que realmente se contemple inúmeras competências linguísticas. Mas, além da aprendizagem dos alunos, é interessante se discutir outro aspecto deste processo: o docente. Refletir sobre as

dificuldades enfrentadas pelos profissionais da área de linguagens sobre o que é realmente relevante nas aulas de português, oportunizando conteúdos que possam desenvolver uma competência comunicativa e autônoma ao discente.

A língua precisa ser enxergada como algo dinâmico, participativo e interacional. Para isto, é imprescindível que um conhecimento sistemático da língua seja internalizado por todos que incorporam a tarefa de mediar o ensino de língua portuguesa. É importante ressaltar que não se está de forma alguma julgando o trabalho dos docentes, entretanto é salutar se discutir quais as práticas que estão sendo levadas às salas e se estas são eficazes para cumprir as demandas globais da disciplina de forma prática. Com isto, esta reflexão nos induz a buscar no âmbito da produção, a atuação de intervenção na escola, de modo a incentivar a prática constante em sala de aula.

Pensando no trabalho de assimilação do gênero por parte dos alunos e visando contribuições para melhorar este trabalho, será construída a imagem do locutor pelas marcas deixadas nos textos escritos. Escolheu-se este gênero por serem memórias literárias, um formato narrativo que se adequa ao conhecimento de leitura e de mundo no universo da pesquisa. Outro motivo pelo qual trabalharemos esse gênero é a regular realização das Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP), que traz regularmente o ensino de gêneros em suas discussões, além de ser uma prática que é realidade na escola que constitui campo desta pesquisa. Ressalte-se ainda que, grande parte dos textos utilizados em nossa intervenção são oriundos do banco de dados do concurso, o que tornou este trabalho ainda mais viável. Além do mais, viu-se nesse formato uma possibilidade relevante diante dos escritos no meio acadêmico e por oferecer possibilidades de análise no âmbito da teoria discursiva sobre *ethos* praticado por Maingueneau e seus postulados sobre gênero do discurso e interdiscurso.

A referida pesquisa está vinculada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que tem como objetivo prioritário a realização de uma pesquisa que possa também levar contribuições a realidade do campo de estudo. Ela está associada à teoria e à prática docente, bem como à interação direta com a escola, alunos e comunidade escolar, de forma a tornar consistentes os aprendizados de ambos os envolvidos.

Sabemos das dificuldades enfrentadas pelos professores nas salas de aula: desestrutura familiar, falta de bases sólidas para prosseguimento eficaz dos estudos, estrutura financeira e pedagógica frágeis, indisciplina, escassez de material pedagógico de apoio, dentre outras problemáticas. Em meio a tudo isso, o professor-pesquisador, por meio do programa,

busca compreender melhor o espaço em que atua e ao mesmo tempo oferecer discussões para que se abram outras pesquisas, uma vez que nosso objeto não se esgota aqui.

No que tange ao campo da pesquisa no qual o professor-pesquisador desenvolveu a intervenção, a pesquisa se deu em uma escola que oferece todas as séries do ensino fundamental II, sendo a turma do 7º (sétimo) ano escolhida para desenvolvimento deste trabalho. Tal série foi escolhida, porque, de modo geral, os estudantes apresentavam algumas fragilidades em competências básicas no âmbito da leitura, escrita e também na oralidade, fato que foi possível observar através dos diálogos e debates realizados.

Outrossim, esta pesquisa parte da necessidade de incentivar o estudo dos gêneros discursivos, em especial, as memórias literárias no campo da pesquisa, despertando a curiosidade ao conhecimento dos mais variados gêneros, inclusive aqueles que irão nortear os trabalhos.

Após a concretização do processo interventivo, que envolve várias etapas de leitura, estudos e produção, foi realizada uma análise prática na produção final dos textos, resgatando as imagens externadas pela enunciação. É nessa fase da pesquisa que analisaremos o *ethos*, construindo as imagens do locutor deixadas no texto. Desta forma, fica evidente, conforme Maingueneau (2008b), que o *ethos* é uma noção que se constrói através do discurso, ou seja, não constitui uma imagem do locutor exterior a sua fala. Com isso, entendemos que, no processo de escrita, os produtores de discurso de qualquer gênero imprimem a realidade do “eu” que tem em sua dinâmica de recepção, a possibilidade de gerar alguns juízos de valor.

Esta pesquisa se apropriou do método da Sequência Didática (SD) apresentada no capítulo da metodologia e teve sua construção fielmente formalizada nos modelos dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para os autores supracitados, a comunicação é possibilitada por formas estáveis de texto que funcionam como ponte entre o enunciador e o receptor. Essa ferramenta é o gênero. É justamente por se tratar de uma produção do gênero “memórias literárias” que apresentamos uma proposta de uma SD que, oportunizará ao aluno um contato com a situação de produção, deixando-o contextualizado sobre o que será escrito. Posteriormente, no que tange ao primeiro passo, realizou-se uma produção inicial e que, a partir dela, aprimoramos suas competências por meio de módulos específicos direcionados a cada objetivo de escrita. Findado esse processo, foi realizada a produção final, pondo em prática os conteúdos e subsídios desenvolvidos em sala de aula.

Cabe então, após o que já evidenciamos, darmos ciência sobre as questões suscitadas para o exame de nossa pesquisa: i – como se dá a construção do *ethos* discursivo na materialidade de memórias literárias?; ii – Quais e como se evidenciam os elementos

linguísticos sinalizadores da construção de uma imagem de si (*ethos*) em memórias literárias?; iii – Qual o papel do interdiscurso, das cenas de enunciação e do fiador na emersão do *ethos* discursivo?; iv – Como se dá a incorporação do *ethos* discursivo em memórias literárias?; v – Por que não há uma prática regular de produção de textos nas salas de aula? Ao lidar com essas questões, tivemos a oportunidade de instituir mais debates acerca dos estudos linguísticos de modo a fortalecer as pesquisas, trazer em pauta às discussões o ensino do gênero discursivo e aprofundar os estudos na teoria do *ethos* apresentada por Maingueneau.

Diante disso, a nossa pesquisa parte dos questionamentos supracitados do ponto de vista linguístico podendo ser concatenado em mais uma indagação: quais imagens de si e das vivências dos discentes residentes na comunidade Malhada Grande são construídas pelo locutor por meio de marcas linguístico-discursiva nas memórias literárias produzidas?

Dos questionamentos já realizados até aqui, dos estudos empreendidos, tanto no âmbito da teoria linguística como no conhecimento do campo da pesquisa, apresentamos o seguinte objetivo geral:

- Examinar a construção do *ethos* discursivo na materialidade de memórias literárias.

Para isso, adotamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e descrever os elementos linguísticos sinalizadores da construção de uma imagem de si (*ethos*) em memórias literárias produzidas por alunos do ensino fundamental;
- Identificar nas memórias literárias produzidas pelos discentes, o papel do interdiscurso, das cenas de enunciação e do fiador na emersão do *ethos* discursivo;
- Discutir sobre a forma como se dá a incorporação do *ethos* discursivo em memórias literárias, considerando as regulações desse gênero de discurso.

Os discentes do ensino fundamental da escola pública vêm de um contexto com pouco incentivo à leitura e, muitas vezes, insistido pela escola, mas sem apoio familiar ou do contexto social em que vivem.

Desta maneira, outros dispositivos básicos à comunicação e ampliação de competências da linguagem são trabalhados de forma precária e insuficiente à ampliação do conhecimento e produção dos discursos. Dessa forma, a falta de proficiência, de conhecimento de sua própria cultura e de ações concretas em sociedade, desmotiva o processo de aprendizagem, tão insistido pelos docentes nas escolas.

Por consequência e baseados em algumas situações expostas, esta pesquisa trará a comunidade acadêmica, através de nossa pesquisa, um estudo que está intitulado de “*Ethos* em memórias literárias produzidas por alunos do ensino fundamental a partir de uma sequência didática”.

Assim, acreditamos que é necessário que as escolas repensem sobre a forma de promover atividades que realmente expressem às necessidades discursivas dos discentes. É, pois, neste sentido que a nossa investigação se justifica, por constatar que os alunos do campo escolhido apresentam dificuldades de ampliar os seus conhecimentos, principalmente a dificuldade de produzir discursos, precarizados pela pouca leitura de gêneros diversos. Deste modo, cabe direcionar a intervenção a uma vertente textual inclusive pelas questões já supracitadas.

Destarte, este é um dos principais fatores para que se realize esta pesquisa, bem como, é através dela, que poderemos oferecer a escola, um *feedback* do nosso estudo, para que assim, possamos colaborar na melhoria do ensino nesta instituição, além de oferecer condições de reflexão sobre as práticas vigentes e incentivando uma transformação na postura dos discentes e da comunidade escolar como um todo.

Além disto, cabe ressaltar que essa decisão partiu da observação e vivência da prática de sala de aula. Ainda, por se tratar de uma pesquisa-ação, pela necessidade de expandir estudos sobre os gêneros discursivos e pela indispensabilidade de se promover práticas interventivas que possam tornar possíveis o ensino de gêneros e especificamente a essa pesquisa, memórias literárias e suas implicações subjetivas.

A mudança se faz necessária e deve ser aplicada na medida em que se tem essa oportunidade. No contexto escolar descrito, acreditamos ser imprescindível a aplicação de um trabalho interventivo, que possa oferecer uma base para o conhecimento e domínio dos gêneros, melhorando assim a qualidade dos discursos produzidos.

Diante todo o exposto, no que tange, especificamente, a organização desta pesquisa, além desta apresentação introdutória, dividimos esta dissertação a partir dos seguintes capítulos que apresentamos a seguir brevemente:

O Capítulo 2, apresenta os fundamentos teóricos para pesquisa. Iniciando as discussões sobre o campo da Análise do Discurso Francesa (ADF) e a noção de discurso. Além disto, discute sobre a análise do discurso (AD) praticada por Maingueneau, a sua concepção sobre discurso e sua relação com o sujeito e, por último, algumas considerações sobre o interdiscurso. Além do mais, tratamos de gêneros do discurso, dando ênfase a uma perspectiva bakhtiniana de enunciado e gênero do discurso e alguns apontamentos de

Maingueneau. Finalmente, discutimos os conceitos basilares sobre *ethos* discursivo que se constitui temática central de nossa pesquisa e ofereceu consistência a nossa análise.

Por conseguinte, no capítulo 3, apresentamos a abordagem metodológica adotada em nossa pesquisa, trazendo assim, esclarecimentos sobre a sua natureza e caracterização. Além disto, mostramos na íntegra a nossa proposta de intervenção, fornecemos informações sobre campo e os sujeitos da pesquisa; objetivos da ação interventiva; constituição do *corpus* e, por último, a delimitação do objeto de análise. Faz ainda uma retomada das questões e delimitação dos objetivos específicos e, por fim, explicita sobre a apresentação das etapas de análise.

O capítulo 4, dedica-se à análise e interpretação dos dados relativos ao processamento do *ethos* nas memórias literárias produzidas na intervenção.

O capítulo 5, volta-se para apontar o desdobramento prático da pesquisa, suas implicações gerais e perspectivas futuras sobre a temática, sendo assim as nossas considerações finais.

Nas demais partes da dissertação constam a organização das referências, anexos necessários a compreensão global do texto. A seguir, apresentamos os capítulos teóricos que subsidiaram a realização desta pesquisa.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Mostraremos, neste capítulo inicial, uma explanação dos principais conceitos acerca de gênero do discurso, apresentados pelos principais teóricos: Bakhtin (1986, 2003, 2011, 2012 e 2015) e Maingueneau (1997, 2000, 2006a, 2008, 2008b e 2013). Serão, também, abordadas as contribuições dos documentos oficiais da educação no Brasil para a Língua Portuguesa que, entre outros aspectos, são referenciadores do ensino de gêneros de discurso nas escolas. Faz-se necessário ainda contextualizar a pesquisa a luz da Análise do Discurso Francesa (ADF), esclarecendo seu surgimento e a forma como aplicamos alguns de seus conceitos aos nossos estudos. Além disso, externaremos discussões sobre *ethos* em uma perspectiva praticada por Maingueneau e suas principais características norteadoras da análise, uma vez que essas concepções são necessárias à compreensão da natureza do nosso objeto de estudo.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA

A primeira seção deste capítulo consiste em discutir relevantes considerações acerca do campo da Análise do Discurso Francesa (ADF). Os diálogos oferecidos pelas ciências da linguagem do início do sec. XX à atualidade, de maneira que a interdisciplinaridade e a herança de diversos estudos fizeram com que essa ramificação de pesquisas sobre os discursos, se firmasse e abrangesse a diversos campos.

Neste contexto, apresentamos ainda, alguns postulados de Maingueneau, em que discutimos o conceito de discurso na perspectiva deste autor, enquanto elemento de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa e ainda elencamos algumas inferências sobre as condições do sujeito na produção do discurso. Por último, situa-se o estudo em conceitos como formação discursiva e primado do interdiscurso, enquanto categoria de análise que será aplicada à pesquisa.

2.1.1 A Análise do Discurso Francesa (ADF)

A Análise do Discurso Francesa (ADF) surgiu na França a partir da década de 60, em que passou a ganhar força e consolidar-se em meados da década de 70. Trata-se de uma disciplina que apresenta um viés teórico com características eminentemente heterogêneas

acerca dos estudos da linguagem. Sua constituição vai além dos estudos linguísticos, já que é sustentada também pela inclusão das ciências humanas e sociais.

A princípio, as discussões que ganharam destaque neste campo teórico de estudos, seguiram três linhas relevantes para as pesquisas acerca da ADF: a linha de Michel Pêcheux; a linha sociolinguística (desenvolvida por Marcellesi, Gardin e Guespin, dentre outros, na França); e, finalmente, a linha de Michel Foucault com a apresentação da noção de formação discursiva.

Além do mais, Gregolin (2003, p. 25) explicita importância de alguns estudiosos que deram consistência a ADF, principalmente a praticada por Pêcheux, a saber, “[...] Althusser com sua releitura das teses marxistas; Lacan e sua leitura das teses de Freud sobre o inconsciente, com a formulação de que ele é estruturado por uma linguagem; Bakhtin e o fundamento dialógico da linguagem, que leva a ADF a tratar da heterogeneidade constitutiva do discurso”.

Cabe deixar claro que, a ADF apresenta em seus estudos a observação da interação dos sujeitos num dado espaço social e cultural, dentro de um determinado momento histórico. Diante desta colocação, Mussalim (2006) mostra o conhecimento do objeto real, presente em algumas ciências, sobretudo as históricas onde afirma que (p. 103) “existe independentemente do fato de que ele seja conhecido ou não, isto é, independentemente da produção ou não produção do objeto do conhecimento que lhe corresponde”.

Os estudos de linhas francesas apresentaram inicialmente, uma tendência materialista em contraponto àquilo que ocorreu nos Estados Unidos, e que se nutriu genericamente de correntes interacionistas. Assim, de um ponto de vista pragmático, segundo Maingueneau (1997) para compreender o campo teórico da ADF basta confrontá-la com a vertente americana, compreendida como uma disciplina dominada pelas correntes interacionistas e etnometodológicas, tendo a conversação ordinária como seu objeto de estudo. Entretanto, como já foi comentado, trata-se de um campo heterogêneo e várias linhas se convergem e divergem. Algumas como os estudos de Maingueneau de base enunciativa e a teoria dialógica de Bakhtin são bem relevantes e se firmaram como temas chaves na ADF.

Cabe aqui elucidar, que a primeira fase da ADF apresentou um caráter homogêneo, onde o sujeito não é dono de seu discurso, mas é assujeitado por ele, culminando numa compreensão de que o seu ponto de análise estava reduzido ao campo de sequências linguísticas. Fernandes (2007) aponta que esta primeira vertente focalizava cada sequência linguística como pré-requisito de análise.

Desta forma, o autor nos esclarece que:

As sequências linguísticas eram consideradas neutras. Imputava também uma neutralidade à sintaxe, o que equivale a dizer que não se interrogava quem ou onde. Assim posto, considerando que as máquinas discursivas constituíam unidades justapostas, tem-se um procedimento com começo e fim predeterminados. (FERNANDES, 2007, p. 87)

Assim, os sentidos do texto eram compreendidos com bases em ideologias, ou seja, cada entendimento era condicionado a um campo discursivo. Desse modo, podemos dizer que o entendimento era homogêneo e estável, vinculado a sequências linguísticas.

A noção pecheutiana da disciplina teve em sua construção, estudos de bases saussurianas, marxistas e ainda postulados baseados no materialismo histórico e da psicanálise freudiana. Além disto, ainda incluiu vertentes de pesquisas que tange ao inconsciente e à ideologia na constituição dos sujeitos. É neste período que o discurso passa a ser enxergado pelo ponto de vista da formação discursiva (FD). Assim, era capaz de expressar através do discurso algo condicionado dentro de uma ordem positiva ou negativa, no âmbito da produção, aliás, o que pode ou não ser exposto. Assim, para Mussalim (2006, p. 119) “uma formação discursiva é marcada por regularidades, ou seja, por ‘regras de formação’, concebida como mecanismos de controle que determinam o interno e o externo de uma FD”.

Outrossim, há que se observar segundo Pêcheux (1997), existe dentro do campo de estudos discursivos, um ponto de equilíbrio entre o que é geral (ou seja, comum a todos os seres) e aquilo que é extra individual, elucidando assim o entendimento de se definir um nível intermediário entre a singularidade individual e a universalidade, entendido aqui como algo que está no nível peculiar à determinada região ou a “contratos” linguísticos específicos. Conclui o autor que se trata de “feixes de normas mais ou menos localmente definidos, e desigualmente aptos a disseminar-se uns sobre os outros” (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 73-74).

Além do mais, é importante clarificar que não se tratava de polarizar algo que abrange toda universalidade ou reduzir a um conceito simplista de individualização da produção discursiva, mas de compreender os campos discursivos como “[...] uma parte de um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que derivam da estrutura de uma ideologia política, correspondendo, pois, a um certo lugar no interior de uma formação social dada” (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 76-77).

A despeito da importância do campo ideológico na formação discursiva, Pêcheux (1995) afirma que é a partir da ideologia que de fato se externaliza o uso da língua, levando em consideração, sobretudo, os hábitos inerentes do meio social. Há que se dizer que nesse contrato de interação ocorrem “desvios” pelos quais agem de forma libertadora entre o que é efetivamente composto no processo e o que as regras impõem, gerando assim o que o autor denomina de uma “retomada de jogo”. Entende-se por um dispositivo mantenedor do processo de produção de discursos. Assim esclarece Pêcheux (2009 [1975], p. 146):

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

Neste sentido, evidencia-se assim que cada grupo é discernido por aquilo que se constrói na formação social do indivíduo e que apresentam ferramentas suficientes para compreender o comportamento linguístico que se adota em determinadas esferas. Assim, cabe compreender que o discurso é definido como um fenômeno constituído não apenas por elementos linguísticos, mas por elementos “extralinguísticos”, adotando construções de dimensão superior à frase que são efetivamente, possíveis de funcionamento, em que de acordo com Pêcheux (1967, p. 2018) “[...] com a condição de acrescentar que esse funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual deste termo, e que não se pode defini-los senão em referência à estrutura da formação social em que se encontram”.

Além disto, as contribuições dos estudos pecheutianos evidenciam que os sujeitos não são proprietários exclusivos de seus próprios enunciados, tendo em vista que, eles agem linguisticamente baseados naquilo que os formaram dentro de um contexto social e ideológico, principalmente porque, utilizam-se de outros dizeres para se constituírem linguisticamente. O autor procura demonstrar que o discurso é visto como “uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma”, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos, assim “os sujeitos acreditam que utilizam seus discursos quando na verdade são seus servos assujeitados, seus suportes” (PÊCHEUX, 1997, p. 311).

Outro teórico que veemente deu consistência aos estudos da ADF foi Michel Foucault. Este trouxe em seu postulado o conceito de formação discursiva entendido como algo que se concretiza em determinados espaços relacionados a vários campos do saber. Fornece a ideia que não se enuncia apenas em um campo interno, mas é na exterioridade que

os discursos ganham forma e sentido. É o relacionamento de vários aspectos que faz do discurso algo significativo. Neste sentido, para Foucault (2008, p. 82), formação discursiva é:

Um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

Assim, considerando a citação anterior, pode se compreender que, a constância de práticas linguísticas pode determinar uma formação discursiva, que evidentemente traz em si, todo um campo ideológico e social, individualizado por cada um, porém regido pela regularidade de ações de um grupo. Segundo Foucault (2008), o campo discursivo apresenta uma análise com uma orientação peculiar, pois compreende o enunciado na singularidade de sua situação, além do mais, determina as condições de sua existência, institui as barreiras de forma mais ajustada e esclarece o estabelecimento de correlações entre enunciados, bem como as outras formas de enunciação que excluem. Ainda, sob a ótica de Foucault (2008, p. 31):

Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?

Por sua vez, cabe ressaltar que não se trata apenas de uma análise simplista ou uma missão em que se procura entender o que foi dito ou produzido, mas de resgatar todo e qualquer discurso naquilo que não está na superfície, de maneira que formemos a partir da enunciação um entendimento efetivo e que somente nela é possível esse resgate do campo discursivo. É por assim dizer na voz de Foucault (2008, p. 32), “tornar-se livre, a fim de descrever, nele e fora dele, jogos de relações”.

Esse entendimento sobre o produto de análise da enunciação de discursos é corroborado por Orlandi (2007, p. 30) quando afirma que “os dizeres não são como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender”. Então, o que é condicionado no momento da produção discursiva é a busca por pistas que leve a compreensão ao contexto, inclusive como diz Orlandi (2007, p. 30), “esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas

também, em outros lugares assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele”.

A Análise do discurso praticada por Maingueneau teorizou sobre as diversas formas de interpretação do texto, visto por ele sempre associado ao seu contexto, oferecendo contribuições para a ADF numa perspectiva da pragmática do discurso, principalmente por aludir questões sobre o não desmembramento do texto com o discurso. Apresentou no início da década de 80 novos conceitos que deram um fôlego maior a ADF como “enunciado e enunciação, linguagem e contexto, fala e ação, instituição linguística e instituições sociais” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 24-25). Além do mais, Maingueneau (2008b, p. 16) instituiu o discurso “[...] como integralmente linguísticos e integralmente históricos”.

A Análise do Discurso, como já apontamos acima, foi enriquecida pelas discussões de muitos teóricos e em diversas fases. Ela se enquadra no cenário da Linguística enquanto disciplina e tem em seu objeto de análise a produção de discursos. É importante compreender que para esta disciplina, o discurso é um evento no qual está vinculado a uma cadeia de sentidos ativados por aquilo que se tem no repertório discursivo de cada grupo.

Ante todo o exposto, cabe aqui deixar claro, que por nossa pesquisa estar embasada na ADF, defendida e estudada por Maingueneau (2008b), separamos um capítulo específico para tratar sobre seus postulados teóricos acerca deste campo teórico da ADF que serão apresentados a seguir.

2.1.2 A noção de discurso

Os debates acerca do conceito de discurso, especialmente os pressupostos apontados pela retórica grega. A temática do discurso ganhou espaço e evolução em meados do sec. XX, em que ressurgiu com uma notoriedade maior nos estudos linguísticos. Entretanto, foi na década de 70 que o movimento intensifica sua força, concomitante a uma emergente linguística de texto que assume uma postura superior ao nível da frase.

Compreender a noção de discurso parecia complexo, por isto a ADF buscou e seguiu diferentes direções de estudos, mesmo com concepções distintas. Todavia, nesta seção, iremos nos direcionar teoricamente, através dos estudos da *discursivização*, ou seja, o reconhecimento de que há um nível superior a frase, onde o discurso se faz assumido pelo sujeito da enunciação. Considerando estas afirmações, discutiremos a seguir algumas abordagens acerca da noção de discurso.

Uma questão já debatida, mas que se constitui imprescindível para formação de um viés sobre discurso: a construção histórica. É a partir desse ponto, segundo Foucault (1969), que o indivíduo irá produzir seus repertórios refletindo desta forma sua prática discursiva e dela uma recepção positiva. Essa construção histórica nos dá um objeto discursivo que garante ao sujeito enunciar, e esse enunciado poderá se associar com outros dizeres. De acordo com Foucault (1969) não se admite uma origem ou busca de entendimento do discurso que não leve em consideração uma análise e determinação histórica e ainda aponta por outro lado a constatação de que há uma segunda Foucault (1969, p. 28) existe uma “[...] interpretação ou escuta de um já dito que seria ao mesmo tempo um não-dito”.

Além disto, outra visão que debatemos, é a noção desse conceito para Fiorin (1990), em que ele exprime o discurso como objeto de estudo da linguística e da história. Assim não se pode descartar o objeto numa perspectiva estrutural e seus mecanismos bem como não se pode excluir os agentes sociais que perpassam o discurso. Para tanto, conforme dizer de Fiorin (1990, p. 177) “a pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos”.

A noção de discurso debatida por Foucault (1969) tem com base principal, a construção histórica e a visão desenvolvida por Fiorin (1990), em que este último traz os elementos linguísticos como mecanismos estruturais do discurso contribuíram de forma relevante a uma concepção segura de do termo, ajudando assim em um alargamento dos conceitos. Destarte, para entendimento no âmbito de nossa pesquisa é necessário compreender que a produção dos discursos que se tem em circulação na sociedade é apontada por Maingueneau (2013) como parte integrante do funcionamento da linguagem. Diante disso, o Maingueneau (2013, p. 58) entende que “a noção de “discurso” é muito utilizada por ser o sintoma de uma modificação em nossa maneira de conceber a linguagem”.

Por conseguinte, cabe-nos entender que a comunicação verbal em si é responsável por incorporar aquilo que de fato é produzido, na ação e nas situações concretas de interação social por meio da linguagem. Para tanto, Maingueneau (2013, p. 58) solidifica esse pensamento quando diz que “em grande parte, essa modificação resulta da influência de diversas correntes das ciências humanas reunidas frequentemente sob a etiqueta da pragmática. Mais que uma doutrina, a pragmática constitui, com efeito, uma certa maneira de apreender a comunicação verbal”.

Vale ainda ressaltar que o termo discurso é utilizado em várias instâncias, como meio de diferenciar posturas sociais ou de escolhas enunciativas e o uso de algumas denominações quase que reduzem o seu significado a uma tipologia textual como, por exemplo, o discurso político, o discurso escolar, o discurso pessoal etc. Para Maingueneau (2013, p. 57), “discurso é constantemente ambíguo, pois pode designar tanto o sistema que permite produzir um conjunto de textos, quanto o próprio conjunto de textos produzidos”. Isso nos leva a compreender que há uma dupla face nesse processo: o discurso já segmentado e os desdobramentos que estes produzem.

2.1.3 Análise do Discurso (AD) praticada por Maingueneau

As tendências explicitadas por Maingueneau (2008) como a “primazia do interdiscurso” foi um grande combustível para ele se firmasse e produzisse dentro da ADF. O autor aponta algumas tendências presentes em sua teoria, a saber:

- (1) o interesse pelos *corpora* provenientes de gêneros do discurso “instituídos” (=não conversacionais) Ou mesmo *corpora* provenientes do arquivo histórico;
- (2) a preocupação de não se interessar somente pela função das unidades mas também pelas suas propriedades como elementos do sistema da língua, o que implica uma relação forte com a linguística;
- (3) a importância atribuída ao interdiscurso;
- (4) uma reflexão constante sobre os modos de inscrição da subjetividade no discurso, enraizada nas teorias da enunciação linguística;
- (5) Um posicionamento que põe a ênfase no caráter construído de “fatos” dos “dados” com os quais lida o analista do discurso (MAINGUENEAU, 2008, p. 147).

É, todavia, impossível descrever a amplitude do campo de atuação da (ADF), sobretudo, devido à diversidade de pensamentos que estão acerca desta área, bem como algumas diferenciações existentes entre seus pesquisadores. Ainda assim, buscamos trazer algumas discussões e conceitos relevantes a AD praticada por Maingueneau, como as formações discursivas, as concepções de discurso, as condições sociais de produção dos gêneros do discurso, o interdiscurso, dentre outras. Para Maingueneau (2008, p. 149, *grifo do autor*) “[...] da minha parte, estudo especialmente as propriedades dos ‘discursos constituintes’, aqueles que têm autoridade numa sociedade”. Conforme as palavras do autor, compreende-se que ele busca evidenciar a importância de se tratar da produção e recepção dos discursos eminentemente relevantes.

O discurso de base enunciativa e suas implicações, teve o teórico francês Dominique Maingueneau como maior estudioso. Neste período, lançou sua obra “Gênese do Discurso”,

traduzida no Brasil por Sírío Possenti, em que apresentou em seu prefácio que “um analista do discurso precisa confrontar-se de maneira assídua com um terreno para alimentar sua reflexão teórica; sem isso, as perspectivas ‘parafilosóficas’ correm o risco de ter mais importância do que a preocupação de dar conta dos funcionamentos discursivos” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 11).

Por conseguinte, o autor expõe sua preocupação em não cair em conceituações simplistas e sem consistência ao campo da ADF. Por este fator, buscou apresentar com afinco, postulados basilares relevantes como “enunciado e enunciação, linguagem e contexto, fala e ação, instituição linguística e instituições sociais” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 24-25). Estes aprofundam o entendimento da disciplina ainda recente.

Vale ressaltar que o próprio Maingueneau não considerava com veemência a nomenclatura “ADF”- (Análise do Discurso Francesa) adotada por muitos teóricos, por saber que esta escola foi influenciada por várias correntes da segunda metade do século XX. Sobre esta questão, Santos (2016, p. 18) mostra que:

Maingueneau evita usar a expressão Análise do Discurso Francesa (ADF). Para ele, não existe, de forma radical, uma AD que surgiu e é produzida unicamente em território francês. Nessa perspectiva, a Análise do Discurso que se desenvolveu na França e que influencia pesquisas em vários países do mundo, incluindo o Brasil, é fruto da confluência de várias influências, línguas e nacionalidades. Entre as línguas e nacionalidades que influenciaram o surgimento, desenvolvimento e o processo de renovação da *tendência francesa* da Análise do Discurso é possível citar, por exemplo, as teorias produzidas em países anglo-fônicos, especialmente a Inglaterra e os EUA, em países da Europa (Alemanha, Suíça, Rússia, etc) e as influências oriundas das ex-colônias francesas na África.

Diante da fala de Santos (2016) é evidente que Maingueneau não rejeita outras nomenclaturas atribuídas às diferentes maneiras que se trabalham a ADF. Assim, defende que não há uma AD produzida e utilizada somente na França. Maingueneau (2006a) por fim enxerga a AD como “[...] um espaço de pleno direito das ciências humanas e sociais, um conjunto de abordagens que pretende elaborar os conceitos e os métodos fundados sobre as propriedades empíricas das atividades discursivas”. (MAINGUENEAU, 2006a, p. 01).

2.1.3.1 Concepção de Maingueneau sobre discurso e sua relação com o sujeito

Discutimos acima, a noção do discurso sob a ótica de alguns estudiosos da ADF. Cabe aqui dar uma maior ênfase aos postulados de Maingueneau. O autor revela que há duas faces do discurso, especialmente quando o institucionaliza por meio de algumas práticas, no

interior de uma formação discursiva: uma de cunho social e a outra textual. (MAINGUENEAU, 1997).

Além disto, Maingueneau (1997. p. 56) apresenta que a noção de prática discursiva incorpora dois elementos “por um lado a formação discursiva, por outro, o que chamaremos de comunidade discursiva, isto é, o grupo ou a organização de grupos no interior dos quais são produzidos, gerados os textos que dependem da formação discursiva”. Em face disso, a prática discursiva que são as crenças, experiências, saberes e conhecimentos adquiridos num determinado campo cultural, gera uma formação discursiva do sujeito que é automaticamente integrado por uma comunidade que produz discursos inerentes a sua formação.

Cabe compreender que o discurso não está voltado para o seu nível externo, mas ao que se ocorre entre o plano externo e a instituição em que se dá a produção do discurso. Como mencionado acima, um grupo possui uma formação discursiva na qual condiciona sua produção àquilo que é enquanto sujeitos, sempre em sintonia com o que há também fora desse grupo. Suas práticas são fundamentadas em um mesmo discurso. Isso se torna claro quando Maingueneau (2008b, p. 121, *grifos do autor*) afirma que:

Procurando articular discurso e instituições através de um sistema de restrições semânticas comum, nosso projeto supõe, evidentemente, a rejeição de uma concepção sociológica ‘externa’. É a própria possibilidade dessa articulação que nos interessa, e não a instituição em si. Se se constata que a mudança de dominação discursiva num campo é acompanhada também de uma mudança correlativa dos espaços institucionais, e que tal mudança é pensável em termos de semântica global, isso significa que também nesse nível não há transformação gradual dos enunciadores de um discurso em enunciadores de outro discurso por uma série de microevoluções, mas substituição do conjunto de uma população de enunciadores, de uma rede de produção-difusão etc... de um certo tipo por outros.

O discurso assume assim, uma correlação com sua formação discursiva que transmuta de acordo com o campo da comunicação. Se há transformação no percurso da cultura de um grupo, os discursos também o acompanham, pois é parte integrante do que se é, e se vive. Por isso mesmo que o sujeito está diretamente relacionado a essas condições de produção. “O sujeito do discurso é uma noção necessária para precisar o estatuto, o lugar e a posição do sujeito falante (ou do locutor) com relação à sua atividade linguageira”. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 457). Portanto, o discurso não só se materializa em sua esfera comunicacional, como é o reflexo dela.

