UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO EM SEMIÓTICA E
LINGÜÍSTICA GERAL

BEATRIZ GAYDECZKA

**QUESTÕES DE ESTILO E DE GÊNERO: UM ESTUDO SOBRE
ENUNCIADOS MEMORIALISTAS DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA
PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO***

**SÃO PAULO
2012**

BEATRIZ GAYDECZKA
biagaydeczka@yahoo.com.br

**QUESTÕES DE ESTILO E DE GÊNERO: UM ESTUDO SOBRE
ENUNCIADOS MEMORIALISTAS DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA
PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO***

Tese apresentada ao Departamento de Linguística da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo com vistas à obtenção do
título de Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-
Graduação em Semiótica e Linguística Geral.

Área de Concentração: Semiótica e Linguística Geral

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Norma Discini

SÃO PAULO
2012

Nome: GAYDECZKA, Beatriz

Título: **Questões de estilo e de gênero:** um estudo sobre enunciados memorialistas da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, com vistas à obtenção do título de Doutor em Linguística.

Área de concentração: Semiótica e Linguística Geral

Aprovada em: ____/____/2012

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Norma Discini – Universidade de São Paulo (USP)

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Harkot-de-La-Taille – Universidade de São Paulo (USP)

Prof. Dr. Izidoro Blikstein – Universidade de São Paulo (USP)

Prof.^a Dr.^a Luciana Salazar Salgado – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral – Universidade Católica de Pelotas (UCPel)

AGRADECIMENTOS

À *Prof.^a Dr.^a Norma Discini*, pela forma segura como conduziu a orientação do doutorado, pelo diálogo aberto, pelos inúmeros conselhos e, acima de tudo, pelo respeito que demonstrou com minhas ideias e opiniões.

Ao *Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral*, pela amizade, pelos questionamentos fundamentais que redefiniram as bases do dialogismo nesta tese e pelas versões do resumo em inglês e francês.

À *Prof.^a Dr.^a Elizabeth Harkot-de-La-Taille*, pelas valiosas contribuições e questionamentos durante o exame de qualificação.

Às professoras *Diana Luz Pessoa de Barros*, *Luciana Salazar Salgado*, *Beth Brait*, *Norma Discini* e ao professor *Waldir Bevidas*, pelas disciplinas que contribuíram para o desenvolvimento da base científica deste trabalho.

À *Capes*, pela concessão de bolsa PROEX.

Ao *Departamento de Linguística da FFLCH-USP*, em especial, aos funcionários, pelo apoio e orientações técnicas em vários momentos do doutorado.

À *Universidade Federal de Alfenas*, em particular, aos colegas do *Instituto de Ciências Sociais Aplicadas*, pela compreensão e pelo apoio na trajetória final desta pesquisa.

À *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* e ao *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)*, pela abertura ao diálogo e pela oportunidade no Seminário da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

Aos *Colegas e amigos do FFLCH-USP*, parceiros nas dúvidas e inquietações doutorandas e pelas palavras encorajadoras, sempre tão necessárias.

E, é claro, de modo muito especial, ao *Acir*, apoiador incondicional, e à minha *família*. Sem eles esta tese não teria razão de existir.

*Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola,
existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos,
porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo,
ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e
renascerão numa forma renovada (num contexto novo).
Não há nada morto de maneira absoluta.
Todo sentido festejará um dia seu renascimento.*

Mikhail Bakhtin

RESUMO

GAYDECZKA, Beatriz. **Questões de estilo e de gênero:** um estudo sobre enunciados memorialistas da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. 230 f. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2012.

As tendências de ensino de língua portuguesa concernentes à Educação Básica no Brasil privilegiam abordagens linguísticas e discursivas centradas na produção, circulação e recepção de textos. Decorrente dessa tendência, a tese investiga noções de estilo de gênero e de autoria a partir da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF, 2008). A OLPEF é um dos programas de políticas públicas de incentivo à leitura e à produção escrita desenvolvido por meio de sequências didáticas para o trabalho com texto. O *corpus* da pesquisa é constituído do *Caderno do Professor “Se bem me lembro...”* (2008) e de um conjunto de textos finalistas da OLPEF, relativos à coletânea *Memórias* (2008). A temática desse *corpus*, portanto, é memorialista. Em termos teóricos, a tese tem como base os fundamentos da filosofia bakhtiniana de linguagem em correlação com desdobramentos da semiótica discursiva francesa a fim de desvendar questões que norteiam o estilo em enunciados memorialistas, tal como produzidos pelos alunos participantes do evento, do que emerge a questão de autoria, pertinente à produção escrita desse aluno no contexto da OLPEF. Para isso, a tese apresenta análises e reflexões a respeito de questões discursivas tais como: as responsabilidades inerentes ao projeto enunciativo do aluno-autor; as relações dialógicas entre o *eu* e o *outro* em tal situação de desafio à competência discursiva; as orientações, invariantes e variantes, do enunciado; o diálogo entre textos e a captação do estilo de gênero; o simulacro discursivo do enunciador; as relações entre estilo de gênero e estilo autoral. Observa-se que o processo de constituição do dizer memorialista reflete tendências constantes da recepção ativa do discurso do *outro*. Por conseguinte, há distintos modos de o aluno-autor articular as competências discursivas convocadas pelo enunciado. Há vozes que fazem sobressair os elementos composicionais e temáticos sugeridos pelo *Caderno do Professor*. Há vozes que, além do diálogo permanente com as orientações do *Caderno*, destacam-se pelo diálogo que as diferencia e as afasta das vozes do *Caderno*. Em todas está a projeção de posicionamentos valorativos e o modo peculiar de organizar o conteúdo e o material. Disso depreende-se a noção de “densidade de presença autoral” do aluno-autor, a qual vai de um gradiente menor, atenuando a presença autoral, a um grau maior e mais denso de presença. O estilo de gênero e o estilo autoral são modos de dizer em inter-relação. As recorrências na construção composicional e no conteúdo temático tendem a ser valorizadas quando se trata de estilo do gênero; as constâncias do modo de uso de tópicos temáticos, das relações dialógicas entre enunciados, das polêmicas instauradas pelos atores da enunciação remetem a um modo de presença do enunciador, o estilo autoral. Eis o estilo, conceito que, ao estabelecer as bases do sentido, delineia a imagem do sujeito discursivo.

Palavras-chave: Projeto enunciativo. Enunciados memorialistas. Estilo. Autoria. Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

ABSTRACT

GAYDECZKA, Beatriz. **Questions of style and genre:** a study on memorialist utterances from the Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* [Portuguese Language Olympiad - Writing the Future. 230 p. College of Philosophy, Letters and Human Sciences - University of São Paulo, 2012.

The trends in Portuguese language teaching concerning Elementary Education in Brazil privilege linguistic and discursive approaches centered in the production, circulation and reception of texts. In consonance with these trends, this thesis investigates notions of genre style and authorship having as its object the Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* [Portuguese Language Olympiad - Writing the Future (OLPEF, 2008). OLPEF is one of the programs of public policies of incentive to reading and writing developed by means of didactic sequences for work with texts. The *corpus* of the research is the Instructors Manual “*Se bem me lembro...*” (2008) [“If I remember well...”] and some texts of OLPEF, selected for the final turn of the competition regarding the texts gathered in the book *Memórias* (2008) [Memories]. The thematic unity of this *corpus* is therefore memories. In theoretical terms, the thesis has as its basis the Bakhtinian philosophy of language in correlation with some modern aspects of French discursive semiotics in order to solve questions that guide style in memorialist statements produced by pupils participating in the event, from which emerges the question of authorship in written productions of pupils in the context of OLPEF. For doing this, the thesis presents analyzes and reflections regarding discursive questions such as the inherent responsiveness of enunciative projects of pupils-authors; dialogical relationships between I and the other in such situation of challenge to discursive ability; invariant and variant orientations of utterances; the dialog among texts and the appropriation of genre style; the discursive simulacrum of enunciators; the relationships between genre style and authorial style. We observed that the process of constitution of memorialist enunciation reflects constant trends of active reception of the other’s discourse. Therefore, there are distinct ways for pupils-authors to articulate discursive abilities convoked by utterances. There are voices which emphasize compositional and thematic elements suggested by the Instructors Manual. There are voices which, in addition to permanently dialoguing with those instructions, are remarkable due to the dialog that differentiates them and make them go away from the voices of the Manual. In all of them there is the projection of evaluative positionings and a peculiar way of organizing the content and the material. From this we inferred the notion of “density of authorial presence” of pupils-authors, which goes from a lesser gradient, attenuating authorial presence, to a greater and denser degree of presence. Genre style and authorial style are ways of saying in inter-relation. Recurrences in compositional construction and thematic content tend to be valued when genre style is the focus; constancies in the ways of using thematic topics, of dialogical relationships among utterances, controversies created by actors of the enunciation point to a manner of presence of enunciators, namely, authorial style. This is style, a concept which, as it establishes the bases of sense, also delineates the image of discursive subjects.

Keywords: Enunciative project. Memorialist utterances. Style. Authorship. Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* [Portuguese Language Olympiad - Writing the Future

RÉSUMÉ

GAYDECZKA, Beatriz. **Questions de style et de genre**: une étude sur des énoncés memorialistes de l'Olimpíada de Língua Portuguesa - *Escrevendo o Futuro* [Olympiade de la Langue Portugaise – Écrivant le Futur]. 230 p. Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines - Université de São Paulo, 2012.

Les tendances d'enseignement de la langue portugaise concernant l'Éducation Élémentaire au Brésil privilègent des approches linguistiques et discursives centrées dans la production, la circulation et la réception des textes. En accord avec ces derniers, cette thèse étudie des notions de style de genre et d'autorité ayant pour objet l'Olimpíada de Língua Portuguesa - *Escrevendo o Futuro* [Olympiade de la Langue Portugaise – Écrivant le Futur] (OLPEF, 2008). L'OLPEF est l'un des programmes publics d'incitation à la lecture et l'écriture développée au moyen des séquences didactiques pour le travail avec des textes. Le *corpus* de la recherche est le Manuel du Professeur «*Se bem me lembro...*» (2008) [«Si je me rappelle bien...»] et quelques textes d'OLPEF, choisis pour la compétition finale concernant des textes recueillis dans le livre *Memórias* (2008) [Mémoires]. L'unité thématique de ce *corpus* est donc des mémoires. En termes théoriques, la thèse se base en la philosophie du langage de Bakhtine en corrélation avec quelques aspects modernes de la sémiotique discursive française afin de résoudre les questions qui guident le style dans des énoncés memorialistes produites par des élèves participant de l'OLPEF, desquels émerge la question de l'autorité dans des productions écrites des élèves dans le cadre d'OLPEF. Pour faire ceci, la thèse fait des analyses et des réflexions concernant des questions discursives telles que la réponse inhérente des projets énonciatifs des élèves-auteurs; des rapports dialogiques entre le locuteur et l'autre dans une telle situation de défi à la capacité discursive; des orientations invariables et variables des énoncés; le dialogue entre des textes et l'appropriation du style de genre; le simulacrum discursif des énonciateurs; des rapports entre le modèle de genre et le style authorial. Nous avons observé que le processus de constitution de l'énonciation memorialiste reflète des tendances constantes de réception active du discours de l'autre. Par conséquent, il y a des manières distinctes par le moyen desquelles les élèves-auteurs articulent des capacités discursives convoquées par les énoncés. Il y a des voix qui soulignent les éléments compositionnels et thématiques proposés par le Manuel. Il y a des voix qui, en plus de dialoguer manière permanente avec ces instructions, sont remarquables grâce à la dialogue qui les différencie et les font transcender des voix du Manuel. Dans tous il y a la projection des positions évaluatives et une manière particulière d'organiser le contenu et le matériel. De ceci nous avons dérivé la notion de «densité de la présence auctoriale» des élèves-auteurs, qui va d'un gradient faible, atténuant la présence authorial, à un plus grand et plus dense degré de présence. Le style de genre et le style authorial sont des manières de dire dans l'interdépendance. Des répétitions dans la construction compositionnelle et le contenu thématique tendent à être évaluées quand le style de genre est le focus; des constances des manières d'employer des contenus thématiques, des rapports dialogiques entre des énoncés, des polémiques créées par des acteurs de l'énonciation indiquent une façon de la présence des énonciateurs, à savoir, le style authorial. C'est le style, un concept qui, en établissant les bases du sens, trace également l'image des sujets discursifs.

Mots-clés: Projet énonciatif. Énoncés Memorialistes. Style. Autorité. Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* [Olympiade de la Langue Portugaise – Écrivant le Futur]

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Capas dos <i>Cadernos do Professor</i> de 2002 a 2008	30
Quadro 2 – Correspondência de textos-base do <i>Caderno do Professor</i> entre os anos 2004, 2006 e 2008	39
Quadro 3 – Referências e gêneros discursivos correspondentes às obras-fonte dos <i>Textos Recomendados</i>	40
Quadro 4 – Distribuição de textos finalistas por Estado (ano de referência: 2008)	44
Quadro 5 – Planos de Expressão e de Conteúdo da logomarca Olimpíada de Língua Portuguesa <i>Escrevendo o Futuro</i>	49
Quadro 6 – Funções institucionais do enunciador da OLPEF	57
Quadro 7 – Relação dos objetivos com as instâncias institucionais	60
Quadro 8 – Diferentes níveis actanciais do sistema enunciativo	71
Quadro 9 – Categorias do subsistema pretérito	82
Quadro 10 – Relação das debsagens espaciais com as instâncias enunciativas	92
Quadro 11 – Relação dos níveis de presença dos tópicos temáticos	134
Quadro 12 – Presença dos subtemas nos textos dos alunos	134
Quadro 13 – Relação composicional e temática entre texto-base e texto de aluno	146
Quadro 14 – Síntese temática dos textos-base	161
Quadro 15 – Fragmento da tabela de <i>Critérios de Avaliação</i>	167
Quadro 16 – Síntese do emprego de aspas nos textos-base e nos textos dos alunos	175
Quadro 17 – Síntese do emprego do subsistema pretérito nos textos-base e nos textos dos alunos	180
Quadro 18 – Fatos específicos presentes nos textos-base	183

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

De um evento escolar para uma prática discursiva: a gênese do enunciado concreto	13
Breves notas conceituais	17
Organização das seções da tese	24

1 OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO*:

CONTEXTUALIZAÇÃO	26
1.1 O Programa <i>Escrevendo o Futuro</i>	28
1.2 A seleção do <i>Corpus</i>	31
1.2.1 A descrição do <i>Corpus</i> 1	33
1.2.2 O estatuto de exemplaridade dos <i>Textos Recomendados</i>	38
1.2.3 A descrição do <i>Corpus</i> 2	42

2 OS *TEXTOS RECOMENDADOS*: CATEGORIAS DISCURSIVAS E SUAS

VARIANTES	47
2.1 <i>Caderno do Professor</i> : da Capa aos <i>Textos Recomendados</i>	47
2.1.1 Capa e contracapa	48
2.1.2 A voz institucional	53
2.1.3 <i>Textos Recomendados</i> : análise das invariantes e das variantes	61
2.1.3.1 A categoria de pessoa em enunciados memorialistas	70
2.1.3.2 A categoria de tempo em enunciados memorialistas	80
2.1.3.3 A categoria de espaço em enunciados memorialistas	90
2.1.3.4 O estatuto da pontuação e a materialidade textual dos enunciados memorialistas	95
2.1.3.5 O conteúdo temático dos <i>Textos Recomendados</i>	101
2.1.3.6 O estilo nos <i>Textos Recomendados</i>	110

3 OS *TEXTOS DOS ALUNOS*: PROJETOS ENUNCIATIVOS E QUESTÕES

DE AUTORIA	114
3.1 O percurso da análise de enunciados: o conteúdo, o material e a forma	116

3.2 O projeto enunciativo de dizer: para quem o aluno escreve?	127
3.3 A construção do estilo no diálogo entre textos	141
3.4 O efeito de autoria relativo ao enunciador-aluno	150

4 QUESTÕES DE ESTILO E DE GÊNERO EM ENUNCIADOS

MEMORIALISTAS	157
4.1 Olimpíada de Língua Portuguesa <i>Escrevendo o Futuro</i> : orientação metodológica para produção de textos	158
4.1.1 Escrever para ser lido: o projeto enunciativo dos enunciados memorialistas	163
4.1.2 Escrever colocando-se no lugar do <i>outro</i> : domínio da estratégia enunciativa e percurso de construção autoral	166
4.1.3 A descrição como recurso de tipologia para envolver o leitor	169
4.1.4 A pontuação e suas funções nos enunciados memorialistas	172
4.1.5 A ancoragem histórica e as comparações entre o passado e o presente	177
4.1.6 O uso do pretérito perfeito e do imperfeito	180
4.1.7 O tema e sua diversidade de tópicos	181
4.2 O efeito de autoria e a densidade de presença autoral	183
CONCLUSÃO	188
REFERÊNCIAS	195

ANEXOS

Anexo 1: Elementos verbo-visuais de abertura do *Caderno do Professor*

Anexo 1A: Capa do <i>Caderno do Professor</i>	205
Anexo 1B: Capa e contracapa do <i>Caderno do Professor</i>	206
Anexo 1C: A voz institucional: as justificativas da Olimpíada	207

Anexo 2: Exemplar de Oficina e *Critérios de Avaliação* do *Caderno do Professor*

<i>Oficina 10 – A entrevista</i>	208
<i>Critérios de Avaliação</i>	212

Anexo 3: *Textos Recomendados*

(T1) <i>Como num filme</i>	213
(T2) <i>Parecida mas diferente</i>	215
(T3) <i>Transplante de menina</i>	216
(T4) <i>História da velha arigó</i>	217

(T5) <i>Meus tempos de criança</i>	218
(T6) <i>A ameixeira-do-japão</i>	219
(T7) <i>A saga da Nhecolândia</i>	221
(T8) <i>Da lamparina à energia elétrica</i>	222
(T9) <i>O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé</i>	223
Anexo 4: Textos dos Alunos	
(TA) <i>Quem viu o Mateus que balance, que dance, que encante</i>	224
(TB) <i>Lembranças</i>	225
(TC) <i>Outros tempos</i>	226
(TD) <i>Minhas lembranças... Minha vida</i>	227
(TE) <i>Ipuã tem memória</i>	228
(TF) <i>Do distrito à capital</i>	229
(TG) <i>As coisas mudam!</i>	230

INTRODUÇÃO

De um evento escolar para uma prática discursiva: a gênese do enunciado concreto

A presente pesquisa busca discutir questões de estilo e de gênero em enunciados memorialistas. Trabalhamos com os discursos, em especial e para fins de pesquisa, escolar e memorialista materializados em gêneros, fonte de ressonâncias imediatas em relação ao estilo e à autoria.

Sabemos que as noções de discurso memorialista, de estilo e de gênero, mesmo em campos do conhecimento que confluem, possuem trajetórias teóricas muito específicas que ora se afastam, a ponto de serem noções tratadas como conceitos completamente diferentes, e ora se aproximam, sendo concebidas como similares.

Quanto à justificativa teórica dos procedimentos de análise adotados para o estudo do estilo e do gênero, esta pesquisa guarda duas matrizes: uma francesa, com base nos desdobramentos do projeto semiótico greimasiano, e uma russa, de convergência epistemológica possível, que é o conjunto do pensamento bakhtiniano. Em concordância com os princípios apresentados por Sobral (2006) e Discini (2009), compreendemos, contudo, que há um confronto teórico ao se tentar incorporar a filosofia da linguagem bakhtiniana e a semiótica discursiva, o que revela escolhas validáveis do ponto de vista defendido. Dentre elas, está o caráter interdisciplinar de ambas as frentes do pensamento fundador (Greimas e Bakhtin), o que permite abarcar coerências em algumas instâncias retóricas e em estratégias de análise. O caráter interdisciplinar, decorrente do uso dessas abordagens, representa o esforço de ampliar as perspectivas de compreensão de fenômenos investigados em objetos linguísticos.

O objeto de análise desta pesquisa é, por natureza, discursivo e interdiscursivo, fruto de reflexões sobre práticas languageiras. O *corpus* escolhido foi concebido a partir do evento discursivo intitulado “Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*” (OLPEF). A primeira OLPEF foi realizada no ano de 2008 e é um programa promovido pelo Ministério da Educação, pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e pela Fundação Itaú Social. Logo adiante, apresentamos de modo detalhado a contextualização político-educacional envolvida no programa, a configuração e a delimitação de tal *corpus* para esta pesquisa.

Esse objeto, adiantamos, é apreendido da prática discursiva instituída pela Olimpíada citada. Para clareza metodológica, dividimo-lo em duas partes: a primeira (*corpus* 1) trata de

um caderno didático chamado “Caderno do Professor – Orientação para a Produção de Textos”, cujo título é *Se bem me lembro...* (CLARA; ALTENFELDER, 2008); a segunda (*corpus 2*) compõe-se de sete textos produzidos por alunos selecionados como finalistas nessa Olimpíada. Esse *corpus* advém da seleção *Memórias* uma coletânea de 49 textos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (2008). Os textos da coletânea *Memórias* foram avaliados e escolhidos em várias etapas de seleção (escolar, municipal, estadual, regional e nacional) durante a OLPEF de 2008. Além disso, foi publicado na “Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro”, onde está disponibilizado virtualmente.

O *corpus* em estudo é representativo de uma prática; apresenta um conjunto de elementos relacionados que reproduzem valores, dominâncias, conflitos, concepções e, assim, influenciam comportamentos. Nele, resumidamente, estamos diante de uma *voz institucional*, que propõe o trabalho concernente ao concurso “Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*” ao ator *estudante*, examinado enquanto respondente à voz institucional. Essa responsividade é peculiar, pois, nas memórias, os alunos-autores precisam relatar, sob o olhar de hoje, o passado de outra pessoa como se (ele, o aluno), fosse ela, sem deixar de valorizar o seu próprio modo de presença (dele, aluno).

Há, nesse processo, um ator de mediação: o *professor*. Este é responsável por fazer a proposta acontecer e está pressuposto como modalizado pelo querer e pelo dever: querer e dever cumprir as fases das oficinas de sequências didáticas apresentadas no “Caderno do Professor – Orientação para a produção de textos – Se bem me lembro...”. O professor inscrito no concurso foi persuadido a desenvolver as sequências didáticas com os seus alunos, os quais deveriam produzir um texto peculiar sobre memórias voltadas para “o lugar onde vivo”. Para tanto, o sujeito-institucional manipula o sujeito-estudante para que este queira e deva produzir um texto em consonância com a *proposta* da Olimpíada.

Esse programa narrativo de base se fundamenta num destinador primeiro, a Instituição, que procura partilhar valores comuns com dois destinatários: o *destinatário-professor*, para ele “vivenciar uma metodologia de ensino de língua que trabalha com gêneros discursivos por meio de sequências didáticas” (CLARA; ALTENFELDER, 2008, p. 5); e com o *destinatário-aluno*, a fim de que este queira, deva e, mediante as instruções recebidas e a partir do repertório de memória de um entrevistado, possa e saiba escrever sobre o tal ido e vivido – o espaço e o tempo memorial do *outro*. Nessa cena de embate institucional, observaremos que as categorias de pessoa, de espaço e de tempo serão recortadas diferentemente pela enunciação, segundo uma percepção que privilegiará ritmos mais

acelerados ou menos, mais extensos e inteligíveis ou menos, o que nos permitirá depreender um estilo que apresenta um modo sensível de recuperar o que passou.

Importa que temos uma cena discursiva montada com vistas a despertar o interesse dos alunos para o próprio ato de enunciar. Essa partilha de valores proposta na manipulação subjacente supõe desdobramentos fiduciários. Do ponto de vista semiótico, a linha de pensamento da *voz institucional* subjacente à OLPEF pode ser depreendida pelas modalidades constituintes do enunciatário-aluno que, revestido do papel de enunciador do texto responsivo à proposta, precisa crer que essa escrita de lembranças é relevante, seja para a manifestação de seus sonhos e angústias sob o filtro da memória, seja para o concurso, no sentido da sanção positiva que o aguarda, como a premiação iminente, uma vez que o aluno, o professor e a escola que tiverem aluno-autor finalista recebem premiações.

A temática *Se bem me lembro...* (Cf. Anexo 1, 2 e 3 p. 205-223, desta tese) desenvolvida na OLPEF induz o estudante a recuperar e configurar, por meio do discurso memorialista, as figuras relacionadas à *memória sobre o lugar onde vive*. Isso é proposto metodologicamente no *Caderno*, por intermédio da sugestão de entrevistas que o estudante fará com pessoas mais velhas da comunidade onde mora. São apresentadas, então, orientações de procedimentos a serem tomados. Segundo os parâmetros sugeridos para a entrevista, os quais recuperam a metodologia de história oral, apresenta-se como expectativa não só o fato de que as pessoas entrevistadas deem depoimentos sobre as vivências pessoais, fazendo emergir lembranças, esquecimentos, saudades e esperas de outros tempos, mas também o fato de que a interlocução com consideração a trocas de turnos de voz seja respeitada.

Pretendemos, portanto, empreender análises no sentido de compreender a natureza ou o modo de ser dos gêneros apresentados na seção *Textos Recomendados* do *Caderno do Professor* (Anexo 3, p. 213-223), a fim de perceber as peculiaridades desse discurso e como essas peculiaridades são incorporadas nos textos dos alunos. Destacamos, então, os *Textos Recomendados* (TRs), constituídos de uma coletânea de nove textos que integram o *Caderno do Professor*. Cinco deles são trechos de diferentes obras literárias; dois não possuem referências explícitas à esfera de comunicação em que foram publicados, e os outros dois são de alunas-autoras participantes de outras edições do “Prêmio Escrevendo o Futuro”.

Os *Textos Recomendados* compõem a penúltima parte do *Caderno do Professor* e, com estatuto de exemplaridade do discurso memorialista, são convocados nas produções dos alunos. Os TRs costumam ser retomados, ou seja, são fontes para os textos dos alunos, escritos à moda de ou ao estilo de determinado autor. Por isso, propomos verificar se o aluno-autor participante da Olimpíada incorpora, no enunciado de sua autoria, o estilo do gênero ou

o estilo peculiar de algum autor dos *Textos Recomendados*. A partir da observação do texto produzido pelo aluno, depreendemos como ele, embasando-se nos textos da situação prévia preparatória (orientações dadas nas oficinas) e nos dados da entrevista que realizou com o *outro*, recupera e articula as coerções genéricas relativas ao gênero convocado pela OLPEF.

Os *Textos Recomendados* estão reunidos no Anexo 3 (p. 213-223; *corpus* 1) e intitulam-se:

- (T1)¹ *Como num filme* de Antonio Gil Neto
- (T2) *Parecida mas diferente* de Zélia Gattai
- (T3) *Transplante de menina* de Tatiana Belinky
- (T4) *Histórias da velha arigó* de Ariadne Araújo
- (T5) *Meus tempos de crianças* de Rostand Paraíso
- (T6) *A ameixeira-do-japão* de Érico Veríssimo
- (T7) *A saga de Nhecolândia* de Roberto de Oliveira Campos
- (T8) *Da lamparina à energia elétrica* da aluna Tarine Silva Ribeiro
- (T9) *O valetão que engolia meninos e outras histórias de pajé* da aluna Kelli Carolina Bassani²

Os textos dos alunos-autores estão reunidos no Anexo 4 (p. 224-230; *corpus* 2) e são identificados como:

- (TA) *Quem viu Mateus que balance, que dance, que encante* da aluna Evellyn de Almeida Santos
- (TB) *Lembranças* da aluna Ana Carolina Araújo Lima
- (TC) *Outros tempos* da aluna Cristiane Peinhopf
- (TD) *Minhas lembranças... minha vida* da aluna Renata Gaspar da Silva
- (TE) *Ipuã tem memória* da aluna Gabriela Ricardo Vaz
- (TF) *Do distrito à capital* do aluno Arthur de Souza Santos
- (TG) *As coisas mudam!* da aluna Josemária Patricia Cunha da Costa

Tomemos como exemplo um depoimento em forma de narrativa biográfica, escrito por uma aluna-autora, denominado “*Quem viu o Mateus que balance, que dance, que encante*” (Anexo 4, p. 224). Temos um enunciador não manifestado no texto (um enunciador que não diz “eu”), conforme sugerem as regras da cena englobante do concurso. Esse enunciador

¹ Optamos, metodologicamente, por estabelecer siglas numéricas para designar os *Textos Recomendados*. Dessa forma, Texto 1 equivale a (T1), Texto 2 equivale a (T2) e assim sucessivamente. Os textos dos alunos correspondem a Texto A (TA), Texto B (TB) e assim por diante.

reproduz o depoimento de dona Marilene Moura, 68 anos, moradora de São José da Caatinga – Japarutuba, Sergipe. A cidade existe no mapa e supõe-se que Dona Marilene exista como cidadã, com RG, em virtude das coerções da cena englobante, que pede para o aluno fazer entrevista com pessoas idosas conhecidas de sua comunidade.

Os atores do enunciado, cujos dados biográficos são incorporados, Dona Marilene principalmente, passam a dar um depoimento dos tempos vividos. Mas essa mulher, revitalizada na imanência discursiva do texto do aluno, pertence ao contexto pragmático, ao mundo histórico, social e concreto. Nesse sentido, no enunciado do aluno, os atores envolvidos produzem forte efeito de sentido de realidade. A figura do ator do enunciado, Dona Marilene, é recuperada na entrevista previamente feita pelo aluno-autor, do que resultou a escrituralização da oralidade, da memória oralizada como expressão do *outro*, recuperada no texto do aluno.

Traçaremos brevemente algumas questões de pesquisa advindas da produção final dos alunos-autores. Na transposição das entrevistas e dos depoimentos em escrita e em reescrita dos textos escolares (dos alunos), que gêneros são materializados pelos estudantes? A aparente estabilidade do gênero, a qual dá base aos textos escritos por parte dos alunos, resulta, sobretudo, do quê? De coerções relativas à natureza do gênero (estrutura composicional, unidade temática e estilo de gênero)? Da interferência dos *Critérios de Avaliação* aos quais, tanto professor como estudante devem submeter-se para produzir o texto?

Em outras palavras, o que o estudante identifica como gênero nas coerções de gênero instituídas no *Caderno do Professor*? O que se pretende e o que se realiza, a quem e a que se propõe a cena genérica dos textos de base? Pensar a relevância de um trabalho que objetiva analisar a questão dos discursos, dos gêneros, do estilo e, por consequência, da autoria, é uma atitude que acompanha as reflexões contemporâneas da ciência linguística, as quais perseguiremos nesta pesquisa.

Breves notas conceituais

A necessidade de apresentarmos inicialmente breves notas sobre os principais conceitos empregados nesta tese é orientada pelos diferentes modos de conceber conceitos,

² A palavra “valetão”, no título do T9, está no aumentativo (ão) e deriva do termo valeta: pequena vala à beira de ruas ou estradas, para o escoamento de águas (HOUAISS, 2009).

categorias e noções tanto na filosofia de linguagem bakhtiniana como nos desdobramentos da semiótica discursiva francesa. Chamamos de notas, porque buscamos compilar explicações sobre um conjunto de conceitos fundamentais usados nas discussões teórico-analíticas, a fim de designar propriedades e tendências acerca das questões estudadas. A preferência quanto a um conceito, uma abordagem em detrimento de outra de tendência diferente, deve-se ao reconhecimento de pontos de coerências entre alguns princípios teóricos adotados. Sabemos, no entanto, que poucas linhas para justificar o uso de certos conceitos são insuficientes, posto que muitos deles não possuem orientações consensuais, o que exigiria densos ensaios teóricos.

A abordagem de pesquisa aqui desenvolvida diverge de estudos cujo objeto de trabalho enfoca a teoria pela teoria, ou dos que investigam a eficácia de metodologias pelo rigor ao próprio método. Também nos desviamos de tendências que procuram ser fieis à permanência de apenas uma abordagem teórica para a compreensão do objeto, pois acreditamos em diálogos possíveis mesmo entre perspectivas consideradas “água e óleo”. Sabemos que Bakhtin (2002a, p. 181) alerta para o fato de que “[...] a linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem complementar-se mutuamente e não fundir-se”.

Ao usarmos abordagens diferentes para investigar nosso objeto, não pretendemos violar os limites de uma, nem tampouco enriquecer a outra. Conforme afirma Brait (2006, p. 60), “[...] há conceitos próximos, mas não necessariamente intercambiáveis”. Trata-se, nesse sentido, de orientar o olhar científico diante do objeto, tal como ele se oferece para contemplação, na tentativa de compreendermos seus modos de manifestação e de materialização. Os propósitos de Greimas e de Bakhtin são distintos, mas a abertura de cada uma dessas perspectivas oferece caminhos para a compreensão dos sentidos nos discursos.

É importante destacar que a natureza do evento estudado orientou a vocação desta tese. A investigação e a explicação dos fenômenos que envolvem as noções de gênero discursivo, de estilo de gênero e da construção da autoria contribuíram para a visão teórica que procuramos desenvolver nessa pesquisa. Compreendemos que o primeiro passo da investigação parte da dúvida. Nossa dúvida se ancora em algumas práticas estabelecidas em torno da produção de textos por parte de estudantes, por exemplo: a visão da produção de escritas escolares como “*original*” e autoral; a consideração de toda proposta que envolve gêneros discursivos está atrelada a uma situação dita “*autêntica*” de comunicação; ou, ainda, a compreensão de um texto “*ideal*”, como aquele em que não há problemas de textualidade e,

principalmente, gramaticais. Para nós, a noção de “*ideal*”, “*original*”, “*autêntico*” se relativiza.

A partir do momento em que o ensino da Língua Portuguesa passa a ser pautado em abordagens nas quais os textos e, preferencialmente, os gêneros discursivos são objetos de trabalho, ampliam-se as dimensões de avaliação e, também, de críticas. Em relação à complexidade de constituição e de avaliação, entendemos que o trabalho com o gênero deve considerar: se o gênero responde às condições discursivas de interlocução sob um projeto enunciativo; se há uma unidade temática de sentido; se emerge, entre o texto escolar (do aluno) e o texto de base (os textos exemplares), uma articulação entre a estrutura composicional e o conteúdo temático caracterizadores de um estilo peculiar de gênero; se há emprego de mecanismos intertextuais; se há responsabilidade autoral; se há relação desses movimentos com aspectos gramaticais e de textualidade do texto do aluno com o gênero em que se inscreve.

Buscamos refletir sobre o objeto que é advindo de uma prática discursiva: a educação para a escrita. Esta tese, num exercício de superação da dicotomia que afasta pesquisa acadêmica da educação básica, mostra que os objetos e as ações dessa esfera podem ser fontes de pesquisa, independentemente de discutir as concepções pedagógicas a elas atreladas. A pesquisa linguística pode reconhecer, nesse tipo de objeto, uma forma de compreensão dos fenômenos languageiros mais amplos, pois investiga as ações de políticas linguísticas em vigor em nosso país.

De acordo com os princípios dialógicos concernentes ao discurso, procuramos, então, fazer uso de noções que confluem. De uma maneira geral, podemos dizer que o estudo busca compreender a origem do enunciado concreto. Temos, de um lado, um material didático de Língua Portuguesa, que concebe o texto como base para conhecimento da língua. Por outro, o texto escrito pelo aluno, o produto da realização de ações discursivas de um projeto enunciativo.

O *projeto enunciativo* é a articulação de práticas de linguagem vinculadas a situações de comunicação, pois envolve o planejamento e a execução de um dizer autoral. Essa noção, presente em Bakhtin (2000, p. 330), aponta que “[...] dois fatores determinam um texto e o tornam enunciado: seu projeto (intenção) e a execução desse projeto. Inter-relação dinâmica desses dois fatores, a luta entre eles imprime o caráter no texto”. A OLPEF, programa de ações discursivas responsável por fomentar a criação, a veiculação e a recepção de enunciados concretos, contribui para instaurar o projeto enunciativo dos alunos-autores. Sobral (2009a), discutindo essa questão, afirma que a noção de projeto enunciativo é a base sobre a qual se

pode falar de estilo e de autoria, porque é preciso haver uma situação comum ao locutor e ao interlocutor. Além disso, é preciso o conhecimento dessa situação por eles e um acordo, de grau variável, no que diz respeito à avaliação dessa situação.

No caso específico desta tese, no evento “Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*”, professores e alunos se propõem a estudar a Língua Portuguesa, tendo o texto como objeto de estudo. Assim o texto torna-se mecanismo de acesso e de manifestação do domínio das diferentes competências, de que um usuário da língua necessita. Para mostrar os seus conhecimentos de língua, o aluno, em seu projeto enunciativo, deixa revelar os interesses de uma voz (com a qual o dialoga). Ao longo da execução do projeto, o enunciador pode modificar seu dizer, de modo convergente ou divergente, modulando as avaliações que imprime no enunciado (BAKHTIN, 2000). É em torno do projeto enunciativo que um enunciador articula, planeja e executa o seu dizer. A OLPEF, responsável por instaurar processos de inscrição na atividade discursiva, passa a ser o lugar institucional da interação e, ao mesmo tempo, espaço interacional da instituição, em que sujeitos investem seus valores ao dizer.

O conceito de *enunciado concreto* é concebido nos termos de Bakhtin como um enunciado visto em sua totalidade significativa, a unidade de comunicação discursiva (BRAIT; MELO, 2010). Portanto, há diferenças de um olhar que observa essa unidade em sua totalidade (o enunciado) e outro que exclui a enunciação ao contemplar unidades de língua como a palavra ou a oração, embora uma palavra ou uma oração possam ser concebidas como uma totalidade concreta, ou seja, um enunciado. De acordo com Voloshinov/Bakhtin (1976, p. 20), “o enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação”.

Concernente à OLPEF, tanto o *Caderno do Professor*, organizado em diferentes seções, especialmente, os chamados *Textos Recomendados*, como os textos dos alunos são considerados concretos, porque ambos possuem funções e finalidades interativas. Esses materiais estão atrelados à mesma esfera de produção, de circulação e de recepção, e estão intrinsecamente interligados por envolverem questões problemáticas sobre o sujeito e as vozes projetadas no enunciado, seja a voz do enunciador-aluno (o aluno-autor), sejam as vozes com as quais esse sujeito dialoga. Assim, a Olimpíada é responsável por estabelecer e legitimar sujeitos e discursos específicos e fazer originar, por parte dos alunos, enunciados concretos.

Passando a especificar a questão do sujeito e os seus modos de presença no discurso, entendemos que conceito de *sujeito* é uma noção rica em acepções, e, no dizer de Greimas e Courtés (2008), é difícil de ser definida, por acarretar múltiplas ambiguidades. De modo semelhante, no Dicionário de Análise do Discurso, a problemática em torno do sujeito delimita-se deste modo:

É para responder a essas questões que os linguistas interessados pelo discurso foram levados a encontrar diferentes denominações cujas definições variam em função das opções teóricas em que umas são mais orientadas a fenômenos da enunciação, e outras, para os fenômenos da comunicação. Além do mais, e isso não simplifica as coisas, essas denominações coexistem com outras de uso corrente, as quais ora são empregadas no lugar das primeiras, ora tomam um sentido particular. Assim elas são por um lado, do locutor, emissor, enunciador, e por outro lado do receptor, ouvinte, interlocutor, destinatário, alocutário, co-enunciador (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 459).

Nesta tese, a ideia de sujeito é reservada a dois aspectos específicos:

a) o *sujeito-aluno* e o *sujeito-institucional*: esses dois sujeitos estão estabelecidos em uma relação de interlocução e de sobredeterminação recíprocas. Nessa acepção são consideradas suas identidades sociais. O *sujeito-institucional* possui um papel mais coercitivo, assim é responsável pelo estabelecimento de contratos que conduzem os seus destinatários a comportar-se discursivamente de certa maneira, conforme Charaudeau e Maingueneau (2004). Os destinatários do sujeito-institucional são, simultaneamente, a escola, o professor e o aluno. Estão, pois, pressupostos a uma posição de “recepção” ativa nos enunciados produzidos. Já o *sujeito-aluno* é respondente à voz institucional, uma vez que a recebe, a interpreta e a responde com a escrita do texto memorialista. Para isso, usa estratégias discursivas com vistas a cumprir o contrato com o sujeito-institucional desdobrados nos atores escolares (professor, entre outros). A ideia de sujeito-aluno é concebida mediante as características da identidade discursiva realizada em um modo aparentemente uníssono de dizer seus enunciados.

b) o enunciador-aluno ou (aluno-autor) é concebido e depreendido em sua identidade discursiva. Considerado em um quadro implícito e logicamente pressuposto pela existência do enunciado, comporta duas instâncias: a do enunciador (autor) e a do enunciatário (leitor). De acordo com Greimas e Courtés (2008, p. 171, grifos dos autores):

Denominar-se-á **enunciador** o destinador implícito da enunciação (ou da “comunicação”), distinguindo-o assim do narrador – como o “eu”, por exemplo – que é um actante obtido pelo procedimento de debreagem, e instalado explicitamente no discurso. Paralelamente, o **enunciatário** corresponderá ao destinatário implícito da enunciação, diferenciando-se, portanto, do narratário (por exemplo: “o leitor compreenderá que...”), reconhecível como tal no interior do enunciado.

No caso dos enunciados memorialistas produzidos pelos alunos, há dois tipos de ações enunciativas. No primeiro caso, o enunciador-aluno instaura (debreia) a voz do *narrador* explícito (“eu” que corresponde à voz de um aluno, de um jovem), ou não o faz. O narrador, seja explicitamente (diz “eu”), seja implicitamente (não diz “eu”), instaura (em nova debreagem) a voz de um outro actante, o *interlocutor* (a voz de uma pessoa entrevistada). No segundo caso, o enunciador-aluno pode instaurar apenas a voz do *narrador* (como o “eu” que corresponde à voz de uma pessoa entrevistada).

O modo de o enunciador-aluno articular e materializar a voz do narrador permite explicitar coerções e valores em torno do projeto enunciativo do seu dizer. Dessa forma, um dos destinatários do aluno é a própria Olimpíada. Cabe destacar que, ao ser empregado o termo *interlocutor*, referimo-nos a uma forma de simulacro, no interior do discurso, de um indivíduo que conta a sua história de vida. É como se um personagem contasse, em discurso direto, a própria vida. A noção de *interlocutor*, portanto, é vinculada ao uso de discurso direto. O emprego do termo *interlocutor*, embora esteja recoberto, na acepção bakhtiniana, de sentidos especificamente interativos e do papel do destinatário (aquele a quem se destina o texto), é uma expressão aqui usada na acepção de voz debreada, o que não exclui aquela, bakhtiniana. Na compreensão greimasiana, temos o caso específico em que o enunciador-aluno instaura, como narrador no enunciado, duas vozes: a própria voz (de um narrador) e uma segunda, de um entrevistado, o *interlocutor*.

Além da questão do sujeito, convém destacar a natureza dos *enunciados*. A maneira como os enunciados são apresentados e contextualizados pela Olimpíada e construídos pelos alunos nos leva a designá-los *enunciados memorialistas*. Essa definição é feita com base na análise do conjunto de gêneros discursivos apresentados para estudo no *Caderno do Professor*. A coletânea com biografias, autobiografias, memórias de infância e crônica de saudade nos é apresentada como uma totalidade heterogênea em seus modos de produção (estilo autoral), de articulação enunciativa e de circulação – e, ao mesmo tempo, com equivalências em seus aspectos discursivos. Por isso, em vez de chamar esses enunciados de gêneros “memórias literárias” como faz do *Caderno do Professor*, empregaremos a noção *enunciados memorialistas*.

Distinguimos, também, as noções de *estilo do gênero*, de *estilo autoral* e de *efeito de autoria*. Estilo, em cada uma dessas categorias, é estudado e concebido do ponto de vista discursivo. Nesse sentido, estilo é o tom de voz de um gênero ou de um sujeito do discurso. Como efeito de identidade, é responsável por construir a própria identidade estilística que tem um caráter diferencial (Cf. DISCINI, 2003; 2009).

Quando se fala em gêneros discursivos, Bakhtin (2002b; 2010) diz que há três elementos em jogo que colaboram simultaneamente para a constituição do *estilo de gênero*: o conteúdo, o material e a forma. A conjunção desses elementos colabora para projetar o estilo, manifestado em um conjunto de características temáticas, linguísticas e propriamente genéricas. Observamos que a natureza constitutiva dessas características, quando apresentadas e cotejadas em um conjunto organizado de textos, está suscetível de ser parafraseada, imitada, aludida, porque se torna uma referência do modo de ser do gênero. Conteúdo, material e forma mantêm entre si relações solidárias e complementares, ou seja, um é pensado na dependência do outro, e todos constituem o enunciado enquanto entidade linguística.

O *estilo autoral* está ligado à ideia de autor, uma vez que realça características próprias que geram a ilusão de acabamento no dizer. Estilo é a combinação entre a identidade, o caráter e a entoação de uma voz que, em seu modo de dizer peculiar, faz emergir outras vozes sociais e, ao mesmo tempo, é capaz de se distanciar e se diferenciar dessas vozes, marcando sua posição no mundo dos valores, no mundo dos posicionamentos axiológicos. Podemos associar o estilo autoral, tal como especifica Lopes (2005), a uma das organizações da perspectiva do discurso pela qual se produzem efeitos de maior ou menor aproximação ou afastamento do centro enunciativo.

A noção *efeito de autoria*, empregada nesta tese, refere-se à construção de uma identidade autoral. Essa noção é decorrente da análise da produção escrita dos alunos, onde é possível perceber uma atividade que se encaminha peculiarmente à autoria. Como dissemos, há vários encaminhamentos discursivos que dão ilusão de acabamento a um estilo autoral. Indiscutivelmente, se partirmos do pressuposto de que um autor é um sujeito responsável por qualquer dizer, por qualquer enunciado, nesse sentido, o aluno é um autor realizado. No entanto, se aceitarmos essa afirmação ingenuamente, podemos pensar que autor “realizado” é transparente, pronto, acabado.

Para nós, a voz autoral dos alunos, ao desempenhar alguns princípios enunciativos básicos, cumpre-se como dialógica, logo, inacabada. Esses princípios são responsáveis por entendermos um efeito de sujeito, o sujeito-aluno, tal qual o que se constrói em seu modo de dizer uno e coletivizado, uníssono, na medida em que faz ecoar a voz do *outro* como a voz relativa a um modo de proceder *seletivo* (uma triagem decorrente da orientação do *Caderno*). O *efeito de autoria* busca fundamentar-se no dizer autoral, enquanto se processa na construção da ilusória “*autonomia*” da *pessoa* enunciativa: o *eu*-aluno autor dos textos.

Como dissemos anteriormente, uma das funções destas “breves notas” não é esgotar a diversidade de nuances teóricas que um conceito pode tomar, mas, principalmente, apontar,

em linhas gerais, os pressupostos aqui assumidos nos encaminhamentos de descrição, de análise e de explicação dos fenômenos estudados.

Organização das seções da tese

Apresentamos aqui uma síntese da organização de cada uma das partes que compõem esta tese a fim de orientarmos a sua estruturação.

A primeira seção refere-se à contextualização da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*: a origem, as relações com o discurso oficial, a exposição de alguns traços do *Caderno do Professor*, especialmente, no que tange à sua composição e à presença dos chamados *Textos Recomendados*. Nele, explicaremos o funcionamento das ações educativas envolvidas no evento, bem como as razões de sua realização mediante as políticas públicas que concernem à qualidade da educação no Brasil. Em seguida, mostraremos um pequeno histórico, desde 2002, do Programa *Escrevendo o Futuro*, por meio de uma análise comparativa dos primeiros *Cadernos do Professor* até o do ano 2008, ano que marca o início da OLPEF. Para finalizar essa seção, detalharemos a seleção e a configuração do *corpus* 1 e 2, que trazem trechos integrais do nosso objeto de análise nos Anexos 1, 2, 3 e 4. Da análise desse *corpus*, construiremos uma reflexão sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* como prática discursiva.

A segunda e a terceira seção possuem a característica de desenvolver análises do *corpus* 1 e 2, respectivamente. Na Seção II, tomando a OLPEF (2008) como um programa de ações discursivas, serão enfocados os aspectos de estrutura composicional, de unidade temática e de estilo da totalidade *Textos Recomendados*, segmento que compõe o *Caderno do Professor*. Tendo como base categorias discursivas e suas variantes, buscaremos delinear o estilo dos *Textos Recomendados* tal como se configuram. Para isso, faremos um cotejamento entre a recorrência de peculiaridades entre os próprios textos constitutivos desse *Caderno*. Embora essa seção tenha um centro na descrição da materialidade textual, levaremos em consideração uma visão mais estrutural de análise do enunciado, acreditando que essa compreensão tornou-se estratégia necessária para explicar os mecanismos linguísticos e discursivos empregados pelos estudantes.

A terceira seção concentra a análise da produção dos alunos, partindo da natureza do conteúdo, do material e da forma desses enunciados concretos. A integração desses três vieses do gênero será baseada na comparação desses enunciados com os *Textos Recomendados*, as

atividades e os *Crerios de Avaliao* apresentados pelo *Caderno do Professor*, bem como com a prpria totalidade dos 49 textos que compem a coletnea *Memrias* (2008). Nessa conjuntura, destacar-se-ao vrios aspectos, como a observao da presena do horizonte valorativo compartilhado pelos sujeitos-alunos, no que se refere à unidade temtica de sentido e à intertextualidade estilística; isso, juntamente com o exame do efeito de autoria decorrente da voz do aluno.

A quarta seo busca agrupar depreenses teóricas desenvolvidas entre o confronto do *Caderno do Professor* e a produo dos alunos. Mais especificamente, discutiremos questes de estilo de gnero e de estilo autoral em enunciados memorialistas decorrentes da prtica OLPEF (2008). Tal como nos aponta Bakhtin (2010), toda palavra porta em si uma memria. Esta é representante dos sentidos instituídos historicamente e, portanto, evoca a memria de outros textos, de outros discursos, das relaes sociais entre os homens. No texto produzido pelo aluno há reflexos e refraes do entendimento relativo às orientaes dadas pela OLPEF. Há tendncias para o entendimento da noo de gnero. Há um modo de a voz do enunciadador-aluno se projetar no texto. Visamos, ento, discutir teoricamente em que medida o aluno encaminha seu dizer para tangenciar o seu fazer autoral.

A temtica desta tese traz para discusso categorias de anlise inquietantes, que emergem do material pesquisado. Procuramos, pois, estudar o estilo de gnero, enquanto isto pressupe a compreenso da natureza discursiva, textual, lingüística, entoacional de um enunciado concreto em sua integralidade de sentido. Objetivamos ainda compreender os efeitos projetados pelas vozes instauradas nos enunciados, na medida em que elas repercutem a responsividade inerente ao projeto de dizer a que os sujeitos esto vinculados. Este trabalho, enfim, no quer oferecer modelos ou solues, e sim operacionalizar noes teóricas, tentando oferecer uma percepo mais ampla de certos fenmenos enunciativos. Cremos que este é um dos caminhos para reorganizarmos a ao educativa: um olhar que contempla e problematiza os gneros discursivos.

1 OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO*: CONTEXTUALIZAÇÃO

A democratização da educação, nas últimas décadas no Brasil, oportunizou a todos o pleno acesso à escola e à educação formal. Em consequência desse desenvolvimento, movimentos de articulação entre teoria e prática impuseram mudanças no paradigma de ensino. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, as exigências de novos comportamentos e as dificuldades de trabalhar com as demandas revelaram, por exemplo, problemas com o manejo das modalidades oral e escrita. A escrita passou a ser entendida como eixo organizador das demais práticas de linguagem em sala de aula. Nessa conjuntura está inserido o objeto de análise desta tese: a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (2008), evento que, como dissemos, incentiva alunos da Educação Básica a escrever.

Para compreendermos a constituição da Olimpíada de Língua Portuguesa, primeiro explicaremos a origem da Olimpíada e a relação com o *Programa Escrevendo o Futuro*; em seguida, iremos justificar as razões da escolha do objeto de análise, sua configuração e a maneira como foi delimitado o *corpus* derivado desse evento. Apresentar as origens e a contextualização da OLPEF tem a função de destacar os horizontes a partir dos quais estão constituídas as relações dialógicas reconhecidas nas relações entre as unidades que determinam os valores no interior do enunciado.

A necessidade da criação de uma Olimpíada de Língua Portuguesa esteve atrelada a uma complexa rede de políticas públicas para a educação básica no Brasil. Por um lado, uma Olimpíada promoveria a articulação entre as fundamentações conceituais, presentes nas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997; 1998), e a prática de leitura e de escrita nas escolas públicas brasileiras. Por outro lado, o conhecimento conceitual pressupunha a aplicação, ou seja, o desenvolvimento de estratégias de trabalho com as práticas de linguagem.

Em 2007, quando o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* foi implantado pela União por meio do Decreto n.º 6.094, de 24 de abril, crescentes exigências do Ministério da Educação (MEC) e da sociedade civil, decorrentes da atuação brasileira em

sistemas nacionais e internacionais de avaliação da Educação Básica, criaram diferentes planos de ações para a melhoria da educação³. Isso implicaria o imperativo de viabilizar estratégias práticas e rápidas para o crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador nacional de qualidade educacional. O Ideb combina informações de desempenho em exames padronizados como a Prova Brasil e Saeb⁴, com informações sobre o rendimento escolar do Censo Escolar da Educação Básica (dados sobre aprovação, reprovação e abandono).

Paralelamente a esse contexto político-educacional, desde 2002, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), instituição não governamental, apoiada da Fundação Itaú Social, criou um concurso de produção de textos intitulado “Prêmio Escrevendo o Futuro”. Nos anos pares, o programa realizava um concurso de produção de textos e, nos anos ímpares, ofertava a formação continuada de professores. As três primeiras edições do Prêmio *Escrevendo o Futuro* (2002, 2004 e 2006) foram direcionadas apenas para professores e alunos das 4.^a e 5.^a séries do Ensino Fundamental. O professor que ministrava aulas nessas turmas podia inscrever-se voluntariamente para participar do concurso. Desse modo, recebia pelo correio um conjunto de três materiais dos quais selecionava, baseado nos interesses da turma e em função do tempo para a realização das atividades propostas, apenas um dos gêneros propostos: Artigo de Opinião, Memórias ou Poesia. As oficinas eram desenvolvidas pelo professor seguindo as orientações contidas no *Caderno do Professor*, fascículo organizado com aproximadamente dez oficinas de sequências didáticas elaboradas para ensino/aprendizagem desses gêneros.

No ano de 2007, o MEC avaliou o *Programa Escrevendo o Futuro* e julgou a metodologia adequada para realizar a proposta da Olimpíada. Em virtude disso, o Ministério da Educação convidou o *Programa Escrevendo o Futuro* para se tornar um programa mais abrangente, atingindo efetivamente todo o Brasil e consolidando em suas propostas a Olimpíada de Língua Portuguesa. Em 2008 ocorreu a primeira edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

O nome extenso e complexo do evento, Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF), possui inerentemente valores diversos. O primeiro deles é o significado de uma Olimpíada. Uma Olimpíada, mais que um concurso ou uma competição (como muitos a concebem), representa valores de excelência, de respeito e de fraternidade. Isso significa que,

³ Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – CTE e Plano de Ações Articuladas – PAR, de acordo com informações do sítio do MEC, www.mec.gov.br.

⁴ Saeb: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

em uma Olimpíada, cada participante deve mostrar o seu melhor e vivenciar trocas. O maior interesse não se centra em vencer, mas no envolvimento, na participação, na vontade de produzir textos significativos, decorrente da vinculação a uma situação dita *autêntica* de comunicação. Ao especificar “de Língua Portuguesa”, representa Olimpíada intelectual que envolve competências necessárias para a produção de enunciados. Trata das capacidades muito distintas das exigidas nos peculiares concursos em que a principal exigência é, por exemplo, memorizar e soletrar sons específicos de palavras ou conhecer a ortografia da Língua Portuguesa.

As competências fundadas no trabalho a ser desenvolvido pela OLPEF pressupõem o aprimoramento dos conhecimentos de oralidade, de leitura e de escrita, modalidades regidas pela prática de interação social que acarretam conhecimentos de linguagem. Conforme Fiorin (1996a) exemplifica, as competências envolvidas no embate com a palavra escrita são: *competência linguística*, conhecer a gramática e o léxico referente a enunciados aceitáveis; *competência textual*, saber usar um texto e compreender as relações contratuais ou polêmicas com o modo de textualizar; *competência discursiva*, ser capaz de apresentar, na narrativa, a transformação de estados e, ainda, temas e figuras em conformidade com assuntos específicos; *competência situacional*, ter conhecimento referente à situação em que se dá a comunicação e aos parceiros envolvidos no ato comunicativo; e *competência interdiscursiva*, reconhecer a heterogeneidade constitutiva do discurso, compreendendo suas dessemelhanças ou similitudes com textos-base.

Sabe-se que a conquista progressiva da escrita de textos mais fortemente argumentativos, e mesmo da autoria, depende do bom desempenho das competências de linguagem e do reconhecimento social daquele que escreve. De certa maneira, o mote-chave do programa *Escrevendo o Futuro* visa à criação de condições e de estímulos para que os alunos participantes possam desenvolver o próprio efeito de individualidade ou, pelo menos, dar início a uma trajetória de autoria.

1.1 O Programa *Escrevendo o Futuro*

Em síntese, como adiantamos, em 2002, foi iniciado o *Escrevendo o Futuro*, programa coordenado técnica e pedagogicamente pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) de São Paulo, órgão não governamental vinculado à Fundação Itaú Social. Para a realização do programa, essas instituições tiveram apoio e

parceria de várias entidades⁵. Desde aquele ano, os principais investimentos do programa foram voltados para a formação continuada dos professores e para a socialização de novas práticas de ensino de língua. Isso representa desenvolvimento e implementação de estratégias para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, criação de materiais de apoio e de orientação da prática pedagógica fundamentada nas sequências didáticas para ensino de gêneros discursivos.

Por meio da inscrição dos professores de Língua Portuguesa, o programa se estende a escolas e a alunos de todo o Brasil. Um dado interessante em relação às primeiras edições é a crescente adesão dos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica:

- na 1.^a edição em 2002 houve 8.132 professores inscritos;
- na 2.^a edição em 2004 houve 25.377 professores inscritos;
- na 3.^a edição em 2006 houve 33.449 professores inscritos;
- em 2008, que representaria a 4.^a edição do Programa, tornou-se a 1.^a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* com aproximadamente 130 mil professores inscritos.

Da primeira à terceira edição só podiam se inscrever professores que ministravam aulas nas 4.^a e 5.^a séries do Ensino Fundamental. Quando o *Programa Escrevendo o Futuro* se tornou Olimpíada, foram ampliadas as categorias de participação:

- categoria I – Poetas da escola (4.^a e 5.^a séries do Ensino Fundamental ou 5.º e 6.º anos do Ensino Fundamental de nove anos);
- categoria II – Se bem me lembro... (7.^a e 8.^a séries ou 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental de nove anos);
- categoria III – Pontos de vista (2.º e 3.º anos do Ensino Médio).

O *Caderno do Professor*, inicialmente chamado “Kit Itaú de Criação de Textos”, continha três fascículos, um para cada gênero. O “kit” era distribuído gratuitamente para professores inscritos de todo o Brasil. O professor poderia escolher (dentre três gêneros discursivos: poesia, artigo de opinião e memórias literárias) aquele gênero que trabalharia com seus alunos. A partir de 2002, nos anos pares, foram realizados os concursos com as ações práticas em sala de aula e, nos anos ímpares, organizaram-se ações de formação continuada para os professores das redes municipais e estaduais de ensino envolvidas no programa.

⁵ Instituições apoiadoras: Ministério da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Canal Futura, Conselho Nacional dos Secretários de Educação.

O programa ainda oferecia formação presencial aos técnicos das secretarias de educação com a função de multiplicar as orientações recebidas nos treinamentos. Todos os professores que se inscreveram pelo menos uma vez no *Programa* receberam trimestralmente uma revista chamada almanaque “Na ponta do lápis”, que divulgava entrevistas, reportagens com pesquisadores, linguistas e escritores que discutem as práticas e os conhecimentos desenvolvidos pelos participantes (professores e alunos). O almanaque abarca informações diversas sobre leitura, escrita, oralidade, texto, gêneros discursivos, metodologias, análises. Em 2005, foi criado o *site* www.escrevendofuturo.org.br⁶, chamado *Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro*, cuja função é promover capacitação permanente e interação de professores e de pesquisadores, por meio de fóruns de discussões com o acompanhamento de mediadores especializados. O *site* é um espaço destinado para a formação continuada (por meio de cursos à distância), para a divulgação e a publicação de materiais diversos produzidos tanto por professores como por alunos em experiências de ensino e de aprendizagem da língua.

Ao longo das quatro edições do Programa *Escrevendo o Futuro*, ocorreram muitas modificações relativas às escolhas dos gêneros e à natureza do evento. As capas dos *Cadernos* de memórias até 2008 ilustram o processo de modificação.

1. ^a edição – 2002 <i>Prêmio Escrevendo o Futuro</i> Reportagem	2. ^a edição – 2004 <i>Prêmio Escrevendo o Futuro</i> Memórias Literárias	3. ^a edição – 2006 <i>Prêmio Escrevendo o Futuro</i> Memórias Literárias	4. ^a edição – 2008 1. ^a edição da Olimpíada de Língua Portuguesa <i>Escrevendo o Futuro</i> Memórias Literárias

Quadro 1 – Capas dos *Cadernos do Professor* de 2002 a 2008

⁶ Atualmente, o endereço virtual é: <http://escrevendo.cenpec.org.br/>.

Para nossa tese, selecionamos a 4.^a edição (Anexo 1A e B, p. 205-206). O quadro-síntese acima mostra que, ao longo das quatro edições, o *Caderno* foi sendo reelaborado, ampliado e adaptado a fim de oferecer um material rico e atraente para o professor. Como se observa, o *Caderno* no ano de 2002 era relativo ao gênero *reportagem*, gênero que foi substituído a partir de 2004 por “memórias literárias”.

Podemos perceber que, durante as três primeiras edições, o concurso foi intitulado *Prêmio Escrevendo o Futuro*, havendo destaque às cores das capas dos cadernos com predominância das cores laranja e azul⁷. Essas cores são símbolo da instituição Fundação Itaú Social, órgão responsável pelo financiamento do Programa.

1.2 A seleção do *Corpus*

Apresentaremos, a seguir, breves observações acerca das orientações teóricas e metodológicas que fundamentam o procedimento de análise do *corpus* desta pesquisa. Como foi dito anteriormente, pretende-se, com a análise, investigar a noção de estilo integrando, à perspectiva bakhtiniana, as teorias do discurso e depreendendo mecanismos operacionais para que se possa obter um modo de ser e de dizer do enunciador. Antes, porém, é importante explicar o que nos levou a selecionar esse *corpus*.

No ano de 2007, foi realizado o IV Siget – Simpósio Internacional de Gêneros Textuais – na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), cidade de Tubarão – SC. O envolvimento com a temática dos gêneros discursivos levou-me, baseada nos resumos de apresentações ocorridas nos Sigets anteriores⁸, a organizar e a expor um levantamento de dados a respeito dos estudos de gêneros discursivos. Fizemos uma análise dos 468 resumos publicados nos três cadernos de Programação e Resumos, *corpus* no qual realizamos a tabulação das diferentes abordagens teóricas que se referiam aos gêneros, listamos os diferentes gêneros discursivos e as metodologias de análise empregadas nas pesquisas. No ano seguinte, por ocasião da realização da primeira Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, entrei em contato com o material que conhecia das edições anteriores do Programa *Escrevendo o Futuro*. Um dos motivos que me fez escolher especificamente o

⁷ Na 1.^a edição, os créditos da capa são de Edson Gabriel Garcia e os créditos de edição de arte são de AFRICA; na 2.^a e 3.^a edições, o projeto gráfico e diagramação são creditados a Ana Cavallari.

⁸ No ano de 2003 1.º Silic & Get ocorreu na Universidade Estadual de Londrina – UEL / PR. Em 2004, o II Siget ocorreu na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – FAFI / PR e, em 2005, o III Siget, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM / RS.

Caderno do Professor “Se bem me lembro...” para análise foi o fato de ele pedir para que os alunos escrevessem as lembranças de uma pessoa entrevistada, “como se fosse o próprio entrevistado” e, ainda, tendo “como referência o gênero de texto que chamamos de ‘memórias literárias’”, conforme Clara e Altenfelder (2008, p. 8). Como na classificação de dados sobre os Sigets não havia nenhum resumo que mencionasse o “gênero memórias literárias”, isso chamou a atenção, sendo um dos critérios determinantes para a escolha desse material, uma vez que o *Caderno do Professor* “Se bem me lembro...” é um material didático, na sua totalidade, destinado para o trabalho com o gênero sugerido.

Por meio da análise do *corpus* 1, podemos verificar que a noção de *memórias* é concebida discursivamente, porque se trata de um discurso que pode se manifestar em diferentes enunciados, ou seja, em variados gêneros discursivos. Na esteira dos estudos discursivos, as contribuições da teoria semiótica francesa e da filosofia de linguagem bakhtiniana exigem do professor e do pesquisador postura de investigação a respeito dos gêneros em relação à unidade temática, à estrutura composicional e ao estilo dos enunciados.

Outro dado importante a respeito do *corpus* está em relação às séries e à faixa etária dos alunos, de acordo com a modalidade de gênero proposta pelo *Caderno do Professor* “Se bem me lembro...”. Esse *Caderno* pertencia à segunda categoria do evento OLPEF, direcionado a estudantes da 7.^a e 8.^a séries do Ensino Fundamental, ou 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental de Nove anos, que constituem o final da primeira fase da educação básica fundamental. O término dessa primeira etapa da educação básica pressupõe competências já estabelecidas. Afinal, supõe-se que o aluno tenha passado de sete a nove anos no ensino fundamental.

A proposição de novos desafios do ato de enunciar, como faz a Olimpíada, pode exigir desse estudante a escrita de um enunciado com viés literário. O aluno, ao escrever, é chamado a investir novos valores em relação às competências linguísticas, textuais, discursivas, situacionais e interdiscursivas já trabalhadas em outros enunciados. Sendo os novos valores da ordem do artístico, a finalidade de um dizer artístico, ou melhor, literário, não é a de “maquiar” o texto, mas a de criar, por meio do plano linguístico e discursivo, inusitados efeitos de sentido no enunciado memorialista. Desse modo, o trabalho com o texto literário não fica circunscrito à leitura, à fruição, à análise, mas é lançado numa produção peculiar. O aluno é chamado a sair da zona de conforto do já sabido e a desafiar-se no fazer estético do seu dizer, o que supõe um fazer autoral específico. Salientamos que, para nossa perspectiva, sempre haverá um fazer autoral. O que acontecem são graus diferentes da densidade da presença.

A seguir apresentamos as principais características e a estruturação do *corpus* selecionado, com vistas a explicar os critérios de escolha e as especificidades das análises.

1.2.1 A descrição do *Corpus* 1

Corpus 1. Para o *Caderno do Professor – Orientação para a Produção de Textos*, intitulado “Se bem me lembro...” a referência é:

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008. (ANEXO 1 e 2, p. 205-212; ANEXO 3, p. 213-223).

Esse primeiro *corpus* de pesquisa é o *Caderno do Professor – Orientação para a Produção de Textos*, inserido na dimensão de prática social, na realização de *performance* da OLPEF. Temos um fato discursivo comprovadamente datado no ano de 2008. A Olimpíada é entendida como evento histórico do Governo Federal, do Ministério da Educação (MEC), da Fundação Itaú Social (FIS) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); portanto, é um evento institucional.

O *Caderno do Professor*, representante da voz institucional, estabelece como objetivo do evento em sua amplitude: “proporcionar ensino de qualidade para todos (...) contribuindo para que os alunos escrevam textos cada vez melhores e ampliem o domínio da leitura e da escrita” (ANEXO 1, p. 205, desta tese⁹).

Analisamos esse evento como cena fundadora, pois possui desdobramentos para as cenas discursivas contempladas nas produções realizadas pelos alunos. O enunciador, explicitado no texto de apresentação do *Caderno*, é constituído pelas vozes de três instituições, três sujeitos adjuvantes sincretizados em um enunciador, nesta ordem:

- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec);
- Fundação Itaú Social (FIS);
- Ministério da Educação (MEC).

Essas três instituições possuem funções sociais distintas, estatutos e papéis temáticos diferentes. A relação estabelecida entre essas instituições se dá, em princípio, por intermédio da proposta da Olimpíada. Nela, as organizações privadas e não governamentais, FIS e

⁹ Doravante, os números de páginas referidos juntamente às expressões Anexo 1, Anexo 2, Anexo 3 e Anexo 4 correspondem e fazem menção às páginas dos anexos desta tese.

Cenpec, propõem e determinam, por meio do material veiculado na Olimpíada, uma concepção de ensino de leitura e de escrita para as instituições públicas e governamentais (MEC, secretarias estaduais e municipais de educação e escolas públicas). Análises depreendidas dessa relação estão sistematizadas na Seção II.

Há uma lógica na linha isotópica da cena fundadora que é escolar, mas acentuadamente não prescritiva. Não temos uma enunciação instalada na ordem do *dever* (deôntica), e sim na ordem do *querer fazer* (volitiva), ou seja, é no *querer fazer* que se constrói o simulacro da enunciação (enunciador e enunciatário). O enunciatário do *Caderno* está tematizado e figurativizado como professor, legitimando a expectativa de uma *performance* docente. Esse enunciatário é o mediador entre as instâncias institucionais e o aluno.

O *corpus* 1, *Caderno do Professor*, é um gênero escolar composto de enunciados típicos dos manuais didáticos e está dividido da seguinte maneira:

- capa e contracapa;
- apresentação;
- ficha catalográfica e os créditos da publicação;
- apresentação ao professor;
- sumário;
- introdução;
- oficinas;
- critérios de avaliação para a comissão julgadora;
- textos recomendados;
- para saber mais ainda;
- referências bibliográficas.

Algumas dessas partes serão descritas brevemente na sequência:

Capa e contracapa: apresentam a logomarca da OLPEF, o título “Se bem me lembro...” e a especificação “Caderno do Professor – Orientação para produção de textos” (ANEXO 1A e B, p. 205-206). O *design* gráfico do material é da ordem do não explícito, quer dizer, é altamente sugestivo, colorido, não carregado, remetendo a uma preocupação com a qualidade do visual. Os créditos pelo projeto gráfico são de Criss de Paulo e Walter Mazzuchelli.

Apresentação: é uma abertura geral (ANEXO 1C, p. 207), onde há a explicitação do enunciador sincretizado, por meio das vozes de três instituições colocadas, como arquidestinator.

Ficha catalográfica e os créditos da publicação: expõem a autoria do *Caderno*: Regina Andrade Clara e Anna Helena Altenfelder. Observa-se que o enunciador, como arquidestinator, legitima e homologa o fazer enunciativo dessas autoras que, no decorrer do *Caderno*, assumem a voz do enunciador coletivo de equipe, de grupo de coordenação técnica.

Apresentação ao professor, cuja assinatura é “Equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*”. Em seguida, aparecem o *sumário* ilustrado e a *introdução*. A *introdução* está dividida dois subtítulos. O primeiro subtítulo é “Toda memória tem uma história”, e nele são explicados a proposta do *Caderno* e o motivo de se chamar *Se bem me lembro...*; o segundo subtítulo é “Memória Literárias”, que expõe um breve esboço sobre o gênero solicitado.

Na sequência, são especificadas as *oficinas*. Embora cada oficina seja detalhada e sistematizada, ela há a apresentação das orientações para que cada professor faça a adaptação das suas ações conforme a realidade da escola e da região, o que pressupõe abertura e adequação ao planejamento da execução das oficinas. O tempo de realização da oficina varia de acordo com o envolvimento e o rendimento da turma, por isso tal tempo não é estipulado, podendo levar uma ou mais aulas para a execução. Na abertura de cada uma das treze oficinas, mostra-se um título temático que sintetiza cada um dos objetivos juntamente explicitados. No Anexo 2 (p. 208-212), trazemos como exemplar a Oficina n. 10 – *A entrevista*, onde temos sistematizadas as orientações de como o professor e os alunos devem proceder para convidar e receber uma pessoa da comunidade para dar seu depoimento sobre lembranças do lugar onde vive. A organização do *Caderno* em oficinas sequenciais e progressivas pressupõe uma fundamentação teórica e metodológica decorrente do interacionismo sociodiscursivo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o que pressupõe a organização da sequência didática¹⁰. Essa sequência é considerada em uma progressão curricular do conteúdo, fundamentada na necessidade de serem contemplados os objetivos de aprendizagem, para que o professor possa determinar o limite desejável de êxito

¹⁰ “Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). A sequência didática possui uma estrutura de base representada, resumidamente, por: apresentação da situação inicial; produção inicial, em que os alunos tentam elaborar uma primeira produção; módulos para serem trabalhadas, por meio de estratégias de leitura e de produção, escritas diversas, as capacidades necessárias para o domínio de um gênero; produção final; avaliação somativa.

dos alunos, conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2010), e ainda, possa trabalhar com a reconstrução textual e com a tabela ou quadro dos *Critérios de Avaliação*.

Critérios de Avaliação para a comissão julgadora: esses critérios estão transcritos no Anexo 2 (p. 212), analisados e discutidos na Seção III, mediante cotejamento com a produção dos alunos.

Textos Recomendados (corpus 1): é uma seção que apresenta nove textos para serem consultados, lidos e estudados no decorrer das oficinas. Ao final desses textos, são apresentadas suas referências bibliográficas (caso o texto seja originado de uma obra de referência). Os *Textos Recomendados* foram elencados anteriormente (Cf. p. 16).

Observa-se, por meio dos títulos e das autorias apresentadas, que uma parte dos textos é vinculada ao discurso literário. Esses textos analisados (Seção II) são, na verdade, segmentos e adaptações das “obras referenciadas”. Cabe destacar que alguns desses *Textos Recomendados* sofreram adaptações feitas com a finalidade de explicar a conjuntura em que a história é narrada, seja para ocultar trechos considerados extensos, polêmicos, sendo, desse modo, contextualizados e tornados apropriados ao evento. O frequente uso de reticências entre parênteses (...) é um indicativo dessa estratégia. A segmentação e a adaptação constituem uma maneira de excluir segmentos do conteúdo de base.

Por fim, o *Caderno do Professor* apresenta um segmento chamado *Para saber mais ainda*, uma seção que traz um resumo das concepções e dos conceitos teóricos que fundamentam o trabalho desenvolvido no *Caderno*. O primeiro item expõe os conceitos de língua, de discurso, de gênero e discute o papel da escola ao trabalhar com essas noções. O segundo aborda a sequência didática do *Caderno* que se organiza e desenvolve em nove passos. E, finalmente, oferece as *Referências bibliográficas* de obras teóricas sugeridas para professor ler e estudar.

A temática exibida no *Caderno do Professor*, pressuposta a partir da composição estrutural do *Caderno* acima exposta, é relativa à orientação teórico-metodológica do discurso pedagógico. Esse discurso possui uma preocupação específica com “a escrita e seu ensino” (CLARA; ALTENFELDER, 2008). Por isso, em sua constituição, proporciona uma organização fundamentada em um conjunto de princípios orientadores da ação docente, princípios esses que afirmam estar em consonância com o que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Dentre alguns materiais publicados temos explicações acerca dessa problemática: “Como não poderia deixar de ser, todo esse processo pressupõe um permanente diálogo com as orientações oficiais da área” (RANGEL, 2011, p.

7). Isso inclui o desenvolvimento de sequências didáticas para o ensino e a aprendizagem de gêneros discursivos variados.

Dentre os conceitos difundidos pela parametrização oficial do ensino de língua portuguesa no país, a sequência didática é uma noção metodológica atribuída ao trabalho do professor. Considera-se a sequência didática uma ação planejada, gradativa, flexível e integrada para aprendizagem da escrita e, por consequência, da língua. O interesse institucional pela adesão do professor à Olimpíada justifica-se pela necessidade de o próprio professor produzir suas sequências didáticas. O *Caderno do Professor* mostra ao docente um modelo de aplicação e de desenvolvimento de uma sequência didática, pois se espera que esse sujeito seja capaz de produzir novas sequências didáticas de outros gêneros. Dessa forma, temos a realização de um discurso que, em sua heterogeneidade discursiva, vai se desdobrando ao legitimar e ser legitimado pela adesão das instituições que a ele se filiam.

Quando Maingueneau (2008, p. 18) afirma que todo texto escrito, mesmo que o negue, tem uma “vocalidade” manifestada numa multiplicidade de “tons” associados a um corpo construído pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação, o analista do discurso nos apresenta a noção de *éthos*. Embora não trabalhemos com essa noção nesta pesquisa, consideramos o *éthos* discursivo um equivalente da noção de estilo, conforme Discini (2008). A fim de mostrar, brevemente, um exemplo do modo de presença da voz institucional, trazemos a seção “Recado final”, que sintetiza e explora o tom recorrente na totalidade do *Caderno*:

Recado final

Um dedo de prosa sobre a conversa que não acaba aqui

Pois é, professor... encerramos as atividades sobre memórias literárias. Mas o trabalho com a leitura e escrita continua, um texto vai puxando outro, como uma conversa sem fim. Neste Caderno falamos diretamente com você, que está na sala de aula “com a mão na massa”. Para preparar estas oficinas, também conversamos com outras pessoas que discutem ou discutiram a escrita e o seu ensino. Você talvez queria conhecer algumas de suas ideias. No “Para saber mais ainda” há um resumo de algumas delas. Em “Referências bibliográficas” encontra-se uma relação de textos e livros que foram consultados para elaboração deste Caderno (CLARA; ALTENFELDER, 2008, p. 82).

Do estilo do *Caderno do Professor* emana um tom de voz “professoral”, em que o prescritivo está abrandado, aproximando enunciatório institucional e enunciatário (professor) como em uma conversa face a face. O *Caderno* procura desenvolver em sua prática os princípios linguísticos e pedagógicos que fundamentam as matrizes de referência para o ensino. Por consequência, a linguagem científica comum das teorias linguísticas é evitada,

sendo transpostas ao *Caderno* de maneira didatizada e desacelerada. O tom de voz empregado busca imprimir em sua compleição a confiança na organização e na fundamentação propostas.

1.2.2 O estatuto de exemplaridade dos *Textos Recomendados*

Para o desenvolvimento das análises empreendidas nesta tese, é preciso compreender e explicar a identidade enunciativa dos objetos investigados: os textos do *Caderno do Professor* e os textos dos alunos. Assim, visamos entender o sistema de relações entre esses enunciados, força por meio da qual esses textos se constituem e se mantêm.

O *Caderno do Professor* contém as orientações e sugestões de atividades que o professor pode usar para guiar o trabalho com seus alunos. As diretrizes são dirigidas ao professor, e organizadas com vários exemplos e explicações sobre conceitos teóricos, tais como: gêneros discursivos, memória, espaço, tempo, pessoa, entrevista, oralidade, escrita, zona proximal, sequências didáticas, produção e reescrita (revisão e aprimoramento). Todas essas definições delineiam o perfil de trabalho da proposta da Olimpíada. Nesse perfil, destaca-se o espaço de reflexão sobre a prática. Temos aí um fundamento que coloca o professor como agente responsável e, por isso, consciente da organização, da sequência de passos seguidos e das ações executadas em todo processo.

Direcionando um olhar mais atento à composição do *Caderno do Professor*, especialmente à parte chamada *Textos Recomendados*, observa-se que, nas edições 2004, 2006 e 2008, ocorre a manutenção da temática “Se bem me lembro...”, relativa ao “lugar onde vivo”. Desse modo, privilegia-se a recorrência de alguns textos usados para estudo, enquanto se dá a exclusão de outros e a inclusão de novos exemplares; e, em relação às sequências didáticas, houve uma implementação das estratégias de ensino, o que mostra a preocupação com a complementação e reelaboração do programa ao longo dos anos.

Nota-se o aprimoramento da produção desse material didático e o aumento do número de *Textos Recomendados* no decorrer dos anos. A oferta de um maior número de exemplares evidencia o conhecimento de uma variedade de enunciados concernentes a determinado gênero, o que favorece a aprendizagem da leitura e da escrita dos mesmos. Ora a repetição, ora a exclusão e o acréscimo de exemplares de textos constituem ações que merecem observação atenta. Por sua vez, a inserção de textos finalistas de concursos anteriores mostra o papel legitimador e de reconhecimento que a própria Olimpíada tenta atribuir aos textos

produzidos pelos alunos. Por essa razão, a Olimpíada trata o enunciador-aluno como aluno-autor, designação que será mantida e discutida ao longo deste trabalho.

Não é à toa, portanto, que, cotejando os exemplares dos *Textos Recomendados* dos três *Cadernos*, observam-se tanto a conservação como a supressão de alguns exemplares, bem como a inclusão de outros. O quadro a seguir esquematiza essa comparação:

	Se bem me lembro... – 2004¹¹	Se bem me lembro... – 2006	Se bem me lembro... – 2008 (OLPEF)
1.	“Parecida mas diferente” Zélia Gattai	“Parecida mas diferente” Zélia Gattai	“Parecida mas diferente” Zélia Gattai
2.	“Histórias da velha arigó” Ariadne Araújo	“Histórias da velha arigó” Ariadne Araújo	“Histórias da velha arigó” Ariadne Araújo
3.	“Primeiros encantos” Antonio Gil Neto	“Primeiros encantos” Antonio Gil Neto	“Transplante de menina” Tatiana Belinky
4.	“Nas ondas do rádio” Edson Gabriel Garcia	“Nas ondas do rádio” Edson Gabriel Garcia	“A ameixeira-do-japão” Erico Veríssimo
5.	“O dia de matar o galo” Ilka Brunhilde Laurito	“O dia de matar o galo” Ilka Brunhilde Laurito	“A saga da Nhecolândia” Roberto de Oliveira Campos
6.		“Meus tempos de criança(2)” Rostrand Paraíso	“Meus tempos de criança(2)” Rostrand Paraíso
7.		“Como num filme” Antonio Gil Neto	“Como num filme” Antonio Gil Neto
8.		“O leme” Luciana Sandroni	“Da lamparina à energia elétrica” Tarine Silva Ribeiro (aluna)
9.			“O valetão que engolia meninos e outras histórias de pajé” Kelli Carolina Bassani (aluna)

Quadro 2 – Correspondência de textos-base do *Caderno do Professor* entre os anos 2004, 2006 e 2008

Descritivamente, destacamos os seguintes aspectos: há dois textos que apareceram ao longo das três edições do *Caderno*; entre os anos 2004 e 2006 houve a recorrência de três textos e, entre os anos 2004 e 2006 e entre 2006 e 2008, houve a recorrência de três e de dois textos, respectivamente; os demais exemplares apareceram apenas uma vez em cada edição. Ressalta-se que, em 2008, vem à luz a inclusão de dois textos de alunas finalistas de edições anteriores, um texto finalista de 2004 e outro de 2006.

No quadro a seguir, apresentamos os títulos dos *Textos Recomendados* relacionados à autoria, às situações de publicação e aos gêneros discursivos da obra-fonte:

¹¹ No Quadro 2, as cores indicam a presença dos *Textos Recomendados* no decorrer das publicações do *Caderno*. O cinza claro representa a permanência do texto-base nas três edições; o cinza escuro destaca a permanência em duas edições; e, o branco, apenas uma.

TEXTOS RECOMENDADOS			
Nome do texto, do autor e página(s) de localização no Anexo 3 desta tese		Referência da obra-fonte apresentada no <i>Caderno do Professor</i> “Se bem me lembro...” (2008)	Gênero da obra-fonte:
T1	Como num filme <i>Antonio Gil Neto</i> (p. 213-214)	Não havia referência de obra, apenas a autoria. Antonio Gil Neto (texto escrito com base no depoimento do Sr. Amalfi Mansutti, 82 anos)	MEMÓRIAS LITERÁRIAS (esfera escolar)
T2	Parecida mas diferente <i>Zélia Gattai</i> (p. 215)	GATTAI, Zélia. <i>Anarquistas, graças a Deus</i> . 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986. p. 160-162.	AUTOBIOGRAFIA, MEMÓRIAS DA INFÂNCIA (esfera literária)
T3	Transplante de menina <i>Tatiana Belinky</i> (p. 216)	BELINKY, Tatiana. <i>Transplante de menina</i> . 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003. p. 101-103.	AUTOBIOGRAFIA, MEMÓRIAS DA INFÂNCIA (esfera literária)
T4	Histórias da velha Arigó <i>Ariadne Araújo</i> (p. 217)	Não havia referência de obra, apenas a autoria. Texto de Ariadne Araújo, jornalista cearense, escrito com base no depoimento de Edilberto Cavalcanti Reis, neto de Alice Augusta Peixoto Cavalcante, narradora-personagem da história.	MEMÓRIAS LITERÁRIAS (esfera jornalística)
T5	Meus tempos de criança <i>Rostand Paraíso</i> (p. 218)	PARAÍSO, Rostand. <i>Antes que o tempo apague...: crônica dos anos 40 e 50</i> . 2. ed. Recife: Editora Comunicarte, 1996. p. 131-132.	CRÔNICAS (esfera jornalística)
T6	A ameixeira-do-japão <i>Érico Veríssimo</i> (p. 219-220)	VERÍSSIMO, Érico <i>Solo de clarineta</i> . 20. ed. São Paulo: Companhia das Letras, v. 1, 2005. p. 106-109. © by herdeiros de Érico Veríssimo.	AUTOBIOGRAFIA, MEMÓRIAS (esfera literária)
T7	A saga da Nhecolândia <i>Roberto de Oliveira Campos</i> (p. 221)	CAMPOS, Roberto de Oliveira. <i>A lanterna na popa</i> . Rio de Janeiro: Topbooks, 1994. p. 131-133.	AUTOBIOGRAFIA, BIOGRAFIA POLÍTICA, MEMÓRIAS (esfera literária/política)
T8	Da lamparina à energia elétrica <i>Tarine Silva Ribeiro</i> (p. 222)	Não há referência, apenas a autoria, porque faz parte do <i>Caderno do Professor</i>. Com estatuto de exemplaridade, legitima o concurso de 2004. Aluna semifinalista da segunda edição do Prêmio Escrevendo o Futuro, em 2004, da 4.ª série, da EE Prof.ª Joanita B. B. Carvalho Cidade: São João de Iracema – SP. Texto escrito com base na entrevista com Valdenice Cabral Minales Satin, 51 anos, funcionária municipal, moradora de São João de Iracema desde que nasceu.	MEMÓRIAS LITERÁRIAS (esfera escolar)
T9	O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé <i>Kelli Carolina Bassani</i> (p. 223)	Não há referência, apenas a autoria, porque faz parte do <i>Caderno do Professor</i>. Com estatuto de exemplaridade, legitima o concurso de 2006. Kelli Carolina Bassani, aluna finalista da terceira edição do Prêmio escrevendo o Futuro em 2006, do Prêmio Escrevendo o Futuro, 4.ª série da E.M.E.I.E.F. Walter Fontana, Toledo - PR. Texto baseado na entrevista com Clovis Turatti. Ele nasceu, cresceu e trabalhou como engraxate, desde os cinco anos, na Rua Sete de Setembro, em Toledo - PR. Hoje é funcionário Público Municipal.	MEMÓRIAS LITERÁRIAS (esfera escolar)

Quadro 3 – Referências e gêneros discursivos correspondentes às obras-fonte dos *Textos Recomendados*

Ao selecionar os enunciados que compõem essa coletânea, o *Caderno do Professor* realiza, ao mesmo tempo, triagens e misturas. A *triagem* é um modo *seletivo* de proceder. Ao contrário, uma lógica da *mistura*, que é sua complementar e que abre o conjunto das unidades admissíveis dentro do campo discursivo, acolhe a multiplicidade e a heterogeneidade (ZILBERBERG, 2004; LOPES, 2005). Do ponto de vista semiótico, a triagem pode ser entendida no que concerne à prática relativa à OLPEF, como seleção de textos de similares quanto ao material linguístico e à unidade temática; a mistura, compreendida na apresentação de autores variados, nos processos enunciativos dessemelhantes, nos tons de vozes e nas valorações (axiológicas) diferentes.

Dos nove textos, *quatro* exemplares são segmentos de textos tirados de obras autobiográficas e *um*, de crônicas publicadas em livro de coletâneas; *quatro* não estão vinculados a outros meios de publicação, senão, até 2008, ao próprio *Caderno do Professor*.

Essa totalidade tem como base textos literários, mas a abertura privilegia não somente enunciados advindos da esfera literária. Isso rompe a expectativa da presença absoluta de enunciados literários. Em um movimento de legitimação do discurso de *outrem*, o *Caderno* reconhece como válidos não apenas os segmentos das obras da literatura. Inclui, além de enunciados relativos ao jornalismo, produções decorrentes do próprio evento, como é o caso da autoria exemplar de alunos-autores.

A presença de excertos literários no corpo de materiais didáticos é tradicional. Sua função está associada à fruição estética, à apreciação da literatura e, principalmente, a uma leitura “privilegiada”. Mas, além da proficiência em leitura, o estatuto de exemplaridade dos textos literários e não literários dos *Textos Recomendados*, permite o enfoque nos enunciados memorialistas, de um tipo narrativo representativo de importantes funções de escrita, como o simulacro enunciativo, a transposição do oral para o escrito, o domínio da norma culta, a prática de reflexão sobre a língua, etc.

Toda exemplaridade constituída nesse material institui uma triagem subjacente, relativa a valores. Acrescentemos que os gêneros memorialísticos nem sempre recebem grande enfoque na escola. Para alguns professores e pesquisadores voltados para questões de escrita, as memórias, em seus mais variados gêneros de manifestação (relato, depoimento, memorial, retrato, biografia, autobiografia, crônica, “causo”) são objetos para outras atividades mais ilustrativas, e não componente de interesse e cuidado específicos. A prática advinda dessa Olimpíada contempla o contrário. Com isso, a natureza da linguagem literária presente em alguns exemplares, bem como as particularidades da prosa literária, que muitas vezes passam despercebidas, vêm à luz de modo especial nessa prática. Dessa maneira, firma-

se a importância de investigar a perspectiva buscada pelo enunciador do *Caderno* no estabelecimento desse conjunto específico de *Textos Recomendados*.

Observa-se que, ao selecionar esses textos, estabeleceu-se uma referência para os professores no ensino e para alunos na escrita de seus textos. Diante desse quadro preliminar, trabalhamos com duas hipóteses. Uma delas é: se o professor considerasse esses exemplares sem a sua relação com a totalidade da obra de onde o excerto foi extraído, provavelmente não seria possível captar o modo peculiar de relatar as memórias ou o estilo autoral de cada aluno referido. O enfoque maior pode ser dado à forma composicional, à suposta persistência da unidade temática, ambos construtores de um estilo de gênero, que se sobressai ao estilo autoral. Veremos se é isso que acontece quando desenvolvermos nossa análise.

A outra hipótese relaciona-se à produção do aluno, uma vez que, dadas as características dos textos exemplares, a necessidade de escrita do texto baseado em entrevista com pessoas mais velhas, além do processo de revisão e de retextualização feito pelo professor podem apagar marcas de autoria do aluno, criando, de um modo geral, um menor adensamento do efeito de autoria, ou viabilizando um fortalecimento desse efeito, o que é evidenciado por um modo mais identitário de dizer.

Embora a recomendação do *Caderno do Professor* enfoque com certa predominância um viés de escrita literária, no sentido de buscar uma suposta *originalidade* de expressão, os textos dos alunos, muitas vezes, ao invés de privilegiarem modos de dizer acentuadamente marcados pelo efeito de individualidade, costumam favorecer a manutenção de um efeito de autoria mais escolar, isto é, mais reprodutor do estilo dos textos-base. Destacamos o seguinte: o aluno envolvido está sempre lá, em seus textos, como enunciador pressuposto. O que acontece é um grau maior ou menor de adensamento de efeito de autoria. Por isso, a importância de estruturar as relações de sentido e de traduzir a identidade enunciativa dos *Textos Recomendados* a partir da observação da própria organização dessa coletânea. Assim tangenciamos modos de definir trajetórias efetivas, da parte dos escritores e nos aproximamos do enunciador-aluno em seu constante reajuste às estratégias mobilizadas pelo *Caderno*.

1.2.3 A descrição do *Corpus 2*

Corpus 2 . Para o livro *Memórias* a referência é:

MEMÓRIAS. Vários autores. Coletânea de textos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2008. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/images/stories/textos/livro_memorias_finalistas_2008.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2012.

A coletânea *Memórias* foi uma publicação decorrente da realização da Olimpíada no ano de 2008, como foi dito. O livro tem a finalidade de fazer vir a público os textos finalistas, escritos pelos alunos participantes da Olimpíada naquele ano. É uma reunião de 49 textos finalistas criados por estudantes de todas as regiões do país.

A publicação se deu em mídia virtual, encontrando-se disponível para acesso no sítio da Comunidade Virtual do Escrevendo o Futuro, no endereço eletrônico: http://escrevendo.cenpec.org.br/images/stories/textos/livro_memorias_finalistas_2008.pdf

Desse *corpus* 2, analisaremos *como* e *por que* esse sujeito, que chamamos de aluno-autor, responde à cena fundadora proposta no *Caderno* e realizada pelo Professor.

O *corpus* *Memórias* possui a seguinte organização composicional:

- Capa, introdução, índice.
- Textos finalistas.

Os textos, em geral, apresentam título, nome do aluno, a narrativa (muitos textos, ao final da narrativa, inserem um parágrafo explicativo com dados a respeito da pessoa entrevistada, ou seja, o nome, a idade, a profissão, a cidade onde mora e outras informações relevantes) e, na parte final, na última linha da página, o nome do professor ou professora, o nome da escola e do município.

Em se tratando das características do modo de fazer análise do discurso no campo semiótico, tomamos como ponto de partida para a análise do estilo o princípio de totalidade. Segundo Discini (2008, p. 35), “[...] por meio de uma totalidade de enunciados se obtém o efeito de individualidade”. Além disso, segundo a mesma autora, “[...] o texto considerado para a análise de um estilo deve ser entendido como unidade correlata a uma totalidade” (Idem, *ibid.*, p. 35). Nesse *corpus* 2, que se apresenta coletivizado, para o estabelecimento dos critérios de seleção dos textos que foram escolhidos para análise do estilo, faz-se necessário um levantamento de informações e das principais características que compõem essa realidade que se mostra no todo:

a) Informações a respeito dos Estados de origem dos 49 textos

Observa-se que há uma distribuição equilibrada do número de finalistas por Estado, o que evidencia que a OLPEF privilegiou, de maneira numérica equivalente, os participantes envolvidos e, principalmente, que a Olimpíada teve uma abrangência nacional, pois professores de todos os estados do país nela se inscreveram, tiveram acesso a ela e utilizaram o material que compõe o *corpus* 1. A seguir, apresentamos um quadro com o número de textos finalistas por Estado:

REGIÃO	Número de textos finalistas por Estado									Total
Sul	PR 3	SC 2	RS 3							8
Sudeste	SP 4	MG 4	RJ 2	ES 1						11
Centro-oeste	GO 2	MS 1	MT 2	DF 1						6
Nordeste	BA 2	PI 2	SE 1	AL 1	PE 2	PB 2	RN 2	CE 2	MA 3	17
Norte	AC 1	RO 1	TO 1	AM 1	RR 1	PA 1	AP 1			7
Total de textos no livro										49

Quadro 4 – Distribuição de textos finalistas por Estado (ano de referência: 2008)

b) *Informações a respeito da pessoa entrevistada*

A maior parte dos 49 textos coloca informações a respeito da pessoa entrevistada, fonte de onde derivam as histórias e, ainda, destacam, ao lado dos acontecimentos contados nos textos, nome, profissão, se é ou não aposentada, a importância da pessoa para o lugar; ainda, costuma ser registrada a idade do entrevistado. Como grande número de entrevistados apresenta idades que variam entre 50 e 80 anos, nós temos, na totalidade de textos escritos pelos estudantes, a confirmação de uma temática que retrata o Brasil dos anos 30 a 60. Assim, de acordo com o *Caderno do Professor*, verificamos uma previsibilidade na qual o estudante recupera, por meio da escritura, o discurso memorialista da realidade do lugar onde vive.

Inevitavelmente, o modo de dizer do *outro* incorporado pelo enunciador-aluno encaminha para temáticas peculiares: ao se identificar, na totalidade, um sistema de restrições semânticas, o consciente e o inconsciente coletivizados eclodem, mostram-se na dimensão do cotidiano, dos ritos, da vida doméstica, dos comportamentos, o que pode unificar e identificar a cultura envolvida, a história e o sistema de valores sociais vigente de uma época. Mas sabemos que a unidade é sempre um *duplo*, com apoio de Bakhtin (1997).

c) *Interdiscursividade, intertextualidade*

A relação dialógica, conceito que possui caráter intrinsecamente social e linguageiro, é o lugar da interação e constituição dos sujeitos e dos discursos. O *corpus 2* a ser analisado é uma materialização da manifestação dessas imbricações. Nele, sujeitos socialmente organizados, situados e agindo num complexo quadro de relações socioculturais, discursivizadas segundo o projeto enunciativo, usam procedimentos discursivos de

incorporação da voz do *outro*. Apresentam então, em seu conjunto, relações dialógicas peculiares entre enunciados (interdiscursividade) e relações dialógicas entre textos (intertextualidade), conforme Fiorin (2006a), Discini (2008) e Brait (2010a). Interessa-nos verificar se o enunciador-aluno, participante finalista da Olimpíada, incorpora, no enunciado de sua autoria, o estilo do gênero ou o estilo peculiar de algum autor dos textos exemplares e, se o faz, como o faz.

Mediante a apresentação das características gerais que compõem o livro *Memórias* (2008), é necessário explicitar os critérios de seleção estabelecidos para definir os sete textos do *corpus* 2 escolhidos para análise nesta pesquisa:

- Um texto para cada região do Brasil; portanto, serão, aqui, selecionados cinco textos. Acrescentar-se-ão dois textos por terem revelado diferenciados graus de densidade de presença autoral em relação à produção escrita.
- Textos que apresentam estratégias de instauração de pessoa, de tempo e de espaço convergentes às estratégias empregadas nos *Textos Recomendados*.
- Textos que incorporam explicitamente a presença do sujeito da interdiscursividade ou, explicitamente, a presença do sujeito de textos de base nas relações de intertextualidade.

Tomados como exemplares representativos da totalidade, os textos escolhidos foram:

Texto A (TA): *Quem viu Mateus que balance, que dance, que encante*

Aluna: Evellyn de Almeida Santos (ANEXO 4, p. 224)

Cidade: São José da Caatinga – Japaratuba – SE. (REGIÃO NORDESTE)

Texto B (TB): *Lembranças*

Aluna: Ana Carolina Araújo Lima (ANEXO 4, p. 225)

Cidade: Manaus – AM. (REGIÃO NORTE)

Texto C (TC): *Outros tempos*

Aluna: Cristiane Peinhopf (ANEXO 4, p. 226)

Cidade: Concórdia – SC. (REGIÃO SUL)

Texto D (TD): *Minhas lembranças... minha vida*

Aluna: Renata Gaspar da Silva (ANEXO 4, p. 227)

Cidade: Guiratinga – MT. (REGIÃO CENTRO-OESTE)

Texto E (TE): *Ipuã tem memória*

Aluna: Gabriela Ricardo Vaz (ANEXO 4, p. 228)

Cidade: Ipuã – SP. (REGIÃO SUDESTE)

Texto F (TF): *Do distrito à capital*

Aluno: Arthur de Souza Santos (ANEXO 4, p. 229)

Cidade: Palmas – TO (REGIÃO NORTE)

Texto G (TG): *As coisas mudam!*

Aluna: Josemária Patricia Cunha da Costa (ANEXO 4, p. 230)

Cidade: Natal – RN (REGIÃO NORDESTE)

Esses sete exemplares selecionados são unidades de análise correlatas à totalidade da coletânea *Memórias* (2008). Considerando um conjunto de enunciados vistos segundo as semelhanças do modo de dizer, Discini (2003, p.19) mostra que a totalidade em que se busca o caráter do enunciador é diferencial, porque a “totalidade que supõe o *mais de um* e a relação *parte/todo*” deve resultar de determinado procedimento analítico, que faz emergir um fato formal de estilo, “fundado pela presivibilidade depreensível da totalidade”. Ou seja, a parte contém o todo e o todo é formado pelas partes. Assim, a parte pode ser representativa do todo.

Ao analisarmos e discutirmos enunciados depreendidos de uma totalidade, surge o seguinte questionamento: é possível reconhecer a voz de um enunciador em um exemplar de enunciado? A resposta é afirmativa, desde que se considere as correlações entre a parte e o todo, e desde que se tenha em mente que cada enunciado é uma unidade integral, representante de um conjunto.

Cabe ressaltar que, ao inventariarmos esses dados descritos nesta seção, inevitavelmente somos lançados a focalizar aspectos relativos à organização das estratégias didáticas de ensino de gêneros, as quais envolvem desde o primeiro contato com o texto-base até os critérios de avaliação, bem como a veiculação do enunciado produzido. As análises, que sucedem nas Seções II e III, privilegiam o estudo dos gêneros discursivos e discutem a noção de estilo de gênero e de efeito de autoria. O interesse nosso por essas noções está no fato de o estilo do gênero estruturar e unificar os enunciados produzidos pelo enunciador em uma situação comunicativa peculiar e ser um dos componentes caracterizadores do discurso.

2 OS TEXTOS RECOMENDADOS: CATEGORIAS DISCURSIVAS E SUAS VARIANTES

2.1 *Caderno do Professor: da Capa aos Textos Recomendados*

Como temos dito, no ano de 2008, foi realizada a primeira Olimpíada de Língua Portuguesa no Brasil, a chamada “Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*” (OLPEF). Esse evento, cujo objetivo é mobilizar ações efetivas para o ensino de qualidade, fundamenta o trabalho docente calcado na concepção de gêneros discursivos para o ensino da leitura e da escrita. O *Caderno do Professor*, um dos instrumentos basilares do processo, viabiliza a dinâmica educativa em sala de aula, uma vez que é material didático com orientações teóricas e práticas a respeito das diferentes dimensões envolvidas na produção de um gênero discursivo e, por consequência, em torno da Língua Portuguesa.

A Olimpíada tem alcance nacional e abrange vários níveis de ensino. Dentre as principais categorias apresentadas no ano de 2008, selecionamos para análise, conforme dissemos, o material usado por professores de 7.^a e 8.^a séries do Ensino Fundamental, o chamado *Se bem me lembro...* “Caderno do Professor – Orientação para produção de textos”, o qual caracterizamos como *Corpus 1*, cujo foco de trabalho são em especial as memórias literárias.

Ratificando as informações, reiteramos que os objetos analisados neste segmento constituem partes representativas do *Corpus 1*. Inicialmente, examinaremos semioticamente a capa, a contracapa e o texto de apresentação do *Caderno do Professor* (ANEXO 1, p. 205-206), porque, dos elementos visuais e verbais sincretizados, pode-se depreender o tom da voz institucional, pressuposto na imbricada rede discursiva em que o evento se fundamenta. Em seguida, privilegiaremos a investigação feita dos gêneros discursivos apresentados na seção *Textos Recomendados*, do *Caderno do Professor*. A partir das recorrências do modo de dizer e do modo de ser enunciativos, presentes nesses exemplares, faremos o cotejamento entre eles, segundo a relação que os constitui: plano de expressão e plano de conteúdo, de onde

serão feitas depreensões dos três pilares genéricos (composição, temática e estilo), como temos anunciado.

2.1.1 Capa e contracapa

Para o trabalho de análise que sucede, somos orientados, portanto, pela lógica de que a totalidade, em que se busca o caráter do enunciador, é diferencial, pois é construída na relação com o *outro*, conforme Discini (2003). A capa e a contracapa do *Caderno do Professor Se bem me lembro...*, da OLPEF, foram elaboradas por Paulo e Mazzuchelli (2008) e estão reproduzidas nos Anexos 1A e 1B (p. 205-206). Na dimensão da capa e da contracapa, os elementos visuais e verbais apresentam fatores que sintetizam a abordagem do *Caderno* e nos permitem depreender traços fundamentais da identidade do enunciador e do enunciatário. Por meio da análise do plano de expressão e do plano de conteúdo da logomarca da Olimpíada, do título do *Caderno* e da ilustração da capa, focalizamos a sobreposição dos aspectos inconclusos, inacabados e reticentes que, de modo ambivalente, projetam a liberdade, a abertura, o devir. É a voz institucional nos seus simulacros.

Inicialmente, o caráter ambivalente, que pode ser depreendido a partir da noção bakhtiniana de carnavalização, tende à não absolutização do institucional; à sucessividade renovadora e criativa de polos fundidos: o mais alto, no baixo ou o mais baixo, no alto; à mostra, no momento de transição, o não conclusivo; ao mergulho na relatividade do ser em formação (BAKHTIN, 2008).

Examinamos as particularidades da ambivalência presente na capa e contracapa do *Caderno do Professor*, uma vez que, segundo Barros (2003, p. 7, grifos da autora), “os recursos semi-simbólicos do plano de expressão, ou seja, as correlações novas e motivadas entre expressão e conteúdo são, entre outros, procedimentos de criação da ambivalência ‘carnavalesca’ e operam uma releitura do mundo”. Em outras palavras, o objeto discursivo é responsável pela reformulação das representações ditas convencionais de imagens, de ideias ou de conceitos correspondentes ao mundo ou às coisas de mundo, decompondo a “realidade” sob novas propriedades e, portanto, sob novos valores.

A marca oficial da OLPEF, posta no alto da capa, mescla o colorido multiforme das letras que formam a palavra “Olimpíada” com a monotonia de um quadro azul (especificando “de Língua Portuguesa”) e com as letras em formato manuscrito a expressão “Escrevendo o

Futuro”. Essa marca, objeto de contornos imprecisos, é impregnada de uma linguagem viva e inacabada da vida cotidiana.

Figura 1 – Logomarca da OLPEF

A articulação do plano de expressão, em seus aspectos tipográficos, e do plano de conteúdo potencializa os valores veiculados, que se contemplam à ventura do ato de escrever. A pluri-isotopia figurativa e a expressão semissimbólica deixam entrever “[...] o seu direito e o seu avesso”, como sugere Bakhtin (2008). Esquemáticamente, o quadro a seguir procura caracterizar tais relações na logomarca da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*:

Logomarca	Olimpíada	de Língua Portuguesa	<i>Escrevendo o Futuro</i>
Plano de Expressão (tipografia, formantes eidéticos, cromáticos, topológicos)	Ora multiforme, fora dos limites e colorido.	Ora uniforme, contorno definido, cromatismo marcante.	Simula a escrita à mão, mistura manuscrita com letra de forma, feita por um lápis emblemático, trazendo à luz o uso verbal do gerúndio.
Plano do Conteúdo	Remete à diversidade, à mistura, à pluralidade.	Remete à regularidade, ao padrão, ao sistema.	Cria o efeito de sentido de inacabamento e de duratividade.

Quadro 5 – Planos de Expressão e de Conteúdo da logomarca Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*

A função semiótica que une expressão e conteúdo é solidária, e cada uma das instâncias pressupõe necessariamente a outra (HJELMSLEV, 2003). Na composição da logomarca da Olimpíada, “o formato” da expressão é alegórico, ou seja, é estabelecido para representar pensamentos, ideias, qualidades, de maneira conotativa, a fim de transformar e agregar valores a esse modo de expressão.

Na palavra *Olimpíada*, o colorido, as variadas formas e o contorno vazado das letras remetem às noções de diversidade, de mistura e de pluralidade que constituem o Brasil, reportando, nesse caso, aos alunos de todo o país, participantes da Olimpíada e, ao mesmo tempo, pode remeter às cores dos círculos (anéis entrelaçados) símbolo das Olimpíadas. A totalidade representativa do povo é elevada ao estatuto institucional. Essa ideia está em

consonância com os efeitos trabalhados no *slogan* do Governo Federal “Brasil, um país de todos”, que se encontra na contracapa do *Caderno*. Segundo o *Manual de uso da Marca do Governo Federal*, o *slogan* oficial do Governo Federal (2003-2010), que se junta ao visual para constituir o que se denominou *marca*, busca:

[...] resgatar toda essa multiplicidade de influências, realidades, estéticas, costumes e valores, de raças e etnias que se convencionou chamar também de Brasil. Coerente com o Governo que a adotou, ela tenta também inverter uma estética da relação do Governo com a sociedade. [...] A nova marca rompe uma tradição, ao incorporar elementos visuais nunca antes associados a um símbolo governamental (BRASIL, 2005, p. 2-3)¹².

Essa *marca*, conceitualmente, apoia-se nas noções de aproximação, de inclusão e de comunhão entre o povo e a pátria. Essa comunhão e essa *harmonização*, de acordo com o manual, são verdadeiramente reforçadas pela frase “Brasil, um país de todos”, refletindo a intenção de aproximar o governo dos cidadãos brasileiros e simulando inverter a relação de poder. O caráter institucional, dado o alcance nacional e o apoio governamental ao programa, respalda a isotopia cromática representante da institucionalização enunciativa. De um lado, tem-se o sincretismo verbo-visual, aliado à diversidade, à variedade. De outro, significativa extensividade de um *nós* inclusivo (FIORIN, 1996a).

As expressões “de Língua Portuguesa” e “Escrevendo o Futuro” fazem referência a outras instituições, como a escola e a própria modalidade escrita da língua. O quadro azul destaca a especificidade da área de saber “de Língua Portuguesa”, aludindo à Fundação Itaú Social e, de certo modo, à unidade da língua, subjacente às variações; o lápis laranja e azul identifica o programa de onde veio a Olimpíada, o Programa *Escrevendo o Futuro*. A tensão entre esses elementos recria, no plano da expressão, o efeito de sentido de inacabamento: seja no lápis, que está traçando as letras manuscritas, seja na duratividade do gerúndio; temos aí o prolongamento da extensividade durativa: *Escrevendo*. Essa é a ação que os alunos participantes têm de desempenhar continuamente, destacando o ininterrupto processo de formação. A evocação dos modos de apresentação da logomarca da Olimpíada rompe com o que seria, supostamente, transparente nesse gênero.

O título do *Caderno* tem sua origem especificada na introdução, que diz:

Se bem me lembro...

O título deste *Caderno*, *Se bem me lembro...*, foi emprestado da obra de mesmo nome da escritora e educadora Alaíde Lisboa de Oliveira. Nascida em Lambari (MG), no dia 22 de abril de 1904, publicou cerca de trinta livros, entre literários, didáticos e ensaios na área de educação. No livro *Se bem me lembro...* Alaíde narra suas lembranças em prosa e verso (CLARA; ALTENFELDER, 2008, p. 8, grifos das autoras).

¹² A referência feita ao Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva entre os anos 2003 a 2010.

A interdiscursividade implícita ao título foca o diálogo com as várias escrituras memorialistas que estarão cruzadas ao longo do *Caderno* e, inevitavelmente, nos textos produzidos pelos participantes, quando, da interdiscursividade, movemos para alusões intertextuais, frequentemente realizadas pelas vozes dos alunos. As reticências dessa voz que diz à menina “Se bem me lembro...” constituem elementos marcantes das estratégias discursivas do enunciador, dadas pelo modo do inacabamento, da abertura, da incompletude. Mediante o efeito de sentido memorialista, o *Caderno* apresenta ao enunciatório as condições contratuais em que o trabalho educativo será desenvolvido: a necessidade de compreender o contexto cultural que, dialogicamente, constituiu o passado e condiciona o presente de uma sociedade.

O título “Se bem me lembro...” (ANEXO 1A, p. 205), da forma como está inserido na capa do *Caderno*, confirma então o sincretismo verbo-visual da ilustração: em primeiro plano, o rosto estilizado de uma menina debruçada sobre uma grade (soleira), como se estivesse vendo e ouvindo alguma coisa interessante. O corpo e a grade estão incompletos, dissipados. A boca, levemente sorridente e aberta, produz um efeito de sentido de encantamento. A estaticidade dos olhos os torna atentos. Circundam o rosto os cabelos longos, de onde saem, na extensão, arabescos coloridos que figurativizam visualmente o movimento da memória. A partir de seus óculos colocados na ponta do nariz, veem-se refletidas figuras de pessoas que vão dançando, brincando de roda, passeando sobre um dos arabescos, simulando a incorporação das figuras pela menina. O cromatismo dessas figuras é equivalente ao cromatismo da palavra *Olimpíada*.

O fundo da capa figurativiza uma folha seca de árvore, num tom verde acinzentado quase apagado, toda manchada e respingada. A composição dessa capa supõe uma temporalidade do agora, na posição estática da menina que ouve, em contraposição ao tempo passado, que se dilui na folha apagada e neblinada do fundo. Portanto, a feição estupefata da mão, queixo, boca, olhos e sobancelha coloca, de modo peculiar, a menina em conjunção com um *outro*, o seu interlocutor. Esse *outro* não está projetado fisicamente na imagem, mas está pressuposto pela ação de ver e ouvir da menina e pelas figuras de memórias que *passam por sua cabeça*, mas que apresentam contornos indefinidos, imprecisos, associados ao título do livro “Se bem me lembro...”, colocado imediatamente acima, no mesmo tom da cor de fundo da capa.

Retomando a análise do sintagma “Escrevendo o Futuro”, na sua relação com o todo constitutivo, observa-se que as cores e as formas sensibilizam sentidos e que o conteúdo instaura outra tensão de ordem temporal. Dado que “[...] o tempo do discurso é sempre uma

criação de linguagem” (FIORIN, 2003, p. 166), a expressão “Escrevendo o Futuro”, somada à semântica do tempo passado (nas figuras do memorialismo), tornar-se-ia, a princípio, incompatível: passado e futuro juntos. Mas isso se resolve por meio da intencionalidade da voz do enunciador institucional, que explicita o desejo de ver os jovens escolarizados aprendendo efetivamente a ler e a escrever com qualidade para hoje, amanhã e sempre. Esse aprender a escrever, no presente contínuo de “escrevendo”, visa a um futuro melhor para o país. Esse efeito de sentido associa-se à ideia de “buscar o passado, para conhecer o presente e construir o futuro”. Temos, então, o semissimbolismo entre o plano da expressão e do conteúdo legitimando o valor da escrita.

A capa sugere uma inclinação polissêmica articulada, projetando, em uma mesma imagem, múltiplos sentidos: a cultura escolar, os episódios da vida comum de pessoas envolvidas nesse universo. Assim temos a representação do alto, do elevado dos pensamentos, no desenho da cabeça da menina; o novo (a menina), que vivifica e ressignifica o velho (pessoas que passeiam nos arabescos); a contemplação do que seria esquecido; a vida retratada no limiar, no espaço aberto e ilimitado dos pensamentos.

De modo geral, o equilíbrio cromático (o colorido da capa), a individualidade coletiva (a menina e os atores que a constituem) e a própria temática da memória são exemplos que sugerem *a busca pela unidade na diferença*. Afastam-se as relações de caráter unilateral e tradicional de um discurso oficial do passado e celebra-se um discurso oficial transformado, renovado.

A questão autoral do *Caderno* também é um aspecto a se destacar. A ausência dos nomes das autoras na capa recobre um índice de institucionalização. O *Caderno Se bem me lembro...* (2008) possui autoria, cujos nomes registrados na ficha catalográfica são de Regina Andrade Clara e Anna Helena Altenfelder. No corpo do *Caderno*, porém, a responsabilidade autoral parece diluir-se, ao ser assumida a voz coletiva da equipe da OLPEF, também representante da voz oficial. O MEC, por sua vez, representa antes uma “voz fiadora” (que garante), do que propriamente a voz locutora desse dizer (MAINGUENEAU, 2008). O *Caderno* não nega a autoria, mas projeta instâncias maiores, arquidestinatoras, que legitimam e autorizam o enunciado. Por isso, essa instância do arquidestinator remete a fiadores desse dizer. O arquidestinator é o Governo Federal.

A autoria no *Caderno Se bem me lembro...*, assim como a de outros textos da Olimpíada, não se centra em torno das assinaturas individuais, que legitimam a suposta autenticidade autoral, mas em torno da construção de um programa coletivo (pensado por uma equipe) e destinado à coletividade (professores e alunos de escolas públicas de todo país),

temos um autor com menor densidade de presença. Esse programa educativo segue uma metodologia própria, para abordar e sistematizar o estudo, a produção e a circulação de diferentes gêneros discursivos.

2.1.2 A voz institucional

Nesta seção, analisaremos o texto de *Apresentação* (ANEXO 1C, p. 207), a fim de compreender a constituição do enunciador institucional e os efeitos de sentido por ele convocados. Procuramos, antes disso, explicitar como as instâncias discursivas se mostram enunciativamente, o que remete à busca de um enunciador e de um enunciatário discursivos, para identificar os valores e as crenças que se presumem partilhados entre os participantes da OLPEF.

É necessário, então, apresentar o processo de discursivização do enunciador. Centramos a análise na caracterização dos enunciadores. Sabemos que, apesar de tratarmos de princípios linguísticos e discursivos fundamentais para a constituição de um dialogismo mostrado, na maioria das vezes, o processo enunciativo não é facilmente compreendido. O conceito de dialogismo, antes de ser reconhecido pelas relações dialógicas entre sujeitos ou entre discursos e enunciados, costuma enganosamente ser entendido como diálogo face a face. Por essa razão a necessidade de estudá-lo e reiterá-lo não se esgota.

Vale ressaltar que a enunciação, categoria de toda língua e de toda e qualquer linguagem, é o ato de dizer, de produzir o dito; dessa forma, o enunciado é o dito, realização do ato de dizer. Esse princípio foi formulado por Benveniste (1966), também presente em Greimas (1974) e retomado por Fiorin (1996a), em resposta à dicotomia saussuriana *língua X fala*. Na busca por compreender como se processa a passagem da *língua* para a *fala*, como ocorre a transferência do conhecimento de sistema da língua para a fala individual, Benveniste, por sua vez, conceitua que a enunciação é a instância de estabelecimento da mediação entre a língua e a fala, sendo a instância do *ego, hic et nunc*, que corresponde, respectivamente ao *eu, aqui e agora*. Assim, temos o “eu”, categoria de pessoa – alguém que toma a palavra se dirigindo a um “tu”, o “outro” do processo enunciativo – essas pessoas do discurso estão concomitantemente situadas em um lugar, o “aqui”, categoria de espaço e em um tempo, o “agora”, categoria de tempo (FIORIN, 2008a).

A existência de um enunciado pressupõe uma enunciação e o discurso é compreendido como atividade linguística social, por isso, relacional. Portanto, quando “eu” digo – “eu me

digo”, isso significa que o “eu” projeta uma imagem de si a partir do que foi dito. É dessa maneira que a semiótica, como teoria discursiva, concebe o sujeito da enunciação. Não interessa saber a vida, a história, a psicologia do sujeito para construir sentido sobre o que diz, mas sim compreender como o sujeito se inscreve e se diz ao dizer. Em concordância com esse fundamento, Maingueneau (2008) diz que esse “eu” possui um caráter, noção discursiva que se constrói por meio da observação do discurso, não por intermédio de uma imagem de um locutor exterior à sua fala. Sendo assim, trata-se fundamentalmente de um processo interativo de influência sobre o *outro*, processo que não pode ocorrer fora de uma situação de comunicação precisa. Desse modo, o sujeito é visto como o que sempre está integrado em uma determinada conjuntura sócio-histórica. Para detalhar a discursivização da pessoa nos enunciados, observemos a caracterização dada a seguir:

- Eu – aquele que fala; em uma narração em 1.^a pessoa, cria um efeito de sentido de subjetividade, está ancorado, pois, em um narrador explícito.
- Tu – aquele com quem se fala; é o parceiro do “eu” na enunciação, portanto, pode ser apreendido nos enunciados; mesmo que o enunciado não seja dialogal, é possível perceber o *outro* conforme tom usado pelo enunciadador ou conforme marcas do discurso direto.
- Ele – aquele de quem se fala, é a não pessoa. Em um enunciado em 3.^a pessoa, não é o “ele” que fala e sim um “eu” que não se apresenta no enunciado para criar um efeito de sentido de objetividade.
- Nós – não é plural de eu, porque não existe “eus”; o “nós” se constitui mediante um enunciadador ampliado – eu + outra(s) pessoa(s) do discurso. Assim se produz o efeito de sentido de uma voz integradora, compartilhada entre os actantes do enunciado.
- Vós – pode ser plural do “tu” ou uma pessoa ampliada, no caso “vocês” – tu + eles.
- Eles – plural de “ele”; mantém efeito de objetividade.

A compreensão das projeções enunciativas actanciais presentes em enunciados de diferentes gêneros discursivos auxilia a apreensão de diferentes efeitos de sentido criados, como os de objetividade, de afastamento, ou de subjetividade, de incorporação enunciativa. Temos efeitos de presença ou de ausência.

Se, na esfera do discurso literário, selecionarmos enunciados especificamente orientados pelo princípio da construção de imagem de homem “[...] que percorreu o seu *caminho de vida*” (BAKHTIN, 2002a, p. 250, grifos do autor), teremos materializada a escrita

da história de vida de um homem. Para exemplo, lembramos uma biografia ou em uma autobiografia, na medida em que a *autobiografia* é “[...] narração retrospectiva em prosa que uma pessoa *real* faz de sua própria existência, uma vez que põe ênfase em sua vida individual, em especial a história de sua personalidade” (MOISÉS, 2004, p. 46, grifo nosso). Destacamos que o termo “real”, aí empregado, para nós importa somente como “real” discursivo. O “eu”, enunciador pressuposto em uma *autobiografia*, supõe narrador explícito, representado pela escrita em 1.^a pessoa e simula corresponder discursivamente ao “eu” do narrador do enunciado. Todavia, não interessa ser a suposta correspondência com um “eu” “real”. O “eu” é sempre um simulacro discursivo de *outro*. Por isso, destacamos a relevância de se estabelecerem critérios envolvidos nas coerções genéricas expostas no *corpus* 1 (*Textos Recomendados*), a fim de identificar os fenômenos enunciativos, dos quais diferentes tons e imagens são depreendidos.

Nesse contexto, os estudos da imagem de si projetada no e pelo discurso, apresentados em Amossy (2005) e seguidos contemporaneamente por estudos discursivos, explicam a tendência de incorporar o conceito de *éthos*. A imagem que o enunciador transmite de si mesmo não está naquilo que ele afirma acerca de suas qualidades ou fragilidades, de suas virtudes ou vícios, porém no modo de dizer e no tom de voz expresso é depreendido da totalidade daquilo que é enunciado. Cotejar a totalidade discursiva com a noção de *éthos* é reflexão vinda de Discini (2003).

Assim, o estilo não está no dizer explicitado em autoqualificações, mas naquilo que é percebido pelo “auditório”. O *éthos* ou o estilo encontra-se no sujeito construído no discurso, é uma imagem do autor, não o autor “real” (de carne e osso), contudo um autor discursivo (construído pela tessitura e pela textura do texto), de acordo com Discini (2008). *Éthos* e estilo marcam o modo individual de ser social. Fiorin (2008b), ao recuperar Aristóteles, retoma os principais conceitos éticos que inspiram confiança em um autor: *phorónesis*, o bom senso, a prudência, a sabedoria prática de uma pessoa ponderada que tem vivência; *areté*, a virtude – do latim *virtus*, *virtutis*, “força corpórea” vinculada à coragem, àquele que não tem medo –, e *eúnoia*, a benevolência, aquele que constrói uma imagem agradável de si mesmo, o “boa gente”.

Seguindo a mesma tendência, a principal contribuição dada por Maingueneau (2008) à noção de *éthos* é a de que este pode ser depreendido de textos de qualquer natureza, ou seja, o *éthos* não se depreende apenas de uma interlocução em situação de enunciação oral, em um discurso, no sentido *lato* do termo, no entanto pode ser suscitado de enunciados escritos, na

modalidade verbal, visual, ou verbo-visual, representando uma pessoa ou até mesmo uma ou várias instituições¹³.

Analisa-se o *éthos*, considerando uma totalidade discursiva representada pelo todo da obra de um autor, ou pelo enunciador implícito depreendido de um conjunto de enunciados organizados com finalidades específicas.

Os diferentes níveis enunciativos de um texto já foram sistematizados por Barros (2002, 2007) e por Fiorin (1996a), e podem ser apresentados da seguinte maneira:

1. Nível da enunciação: enunciador e enunciatário (sempre pressupostos).
2. Nível da enunciação enunciada: narrador e narratário, que podem ser explícitos ou implícitos.
3. Nível dos atores do enunciado, com voz delegada em discurso direto: interlocutor e interlocutário.