Ainda sobre o sujeito Maingueneau (1997) pressupõe uma espécie de ‘ritual social da linguagem’ comum a todos os interlocutores. Afirma que “em uma instituição escolar, por exemplo, qualquer enunciação produzida por um professor é colocada em um contrato que lhe

credita o lugar de detentor do saber: ‘o contrato de fala que o liga ao aluno não lhe permite ser ‘não-possuidor do saber’: ele é antecipadamente legitimado” (MAINGUENEAU, 1997, p. 30, grifo do autor).

Portanto, o sujeito assume uma posição que legitima um feito ao enunciar. Não um sistema de ideias como define Maingueneau (2008b) nem qualquer tipo de condição estratificada como se fosse um objeto a ser mecanicamente separado, dissecado, “mas um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação (MAINGUENEAU, 2008b, p.19). Logo, são enunciados que se unem discursivamente sob um enfoque que adota regras segundo o campo discursivo em que estão inseridos.

É necessário também, considerar que todo e qualquer discurso é controlado por leis, o que Maingueneau (2013, p. 34) coloca como “respeitar certas ‘regras do jogo’”, ou seja, é necessário que no âmbito da comunicação os sujeitos exerçam enunciados de uma mesma formação discursiva, condicionando assim aos coenunciadores, um conhecimento partilhado.

A noção de discurso apresentada por Maingueneau (2013) apresenta uma indicação de modificação em nossa maneira de conceber a linguagem. Ainda conforme Maingueneau (2013, p. 58) “em grande parte, essa modificação resulta da influência de diversas correntes das ciências humanas reunidas frequentemente sobre a etiqueta da pragmática”. Assim, a ação concreta praticada no processo de interlocução é elucidada pela teoria dos atos de fala (Austin e Searle), sendo um viés para a noção de discurso apresentada. Além do mais, outras teorias como a dialógica exposta por Bakhtin são também bases para algumas condições constitutivas do discurso. Desta forma, Maingueneau (2013) elenca as seguintes condições:

- i. O discurso é uma organização situada para além da frase; ou seja, ele mobiliza estruturas de uma outra ordem. Esclarece então, que o discurso mobiliza vários condicionamentos a sua validação, como o contexto por exemplo. O que não significa dizer que estruturas, inclusive as que externam os discursos, como os gêneros, não devam ser respeitadas. Porém o nível satisfatório de organização frasal como aspectos morfossintáticos, não são suficientes para designar o discurso.
- ii. O discurso é orientado; de tal modo que ele constrói efetivamente em função de uma finalidade, devendo supostamente dirigir-se para algum lugar. Maingueneau (2013) chama atenção para o fato de que o discurso pode mudar de curso, sofrer variação e retomar. Não há um contrato de linearidade, onde se manifesta frequentemente por um jogo de antecipações.

- iii. O discurso é uma forma de ação; de modo que toda ação constitui um ato que chega a superfície por condições que modifiquem a situação como prometer, sugerir, afirmar, interrogar etc.
- iv. O discurso é interativo; o autor chama a atenção para interatividade, aqui demonstrada pela interação oral, ou seja, a conversação como forma mais evidente da manifestação do discurso em que os dois locutores coordenam suas enunciações, renunciam em função da atitude do outro e percebem imediatamente o efeito de suas palavras sobre o outro. (MAINGUENEAU, 2013). Embora a interação oral seja uma forma de interatividade, não se pode reduzir o discurso a isso. “Toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, é de fato, marcada por uma interatividade constitutiva”. (MAINGUENEAU, 2013, p.60)
- v. O discurso é contextualizado; o que implica dizer que não se pode atribuir verdadeiramente um sentido ao enunciado fora do contexto. Maingueneau (2013) chama atenção para a ideia de que o mesmo enunciado em dois lugares distintos corresponde a dois discursos distintos, sinalizando que o contexto nos dá o arremate que o texto precisa ter para significar.
- vi. O discurso é assumido por um sujeito; indica em particular quem é o responsável pelo que está se dizendo, ou seja, qualquer enunciado é atribuído a um sujeito, evidenciando uma atitude por ele adotada em relação ao seu destinatário.
- vii. O discurso é regido por normas; apontado por Maingueneau (2013, p. 62) como “um trabalho de legitimação inseparável do exercício da palavra”. A enunciação em si apresenta a possibilidade de um ato de fala oferecer um retorno que já é esperado, regulado, por exemplo, pelo gênero.
- viii. O discurso é considerado no bojo de um interdiscurso; Para Maingueneau (2013, p. 62) “o discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho. A interpretação dos enunciados se faz pela relação de inúmeros outros enunciados”.

Essas discussões apresentadas por Maingueneau (2013) simbolizam que a junção de todos esses elementos é inerente a constituição dos discursos, e que estes exercem uma ação sobre o outro, permitindo a interação entre enunciador e coenunciador. Este último é colocado dessa forma, visto que nem sempre se reporta a um interlocutor materializado pelo diálogo oral, mas reconhece a existência de uma interlocução constitutiva dos sujeitos.

2.1.3.2 O interdiscurso

Uma das pontes mais discutidas na AD praticada por Maingueneau é o “Primado do Interdiscurso”, que retoma a ideia dialógica apresentada por Bakhtin, assumindo uma ideia de que os discursos exercem uma relação direta com outros, sendo influenciados e ao mesmo tempo gerando novos. O autor postula pilares que baseados na heterogeneidade que, assimilam assim uma postura pragmática dos discursos.

Outrossim, cabe-nos compreender a princípio, que o interdiscurso possui, segundo Maingueneau (2008), a natureza de deixar o analista do discurso, perceber que existe uma relação de várias formas que estabelece com os demais discursos já veiculados mesmo sem origem definida. Afirma ainda que é o cruzamento de diversos discursos que mantém relações de delimitação recíproca de uns com os outros.

Aduz Maingueneau (2008) que, no espaço discursivo a presença do outro não é necessariamente algo localizável ou uma citação aparente. Não há uma quebra de onde se inicia uma ou outra formação. De acordo com Maingueneau (2008, p. 37) “ele se encontra na raiz de um mesmo já descentrado em relação a si próprio, que não é em momento algum passível de ser considerado sob a figura de uma plenitude autônoma”. Destaca deste modo, que o discurso dentro de um outro campo, assume novas posturas e que não há uma fronteira explícita entre o que é um ou outro, mas uma nova e autônoma significação, dada sua concretude.

O discurso dentro de um sistema vívido evoca conjecturas de uma formação na qual o coenunciador já vivenciou, fato que implica dizer que há intercorrências em uma mesma esfera discursiva. Isso gera uma compreensão de que estamos fazendo uma troca dentro de um mesmo espaço enunciativo, gerando similaridades de sentidos que se modifica pela história.

Destarte, a noção de interdiscurso para Maingueneau (1984 *apud* POSSENTI, 2003, p. 264, *grifos do autor*) seria:

Incitar a construir um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das redes desse discurso com seu outro. No nível das condições de possibilidade haveria, pois, apenas um espaço de trocas e jamais de uma identidade fechada.

Por isto, entende-se que a construção de sentido de um determinado discurso, em uma dada situação, se define de acordo com a maneira que o indivíduo enunciador como se relaciona com o outro. Para se compreender o interdiscurso Maingueneau (2008b) incita o

entendimento de heterogeneidade discursiva de dois tipos: uma mostrada e uma constitutiva. Esta, não se encontra no nível do texto, ou seja, é construída pelo entrelaçamento de várias condições; enquanto aquela que é encontrada na superfície, pelas organizações frasais e sintáticas.

Indubitavelmente, outra questão interessante a ser discutida, é a posição que o interdiscurso assume dentro de uma escala de subsistência, uma vez que, trata-se de algo que é constituído anteriormente ao discurso. Na verdade, é por meio do interdiscurso e sua dinâmica dialogal, que ocorre às condições para existência do discurso. Assim, conforme Mussalim (2009, p. 62), Maingueneau deixa claro o seguinte:

[...] em termos de gênese, o interdiscurso precede o discurso, do que decorre que a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas as relações interdiscursivas que se dão num espaço de trocas entre vários discursos de um mesmo campo.

Ante o exposto, fica evidenciado o encadeamento existente entre os discursos, que são fatores determinantes para a construção de sentido. Ainda de acordo com esta citação, podemos inferir que a compreensão é interdiscursiva, isto é, um enunciado sempre remete a algo já dito.

Além disto, Maingueneau (2008b) propõe três situações que dão consistência ao primado do interdiscurso sendo a primeira delas o que o autor nomeia como: *Universo discursivo*, que é conceituado como o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada. Trata-se de todas as formações discursivas existentes na constituição do sujeito de modo que “esse universo discursivo representa necessariamente um conjunto finito, mesmo que ele não possa ser apreendido em sua globalidade”. É a partir dessa globalidade que se afunila outro dispositivo de atuação do interdiscurso, que Maingueneau (2008b) chama de *Campo discursivo*. De acordo com o Maingueneau (2008b, p. 34), o *campo discursivo* é:

Um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo. ‘Concorrência’ deve ser entendida da maneira mais ampla; ela inclui tanto o confronto aberto quanto a aliança, a neutralidade aparente etc.[...] entre discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modelo pelo qual ela deve ser preenchida.

Dessa maneira, o *campo discursivo* é a delimitação da atuação de uma determinada comunidade que tem características específicas, e que são assumidas pelos seus membros.

Sob o mesmo ponto de vista, é no interior dos discursos que se observa o diálogo entre os diversos campos que podem ser políticos, religiosos, culturais, econômicos etc. de modo que o conflito entre eles torna possível a formação de discursos no processo interlocutivo. Desse modo, nos leva a compreender que o interdiscurso é uma intersecção entre os campos discursivos.

Por último, encerrando uma tríade de suma importância para o entendimento do interdiscurso, Maingueneau (2008b) fala do que ele chama de *espaços discursivos*, estes que decorrem de campos enunciativos que não conseguem fazer inter-relação com outros, sendo de alguma forma isolada. Assim formam-se subconjuntos de FD que o analista, diante do objetivo que se tem, entende ser relevante pôr em relação. Em conformidade, Maingueneau (2008b, p. 35) postula que “tais restrições são resultados diretos de hipóteses fundadas sobre um conhecimento dos textos e um saber histórico, que serão em seguida confirmados ou infirmados quando a pesquisa progredir”.

Encontrar uma posição definitiva para interdiscurso não é uma tarefa fácil, mas o que se compreende após algumas discussões e que não necessariamente proporcionado por um dado momento histórico, é o entendimento de que ele se institui da relação que se estabelece entre os discursos, observando que eles se constituem de outros discursos proferidos anteriormente. Ao que Maingueneau (2000) nos traz, o primado do interdiscurso é difícil de encontrar uma definição exata, podendo ser interpretado de várias maneiras, isso por que se trata de um princípio central da análise do discurso. Explica que o analista do discurso não precisa comparar textos uns com os outros, ao invés de estudá-los isoladamente. Diante disto, Maingueneau (2000, p. 5) diz que:

[...] quer dizer mais: que a identidade de um discurso se constitui e se alimenta através de outros discursos; falar é sempre falar com, contra ou por meio de outros discursos, outras vozes. Portanto, a relação de um texto consigo mesmo e sua relação com outros, ou seja, do ‘intradiscurso’ com o ‘interdiscurso’, não podem ser dissociadas. Muitos fenômenos textuais podem ser interpretados à luz do primado do interdiscurso: a pressuposição, a negação, as citações, o modo e o tempo, a ironia, a paródia, etc.

Assim, fica clara a importância do interdiscurso como uma categoria da AD, entre outras. Tendo em vista que, ela traz a compreensão da linguagem em um determinado espaço, no qual vários campos se interagem por meio de coenunciadores, que por sua vez agem conforme a sua formação discursiva. Desta forma, os significados vão se formando e uma rede de discursos que fazem parte de cada campo se complementam, mesmo que seja pela

não-relação. O interdiscurso pode explicar a relação existente entre os vários discursos que circulam em uma sociedade, que em um confronto pragmático se realiza, seja por enunciadores concretos ou por meio de escritos. O interdiscurso, portanto, como a relação que um texto tem com ele próprio, está no nível ‘intradiscursivo’.

Diante dessas colocações teóricas, compreendemos que os discursos que circulam em uma comunidade, são constituídos de outros, e é uma categoria da qual dialoga com análise do nosso *corpus*, uma vez que o *ethos* é um processo interativo e se concretiza no âmbito discursivo. É por meio do discurso, como veremos a seguir, que um diálogo de si com a sociedade se empreendem, dentro de uma situação de comunicação.

2.2 CONCEITOS BASILARES SOBRE *ETHOS* DISCURSIVO

Nesta seção, e após compreender percursos da AD, exporemos uma contextualização do *ethos* discursivo de maneira a situar nossas categorias de análise e elucidar conceitos basilares à compreensão do *ethos* numa perspectiva de Maingueneau (2008, 2013, 2015, 2016 e 2019). Deste modo, apresentaremos minúcias de alguns conceitos que compõem o *ethos* discursivo e trará solidez e consistência à nossa pesquisa.

Abordaremos também, a respeito das cenas de enunciação; sobre a constituição do estereótipo, sendo este a formação do locutor na perspectiva do auditório, ou seja, acena englobante. Trataremos sobre a cena genérica; a cenografia e a validação da atmosfera do discurso; da figura do fiador à incorporação; o caráter e a corporalidade do *ethos* e por último, o papel dos coenunciadores.

2.2.1 Sobre *ethos* discursivo

As discussões sobre o conceito de *ethos* tiveram início na década de 80, quando então o estudioso Dominique Maingueneau (pilar teórico de nossa pesquisa), refletiu e publicou seus primeiros pressupostos desta ramificação da análise do discurso francesa, inclusive, servindo de subsídio teórico para os estudos posteriores e sendo uma referência basilar para este campo de estudo. As dimensões alcançadas com os novos postulados geraram surpresa ao teórico, pois ele mesmo afirmou que “não imaginava que essa noção chegaria a ter tanta repercussão” (MAINGUENEAU, 2019, p. 11). Apenas em termos pragmáticos e discursivos pautaram o seu início em Ducrot com uma conceituação enunciativa e uma visão Maingueneau dentro do campo da AD. (MAINGUENEAU, 2019).

O conceito teve sua primeira abordagem relevante dentro de uma problemática aristotélica, conhecido como *ethos* retórico. Faz-se necessário um retorno a esses estudos, para que possamos compreender a forma como ele configura nos atuais. Assim, tomamos como base, a noção de *ethos* para Maingueneau (2019), em nos é apresentado algumas especificidades, uma delas é o fato de ser muito intuitivo, já que é um dispositivo em que o locutor atua em seus destinatários representação de si próprio. Entretanto, a definição é simplista e não condiz em todos os aspectos que aduz o termo, ainda assim, segundo autor, sendo imprescindível constante recorrência a ela. Auchilan² (2001, p. 93 *apud* MAINGUENEAU, 2019, p. 12) apresenta o conceito da seguinte forma:

A noção de *ethos* é uma noção com interesse essencialmente prático, e não um conceito teórico claro (...). Em nossa prática ordinária da fala, o *ethos* responde a questões empíricas efetivas, que têm como particularidade serem mais ou menos co-extensivas ao nosso próprio ser, relativas a uma zona íntima e pouco explorada de nossa relação com a linguagem, onde nossa identificação é tal que se acionam estratégias de proteção.

Desta maneira, cabe então refletir sobre qual perspectiva o *ethos* vai ser analisado ou estudado, pois o valor que este exerce dentro de cada esfera corre o risco de ser elucidado de forma diferente, assim um determinado conceito pode ser aplicável adequadamente ao gênero discursivo propaganda, por exemplo, e não ser condizente a memórias literárias (*corpus* desta pesquisa).

O *ethos retórico* trata das interpretações aristotélicas e suas implicações e que segundo Maingueneau (2019) não se pode mais apenas trazê-los como verdade à atualidade, por que os discursos, a cenografia a qual é formada não condiz com a da antiguidade clássica. A disciplina conforme dizer de Maingueneau (2019, p. 12) “reverbera hoje em diferentes disciplinas teóricas, que tem interesses distintos e captam o *ethos* sob diversas facetas”. A postura clássica procurou compô-lo como algo que, segundo Maingueneau (2019, p. 12) “consiste boa impressão pela forma como se constrói o discurso, a dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança”. Portanto, uma das preocupações na descrição do *ethos retórico* é justamente o direcionamento a determinados tipos discursivos, de forma a ser capaz de gerar alguma transformação no outro.

² AUCHILIN, Antoine. *Ethos et expérience du discours: quelques remarques*. In: M. WAUTHION; SIMON (éds.). *Politique et idéologie. Rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelle*. Louvain: Peeters, 2001, pp. 77-95.

Maingueneau (2019) nessa perspectiva afirma que o *ethos* não está condicionado a um campo extradiscursivo, mas diretamente relacionado ao locutor. Assim, o autor nas palavras de Aristóteles³ (1967 *apud* MAINGUENEAU, 2019, p. 12) esclarece:

Persuade-se pelo caráter [=ethos] quando o discurso tem uma natureza que confere ao orador a condição de digno fé, pois as pessoas honestas nos inspiram uma grande e pronta confiança sobre as questões em geral, e inteira confiança sobre as que não comportam de nenhum modo certeza, deixando lugar à dúvida. Mas é preciso que essa confiança seja efeito do discurso, não uma previsão sobre o caráter do orador.

Assim, infere-se que a retórica valora o discurso de quem enuncia conferindo-lhe a credibilidade, apontando deste modo, uma confiança sobre o enunciador. Porém não se trata exatamente de caráter de quem enuncia, mas a consequência do discurso. O autor ainda expõe que para isso, o orador deve se valer de três qualidades: *phonesis* (prudência), a *areté* (virtude) e a *eunoia* (benevolência). Todas são características que atestam as boas condutas do enunciador. Dessarte, Maingueneau (2019, p. 13) diz que “a eficácia do *ethos* reside no fato de ele se imiscuir em qualquer enunciação sem ser explicitamente enunciado”.

Sobre *ethos retórico*, Ducrot⁴ (1984) afirma que ele é mostrado na enunciação e não dito como um produto, mesmo que, não se trata de afirmações que o autor pode fazer a respeito de sua pessoa no conteúdo do seu discurso, correndo risco de chocar o auditório, “mas da aparência que lhe conferem a cadência, a entonação, calorosa ou severa, a escolha das palavras, dos argumentos...” (DUCROT, 1984, p. 201 *apud* MAINGUENEAU, 2019, p. 14). Assim, reitera que o *ethos* está associado ao locutor e que na medida em que é matriz de enunciação no qual se reveste de determinadas características, faz com que a enunciação seja aceitável ou repelida.

Maingueneau (2019) ainda ressalta que existem algumas dificuldades ligadas à noção de *ethos*. Uma delas, diz respeito ao que é inferido no ato da enunciação, mas que na verdade, o auditório de alguma forma constrói representações antes mesmo que o orador se pronuncie. Para isso, faz-se necessário a distinção entre dois elementos: o *ethos pré-discursivo* e o *ethos discursivo*. Para Maingueneau (2019, p. 16) “existem tipos de discurso ou de circunstâncias para as quais não se espera que o destinatário disponha de representações prévias do *ethos* do locutor: assim quando lemos um texto de um autor desconhecido”. Desse modo, há cenas em

³ Escrevendo sua Retórica, Aristóteles pretendia apresentar uma *technè* cujo objetivo não é examinar o que é persuasivo para tal ou qual indivíduo, mas para tal ou qual tipo de indivíduos (1356b: 32-33 – cito a edição de M. Dufour).

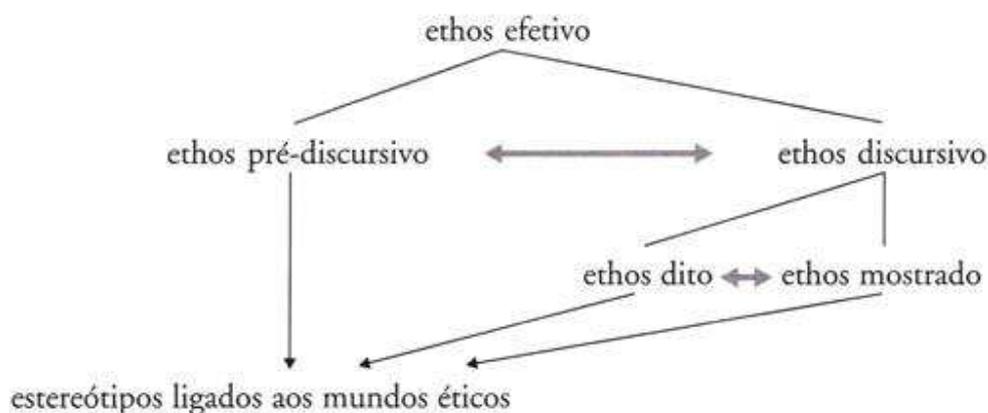
⁴ DUCROT, Oswald. *Le dire et le dit*. Paris: Minuit, 1984.

que mesmo não havendo informações sobre o enunciador e estes, associados ao *ethos* não discursivo, é possível confirmar ou rescindir a enunciação.

Para Maingueneau (2008), o *ethos* se mostra efetivo à medida que é completado por uma gama de facetas que interagem entre si, a ponto de oferecer contextura. Desse modo, existem outros níveis de construção do *ethos*, resultante da interação de diversos elementos: a) do *ethos* pré-discursivo, b) do *ethos* discursivo, c) do *ethos* dito e d) do *ethos* mostrado.

A figura 2 nos dá clareza quanto a essa questão:

Figura 01 - A constituição do *ethos* em Maingueneau:



Fonte: Maingueneau (2019).

Diante da leitura que se faz do quadro, percebe-se que o *ethos*, analisado do ponto de vista discursivo, se apresenta como “dito”, ou seja, explicitado pelo enunciador sobre quem ele é de fato, de modo a assumir a responsabilidade de sua postura; e ainda sob a faceta no qual ele é “mostrado”, isto é, por meio da enunciação que se constrói o *ethos*. Ambos, pré-discursivo ou discursivo, remetem a estereótipos ligados ao mundo ético, do qual aprofundaremos mais adiante.

A compreensão e constituição do *ethos* passam por alguns percalços, de modo a manter uma interação de ordem diversa, pois, são múltiplos os dispositivos utilizados na interpretação como a escolha da língua, das palavras, o ritmo e o planejamento textual. Maingueneau (2019, p. 16) nos esclarece então que “o *ethos* elabora assim, por meio de uma percepção complexa, mobilizadora da afetividade do intérprete, que tira suas informações do material linguístico e do ambiente”. O que implica dizer que se não se tem determinados níveis de informações sobre o enunciador, recorre-se a recursos de ordem contextual, cotextual e linguística. De acordo com Maingueneau (2019, p. 16):

É, em última instância, uma decisão teórica: saber se se deve relacionar o *ethos* ao material propriamente verbal, atribuir poder às palavras, ou se se devem integrar a ele – e em quais proporções – elementos como as roupas do locutor, seus gestos, ou seja, o conjunto do quadro da comunicação. O problema é por demais delicado, posto que o *ethos*, por natureza, é um comportamento que, como tal, articula verbal e não verbal, provocando nos destinatários efeitos multi-sensoriais.

Por conseguinte, contextos de diversas ordens, desde as culturais a sensório-motoras, perpassando por outros elementos visíveis ou não às palavras, podem influenciar constituir, imbuir e modificar o *ethos*. Assim, Maingueneau (2019, p. 16) diz que o “*ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido”.

Dando continuidade à noção de *ethos*, e como visto até aqui, parte de seus pressupostos são retóricos de Maingueneau (2016) permite, de fato, refletir sobre o processo mais geral da adesão dos sujeitos a uma determinada posição discursiva. Assim sendo, o sujeito é parte fundamental dessa noção e explicitado pelo próprio discurso. À vista disso, Maingueneau (2016, p.70) aponta que a subjetividade “se manifesta também pela “voz” e, além disto, como “corpo enunciante”, historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente” (MAINGUENEAU, 2016).

Por assim dizer, o *ethos* é um processo interativo e se efetiva no âmbito discursivo. É através do discurso, que um diálogo de si com a sociedade se efetiva, dentro de uma situação de comunicação. Maingueneau (2008, p. 17) assimila que:

[...] o *ethos* é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala; – o *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro; – é uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica.

Assim sendo, veio abranger toda a posição do sujeito a despeito dos discursos, ou seja, compreender que eles são formados por sujeitos que enunciam, interagem e estão pautados por diversas construções culturais e de ordem linguística e que, segundo Maingueneau (2000, p. 11, *grifos do autor*) é “através desse *ethos* o enunciador se investe de uma identidade e confere uma a seu ouvinte/leitor”.

2.2.2 *Ethos* e as cenas de enunciação

A representação das peças dentro de um quadro de tempo e espaço são, segundo Maingueneau (2019), delimitados pelas sequências de ações verbais e não-verbais que habitam esse espaço, elas são representadas pelos atores que entram em cena. A cena de enunciação que, desde a antiguidade, tem pressupostos que enxergava a vida como um grande teatro “na qual os homens desempenhavam papéis” (MAINGUENEAU, 2019, p. 118).

Entretanto, diferentemente do teatro, que os discursos são previamente aprovados, na cena real não há uma escolha consciente sobre qual gênero discursivo utilizar. As condições são direcionadas pela ação e pelo contexto. Assim, para Maingueneau (2019, p. 118) “um gênero do discurso mobiliza seus participantes por meio de um papel determinado, mas não em todas as suas determinações possíveis”. Ou seja, há situações em que somos construídos socialmente para exercer determinada ação, que pode não condizer a outro papel que esse mesmo indivíduo exerce na sociedade.

Será apontado que o enunciador pode escolher a sua cenografia ao passo que enuncia. O seu desenvolvimento se dá na maneira como o locutor preferir. Dessa maneira, conclui Maingueneau (2019) que a cena de enunciação de um gênero de discurso se constitui de um bloco compacto, ele apresenta três formas de interação entre as cenas, a saber:

A cena da enunciação integra de fato três cenas, que proponho chamar de ‘cena englobante’, cena genérica’ e ‘cenografia’. A cena englobante corresponde ao tipo de discurso; ela confere ao discurso seu estatuto pragmático: literário, religioso, filosófico... A cena genérica é a do contrato associado a um gênero, a uma “instituição discursiva”: o editorial, o sermão, o guia turístico, a visita médica... Quanto a cenografia, ela não é imposta pelo gênero, ela é construída pelo próprio texto: um sermão pode ser anunciado por meio de uma cenografia professoral, profética etc (MAINGUENEAU, 2014, p. 75).

Por conseguinte, para a estruturação do *ethos* compreende-se que há previamente uma encenação, isto é, uma forma peculiar do locutor de emitir o seu discurso, onde o emissor levando em consideração o objetivo que deseja atingir com seu público decide a melhor forma como deseja ser construído pelo seu auditório. Desta forma, apontaremos a seguir desdobramentos da cena de enunciação que são imprescindíveis para a constituição do *ethos* discursivo.

Os discursos concretizados através de gêneros necessitam de um reconhecimento prévio de sua construção por parte dos coenunciadores. As atitudes e posturas são permitidas ou não de acordo com a validade que elas apresentam dentro da ação, isto é, “algumas

propriedades específicas são ligadas aos participantes” (MAINGUENEAU, 2015, p. 119). A *cena englobante* refere-se a um tipo de discurso seja ele religioso, político, publicitário, dentre outros, de modo a, nessa cena, situarmos-nos para interpretar a enunciação. É nesse contexto que Maingueneau (2015) afirma que:

Na cena englobante científica, por exemplo, o locutor deve mostrar que se adapta às normas impostas pelo estatuto de *homens de ciência*, figura que transcende os múltiplos gêneros do discurso científico: imparcialidade, serenidade, clareza... Da mesma forma, escrever uma notícia ou uma circular administrativa também é colocar-se, respectivamente como jornalista ou como agente da administração competente e legítimo (2015, p. 119, *grifos do autor*)

Isto implica dizer, que os locutores se adaptam às normas impostas pelo estatuto, de modo a transcender os múltiplos gêneros do discurso de uma mesma situação. De acordo com Maingueneau (2015, p. 119, *grifos do autor*):

Os produtores de discurso derivados de determinada cena englobante devem, por meio de sua enunciação, mostrar que se conformam aos valores prototipicamente relacionados ao locutor pertinente para o tipo de atividade verbal em pauta: assim, um político deve ser “um homem de convicções”, um funcionário, um homem “devotado” ao serviço público.

Destarte, a cena englobante oferece consistência àquilo que já é construído dentro de um campo, o que não impede de novos discursos serem realizados na medida em que os contextos se diversifiquem. Assim Maingueneau (2015, p. 120), postula que “a partir do momento em que o texto é conservado e reempregado em um novo contexto, ele pode decorrer de cenas englobantes diferentes daquela que foi sua enunciação original”.

Ainda segundo o Maingueneau (2015, p. 120) “um texto, a partir de sua origem, pode até participar de duas cenas englobantes ao mesmo tempo”. É importante salientar assim, que um mesmo discurso pode-se encaixar em duas cenas englobantes e que, ainda em conformidade com postulado de Maingueneau (2015, p. 120), que elucida “em última instância, é o pesquisador, em função de seus objetivos, que é levado a decidir em que nível vai situar à cena englobante pertinente”.

Outro componente e que diz respeito à cena de enunciação, é a escolha e uso do gênero aqui tratada como o *ethos* e a cena genérica, que funcionam segundo Maingueneau (2015) como normas que geram expectativas. Referem-se ao gênero do discurso, cuja função é desempenhar determinado papel social no qual se destina, ou seja, que remete ao gênero do discurso definidor do quadro cênico do texto (por exemplo: uma propaganda, uma notícia, uma carta, dentre outros). É sobre e por meio deles cuja comunicação se realiza, sendo em sua

materialidade que os analistas concretizam suas pesquisas. Para Maingueneau (2015), a cada gênero são, assim, associadas:

- a) *Uma ou mais finalidades*: os locutores são capazes de designar uma ou várias finalidades às atividades que participam, objetivando regular suas estratégias de produção e de interpretação, sendo estes realizados de forma espontânea, salvo se o gênero não for familiar. Assim conclui Maingueneau (2015, p. 121) que “os gêneros instituídos têm certa autonomia em relação às representações daquelas que as mobilizam. São instituições que, como tais, lhes preexistem e se mantêm para além deles”;
- b) *Papéis para os parceiros*: alude que em um gênero do discurso, a fala vai de um papel para o outro, onde os coenunciadores possuem direitos e deveres assim como competências específicas; Há segundo Maingueneau (2015, p. 121) “papéis “estatuários” (professor, presidente etc.) enquanto comportamentos, e os papéis “verbais” (interrogar, narrar etc.) além das atitudes adquiridas durante a enunciação (entusiasmo, calma etc.)”;
- c) *Um lugar apropriado para seu sucesso*: pode se tratar de um lugar fisicamente descritível, alguns gêneros cujos lugares são impostos, como os utilizados em ambientes formais (cartórios e igrejas) e outros que nada impõem. Maingueneau (2015, p. 121) afirma que “a escolha nunca é indiferente”. Implica dizer que a escolha do discurso ao se enunciar é perfeitamente presumida, com intenções e aplicabilidades inerentes aos objetivos. Não se faz um pronunciamento onde ele não gerará significados;
- d) Um modo de inscrição na *temporalidade*: atua em diversos eixos como a periodicidade, a duração dos enunciados, prazo de validade;
- e) *Um suporte*: Exprime a ideia de que um texto é indissociável de seu modo de existência material. Assim, nos leva a crer que ele não utiliza ou toma emprestado algum material para sua firmação, mas sim, é integrado automaticamente a algo que é inerente ao gênero;
- f) *Uma composição*: trata-se da importância de se dominar um gênero discursivo, quais componentes o constitui e como se relacionam. Apresentar essa consciência direcionará melhor os planos de texto assumidos pelos coenunciadores;
- g) *Um uso específico de recursos linguísticos*: o entendimento de que temos em nosso repertório linguístico uma gama de variedades e dialetos de modo a poder escolher

entre os componentes da língua. Cada gênero de discurso exige uma linguagem que melhor se adeque a o funcionamento e compreensão. (MAINGUENEAU, 2015).

Como vimos, a cena genérica aduz sobre a apropriação que se faz do gênero discursivo. É por meio dele que se escolhem elementos linguísticos e discursivos inerentes a intenção que se deseja projetar no auditório.

Por último, trataremos da cenografia e a validação da atmosfera do discurso que de acordo com Maingueneau (2013) a cenografia, que, junto às outras duas cenas, criam e revela ao coenunciador outros possíveis efeitos de sentido, ou seja, é a manifestação da enunciação. No entanto, compreender os dispositivos constitutivos da cena genérica não são suficientes para se alcançar uma dimensão global do texto. De modo que, conforme Maingueneau (2015, p. 122) “enunciar não é apenas ativar as normas de uma instituição de fala prévia; é constituir sobre essa base uma encenação singular da enunciação: uma cenografia”. Deste modo, esclarecemos que, independente do gênero, conforme Maingueneau (2015, p. 123) “a noção de cenografia se apoia na ideia de que o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar”.

Destarte, o gênero de discurso necessita de uma atmosfera que o autentique, que torne válida a enunciação. Esse dispositivo segundo Maingueneau (2015) exerce um papel mútuo, isto é, ao passo que ele legitima um enunciado e em troca, deve legitimá-lo. É preciso entender que esta cenografia na qual se enuncia é precisamente a que se convém falar de acordo com a correspondência com o gênero do discurso. A cenografia é no que lhe concerne, nas palavras de Maingueneau (2013, p. 98-99, *grifos do autor*)

[...] um processo *de enlaçamento paradoxal*. [...] é *ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra*; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém, segundo o caso, a política, a filosofia, a ciência, ou para promover certa mercadoria.