O interlocutor é o personagem com suas características físicas e psíquicas dadas no texto pelo narrador. A diferença entre enunciador e narrador, a partir de Greimas e Courtés (2008), é que, quando analisamos uma única obra, definimos os traços do narrador, mas, se estudarmos a totalidade de obras de um determinado autor, podemos identificar o *éthos* ou os *éthe* desse enunciador, segundo Fiorin (2008a).

Enunciador e enunciatário são co-enunciadores da enunciação, assim, o enunciatário é uma coerção discursiva. Se o enunciador (autor) deve ter uma percepção sagaz do “tu”, suas escolhas determinam as estratégias de persuadir ou sensibilizar o enunciatário (leitor). O enunciador constrói de si mesmo o simulacro daquele que deve pressentir, a opinião, o sentimento e as esperanças do enunciatário, para persuadi-lo, convencê-lo, ou sensibilizá-lo, tal como postula Fiorin (2008b).

Como encontrar um enunciatário a partir de uma totalidade diversa de enunciados verbais? Na modalização, na seleção de temas, na variedade linguística escolhida, na reiteração de traços semânticos, na projeção do enunciador no enunciado (objetiva ou subjetivamente), no uso de vocativos, na mancha da página, nas fontes usadas (Idem). Todas

¹³ Em relação ao *éthos* institucional, há trabalhos consolidados por importantes pesquisas em nosso país. A exemplo, temos Discini (2003) que, ao estudar o estilo nos textos, toma como *corpus* a mídia escrita da imprensa dita séria e da sensacionalista. Fiorin (2008), seguindo a mesma linha, trata da construção do *éthos* de programas televisivos de emissoras abertas. Karwoski (2008) discute a construção do *éthos* institucional, por meio de anúncios publicitários do Banco do Brasil publicados na mídia impressa. Motta e Salgado (2008) apresentam na obra organizada *Ethos discursivo* uma série de pesquisas que discutem a imagem de sujeitos e de instituições projetadas e reconhecidas discursivamente.

essas marcas pertencem não simplesmente ao dito, mas à enunciação enunciada, que deixa marcas no enunciado.

Depreendido de uma totalidade que constitui o material didático *Caderno do Professor – Orientação para a produção de textos*, o texto de *Apresentação* (ANEXO 1C, p. 207), ao trazer as justificativas da realização da Olimpíada, permite que depreendamos a construção do enunciador e do enunciatário da OLPEF.

Aparecendo antes mesmo da página com os dados catalográficos do material, essa *Apresentação* representa a oficialização de “abertura” da Olimpíada. É dela que depreendemos os sujeitos participantes envolvidos na Olimpíada.

Nesse texto de *Apresentação*, temos uma saudação inicial ao professor que recebeu o material. Ter o *Caderno do Professor* em mãos implica uma ação preliminar do professor: a de ter-se inscrito no concurso. A ação de inscrever-se na OLPEF está motivada por um *querer-fazer* do professor, aliado a um *dever-fazer*, imposição ou obrigação. Aderir a esse discurso significa ver-se nele constituído. O dever está implícito, pois não havia obrigatoriedade explícita para a participação do docente.

Entre o segundo e o quarto parágrafos, podemos depreender traços que contribuem para a especificação do enunciador, que se apresenta como responsável pela realização da Olimpíada, pela produção do material e, por consequência, pela participação do aluno no evento.

Ela é resultado da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

A união de esforços do poder público com a iniciativa privada e a sociedade civil visa um objetivo comum: proporcionar ensino de qualidade para todos.

O MEC encontrou no Programa Escrevendo o Futuro a metodologia adequada para realizar a Olimpíada – uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, idealizado para fortalecer a educação do país (CLARA; ALTENFELDER, 2008, p. 3).

Este enunciador, formado por três instituições, como dissemos, apresenta suas vozes fundidas em uma única voz:

ENUNCIADOR	Cenpec Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária	Voz responsável pela elaboração do material, pelo apoio técnico pedagógico, pela formação continuada dos professores, pela avaliação de desempenho e conhecimentos tanto do aluno como do professor.
	FIS Fundação Itaú Social	Voz responsável pelo financiamento do programa.
	MEC Ministério da Educação	Voz que apoia a divulgação e a disseminação do programa nas escolas públicas de educação básica no país inteiro.

Quadro 6 – Funções institucionais do enunciador da OLPEF

O que é interessante nesse enunciador é que, após o cumprimento de abertura, “Bem-vindo à Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro!*” (CLARA; ALTENFELDER, 2008, p. 3), ele fala do lugar de quem é responsável pelo evento e firma esse lugar, usando a 3.^a pessoa do discurso, projetando o olhar do observador, do supervisor, do avaliador de todo o processo e de todos os participantes em torno do objetivo estabelecido. Somente na última frase o enunciador assume a pessoa ampliada “nós”, em “Desejamos a você um ótimo trabalho!”.

Essa pessoa ampliada, o “nós”, normalmente é representada pelo “eu” + vocês, quando, no discurso didático de sala de aula, um aluno em diálogo com o professor diz: “Professor, eu não entendi nada do assunto!”, e o professor responde: “Então, amanhã, **nós** discutiremos a questão.” Esse “nós” usado pelo professor na situação de aula é uma pessoa ampliada do “eu” (professor) + “você” (aluno) + “eles” (os demais colegas de classe). Na maior parte das vezes, o uso do “nós” no discurso tem a função de incluir o *outro* como participante e suposto concordante do saber, do fazer, do ser e do parecer no discurso. No entanto, no caso do texto de *Apresentação*, o “nós” é o “eu” (Cenpec) + “eu” (a Fundação Itaú Social) + “eu” (o Ministério da Educação). Observa-se também uma inversão da organização hierárquica na assinatura do texto. O Ministério da Educação, instituição mor, representante da educação em nosso país, aparece por último na assinatura, na ordem é precedido pelo Cenpec e pela FIS.

No início e no final da apresentação, há a reiteração do vocativo implícito: *caro professor*. O vocativo implícito sugere a pessoa à qual o narrador se dirige, seja para chamar a atenção, para saudá-lo, como atitude de respeito ao *outro*, ou como formalidade em relação à oficialização da abertura de um evento. Esses dois parágrafos dão ênfase entoacional de intensificação do efeito de sentido de interação. Nesse caso, temos a interação entre o enunciador-institucional e o enunciatário-professor. No primeiro parágrafo de abertura há um procedimento implícito, o uso de “seja”, em “[seja] bem-vindo”. O último parágrafo, “Desejamos a você um ótimo trabalho!”, parágrafo de fechamento, está ligado a uma noção volitiva do enunciador, que deseja a esse professor “um ótimo trabalho”. Esse enunciado de fechamento consolida o contrato fiduciário, pois o enunciador discursiviza a espera que tem em relação ao professor, como resposta. É a espera de uma atitude e de um comportamento. É a espera de um comprometimento, ao realizar de modo eficaz a sua ação em sala de aula.

Apesar de, em nenhum momento da *Apresentação*, ser referenciada a palavra *professor*, ele é o destinatário implícito da saudação. Ele é um enunciatário, a quem é direcionado todo o material: um enunciatário pressuposto, como já mencionamos, antes pela

determinação genérica da capa, *Caderno do Professor*. Sendo o enunciatário uma das instâncias do sujeito da enunciação, ressalta-se aqui o papel do professor como co-enunciador do discurso. Conforme Fiorin (2008a, p.153), o enunciatário não é um ser passivo que recebe informação, mas um ser ativo que estabelece um contrato, ao participar da comunicação; ele age, constrói, adapta, compartilha, rejeita, assume a realização das oficinas com seus alunos, por meio do uso do material. Ou seja, temos um contrato para agir de acordo com as orientações dadas. O enunciador mobiliza a persuasão, escreve este texto para um professor de língua portuguesa da educação básica – seu enunciatário supõe-se formado em Letras –, por isso a isotopia converge para usos de termos lexicais específicos do universo didático e escolar: alunos, dia a dia escolar, escola, texto e outros. A imagem do enunciatário produzida pelo discurso é a daquele que pode querer trabalhar, conhecer e desenvolver a metodologia de trabalho com gêneros discursivos; um professor que não fica dependente apenas do *Caderno* produzido, mas que amplia o uso deste; um professor que pesquisa, realiza outras leituras para aprimorar seus conhecimentos teóricos e práticos.

O enunciador conhece seu leitor e, por intermédio das escolhas linguísticas, determina suas características. Este enunciatário é: a) *pensado* como responsável pela educação por intermédio do seu conhecimento; por isso, quanto mais o professor for especializado em seu trabalho, melhor será a qualidade da educação; b) *sentido* como aquele que tem vontade de participar, de representar sua escola e, quem sabe, ganhar, juntamente de algum de seus alunos, o prêmio subjacente ao trabalho, caso um deles seja classificado; c) *percebido* como aquele que *opina* de forma reivindicativa por ajuda e por diferentes ferramentas para a melhoria do seu trabalho; d) *depreendido* como aquele que *precisa* de fundamentação não só teórica, mas prática. Por fim, é obtido mediante a imagem daquele que *sabe* e daquele que *espera* ser reconhecido e valorizado pelo que faz.

O enunciador é constituído de um “eu” institucional complexo que, em sua organização interna, estabelece uma relação de parceria com uma finalidade comum, que é a de “[...] proporcionar uma educação de qualidade para todos” (CLARA; ALTENFELDER, 2008, p. 3), o que está coerentemente radicado na linha isotópica do Governo Lula (2003-2010), cujo *slogan* peculiar é “Brasil, um país de todos” (ANEXO 1B, p. 206). Reconhecer esse objetivo é o fundamento do Plano Nacional de Educação (PNE). O texto torna evidente o interesse do MEC no programa. Supõe-se que existia a *necessidade* e a *obrigação* de ser realizada uma Olimpíada de Língua Portuguesa: “[...] a Olimpíada – uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, idealizado para fortalecer a educação do país” (CLARA; ALTENFELDER, 2008, p. 3). Supõe-se que o MEC julgou que a metodologia do programa

Escrevendo o Futuro, devido à experiência de três edições do concurso ter sido comprovada como adequada, cumpria os critérios de realização da Olimpíada, pois esta se acharia em consonância com os princípios desenvolvidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Tais parâmetros consideram o foco do ensino na *interação* enunciativa, em que a produção de textos orais, escritos e não verbais exige do produtor a ativação de conhecimentos linguísticos e textuais variados e a mobilização de estratégias discursivas diversas.

Outro aspecto de tal *Apresentação* é a reiteração do objetivo principal em, pelo menos, cinco parágrafos diferentes, sendo que o texto possui apenas oito. Essa reiteração, a cada vez que é feita, está relacionada a cada uma das instâncias institucionais que constituem o enunciador:

Instância governamental (MEC)	A união de esforços do poder público com a iniciativa privada e a sociedade civil visa um objetivo comum: <i>proporcionar ensino de qualidade para todos.</i>
Instância governamental (MEC)	O MEC encontrou no Programa Escrevendo o Futuro a metodologia adequada para realizar a Olimpíada – uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, <i>idealizado para fortalecer a educação do país.</i>
Instância da instituição pedagógica (Cenpec)	[O <i>Caderno</i>] É uma ferramenta que poderá ser incorporada ao dia-a-dia escolar, <i>contribuindo para que os alunos escrevam textos cada vez melhores e ampliem o domínio da leitura e da escrita.</i>
Instância da instituição pedagógica (Cenpec)	O tema proposto para o concurso é “O lugar onde vivo”. <i>Escrever sobre a comunidade onde se vive estimula novas leituras, pesquisas e estudos, proporcionando um outro olhar sobre a realidade e uma perspectiva de transformação social.</i>
Instância governamental e pedagógica (MEC) (FIS) (Cenpec)	[O envolvimento de todos... é fundamental] para ampliar e enriquecer o trabalho nas escolas e para que <i>sejam produzidos melhores textos</i> por crianças e jovens dos vários cantos do Brasil.

Quadro 7 – Relação dos objetivos com as instâncias institucionais

Fonte: Clara e Altenfelder (2005, p. 3, grifos nossos)

A conexão do objetivo reiterado, no decorrer do texto, cria o efeito de intensificação, uma vez que é preciso *fazer-crer* que a educação é compromisso e responsabilidade de todos. Dessa forma, é necessário reprimir a atitude paternalista e não esperar apenas do enunciador a motivação e o compromisso com a educação. Ou seja, procura-se motivar o enunciatário a fazer, cumprindo o contrato fiduciário proposto e trabalhando na dimensão proposta.

No tocante à sintaxe discursiva, o momento de referência do enunciado é o presente, a partir do qual são desenvolvidas as demais projeções temporais do discurso. Na totalidade do texto há uma predominância do tempo presente e do futuro do presente, conectados à 3.^a pessoa do discurso. Em relação a esses tempos, busca-se um meio de apresentar qualidades

objetivas, concretas, referindo-se às instituições e aos documentos oficiais, estratégia argumentativa que demonstra o estado, a condição do evento, produzindo o efeito de objetividade e de realidade. Apesar da não referência direta ao sujeito enunciador do segundo ao sétimo parágrafos, ele procura dar ciência, mostrando ao enunciatário a realidade do evento, priorizando os objetivos e as informações relevantes ao contexto imediato.

Ao tratarmos das projeções que constituem os enunciadores em um discurso, ressalta-se o papel das coerções discursivas, ou seja, das regras que respondem pela especificidade de cada discurso e de cada enunciado em sua produção e em sua recepção. Pertencer ao domínio didático escolar faz um texto ressignificar de maneira própria e orientada, elementos discursivos, tal como o caráter instrucional de uma aula.

No caso específico da análise da *Apresentação do Caderno do Professor*, importa que temos uma cena discursiva montada com vistas a despertar o interesse dos professores e, indiretamente, dos alunos, procurando melhorar os textos que escrevem, melhoria que se dará por intermédio de uma *performance* adequada do professor. Essa partilha de valores proposta na manipulação subjacente supõe desdobramentos fiduciários. Antes é preciso ganhar a adesão do professor, integrá-lo ao projeto, tornando-o corresponsável pela ação de ensinar a ler, tornando-o apto a conhecer as características típicas do discurso e tornando-o um sujeito adjuvante no ato de os alunos escreverem textos. O enunciatário estudante, revestido do papel de enunciador do texto responsivo à proposta, precisa crer que a escrita de textos do discurso memorialista é relevante, seja para o concurso, no sentido da sanção positiva que o aguarda, como para a avaliação do professor, dos colegas, da escola, do município, bem como a premiação iminente; seja ainda para a manifestação de seus sonhos e angústias sob o filtro da memória – eis a linha de pensamento da voz institucional, subjacente à “Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*”.

2.1.3 Textos Recomendados: análise das invariantes e das variantes

Em busca de um método que permitisse chegar à identificação de uma *grandeza* semiótica e fundamentado na máxima saussuriana de que “na língua não há senão diferenças”, Hjelmslev (2003) desenvolve procedimentos necessários para inventariar as relações homogêneas entre grandezas de mesma ordem. Como critério, definiu o princípio das *invariantes* e das *variantes*. Segundo Greimas e Courtés (2008, p. 273), “[...] um termo será chamado *invariante* se a sua presença for condição necessária à presença de um outro termo

com o qual ele está em relação, e que é chamado de variável”. Um exemplo dos níveis crescentes de invariância do sentido é a relação necessária entre as estruturas semionarrativas, em que o “[...] nível fundamental é invariante e pode ser concretizado variavelmente no nível narrativo. Este, por sua vez, é invariável em relação ao nível discursivo, que realiza variavelmente as estruturas narrativas”, conforme Fiorin (2008a, p. 23). As *variantes* são elementos indicativos de diferença, pois, de acordo com Hjelmslev (2003, p. 69), “[...] é necessário considerar o fator distintivo como pertinente para o registro das invariantes e para a distinção entre invariantes e variantes”.

Nesta parte do nosso trabalho, para estabelecer uma sistematização científica condizente com o objeto analisado, recuperamos esses princípios, os de invariante e de variante¹⁴. Mantemos firme o objetivo de descrever e explicar as regularidades do modo de fazer e de ser enunciativos de gêneros discursivos, especialmente daqueles que tangenciam o discurso memorialista. Ocorre que, para ir além do princípio de que o discurso possui *invariantes* que se realizam de maneira *variável*, princípio trabalhado pelo clássico percurso gerativo da semiótica francesa, procuramos estabelecer, na totalidade dos enunciados a serem analisados, os elementos invariantes e suas variações relativas ao conteúdo temático, o que remete à variação de estilo e de construção composicional, num *todo* em que se fundem solidariamente. O *todo* é constituído no enunciado.

Preocupado com as tendências de estudo do enunciado que levam ao formalismo e à abstração, o que pode enfraquecer o vínculo entre a língua e a vida, Bakhtin (2000, p. 280) se refere à “diversidade funcional” que “[...] parece tornar os traços comuns a todos os gêneros do discurso abstratos e inoperantes”. Ocorre que o estudioso definiu o gênero como “enunciado relativamente estável”. Para isso, certamente considera-se uma totalidade invariante como a de gêneros altamente tipificados, e depreende-se a relativa estabilidade dos gêneros em estrutura composicional, unidade temática e estilo. Aí estão as invariantes, ou seja, procedimentos discursivos semelhantes, que geram a aparente estabilidade de um gênero. O enunciado é originado e integrado na esfera de atividade humana, espaço das discursivizações em que o enunciado circula e viabiliza sua instabilidade.

Conforme Maingueneau (2006a), se a “cena genérica” é predominantemente didática, midiática, científica, artística etc., ela imprime traços recorrentes que podem determinar a

¹⁴ Segundo Greimas e Courtés (2008, p. 528), essas distinções, inicialmente, foram elaboradas em fonologia; posteriormente, introduzidas em gramática. Consoante os mesmos autores, Hjelmslev buscou aplicabilidade dessas distinções à análise das figuras do conteúdo. Embora a relação das variantes e das invariantes tenha sido explorada em fonologia e gramática, procuraremos, neste trabalho, trazê-las como princípio metodológico para análise de gêneros discursivos.

função do gênero e, antes disso, podem especificar o domínio discursivo que, no sentido bakhtiniano do termo, define a identidade enunciativa na qual o gênero se manifesta. Ou seja, temos a situação discursiva de onde se originam os enunciados e, ao mesmo tempo, responsável pelo surgimento de novos projetos enunciativos. No entanto, como argumenta Bakhtin (2002a, p. 182), é precisamente esse ângulo dialógico que não se pode pensar como estabelecido por critérios genuinamente linguísticos. As relações dialógicas, embora façam parte do campo do discurso, não pertencem a um campo puramente linguístico do seu estudo. Aliás, como se verifica nos tópicos subsequentes, mesmo diante uma totalidade diversa de autores dos *Textos Recomendados*, há recorrências linguísticas no modo de produzir os enunciados memorialistas. As recorrências são aspectos peculiares da forma composicional, do material linguístico e do conteúdo temático de um gênero, as quais são mantidas. Porém, diferentemente desse tipo de invariância linguístico-discursiva, os enunciados dos *Textos Recomendados* projetam variâncias. A variância é reconhecida no investimento em distintos tons de vozes, distanciados uns dos outros. Também está na fuga de uniformidades, na apresentação de diferentes posicionamentos valorativos em temáticas muito próximas. Esses são aspectos definidores do estilo autoral.

Dialogando com algumas noções desenvolvidas pela Análise do Discurso (AD), principalmente as presentes em Maingueneau (2005), percebemos que o modo de compreender as relações discursivas se afina de certa maneira a uma base conceitual bakhtiniana. Em Charaudeau e Maingueneau (2004) a noção de interdiscurso é um exemplo. Em um sentido amplo, interdiscurso corresponde a conjuntos de aspectos de discurso postos em correlação. Os aspectos discursivos estabelecem relações entre pares inscritos no enunciado, mais frequentemente analisadas sob os aspectos de diálogo entre enunciator (autor) e co-enunciador¹⁵ (leitor), cuja responsividade se manifesta no dizer de um “eu” e de um “tu” sempre implícitos em um enunciado, bem como diálogo entre enunciados explícita ou implicitamente inscritos no discurso, para que se firme o interdiscurso no embate entre um conjunto de discursos que se delimitam mutuamente no mesmo campo.

Maingueneau (2005, p.15) discute que a própria noção de “discurso” se refere ao sistema de regras que define a especificidade da enunciação, a qual remete à “[...] dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”. Por isso, os conceitos de enunciado concreto e de gênero do discurso são noções centrais, que articulam língua e discurso, tratando dos limites, das restrições e das

¹⁵ Como falamos anteriormente, o conceito de co-enunciador equivale ao conceito de enunciatário discursivo.

padronizações que, no processo de produção, condicionam nossas escolhas: aquilo que está diretamente ligado à instauração e à conservação de uma identidade do dizer nos textos.

Se procurarmos firmar um lugar de limiar entre semiótica, filosofia bakhtiniana da linguagem e Análise do Discurso, podemos então afirmar que, temos um conjunto de variáveis para ser observadas, relativas a cada situação enunciativa. Algumas delas foram elencadas por Maingueneau (2002). O analista do discurso remete a categorias que se definiriam por tipologias de situação de comunicação, de utilidade do gênero, funcionais e enunciativas. Reconhecendo, entre outros fatores, que certas tipologias ora se distanciam da inscrição social do enunciado, Maingueneau (2002) propõe como condições para se conceber um gênero a finalidade reconhecida, a interlocução, o lugar e o momento legítimos, o suporte ou o meio de difusão e as estruturas linguísticas, para que se faça o exame da compleição do gênero instaurado no interdiscurso. Para Maingueneau (2005, p. 21), portanto, “[...] a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas o espaço das trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos”.

Conforme esboçamos no início desta Seção, os *Textos Recomendados* (doravante TRs) constituem uma organização de nove textos do *Caderno do Professor*. O *Caderno* se insere, segundo a abordagem da AD, em um campo discursivo, ou seja, um subconjunto de formações discursivas relativas a um determinado campo. As formações discursivas delimitam-se reciprocamente. Assim o *Caderno* se inscreve no campo discursivo educativo ou pedagógico. No *Caderno* temos relações de entendimento, concordância, aceitação e incorporação estabelecidas gradualmente entre o enunciador institucional, o professor, mediador do processo, e o aluno, destinatário respondente a todo o processo.

Confrontado, brevemente, o modo como alguns conceitos de AD poderiam se relacionar com o objeto de investigação desta tese, pretendemos, na sequência, consolidar tais conceitos em bases bakhtinianas e em desdobramentos discursivos da semiótica francesa. Compreendemos que ambas sustentam as análises e as discussões relativas aos aspectos variantes e a invariância relativa às categorias discursivas.

A “Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*” é um programa desenvolvido com a finalidade de envolver escola, professores e alunos no estudo da Língua Portuguesa, tendo o texto como objeto de trabalho. Na Olimpíada, os enunciados memorialistas são estudados em sua materialidade linguística, em sua estrutura composicional e em seus conteúdos temáticos. O destaque de *Se bem me lembro...* é dado aos gêneros biográficos, autobiográficos, crônicas e memórias de infância. Ele representa o interesse da Olimpíada, pois, a partir do trabalho desenvolvido com base em orientações ao enunciador-

aluno, temos instituído um sujeito que aprende, articula, planeja e executa um projeto enunciativo para escrita de enunciados memorialistas. Por isso, a Olimpíada é responsável por instaurar processos de inscrição na atividade de produção de enunciados.

O estabelecimento do diálogo teórico entre a Semiótica de linha francesa, a Análise do Discurso, também fundada no pensamento francês, e a filosofia da linguagem bakhtiniana sustenta a consolidação das bases para uma maior compreensão das noções de estilo e de gênero calcadas num projeto enunciativo. Embora a pertinência da análise de invariantes e de variantes, em princípio possa parecer abstrata, ela tem a finalidade de identificar por que e como se dão recorrências e incorporações de regras específicas, que concretizam as marcas formais de gêneros discursivos em domínios específicos. Nas recorrências, estão os conjuntos invariantes que sustentam a estabilidade dos gêneros, aspecto que pretende ser detalhado, por meio da caracterização dos *Textos Recomendados*.

O *Caderno do Professor Se bem me lembro...* possui a função didática de orientar professores quanto às estratégias de produção de textos por parte dos alunos. Temos então inserida a problemática de um caderno didático que, tanto quanto os livros didáticos, mais particularmente os de língua portuguesa, precisam, de acordo com os parâmetros oficiais de ensino de língua materna, fazer uso de gêneros discursivos para ensinar fenômenos de língua. Por sua vez, o *Caderno do Professor* ensina a escrita por meio dos gêneros discursivos. O fato de os TRs constituírem esse material didático “[...] não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade”, fato denominado por Marcuschi (2008, p. 179) como “reversibilidade”. Os enunciados literários e não literários dos TRs são usados pelo discurso pedagógico como exemplaridade. Desse modo, o *Caderno do Professor* propicia, mediante do estudo e da análise das peculiaridades linguísticas e discursivas, condições favoráveis à gênese do enunciado concreto e a um efeito de estilo dos alunos em suas produções.

Dadas as características especiais que se constituem em correlação, consideramos uma *totalidade* o conjunto de nove textos recomendados inseridos neste *Caderno*. O simples fato de estarem organizados sistematicamente em um segmento chamado *Textos Recomendados* é determinante para assim se constituírem. Ocorre que essa totalidade pressupõe, por parte dos enunciadoreis – autoras, equipe técnica e as instituições –, uma seleção de obras apresentando temática peculiar, das quais foi feita uma triagem de capítulos e de trechos que figuram nos TRs. Toda triagem e reorganização pressupõem diálogos entre discursos que não alteram a natureza discursiva dos enunciados, mas, inevitavelmente, redirecionam finalidades,

redimensionam a materialidade textual¹⁶. Esses aspectos são pertinentes à relação *parte – todo* e produzidos pelas coerções do discurso pedagógico. Como temos dito, o discurso peculiar dos TRs é constituído de uma série de textos, enunciados literários e não literários (biográficos, autobiográficos, crônicas, memórias de infância), cujo modo histórico de inscrição permite definir um espaço de regularidades enunciativas do discurso memorialista.

Para analisar essa totalidade, primeiramente, precisamos verificar as regularidades do modo de dizer e de ser enunciativos dos TRs, depreensíveis dos diferentes “eu” (enunciadores) que caracterizam essa totalidade. Em seguida, precisamos explicar o funcionamento desses mecanismos linguísticos (regularidades) na natureza de enunciados típicos. Dessa forma, buscamos uma definição mais operacional para a noção de estilo de gênero, pois não basta identificar as recorrências de mecanismos e generalizar suas aplicações de maneira padronizada. Urge investigar os efeitos de sentido que essas regularidades projetam e a relação desse efeito de sentido com o estilo do gênero e, se for possível dizer, com o estilo autoral, uma vez que cada enunciado mostra vocalidades diferentes.

Elencamos a seguir as principais regularidades da construção composicional encontradas nos TRs¹⁷. a) Predomínio da subjetividade enunciativa: nesse fenômeno, a heterogeneidade narrativa mistura os limites da voz do narrador e do interlocutor, ambas em primeira pessoa do discurso; há, contudo, o predomínio da voz do interlocutor, expandida no texto. b) Preponderância do sistema enuncivo pretérito, em sua tipologia temporal de verbos. c) Diferentes estratégias para se referir a, ou explicar termos e expressões específicos de outras épocas. d) Presença de intertextualidade, na forma de alusões intertextuais ou mesmo de estilizações.

Como regularidades do conteúdo temático, apresentam-se as figuras e os temas que cotejam o passado e o presente. Em uma disposição ampla, temos a temática do tempo e da memória. Mediante o conjunto de procedimentos empregados para elaborar a especificidade do enunciado e por intermédio das particularidades discursivas e textuais, depreendemos, principalmente, o estilo do gênero, a fim de compreender o que estrutura e unifica os enunciados apresentados nos TRs.

Lançado o desafio, para facilitar a dinâmica de análise, faz-se necessário apresentar, inicialmente, um resumo parafrástico de cada *Texto Recomendado*. Explicitamos, nessa síntese, algumas relações entre cada texto e a obra (texto-base), de onde o texto recomendado

¹⁶ Nesse caso, estamos tratando também do tamanho físico do texto.

¹⁷ Nesta parte apenas citaremos cada uma das principais regularidades. Elas serão comprovadas e explicadas nos itens de análise subsequentes.

foi extraído. A ordem das paráfrases corresponde à dos exemplares reproduzidos no Anexo 3 (p. 213-223).

O exemplar intitulado **(T1) Como num filme** (ANEXO 3, p. 213-214), do escritor paulista Antonio Gil Neto, é um texto escrito com base no depoimento de um senhor de 82 anos, o Seu Amalfi Mansutti. Na narrativa, o narrador dá voz a seu Amalfi, que conta, em primeira pessoa, sua trajetória de vida na cidade de São Paulo. O ciclo de vida em seu tempo biográfico destaca o nascimento, a infância, a escola, o começo da adolescência, a juventude, o namoro, o trabalho, o casamento, os filhos, a vida adulta e a velhice. Tais como em um filme, as fases são associadas a experiências culturais vividas nos cinemas culturais da Voluntários, do Orion, do Vogue, da Avenida São João, do Olido. As vivências do passado são figurativizadas por meio da analogia entre uma espécie de iconicidade das lembranças na memória e a evolução das projeções de filmes no cinema.

O segundo texto recomendado, chamado **(T2) Parecida mas diferente** (ANEXO 3, p. 215), é o excerto de um capítulo da obra autobiográfica, “Anarquistas, graças a Deus”, de Zélia Gattai. Nesse exemplar, a narradora, Zélia, reconta a história que o seu avô materno, Eugênio Da Col, certa vez contou em família. Usando expressões e frases do avô, a narradora imprime um efeito de retorno ao tempo passado. A história retrata as circunstâncias que levaram a família italiana da mãe a migrar para o Brasil: a chegada a Santos, a viagem até a fazenda de café no interior de São Paulo. Em seguida, descreve a dura e estafante rotina do trabalho escravo para todos: crianças, mulheres e adultos. É destacado o episódio em que o avô desafia um capataz que, certa feita, na hora do almoço, reúne todos os colonos para presenciarem o açoite de um negro, embora a escravidão já tivesse sido abolida no Brasil. Indignado, inconformado com a cena de selvageria, Eugênio tomou o chicote das mãos do algoz e o desafiou. Em decorrência disso, a família foi expulsa da fazenda. Seguiu a pé para São Paulo, com os filhos pequenos, poucos pertences, “honradez, coragem e fé em Deus”. O texto-base, capítulo do livro que originou essa história, objetiva explicar a situação de miséria e fome enfrentada pela família durante essa viagem. Essa situação levou a filha mais nova, com saúde vulnerável, a morrer na chegada em São Paulo. A história chama-se “Parecida mas diferente”, porque foi a expressão usada pelo avô para explicar que as causas da migração para o Brasil eram “parecidas” com as da família dos Gattai, “mas” completamente “diferentes” nas consequências.

O terceiro texto, **(T3) Transplante de menina** (ANEXO 3, p. 216), é um fragmento em que Tatiana conta o episódio de uma viagem turística que a família, já instalada no Brasil, fez para conhecer a cidade do Rio de Janeiro. Nesse texto, prevalecem as sensações, as

impressões e as emoções novas e fortes que a narradora, quando menina com onze ou doze anos, teve dos lugares e, especialmente, do seu primeiro carnaval carioca. A riqueza literária do texto está na instauração dos efeitos de sentido impactantes transmitidos pela narradora, pois seu olhar é de uma menina estrangeira diante das belezas naturais do Morro da Urca, do Pão de Açúcar, do Corcovado, da Tijuca, da elegância da cidade, sobretudo da Gávea, da Avenida Niemeyer, da Cinelândia, da Avenida Rio Branco; e do carnaval, as multidões, o desfile de carros, o mundaréu de gente, os blocos, as marchinhas, os carros alegóricos. Tudo foi retomado de modo a transpor, segundo a narradora, o inebriante e inesquecível banho de Brasil.

O quarto texto, denominado **(T4) Histórias da velha arigó** (ANEXO 3, p. 217), foi escrito pela jornalista cearense Ariadne Araújo com base no depoimento de Edilberto C. Reis, neto da narradora-personagem, dona Alice Augusta Peixoto Cavalcante. Sob a ótica de uma avó que relata sua história para os netos, o texto inicia-se com a exposição do drama da seca vivenciado por sua família no tempo de sua infância no Baturité – CE. Tendo como pano de fundo a migração nordestina para a região Norte do país por volta de 1910, daí o termo Arigó, a narradora apresenta os perigos e os riscos encarados ao longo da viagem e em meio à vida na floresta amazônica. Descreve dois episódios marcantes: a morte de um menino arremessado da ponte do cais para o bote que levaria ao navio, fato que acontece na viagem de mudança do Ceará para o Norte. O segundo episódio narrado aconteceu quando a narradora era menina e morava na beira de igarapés no interior da Amazônia no Acre. Numa noite, uma patrulha boliviana prendeu sua família, mas não feriu nem matou ninguém porque a chefe da patrulha se encantou com os cabelos louro-cacheados e com os olhos azuis dela. Isso fez com que, mais uma vez, mudassem para uma região habitada por brasileiros. Passados muitos anos, após a morte do pai e estando adulta, a narradora voltou para o Ceará.

O quinto texto recomendado, **(T5) Meus tempos de criança** (ANEXO 3, p. 218), escrito por Rostand Paraíso, faz parte da obra intitulada *Antes que o tempo apague...* (1996), uma coletânea de crônicas sobre os anos 40 e 50, publicadas no *Jornal do Commercio* em Pernambuco a começar de junho de 1992. Esse exemplar trata dos espaços, dos jogos e das brincadeiras e, principalmente, das vivências pueris entre o narrador e os seus amigos. No fundo dos quintais, entre os pés de manga, jogavam pelada com bolas de meia e de jornal feitas por eles mesmos. À noitinha, dentro de casa, banho tomado, roupa mudada, começava a temporada dos jogos de botão. Os botões preferidos eram os de tampa de remédio, de jaquetões; eram cuidadosamente lixados, parafinados, coloridos com as cores dos times e nomeados como craques ou personagens de gibis daquele tempo: Perácio, Leônidas, Sidinho,

Siduca, Tarzan. E as partidas, cujas regras adotadas permitiam a continuação do jogo enquanto houvesse controle da bola, eram até irradiadas por eles, imitando o estilo de um famoso locutor esportivo.

O texto **(T6) Ameixeira-do-japão** (ANEXO 3, p. 219-220) foi escrito pelo gaúcho Érico Veríssimo, cuja obra de origem é “Solo de clarineta”, romance autobiográfico. O narrador diz que, quando criança, fundamentado na leitura de notícias em revistas trazidas do Rio de Janeiro e sentado embaixo de um pé de ameixeira-do-japão – árvore típica do sul do Brasil –, procurou recriar o trágico naufrágio do *Titanic* em 1912. Em seguida, relata um incidente ocorrido em sua cidade durante um baile de *reveillon*, em 1913. Acompanhado de seu irmão e da guarda da vizinha D. Afonsina, teve permissão dos pais para “espiar” o baile no Clube Comercial onde o pai, Sebastião Veríssimo, marcaria a *polonaise*. O narrador descreve a movimentação e os preparativos da “melhor sociedade” para o baile. Durante o evento, em meio à atmosfera dos segredinhos, dos perfumes e das valsas, ouvem-se, ao longe, nos bairros pobres, estouros prematuros de foguetes; e, na pausa dos músicos, um tiroteio cerrado e próximo do clube. Balas de armas de guerra zumbiam por cima das cabeças das pessoas; os gritos, o desespero, desmaios, o murmúrio de preces, os atropelos cruzavam os ares. O responsável pelo tiroteio foi um tenente do Exército Nacional, que recém-chegado a Cruz Alta, quis fazer parte da sociedade, mas não foi aceito como sócio, por isso, esperou até a noite do baile para fazer represália à burguesia local. Não houve mortes no tiroteio, mas muita gente se feriu na correria.

O texto recomendado **(T7) A saga da Nhecolândia** (ANEXO 3, p. 221) é um capítulo adaptado da obra escrita por Roberto de Oliveira Campos, *A lanterna na popa* (1994). O trecho descreve principalmente as peripécias ouvidas e as vividas pelo narrador no tempo de infância no espaço do Pantanal mato-grossense: o medo de cobras, de onças, o susto de piranha, o incômodo de mutucas, pólvoras e mosquitos; as bebidas, guaraná e “tererê”, e as comidas, pacu pescado, pirarucu e churrasco. Segundo o narrador, a percepção das belezas e das riquezas da fauna e da flora do Pantanal só entraria na sua consciência trinta anos mais tarde.

O oitavo (T8) e nono (T9) se diferem dos demais, pois ambos foram escritos por alunas da 4.^a série do Ensino Fundamental, finalistas do Prêmio *Escrevendo o Futuro*, uma em 2004 e outra em 2006. Dessa forma, a própria Olimpíada legítima como exemplar a voz responsiva ao evento, a voz do aluno.

O texto **(T8) Da lamparina à energia elétrica** (ANEXO 3, p. 222) é uma história que se desenvolve a partir de uma situação-problema: a falta de luz à noite em um sítio que

faz a menina, a narradora, sentir medo do escuro. Isso motivou a avó da menina, D. Valdenice, a contar sua história de vida para a neta. Nesse texto as vozes da narradora e da interlocutora se misturam, mas, na narrativa, o predomínio da voz da avó tem a função de retomar o tempo memorável do passado, o tempo das brincadeiras nas ruas de terra, dos castigos da professora e, ainda, tem a função de apresentar as transformações do espaço, da vila de interior à cidadezinha urbanizada, da lamparina à energia elétrica. A chegada da eletricidade oportuniza transformações, tal como o fim das lamparinas e o fato de a casa da família se tornar uma das mais movimentadas da cidade, porque o pai havia comprado um liquidificador e uma televisão. Isso levou a neta a refletir sobre a importância da memória, bem como do amor ao lugar de origem.

O último texto, **(T9) O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé** (ANEXO 3, p. 223), foi escrito pela aluna Kelli C. Bassani, baseada em uma entrevista com o senhor Clovis Turatti, que, discursivamente, torna-se o narrador, recontando as histórias do tempo em que os meninos engraxates da cidade de Toledo – PR esperavam a chuva cair para aproveitar a enxurrada e brincar no valetão da rua Sete de Setembro. O narrador, ao lembrar-se das brincadeiras no valetão, das brincadeiras de índios e da dura vida dos meninos para ajudar no sustento da casa, correlaciona passado e presente e as mudanças de valores ideológicos e culturais.

Percorridas, rapidamente, essas breves retomadas dos nove exemplares dos *Textos Recomendados* resta considerar os aspectos variantes e invariantes dessas narrativas. Daremos início às análises referentes às regularidades enunciativas da forma composicional dos TRs, uma vez que, embora determinadas astúcias enunciativas sejam pontuais, de intensidade dominante nos TRs, elas se tornam, nas produções dos alunos, expandidas a ponto de aparecerem num grau extensivo de frequência. Portanto, a dinâmica de incorporação de estratégias linguísticas e de conhecimento das coerções dos gêneros depende da sistematização das principais regularidades que definem a natureza dos próprios gêneros discursivos. Depende também do grau de impacto do texto de base sobre o texto do aluno (intensidade na incorporação).

2.1.3.1 A categoria de pessoa em enunciados memorialistas

A discursivização é o mecanismo de criação da pessoa, do tempo e do espaço da enunciação e, ao mesmo tempo, da representação actancial, temporal e espacial do enunciado

(FIORIN, 1996a, p. 43). A representação de pessoa no enunciado é uma das categorias essenciais para que a linguagem se torne discurso, uma vez que é um elemento de referência em torno do qual as demais categorias, temporais e espaciais, são constituídas. Conforme esboçamos anteriormente¹⁸, a categoria de pessoa é identificada, tal como afirma Fiorin (1996a), por meio das designações pronominais: pronomes pessoais retos e oblíquos; pronomes possessivos; desinência número-pessoal dos verbos; e os adjetivos possessivos, que podem qualificar posse, local de nascimento, consanguinidade, afinidade, institucionalidade, relação afetiva. A relevância de detalhar o funcionamento actancial nas instâncias discursivas, além de distinguir os efeitos de subjetividade e de objetividade é colaborar para a compreensão das coerções ligadas a esse elemento fundador e, até mesmo, definidor de certos gêneros discursivos.

Para haver a possibilidade de fornecer uma representação do mecanismo de debreagem actancial, segundo Greimas e Courtés (2008), é preciso insistir no fato de que o sujeito da enunciação, responsável pelo enunciado, fica sempre implícito e pressuposto. Na medida em que são simulacros do enunciator e do enunciatário – preocupados com a participação na comunicação intersubjetiva –, serão chamados de narrador e narratário. Em contrapartida, quando se trata da estrutura de interlocução de segundo grau (no diálogo) se falará de interlocutor e interlocutário.

Adaptando o esquema apresentado por Barros (2002, p. 75), procuramos, a seguir, estabelecer as operações de instalação das categorias de pessoa no discurso:

Quadro 8 – Diferentes níveis actanciais do sistema enunciativo

¹⁸ Menção ao segmento “A voz institucional” (Cf. p. 53-56).

Na intrincada cadeia de condicionamentos enunciativos, tem-se, em uma primeira instância enunciativa, a relação entre EU' – TU', cuja categoria corresponde, respectivamente, ao autor e ao leitor implícitos no e pelo discurso, ambos depreendidos de uma totalidade enunciativa e concebidos diferentemente do autor e do leitor pragmáticos, pertencentes ao mundo concreto, conforme Greimas (1974), Bakhtin (2000), Fiorin (1996a) e Maingueneau (2008). A segunda instância enunciativa, a do EU₁ – TU₁ (narrador – narratário)¹⁹, é instalada por meio de uma debreagem de primeiro grau, que será considerada *enunciativa* se o “eu” estiver apresentado explicitamente; e, *enunciva*, se estiver objetivado, por meio de impessoalidade, com o efeito de afastamento do “eu”, obtido mediante a projeção da terceira pessoa. Por fim, o terceiro nível enunciativo refere-se ao EU₂ – TU₂, procedimento de debreagem interna de segundo grau, ou seja, quando o narrador delega voz a actantes do enunciado. Essa operação discursiva realiza-se, geralmente, por meio de discurso direto, embora haja várias estratégias para a instalação de vozes mostradas e marcadas. Duas marcas frequentes são o emprego de travessão e de aspas para distinguir as vozes dos actantes dentro da narrativa.

Cabe ressaltar que não é pertinente nesta parte do trabalho retomarmos todas as especificidades que dizem respeito às diversas debreagens e embreagens actanciais existentes, nas propostas de Fiorin (1996a). Consideramos que, para atingir os objetivos desta pesquisa, é necessário investigar os fenômenos actanciais apresentados, porque lidamos com a hipótese de que as estratégias enunciativas empregadas nos TRs serão retomadas na atividade responsiva textual dos alunos.

Em relação ao modo de instaurar os actantes do enunciado, os nove *Textos Recomendados* são convergentes em seu caráter enunciativo e subjetivo, visto conterem, cada um à sua maneira, o extravasamento do “eu”. É necessário, então, observar como esse processo enunciativo de instalação do narrador (EU₁) ancora-se nas instâncias superiores (enunciador – EU') e nas inferiores (interlocutor – EU₂). Destacamos que uma análise que junta o sintático e o semântico, pois papéis temáticos começam a ser esboçados na própria sintaxe.

Nos TRs, são apresentadas quatro estratégias sintáticas que devem ser observadas: a) caso de enunciados em que enunciador debréia a voz de um narrador, simulando coincidir enunciador e narrador; b) caso de enunciados memorialistas em que o enunciador insere

¹⁹ Optamos pela representação de EU₁ – TU₁ e EU₂ – TU₂, haja vista a correspondência entre os níveis de debreagem de 1.º e de 2.º graus. Essa representação visa à estratégia metodológica de análise dos diferentes “eu” projetados nos enunciados investigados nas Seções I e II desta pesquisa.

apenas a voz de um narrador; c) caso em que o enunciador insere a voz de um narrador e de um interlocutor; d) caso em que o narrador integra ao seu dizer vozes de outros sujeitos em discurso direto, indireto e indireto livre. A caracterização das operações enunciativas deve ser descrita, considerando o fato de que são emanadas de diferentes enunciadores, que constituem, cada um, os TRs. A seguir detalhamos esses processos de discursivização actancial:

a) O narrador (EU₁) corresponde ao enunciador (EU'), no sentido de que os episódios de vida de um sujeito são narrados por ele mesmo. Os textos que apresentam essa correspondência são T3, T5, T6 e T7. Temos aí enunciados memorialistas de cunho autobiográfico. Nesses exemplares, os narradores relatam acontecimentos vividos por eles próprios no tempo de infância, o que se percebe graças a referências associadas a um conjunto de avaliações a respeito das experiências de vida.

(T6) Pouco mais de um ano após essa tragédia marítima [referência ao naufrágio do *Titanic*], eu seria testemunha dum dramático incidente ocorrido ali mesmo na nossa cidade [Cruz Alta].[...] Chegou dezembro, os jasmims-do-cabo floresceram no nosso pequeno jardim. Seu perfume era para mim o prenúncio de acontecimentos agradáveis: o meu aniversário (muitos presentes), o Natal (idem) e finalmente as férias de verão. [...] Meu irmão e eu obtivemos permissão de nossos pais para ir “espiar” o baile, confiados à guarda de D. Afonsina Masson, mãe de nossa vizinha D. Zaíra. Tínhamos uma grande afeição por essa senhora de cabelos grisalhos, católica fervorosa, suave de voz e gestos. De nosso canto, no vestibulo do clube, junto da porta do salão de festas, vimos nosso pai marcar a *polonaise* – bem como faria o dr. Rodrigo Cambará no Clube Comercial de Santa Fé, numa cena do romance que eu iria escrever quase quarenta anos mais tarde. Sebastião Veríssimo, que ostentava um cravo branco na botoeira de seu *smoking*, pareceu-me o “dono da festa” [...] (ANEXO 3, p. 219)²⁰.

Temos, nesse trecho, um exemplo de um ator explicitamente instalado em primeira pessoa na narrativa. Como afirma Barros (2002, p. 78), há muito tempo, a teoria literária desfez o equívoco entre autor e narrador, acentuado principalmente quando se tratava de discurso em primeira pessoa. Contudo, quando o texto trata da reconstituição das lembranças vivenciadas por um enunciador, no caso de (T6), de Érico Veríssimo, o uso da subjetividade para reconstruir, por meio da escritura, a sua história de vida, apresenta o simulacro de um sujeito consciente e constitutivo da própria história. Nesse caso, o narrador se assume no enunciado como narrador-escritor: “[...] vimos nosso pai marcar a *polonaise* – bem como faria o dr. Rodrigo Cambará no Clube Comercial de Santa Fé, numa cena do romance que eu iria

²⁰ Todos os excertos dos exemplares do *corpus* 1 e 2 que apresentarem a marcação em sublinha representam conjuntos de unidades linguísticas a serem observadas, portanto os grifos em sublinhas nesses trechos são de nossa responsabilidade.

escrever quase quarenta anos mais tarde”. Temos uma subjetividade com um grau maior de correspondência com o “real”.

A mesma predominância de subjetividade ocorre com Roberto de Oliveira Campos:

(T7) Surgiu então a Nhecolândia, cujas peripécias eu ouvia, fascinado, como criança, nos serões à luz do lampião, defendendo-me dos mosquitos, pólvoras e mutucas na Fazenda Alegria. [...] Meu avô, Vicente Alexandre de Campos, ali se instalou para fundar uma fazenda – o retiro Paraíso. [...] Na minha ótica de primeira infância, o Pantanal me parecia mais perigoso que belo (ANEXO 3, p. 221).

Nesses TRs as histórias contadas pelos narradores estão ancoradas em projeções de fatos, de pessoas, de espaços e de tempos com os quais eles conviveram e, por isso, de certa forma, buscam na narrativa produzir um efeito de sentido de comprovação referencial da identidade. Um exemplo disso é a inserção de pronomes possessivos, de nomes próprios de parentes, significando consanguinidade. Em (T7) “meu avô, Vicente Alexandre Campos...”, o narrador fala do avô de maneira aproximada; e, em (T6), “meu aniversário”, “meu irmão e eu” e “Sebastião Veríssimo, que ostentava um cravo branco na botoeira de seu *smoking*, pareceu-me o ‘dono da festa’”, o narrador, ao referir-se ao pai de modo peculiar, imprime, com sua avaliação, um efeito de sentido de orgulho em relação ao pai. Em dois exemplares (T3) e (T5), ocorre o predomínio do *nós* exclusivo, junção do EU₁ mais *ele* ou *eles*.

O (T3) mescla o uso da pessoa ampliada, ao relatar um fato vivido, e o uso da pessoa mais subjetivada, quando visa reconstruir o passado com base nas ocorrências e nos sentimentos gravados na memória:

(T3) [...] 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. [...] 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 européias. 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 (ANEXO 3, p. 216).

Na primeira parte do texto – do primeiro ao quarto parágrafo –, o narrador (Tatiana) concentra a descrição da cidade, mantendo a debreagem enunciativa na pessoa ampliada (*nós*), pois o passeio relatado foi vivenciado com “papai e mamãe, mais o primo” que “nos levavam, todos empilhados”. Faz ainda menção ao pai, à mãe, aos irmãos mais novos e a si

mesmo. A partir do quarto parágrafo, predomina a debreagem enunciativa em primeira pessoa do singular.

No (T5, p. 218), ocorre o predomínio da primeira pessoa do plural, por meio da desinência número-pessoal nos verbos (pulávamos, ganhávamos, dividíamos, éramos) e dos pronomes pessoais, oblíquos e possessivos (nós, nos, nossa):

(T5) 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 [...] (ANEXO 3, p. 218).

Nesse texto, observamos que, embora haja o predomínio do *nós*, a identidade dessa pessoa ampliada torna-se ambígua, podendo ser tanto o “*nós*” exclusivo (*eu + ele/eles*), como voz integradora, compartilhada entre os actantes do enunciado (*eu + tu*), relação em que o narrador e narratário, supostamente, compartilham os mesmos saberes. De modo análogo à voz integradora, Fiorin (1996a) explica que o *nós* pronunciado na esfera científica supõe que um indivíduo fala em “nome da Ciência, do Saber” (p. 96). Para compreender melhor a possibilidade de voz integradora, podemos considerar o fato de que o exemplar migrou de esferas de circulação. Primeiro, publicado em jornal, depois em um livro de coletânea de crônicas para, em seguida, compor os TRs. Analisando a natureza da esfera, temos uma crônica de jornal, cujas temáticas memorialistas se desenvolviam semanalmente: o enunciadador (cronista), ao criar o narrador em primeira pessoa do plural, fala em nome de uma comunidade de leitores, com a qual compartilha saberes a respeito de espaços regionais específicos, de hábitos culturais comuns (quintais em meio aos pés de manga, as brincadeiras de época – bolas-de-pito, jogos de botão, por exemplo). Assim, restringindo o universo de leitores, tem-se o efeito de maior compartilhamento de saberes. Sendo uma crônica de saudades, publicada em livro, o *nós* reiterado na unidade integral das crônicas que permeiam essa coletânea, de onde se torna possível depreender o estilo autoral. Fazendo parte do *Caderno* didático, o actante da enunciação enunciada, “*nós*”, tem a referencialidade alterada. Dá-se uma ampliação e uma modificação do universo de circulação, levando o leitor a interpretar esse *nós* como aquele que faz a identidade do narrador oscilar entre “*eu*” + “*ele/eles*” (irmãos) e “*eu*” + “*ele/eles*” (amigos).

b) Quando o narrador (EU₁) representa um travestimento semântico de *outro* sujeito. Temos um narrador explícito em primeira pessoa, porém, diferentemente do dizer autobiográfico, nesses exemplares, o narrador não corresponde semanticamente ao enunciador. A fim de recontar a história ou o episódio de vida de um sujeito-outro, instaura-se a voz desse *outro* como narrador em primeira pessoa. Temos aí um travestimento semântico relatado: o narrador se traveste, ocupa os papéis temáticos de biografado. Essa modalidade biográfica caracteriza (T9) e (T4):

(T9) [...] Quando eu era menino, trabalhava muito. Todos os dias de manhã ia à escola e, ao retornar, mal acabava de almoçar, pegava a engraxadeira, colocava nas costas para a rua, quer dizer, para o trabalho. A engraxadeira era muito grande e pesada para meu tamanho – eu era apenas um garoto! Mas era a única forma de ajudar minha mãe no sustento da família. Sentia como se estivesse carregando o mundo sozinho. Hoje sou adulto e sei que aquela magia era fruto de nossa fantástica imaginação [...] (ANEXO 3, p. 223).

(T4) O caso que eu vou contar agora mudou a minha vida para sempre. E da minha família também. Até aquela época, com apenas oito anos de idade, eu vivia uma vida calma numa pequena cidade de serra de nome Baturité, no meu Ceará. Eu era uma meninota cheia de saúde, alegre e festejada por todos pela cara de anjo que Deus me deu com olhos azuis e um cabelo louro cacheado. Mas meu pai, um agricultor da região, caiu em desgraça. De repente, perdeu toda a safra com a seca que, de tempos em tempos, expulsava gente para a Capital ou outras regiões do País. Naquele ano, nos idos de 1910, depois de mais um prejuízo, ele resolveu que chegara a nossa vez de ir embora [...] (ANEXO 3, p. 217).

Os segmentos precedentes são constituídos de debreagens enunciativas de primeiro grau, nos quais um narrador em primeira pessoa do singular conta fatos de sua vida; em (T4) o narrador é uma avó e, em (T9), um senhor já “adulto”. De modo peculiar, ao final de alguns TRs, o *Caderno* apresenta dados sobre a fonte das informações relatadas nos enunciados:

(T4) *Texto de Ariadne Araújo, jornalista cearense, escrito com base no depoimento de Edilberto Cavalcanti Reis, neto de Alice Augusta Peixoto Cavalcante, narradora-personagem dessa história* (ANEXO 3, p. 217).

Diferentemente de uma autobiografia, nesses exemplares, os narradores e os narratários, sujeitos diretamente delegados do enunciador e do enunciatário, conforme Greimas e Courtés (2008), ocupam distintos papéis temáticos. No caso do fragmento de (T4), um sujeito designado “Edilberto Cavalcanti Reis” dá um depoimento sobre a história da vida de sua avó para *outro* sujeito “Ariadne Araújo”. Esta, por sua vez, materializa o depoimento em um enunciado escrito. Nele, o enunciador dá voz (em primeira pessoa) a esse *outro* sujeito (Alice Augusta). Há um travestimento semântico do enunciador ao assumir papéis temáticos de *outrem*.

c) Quando o narrador se traveste semanticamente, incorporando a voz do *outro*, circunscrita ao segmento aspeado. Aí passamos da função – *actante* para a função – *ator*, pois passamos a considerar os papéis temáticos do sujeito. O narrador, enunciação enunciada, debreia internamente a voz do interlocutor, marcada pelas aspas. A peculiaridade é a grande extensão da voz do interlocutor, a qual simula o *discurso direto*. Mas não há troca de turnos conversacionais. Isso cria o efeito de sentido de que o episódio está sendo inteiramente relatado pela voz do *outro*, o interlocutor.

Essa estratégia ocorre nos textos (T1) e (T8):

(T1) 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 [...]” (ANEXO 3, p. 213).

Há um narrador em primeira pessoa, explícito na narrativa (EU₁); esse narrador delega voz ao entrevistado, o interlocutor (EU₂), Seu Amalfi que, delimitado pelas aspas, relata, também em primeira pessoa, a trajetória biográfica de sua vida. O interlocutário de Seu Amalfi é o próprio narrador debreado, pois, em certo trecho do relato, diz “Uma brincadeira de que gostávamos muito era ‘chocar o trem’. Sabe o que é isso?” Essa pergunta retórica lançada em meio à narrativa tem função interlocutiva. O mesmo tom de voz em EU₁ e em EU₂, apesar de representarem instâncias enunciativas diferentes, intensifica de modo peculiar o efeito de subjetividade e de autoria do texto.

Essa mesma operação de discursivização é empregada em (T8, p. 222). Ocorre, entretanto, um modo próprio de intercalar a voz do narrador e do interlocutor misturando, por problemas de colocação de aspas, o limite da discursividade:

(T8) O sítio da vovó Valdenice fica em São João de Iracema, num lugar muito bonito e, o melhor de tudo, é que é pertinho da cidade. É para lá que eu vou aos finais de semana. No sábado passado, eu resolvi ir ao sítio à noite. Eu já tinha atravessado a porteira quando, de repente, a luz se apagou..., mas pernas pra que te quero! Ao perceber que eu tinha medo do escuro, vovó caiu na risada e resolveu me contar sobre a sua infância, onde apenas uma lamparina e a lua brilhante iluminavam a singela casa de pau-a-pique onde morava com sua família. “O escuro não me amedrontava, só incomodava um pouco na hora de ir na privada que ficava afastada da casa: eu tinha receio de cair no buraco.”

Eu nasci e fui criada na nossa pequena e sossegada São João de Iracema, mais precisamente onde o Judas perdeu as botas, na calorenta região Noroeste do Estado de São Paulo. Antigamente, nossa cidade era conhecida como “Os Poços”, devido aos boiadeiros que por aqui passavam para abastecerem-se de água e refrescarem-se do calor do sertão agreste. Na vila, a criançada só cuidava de duas coisas: brincar e aprender. Eu nunca mais consegui me esquecer do dia em que a ranzinza da professora me colocou ajoelhada em cima dos grãos de milho e me deu dois tapas na orelha. Que dureza era estudar naquela época! [...] (ANEXO 3, p. 222).

Nesse texto, o primeiro parágrafo instaura a voz do narrador (em 1.^a pessoa do singular), o segundo parágrafo, entre aspas, instaura a voz do interlocutor (também em 1.^a pessoa do singular). Já o terceiro parágrafo, embora não esteja aspeado, mantém a mesma voz contida no segundo parágrafo. O ato de não colocar as aspas nos mostra que a manutenção da voz do interlocutor não fica prejudicada, dado o aspecto semântico do conteúdo, que pertence à história de vida da avó, D. Valdenice, e não da neta.

O fenômeno de expandir a voz de um interlocutor em *discurso direto*, prolongando o seu turno, é um princípio de uma relação contratual entre um enunciador e um *outro*, o que converge para uma complexificação do gênero biográfico, uma vez que, nesse caso, o enunciador dá a voz ao enunciado-enunciado de *outrem*, o que supõe o compartilhamento de valores comuns, senão, a ação ética de apresentar o dito em seu modo de dizer, em suas interferências, em seus preenchimentos, enfim, em suas atenuações ou em seus exageros.

d) Quando o narrador integra, no seu dizer, distintos interlocutores, usando o *discurso direto*, *indireto* e o *discurso indireto livre*. Temos aí a instauração dessas três modalidades de discurso, feita de maneira intercalada. O *discurso direto*, geralmente, apresentado entre aspas, legitima as vozes e expressões peculiares dos falantes. O *discurso indireto* é uma estratégia que insere um discurso citado, que está subordinado a um discurso citante. Tal como esclarece Fiorin (1996a, p. 75), no *discurso indireto* “não há dois *eu*, mas uma fonte enunciativa que não diz *eu* (locutor), responsável por parte da enunciação de um *eu*”. Já o *discurso indireto livre* é um fenômeno concernente ao discurso, tendo em vista que insere no contexto vozes discordantes, aparecendo por meio de interrogações, exclamações, interjeições. O texto que apresenta todos esses recursos de modo conexo é (T2, p. 215); observemos alguns trechos:

(T2) 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...”

[...]

O chicote [do capataz], 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...

[...]

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 [...]

(ANEXO 3, p. 215).

Os últimos segmentos (T2) apresentam um narrador objetivado enuncivamente, uma vez que o narrador busca reconstruir a história que ouviu do avô materno no tempo de infância. Para imprimir efeitos de sentido de legitimidade, mostra o que era dito e o que era pensado, usando as técnicas que, na narrativa, intercalam o *discurso direto*, *indireto* e *indireto livre*. Os trechos com *discurso direto* aparecem nitidamente aspeados, como os que reproduzem as vozes das cartas tentadoras – “Venham! O Brasil é a terra do futuro, a terra da ‘cucagna’... pagam bom dinheiro aos colonos, facilitam a viagem...”, ou quando representam as vozes dos donos da fazenda – “porteira trancada para ‘esses rebeldes imundos’” e “Precisavam ressarcir-se do custo do transporte de Santos até a fazenda...”. As demarcações dessas vozes estão postas para contestar a forma como esses imigrantes foram tratados, opondo um *lá* na Itália, *antes* da viagem a um *aqui* no Brasil, *depois* da viagem. O *discurso indireto*, com o predomínio dos verbos introdutores de dizer, imprime a corporeidade do modo de dizer dos migrantes italianos, como revelam as passagens “rezando”, “pedindo a Deus que permitisse chegarem com vida em terra”, “diziam viver satisfeitos aqui e entusiasmavam os de lá”, “esbravejando contra o capataz em seu dialeto dos Montes Dolomitas”.

Rezar, pedir, dizer, entusiasmar, esbravejar são verbos descritivos que indicam ações enunciativas associadas a valores concernentes a determinado modo de dizer. Por fim, temos o *discurso indireto livre*, técnica usada pelo narrador para instaurar o efeito de projetar os pensamentos de sujeitos colocados em oposição: o pensamento do capataz “valeria a pena reagir?” e o pensamento do colono “será que não compreendiam suas palavras, seus gestos?”. Ambas as vozes subentendem simultaneamente a voz também do narrador. No *discurso indireto livre*, quem fala? O narrador ou o actante do enunciado, capataz ou colono? Esse é o

dilema do discurso indireto livre. A organização enunciativa lançada ao discurso citante por intermédio de vozes citadas faz ecoar, na heterogeneidade mostrada marcada (*discurso direto e indireto*) e na heterogeneidade mostrada não marcada (*discurso indireto livre*), as contraposições e polêmicas relativas à migração, os benefícios e os prejuízos; ao trabalho, as vantagens tentadoras e a desumanidade humilhante; em relação à confiança, acreditar no que os outros dizem e ser enganado.

As descrições até aqui desenvolvidas sobre a discursivização de pessoas no enunciado memorialista mostram que as invariantes do modo de enunciar apontam os TRs como uma totalidade descentrada, tal como propõe Bakhtin (2010). À medida que o *Caderno do Professor* seleciona exemplares de diferentes enunciadores, publicados em diferentes obras, observamos que a possibilidade de discursivização de histórias e de episódios de vida não é dogmática, fechada, acabada. Ao contrário, ocorrem a abertura e o inacabamento das vozes que as enunciam, o que oportuniza a valorização, a projeção de variados efeitos de sentido. A consciência de lembranças, pessoais ou de *outro*, manifestada nos enunciados, encaminha o cotejamento actancial de fenômenos vividos do passado e trazidos para o presente. Os sujeitos, no entrecruzamento de vozes, imprimem seus posicionamentos valorativos sobre a mudança de valores culturais e sociais, procurando compartilhá-los, questioná-los e perenizá-los nestes enunciados memorialistas.

2.1.3.2 A categoria de tempo em enunciados memorialistas

A compreensão dos processos de instauração da base discursiva supõe interseções entre o texto (tecido organizado e estruturado) e a comunicação (cultura, contexto sócio-histórico e espaço interacional). Porém, antes de analisar essa interseção, cabe pensar naquilo que alavanca o exercício discursivo e, por consequência, está permeando o texto: o uso. Greimas e Courtés (2008, p. 524) conceituam *uso* “[...] como conjunto de hábitos linguísticos de uma dada sociedade”. Acrescentam ainda que se vê, então, definido, esse uso, “como substância (da expressão e do conteúdo) que manifesta o esquema linguístico (ou a língua)”. Os termos-chave dessa definição resgatam os fundamentos da enunciação, e, por sua vez, remetem à atualização e ao cerceamento do discurso. Os hábitos linguísticos, segundo Bertrand (2003), referem-se a práticas pouco a pouco sedimentadas, que consolidaram os modos de dizer. Isso impõe restrições para a enunciação: de um lado, o sistema da língua e, de

outro, os limites impostos pelos costumes, pelos ritos, pelos gêneros, pela fraseologia etc., que moldam e modelam, sem que saibamos, a previsibilidades e as expectativas do sentido.

Levando em consideração que o objeto analisado neste trabalho são enunciados memorialistas, observamos as recorrências e as articulações dos modos de enunciar o tempo nesses enunciados. As temporalidades predominantes nos TRs são: o tempo enuncivo, do subsistema pretérito, e o tempo enunciativo, do subsistema presente da enunciação (FIORIN, 1996a).

Analisado como um dos elementos constituídos da base discursiva, o tempo é reconhecido como categoria de linguagem e, basicamente, é responsável por instaurar sucessividades no enunciado. O modo como o tempo é articulado nos enunciados pode variar de um gradiente que vai do comum, consolidado e extensivo, que instaura modos sedimentados de enunciar, ao inusitado, afastado, intensivo, que instaura novos modos de enunciar, conotando mais e mais o enunciado. Fiorin (1996a), ao dar continuidade aos desenvolvimentos enunciativos de Benveniste (1966) e Greimas (1974), explica que a enunciação é categoria de todas as línguas e de toda e qualquer linguagem. A enunciação é responsável por projeções de temporalidades próprias, que diferem da temporalidade crônica ou da física. O ato de enunciação, instância pressuposta pela existência do enunciado, instala o *ego*, *hic et nunc*, como dissemos. O estabelecimento do *agora* (*nunc*), na enunciação, estará em oposição a um *então* no enunciado. O tempo linguístico, criação de linguagem, remete a um acontecimento relativo a um marco temporal. O acontecimento será concomitante, anterior ou posterior a cada momento de referência.

Os marcos temporais ou os momentos de referência temporais destacam, no texto, o que se articula ao momento da enunciação (o agora). Se há concomitância, temos uma ilusão de coincidência entre o acontecimento e a narração. Em decorrência dessa lógica, as ações expostas acerca das circunstâncias narradas podem desenvolver-se em concomitância, ou não concomitância; esta, a não concomitância, será anterior ou posterior a cada momento de referência. Na não concomitância, verificamos anterioridade e posterioridade. Os enunciados tomam como ponto de referência primordial o próprio ato enunciativo, do qual são originados. Fiorin (1996a) mostra que, para a teoria discursiva, o importante é o tempo linguístico. O pretérito é, por excelência, o tempo do narrado. Nele, o narrador pode criar: a) uma narração em que haja concomitância entre o tempo da narração e do narrado; b) uma narração que seja posterior ao narrado e c) narrativas em que a narração seja anterior ao narrado.

Nesses termos, há a temporalização da enunciação e a do enunciado: a primeira se refere à temporalidade em que os acontecimentos ocorrem; e a segunda, à temporalidade em que o narrador conta os eventos. Associando essas temporalidades aos dispositivos de *debreagem* enunciva e enunciativa, tem-se uma reconfiguração das estratégias persuasivas do texto. Delineando a sistematização proposta por Fiorin (1996a, p. 234-235), observamos:

a) *debreagem enunciativa da enunciação*: é a temporalidade da narração, quando se projetam no enunciado os tempos da enunciação. Por meio do *presente*, o narrador faz comentários sobre o que está narrando, criando efeito de aproximação do tempo da enunciação;

b) *debreagem enunciva da enunciação*: os tempos da narração ficam implícitos; normalmente acontece na narrativa em terceira pessoa, criando efeito de afastamento do tempo da enunciação;

c) *debreagem enunciativa do enunciado*: corresponde aos tempos em que os acontecimentos são narrados. Os acontecimentos são narrados em tempos enunciativos. Um exemplo típico é a narração de um jogo de futebol, em que o narrador, para criar o efeito de simultaneidade, narra os acontecimentos no tempo presente;

d) *debreagem enunciva de enunciado*: é a temporalidade do narrado; os acontecimentos são narrados em tempos enuncivos, mais afastados como o futuro (antecipação) ou o pretérito (retrospectivo). Quando se narram histórias no pretérito (as narrativas do passado) ou no futuro (as profecias, por exemplo).

Seguindo a predominância das temporalidades dos nove enunciados que compõem os TRs, focaremos, inicialmente, a *debreagem enunciva de enunciado*, na qual o subsistema enuncivo pretérito é preponderante. Retomamos de Fiorin (1996a, p. 154), o subsistema pretérito:

Quadro 9 – Categorias do subsistema pretérito

Destacamos uma invariância da sintaxe discursiva. Em todos os exemplares dos TRs, há um domínio da concomitância ao momento de referência pretérito, onde se intercalam o pretérito perfeito² e o pretérito imperfeito, embora a supremacia seja do uso do pretérito imperfeito. Essa é uma regra que, como invariante, subjaz às variações discursivas de cada texto:

(T1) 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 (ANEXO 3, p. 213).

(T5) 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 (ANEXO 3, p. 218).

As ações acima destacadas são consideradas como inacabadas, vistas do interior de seus desenvolvimentos como algo permanente e habitual, pois teriam ocorrido todos os dias, gerando o efeito de sentido de manutenção, de duratividade dos fatos passados rememorados. O (T5, p. 218), em sua integridade inacabada, instaura, com o pretérito imperfeito, um elo contínuo dessa temporalidade, por isso se estabelece aí uma relação relaxada. A associação semântica dos detalhes atribuídos aos “jogos” e aos “botões”, por exemplo, traduz o maior relaxamento possível da própria memória (tempo que é aceito e revivido plenamente no discurso). Com o relaxamento, o mundo rememorado se torna instalado na extensidade, tomando para esta última noção o pensamento de Zilberberg (2011).

O pretérito perfeito², estabelecido a partir de um marco referencial pretérito, implanta efeito de sentido distinto daquele do imperfeito, pois considera os acontecimentos como acabados, projetados como algo visto de fora, como se avaliado pela instância que o enuncia. Esse relaxamento da tensão também pode ocorrer com o uso do pretérito perfeito², já que ambos, pretérito imperfeito e pretérito perfeito² estão ancorados na concomitância em relação a um marco referencial pretérito. No caso da neutralização entre tempos (embreagem) teríamos maior intensidade.

(T1) 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 (ANEXO 3, p. 214).

As duas expressões adverbiais, “com o passar dos anos” e “tempo do namoro sério”, desencadeiam, nas sequências verbais de pretérito perfeito², a pontualidade e o acabamento dos acontecimentos narrados. O mesmo observa-se em:

(T4) [...] naquela noite fomos salvos por uma espécie de milagre. Armas nas mãos, a patrulha prende toda a minha família, mas a chefe me viu e se encantou comigo, com meu cabelo loiro, com meus olhos azuis, algo nunca visto por aquelas bandas, naqueles tempos. Ela perguntou o meu nome, passou a mão sobre minha cabeça e disse ao meu pai que me levasse dali para o mais longe possível. Depois, foi embora sem nos fazer mal algum (ANEXO 3, p. 217).

O pretérito perfeito², exprimindo acontecimentos marcantes que trouxeram grandes mudanças, costuma construir um olhar de fora, por isso, descontínuo. As mudanças sucessivas e limitadas imprimem um efeito noticioso do vivido, bem como avaliativo e analítico. Contudo, não é tão frequente seu uso exclusivo nos enunciados memorialistas analisados. Mais comum é o pretérito perfeito² aparecer intercalado com o imperfeito, como ocorre no texto de Érico Veríssimo:

(T6) E eis que, quando os músicos fizeram uma pausa, ouveu-se um tiroteio cerrado e próximo, identificado pelos entendidos como produzido por armas de guerra. Balas começaram a zunir por cima das cabeças das pessoas que se encontravam na área descoberta do clube. Os que olharam para os fundos do terreno da sociedade que davam para outra rua, viram o clarão das detonações. Os projéteis cravavam-se nas paredes posteriores do edifício, estilhaçavam vidraças. Gerou-se então o pânico. Os homens e as mulheres que estavam na área compreenderam que o Comercial estava sendo alvo de um ataque à mão armada. A confusão se generalizou, começaram os atropelamentos, mulheres gritavam, algumas desmaiavam, as pessoas que caíam ao chão eram pisoteadas pelas que fugiam às cegas. A gritaria era assustadora. Vi um homem atirar-se duma das sacadas fronteiras do edifício, caindo sentado na calçada. Outros o imitaram. Meu coração começou a bater mais forte, ao ritmo do medo. D. Afonsina, segurando nossas mãos, rompeu a correr escadas abaixo, enquanto murmurava uma prece, e fomos buscar refúgio numa casa da vizinhança. Pernas frouxas, o coração na garganta, mas nem por isso menos curioso, aproximei-me duma janela e por uma fresta em suas cortinas fiquei olhando a fachada do Comercial. Vi um homem com a mão ensanguentada, uma dama gordíssima, muito conhecida na nossa comunidade, caminhando descabelada e manca, pois tinha perdido no entrevero um de seus sapatos. Pessoas continuavam a saltar das sacadas (ANEXO 3, p. 220).

A articulação do perfeito² e do imperfeito implanta a relação de causa (o tiroteio) e de consequência (a tragédia). Dos embates entre o *pontual* e o *durativo* (em “as balas começaram” e “as pessoas que se encontravam”) e entre o *dinâmico* e o *estático* (em “rompeu a correr” enquanto “murmurava uma oração”), cria-se o efeito de iteratividade no relato dessas ações. No trecho acima, o pretérito perfeito² é dominante e o imperfeito é a ele submisso: o movimento durativo descontínuo das pessoas (encontravam, gritavam, caíam, murmurava) é decorrente dos fatos acabados (ouveu-se, olharam, viram, compreenderam, vi

atirar-se, imitaram). O embate aspectual entre o contínuo e descontínuo dessa articulação também é recorrente em outros exemplares (T4, p. 217), (T7, p. 221) e (T8, p. 222), nos quais ao mesmo tempo em que há um prolongamento dinâmico de algumas ações e de sensações, há a síntese estática do vivenciado momentaneamente.

O pretérito mais-que-perfeito indica uma relação de anterioridade ao momento de referência pretérito. O uso dessa temporalidade do narrado tem a função de fazer saber os antecedentes da história que se narra, tal como um resumo, conforme Fiorin (1996a).

(T2) A família fora contratada por intermédio de compatriotas do Cadore, chegados *antes* ao Brasil. [...] Ao chegar à fazenda, Eugênio Da Col deu-se conta, em seguida, de que não existia ali aquela “cucagna”, aquela fatura tão propalada. Tudo que ele idealizara não passava de fantasia (ANEXO 3, p. 215).

(T3) [...] Eu já tinha ouvido falar em carnaval [...] E havia também os luxuosos, e acho que “comportados”, bailes de máscaras, em muitas capitais européias. Eu já ouvira falar em fasching, carnevale, Mardi Gras – vagamente (ANEXO 3, p. 216).

(T6) Em breve já se sabia que os assaltantes eram soldados do Regimento de Infantaria local, comandados por um tenente que os embriagara *antes* de levá-los ao criminoso ataque. *Horas mais tarde* chegou-nos a notícia de que o delegado de polícia, Antoninho Pereira, descera até o fundo do clube para averiguar do que se tratava e fora assassinado com um balaço de Mauser (ANEXO 3, p. 220).

Observa-se em (T2) e (T6) que “fora contratada” e “embriagara” referem-se ao “antes”, da mesma forma que “descera”, “fora assassinado” exprimem um fato anterior ao marco adverbial “horas mais tarde”. Já o “idealizara” ajusta-se, em outro nível, à manipulação apresentada no parágrafo anterior, a qual ocorre ainda quando viviam na Itália. Em (T3, p. 216) as duas formas “tinha ouvido falar” (analítica) e “ouvira falar” (sintética) evitam a reiteração do mesmo verbo. A tendência própria à língua falada, relativa à preferência da forma analítica sobre forma sintética do pretérito mais-que-perfeito é, em menor frequência, confirmada nos enunciados dos TRs. A escolha da forma analítica, quando ocorre, não é gratuita, pois se preocupa com uma adequação ao modo informal de enunciar: “havia devorado”, “havam permanecido”, “havia chegado”, “tinha perdido”, “tinha atravessado”, “tinha receio” respectivamente, no lugar de “devorara”, “permaneceram”, “chegara”, “perdera”, “atravessara”, “receara”. Fiorin (1996a, p. 159) explica que a forma analítica do pretérito mais-que-perfeito expressa, ao mesmo tempo, duas relações, a de anterioridade e o aspecto perfectivo, enquanto a forma sintética apresenta apenas a relação de anterioridade.

O futuro do pretérito manifesta uma relação de posterioridade ao momento de referência pretérito. Sua inserção é operada de modo compatível com os momentos de referência pretérito:

(T4) No antigo porto de Fortaleza, no bairro por nome Iracema, a gente tinha a imensa visão do mar e, lá longe, da grande embarcação que nos levaria para longe. Mas, do alto da ponte de ferro onde esperávamos o embarque, era difícil imaginar de que forma chegaríamos até o navio, cujo apito alto mandava o aviso nervoso de que já era tempo de partir. Mas logo, logo saberíamos a resposta (ANEXO 3, p. 217).

(T2) Revoltado, cego de indignação, o jovem colono Eugênio Da Col não resistiu; não seria ele quem presenciaria impassível ato tão covarde e selvagem [...] (ANEXO 3, p. 215).

(T6) uma banda de música, como de costume, foi contratada para tocar no baile. Começaria inteira, na hora da *polonaise* inicial, e *depois seria reduzida* ao que era conhecido como “um terno”, que ficaria marcando o compasso das danças até o final da festa. O grande momento seria à meia-noite, hora em que o ano de 1914 entraria festivamente ao som de canções, gritos, vivas, abraços, beijos, votos, esperanças, frenéticos atropelos... (ANEXO 3, p. 219).

Nesses exemplos, temos dois tipos de efeitos instaurados: por um lado, a antecipação de um fato que será decorrente dessa articulação: “levaria”, “chegaríamos”, “saberíamos” (T4); e, por outro, ações que antecipam acontecimentos. Entre estas, existem as que servem para antecipar a mudança do percurso da ação daquilo que seria inevitável, que estava previsto no futuro, mas não se realizou: “não *seria* ele quem *presenciaria*” (T2) e “*começaria* inteira”, “*depois seria reduzida*”, “*ficaria marcando*”, “*seria* à meia-noite”, “*entraria* festivamente” (T6). Tudo o que estava minuciosamente planejado se realiza hipoteticamente à moda de um projeto.

Tal como observa Fiorin (1996a, p. 159), o futuro do pretérito composto relaciona ao momento de referência a ideia de suposição, uma vez que ele está ancorado na posterioridade de um acontecimento e na anterioridade de outro.

(T2) O capataz apavorou-se. Quem teria desatado os nós. Quem teria? (ANEXO 3, p. 215).

(T6) Ouvi uma voz dizer na penumbra daquela sala onde estávamos refugiados: “É o fim do mundo!”. Pensei então nos meus pais. Que lhes teria acontecido? (ANEXO 3, p. 220).

Em ambos os exemplos, o futuro do pretérito composto está inserido em trechos de discurso indireto livre. Em (T2), desatar os nós é anterior à posterior suposição “quem *teria*”. Em (T6), a forma composta “teria acontecido”, assinalada dentro do pensamento do narrador, instaura o feito de medo, enquanto o sujeito supõe que algo de ruim aconteceu, confirmando “o caráter de uma antecipação imaginária” (FIORIN, 1996a).

A harmonização do tempo busca estabelecer compatibilidades temporais entre o subsistema enuncivo pretérito e o subjuntivo. Se o tempo da oração principal for um dos

tempos do subsistema enuncivo ocorrem as seguintes possibilidades, de acordo com Fiorin (1996a, p.186):

(T3) 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 (ANEXO 3, p. 216).

(T7) Nheco comandou o que, por assim dizer, se poderia chamar uma grande operação comunitária, fazendo doações de terras aos que *se animassem a participar* da rude aventura (ANEXO 3, p. 221).

A significativa ocorrência do subjuntivo nos TRs estabelece a relação de posteridade, diante do pretérito.

Os casos de subversão do tempo, as embreagens, procuram neutralizar “[...] termos da categoria do tempo; o efeito que se produz é o de que o tempo é pura construção do enunciador, que presentifica o passado” (FIORIN, 1996a, p. 191). É um tipo de ocorrência pouco comum no TRs, havendo um único exemplo de embreagem no texto de Zélia Gattai. A seguir apresentamos o trecho:

(T2) 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 (ANEXO 3, p. 215).

Nessa modalidade de discurso citado, entre a mesclagem da voz que narra e da voz de Eugênio Da Col, o discurso indireto livre manifesta a embreagem enunciva, de concomitância durativa pela posterioridade, ou seja, o uso do pretérito imperfeito no lugar do futuro do pretérito. Tal concomitância é indicada por “ia acontecer”, “deviam aprender”, “ia receber” e “não devia tardar”, cuja relação indica ameaças que deveriam ter se realizado certamente. Essa probabilidade é expressa pelo pretérito imperfeito e não pelo futuro do pretérito, criando um efeito de certeza. Ele indica que era inevitável acontecer o que estava presumido, mas não se cumpriu.

Dando continuidade às análises da temporalidade nos enunciados memorialistas dos TRs, focalizaremos, na sequência, a *debreagem enunciativa da enunciação*. Na debreagem enunciativa da enunciação o narrador ou interlocutor usa o tempo presente (da narração) para fazer comentários sobre o que está narrando, projetando no enunciado os tempos da enunciação, que criam efeito de aproximação ou de simultaneidade do ato de narrar. Quando no enunciado memorialista o momento de referência é o *presente*, notadamente, como ocorre

em alguns *Textos Recomendados*, o momento de enunciação é durativo, pois a permanência nesse *presente* serve para instalar a narrativa no presente, enquanto evoca o passado²¹. Vejamos:

(T4) O causo que eu *vou contar agora* mudou a minha vida para sempre. E da minha família também. [...] [início da narrativa da narradora]

Mas nunca *poderia esquecer* estas coisas que eu *conto agora* para os meus netos. Uma história cheia de riscos e de aventuras. A história da minha vida. Da minha família. [final da narrativa da narradora] (ANEXO 3, p. 217).

(T9) Já foram escritas muitas histórias *da época em que* os meninos engraxates eram engolidos pelo valetão da Rua Sete de Setembro. Mas, nenhuma delas *conta esta* ou outras histórias de Pajé. *Guardo-as* dentro do peito, como boas lembranças da rua onde *vivi* e que *teimam* em se misturar com a história da cidade. [...] [início da narrativa do narrador]
O fim da história? Não *sei* não, porque *eu ainda vivo*. E *enquanto eu viver* as lembranças nunca *vão terminar*. [final da narrativa do narrador] (ANEXO 3, p. 223).

Pode-se verificar que o presente da narração, nesses casos, está semanticamente relacionado a “contar”, “causo”, “história”, “aventuras”, mantendo a isotopia da ação de enunciar. A debragem enunciativa da enunciação em (T4) respalda uma narrativa em que há não concomitância (posterioridade futura imediata “vou contar”) entre a narração e o narrado. Desse modo, a narrativa se inicia com o futuro perifrástico “vou contar”, implantando a posterioridade ao momento da narração (“agora”). Em seguida, projeta a anterioridade do narrado em “mudou”. Ou seja, a continuação dos episódios na temporalidade do narrado apresenta a enunciação enunciada como ponto de partida (o “agora” explicitado). No encerramento de (T4) e (T9) se dá a recorrência da instância da enunciação; em (T4), “*nunca poderia esquecer* estas coisas que eu *conto agora*”, e, em (T9), “as lembranças *nunca vão terminar*”. O “nunca”, associado ao futuro do pretérito e ao futuro do presente perifrástico, indica a continuidade do acontecimento de contar, de não esquecer, de não terminar histórias que serão sempre reiteradas pelos narradores.

O tempo presente, além de corresponder ao momento da narração, é usado para a instalação das polêmicas, uma vez que é por meio dele que se coteja o passado e o presente.

(T1) 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.

²¹ Há “três casos de relações entre o momento de referência e o momento da enunciação”, o presente pontual, o durativo e o omnitemporal. O discurso memorialista comumente apresenta o presente durativo, cuja “duração é variável, pode ser pequena ou muito longa”, “contínua ou descontínua” (FIORIN, 2003, p. 168). Essa variação, no caso dos TRs, estende-se ao tempo que o narrador leva para contar os fatos passados.

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 (ANEXO 3, p. 214).

Cria-se, assim, uma ilusão de simultaneidade entre a narração e o efeito de permanência na concomitância do acontecimento com o ato de enunciar. Descreve-se o passado como mais lento, se comparado com certa “contemporaneidade”, em que se convive com o barulho, com a pressa, com o parecer ser, com a cultura do conforto e da imensidão. No trecho que segue, a polêmica é em relação às brincadeiras:

(T9) Hoje sou adulto e sei que aquela magia era fruto de nossa fantástica imaginação. [...] Atualmente, as brincadeiras, comparadas com as de meu tempo, são muito diferentes. Hoje, os heróis são Superman, Batman, Homem Aranha. Antes tínhamos heróis indígenas, com suas histórias cheias de mistérios das florestas (ANEXO 3, p. 223).

O narrador cita comparativamente heróis urbanos americanizados e heróis indígenas de sua infância: pajé, cabanas, arcos, flechas, mata. O tempo passado é visto positivamente, dada a interação e a riqueza das fantasias de criança; o presente é valorizado negativamente, porque “tenta esconder e aprisionar as histórias de Pajé”. No que tange ao uso dos advérbios, estes manifestam a concomitância com a temporalidade da narração (“agora”, “hoje”, “atualmente”), que relata, do ponto de vista de um adulto, a experiência vivida pelo narrador quando era menino.

Na debreagem actorial, enunciativa da enunciação, podemos ter um ator preenchido semanticamente, enquanto se dá o sistema enuncivo do pretérito e o sistema enunciativo do presente. Falamos de um narrador que insere julgamentos e opiniões ao que é descrito, enquanto os verbos oscilam entre o pretérito e o presente:

(T3) Ali [no Corcovado] 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. [...] E havia também os luxuosos, e acho que “comportados”, bailes de máscaras, em muitas capitais europeias (ANEXO 3, p. 216).

O narrador projetado por Tatiana Belinky apresenta, ainda no primeiro trecho, o presente omnitemporal, que, dentre várias funções, descreve estados tidos como imutáveis, como “Cristo Redentor é o cartão-postal do Rio de Janeiro”.

Os fenômenos da temporalidade presentes nos segmentos analisados mostram que o discurso memorialista caracteriza-se por apresentar: para a pessoa, certo grau de subjetividade

nos enunciados; para o tempo, o predomínio do subsistema pretérito. Desse modo, a debreagem enunciativa da enunciação, juntamente com a debreagem enunciativa do enunciado, passam a constituir peculiaridades linguísticas dos enunciados memorialistas.

2.1.3.3 A categoria de espaço em enunciados memorialistas

Nos estudos da enunciação, a noção de espaço tem sido tratada com relevância menor, dadas as dificuldades de ser generalizada em diferentes linguagens, conforme Greimas e Courtés (2008) e Fiorin (1996a). Cabe notar que a categoria espacial, assim como as categorias temporal e actancial, é onipresente na manifestação linguística, pois o enunciado não está solto de uma espacialidade. Se analisarmos a expressão do espaço no Português Brasileiro, veremos que está assentada em uma lógica espacial. Para exemplo, temos, à margem esquerda de um radical, o *prefixo*; no centro, o núcleo (morfema radical) e, à margem direita, o *sufixo*, conforme Castilho (2009, p. 53). Essa ordem de localização determina o modo de formar palavras, que pode ser distinto em outras línguas. Temos aí uma espacialização na formação do léxico. A discussão da problemática do espaço constitutivo na linguagem estende-se a outros campos, caso seja considerada a percepção sistematizada da língua como um fenômeno intrinsecamente heterogêneo: a) espaço geográfico – a produção linguística de falantes correlaciona as marcas identitárias de regiões específicas; b) espaço social – a linguagem de jovens e de velhos, de homens e de mulheres delimita espaços sociais; c) espaço temático – a forma de elaborar textos matiza oposições de *espaço técnico* vs. *espaço corrente*; de *discurso pessoal* vs. *discurso impessoal*, entre outros (CASTILHO, 2009, p.74). Mesmo quando uma informação espacial parece dispensável, está subentendida, pois pode fundamentar-se em contextos não explicitados na enunciação.

A análise semiótica do discurso concebe o texto como materialidade que traz o mundo concreto como referente interno do próprio enunciado. Assim, desses enunciados, podemos desvendar regularidades enunciativas, enquanto identificamos o modo como o espaço é apresentado.

É importante, para tanto, diferenciar duas noções apresentadas em Greimas e Courtés (2008) e Fiorin (1996a): o espaço linguístico e o espaço tópico. O espaço linguístico ordena-se diretamente com a função da instauração do *hic*, ou seja, do lugar do *ego*: “cada vez que o enunciator usa os morfemas gramaticais do *hic* situa os corpos no espaço” (FIORIN, 1996a, p. 263), pois aquele que o situa se coloca como centro e ponto de referência da localização. O

espaço linguístico é aquele onde se desenrola a cena enunciativa e é expresso por meio de demonstrativos e de certos advérbios de lugar, conforme Fiorin (2003). O espaço tópico, por sua vez, remete a uma posição fixa em relação a um ponto de referência no enunciado. O espaço tópico, portanto, é também assentado no *hic*, que é categorial. Em síntese, define-se o espaço pela posição estática (concomitante) e pelo movimento (não concomitante), partindo das categorias sêmicas *direcionalidade* e *englobamento*, que podem desdobrar-se tridimensionalmente em *horizontalidade* (*perspectividade* vs. *lateralidade*) vs. *verticalidade*, agregadas às operações de movimento de condensação e de expansão fazem aparecer o efeito de *ocupação* e às operações de afastamento e aproximação dão origem ao efeito de *distância*.

Segundo Fiorin (1996a), o espaço tópico serve de especificador para o linguístico, por isso o autor expõe as posições de espaço em três dimensões da localização espacial. O domínio da espacialização e da aspectualização se atribui a um actante observador. Acrescenta o autor: “Ao narrador compete à localização no espaço linguístico propriamente dito” (FIORIN, 1996a, p. 291).

Do mesmo modo que o tempo, no texto, o espaço é construído tendo dois sistemas de referência: o espaço da enunciação (da narração) e o espaço do enunciado (do narrado). O espaço da narração é sempre um *aqui*, projetado ou não no enunciado; além disso, tanto o espaço da narração como o do narrado podem ser espaço enunciativo ou enuncivo. Essas diversas localizações são determinadas pelo *hic* da enunciação.

A sistematização dos quatro tipos de *debreagens* espaciais foi postulada por Fiorin (1996a, p. 291-293). Elas estão associadas às instâncias da enunciação e do enunciado e têm a seguinte classificação:

- a) *debreagem enunciativa da enunciação*: quando se projeta no enunciado o espaço de onde fala o narrador;
- b) *debreagem enunciva da enunciação*: quando não se projeta no enunciado o *aqui* de onde fala o narrador, o que dá a impressão de um espaço indeterminado, um *algures*;
- c) *debreagem enunciativa do enunciado*: quando os fatos se passam na localização enunciativa. De acordo com Fiorin (1996a, p. 292), o enunciado faz com que um episódio narrado no subsistema passado ou futuro “[...] pareça estar ocorrendo no espaço da narração, no momento em que ele é relatado”.

d) *debreagem enunciva do enunciado*: quando os fatos narrados se passam em um espaço enuncivo.

Consideramos importante observar de que maneira esses modos de instauração do espaço se delimitam nos gêneros discursivos ora analisados, dado que as localizações espaciais são determinadas pelo *hic* da enunciação.

Destacamos que, dos quatro modos de instauração de espaço propostos por Fiorin (1996a), três são recorrentes nos TRs, sendo eles: a) O *narrador* instaura um *espaço não explícito*, que articulamos à *debreagem espacial enunciva da enunciação*; o *aqui* está não demarcado pela voz do narrador. b) O *espaço da pessoa delegada*, o *interlocutor*, que articulamos à *debreagem espacial enunciativa do enunciado*²². c) O *espaço do algures*, no qual o *aqui* do narrador se afasta, é relativo à *debreagem enunciva do enunciado*. A *debreagem enunciva do enunciado* é um modo mais comum de instaurar o espaço discursivo nos enunciados analisados.

A seguir, apresentamos um quadro para sistematizar as relações espaciais nos *Textos Recomendados*, centrando os desdobramentos do espaço discursivo na sua relação com a pessoa.

A localização espacial em enunciados memorialistas		
Debreagem espacial	Espaço	
Enunciativa da enunciação	<i>Aqui</i> de onde fala o narrador.	O lugar do narrador está explicitamente determinado
Enunciva da enunciação	O <i>aqui</i> fica velado.	O lugar do narrador não é explicitado na narração.
Enunciativa do enunciado	O <i>aqui</i> de onde fala o interlocutor.	O lugar do interlocutor está explicitamente determinado.
Enunciva do enunciado	O <i>aqui</i> se afasta, vence o <i>algures</i> do narrado.	O lugar do narrador fica velado e a referência é feita ao lugar do narrado.

Quadro 10 – Relação das debreagens espaciais com as instâncias enunciativas

O modo de instaurar o espaço nos enunciados memorialistas, que constituem os TRs, considera, de início, que há distintas instâncias discursivas interagindo: ora a instância de um narrador apenas, ora as instâncias de um narrador e de um interlocutor.

Os enunciados memorialistas (TRs), em que há apenas a voz de um narrador em primeira pessoa, tendem a trazer como referente de espaço um lugar no passado. A menção explícita ao espaço *lá* (no passado) mantém velado o *aqui* do narrador. Há um predomínio do

²² Entendemos que, quando o narrador diz *lá*, o *hic* se instala.

algures do narrado. A *debreagem enunciva do enunciado*, predominante nos enunciados analisados, segue os critérios para a instauração do espaço nas cenas rememoradas. Assim, há uma abertura ao espaço tópico, que se constrói a partir da introdução de uma descontinuidade numa continuidade, expondo um ponto de referência em torno do qual o espaço se organiza:

(T6) Profundamente comovido, sentei-me na borda do canteiro onde estava plantada a ameixeira-do-japão e ali fiquei, calado e imóvel, tentando recriar no espírito a horrível tragédia que havia devorado mais de mil vidas humanas (ANEXO 3, p. 219).

(T3) 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 (ANEXO 3, p. 216).

A instalação de espaços enuncivos, tanto em (T6) e (T3) como nos demais (T4, T5, T7 e T9), refere-se aos lugares instaurados onde os acontecimentos se desenrolam: “borda do canteiro”, “centro da cidade”, “Rua do Ouvidor”, “Cinelândia”, “em frente do Teatro Municipal e suas escadarias com seus bares e sorveterias na calçada”. A relação multidimensional de *em frente*, *acima* (suas escadarias), *horizontal* (seus bares e sorveterias na calçada) revela que o narrador constrói o espaço por meio do movimento do olhar, direcionando a reconstrução discursiva da percepção descritiva de espaço, associado ao espaço tópico.

Nos enunciados em que são instauradas as vozes de um narrador e de um interlocutor, que manifesta o *discurso direto* expandido, o relato do interlocutor é concebido como enunciado enunciado (o narrado). Nesse caso, a voz do interlocutor tende a apresentar um espaço aproximado (enunciativo), a fim de criar o efeito de que o lugar de onde se fala é o *aqui* explícito. Como a voz do interlocutor projeta um *aqui* do enunciado, os espaços instaurados pela voz do narrador se apresentam de duas maneiras: numa delas, o espaço é não explícito, quando não se projeta o *aqui*, nesse caso prevalece o espaço enuncivo da enunciação; a segunda, quando o narrador se refere a um *lá* do narrado, espaço enuncivo do enunciado.

Vamos observar cada um desses casos nos fragmentos que seguem:

(T1) [*voz do narrador*] 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.

[voz do interlocutor] “[...] 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.” (ANEXO 3, p. 213)

Em (T1), podemos verificar, no trecho referente à voz do narrador, que o lugar do narrador não está explicitado, desse modo é compreendido como *espaço enuncivo da enunciação*. Já na voz do interlocutor há instauração explícita ao *aqui* associando o lugar de onde se fala à temática da memória.

Selecionamos o (T8), que apresenta uma delimitação entre a voz do narrador (neta) e a voz do interlocutor (avó que conta sua história para a neta), para mostrar a inclinação que a voz do narrador tem de se remeter ao narrado:

(T8) [voz do narrador] O sítio da vovó Valdenice fica em São João de Iracema, num lugar muito bonito e, o melhor de tudo, é que é pertinho da cidade. É para lá que eu vou aos finais de semana. No sábado passado, eu resolvi ir ao sítio à noite. Eu já tinha atravessado a porteira quando, de repente, a luz se apagou..., mas pernas pra que te quero! Ao perceber que eu tinha medo do escuro, vovó caiu na risada e resolveu me contar sobre a sua infância, onde apenas uma lamparina e a lua brilhante iluminavam a singela casa de pau-a-pique onde morava com sua família.
[voz do interlocutor] “O escuro não me amedrontava, só incomodava um pouco na hora de ir na privada que ficava afastada da casa: eu tinha receio de cair no buraco.”
Eu nasci e fui criada na nossa pequena e sossegada São João de Iracema, mais precisamente onde o Judas perdeu as botas, na calorenta região Noroeste do Estado de São Paulo. Antigamente, nossa cidade era conhecida como “Os Poços”, devido aos boiadeiros que por aqui passavam para abastecerem-se de água e refrescarem-se do calor do sertão agreste (ANEXO 3, p. 222).

Como falamos anteriormente, entendemos que, quando o narrador diz *lá*, o *hic* se instala, ocorre que, nesse caso, o *aqui* do narrador fica velado, o espaço instaurado por essa voz remete a um *lá* (o sítio em São João de Iracema, que é pertinho da cidade) sobre o qual o narrador fala. O narrador instaura um espaço enuncivo porque ele faz referência ao espaço do narrado, centro organizador do enunciado memorialista.

Embora a *debreagem enunciativa da enunciação* não apareça nos TRs, nos textos dos alunos é um tipo de *debreagem* que ocorre de modo mais recorrente. Dentre os exemplares que constroem simulacro discursivo de um *outro* sujeito, caso em que o narrador (voz do entrevistado) tematiza “o lugar onde vivo”, observamos a instauração do *aqui* (explícito) como centro em torno do qual as memórias de um sujeito se organizam e se desenrolam.

Fiorin (1996a), referindo-se à transformação do *discurso direto* em *discurso indireto*, problematiza a questão das *debreagens* em relação ao espaço transformado. Por analogia, podemos perceber que os enunciados memorialistas estão submetidos à dupla instância de

enunciação, ora pertencente à cena enunciativa da narração, ora à da interlocução e, por isso, o enfoque espacial dos TRs tendem a afastar o *aqui* da enunciação e referir-se a um *lá* do enunciado. Esse aspecto constrói a discursividade memorialista do “lugar onde vivo”, ao projetar o efeito de sentido de distanciamento no espaço associado ao efeito de afastamento no tempo.

2.1.3.4 O estatuto da pontuação e a materialidade textual em enunciados memorialistas

A organização e a apresentação do texto, isto é, a preocupação com a produção e com a recepção, está relacionada aos grafemas pontuo-tipográficos, responsáveis pela visibilidade de um texto, como destaca Dahlet (2006). Segundo autora, mesmo sem pontuar, um texto pode permanecer compreensível, porém a pertinência da prática de pontuar contribui para a produção de sentido, a fim de imprimir os tons para a organização de sequencialidade e para a indicação sintagmática enunciativa.

Convém chamar atenção para o estatuto da pontuação nos TRs, uma vez que observamos dois aspectos relevantes a ser considerados: o primeiro decorre da função enunciativa responsável pela hierarquização dos discursos citados (aspas) e pelos marcadores interativos (ponto de interrogação, de exclamação, reticências); o segundo deriva dos sinais de sequencialização, ou seja, a pontuação corta o contínuo linear da escrita, criando segmentos determinados por parâmetros sintáticos, semânticos e discursivos. Essas são algumas das funções apresentadas em Dahlet (2006a e 2006b).

A função enunciativa responsável pela instalação de pessoas nos enunciados dos TRs emprega, exclusivamente, a utilização de aspas para delimitar a heterogeneidade discursiva, a voz do *outro* marcada e mostrada em discurso direto. Como ressalta Maingueneau (2002, p.160), a colocação de aspas no discurso “é um sinal a ser interpretado”. Acrescenta o autor: “[...] para descobrir a razão do emprego das aspas e interpretá-las, o leitor deve levar em consideração o contexto e, especialmente, o gênero de discurso” (MAINGUENEAU, 2002, p. 162).

Dentre os nove textos apresentados em TRs, as aspas constituem o recurso que delimita as vozes do narrador e do interlocutor. Por exemplo, em (T1, p. 213), temos dois parágrafos introdutórios da voz do narrador, vinte parágrafos subsequentes demarcados por aspas, que distinguem o relato em *discurso direto* do interlocutor, e o último parágrafo, onde

volta a voz do narrador. Aparecem ainda aspas simples e, novamente, fecham-se aspas duplas, recurso que surge em um trecho de Zélia Gattai:

(T2) 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...” [...] Ao chegar à fazenda, Eugênio Da Col deu-se conta, em seguida, de que não existia ali aquela “cucagna”, aquela fartura tão propalada (ANEXO 3, p. 215).

As aspas destacam a inserção de outras vozes promovendo um efeito de realidade no texto e, ao mesmo tempo, mostrando um posicionamento discordante em relação a essa voz. Observa-se a distinção do emprego do termo italiano entre aspas, com vistas a marcar um tom irônico, ao avaliar essa mesma voz.

Em contrapartida a esse modo de uso de aspas, ressaltamos que, dada a amplitude do tipo de *discurso direto* presente nos textos (T1, p. 213) e (T8, p. 222), é possível que sejam usadas, internamente, aspas duplas e não aspas simples. Como bem diz Maingueneau (2002), o enunciador emprega aspas para indicar que as palavras não correspondem bem à “realidade”. Dessa forma, como a instância enunciativa do interlocutor foi originada a partir de um depoimento oral, a responsabilidade pelas aspas dentro da debreagem enunciativa de segundo grau não é do interlocutor, mas do narrador (enunciador), que destacou certas palavras dentro da composição do discurso. Decorrente da extensão do *discurso direto* em (T1) e (T8), o emprego de aspas dentro de aspas segue o princípio da legibilidade. A relevância desse modo de usar aspas nos TRs se deve ao fato de que esses textos são tratados como exemplaridade. Assim, esse uso de aspas passa a ser sintomático nos textos dos alunos, responsivos à proposta da OLPEF. Dos 49 textos finalistas do ano de 2008, há o caso de apenas um texto que demarca com aspas a totalidade da narrativa, para materializar debreagem enunciativa de primeiro grau (voz do narrador explícito).

A marcação de termos com aspas apresenta, então, estratégias enunciativas distintas. Vamos dar atenção a algumas manifestações desse tipo, concernentes a destacar denominações, nos *Textos Recomendados*:

(T3) [...] pelo funicular, o “bondinho” pendurado entre aqueles enormes rochedos. [...] Fomos passear [...] 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. [...] [...] aquele “corso” – o desfile interminável e lento de carros, pára-choque com pára-choque, capotas arriadas, apinhados de gente fantasiada e animadíssima (ANEXO 3, p. 216).

(T5) [...] 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 envergarmos para dentro, para evitar arranhaduras (ANEXO 3, p. 218).

(T6) Começaria inteira [a banda de música], na hora da *polonaise* inicial, e depois seria reduzida ao que era conhecido como “um terno”, que ficaria marcando o compasso das danças até o final da festa (ANEXO 3, p. 219).

As aspas nesses segmentos demarcam e distinguem nomes de coisas conhecidas na época, expressões desconhecidas do enunciatário (leitor), ou que o enunciador pensa que o enunciatário desconhece. Por outro lado, a explicação do termo é feita, em (T5) e (T6), por meio de *orações subordinadas adjetivas explicativas*. Em (T3), são usados diferentes recursos para cada palavra: para explicar o sentido de “funicular”, usa-se um aposto separado por vírgula; para “corso”, um aposto separado por travessão. Desse modo, intercalam-se explicações, discriminando os termos aspeados. As aspas também são usadas para:

a) designar nomes próprios (de filmes, de carros alegóricos, de cidades):

(T1) Quantos filmes! “O Canal de Suez”, “O Morro dos Ventos Uivantes”, “E o Vento Levou”! (ANEXO 3, p. 214).

(T3) 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 [...] (ANEXO 3, p. 216).

(T8) Antigamente, nossa cidade era conhecida como “Os Poços”, devido aos boiadeiros que por aqui passavam para abastecerem-se de água e refrescarem-se do calor do sertão agreste (ANEXO 3, p. 222).

b) marcar uso de termos pejorativos, o que está atravessado de valorações:

(T2) O chicote, sua arma, sua defesa a garantir-lhe a valentia, estava em poder do “carcamano”; valeria a pena reagir? (ANEXO 3, p. 215).

c) destacar a intertextualidade, enquanto alusão intertextual:

(T3) 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*” (ANEXO 3, p. 216).

(T6) Eu “via” o transatlântico afundando no negror gelado da noite e do mar: o pequeno grupo de passageiros na proa (ou na popa?) cantando um hino religioso – “Mais perto quero estar, ó meu Deus, de ti!” (ANEXO 3, p. 219).

Em (T3), o narrador faz referência à canção carnavalesca do ano de 1933, “Moreninha da Praia”, do compositor carioca João de Barro e, em (T6), quando o narrador menciona a

tragédia do Titanic, a alusão é feita à letra de “Mais perto, meu Deus, de ti”, hino religioso popular na época (1910).

O itálico, por sua vez, pode ser usado para produzir efeito de sentido semelhante ao do recurso das aspas, mas nos TRs só foram empregados com a função de distinguir estrangeirismos e expressões regionais.

Quanto aos marcadores interativos (ponto de interrogação, de exclamação, reticências), há diversos recursos de pontuação empregados.

Os parênteses com função explicativa enumerativa:

(T7) Tinha medo de cobras (a jararaca, a cascavel e a sucuri) e das onças (parda e pintada), então abundantes nas várzeas e capões (ANEXO 3, p. 221).

O apostro (vírgulas e o travessão):

(T4) Nos interiores da Amazônia, meu pai foi trabalhar como seringueiro, entrando pelo território da Bolívia, tirando o sustento da extração do leite branco das seringueiras, as enormes árvores de onde se tirava o látex para fazer a borracha (ANEXO 3, p. 217).

(T9) Naquele tempo bastava sentir o cheiro de terra molhada para que nós, os meninos engraxates, escondêssemos nossas engraxadeiras – caixa de madeira em que se guardava o material necessário para engraxar sapatos – no porão dos fundos da bodega do Pizetta [...] [a enxurrada] Parecia uma cascata de chocolate que despencava no valetão – buraco muito profundo provocado pelas enxurradas, erosão (ANEXO 3, p. 223).

Observa-se em (T9) a recorrência do uso de travessões em dois trechos para explicar que os termos “engraxadeira” e “valetão” são da mesma natureza. Há, nesse caso, algumas considerações a serem feitas; uma delas, quanto à alteração do tom empregado no enunciado explicativo, imprimindo um aspecto dicionarizado, que destoa do estilo da voz na narrativa desenvolvida. Isso é uma evidência de que o esforço metalinguístico não é típico do entrevistado, mas relativo ao enunciador, responsável pela escrita da entrevista com outra pessoa.

As interrogações com funções retóricas:

(T1) 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... (ANEXO 3, p. 213).²³

²³ Alusão à canção “Trem das Onze”, de Adoniran Barbosa. Nesse caso, a heterogeneidade é não marcada, em função da popularidade da música. Descendente de italianos, Adoniran Barbosa foi um grande compositor, cantor, humorista e ator brasileiro.

Nesse texto, o ponto de interrogação está relacionado a um tipo de *pergunta retórica* “Sabe o que é isso?”, ou ainda, “Lembra aquela música do Adoniran?”. Ambas as perguntas, colocadas no meio do *discurso direto* prolongado, projetam o efeito de interlocução, embora, em seguida, sejam respondidas e explicadas pelo próprio interlocutor que as fez. Trata-se de um fenômeno que implica a enunciação pressuposta a esse enunciado, em relação interativa entre participantes da entrevista projetada no enunciado. Esse tipo de pergunta supõe partilhamento de saberes: o interlocutor *sabe* que o seu interlocutário, *não-sabe* ou *pode não-saber* o sentido de “chocar o trem”; o interlocutor *sabe* que o seu interlocutário compartilha do mesmo saber de época, por exemplo, ao lembrar a música que remete a quem foi Adoniran e refere-se ao trem que fazia o trajeto Tucuruvi, Jaçanã, Vila Mazzei, Água Fria.

Bakhtin (1997, p. 170), estudando o *discurso indireto livre*, afirma que há nas relações sociais as chamadas *perguntas retóricas* ou *exclamações retóricas*:

Alguns casos desse fenômeno são especialmente interessantes por causa do problema da sua localização contextual. Eles situam-se, de alguma forma, na própria fronteira do discurso narrativo e do discurso citado (usualmente discurso interior) e entram muitas vezes diretamente em um ou outro discurso.

Nesse contexto, as perguntas ou exclamações retóricas podem ser interpretadas como pergunta ou exclamação da parte do enunciador, mas também, ao mesmo tempo, da parte do narrador ou do interlocutor, dirigindo-se a si mesmo. Eis um exemplo desse tipo de questão, articulada ao *discurso indireto livre*:

(T1) No escurinho do filme começado, queimávamos um barbante malcheiroso que fazia todo mundo desaparecer de nosso lugar preferido. Comédia pura, não é? (ANEXO 3, p. 213).

(T6) Ouvi uma voz dizer na penumbra daquela sala onde estávamos refugiados: “É o fim do mundo!”. Pensei então nos meus pais. Que lhes teria acontecido? (ANEXO 3, p. 220).

(T2) 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 (ANEXO 3, p. 215).

Distintamente, a pergunta retórica em (T1) estabelece uma espécie de interlocução e, em (T6), decorre da situação de perigo pela qual (os meninos, narrador e seu irmão) passaram, isto é, o questionamento corresponde a uma espécie de diálogo do narrador consigo mesmo. Já em (T2), há uma mescla de entoações, podendo essas indagações terem sido feitas tanto pelo narrador como pelo ator (herói) da história. Na mescla, está o *discurso indireto livre*.

Os exemplos de exclamação são abundantes em (T3, p. 216); aparecem entre: *parênteses*, “E os ritmos, e os instrumentos – violões, cuícas (coisa nunca vista!), tamborins, reco-recos...”; *travessões*, “E foi nessa avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão – e que impressão! – do carnaval brasileiro”.

A recorrência de todos esses procedimentos de pontuação para expansão textual e discursiva (uso das aspas para explicações de termos; uso de expressões típicas de outros tempos e regiões; uso de perguntas e de exclamações retóricas) refere-se a aspectos que passam a ser peculiares nesse tipo de discurso, refletindo explicitações temáticas de detalhamento figurativo memorialista, com vistas a esclarecimentos sobre outras épocas, outros costumes, outros modos de ser e de viver.

Entendemos por materialidade textual, segundo os parâmetros bakhtinianos da filosofia da linguagem, o estatuto de enunciado concreto o que não impede de contemplar a extensão física dos enunciados e sua reprodução na íntegra por meio de fragmentos. Essa concepção não se choca com a concepção de textualização da semiótica greimasiana, guardadas as especificidades de cada pensamento.

A prática social e discursiva de incorporar gêneros discursivos em materiais didáticos, seja livro ou caderno didático, inevitavelmente trabalha com a seleção, com a organização e com a adaptação da materialidade física de textos. Dificilmente encontramos livros didáticos que, para trabalhar com o gênero *romance*, reproduza uma obra inteira num volume. Mais facilmente, apresentam-se trechos relevantes para as análises decorrentes. Da mesma forma, são raros os livros didáticos que, para explorar um enunciado de jornal, reproduzem a página inteira, da qual o enunciado foi originado. Em ambos os casos, a inviabilidade de se trabalhar com a totalidade explícita do objeto ou do suporte do gênero condiciona as estratégias enunciativas típicas de um livro didático. Entre as estratégias, estão a citação da fonte de origem do enunciado e a explicação contextualizadora da criação ou da circulação do gênero. A materialidade física é fundamental para a recepção do gênero. É por meio dela que o leitor ativa as estratégias de leitura específicas, reconhece a esfera de uso e, nesse aspecto, “[...] ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, imediatamente assume em relação a ele uma postura ativa de resposta” (BAKHTIN, 2000, p. 257).

Antecipando uma comparação entre a materialidade física dos *Textos Recomendados* e a dos textos dos alunos, cabe ressaltar que os TRs são mais concentrados semântica e tensivamente, além de serem mais longos na materialidade física. A maioria dos TRs possui entre uma e duas páginas de extensão, enquanto os textos dos alunos, responsivos à Olimpíada, são mais curtos na materialidade física, não ultrapassando uma página.

2.1.3.5 O conteúdo temático dos *Textos Recomendados*

O modo de estruturar o texto em sua construção composicional está, portanto, ancorado nos processos sintáticos de discursivização de pessoa, de tempo e de espaço. Compete analisar, neste momento, as unidades semânticas presentes nesses enunciados. Em síntese, podemos dizer que os conteúdos temáticos dos enunciados memorialistas, dos *Textos Recomendados*, remetem às memórias de infância; à transformação dos espaços (das coisas, da natureza, das cidades) e à reflexão sobre as mudanças das formas de vida das pessoas, todos temas decorrentes da temática instituidora: a passagem do ser humano pelo tempo.

A noção bakhtiniana de *tema* associa a utilização feita das formas linguísticas, que entram na composição dos enunciados (as palavras, as formas morfológicas e sintáticas, os sons, as entoações), à situação ou à esfera de atividade que engendra a criação dos enunciados. Bakhtin (1997) explica que *unidade temática* seria uma designação mais próxima à ideia que possui de *tema*. A unidade temática ou o tema do enunciado possui um caráter único, pois carrega a expressão de uma situação histórica que deu origem à enunciação. Embora as palavras de um enunciado possam trazer elementos comuns definidores de uma *significação*, os usos feitos delas nos enunciados são construtores de novos sentidos.

Como explica Fiorin (2006a, p. 62), “[...] o conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é o domínio de sentido de que se ocupa o gênero”. O modo de apresentar um assunto e, mesmo, de organizar o material da língua nos enunciados pode implicar unidades temáticas muito diferentes, mesmo em enunciados com assuntos similares. Bakhtin (1997, p.129, grifos do autor), diferenciando *significação* de *tema*, entende por *significação* “os elementos da enunciação que são *reiteráveis* e *idênticos* cada vez que são repetidos”. Para o estudioso, a *significação* está na língua, enquanto o sentido está no âmbito do enunciado. O uso do material linguístico no enunciado faz com que a *significação* se modifique, altere-se, pois é na produção de enunciados que a *significação* das palavras agrega novo valor, construindo sentidos diferentes da *significação* original.

Metodologicamente, é possível depreender a unidade de sentido no enunciado por meio da reiteração de tópicos, a qual se apoia em uma estabilidade, base comum de *significação*. Sobral (2009a) afirma que *tema* e *significação* estão ligados de tal modo que um não pode existir sem o outro. Mesmo que a unidade temática de sentido de cada enunciado seja nova, ela está, no ato de interação, apoiada em uma base comum de *significação*. A seleção e a organização de elementos linguísticos em um enunciado criam uma unidade

temática sentido. O sentido do enunciado, então, é compreendido a partir da identificação do projeto enunciativo a que está relacionado o gênero e da compreensão da significação associada aos valores que o uso pretende imprimir.

Do ponto de vista da semiótica francesa, a disseminação dos temas, como mostra Barros (2007), é tarefa do sujeito da enunciação, pois assegura, graças à instauração de elementos figurativos e temáticos, a coerência semântica do discurso e cria, com a concretização do conteúdo, uma variedade de efeitos de sentido. Nessa perspectiva, *tema* é a unidade discursiva de um enunciado. A unidade discursiva é recoberta por axiologizações, ou seja, a dimensão valorativa da timia eufórico (valorização positiva) e disfórica (valorização negativa) é inerente a todo enunciado. Nessas axiologizações temáticas, há uma convergência para a noção de tema de Bakhtin.

Para apresentar os conteúdos temáticos relevantes à totalidade de enunciados que compõem o Anexo 3, dividiremos os aspectos semânticos em alguns tópicos: os relativos aos efeitos de realidade e de referente; os relativos aos pontos de vistas que narram as experiências vividas; os relativos a interpretações da memória dominante. O destaque desses temas é decorrente de algumas reiterações de elementos discursivos que constituem o conteúdo dos TRs. Contudo, a delimitação de certos focos em detrimento de outros segue finalidades de análise e não se esgota exclusivamente nos itens sugeridos.

Os enunciados apresentados nos *Textos Recomendados* do *Caderno do Professor* (2008), de uma maneira geral, relatam as memórias de vivências ou de acontecimentos que um sujeito testemunhou, em um determinado lugar, acontecimentos marcados durante certo tempo passado de uma vida. Esses aspectos tematizam um modo peculiar de presentificar o passado. Desse modo, o referente é discursivizado.

Referente é um dos conceitos caros à linguística desde Saussure, que o trouxe para a imanência. No *Dicionário de Semiótica* de Greimas e Courtés (2008), são apresentadas várias problemáticas atreladas a esse conceito. Uma delas diz respeito ao objeto de análise investigado neste trabalho, pois traz à baila o que acontece com o discurso literário, que “procura muitas vezes definir-se pela ausência de referente ou pela correspondência com um referente fictício ou imaginário, dado que é a ficção que especifica esse gênero de texto.” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 451). Segundo os autores, é justamente a correspondência discursiva de signos com os objetos do mundo concreto que exclui a definição de *referente* para distinguir ficção de não ficção. Para a semiótica, o referente é interno; o que distingue um discurso ficcional de um discurso não ficcional é a verossimilhança (ficcional) e a veridicção (não ficcional).

Embora uma parte dos TRs pertença ao discurso literário, convém observar que eles são enunciados literários não ficcionais, uma vez provenientes de obras referenciais como autobiografias e biografias; outra parte é oriunda da esfera jornalística e da escolar. Ambos os enunciados (literários e não literários) estão assentados em um tipo de discurso que pode ser caracterizado pela veridicção. Assim, a referencialização do enunciado se realiza por meio do:

[...] exame dos procedimentos pelos quais a ilusão referencial – o efeito de sentido de ‘realidade’ ou ‘verdade’ –, proposta por R. Barthes, se acha constituída. Entre esses procedimentos, cujo estudo global não foi empreendido, é de se notar, por exemplo, a ancoragem espaço-temporal (o emprego de topônimos e/ou cronônimos que dão a ilusão de ‘realidade’) ou a debreagem interna (que referencializa o segmento discursivo a partir do qual a debreagem é efetuada: a passagem do diálogo para a narrativa, ou inversamente) (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 415, grifos dos autores).

Essa ancoragem, como apresenta Barros (2007), trata de enlaçar os discursos a pessoas, a espaços e a datas que o enunciatário (leitor) reconhece como “autênticos” ou “existentes”, pelo procedimento semântico de concretizar cada vez mais os atores, os espaços e o tempo do discurso, preenchendo aspectos sensoriais e sentimentais que os “iconizam”, “fingindo” ser “cópias da realidade”.

Nos TRs que não estavam publicados em obras literárias, os enunciadores do *Caderno do Professor* criaram a estratégia de apresentar, no final dos textos, informações a respeito da pessoa entrevistada, cujo depoimento oral deu origem aos *Textos Recomendados* (T1, p. 213), (T4, p. 217), (T8, p. 222) e (T9, p. 223). Normalmente aparece o nome e o sobrenome da pessoa entrevistada, sua idade, o nome da cidade onde vive e sua profissão. Por exemplo, em (T1): “Texto escrito com base no depoimento do Sr. Amalfi Mansutti, 82 anos”; em (T9): “Texto baseado na entrevista com Clovis Turatti. Ele nasceu, cresceu e trabalhou como engraxate, desde os cinco anos, na Rua Sete de Setembro, em Toledo - PR. Hoje é funcionário público municipal”. Nos textos, essas pessoas referidas passam a figurar como narradores ou interlocutores que recontam suas lembranças, o que faz o leitor crer que a narrativa corresponde a episódios concretos de suas vidas.

A ancoragem temporal se constrói por meio de uso de datas, principalmente de anos e de épocas: “Lá pelos idos de 1929, com cerca de sete anos de idade” (T1, p. 213); “Naquele ano, nos idos de 1910” e “[a história] dos primeiros trabalhadores que povoaram a Amazônia brasileira no começo do século XX” (T4, p. 217). O texto de Veríssimo configura uma outra maneira de apresentar a sequência de episódios narrados:

(T6) Em 1912 chegou-me, primeiro através dos comentários dos mais velhos e depois nas páginas das revistas do Rio de Janeiro, a notícia do naufrágio do *Titanic*. [...] Em fins de 1913 um tenente do Exército Nacional recém-chegado a Cruz Alta foi proposto por um colega de armas para sócio do Clube Comercial, baluarte da burguesia local. [...] Chegou finalmente a noite de 31 de dezembro. [...] O grande momento seria à meia-noite, hora em que o ano de 1914 entraria festivamente... (ANEXO 3, p. 219-220).

Nesse exemplar, nota-se uma preocupação referencial de mostrar passo a passo os tempos específicos que fixam o texto na história, pois o narrador considera o tiroteio durante o baile uma tragédia digna de registro, tal qual a tragédia do *Titanic*.

A abundância de nomes próprios de cidades, de ruas, de vilas, de fazendas e sítios busca valorizar os contrastes entre espaços urbanos e rurais transformados pelo cotidiano de pessoas simples, sujeitos que vivenciaram a transformação desses espaços.

(T2) Vovô veio da Itália com toda a família, contratado como colono para colher café numa fazenda em Cândido Mota, em São Paulo. [...] Em Santos, eram aguardados por gente da fazenda, para a qual foram transportados, comprimidos como gado num vagão de carga (ANEXO 3, p. 215).

(T8) Eu nasci e fui criada na nossa pequena e sossegada São João de Iracema, mais precisamente onde o Judas perdeu as botas, na calorenta região Noroeste do Estado de São Paulo. Antigamente, nossa cidade era conhecida como “Os Poços”, devido aos boiadeiros que por aqui passavam para abastecerem-se de água e refrescarem-se do calor do sertão agreste (ANEXO 3, p. 222).

(T1) Ele [o trem] 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, Jacaná, Vila Mazzei, Água Fria e mais o que há agora. Lembra aquela música do Adoniran? Tem a ver com esse trem...[...] Na Avenida São João estavam os melhores cinemas: o Marabá, o Olido, com seus camarotes e frisas (ANEXO 3, p. 213-214).

Observa-se que o uso de dêiticos espaciais (*aqui, aí, lá, acolá*) é minimizado, privilegiando o foco nos nomes próprios de lugares e o emprego de anáforas para se referir a esses espaços, o espaço tópico. Greimas e Courtés (2008, p. 414) afirmam que os dêiticos de espaço “[...] não possuem um referente fixo e remetem cada vez a objetos diferentes”. Os TRs não apresentam o *aqui* da enunciação explícito. Os textos não instauram o lugar de onde se enuncia, mas lugares enunciados, projetando o distanciamento dos ambientes rememorados.

Outro aspecto advém do foco temático que o *Caderno do Professor* propõe. O assunto proposto para que os alunos escrevam os textos responsivos à Olimpíada segue o tema “o lugar onde vivo”. Para ancorar a diversidade e a dimensão espacial do Brasil, na seleção dos *Textos Recomendados* que configuram o *Caderno*, temos nove textos que privilegiam como cenário espaços de todas as regiões do Brasil, trazendo um mapeamento das relações naturais, sociais, políticas e culturais do país. De Norte a Sul, de Leste a Oeste, os espaços servem de

plano de fundo para os episódios da vida cotidiana de um país em transformação durante a primeira metade do século XX. A polêmica polariza espaços rurais abertos e espaços urbanos fechados de um país que ora admite a mistura de traços étnicos e culturais, ora segue as heranças do colonialismo.

Tentando aproximar as noções de semântica discursiva greimasiana ao conceito de cronotopo bakhtiniano, poderemos depreender as visões de mundo que identificam os homens.

O cronotopo é uma maneira de abordar semanticamente o tempo-espaço²⁴. Por isso, o espaço é visto como centro organizador da narrativa, conforme Flores (2009) e Amorim (2010). Apesar de essa noção ter sido apresentada e detalhada “tendo a literatura como referência”, alguns estudiosos afirmam que “Bakhtin deixa claro que o cronotopo é uma categoria aplicável à vida cotidiana e a outras áreas da cultura” (FLORES et al., 2009, p. 71).