O texto repousa sobre a cenografia, ou seja, a sua escolha é plena de sentido, mesmo que composta de forma inconsciente. Não é necessário que o locutor seja especialista em alguma área, ele saberá recorrer à cenografia que lhe conferir mais adequação a enunciação. Para Maingueneau (2015, p. 123) “o locutor deve, em seu enunciado, configurar um mundo cujas propriedades sejam tais que justifiquem o próprio quadro da enunciação [...]”. De acordo com o autor (MAINGUENEAU, 2015, p. 123-124):

Uma cenografia só se desenvolve plenamente se o locutor puder controlar seu desenvolvimento. Nesse sentido, as cenografias mais destacadas e as mais estáveis

são as enunciações monológicas, nas quais o locutor pode dominar o conjunto do processo. Em uma interação oral, é difícil, para os participantes, impor uma mesma cenografia ao longo de toda interação: eles são obrigados a reagir imediatamente a situações imprevisíveis suscitadas pelos interlocutores e, então, a modificar continuamente a encenação de sua palavra.

Diante do exposto, é imprescindível que o locutor controle a cenografia. Porém, só é possível atingir esse nível plenamente quando as escolhas são monológicas, inferindo assim, que no processo de interlocução oral torna-se hostil a concordância da cenografia, podendo constantemente se alterar a encenação.

Dando prosseguimento às discussões, Maingueneau (2015) aponta que a cenografia pode se apresentar em duas modalidades distintas: a “endógena” e a “exógena”. A primeira alude que não se admite a inserção de outra cena genérica, ela se constrói “atribuindo um valor particular às variáveis de qualquer situação de enunciação: quem fala? A quem? Onde? Quando?”. (MAINGUENEAU, 2015, p. 125). O que nos leva a crer que se pode, certamente, falar sobre o mesmo assunto sem utilizar a mesma estrutura de texto empregada em outra cenografia, explicitando que não há recorrência à cenografia de outro gênero do discurso. A segunda, o autor aponta que resulta da importação de outra cena genérica, de modo que ela é sempre amparada por um discurso (cenografia) já existente, repousando sobre uma cenografia original para encenar de maneira diferente (MAINGUENEAU, 2015).

A enunciação é responsável por gerar uma cenografia e para isso é necessário que haja elementos concretos do discurso, que conforme Maingueneau (2008, p. 51) “a situação de enunciação não é um simples quadro empírico, ela é construída como cenografia através da enunciação”. Além disto, ele explica que é um processo que apresenta um sentido paradoxal, de modo em que:

[...] discurso implica um enunciador e um coenunciador, um lugar e um momento da enunciação através dos quais se configura um mundo que, em contrapartida, valida-os através de seu próprio desdobramento: nesse sentido, a cenografia está ao mesmo tempo a montante e a jusante da obra (MAINGUENEAU, 2008, p. 51).

Torna-se deste modo, indissociável a enunciação da cenografia, sendo esta, a chave de conexão à compreensão. Em se tratando do *corpus* deste trabalho constituído por memórias literárias, cabe salientar que os elementos como cena genérica, cena englobante e cenografia exercem um papel de tornar vivo todo o processo narrado. Isso ocorre pelo fato destes dispositivos refletirem um lugar, época e situação das quais cabem referenciar na história e evidentemente são absorvidos pelo gênero discursivo em questão.

Cenografia não é algo estático ou que já vem constituída de forma preestabelecida. É, portanto, no ato da enunciação que o cenário de se faz, toma forma e corpo, ou seja, “a cena da fala não pode, portanto, ser concebida como um simples quadro, uma decoração, como se o discurso sobreviesse no interior de um espaço já construído e independente desse discurso. Ela é constitutiva dele” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2014, p. 95). Afinal, ainda sobre isso, Maingueneau (2010, p. 206) diz que a cenografia:

É constituída pelo próprio texto. Não se trata simplesmente de uma moldura, de uma decoração, como se o discurso aparecesse no interior de um espaço já construído e independente dele, mas da enunciação que, por seu próprio desdobramento, institui a cena de enunciação que a legitima.

Isso deixa claro que é na própria enunciação que a cena emerge de modo a também ser legitimada no próprio ato, ou seja, cria o cenário e ao mesmo tempo atribui verdade ao que está sendo dito, pois a cenografia vai ao encontro das metas e necessidades do enunciador.

2.2.3 Fiador do discurso e incorporação

Há diversos componentes na construção do *ethos*, uma vez que este não é associado apenas a uma cena genérica ou a uma cenografia, mas como aponta Maingueneau (2015) existe uma voz que não se dissocia de uma matéria enunciativa, construído sócio historicamente de forma específica. Para o autor, a retórica sempre classificou *ethos* como algo inerente à fala, ou seja, a oralidade exercida de forma pública e em situações formais e políticas, porém “é preferível alargar seu alcance, abarcando todo tipo de texto, tanto os orais como os escritos”(MAINGUENEAU, 2019, p. 17).

De acordo com Maingueneau (2019, p. 17-18):

Todo texto escrito, mesmo que o negue, tem uma “vocalidade” que pode se manifestar numa multiplicidade de “tons”, estando eles, por sua vez, associados a uma caracterização do corpo enunciador (e, bem entendido, não do corpo do locutor extradiscursiva), a um “fiador”, construído pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação. O termo “tom” tem a vantagem de valer tanto para escrito como para o oral. (MAINGUENEAU, 2019, p. 17-18).

Assim sendo, o fiador é uma personalidade com corpo formado no momento da enunciação, não por um corpo material, mas numa dinâmica em que características são atribuídas por determinações físicas e psíquicas, não estando ela, apenas na modalidade oral, mas bem visível na vertente escrita. Essas condições são compiladas e unidas ao fiador, figura

que se atribui um estereótipo do qual se encaixará em uma imagem já construída socialmente no campo comunicativo. Nessa perspectiva, Maingueneau (2019, p. 18, *grifos do autor*) diz que “*ethos* implica uma maneira de se mover no espaço social, uma disciplina tácita do corpo apreendida através de um comportamento”.

Há um “mundo ético” segundo Maingueneau (2019) no qual o fiador é integrante e subjazem inúmeras situações estereotipadas, ou seja, de alguma forma já existe a incorporação de determinados comportamentos. De fato, nas palavras de Maingueneau (2019, p. 18, *grifos do autor*) “o fiador implica ele mesmo um ‘mundo ético’, do qual ele é parte prenante e ao qual ele dá acesso”.

O *ethos* por meio da enunciação revela a personalidade do enunciador, como já dito acima. Desse modo, por meio da enunciação e não somente em situações formais de cunho oral, mas também escrito, que o orador de algum modo mostra ao auditório, traços de seu caráter, formação e postura. Isso não significa que é a verdade absoluta, mas o que é denotado como tal neste processo. Destarte, segundo Maingueneau (2013, p. 107) “a eficácia do *ethos* se deve ao fato de que ele envolve de alguma forma a enunciação, sem estar explícito no enunciado”.

Conforme Maingueneau (2013), outro elemento importante na constituição do fiador é o tom, que baseado nos efeitos do texto escrito, é possível inferir autoridade ao que é dito. Assim, esse tom constatado possibilita ao leitor edificar uma representação do corpo do enunciador. Podemos assim dizer que fiador é aquele que assume por todo o contexto num determinado cenário, isto é, justamente a figura pela qual o coenunciador atribuirá um *ethos*. É, por conseguinte, um corpo no qual se faz instituir, assimilar uma identidade inerente ao discurso. Desse modo, Maingueneau (2013, p. 107) explica:

Com efeito, o texto escrito possui, mesmo quando o denega, um tom que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não, evidentemente, do corpo do autor efetivo). A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de fiador do que é dito.

Portanto, por meio do tom é possível se construir no momento da enunciação, o corpo do enunciador, ou seja, uma imagem gerada pelo interlocutor na coenunciação. O que implica dizer que o fiador é uma visão capturada do sujeito, mesmo que de fato não seja a “verdade”, mas a que é subjetivamente compreendida. Assim “a leitura faz emergir uma origem enunciativa, uma instância subjetiva encarnada que exerce o papel do fiador”. (MAINGUENEAU, 2016, p. 72). Assim, Maingueneau (2016) diz que o fiador, é uma figura

na qual o leitor deve construir com base em indícios textuais de diversas ordens que são instituídos de um caráter e de uma corporalidade, cujo grau de precisão varia conforme os textos.

Cabe então debater que o *ethos* discursivo, postulado sob a perspectiva do fiador, não leva em consideração somente aquilo que é explicitado pela voz, mas como sugere Maingueneau (2013) também pode ser mensurado por determinações físicas e psíquicas como já discutido acima. No entanto, é importante demonstrar que essas representações são ligadas a persona criada pelo enunciador, ou seja, o fiador é constituído a partir de pistas discursivas deixadas pelo locutor atribuindo-lhe caráter e corporalidade. Deste modo, cabe esclarecer que, conforme Maingueneau (2013, p. 108) “o caráter corresponde a uma gama de traços psicológicos. Já a corporalidade corresponde a uma compleição corporal, mas também a uma maneira de se vestir e de se movimentar no espaço social”.

Por consequência, Maingueneau (2013, p. 108) aponta que:

O *ethos* implica, com efeito, uma disciplina do corpo apreendido por intermédio de um comportamento global. Caráter e corporalidade do fiador provêm de um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, sobre as quais se apoia a enunciação que, por sua vez, pode confirmá-las ou modificá-las.

É, pois, neste sentido, que nos leva a compreender que são construções de particularidades de diversos âmbitos como formação cultural, conhecimento de mundo, ética, crenças, costumes etc. nos quais os seres sociais são imbuídos, de modo a valorizar ou não aquilo que é exteriorizado. Compreende-se também que é na enunciação que há a aceitação dessas características.

É por meio do discurso que o reflexo da sociedade pode ser representado, mesmo que em um plano apenas imagético, o que nos leva a compreender segundo Maingueneau (2013) que há representações em que se configura uma imagem pelo *ethos* e outras que são mostradas pelas ideias, ou seja, uma maneira de dizer que ocasiona obviamente uma maneira de ser, ligando-se familiarmente o cenário imaginário a uma experiência vivida. Dessa forma, Maingueneau (2013, p. 108) diz que “o texto não se destina a ser contemplado, configurando-se como enunciação dirigida a um coenunciador que é preciso mobilizar, fazê-lo aderir fisicamente a um determinado universo de sentido”. Fato, que corrobora com a ideia de que é preciso ativar um determinado conhecimento no processamento, consolidando um corpo à situação e significando esse corpo, dentro de um contexto universal.

Maingueneau (2013, p. 108) sobre a consistência do fiador afirma que:

O poder de persuasão de um discurso consiste em parte em levar o leitor a se identificar com a movimentação de um corpo investido de valores socialmente especificados. A qualidade do *ethos* remete, com efeito, à imagem desse “fiador” que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado.

Neste sentido, fica claro que, ao discurso, incumbe a tarefa de convencer o auditório sobre a imagem que deseja alcançar. Além disto, o enunciador, por meio de sua fala, transfigura-se um *ethos* de modo a explicitar a imagem exata de si, pois “é por meio de seu próprio enunciado que o fiador deve legitimar sua maneira de dizer” (MAINGUENEAU, 2013, p. 108).

Por último, trataremos do papel dos coenunciadores aqui explicitados pela que segundo Maingueneau (2016) é a maneira como o coenunciador se relaciona ao *ethos* discursivo. Assim, indissociavelmente a ela atua em três circunstâncias. A primeira delas nos diz que a enunciação é a responsável por oferecer corporalidade ao fiador; a segunda está no plano do coenunciador, que incorpora, ou seja, capta informações de modo a realizar inferências, relacionando-as com o mundo, portanto, em seu próprio corpo. A terceira aponta que “essas duas incorporações permitem a constituição de um corpo, da comunidade imaginária dos que aderem a um mesmo discurso” (MAINGUENEAU, 2016, p. 73).

É a partir do discurso que o público constrói imagens do locutor, independente da modalidade, se oral ou escrito, elas são efetivadas por meio de estereótipos, por exemplo, o bonzinho, o estudioso, o cientista, dentre outros. Porém, cabe ressaltar que é no processo de incorporação do fiador que as posições podem ser confirmadas, refutadas ou redirecionadas. Para Maingueneau (2019, p. 17) “o *ethos* é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma imagem do locutor exterior a sua fala”.

Assim, dedicar-se a essa categoria de análise no discurso às memórias literárias coadjuvará para os estudos mais recentes sobre *ethos* e da própria AD, uma vez que, neles iremos analisar a construção desse *ethos*, que a partir de diferentes elementos das cenas do discurso, apontarão evidências por meio da enunciação e de sua construção, sempre levando em consideração os aspectos socio-históricos de todos envolvidos na coenunciação.

2.3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE GÊNEROS DO DISCURSO

Neste capítulo, iremos discutir alguns postulados teóricos sobre os gêneros do discurso, enfatizando seus conceitos, historicidade e peculiaridades no que tange ao seu estudo.

2.3.1 Exposição de conceitos sobre gênero do discurso

Para iniciar os escritos sobre o gênero é necessário conhecer conceitos do passado que moldaram a sua formação ao longo dos estudos linguísticos. A literatura muito contribuiu para que se chegasse ao contexto em que o gênero apresenta na atualidade. Assim, compreender a forma como ele foi abordado conceitualmente ao longo do tempo é imprescindível ao seu entendimento.

A concepção de gênero, mesmo que estudado em uma vertente mais antiga, apresentava, segundo Bawarshi (2013), além de um modo de análise em que se realizava a busca de elementos formais como classificação, estrutura e descrição, apresentavam também sinais de entendimento para uma compreensão de que o gênero apresenta uma relação de interação como os meios sociais e contextuais.

A literatura nos mostra algumas abordagens sobre a concepção do gênero. A Neoclássica, como aponta Bawarshi (2013, p. 29), utiliza um conjunto de categorias (ou taxonomias⁵) teóricas e trans-históricas com o objetivo de classificar os textos literários. Assim, nos apresenta como uma abordagem que a priori descreve e analisa as construções linguísticas baseados apenas em critérios de ordem interna. Segundo Bawarshi (2013, p. 29), “tendem a se apoiar nessas taxonomias para classificar e descrever as relações entre textos literários, em vez de examinar como os gêneros emergem de contextos reais de uso e são codificados pelos usuários dentro desses contextos”.

Outra abordagem sobre gênero é a estruturalista que, diferentemente da postura neoclássica, se mostra “mais interessados em como os gêneros sócio-historicamente situados moldam ações, identificações e representações literárias específicas” (BAWARSHI, 2013, p. 33). Diante disso, pode-se entender que o gênero, a partir dessa vertente, começa a incluir outras situações em que o público, de alguma forma, é parte integrante da constituição do gênero. São observações simplistas, mas que contribuíram para evolução dos conceitos. Para tanto, Bawarshi (2013, p. 34) afirma que “esse contexto de gênero é tanto conceitual como discursivo e regula não só certas convenções formais e textuais, mas também certos modos de organizar e vivenciar a realidade literária”.

A concepção estruturalista de gênero, mesmo abrangendo seu ponto de vista em relação ao contexto e ação da produção, aponta de maneira central que essa interação se

⁵Taxonomia aqui é entendido como as de ordem literária neoclássica que tem sua base na tríade: lírica, épica e dramática, erroneamente atribuída a Aristóteles. (BAWARSHI, 2013, p.30).

materializa na produção de gêneros literários, excluindo que as demais construções linguísticas possam oferecer um espaço de interação com as realidades. Deste modo, Bawarshi (2013, p. 34) afirma que:

As tradições linguística e retórica dos gêneros, ao se concentrarem nos gêneros como artefatos literários que estruturam realidades literárias, as abordagens estruturalistas esquecem que todos os gêneros, e não só os literários, ajudam a organizar e gerar práticas e realidades sociais de maneira muito importante para o ensino da escrita.

Outro enfoque, chamado de “abordagem de estudos culturais” procurou “examinar a relação dinâmica entre os gêneros, os textos literários e os elementos socioculturais” (BAWARSHI, 2013, p. 39). Com isso, o gênero é entendido como opções legítimas para uso de leitores críticos, guiadas por seu conhecimento de certas práticas sociais. É necessário que o leitor adquira “regras de uso e relevância” e para tanto, como afirma Bawarshi (2013), é um processo adquirido mediante práticas sociais.

É importante salientar que os gêneros discursivos começaram a ganhar estudos mais sólidos no início do século XX, não discutindo apenas uma visão simplista e literária apresentada por Platão e Aristóteles na antiguidade clássica, que apresentava uma visão retórica e enfocava algumas categorias de uso da linguagem como elogiar, criticar, julgar etc. É nítido que muitos estudos partiram deste ponto, no entanto, os novos trabalhos edificam o entendimento de que existem várias construções linguísticas que possibilitam o uso de produção de mensagens no tempo e espaço de culturas.

É neste contexto, que embasados pelos escritos de Mikhail Bakhtin, a partir da década de 50, são intensificados os estudos sobre gêneros, concretizados por meio de textos a partir da ativa e efetiva participação na cadeia da comunicação discursiva da vida em sociedade. O gênero discursivo começou a ganhar teórica e prática consistência, em que se pode compreender que dentro da esfera de intenções comunicativas e necessidades reais de uso da linguagem há um conjunto de enunciados estáveis pelos quais interagimos em sociedade. É, neste sentido que Bakhtin (2015, p. 261-262) nos esclarece a princípio sobre os gêneros discursivos:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no

todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros discursivos.

Isso implica dizer que, reconhecer ou produzir um gênero, transcende aspectos organizacionais e estruturais do texto, como frase, léxicos e obediência aos aspectos gramaticais, mas, sobretudo, ao seu caráter composicional, ou seja, o conteúdo e a sua relação com o mundo discursivo.

Os conceitos sobre gênero na perspectiva bakhtiniana já alcançava muitas discussões linguísticas. No Brasil, a princípio, os gêneros seguiram inúmeras denominações como a perspectiva swalesiana, escola norte-americana com uma tendência mais formal. Outra linha de destaque foi a sistêmico-funcional de Halliday, com interesses na análise linguística dos gêneros e muitas outras que tiveram seus estudos assimilados pelas principais faculdades brasileiras. No entanto, em linhas gerais, foi a perspectiva bakhtiniana que teve grande disseminação no país, por apresentar linhas e conceitos mais abrangentes. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 152) afirma:

Como Bakhtin é um autor que apenas oferece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de forma proveitosa. Bakhtin representa uma espécie de bom-senso teórico em relação a concepção de linguagem.

Esses direcionamentos delinearão as teorias de gêneros do discurso para um enfoque sociointeracionista, em que a linguagem é compreendida no uso real dos falantes e de acordo com as suas necessidades.

2.3.2 Gênero do discurso numa perspectiva bakhtiniana

Sabe-se que para uma definição de gênero do discurso é importante compreender que as relações entre as culturas ocorrem por meio da linguagem e se materializam em forma de enunciados que, para Bakhtin (2015), podem ser orais ou escritos, concretos e únicos, proferidos por integrantes dos diversos campos da atividade humana. Ainda conforme Bakhtin (2015, p. 261):

Os enunciados refletem as condições específicas e finalidades de cada campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo por sua construção composicional.

Assim, é importante compreender que não somente um ou outro elemento constitui o gênero do discurso, mas indissolivelmente o conteúdo temático, o estilo e a composição. Compreende-se também que, embora cada momento da interação por meio da linguagem seja único e particular, ela obedece às condições específicas de funcionamento, ou seja, utiliza-se de tipos “relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2015, p. 262).

A sociedade, diante das necessidades de interação e convivência, está envolvida em um processo comunicacional e que, por meio da linguagem, produz várias formas de discursos inerentes às suas intenções. Este processo gera uma infinidade de gêneros que serão particularizados em vista dos objetivos da ordem do diálogo. É justamente nesse ponto que se evidenciam a heterogeneidade dos gêneros do discurso, principalmente nos orais, que se moldam em meio ao momento interlocutivo e podem apresentar várias formas diante daquilo que se pretendem alcançar. Dessa forma, Bakhtin (2015, p. 262) afirma que “a diversidade das modalidades do diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes”.

Os gêneros discursivos, como já discutidos na seção anterior, apresentavam seus estudos voltados para uma classificação literária, como ocorreu na antiguidade clássica ou restritiva, como apontavam os estruturalistas que focavam suas análises e suas especificidades as réplicas do diálogo. Para Bakhtin (2015), há que se atentar para a diferença geral entre gêneros primários e secundários, que não são apenas questões funcionais. Para tanto, o autor explicita que:

Gêneros discursivos secundários (complexos-romance, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) - artístico, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2015, p. 263).

Compreendemos, assim, que o gênero primário, que evidentemente está integrado ao secundário, se transforma à medida que perde o vínculo com a realidade concreta, que o tornaria mais abrangente ou perfeitamente adequado a outras situações interacionais.

A compreensão da natureza dos enunciados e sua diversidade em formas de gêneros circulantes dentro das atividades humanas são de grande importância para o estudo das linguagens. Isso ocorre por se tratar de um material linguístico concreto imprescindível a formulação de outros no âmbito da linguagem, pois, como afirma Bakhtin (2015, p. 264),

“todo trabalho de investigação opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação”.

Com isso, faz-se necessário um conhecimento da natureza dos enunciados e suas particularidades. Bakhtin (2015) esclarece que quando não se compreendem esse aspecto e não os relacionam com as infinitudes de gênero do discurso existentes, imerge-se em um formalismo exagerado e se distancia ou inativa a relação da língua com a vida. Desta forma, conclui-se que “é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. (BAKHTIN, 2015, p. 265).

Para a compreensão dos gêneros do discurso, é importante tratarmos sobre os processos de manipulação da linguagem que permitem a quem fala ou escreve sugerir conteúdos emotivos e intuitivos por meio das palavras, a saber, a estilística. Levando em consideração o estilo dos gêneros, há uma primeira compreensão: a de que todo enunciado oral ou escrito é individual, isso porque as necessidades práticas dos falantes ocorrem na concretude de seu uso, independente da modalidade, o que implica dizer que esse estilo é algo extremamente ligado às culturas linguísticas da comunidade ou sociedade.

É imprescindível compreender também, por outro lado, que nem todo gênero reflete traços de individualidade do falante, como os que requerem uma forma padronizada, ou seja, aqueles que apresentam traços formais e quase que imutáveis, independentemente da força do enunciado e, sim, de sua constituição natural para exercer algum fim. Dessa maneira, cabe-nos entender que, “na imensa maioria dos gêneros discursivos (exceto nos artístico-literários), o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como objetivo seu, mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar” (BAKHTIN, 2015, p. 265).

Ainda discutindo sobre a individualidade na construção dos enunciados, Bakhtin (2015) chama atenção para o estilo individual e estilo geral no comportamento do curso da língua de uma nação, apontando-nos que há uma parte formal abrangente que se apresenta como signos linguísticos comuns a todos os falantes e aquelas que podem gerar infinitudes de gêneros discursivos através da produção de enunciados concretos, em que a linguagem individual se faz necessária e naturalmente acontece. Assim, “a própria questão da língua nacional na linguagem individual é um problema (porque só nele, no enunciado, a língua nacional se materializa de forma individual)” (BAKHTIN, 2015, p. 266).

É interessante considerar que, além do estilo individual, há o estilo da própria linguagem que são “estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação”. (BAKHTIN, 2015, p. 266). Em cada campo, situação e usualidade do gênero,

há uma determinada forma da linguagem se apresentar, isso porque as necessidades de comunicação também seguem especificidades das quais não se podem ignorar. Bakhtin (2015, p. 266) nos apresenta que:

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis

Os enunciados, para sermos mais claros, são a constituição do próprio gênero do discurso. O entendimento de que o estilo é determinante em sua solidez e composição nos faz refletir sobre como isso ocorre ao longo da evolução ou surgimento de novos gêneros. Compreende-se, de início, que “onde há estilo há gênero”. (BAKHTIN, 2015, p. 266). Para o autor, a passagem do estilo de um gênero para o outro não só destrói, mas também renova o gênero, e esse processo se materializa na ação interlocutiva da produção de enunciados. Para tanto, faz-se necessário compreender que:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2015, p. 268)

Prosseguindo nossas discussões acerca do gênero do discurso, cabe compreender o enunciado e sua importância como unidade da comunicação discursiva. Em primeiros estudos no século XIX, enxergava-se em segundo plano essa ideia. O que era defendido, segundo Bakhtin (2015), por Humboldt⁶, era de uma linguagem no âmbito de sua formação psíquica, ou seja, colocava em primeiro plano a função de formação do pensamento, excluindo a interação entre os homens.

Por outro lado, o autor aponta que, adeptos de Vossler⁷, já disseminavam a função expressiva da linguagem, em que o homem, por meio de sua expressividade, poderia impor-se e objetivar-se. No entanto, essa inclusão do falante não se firmava, era apenas de forma passiva, sem interação ou apenas qualquer forma de satisfazer o pensamento. “Propunham e ainda se propõe variações um tanto diferentes das funções da linguagem, mas permanece,

⁶HUMBOLDT, Wilhelm. Sobre a diferença entre os organismos da linguagem humana e a influência dessa diferença no desenvolvimento mental da humanidade. São Petersburgo, 1859, p51(N. da Ed. Russa)

⁷VOSSLER, T. 1818-130. Filósofo alemão: 263, 268, 270, 325.

característico, senão o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem”. (BAKHTIN, 2015, p. 270).

Assim como as versões já discutidas, escolas como o estruturalismo também tratavam de forma simplista esse processo de comunicação, colocando o falante e ouvinte em um esquema superficial de comunicação e interação. É uma cena que emerge a formação de um enunciador competente e satisfaz um receptor que processa as informações com qualidade. Para Bakhtin (2015, p. 271), esse processo pode ser descrito da seguinte forma:

Não se pode dizer que esses esquemas sejam falsos e que não correspondam a determinados momentos da realidade; contudo, quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva eles se transformam em ficção científica. Neste caso, o ouvinte ao perceber e compreender o (significado linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa função responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.

Com isso, toda compreensão é passível de resposta, ou seja, em qualquer momento de recepção da informação, o ouvinte elabora um pensamento, mesmo que não exponha de imediato. O ato de assimilar como ouvinte é, segundo Bakhtin (2015), um mero processo de abstração das informações do enunciado e que, em algum momento, isso se torna claro no processo comunicacional. Destaca-se então que, “diante desse contexto, o ouvinte se torna falante”. (BAKHTIN, 2015. p. 271).

Como discutido anteriormente, o enunciado é o próprio gênero discursivo e as situações de interlocução geram essa condição. Os enunciados que são sócio-historicamente construídos na ação dos falantes tendem a gerar novos enunciados a cada uso. É desse modo que “um comportamento natural, uma vez que cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. (BAKHTIN, 2015, p. 272).

De acordo com os pressupostos teóricos de Bakhtin (2015), o enunciado apresenta um limite de alternância entre os falantes no processo concreto de comunicação. Isso implica dizer que, de algum modo, o sujeito, ao enunciar, emite sua vontade comunicacional, mas automaticamente oferece ao outro a possibilidade de se manifestar, mesmo que seja através da compreensão, oportunizando o diálogo imediato ou posterior. Assim, “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”. (BAKHTIN, 2015, p. 275). Porém, o autor ressalta que nos gêneros discursivos

secundários, em especial os retóricos⁸, raramente o falante assume posturas responsivas, isto é, faz observações, refuta ou objetiva a si próprio.

Segundo Bakhtin (2015), o comportamento que assegura resposta é determinado por três elementos orgânicos ligados ao enunciado. A saber: 1) a exauribilidade do objeto e do sentido que trata de enunciados que possuem uma composição padronizada, e o elemento criativo está ausente quase por completo. 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante que determina o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras, ou seja, imbuídos daquilo que se imagina que o interlocutor quer dizer, fazendo com que escolhas de enunciados, objetos e gêneros sejam efetuadas e, 3) as formas típicas composicionais de gênero do acabamento, em que daremos mais ênfase nas discussões.

No âmbito da comunicação real, seja ela de qualquer natureza, se dá, a princípio, no momento da enunciação discursiva, por meio da escolha de gêneros do discurso. Essa escolha é permeada pelas intenções de quem deseja comunicar e de forma essencial das condições contextuais, como a composição dos participantes, momento de enunciação e objetivos responsivos. É a partir daquilo que se deseja alcançar no processo interlocutivo que o gênero adequado é escolhido e utilizado para a realização concreta da comunicação. Para Bakhtin (2015, p. 282), “tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo”. O que implica compreender que esse processo de escolha, adaptação e uso geram uma determinada forma de gênero em que aplicamos.

É através do uso de algum gênero do discurso, segundo Bakhtin (2015), que sempre nos comunicamos, isto é, utilizamos formas relativamente estáveis para agir verbalmente em sociedade. O nosso repertório linguístico, adquirido no decorrer de nossa formação social e aquisição da linguagem, simultaneamente, nos deixaram munidos de infinitas possibilidades de se relacionar por meio dos gêneros do discurso, mesmo que não tenhamos essa consciência. Para o autor “nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar de sua existência” (BAKHTIN, 2015, p. 282). O autor também explicita essa aquisição natural dos gêneros do discurso e seu uso quando afirma que:

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e,

⁸“Gênero como ação social” (BAWARSHI, 2013, p. 103).

evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas) (BAKHTIN, 2015, p. 283).

É importante compreender que, em relação à forma da língua, apresenta uma substância um pouco mais estática, em que as formas dos gêneros são mais flexíveis, uma vez que parte da escolha de enunciados concretos adequados a situações e contextos, inerentes ao objetivo que se quer alcançar no processo de comunicação. É justamente por isso que a diversidade do gênero é imensa, pois eles se constituem da observação de construções que rotineiramente se adequam a um determinado fim. Com isso, tornam-se estáveis e aplicáveis à medida que se tem necessidade. Bakhtin (2015) nos afirma que o gênero do discurso, no dia a dia, é padronizado e que a manifestação discursiva se dá por meio da escolha de um determinado gênero. Para maior compreensão sobre essa questão, o autor exemplifica que (BAKHTIN, 2015, p. 283-284):

Os diversos gêneros cotidianos breves de saudações, despedida, felicitações, votos de toda espécie, informação sobre a saúde, as crianças, etc. A diversidade dos gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação: há formas elevadas, rigorosamente oficiais e respeitadas desses gêneros, paralelamente as formas familiares e, além disso, de diversos graus de familiaridade, e formas íntimas (estas são diferentes das familiares).

Outra questão abordada por Bakhtin (2015) é sobre a forma como se efetiva a expressividade, ou seja, o tom. Esse artifício, presente na oralidade, pode, dentro de um mesmo gênero, apresentar efeitos que são regulados pela entonação expressiva, em que “podem refletir a individualidade do falante”. (BAKHTIN, 2015, p.284). Para o autor, a maioria desses gêneros orais se prestam a uma reformulação livre e criadora, mas é preciso conhecer bem os gêneros para empregá-los livremente, pois não se trata da criação de novos gêneros, mas uma forma de usá-los visando um novo efeito.

É importante frisar que o pleno domínio do gênero e um conhecimento cultural consistente dos interlocutores são necessários à compreensão. As leituras contextuais eficazes e os entendimentos no âmbito da comunicação somente se efetivam se os envolvidos apresentarem um acervo com suficientes noções sobre todo o enunciado, que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída os discursos nas formas estilístico-composicionais definidas.

Bakhtin (2015, p. 285) esclarece afirmando que:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é

possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Assim, empregar livremente os gêneros do discurso significa, além de tudo, estar apto para tanto, de modo que o uso que se faz deles reflete o que somos enquanto membros de uma comunidade. É uma seleção que parte da necessidade de cada um diante de situações interlocutivas e, assim, em pleno domínio dos gêneros, assume-se uma postura ativa, posicionada e livre, moldada ao seu modo de discurso. Cabe salientar que essa posição está alinhada no plano individual de escolhas e posturas enunciativas, mas que “[...] a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social”. (BAKHTIN, 2010, p. 125-126).

Compreendemos que Bakhtin enxergava as produções de discursos no âmbito de sua produção interna, mas aponta especialmente para a sua inseparabilidade dos fatores extralinguísticos, referenciados aqui como aqueles de formação social. Esses postulados foram incorporados em escritos posteriores, dando fonte a várias discussões acerca do gênero discursivo e da qual faremos ao longo deste trabalho.

2.3.3 Apontamentos de Maingueneau acerca do gênero do discurso

A Análise do Discurso (AD) nutre-se de vários teóricos que puseram o gênero do discurso em debate, de forma a encontrar caminhos mais claros e confrontar pensamentos que elucidem um melhor entendimento. Dominique Maingueneau (2008b) postula o interdiscurso como base em seus estudos. O termo que pode ser entendido, segundo Charaudeau e Maingueneau (2002), de duas maneiras: uma em sentido restritivo, vista como um conjunto de discursos do mesmo campo, que mantém relações de delimitação recíproca uns com os outros e ainda com um sentido mais amplo compreendido como unidades discursivas com as quais um discurso entra em relação explícita ou implícita.

Essa forma de enxergar o discurso vai ao encontro do dialogismo pretendido por Bakhtin (1997, p. 86), em que “o pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros, expressa na palavra”. Assim, postula que todo e qualquer enunciado se nutre de algo que já foi expresso, significando um novo discurso mediante as condições estabelecidas.

De acordo com Maingueneau (2013), todo material dotado de significado e com uma função comunicativa pertence a um gênero do discurso. Não é aleatória sua denominação e estes são categorizados à medida que produzidos pela sociedade e utilizados em situações concretas, ou seja, essas categorias correspondem às necessidades da vida cotidiana. Para diversificar os critérios de análise, existem, pois, tipologias de diversas espécies (MAINGUENEAU, 2013, p. 65).