As principais dimensões cronotópicas lidam com as tensões entre breves e rápidos (espaços de passagem), e longos e lentos (espaços permanentes, por exemplo, pequenas cidades interioranas). A primeira dimensão costuma favorecer uma tonicidade impactante, que situa as mudanças, as transições de eventos; a segunda, pelo contrário, costuma favorecer eventos difusos, da ordem da extensidade.

No texto “Como num filme” (T1, p. 213), a narrativa biográfica transcorre na cidade de São Paulo a partir dos anos 30. Aí os espaços se alteram à medida que o tempo passa. Na infância do narrador, o espaço de brincar é amplo, aberto e livre, porque há contato com terra, mato, água, onde acontecem aventuras e brincadeiras com os amigos. O espaço da escola, designado como não preferido, é marcado por estratégias de fuga ao que é preso, estático, silencioso e obrigatório, privilegiando o corre-corre, os cochichos e as espertezas. Na adolescência e na juventude, o foco da liberdade tem como referente tanto o espaço público e aberto da rua como o espaço público e fechado do cinema. A rua é o espaço do passeio, do namoro, das elegâncias. O cinema é o espaço da imaginação, da emoção dividida e das inovações. Gradativamente as inovações avançam de tal maneira que fazem o cinema ir parar dentro de casa, devido à comodidade da televisão; a emoção fica sitiada, restrita à individualidade, as pessoas não saem às ruas, não se veem, não vão aos cinemas, ficam em casa, lugar da acomodação, do fechamento, lamento intensificado nos textos dos alunos.

²⁴ Essa relação é escrita com hífen (tempo-espaço), justamente porque pressupõe uma ligação temporal e espacial intrínseca, ou seja, “exprime a indissolubilidade da relação entre o espaço e o tempo”, segundo Amorim (2010, p. 102).

Se nós direcionarmos nosso olhar para os textos que têm como assunto a natureza, encontraremos o exemplar (T7, p. 221), que mostra o Pantanal mato-grossense, e o exemplar (T4, p. 217), com os interiores da Amazônia boliviana. Em ambos os textos, os narradores adultos falam sobre esses espaços onde viveram quando criança: O ponto de vista é do adulto que relembra os dramas e os medos infantis. Em (T4), a Floresta Amazônica é vista como uma selva perigosa, insegura, por isso concebida como um espaço fechado e limitado, que mostra um modo de viver em estado de alerta: “Nossa família foi morar nas margens de um igarapé. No meio das árvores, da vida na selva, a gente sabia que havia perigos por todos os lados” (T4, p. 217). Em (T7), o Pantanal desbravado em terras baixas, denominadas pelo avô do narrador de “Fazenda Alegria” e “retiro Paraíso”, era tido, na visão de infância do narrador, como infernal e incômodo, com mosquitos, pólvoras, mutucas; perigoso e assustador, com cobras, onças, piranhas “Na minha ótica de primeira infância, o Pantanal me parecia mais perigoso que belo. Tinha medo de cobras (a jararaca, a cascavel e a sucuri) e das onças (parda e pintada), então abundantes nas várzeas e capões” (T7, p. 221). O cronotopo desses textos revela as divergências e as ilusões trabalhadas na mídia, que expõem uma visão harmoniosa e civilizatória entre o espaço da natureza e o homem. Fazendo parte do espaço natural denso, extremo, onde o homem se torna vulnerável, situação que o fere e ofende, esse sujeito enxerga a natureza como hostil e é incapaz de vislumbrar o lado rico e belo do que é “selvagem”.

De acordo com Bakhtin (2002a), os enunciados refletem em sua unidade temática a vida cultural. Somente no relacionamento e na orientação direta para a unidade da cultura que os fenômenos ou os objetos adquirem significação e sentido. Permitindo-nos uma digressão, convém observar as relações entre os tempos verbais memorialistas em português e em turco, para entendermos essa particularidade. Na obra autobiográfica *Istambul: memória e cidade*, de Orhan Pamuk, o narrador explica:

Em turco, temos um tempo verbal específico que nos permite distinguir o que ouvimos dizer daquilo que vimos com os próprios olhos; quando relatamos sonhos, contos de fadas ou fatos do passado que não podemos ter testemunhado, é esse o tempo verbal que usamos. É uma distinção muito útil quando ‘rememoramos’ as nossas primeiras experiências de vida, o berço em que dormíamos, o carrinho de bebê que éramos empurrados, nossos primeiros passos, tudo da maneira como foi contado pelos pais, histórias que ouvimos com a mesma atenção arrebatada que poderíamos dar a algum relato brilhante de outra pessoa. É uma sensação tão agradável quanto a de ver a nós mesmos em sonho, mas pagamos por ela um preço elevado. Depois que se gravam em nossos espíritos, os relatos alheios sobre o que fizemos passam a contar mais do que as coisas que nós mesmos nos lembramos. E da mesma forma que ficamos sabendo das nossas vidas por intermédio de outros, também deixamos que os outros acabem dando forma à nossa compreensão da cidade em que vivemos (PAMUK, 2007, p. 16).

Em português, mesmo não existindo um tempo verbal específico para distinguir as lembranças ouvidas das vivenciadas, a diferenciação pode ocorrer por meio do acento entoacional construído no enunciado. É esse acento que distingue o modo de dizer de contos de fadas, de histórias de fatos do passado que não testemunhamos de histórias de fatos por nós testemunhadas. Entendemos por acento entoacional a inclinação da voz enunciativa, ao valorizar axiologicamente significados que ocorrem na superfície textual, enquanto incorpora à voz própria a alheia. O fato de ver e de compreender os eventos do mundo pelo olhar do *outro* incide então em enunciados memorialistas em língua portuguesa, porque essa condição faz parte da visão do mundo que nos rodeia. Porém, em nossa língua, essa distinção não é tão nítida como aquela em turco. Ocorre que, muitas vezes, não nos damos conta da diferença entre fatos lembrados vivenciados dos não vivenciados. Essas lembranças estão postas, graças às relações sociais, aos hábitos, aos costumes, às tradições e à cultura discursivizados. Elas se imprimem em nossa memória e nos constituem, e nos diferenciam.

O texto de Zélia Gattai, “Parecida mas diferente”, é um texto baseado na memória de uma história ouvida por Zélia quando era criança e que não foi vivida por ela. No seu relato, Zélia reconta a história que ouviu do avô sobre a vinda e os primeiros tempos da família italiana, da mãe, no Brasil. A narradora, Zélia, tenta imprimir o ponto de vista do avô sobre a forma como sua família foi tratada aqui no Brasil. A série de figuras instauradas “fazenda de café”, “capataz odioso”, “frondosa árvore”, “negro amarrado à árvore”, “chicote na mão”, “trabalho árduo e estafante”, está relacionada à frase desencadeadora de toda uma valoração divergente da história oficial: “A escravidão já fora abolida no Brasil, havia tempos, mas nas fazendas de café seu ranço perdurava”. Esses recursos servem para mostrar outro ponto de vista sobre a versão da história oficial. Apesar de a escravidão, no início do século XX, ser considerada eticamente repugnante e inaceitável, as condições de vida e as relações de trabalho que os fazendeiros, os “coronéis” do café, estabeleciam com os colonos e com os demais trabalhadores eram condizentes com o regime escravocrata. Esse é um texto que usa o tempo-espço para discutir em seu conteúdo temático a ética do trabalho, as relações *patrão* vs. *empregado*, problemas sociais que se arrastam no Brasil desde a escravidão até a temporalidade concomitante aos *Textos Recomendados*.

Para falarmos de um texto que reconstrói uma interpretação convergente com a versão de uma história dominante, temos o paralelo estabelecido entre o naufrágio do *Titanic* e o tiroteio no baile de *reveillon* em Cruz Alta, conforme tratado no texto “A ameixeira-do-japão” (T6, p. 219). O texto inicia com a síntese da interpretação das notícias ouvidas e lidas pelo narrador sobre o naufrágio do *Titanic*. Em seguida, o narrador descreve os preparativos das

peessoas da “melhor sociedade” de sua cidade para o baile, detalhando os requintes e os cuidados típicos de primeira classe, o espaço elevado dos ricos, no salão de baile do Clube Comercial, a presença ofuscada dos pobres em seus bairros distantes. Fala então dos músicos que, mesmo afastados, queriam parecer os “donos da festa”. O espaço fechado do salão do Clube, tal como o de um navio luxuoso, estava cheio de pessoas com suas conversas, seus perfumes, suas seduções, seus cochichos, suas músicas. No início do tiroteio, o pânico se generaliza: o desespero, o pavor, o atropelamento, pessoas atirando-se das sacadas (da proa) do alto, caindo na calçada, o baixo (o mar); uma dama gordíssima caminhando descabelada e manca; D. Afonsina rompeu a correr escadas abaixo enquanto murmurava uma prece, tal como os passageiros do navio que, mediante a inevitável morte iminente, cantavam um hino religioso.

Essa paráfrase recontextualizada da memória das duas tragédias nos convida a refletir sobre os sentidos que emergem dos elementos reiterados em uma nova enunciação. Sob o enfoque bakhtiniano do tema, observa-se que a ação enunciativa realizada pelo enunciador em (T6, p. 219-220) é, de certa forma, uma atitude responsiva, pois “[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se avaliativamente em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado em um dado contexto, fazendo corresponder a outras enunciações” (FLORES et al., 2009). Dentre os temas principais dessas memórias de infância, encontram-se:

- O *tema socioeconômico*, que envolve as circunstâncias do baile nas ostentações de riqueza, os espaços sociais dos ricos: “As mulheres mandavam fazer vestidos, compravam sapatos, preparavam as suas jóias, discutiam penteados. Os homens tiravam dos guarda-roupas seus *smokings* recendentes a naftalina e mandavam limpá-las e passá-las a ferro” (T6, p. 219).
- O *tema do abuso do poder*. De um lado, a sociedade do Clube Comercial recusou como sócio o tenente do exército; de outro, o próprio tenente que, na condição de líder militar, quis reprimir a burguesia com seu autoritarismo covarde. Essa temática aborda a questão da visão medíocre dos homens que estavam no poder. “Em fins de 1913 um tenente do Exército Nacional recém-chegado a Cruz Alta foi proposto por um colega de armas para sócio do Clube Comercial, baluarte da burguesia local. Não sei por que motivo não foi aceito. O fato causou sensação na cidade” (T6, p. 219). “O tiroteio durou mais alguns minutos. Em breve já se sabia que os assaltantes eram

soldados do Regimento de Infantaria local, comandados por um tenente que os embriagara antes de levá-los ao criminoso ataque” (T6, p. 220).

- *O tema da vulnerabilidade dos espaços coletivos.* Aqui temos o que suscita reflexões sobre as tendências do comportamento humano diante de grandes tragédias. O ser humano perde o controle sob as possibilidades que o espaço oferece, procurando seguir o instinto de sobrevivência, apelando às mais variadas possibilidades de ação. Temos um exemplo em: “Balas começaram a zunir por cima das cabeças das pessoas que se encontravam na área descoberta do clube... Os projéteis cravavam-se nas paredes posteriores do edifício, estilhaçavam vidraças. Gerou-se então o pânico” (T6, p. 220). Ou ainda,

(T4) [...] o arremesso de uma criança não deu certo. No bote, o homem não conseguiu alcançá-lo a tempo e o menino acabou batendo a cabeça e caindo no mar. Morreu na hora. Diante de nós, em meio ao terror daquela cena, as ondas gigantes mostravam que o risco de morte estava apenas começando (ANEXO 3, p. 217).

Pudemos então observar que os discursos manifestam alterações de cronotopo, o que reflete e refrata a modificação de hábitos culturais de um sujeito. Essa modificação, aparentemente individualizada e particularizada, passa a representar uma temática social ampla da vida das sociedades.

Cabe destacar que diferentes gêneros mobilizam a memória, expondo essa construção de sentidos, de sujeitos e de identidades. O discurso memorialista, muitas vezes, mostra-se como um discurso centrado em histórias ouvidas, em testemunhos “reais” de vivências cotidianas, vistas como conforto do conhecido, do sabido, mas a teia semântica que o constitui é dinâmica e complexa, revelando, nos valores sociais partilhados, as relações dialógicas que constituem o homem e a visão de mundo temporal, espacial, política e cultural. Assim, memória é uma construção discursiva, em que um sujeito, ao atribuir sentido à sua existência, confere sentidos também a aspectos da vida coletiva e cotidiana do universo em que se insere, isto é, da instância espaço-temporal em que se coloca para compreender-se e para compreender o mundo.

2.1.3.6 O estilo nos *Textos Recomendados*

Tudo tem estilo. Essa é a síntese da estilística discursiva amplamente desenvolvida por Discini (2003). Embora o termo *estilo* seja reconhecido como “problemática particularmente árdua”. É “difícil, senão impossível, dar a ele uma definição semiótica”, conforme Greimas e Courtés (2008). Para compreender e abstrair a visão ampla da expressão “tudo tem estilo”, é preciso, antes, distinguir esse “tudo” como tudo o que é culturalmente designado e produzido pelo homem. Por consequência, “o estilo é o homem”²⁵. Mais precisamente, o estilo são dois homens, ou seja, “[...] uma pessoa mais seu grupo social na forma de seu representante autorizado, o ouvinte”, conforme Voloshinov/Bakhtin (1976). Refletindo as forças centrífugas e centrípetas que projetam o individual no coletivo e o coletivo no individual, manifestação dialogicamente inevitável em qualquer enunciado, esse princípio destaca o conceito bakhtiniano de estilo como expressão individual que “[...] se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo: as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posição axiológicas frente à realidade linguística, incluindo o vasto universo de vozes sociais” (FARACO, 2003a, p. 121).

Aproximando essa reflexão discursiva sobre estilo do nosso objeto de análise, teremos alguns aspectos a observar: a noção de estilo do gênero, o reconhecimento de estilos textuais de referência; a noção de estilo relativo às tendências que identificam as visões de mundo e de homem em seus movimentos de convergência e de divergência em relação aos valores e às crenças; e o estilo individual, modo de dizer, de fazer e de ser que pode manifestar-se num determinado enunciado, ou vinculada a certa tendência enunciativa.

É preciso acrescentar, no entanto, os critérios orientadores para essa apreensão do estilo discursivo. Partimos de dois aspectos fundamentados por Discini (2003, p. 31): “o estilo é apreensível numa totalidade” e “o estilo é um fato diferencial”. Ambos os critérios estão relacionados à estabilidade e à instabilidade, que identificam e diferem as regularidades enunciativas, os conjuntos de traços ou de características que constroem o dito e a imagem daquele que diz por meio do modo de dizer.

Todos os tipos de enunciados de uma língua “[...] têm em comum a natureza *verbal* (linguística)” (BAKHTIN, 2000, p. 280, grifo do autor). Embora essa natureza seja

²⁵ Discini (2003), Fiorin (2006a) e Brait (2010a) retomam essa expressão que é um ponto de vista teórico presente em *Discurso na vida e discurso na arte* de Voloshinov/Bakhtin (1976). O homem, ao manifestar o seu estilo, revela o seu direito e o seu avesso, ou seja, na sua individualidade apresenta a visão de mundo (o *outro*) resultante de sua visão. Por isso, o estilo é o homem e o homem são dois. A expressão “*lê style c’est l’homme même*” foi imortalizada por George Louis Buffon, naturalista e escritor francês, escrita na obra *Discours sur le style* em 1753.

unificadora, as particularidades inerentes à sua utilização referem-se às condições específicas e às finalidades de cada esfera de atividade que opera seleções dos recursos linguísticos.

Como dissemos anteriormente, a utilização da língua efetua-se por meio de *gêneros discursivos* que são constituídos de *conteúdo temático*, *estilo* e *construção composicional*, elementos que se fundem indissolivelmente no todo do enunciado. Assim, por meio da compreensão do conteúdo temático de uma totalidade de gêneros, pode-se chegar ao estilo. Do mesmo modo, se sistematizarmos sua estrutura composicional, é possível reconhecer a forma do estilo. Da confluência entre conteúdo temático e construção composicional, emana o estilo do gênero. Por isso, segundo Fiorin (2006a, p. 46), estilo é o “[...] conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado”.

Nesse sentido, só é possível conceber a noção de gêneros discursivos mediante o reconhecimento de *estilos de referência*, dada a “relativa” estabilidade dos enunciados. A maneira de escrever ou de expressar-se oralmente, seguindo ou não apenas um padrão de registro ou de fala, deve-se às criativas capacidades de incorporação, de adaptação, de modificação do uso coletivo da língua. Dessa maneira, “[...] o caráter da genericidade se dá mais fortemente em alguns gêneros que em outros” (MARCUSCHI, 2008b, p. 20). Os usos de gêneros mais fortemente marcados servem de referência, uma vez que o modo de dizer e de orquestrar os discursos integram forma ao conteúdo. De acordo com Sobral (2010, p. 76, grifos do autor), “[...] a forma é dupla: uma delas se refere à materialidade do texto – é a *forma composicional* – e a outra se refere à organização do conteúdo, expresso por meio da matéria verbal, em termos das relações entre o autor, o tópico e o ouvinte – trata-se da *forma arquitetônica*”.

É interessante observar esse fato correlacionado ao nosso objeto de análise os *Textos Recomendados* no *Caderno do Professor*, cuja finalidade é a aprendizagem da escrita. Marcuschi (2008b) nos diz que, quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. Importa na aprendizagem da operacionalização de um gênero não o ato mecânico de reprodução, mas o ato ético de ressignificar o modo de ser de um enunciadador. Os TRs constituem uma seleção de recortes de diferentes gêneros discursivos, os quais coincidem em aspectos semânticos e estruturais, o que reforça a forma composicional em seus enfoques linguísticos (interlocução entre actantes, tempos verbais pretérito, referências de espaço enuncivo), a estrutura textual (narrativa) e o conteúdo temático que, por sua vez, reflete unidades de valores da diversidade cultural. Essas escolhas realizam-se em regularidades do modo de dizer. Podemos então afirmar que a totalidade de *Textos Recomendados*, na situação

de Olimpíada, acaba por apresentar um estilo.

Problematizando a questão da intertextualidade entre textos e entre estilos, Discini (2003; 2004) apresenta as relações entre textos que podem ser homologadas às relações entre os termos constituintes do quadrado semiótico. Retomamos esse esquema, porque ele é importante para compreendermos a organização do discurso, a partir da forma composicional e da forma de relação interlocutiva nas atividades discursivas ensejadas. A seguir, ajustamos os dois esquemas com uma leve incorporação de termos:

Esquema 1 – Relação entre textos e entre estilos

Os quatro elementos polarizados estabelecem entre si relações de contrariedade, de contraditoriedade e de complementaridade, que são constituídas em relação a um discurso fundador, mais especificamente, a um texto-base que é objeto de referência (linguística, textual, tópica, interlocutiva e estética), sobre o qual os demais se sobrepõem. Apresentamos, na sequência, uma breve descrição dessa tipologia enunciativa, uma vez que permite refletir sobre o processo de adesão dos sujeitos a certo tipo de reação discursiva. Nesse caso nos referimos ao enunciador-aluno, sujeito responsivo aos TRs.

Fundação: um texto-base é um texto considerado fundador de um modo de organizar o discurso, por isso seu estilo passa a ser de referência. Aderir a um estilo de referência é instaurar, no novo discurso, traços formais do modo de dizer um tema e também um modo de realizar investimentos intertextuais. No contexto da OLPEF, o texto de fundação é aquele reunido no conjunto de *Textos Recomendados*.

O estilo dos gêneros da totalidade de enunciados TRs apresenta várias recorrências no modo de enunciar as memórias, algumas sumariamente apresentadas a seguir. Há, dentre os TRs, exemplares marcados pela presença de vozes de interlocutores expandidas na materialidade do texto. Para se caracterizarem como tal, trazem e mostram a voz do *outro* dentro dos enunciados, o que confirma o efeito da memória oralizada, perpetuando e preservando o tom de voz da tradição oral. Esse é um exercício de contar e ouvir histórias de outros tempos. Nas vozes depreendidas desses textos narrativos, há uma anterioridade e uma

posterioridade temporal em relação ao momento pretérito.

Essas relações são estabelecidas no discurso, projetando o narrado a partir de um ponto de referência: “Lá pelos idos de 1929, com cerca de sete anos de idade, era menino feito” (T1, p. 213). Essa voz também busca textualizar, no enunciado, o exercício de memorar e a presentificação dos modos de ser, de viver e, especialmente, dos modos de dizer peculiares de outros tempos, dentre outras estratégias. É necessário pensar a constituição desses processos para verificar a adesão dos enunciadores-alunos a alguns desses traços dos textos-base, o que interfere na operacionalização feita dos gêneros porque, para se constituírem como enunciadores, os alunos recorrem a outros textos, esses *Textos Recomendados* de fundação.

Captação é a adesão de modo convergente na direção do sentido e da forma. Reconhecer e apreender a maneira de organizar o discurso, de maneira a apresentar um ponto de vista próprio sobre o mundo narrado, é uma forma de estilizar. Corresponde a um modo equivalente de usar repetidas figuras e temas. Há enunciadores-alunos que, como enunciatários do texto de fundação, estilizam o estilo de base.

Subversão é um modo de imitar, que busca subverter (desqualificar, ridicularizar ou negar) o que é imitado, seja o imitado em um texto ou em um estilo de referência. Nela há uma oposição de valores declaradamente postos, uma vez que subverte as coerções genéricas fazendo uso, principalmente, da estrutura composicional e do conteúdo temático do próprio gênero subvertido o que desestabiliza enunciado e enunciação, enquanto distancia valorativamente o dito parodiador do texto-base.

Negação é a divergência em relação ao modo de ser do texto de fundação. Há um movimento de negação do conteúdo e da expressão do texto de fundação que é polemizado, enquanto se confirma uma totalidade avessa ao texto de fundação.

Tal como Bakhtin (2000), consideramos cada enunciado como um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. Dessa forma, a noção de estilo pode ser integrada às teorias do discurso e tornada operacional na análise de textos. Podemos então cotejar os modos segundo os quais os alunos respondem aos textos de fundação, o que será desenvolvido na Seção III.

3 OS TEXTOS DOS ALUNOS: PROJETOS ENUNCIATIVOS E QUESTÕES DE AUTORIA

Nesta seção, desenvolveremos análises da produção textual escolar de alunos participantes e finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (2008), um evento que, como sabemos, mobiliza professores em torno de um programa educativo que incentiva estudantes de escolas públicas a escrever. A escrita do aluno, como temos visto, é o foco da Olimpíada. Por essa razão, o objeto investigado (enunciados memorialistas) tem como enunciadores alunos que frequentaram, no ano de 2008, as 7.^a e 8.^a séries do Ensino Fundamental ou os 8.^o e 9.^o anos do Ensino Fundamental de Nove anos, fase final da Educação Básica.

Selecionados os exemplares de textos produzidos pelos alunos. Cabe destacar que, embora uma amostragem de sete exemplares pareça pequena, mediante a totalidade dos 49 textos finalistas que compõem o livro *Memórias* (2008) e frente às centenas e milhares de textos semifinalistas regionais, estaduais, municipais e escolares que não chegaram à fase final, os exemplares escolhidos são *representativos*. Consideramos esses exemplares *representativos*, porque todos têm equivalência entre si, isto é, em princípio, qualquer um deles poderia fazer parte da amostra. Por outro lado, poderíamos afirmar que a amostra é *significativa*, para justificar o *corpus* da análise, porém a ideia de considerá-la *significativa* suporia uma diferencial valorização de uns, em detrimento de outros. Por isso é importante esclarecer que as análises feitas dessa amostragem fazem remissão a fenômenos linguísticos, enunciativos e de estilo. Os enunciados em pauta refletem um modo de dizer peculiar aos demais textos respondentes à Olimpíada. O todo está nas partes, em se tratando de estilo, segundo Discini (2003).

Diante deste objeto, muitos questionamentos são suscitados: Que realidade discursiva se mostra nesses enunciados? O que esses enunciados nos dizem e como fazem para dizer o que dizem? Quais são os posicionamentos axiológicos projetados neles? Como o enunciador-aluno se torna um aluno-autor? Como os textos dos alunos materializam seu projeto enunciativo mediante a proposta da Olimpíada? Não podemos discutir se o aluno é

verdadeiramente autor, pois todo enunciado tem uma enunciação. O que discutiremos é como ele se torna autor.

O objeto analisado é fruto de uma prática educativa centrada na escrita; nesse sentido o enfoque da prática educativa da OLPEF é o trabalho com a escrita de gêneros discursivos. Segundo o *Caderno do Professor*, “[...] a escola não tem condições de ensinar todos os gêneros existentes, nem pode prever todos aqueles que os alunos utilizarão na vida futura” (CLARA; ALTENFELDER, 2008, p. 84). Mas cabe à escola identificar situações concretas de comunicação, construir instrumentos significativos de aprendizagem, ou seja, instrumentos sintonizados com as supostas necessidades dos aprendizes. Esse tipo de proposta parte da finalidade ou função da escrita como criação em determinada situação: Por que escrevo? O que remete à interlocução (Para quem escrevo?), bem como ao conteúdo (Sobre o que escrevo?) e ao gênero (Como devo escrever?).

O *Caderno do Professor* recomenda ao aluno escrever um texto que fale sobre o passado relativo ao lugar onde o sujeito vive por meio de ações preparatórias, dentre elas, a entrevista com uma pessoa mais velha. Assim o aluno, na escrita do texto, deve simular que é o *outro*. O discurso de *outrem* deve estar assumidamente presente na voz do aluno. Uma das estratégias enunciativas para que o aluno crie esse simulacro discursivo é a escrita do texto em primeira pessoa do discurso. Apesar de parecer uma estratégia simples, o percurso para a autoria é complexo. O ser autor, nesse projeto enunciativo, explora a capacidade de trazer no enunciado múltiplas vozes, que situam espaço e tempo via reminiscências. Reportando nossa discussão relativa ao *Caderno do Professor*, presente na Seção I, vale ressaltar que o processo interdiscursivo também pede aprofundamento, pois o *Caderno* faz o aluno conhecer o gênero *memórias literárias* por meio de recortes de enunciados literários, jornalísticos e escolares que convergem em discurso, mas não em gênero.

Para chegar às análises dos textos dos alunos, o processo de estudo, aqui desenvolvido, buscou fundamentos nos princípios da concepção dialógica de linguagem, pertencente ao conjunto conceitual do pensamento bakhtiniano. Por se tratar de uma investigação discursiva, é preciso valer-se da descrição e da análise linguísticas, observando que “[...] a análise linguística é apenas a base sobre a qual se assenta a análise translinguística, esta sim a verdadeira análise proposta por Bakhtin” (FIORIN, 2010a, p. 34). A análise translinguística busca compreender os potenciais de sentido manifestados na essência do discurso, essência concebida “[...] como o saber e a determinação sistemática da especificidade da estética – em contraste com a ciência e a vida – na totalidade da cultura humana, uma essência enraizada, portanto, na história e na cultura” (FARACO, 2009, p. 102).

A apreensão da noção de autoria do aluno, neste trabalho, distancia-se das análises interessadas em um “autor biográfico”, cuja assinatura “individual” do autor é o foco principal, e afasta-se da preocupação em explicar o processo psicológico de criação, tal como critica Bakhtin (2002b; 2010). Pelo contrário, o que nos interessa é a “voz que escreve” e o estilo que essa voz emana. Enunciados produzidos por alunos sempre têm muito a dizer. Partindo dessa afirmação, procuramos estabelecer um diálogo fundamentado nos desenvolvimentos da semiótica de base greimasiana, no que tange a aspectos estruturais, bem como no que se refere às contribuições do pensamento basilar de Bakhtin para o estudo do enunciado verbal.

3.1 O percurso da análise de enunciados: o conteúdo, o material e a forma

Para falarmos do percurso dos textos produzidos por estudantes de educação básica no evento Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (2008), somos levados a pensar que todas as reflexões e bases conceituais desenvolvidas por Bakhtin (2002b; 2010), em sua visada filosófica, científica e estética a respeito da arte literária, podem contribuir para nortear nossas apreensões analíticas em função de qualquer texto, a exemplo, os textos produzidos por alunos. Do mesmo modo, Discini (2003) nos mostra que a unidade de sentido (o estilo) pode ser apreendida de uma totalidade enunciativa advinda de naturezas discursivas diversas, como a mídia, a arte literária, o jornalismo. Nesse sentido, firmamos a compreensão de que uma unidade de sentido pode ser analisada e reconhecida em cada uma das partes recortadas desse todo. A essa possibilidade de recorte, não se supõe fragmentação delimitadora de conteúdo.

Para desenvolvermos mais detalhadamente esse raciocínio, que toma como objeto de análise e discussão enunciados memorialistas, temos em vista a apresentação das inter-relações necessárias entre o conteúdo, o material e a forma, presentes em Bakhtin (2002b). A necessidade de caracterização dos gêneros discursivos, algumas vezes, pode colaborar para o desvirtuamento de uma orientação pautada na *forma arquitetônica*, caráter definidor da unidade interna de sentido de todos os elementos (conteúdo, material e forma) e suas inter-relações no enunciado. Para a consolidação da análise desenvolvida em nosso trabalho, retomamos algumas bases teóricas essenciais em Bakhtin, para a compreensão de gênero e de estilo.

Confirmamos que, por “enunciados memorialistas”, entendemos os TRs, os textos dos alunos e até os depoimentos dos entrevistados envolvidos. Os depoimentos orais dos entrevistados são incorporados pelos alunos. Desse modo, o aluno torna-se porta-voz de um sujeito portador do discurso da vida. O depoimento materializado em enunciado escrito pelo aluno tende a ser representante do discurso da arte. Voloshinov/Bakhtin (1976, p. 5), em *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, propõe examinar aspectos do enunciado verbal na vida cotidiana, pois, para ele, é necessário analisar os:

[...] enunciados da fala da vida e das ações cotidianas, porque em tal fala já estão embutidas as bases, as potencialidades da forma artística. Além disso, a essência social do discurso verbal aparece aqui num relevo mais preciso e a conexão entre o enunciado e o meio social circundante presta-se mais facilmente à análise.

Essa ideia destaca o vínculo indissolúvel do enunciado com a situação comunicativa concreta, em que o presumido é compartilhado no diálogo entre os sujeitos. No enunciado concreto, a situação faz parte do tema, o que é essencial para a estrutura da significação e para o compartilhamento de sua compreensão.

Em *Arte e Responsabilidade*, Bakhtin (2010, p. 33, grifo do autor) inicia este grande texto com a seguinte afirmação:

Chama-se *mecânico* ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna de sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras.

Partindo desse fundamento unificador identificado em todo fazer artístico, Bakhtin apresenta o princípio de unidade e de interpenetração “da vida na arte” e “da arte na vida”. Para fazer penetrar a “unidade interna de sentido”, o enunciadador precisa “costurar”, dar acabamento a seu dizer. Fazendo isso, constrói o acabamento para si mesmo, arquiteta uma identidade própria pelo dizer. Essa exigência para a ação autoral, responsavelmente concebida, também pode ser solicitada para um linguista ou para um professor que estuda enunciados verbais: é preciso enxergar a unidade de sentido do enunciado, unidade representada pelo conhecimento de mundo e pelos atos humanos, estes que projetam posições axiológicas materializadas no enunciado. Pela estruturação e organização do modo de apresentar suas escolhas e pelo manejo da própria língua, deve ser robustecido o estilo de um autor, na relação com o estilo de um gênero.

Em *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*, Bakhtin (2002b) apresenta inúmeras críticas ao que chama de *estética material*. Em meio à construção

das críticas, o estudioso, paralelamente, vai delineando as principais tarefas da análise estética por ele proposta:

*Compreender o objeto estético na sua singularidade e estrutura puramente artística, estrutura que a partir de agora chamaremos de objeto estético arquitetônico [...]. Depois, a análise estética deve abordar a obra na sua realidade original, puramente cognitiva, e compreender sua estrutura de forma totalmente independente do objeto estético [...]. Assim a obra de arte literária deve ser compreendida inteiramente, em todos os seus momentos, como um fenômeno de língua, isto é, de modo puramente linguístico, sem qualquer consideração quanto ao objeto estético que realiza, somente nos limites da conformidade científica que rege o material. Finalmente, a terceira tarefa da análise estética: *compreender a obra exterior, material, como objeto estético a ser realizado, como aparato técnico da realização estética* (BAKHTIN, 2002b, p. 22, grifos do autor).*

Podemos notar que, das três ações listadas, Bakhtin reitera a compreensão e a abordagem do objeto em sua singularidade, em sua realidade cognitiva e estética, em sua estrutura e forma. A justificativa para estabelecer esses princípios de análise tem como fundamento o objeto em sua unicidade (aquilo que torna um enunciado único). A unidade de sentido é a compreensão daquilo que permite reconhecer o estilo de um enunciado e o diferencia dos demais dizeres, definindo-o como “autêntico”²⁶. O movimento dessas tarefas nos mostra que a análise deve partir do objeto, para chegar ao método e assim reciprocamente. Esse tipo de percurso na investigação toma o objeto (desconhecido) e caminha em direção ao conhecido (método), buscando compreender as relações e não construir conceitos intuitivamente. No dizer de Sobral (2009a), “[...] ainda mais porque o ‘método’ do Círculo de Bakhtin consiste em não ‘aplicar’ teorias a fenômenos, mas abordar fenômenos mediante uma dada concepção teórica, e, respeitando os termos desses fenômenos, constituí-los em objetos a ser analisados” (p. 136, grifos do autor).

Cabe ressaltar que Bakhtin (2002b, p. 22, grifos do autor) entende como objeto estético na sua singularidade “*o conteúdo da atividade estética (contemplação) orientada sobre a obra*”. Insere-se aí o papel que representa a atividade do autor-criador e do leitor, ambos constitutivos da construção arquitetônica de um enunciado, bem como orientadores dela em seu projeto enunciativo.

Para a resolução da análise do objeto, Bakhtin complementa que é preciso identificar a presença de metas, fins ou objetivos últimos, guiando a natureza e a humanidade na construção estética, considerando a finalidade como princípio explicativo fundamental na organização do enunciado.

²⁶ Na articulação feita do pensamento bakhtiniano com a semiótica discursiva, julgamos oportuno o uso das aspas para “autêntico”: o “autêntico”, se entendido como “original”, tem de ser relativizado.

Mais adiante, detalharemos as tarefas e os métodos de análise propostos por Bakhtin para entender a realização do conteúdo, do material e da forma na sua produção e na contemplação; antes, precisamos destacar mais um texto que retoma esses elementos constituintes do gênero. Esses três conceitos-chave (conteúdo, material e forma), presentes desde a origem do pensamento bakhtiniano, remetem à interpretação do sentido da definição exposta em *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010, p. 261-262):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de 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.

A abrangência conceitual dessa definição nos mostra que o analista, para investigar o gênero, deve partir da *unidade de sentido* existente no todo do enunciado e do *projeto enunciativo* do autor-criador (enunciador) antes de analisar o conteúdo temático, o material e a forma de composição. E como nos assegura Sobral (2009b, p. 172, grifo do autor), esse conceito converge para a base do conjunto da teoria do Círculo, “[...] a concepção de interação, dialógica, que é bem mais ampla do que outras concepções, dado que se concentra no *projeto enunciativo*, ou relação enunciativa, o elemento definidor do gênero entendido como *unidade do intercâmbio verbal*, não da língua como sistema”.

Se voltarmos à definição de gênero, veremos que reflete as condições específicas e as finalidades do campo, não só por seu conteúdo e estilo de linguagem, “[...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2010, p. 262). A ênfase contrastiva (*mas, acima de tudo*) dada à construção composicional não deve ser compreendida unilateralmente, apenas no sentido de estrutura ou de forma inflexível, contudo, principalmente, vinculando forma composicional à *construção arquitetônica*. Por *construção composicional*, entende-se aquilo que estabelece um relacionamento interativo motivado pelo projeto de dizer, pelo projeto enunciativo do porta-voz do dizer, o enunciador. Construção composicional é o modo como o gênero articula e delimita um texto de acordo com o projeto enunciativo de dizer. Vejamos, por exemplo, um trecho de um enunciado escrito por um aluno-autor finalista da Olimpíada. Embora, ao longo do texto (TF, p. 229), haja marcadamente rimas poéticas, a estrutura composicional do texto foi inteiramente desenvolvida em prosa, uma vez que o uso de parágrafos, e não de estrofes, é um critério avaliativo dos textos

produzidos pelos alunos nessa modalidade de concurso. Nessa conjuntura interativa, há uma valoração mais decisiva entre aluno e comissão julgadora, entre texto e *Crêrios de Avaliação*; em consequência, a estrutura composicional apresentada pelo aluno em seu texto corresponde à forma composicional exigida pelo concurso:

(TF) Tempo bom aquele! Nesse período o caboclo parava para agradecer a Deus pela chuva, pelo grão, pelo pão. Na procissão não tinha vizinho, era tudo irmão!
 Gosto de morar aqui no pé da serra, no meu sossego. Minha grande alegria é continuar a rever meus velhos companheiros, a prostrar nos terreiros, jogar conversa fora... falar das minhas lembranças, da minha terra, do meu povo!
 O progresso da cidade grande fez muita coisa mudar: o que antes era só da nossa riqueza: babaçu, buriti e jatobá, hoje viaja o mundo inteiro e vai para o outro lado do mar. O distrito e a capital insistem em se misturar... Quem sabe um dia vire livro de verdade para muita gente escutar! (ANEXO 4, p. 229).

O mesmo texto, pressupondo uma divisão em estrofes e em rimas, forma composicional típica da estrutura poética, poderia hipoteticamente apresentar uma construção composicional aproximadamente como esta, entre outras:

Tempo bom aquele!
 Nesse período o caboclo parava para agradecer a Deus
 pela chuva, pelo grão, pelo pão.
 Na procissão não tinha vizinho, era tudo irmão!

Gosto de morar aqui no pé da serra, no meu sossego.
 Minha grande alegria é
 continuar a rever meus velhos companheiros,
 a prostrar nos terreiros,
 jogar conversa fora...
 falar das minhas lembranças, da minha terra, do meu povo!

O progresso da cidade grande fez muita coisa mudar:
 o que antes era só da nossa riqueza: babaçu, buriti e jatobá,
 hoje viaja o mundo inteiro e vai para o outro lado do mar.
 O distrito e a capital insistem em se misturar...
 Quem sabe um dia vire livro de verdade para muita gente escutar!

O texto do aluno, tal como está, evidencia os processos aos quais submetemos nossos enunciados e os “graus maiores ou menores de ‘liberdade’ do sujeito, entendido como mediador entre o socialmente possível e o efetivamente realizado” (SOBRAL, 2009b, p. 173, grifo do autor). O dizer e o modo de dizer, mobilizados por um projeto enunciativo, revelam a *posição axiológica* de um enunciador. Resignado ou obstinado, reverente ou crítico, distanciado ou próximo, temos um enunciador, cuja identidade se dá na relação com a alteridade. Essas posições nunca são, portanto, um todo uniforme e homogêneo. Isso supõe que, mais decisivas do que a coerção do próprio gênero, são as coerções sociais, responsáveis

por determinar a realização (e ainda, a manipulação, as vontades, os controles) dos projetos enunciativos.

Prossigamos uma digressão que contemple reflexivamente a prática analítica e os fundamentos teóricos por nós adotados. Retomando as tarefas da análise, procuramos conceituar brevemente as noções de unidade de sentido da obra na sua relação com conteúdo temático e com o material. Cada um desses elementos (conteúdo temático e material) possui uma relação de interdependência e ambos, uma conexão com a forma. A apresentação dos tópicos do conteúdo temático manifesta-se no texto escrito por meio de mecanismos recorrentes que delineiam o caráter material do discurso. Tomando por base a recorrência de subtemas derivados da temática geral “O lugar onde eu vivo”, buscamos entender os fenômenos orientadores da transitividade de conteúdos temáticos na totalidade de textos dos alunos.

A *unidade de sentido* de uma obra se revela na ciência dialógica do enunciado. O reconhecimento da visão de mundo ou o ponto de vista projetado pelo enunciado deixam mostrarem-se as relações dialógicas nele estabelecidas. A existência material dos enunciados manifesta o ato dialógico como evento e dele saltam à luz as valorações inerentes. A unidade de sentido é eixo desencadeador de relação axiológica entre enunciator e leitor sempre pressupostos na imanência discursiva.

Para chegar à unidade de sentido de um enunciado, é necessário relacioná-lo a uma concepção sistemática do campo em que se insere, identificando aquilo que liga o objeto à unidade da cultura convocada. Por isso, um enunciado só pode ser definido na relação recíproca com os outros domínios da cultura humana. É inegável a importância da linguística para explicar a natureza material do enunciado verbal, porém as estratégias de compreensão, se forem restritas à superficialidade textual e à contemplação da língua como sistema abstrato, perdem o enunciado concreto. Vale destacar também a responsabilidade do analista, nesse sentido, uma vez que dele deve partir um procedimento que contemple certo excedente de visão para estudar um objeto (uma obra), em especial o literário, como destacam Machado (1999), Sobral (2009 a e b), Discini (2010), Amorin (2010) e Brait (2010 a e b).

O conteúdo temático refere-se ao tema do enunciado. O tema de um enunciado dependerá da relação que o enunciado estabelece com a sua totalidade e com os sentidos dela apreendidos. Tema diferencia-se de assunto. Este trata dos conhecimentos (aspectos cognoscíveis do mundo do conhecimento e da “realidade” como informação referencializada) e dos atos humanos representados nos enunciados. O assunto ou conteúdo é o que dá substância ao tema e, portanto, ao enunciado. Para reconhecer o assunto é necessário

perguntar: O que enunciado diz? Qual é o conteúdo tratado ou apresentado? Ou seja, o conteúdo é reconhecido no nível da aparência, da superfície do enunciado e projeta sua significação ético-cognitiva. Dessa forma, podemos ter uma variedade de textos que tratam do mesmo assunto; porém, o modo como os assuntos são abordados nos enunciados em que aparecem pode refletir diferentes temas e pode projetar outras unidades de sentido. Para a semiótica, tema é a unidade discursiva que vem axiologizada desde o nível fundamental, bipartição da timia fundamental em euforia e disforia. Nessa dimensão valorativa convergem e não se desencontram princípios semióticos e da filosofia de linguagem de Bakhtin.

O conteúdo de obras autobiográficas remete à história de vida de uma pessoa, contada por ela mesma em um tempo de reflexão posterior ao da sua vivência. Nesse sentido, o narrador é responsável por conduzir suas próprias experiências de vida a certos lugares e momentos. Se tomarmos como exemplo o excerto “Transplante de Menina” de Tatiana Belinki (Anexo 3, p. 216) o assunto da história de vida da narradora é o carnaval, o carnaval de rua no Rio de Janeiro nos anos 30 do século XX. A unidade temática do referido excerto centra-se na busca da narradora em tentar criar ao leitor as mesmas impressões que ficaram marcadas na sua memória sobre o primeiro carnaval vivenciado por ela nas ruas do Rio de Janeiro no tempo em que era apenas uma menina. Para exemplo, temos:

(T3) Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele “corso” – o desfile interminável e lento de carros, pára-choque com pára-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! (ANEXO 3, p. 216).

A narradora descreve o conteúdo de modo emocionado, buscando reviver, por meio da narrativa, a lembrança de suas sensações: os perfumes, o barulho, os ritmos, as marchinhas, o amontoado de gente dançando, o colorido das fantasias.

Mesmo que tomemos o referido segmento da obra de referência ou do *Caderno do Professor* na seção *Textos Recomendados*, observaremos que a sua significação enquanto texto se mantém, porém o tema ou o sentido se altera. Na obra de referência, os capítulos não são divididos por títulos, mas por pequenas ilustrações em grafite. O trecho analisado localiza-se na segunda parte da obra, na qual a menina, que já havia sido “transplantada” da Rússia para o Brasil, começa a vislumbrar os prazeres da nossa terra. O mesmo texto presente nos TRs recebe o título homônimo à obra de origem e, sendo parte dessa coletânea (*Textos Recomendados*), só faz sentido como pertencente a um conjunto de exemplares de textos com

o propósito de induzir os estudantes dominarem o seu “tom”, a sua linguagem, a sua estrutura. Isso faz o estudante perceber o modo peculiar como cada autor enuncia suas memórias, no caso de “Transplante de Menina”, de retratar um dos episódios que marcaram a memória de infância de uma menina ao visitar a cidade do Rio de Janeiro. Os distintos tons dos TRs estão, portanto, a serviço do projeto de dizer da Olimpíada. Há uma unidade temática que respalda os chamados “enunciados memorialistas”: TRs e textos dos alunos.

Para se reconhecer a unidade temática em um enunciado, é preciso compreender que o sentido será dependente do posicionamento do enunciador (quem escreve), o que constrói um posicionamento do leitor (para quem escreve) e o que diz respeito ao propósito (a função de enunciado em uma obra literária ou, um trecho dela, em um livro didático) e, ainda, o que diz respeito ao propósito de determinado conteúdo apresentado em certo gênero discursivo. Esses são alguns elementos básicos, responsáveis pela construção da unidade de sentido de uma obra.

Falamos aqui do conteúdo temático de um gênero, vemos que ele se refere aos sentidos, enquanto realidade discursiva, enquanto valores cognitivos e éticos. A acepção da noção de conteúdo, reiteradamente apresentada ao longo da primeira parte de *Questões de Literatura e de Estética* (2002b), é a de que ele representa “os valores cognitivos e éticos”. Já a unidade temática pressupõe a relação do gênero com a sua totalidade, a sua inteireza dentro do fenômeno discursivo. A unidade temática de um gênero é algo mais amplo, encarregada de exprimir, em um nível de essência, as suas relações axiológicas mais profundas. Sob outro quadro epistemológico a semiótica converge para essas reflexões bakhtinianas.

Além da unidade temática e da forma composicional, é preciso levar em conta a natureza do material. No caso dos objetos de estudo especificamente verbais, o material é a própria língua em suas variedades de uso, em suas coerções e em seus mecanismos fonológicos, morfológicos, semióticos, voltados para a produção de efeitos de sentido. Língua, na abordagem bakhtiniana, é concebida como uma sistematização em aberto dos recursos expressivos, dos signos cuja vocação é a mudança. Paradoxalmente ao reaparecimento e ao reconhecimento do idêntico e do mesmo em um novo contexto – o enunciado concreto –, a língua é responsável pela organização e construção do novo. Portanto, as diferenças importam. O gênero discursivo passa a ser o limite do material (da língua), pois, por intermédio dele, o material é organizado temática, estrutural e estilisticamente, a fim de manifestar a identidade cultural relativa ao meio em que circula. Segundo a materialidade de uma língua, é possível construirmos sentidos para certos

enunciados graças à sua forma, à sua função, ao seu estilo, aspectos que refletem a estabilidade ou a natureza genérica.

Passemos, então, às análises e às discussões referentes aos textos dos alunos, nosso objeto de estudo. Tal como fizemos na seção anterior, consideramos importante apresentar um resumo parafrástico dos textos de alunos selecionados para serem analisados neste segmento. A ordem dos resumos corresponde à mesma ordem dos exemplares reproduzidos no Anexo 4.

(TA) Quem viu o Mateus que balance, que dance, que encante (ANEXO 4, p. 224)

A autora deste texto é Evellyn de Almeida Santos, aluna de uma escola de Sergipe. Ela projeta duas vozes no texto: primeiramente a de Dona Marilene Moura, 68 anos, e, em seguida, a de um narrador que caracteriza, qualifica e delega voz, novamente, a Dona Marilene. Esta, para falar das coisas de São José da Caatinga, lugar onde vive, retoma suas memórias. Inicialmente o texto procura delinear as emoções sentidas nos festejos do reisado, festa típica vinculada às comemorações natalinas nas quais se canta, dança e brinca. Na sequência, descreve o lugar (a caatinga, as casas de palha e de taipa, as ruas de barro), as comidas (peixes como candunga, barbudo, a farinha), a água buscada no poço e os utensílios, bem como os produtos de higiene e beleza da época (sabão, vaselina, brilhantina) e, ainda, retrata o modo como as pessoas dormiam, vestiam-se e comemoravam o Natal. Tudo isso, cotejando passado e presente.

(TB) Lembranças (ANEXO 4, p. 225)

A autora deste texto é a aluna Ana Carolina Araújo Lima, de uma escola de Manaus. Ela projeta um narrador, uma jovem adolescente que fala sobre o encontro com uma idosa. O texto trata das “lembranças” de vida de uma senhora, Dona Olinda, narradas por essa jovem. Segundo esta, o encontro entre as duas foi na Praça São Sebastião, em Manaus, local onde tiveram longas conversas. Para D. Olinda, as reminiscências da Manaus de sua infância são outras; voltam-se à época em que as árvores eram em abundância, os rios e igarapés limpos, a escola para meninas era de educação para o lar. E foi na escola que D. Olinda encontrou seu primeiro namorado, com o qual viveu uma apaixonante história de amor, que resultou em casamento. A jovem narradora diz que D. Olinda queixava-se das mudanças que a cidade sofreu, principalmente na arquitetura que, não sendo mais a mesma de outrora, modificou a paisagem. No final do texto, a adolescente lamenta não ter procurado D. Olinda antes, porque D. Olinda faleceu.

(TC) Outros tempos (ANEXO 4, p. 226)

A autora deste texto é Cristiane Peinhopf, aluna de uma escola em Concórdia – SC. Ela projeta um ator do enunciado, D. Giuseppina, que conta seus vividos. Retratando a trajetória de famílias que viviam em colônias no interior de Santa Catarina, Dona Giuseppina, senhora de 86 anos, é pertencente a uma família de doze irmãos. Assim, descreve a infância marcada pela criação dos próprios brinquedos (bonecas de palha e pano, carrinhos de sabugo). Naquele tempo, os pequenos ficavam em casa, os grandes iam para roça. Na mocidade, o trajeto para a escola era longo, o respeito aos professores era conquistado pela “vara” que corrigia os desobedientes. Em todos os domingos a família ia, a pé ou de carroça, para a igreja que ficava a sete quilômetros de distância, “era pecado perder os cultos”. Cada um vestia sua melhor roupa, bem fechada e comportada. Dona Giuseppina fala do hospital onde havia um médico para curar todas as doenças. Ao final, contrastando passado com o presente, diz que foi testemunha do crescimento e da transformação de sua cidade.

(TD) Minhas lembranças... minha vida (ANEXO 4, p. 227)

A autora deste texto é a aluna Renata Gaspar da Silva, de uma escola de Guiratinga – MT. A aluna-autora cria o simulacro discursivo na voz de um narrador, uma senhora bastante idosa. Desse modo, o texto é narrado em primeira pessoa por Dona Ana Rosa Novaes, de 93 anos, que conta parte da sua história de vida. A narradora diz que, ainda pequena, mudou-se da Bahia para o Guiratinga no Mato Grosso. Em meio a muito cerrado, a cidade foi se estabelecendo. Energia elétrica vinha por gerador, os brinquedos e brincadeiras eram poucos e o trabalho, pesado. Era proibido ir à escola, os pais tinham medo de que as meninas comessem a escrever para os rapazes. Espiar os meninos dos vizinhos e namorar, só escondido. Em seguida, a narradora finaliza o texto com um episódio de Dioclesiano Dias da Silva, soldado da Coluna Prestes, que salvou uma mulher raptada por um revoltoso. Barbado, como todos conheciam Dioclesiano, era considerado um homem de valentia, coragem e bravura por todos da cidade.

(TE) Ipuã tem memória (ANEXO 4, p. 228)

A autora deste texto é a aluna Gabriela Ricardo Vaz, de uma escola de Ipuã – SP. O enunciador delega a voz a uma narradora explícita, uma estudante de 7.^a série que inicia o texto, confrontando duas gerações: a dela e a do senhor Romualdo Fratim, 88 anos. Posteriormente, dando voz a esse senhor, as recordações de Ipuã são delineadas. Ipuã significa “águas que vertem” no tupi-guarani. Por ser terra fértil, a região se tornou cafeeira.

A vinda da energia elétrica fez a cidade crescer, fez o primeiro telefone público ser instalado na escola. No tempo de menino, seu Romualdo diz que adorava rolar pneu na rua e observar as brincadeiras de roda das meninas. Na sua juventude, chegou o tempo do cinema mudo, com orquestra ao fundo; nos intervalos, molhavam o tecido de projeção para não queimar. Ele lista alguns filmes clássicos e diz que o cinema acabou em Ipuã. Na rua principal, por um alto-falante o locutor tocava músicas e lia “Crônicas da Cidade” escritas por jovens. A rua era também o lugar do *footing* – passeio de jovens com flertes e olhares. Senhor Romualdo lembra emocionado que era um dos músicos do coreto da Praça Dom Pedro II. O texto se encerra com a voz da narradora que diz vivenciar as cenas da memória do Senhor Romualdo.

(TF) Do distrito à capital (ANEXO 4, p. 229)

O autor deste texto Arthur de Souza Santos, aluno de uma escola de Palmas – TO. Temos uma história narrada por João Alves, morador de Taguaruçu – TO. O texto traz uma alta dose de riqueza vocabular. O narrador, desde pequeno, sentia-se um gigante ao ajudar, na roça, a tirar leite e ao auxiliar nos afazeres domésticos. Sabia de suas responsabilidades, sempre, a escola, para ele, era o conforto. Da professora, fala com carinho. Descreve a iluminação, as noites, as lendas e histórias, os bailes e os festeiros da (mo)cidade. Considera-se um João-de-barro, porque trabalhou trinta anos na construção civil. Encerra, rememorando os amigos, o progresso e as mudanças.

(TG) As coisas mudam! (ANEXO 4, p. 230)

A autora desse texto é a aluna Josemária Patricia Cunha da Costa, de uma escola de Natal – RN. Mesmo sendo narrado em primeira pessoa, é escrito com base na entrevista de duas mulheres. No início, explica-se a vida rural no bairro Potengi, a pureza dos alimentos plantados e das águas do rio. Fala-se da precariedade da vida sem luz nem água encanada, das lutas para a implantação da primeira escola e dos projetos educativos. Em seguida, são descritas as preferências, os costumes dos jovens e também é narrado como o progresso foi se instalando até o bairro tornar-se uns dos melhores da cidade.

Os cinco primeiros textos dos alunos (TA, TB, TC, TD e TE) são exemplares representativos de cada uma das cinco regiões do país. Poderemos verificar, nos textos, certas marcas da geografia, da variedade linguística, dos costumes que constroem a uma unidade multicultural brasileira. Os dois últimos exemplares de textos (TF e TG) acrescentados à análise são também representativos, porque apresentam peculiaridades para ser analisadas.

Um deles traz a prosa poética e o outro, a narrativa construída com base em duas entrevistadas.

Na sequência, daremos início às seções de análises a fim de caracterizar a natureza enunciativa e estilística dos textos escritos pelos alunos.

3.2 O projeto enunciativo de dizer: para quem o aluno escreve?

Procuramos aqui explicar como se dá a organização do conteúdo, nos textos dos alunos, em termos da relação autor, tópico e ouvinte. Para isso, o aluno, entendido como autor-criador do enunciado submetido ao concurso Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, é visto como um sujeito discursivo, que está em relação com outros sujeitos constituídos em seu dizer e em seu modo de dizer. A organização de um trabalho educativo, cuja finalidade é fazer o aluno produzir um enunciado memorialista, passa por muitas etapas. Na OLPEF, o aluno compreende o seu projeto enunciativo de dizer, ao longo da sistematização de aulas decorrentes das chamadas “oficinas”, temos aí a prática voltada para cada uma das partes que compõem o *Caderno do Professor*. Cada uma das oficinas possui seus objetivos delineados passo a passo.

Em princípio, o termo *oficina* refere-se a “[...] um lugar onde se elabora, fabrica ou conserta algo” (HOUAISS, 2009). Esse conceito, na esfera escolar, é entendido como “um conjunto de *práticas*, organizadas não para ‘transmitir informações *sobre* algo’, mas para ensinar a *fazer* esse algo” (RANGEL, 2007, p. 8, grifos do autor). No mesmo sentido, o conjunto de oficinas, que compõem o *Caderno do Professor*, é concebido como prática, segundo sequências didáticas para o ensino de gênero. De acordo com Marcuschi (2002), supõe-se que tais sequências sejam organizadas em torno da criação de situações que permitam, de algum modo, reproduzir algo concreto relativo à produção textual, incluindo a circulação (processo de relação entre aquele que produz e aquele que fará a leitura do texto).

Se tomarmos os exemplares de textos produzidos pelos alunos, verificamos que a responsabilidade interativa inerente à sua produção supõe diferentes enunciatários pressupostos na imanência discursiva. Os enunciatários a que nos referimos, nos termos de Bakhtin, são entendidos como os interlocutores da relação dialógica inerente a qualquer enunciado, ou seja, aqueles para quem o enunciado foi escrito e de quem o enunciado espera uma resposta. Temos então: o entrevistado; o professor; os colegas de sala; a escola; a comunidade; as comissões julgadoras das várias instâncias semifinalistas e finalistas. De

acordo com Rangel (2011, p. 63), os alunos “[...] escrevem também ‘para a vida’, ou seja, para as situações sociais onde o gênero é utilizado”. A partir do momento em que o texto passa a ser publicado, não é mais possível monitorar ou determinar quem serão os seus leitores.

É importante destacar que os textos dos alunos passaram por diferentes instâncias institucionais para ser avaliados. A primeira seleção foi a escolha do melhor texto escrito em sala de aula. O melhor texto dentre os dos colegas foi contemplado. A segunda se constituiu do mesmo tipo de seleção, mas na escola; a terceira foi no município; a quarta buscou selecionar os melhores textos do Estado; a quinta seleção, o recorte foi relativo às regiões do país; e por fim, os melhores textos nacionais. Todas essas instâncias avaliativas procuraram empregar os mesmos *Critérios de Avaliação* destacados no Anexo 2 (p. 212). Para exemplo, apresentamos alguns fragmentos de três critérios:

- a) Critério *pertinência do tema proposto*, “[...] o texto deve abordar o tema ‘O lugar onde vivo’, trazendo as memórias de um antigo morador que recupera a história do lugar”.
- b) Critério *presença de elementos do gênero memórias*, “[...] há palavras e expressões que indicam uma época, situando o leitor no tempo passado”; “refere-se a objetos, lugares e modos de vida que já não existem ou se transformaram”.
- c) Critério *originalidade*, “[...] o autor usou recursos que tornam o texto interessante, literário, e enredam o leitor” (ANEXO 2, p. 212).

Cada um dos enunciatários (leitores) previstos nos enunciados dos alunos não é idêntico entre si, no sentido de não serem normatizados como equivalentes e de cada um ser projetado como imagem de quem assume variados graus de exigência em relação ao enunciado do aluno. Trataremos mais detidamente dos reflexos dessas instâncias, separadamente, nos objetos aqui analisados, relacionando-os às orientações presentes no *Caderno*, conforme Anexo 2 (p. 208-212).

Podemos considerar inicialmente que, num primeiro patamar de leitores, encontra-se a própria escola, onde se inserem o professor, os colegas de classe e a comunidade escolar. Num segundo patamar, estaria o próprio entrevistado, que precisa autorizar a publicação baseada no seu dizer; por fim, as comissões julgadoras. Como se pode ver, para que um texto escrito por um aluno seja selecionado e siga a uma final de Olimpíada, antes precisa passar pela legitimação social, só ela poderá dar respaldo a certa naturalidade “nesse diálogo com várias vozes”, de acordo com Rangel (2011, p. 63).

É bom ratificar que, para alimentar tematicamente o texto do aluno com assuntos relevantes e substanciais, uma das ações da Olimpíada em relação ao *Caderno Se bem me lembro...* consistiu em escolher pessoas da comunidade (pais, avós, membros da comunidade), para contar histórias e lembranças que teriam ligação com o lugar da comunidade. De acordo com orientações presentes na Oficina n. 10 do *Caderno* (Anexo 2, p. 208-212), os professores deveriam orientar e preparar seus alunos para a realização da entrevista, bem como dar conta dos cuidados em relação à autorização do dizer do *outro* em seu enunciado:

No final da conversa, deve-se mostrar ao entrevistado como foi importante a contribuição que ele deu. Antes de se despedir, combine que ele será procurado para aprovar o que foi escrito pelos alunos. Se estiver de acordo, precisará assinar uma autorização para publicação do texto final (ANEXO 2, p. 211).

Obtida a anuência do entrevistado, a maior parte dos textos dos alunos passa a fazer no corpo de texto menção ao entrevistado; ou, ao final do texto, entre parênteses, trará explicações a respeito da pessoa entrevistada. Essa estratégia caracteriza-se como uma resposta tanto para o entrevistado, quanto para o leitor. Sugere-se que é graças ao dizer de um *outro* que o enunciado do aluno se materializa. Além disso, procura-se imitar o modo de como os TRs, que têm como base a entrevista, estruturam essa informação²⁷. Dos 49 textos finalistas, 27 apresentam, em sua estrutura, um modo peculiar de trazer informações sobre o entrevistado, similares às que seguem:

(TC) (*Texto baseado no depoimento de dona Giuseppina Situlim Sette, 86 anos.*) (ANEXO 4, p. 226).

(TD) (*Texto escrito com base na entrevista com Ana Rosa de Novaes, 93 anos – Guiratinga – MT.*) (ANEXO 4, p. 227).

(TE) (*Escrito com base na entrevista com o senhor Romualdo Fratim.*) (ANEXO 4, p. 228).

(TF) (*Texto baseado na entrevista realizada com João Alves de Oliveira, de 72 anos, morador de Taquaruçu, Tocantins.*) (ANEXO 4, p. 229).

(TG) (*Texto escrito com base na entrevista realizada com Maria das Dores Dias Aires, de 65 anos, moradora do bairro Potengi, e no depoimento da professora Maria do Socorro Pinheiro, que, por ter um certo envolvimento nas causas sociais, foi presa momentaneamente no período da ditadura militar.*) (ANEXO 4, p. 230).

Observa-se que há uma atitude de respeito do enunciador (aluno) com o nome do entrevistado, com a história do *outro* e com as informações por ele apresentadas. A explicitação do nome completo das pessoas e de suas idades, o nome dos bairros, das cidades

²⁷ Esse aspecto será tratado na seção 3.3 “A construção do estilo no diálogo entre textos” (p. 141, a seguir), que tratará sobre a intertextualidade estilística.

e dos estados procuram criar efeitos de verdade. É uma estratégia que visa exhibir o fato de que as histórias foram contadas por pessoas que enredaram o cotidiano das localidades onde viveram.