Para isso, Maingueneau (2013) apresenta as tipologias comunicacionais que orientam aquilo que se faz com o enunciado, ou seja, qual é a sua orientação comunicacional. Dentro desse pensamento, há duas possibilidades: classificações por função da linguagem e por funções sociais. Estes são comuns a vários gêneros, uma vez que uma mesma função pode abranger outros campos. O autor cita o exemplo da função de “contato” que está presente em gêneros como conversa de bar, manifestações de pêsames, cartões postais, etc. Enquanto aqueles, baseados nas funções de linguagem como referencial, conativa, metalinguística, emotiva e fática, apontam que “os discursos são classificados de acordo com a função predominante” (MAINGUENEAU, 2013, p. 66).

Dando seguimento às noções sobre tipologias e seus conceitos apresentados, Maingueneau (2013) explicita o valor das de situações de comunicação em sua constituição, que leva em consideração o contexto real de utilização. Dessa forma, “designam o que habitualmente entendemos por gênero do discurso, isto é, dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes” (MAINGUENEAU, 2013, p. 67). As tipologias dos gêneros discursivos, segundo o autor, contrapõem as comunicacionais, principalmente pelo seu caráter variável, de maneira que “poderíamos, assim, caracterizar uma sociedade pelos gêneros de discurso que ela torna possível, que a tornam possível” (MAINGUENEAU, 2013, p. 67).

Os gêneros do discurso pertencem a vários tipos de discurso. Eles não possuem a mesma composição, enquanto este se coloca de forma mais abrangente, podendo um mesmo tipo variar em diversos gêneros, aquele se apresenta como um desdobramento do tipo com características próprias e fins exclusivos. Um tipo pode margear vários gêneros, por exemplo. Com isso, diferenciar gênero de tipo é importante para compreendermos a amplitude de cada um dentro de uma esfera comunicacional. Para Maingueneau (2013, p. 68), “tais divisões se baseiam em grades sociológicas mais ou menos intuitivas.” O que nos leva a entender que é na concretude que o gênero aparece e significa. Como já discutido por Bakhtin, é uma necessidade individual que se materializa nas relações sociais efetivas.

Há várias maneiras de se definir um gênero do discurso. Maingueneau (2013) aponta que não só um setor de atividade, mas também um lugar institucional, a natureza ideológica, etc.; pode definir enunciados relacionados a essa natureza. “Para a análise do discurso, tais unidades são indissociáveis dos gêneros de discurso que elas mobilizam e da forma como os mobilizam”. (MAINGUENEAU, 2013, p. 68). Além do mais, o autor ainda fala de tipologias enunciativas que não necessariamente apresentam bases linguísticas, mas é no momento da enunciação que há um corte entre o que é atual ou um significado já constituído pela história, mesmo apresentando composições similares. O autor cita para exemplificar o gênero provérbio que, mesmo dito em uma conversa, não pertence ao presente da enunciação e não necessita do “eu-você” para existir, em oposição à conversa que exige indiscutivelmente a presença de interlocutores reais.

Cabe aqui discutir ainda as utilidades centrais do gênero do discurso. Maingueneau (2013) aponta duas: uma como fator de economia, visto que somos capazes de reconhecer, compreender e interagir cognitivamente fazendo seu uso; outra como forma de assegurar a comunicação, uma vez que, “sendo partilhada pelos membros de uma coletividade, a competência genérica permite também evitar a violência, o mal-entendido, a angústia de um ou outro dos participantes da troca verbal [...]” (MAINGUENEAU, 2013, p. 70). O autor chama atenção para as intenções subentendidas do enunciator em momentos de transgressões, que consiste em apresentar algo fora da estrutura e composição concernente ao gênero escolhido, culminando, dessa forma, na recuperação de informações implícitas pelo interlocutor.

Para Maingueneau (2013), os gêneros de discurso não são formas disponíveis a serem emolduradas e adaptadas as nossas necessidades. Para o autor (MAINGUENEAU, 2013, p. 72)

Trata-se na realidade, de atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidas a um critério de êxito. Os “atos de linguagem” (a promessa, a questão, a desculpa, o conselho etc.) são submetidos a condições de êxito: por exemplo, para prometer alguma coisa a alguém, é preciso estar em condições de realizar o que se promete, que o destinatário esteja interessado na realização dessa promessa etc.

O uso de qualquer gênero do discurso, na realidade, pode ser bem-sucedido ou não em suas condições concretas de uso, ou seja, “encontra-se também submetido a um conjunto de condições de êxito” (MAINGUENEAU, 2013. p. 72).

Uma questão a se colocar é quanto ao sucesso do gênero do discurso, pois ele é o próprio ato da comunicação humana. Para o autor, existem alguns dispositivos que podem

direcionar esses êxitos, uma delas, apontada por Maingueneau (2013), é a finalidade reconhecida que disserta sobre a importância das condições de adequação do comportamento do outro em relação ao gênero de discurso utilizado.

O autor apresenta também aquilo que chama de estatuto de parceiros legítimos que aponta a legitimidade e poderes sobre quem enuncia e para quem o faz, determinando uma relação de contiguidade entre deveres e saberes; escreve sobre o lugar e momento legítimos, pois, “todo gênero do discurso implica um certo lugar e um certo momento” (MAINGUENEAU, 2013, p. 72). Assim, um enunciado aplicado fora de seu campo de entendimento não se constituirá de modo também a não atingir satisfatoriamente a comunicação; e, por último, o suporte material que trata da materialidade do uso do discurso, ou seja, o canal concreto de seu uso que pode modificar as intenções mediante a forma do gênero de discurso a ser utilizado.

Ainda sobre os dispositivos que podem gerar êxitos, o autor aponta que o discurso deve oferecer uma organização textual que implica, por exemplo, no conhecimento básico sobre frase, organização de orações e formas de alguns gêneros. Por último, apresenta o uso de recursos linguísticos específicos concernentes a cada gênero em um certo uso da língua. Vale ressaltar que todas essas orientações não são regras imutáveis. A transgressão delas é muito comum e Maingueneau (2013) nos coloca que em alguns gêneros é o próprio ato de transgredir que dá significado e consistência ao gênero do discurso.

Maingueneau (2015) procura diferenciar formas de se enxergar o gênero do discurso, apontando dois elementos. Um deles, a saber, é a unidade não-tópica, que é atribuída a fórmulas e parâmetros para analistas, isto é, são verificações preliminares que se relacionarão no mecanismo texto-analítico, com o intuito de se esclarecer sobre os discursos ali instituídos. A outra, diz respeito às unidades tópicas que são esboçadas pelas práticas sociais, ou seja, delimitada pelo interesse do pesquisador e que a cada momento da enunciação se aduz um novo olhar, levando em conta às situações comunicacionais.

Desta forma, esta unidade, defendida pelo autor, se articula em torno da categoria de gênero do discurso, entendido “como instituição da fala, dispositivo de comunicação sócio-historicamente determinado: o jornal televisivo, a consulta médica, o roteiro turístico, a reunião de conselho de administração [...]” (MAINGUENEAU, 2015, p. 66).

Os gêneros de discurso, como já discutimos, apresentam várias formas na atividade discursiva e que estão relacionados e integrados aos tipos de texto. Seja qual for sua aplicação concreta, ou seja, no momento de interação discursiva, há uma cadeia de ligação com um campo de atuação macro. O gênero “sermão”, apresentado em um evento religioso, está

intrinsecamente ligado ao tipo de discurso “missa”, posto em um lugar legítimo a sua validação. Assim, “tipos e gêneros estão, assim, tomados por uma relação de reciprocidade: todo tipo é uma rede de gêneros; todo gênero se reporta a um tipo” (MAINGUENEAU, 2013, p. 66).

Para o Maingueneau (2013), é possível analisar o gênero do discurso sobre a composição de alguns aspectos, entre eles, as esferas de atividades e os campos discursivos. Este primeiro trata do comportamento do gênero que se relaciona com diversas esferas de atividade, isto é, um mesmo gênero como um artigo pode ser incluso em vários outros campos da esfera midiática, como imprensa regional, escrita, oral, etc. De acordo com Maingueneau (2015):

Uma esfera de atividade não é um espaço homogêneo: para seus usuários, ela tem um “núcleo” e uma “periferia”, naturezas variadas, segundo os casos em questão. O núcleo é constituído pelos gêneros de discursos que pareçam mais próximos da finalidade normalmente associada a essa esfera. (MAINGUENEAU, 2015, p. 67).

No que diz respeito aos campos discursivos, Maingueneau (2015) trata sobre o momento da constituição do gênero, em que se confrontam diversos posicionamentos. Implica que “em um mesmo espaço, os enunciados se relacionam com a construção e preservação de diversas identidades enunciativas que estão em relação de concorrência [...]” (MAINGUENEAU, 2015, p. 68).

Maingueneau (2015) ainda fala sobre os lugares de atividades, que são locais que circulam os mais variados gêneros do discurso, de acordo com determinados ramos de atividades. Dessa forma, com base nos espaços, há também a circulação de diversos gêneros do discurso inerentes a essas atividades. O autor chama a atenção para a possibilidade de circulação de gêneros que não são formais e reconhecidos. Ele reitera também sobre a aplicação de um mesmo gênero informal que circulam em lugares, como a conversa, por exemplo.

Para darmos seguimentos ao entendimento de constituição dos gêneros do discurso dentro de um percurso histórico, é necessário que levemos em conta o que Maingueneau (2015) chamou de Valência. Elas se apresentam em dois âmbitos: a valência interna e valência externa. Por “valência genérica interna”, segundo Maingueneau (2015, p. 70), entende-se como “o conjunto de modos de existência comunicacional de um texto, que são historicamente variáveis”, é assim, o núcleo de cada gênero que se trata desta valência interna

e pode gerar o que o autor chamou de “avatares”, para designar as cópias do gênero do discurso que circulam na sociedade.

Há ainda um desdobramento para esta designação que o autor chama de avatares prescritos (publicação obrigatória). Neste aspecto, há os previsíveis, que são textos que, de alguma forma, circulam; e os indesejados, que são circulações “clandestinas” de textos, estes comparados aos atuais textos que circulam na internet, mesmo sem a prévia autorização.

Dando seguimento as nossas discussões sobre valência, Maingueneau (2015, p. 73) apresenta a do tipo genérica externa que, segundo ele, são “rede(s) de gêneros de discurso de que faz parte um gênero em uma mesma esfera ou lugar de atividade. Estas redes são de tipos diversos, em função do ponto de vista escolhido”. Conclui-se que são gêneros que mantêm uma determinada sequencialidade, seja ela anterior ou posterior ao gênero de origem, de forma que eles interagem, ou seja, não são gêneros desencadeados, mas encadeados pelo mesmo campo de atuação, sendo que sua função pode variar de acordo com os objetivos pretendidos. Maingueneau (2015, p. 73) exemplifica como se dá esse processo:

Certos gêneros são até mesmo destinados a facilitar a relação entre os elementos da sequência; assim, entre o filme e o artigo na imprensa se intercalam frequentemente outros gêneros, dossiês produzidos pelos serviços de comunicação do produtor do filme, para facilitar (e, seguramente, orientar no bom sentido) o trabalho dos jornalistas.

Maingueneau (2015), por último, ainda explica que, por um processo de irradiação, os gêneros do discurso têm o poder de fazer com que outros gêneros possam falar de outros.

Como vimos até aqui, os gêneros do discurso apresentam vários dispositivos que os constituem ou os compõem, relacionando os mais diversos campos. O agrupamento em função da natureza da fonte é mais um deles, apontado por Maingueneau (2015); e afirma que os gêneros levam em consideração a relação entre a identidade dessa fonte e as propriedades do texto que ela produz. Para tanto, ele se vale da importância dos locutores individuais, coletivos e dos autores.

Sobre os locutores individuais, pode-se dizer que enxergam os gêneros do discurso com base na participação do indivíduo em sua produção, seja na condição de produtor e/ou receptor e, segundo Maingueneau (2015), pelos estatutos que eles ocupam em um domínio de atividade. Assim, “quando o analista do discurso toma como objeto de estudo, o gênero do discurso associado a um indivíduo faz isso o relacionando a lugares [...]” (MAINGUENEAU, 2015, p. 75). O autor esclarece que, cada indivíduo, ocupa uma posição, um posto em um determinado campo que reflete diretamente na composição dos gêneros de discurso.

Dando prosseguimento, Maingueneau (2015) explica que há locutores que não constituem necessariamente um ser, um indivíduo, mas está relacionado a algo que envolve uma instituição, um grupo de maior amplitude. Estes são chamados de locutores coletivos. É assim para o autor, “o investimento em um número de gêneros do discurso não por um locutor, mas por uma instituição (o serviço de um ministério, uma organização não governamental...) que assim pode construir, reforçar e legitimar sua identidade em determinada conjuntura” (MAINGUENEAU, 2015, p. 75).

Uma última fonte apontada por Maingueneau (2015), na constituição do gênero do discurso, são os autores. Refere-se à capacidade que o autor tem de reunir em uma obra gêneros do discurso e estes circularem em diversos outros gêneros, principalmente na atualidade, que uma obra circula de forma original, em DVD, mídias sociais, etc. Essa fonte é para o autor, “produto de uma construção coletiva que faz intervirem múltiplas instituições” (MAINGUENEAU, 2015. p. 76). Seguindo essa linha de pensamento, pode-se inferir que os agrupamentos de textos são solidários a outras práticas e que o produto de uma intervenção coletiva exerce em todo momento um processo de ressignificação, reinterpretação e transformação.

É importante compreender que, enquanto membros de uma sociedade, partícipes de um natural processo de aculturação e cognição da língua materna, viabilizam competências que tornam os indivíduos capazes de interagir em sociedade através dos mais variados enunciados que, segundo Maingueneau (2013), mesmo não dominando alguns gêneros ou não os reconhecendo como fim, somos geralmente capazes de identificá-los e oferecer um satisfatório comportamento em relação a eles. Segundo o autor:

Cada enunciado possui certo estatuto genérico, e é baseando-nos nesse estatuto que com ele lidamos: é a partir do momento que identificamos um enunciado como um cartaz publicitário, um sermão, um curso de línguas etc., que podemos adotar em relação a ele a atitude que convém. Sentimo-nos no direito de não ler e de jogar fora um papel identificado como folheto publicitário, mas guardamos um atestado médico a ser entregue a nosso chefe (MAINGUENEAU, 2013, p. 44):

Desta maneira, qualificamos, até aqui, que o gênero do discurso, além de conhecimento e domínio da língua, pode ser configurado como ação, prática, uso e posicionamento dentro das interações. “Constitui-se em signo de alguma coisa, para alguém, em um contexto de signos e de experiências. Note-se que a noção de ‘gênero’ não é de fácil manejo. Os gêneros encaixam-se, frequentemente, uns nos outros” (MAINGUENEAU, 1997, p. 34-35).

As contribuições de Maingueneau nos levam a enxergar que os gêneros do discurso são cadeias sistêmicas, de modo a serem absorvidos uns pelos outros no âmbito da comunicação, gerando novos e interconectados gêneros em decorrência da interação social.

2.3.4 Refletindo sobre o gênero “memórias literárias”

O ensino de gêneros na escola, principalmente memórias literárias, é algo que já faz parte da vivência das aulas de língua portuguesa, uma vez que, é determinação municipal a participação das instituições no concurso “Olimpíadas de Língua Portuguesa”. O trabalho na escola à respeito do gênero em discussão não é algo novo, e que mesmo carregando muitas dificuldades no âmbito da produção, tem oferecido um produto satisfatório e incentivado os discentes à leitura, produção e conhecimento de outros gêneros. Discutiremos, a seguir, algumas premissas a respeito desse gênero discursivo.

O gênero “memórias literárias” é constituído pela característica de evocar o passado de forma a construir novas imagens. É um gênero que, de alguma forma, tem o poder de perpetuar a história da sociedade, uma vez que ela não é composta apenas do presente, mas se torna viva pelo entendimento de seu passado. Relacionando a essa perspectiva, utilizaremos a voz de Bakhtin (2011, p. 363) que nos afirma “[...] uma obra não pode viver nos séculos futuros se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados [...]”. Para o autor, se uma obra nasce única e exclusivamente do presente e não se relaciona de forma substancial com o passado, tende a não viver no futuro, pois haveria uma falta de continuidade de pensamentos. Assim, Bakhtin (2011, p. 363) esclarece que “[...] tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele”.

Ainda assim, para que se trate fielmente de um elemento que envolve o processo de rememorar, faz-se necessário discutir e compreender a história da sociedade como fator ligado à literatura. Diante disso, é relevante ao aluno compreender a evolução da sociedade na construção literária, uma vez que não é possível dissociá-la da literatura, pois esta retrata, revive e disserta sobre aquilo que a história construiu, porém, em um plano artístico e metafórico como veremos ainda neste capítulo. Assim, Carpeaux (2011) traz essa relação quando afirma que não se trata de acompanhar a história, mas de refletir sobre ela nas produções. Ainda de acordo com Carpeaux (2011, p. 155):

A relação entre literatura e sociedade – eis o terceiro problema – não é mera dependência: é uma relação complicada, de dependência recíproca e

interdependência dos fatores espirituais (ideológicos e estilísticos) e dos fatores materiais (estrutura social e econômica).

Diante das palavras da autora, o que ocorre nessa relação sociedade-história-literatura, ultrapassa o mero pensamento da imitação da realidade passada, mas há uma reciprocidade relacionada a alguns fatores de ordem espiritual e material. Imbrica dizer que a complexidade da sociedade é observada pela história e age diretamente na literatura. Dessa maneira, a produção sugerida na intervenção realizada para o ensino desse gênero subjaz o conhecimento de si e da sociedade do campo sobre o qual se deseja escrever.

Visto algumas premissas, entendemos então, a princípio, que o gênero discursivo memórias literárias expõe a realidade transformada por meio da arte, em que as reminiscências do passado são contadas e encantadas à visão de um novo enunciador. É um gênero que tem muitas possibilidades alegóricas, temáticas, principalmente as de cunho subjetivo, ou seja, é o retrato da essência daquilo que se quer recordar. Sobre essa questão, Lima (2009, p. 22), ao relacionar etimologicamente essa palavra ao gênero memórias literárias, afirma que:

[...] etimologicamente, ‘recordar’ vem de ‘re’ + ‘cordis’ (coração), significando literalmente, ‘trazer de novo ao coração algo que, devido à ação do tempo, tenha ficado esquecido em algum lugar da memória’. Podemos dizer assim que, em linhas gerais, é exatamente essa a função de um texto do gênero memórias literárias.

É justamente essa uma das funções do gênero discutido; resgatar as lembranças que, de alguma forma, fizeram parte da história de alguém ou do lugar que se vive, e que por meio de palavras, se faz uma conexão entre passado e presente, ou seja, liga as pontas do passado às gerações atuais. Para os discentes, no âmbito da produção, compreender que a história de alguém mais velho reflete a sua própria história gera, segundo Lima (2009, p. 22) “um sentimento de pertencer a determinado lugar e época e ajuda na percepção de um passado que foi realmente vivido e não está morto nem enterrado [...]”. Desta maneira, torna a tarefa de escrever em uma atividade palpável e prazerosa de se realizar.

Por assim entender, acreditamos que o gênero discursivo memórias literárias não se trata apenas de relatar fatos que atravessaram as vivências cotidianas ou ainda oferecer base de dados históricos aptos a consultas posteriores, mas, sobretudo, ressignificar o passado, tendo como base as experiências vividas e que podem trazer uma nova cor ao presente. Para Bosi (2003, p. 35):

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito.

Há então um trabalho minucioso em relação a essa transposição do passado, que nesse processo recebe uma roupagem nova, diversificada e coerente. Para a eficácia nas aulas de língua portuguesa, faz-se necessário que o professor-orientador chame a atenção para artifícios da literatura, já que a constituição deste gênero é permeada pela aplicação de muitos outros, como veremos na seção metodológica.

O gênero memórias literárias não podem ser compreendidas apenas pela sua relação com o sentido etimológico do termo, mas, acima de tudo, deve-se entender que há um longo trabalho em que a literariedade se faz presente na realização efetiva da produção. Segundo Clara *et al* (2010, p. 19):

Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias.

Antes mesmo da produção escrita, é interessante se esclarecer sobre o termo memória. É possível reafirmar que sua definição remete sim ao gênero em estudo, uma vez que traz em seu significado recorrências de experiências, lembranças e acontecimentos que, de alguma forma, alimentou espíritos, época e vidas. O que não se pode é implementar, em sala de aula, a crença de que o gênero memórias é apenas resultado de uma reprodução fiel do passado.

Sobre isto, Clara (2010, p. 25) define como “[...] relato que alguém faz, muitas vezes na forma de obra literária, a partir de acontecimentos históricos dos quais participou ou foi testemunha, ou que estão fundamentados em sua vida particular”. Essas são discussões relevantes que agregam ao trabalho dentro de sala de aula, como afirma Schneuwly e Dolz (2004), em que a escola é o lugar ideal para o desenvolvimento crítico de competências comunicativas, e as situações escolares são momentos de produção e recepção de textos. Assim, faz-se necessário levar uma proposta de familiarização do gênero memórias de modo a buscar um entendimento mais amplo.

A sociedade, em qualquer época, como já discutido, estreita as relações pessoais de reciprocidade entre os participantes, principalmente no âmbito da comunicação. Então, compreender o passado e as relações de uma ativa e efetiva participação nessa cadeia com o

presente reflete discursivamente a sua vida em sociedade. Benjamin (1987, p. 223) afirma que “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”. Desta maneira, nos faz compreender a importância do gênero em trazer o que foi passado à luz do presente.

Para garantir a transposição do efeito pretendido à produção, assimila-se que o gênero memórias literárias é mais adequado por apresentar em sua composição a ideia de resgate, porém, saliente-se que não se trata apenas de retratar histórias, mas compreender sócio historicamente aquilo que a sociedade foi ou representou. Conclui então Beth Marcuschi (2012, p. 56) sobre o propósito sociocomunicativo das memórias literárias:

As memórias literárias têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar, numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem, mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências.

O termo memórias, já discutido até aqui, fortalece a ideia de que em sua composição há uma busca pelas vivências remotas ou experienciadas pelo autor. Porém, cabe-nos refletir também sobre o termo “literárias”, objetivando-se a compreensão de que esse gênero é do ramo da literatura e para que haja uma construção inerente a sua composição, se faz necessário o uso de seus artifícios na produção do texto. É fundamental, assim, incorporar, junto aos alunos, produtores do texto que memória pode passar a se constituir apenas como um diário antigo ou um relato, se não exposto a metáforas, alegorias e produção de efeitos.

É essa resignificação da memória que os docentes deverão esclarecer aos estudantes de modo a instruí-los sobre o formato adequado do gênero, passando a exercer sua função de rememorar em forma de arte. Assim, Lima (2007, p. 276) afirma que “para isso, utilizavam recursos como a dramatização, personalização e artifícios narrativos diversos, a fim de que as representações tivessem mais chances de sobreviver em um ambiente composto quase unicamente por memórias humanas”.

Nesta seção, tratamos sobre as contribuições dos documentos oficiais para o ensino de gêneros e afunilamos as discussões sobre algumas características do gênero memórias literárias, direcionando-as à prática escolar, já que constitui o *corpus* desta pesquisa. Saliente-se que voltaremos a dar um enfoque didático na metodologia, não esgotando aqui o seu debate.

2.4 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GÊNEROS

Nesta última seção do capítulo teórico, trataremos de alguns apontamentos acerca do gênero de discurso na escola, além de debatermos sobre o recente documento orientador para o ensino no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2016), que aprimora e expande as colocações discutidas nos PCN. Nesta, os contextos são atualizados ao momento de comunicação, vivenciado pela expansão da conexão e uso das redes sociais. Dessa forma, trazem o estudo dos gêneros relacionados ao interesse dos educandos que precisam dominar a língua para uso proveitoso em situações cotidianas.

2.4.1 Refletindo sobre gênero do discurso na escola

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola, no sentido do ensino de gêneros de discurso, é justamente encontrar um significado para tal tarefa e, principalmente, selecionar os gêneros, ou seja, o que se deve trabalhar. Para Barbosa (2012), existem algumas razões para que os gêneros do discurso sejam objetos de estudo na escola. A primeira delas está em uma percepção que vai além da estrutura tipológica do texto, mas, sim, nos aspectos sócio históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para entendimento dos gêneros. A segunda delas se refere à importância dos gêneros do discurso para agir e compreender concretamente as situações, proporcionando repertórios e parâmetros que tornem os alunos mais competentes para produzir textos.

Por último, a autora elenca que “os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos)” (BARBOSA, 2012, p. 09).

Existe uma problemática recorrente nas escolas que consiste em selecionar quais gêneros de discurso devem ser trabalhados com os alunos em sala de aula. É importante salientar a importância e a representatividade que estes têm enquanto ativadores da comunicação em situações concretas, mesmo porque o contexto da atualidade exige que cada vez mais aumentemos os nossos repertórios diante das possibilidades apresentadas, principalmente pela tecnologia. Para Barbosa (2012), a seleção de gêneros parte da seguinte premissa:

Trata-se de, a partir da adoção de agrupamentos, definir que gêneros que efetivamente possam contemplar os multiletramentos, definir que gêneros selecionar para o trabalho em cada ano, levando em conta a complexidade enunciativa e estrutural de cada gênero (uma narrativa de enigma seria mais complexa do que um conto de fadas e um artigo de opinião mais complexo do que uma carta a um leitor), as alternativas didáticas, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, o currículo da escola em todas as áreas (BARBOSA, 2012, p. 27).

Desta maneira, outras questões começam a surgir. Faz-se necessário refletir sobre as práticas metodológicas do trabalho com gêneros do discurso. No entanto, a transposição didática é quem tem transformado difícil a sua inserção prática nas salas de aula. Com isso, para Barbosa (2012, p. 28), alguns equívocos são observados na prática do ensino de gênero do discurso, a saber:

- Desconsideração das características da esfera de circulação no estudo do gênero;
- Tendência a estruturalizar o gênero, a considerar apenas seus aspectos formais;
- Tendência a cristalizar excessivamente o gênero, ou, o que é pior, a tomá-lo numa perspectiva normativa, prescritiva;
- Abandono do trabalho com os textos, em função de um trabalho com as propriedades dos gêneros;
- Falta de critérios para seleção de gêneros e dos princípios de organização/progressão curricular.

Tomando por base os dois primeiros equívocos, a principal dificuldade apresentada pelos livros didáticos e pelos docentes é a exclusão da vinculação dos gêneros com a esfera humana. “Os agentes da esfera, suas assimetrias e características, os diversos interesses e perspectivas em jogo, as atividades desenvolvidas...a sócio-histórica de origem e desenvolvimento do gênero acabam sendo desprezados” (BARBOSA, 2012, p. 28). Ou seja, terminam por resumir o trabalho a questões meramente formais.

Diante desses problemas enfrentados pela escola, corre-se o risco de formar falsos especialistas em gêneros, capazes de reproduzir características, mas que “efetivamente, tenham o que dizer, que possam contribuir com debates sociais, posicionar-se criticamente em relação aos fatos do mundo e às produções culturais”. (BARBOSA, 2012, p. 29). Torna-se claro que algo no ensino de gênero precisa ser repensado, o que não quer dizer que os alunos não apresentem um domínio sobre o gênero a que se propôs estudar, mas conduz sua percepção apenas sob um determinado ângulo, sendo que este sempre tem algo de sua vivência a ser produzida e/ou compartilhada.

De acordo com Barbosa (2010), há nessa perspectiva de ensino de gêneros de discurso “alunos sendo capazes de responder correta e enciclopedicamente a inúmeras

questões sobre características dos gêneros, mas sem que possam compreender efetivamente ou produzir adequadamente textos que pertençam a esse gênero” (BARBOSA, 2010, p. 169).

Outro aspecto que se deve levar em consideração na escola é a amplitude dos gêneros do discurso existentes no mundo da esfera digital. De acordo com Barbosa (2012, p. 36), “deve-se explorar e discutir o contexto da produção das informações que ali circulam e das situações de comunicação”. Ou seja, em qualquer âmbito da informação faz-se necessário avaliar o contexto de produção e sua relevância sócio-histórica, potencializando momentos de reflexão e oferecendo aos alunos possibilidades de se discutir essas práticas tão inerentes à contemporaneidade tecnológica vivida. Assim, para a autora:

Mais do que garantir o acesso a informações, a aprendizagem do manuseio de *Softwares*, o uso de ambientes virtuais e o desenvolvimento de habilidades de leitura requerido por esses ambientes, é preciso ensinar na tratar a informação, a avaliar a fidedignidade e procedência, a lê criticamente e aproveitar o potencial interativo e pró-ativo dessas novas mídias. (BARBOSA, 2012, p. 36)

Reconhece, acima de tudo, o potencial do acervo de gêneros do discurso na atualidade em prol de educação emancipatória, autônoma e crítica.

Faz-se necessário compreender que o ambiente escolar proporciona uma qualificação muito ampla, seja na formação de nosso conhecimento ou no engrandecimento de nossas ações em sociedade, principalmente da forma como se impõem enquanto sujeitos.

De acordo com os PCNEM (2000, p. 17) “Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significado sem que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre as pessoas”. A língua, sempre dinâmica, deve ser compreendida como linguagem que constrói e ‘desconstrói’ significados sociais.

Ainda sobre a compreensão de gêneros discursivos na escola, de acordo com os PCNEM (2000, p. 21) “Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua”. Isso significa que os textos podem se desdobrar em inúmeras formas e manifestam variedades.

A seguir, trataremos melhor a visão dos documentos oficiais sobre o ensino de gêneros que ainda valorizam uma vertente conteudista, mas que tem dado grandes saltos no entendimento social da língua.

2.4.2 Orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de gêneros

Cabe ainda a nossa pesquisa discutir sobre as orientações mais recentes que têm movimentado e modificado as perspectivas do ensino no Brasil, e que afunilaremos para as posturas adotadas em relação à língua portuguesa nas escolas e, conseqüentemente, a apropriação desta sobre o ensino de gêneros. Trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi discutida e concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil. Para tanto, os PCN's (BRASIL, 2016, p. 07) definem da seguinte maneira:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Com isso, a proposta tem status de lei orientadora e assegura que todo o sistema de ensino se organize de modo a oferecer oportunidades de aprendizados necessários em sua trajetória estudantil. Ela ainda aponta 10 competências básicas que nortearão os encaminhamentos dos estudos e da educação. Uma delas, que a BNCC (2016) apresenta, é a ideia de que se deve “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2016, p. 07). Essa competência evidencia que o caminho adotado pela BNCC trabalha com o intuito de levar o estudante a agir com autonomia diante da aquisição de conhecimentos básicos agregados a sua cultura, incentivando o discernimento, a tomada de decisões e o posicionamento crítico.

Como já discutido em outra seção, é através dos enunciados que a vida entra na língua, ou seja, que os discursos vão se formando e fazendo parte efetivamente da comunicação. Assim, oferecer ferramentas que possibilitem ao aluno um domínio da língua, a capacidade de relacionar falas, resgatar informações e contextualizar são necessárias. A BNCC nos esclarece sobre os caminhos e posturas que adotam em relação ao ensino de Língua Portuguesa, afirmando que (BRASIL, 2016, p. 67):

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso

significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Como visto, essas ferramentas são essenciais aos vários âmbitos da língua, inclusive a produção de textos. Brasil (2016) enfatiza e potencializa a centralidade do texto na definição sobre que conteúdo apresentar e quais habilidades serão esperadas, como já enfatizado pelos PCN's.

As discussões propostas pela BNCC surgiram em meio a uma revolução nas formas de comunicação e interação social. O comportamento da língua, diante do crescimento das mídias tecnológicas, evidenciadas pelo surgimento do uso de redes de interação social por meio da tela, tem apontado para o surgimento ou evolução de gêneros do discurso de diversas naturezas e estrutura composicional. Posto isso, a educação necessitava de novas posturas a serem adotadas no ensino e, conseqüentemente, na condução dos trabalhos nas escolas. (BRASIL, 2016, p. 68) esclarece que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. (BRASIL, 2016, p. 68).

Diante disso, o texto da BNCC nos mostra que, além de termos possibilidades de conviver com gêneros do discurso, de várias esferas multimodais, facilitar pesquisas, ter acessos rápidos, ele ainda nos coloca como produtores aptos a gerar novos discursos ou dentro daqueles que já estão disponíveis. Não se trata de uma anarquia sobre o processo de produção, mas um alargamento de possibilidades de interação por meio de novos gêneros discursivos, assim como exemplifica a BNCC (2016) em que afirma que “depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho”. (BRASIL, 2016, p. 68)

Assim, é evidente que não só direciona o contato com essas modalidades de gêneros, como gera uma capacidade de ampliação na produção de outros. É importante salientar que se o sistema de ensino e a escola ignorarem esse contexto sócio-histórico da produção de discurso, formaria, parcialmente, um cidadão, já que excluiria parte do que o aluno vive atualmente e a forma como ele se comunica. Sobre a postura da escola, Brasil (2016, p. 69) elucidada:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos.

Cabe-nos compreender que esse reconhecimento, em que a BNCC faz em relação à linguagem e sua concepção sociointeracionista, está adequada ao momento tecnológico e de comunicação social, sendo algo relevante para um novo ensino de língua portuguesa. Essa situação, evidentemente, abre precedentes a um novo comportamento na produção social de novos gêneros de discurso, assim “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade” (BRASIL, 2016, p.70). Com isso, as TDIC’s estão presentes nos relacionamentos, nas conferências, nas diversões, no ensino à distância, etc.

Interessa-nos, aqui, apresentar o eixo da produção de textos “que compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”. (BRASIL, 2016, p. 76). O eixo em questão apresenta uma concepção de autonomia em que os usuários da língua, através de suas práticas de comunicação, são direcionados pelo ensino a agir.