Esses entrevistados tornam-se os narradores ou interlocutores²⁸. São designados pela enunciação presumida; são, portanto, mediadores entre a ação de dizer e o enunciado e, por isso, destacam-se como organizadores do enunciado como tal, no qual estão inscritos. Ao aluno, cabe o papel implícito construído por adequações àquilo que o *Caderno do Professor* orienta e sugere. Esse aluno é responsivo a apreciações e a interpretações que, esperadas, são responsáveis pela construção de uma unidade de sentido. Ao referenciar a entrevista no enunciado, o aluno-autor dá a ela um novo corpo, uma nova forma. Assim, o enunciado memorialista passa a ser objetivado. Eis o “projeto enunciativo” concretizado.

O trabalho do aluno, enunciador implícito, é, então, o de organizar esse enunciado. Para isso, apaga repetições, reformula explicações, elimina, na medida do possível, marcas interacionais do discurso oral. Buscando reconstruir, no texto, uma nova voz da enunciação, a partir da projeção da voz do *outro*, a voz da nova enunciação acaba por caracterizar o enunciador-aluno como uma totalidade descentrada. Uma vez que o aluno é o centro de toda a proposta do evento OLPEF, ao ser o porta-voz do entrevistado, torna-se o próprio não centro discursivo. Como narrador instalado no enunciado, pode delegar voz ao *outro*, colocando-o como elemento central da narrativa.

O efeito de verdade, que as designações entre parênteses representam nos textos dos alunos, passa a ser um referente interno, pilar dos conteúdos segmentados ao longo dos parágrafos, concretizando, no modo de dizer, o fundamento para um discurso mais historiográfico do que literário. Essa é a razão pela qual o aluno, em seu enunciado, de modo peculiar procede à “construção do efeito de individuação” (DISCINI, 2003, p. 80). Temos, na verdade, menor “densidade de presença”. A Olimpíada legitima o aluno como aluno-autor. Esses sujeitos são autores propriamente ditos, porque se definem por meio de um processo de construção autoral. Da parte do aluno, ele constrói um modo próprio de organizar o seu dizer, embora precário no que diz respeito à tradição enunciativa consolidada. Em relação às oficinas organizadas no *Caderno do Professor*, mobilizadas pelo professor e sua(s) turma(s) para a participação do evento OLPEF, notamos, então, que elas *criam* escritores adequados a esse *projeto enunciativo*. Dessa forma, conseguem revelá-los ou motivá-los a ser escritores. Tomando como base o discurso da vida (de pessoas mais experientes e vividas), a OLPEF

²⁸ Debreagem de segundo grau, quando isso ocorre, a voz do entrevistado fica entre aspas e abarca quase o todo do texto. Aqui, “interlocutor” está na acepção dada pela semiótica discursiva.

contribui para que os alunos ensaiem *fazer* o discurso histórico (caminho para a ciência), ou ainda, o discurso literário (caminho para arte).

Os demais enunciatários que partilham do mesmo corpo textual, o texto escrito pelo aluno (os colegas de sala, o professor e a comunidade escolar), são os parceiros de legitimação social do texto escrito. Temos, assim, a adequação e a organização do conteúdo, do material e da forma a um modo de dizer similar às características enunciativas estudadas nos *Textos Recomendados*; percebemos a correção gramatical (apagamento das marcas de oralidade da entrevista, a ortografia, a concordância, a regência, a pontuação, a paragrafação) como aspectos que partem das características dos TRs e são concernentes aos aspectos mais gerais de língua. Tudo supõe a interferência do trabalho do professor, uma alteridade com certo estatuto especial nesse processo.

A submissão de um determinado texto ao concurso, dentre uma variedade de outras produções feitas em sala de aula, pressupõe decisões que, eventualmente, as próprias turmas tiveram que tomar para definir qual texto, da sala ou da escola, seria submetido à OLPEF. Outro fator importante é que, tanto professor como aluno sabem os critérios aos quais o texto será submetido para julgamento, conforme tabela de distribuição de pontos e de critérios presente no *Caderno*. Essa tabela transcrevemos no Anexo 2 (p. 212).

A comissão julgadora das instâncias estaduais, regionais e nacionais cotejará todos os textos semifinalistas de acordo com os mesmos critérios. Normalmente, a comissão é formada por professores, técnicos das secretarias municipais e estaduais, pessoas que tenham algum vínculo com a literatura (leitores, críticos, jornalistas, pesquisadores ou escritores). Esses participantes dessas comissões são ligados direta ou indiretamente à literatura, à escrita, para se articular ao evento da Olimpíada.

Daremos, na sequência, uma maior atenção a esses *Críticos de Avaliação*, pois eles problematizam a gramática da língua referente ao gênero trabalhado, bem como as peculiaridades do modo de dizer memorialista, cujas fontes de análise são os *Textos Recomendados*.

Na testagem desses critérios, tomaremos alguns trechos dos textos finalistas do concurso em seus peculiares modos de dizer. Esses textos mostram maior ou menor grau de liberdade em relação aos *Críticos de Avaliação* e aos TRs. Os graus de liberdade serão observados no que tange aos trabalhos desenvolvidos ao longo das oficinas e aos *Críticos de Avaliação*, esquematizados em uma tabela de pontuação exibida ao final das oficinas.

Esses graus de liberdade se apresentam em dois níveis:

- **Mínimo**, quando se percebe *uma presença maior* dos elementos de caracterização da temática memorialista e das composições genéricas, tal como foram trabalhados e sugeridos pelo *Caderno do Professor*.
- **Máximo**, quando se percebe *uma presença* mais impactante dos elementos de caracterização apresentados de modo inusitado.

Relacionamos o grau máximo de liberdade à construção do conteúdo e do material. Salientamos que, no concurso da Olimpíada, não seriam aceitos textos que subvertissem a forma estrutural da prosa memorialista. Isso quer dizer que, na categoria do concurso (Categoria II – Memórias Literárias), dificilmente seriam admitidos textos que fossem expostos com uma forma estrutural híbrida, como à moda de receita culinária, de um artigo de opinião ou, ainda, de uma carta, por exemplo.

A seguir, procuraremos cotejar alguns itens dos *Critérios de Avaliação* com o modo de se configurarem, consoante os graus de liberdade acima descritos.

Retomando cada uma das partes da tabela dos *Critérios de Avaliação*, vemos que, quanto “aos aspectos próprios do gênero”, o primeiro critério que aparece é a *pertinência do tema proposto*:

Pertinência do tema proposto	1,0	O texto deve abordar o tema “O lugar onde vivo”, trazendo as memórias de um antigo morador que recupera a história do lugar.
------------------------------	-----	--

(ANEXO 2, p. 212)

O critério *pertinência do tema* é um elemento avaliativo que só pode ser considerado a partir da apreensão do todo de sentido do enunciado. “‘O lugar onde vivo’, tema comum a todos os gêneros da Olimpíada, é expressão que conjuga a subjetividade de quem escreve e a experiência da coletividade” (RANGEL, 2011, p. 65). Nesse quesito, todos os textos finalistas da Olimpíada possuem um grau mínimo de liberdade, pois seguir esse critério é um princípio de *igualdade inicial de condições* entre todos os participantes da Olimpíada, conforme observa Rangel (2011).

Nessa categoria do concurso, a partir da temática geral “O lugar onde vivo”, o *Caderno do Professor* sugere ao mestre e ao aluno seis subtemas que podem despertar lembranças nos entrevistados; esses subtemas seguem as orientações presentes na Oficina 10 (ANEXO 2, p. 208-209).

Cabe, aqui, testarmos uma das hipóteses levantada no projeto inicial da nossa tese. A hipótese dizia que, ao identificar, na totalidade de textos escritos pelos alunos, um sistema de

restrições semânticas, teríamos um sinal de um consciente coletivizado manifestando-se, o que evidencia os cotidianos, os ritos, a vida doméstica e comportamentos. Isso poderia, enfim, unificar e identificar uma cultura, a história e o sistema de valores sociais vigentes em uma determinada época. Observamos que esta é uma conjectura fundada numa suposta liberdade de escolha e que refletiria a identidade cultural de um grupo ou de um povo. Estamos pensando no fato de que cada texto da amostra é oriundo das cinco diferentes regiões do Brasil.

Embora tenhamos selecionado sete exemplares de textos para configurar nossa amostra (Anexo 4), é importante ressaltar que, como pano de fundo, as afirmações remetidas a essa amostra também fazem remissão à totalidade dos 49 textos finalistas do concurso que compõem a coletânea *Memórias* (2008), anteriormente mencionada. Os subtemas da temática geral “O lugar onde vivo” para a categoria “memórias literárias” sugeridos no *Caderno do Professor* estão detalhados na Oficina n.10 (ANEXO 2, p. 209) sendo eles:

- **Modos de viver do passado:** o jeito de namorar, frequentar a escola, brincar, cozinhar, relacionar-se com os pais; o modo de vestir, comprar, viajar, cultivar a terra, comercializar, produzir objetos, festejar datas especiais; participar na vida social.
- **Transformações físicas da comunidade:** aparência das construções, ruas e praças de outros tempos, história da construção dos edifícios, do crescimento da cidade, da destruição da natureza do lugar.
- **Origem da comunidade:** se a comunidade for nova, poderá haver pessoas que tenham lembranças de como ela começou, por que motivo, de onde vieram os primeiros habitantes, como eram as primeiras moradias, as escolas, os hospitais.
- **Antigos lugares de trabalho:** uma fábrica que deu emprego a muita gente e fechou, uma fazenda onde as pessoas trabalhavam e moravam, uma empresa pequena que cresceu muito, uma venda que virou supermercado, as pequenas lojas que desapareceram com a chegada dos *shopping centers*.
- **Profissões que desapareceram:** nas grandes cidades, por exemplo, os leiteiros e padeiros que vinham com suas carrocinhas entregar leite e pão, as costureiras que trabalhavam nas fábricas de roupa ou nas casas de pessoas abastadas, as datilógrafas e suas máquinas de escrever.
- **Eventos marcantes:** uma grande enchente, uma comemoração importante, uma festa tradicional, a vinda de um presidente, o buraco que se abriu no chão e engoliu parte do bairro, um grande acidente, uma vitória marcante do time da cidade (CLARA; ALTENFELDER, 2008, p. 49-50).

O grande tema que abarca esses subtemas é a passagem do ser humano pelo tempo, ou seja, as lembranças que o tempo deixou. Nesse trabalho, a oficina enseja o aluno partir de tópicos temáticos para construir uma cobertura figurativa por meio do uso dos dados da entrevista. Partindo-se das ideias apresentadas, os alunos criam a imagem do mundo onde

vivem; descrevem figurativamente, por intermédio da voz do entrevistado, o lugar em que moram. Podemos notar que cada um desses tópicos temáticos são retomados nos textos dos alunos.

A seguir, listamos uma escala de **maior** (+) para **menor** (-) presença dos tópicos temáticos nos textos dos alunos.

(+) Maior presença	Modos de viver no passado:	O jeito de namorar; frequentar a escola; brincar; cozinhar; o modo de vestir, festejar datas especiais; participar na vida social. ASSUNTOS DESSE ITEM QUE NÃO APARECEM: O jeito de relacionar-se com os pais e o modo de comprar, viajar, cultivar a terra, comercializar, produzir objetos.
(+) Maior presença	Transformações físicas da comunidade:	Aparência das construções, ruas e praças de outros tempos; crescimento da cidade; destruição da natureza do lugar. ASSUNTO DESSE ITEM QUE NÃO APARECE: História da construção dos edifícios.
(-) Menor presença	Origem da comunidade:	Pessoas que tenham lembranças de como a comunidade começou, por que motivo, de onde vieram os primeiros habitantes, como eram as primeiras moradias, as escolas, os hospitais.
(-) Menor presença	Eventos marcantes:	Eventos testemunhados que tiveram a ver, de algum modo, com fatos históricos da cidade ou do país.

Quadro 11 – Relação dos níveis de presença dos tópicos temático

É importante destacar que esses tópicos são subtemas da unidade temática geral e têm reflexos diretos no critério *presença de elementos do gênero “memórias”*. Dos tópicos temáticos com maior presença destacam-se:

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		TEXTOS DOS ALUNOS						
Pertinência ao tema: subtemas mais desenvolvidos		TA	TB	TC	TD	TE	TF	TG
Modo de viver o passado	o jeito de namorar		X		X	X		X
	o jeito de frequentar a escola		X	X	X		X	X
	o jeito de brincar		X	X	X	X	X	X
	o jeito de cozinhar ou as comidas	X					X	
	o modo de vestir	X	X	X				
	o modo de festejar datas especiais	X			X		X	X
	a participação na vida social			X			X	X
Transformações físicas da comunidade	o crescimento da cidade		X	X	X	X	X	X
	a destruição da natureza do lugar		X					X
	aparência das construções, ruas e praças de outros tempos	X	X	X	X	X	X	X
	energia elétrica, água encanada e ruas asfaltadas, telefone ²⁹	X	X	X		X		X

Quadro 12 – Presença dos subtemas nos textos dos alunos

²⁹Esse assunto foi acrescentado ao item transformações físicas. Embora não faça parte das sugestões subtemáticas do *Caderno do Professor*, foi, também, um dos assuntos de maior presença nos textos dos alunos.

Nesse quadro comparativo, podemos observar que há subtemas que estão mais fortemente presentes nos textos dos alunos como: o jeito de frequentar a escola; de brincar e dos brinquedos; o modo de festejar; o crescimento da cidade; as aparências das casas, das ruas e das praças; o progresso e o conforto com o advento da energia elétrica, da água encanada e do telefone. A retomada desses tópicos pode revelar o pouco desprendimento do enunciador, tanto em relação à seleção de tópicos temáticos para a composição do texto, como, antes disso, em relação à seleção de questões orientadoras ao entrevistado. Isso colabora para a reconstrução, parágrafo a parágrafo, de subtemas tais como os apontados na Oficina 10 sobre a entrevista.

Um dos tópicos, como a destruição da natureza do lugar, ou o privilégio de viver uma vida mais natural (pé descalço, ar livre, colhendo fruta no pé), o que é mencionado em dois textos da amostra, remetem a itens densamente presentes nos demais textos do livro *Memórias* (2008).

Da leitura feita dos textos escritos pelos alunos, afirmamos que, tematicamente, tais textos constroem uma *unidade na diversidade*. Na diversidade de textos oriundos de diferentes regiões do país, há o desenvolvimento de uma unidade temática recorrente. A partir do cotejamento dos subtemas nesses textos, observa-se que a construção da *unidade na diversidade* se comprova.

Na voz dos idosos, sujeitos entrevistados, a temática sugere a participação de uma construção “braçal” do lugar onde vivem. Os textos procuram centrar-se na valorização de histórias de pessoas comuns, pobres, desbravadoras das regiões e construtoras das cidades e que, portanto, na totalidade, refletem a identidade de um país em expansão. Normalmente, os textos tratam da simplicidade da vida. Entretanto, também discorrem sobre a pobreza, a dureza do trabalho na roça e a dificuldade de estudar. A paisagem do cotidiano desenhada delineia o painel da urbanização do Brasil, entre os anos 40 a 70. Temos retratada a trajetória de um país em transformação, uma vez que a maior parte dos textos reitera os seguintes assuntos: infância marcada pelo trabalho duro e pesado; difícil acesso à escola; famílias grandes e rurais. O lazer faz referência a festas folclóricas ou a festas de santos; acompanha o lazer, o ato de ir à missa aos domingos. As roupas eram costuradas pelas próprias mães. As casas eram pequenas e simples (de chão batido). As brincadeiras coletivas se davam com brinquedos improvisados. A totalidade dessas histórias constrói e legitima vozes da “simplicidade” e da cotidianidade, cujos atores são apresentados dentro de espaços despojados e limpos; a comida é simples, boa e saborosa. Há o respeito e a obediência ao *outro*, o que não foge à intimidação (seja de pais ou de professores). Na voz do idoso, eclode

a percepção de um sujeito sensível às transformações urbanas e modernas, por isso alguns aspectos de vida são sempre comparados com o presente concebido como mais violento, mais poluído, mais barulhento, ou então mais confortável, mais acessível, em que tudo é mais rápido etc.

A recorrência temática dos textos finalistas, enquanto se constitui como reflexo de uma identidade cultural delineada diante da diversidade cultural de nosso país, configura o interesse pelo pitoresco dentro de um quadro de assuntos preestabelecidos. Quando se pergunta: Afinal, para quem o aluno escreve? Um dos interlocutores depreensíveis é a comissão julgadora do concurso. Logo, vê-se que a natureza de uma memória, diferenciadora de cada cidade, de cada grupo social, de cada região do país, de cada olhar inusitado de uma pessoa para o seu lugar, é construída no texto por meio da recorrência dos subtemas. Nesse ponto, observamos que há um grau **mínimo** de liberdade no trato com o tema. O que permanece como diferencial no texto é um dizer mais apaixonado ou menos, mais emotivo ou menos, mais saudoso ou menos, mais ufanista ou menos, sobre o lugar onde se vive.

Dos demais *Crêrios de Avaliação* analisados pela comissão julgadora, destacamos que o critério que o texto oficial chama de “presença de elementos do gênero ‘memórias’”, corresponde, uma parte dos itens apresentados, à temática memorialista e, a outra parte, à estrutura composicional dos gêneros envolvidos no *Caderno do Professor*³⁰.

A presença de elementos da temática memorialista abarca:

- a) Comparações entre o passado e o presente.
- b) Palavras ou expressões que indicam uma época, situando o leitor no tempo passado.
- c) Referência a objetos, lugares e modos de vida que já não existem ou se transformaram.
- d) Evidência de sentimentos, de emoções e de impressões sobre os acontecimentos, fatos evocados.

A presença de elementos da estrutura composicional dos enunciados memorialistas envolvidos:

- e) Uso adequado de verbos no pretérito perfeito e imperfeito.
- f) Descrição de lugares, pessoas etc.
- g) Explicação do que querem dizer com certas expressões antigas ou o significado de certas palavras em desuso.

³⁰ Para nós, nessa tese, não temos “elementos do gênero ‘memórias’”. Temos enunciados memorialistas, temos uma temática memorialista instalada pela Olimpíada, a fim de constituir o projeto enunciativo do aluno.

Dos sete recursos listados, todos possuem interdependência, porque reverberam o discurso memorialista. Se voltarmos às bases da concepção bakhtiniana, veremos que o enunciado concreto é o objeto linguístico. Assim, podemos dizer que estudar o discurso memorialista presente em determinados gêneros é compreender como os conteúdos desse objeto são tipicamente mobilizados nas estruturas enunciativas por meio do uso do material linguístico e discursivo. Para o discurso se realizar, existem coerções relativas à organização textual, também coerções de extensão de um enunciado. Há suporte material, há funções ligadas à atividade interlocutiva. O critério avaliativo, apresentado como “Presença de elementos do gênero ‘memórias’”, foi por nós revisto, como consta nos itens anteriores (de “a” a “g”). A base temática refere-se, na verdade, ao elemento concernente ao discurso memorialista, uma vez que é possível que a presença conjunta desses itens faça parte da configuração de variados gêneros. Uma poesia pode ser memorialista, bem como uma crônica, um conto, uma reportagem, uma biografia, uma autobiografia, entre outros. Para nossa concepção, o discurso em pauta é memorialista. Esse discurso materializa-se nos diferentes gêneros. Ou melhor: a temática concernente à Olimpíada é memorialista.

O que faz parte do enunciado memorialista? Fazer comparações entre passado e presente ou vice-versa; remeter ao tempo passado por intermédio de expressões temporais, advérbios de tempo, etc.; usar o subsistema do tempo pretérito (conforme apresentamos na Seção II); fazer referência a coisas que existiram ou que foram mudadas, isto é, mesmo que algo não exista mais ou tenha sido transformado, ele é revitalizado na imanência discursiva (uma das maiores razões de ser do discurso memorialista); tentar imprimir no texto o sentimento experienciado na vivência do fenômeno descrito.

É interessante observar, também, que alguns desses itens estão diretamente ligados aos aspectos gerais da materialidade da língua. No enunciado escrito, por exemplo, saber empregar adequadamente a pontuação é imprescindível para explicar o significado de certas expressões. Vamos observar como esses recursos são apresentados nos textos dos alunos:

a) Comparações entre o passado e o presente.

(TA) Antigamente [...] Não tinha energia, nem água encanada. A gente ia pegar água no poço, onde hoje é a Fonte da Juventude. Agora, não! Hoje é só abrir a torneira que a água cai como cachoeira.

[...] Sabonete, xampu, creme dental, essas coisas eram caras na época. Lá em casa não tinha, o banho era com água e sabão de lavar roupa (ANEXO 4, p. 224)

(TC) O tempo passou depressa, fiquei uma mocinha. Comecei a ir à escola, que era muito diferente de hoje. Eu tinha que caminhar dois quilômetros (ANEXO 4, p. 226)

(TG) Hoje o bairro Potengi está mais assistido, as ruas têm iluminação, temos postos de saúde, hospitais públicos, vários supermercados, uma grande e bonita ponte que liga a zona norte da cidade à zona leste. Está tudo muito diferente do que era há quarenta e cinco anos, quando cheguei aqui (ANEXO 4, p. 230)

É fenômeno decorrente desse critério apresentar a associação de advérbios de tempo passado, ligados ao subsistema verbal do pretérito e, em um mesmo parágrafo, a partir do momento em que há a comparação com o presente, temos a ocorrência do uso de advérbios temporais de presente associados aos verbos do subsistema presente.

b) Palavras e expressões que indicam uma época, situando o leitor no tempo passado.

Além de expressões como *antigamente*, *naquela época* e *naquele tempo*, os textos marcam enuncivamente as datas em que os fatos descritos ocorreram, isto é, o tempo discursivo. Quando dizemos “enuncivamente” remetemos à sistematização do tempo discursivo desenvolvida por Fiorin (1996a).

(TD) Infelizmente Diocleciano morreu em janeiro de 1982, deixando muita saudade para a sua família e um grande exemplo de bravura para nós (ANEXO 4, p. 227).

(TG) [...] Logo que cheguei, não havia escolas; depois de algum tempo formou-se, gradativamente, a primeira, que até hoje ainda existe, a Escola Municipal Professor José do Patrocínio Pereira Pinto, fundada em 1977, mas, segundo depoimento de uma das professoras mais antigas dessa escola, a professora Maria do Socorro Pinheiro, antes de 1963 houve a escola radiofônica através do Movimento de Educação de Base (MEB), depois extinto com a repercussão da ditadura militar. Nesse depoimento, houve o esclarecimento de que a campanha “De pé no chão também se aprende a ler” possibilitou o funcionamento da nossa primeira sala de aula, num galpão da Penitenciária Dr. João Chaves – presídio construído em 1953, desativado e demolido recentemente para a construção de um complexo cultural. Essa sala de aula passou a ser conhecida como Escola Isolada Nossa Senhora de Fátima, semente inicial da Escola Patrocínio (ANEXO 4, p. 230).

c) Evidência de sentimentos, emoções e impressões sobre os acontecimentos e fatos evocados (uso de adjetivos e de advérbios intensificadores ou atenuadores).

(TA) “O reisado é uma coisa muito bonita de ver... E de dançar! A gente tem o maior prazer de brincar, a gente esquece o mundo, as amarguras da vida. Quando ouço o Mateus, figura do reisado, gritar, o meu coração explode... Sinto uma descarga e o corpo começa a balançar” (ANEXO 4, p. 224).

(TD) Das várias aventuras de Barbado, contarei somente uma, que também é muito interessante (ANEXO 4, p. 227).

(TE) Havia na praça Dom Pedro II um coreto. E quando essas lembranças surgem em meu pensamento os meus olhos começam a marejar. Eu era apenas um dos músicos da banda... (ANEXO 4, p. 228).

Ao falar da emoção, o tom evocado, por meio do uso de expressões intensificadoras ou atenuadoras, visa criar simulacros das emoções sentidas. Se o sentimento descrito é o de alegria, o uso de advérbios e de adjetivos intensificadores “muito bonita”, “maior prazer” e de hipérboles “o meu coração explode...”, exprimem o efeito de sentido contentamento, de prazer. Quando a emoção é de saudade e de tristeza, as expressões são associadas aos advérbios atenuadores “somente uma”, “apenas um”.

d) Descrição eventual de lugares, de pessoas, etc.

(TF) A iluminação das poucas casas era só através da lamparina que era feita com latas de óleo vazia. O pavio era de algodão, torcido e embebido em óleo de mamona. A luz era fraca, mas dava para iluminar nossas noites, nossos sonhos, nossas histórias... E que histórias! (ANEXO 4, p. 229).

e) Explicação eventual do sentido de expressões antigas ou em desuso.

(TC) [...] Frequentei até o quarto livro (como chamavam na época, que equivale à quarta série) (ANEXO 4, p. 226).

(TD) As roupas que vestíamos eram feitas com seis varas e meia – seis metros e meio de pano (ANEXO 4, p. 227).

(TE) [...] denominaram aquele arraial Santana dos Olhos d’Água, que posteriormente passou a chamar-se Ipuã – nome de origem tupi-guarani que significa ‘águas que vertem’.

[...] jovens faziam o *footing* – passeio onde as moças e rapazes subiam e desciam a avenida, trocando olhares e flertes (ANEXO 4, p. 228).

(TG) [...] pois ele tinha um pedacinho de terra, no qual havia uma casinha simples de taipa (casa feita de madeira e barro) [...]

As jovens eram diferentes, gostavam de festas folclóricas (ligadas à cultura popular) [...] (ANEXO 4, p. 230).

O modo mais frequente de uso de pontuação, para explicar o que nomeia coisas ou para detalhar expressões em desuso, dá-se por meio do emprego de parênteses ou de travessões. Como esses recursos de pontuação fazem parte dos *Critérios de Avaliação*, é recorrente o uso desse tipo de elemento nos textos dos alunos, porém tendem a seguir dois aspectos diferentes.

Há textos em que o tom do memorialismo é preservado no seu todo. Nesses casos, tanto a narrativa como a explicação incorporada, estão articuladas semanticamente, como por exemplo, o trecho de (TC) “Frequentei até o quarto livro (como chamavam na época, que equivale à quarta série)”. O uso verbos no pretérito perfeito e imperfeito, dentro da explicação, é responsável por imprimir o mesmo tom entre a explicação e o texto.

Há textos em que ocorre uma quebra da narrativa memorialista, quebra porque as explicações no decorrer do texto projetam um efeito técnico ou objetivo, o que cria um tom diferente daquele memorialista. Exemplo: a) uso de verbos particípio (TG): “taipa (casa feita de madeira e barro)”; b) uso de verbo no presente do indicativo (TE): “Ipuã – nome de origem tupi-guarani que significa ‘águas que vertem’”; c) ausência de verbos (TD): “seis varas e meia – seis metros e meio de pano”. Essas são as características dessa segunda tendência.

Nos trechos explicativos surge uma variedade de palavras que revelam a riqueza lexical do português brasileiro. Nos textos da coletânea *Memórias* (2008), aparecem palavras como: potreira; jagunço; baioneta; quarto livro; tiali; mijolo; embornal; adobe; ancoretta; são-gonçalo; fonia; rancho; cangapé; cavallhada; siriri; cururu; viola-de-cacho; grotões; candeeiro; esteira; bica; tertulha; coréia; tamboretas; bileira; tucuns; rudia; mandolate; tuia; taipa; meeiro; cacaio.

Podemos constatar que, embora não faça parte, como *Critério de Avaliação*, há uma captação de mais um modo de ser do discurso memorialista: aquele que considera o uso de nomes próprios de pessoas, de lugares, de instituições, aspecto paralelo ao caráter histórico do discurso memorialista.

A presença marcante de cada um desses elementos, quando, insistentemente, reiterados nos textos dos alunos, serve para mostrar aquilo que foi ensinado sobre o gênero, ou melhor, sobre o discurso memorialista. Assim, as funções do concurso são cumpridas e a comissão julgadora seleciona como válidos os textos que melhor conjugam os aspectos estudados no *Caderno do Professor*. Vence a dinâmica entre a alteridade e a identidade.

Temos uma cifra de revelação do *maior* ou *menor* grau de liberdade na produção de textos por parte do aluno. Como falamos anteriormente, quando se percebe *uma presença maior* dos elementos de caracterização dos textos de fundação, tal como foram trabalhados e sugeridos pelo *Caderno do Professor*, o grau de liberdade (em relação à escrita mais fortemente argumentativa) é minimizado.

O *Caderno do Professor*, representante da voz institucional, pede para que os alunos escrevam memórias com enfoque literário. Dar enfoque literário a qualquer enunciado pressupõe a *presença* dos elementos que o construam de modo a criar efeitos de prazer estético inusitados, sagazes, o que desvelaria *maior liberdade* de construção. À construção textual, está pressuposto um quadro de relações axiológicas que norteiam a atividade de produzir as articulações entre o conteúdo, o material e a forma.

3.3 A construção do estilo no diálogo entre textos

Neste segmento do trabalho, desenvolveremos análises que procuram discutir as relações estabelecidas entre textos, focando, especificamente, o modo como os textos escritos por alunos retomam ou fazem alusão a outros. Dentre os casos específicos, estão os chamados *Textos Recomendados* do *Caderno do Professor*. O desenvolvimento dessa discussão decorre do fato de que alguns textos de alunos finalistas do livro *Memórias* (2008) apresentam estratégias de dizer as quais são similares a algumas usadas por autores dos *Textos Recomendados*. Cabe, antes, em uma breve retomada teórica, explicitarmos as diferenças conceituais entre as noções texto e enunciado, tal como presentes em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, de Bakhtin (2010), e as diferenças entre intertextualidade e interdiscursividade, apresentadas e discutidas por Discini (2003; 2004) e Fiorin (2010a; 2006a).

A compreensão das diferenças entre enunciado e texto em Bakhtin é essencial para conceber as noções de interdiscursividade e intertextualidade. Embora enunciado e texto sejam abordados de modo diferente, eles mantêm, entre si, relações de implicação ou de dependência. Em princípio, vamos elencar os vieses específicos entre cada um desses conceitos-chave para, em seguida, cotejá-los com os fenômenos presentes nas produções dos alunos.

Enunciado e texto são dois modos diferentes de compreender um objeto enunciativo. Texto “é realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)”, é “qualquer conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2010, p. 307). Por exemplo, ao falarmos de um fato vivido em nosso passado temos a ilusão de que o estamos revivendo, porém a possibilidade de revitalização desse fato somente se dá por meio da materialização discursiva dele, ou seja, por meio da construção de um texto, oral ou escrito, que traga, em um conjunto coerente de palavras, a sua atualização. Texto pressupõe um sistema estruturado e coerente de signos que materializam uma série de elementos técnicos, enquanto sistema de linguagem, isto é, tudo aquilo que pode ser repetido e reproduzido, conforme Bakhtin (2010). Considerar um texto como enunciado, segundo o estudioso, gera problemas de fronteira, porque *enunciado* envolve as funções do texto e dos gêneros do discurso, o que abarca os limites de sentido. O texto passa a ser visto como enunciado, na medida em que é concebido como unidade de interação, de relação dialógica. A diferença fundamental entre texto e enunciado está no posicionamento social do enunciador, cotejado, no texto concebido, como enunciado. O enunciado pressupõe a enunciação.

Para que um texto seja considerado enunciado são necessárias “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2010, p. 308). É preciso sua inserção em um dado campo, além de sua concatenação com todos os sentidos. Isso o torna um todo “acabado”, algo individual, único e singular, ao passo que o “uno” é “duplo”. Levando em conta o caráter funcional dos textos escritos pelos alunos, poder-se-ia perguntar qual a função das memórias literárias. Uma delas seria a função documental: construir uma interpretação, uma versão da história de sujeitos e reescrever a relação do sujeito com o lugar onde vive. A outra seria oportunizar, ao *outro*, a possibilidade de relatar sua vida, o que é um ato ético: dar ao *outro* a oportunidade de conhecer a história que o identifica.

Se um enunciado é um todo de sentido, o sentido do enunciado é revelado na situação comunicativa. Esse enunciado está ligado à autoria e ao tom inerente, daí sua natureza irrepetível. O caráter dialógico, intrínseco ao funcionamento da relação com o *outro*, constitui o enunciado discursivo, porque o discurso é uma das identidades do enunciado. Desse modo, todos os enunciados possuem relações dialógicas com o seu *outro*. Esse *outro* pode ser entendido como o diálogo entre o autor e leitor, como o caráter responsivo do enunciado, como as vozes confrontadas no interior próprio enunciado, e, ainda, como a relação do enunciado com outros enunciados. A percepção de alguma dessas vozes distintas pondera o caráter interdiscursivo de todo enunciado. Fiorin (2010b) argumenta que todo enunciado é interdiscursivo e observa que a presença da noção de interdiscurso na obra bakhtiniana se dá sob o conceito de dialogismo. Ambos os conceitos, interdiscurso e dialogismo, remetem à realização do diálogo permeado no enunciado pelo discurso. Apontando as maneiras básicas de se incorporarem distintas vozes de *outros* enunciados no enunciado, Fiorin distingue duas possibilidades:

- a) uma, em que o discurso alheio é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante, é o que Bakhtin chama discurso objetivado.
- b) outra, em que o discurso é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida do enunciado citante e do citado (FIORIN, 2006a, p. 33)

Apresentando uma sistematização dos diferentes procedimentos para incorporar as distintas vozes no discurso citante, o que é retomado da obra bakhtiniana, Fiorin explica que o item “a” se refere a formas composicionais como discurso direto e o discurso indireto, as aspas, a negação. Nelas, temos estruturas referentes a tópicos que marcam o discurso do *outro*, abertamente citado. O segundo caso, referente ao item “b” presentifica-se em formas composicionais, tais como a paródia, a estilização, a polêmica clara e a velada e o *discurso indireto livre*, o que dá um caráter bivocal ao enunciado.

A intertextualidade, nessa abordagem, passa a ser um tipo específico de interdiscurso (dialogismo). Ela se revela quando “[...] há o encontro de duas materialidades linguísticas, de dois textos”, no interior de um texto e “[...] para que isso ocorra, é preciso que um texto tenha existência independente do texto que com ele dialoga” (FIORIN, 2006a, p. 53). O reconhecimento desse tipo de sistematização sobre as diferenças entre enunciado e texto, entre interdiscursividade e intertextualidade busca atingir a compreensão desses fenômenos e não apenas criar inúmeras categorias conceituais. De maneira geral, qualquer enunciado intertextual lida, basicamente, com a presença mostrada da voz do outro, seja esta negada, subvertida ou imitada.

Tomando como base a semiótica de greimasiana, Discini (2003, p. 225, grifo da autora) desenvolveu o conceito de “[...] intertextualidade estilística observada em homologação à intertextualidade entre textos, esta considerada como ‘a retomada consciente, intencional, da palavra do outro, mostrada, mas não demarcada no discurso da variante’”. Conforme apresentamos na segunda seção, há diferentes modos de estabelecimento de diálogos entre estilos, a partir dos textos de *fundação*. Há o estilo de *captação*, o de *subversão* e o de *negação*. Destacamos, especificamente, as duas primeiras noções (de *fundação* e de *captação*), uma vez que elas “enfeixam uma relação de complementariedade, o que discursivamente reproduz a convergência para um mesmo modo de ser” (DISCINI, 2003, p. 268). Trazendo essa relação categorial para a problemática que envolve a aprendizagem da escrita de enunciados memorialistas, consoante gêneros literários, podemos afirmar que a noção de complementariedade é reconhecida como legítima, porque é sobre ela que se assentará uma base para a “relativa estabilidade” dos gêneros do discurso. Aí está um modo de definir o estilo do gênero em seu conteúdo, material e forma: os gêneros literários envolvidos na OLPEF concretizam a temática memorialista.

Os textos de *fundação*, no projeto enunciativo da OLPEF, como já mencionamos, são os *Textos Recomendados*, visto que estão integrados ao evento por meio de uma existência organizada no *Caderno do Professor* e porquanto a leitura, o estudo e a observação das propostas de caracterizações constituem pressuposto para o desenvolvimento das aulas. Os TRs, em seu modo de dizer individualizado, constroem o discurso memorialista, identificando pessoas que vivenciaram experiências em certos tempos-espacos específicos. Sendo os TRs os exemplares de referência, retomamos uma síntese de sua estrutura composicional enunciativa e enunciativa, dividindo-os nos dois casos mais frequentes. No primeiro, o narrador (em primeira pessoa) coincide com o enunciador do texto, ou seja, um episódio da história de vida da pessoa é contado por ela mesma; nesse caso, as consciências coincidem, por exemplo:

Tatiana Belinki (T3, p. 216), Rostand Paraíso (T5, p. 218), Érico Veríssimo (T6, p. 219) e Roberto de Oliveira Campos (T7, p. 221). Isso caracteriza enunciados memorialísticos como autobiográficos. No segundo caso, embora os exemplares apresentassem um narrador (em primeira pessoa), narrador e enunciador não coincidem. As histórias contadas não foram vivenciadas pelo enunciador que, ao final do texto, escreve uma nota explicativa dizendo que a história foi escrita tendo por base o depoimento de outra pessoa. Assim, dá voz a um *outro*. Este último narrador cria o efeito de que está narrando sua história. Isso caracteriza o fazer biográfico. Os textos que apresentam essa estratégia enunciativa são os mais propensos a serem imitados, a exemplo: Antonio Gil Neto (T1, p. 213), Ariadne Araújo (T4, p. 217), Tarine Silva Ribeiro (T8, p. 222) e Kelli Carolina Bassani (T9, p. 223).

Esse segundo caso reflete a estratégia enunciativa que o aluno emprega para produzir o seu texto: usando os dados da entrevista feita com uma pessoa mais velha, deve, no texto, dar voz a essa pessoa, revitalizá-la na imanência discursiva. Nesse intento, é necessário construir um simulacro de que é a própria pessoa que está contando sua história. Dessa maneira, a *captação* é o fenômeno interdiscursivo mais frequente nos textos dos alunos. O aluno-autor capta o estilo do texto de referência.

Mas como a *captação* se manifesta? Segundo Discini (2003), *captação* é um tipo de intertextualidade estilística, cuja função é construir um texto imitando o modo de escrita de outro. O fenômeno caracteriza-se por intertextualidade, porque retoma ou faz remissão a outro texto-base anterior e independente do texto segundo. A intertextualidade é estilística, posto que imita o estilo, o tom de voz, o modo de dar a voz ao *outro* ou de referir-se ao *outro*; o modo de empregar o conteúdo, o material e a forma composicional. A captação não busca desdenhar, desdizer ou parodiar o texto imitado, mas construir um novo texto em que se incorpora, capta ou em que se adapta o estilo de um texto-base, fazendo um texto à maneira do outro e, no contexto da Olimpíada, à maneira dos *Textos Recomendados*.

Quando o aluno constrói o seu texto, fazendo remissão aos *Textos Recomendados* ou a qualquer outro texto que faça parte da memória discursiva da cultura, não reconstruirá o texto de fundação em sua inteireza. A imitação, na maioria dos casos, privilegia trechos, uma vez que o narrador é outro, a história e a memória são outras, e o enunciador (aluno) pode se assegurar, por intermédio da captação, que está seguindo um conteúdo, um material e uma forma mais próximos do que é “recomendado”. No mesmo tempo em que isso projeta certa competência de escrita, há que se reconhecer que a captação é a comprovação do diálogo com os textos usados nas oficinas e é inerente ao trabalho de qualquer sujeito que ambiciona comprovar sua autoria no contexto da Olimpíada. Se nós tomarmos como exemplo a trajetória

autoral de Tatiana Belinki, uma das autoras usadas no *Caderno do Professor*, poderemos observar que seu início da carreira foi marcado por um intenso trabalho de traduções e de inúmeras adaptações de obras de literatura (infantil e juvenil) para teatro, televisão e cinema. Nesse sentido, o trabalho parafrástico é uma ação orientadora e não apenas reprodutiva, um exercício que colabora para a construção de uma identidade autoral.

A seguir, serão apresentados trechos de abertura e de fechamento do (T1) *Como num filme* de Antonio Gil Neto, um dos *Textos Recomendados* mais usados pelos alunos em suas captações parafrásticas de estilo. É importante destacar que, dos 49 textos finalistas que compõem o Livro de Memórias (2008), em pelo menos sete, há passagens que remetem à intertextualidade de estilo com o (T1). Focaremos a análise neste exemplar, especificamente por tratar-se de um dos casos mais recorrentes de paráfrase de estilo:

(T1) [*trecho de abertura do texto*] 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.
[...]

[*trecho de fechamento do texto*] 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 (ANEXO 3, p. 213).

Vejamos, na sequência, o modo como os alunos procuram imitar o texto de Antonio Gil Neto:

(TA) Direta, franca, engraçada, com um jeito solto, especial, uma risadinha aqui, uma gargalhada acolá, que a brincante do reisado de São José da Caatinga, dona Marilene Moura, 68 anos, mergulha nas suas memórias (ANEXO 4, p. 224).

No (TA) a narradora procura qualificar a interlocutora (entrevistada) tal como aconteceu em (T1), usando três adjetivos similares aos apresentados no texto-base. Além disso, faz retomada integral do trecho “com um jeito solto, especial”. Menciona o nome próprio da entrevistada antecedido de pronome de tratamento “dona”, feminino de “seu” e, ainda, procura manter o mesmo tom simpático e elogioso apresentado em (T1). Vamos a outros casos:

(TC) [*trecho de abertura do texto*] Enquanto dona Giuseppina me contava sua história, imagens se formaram, conciliavam-se com os tempos de hoje. Um filme passava em minha mente e era como se eu estivesse lá (ANEXO 4, p. 226).

(TE) [*trecho de abertura do texto*] Estavam ali duas gerações completamente distintas: senhor Romualdo Fratim, 88 anos, e eu, uma estudante da 7ª série. Ele retornou ao seu passado, revivendo os guardados de suas memórias, e assim começou a contar-

me histórias de seu tempo de infância e mocidade. Não demorou muito e eu viajei naquelas palavras...

[...]

[*trecho de fechamento do texto*] Eu não sabia, mas Ipuã tem memórias. E, quando leio o que escrevi, não sei se essas histórias são cenas vividas pelo senhor Romualdo Fratim ou por mim, pois parecem que as suas memórias agora também são minhas (ANEXO 4, p. 228).

Expressões tais como “imagens se formavam”, “um filme passava em minha mente”, “viajei naquelas palavras” e, praticamente, o trecho inteiro de fechamento em (TE) mostram que esses textos incorporaram o mesmo modo de dizer de Gil Neto, procurando parafraseá-lo. Nessa estratégia, buscaram sintetizar, tal como em (T1), as suas ideias sobre a entrevista e sobre o entrevistado, trazendo à luz um caráter valorativo do dizer. No texto de Antonio Gil Neto, as relações metafóricas estabelecidas entre as memórias contadas e o tema do filme constroem sentido do todo textual, estão isotopicamente marcadas e reiteradas, porque o cinema na vida do entrevistado (seu Amalfi), sob a ótica do narrador, foi uma das vivências mais relevantes. À medida que a vida transcorria, a presença e a evolução do cinema acompanhavam “seu Amalfi”.

Esse é um dos aspectos que não ocorre em (TC), cujo foco temático das memórias é a vida no espaço rural: “Onde só havia algumas casas de madeira, pequenas estradinhas, lavouras de milho, soja, mandioca e pés de frutas, hoje existem edifícios, asfalto e várias lojas” (TC, p. 226). Ao “emprestar” as relações metafóricas do (T1), essas relações destoam do conteúdo que foi narrado pelo interlocutor. De todos exemplares que usam esse tipo de intertextualidade, o (TE) é o que realiza a imitação composicional na maioria dos os parágrafos. Além dos elementos de abertura e de fechamento, o (TE) instala, parágrafo a parágrafo, percurso similar ao de (T1). Vejamos como se comprovam essas conexões isotópicas:

PARÁGRAFO	Texto-base (T1) – <i>Como num filme</i>	PARÁGRAFO	Texto do aluno (TE) – <i>Ipuã tem memória</i>
8 a 10	Descreve as brincadeiras de infância e o espaço; cita os bairros que surgiram em São Paulo, e as brincadeiras <u>na estrada de ferro com o trem</u> .	3	Fala do sonho dos moradores de ver <u>a estrada de ferro e o trem</u> passar pela cidade.
12 e 13	Constrói um tempo da mocidade; fala sobre as idas <u>às matinês dos cines</u> , apresentando alguns <u>títulos de filmes</u> assistidos.	6 e 7	Constrói um tempo da juventude, tempo <u>das matinês de cinema</u> ; apresenta <u>títulos dos filmes</u> que viu na época.
14 a 20	Destaca a fase adulta: o trabalho, <u>o casamento</u> . Fase também marcada pelas idas aos cinemas da cidade, pelo <u>namoro</u> , pelos passeios com a família. Apresenta outros filmes e artistas favoritos.	8 e 9	Descreve o movimento da praça, <u>os flertes entre os jovens</u> e apresenta músicas ouvidas nos alto-falantes da praça.
20 e 21	Finaliza, falando da sua <u>situação hoje</u> e da sua atual percepção do cinema.	10	Finaliza, comentando <u>as mudanças da cidade [hoje]</u> .

Quadro 13 – Relação composicional e temática entre texto-base e texto de aluno

Há, por parte do texto do aluno, um modo de reiterar e de apresentar os tópicos temáticos, sequencialmente, de um modo equivalente a (T1). Observa-se que o aluno imita o texto-base, porém o relato é menos denso. O tratamento que o aluno dá ao texto é convergente ao TR, porque busca construir um direcionamento equivalente de sentido, por meio do conteúdo temático, pela maneira como estrutura o texto (denominação dos filmes, uso dos tempos verbais, descrição dos lugares, etc.). Outra marca que remete à intertextualidade estilística (estilização) está em relação aos seguintes trechos: “Bem que procuro não pensar muito para não marejar os olhos” (T1) e “E quando essas lembranças surgem em meu pensamento os meus olhos começam a marejar” (TE). Enquanto, na abertura do relato, em (T1), a voz do interlocutor nega o “pensar” as lembranças para “não marejar os olhos”, em (TE), no fim do relato, a voz que enuncia afirma o “pensamento” e as lembranças que fazem os “olhos começar a marejar”. O texto do aluno constrói uma inversão sintática, afirmando a emoção que, embora tivesse sido negada no texto-base, gerava um efeito de sentido oposto. O aluno capta o efeito de sentido emocionado do interlocutor (T1) e o emprega em seu texto de modo a confirmar as lembranças que fazem “marejar os olhos”, termo que retoma a ideia de chorar de emoção e de saudade do tempo passado.

Outro exemplo é empregado em (TB), em que a narradora usa o *discurso indireto* para apresentar o que Dona Olinda (sua entrevistada) disse. Ocorre que, nesse texto, há um trecho que parafraseia uma parte do conto *Um Apólogo* de Machado de Assis, quanto à personificação metafórica da “agulha”. Segue o trecho do texto da aluna:

(TB) Na escola, as mulheres aprendiam o que, na época, era de suma importância: cantar, cozinhar, falar francês ou outra língua europeia. E costurar. Mas a agulha nunca gostou dos dedos da menina-moça Olinda, que também detestava o silêncio da sala de costura. As agulhas furando o pano era o único barulho que se fazia ouvir. E aí de quem quebrasse aquele pesaroso silêncio (ANEXO 4, p. 225).

Temos aí uma alusão intertextual, em que se dá um jogo de sentido bivocal: a menção a um trecho do clássico de Machado de Assis, para contrapor uma opinião velada da entrevistada, aos conceitos de educação feminina vigentes na época. Essa contraposição só faz sentido se considerarmos que toda afirmação de um direito revela o seu avesso. Dizer que a educação para as mulheres, na época, priorizava habilidades para uma vida doméstica (cantar, cozinhar, falar francês e costurar) é pressupor que havia diferença entre escola de meninas-moças e escola de meninos. Esse enunciado só é relevante caso pensemos que está em oposição a um outro discurso, que preconiza diferenças entre os papéis sociais de homens e de mulheres, para privilegiar aqueles. Isso colabora para imprimir um tom irônico ao que é dito

por meio de trechos como: “as mulheres aprendiam, na época, o que era de suma importância”, “mas a agulha nunca gostou dos dedos da menina-moça”, que “detestava o silêncio da sala de costura”.

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o *plic-plic-plic-plic* da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nesse e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile (ASSIS, 1994).

Esse trecho de *Um Apólogo* confirma a bivocalidade emanada do texto da aluna, que integra interdiscursivamente a voz da entrevistada e a voz do clássico machadiano. Por meio dele, contrapõe-se a educação dada às “meninas-moças” e, portanto, ao discurso escolar autoritário “e ai de quem quebrasse aquele pesaroso silêncio”. Esses recursos se opõem ao caráter submisso, à valoração associada ao papel das mulheres na sociedade no tempo de Dona Olinda. Numa sociedade em que não houvesse diferenças de direitos entre homens e mulheres, tais afirmações não fariam sentido, porque se suporia a igualdade de privilégios, uma educação igualitária para todos. Por conseguinte, a paráfrase ou a captação do estilo do outro é um processo que faz parte da aprendizagem da escrita e confirma, mais uma vez, a tese de Discini (2003), de que a retomada consciente e intencional, da palavra do *outro* será mostrada, mas não marcada nos discursos e nos gêneros discursivos variantes, em se tratando de intertextualidade de estilo. Em relação ao objeto aqui estudado, os textos produzidos por estudantes participantes da Olimpíada confirmam modos de construir a intertextualidade estilística, segundo um tipo de alusão ao estilo, ao modo de um *outro* construir o discurso. Predominam, no nosso *corpus*, alusões intertextuais, mais pontuais, não apenas dos textos de fundação na sua integridade.

É interessante observar que, em nenhum dos textos dos alunos, a construção do discurso se dá de modo objetivado, isto é, com a separação nítida entre a voz do texto do aluno e a voz do texto de fundação. Todos os enunciados se constroem usando, em alguns trechos paráfrases estilísticas, porém não há uma separação nítida entre o enunciado citante (o texto do aluno) e o citado. O reconhecimento dos textos-base dependerá da memória discursiva do leitor.

Uma última questão a ser destacada resulta da problemática de um dos aspectos da forma composicional do enunciado memorialista escrito pelo aluno. Observamos, anteriormente, que mais da metade dos textos que compõem a coletânea *Memórias* (2008) apresentam, ao final, especificações do tipo:

(TC) (Texto baseado no depoimento de dona Giuseppina Situlim Sette, 86 anos.) (ANEXO 4, p. 226).

(TD) (Texto escrito com base na entrevista com Ana Rosa de Novaes, 93 anos – Guiratinga – MT.) (ANEXO 4, p. 227).

(TF) (Texto baseado na entrevista realizada com João Alves de Oliveira, de 72 anos, morador de Taquaruçu, Tocantins.) (ANEXO 4, p. 229).

A origem desse tipo de explicação sobre o entrevistado deriva, também, da paráfrase do modo como os quatro *Textos Recomendados* (T1, T4, T8 e T9) fazem menção aos sujeitos entrevistados. O material textual é estruturado de forma a criar efeito de legitimação, fazendo parecer que esse modo de materializar a existência do entrevistado é um traço comum ao enunciado memorialista.

(T1) Antonio Gil Neto, escritor paulista. Texto escrito com base no depoimento do sr. Amalfi Mansutti, 82 anos (ANEXO 3, p. 213).

(T4) Texto de Ariadne Araújo, jornalista cearense, escrito com base no depoimento de Edilberto Cavalcanti Reis, neto de Alice Augusta Peixoto Cavalcante, narradora-personagem dessa história (ANEXO 3, p. 217).

(T8) Texto escrito com base na entrevista com Valdenice Cabral Minales Satin, 51 anos, funcionária municipal, moradora de São João de Iracema desde que nasceu (ANEXO 3, p. 222).

(T9) Texto baseado na entrevista com Clovis Turatti. Ele nasceu, cresceu e trabalhou como engraxate, desde os cinco anos, na Rua Sete de Setembro, em Toledo - PR. Hoje é funcionário público municipal (ANEXO 3, p. 223).

Fazer a escolha de designar a origem dos dados (por intermédio da apresentação do nome, da profissão, da idade, da cidade do sujeito entrevistado fora da narrativa) imprime o teor de discurso objetivado, marcando um modo próprio de relação entre o enunciator e as vozes do narrador e/ou do entrevistado. Essa é mais uma característica, que é imitada pelo aluno, uma vez que se configura como um dos critérios avaliativos (evidências da realização da entrevista), descritos da seguinte forma: “O texto deixa transparecer que o autor fez entrevistas para produzi-lo, recuperando lembranças de outros tempos relacionadas ao lugar onde vive” (ANEXO 2, p. 212).

O modo de dizer dos TRs passa a ser compreendido pelo professor e pelo aluno como um estilo referencial do projeto enunciativo. Por isso os enunciados dos alunos captam, reproduzem e adaptam estilos de enunciados memorialistas da Olimpíada, projetando um modo de dizer recorrente e convergente aos elementos de caracterização sugeridos pelo *Caderno do Professor* e trabalhados pelos alunos. Quanto ao estilo autoral, é necessário ainda

perceber que aspectos dão uma entoação própria ao enunciado definido “pela relação do enunciador com o objeto enunciado e com o enunciado dos outros” (FIORIN, 2006a, p. 74). Esse tópico será detalhado no segmento subsequente.

3.4 O efeito de autoria relativo ao enunciador-aluno

Se não partíssemos do pressuposto de que uma enunciação está sempre pressuposta a um enunciado, logo que um enunciador está sempre pressuposto a um enunciado, discutir o tema da autoria em enunciados produzidos por alunos poderia causar estranheza, porque não há obras em jogo, não há uma trajetória de produção individualmente legitimada. Na prática escolar já encontramos a legitimação de autoria por meio de suportes fugazes. Em se tratando de produções escolares, é comum verificarmos a produção de livros artesanais, materiais capazes de revelar talentos e ensaiar o ofício da escrita. No caso de *Memórias* (2008), o que há é uma coletânea de textos publicados em um evento – a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* – que legitima cada enunciado (da mesma natureza genérica) produzido pelos diferentes alunos e, assim, considera autores. Faraco (2010, p. 56), discutindo as noções de autoria e de autor, afirma que “[...] autorar é assumir uma posição axiológica, é deslocar-se para outra(s) voz(es) social(is)”. Na perspectiva adotada nesta tese, seria ingênuo questionar se há ou não a imagem de um autor. Para os estudos do discurso não há enunciado sem enunciação pressuposta, repetimos. Logo, sempre há um autor.

Nessa conjuntura, como seria possível reconhecer a voz do aluno-autor? Em princípio sabe-se que um “[...] modo recorrente de organizar o enunciado contribui para a construção do efeito de individuação” (DISCINI, 2003, p. 80). Por efeito de individuação se entende uma imagem discursiva construída por intermédio de uma totalidade de enunciados em que se identifica um caráter, um tom de voz, um corpo. Nessa acepção, o efeito de individuação é maleável, abarcando vários corpos, corporações e textos.

Podemos ter o efeito de individuação em uma totalidade diversa de discursos produzida por um mesmo sujeito, ou seja, esse efeito de individuação revela o estilo autoral; é possível também ter o efeito de individuação em uma totalidade diversa de discursos, que, embora possam ser produzidos por sujeitos diferentes, fazem ecoar uma única voz, institucional ou editorial, ou seja, o *éthos* institucional. Temos ainda o efeito de individuação que pode ser percebido em uma totalidade de enunciados de um mesmo gênero discursivo. Similar ao que ocorre com a coletânea *Memórias* (2008), nesse último caso se observa a

construção de um efeito de individuação, em que o sujeito é coletivizado numa voz conjugada por uma isomorfia temática, motivado por um projeto de dizer, o projeto enunciativo da Olimpíada.

Esse isomorfismo temático está presente, peculiarmente, onde há co-ocorrência de processos de seleção, que envolvem a produção de textos. Como exemplo, temos concursos de redações, produção de textos em exames vestibulares e concursos, eventos que põem em jogo a autoria em diferentes graus de “densidade de presença”. A menor “densidade de presença” remete mais à capacidade de escrita, à competência definidora de perfis de sujeitos que sabem adequar o seu dizer e o seu modo de dizer às restrições do projeto enunciativo desses exames. Isso, de uma maneira geral, faz ecoar um modo similar de dizer.

Embora um dos interesses da OLPEF, manifestados por meio do *Caderno do Professor*, seja incentivar o aluno-autor a usar “recursos que tornam o texto interessante, literário, e enredam o leitor” (ANEXO 2, p. 212), de maneira geral, os “recursos literários” mais comuns empregados são, entre outros, rimas que lidam com a musicalidade da língua. Mesmo assim, partindo desse critério que impulsiona o aluno a assumir-se como autor, questionamos: Quais são os posicionamentos axiológicos projetados nos enunciados dos alunos? Até que ponto podemos considerar o enunciador aluno um aluno-autor, nessa teia interdiscursiva? Para o reconhecimento dos efeitos de autoria na voz do aluno, buscamos entender quais são as características da voz ecoada. A conceituação de estilo é essencial para desenvolvermos essa análise e discussão. Estilo, de acordo com Discini (2003, p.17-18, grifos da autora) é:

[...] o modo próprio de dizer de uma enunciação, única, depreensível de uma totalidade enunciada. Essa perspectiva faz com que as relações de sentido conquirjam recorrentemente para um centro que, longe de mostrar um sujeito empírico, cria o próprio sujeito. Por isso afirmamos, ato singular de dizer emerge do dito, também em se tratando de totalidade. O centro, o referencial interno, remete, porém, à exterioridade do próprio estilo, pois só por oposição ao externo, o interno significa. O que é, por sinal, a exterioridade do estilo, senão o *outro*, pelo qual se constitui o *um*? Esse *outro*, além do *tu* instituído intersubjetivamente, o que é, senão a própria situação de comunicação?

No “projeto enunciativo” da Olimpíada, temos, em cada texto do aluno participante, uma projeção individual. O efeito de autoria do aluno é compreendido então como efeito de sentido de identidade, porque esse sujeito é dado no texto, ou seja, possui existência na imanência discursiva. O aluno é quem escreve o texto, essa produção decorrente da realização das propostas das aulas (oficinas) ocorridas por ocasião do evento discursivo OLPEF. Os textos dos alunos colocam esses mesmos alunos como destinatários respondentes a todo o

processo envolvido na Olimpíada. A coletânea *Memórias* (2008) é uma obra que, em sua totalidade, agrega uma diversidade de sujeitos que escrevem textos convergentes à Olimpíada. Temos um efeito de autoria para cada texto de aluno e para a totalidade deles.

Na totalidade dos 49 textos de memórias, finalistas de 2008, há um modo típico de enunciar as vozes emanadas, seja a do narrador, seja a do interlocutor (o entrevistado debreado).

Todos os textos, para construir um foco temático, devem tratar da vida, das experiências de pessoas mais velhas e do lugar onde vivem. As estruturas enunciativas recorrentes nos textos dos alunos seguem elencadas.

a) Há textos que apresentam apenas um narrador em primeira pessoa. Recorrentemente, é uma segunda voz que materializa a voz do entrevistado. Da totalidade representada pelo livro *Memórias* (2008), 35 textos possuem essa configuração. Em nossa amostragem no Anexo 4, temos como exemplos os textos TD e TF (p. 227 e 229).

b) Há textos em que um narrador, em primeira ou em terceira pessoa, a título de introdução e de conclusão, faz a apresentação do interlocutor (entrevistado). Na abertura e no fechamento da narrativa, recorrentemente, esse narrador constrói parágrafos que sintetizam o conteúdo exposto pelo interlocutor. O narrador coloca-se no papel de aluno, ou de jovem, a fim de introduzir a voz do interlocutor. O narrador concede a voz ao entrevistado, que, entre aspas, apresentará, também em primeira pessoa, a história de sua vida. Da totalidade representada por *Memórias* (2008), 10 textos trazem essa configuração. Em nossa amostragem no Anexo 4, temos como exemplares os textos TA, TC e TE (p. 224, 226 e 228, respectivamente).

c) Há casos de textos em que há um narrador em primeira pessoa, simulando ser a voz de um entrevistado, tal como no item “a”, embora o texto tenha sido construído com base na entrevista de duas pessoas que serviram de fonte de alimentação temática. Assim o aluno-enunciador delega voz a um narrador apenas e faz menção ao segundo entrevistado por meio do *discurso indireto*, a partir da voz do narrador. A coletânea *Memórias* (2008) apresenta dois textos com essa configuração. No Anexo 4, o texto TG serve de exemplo (p. 230).

d) Há, num último caso, o narrador em primeira pessoa, que se assume como jovem ou aluno. Assim narra as suas impressões sobre a história de vida da pessoa com quem conversou, usando o *discurso indireto* para se referir ao que o *outro* disse. O livro *Memórias* (2008)

oferece dois textos com essa configuração. No Anexo 4, temos como exemplar o texto TB (p. 225).

Propondo analisar o princípio básico da relação entre autor, personagem e ouvinte, Bakhtin (2010) tece reflexões sobre a estética da criação verbal³¹. Antes de fazer o cotejamento entre as questões a ser analisadas, cabe mostrar, brevemente, uma síntese da relação autor e personagem ou do “autor e do herói”, discutidas em *O autor e a personagem na atividade estética* (BAKHTIN, 2010), para, assim, vislumbrarmos o modo como os textos dos alunos apresentam a relação autor-personagem.

O estudioso discute que há uma relação indissolúvel entre o autor e a personagem, ambos entendidos como participantes do acontecimento estético e como componentes da obra. O autor, sujeito discursivo, vincula seu projeto enunciativo de dizer não apenas a um material verbal, mas também a uma forma e a um conteúdo, tópicos que condicionam a realidade discursiva em que os gêneros surgem. Nesse processo, se o procedimento do autor for artístico, sua responsabilidade é peculiar, pois deve superar as determinações do material (a língua) e trabalhar o seu posicionamento axiológico nos objetos instaurados: o personagem em seu mundo, o conteúdo e o trabalho com a forma composicional.

O modo como um autor concebe um personagem e seu mundo reflete valores contemplados pelo enunciador, dizendo, nós, semioticamente. Esses valores podem ser apreciados ou depreciados, reverenciados ou desprezados, aplaudidos ou ironizados, celebrados ou obscurecidos, criticados ou elogiados, dentre outros posicionamentos valorativos. Embora possa parecer que um autor apenas registre os atos humanos e os acontecimentos da vida, a sua ação, na verdade, trabalha com a atualização, com a virtualização e com a reorganização discursiva e estética dos fenômenos da vida.