Para Brasil (2016), levam-se em consideração dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Para tanto, aponta alguns objetivos relacionados à produção social de discurso, aplicadas a situações concretas de interação. A BNCC (2016, p. 77) apresenta, entre outros, os seguintes objetivos:

- Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.
- Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.

Deste modo, desenvolver nos alunos a capacidade de compreender a si mesmo, avaliando o contexto no qual se insere, é viável à produção constante de discursos que se empregam no momento da interação através de gêneros discursivos, seja na modalidade oral ou escrita.

Desta forma, “não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de

produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana”. (BRASIL, 2016, p. 78). Neste sentido, entende-se que o gênero discursivo cumpre um papel social e atua nas práticas efetivas de comunicação advindas de suas necessidades. Não se usa, por exemplo, um bilhete ou um lembrete escrito, caso não haja uma intenção para tal ação.

3 METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, iremos tratar dos procedimentos metodológicos que nortearam a nossa pesquisa, de forma a tornar claro o nosso objeto de estudo, bem como os percursos metodológicos adotados para desenvolver as nossas análises e estudos. Além disto, trataremos da coleta dos dados, gerados no campo da pesquisa e ainda da análise desses dados.

Por conseguinte, apresentamos uma proposta de intervenção, em forma de sequência didática, com o propósito de oferecer subsídios básicos aos alunos e conduzi-los a lerem, assimilarem e aprofundarem o gênero em estudo para, assim, incentivá-los a produzirem textos do gênero em questão, a partir de momentos marcantes vividos em uma barragem da comunidade Malhada Grande na cidade de Picos, estado do Piauí/PI.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção, procuramos situar quanto ao tipo de pesquisa, à abordagem, ao método e aos procedimentos. Assim, conforme Pádua (1996), a pesquisa se trata de uma atividade que visa à resolução de problemas e que questiona e indaga à realidade de forma a buscar à construção de um conhecimento ou um conjunto de conhecimentos, oferecendo subsídios ao entendimento da realidade que norteie nossas ações.

Assim, mediante os procedimentos técnicos aqui utilizados, faz-se necessário apropriar-se da pesquisa-ação, que tem suas bases estabelecidas no empirismo⁹, só que associada à ação e resolução de problemas. A produção do gênero “memórias literárias” para posterior tratamento sob o viés da ADF praticada por Maingueneau, o *ethos*, nos incita a buscar compreensão dos aspectos que formam os alunos como indivíduos membros de uma comunidade.

Diversas leituras, análises e produções foram realizadas, observando o conhecimento dos alunos acerca do gênero, bem como deficiências na escrita, buscando a resolução dos problemas, pelo menos a nível micro. E como afirma Paiva (2019, p.73), “a pesquisa ação em linguística aplicada é feita por um professor-pesquisador ou um pesquisador em colaboração com um ou mais professores, visando compreender e melhorar um ambiente educacional”. Assim, a nossa pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, pois apresenta um caráter

⁹ O empirismo trata-se de uma teoria de estudos, que postula que o conhecimento adquirido pelos indivíduos advém majoritariamente através das suas experiências.

interventivo em meio aos fatos observados em campo. É posta sob uma dinâmica de entendimento da realidade aliada à mudança desta, efetivando a absorção de novos saberes.

Corroborando com o nosso pensamento as colocações de Tripp (2005, p. 445), que afirma:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 445).

Assim sendo, pesquisa-ação tem sua *práxis* investigativa, incentivando a construção democrática, a participação dos sujeitos e, conseqüentemente, o reconhecimento dos direitos individuais a partir de uma situação social concreta. Paiva (2019) ainda esclarece que a pesquisa-ação é participativa, pois, os pesquisados em conjunto com os pesquisadores, são produtores do conhecimento.

Quanto à abordagem, a nossa pesquisa é qualitativa, pois se relacionam intrinsecamente com as crenças, vivências, comportamentos e relações sociais, além da observação dos valores e atitudes que não podem ser quantificadas enquanto variáveis. A investigação qualitativa tem o propósito de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (PAIVA *apud* FLICK. 2019 p. 13). Ela requer uma interpretação dos fatos e dos textos produzidos pelos alunos no campo interventivo. Além do mais, esse tipo de pesquisa se justifica em nosso trabalho, pois objetivamos examinar a construção do *ethos* discursivo na materialidade de memórias literárias.

Outrossim, a referida abordagem de pesquisa é aplicável, pois visa sempre buscar o diálogo entre sujeitos e o pesquisador. Bogdan e Biklen (1994) apontam que o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos.

Além disto, nossa pesquisa pode ser caracterizada como descritiva, pois analisamos e interpretamos as informações, sem, contudo, sofrer influências pessoais do pesquisador. Cabe deixar claro que este tipo de trabalho tem a função de observar, registrar e interpretar dados.

De igual forma, para Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Assim, se aplica ao nosso trabalho por se tratar da busca de algo inerente à realidade das escolas e dos discentes, ou seja,

busca-se entender características e dificuldades assumidas pelo campo como, por exemplo, a não prática de produção de textos.

3.2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM PROCEDIMENTO DE MEDIAÇÃO INVESTIGATIVA

Nesta seção, apresentamos a proposta de intervenção utilizando-se da metodologia de Sequência Didática (SD), descrevendo em módulos como alcançamos os objetivos da proposta que culminou num movimento que levou o professor-pesquisador e os alunos a refletirem sobre a importância dos gêneros e da produção textual. Ainda realizamos uma análise do campo e dos sujeitos da pesquisa de modo que fiquem claros os motivos para a escolha da temática, escola e turma que participaram das atividades deste processo. Apresentamos, de forma sucinta, os objetivos da ação interventiva de modo geral e específico.

A seguir, em uma seção específica, mostraremos a SD na íntegra voltada para a produção textual de memórias literárias. Ainda assim, destinamos uma seção que trará da constituição do nosso *corpus* de pesquisa. Por último, uma seção que descreverá a delimitação do objeto de análise e os procedimentos de análise dos dados que serão utilizados.

3.2.1 Campo e participantes da pesquisa

A escola, localizada na cidade de Picos - Piauí/PI, possui tradição no ramo educacional, e está especificamente inserida no Conjunto Habitacional Petrônio Portela-COHAB. Nos primeiros anos de sua existência, se tratava de uma escola da rede privada de ensino, em que o acesso era restrito e atuavam apenas na educação infantil. Após um período, ela passou por um processo de municipalização¹⁰. É importante salientar que mesmo atendendo cerca de 150 alunos, a escola não possui sede própria, sendo coabitada em uma estrutura da rede estadual de ensino.

A Instituição tem muita relevância para a região, uma vez que atende alunos de diversas comunidades, bairros e povoados. De acordo com o Projeto Político Pedagógico¹¹(2018), a escola possui uma clientela diversificada e que carrega sérios problemas sociais e comportamentais. A descrença de que a educação pode ser uma porta de entrada para a

¹⁰ O processo de municipalização ocorre quando há uma transferência de função do governo, que neste caso em questão, passou da iniciativa privada, para a iniciativa pública na esfera municipal.

¹¹ É um documento que define os objetivos e diretrizes de uma escola, referente ao seu plano de ensino.

mudança é iminente, e o imediatismo, com relação ao ingresso no mundo do trabalho, faz com que a aprendizagem seja reduzida, principalmente no âmbito da leitura e escrita.

É justamente neste ponto que sentimos a escassez de competências linguísticas básicas, conforme aponta o resultado do SAEB (2017), que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em que a escola apresentou apenas 2.5 pontos em oposição à meta prevista que era de 4.0 pontos. Há que se informar que esses índices obtiveram melhora significativas em 2019, alcançando a marca de 4,7 pontos, o que ameniza nossa constatação, mas que não anula fragilidades supracitadas.

Desta forma, nos dirigimos a uma turma de 30 alunos do 7º ano (sétimo) do ensino fundamental II, numa faixa etária de 12 a 15 anos, no turno da tarde, pois, esta apresentava sérios desvios de aprendizagem, como a dificuldade em produzir textos escritos, sistematizar a escrita, escrever conforme a vertente culta da língua, não estabelecer uma leitura rotineira, além de outras competências relacionadas à leitura e escrita, fato que afetava negativamente seu desempenho em todos os componentes curriculares. Isso comprova sérias dificuldades enfrentadas por essa turma, conforme apontaram os resultados apresentados ao conselho de classe da escola, no primeiro semestre de 2019, em que demonstrou que 50% da turma realizaram recuperações em, pelo menos, três componentes curriculares.

Nos discentes da turma, também se observou um desnível e carência de conteúdos básicos para um bom desempenho escolar. Vale ressaltar que mesmo em meio as dificuldades, a comunidade respeita e acredita na instituição de ensino, porém, a educação, de forma geral, passa por fragilidades condicionadas muitas vezes pelas desestruturas vivenciadas no contexto familiar e social.

Como relatado acima, a escola atende inúmeros povoados, sendo a Malhada Grande um dos mais representativos. Nele, foi construída uma barragem com o intuito de amenizar os efeitos da seca na comunidade. Todavia, a falta de opções fez deste um lugar de encontro, lazer, diversões e pescas recreativas. É nesse cenário que se buscou inspiração para a produção de memórias literárias das quais se constituíram material da pesquisa.

3.2.2 Objetivos da ação interventiva

Como dito acima, será uma prática interventiva por meio do uso de Sequência Didática (SD), por entendermos ser a mais adequada ao gênero e as necessidades da turma.

Objetivo geral:

- I. Desenvolver atividades em sala de aula, utilizando-se da metodologia de sequência didática (SD), de forma a sistematizar um processo de atividades que gerem um aprendizado ao gênero memórias literárias e efetivar a análise do *ethos* em memórias literárias produzidas por alunos do 7^a ano, objeto de estudo da referida pesquisa.

Objetivos específicos:

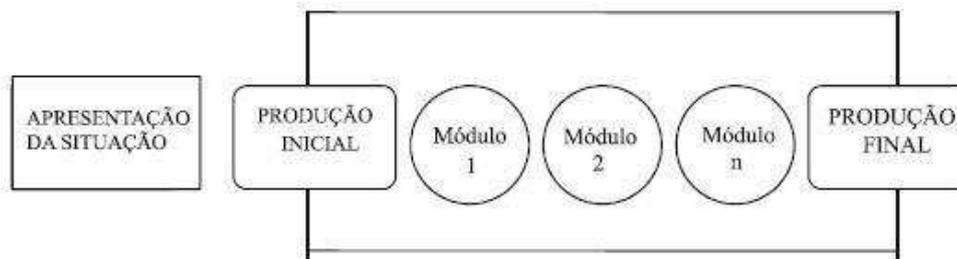
- I. Ampliar o campo de leitura realizada pelos alunos do 7^o ano;
- II. Desenvolver competências básicas de escrita de texto como sequências narrativas, tempo cronológico e organização frasal do gênero memórias;
- III. Estudar as principais características do gênero discursivo memórias literárias, enfocando sua capacidade de rememorar fatos através da arte;
- IV. Aumentar a proficiência quanto ao uso de dispositivos linguístico-gramaticais e discursivos.

3.2.3 A sequência didática: uma metodologia para a produção textual das memórias literárias

Nossa proposta de intervenção foi desenvolvida em formas de Sequência Didática (SD) de modo a sistematizar as atividades e ter um maior nível de eficácia na assimilação da forma e das características básicas do gênero, ampliando o repertório de leitura dos alunos. Esse procedimento é relevante ao nosso trabalho, pois, de acordo com Dolz *et al* (2004, p. 97) apresentam-se como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” Dolz e Schneuwly (2004, p. 97) definem sequência didática “como um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Assim, trabalhamos um gênero discursivo, a propósito, as memórias literárias.

Apresentamos, a seguir, o esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), distribuída da seguinte forma: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Os autores resumem no esquema mostrado abaixo:

Figura 02- Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz *et al* (2004, p. 98)

Os trabalhos tiveram início a partir da apresentação da situação, em que premissas do gênero a ser produzido são colocadas frente aos alunos, enfatizando qual forma terá a produção: no caso, uma narrativa do gênero memórias literárias. Além disso, em uma segunda dimensão, foi decidido que partiremos de uma pesquisa e um estudo de campo buscando fontes de conhecimento que embasaram os trabalhos. O primeiro encontro foi permeado pelo professor-pesquisador, que apresentou o gênero e as possibilidades de trabalhos a serem desenvolvidos em torno dele.

Em seguida, realizamos a produção inicial, esboçada de forma geral, sem destinação específica. Essa etapa foi muito importante, pois colocou o aluno em uma primeira produção, passível de ser avaliada e reescrita quantas vezes forem necessárias.

Ainda na aplicação desta metodologia, realizamos módulos de aperfeiçoamento, ampliando o conhecimento das técnicas do gênero memórias literárias e aprimorando a produção inicial. A seguir, sistematizamos os módulos que aplicamos na SD.

➤ Apresentação inicial

A turma escolhida para a realização da SD foi o 7º ano do ensino fundamental e, em primeira abordagem, percebemos que os alunos desta turma não tiveram em séries anteriores um contato efetivo com o gênero “memórias literárias”. Assim, iniciamos os trabalhos, apresentando o gênero de forma interativa, utilizando-nos de um documento das “Olimpíadas de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro” do ano de 2012, disponível no *Youtube*. O documentário intitulado “Escrevendo na sala de aula – memórias” traz uma abordagem geral sobre o gênero, bem como abre caminhos para se iniciar a produção em sala de aula.

Por se tratar de alunos ainda com pouca maturidade, mostramos o conteúdo de forma leve e dinâmica, através de vídeos de professores disponíveis na rede, aumentando, assim, a curiosidade e interesse dos discentes pela descoberta do gênero.

Com isso, o objetivo desta apresentação inicial é oferecer subsídios básicos a primeira produção do texto dentro dos parâmetros do gênero “memórias literárias”.

A oficina durou 26 minutos, que se refere ao tempo de apresentação da mídia, e mais 64 minutos de explanação e esclarecimentos de dúvidas, perfazendo um total de 100 minutos de atividades, que correspondem a 2 (duas) aulas dos horários escolares.

➤ Produção inicial

Esse momento se constitui como ponto de partida dos módulos que norteiam todo o processo de construção e aprimoramento do texto. Uma proposta foi apresentada aos alunos para que escrevessem um texto do gênero memórias literárias.

Para a primeira produção, foi solicitado que entrevistassem os próprios colegas acerca de suas lembranças da primeira infância. Conforme orientam Dolz *et al* (2004, p. 101-102):

A produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida a um colega de classe, ou ainda a um destinatário fictício. Por exemplo, uma primeira entrevista pode ser realizada com um colega de classe; ou ainda realizar uma primeira exposição sobre um tema que já dominam, ou sobre um mesmo tema elaborado por toda classe.

Assim, diante de uma primeira explanação, os discentes, em um período de 2 (duas) h/a, produziram um texto do gênero memórias sobre os momentos da infância vividos no povoado. Por conseguinte, a atividade foi corrigida e analisada pelo professor-pesquisador, em que, de forma qualitativa, buscamos elencar as possibilidades de temáticas que suprirão as reais necessidades dos alunos quanto à aprendizagem do gênero.

A seguir, apresentaremos as atividades que foram realizadas nos módulos que antecedem a produção final.

Módulo 1: Conhecendo a estrutura do gênero “memórias literárias”

Em se tratando de um gênero novo para esta turma, que embora já tenham conhecimentos sobre o que é uma memória, fez-se necessário apresentar as características básicas de sua construção. Em primeiro módulo, foi explicado aos discentes que o gênero

“memórias literárias” tem a finalidade de resgatar algo relevante do seu passado ou do passado de alguém e, com isso, transformá-la em arte, utilizando as alegorias da literatura.

Neste módulo, foi aprofundado o gênero memórias literárias, explicando que se trata de uma história escrita em prosa e que possui característica de uma narrativa, com personagens, com um tempo para acontecer e, principalmente, um fato, algo que dê direcionamento aos acontecimentos. Isso se efetivou através da leitura em sala de aula do texto “Memória de livros”, de João Ubaldo Ribeiro, um texto clássico que enumera alguns pontos dos quais nos interessam nesta sessão. Ainda baseados na leitura, foi pedido ao aluno para observar que a construção do texto se foca na representação da vida de alguém, seja em suas lembranças, vivências, costumes, tradições e aprendizados.

Assim, baseado nos textos da produção inicial, após a correção do professor, destacou-se a função do tempo verbal nas produções do gênero em estudo, que sempre evoca o passado, procurando lembrar fatos e pessoas que foram importantes em sua vida. O módulo teve duração de 100 minutos, que corresponde a duas aulas do horário rotineiro da escola.

Assim, o objetivo deste primeiro módulo é oferecer subsídios básicos à escrita, de modo a esclarecer aspectos inerentes ao gênero memórias literárias.

Módulo 2: Em busca da memória: de onde vem minha inspiração?

Neste segundo módulo, foi trabalhado com os alunos a temática da fonte de criação de uma memória. Sabemos que os fatos que vivenciamos durante a vida nos formam enquanto pessoas e gera o amadurecimento humano e emocional. Mas é sabido também que o que está em nossa memória regula sentimentos que nos transformam a cada dia. O passado traduz o que somos ou queremos ser. Assim, fez-se o aluno compreender, por meio das atividades, que os sentimentos envolvidos na história das pessoas é o que traz a inspiração para escrever os textos deste gênero. Algo que se viveu pode ser rememorado por meio da linguagem e vir à tona em forma de arte.

Dessa maneira, foi distribuída para toda a turma uma memória de Antônio Gil Neto, intitulada “Como um filme”, que tem como inspiração o depoimento do Senhor Amalfi Mansutti, de oitenta e dois anos.

Após a leitura, foi pedido que os alunos resgassem o cenário envolvido, ou seja, quais imagens são claras no contexto. Ainda chamamos a atenção para o foco narrativo,

que evidentemente se apresenta em primeira pessoa, além dos diálogos e personagens envolvidos.

Tem-se o objetivo de apropriar-se do conteúdo e da forma do gênero memórias literárias advindas de um depoimento.

O professor-pesquisador tem o propósito de solidificar a importância da temática já discutida na apresentação inicial. O módulo teve duração de quatro horas de atividades em sala de aula, divididos em dois dias. Como atividade fixadora, foi pedido aos alunos que escrevessem um resumo das principais características encontradas na memória em estudo.

Módulo 3: Conhece-te a ti mesmo?

Este módulo é interessante por que faz o aluno solidificar a compreensão do gênero por meio de suas próprias memórias. Todos nós temos lembranças. A partir dessa conscientização em sala de aula e após ouvir alguns relatos por meio da oralidade, iniciaram uma leitura coletiva em sala do texto “Meus tempos de criança” de Rostand Paraíso. Após a leitura, realizamos um debate sobre quais pontos mais chamaram atenção. A maioria dos alunos conseguiu relacionar pontos do texto com suas memórias reais, como as peripécias e brincadeiras, entre elas pular muro, nadar em rios, jogar com times de botões e etc.

Além do mais, os alunos fizeram a transposição desses elementos co/contextuais por meio de desenhos. Foi fornecida uma folha de papel em branco a todos os alunos e pedimos que os mesmos traduzissem o que mais chamou atenção por meio do desenho.

O objetivo deste módulo é compreender como acontece a inspiração do autor através do resgate ou analogia aos tempos de criança.

Módulo 4: Aprimorando gênero: é hora da segunda entrevista

Os alunos, ainda em primeiro contato com o gênero, fizeram uma produção diagnóstica, com o intuito de nos dar orientação quanto aos trabalhos. Neste módulo, foi explicado para os estudantes o gênero entrevista e a linguagem utilizada para realizá-la de forma adequada. Assim, foi mediado o processo de elaboração das perguntas, bem como a sua organização textual e semântica. Sabemos que as informações colhidas darão o instrumento de trabalho dos alunos que aos poucos transformarão em sua verdade, a estória narrada.

Desta forma, foi muito importante explicitar para os alunos o valor e a importância que as perguntas possuem dentro deste gênero, sendo, inclusive, uma de suas características

principais (ou seja, as perguntas e as respostas). Isso parte de uma interrogação bem elaborada e com muita sensibilidade, pois, isso também trará sentimentos fortes ao entrevistado, e que nem sempre serão felizes e agradáveis. É preciso prepará-los para sentir e se colocar humanamente no lugar do entrevistado.

Como foi descrito acima, em nossa metodologia de trabalho, esta dissertação tem o objetivo de pesquisar sobre a construção do *ethos* discursivo na materialidade de memórias literárias. O campo escolhido foi o povoado Malhada Grande, Picos-PI. Assim, foi pedido aos alunos que entrevistassem pessoas deste povoado acerca dos momentos vividos na barragem da comunidade, que foi construída para minimizar os efeitos da seca, já que se trata de uma região árida.

Outrossim, outro aspecto importante que elencamos nesta pesquisa é o de coletar memórias vividas pelos moradores na barragem do povoado Malhada Grande.

A título de informação, este módulo teve duração de duas horas em sala de aula, e mais duas horas aula em campo, sendo, portanto, um total de 4 horas de efetivo trabalho com os discentes e dentro da comunidade escolar.

Módulo 5: Aspectos descritos: caracterização do lugar

No que tange à carga horária deste módulo, utilizamos duas horas aula para que desta forma pudéssemos conhecer, descrever e caracterizar o ambiente de pesquisa das produções. Destarte, temos como objetivo compreender a importância do espaço para a construção da narrativa do gênero “memórias literárias”.

Sabemos que a ambientação do lugar e suas características físicas dão cenário a narrativa, e são muito importantes. Aliás, dentro da perspectiva do nosso trabalho ela é imprescindível, pois se trata de memórias em um ambiente geograficamente marcado por inúmeras situações como lazer, pesca, encontros e até tragédias, pois, de acordo com Abdala Junior (1995, p. 46) “O ambiente pode refletir a atmosfera psicológica vivida pela personagem”.

Assim, foram distribuídas em sala de aula três narrativas do gênero memórias, divididas em grandes grupos. Foram apresentados e analisados os textos: “Transplante de menina” de Tatiana Belinks; “Parecida, mas diferente” de Zélia Gattai e “Automóveis invadem a cidade”, também de Zélia Gattai. Os alunos foram incentivados a buscarem os fatos principais e a ambientação. Ainda foi solicitado que extraíssem pontos relevantes do ambiente e, de forma oral, explicitassem em sala, de modo a relacionar história e ambiente.

Módulo 6: Pré-produção: Viagem à barragem do povoado Malhada Grande

No módulo 6, com o intuito de efetivar conhecimentos adquiridos na oficina anterior, bem como dar sustentação aos elementos adquiridos na entrevista, foi realizada uma aula de campo no local descrito pelas memórias dos entrevistados, e que tiveram suas produções construídas a partir daí.

Na construção do roteiro, foram definidos quais elementos os estudantes deveriam enfatizar, utilizando-se de registros formais, bem como fotografias. Assim, julgamos ser importante fazer o aluno sentir a atmosfera do lugar, pois muitos aspectos psicológicos serão reconstruídos em suas produções.

O objetivo deste módulo em campo foi o de vivenciar os espaços das produções das memórias literárias dos alunos. Por fim, ressaltamos que a execução do módulo em sala de aula para construção do roteiro durou uma hora aula e a visita *in loco* teve duração de uma hora.

Módulo 7: A pena quer escrever: Segundo momento de produção

Neste módulo, nosso objetivo é fazer o aluno produzir memórias literárias a partir de material coletado no decorrer dos módulos. Foi a partir desta produção que se trabalhou o processo de reescrita para o texto final.

Para tanto, ressaltamos que os discentes realizaram sua segunda produção da SD e a primeira que, oficialmente, será reescrita no decorrer dos módulos, agora, com mais embasamento teórico e prático. Após algumas etapas esclarecedoras e com material coletado, foi entregue uma folha oficial para que produzissem o texto narrativo dentro dos parâmetros do gênero “memórias literárias”.

Ao todo, este módulo teve a duração de 100 minutos, referentes à duas aulas dos horários normais.

Módulo 8: Do presente ao passado: qual vocábulo usar?

Neste módulo, já se teve uma base das produções dos estudantes e, como era de se esperar, alguns deles mostraram dificuldades na colocação adequada dos verbos nos seus determinados tempos, bem como a interface entre eles, pois em uma memória, o passado e o presente se revezam mediante o narrador e o foco da história.

Por conseguinte, para dar um embasamento, trabalhamos mais dois textos: uma pequena memória do escritor piauiense Da Costa e Silva “Mercador de escravos” e outra de Manoel Barros, “O lavador de pedra”. Nesta atividade, solicitamos que os estudantes buscassem os verbos e descobrissem o tempo em que se encontram, apontando a relevância de cada um para “o desenrolar” da história.

Ainda chamamos a atenção para o vocábulo das memórias apresentadas, por exemplo, se são de cunho formal ou informal, e/ou se são adequados ao texto. Com isto, espera-se que visualizem uma forma de melhor acionar os vocábulos verbais e lexicais em sua produção.

Foi pedido que os alunos retornassem ao material das entrevistas e observassem expressões, dialetos ou gírias comuns às épocas vividas. Com isso, se apropriarão de uma linguagem que concerne a sua intenção de produção.

O objetivo do módulo é entender a importância dos vocábulos verbais e lexicais na construção de memórias literárias. O módulo teve duração de 2 horas e foi solicitada a leitura dos textos como atividade de casa.

Modulo 09: Refacção dos textos

O objetivo do módulo é aprimorar texto escrito aplicando conhecimentos adquiridos em módulos realizados.

Assim, após leitura apurada dos textos produzidos, foi devolvido aos alunos com as devidas correções. A partir disto e de todos os pontos discutidos até aqui, desenvolvemos o primeiro momento de reescrita de texto. Partimos de pontos elencados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que destacam a importância de se representar a situação de comunicação.

O aluno refletiu neste módulo sobre a representação mais próxima possível do gênero memórias; da elaboração dos conteúdos, ou seja, técnicas para elaborar e criar conteúdo; ainda apresentou o planejamento de texto para a realização da reescrita. Em face desses pontos citados, foi realizada uma situação de reescritura dos textos em sala de aula, organizado com material necessário, como a produção realizada anteriormente corrigida, folha de redação e espaço físico adequado. Neste módulo, também é incentivado pelo professor-pesquisador uma adequação linguística/ortográfica nos textos dos alunos.

Foi dado um tempo de duas horas para a produção, baseando-se sempre nas correções a partir das entrevistas aos moradores do povoado.

Produção final

Após alguns módulos de aperfeiçoamento do gênero “memórias literárias”, os alunos realizaram a produção final dos textos, isto é, a segunda refacção do texto pós-entrevistas. Um caminho intenso e bem direcionado foi desenvolvido para que, até aqui, a melhor versão do texto fosse apresentada. Assim, neste último momento, os alunos apresentaram versões finais dos textos e, logo feitas às correções ortográficas e lexicais, dando ao gênero uma linguagem adequada e coerente.

Até aqui, foi oferecido subsídios técnicos a produção escrita do gênero “memórias literárias” em meio a uma situação específica, condicionada pelo professor-pesquisador.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90) apontam que a sequência didática “serve como instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante revisão e reescrita”. Assim, é válida a metodologia das sequências didáticas, pois esta amplia a capacidade de autoconhecimento como escritor, culminando não só numa versão final, mas na melhor versão possível.

Vale ressaltar que, embora o desenvolvimento dessa intervenção tenha por interesse do professor-pesquisador encontrar o *corpus* da pesquisa, não se pode deixar de retornar aos alunos uma resposta a suas produções. É importante valorizar quem produz, assim como também dá um tratamento específico a esses textos. É imprescindível que se façam circular na comunidade escolar, aqui entendida como todos os segmentos participantes/atuentes da escola.

Diante do cenário tecnológico e de circulação de informações em rede, fez-se um jornal pedagógico digital que poderá ser acessado por qualquer pessoa ou ainda transformado em formato PDF para circulação em redes sociais de fácil acesso. Além disso, publicamos os textos que tiveram permissão dos alunos nos murais da escola, e apresentaremos as produções no “Café Literário¹²”, evento que acontece todos os anos na escola para valorizar a literatura.

3.2.4 Constituição do *corpus* e delimitação do objeto de análise

O *corpus* deste estudo será constituído a partir das produções realizadas pelos discentes após cumprida todas as etapas da SD que culminou nas produções dos alunos, ou seja, as memórias literárias. Utilizamos os discursos da produção final por perceber que são

¹²Evento não se concretizou em 2020 devido ao momento pandêmico, estando previsto para o segundo semestre de 2021.

reveladores de um conhecimento mais apurado dos alunos. Assim, do total geral dos alunos, todos participaram de 90% dos módulos interventivos, mas, somente 20 alunos produziram a proposta inicial. Após essa primeira produção e no decorrer dos módulos, os discentes tiveram a oportunidade de aprimorar os textos.

O recorte se deu por meio de uma seleção baseada nos seguintes critérios: textos de alunos que desenvolveram a produção final proposta na intervenção, realizando os devidos ajustes; os que obedeceram à temática e regulações próprias do gênero; produções que apresentaram um grau satisfatório de literariedade e discentes que assimilaram a importância do planejamento da escrita.

Assim, findamos em 12 produções escritas que passaram por todos os processos propostos na SD. Dessas, ainda selecionamos 07 textos que apresentaram maior consistência temática e que se conceberam de acordo com o gênero em estudo. Sendo assim, 07 produções constituem o *corpus* de nossa investigação e com possibilidades de análise.

3.2.5 Procedimentos de análise dos dados

Ao trazer uma proposta de análise do *ethos* discursivo em memórias literárias produzidas a partir de prática interventiva e numa instituição escolar da qual somos parte integrante, geraram alguns impasses e limites desafiadores. Contudo, vale ressaltar que, por tratar-se de uma pesquisa que tem como base a análise qualitativa dos dados, sustentado pelo conceito de *ethos* discursivo, buscaremos nos discursos a imagem que se faz de si ao passo que se constrói o texto, posto que é no processo de interlocução que o enunciador e coenunciador projetam essas imagens.

A discussão proposta neste tópico tem o intuito de situar os procedimentos a serem executados na análise do *corpus*, a saber, 07 (textos) memórias literárias produzidas pelos alunos em sequência didática aplicada pelo professor-pesquisador, ou seja, coletadas ao final da intervenção pedagógica.

Partimos do respaldo teórico da ADF, de forma específica o *ethos* discursivo que, por meio do método da dedução e do conhecimento dos textos lidos, sob o olhar do analista, constituiu-se o *ethos* dos quais se valeram de cenas de enunciação como a cena englobante, a cena genérica e a cenografia, bem como a forma como o fiador se dispôs a apresentar sua linha discursiva e o modo como o coenunciador interpreta as imagens.

Dessa forma, a constatação da construção do *ethos* discursivo na materialidade de memórias literárias será concretizada pela descrição dos elementos linguísticos sinalizadores

da construção de uma imagem de si em memórias literárias produzidas por alunos do ensino fundamental: pela análise do papel do interdiscurso, das cenas de enunciação e do fiador na emersão do *ethos* discursivo e pela interpretação sobre a forma como se dá a sua incorporação, considerando as condições de produção desse gênero de discurso.

O interdiscurso debatido em nosso referencial se constitui como uma categoria de análise bem definida e observada em alguns textos. Quando se refere a *ethos*, não há como limitá-lo às categorias de análise, pois são muitas possibilidades que dependem do enunciador e coenunciador e das imagens que se formam em seu diálogo. Pode haver, inclusive, a evidência de um *ethos* jamais debatido.

Assim, enumerar categorias de análise das quais extrairi do texto, pode tendenciar este trabalho a algo limitador. Mas é possível preluir alguns movimentos encontrados e construídos a partir do texto, a saber: *ethos* mostrado e do interdiscurso, sobre o tipo de discurso empregado; *ethos* que impõe respeito ou poder, a formulação de estereótipos, a figura do privilegiado/respeitado; *ethos* de satisfação, evidência de discurso sobre a desigualdade social, ou seja, político, crenças; *ethos* de melancolia e saudosismo, voz emitida com tom de tristeza e dissabor; *ethos* de medo, consciência sobre a efemeridade da vida; *ethos* de saudade; *ethos* de pertencimento; *ethos* de valorização do próprio autor. Além desses, emergiu-se do discurso a interdiscursividade, o discurso citado, *ethos* de conhecimento e de valorização do lugar.

Investigaremos o *corpus* a partir de percepções deixadas pelo locutor através de marcas linguísticas e textuais que se abstraiu do gênero memórias literárias, explicitadas na produção orgânica dos alunos.

Para que haja respeito à identidade dos alunos e obedecer às regras legais e normas éticas, principalmente num contexto em que o processo envolve seres humanos, decidiu-se fazer as análises e comparações utilizando códigos de A1 a A7, sendo escolhida a letra “A” em decorrência da palavra aluno. Os números correspondem à ordem de análise, não se tratando, portanto, de questões valorativas em relação ao conteúdo do texto. Cada linha analisada será representada pela letra “L” e o número correspondente.

Para uma análise mais clara, os textos foram digitados em sua íntegra no capítulo de análise, contudo, serão acrescentados aos anexos a sua forma original, na folha oficial de produção. Apresentamos um quadro, a seguir, com a codificação e título dos textos analisados:

Quadro 01 - Códigos e títulos das produções textuais

Código	Título do texto
A1	A vida de brincadeiras e lendas em nossa barragem.
A2	Nós três na barragem.
A3	Alegria e saudade.
A4	Título: A barragem do amor.
A5	Antes da barragem, uma história de família.
A6	Barragem ou açude, aqui é nosso ponto turístico.
A7	A barragem e a esperança de dias melhores.

FONTE: autoria própria.

Com o intuito de comprovar o objetivo geral e os específicos dessa pesquisa, consideramos relevante fazer a análise da seguinte forma: observar-se-á com base no texto dos alunos, as imagens de si ali construídas e, em seguida, segmentaremos em quais âmbitos ela se apresentou na análise do texto. Assim, faz-se necessário destacar que nem todos os textos se evidenciaram; por exemplo, uma cenografia clara ou se apropriaram do gênero de forma coerente, ou ainda se todos apresentaram um discurso literário.

4 ANÁLISE DO *ETHOS* EM MEMÓRIAS LITERÁRIAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS

Este é o último capítulo da pesquisa, destinado à realização das análises, que a partir do *corpus* coletado (memórias literárias), produzidas por alunos do ensino fundamental, foi investigado como se dá a construção do *ethos* discursivo. Para análise, assumiu-se verificar o papel do interdiscurso das cenas de enunciação e do fiador para a construção do *ethos* discursivo, apresentados por Maingueneau (2008, 2013, 2015 e 2016). Passemos, agora, a refletir sobre os dados coletados no decorrer da pesquisa.

4.1 MEMÓRIA LITERÁRIA I: A vida de brincadeiras e lendas em nossa barragem

Iniciamos a análise do *corpus* apontando a construção de um campo discursivo em que o *ethos* se explicita logo na apresentação da memória literária. O primeiro texto, codificado como A1, tem como título “A vida de brincadeiras e **lendas em nossa barragem**” que nos traz no trecho destacado uma eminente vivência cheia de crenças que envolvem o mundo infantil, geralmente associado a ambientes que são afastados, solitários e comuns, neste caso, um quadro cênico representado pela barragem do povoado Malhada grande.

TÍTULO: A vida de brincadeiras e lendas em nossa barragem

- 1 - Me lembro muito bem, o ano era 1978 quando nossa barragem foi fundada pela
- 2 - famosa família Teixeira. Essa história de família é muito comentado por aqui.
- 3 - Essa se misturou com os Almondes e foi crescendo cada vez mais. A barragem
- 4 - ficou popular, era grande e mais pessoas chegaram e casas foram construídas ao
- 5 - seu redor. Recordo com muita alegria as águas que mesmo barrentas, trazia muita
- 6 - beleza e sol de esquentar deixava tudo mais bonito. Mas, todos sabem que ela servia
- 7 - mesmo era para pescar, banhar, puxar água para as plantas, animais e etc. Por falar
- 8 - em plantas, que lindo era ver os canteiros de dona Tereza Almondes com verduras,
- 9 - legumes. A vegetação de lá era tão bonita e ainda é.
- 10 - _ Que canteiro bonito, disse eu.
- 11 - _É sim, mas dá trabalho que só! Respondeu Tereza
- 12 - _Bom que não precisa comprar.
- 13 - _E é gostoso também né, seu Pedro Teixeira.
- 14 - A população está crescendo muito e está evoluindo cada dia mais. Naquela época
- 15 - não tinha escola, cemitério, clube de lazer, igrejas evangélicas e católicas e nem
- 16 - família com condição morando perto. Ai que saudade daquela paz! Tinha de tudo
- 17 - perto da barragem, construíram até várias casas de projetos.
- 18 - Se minha memória velha não falha, por lá aparecia lobisomens que saíam de um
- 19 - lado da barragem. Isso eu não vi, mas segundo Pedro Teixeira e o povo todim,

20 - quem virava lobisomem era conhecido como o finado “Jerome”. Dizem que as
 21 - casas deles até hoje é muito assombrada porque muitas pessoas já dormiram lá e
 22 - não conseguia dormir porque via vozes, bichos, estouros, panelas se mexendo e
 23 - redes balançando no meio da sala. O povo dizia que ele tinha feito pacto com o
 24 - diabo vendendo seu filho, mas isso é história.
 25 - Como é bom viver para contar as grandes histórias de nossa barragem da malhada
 26 - grande com lendas e muitas histórias que não é urbanas, só que o povo até hoje
 27 - conta.

A1: A vida de brincadeiras e lendas em nossa barragem

Na construção do *ethos*, percebemos que A1 utiliza marcas textuais sinalizadoras da cena genérica. A primeira expressão da L1 “**me lembro muito bem**” denota uma linguagem que expressa o conhecimento do narrador acerca dos recursos inerentes ao gênero, em que evidencia ao público o conhecimento do discurso literário, postura na qual reafirma no discorrer do texto.

1 - **Me lembro muito bem**, o ano era 1978 quando nossa barragem foi fundada pela
 2 - **famosa** família Teixeira. **Essa história de família é muito comentado** por aqui.
 3 - **Essa se misturou com os Almondes** e foi crescendo cada vez mais. A barragem
 4 - ficou popular, era grande e mais pessoas e casas foram construídas ao seu redor.

O trecho acima selecionado não só evidencia a construção do *ethos* representada pela palavra “**famosa**” L2, como explicita um julgamento adotado pelo enunciador, subjugando também o que é internalizado pela comunidade em relação ao respeito ou poder que a família Teixeira apresenta dentro desse povoado. Ao inscrever o vocábulo, emerge um *ethos* mostrado, construído pela expressividade do léxico, ou seja, conforme Maingueneau (2015) afirma, é uma faceta no qual ele é “mostrado”, isto é, por meio da enunciação que se constrói.

Em seguida, ainda na L2, a expressão “**essa história de família é muito comentado**” aponta um comportamento que provavelmente se enraizou na comunidade, evidenciando um *ethos* discursivo que se apoia em raízes e tradições familiares, seja por meio financeiro ou hegemonia tradicional ou por ser maioria em número de pessoas da mesma família, que acaba impondo o respeito aos que vivem ali. O locutor não adota pejorativamente a expressão, o que ocorre é uma escrita advinda da oralização daquilo que se costuma falar a respeito de famílias renomadas. A construção, mesmo que implícita, aponta que tanto o entrevistador /entrevistado como narrador do texto se apoiam nessa visão.

Maingueneau (2008b) enfatiza que o público constrói imagens do locutor, efetivadas por meio de estereótipos. Assim sendo, na L3 explicitado pela expressão “**essa se misturou com os Almondes**” vem à tona a figura do “privilegiado / respeitado”, evidenciada pela

postura elitista do fiador do texto. Assim, através do discurso, o auditório constrói o *ethos* que não se apresenta por meio do enunciador de forma exterior a sua fala, mas na construção discursiva (MAINGUENEAU, 2008b).

Na análise da construção do *ethos*, observamos que nas palavras contidas em L5 “**águas/ barrentas**” assim como “**escaldar**” em L6, assume um tom saudosista em relação à representatividade da barragem na formação do povoado, utilizando um termo que singulariza à cenografia, acrescentando a ideia de uma atmosfera feliz e de muita satisfação.

5 - Recordo com muita alegria as **águas** que mesmo **barrentas**, trazia muita beleza e sol
6 – de **escaldar** deixava tudo mais bonito. Mas, todos sabem que ela **servia mesmo** era
7 - para pescar, banhar, puxar água para as plantas, animais e etc. Por falar em plantas,
8 - que lindo era ver os canteiros de dona Tereza Almondes com verduras, legumes. A
9 - vegetação de lá era tão bonita e ainda é.

Dando continuidade, em A1 / L6 na expressão “**servia mesmo**”, o *ethos* discursivo é evidenciado pela consciência que se tem sobre a essência da barragem na vida daqueles que dependem dela para realizar algumas tarefas domésticas e da lavoura, deixando claro que as outras denominações usuais eram frutos apenas da necessidade que se tinham em relação a opções de lazer em meio ao sertão nordestino tão castigante.

Mais uma vez, a incorporação realizada pelo auditório com relação à cena englobante, aponta o foco do locutor quanto ao uso do gênero e nos deixa claro na L14 “**Naquela época**” sobre a consistência com que emprega o gênero memórias literárias, que mesmo tendo realizado poucas metáforas ou recursos literários, se mostra fiel à estrutura básica deste gênero discursivo. O termo permite valorizar o fio pretérito que incumbe as suas lembranças.

14 - A população está crescendo muito e está evoluindo cada dia mais. **Naquela época**
15 - não tinha escola, cemitério, clube de lazer, igrejas evangélicas e católicas e nem
16 - **família com condição** morando perto. Ai que saudade daquela paz! Tinha de tudo
17 - perto da barragem, construíram até várias casas de projetos.

A cenografia mostrada acima é formada a partir de indícios que revelam um receio eminente acerca da desigualdade entre ricos e pobres. O enunciador utiliza do termo “**família com condição**” na L16 para construí-la. Ao mesmo tempo, aponta um sentimento de tristeza e decepção em relação àqueles quem possuem mais recursos financeiros. Sendo assim, podemos reconhecer o discurso sobre a desigualdade social e o sentimento que isso gerou,

pois, a chegada de pessoas ricas na comunidade de fato aconteceu. O *ethos* apresentado na L16 por meio da enunciação organizou a situação a partir da qual pretendia enunciar (MAINGUENEAU, 2015).

Mais uma vez observamos a manutenção da cena genérica na L18 “**Se minha memória velha não falha**”, trazendo uma expressão geralmente utilizada no gênero memórias literárias. Destarte, o *ethos* apontado pelos termos da L18 “**aparecia lobisomens**” nos chamam atenção para uma afirmação sobre suas crenças, geralmente contadas em grandes rodas de conversa entre amigos e que passam de geração em geração.

A intersecção de um lugar cheio de vida como a barragem é também associado aos poderes sobrenaturais e folclóricos. Já na L19 em “**eu não vi**” e “**Pedro Teixeira e o povo todim**”, o locutor se isenta em assumir o discurso antes proferido como verdade, imputando a outrem essa responsabilidade, e da mesma forma o faz quando na L20 utiliza o vocábulo “**dizem**”, que é verbo com indeterminação, marca linguística que não alude a um sujeito específico. Dessarte, logo mais em L23, o locutor suaviza os contos fantasiosos com a expressão “**mas isso é história**”, apontando agora uma descrença na veracidade dos relatos sobrenaturais. Assim, o fiador, mais uma vez, captura as imagens que o representa e as expõe no discurso, também realizando digressões quanto ao seu comprometimento.

18 - **Se minha memória velha não falha**, por lá **apareciam lobisomens** que saiam de um
 19 - lado da barragem. Isso **eu não vi**, mas segundo **Pedro Teixeira e o povo todim**,
 20 - quem virava lobisomem era conhecido como o finado “Jerome”. **Dizem** que as casas
 21 - deles até hoje é muito assombrada porque muitas pessoas já dormiram lá e não
 22 - conseguia dormir porque via vozes, bichos, estouros, panelas se mexendo e redes
 23 - balançando no meio da sala. O povo dizia que ele tinha feito pacto com o diabo
 23 - vendendo seu filho, **mas isso é história**.
 25 - Como é bom viver para contar as grandes histórias de nossa barragem da malhada
 26 - grande com lendas e muitas histórias **que não é urbanas**, só que o povo até hoje
 27 - conta.

Por último, observamos, por meio de algumas marcas textuais, que o texto A1 faz a retomada de outros discursos já proferidos e sustentam a presença do interdiscurso, ou seja, discursos outrora utilizados e que são trazidos de volta de um outro momento da história e/ou de outro espaço sociocultural. Sendo assim, observemos a cenografia criada na L26 “**que não é urbanas**” em que a expressão, grafada no plural, faz a retomada de um quadro apresentado na televisão brasileira chamado “lendas urbanas” sobre contos fantasiosos, muito famoso entre as crianças e que provavelmente não faz parte do mundo do entrevistado. Portanto, o locutor traz outro discurso ao fim de sua produção para mostrar, contraditoriamente, a sua

descrença. Assim como nos diz Maingueneau (2008b, *grifos nossos*), o campo discursivo assumido pelos seus membros no interior dos discursos traça o diálogo entre os diversos campos, *neste caso, o cultural*, de modo que o conflito entre eles torna possível a formação de novos discursos no processo interlocutivo.

4.2 MEMÓRIA LITERÁRIA II: Nós três na barragem

A seguir, apresentaremos a memória literária de A2 que tem como título “**Nós três na barragem**” e traz, ao iniciar o texto, um elemento que liga à cena englobante do gênero escolhido, mostrando sua intenção em obedecer às regras literárias que dão valência genérica a sua memória, mesmo não sustentando na globalidade do texto.

Assim, na L1 com o termo “**rememorar**”, o locutor introduz sua história, nos levando a entender que se trata de uma lembrança. Para reforçar a mesma ideia, na L21, o léxico “**revivo**” apresenta mesma finalidade que conforme afirma Maingueneau (2014), a cena genérica é, assim, a do contrato associado a um gênero, a uma instituição discursiva.

TÍTULO: Nós três na barragem

- 1 - Rememorar meu lindo povoado Malhada Grande me traz tanta alegria. Eu era apenas
- 2 - um moleque bom, ingênuo e cheio de sonhos. Moro aqui desde que me entendo “por
- 3 - gente” e aquilo do que eu com certeza mais gostava e gosto é a barragem. Que oásis no
- 4 - meio de nosso lugar, quantos peixes, fartura. Saudosos piqueniques. Eu e meu amigo
- 5 - Pedro adorávamos ir até lá. Sua voz de criança parece estar viva quando ia aos sábados
- 6 - para mais uma vez me chamar, aos berros:
- 7 - — Ei Ailton... “borá” para barragem?
- 8 - — “Bora”! Vou pedir para o meu pai as varas.
- 9 - — Tá, te espero lá!
- 10 - E assim foi, pedi para o meu pai e chegando lá eu e Pedro começamos a pescar. Do
- 11 - nada a gente conhece um menino, de nome Tiago. Quando eu disse:
- 12 - —Olha ali Pedro, aquele menino pescando sozinho.
- 13 - —Vamos lá Ailton falar com ele.
- 14 - —Quando chegamos ao menino, curioso que nem eu era, disse logo um “oi” e
- 15 - perguntei pelo seu nome. O menino respondeu:
- 16 - —Oi! Prazer, eu sou o Tiago. Vocês querem ser meus amigos?
- 17 - —Claro, responderam entoando juntos.
- 18 - Como eram simples e singelas as amizades, pois de uma pescaria de criança começou
- 19 - uma grande amizade. Éramos o trio “kkkkk”.
- 20 - Por isso tantos momentos em nossa barragem. Lá era o nosso palco de festas,
- 21 - brincadeiras, trabalho. Revivo sempre, pois minha mãe tirou três fotos nossas e deu
- 22 - uma para cada. Depois de alguns dias retornando para barragem conhecemos três
- 23 - meninas e o ciclo só aumentou. Elas nos ensinaram a cozinhar e a gente ensinou a
- 24 -elas pescar. Essa é um pouco de minha história: Eu me chamo Ailton Pereira, hoje

25 -com 48 anos sinto saudades dos tempos de criança e que acabo de contar é uma das
26 -melhores recordações da barragem. Uma verdadeira memória literária.

A2: Nós três na barragem

A expressão linguística “**por gente**”, na L2 e L3 do quadro abaixo, aduz um *ethos* que mostra uma concepção do locutor sobre a temporalidade de seu amadurecimento, que mesmo criança, convida o coenunciador a conferir a credibilidade de seus relatos. O fiador, assim, atesta sua autoridade como narrador.

2 - um moleque bom, ingênuo e cheio de sonhos. Moro aqui desde que me entendo “**por**
3 - **gente**” e aquilo do que eu com certeza mais gostava e gosto é a barragem. Que **oásis**
4 - no meio de nosso lugar, quantos peixes, fartura! Saudosos piqueniques. Eu e meu
5 - amigo Pedro adorávamos ir até lá. Sua voz de criança parece estar viva quando ia aos
6- sábados para mais uma vez me chamar, aos berros:

O narrador do texto A2, intencionando oferecer consistência a sua história e ainda enaltecer a exuberância da barragem, apresenta o termo “**oásis**” na L3, que leva o coenunciador a se convencer sobre a grandeza e exuberância do local. Dessa forma, há a compreensão de que o sentido é inferido ao passo que se estabelece a relação com sua forma usual, concernente à vida em meio aos grandes desertos africanos, em que a aridez é extrema. Termo também internalizado entre os nordestinos que também vivenciam situações de seca extrema. Assim, o *ethos* não só se apresenta como é emerso pelo interdiscurso.

Vemos abaixo na L19 as letras “**kkkkk**” que representam as suas próprias risadas. Aqui se percebe a intercorrência do uso de uma linguagem informal, geralmente utilizada em ferramentas de relações sociais por meio da internet. Com isso, o *ethos* nos traduz um enunciador fortemente influenciado pela comunicação utilizada em canais virtuais, culminando, desse modo, na quebra da manutenção da cena englobante a ser absorvida pelo coenunciador, uma vez que se afasta do discurso literário.

18 - **Como eram simples e singelas as amizades, pois de uma pescaria de criança**
19-**começou uma grande amizade.** Éramos o trio “**kkkkk**”.
20-Por isso tantos momentos em nossa barragem. Lá era o nosso **palco** de festas,
21-brincadeiras, trabalho. **Revivo** sempre, pois minha mãe tirou três fotos nossas e deu
22-uma para cada. Depois de alguns dias retornando para barragem conhecemos três
23-meninas e o ciclo só aumentou. Elas nos ensinaram a cozinhar e a gente ensinou a elas
24-pescar. Essa é um pouco de **minha história**: Eu me chamo Ailton Pereira, hoje com 48
25-anos sinto saudades dos tempos de criança e o que acabo de contar é uma das
26-**melhores** recordações da barragem. **Uma verdadeira memória literária.**

A construção textual mostrada na L18 e L19 “**Como eram simples e singelas as amizadas, pois de uma pescaria de criança começou uma grande amizade**” reforça a posição do narrador sobre o quanto às amizadas eram laços valorizados e dos quais se fundavam confiança, respeito e admiração. Ainda relaciona o vínculo aos momentos vividos na barragem em dias de pescaria, apontando o local com atmosfera propícia à criação e preservação de amizadas. A posição do narrador, mais uma vez, evidencia não só a sua sensibilidade em lembrar, mas assume também a ideia. Segundo Maingueneau (2015), propriedades específicas são ligadas aos participantes, isto é, o *ethos* é exposto pela força do narrador e expressividade adotada para reviver memórias, o que concretiza nosso pensamento.

O vocábulo “**palco**”, expresso na L20, traduz o *ethos* de um locutor saudosista em relação ao espaço de tantas vivências agradáveis, transpondo ao local a responsabilidade pelos momentos mais importantes de sua vida. A metáfora realizada, além de intensificar a importância da barragem, mantém o discurso literário inerente ao gênero. Conforme Clara (2010), o escritor de memórias literárias recorre às figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias.

Na cenografia acima, expressa pelos vocábulos da L24 “**minha história**”, percebemos, através do uso do pronome em primeira pessoa, que o *ethos* se constrói a partir da ligação do locutor com o lugar em que vive, deixando também expresso o sentimento do morador entrevistado, que o inspirou na construção do texto. Mediante isso, o locutor se coloca como uma “voz” do entrevistado, atribuindo identidade ao seu discurso. A legitimidade é atestada pelo enunciador através do que é dito, demonstrando conhecimento da região e trazendo para si a situação discursiva.

Ao final do texto, já na L26, no termo “**melhores**” e na expressão “**uma verdadeira memória literária**” também na L26, o enunciador faz uma estima de valor em relação a sua produção textual, e ainda analisa positivamente a história da qual se apropria. Maingueneau (2014) nos leva a compreender que o texto não é para ser contemplado, ele é enunciação voltada para um coenunciador que mobilizará um sentido “fisicamente” palpável a um certo universo.

4.3 MEMÓRIA LITERÁRIA III: Alegria e saudade

A construção discursiva do *ethos* em A3 se inicia apontando a satisfação em falar do assunto que provavelmente faz parte de sua vida, ou seja, poder lembrar algo vivido. É

perceptível logo quando intitula seu texto de “**Alegria e saudade**” e, ao mesmo tempo, já institui também um *ethos* de melancolia e saudosismo.

Na L1 e corroborando a ideia apresentada no título, observa no trecho “**quanto eu queria ser jovem de novo**” o tom de tristeza e dissabor com a passagem do tempo. O discente ainda deixa expressar na narrativa que se trata de uma pessoa com mais idade, porém, otimista diante da memória a ser contada.

TÍTULO: Alegria e saudade.

- 1- Eu começo essas memórias dizendo **quanto eu queria ser jovem de novo**. Nossa!
- 2- Me lembro o quanto era bom você sair para barragem, se divertir e o melhor, **sem se**
- 3- **preocupar com dor e com cansaço**. São tão boas as lembranças que se eu durmo
- 4- hoje ao acordar amanhã, já quero ir para barragem. Sim! São lembranças muito
- 5- fortes. Quando me casei com meu pobre Zé:
- 6- **-Ô saudade do meu velho!**
- 7- **Hoje já não está mais entre nós**. Quando ele contava histórias para os nossos filhos
- 8- dormir, ah tempo que nunca volta atrás. Era assim:
- 9- —Filhos, hora de dormir.
- 10—Tá pai, e hoje tem história?
- 11—Claro, só uma. E ali adormeciam.
- 12- Quando os meus filhos eram crianças, não dava outra, viviam correndo naquela mata
- 13- brincando se sujando o simplesmente se divertindo naquelas águas. Não vou mentir,
- 14- ficava morrendo de medo de que “**Deus me livre**” **um deles se afogasse**. Como toda
- 15- mãe ficava de olho neles todo momento. Era muito comum algumas vezes em alguma
- 16- tarde de domingo eu chamando toda a família para aquela barragem linda, hoje cheia
- 17- de lembranças e recordações. **Aí** íamos todo mundo, tinha vez que chamávamos um
- 18- monte de gente, a maioria de lá mesmo. Hoje todos fazem parte de nossas memórias e
- 19- hoje nos sentamos para pensar. Eu digo a vocês: **Quanto é bom valorizar o agora**.
- 20- Foram momentos felizes e alegres, brincando e rindo, **e hoje estou sozinha neste**
- 21- **mundo**, pois o Zé se foi e meus filhos, esses já deram rumo na vida. Mas, não me
- 22- arrependo de nada e volto atrás, me arrependo de quando era para eu estar feliz com
- 23- um monte de coisa que acontecia ao meu redor, Mas em alguns momentos eu só
- 24- pensava coisas tristes, só pensava nas feridas, enquanto tava todo mundo ao meu lado
- 25- sorrindo e eu triste. Então aprendi que não se deve reclamar com ninguém porque
- 26- essa foi um erro meu. Então, viva sua vida e não pense nas coisas ruins, pois até elas
- 27- nos ensinam. Te uma memória que não sai da minha cabeça, é o quanto eu podia tá
- 28- valorizando aquela barragem cheia de histórias e quando eu penso que podia ter me
- 29- divertido bem mais. Deixo uma lição para todos, se orgulhe do que se passa na vida
- 30- mesmo que seja ruim porque lá na frente você pode aprender alguma coisa com isso.

A3: alegria e saudade

Ainda dando seguimento, há a evidência de um *ethos* de mesma natureza na L6 “**Oh saudade do meu velho!**” em que se expõe a tristeza diante do tema da morte reforçada em L7 “**Hoje já não está mais entre nós**”, situação condicionada culturalmente ao se abordar

lembranças. Ao mesmo tempo, se implícita uma boa sensação, uma vez que quando se lembra se revive.

Na L14, “**Deus me livre um deles se afogasse**” revela um enunciador que tem medo e ao mesmo tempo consciência dos perigos de afogamento na barragem. A narração é da própria inspiradora da estória. Além do mais, se implícita na escrita um sentimento do autor da memória, uma vez que os perigos são os mesmos na atualidade.

Evidenciamos também um narrador ainda inexperiente na escrita, em que sem uma indicação própria, apresenta traços da oralidade em seu texto, como a expressão “**Aí**” na linha 17. De qualquer forma, fica claro que a narração da memória se apresenta quase que na íntegra, com poucas intervenções pessoais do autor.

Na expressão da L19 “**Quanto é bom valorizar o agora**”, constatamos uma consciência sobre a efemeridade da vida, em que o narrador apresenta um *ethos* de saudade bem reforçada pela expressão da L20 e L21 “**hoje estou sozinha neste mundo**”.

4.4 MEMÓRIA LITERÁRIA IV: A barragem do amor

O título “**A barragem do amor**” sugere um local em que havia encontros amorosos e inícios de belos e duradouros romances, se evidenciando um *ethos* em que provavelmente o enunciador também vivenciou. Assim, remete-se ao *ethos* que diz respeito sobre o autorretrato que o enunciador faz a partir de seu dizer, sobretudo, de seu estilo, de sua forma linguística e vocabular.

Dando seguimento ao entendimento da enunciação, na L2 e L3 “**Minha infância foi resumida em banho na barragem**”, são suficientes para construir uma representação de sua pessoa, que através do exagero metaforiza a própria vida às vivências na barragem, bem como da imagem prévia do sujeito comunicante que expõe alguém que intensamente viveu neste ambiente. É claro que há um *ethos* de pertencimento do qual circula o seu grupo social e suas crenças implícitas.

TÍTULO: A barragem do amor

1. **Minhas lembranças fala** de um tempo de adolescente em que morava na Malhada
2. Grande, onde possui uma barragem. **Minha infância foi resumida em banho na**
3. **barragem** e brincadeiras na beirada, isso sempre que conseguia. Eu e minhas amigas
4. íamos lá e muitas das vezes saímos escondidas. Não dava outra: ficávamos de castigo
5. por não avisar e por desobedecer nossos pais. Nós éramos muito teimosos quando o
6. assunto era barragem. Todo esse pavor do **famoso açude** é porque morávamos lá e
7. nossos pais temiam por conta da segurança do lugar e eles sempre tinham medo de

8. que alguma coisa acontecesse com a gente.
9. **Esses banhos nem sempre eram tão inocentes.** Alguns riscos, por exemplo, quando
10. estávamos banhando existia o medo de que a gente ficar presas por alguma coisa. E
11. ainda mais, meus pais ficavam sabendo que tinha grupo de pessoas iam lá e ingeriam
12. bebidas alcoólicas. Num desses episódios, um dos garotos da turma, o **Caio um que**
13. **morava lá e seus colegas não conseguiram sair.** A partir desse dia acabando
14. **desmoronando** as vidas na barragem. Todos ficaram medrosos e poucas vezes que
15. fomos após esse terrível e trágico acontecimento.
16. **Memórias boas são a das mulheres que viviam a lavar roupas na beirada e**
17. aprontava vamos para banhar e se refrescar, pois os dias eram muito quentes
18. principalmente em dias de fim de semana. Quando eu ficava sozinha sempre **tinha o**
19. **medo de ver monstros.** Enfim, momentos vivi nesse lugar. Principalmente quando
20. tive meu primeiro namorado, pois sempre gostávamos bastante de ir a barragem e
21. aproveitar lá, porque é tão bela e calma que até hoje frequentamos um lugar para
22. lembrar os velhos e bons tempos que vivemos lá. Hoje em dia já sou uma mulher sou
23. casada com meu primeiro namorado e temos filhos juntos e somos muito felizes.

A4: A barragem do amor

Dando seguimento, observamos que na L6 “**famoso açude**”, o escritor apresenta um sentimento e atribui uma adjetivação que não expressa a opinião do possível entrevistado, mas uma visão exteriorizada pelo produtor das memórias. Essa representação, essa imagem construída no discurso, facilita a realização da fala do sujeito enunciador e permite que o locutor seja julgado e avaliado pelo destinatário como projetor da imagem.

Em L9 “**Esses banhos nem sempre eram tão inocentes**”, percebemos um locutor que constrói a imagem de uma pessoa que tem consciência não só dos perigos físicos da água, mas também do ambiente inadequado para uma criança, deixando claro que não está tratando do passado, mas do presente que conhece. O escritor iniciante ainda se familiarizando com o universo do gênero, expõe através dos recursos linguísticos e lexicais que tem ciência das as experiências vividas na barragem.

Na L12 “**Caio um que morava lá e seus colegas não conseguiram sair**”, observa-se um locutor que amplia as ocorrências relatadas e cria um episódio conforme sua imaginação, já que não há registros de ocorrências tão trágicas como essa relatada. É muito evidente as digressões realizadas pela locutora que ora parece rememorar uma história e ora acrescenta sua visão e criatividade. Em L13 quando escreve o termo “**desmoronando**”, evidencia um locutor que quer causar impacto ou que se mostra muito sensível a sua própria criação literária.

Na L16 “**Memórias boas são a das mulheres que viviam a lavar roupas na beirada**”, há, inicialmente, um *ethos* de valoração sobre a importância da memória relatada,

tanto na voz da entrevistada quanto à imagem formada pelo locutor quando expressa o léxico “boas”. Evidencia ter iniciado o seu percurso de escritora numa forma em que relata uma provável infância ou adolescência que se confunde as suas atuais vivências. O gancho temporal ressaltando o seu orgulho de viverem tais experiências. Dessa forma, o escritor segue no texto construindo a imagem de si e, nessa fase, ele constrói a imagem de um escritor onisciente e participante, sendo comprovado pelo que ele diz.

4.5 MEMÓRIA LITERÁRIA V: Antes da barragem, uma história de família

O discurso apresentado pelo locutor no título “**Antes da barragem, uma história de família**”, permeia a memória discursiva que retrata os sujeitos de uma família, dando ênfase não a barragem, mas a sua própria história, sendo veiculadas com intensidade as regiões em que viveram. Fica claro um *ethos* de pertencimento em relação ao novo local de morada, em que fixaram o lar com sua família. Ao mesmo tempo, aponta indícios de que o locutor da memória é narradora da própria memória. Estamos, portanto, diante de um discurso que tem uma representatividade muito grande nesse espaço, consagrando-se como um arquivo da própria história.

O discurso da L1 “**Vou contar minhas memórias literárias**”, produz uma cenografia em que o enunciador, por meio de um relato, inclusive com poucas marcas literárias, expõe acontecimentos de uma experiência aparentemente pessoal.

TÍTULO: Antes da barragem, uma história de família.

1. **Vou contar minhas memórias literárias**, porém lembro vagamente da minha
2. infância. Eu ainda não morava aqui e sim em um povoado chamado Araras. Lá
3. era muito bom, mas por causa dessa **seca do nordeste** as nossas condições não estavam
4. boas e assim não tinha como sustentar eu e meus irmãos. Ao passar algumas semanas
5. minha mãe, dona Josefa recebeu uma proposta de emprego para trabalhar em Picos de
6. doméstica e ela claro aceitou. Assim, nós viemos morar aqui e ao chegar minha mãe foi
7. direto para casa do senhor que contratou ela. Nesse dia eu e meus irmãos passamos o
8. dia na casa dele. Quando chegou à noite minha mãe já tinha terminado tudo e ela falou:
9. ___ Já acabei tudo e agora eu tenho que encontrar um lugar para ficar. O patrão
10. respondeu com sinceridade para minha mãe: ___ **Mas você não precisa procurar eu já**
11. **comprei uma casa para você e seus filhos.** ___ Muito obrigado, não sei nem como
12. agradecer. Vamos meus filhos e logo ela pediu para ir até a casa. Mas onde fica,
13. indagou minha mãe. Ele respondeu: sua casa é lá na Malhada Grande.
14. E assim com toda aquela esperança de uma vida melhor, a gente foi para casa e ao
15. chegar lá vimos nossa casa. Ela era de barro, simples, pequena, mas muito aconchegante
16. e eu tinha um lar. Só que o melhor vai chegar, ela era em frente uma barragem. Eu e
17. meus irmãos ficamos todos loucos para entrar, mas nossa mãe disse que a gente não

17. poderia entrar porque era lá muito perigoso. Nós obedecemos e entramos para casa e
 18. fomos todos dormir e assim inicia nossa nova vida e **amanhã será um novo dia.**

A5: Antes da barragem, uma história de família

Dando seguimento, na L3 “**Seca do Nordeste**”, aparece a imagem de um locutor que conhece e compreende o flagelo da seca ou ainda da indústria do suplício nordestino, associando, no decorrer das memórias, a sua história ao evento topográfico que remete à cenografia do interior, da barragem e, quanto à cronografia, ao tempo passado, pois se trata de uma memória. O *ethos* aparente é o da consciência social sobre as consequências causadas pelo evento e que desencadeou toda essa mudança em suas vidas. A cenografia tem o poder de colocar a cena englobante e a cena genérica em um plano secundário, uma vez que é com a cenografia que o coenunciador entra em contato.

Para Amossy (2016, p. 77), “a cenografia não se desenvolve plenamente a não ser se puder controlar seu próprio desenvolvimento, manter uma distância em relação ao próprio coenunciador, que não pode agir imediatamente sobre o discurso; é o caso em particular da escrita”. Assim, observamos essa imagem gerada apenas na enunciação, em um papel de coenunciador distante no discurso, o que não ocorre, por exemplo, em um debate.

Dando continuidade, apresentamos um recorte em que aponta o encruzamento do discurso fantasioso, em que a liberdade criadora do locutor se mostra para preencher eventuais lacunas das quais não tem conhecimento. Mais especificamente, revelam-se na L9 e L10 “**Mas você não precisa procurar eu já comprei uma casa para você e seus filhos**”. Diante disso, a memória discursiva do coenunciador verifica o estereótipo do homem bom, justo ou ainda pode sugerir outras intenções em relação à família. O enunciador assume a posição de resolver os entraves que não obtém respostas ou informações, e deixa o texto prazeroso e ameno diante de uma mudança causada pela seca nordestina.

Por último, o enunciador encerra sua memória apontando um discurso citado em todas as grandes histórias de superação, mostrando um conhecimento acerca da expressão dita na L18 “**amanhã será um novo dia**”, utilizando-se da interdiscursividade e ao mesmo tempo de um *ethos* de esperança. O coenunciador não tem outra interpretação, senão perceber a positividade que há no locutor.