Como já mencionamos anteriormente, dado que o “real” é culturalizado, o simples fato de nomearmos arbitrariamente as coisas revela os critérios e as categorias representadas pelos valores intrínsecos da visão de mundo da sociedade. Se projetarmos essa mesma relação da palavra para com os enunciados, os modos de dizer, a organização do conteúdo, a forma composicional, as escolhas que o sujeito faz entre os elementos genéricos da linguagem, entendemos que revelam a multiplicidade de vozes representadas num enunciado verbal.

³¹ Mais detalhes sobre as características gerais da obra *Estética da criação verbal* de Mikhail Bakhtin podem ser consultados em: Tezza (1997; 1999); Faraco (2010); Sobral (2009a; 2009b). É preciso também esclarecer que no Brasil, há duas traduções dessa obra: uma de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão (BAKHTIN, 2000) e outra de Paulo Bezerra (BAKHTIN, 2010). Ambas as traduções são consideradas na presente pesquisa.

Como retoma Faraco (2010, p. 40) “[...] a distinção autor-pessoa/ autor-criador [...] passa a ser caracterizada como envolvendo um necessário deslocamento no plano da linguagem [...] concebida como heteroglossia, como conjunto múltiplo e heterogêneo de formações verbo-axiológicas”. Focando a relação autor-personagem na atividade estética, Bakhtin sintetiza o alcance dela na afirmação: “a consciência do autor é consciência da consciência” (BAKHTIN, 2010, p. 10). A partir daí toda a base de uma ação autoral esteticamente responsável é desenvolvida.

No acontecimento estético literário, a consciência do autor e a consciência da personagem não coincidem, ou seja, o autor possui um excedente de visão ou de conhecimento em relação ao personagem. No dizer de Bakhtin, o excedente de visão é dado em relação à personagem, por isso é “transgrediente” no sentido de ir além, atravessar, exceder. A abrangência da consciência e da visão do autor engloba e encerra a consciência e o mundo da personagem. O excedente de visão é o potencial de sensibilização projetado pelo autor por meio da linguagem. Esta faz emergirem as diferentes vozes que definem o conteúdo da consciência, sendo, este, fator social. Aí estão as condições de vida das pessoas no mundo. “A consciência é formada pelo conjunto de discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida” (FIORIN, 1996b, p. 35). Desse modo, o autor-criador é aquele que identifica o além do discurso, que reconhece “a consciência do personagem, seu sentimento, e seu desejo de mundo – diretriz volitivo-emocional concreta”. O autor acrescenta que essa consciência “é abrangida de todos os lados, como em um círculo, pela consciência concludente do autor a respeito dele e do seu mundo” (BAKHTIN, 2010, p. 11). Um autor sabe mais que a personagem, está “mais tarde” do que ela. Dessa posição, o autor é aquele que une arte e vida, vida e arte, que reconhece como distinta da arte a prosa trivial da vida.

No evento discursivo da OLPEF não é possível termos, em grau máximo de realização, a expectativa de uma função estética nos trabalhos convocados e nos trabalhos resultantes. Autor e herói, aí, se voltam para um terceiro, que é o arquidestinator institucional. Como numa hagiografia, guardadas as devidas proporções, autor e herói se voltam para esse terceiro: na hagiografia, Deus; na prática da OLPEF, a voz institucional. Por isso a distinção entre o autor e o herói é tênue. Cai o impacto da eventicidade estética.

O aluno, ao entrevistar o *outro*, apropria-se de sua voz e torna-se então relativamente responsável pelo dizer desse *outro*. No ato de materializar a história do *outro* em um texto, coloca apenas um pouco o *outro* no centro “artístico” e axiológico. Indubitavelmente, delegar a voz ao *outro* é um dos tópicos fundamentais desses enunciados. O deslocamento de centralidade faz o aluno, que é o centro, passar a ser o próprio não centro do enunciado, uma

vez que a personagem e seu mundo estão no centro axiológico da atividade estética. Ao instaurar, no texto, narrador e personagem, o aluno transforma o entrevistado num ser discursivo e estético que recria o mundo (o tempo, o espaço e os acontecimentos) enunciativamente. Nesse sentido, existe uma relação indissolúvel entre o aluno e o entrevistado, porque, no texto, ambos são participantes do acontecimento enunciado. Mas a voz institucional permeia tudo nessa situação de comunicação.

O processo de construção do *excedente de visão* do enunciador (aluno-autor) é um todo discursivizado. O estudante precisa explicar como eram os costumes, os lugares, as ações das pessoas em uma região no passado. Por isso, é necessário buscar compreender um sujeito em suas relações com outros sujeitos que os constituem e são constituídos por ele. Mas ele (o aluno) é um sujeito deôntico (do dever).

Para construir o texto, primeiramente, o aluno entra em contato com o *outro*, a pessoa mais velha, o entrevistado. Na conversa, ou entrevista, ou depoimento oral que precedeu o texto escrito, o estudante faz questionamentos ao *outro*, que lança um olhar sobre a sua própria vida³². Buscando perceber as mudanças e os contrastes no espaço (o lugar onde vive o *outro* e no tempo entre o hoje e o ontem do *outro*), o aluno se posiciona diante do “herói”. Nesse processo passa por vários embates até chegar ao texto final. Seu primeiro confronto é com o entrevistado, o que se dá na construção da narrativa do entrevistado, que é guiado pelos questionamentos do próprio aluno. Assim, ao narrar como as coisas eram, o aluno toma consciência dos fatos e das mudanças ocorridas, na perspectiva do *outro*.

Apesar de não haver exigências e compromissos explícitos com a verdade do fato relatado, sendo permitida a invenção, de maneira geral, os textos apresentam mais um caráter historiográfico do que literário, o que confirma certa fusão entre a consciência do autor e a do herói, em benefício de um terceiro, a voz institucional. O segundo embate é o do aluno e a história relatada. O estudante, imbuído do papel de escritor, deve dar forma, organizar os conteúdos, fazer escolhas, recontar a história do *outro* como se fosse *ele*, construir uma imagem discursiva do *outro* e, ao mesmo tempo, seguir as características básicas de orientadas no *Caderno do Professor*. Temos aí um princípio de consciências em embate: o autor e o herói, o aluno e o *outro*. Nesse desafio, insere-se o papel do *excedente de visão* do aluno, pois aquilo que será organizado no texto foi mediado pelo olhar do *outro*. O estudante se desloca de lugar, passando a enxergar o “lugar onde vive”, sob a perspectiva do *outro*,

³² Embora não tenhamos a materialidade das entrevistas ou dos depoimentos orais, há evidências de marcas, nos textos dos alunos, de que eles realizaram a entrevista. A presença dessas marcas é pré-requisito para a submissão do texto à Olimpíada.

respondendo axiologicamente às manifestações do entrevistado. Quase esbarramos no estético, mas não chegamos lá.

O excedente de visão é a capacidade de enxergar mais do que as personagens. Dessa maneira, o aluno-autor deve escolher todos os elementos que concluem a personagem e os eventos de sua vida e definir uma unidade ativa. De um lado, está o autor, que dá acabamento à personagem; de outro, a personagem portadora da unidade aberta da vida, do acontecimento, parte passiva em relação ao todo. A personagem, no contexto dos enunciados memorialistas produzidos pelos alunos para a Olimpíada, é tanto o “eu” narrador que se traveste semanticamente do *outro* idoso, como o interlocutor que assume o turno de voz. Entretanto, cai sempre em graus de realização o excedente de visão, pois é firmada a inclinação a um evento mais histórico e escolar do que estético. Autor e o herói, o aluno e o entrevistado ou o aluno e o *outro* incorporado se fundem numa só consciência, diante do arquidestinator institucional.

Nessas dimensões da relação autor-herói no evento estético, voltam àquelas gradações propostas por nós sobre a liberdade autoral: quanto mais livre o aluno das amarras deônticas (o dever-ser) instituídas pela OLPEF, mais o efeito de individuação ou o estilo autoral emerge.

4 QUESTÕES DE ESTILO E DE GÊNERO EM ENUNCIADOS MEMORIALISTAS

Nesta seção, são apresentadas discussões de pontos considerados relevantes para uma reflexão teórica, desenvolvida a partir das análises das Seções II e III. A reflexão procura, por um lado, destacar o modo de conceber estilo do gênero a partir do projeto enunciativo de natureza institucional-escolar, a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF – 2008) e, por outro lado, busca refazer a construção de um percurso de autoria por parte do aluno. O desenvolvimento das reflexões realiza-se na relação com alguns fundamentos teóricos da filosofia de linguagem bakhtiniana e com as bases da semiótica discursiva francesa.

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* é um evento escolar que propõe recorrer aos conhecimentos linguísticos desenvolvidos na escola, por professores e alunos, como prática discursiva para a gênese do enunciado concreto. Foram selecionados para discussão elementos e aspectos enunciativos que se destacam pela invariância, ou seja, pela similaridade entre os enunciados e, outros, pela variância, marcados pelas instabilidades de cada discurso. Mais especificamente, discutimos: a) o projeto enunciativo do enunciado memorialista da Olimpíada; b) o colocar-se no lugar do *outro* na escrita; c) a descrição e o envolvimento do leitor; d) a pontuação e suas funções nos enunciados memorialistas; e) a ancoragem histórica e as comparações entre o passado e o presente; f) a função distinta do uso do pretérito perfeito e do imperfeito; g) o tema “o lugar onde vivo” e sua variedade de tópicos. Todos esses elementos retomam algumas ideias difundidas no campo da educação e da linguagem, uma vez que tratam da educação pela (e para a) linguagem. Por fim, são discutidos o efeito de autoria do aluno-autor e os graus mínimo e “máximo” de liberdade de escrita, o que remete à densidade de presença do aluno-autor no projeto enunciativo da OLPEF. Assim, as grandes semióticas, a do mundo natural e a da língua natural, são repensadas em confluência enquanto são materializadas nos enunciados concretos, em princípio, representantes da realidade plural.

4.1 Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*: orientação metodológica para produção de textos

Desenvolver uma reflexão sobre o modo como a OLPEF (2008) trabalha com o gênero “memórias literárias” é uma ação que poderia desmembrar-se em diferentes enfoques, teóricos ou práticos, de análise do discurso. Estabelecemos, como critério, duas dimensões de crítica a fim de aprofundar e tornar específica a nossa discussão. A primeira dimensão refere-se ao modo como a OLPEF caracteriza a noção de “memórias literárias” ao longo do *Caderno do Professor*, cujo encaminhamento desenvolvido é de teor descritivo (Cf. Seção II). A segunda dimensão é atribuída ao texto escrito pelo aluno-autor. Nessa dimensão, caracterizamos a dinâmica construída mediante o projeto enunciativo a que o aluno se propõe, depreendida pelo modo como se realiza. Ambas as dimensões são reveladas pela posição de convergência e de responsividade, que tanto a Olimpíada como o aluno estabelecem mutuamente em relação ao ato de escrever.

Cada uma dessas dimensões corresponde a diferentes percepções da noção de estilo de gênero, a saber: aquela que o *Caderno* quer que o aluno apreenda e aquela que efetivamente é apreendida pelo aluno. A sistematização dos conceitos e o modo de conduzir o professor no *Caderno* representam uma abordagem que idealiza a apropriação dos mecanismos de compreensão dos gêneros discursivos no âmbito educacional em nosso país, especificamente, a abordagem para ensino da leitura e da escrita defendida pelos parâmetros e diretrizes curriculares oficiais (BRASIL, 1996; 1998).

Trazemos para a discussão uma ressalva relacionada ao fato de que a busca, em mera superficialidade textual, por uma classificação dos *Textos Recomendados* e dos textos dos alunos não nos traria grandes contribuições. Por essa razão fazemos referência aos enunciados memorialistas, como conjunto de enunciados com certa similaridade imanente entre si. A identificação de um gênero como relato, biografia, autobiografia, reportagem ou memórias, meramente, não muda a natureza do tipo de enunciado narrativo trabalhado no *Caderno Se bem me lembro...*(2008).

A preocupação com denominações “genéricas” dos enunciados pode levar a conceituações de superfície, uma vez que o fio tênue que pode diferenciar um conto de uma crônica, ou uma biografia de um memorial, uma reportagem de um relato histórico, alerta-nos para o risco das generalizações. Concordamos com Greimas, quando diz: “Não somente não existe um texto que seja a realização perfeita de um gênero, mas enquanto organização anacrônica, o gênero é logicamente anterior a toda manifestação textual” (GREIMAS, 1983b,

p. 10). Embora Greimas desenvolva sua teoria tendo como base perspectivas epistemológicas relativamente diferentes de Bakhtin, e não tenha se dedicado ao problema do gênero, nesse trecho observamos uma ideia muito próxima à de gênero enquanto projeto enunciativo. Um dos princípios da teoria do discurso greimasiana visa explicar as estratégias enunciativas para a criação de efeitos de sentido nos textos. Considerar o gênero “logicamente anterior a toda manifestação textual” é o princípio orientador da direção discursiva que um texto pode tomar, além de ser uma das bases responsáveis pela produção de sentido. De acordo com o projeto enunciativo do sujeito que fala – ou do sujeito responsável pela fala do *outro* inserida no discurso –, os efeitos de sentido podem não ser os mesmos, dependendo do lugar de circulação e de veiculação do gênero.

Na trajetória da abordagem metodológica da Olimpíada, o *Caderno do Professor* busca problematizar o exercício da escrita de memórias literárias. A existência da seção *Textos Recomendados* é a prova de que não há um (único ou bom) exemplo a ser seguido. Reconhece-se que não há realização perfeita de um gênero. Do mesmo modo, não basta nomear os gêneros, é necessário estabelecer relações, comparar semelhanças e diferenças, enxergar na manifestação textual a indissolúvel relação entre unidade temática, estrutura composicional e estilo, pois o discurso memorialista pode manifestar-se em vários enunciados. Nesse sentido, a Olimpíada constrói, no *Caderno*, uma orientação, na qual professor e aluno precisam descobrir características recorrentes em uma variedade de textos de natureza genérica semelhante, os enunciados memorialistas. Há uma lógica responsável nesse processo, diferente daquela de dar um tema e pedir para que o aluno escreva, ou de ensinar uma tipologia e pedir para que o aluno escreva um texto seguindo estratégias tipológicas³³. Essa lógica supõe a construção consciente do enunciado, tendo em vista que o aluno precisa construir competências ao longo do projeto enunciativo a que se submete.

Quando se trata de material didático-pedagógico para ensino-aprendizagem da leitura e da produção escrita de textos em Língua Portuguesa, existem critérios relativos à natureza do material textual que compõe livros e cadernos didáticos. Os exemplares de textos, ou melhor, os textos-base devem “justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar ao aluno, contribuindo para a sua formação como leitor proficiente, inclusive como leitor literário” (BRASIL, 2011, p. 62). Como observamos inicialmente, a seção *Textos Recomendados* do *Caderno do Professor* apresenta uma variedade de exemplares oriundos de

³³ Aqui fazemos menção à tão criticada prática de ensino de produção de texto por meio do trabalho exclusivo com tipologias textuais: dissertação, narração e descrição.

diferentes práticas sociais, privilegiando a esfera literária, a jornalística e a escolar (textos de alunos).

Os exemplares dos TRs referentes à esfera literária concentram enunciados do memorialismo literário, representados, especialmente, por autobiografias. Os textos-base da esfera jornalística referem-se a enunciados memorialistas publicados ou por jornalistas (associa-se ao jornalismo pela autoria), ou em jornais (associado ao meio de veiculação). A esfera escolar refere-se a enunciados escritos por alunos finalistas de edições anteriores do Prêmio *Escrevendo o Futuro*. Todos exemplares que compõem os TRs se caracterizam como enunciados oriundos de domínios que mantêm interesse entre si. Apesar de a origem dos textos-base estar ligada a diferentes meios de circulação, a sua similaridade em aspectos estruturais e as suas diferenças quanto ao estilo autoral tornam o conjunto de textos-base rico em variedade.

Na coletânea de TRs, os exemplares de textos literários estudados em correlação com os demais textos são relevantes. O exemplar literário tem o caráter de organizar esteticamente grandes questões humanas e a própria linguagem, conforme Faraco (2003b). Observamos, nas oficinas, que o *Caderno do Professor*, com menor frequência, incentivou a leitura dos textos tendo como ação primordial a apreciação e a apreensão da unidade de sentido do texto. O foco maior das ações de estudo do texto foi destinado à observação das características específicas e ao modo como alguns autores empregam recursos de linguagem analisados no decorrer das oficinas. De certa forma, é relevante “[...] desmontar um texto para ver como se constrói, até para que se possa dizer qual a relação entre o seu modo de ser construído e os efeitos de sentido que produz” (POSSENTI, 2009, p. 104). No entanto, o estudo do conjunto dos TRs contribui, também, para que o aluno pense historicamente as questões culturais envolvidas nos fatos apresentados pelos autores, a fim de adquirir uma melhor compreensão do lugar onde vive. A compreensão sócio-histórica do passado explica o presente em que estão vivendo, os valores de cada grupo social, o modo de pensar, de agir, de viver e de se organizar no mundo.

Por meio do estudo do texto, o *Caderno* encaminha um percurso discursivo, conduzido pela observação e pelo emprego dos fenômenos textuais, enunciativos e de língua, tal como se apresentam nos gêneros estudados nos TRs. É dado maior enfoque a um conjunto básico de elementos construtores da estrutura composicional e do delineamento temático, ambos responsáveis por determinar o estilo do gênero. Conhecer aspectos da estrutura composicional e peculiaridades do conteúdo temático revela uma pertinência funcional do

conhecimento textual e discursivo e, a partir dele, emerge o conhecimento da funcionalidade de fenômenos da língua nos textos.

A coletânea de TRs se constitui de textos integrais e de alguns excertos de obras literárias (em unidades integrais, ou seja, capítulos inteiros), todos constituídos de unidade de sentido. A unidade de sentido do enunciado, de acordo com a abordagem bakhtiniana, é definida e única, pois está organicamente ligada à situação histórica concreta em que o enunciado foi produzido (ou está materializado). O reconhecimento da unidade de sentido dos TRs – considerados em sua totalidade e, ao mesmo tempo, cada um “individualmente” – é diferencial. Há entre eles uma semelhança, para que possam surgir diferenças: no conjunto dos TRs não estão presentes exemplares redigidos com propósitos exclusivamente didáticos. Ao contrário, os TRs apresentam, conforme sua disposição, uma singular organização, contextualização, função, finalidade, bem como singulares enunciatários, ao serem escolhidos como textos-base.

Além disso, esses textos possuem a heterogeneidade própria a qualquer cultura, no caso, a da escrita. No que diz respeito à autoria, cada um dos diferentes autores dos TRs registrou fatos relativos a lugares, a acontecimentos e a épocas distintas. No entanto, há traços que permitem ao aluno perceber semelhanças e diferenças entre esses enunciados de base. Em relação às semelhanças, uma das temáticas (fatos, pontos de vista da infância, migração e brincadeiras) constitui exemplo de traços que mais destacam similaridade entre os TRs. Vejamos uma síntese temática dos textos:

ANEXO 3	Síntese Temática
Zélia Gattai (T2, p. 215)	A narradora conta uma história familiar que ouviu quando criança sobre a migração de sua família italiana para o Brasil.
Tatiana Belinky (T3, p. 216)	A narradora trata da visão da infância sobre o primeiro carnaval vivenciado por ela no Rio de Janeiro depois de um ano de chegada ao Brasil.
Ariadne Araújo (T4, p. 217)	A narradora conta a vivência na infância da migração nordestina para o interior da Amazônia para extração de borracha.
Rostand Paraíso (T5, p. 218)	O narrador concentra-se, especificamente, em explicar as brincadeiras de infância .
Érico Veríssimo (T6, p. 219)	O narrador destaca um tiroteio que vivenciou na infância quando participou do primeiro baile de <i>reveillon</i> .
Roberto de Oliveira Campos (T7, p. 221)	O narrador apresenta a visão da infância sobre a vida no Pantanal.
Kelli Carolina Bassani (T9, p. 223)	O narrador fala sobre pobreza e o trabalho na infância , os prazeres das brincadeiras nas ruas.

Quadro 14 – Síntese temática dos textos-base

Nesse quadro, a relação estabelecida entre os TRs exibe um traço em comum: contar lembranças de fatos vividos na *infância*. São textos que retratam um período de vividos e foram publicados em diferentes épocas, privilegiando paisagens de diferentes regiões do país.

O aspecto comum faz referência à visão de infância do narrador sobre algum fato, acontecimento, ou o modo de vida vivenciado na infância. Esse é um dos traços que unifica os TRs por seus aspectos temáticos comuns. Os vestígios da memória, as impressões e as sensações representadas discursivamente, de certa maneira, aproximam esses TRs do seu destinatário e leitor (o aluno), que supostamente um aprendiz interessado nesses assuntos, configura-se num sujeito que precisa, no projeto enunciativo da Olimpíada, recontar as memórias (dele, do *outro*, ou ambas misturadas).

Do ponto de vista da extensão material, da temática e da complexidade linguística no, nível de escolarização em jogo, observa-se que o *Caderno* está adequado, uma vez que cursar as últimas séries do ensino fundamental pressupõe ter

[...] cumprido satisfatoriamente uma primeira e decisiva etapa de seu processo de letramento e alfabetização, tendo, inclusive, se apropriado de algumas práticas mais complexas e menos cotidianas (mais relacionadas a esferas públicas de uso da linguagem), seja de leitura e escrita, seja de compreensão e produção de textos orais (BRASIL, 2011, p. 60)³⁴.

Cabe destacar que o *Caderno do Professor* incentiva professores e alunos a buscar leituras e informações fora dos limites do próprio *Caderno*. A recomendação dada ao professor é que este organize visitaçaõ a bibliotecas públicas para que os alunos verifiquem a existência de materiais relativos aos gêneros estudados, façam empréstimos e leitura de livros que tratem de “memórias”. A dependência exclusiva dos TRs não é obrigatória. Cabe ao professor e aos alunos a ação de ir além dos limites das orientações dadas. O *Caderno do Professor*, tendo como base os *Textos Recomendados*, traça os seguintes objetivos para a escrita do enunciado:

- a) Escrever para ser lido, assim emerge o projeto enunciativo do enunciado memorialista.
- b) Escrever colocando-se no lugar do *outro*.
- c) Usar a descrição pontual, em passagens inseridas no narrado, como recurso de tipologia para envolver o leitor.
- d) Saber empregar a pontuação, atentando para suas funções nos enunciados memorialistas.
- e) Empregar a ancoragem histórica e fazer comparações entre o passado e o presente.
- f) Fazer uso funcional do pretérito perfeito e do imperfeito, para construir efeitos de sentido.
- g) Relacionar o tema “o lugar onde vivo” a uma variedade de tópicos.

À medida que os elementos de caracterização do gênero foram apresentados e desenvolveram-se trabalhos a partir dos objetivos das atividades sugeridas no *Caderno Se*

³⁴ Os *Textos Recomendados* e as atividades do *Caderno do Professor* destinam-se a alunos da 7.^a e 8.^a séries ou 8.^o e 9.^o anos do Ensino Fundamental de nove anos.

bem me lembro... (2008), selecionamos, para discussão, os tópicos relativos às instâncias discursivas no cotejamento com os textos produzidos pelos alunos. Desse modo, as seções subsequentes tiveram a finalidade de retomar esses objetivos e encetar a discussão teórica. Contudo, mesmo que agora mostremos essas discussões em pequenas seções compartimentadas, elas representam uma totalidade convergente. A compartimentação orientada por uma lógica metodológica busca evidenciar, passo a passo, as tendências de estilo de gênero em cada um dos elementos que constituem a totalidade do enunciado.

Nas seções ora subsequentes, procuramos comparar as especificidades dos TRs descritos e analisados (Seção II) com as orientações e enfoques do *Caderno*, bem como com a análise dos textos produzidos pelos alunos (Seção III). A integração de todos esses itens deve ser responsável pela definição do estilo do gênero e pelas recorrências no modo de dizer do aluno. Isso confirma a realização das orientações dadas nas oficinas do *Caderno do Professor*, pois elas estão materializadas discursivamente no texto do aluno. Assim, o aluno-autor é observado enquanto obedece genericamente a normas do discurso pedagógico do *Caderno* e enquanto se define pela adesão a um campo complexo de discursos.

4.1.1 Escrever para ser lido: o projeto enunciativo dos enunciados memorialistas

Todo enunciado pressupõe interação. A interação é reveladora de um enunciador que, em seu projeto de dizer, dialoga com o seu leitor (ouvinte). Além disso, os enunciados memorialistas, ao apresentar como tópico um diálogo de outros sujeitos, lançam “as delimitações do discurso da vida, de tendências mais subjetivas”, tal como discutem Bubnova (2009) e Moura-Vieira (2009), analisando o artigo “a palavra na vida e a palavra na poesia” de Voloshinov/Bakhtin (1976).

Produzir um enunciado é dialogar. Produzir um enunciado do discurso da vida é dialogar com os valores da vida cotidiana. Os enunciados memorialistas redigidos pelos alunos priorizam esses valores. São, em princípio, atrelados ao “discurso da vida”, na acepção bakhtiniana. Voloshinov/Bakhtin (1976, p. 5) afirmam que, na fala da vida, das ações cotidianas, estão embutidas as bases das potencialidades da forma artística, seu lado social aparece em relevo mais preciso e a conexão entre um enunciado e o meio social circundante presta-se mais facilmente à análise.

A exemplo do papel do aluno na OLPEF, observa-se que sua voz, estando em permanente diálogo com outros sujeitos, é responsiva à Olimpíada – arquidestinator. Esse

diálogo vai desde a presença do *outro*, discursivizado e transformado em um objeto discursivo, até as expectativas dos ouvintes institucionais que o avaliarão. Eis o diálogo estabelecido. Numa instância mais próxima, estão o entrevistado, a comunidade escolar e o professor. O professor também é representante da voz institucional, pois ele precisa cumprir as etapas tal como são propostas, compreendê-las e fazê-las realizar-se na produção do aluno. O que está em jogo nesse projeto enunciativo é tornar um número cada vez maior de alunos um sujeito envolvido em um processo peculiar de produção textual.

Ao produzir o texto com base na entrevista de uma pessoa da comunidade, o próprio entrevistado e a comunidade escolar passam a ser co-enunciadores do aluno. A eles também é atribuída a função apreciativa, cuja finalidade é valorizar os textos produzidos pelos estudantes. Desse modo, a história de um *outro* sujeito concretiza-se por meio do enunciado produzido pelo aluno, saindo do esquecimento.

Numa instância mais ampla, a institucional, está a comissão julgadora e a própria Olimpíada. Os ouvintes institucionais trabalham para verificar, validar e legitimar o modo de o aluno produzir o enunciado. Nesse âmbito, diferentes tipos de interlocutores (entrevistado, comunidade, colegas de sala, professor, comissão julgadora, OLPEF), o aluno reconhece o papel de avaliação e de valoração organizada, a ser construída em torno do seu dizer. Por isso, podemos afirmar, de acordo com Sobral (2009a, p.71, grifos do autor), que essa interação:

[...] influencia tanto a composição da obra, ou seu “texto”, como sua arquitetônica, ou “concepção”, ligada à discursividade (o discurso entendido como conjunto de discursos concretos) e à genericidade (o caráter constitutivo dos gêneros em circulação com respeito a gêneros elaborados/ em elaboração), ou melhor, à interdiscursividade e à intergenericidade, dado que não há discursos nem gêneros puros.

Inerente a qualquer projeto enunciativo, a interlocução em enunciados sinaliza ações de adequação (ou não) do dizer às circunstâncias de recepção. No contexto da OLPEF, o aluno dialoga com outros gêneros materializados nos TRs e com outros sujeitos. Para isso, nas oficinas (durante e após a produção do texto), o aluno é orientado a pensar em sua trajetória de responsabilidades: “Como o meu texto vai ser recebido?”; “Como vai ser avaliado pelo leitor?”; “Meu texto está adequado à proposta ou não?” (CLARA; ALTENFELDER, 2008). Fazer o sujeito-aluno pensar nesses tipos de questões contribui para a construção de uma consciência escrita mais voltada para o projeto enunciativo. Porém, a restrição provocada pelos olhares relativos aos *Critérios de Avaliação* não impede o dizer do aluno de tornar-se efetivamente autoral. Se todo enunciado tem uma enunciação, se o enunciador, *grosso modo*,

é o autor, o aluno-autor está sempre pressuposto aos enunciados relativos à Olimpíada. O que varia é a densidade maior e menor da própria presença.

Um dos pontos retomados ao longo do *Caderno do Professor* é a noção de que o texto escrito pelo aluno vai ser lido de modo institucional. A preocupação com o leitor do texto é reiterada ao longo do *Caderno do Professor*, que prioriza o princípio de diálogo inerente a qualquer enunciado. Independentemente de o aluno ser ou não selecionado como finalista, o *Caderno* traça como finalidade a construção da consciência de diálogo com o *outro*. Constantemente, há nas atividades sugeridas a preocupação em “despertar emoções no leitor”, “quem escreve quer encantar, envolver o leitor”. Isso encaminha um diálogo entre o aluno e aquele para quem escreve. Nesse ponto, o leitor se efetiva não só na instituição escolar.

Em Análise do Discurso, temos importantes relações construídas para explicar a responsabilidade autoral. Para Maingueneau (2006a), a figura de um autor mescla e sincretiza os papéis de escritor, de inscritor e de pessoa em um único sujeito. O trabalho de orientar uma reflexão a respeito da produção escrita contribui para o aluno reconhecer-se como sujeito responsável pelo seu dizer. Isso, indiretamente, constrói um afastamento entre o sujeito-enunciador e seu dizer, fazendo manter uma distância entre “eu” pessoa e o “eu” enunciador. Embora, na prática, o interesse da OLPEF esteja voltado para a busca de excelência na escrita, o foco da produção fica um tanto restrito a intervenções de ordem de adequações ou inadequações à proposta. Assim, o reconhecimento das qualidades, por parte do avaliador, também fica um tanto restrito, porque está submetido aos mesmos critérios.

A responsividade, intrínseca à estrutura do enunciado memorialista produzido pelo aluno, centra-se nos aspectos composicionais, da forma, no conteúdo temático e no estilo do gênero, pois dizem respeito àquilo que o *Caderno do Professor* apresenta em relação à natureza do gênero. A recorrência das marcas de textualidade e de gramática discursiva são evidências de um processo interativo que remetem também ao leitor institucional. Isso passa a ser outro indicativo de interação, referente à instituição avaliativa: o professor e a Olimpíada. Do ponto de vista do aluno, a presença das marcas textuais, interdiscursivas e gramaticais do seu próprio texto (do aluno-autor) visa a demonstrar, para a instituição – seu arquidestinator – que os percursos de aprendizagem do gênero foram cumpridos.

O projeto enunciativo da Olimpíada não é um evento acabado. Pelo contrário, está em constante movimento de renovação das ações desenvolvidas. A realização de atividades preocupadas com uma forma significativa de estudar a língua portuguesa é estável, na medida em que pressupõe uma relação com outros eixos do ensino. Da parte do aluno, seguir elementos mais pontuais e recorrentes da caracterização dos enunciados memorialistas, para

contemplar o gênero, pode ter trazido ganhos consideráveis, pois a base se funda em um fazer saber *para*. Enfim, expor o aluno a condições de produção peculiares, diferentes das que comumente se realizam no espaço educativo, levam-no a perceber mecanismos necessários para ter o que dizer e para saber fazer o seu enunciado.

4.1.2 Escrever colocando-se no lugar do *outro*: domínio da estratégia enunciativa e percurso de construção autoral

Trazer à tona a voz do *outro* por meio de uma voz própria é responsabilidade que o aluno assume ao produzir seu texto. Escrever textos predominantemente em primeira pessoa, sem fazer coincidir enunciador e narrador é um tipo de ação enunciativa que simula representações de consciências e de valores diferentes. O processo de transposição de um depoimento ou uma entrevista (na modalidade oral) para um enunciado memorialista na modalidade escrita é uma ação especialmente complexa. O escritor deve ter um controle maior dos mecanismos enunciativos de designação e de delimitação das vozes.

No que se refere à transposição da oralidade para a escrita no processo de produção de enunciados verbais escritos, tanto a oralidade como a escrita são modos de representação social que se revelam em práticas específicas. Por sua vez, a escrita é pautada por padronizações e coerções diversas. Não é tão marcada pela diversidade de variações dialetais como os enunciados da oralidade. Os TRs e os textos dos alunos são oriundos das mais diversas regiões brasileiras. Poderíamos imaginar os sotaques que marcariam as identidades enunciativas em seus textos orais. De acordo com Marcuschi (2003, p. 36), a diferença de variação linguística não ocorre com o texto escrito tal como ocorre no texto oral, o que traz consequências: “[...] enquanto a fala pode facilmente levar à estigmatização do indivíduo, com a escrita isso acontece menos”. Do ponto de vista das diferenças que identificam os sujeitos na variação linguística, os textos dos alunos retratam a condição de, mesmo tendo origens das mais diversas regiões brasileiras, na escrita, manter a vocalidade da variação anulada, projetando modos linguísticos similares de dizer, para uma variedade discursiva de vozes serem ecoadas.

Do ponto de vista da vocalidade relacionada ao acento entoacional de um enunciado, observamos que é possível aproximar identidades a partir do modo recorrente de enunciar. Como exemplo, temos as estratégias permeadas pela voz institucional para o aluno construir o seu dizer. O aluno, orientado a privilegiar a manutenção da voz do *outro* e a formalização de

um enunciado na modalidade oral (a entrevista), transposto para a escrita, passa a ser o porta-voz do *outro*, articulando suas competências situacionais, interdiscursivas, discursivas e textuais a determinado evento (a OLPEF).

As orientações do *Caderno* e os *Critérios de Avaliação* levam o aluno a privilegiar a voz do *outro*. Se tomarmos a organização dos critérios enunciativos utilizados pelo aluno-autor, verificamos que eles reproduzem a síntese do que foi trabalhado nas oficinas:

Pertinência do tema proposto	<ul style="list-style-type: none"> • O texto deve abordar o tema “O lugar onde vivo”, <i>trazendo as memórias de um antigo morador</i> que recupera a história do lugar.
Evidências de realização de entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O texto deixa transparecer que o autor fez entrevistas para produzi-lo, recuperando lembranças de outros tempos relacionadas ao lugar onde viver.</i>
“Originalidade” ³⁵	<ul style="list-style-type: none"> • O autor usou recursos que tornam o texto interessante, literário, e enredam o leitor. • O texto tem título sugestivo.

Quadro 15 – Fragmento da tabela de *Critérios de Avaliação* (ANEXO 2, p. 212, grifos nossos, foram suprimidos outros critérios)

Verificamos que não há critérios que privilegiem a reflexão sobre as vozes ou sobre os assuntos instaurados por meio dessas vozes. De maneira geral, os critérios oferecem uma tensão que atua na diminuição ou no aumento do impacto da voz do aluno. No percurso das oficinas da Olimpíada, o domínio da estratégia enunciativa de escrever em primeira pessoa, colocando-se no lugar do *outro*, antes de ser uma relação discursiva manifestada no texto do aluno, foi uma relação concreta: dois sujeitos com propósitos definidos e permeados por uma voz institucional – um jovem aprendiz (o aluno) e um adulto (entrevistado) em uma circunstância previamente planejada – dialogam, oralmente, sobre a história da vida cotidiana do lugar onde vivem. Embora essa relação, em princípio, tenha tido o propósito de subsídio temático a um texto, o aluno, em um ato ético, passa a ser responsável pelo dizer do *outro*, transposto para a escrita e para um modo dizer, com finalidades específicas. Isso contribui para o deslocamento na centralidade enunciativa, uma vez que a voz do aluno ecoa de modo próprio a voz de *outro* sujeito.

Na conexão aluno-autor e entrevistado-narrador, a memória oralizada é uma memória que, transposta para a escrita, projeta uma identidade cultural coletivizada. O aluno possui uma orientação de gênero pré-definida pela voz institucional, uma consciência da história do lugar e uma visão de mundo diferente do seu entrevistado. O excedente de visão do aluno só seria entendido como princípio autoral peculiar, a partir do momento em que apresentasse um

³⁵ “Originalidade”, na concepção bakhtiniana de linguagem, só pode aparecer entre aspas, ou seja, é um conceito “não confiável”.

modo personalizado e inventivo de dizer, como parte do próprio processo de desenvolvimento da sua identidade enunciativa. Teríamos um fazer estético do aluno-autor. Mas não é a isso que a Olimpíada visa.

O princípio do fazer estético autoral, segundo Bakhtin (2010), o excedente de visão de um autor revela-se quando há um posicionamento axiológico dado (pressuposto na imanência dos textos, para quem da expressão) e observado (como construção estratégica de um texto). Em outras palavras, a existência de uma posição avaliativa emanada por um enunciador em um texto é responsável por projetar os efeitos de sentido e o estilo autoral com inclinação estética. Somente aí se dá o “excedente de visão” do autor sobre o herói (BAKHTIN, 2010).

No caso dos textos dos alunos-autores, não podemos dizer que não há posicionamentos axiológicos reverberados. Os posicionamentos axiológicos existem, porém não são de ordem autoral plenamente consciente, sofrem coerção especial, de ordem interdiscursiva. O aluno percebe em algumas estratégias enunciativas de autores dos TRs que se esboçam princípios fundadores de uma avaliação. Nota que há um julgamento de valor em torno da memória do *outro*, enunciada. Como consequência, o aluno procura imitá-las. Para exemplo:

(TC) Dona Giuseppina me contou tudo com lágrimas nos olhos, lembrando cada detalhe, alguns até que não se encontram aqui, mas me fez refletir sobre várias coisas, me fez viajar no tempo e perceber como tudo muda depressa (ANEXO 4, p. 226)

(TE) Eu não sabia, mas Ipuã tem memórias. E, quando leio o que escrevi, não sei se essas histórias são cenas vividas pelo senhor Romualdo Fratim ou por mim, pois parecem que as suas memórias agora também são minhas (ANEXO 4, p. 228).

Na maioria dos excertos destacados na seção anterior, concernentes à intertextualidade de estilo entre os TRs e os textos dos alunos, verifica-se que os trechos que o aluno procura imitar referem-se ao modo como os autores dos TRs avaliaram o *outro*. Temos aí um modo como se voltaram para o dito e um modo como procuram retomá-lo, sintetizá-lo metaforicamente ou fazendo relações.

O aluno entende que há a necessidade de um posicionamento valorativo em torno da voz inserida em seu enunciado. O que o aluno-autor ainda não consegue fazer é associar isso que ele imita do TRs à exigência de “boa dose de inventividade” que o *Caderno* recomenda. Faraco (2003b) discute as práticas de escrita que um estudante deve vivenciar na escola, segundo componentes indispensáveis para a vida cidadã. Diz que todo escritor só amadurece sua condição de autor em meio a um conjunto de experiências com a linguagem e com a cultura escrita.

Cabe destacar que o sujeito aluno é um aprendiz em processo de construção da consciência escrita, e que a Olimpíada cumpre um papel visando estimular a vivência de leitura e, evidentemente, de escrita de narrativas histórico-literárias dos enunciados memorialistas oriundos da oralidade.

O *outro* passa, portanto, a fazer parte do horizonte do aluno-autor. Para escrever memórias, o aluno não poderá escrever as suas próprias memórias, porque, dentre alguns fatores, o aluno está em outro tempo existencial; em função disso, não conseguiria perceber grandes mudanças, construir comparações entre o passado e o presente baseado apenas em suas vivências. Assim, o aluno é convidado a escrever as memórias sobre o lugar onde vive por meio da reconstrução das memórias que o *outro*, o entrevistado, traça sobre a sua vivência.

Nesse deslocamento de lugar, o “eu” é o “outro”. Na voz de um sujeito, ecoa a voz do *outro*. Possenti (2009, p. 110-117) indica que um dos primeiros caminhos para a construção da autoria consiste em saber dar voz ao *outro*, saber inserir no seu enunciado outras vozes sociais, ou seja, trazer, na sua voz, outros discursos concorrentes. No mesmo sentido, Faraco (2010) diz que mencionar outros discursos e fazê-los de uma maneira que implique um posicionamento valorativo encaminha um sujeito-enunciador à autoria.

A ação de dar destaque à voz do outro em um enunciado memorialista supõe, além da estrutura composicional e temática do enunciado – marca do fazer educativo –, a presença daquilo que afasta um pouco o dito daquele que diz e imprime, em torno dele (do dito), avaliações, explicações, julgamentos que são da ordem da intervenção consciente e premeditada do autor. Discursivamente, o aspecto do “escreve colocando-se no lugar do outro” supõe um pequeno passo reflexivo a ser dado, para que o aprendiz passe de aluno-autor a autor efetivamente. Temos um sujeito dado predominantemente no exercício do inteligível, no *pervir*, segundo Zilberberg (2011).

4.1.3 A descrição como recurso de tipologia para envolver o leitor

Refletindo sobre o sujeito e a enunciação, Greimas (1974) discute que a enunciação não é um ato absoluto no sentido de que o criador do discurso pudesse ser a única voz responsável por um fazer dizer ou de um fazer saber. O semioticista aprofunda a reflexão, afirmando que, quando se trata de um fazer dizer, certamente há um fazer, mas também há um fazer saber, isto é, uma transferência de saber. Essa relação de modalidade *saber – fazer* é

análoga ao papel do professor e do aluno envolvidos na Olimpíada. Para “saber” os recursos linguísticos, composicionais e temáticos que estruturam um enunciado memorialista, exige-se do aluno uma competência e uma consciência metalinguísticas, pois produzir um enunciado, nesse contexto, pressupõe um saber e um fazer vinculados à Olimpíada. A relação inversa também é válida, na medida em que a competência é construída no ato de dizer. O fazer-saber oportuniza o dizer. O sujeito da enunciação efetiva-se não como um fabricante de mensagens, mas como um sujeito que constrói um saber.

No *Caderno do Professor*, o fazer dizer da relação interativa (OLPEF/aluno) sugere a instauração de vários mecanismos linguísticos. O emprego da descrição, tipo textual, é sugerido como mais um elemento “parte – todo”, cujo enfoque pode ser o detalhamento sensitivo. Porém, sabemos que esse tipo de estratégia enunciativa possui forte apelo valorativo. A descrição é um dos recursos linguísticos recomendados com a finalidade de expressar os sentidos (na acepção de percepção das sensações) e os sentimentos. Nesse sentido o *Caderno* estabelece:

Para fazer uma boa descrição é importante reparar no objeto descrito como se o observássemos pela primeira vez. Devemos trazer à lembrança as sensações, impressões e informações captadas pelos nossos sentidos: cheiros, sabores, formas, cores, texturas, sons. A descrição pode ser utilizada como recurso para envolver o leitor e aproximá-lo ainda mais da experiência trazida pelo autor do texto (CLARA; ALTENFELDER, 2008, p. 27).

Indiscutivelmente, o aspecto descritivo de detalhamento de sensações e de sentimentos é uma das peculiaridades bastante enriquecedoras em enunciados narrativos e, especialmente, nos memorialistas. Essa ideia não se restringe a uma ilusão objetivista de que o ato de exprimir, nesse caso, de descrever os sentimentos ou as sensações, dá conta de representar os sentidos pretendidos.

Fazendo comparação entre as vozes projetadas nos enunciados memorialistas do *Caderno do Professor* com as vozes dos alunos, observa-se que há diferenças entre o modo de essas vozes serem enunciadas. Na maior parte dos TRs, os autores vivenciaram os fatos descritos e tentaram imprimir, do seu próprio ponto de vista, as sensações, ao descrevê-los. Assim, trazem “[...] à lembrança as sensações, impressões e informações captadas pelos sentidos”.

No caso dos alunos-autores, o modo de enunciar é peculiar, porque descreve as sensações vividas por um *outro* sujeito e não por ele mesmo. Em ambas as modalidades enunciativas (aquela em que enunciadador e narrador coincidem, e aquela em que estes não coincidem), o caráter inventivo da descrição tem relevância na produção de efeitos de sentido.

A voz do aluno-autor, no entanto, costuma fazer uso, em menor grau, das estratégias descritivas. Isso pode evidenciar uma diferença de percepções, uma vez que as vozes do enunciador-aluno e do narrador-entrevistado não coincidem como papéis temáticos. Um se deleita na descrição; outro, não. A minimização da riqueza descritiva nos textos dos alunos pode ser reconhecida como uma das marcas do papel autoral. Temos aí o distanciamento entre as vozes do enunciador-aluno e do *outro* enunciado, uma vez que a descrição é empregada de modo mais restrito pelo aluno.

Se há necessidade de colocar-se no lugar do *outro*, faz-se imperativo o mesmo para a descrição das sensações e dos sentimentos. O assunto das memórias, não se torna simulacro pungente de um fato vivenciado pelo aluno-autor, mas foi vivenciado pelo *outro* (o entrevistado). Refere-se, preferencialmente, a um desses acontecimentos mais marcantes e fortes na memória e na história do sujeito entrevistado: o lugar onde vive. Ocorre que o assunto a ser rememorado acaba por projetar singularmente aspectos mais históricos, sociais, do modo de vida e dos costumes, do que as tensões do pitoresco, do engraçado, do triste, do lamentável, do embrutecido, todos aspectos oriundos e reconhecidos nas vozes cotidianas. A exigência de que a descrição seja enriquecida em detalhes, explicações e adjetivações, cujo foco seria a tradução de sensações, revela o pressuposto exigido pelo *Caderno* em relação às “memórias literárias” do aluno. No seu papel de aluno-autor, o sujeito imprimiria um excedente de visão em torno de um procedimento bem simples, a descrição. Mas isso seria a realização do poético, do estético nos textos dos alunos.

Percebe-se, de maneira geral, que a natureza do gênero das narrativas memorialistas deve ter, ao mesmo tempo, aspectos históricos e literários. O aluno-autor deve colocar-se no lugar do sujeito entrevistado, momento em que deve perguntar-se: “Como o meu narrador descreveria melhor as emoções e as sensações do evento que vivenciou?”. Contudo, diferentemente de um relato histórico que supostamente poderia ser objetivo e impessoal, o tom de um enunciado memorialista inevitavelmente acaba por ser emotivo, detalhado, marcado pelas sensações que permaneceram ao longo do tempo. Articulam-se aí, em uma voz subjetivada em seu modo particular de ver a sua história, os vividos, ao mundo vivido.

O estilo das memórias literárias deve ter um jeito de “história pessoal que vai ser contada”, de “um exemplo de vivência que quer ser compartilhado”, de “veja só o que aconteceu comigo naquela época”, ou ainda de “eu conto a minha história; você a salva do esquecimento”³⁶. Deve ser espaço de detalhes descritivos associados à entoação. É o acento

³⁶ As aspas referem-se à expressão usada na abertura do livreto de *Memórias* finalistas de 2010.

entoacional dos enunciados memorialistas que gera o “encantamento do leitor” e que ainda estampa o caráter valorativo do discurso. O acento entoacional do texto do aluno está no modo de responder ao *outro* envolvido na Olimpíada.

O *Caderno* de 2008 incentiva o uso do procedimento descritivo para envolver o leitor. Esse procedimento, porém, para surtir o efeito desejado (de envolvimento e de encantamento), deve estar carregado de entoações.

A entoação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito. Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas vibrações da atmosfera social que envolve o falante (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 8, grifo do autor).

Dar tom ao dito, ao descrito, é dar vida própria e concreta ao enunciado. É fazê-lo vivificar, pois, na medida em que o leitor (enunciatário) reconhece o tom associado ao conteúdo e à forma, constrói o presumido nos efeitos de sentido. Nesse processo, o enunciadador assume uma posição social ativa com respeito a valores que imprime ao enunciar e, simultaneamente, responde às bases de uma existência social coercitiva. Saber fazer ou saber criar esses efeitos no enunciado depende da testagem, isto é, depende de produzir e analisar, produzir e reescrever, produzir e apreciar o que está na voz do *outro*. Essas ações representam um processo de produção que busca uma maior densidade de presença no dizer, instaurando um dizer autoral que se insinua de modo diferente, singular e inteligente.

4.1.4 A pontuação e suas funções nos enunciados memorialistas

Neste segmento, trazemos para a reflexão alguns usos da pontuação desenvolvidos no âmbito da OLPEF: um voltado para as orientações do *Caderno* de 2008, mais restrito à instauração das vozes e das explicações; outro, voltado para a marcação de silêncio. De maneira geral, observa-se que os mecanismos de pontuação empregados nos enunciados memorialistas contribuem para projetar esses aspectos enunciativos. Em linguística, a noção de *aspecto* é introduzida como “ponto de vista sobre a ação”, suscetível de manifestar-se sob a forma de morfemas gramaticais autônomos (GREIMAS; COURTÉS, 2008). Gostaríamos de deslocar um pouco essa perspectiva, refletindo sobre a noção de *aspecto* relacionado à ideia de ponto de vista sobre a ação de pontuar. Muito embora a pontuação seja entendida como um tipo de marca gráfica, componente da materialidade escrita do texto, verifica-se que ela é

responsável também pela produção de ritmos entoacionais no enunciado, tal como propõe Chacon (1998).

Em princípio, fazendo uma analogia com o modo de pontuar em outros enunciados, podemos perceber que o modo de pontuar em histórias em quadrinhos está associado a efeitos de realidade como os sons de onomatopeias e as entoações teatralizadas de voz de personagens. O modo de pontuar textos de leis e de regimentos é determinante para validar os princípios de legalidade, de moralidade, de impessoalidade, de igualdade, de imparcialidade, entre outros, nesse tipo de discurso. A ausência de pontuação em alguns rótulos de embalagens, substituída pelo *layout* das palavras, possui uma função compatível à esfera de circulação.

Construindo uma síntese sobre a pontuação e o sentido, Chacon (1998) destaca que, no campo da escrita, a pontuação funciona como marca privilegiada de observações das relações de sentido, que as unidades rítmicas estabelecem entre si. A partir das delimitações que fazem e do jogo que estabelecem entre as unidades da escrita, o papel dos sinais de pontuação seria o de contribuir para a distinção entre ideias ou sentidos. Acrescentamos que esse papel pode ser assim entendido se integrado às responsabilidades de um dizer que se flexibiliza ao emprego da pontuação no gênero. Assim contribui para identificar o caráter de um enunciador, ou seja, por meio da pontuação, também é possível perceber a vocalidade, o ritmo da voz do enunciador.

O *Caderno do Professor*, ao abordar esse tema, parte da contextualização dos princípios gerais que regem as regras de pontuação na gramática normativa da língua portuguesa. Vejamos uma das atividades propostas pelo *Caderno* para estudo da vírgula:

Atividades

1.ª etapa – Vírgulas

Quando estamos conversando, usamos a entoação para expressar o que queremos. Por exemplo: elevamos a voz, usamos pausas, fazemos gestos e mímica, mudamos nossa expressão facial. Mas, quando escrevemos, não dispomos destes recursos.

Na escrita, são os sinais de pontuação que organizam o pensamento e facilitam a compreensão de quem lê. A pontuação marca as diferenças de entoação e contribui para dar significado ao texto.

É importante que os alunos sejam despertados para a necessidade de prestar atenção aos sinais de pontuação, componentes que vão ajudar a organizar as ideias e o texto. Escreva na lousa a frase retirada de *Transplante de menina*:

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...

Peça aos alunos que observem os sinais de pontuação usados. Que sinais de pontuação aparecem na frase? Por que eles foram usados? Faça perguntas dando dicas.

Transcreva agora **sem as vírgulas** o fragmento do texto de Antonio Gil Neto [...] (CLARA, ALTENFELDER, 2008, p. 30, grifos das autoras)

Inicialmente, esse *Caderno* apresenta explicações em torno da relação entre a entoação na oralidade e o papel da pontuação na escrita. Em seguida, destaca a importância da pontuação para dar significado ao texto. Desse modo, passa a fazer com que o aluno analise o emprego da pontuação em trechos de textos. O estudante deve observar quais sinais aparecem; deve explicar, com base nessa observação, por que esses sinais foram usados; e, por fim, deve verificar como alguns autores dos TRs flexibilizam seu dizer aos usos de pontuação com a função de criar, nos mecanismos textuais, diferentes efeitos de sentido e de estilo.

Mediante a *performance* do professor nas atividades em sala de aula, o *Caderno do Professor* sugere que sejam enfatizadas as funções do emprego da vírgula, das reticências, do travessão e da exclamação em enunciados memorialistas. Com esse método de abordar a caracterização do enunciado, supõe-se que, por intermédio da ação do professor, o aluno-autor encaminhe sua compreensão do ponto de vista do ato de pontuar como uma ação que permite lapidar um estilo do gênero e um estilo de dizer do enunciador.

Diferencia-se aí o modo como é tratado o emprego da pontuação. Em gramática normativa essas regras são gerais e amplas e, por conseguinte, não são pensadas em situação de comunicação. Ao partir do funcionamento discursivo das regras de pontuação no enunciado, a adequação delas é compreendida na textualização funcional.

É evidente que o emprego desse tipo de recurso está associado ao léxico, às estruturas sintáticas e semânticas em cada gênero discursivo. Convém, portanto, perguntar: de que modo a recorrência de itens gramaticais, tal como a pontuação, colabora para caracterização da voz de um texto?

A resposta a essa questão nos guia por uma perspectiva de tendência estruturalista que, como explica Castilho (2010, p. 624), visa identificar regularidades linguísticas, partindo de um conjunto de princípios. Nesse caso, estudar o estilo de um gênero implica, inevitavelmente, analisar e avaliar as regularidades linguísticas em enunciados de natureza similar. Das recorrências das marcas linguísticas, é possível identificar estilos de gênero associados aos modos de marcar as valorações, o que remete ao papel interventivo do sujeito enunciador.

Comparando os TRs, que são os textos-base, com os textos produzidos pelos alunos, verifica-se que algumas funções da pontuação são equivalentes; outras são acrescentadas ao que é previsto pelo *Caderno*, ou ainda, adaptadas a essa dimensão. Se tomarmos o exemplo das aspas, verificamos que, entre outras funções, elas são usadas, principalmente, para delimitar a voz do discurso do *outro*.

Há a seguinte ocorrência de aspas em cada um dos objetos (*corpus* 1 e 2):

	Textos Recomendados (<i>corpus</i> 1)	Textos dos Alunos (<i>corpus</i> 2)
Aspas	<ul style="list-style-type: none"> - nos trechos que demarcam a voz do entrevistado, o interlocutor debreado; - nas palavras a que o enunciador quer atribuir outro sentido; - na ênfase em certas palavras; - nas palavras presumidas como desconhecidas do leitor; - nas marcas de intertextualidade explícita; - na inserção de vozes de outros sujeitos; - no destaque a nomes próprios; - no uso de pejorativos; 	<ul style="list-style-type: none"> - nos trechos que demarcam a voz do entrevistado, o interlocutor debreado; - nas palavras a que o enunciador quer atribuir outro sentido; - na ênfase em certas palavras; - nas palavras presumidas como desconhecidas do leitor; - nas marcas de intertextualidade explícita; - nas expressões populares ou proverbiais; - no caso em que o aluno demarca por meio das aspas o enunciado inteiro, isto é, a voz do narrador em primeira pessoa;

Quadro 16 – Síntese do emprego de aspas nos textos-base e nos textos dos alunos

O aluno incorpora as regras de pontuação. De um lado, isso acontece devido à operacionalização dessas regras no *Caderno*. De outro, existe uma cobrança do uso adequado dessas regras. Na maioria das situações, o texto do aluno procura fazer uso do emprego das regras de pontuação, tal como orienta o *Caderno do Professor*. Na comparação entre esses objetos, ou seja, os textos que aparecem como exemplares e os textos a eles respondentes, embora o quadro anterior apresente possível convergência entre o *corpus*, procuramos refletir sobre a maior e a menor frequência desses usos. Destacamos, pois, dois pontos em relação ao emprego das aspas, como verificaremos a seguir.

Em *Memórias* (2008) há um pequeno número de enunciados que emprega as aspas com a função de demarcar a voz do entrevistado, o interlocutor debreado. Em oposição ao emprego de aspas, está o não emprego. A maioria dos enunciados produzidos pelos alunos é de narrativas em primeira pessoa se traveste do ator, o entrevistado. Nesse caso, não há razão para o emprego de aspas, uma vez que o enunciador instaura, por meio dessa voz, o simulacro discursivo de travestimento do *outro*: eu “finjo” que a memória é minha. Há um único caso de aparente adaptação, em que um aluno emprega aspas para demarcar “a voz do narrador em primeira pessoa”. Observamos que, no caso deste aluno especificamente, existe um entendimento presumido. Se o aluno precisa escrever um texto, colocando-se no lugar do *outro* e usando informações dadas por esse *outro*, entende-se que é preciso ressaltar o dizer

alheio entre aspas³⁷. Desse modo, o aluno destaca, entre aspas, a voz do narrador, que, do seu ponto de vista (do aluno), não é a sua. Por isso entende que precisa ser demarcada. Temos aí um limiar entre a sintaxe e a semântica discursiva.

Quanto ao emprego de aspas com a função de distinguir palavras, a fim de o enunciador atribuir outro sentido para o termo, observa-se que os textos-base (TRs) empregam esse modo de aspear com frequência, pois há uma aparente maior liberdade em usar tal estratégia. Diferentemente, nos textos dos alunos são raros os casos de emprego dessa estratégia. Em (TB) temos um exemplo: *O rio Negro não era tão poluído, mas já existiam copos descartáveis “pegando uma onda”*. A expressão “pegando uma onda”, entre aspas, intensifica a ironia relacionada à poluição do rio.

Para além dos modos de uso de aspas, chama atenção, ainda, a entoação dada à palavra (enunciado) por meio da pontuação em geral, o que faz a conexão entre escrita e oralidade. Bubnova (2011, p. 273), refletindo sobre a voz, o sentido e o diálogo, afirma:

A linguagem está organicamente integrada em todos os tipos de atos. Assim, o sentido da palavra dita se funde e se imbrica com a ação e adquire o poder de uma ação. Do mesmo modo, a palavra escrita conserva este poder de ascendente sobre o mundo e contém elementos persuasivos capazes de provocar a resposta do outro. E esses elementos da palavra escrita estão pensados como elementos do discurso oral traduzido em letra, como traços estruturais que constituem uma voz escrita.

O texto que o aluno escreve exprime as formas e os tipos de interações verbais que o levaram a dar origem ao enunciado. A forma do enunciado memorialista conserva, digamos assim, “este poder ascendente sobre o mundo” e os “traços estruturais que constituem uma voz escrita”. Remetemos a um dos modos de categorizar o mundo, tal como apreendido pelo aluno. Podemos pensar até numa ascendência tensiva. A ascendência é “[...] a passagem de um estado inicial, que só comporta *menos*, a um estado final que só comporta *mais*” (ZILBERBERG, 2011, p. 239, grifos do autor). É possível notar também que, em alguns casos, o aluno-autor emprega modos inusitados de articular a pontuação, o que está em estreita relação com o a *mais* do dizer, em que se reconhecem valores agregados. Aí a voz dele se torna ascendente.

Observemos um excerto de um texto de aluno:

(TB) Ela sorri para mim como alguém que acaba de contar um segredo. Um sorriso que ficou marcado na memória: lembranças...
No dia seguinte, voltei para conversar um pouco mais com dona Olinda. Ela, porém, não apareceu nesse dia. Nem nos outros (ANEXO 4, p. 225).

³⁷ Essa ação de “descentramento” representa o princípio da fidedignidade à fonte, como o caso das citações diretas em trabalhos científicos que precisam ser aspeadas ou demarcadas.

Indica Bubnova (2011) que a significação da voz se alterna com a significação do silêncio, identificado por uma pausa do processo da enunciação no intercâmbio discursivo. O aluno aí, para o silêncio, usou reticências. O domínio do discurso inclui, desse modo, não apenas o estritamente vocalizado como troca de turnos, mas também os gestos e as expressões corporais, as pausas, as ausências, as respostas tácitas, os sentidos mudos. A pontuação nesse trecho é responsável por criar o vazio, que constrói o efeito de sentido de ausência da pessoa com a qual a narradora conversava. O modo de dizer sem dizer, por meio de frases interrompidas, constrói o efeito de solidão, de interrupção da interação associado à ideia de morte da D. Olinda. O uso que é feito da pontuação não é intuitivo e representa um prolongamento da espera. Essa *ausência* é avaliada como algo negativo pela narradora.

O modo de empregar a pontuação projeta então efeitos de sentido que o enunciador imprime no enunciado. O interromper das frases com as vírgulas, com os deslocamentos de conjunções, com as reticências e pontos finais, mais a articulação dessas estratégias discursivas no todo do enunciado sistematizam a essência do discurso memorialista produzido em situação escolar.

4.1.5 A ancoragem histórica e as comparações entre o passado e o presente

Outra marca do estilo de enunciados memorialistas produzidos em situação escolar está nos modos de construir as ancoragens históricas, o que leva às comparações entre o passado e o presente.

Ancoragem é um ato ou efeito de ancorar, de dar sustentação, de estabelecer um ponto de referência. Discursivamente, a ancoragem histórica possui a função de construir uma referência temporal e social. Temos o marco de um ponto, a partir do qual a unidade de sentido se entrelaça. Para análise do estilo, Discini (2003) sinaliza o cumprimento do exame de procedimentos pelos quais a ilusão referencial de um mundo reorganizado por um *eu* é construída numa totalidade de discursos. Essa “ilusão referencial” é criada por uma rede de relações internas estabelecidas pelo próprio discurso.

Ao observar, nos discursos enunciados, elementos como a ancoragem espacial – os topônimos; a temporal – os cronônimos; a actorial – os antropônimos, e como se enfeixam numa configuração interdiscursiva tais figuras isotópicas, de maneira que se verifique como elas são assumidas por tematizações diferentes, como elas se inscrevem em contextos variados de uma totalidade, o analista terá recursos para reconstruir a ilusão referencial dada pelo enunciado, ela própria, uma revivificação do “mundo natural” (DISCINI, 2003, p. 72, grifos da autora).

Embora os três aspectos (espacial, temporal e actorial) sejam interdependentes, lançamos um olhar específico para a ancoragem temporal (ou histórica) tal como tende a ocorrer nos enunciados memorialistas. “Falar do passado é voltar no tempo”: essa afirmação peculiar ao senso comum procura sintetizar a ideia de que o modo de articular o discurso reorganiza o passado.