4.6 MEMÓRIA LITERÁRIA VI: Barragem ou açude, aqui é nosso ponto turístico

O enunciado apresentado no título “**Barragem ou açude, aqui é nosso ponto turístico**” contrasta com o pensamento do enunciador quando apresenta alternativa para o seu nome, em seguida, acrescentando-lhe ao caráter um *ethos* nacionalista, patriótico, enternecido com o ambiente que descreveu e passou a viver. O item lexical *nosso* desperta no coenunciador comoção, um sinal de pertencimento.

Na L4 abaixo “**primeira vez que eu fui foi junto dos meus amigos**”, apresenta um *ethos* de conhecimento, em que o locutor expõe a circunstância em que teve seu primeiro contato com a barragem. Motta (2019, p.56) afirma que “o *ethos* do enunciador é um espessamento semântico produzido pelo discurso”. Ou seja, não se trata de um autor real, mas de uma imagem do autor gerada no seu coenunciador. Com efeito, deparamo-nos com o campo discursivo da amizade e do companheirismo em que o enunciador ativa à memória discursiva e estabelece um estreito vínculo entre o local e as relações fraternas.

TÍTULO: Barragem ou açude, aqui é nosso ponto turístico!

1. Nem toda minha vida eu morei na Malhada Grande. Passei um bom tempo morando
2. em São Paulo e isso foi há 10 anos. Em seguida vim morar em Picos, no povoado da
3. Malhada Grande e nesse tempo já fui à barragem ou se preferir açude. Passei bons
4. momentos nessa famosa barragem da Malhada e a **primeira vez que eu fui foi junto**
5. **dos meus amigos**. Muitas atividades e logo vinham as perguntas: vamos banhar?
6. Pescar? Enfim **para ser mais fácil de entender**, fomos nos divertir.
7. Depois desse dia com os amigos, passei a frequentar esse lugar mais vezes, só que
8. agora junto a minha família e sempre tirar algum tempo para passar lá à tarde inteira.
9. Tínhamos o costume de fazer piquenique e claro, o banho até porque **no Nordeste é**
10. **Bastante quente** e é muito bom refrescar um pouco, enfim como posso dizer, lá é um
11. bom lugar para lazer tanto com os amigos quanto com a família. Dá até para fazer um
12. churrasco, pois lá simplesmente é um ótimo lugar para se divertir. Desde que eu fui
13. morar lá acho, que foi um dos lugares que eu realmente gostei: das pessoas do tempo
14. passa lá. Eu acho que é tranquilo **até onde eu sei não houve nada de ruim por lá**. As
15. pessoas chamam de barragem, mas para mim lá parece mais um açude.
16. Para encerrar minhas memórias **vou dar valor a bela vista de sangrador**, lugar ótimo
17. para tirar bastantes fotos. No inverno a água é gelada e muito refrescante e é nesse
18. período que mais pessoas aparecem para visitar e até gente de outros lugares para
19. conhecer melhor, é o **nosso ponto turístico**.

A6: Barragem ou açude, aqui é nosso ponto turístico.

Em L6 “**para ser mais fácil de entender**”, a cena enunciativa constrói-se na tentativa de manter um diálogo implícito com o coenunciador, em que o emprego de uma

linguagem informal incita-o a incorporar a imagem de uma pessoa simples, alegre e comunicativa. É neste sentido que observamos uma relação entre enunciador e coenunciador.

Observamos que na L9 e L10 “**no Nordeste é bastante quente**”, mostra um *ethos* de constatação e aceitação de um conceito construído sobre a região. Notemos também que reforça o fato de ser uma pessoa proveniente de outro lugar, ou seja, um sujeito que se distanciou de uma cidade e passa a viver em um povoado as margens de uma barragem.

Na construção discursiva “**até onde eu sei não houve nada de ruim por lá**” expressa na L13, aponta um enunciador que não possui muitas informações históricas sobre o local, que mesmo associado às situações positivas traz algumas tragédias comprovadas. Pelas condições sócio-históricas de produção do discurso do gênero memória, verificamos que o migrante de uma grande cidade, embora morando no interior, não se sentia descolado da nova ambiência.

A cenografia produzida em L15 “**vou dar valor a bela vista de sangrador**” gera expectativa no coenunciador sobre a exuberância do lugar, já que “não é diretamente com o quadro cênico que se confronta o leitor, mas com uma cenografia” (MAINGUENEAU, 2013, p. 97). O discurso evidencia a satisfação do enunciador, anunciando um *ethos* de valorização do lugar. Diante disso, o coenunciador infere que se trata de algo que lhe dá prazer, inclusive assimilando o local como descrito.

Por último, encerramos a análise desta memória literária exibindo um *ethos* de pertencimento, ficando evidente ao enunciar a barragem como “**nosso ponto turístico**” expresso na L18, que corrobora a ideia de que “todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima” (MAINGUENEAU, 2013, p. 97).

4.7 MEMÓRIA LITERÁRIA VII: A barragem e a esperança de dias melhores

O gênero memórias literárias tem o intuito de lembrar o passado e de trazer ao presente da escrita as vivências adquiridas por meio de enunciador. Faz-se necessário que o contrato do gênero segundo Maingueneau (2013) seja escrupulosamente respeitado, essencialmente destinada a promover o *ethos* do fiador. Assim, na L1 “**e minhas memórias**”, há uma demonstração de entendimento por parte do locutor sobre o gênero do discurso a ser enunciado. O fiador que aparece é de um senhor aberto, consciente e com propriedade na fala. Logo, nos evidencia um *ethos* de segurança em relação ao discurso que será escrito.

O enunciado L3 “**nasci e me criei aqui**”, imprime um tom de orgulho à cenografia, tendo em vista destacar a convicção com que o enunciador profere a construção. Esse tom, segundo Maingueneau (2013), permite o leitor construir uma representação do corpo do enunciador e inferir autoridade ao que é dito. Destacamos que, nesse mesmo enunciado, o enunciador interage com o coenunciador apontando para uma credibilidade das memórias que ainda vai relatar. A memória literária, embora escrita após entrevista com algum membro da comunidade, teve a liberdade criadora do escritor que decidiu narrar em primeira pessoa, na voz do próprio entrevistado. Dessa forma, nos insere um *ethos* de credibilidade, como já falado anteriormente.

TITULO: A barragem e a esperança de dias melhores

1. **E minhas memórias** desse Povoado que amo, a Malhada Grande, foram tão intensas.
2. Meu nome é Pedro Manoel Almondes, tenho 74 anos e sempre morei na comunidade,
3. como se diz “**nasci e me criei aqui**”, além do mais foi aqui também onde criei minha
4. família. O evento da criação da barragem gerou muita expectativa em todos nós. Foi um
5. projeto feito pela prefeitura de Picos para ajudar as comunidades que muito sofria com a
6. falta de água. Essa foi uma experiência alegre, pois a barragem expirou água para as
7. comunidades, muito utilizadas nas tarefas diárias e para **matar a sede dos animais** que
8. também sofreram **com a seca**.
9. **Mesmo em idade avançada**, recordo bem que a barragem sempre foi e é muito útil para
10. mim e para a comunidade. O que acontece é que hoje é mais utilizada como um espaço
11. de lazer para todos. A barragem acompanha outra geração. Tenho quatro filhos hoje eles
12. utilizam a barragem para pescar e como espaço de lazer.
13. A barragem é segura para comunidade e só trouxe benefícios para todos nós da Malhada
14. Grande e sinto mais orgulho ainda, pois presenciei a sua construção. Foi um momento
15. de muita alegria para a comunidade, **trouxe a esperança de dias melhores a todos**. No
16. entanto, nem tudo era alegria. As preocupações apareceram. Tem que ter cuidado
17. quando entrar na barragem para tomar banho se você for menor de idade vá com o
18. responsável, esse sempre foi meu conselho para evitar acidentes. São muitas lembranças
19. e nossa barragem trouxe muitos benefícios para a comunidade como acessar água
20. encanada que facilitou a irrigação da plantaço e a criação de animais, **amenizando**
21. **nosso sofrimentos**.

A7: A barragem e a esperança de dias melhores

Nos enunciados seguintes, “**matar a sede dos animais**” na L7, e “**com a seca**” na L8, evidencia, pelo modo de dizer do enunciador, um *ethos* de um sujeito solidário, engajado e consciente da realidade que o cerca. Para isso, a cenografia introduz um senhor de 74 anos, reforçada pela passagem da L9 “**Mesmo em idade avançada**”, que se mostra lúcido, comunicativo e sensível que condiz com esse *ethos* discursivo observado. Isso é provocado pelas impressões que foram geradas pelo enunciador, uma vez que “a enunciação do texto

confere uma corporalidade ao fiador, ela lhe dá um corpo” (AMOSSY, 2016, p. 76). Para a autora, entra em cena o coenunciador que incorpora e confere sentido ao mundo dele, aumentando sua percepção. O enunciador, neste caso, ganha destaque na cenografia.

O discurso em L15 “**trouxe a esperança de dias melhores a todos**” produz um *ethos* efetivo de esperança, já que pelo “discurso, os coenunciadores, em sua diversidade, construirão, resulta assim da interação entre diversas instâncias, cujo peso varia segundo os discursos” (AMOSSY, 2016, p. 82).

O *ethos* discursivo é, propositadamente ou não, aquilo que o enunciador mostra de si, e o lugar favorecido para inferi-lo é a cenografia. Portanto, é ela que certifica o *ethos* discursivo. A cenografia delineada em L20 e L21 “**amenizando nossos sofrimentos**” endossa um *ethos* de alívio do enunciador que assume o problema como parte de sua vivência. Dessarte, ao inserir o léxico “*nosso*”, o enunciador sugere ao auditório a voz do escritor propriamente dito que se torna fiador de um corpo sensível e solidário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida investigação teve como objetivo geral examinar a construção do *ethos* discursivo na materialidade de memórias literárias produzidas por alunos do sétimo ano do ensino fundamental, nos amparando nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso e da teoria do *ethos* de Dominique Maingueneau.

Buscou-se propor contribuições para a prática da produção de textos no ensino fundamental e, para isso, desenvolveram-se os seguintes objetivos específicos: i) identificar e descrever os elementos linguísticos sinalizadores da construção de uma imagem de si (*ethos*) em memórias literárias produzidas por alunos do ensino fundamental; ii) verificar nas memórias literárias, produzidas pelos discentes, o papel do interdiscurso, das cenas de enunciação e do fiador para a construção do *ethos* discursivo; iii) discutir sobre a forma como se dá a incorporação do *ethos* discursivo em memórias literárias, tendo em vista o contexto de produção desse gênero de discurso.

Para direcionar nosso trabalho, que se trata de uma pesquisa de caráter interventivo do PROFLETRAS, formulamos uma proposta de intervenção apropriando-se da metodologia da sequência didática, por entender que apresenta uma sistematização adequada ao desenvolvimento das atividades e bastante apropriada ao ensino de gêneros que, em nosso caso, memórias literárias. Nesse espaço de tempo em que se desenvolveu a SD, esclarecemos sobre a construção do gênero memórias literárias da qual se fez falar sobre tempo, sobre lembranças, sobre emoções e escrita, de forma que o aluno absorvesse um embasamento sobre o gênero e, assim, criasse sua narrativa. A SD foi uma escolha adequada para elaboração de atividades de forma mais didáticas.

Apoiado no referido aporte teórico, alcançamos executar uma investigação criteriosa sobre os textos que constituem o *corpus* da pesquisa e, destarte, executar conforme os objetivos específicos aos quais nos intentamos. Foram evidenciadas, nos textos em análise, e em linhas gerais, marcas linguísticas e textuais caracterizadoras do *ethos* discursivo, do *ethos* mostrado e do interdiscurso.

Além do mais, nas análises, demos notoriedade do fiador do *ethos* discursivo às cenas de enunciação. Desse modo, foi construída pelo narrador uma eminente vivência cheia de crenças em torno da barragem. Apresentou-se nos textos um *ethos* que traduz um enunciador fortemente influenciado pela comunicação utilizada em canais virtuais; exprimiu-se na materialidade das produções uma sociedade que reconhece a hegemonia tradicional de algumas famílias e ainda se mostrou a imagem em que o enunciador faz uma estima de valor

em relação a sua produção textual, evidenciando um diálogo metalinguístico com o gênero e todos participantes da intervenção.

Dessa forma, das 7 (sete) produções finais analisadas, observa-se que todos os discentes aderiram os conteúdos empregando as técnicas trabalhadas como também se utilizaram de gêneros que auxiliaram na produção, especialmente as apreciativas para conferir caráter discursivo no tocante ao *ethos* analisado. Essa utilização se deu através de construções linguísticas que evidenciaram as imagens deixadas ao coenunciador pelo locutor e pelas categorias propostas a partir da teoria de Maingueneau (2008, 2013, 2015 e 2016).

Outrossim, construiu-se um *ethos* por meio da utilização de marcas textuais que sinalizaram a cena genérica; emergiu-se um *ethos* mostrado, construído pela expressividade dos léxicos; revelou-se ainda a posição do narrador quanto a sua sensibilidade em recordar, bem como assume um discurso literário inerente ao gênero, mantido pela forma como metaforizou o texto. Após a análise de A1 e A2, o narrador deixou elementos visíveis que demonstrassem a ligação do locutor com o lugar em que vive, tornando também expresso o sentimento do morador entrevistado, e por último, o enunciador faz uma estima de valor em relação a sua produção textual, adotando um tom metalinguístico associado ao conhecimento do narrador, fechando, assim, sua posição e valorando positivamente a história da qual se apropria.

Identificamos também, nos textos A3 e A4, passagens que trazem a construção discursiva do *ethos* apontando para um tom de tristeza e dissabor com a passagem do tempo, em que se expõe a tristeza diante do tema da morte, reforçada efemeridade da vida, de modo que o narrador apresenta um *ethos* de saudade. Além do mais, se evidenciou em A4 um *ethos* em que provavelmente faz parte da vivência do enunciador, um *ethos* que diz respeito ao seu autorretrato. O discurso literário aponta para uma valorização da memória relatada, tanto na voz da entrevistada quanto a imagem formada pelo locutor, constituindo a cena genérica e englobante que, por fim, formou através de discurso um *ethos* de valorização.

Seguindo com as análises, evidenciou-se no texto de A5 um *ethos* de pertencimento em relação ao novo local de morada, bem como a compreensão do enunciador sobre a “seca do Nordeste”. Já aparece à imagem de um locutor que conhece e compreende o flagelo vivido. Neste caso, o *ethos* aparente é o da consciência social. Por último, há um fechamento em que se percebe a interdiscursividade e ao mesmo tempo de um *ethos* de esperança.

Na análise empreendida em A6, percebe-se um *ethos* nacionalista, patriótico, enternecido com o ambiente que descreveu e passou a viver. Além do mais, exhibe um *ethos* de conhecimento, em que o locutor expõe a circunstância que teve seu primeiro contato com a

barragem. Ao incorporar a imagem de uma pessoa simples, o fiador apresenta um discurso de satisfação anunciando um *ethos* de valorização do lugar e, mais uma vez, de pertencimento.

Nessa perspectiva, notamos pelo resultado nas análises que os alunos expressaram seus entrevistados ou a si mesmo, assumindo a responsabilidade de fiador. Em A7, ele aparece ao seu auditório em forma de um senhor: aberto, consciente e com propriedade na fala. Logo nos evidencia um *ethos* de segurança acerca das memórias relatadas. Também se imprime um tom de orgulho a cenografia, propositalmente moldada aos seus olhos. Ainda, pudemos revelar, por meio das imagens, o *ethos* de um sujeito solidário, engajado e consciente da realidade que o cerca e que também produz um *ethos* efetivo de esperança.

No que concerne ao emprego das marcas linguístico-textuais bem como técnicas e características inerentes ao gênero memórias literárias utilizadas pelos discentes, observamos que houve um desenvolvimento manifesto na produção dos textos a partir da aplicação da SD e, por conseguinte, dos módulos, visto que conseguimos verificar um desempenho relevante nas produções finais.

Conquanto não tenhamos obtido a resolução de toda a problemática relacionada à escrita do gênero durante a mediação da SD, logramos ainda desta forma um rendimento satisfatório, uma vez que os alunos construíram textos do gênero discursivo, mais especificamente da memória literária.

Ressalta-se, ainda, que os módulos da SD tiveram várias etapas e procedimentos específicos que facilitaram a percepção e sistematização da perspectiva textual e discursiva dos alunos que, além de autores, eram narradores de histórias advindas muitas vezes das lembranças de outrem.

Como consequência dos resultados desta investigação, que se constituiu de forma associada a uma prática interventiva, pode-se afirmar que ela contribuiu satisfatoriamente para a nossa formação profissional, tornando-nos professores exploradores em nossas salas de aula. Discutimos e refletimos sobre o *ethos* em memórias literárias, levando para nossa sala de aula o ensino da produção de textos, com o intuito de direcionar os alunos a produzirem discursos proficientes a partir experiências vividas, neste caso, na barragem do povoado Malhada Grande.

Com essas constatações, verificamos que o ensino de memórias literárias apresentadas em SD contribuiu consideravelmente para a motivação dos estudos de produção de texto. A construção do *ethos* observada após análise do *corpus* possibilitou um conhecimento maior das imagens dos alunos refletidas em suas produções, de modo que essa

questão pode ser temática de debates, palestras e trabalhos interdisciplinares futuros que envolvam disciplinas das ciências humanas e sociais.

Neste caso, pretendemos, inclusive, que as análises concretizadas nutram alguma contribuição para as pesquisas e temas pertinentes à Análise do Discurso, com foco na teoria do *ethos* de Dominique Maingueneau. Acreditamos viabilizar como resultado o desenvolvimento da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, consoante é o PROFLETRAS, programa de mestrado ao qual estamos vinculados.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2.ed., 3ª impressão. São Paulo: Contexto, 2016.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF. 2ª tiragem, Martins Fontes, 2015.

_____. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. [VOLOSHINOV, V. N]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].

_____. 1997. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. Célia Fagundes Roval. 1ed-São Paulo, FTD, 2012.

BAWARSHI, Anis S. **Genero, teoria, pesquisa, ensino**/Anis S. BawarshiJoReiff; tradução Benedito Gomes Bezerra...{et al.}. -1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador** – observações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Obras escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 1987.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 17ª- ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 15 de abr. de 2020.

CÂNDIDO, Ismael Silva. **A importância do *ethos* no discurso político de José Sarney.** 2015. 142f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). PUC. São Paulo.

CAVALCANTE, Sergio Rubens Alves. **As imagens do Nordeste: o interdiscurso e o *ethos* na Literatura de Cordel.** / Sergio Rubens Alves Cavalcante. - Pau dos Ferros, 2018.

CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. (2002). **Dictionnaire d'analyse du discours.** Paris, Éditions du Seuil. 2002.

_____. **Dicionário de análise do discurso.** Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. 3ed. São Paulo: contexto, 2014.

CLARA, R. A. e ALTENFELDER, A. H **Se bem me lembro... Caderno do professor:** orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada)

CAPEAUX, Otto Maria. **História da literatura ocidental.** Disponível em <https://portalconservador.com/livros/Otto-Maria-Carpeaux-Historia-da-literatura-ocidental.pdf>. Acesso em: 14 de abr. de 2020.

CUNHA, G. X. CORRÊA, T. E. **A construção de imagens de si como um fenômeno enunciativo:** estudo comparativo de depoimentos brasileiro e francês publicados na revista *Marie Claire*. 2018.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128

ELLIOT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio.** In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

_____. **SANTOS, J. B. (Org.). Teorias linguísticas: problemáticas contemporâneas.** Uberlândia: EDUFU, 2003.

FIORIN, Luis. **Tendências da análise do discurso.** *Estudos Linguísticos*. v.19, p.173-9,1990

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
 GREGOLIN, M. R. V. **Análise do discurso: lugar de enfrentamentos teóricos**. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. (Org.). *Teorias linguísticas: problemáticas contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2003, p. 21-34.

HABIB, Paulo Paulinelli. **O ethos na argumentação [manuscrito]: análise discursiva de uma carta protesto de Sobral Pinto ao Presidente Costa e Silva / Paulo Paulinelli Habib.**— 2008.

LEITE, L. C. M. **Gramática e literatura: desencontros e esperanças**. In: GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, A. **Recordar para contar**. IN: Na ponta do lápis, ano V, nº 11, ago/2009.

LIMA, Gercina Ângela Borém. **A transmissão do conhecimento através do tempo: da tradição oral ao hipertexto**. *Revista Interamericana de Bibliotecologia*, Medellín (Colômbia), v. 30, n. 2, p. 275-285, Jul./Dez. 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/UEDMA/Downloads/1881-Texto%20del%20art%C3%ADculo-6044-1-10-20090709%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/UEDMA/Downloads/1881-Texto%20del%20art%C3%ADculo-6044-1-10-20090709%20(2).pdf). Acesso em 20 de fev. de 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6. ed. Ampl. - São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Cenas da enunciação**. Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008b.

_____. **Ethos, cenografia, incorporação**. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016, p. 69-92.

_____. Dominique. **Análise do Discurso: uma entrevista com Dominique Maingueneau**. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 4, n. 6, p. 01- 06, mar. 2006a. Tradução de Gabriel de Ávila Othero.

_____. **A propósito do ethos**. In: MOTTA, Ana. Raquel; SALGADO, Luciana. (orgs.). *Ethos discursivo*. 2 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. **Analisando discursos constituintes**. *Revista do GELNE*. Fortaleza, n. 2, v. 2, 2000.

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

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**, in: A.P. DIONISIO et al. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Novas tendências em análise do discurso.** Tradução Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MARCUSCHI, Beth. **A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar:** desafios e possibilidades. Cadernos Cenpec Novo, v.2, p.47-73, São Paulo, 2012.

MARTINS, R. L. **A reescrita do gênero memória literária nas olimpíadas de língua portuguesa.** 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional- Profletras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros – RN, 2017.

MUSSALIM, F. **Análise do discurso.** in: MUSSALIM, F. Bentes, a.c.(org). Introdução a linguística. Domínios e fronteiras. V2. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006

NOGUEIRA, João Paulo Nobre. **Memórias literárias e ensino:** a construção da narrativa memorialística nas aulas de língua portuguesa. Dissertação de Mestrado-UERN. Pau dos Ferros, 2016.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso:** ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____, Sírio. **Sobre o ensino de português na escola.** In: GERALDI, J. W. (org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio (1975). Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. **Analyse de contenuet théorie du discours.** Bulletin du C.E.R.P., 1967, 16, (3). p. 211-227

_____. **A análise de discurso:** três épocas (1983). In: GADET, F; HAK, T. (orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Jonas de A. Romualdo. Campinas, editora da UNICAMP, p. 311-318, 1997

QUEIROZ, Núbia Cristina Pessoa de. **Argumentação em memórias literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa /** Núbia Cristina Pessoa de Queiroz. – Pau dos Ferros, RN, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

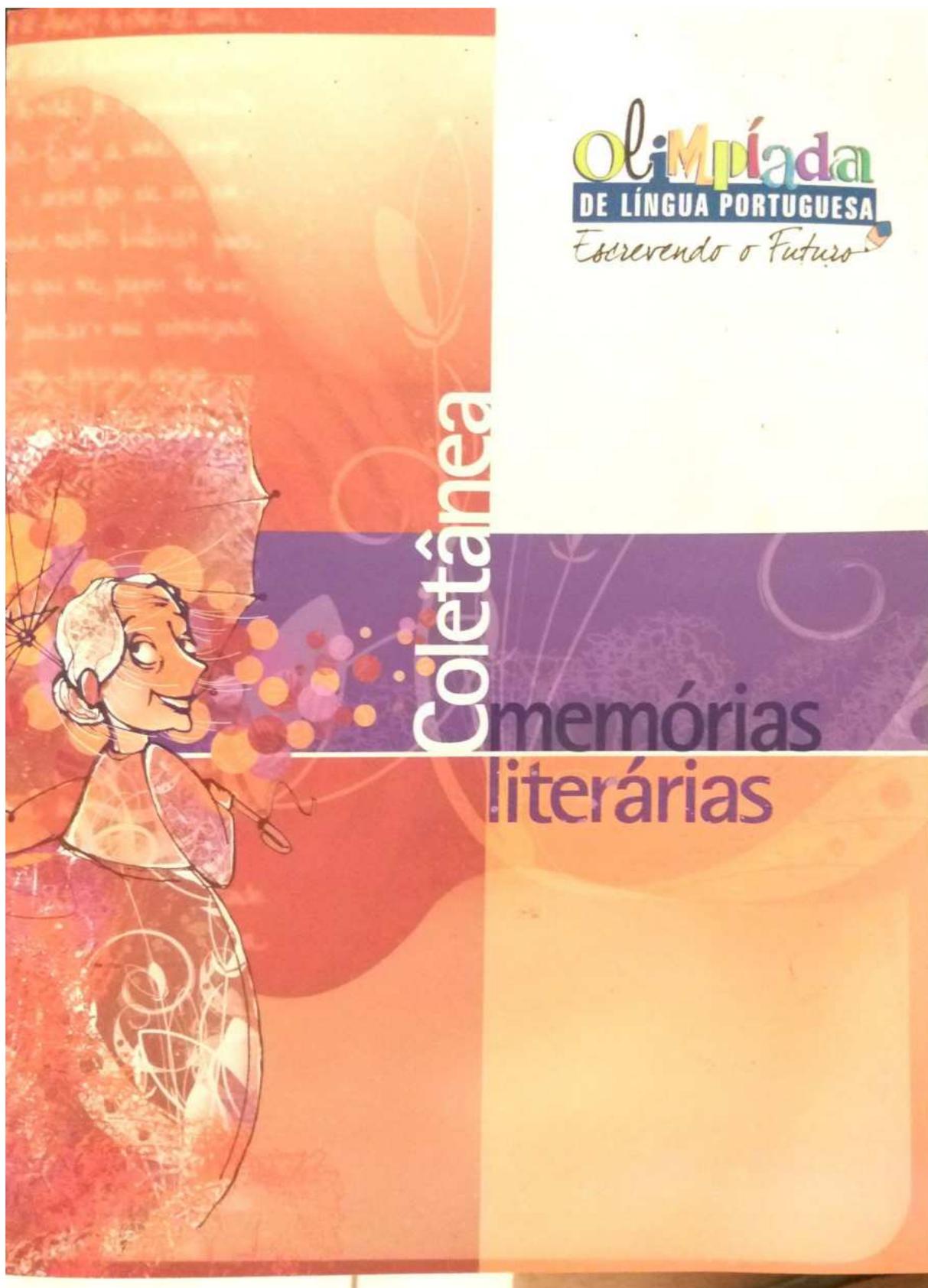
SANTOS, I. O. **Análise do discurso pedagógico sobre a religião: o interdiscurso e o ethos.** Estágio Pós-Doutoral Sênior. Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

SOBRAL, Adail Ubirajara. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos**: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero autoajuda. 2006. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-446, 2005

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS





Mercador de escravos

Alberto da Costa e Silva

“Quando eu morei na Nigéria, ouvi de vários descendentes de ex-escravos retornados do Brasil que seus antepassados trouxeram consigo, um saquinho de ouro em pó. E que os menos afortunados desembarcavam em Lagos com os instrumentos de seu ofício e alguns rolos de tabaco, mantas de carne-seca e barriletes de cachaça, para com eles reiniciar a vida. É provável que tenha sido também assim, com seu contrabando de ouro ou o seu tanto de fumo e jeritiba, que alguns dos traficantes brasileiros instalados no golfo do Benin começaram os seus negócios.

Não foi este, porém, ao que parece, o caso de Francisco Félix de Souza. A menos que estivesse mentindo, quando disse ao reverendo Thomas Birch Freeman que chegara à Costa sem um tostão e que foram de indigência os seus primeiros dias africanos – confissão corroborada por um parágrafo de Theophilus Conneau, no qual se afirma que Francisco Félix começou a carreira a sofrer privações e toda a sorte de problemas. Outro contemporâneo, o comandante Frederick E. Forbes, foi menos enfático, porém claro: Francisco Félix era um homem pobre, quando desceu na África.

Que ele tenha, de início, como declarou, conseguido sobreviver com os búzios que furtava dos santuários dos deuses, não é de estranhar-se. Os alimentos eram muito baratos naquela parte do litoral. Numa das numerosíssimas barracas cobertas de palha do grande mercado de Ajudá, recebia-se da vendedora, abrigada sob o teto de palha ou sentada num tamborete atrás do trempe com seu tacho quente, um naco de carne salpicado de malagueta contra dois ou três cauris. Custava outro tanto um bocado de inhame, semienvolto num pedaço de folha de bananeira e encimado por lascas de peixe seco. E talvez se obtivesse por uma só conchinha um acará.

Francisco Félix de Souza, mercador de escravos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Editora da UERJ, 2004.



Os automóveis invadem a cidade

Zélia Gattai

Naqueles tempos, a vida em São Paulo era tranquila. Poderia ser ainda mais, não fosse a invasão cada vez maior dos automóveis importados, circulando pelas ruas da cidade; grossos tubos, situados nas laterais externas dos carros, desprendiam, em violentas explosões, gases e fumaça escura. Estridentes fonfons de buzinas, assustando os distraídos, abriam passagem para alguns deslumbrados motoristas que, em suas desabaladas carreiras, infringiam as regras de trânsito, muitas vezes chegando ao abuso de alcançar mais de 20 quilômetros à hora, velocidade permitida somente nas estradas. Fora esse detalhe, o do trânsito, a cidade crescia mansamente. Não havia surgido ainda a febre dos edifícios altos; nem mesmo o “Prédio Martinelli” – arranha-céu pioneiro em São Paulo, se não me engano do Brasil – fora ainda construído. Não existia rádio, e televisão, nem em sonhos. Não se curtia som em aparelhos de alta-fidelidade. Ouvia-se música em gramofones de tromba e manivela. Havia tempo para tudo, ninguém se afobava, ninguém andava depressa. Não se abreviavam com siglas os nomes completos das pessoas e das coisas em geral. Para que isso? Por que o uso de siglas? Podia-se dizer e ler tranquilamente tudo, por mais longo que fosse o nome por extenso – sem criar equívocos – e ainda sobrava tempo para ênfase, se necessário fosse.

Os divertimentos, existentes então, acessíveis a uma família de poucos recursos como a nossa, eram poucos. Os valores daqueles idos, comparados aos de hoje, no entanto, eram outros; as mais mínimas coisas, os menores acontecimentos, tomavam corpo, adquiriam enorme importância. Nossa vida simples era rica, alegre e sadia. A imaginação voando solta, transformando tudo em festa, nenhuma barreira a impedir meus sonhos, o riso aberto e franco. Os divertimentos, como já disse, eram poucos, porém suficientes para encher o nosso mundo.

Anarquistas, graças a Deus. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.



Parecida mas diferente

Zélia Gattai

O pai de Zélia Gattai costumava contar a história de como sua família havia vindo da Itália para o Brasil. Uma vez, quando ele narrava a viagem dos Gattai – que era o nome da família de seu pai –, Zélia, então menina, observou que Eugênio, seu avô materno, escutava atentamente. Então, pediu a ele que também contasse a história da família da mãe, os Da Col.

Vovô veio da Itália com toda a família, contratado como colono para colher café numa fazenda em Cândido Mota, em São Paulo. Nona Pina passou a viagem toda rezando, pedindo a Deus que permitisse chegarem com vida em terra. Tinha verdadeiro pavor de que um dos seus pudesse morrer em alto-mar e fosse atirado aos peixes. Carolina ressentiu-se muito da viagem, estranhou a alimentação pesada do navio, adoeceu, mas desembarcaram todos vivos no porto de Santos.

A família fora contratada por intermédio de compatriotas do Cadore, chegados antes ao Brasil. Diziam viver satisfeitos aqui e entusiasmavam os de lá através de cartas tentadoras: “Venham! O Brasil é a terra do futuro, a terra da ‘cucagna’... pagam bom dinheiro aos colonos, facilitam a viagem...”

Com os Da Col, no mesmo navio, viajaram outras famílias da região, todos na mesma esperança de vida melhor nesse país promissor. Viajaram já contratados, a subsistência garantida.

Em Santos, eram aguardados por gente da fazenda, para a qual foram transportados, comprimidos como gado num vagão de carga.

Ao chegar à fazenda, Eugênio Da Col deu-se conta, em seguida, de que não existia ali aquela “cucagna”, aquela fartura tão propalada. Tudo que ele idealizara não passava de fantasia; as informações recebidas não correspondiam à realidade: o que havia, isto sim, era trabalho árduo e estafante, começando antes do nascer do sol; homens e crianças cumpriam o mesmo horário de serviço. Colhiam café debaixo de sol ardente, os três filhos mais velhos os acompanhando, sob a vigilância de um capataz odioso. Vivendo em condições precárias, ganhavam o suficiente para não morrer de fome.

A escravidão já fora abolida no Brasil, havia tempos, mas nas fazendas de café seu ranço perdurava.

Notificados, certa vez, de que deviam reunir-se, à hora do almoço, para não perder tempo de trabalho, junto a uma frondosa árvore, ao chegar ao local marcado para o encontro os colonos se depararam com um quadro deprimente: um trabalhador negro amarrado à árvore. A princípio, Eugênio Da Col não entendeu nada do que estava acontecendo, nem do que ia acontecer, até divisar o capataz que vinha se chegando, chicote na mão. Seria possível, uma coisa daquelas? Tinham sido convocados, então, para assistir ao espancamento do homem? Não houve explicações. Para quê? Estava claro: os novatos deviam aprender como se comportar; quem não andasse na linha, não obedecesse cegamente ao capataz, receberia a mesma recompensa que o negro ia receber. Um exemplo para não ser esquecido.

O negro amarrado, suando, esperava a punição que não devia tardar; todos o fitavam, calados.

De repente, o capataz levantou o braço, a larga tira de couro no ar, pronta para o castigo. Então era aquilo mesmo? Revoltado, cego de indignação, o jovem colono Eugênio Da Col não resistiu; não seria ele quem presenciaria impassível ato tão covarde e selvagem.

Impossível conter-se!

Com um rápido salto, atirou-se sobre o carrasco, arrebatando-lhe o látigo das mãos.

Apanhado de surpresa, diante da ousadia do italiano, perplexo, o capataz acovardou-se. O chicote, sua arma, sua defesa a garantir-lhe a valentia, estava em poder do “carcamano”; valeria a pena reagir? Revoltado, fora de si, esbravejando contra o capataz em seu dialeto dos Montes Dolomitas, o rebelde pedia aos companheiros que se unissem para defender o negro. Todos o miravam calados. Será que não compreendiam suas palavras, seus gestos? Certamente sim, mas ninguém se atrevia a tomar uma atitude frontal de revolta. Católico convicto, ele fazia o que lhe ditava o coração, o que lhe aconselhavam os princípios cristãos...

De repente, como num passe de mágica, o negro viu-se livre das cordas que o prendiam à árvore. O capataz apavorou-se. Quem teria desatado os nós. Quem teria?

O topetudo não fora, estava ali em sua frente, gesticulando, gritando frases incompreensíveis, ameaçador, de chicote em punho... O melhor era desaparecer o quanto antes, rapidamente: “esses brutos poderiam reagir contra ele. A prudência mandava não facilitar”.

Nessa mesma tarde, a família Da Col foi posta na estrada, porteira trancada para “esses rebeldes imundos”. Estavam despedidos. Nem pagaram o que lhes deviam. “Precisavam ressarcir-se do custo do transporte de Santos até a fazenda...” E fim. Pela estrada deserta e infinita, seguiu a família, levando as trouxas de roupas e alguns pertences que puderam carregar, além da honradez, da coragem e da fé em Deus.



Meus tempos de criança

Rostand Paraíso

Pulávamos os muros e ganhávamos os quintais das casas vizinhas, enormes e cheias de fruteiras e de toda a sorte de animais, gatos, cachorros, galinhas, patos, marrecos e outros mais. Chupando mangas, gostosas mangas, mangas-espada, mangas-rosa e manguitos, esses quase sempre os mais saborosos, dividíamos os times e organizávamos as peladas de fundo de quintal que exigiam grande malabarismo de nossa parte, com as frondosas árvores para driblar e grandes irregularidades no terreno para contornar.

Usávamos “bolas de meias”, preparadas por nós mesmos com papel de jornal compactado e colocado dentro de uma meia de mulher, mas já começávamos a usar bolas de borrachas e as “bolas-de-pito”, que eram bolas de couro, com pito para fora e que tínhamos o cuidado de envergar para dentro, para evitar arranhaduras. Gostosas, memoráveis tardes que se prolongavam até a noitinha, parando-se apenas quando não havia mais sol e quando não podíamos mais ignorar os gritos que vinham de nossa casa, para tomar banho, mudar de roupa e ir jantar.

As mesmas misteriosas ordens faziam-nos começar a desengavetar nossos times de botão para a temporada que iria se iniciar. Os botões eram polidos e engraxados.

Descobríamos, nos botões das capas e dos jaquetões e, também, nas tampas de remédios, promissores craques. Nossos pais começavam a estranhar, sem encontrar qualquer explicação para o fato, o desaparecimento das tampas dos xaropes e dos botões das roupas. Esses craques em potencial, novos valores que surgiam, eram devidamente preparados e passávamos dias a lixá-los e, para lhes dar mais peso e maior aderência à mesa, a enchê-los com parafina derretida. Trabalho que levava às vezes algumas semanas, os novos craques sendo testados exaustivamente até que nos déssemos por satisfeitos e os considerássemos prontos e aprovados para as grandes competições pela frente.

Os botões de chifre, preparados pelos presos da Casa de Detenção, onde íamos comprá-los, começavam, pela sua robustez e pela potência de seus chutes, a ganhar nossa preferência. Não gostávamos, porém, daqueles botões que vinham do Sul, de plástico, todos iguais, diferenciando-se uns dos outros apenas pelas “camisas” que traziam coladas sobre si, com as

cores dos clubes cariocas. Preferíamos, nós mesmos, pregar as cores do nosso time preferido, no meu caso o Santa Cruz.

Cada botão ganhava seu nome, Perácio, Leônidas, Patesko, Pitota, Sidinho, Siduca... botões que já não tenho mais, desaparecidos misteriosamente ao longo do tempo. Meu ponta-esquerda, Tarzan, que tantas alegrias me deu, com suas arrancadas para o campo adversário e com seus mirabolantes gols, que fim terá levado?

Preferíamos usar as bolas de farinha, arredondadas cuidadosamente na palma da mão e que permitiam um bom controle, correndo menos que as de miolo de pão e não tanto quanto as de borracha.

Dentro daquelas regras que adotávamos e que permitiam que continuássemos a jogar enquanto não perdêssemos o controle da bola, éramos obrigados, quando nos sentíamos em condições de tentar o chute a gol, a avisar o adversário: “Defenda-se!” ou “Prepare-se!”, dando tempo a que ele posicionasse melhor o seu goleiro e puxasse, para junto dele, os beques, geralmente bem altos, com a finalidade de dificultar o chute rasteiro.

As partidas eram irradiadas por um de nós, ao estilo de José Renato, o famoso locutor esportivo da PRA-8, e os gols, quando convertidos, eram gritados histericamente, incomodando toda a vizinhança.

Antes que o tempo apague... 2^a- ed. Recife: Editora Comunicarte, 1996.



Como num filme

Antonio Gil Neto

Não foi difícil cair nas graças de Seu Amalfi. Direto, sincero, amoroso, foi logo falando de sua vida, com um jeito meio solto, especial, como quem vai montando uma sequência de cenas em nosso pensamento. De início, estáticas e em preto e branco, e, aos poucos, em impulsos coloridos. Depois de uma ou outra pergunta, quase nem precisei falar mais nada. Apenas ouvir, entregar-se à brincadeira da memória era o que bastava.

Ele foi contando, contando e imagens foram se instalando em mim como quem entra em um filme.

“Esse cheirinho de café pendurado no vento leve conduz a meu tempo mais antigo.

Pensei ouvir bem baixinho um fiapo de uma canção napolitana e tudo veio à tona. Logo lembrei-me de minha mãe torrando café, fazendo o pão, a macarronada. Bem que procuro não pensar muito para não marejar os olhos.

O começo de tudo foi na Itália. De lá vieram meus pais. Fugidos do horror da guerra, acabaram por fazer a vida aqui em São Paulo, onde nasci.

É a partir dessas lembranças que minha cabeça parece uma máquina de fabricar filmes.

Recordo muita coisa. Não só do que minha mãe contava, mais ainda das que eu vivi.

Lá pelos idos de 1929, com cerca de sete anos de idade, era menino feito. Minha vida era um misto de *cowboy* com Tarzan. Onde hoje fica o Shopping Center Norte era só mato, água e muita, muita terra. Era lá meu paraíso. Meu e dos meus amigos: o Vitorino, o Zacarias... Vivia para jogar futebol, nadar, pescar e caçar passarinhos.

Uma brincadeira de que gostávamos muito era ‘chocar o trem’. Sabe o que é isso?

Era subir rapidinho no trem em movimento. Ele andava bem devagar, é claro, levando pedras da Serra da Cantareira para construir a cidade. Com o tempo seu trajeto se encheu de bairros: Tucuruvi, Jaçanã, Vila Mazzei, Água Fria e mais o que há agora. Lembra aquela música do Adoniran? Tem a ver com esse trem...

Da escola não gostava tanto. Não era um bom aluno, mas era esperto, vivido. Isso sim. O que acabava ajudando em muitas situações... Em um abrir e fechar dos olhos da memória lá estão a escola, o corre-corre das crianças e todos eles intactos e em plena labuta do dia: Dona Albertina, Dona Isabel, Seu Luís, os professores. Ainda o Seu Peter, o diretor, e Seu Luigi, o servente. Quantas vezes em meio à cópia da lousa, que seguia plena em silêncio e dever, disparava um piscar enviesado para meus companheiros de time. Quebrávamos as pontas dos lápis e com o descaramento e a falsa pretensão de deixarmos todos eles apontadinhos para a letra ficar bem desenhada e bem bonita nas nossas brochuras, lá íamos nós, atrás da porta e com a gilette em punho, armar em cochichos a melhor estratégia para o próximo jogo. Tudo lorota!

Meio moleque, meio mocinho, sempre dava algum jeito de arranjar um dinheirinho para ir à Voluntários, uma das poucas ruas calçadas do bairro, nas matinês do cine Orion.

Meu figurino era feito por minha mãe: uma camisa clara, bem limpa e passadinha com ferro de brasa. Com meus colegas ia ver o que estava em cartaz. Banguê-banguê era o melhor. Lembro-me do Buck Jones, do Rin Tin Tin, do Roy Rogers e mais uma porção daqueles bambas do momento. Também me recordo do cine Vogue e de Seu Carvalho, seu dono e operador, que, ao constatar a enorme fila na bilheteria, dizia para nós, garotos, com certo orgulho solene, só haver lugares em pé. Entrávamos mesmo assim. Depois de alguns minutos já tínhamos nossos lugares escolhidos e... sentados. No escurinho do filme começado, queimávamos um barbante malcheiroso que fazia todo mundo desaparecer de nosso lugar preferido. Comédia pura, não é?

Com o passar dos anos, veio o tempo do trabalho para valer. De aprendiz de químico tornei-me o titular na fábrica de perfumes dos libaneses. Fiz de tudo lá: brilhantina, rouge, pó de arroz, produtos muito usados na época. Veio também o tempo do namoro sério e, com ele, o cinema com sorvete a dois. Minha vida era um filme de aventuras, mais que outra coisa. Tive de vencer muitos obstáculos. E foi um bom tempo assim.

Construir uma família não é fácil, mas, como se sabe, o amor sempre vence.

Como nos filmes de amor, acabei me casando em *technicolor* e em *cinemascope*, como um galã, com minha Mercedes, mais bonita que Greta Garbo ou qualquer outra estrela de Hollywood. Com ela comecei a frequentar o centro de São Paulo. Íamos de bonde elétrico, descíamos na Praça do Correio e andávamos de braços dados pelos pontos mais elegantes da cidade.

Misturados aos carros que pertenciam a gente muito rica, estavam os cabriolés, uma espécie de carroça puxada a cavalos... Na Avenida São João estavam os melhores cinemas: o Marabá, o Olido, com seus camarotes e frisas. Quantos filmes! *O Canal de Suez*, *E o Vento Levou!*, *O Morro dos Ventos Uivantes*. Vejo-nos direitinho, como em um musical, indo para a cidade de bonde. O condutor, o Delmiro, mais parecia um bailarino, um Fred Astaire tropical, por conta

dos trejeitos, malabarismos de corpo que fazia ao parar, descer, cumprimentar, receber as pessoas, acomodá-las e, enfim, conduzir o bonde.

Era mais que um motorneiro. Esse era um show à parte!

Se bem me lembro, o cinema me acompanhou a vida inteira. Isso porque sou do tempo do cinema mudo, veja você, onde os violinos e o piano faziam nossa imaginação ouvir as vozes e sentir as emoções dos artistas que passavam rápidos nas telas. Depois veio o cinema falado e para nós isso era a maior e a melhor invenção. Olhando para o que se passou, constato que fui um bom frequentador das telas. Com chuva ou com sol!

Até nossa primeira filha, com poucos meses de idade, não impedia nossa diversão preferida! Era nossa figurante proibida. Íamos ao Bom Retiro, ao cine Lux. Lá eu conhecia todo mundo e sentávamos com a menina nos braços bem na última fila, caso precisássemos sair às pressas para acalmar um choro repentino. Assistimos a tantas histórias e nossa menina dormia profundamente. Quase sempre.

Talvez por conta do trabalho, das exigências da vida, dos cuidados com a família e mesmo com a facilidade da televisão, acabei me dando conta de que fiquei muito tempo sem ir ao cinema. Engraçado, agora que estou praticamente sozinho, em consequência das perdas que a vida nos traz, o cinema volta com toda a força. Não perco quase nada do que passa nos *shoppings* perto de casa. Tudo é mais confortável, imenso. Mas tudo é mais barulhento, apressado e real demais. Não sobra muito tempo para sonharmos.

Mesmo assim, quero ir a outros cinemas desta cidade que cresceu e cresce tanto. O jeito é me armar de um celular para que minha filha não fique tão preocupada comigo por causa dessas minhas novas aventuras cinematográficas.”

Quando releio o que está escrito, não sei onde está o que o seu Amalfi me contou e onde está o que projetei de sua vida em mim. Engraçado mesmo! Perdi-me nos labirintos da imaginação, onde o presente e o passado se fundem em um só desenho. A memória brinca com o tempo, como em um filme, como uma criança feliz.

Texto escrito com base no depoimento do sr. Amalfi Mansutti, 82 anos.



Escrevendo o Futuro 

Memória de livros

Autor (a): João Ubaldo Ribeiro

Aracaju, a cidade onde nós morávamos no fim da década de 40, começo da de 50, era a orgulhosa capital de Sergipe, o menor estado brasileiro (mais ou menos do tamanho da Suíça). Essa distinção, contudo, não lhe tirava o caráter de cidade pequena, provinciana e calma, à boca de um rio e a pouca distância de praias muito bonitas. Sabíamos do mundo pelo rádio, pelos cinejornais que acompanhavam todos os filmes e pelas revistas nacionais. A televisão era tida por muitos como mentira de viajantes, só alguns loucos andavam de avião, comprávamos galinhas vivas e verduras trazidas à nossa porta nas costas de mulas, tínhamos grandes quintais e jardins, meninos não discutiam com adultos, mulheres não usavam calças compridas nem dirigiam automóveis e vivíamos tão longe de tudo que se dizia que, quando o mundo acabasse, só íamos saber uns cinco dias depois.

Mas vivíamos bem. Morávamos sempre em casarões enormes, de grandes portas, varandas e tetos altíssimos, e meu pai, que sempre gostou das últimas novidades tecnológicas, trazia para casa tudo quanto era tipo de geringonça moderna que aparecia. Fomos a primeira família da vizinhança a ter uma geladeira e recebemos visitas para examinar o impressionante armário branco que esfriava tudo. Quando surgiram os primeiros discos *long play*, já tínhamos a vitrola apropriada e meu pai comprava montanhas de gravações dos clássicos, que ele próprio se recusava a ouvir, mas nos obrigava a escutar e comentar.

Nada, porém, era como os livros. Toda a família sempre foi obsedada por livros e às vezes ainda arma brigas ferozes por causa de livros, entre acusações mútuas de furto ou apropriação indébita. Meu avô furtava livros de meu pai, meu pai furtava livros de meu avô, eu furtava livros de meu pai e minha irmã até hoje furta livros de todos nós. A maior casa onde moramos, mais ou menos a partir da época em que aprendi a ler, tinha uma sala reservada para a biblioteca e gabinete de meu pai, mas os livros não cabiam nela — na verdade, mal cabiam na casa. E, embora os interesses básicos dele fossem Direito e História, os livros eram sobre todos os assuntos e de todos os tipos. Até mesmo ciências ocultas, assunto que fascinava meu pai e fazia com que ele às vezes se trancasse na companhia de uns desenhos esotéricos, para depois sair e dirigir olhares magnéticos aos circunstantes, só que ninguém ligava e ele desistia temporariamente. Havia uns livros sobre hipnotismo e, depois de ler um deles, hipnotizei um peru que nos tinha sido dado para um Natal e, que, como jamais ninguém lembrou de assá-lo, passou a residir no quintal e, não sei por quê, era conhecido como Lúcio. Minha mãe se impressionou, porque, assim que comecei meus passes hipnóticos, Lúcio estacou, pareceu engolir em seco e fi cou paralisado, mas meu pai — talvez porque ele próprio nunca tenha conseguido hipnotizar nada, apesar de inúmeras tentativas — declarou



que aquilo não tinha nada com hipnotismo, era porque Lúcio era na verdade uma peruca e tinha pensado que eu era o peru.

Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivia com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara. Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande sede de saber cruelmente insatisfeita e queria que eu aprendesse a ler já aos quatro anos, sendo demovido a muito custo, por uma pedagoga amiga nossa. Mas, depois que completei seis anos, ele não aguentou, fez um discurso dizendo que eu já conhecia todas as letras e agora era só uma questão de juntá-las e, além de tudo, ele não suportava mais ter um filho analfabeto. Em seguida, mandou que eu vestisse uma roupa de sair, foi comigo a uma livraria, comprou uma cartilha, uma tabuada e um caderno e me levou à casa de D. Gilete.

— D. Gilete — disse ele, apresentando-me a uma senhora de cabelos presos na nuca, óculos redondos e ar severo —, este rapaz já está um homem e ainda não sabe ler. Aplique as regras.

“Aplicar as regras”, soube eu muito depois, com um susto retardado, signifi cava, entre outras coisas, usar a palmatória para vencer qualquer manifestação de falta de empenho ou burrice por parte do aluno. Felizmente D. Gilete nunca precisou me aplicar as regras, mesmo porque eu de fato já conhecia a maior parte das letras e juntá-las me pareceu fácilimo, de maneira que, quando voltei para casa nesse mesmo dia, já estava começando a poder ler. Fui a uma das estantes do corredor para selecionar um daqueles livrões com retratos de homens carrancudos e cenas de batalhas, mas meu pai apareceu subitamente à porta do gabinete, carregando uma pilha de mais de vinte livros infantis.

— Esses daí agora não — disse ele. — Primeiro estes, para treinar. Estas livrarias daqui são umas porcarias, só achei estes. Mas já encomendei mais, esses daí devem durar uns dias.

Duraram bem pouco, sim, porque de repente o mundo mudou e aquelas paredes cobertas de livros começaram a se tornar vivas, frequentadas por um número estonteante de maravilhas, escritas de todos os jeitos e capazes de me transportar a todos os cantos do mundo e a todos os tipos de vida possíveis. Um pouco febril às vezes, chegava a ler dois ou três livros num só dia, sem querer dormir e sem querer comer porque não me deixavam ler à mesa — e, pela primeira vez em muitas, minha mãe disse a meu pai que eu estava maluco, preocupação que até hoje volta e meia ela manifesta.

— Seu filho está doido — disse ela, de noite, na varanda, sem saber que eu estava escutando.
— Ele não larga os livros. Hoje ele estava abrindo os livros daquela estante que vai cair para

cheirar.

— Que é que tem isso? É normal, eu também cheiro muito os livros daquela estante. São livros velhos, alguns têm um cheiro ótimo.

— Ele ontem passou a tarde inteira lendo um dicionário.

— Normalíssimo. Eu também leio dicionários, distrai muito. Que dicionário ele estava lendo?

—

O

Lello.

— Ah, isso é que não pode. Ele tem que ler o Laudelino Freire, que é muito melhor. Eu vou ter uma conversa com esse rapaz, ele não entende nada de dicionários. Ele está cheirando os livros certos, mas lendo o dicionário errado, precisa de orientação.

Sim, tínhamos muitas conversas sobre livros. Durante toda a minha infância, havia dois tipos básicos de leitura lá em casa: a compulsória e a livre, esta última dividida em dois subtipos — a livre propriamente dita e a incerta. A compulsória variava conforme a disposição de meu pai. Havia a leitura em voz alta de poemas, trechos de peças de teatro e discursos clássicos, em que nossa dicção e entonação eram invariavelmente descritas como o pior desgosto que ele tinha na vida. Líamos Homero, Camões, Horácio, Jorge de Lima, Sófocles, Shakespeare, Euclides da Cunha, dezenas de outros. Muitas vezes não entendíamos nada do que líamos, mas gostávamos daquelas palavras sonoras, daqueles conflitos estranhos entre gente de nomes exóticos, e da expressão comovida de minha mãe, com pena de Antígona e torcendo por Heitor na *Ilíada*. Depois de cada leitura, meu pai fazia sua palestra de rotina sobre nossa ignorância e, andando para cima e para baixo de pijama na varanda, dava uma aula grandiloquente sobre o assunto da leitura, ou sobre o autor do texto, aula esta a que os vizinhos muitas vezes vinham assistir. Também tínhamos os resumos — escritos ou orais — das leituras, as cópias (começadas quando ele, com grande escândalo, descobriu que eu não entendia direito o ponto e vírgula e me obrigou a copiar sermões do Padre Antônio Vieira, para aprender a usar o ponto e vírgula) e os trechos a decorar. No que certamente é um mistério para os psicanalistas, até hoje não só os sermões de Vieira como muitos desses autores forçados pela goela abaixo estão entre minhas leituras favoritas. (Em compensação, continuo ruim de ponto e vírgula.)

Mas o bom mesmo era a leitura livre, inclusive porque oferecia seus perigos. Meu pai usava uma técnica maquiavélica para me convencer a me interessar por certas leituras. A circulação entre os livros permanecia absolutamente livre, mas, de vez em quando, ele brandia um volume no ar e anunciava com veemência:

— Este não pode! Este está proibido! Arranco as orelhas do primeiro que chegar perto deste daqui!

O problema era que não só ele deixava o livro proibido bem à vista, no mesmo lugar de onde o tirara subitamente, como às vezes a proibição era para valer. A incerteza era inevitável e então tínhamos momentos de suspense arrasador (meu pai nunca arrancou as orelhas de ninguém, mas todo mundo achava que, se fosse por uma questão de princípios, ele arrancaria), nos quais lemos *Nossa vida sexual* do Dr. Fritz Kahn, *Romeu e Julieta*, *O livro de San Michele*, *Crônica escandalosa dos Doze Césares*, *Salambô*, *O crime do Padre Amaro* — enfim, dezenas de títulos de uma coleção estapafúrdia, cujo único ponto em comum era o medo de passarmos o resto da vida sem orelhas — e hoje penso que li tudo o que ele queria disfarçadamente que eu lesse, embora à custa de sobressaltos e suores frios.

Na área proibida, não pode deixar de ser feita uma menção aos pais de meu pai, meus avós João e Amália. João era português, leitor anticlerical de Guerra Junqueiro e não levava o filho muito a sério intelectualmente, porque os livros que meu pai escrevia eram finos e não

ficavam em pé sozinhos. “Isto é merda”, dizia ele, sopesando com desdém uma das monografias jurídicas de meu pai. “Estas tripinhas que não se sustentam em pé não são livros, são uns folhetos.” Já minha avó tinha mais respeito pela produção de meu pai, mas achava que, de tanto estudar altas ciências, ele havia fi cado um pouco abobalhado, não entendia nada da vida. Isto foi muito bom para a expansão dos meus horizontes culturais, porque ela não só lia como deixava que eu lesse tudo o que ele não deixava, inclusive revistas policiais oficialmente proibidas para menores. Nas férias escolares, ela ia me buscar para que eu as passasse com ela, e meu pai fi cava preocupado.

— D. Amália — dizia ele, tratando-a com cerimônia na esperança de que ela se imbuísse da necessidade de atendê-lo —, o menino vai com a senhora, mas sob uma condição. A senhora não vai deixar que ele fique o dia inteiro deitado, cercado de bolachinhas e docinhos e lendo essas coisas que a senhora lê.

— Senhor doutor — respondia minha avó —, sou avó deste menino e tua mãe. Se te criei mal, Deus me perdoe, foi a inexperiência da juventude. Mas este cá ainda pode ser salvo e não vou deixar que tuas maluquices o infelicitem. Levo o menino sem condição nenhuma e, se insistes, digo-te muito bem o que podes fazer com tuas condições e vê lá se não me respondes, que hoje acordei com a ciática e não vejo a hora de deitar a sombrinha ao lombo de um que se atreva a chatear-me. Passar bem, Senhor doutor. E assim eu ia para a casa de minha avó Amália, onde ela comentava mais uma vez com meu avô como o filho estudara demais e ficara abestalhado para a vida, e meu avô, que queria que ela saísse para poder beber em paz a cerveja que o médico proibira, tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas coisitas de ler — Amália tinha razão, se o menino queria ler, que lesse, não havia mal nas leituras, havia em certos leitores. E então saíamos gloriosamente, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade, que fi cava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica. Nós íamos chegando e ele perguntava:

— Uma de cada?

— Uma de cada — confirmava minha avó, passando a superintender, com os olhos brilhando, a colheita de um exemplar de cada revista, proibida ou não proibida, que ia formar uma montanha colorida deslumbrante, num carrinho de mão que talvez o homem tivesse comprado para atender a fregueses como nós. — Mande levar. E agora aos livros!

Depois da banca, naturalmente, vinham os livros. Ela acompanhava certas coleções, histórias de “Raffles, Arsène Lupin”, Ponson du Terrail, Sir Walter Scott, Edgar Wallace, Michel Zevaco, Emilio Salgari, os Dumas e mais uma porção de outros, em edições de sobrecapas extravagantemente coloridas que me deixavam quase sem fôlego. Na livraria, ela não só se servia dos últimos lançamentos de seus favoritos, como se dirigia imperiosamente à seção de literatura para jovens e escolhia livros para mim, geralmente sem ouvir minha opinião — e foi assim que li Karl May, Edgar Rice Burroughs, Robert Louis Stevenson, Swift e tantos mais, num sofá enorme, soterrado por revistas, livros e latas de docinhos e bolachinhas, sem querer fazer mais nada, absolutamente nada, neste mundo encantado. De vez em quando, minha avó e eu mantínhamos tertúlias literárias na sala, comentando nossos vilões favoritos e nosso herói predileto, o Conde de Monte Cristo – Edmond Dantès! – como dizia ela, fremindo num gesto dramático. E meu avô, bebendo a cerveja escondido lá dentro, dizia “ai, ai, esses dois se acham letrados, mas nunca leram o Guerra Junqueiro”.

De volta à casa de meus pais, depois das férias, o problema das leituras compulsórias às vezes se agravava, porque meu pai, na certeza (embora nunca desse ousadia de me perguntar) de

que minha avó me tinha dado para ler tudo o que ele proibia, entrava numa programação delirante, destinada a limpar os efeitos deletérios das revistas policiais. Sei que parece mentira e não me aborreço com quem não acreditar (quem conheceu meu pai acredita), mas a verdade é que, aos doze anos, eu já tinha lido, com efeitos às vezes surpreendentes, a maior parte da obra traduzida de Shakespeare, *O elogio da loucura*, *As décadas de Tito Lívio*, *D. Quixote* (uma das ilustrações de Gustave Doré, mostrando monstros e personagens saindo dos livros de cavalaria do fidalgo, me fez mal, porque eu passei a ver as mesmas coisas saindo dos livros da casa), adaptações especiais do *Fausto* e da *Divina comédia*, a *Ilíada*, a *Odisseia*, vários ensaios de Montaigne, Poe, Alexandre Herculano, José de Alencar, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Dickens, Dostoievski, Suetônio, os *Exercícios espirituais* de Santo Inácio de Loyola e mais não sei quantos outros clássicos, muitos deles resumidos, discutidos ou simplesmente lembrados em conversas inflamadas, dos quais nunca me esqueço e a maior parte dos quais faz parte íntima de minha vida.

Fico pensando nisso e me pergunto: não estou imaginando coisas, tudo isso poderia ter realmente acontecido? Terei tido uma infância normal? Acho que sim, também joguei bola, tomei banho nu no rio, subi em árvores e acreditei em Papai Noel. Os livros eram uma brincadeira como outra qualquer, embora certamente a melhor de todas. Quando tenho saudades da infância, as saudades são daquele universo que nunca volta, dos meus olhos de criança vendo tanto que entonteciam, dos cheiros dos livros velhos, da navegação infinita pela palavra, de meu pai, de meus avós, do velho casarão mágico de Aracaju.

Texto extraído do livro *Um brasileiro em Berlim* (Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, pp. 105-112). Fonte: Revista *Na ponta do lápis* (ano VII, número 18, junho de 2008, p.22)



Transplante de menina

Tatiana Belinky

[...] Depois do almoço, continuávamos o nosso turismo carioca. Papai e mamãe, mais o primo - feliz proprietário de uma "baratinha" - nos levavam, todos empilhados, a passear pela cidade do Rio de Janeiro. E foi assim que ficamos conhecendo o Morro da Urca e o Pão de Açúcar - aí, que emoção - pelo funicular, o "bondinho" pendurado entre aqueles enormes rochedos. E de onde se descortinava uma vista empolgante, só superada pela paisagem de tirar ainda mais o fôlego que se estendeu diante de nossos olhos, quando subimos - passageiros de outro trezinho incrível, quase vertical - ao alto do Corcovado. Ali ainda não se erguia a estátua do Cristo Redentor, que é hoje o cartão-postal do Rio de Janeiro. Mas me parece que o panorama era, por estranho que pareça, bem mais "divino" ao natural, sem ela.

Fomos passear também na Gávea e na Avenida Niemeyer, ainda bastante deserta, e na Tijuca, com a sua floresta e a sua linda Cascatinha. "Cascatinha", por sinal, era o nome da cerveja que papai tomava com muito gosto, enquanto nós, crianças, nos amarrávamos num refrigerante incrível que tinha o estranho nome de Guaraná.

Não deixamos de passear pelo centro da cidade, na elegantíssima Rua do Ouvidor, e na muito chique Cinelândia, em frente ao Teatro Municipal e suas escadarias, com seus bares e sorveterias na calçada. E, claro, na Avenida Rio Branco, reta, larga, e imponente, embicando no cais do porto, por onde chegamos ao Brasil pela primeira vez.

E foi nessa Avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão - e que impressão! - do carnaval brasileiro. Eu já tinha ouvido falar em carnaval: na Europa, era famoso o carnaval de Nice, na França, com a sua decantada batalha de flores; e o carnaval de Veneza, mais exuberante, tradicional, com gente fantasiada e mascarada dançando e cantando nas ruas. E havia também os luxuosos, e acho que "comportados", bailes de máscaras, em muitas capitais europeias. Eu já ouvira falar em fasching, carnevale, Mardi Gras - vagamente. Mas o que eu vi, o que nós vimos, no Rio de Janeiro, não se parecia com nada que eu pudesse sequer imaginar nos meus sonhos mais desvairados.

Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele "corso" - o desfile interminável e lento de carros, para-choque com para-choque, capotas arriadas, apinhados de gente fantasiada e animadíssima. Todo aquele mundaréu de homens, mulheres, crianças, de todos os tipos, de todas as cores, de todos os trajes - todos dançando e cantando, pulando, saracoteando, jogando confetes e serpentinas que chegavam literalmente a entupir a rua e se enroscar nas rodas dos carros... E os lança-perfumes, que que é isso, minha gente! E os "cordões", os "ranchos", os

"blocos de sujos" - e todo o mundo se comunicando, como se fossem velhos conhecidos, se tocando, brincando, flertando - era assim que se chamavam os namoricos fortuitos, a paquera da época -, tudo numa liberdade e descontração incríveis, especialmente para aqueles tempos tão recatados e comportados... Tanto que, ainda vários anos depois, uma marchinha carnavalesca falava, na sua letra alegremente escandalizada, da "moreninha querida... que anda sem meia em plena avenida".

Ah, as marchinhas, as modinhas, as músicas de carnaval, maliciosas, buliçosas e engraçadas, algumas até com ferinas críticas políticas... E os ritmos, e os instrumentos - violões, cuícas (coisa nunca vista!), tamborins, reco-recos...

E finalmente, coroando tudo, as escolas de samba, e o desfile feérico dos enormes carros alegóricos das sociedades carnavalescas - coisa absolutamente inédita para nós - com seus nomes esquisitos, "Fenianos", "Tenentes do Diabo" - cada qual mais imponente, mais fantástico, mais brilhante, mais deslumbrante, mais mirabolante - e, para mim, nada menos que acachapante!

E pensar que a gente não compreendia nem metade do que estava acontecendo! Todo aquele alarido, todas aquelas luzes, toda aquela agitação, toda aquela alegria desenfreada - tudo isso nos deixou literalmente embriagados e tontos de impressões e sensações, tão novas e tão fortes que nunca mais esqueci aqueles dias delirantes. Vi muitos carnavais depois daquele, participei mesmo de vários, e curti-os muito. Mas nada, nunca mais, se comparou com aquele primeiro carnaval no Rio de Janeiro, um banho de Brasil, inesquecível...

Transplante de menina. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.



O Lavador de Pedra

Manoel de Barros

A gente morava no patrimônio de Pedra Lisa. Pedra Lisa era um arruado de 13 casas e o rio por detrás. Pelo arruado passavam comitivas de boiadeiros e muitos andarilhos. Meu avô botou uma Venda no arruado. Vendia toucinho, freios, arroz, rapadura e tais. Os mantimentos que os boiadeiros compravam de passagem. Atrás da Venda estava o rio. E uma pedra que aflorava no meio do rio. Meu avô, de tardezinha, ia lavar a pedra onde as garças pousavam e cacaravam. Na pedra não crescia nem musgo. Porque o cuspe das garças tem um ácido que mata no nascedouro qualquer espécie de planta. Meu avô ganhou o desnome de Lavador de Pedra. Porque toda tarde ele ia lavar aquela pedra.

A Venda ficou no tempo abandonada. Que nem uma cama ficasse abandonada. É que os boiadeiros agora faziam atalhos por outras estradas. A Venda por isso ficou no abandono de morrer. Pelo arruado só passavam agora os andarilhos. E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô. E para dividir a vianda que a mãe mandava para ele. Agora o avô morava na porta da Venda, debaixo de um pé de jatobá. Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta. Via os meninos em cavalo de pau correndo ao modo que montados em ema. Via os meninos que jogavam bola de meia ao modo que de couro. E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro. Tudo isso mais os passarinhos e os andarilhos era paisagem do meu avô. Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia. Dom de ser poesia é muito bom!

Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.