A ancoragem histórica associa-se a comparações entre o passado e o presente e depende delas. Peculiarmente, nos enunciados memorialistas produzidos pelos alunos e nos dos TRs, há uma tendência à linearidade:

- da infância (passado) à fase adulta; desta à velhice (presente);
- do passado, do antigo (desacelerado) ao presente, atual (acelerado).

Via de regra, não há determinações para as escolhas do modo de articular semântica e tensivamente as temporalidades em um enunciado memorialista. Na semântica, está a avaliação melhorativa do passado; na tensividade, está o presente como mais acelerado do que o passado.

No “Dicionário de Gêneros Textuais”, a ideia de temporalidade, na ancoragem temporal, também está assentada em uma base pretérita encaminhada ao presente.

O texto de memórias se caracteriza por ter um estilo referencial em que o passado se presentifica em objetos, coisas, lembranças... e se concretiza em expressões como “naquele tempo”, “antigamente”, verbos narrativos no tempo passado, palavras “antigas” que devem ser explicadas, etc. (COSTA, 2009, p.147, grifos do autor).

Entendemos que, no discurso memorialista, as vozes ancoram-se no passado e se encaminham para uma “desaceleração” do próprio passado, enquanto assumem a direção de uma “aceleração” do porvir, que o torna presente. Quanto mais distante no tempo, menor é a celeridade e mais lentas são as representações no passado (predomínio do pretérito imperfeito é um exemplo)³⁸. Quando o discurso representa uma temporalidade mais próxima da atualização do presente e este em direção ao futuro maior é a celeridade.

Curiosamente, a oficina do *Caderno do Professor*, que trata das noções de ancoragem histórica e de comparações entre o passado e o presente, usa, para exemplificar essas noções, um novo segmento de texto da obra de Zélia Gattai intitulada “Anarquistas, graças a Deus”.

³⁸ Se fizermos uma relação entre os museus, espaços onde são arquivados os registros do passado, teremos uma associação semelhante ao fenômeno de desaceleração em enunciados memorialistas. Um museu é uma instituição cujo espaço dedica-se a buscar, conservar, estudar e expor objetos de interesse duradouro ou de valor artístico, histórico etc., aquilo que representa a memória cultural. Nesse sentido, representa a identidade de uma cultura. No museu, a conservação paralisa, no presente, os objetos do passado. O retorno ao passado se dá por uma interação apreciativa, sem tocar, sem usar. Os objetos são excertos paralisados desse passado, por isso desacelerados.

Novo, porque esse segmento não faz parte da seção *Textos Recomendados*, mas é usado especificamente para discutir as articulações discursivas (ancoragem histórica) e fazer o aluno perceber o mesmo fenômeno nos outros exemplares dos TRs, de modo a empregá-los em seus textos.

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 de 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. Zélia Gattai. **Anarquistas graças a Deus**. Rio de Janeiro: Record, 1986, p. 23. (CLARA; ALTENFELDER, 2008, p. 35, grifos das autoras).

O mais interessante não é somente o uso de expressões instauradoras de ancoragem histórica, destacadas pelo *Caderno*, que são relevantes no segmento acima. A questão é que o segmento, em seu todo de sentido, é construído sobre a base “comparações entre o passado e o presente”. É um texto que gera uma reflexão, girando em torno da ilusão referencial de retorno ao passado e fazendo o sujeito leitor, a partir do tempo enunciado, construir comparações com o tempo presente, o tempo da vida atual.

A ancoragem histórica, nesse caso, expressa uma especificidade associada ao tempo-espço. Isso define a identidade sócio-histórica dos sujeitos e dos fatos narrados. Em textos em que aparentemente não há ancoragem histórica, ou em ancoragem histórica que fique mais velada, o efeito de atemporalidade enfatiza o caráter de universalidade do sentido. Não concebemos, evidentemente, texto sem ancoragem histórica. O enunciado, em sua totalidade enunciativa, exige do leitor a percepção do efeito de sentido de ação comparativa, enquanto encaminha uma reflexão que vai do passado em direção ao mundo do presente.

4.1.6 O uso do pretérito perfeito e do imperfeito

Voltemos aos *Textos Recomendados*³⁹. Enxergamos aí que o modo como a temporalidade verbal é articulada nos enunciados pode variar num gradiente que vai do uso homogêneo ao uso variado dos tempos verbais. Em outras palavras, a variação do emprego dos tempos verbais em um enunciado pode ir de um grau mais consolidado e extensivo, responsável por instaurar modos recorrentes de enunciar a um grau mais variado, inusitado, afastado e intensivo, responsável por implantar modos de uso dos tempos verbais que evitam a mesmice. Estes últimos buscam variar o emprego dos tempos, tendo como base as posições enunciativas apontadas pelo contexto. Ocorre que o grau de variação dessas duas tendências depende, especificamente, do modo *como* o enunciador produz um texto.

Esboçando a articulação entre TRs e textos dos alunos, podemos verificar duas tendências nitidamente delimitadas. O primeiro grupo de textos, os TRs, tem um grau maior de variação do emprego da temporalidade do subsistema pretérito e suas articulações; o segundo grupo, os textos dos alunos, tem um grau restrito em relação ao emprego dos pretéritos perfeito e imperfeito.

Sistematizando as recorrências, principalmente do emprego do subsistema pretérito em suas articulações nos enunciados memorialistas, verificamos:

Textos Recomendados	Textos dos Alunos
Intercalam pretérito perfeito e pretérito imperfeito , com supremacia do imperfeito (tempo das ações durativas).	Intercalam pretérito perfeito e pretérito imperfeito , com supremacia do imperfeito (tempo das ações durativas).
Usam o pretérito mais-que-perfeito , tal como um resumo, procurando especificar casos antecedentes de um fato a ser narrado.	Empregam, raramente, pretérito mais-que-perfeito , futuro do presente , futuro do pretérito ou articulação com outros modos, como o subjuntivo , por exemplo.
Empregam o futuro do presente para antecipar um fato que será decorrente da exposição e, também, serve para explicar algo que seria inevitável, previsto, mas não ocorre. É o tempo em que se refere a ações realizadas, hipoteticamente, no discurso.	
Empregam futuro do pretérito associado a suposições de fatos antecipados.	
Empregam a articulação com outros modos, o subjuntivo , por exemplo.	Empregam, na maioria dos textos, a articulação da história narrada com o tempo da narração, o presente . Essa articulação tem a função de avaliar o dito, inserir comentários sobre o narrado etc.
Empregam, em boa parte dos textos, a articulação da história narrada com o tempo da narração, o presente . Essa articulação tem a função de avaliar o dito, inserir comentários sobre o narrado etc.	

Quadro 17 – Síntese do emprego do subsistema pretérito nos textos-base e nos textos dos alunos

³⁹ Estudo desenvolvido no Seção II no item “A categoria de tempo nos enunciados memorialistas” (Cf. p. 80-90).

Para salientar a diferença entre os textos-base e os textos dos alunos, recorreremos à oficina, no *Caderno do Professor*, que apresenta atividades com os tempos verbais. O *Caderno* sugere que o aluno reconheça, com base em análise de segmentos dos TRs, a diferença semântica entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

Em que tempo ocorreram os fatos relatados? Também no passado? Peça aos alunos que comparem os dois textos e expliquem a diferença entre os tempos verbais do passado.

Observe se percebem que, no primeiro fragmento, predomina o pretérito perfeito e, no segundo, o pretérito imperfeito.

O pretérito perfeito indica uma ação pontual, completamente terminada no passado, como, por exemplo: deu, caiu, perdeu. Ele é adequado para relatar ações “fechadas”, que ocorreram numa ação pontual.

O pretérito imperfeito indica ação habitual no tempo passado, fato cotidiano que se repete muitas vezes. Ele é adequado para a descrição de situações que ocorriam “com frequência”. Por exemplo: usávamos, tínhamos, começávamos (CLARA, ALTENFELDER, p. 39).

Esse aspecto é relevante para o entendimento da discursivização dos enunciados do dizer. Ocorre que o pretérito mais-que-perfeito, o futuro do presente, o futuro do pretérito e os demais tempos articulados nesse subsistema não são mencionados. A atenção dada a apenas dois tempos verbais do pretérito nos exercícios e nos *Critérios de Avaliação* do *Caderno* é sintomática nos textos dos alunos.

Sabemos que as variações de modos de dizer, em se tratando de emprego de tempos verbais em enunciados, colaboram para a construção de uma ilusão maior liberdade discursiva. A variedade de usos de recursos linguísticos reflete a construção de efeitos de sentido e, principalmente, reflete a tomada de posição de um enunciador em relação ao seu dizer. Logo, dos textos do aluno-autor, depreende-se restrição do modo de articulação discursiva. Daí se vê a “menor densidade de presença autoral” (DISCINI, 2012) no enunciador-aluno em situação de competitividade para a produção textual.

4.1.7 O tema e a sua diversidade de tópicos

Antes de apresentarmos a questão do tema e sua diversidade de tópicos, iremos retomar e discutir aspectos convocados pelos enunciados da Olimpíada, entre os quais estão os textos dos alunos, na definição de “gênero memórias literárias”. Acreditamos que o princípio que rege a definição de “memórias literárias” é fundamental, pois, além de orientar

as escolhas temáticas dos alunos, é definidor da unidade temática do gênero do discurso, convocados pelas memórias literárias.

De acordo com o *Caderno do Professor*, temos uma definição das “memórias literárias”:

As memórias podem ser escritas e conhecidas por outras pessoas, não apenas por quem as viveu. Seus alunos serão estimulados, a partir de agora, a coletar lembranças de moradores antigos da comunidade e escrevê-las para que sejam lidas por muitos. Sua turma será convidada a ocupar o lugar de memorialista, aquele que escreve as memórias de outro (CLARA; ALTENFELDER, 2008, p. 16).

Nessa citação, “memórias” reúnem uma temática. Por conseguinte, são lembranças discursivizadas, do ponto de vista do *Caderno*, as memórias desenvolvem uma narrativa de vivências de pessoas do passado em relação comparativa com o presente.

O enfoque que constitui e diferencia *memórias* de outros temas similares diz respeito às narrativas de recordações de fatos específicos, ou seja, o enunciado memorialista é aquele cujos desdobramentos delineiam-se em torno de um mesmo assunto. A concentração da narrativa memorialista necessariamente não precisa seguir uma linearidade temporal, mas deve desenvolver as várias nuances de um fato, de um assunto ou de um tópico específico; por isso, a demarcação temporal antes e depois, das datas, dos nomes de pessoas e de lugares, bem como das relações de parentesco são tão presentes nesse fazer discursivo, que ancora “cenários genéricos” de um conto, de um romance, assim como poderia ancorar um poema memorialista.

Pela dimensão do enunciado que o aluno escreve, percebemos que há um predomínio de narrativas que enfocam trajetórias de vida dos interlocutores. Como observamos (na Seção III) os TRs (T1, p. 213) de Antonio Gil Neto e (T8, p. 222) de Tarine Silva Ribeiro, textos que interdiscursivamente são os mais imitados pelos alunos nesta edição da OLPEF (2008); esses exemplares (T1) e (T8) são enunciados em que o enunciador segue uma sequência temática que vai da infância à idade adulta, da fase adulta à velhice. Isso configura, na forma de apresentação e de organização dos assuntos na narrativa, um tipo de minibiografia ascendente e linear. O aluno é orientado a resgatar a memória do *outro* no “lugar onde vive”. Essa temática, se considerada e analisada ingenuamente, colaboraria para a construção de enunciados mais lineares, historiográficos e sequenciais do que enunciados centrados em torno de assuntos específicos.

Nesse sentido, o que seria o memorialismo? Qual o enfoque que melhor caracteriza as memórias literárias? O memorialismo é um tipo de discurso que deve, preferencialmente, desenvolver-se em torno de fatos específicos da vida; aspecto-chave do conteúdo que se

concentra na maior parte dos TRs. Como salientado anteriormente, uma das temáticas comuns dos TRs é um narrador que destaca e descreve aspectos específicos de “fatos ocorridos na infância”, porém todos os TRs centram-se em enfoques específicos dessa temática.

ANEXO 3	FATOS OCORRIDOS NA INFÂNCIA
(T2) Zélia Gattai	História da família, a migração italiana para as fazendas de café em São Paulo.
(T3) Tatiana Belinky	O primeiro carnaval no Rio de Janeiro.
(T4) Ariadne Araújo	Dramas da migração nordestina para a Amazônia para extração de borracha.
(T5) Rostand Paraíso	Descreve os diferentes lazeres infantis e as brincadeiras de crianças.
(T6) Érico Veríssimo	Tiroteio em um baile de <i>reveillon</i> , uma tragédia tal como foi a do <i>Titanic</i> .
(T7) Roberto de O. Campos	A vida no Pantanal do ponto de vista de criança.
(T9) Kelli Carolina Bassani	A pobreza, o trabalho e os prazeres das brincadeiras nas valetas das ruas.

Quadro 18 – Fatos específicos presentes nos textos-base

De modo geral, as vozes dos alunos-autores produzem um tipo de registro mais histórico do que estético. No texto, o aluno recupera a voz de um sujeito; assim revitaliza-o na imanência discursiva, uma vez que narra o que teria vivido no mundo “pragmático”, “real”. Esse texto apresenta uma voz que emana um valor sobre o mundo que se postula verdadeiro, construindo efeitos de sentido de realidade.

4.2 O efeito de autoria e a densidade de presença autoral

Nesta seção, buscamos usar as categorias de dependência e de independência, para explicar o processo discursivo de produção de textos. O processo de produção de textos dos alunos denota graus maiores ou menores de liberdade do sujeito autor em relação ao texto produzido. Interessa-nos pensar a relação tensiva referente à aprendizagem e à apropriação, por parte do aluno, dos enunciados memorialistas apresentados e trabalhados pelo *Caderno do Professor*.

Se tomarmos o esquema criado por Discini (2003) para explicar o fenômeno intertextualidade de estilo, observaremos que tal esquema é apropriado para explicar o estilo autoral, porque tem, como exemplo, autores com posicionamentos axiológicos bem definidos em termos de singularidade e individuação. Pensamos que, de acordo com o projeto de dizer de cada enunciadador, os aspectos de captação, de subversão e de negação podem levar em conta a forma composicional, o conteúdo e o estilo do gênero. Porém, ocorre uma modificação da unidade de sentido do texto. Vamos retomar o esquema semiótico a fim de analisá-lo:

Esquema 2– Relação entre textos e entre estilos

Em textos que apresentam fenômenos de subversão e de negação, há um modo próprio de dizer que intensifica os efeitos de intertextualidade e, por isso, percebe-se uma presença autoral “mais densa”. As relações que o enunciador estabelece com os textos de fundação são inevitavelmente polêmicas. Na subversão, o enunciador pode usufruir da estrutura ou da ideia de um texto-base para ironizá-lo ou parodiá-lo. Já na negação, o enunciador visa usar a base para mostrar que há muitas diferenças entre ela e o modo de dizer do enunciador que nega a base ou a fundação. Em ambas as modalidades enunciativas, a que subverte ou a que nega, o enunciador cria um efeito de maior liberdade para dizer e se dizer, revelando seu caráter autoral bem definido e delimitado, uma vez que pode usar um mesmo conteúdo para construir uma unidade temática diferente do texto-base.

Nos trabalhos dos alunos, não há texto algum que tente subverter ou negar algum texto-base dos *Textos Recomendados*. A relação é outra; é do ponto de vista contratual, pautada na apropriação dos conhecimentos linguísticos e discursivos. Para essa aprendizagem, a *captação* do estilo do gênero é responsável por fazer surgir novos textos de natureza discursiva afim. Trata-se, entretanto, de um fenômeno interdiscursivo, voltado para a adequação à estrutura composicional e ao conteúdo temático (bases de constituição do estilo de gênero). Não há propósitos subversivos ou polêmicos em relação aos textos de fundação, vistos por nós como *Textos Recomendados*. Então, destacamos que estamos diante de movimentos interdiscursivos nessa captação dos *Textos Recomendados*, em que as alusões intertextuais são pontuais.

Como o projeto enunciativo da Olimpíada dedica-se à gênese do enunciado concreto, a relação enunciativa caminha do menor grau de liberdade de produção (captação do estilo do gênero) para a maior de liberdade de produção (domínio do estilo autoral). Desdobrando as relações estabelecidas entre os textos-base (enunciados de fundação) com a paráfrase de estilo do gênero (enunciados de captação), podemos verificar uma tendência que se encaminha de certa *dependência* à *independência* no ato de produzir enunciados. Na independência, firma-se maior “densidade de presença autoral”.

Esquema 3 – Desdobramentos dos processos de captação de estilo de gênero

Como se observa, os enunciados de *fundação* são a base para compreender e perceber o jogo entre estilos. O conhecimento das características dos textos de fundação consolida-se na medida em que novos enunciados são produzidos pelos alunos. No processo de produção, o aluno trabalha as adequações dos dizeres à moda do estilo dos TRs, o que destaca o processo de *captação*. O enunciado que o aluno escreve é um modo de ensaiar a construção da autonomia na escrita: na verdade, um gênero escolar com teor memorialista.

Os textos dos alunos tangenciam, então, uma regularidade maior ou menor quanto aos graus de liberdade na construção. Os graus de liberdade são de dois níveis:

- Mínimo**, quando se percebe *uma presença maior* dos elementos de caracterização da temática dos gêneros trabalhados e sugeridos pelo *Caderno do Professor*. Temos aí “menor densidade de presença autoral”.
- Máximo**, quando se nota *uma presença* mais impactante dos elementos de caracterização, apresentados de modo inusitado, irreverente, perspicaz, o que desvela a *maior liberdade* de construção do conteúdo e do material e o que insinua um modo de dizer com maior densidade de presença autoral.

No primeiro caso, ao se verificar uma maior presença dos elementos de caracterização da temática dos gêneros trabalhados e sugeridos pelo *Caderno do Professor*, o texto apresenta um grau mínimo de liberdade.

No segundo caso, quando se percebe uma presença dos novos elementos de caracterização, apresentados de modo inusitado, irreverente, perspicaz, temos revelada uma maior liberdade e independência de construção do conteúdo e do material, o que insinua um modo de dizer mais “singular”, que determina o princípio de unidade, o centro axiológico de um autor. Vamos analisar essa correlação de acordo com os esquemas a seguir:

Grau mínimo de liberdade:	captação	—	não-captção
	dependência	+ tenso	independência
	<i>menor densidade de presença — maior densidade de presença</i>		

Grau máximo de liberdade:	não-captação	—	?
	independência	+ tenso	(processo de produção)
	<i>maior densidade de presença</i> — <i>estilo autoral</i>		

Esquema 4 – Encaminhamento dos graus de densidade de presença

O fenômeno de captação (ou a imitação de estilo de gênero) diz respeito à imitação, ao trato feito da temática memorialista. Essa captação estabelece uma relação de complementariedade em relação ao texto-base. A relação é complementar, porque pode representar o fluxo de criação de outros gêneros de mesma natureza⁴⁰. Isso está associado à certa *dependência* que o aluno apresenta mediante os *Critérios de Avaliação*, que julgam os recursos linguísticos, as estratégias discursivas, o modo de estruturar o texto e a unidade temática. Escrever um texto de acordo com os *Critérios de Avaliação* estabelecidos pelo *Caderno* não garante, portanto, a maior “densidade de presença autoral”. Cabe ao professor e ao aluno perceberem esses limites, para poder ir além da captação.

Estabelecendo uma relação de contraditoriedade, a *independência* autoral revela que o sujeito enunciador pode ultrapassar o limite de captação, a ponto de manter-se em “maior densidade de presença autoral”, embora ainda revele certa orientação convergente com o posicionamento axiológico do enunciador de fundação. Nesse sentido, se dá a relação tensiva entre o processo de *dependência* (similaridade com o texto-base) e o de *independência* (estruturalmente análogo ao texto-base, porém com um modo diferente de articular a unidade temática e o material).

No caso da Olimpíada, a assimilação do conteúdo, do material e da forma dos textos de fundação pode revelar uma presença peculiar das propriedades linguístico-discursivas nos enunciados memorialistas. Esse fato pode denotar maior dependência e maior fidedignidade aos *Critérios de Avaliação*, sinalizando que os TRs foram trabalhados de modo mais especular: um é espelho do outro.

Diferentemente, se um enunciado memorialista escrito por um aluno pode apresentar uma menor inclinação a essa tendência especular. Temos aí as propriedades temáticas dos textos de fundação, e as estruturas composicionais dos gêneros desenvolvidas sob outro viés. Nesse caso, a temática memorialista dos textos de fundação e a estrutura composicional dos

⁴⁰ Para testarmos o alcance desse esquema seria interessante observar a correlação entre o *Caderno do Professor* e o texto produzido pelo aluno nos *Cadernos* específicos de outros gêneros: no *Caderno* de poesia, no de artigo de opinião e no de crônicas.

gêneros convocados nos TRs, se apresentadas de modo inusitado, criativo, com maior independência em relação ao texto-fonte, revelariam uma maior liberdade em relação aos posicionamentos axiológicos dos textos de fundação (os TRs). Porém, nessa possibilidade de arriscar não seguir os critérios de base, o aluno estaria correndo o risco de não ser selecionado, embora um texto com expressividade, talvez dificilmente fosse desprezado, a não ser em caso de fraude, uma vez que está inserido em um concurso.

O encaminhamento para a construção de um modo de presença na produção de textos, por parte dos alunos, depende da manutenção de projetos enunciativos peculiares, tal como o da OLPEF. A capacidade de produzir um estilo do gênero à minha moda relaciona-se ao fazer autoral do aluno. A autoria, como dissemos, é reconhecida e legitimada pela demonstração de um grau de liberdade, que, mesmo submetido às coerções do gênero, é capaz de demarcar o distanciamento entre as vozes, escrever de um modo inusitado, evitando dizeres recorrentes ou peculiares, aspectos que imprimem posicionamentos valorativos, por isso, autorais.

CONCLUSÃO

Nesta tese, ao buscarmos compreender de que modo o sujeito-aluno torna-se enunciador, vieram à luz noções discursivas que revelam o exercício da competência semiótica. Comprovou-se, assim, que, em situação de produção escolar, bem como em qualquer situação, a produção de enunciados fundamenta-se em duas relações: orientada e transitiva. Orientada, porque leva o sujeito a fazer uso de procedimentos de textualização e de temáticas específicas para construir o objeto de sentido, o que se vincula à força do gênero discursivo posto em pauta, e transitiva, porque torna o sujeito pertencente ao objeto discursivo. O sujeito constrói o mundo enquanto objeto discursivo, na medida em que é constitutivo do objeto e na medida em que define para si um caráter, que é seu estilo. A existência de um enunciado, portanto, pressupõe a instauração da voz de um enunciador, instância que projeta a imagem de um autor, o sujeito responsável pelo dizer.

As características e os traços de caráter de um enunciador identificam o estilo autoral, esse modo de dizer peculiar. A tais princípios se vincula outro, o relativo ao projeto enunciativo, que conduz o sujeito autor a incorporar as vozes de *outrem* e a ser responsivo às coerções sociais, traço que torna o estilo dialógico. Ao operar com diferentes modos de organizar o texto, com a seleção de tópicos temáticos e com as escolhas lexicais, o enunciador articula o estilo do enunciado, enquanto constrói uma relação dialógica com os outros sujeitos presumidos no discurso (leitores/ouvintes) (BAKHTIN, 2010). Desse modo, a voz de um autor está em relação com as orientações sociais das quais faz parte e para quem o enunciado é supostamente produzido. O enunciado, desse modo, pode apresentar diferentes modos de presença do sujeito enunciador, o que implica densidades discursivas distintas.

A possibilidade de falar em “densidade de presença autoral” está relacionada ao modo como um enunciador responde aos regimes do projeto enunciativo que dá origem ao seu discurso e ao modo peculiar de dizer. A noção de densidade associa-se a uma ideia gradual e quantitativa, mas, do ponto de vista discursivo, deve ser pensada de acordo com as relações discursivas. Zilberberg (2012), comparando “historietas” de jornal com a “grande história”, sugere que as primeiras manifestam uma densidade elevada, por se tratar de instantes, ou seja, de fragmentos de acontecimentos no tempo. Já a “grande história”, na medida em que tem por objeto eras, ciclos, períodos, idades e épocas, apresenta uma densidade tênue. Correlacionando esses discursos, Zilberberg (2012, p. 193) destaca a expressão *densidade discursiva*, nesse caso referente ao modo de especificar os tópicos

temáticos em textos. Por analogia, estendemos a ideia de *densidade* para a compreensão dos traços que caracterizam, discursivamente, sujeitos autores submetidos a um mesmo projeto enunciativo: no caso, o todo que envolve o acontecimento relativo à Olimpíada versada na produção de textos por alunos: os próprios alunos, os professores mediadores, os enunciadores pressupostos ao texto institucional que convoca e desencadeia todas as etapas da Olimpíada, entre outros.

Firmou-se, ao longo da tese, a noção de *presença autoral* como correlata à noção de estilo. Quando temos situações em que distintos sujeitos se submetem a projetos enunciativos similares, observam-se maneiras distintas de esses sujeitos, por meio do texto, compreenderem e responderem às categorias discursivas presumidas no projeto de escrita envolvido. Daí decorre, como uma das conclusões de nosso pensamento, o poder do projeto enunciativo como direcionamento do sujeito no mundo, na produção do texto como enunciado concreto.

Fontanille e Zilberberg (2001) destacam que, sob o conceito de presença, estaria a base perceptiva da apreensão de toda significação e firmam a problemática da presença atrelada à da enunciação. Observa-se que esse princípio leva em consideração uma das instâncias inerentes ao enunciado: a do enunciador (autor) e a do enunciatário (ouvinte/leitor). Tal como destaca Bakhtin (1997, p.146), a “pessoa” para quem o discurso se destina é de primordial importância porque “reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso”. Conforme a situação convocada, a percepção dos traços discursivos construtores da unidade de significação é instaurada num jogo peculiar de forças sociais entre autor e leitor. A percepção dos modos de instaurar as diferentes vozes, de apresentar posicionamentos valorativos e de organizar o enunciado é construtora da unidade de sentido, identificando a presença autoral, por sua vez não descolada do gênero discursivo posto em pauta.

Quanto ao evento OLPEF, os alunos-autores demonstraram nos enunciados modos distintos de manifestar-se nesse projeto enunciativo. O documento intitulado *Caderno do Professor*, com as oficinas, com a temática “o lugar onde vivo” e com os *Crêterios de Avaliação*, garante o princípio de igualdade de condições entre todos os participantes e balizam as responsabilidades. O aluno tem a Olimpíada como arquidestinator; e a Olimpíada tem o aluno como destinatário de todas as ações em torno dos objetivos de contribuir para que eles, os alunos, escrevam textos a cada vez mais fortemente argumentativos, bem como a cada vez mais ampliados no que concerne ao domínio da leitura (ler nas linhas e nas entrelinhas) e da escrita (escrever, levando em conta o dialogismo constitutivo do sujeito e do discurso). Do

ponto de vista da OLPEF, há uma sensibilização de ordem técnica, que euforiza a *performance* discursiva do aluno, legitimando o aluno-autor. Desse modo, temos então os enunciados dos alunos, enquanto apresentam um modo de dizer responsivo às propostas da Olimpíada. Aí, os alunos-autores são, portanto, reconhecidos por meio de graus de adesão demonstrados ao discurso institucional, ou seja, pela identificação com a proposta.

A noção de “densidade de presença autoral”, nesse contexto, alcançou significativo rendimento para distinguirmos as vozes autorais. Há vozes que fazem sobressair os elementos composicionais e temáticos sugeridos pelo *Caderno do Professor*. Há vozes que, além do diálogo permanente com as orientações do *Caderno*, destacam-se pelo diálogo que as diferencia e as afasta das vozes do *Caderno*. Em todas está a projeção de posicionamentos valorativos e o modo peculiar de organizar o conteúdo e o material. O que diferencia a densidade de presença autoral nessas vozes são os modos de o sujeito enunciator articular as competências discursivas convocadas pelo enunciado. Isso decorre do processo de captação do estilo do dizer memorialista, o que revela modos de dizer distintos: (a) temos enunciados que projetam, em seu modo de dizer, maior dependência dos elementos sugeridos pelo *Caderno do Professor*; nesse caso, a densidade de presença do sujeito-enunciador é menor e tênue; (b) temos enunciados que projetam os elementos sugeridos pelo *Caderno do Professor*, porém o seu modo de dizer revela maior densidade de presença autoral, ao criar posicionamento próprio.

Em se tratando de uma proposta centrada na escrita de enunciados memorialistas em língua portuguesa, observa-se que a OLPEF (2008), no desenvolvimento de ações educativas mediadas pelo professor, parte do estabelecimento de relações entre atores envolvidos no processo que, no seu todo, é entendido como projeto enunciativo. Tal evento institucional, para isso, traz à luz a questão da relação entre textos, para que o aluno produza seu texto. Nesse âmbito, acontecem movimentos de comparação entre semelhanças e entre distinções para a compreensão do funcionamento das categorias textuais, linguísticas e discursivas. Esse tipo de encaminhamento, que redonda no exame do funcionamento da linguagem, está fundado nos princípios que cotejam as invariâncias (semelhanças) e as variâncias (diferenças), princípios tratados no âmbito do texto feito “enunciado concreto”, como diz Bakhtin (2010). A relativa estabilidade dos enunciados funda as bases invariantes das estruturas composicionais, dos tópicos temáticos e do estilo, possibilitando o compartilhamento de sentidos entre texto-base, entre texto produzido pelo aluno, tudo permeado pela prática escolar pressuposta. Já a diferença assenta-se nas variâncias, possibilitando que se projetem os novos modos de dizer e o acento avaliativo das vozes.

Construindo uma reflexão a respeito da inter-relação entre o estilo de gênero e estilo autoral, encontramos, em Manuel de Barros, dois versos que sintetizam e fundem esses princípios: “Repetir repetir – até ficar diferente. Repetir é o dom do estilo” (2009, p.11). As recorrências de procedimentos na construção do enunciado tendem a ser valorizadas quando se trata de estilo do gênero. De modo equivalente, para compreender o estilo autoral, é preciso observar as constâncias no modo de uso de tópicos temáticos, nas relações dialógicas com outros enunciados, nos papéis temáticos assumidos pelos atores da enunciação, nas convergências ou nas divergências entre vozes, o que remete a um modo de presença, o estilo autoral.

Os procedimentos de textualização e as temáticas específicas são trabalhados na Olimpíada por meio de estratégias educativas, as quais encaminham ações que vão do texto para o discurso, do oral para o escrito, do texto para a língua, da produção escrita para a reflexão e análise linguística, até que se alcance a produção final para os leitores. Nesse sentido, o projeto enunciativo do aluno exhibe, na constituição de texto, as influências de formas cristalizadas de língua e dos processos interativos pressupostos. O aluno-autor, em um processo interdiscursivo, representado principalmente pela captação de estilo de gênero, constrói um enunciado adequado à situação proposta e de modo similar aos textos-base. Os *Textos Recomendados* constituem uma triagem de textos-base. Eles se configuram um conjunto de enunciados convergentes enquanto discurso e materializados segundo diferentes gêneros (autobiografia, biografia, crônicas, memórias de infância). Na captação feita pelo aluno-autor, há incorporação da temática memorialista e da composição dos gêneros que concretizam os *Textos Recomendados*.

Peculiarmente, os enunciados trazem o olhar de outros sujeitos, a voz dos antigos moradores que, do ponto de vista de um adulto, reconstituem discursivamente traços presentes na memória do que foi vivido no passado, que se vincula ao “lugar onde vive”. Esses procedimentos tangenciam a escrita do enunciado em perspectiva biográfica. Por conseguinte, assim pudemos observar procedimentos segundo os quais os alunos-autores fizeram um esboço literário de um enunciado biográfico de temática memorialista. Surgiram, então, diferentes estruturas composicionais para materialização do enunciado, configuradas em três modos de articular esse tipo de discurso:

- a) A primeira, mais recorrente, é a forma por meio da qual o aluno-autor produz um texto em prosa, instaurando um narrador em primeira pessoa (*eu*). A voz desse narrador é simulacro discursivo do *outro*. Isto é, numa espécie de travestimento semântico; o

enunciador-aluno aí instaura um narrador, cuja voz corresponde à do sujeito entrevistado (antigo morador do lugar onde vive).

- b) Na segunda forma, o aluno-autor produz um texto em prosa, instaurando um narrador em primeira pessoa (*eu*). A voz desse narrador corresponde à voz de um aluno, de um jovem, de um adolescente que apresenta e qualifica o *outro*, o sujeito entrevistado, debreado entre aspas em *discurso direto*. Essa voz, em *discurso direto*, é expandida no enunciado a ponto de quase abarcar sua totalidade.
- c) Na terceira forma, menos frequente, o aluno-autor produz um texto em prosa, instaurando um narrador em primeira pessoa (*eu*). Esse narrador corresponde à própria voz de aluno, de jovem, de adolescente que fala do lugar onde vive, fazendo menção, em *discurso indireto*, a conversas ou a depoimentos tidos com antigos moradores do lugar.

Essas formas refletem tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso do *outro*, o que se confirmou como essencialmente dialógico. O modo de presença da voz do enunciador-aluno, nessas diferentes formas composicionais, foi de um gradiente do supostamente ausente de si, como no simulacro discursivo do *outro*, que vela totalmente o *eu*, a um grau maior de presença, visto que as vozes de distintos atores – como nas formas “b” e “c” – tensionam e marcam as distâncias entre as instâncias enunciativas envolvidas, para que posições axiológicas de cada voz sejam desveladas. A necessidade de construir um enunciado memorialista (escrito) com base em uma entrevista (oral) faz o discurso citado apresentar tendências dominantes num texto ou outro, jamais exclusivas.

Os enunciados produzidos pelos alunos constroem no discurso um efeito de “realidade”, uma vez que procuraram apresentar elementos marcadores da identidade social, histórica e cultural dos sujeitos, dos lugares e dos tempos. A designação de nomes de lugares, de instituições, de ruas e de pessoas, bem como as ancoragens temporais como datas e eventos e, juntamente com elas, a voz do *outro* em discurso citado, juntam-se à caracterização do sujeito entrevistado e da cidade ao final do texto, a fim de que se definam elementos que contribuem para que o discurso produza o efeito do parecer “verdadeiro”. Esse contrato de veridicção apresenta-se como meio de valorizar elementos representantes da ação verbal afetada: a interação do aluno com a comunidade onde vive verdadeiramente se estabelece de modo peculiar, segundo as condições da situação concreta de comunicação, vinculada ao projeto enunciativo.

A captação da temática memorialista da OLPEF conduz o discurso a apresentar a historicidade do trivial, na medida em que saem os rumos temáticos do passado e apontam para o presente, enquanto se problematizam transformações dos valores no “mundo” narrado.

O passado, mais nos textos de base, chega a tangenciar elementos de valorização estética. Escrever memórias firmou-se como prática de construção discursiva, relativa a um diálogo de valores entre o passado e o presente.

Bakhtin (2000, p. 139) problematiza a noção de memória por meio da alusão ao esquecimento que acontece em relação ao objeto e, então, “ele [o objeto] deixa de existir para mim, mas, se o guardo na memória (em seu valor), será no nível do que lhe é pré-dado e não do que o faz já-aqui, para mim, a memória é memória do futuro, para outro, memória do passado”. De nossa tese, deduzimos que, tematicamente, os enunciados memorialistas, escritos pelos alunos na situação da OLPEF, restauram a historicidade peculiar do trivial. A memória se vincula à situação concreta de comunicação, para que tenha matizes próprios no esquecimento do objeto.

A necessidade de apresentar elementos da temática memorialista levou o aluno-autor a valorizar os vividos de um *outro*. A voz do *outro* representou uma temporalidade “remota”, enunciativa, da ordem do inteligível. Por conseguinte, a voz do aluno, ao atualizar o tempo passado, buscou entender, no presente, a história do “lugar onde vive” e a si mesmo, o que remetia ao sensível. Ambas as tensões encaminham a junção do centrífugo e do centrípeto no projeto enunciativo do aluno em tal situação de produção textual.

No discurso memorialista, o cotejamento da oposição *passado* e *presente* explora o andamento da temporalidade. A grande temporalidade está em curso. A historicidade dos sujeitos inscritos no discurso dos enunciados memorialistas representa a união daquilo que antecede o enunciadador-aluno, o vivido narrado pela voz do *outro*, e aquilo que o sucede, a reflexão sobre o presente e, por consequência, sobre o futuro.

A unidade de sentido do enunciado concreto produzido pelo aluno-autor é uma unidade perpetuamente do porvir, o que remete o mesmo sujeito para essa dimensão, guardadas as especificidades dos estilos autorais, ainda que tênues em muitos casos. A transitividade do sujeito-aluno no tempo estabelece o futuro como a razão de ser de sua ação no presente: a ação de escrever e de materializar os discursos. Para estar *Escrevendo o Futuro*, o aluno restaura a historicidade, concretizada no enunciado memorialista, e estabelece as bases da linguagem como atividade constitutiva definidora da ação responsável de ser autor.

Mediante análises desenvolvidas neste trabalho, em que o objeto de estudo é um recorte discursivo, representativo da totalidade (OLPEF, 2008), tivemos então a construção de reflexões mediadas pela filosofia bakhtiniana de linguagem e pela perspectiva semiótica francesa. Suscitar pontos de confluência dessas perspectivas visou desenvolver análises, que enfrentassem os desafios referentes à depreensão de sentidos nos textos e que respondessem a

uma epistemologia “discursiva”, uma vez que os conceitos explorados repousam nas bases da ciência linguística. Em termos de reflexões teóricas, nosso projeto “investigativo” deu relevo a algumas noções discursivas, no que se refere aos enunciados memorialistas, destacando-se: as responsabilidades inerentes a um projeto enunciativo; as relações entre o *eu* e o *outro*; as orientações, invariantes e variantes, do enunciado; o diálogo entre textos; o simulacro discursivo do enunciador; a discursivização do passado e do presente; a semantização do espaço; a temática como unidade de sentido; os desdobramentos entre estilo de gênero e estilo autoral.

As reflexões desenvolvidas em torno do modo de dizer do enunciador-aluno, no contexto da OLPEF (2008), inevitavelmente, reverberam os valores e os interesses das vozes institucionais. Por intermédio das vozes dos alunos ecoam as vozes do discurso oficial e do discurso educativo. O discurso educativo demonstrou privilegiar a assimilação de uma prática pautada na escrita. O discurso oficial demonstrou privilegiar a adesão à cultura letrada. Ambas, sustentando-se e constituindo-se, incentivam o resgate e a valorização da identidade social, cultural e histórica de sujeitos por meio da escrita.

Pudemos constatar nas entrelinhas do processo o viés estabelecido pela Linguística, a qual se faz presente no discurso oficial do ensino da língua há muitos anos. A possibilidade de construir reflexões teóricas, tendo como objeto textos de um evento oficial – a OLPEF (2008) – e textos de alunos – responsivos à OLPEF (2008) –, resgata a dimensão política dessa ciência. A necessidade de redimensionar objetos, metodologias e concepções teóricas visa compreender a práxis que defende o acesso ao saber letrado e que viabiliza a autoria ao aprendiz interessado. A democratização do acesso à educação concede o direito de registrar verbalmente histórias que nunca foram contadas, escritas ou lidas. Por fim, esses enunciados revelaram o andamento das tendências educativas, que privilegiam atividades languageiras, e iluminam os rumos da ciência linguística no seu papel de explicar os mecanismos de linguagem, no que se refere à especificidade desta tese, que tentou se haver com o exame dos modos de dizer nos enunciados concretos, procurando formalizar algumas tendências depreendidas do ato de enunciar em situação institucionalizada.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. O livro de Zélia. In: GATTAI, Z. **Anarquistas, graças a Deus**. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. Trad. Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2010. p. 95-114.

ARAÚJO, A. Histórias da velha Arigó. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008. p. 72-73.

ASSIS, M. de. Um apólogo. In: _____. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16978>. Acesso em: 30 out. 2011.

BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

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

_____. _____. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **O Freudismo**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002b.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002. p. 13-70.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução Yara Frateschi Vieira. 6. ed. Brasília: Editora UnB, 2008.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2002.

_____. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: _____.; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2003. p. 1-9.

_____. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. 7. impr. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **A fabricação de sentidos**: estudos em homenagem a Izidoro Blikstein. São Paulo: Paulistana/ Humanitas, 2008.

BARROS, M. de. **O livro das ignoranças**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BARROS, M. L. P. de. **A arquitetura das memórias**: um estudo do tempo no discurso autobiográfico. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=30146>. Acesso em: 30 jul. 2009.

_____. Tempo e memória. **Alfa**, São Paulo, 53(2), 2009. p. 537-555.

BASSANI, K. C. O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008. p. 80-81.

BELINKY, T. **Transplante de menina**: da Rua dos Navios à Rua Jaguaribe. 3. ed. 13. reimp. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Transplante de menina. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008. p. 70-71.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005. Tradução de: *Problèmes de linguistique générale* I. Paris: Gallimard, 1966. v. I.

_____. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Trad. Grupo CASA, sob coord. Ivã Carlos Lopes et. al. Bauru: EDUSC, 2003.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**. Niterói, n.20, 1. sem. 2006. p. 47-62.

_____. (Org.). Memória, linguagens e construção de sentidos. In: LARA, G. M. P.; MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W. (Org.). **Análise do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 115-132.

_____. **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009a.

_____. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009b.

_____. **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2010a.

_____. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2010b.

_____; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica da Presidência da República. **Manual de uso da marca do Governo Federal**. Brasília, DF: SECOMPR, 2005. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/12/manualgov-federal.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação 06/2011 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático, PNLD 2014. Brasília, DF: SEB, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2014/category/10-pnld-geral?download=1053%3Aedital-pnld-2014-v2>>. Acesso em: 04 jun. 2012.

BUBNOVA, T. Voloshinov: a palavra na vida e a palavra na poesia. In: BRAIT, B. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-48.

_____. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Tradução do espanhol de Roberto Leiser Baronas e Fernanda Tonelli. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.6, p. 268-280, 2. semestre 2011.

CAMPOS, R. O. **A lanterna na popa**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.

_____. A saga da Nhecolândia. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008. p. 78.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2010. p. 201-220.

CHACON, L. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo na linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, J. P. C. da. As coisas mudam! In: **MEMÓRIAS**. Vários autores. Coletânea de textos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2008. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/images/stories/textos/livro_memorias_finalistas_2008.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2012. p. 82-83.

DAHLET, V. **As (man)obras da pontuação**: usos e significações. São Paulo: Humanitas, 2006a.

_____. A pontuação e as culturas da escrita. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n.8, 2006b. p. 287-314. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcvlport/flp/images/arquivos/FLP8/Dahlet.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2009.

DISCINI, N. **O estilo nos textos**: história em quadrinhos, mídia e literatura. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Intertextualidade e conto maravilhoso**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2004.

_____. **A comunicação nos textos**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Ethos* e estilo. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 33-54.

_____. Semiótica: da imanência à transcendência (questões de estilo). **Alfa**, São Paulo, 53 (2), 2009. p. 595-617.

_____. Bakhtin: contribuições para uma estilística discursiva. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 115-148.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

_____; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DUQUE, C. C. Uma história cheia de vida. In: **MEMÓRIAS**. Vários autores. Coletânea de textos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2008. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/images/stories/textos/livro_memorias_finalistas_2008.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2012. p. 96-97.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003a.

_____. **Português**: língua e cultura. 1. ed. Curitiba: Base, 2003b.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 95-111.

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2010. p. 37-60.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996a.

_____. **Linguagem e ideologia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996b.

_____. (Org.). **Introdução à linguística**: princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006a.

_____. **Elementos de análise do discurso**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006b.

_____. **Em busca do sentido**: estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. Semiótica e comunicação. In: DINIZ, M. L. V. P.; PORTELA, J. C. (Org.). **Semiótica e mídia**: textos, práticas, estratégias. Bauru: UNESP/FAAC, 2008b.

_____. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin**: diálogos in possíveis. Campinas: Mercado de Letras, 2010a. p. 33-48.

_____. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2010b. p. 161-194.

FLORES, V. N. et al. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. **Tensão e significação**. Trad. Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Discurso Editorial: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

GATTAL, Z. **Anarquistas, graças a Deus**. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

_____. Parecida mas diferente. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008. p. 68-69.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1985.

GREIMAS, A. J. *L'enonciation: une posture épistémologique*. Trad. Maria Lúcia V. Paiva Diniz e Jean Cristtus Portella. A enunciação (uma postura epistemológica). **Significação – Revista Brasileira de Semiótica**, n. 1, Centro de Estudos Semióticos A. J. Greimas: Ribeirão Preto, 1974. p. 09-25.

_____. **Du sens II**. Paris: Seuil, 1983a.

_____. **Maupassant a semiótica do texto**: exercícios práticos. Trad. Terezinha O. Michels e Carmen L. C. L. Gerlach. Florianópolis: UFSC, 1983b.

_____.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. **Ensaio semiótico sobre a vergonha**. São Paulo: Humanitas, 1999.

_____.; TAILLE, Y. A construção ética e moral de si mesmo. In: SOUZA, M. T. (Org.). **Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Trad. J. Teixeira Coelho Neto. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. Tradução de: *Prolegomena to a theory of language*. University of Wisconsin, 1961. A publicação original *Omkring sprogteoriens grundlaeggelse*, data 1943.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KARWOSKI, A. M. **A construção do *ethos* institucional do Banco do Brasil em anúncios publicitários**. 153 p. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

LIMA, A. C. A. Lembranças. In: **MEMÓRIAS**. Vários autores. Coletânea de textos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2008. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/images/stories/textos/livro_memorias_finalistas_2008.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2012. p. 22 – 23.

MEMÓRIAS. Vários autores. Coletânea de textos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2008. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/images/stories/textos/livro_memorias_finalistas_2008.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2012.

LOPES, I. C. Extensidade, intensidade e valorações em alguns poemas de Antonio Cícero. In: _____.; HERNANDES, Nilton (Org.). **Semiótica: objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-210.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírío Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

_____. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006a.

_____. **Cenas de enunciação**. Curitiba: Criar, 2006b.

_____. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.) **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

_____. Discurso e análise do discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 135-155.

_____. **Doze conceitos em análise do discurso**. Org. Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva e Sírío Possenti. Trad. Adail Sobral *et al.* São Paulo: Parábola editorial, 2010.

MARCUSCHI, E. Como escrever as memórias do outro, revelando toda sua singularidade. In: RANGEL, E. O. (Org.) **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: o que nos dizem os textos dos alunos?** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2011. p. 22-37.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, 2002. Mimeo.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b. p. 15-28.

MELO NETO, J. C. de. **Crime na calle Relator**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008.

MOURA-VIEIRA, M. A. O freudismo: uma crítica à ideologia psiquiátrico-psicanalítica. In: BRAIT, B. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 49-72.

NETO, A. G. Como num filme. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008. p. 66-67.

PAMUK, O. **Istambul**: memória e cidade. Trad. Sérgio Flaksman. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PAULO, C.; MAZZUCHELLI, W. [Capa e contracapa do Caderno do Professor]. 1 Capa, color., 18,5 cm X 24,5 cm. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.

PARAÍSO, R. Meus tempos de criança. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008. p. 74-75.

_____. **Antes que o tempo apague...** (crônica dos anos 40 e 50). 2. ed. Recife: Comunicarte, 1996.

PEINHOPF, C. Outros tempos. In: **MEMÓRIAS**. Vários autores. Coletânea de textos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2008. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/images/stories/textos/livro_memorias_finalistas_2008.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2012.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

RANGEL, E. O. (Org.) **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**: o que nos dizem os textos dos alunos? São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2011.

_____. Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos. In: MACHADO, A. R. (Coord.); LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhos de pesquisa**: diários de leitura para revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 7-9.

_____. O que precisariam dizer os textos dos alunos? Caminhos da escrita. In: _____ (Org.). **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**: o que nos dizem os textos dos alunos? São Paulo: Cenpec; Fundação Itaú Social, 2011. p. 60-71.

RIBEIRO, T. S. Da lamparina à energia elétrica. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec; Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008. p. 79.

ROBERT, P. **Le Robert micro**. *Dictionnaire du bon usage et des difficultés*. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1996.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

SANTOS, E. A. Quem viu o Mateus que balance, que dance, que encante. In: **MEMÓRIAS**. Vários autores. Coletânea de textos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2008. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/images/stories/textos/livro_memorias_finalistas_2008.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2012.

SARFATI, G. **Princípios de análise do discurso**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Ática, 2010.

SOBRAL, A. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos**: a fase “parasitária” da vertente do gênero de auto-ajuda. 325 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

_____. Estética da criação verbal. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009b. p. 167-187.

_____. A estética em Bakhtin (literatura, poética e estética). In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 53-88.

TEZZA, C. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, B. (Org.). **Dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Unicamp, 1997. p. 219-226.

_____. Sobre O autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 2. ed. Curitiba: EdUFPR, 1999. p. 273-303.

VERÍSSIMO, E. **Solo de clarineta**. 20. ed. São Paulo: Companhia das Letras, v. 1, 2005.

_____. A ameixeira-do-japão. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec; Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008. p. 76-77.

VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**. Trad. de uso didático feita por Carlos A. Faraco e Cristóvão Tezza com base em: VOLOSHINOV, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976.

ZILBERBERG, C. As condições semióticas da mestiçagem. In: CAÑIZAL, E. P.; CAETANO, K. E. (Org.). **O olhar à deriva**: mídia, significação e cultura. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. **Elementos de semiótica tensiva**. Trad. Ivã C. Lopes, Luiz Tatit, Waldir Beividas. São Paulo: Ateliê, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1: Elementos verbo-visuais de abertura do *Caderno do Professor*

Anexo 1A: Capa do *Caderno do Professor* (Corpus 1)

PAULO, C.; MAZZUCHELLI, W. [Capa frontal do *Caderno do Professor*]. 1 Capa, color., 18,5 cm X 24,5 cm. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.

Anexo 1B: Capa e contracapa do *Caderno do Professor (Corpus 1)*

PAULO, C.; MAZZUCHELLI, W. [Capa e contracapa do Caderno do Professor (visualização inteira)]. 1 Capa, color., 37,5 cm X 24,5 cm. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.

Anexo 1C: A voz institucional: as justificativas da Olimpíada (*Corpus 1*)

Anexo 1C: A voz institucional: as justificativas da Olimpíada (*Corpus 1*)

APRESENTAÇÃO

- 1 Bem-vindo à Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*!
- 2 Ela é resultado da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).
- 3 A união de esforços do poder público com a iniciativa privada e a sociedade civil visa um objetivo comum: proporcionar ensino de qualidade para todos.
- 4 O MEC encontrou no Programa Escrevendo o Futuro a metodologia adequada para realizar a Olimpíada – uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, idealizado para fortalecer a educação do país.
- 5 Este caderno vai ajudá-lo na preparação dos seus alunos para a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. É uma ferramenta que poderá ser incorporada ao dia-a-dia escolar, contribuindo para que os alunos escrevam textos cada vez melhores e ampliem o domínio da leitura e da escrita.
- 6 O tema proposto para o concurso é “O lugar onde vivo”. Escrever sobre a comunidade onde se vive estimula novas leituras, pesquisas e estudos, proporcionando um outro olhar sobre a realidade e uma perspectiva de transformação social.
- 7 O envolvimento de todos na Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* é fundamental para ampliar e enriquecer o trabalho de nossas escolas e para que sejam produzidos melhores textos por crianças e jovens dos vários cantos do Brasil.
- 8 Desejamos a você um ótimo trabalho!

Cenpec

Fundação Itaú Social

Ministério da Educação

Fonte de referência do texto original:

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008. (Apresentação, p. 3)

ANEXO 2: Exemplar de Oficina e *Critérios de Avaliação do Caderno do Professor* (Corpus 1)

Oficina 10 – A entrevista

OBJETIVO

- Planejar e realizar entrevistas com pessoas mais velhas da comunidade.

Atividades

Este é um momento muito importante do trabalho. Você e seus alunos vão escolher pessoas para contar histórias que servirão de base para textos de memórias.

Uma vez escolhidos os entrevistados, você deve preparar as entrevistas com seus alunos. Provavelmente serão necessárias duas aulas para realizar essa oficina.

Escolhendo os temas

Converse com os alunos sobre os temas que eles gostariam de abordar nas entrevistas, por exemplo:

- O que as pessoas mais velhas da nossa comunidade poderiam contar? O que vocês gostariam de saber?

Desperte o interesse deles por coisas sobre as quais ainda não pensaram. Leia e discuta com seus alunos cada tópico do item abaixo. Eles irão ajudar a pensar sobre as coisas mais importantes para sua comunidade.

Temas que podem despertar lembranças nos entrevistados

A conversa sobre o tema deve permitir a ligação das lembranças com lugares da comunidade. Por exemplo, se o tema for namoro, é preciso que a pessoa conte quais os lugares onde se podia namorar. Talvez ela diga algo do tipo: “Eu morava naquela casa que ainda existe na rua tal. Lá tem um terraço, mas minha mãe não deixava que eu namorasse ali, porque poderia ficar mal na vizinhança”.

- **Modos de viver do passado:** o jeito de namorar, frequentar a escola, brincar, cozinhar, relacionar-se com os pais; o modo de vestir, comprar, viajar, cultivar a terra, comercializar, produzir objetos, festejar datas especiais; participar na vida social.
- **Transformações físicas da comunidade:** aparência das construções, ruas e praças de outros tempos, história da construção dos edifícios, do crescimento da cidade, da destruição da natureza do lugar.
- **Origem da comunidade:** se a comunidade for nova, poderá haver pessoas que tenham lembranças de como ela começou, por que motivo, de onde vieram os primeiros habitantes, como eram as primeiras moradias, as escolas, os hospitais.
- **Antigos lugares de trabalho:** uma fábrica que deu emprego a muita gente e fechou, uma fazenda onde as pessoas trabalhavam e moravam, uma empresa pequena que cresceu muito, uma venda que virou supermercado, as pequenas lojas que desapareceram com a chegada dos *shopping centers*.
- **Profissões que desapareceram:** nas grandes cidades, por exemplo, os leiteiros e padeiros que vinham com suas carrocinhas entregar leite e pão, as costureiras que trabalhavam nas fábricas de roupa ou nas casas de pessoas abastadas, as datilógrafas e suas máquinas de escrever.
- **Eventos marcantes:** uma grande enchente, uma comemoração importante, uma festa tradicional, a vinda de um presidente, o buraco que se abriu no chão e engoliu parte do bairro, um grande acidente, uma vitória marcante do time da cidade.

Coloque os temas na lousa e peça aos alunos que escolham um ou mais deles. Registre os que forem selecionados numa grande folha de papel, que será colocada em local bem visível.

Escolhendo os entrevistados

Quais pessoas da comunidade podem ter lembranças sobre os assuntos que desejamos conhecer e, por isso, os escolhemos para contar? Faça com a classe uma lista dessas pessoas.

Pais, avós e outros membros da comunidade também podem ajudar nessa tarefa.

Defina com a turma as pessoas que serão entrevistadas. Os escolhidos devem ter disponibilidade para receber os alunos ou para vir à escola conversar com eles.

Ajude-os a levantar pelo menos três ou quatro nomes para que seus alunos tenham opção de escolha.

Quais pessoas podem ser boas contadoras de história, contar fatos engraçados ou tristes. O importante é deixarem claro como sentiram e viveram esses acontecimentos.

As lembranças do entrevistado não precisam ser exatamente a história verdadeira do lugar. O que interessa é que sejam fortes e significativas para quem as conta.

A entrevista

As entrevistas devem, de preferência, ser feitas na escola. Assim, todos os alunos podem participar delas.

A duração da entrevista não deve ultrapassar 40 minutos, para não ficar cansativa. Se houver muito material, será mais difícil para o aluno escolher as melhores partes e organizar o texto que vai escrever.

Vocês podem gravar a entrevista, sempre lembrando de pedir antes a permissão ao entrevistado. Recomende aos alunos que anotem os pontos mais importantes e usem as anotações para recuperar a história mais tarde.

É fundamental criar um clima de respeito e conquistar a confiança do entrevistado. Ele precisa se sentir à vontade para contar suas lembranças.

Durante a entrevista, você, professor, deve ficar atento para, se necessário, intervir, por exemplo, para evitar que o entrevistado fuja do tema. Deixe-o falar, associar lembranças e ajude-o se o relato ficar pouco objetivo ou sem graça.

A fim de direcionar a entrevista para o tema desejado, pode-se começar com um comentário do tipo: “Sabemos que, na época em que o senhor era criança, houve uma grande enchente na cidade que destruiu tudo”, ou: “Havia uma fábrica onde trabalhava muita gente”.

É importante que o entrevistado faça comparações entre o passado e o presente e descreva lugares e costumes de antigamente.

O aluno pode levar algumas perguntas, mas não deve ficar peso a elas. O objetivo é conversar para conseguir boas histórias. As perguntas servem para ajudar o entrevistado a revelar sensações e sentimentos sobre o que está contando.

Procure não elaborar um questionário com perguntas muito objetivas, por exemplo: “Em que ano o senhor casou?”, pois elas podem ser respondidas com poucas palavras e inibir relatos interessantes.

No final da conversa, deve-se mostrar ao entrevistado como foi importante a contribuição que ele deu. Antes de se despedir, combine que ele será procurado para aprovar o que foi escrito pelos alunos. Se estiver de acordo, precisará assinar uma autorização para publicação do texto final.

Caso o resultado não seja satisfatório, procure novamente o entrevistado e marque outro encontro.

Do oral para o escrito

Na passagem de um texto oral para o escrito, é preciso retomar a intenção, a situação comunicativa, os interlocutores a que se destina o texto. No caso do gênero entrevista, por exemplo, transformamos o discurso oral, toda a dinâmica própria da conversa informal, dos depoimentos coletados, em discurso escrito.

Na oralidade, de acordo com a reação do interlocutor, repetimos a informação, mudamos o tom, reformulamos a explicação. Já na escrita, é preciso eliminar as marcas interacionais e incluir a pontuação; apagar as repetições e redundância; organizar turnos de fala em parágrafos, num percurso do menos para o mais formal.

Fonte de referência do texto original:

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008, p. 47-52.

Crterios de Avaliao (Corpus 1)

Para a comisso julgadora

 importante que os avaliadores leiam este Caderno.

A comisso julgadora deve manter coerncia e valorizar o que foi trabalhado pelos professores nas oficinas. Deve considerar, sobretudo, se o texto descrever reminiscncias e lembranas de pessoas mais velhas de forma agradvel ao leitor.

A tabela ao lado deve ser utilizada pelos avaliadores individualmente. Ela orientar a equipe a atribuir os pontos.

Categoria II – Gênero Memórias		
(7� e 8� séries do Ensino Fundamental ou 8� e 9� anos do Ensino Fundamental de Nove anos		
Dez pontos (no máximo) deverão ser atribuídos aos trabalhos de acordo com os critérios descritos abaixo.		
Os 7 pontos atribuídos aos aspectos próprios do gênero estão divididos em:		
Pertinência do tema proposto	1,0	<ul style="list-style-type: none"> O texto deve abordar o tema “O lugar onde vivo”, trazendo as memórias de um antigo morador que recupera a história do lugar.
Presença de elementos do gênero “memórias”	3,0	<ul style="list-style-type: none"> Há comparações entre o passado e o presente. Há palavras e expressões que indicam uma época, situando o leitor no tempo passado. Usa adequadamente os verbos no pretérito perfeito e imperfeito. Refere-se a objetos, lugares e modos de vida que já não existem ou se transformaram. Evidencia sentimentos, emoções e impressões sobre os acontecimentos, fatos etc. que estão sendo evocados. Descreve, quando necessário, lugares, pessoas etc. Explica, quando necessário, o que querem dizer com certas expressões antigas ou o significado de certas palavras em desuso.
Evidências de realização de entrevistas	2,0	<ul style="list-style-type: none"> O texto deixa transparecer que o autor fez entrevistas para produzi-lo, recuperando lembranças de outros tempos relacionadas ao lugar onde viver.
Originalidade	1,0	<ul style="list-style-type: none"> O autor usou recursos que tornam o texto interessante, literário, e enredam o leitor. O texto tem título sugestivo.
Os 3 pontos atribuídos aos aspectos mais gerais do texto estão divididos em:		
Aspectos gerais de gramática e de ortografia	3,0	<ul style="list-style-type: none"> Evita marcas de oralidade. Concordância verbal. Concordância nominal. Pontuação. Uso de maiúscula. Uso de parágrafo. Correção ortográfica. Texto legível.

Fonte de referncia do texto original:

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** So Paulo: Cenpec: Fundao Ita Social; Braslia, DF: MEC, 2008, p. 64-65.

ANEXO 3: *Textos Recomendados (Corpus 1)*

(T1) **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 TinTin, 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”, “O Morro dos Ventos Uivantes”, “E o Vento Levou”! 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 de 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.

Antonio Gil Neto, escritor paulista. Texto escrito com base no depoimento do sr. Amalfi Mansutti, 82 anos.

Fonte de referência do texto original:

NETO, A. G. Como num filme. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008, p. 66-67.

Referência no corpo da tese: (T1) Como num filme

(T2) 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 estava contando mais uma vez a história 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.

Zélia Gattai. Anarquistas graças a Deus. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986. pp. 160-162. [sic]

Fonte de referência do texto original:

GATTAI, Z. Parecida mas diferente. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008, p. 68-69.

Referência no corpo da tese: (T2) Parecida mas diferente

(T3) 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 – ai, 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 trenzinho 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 européias. 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, pára-choque com pára-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, corando 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...

Tatiana Belinky. *Transplante de menina*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003, pp. 101-103.

Fonte de referência do texto original:

BELINKY, T. *Transplante de menina*. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. *Se bem me lembro...* São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008, p. 70-71.

Referência no corpo da tese: (T3) *Transplante de menina*

(T4) **Histórias da velha Arigó***Ariadne Araújo*

O caso que eu vou contar agora mudou a minha vida para sempre. E da minha família também. Até aquela época, com apenas oito anos de idade, eu vivia uma vida calma numa pequena cidade de serra de nome Baturité, no meu Ceará. Eu era uma menina cheia de saúde, alegre e festejada por todos pela cara de anjo que Deus me deu com olhos azuis e um cabelo louro cacheado. Mas meu pai, um agricultor da região, caiu em desgraça. De repente, perdeu toda a safra com a seca que, de tempos em tempos, expulsava gente para a Capital ou outras regiões do País. Naquele ano, nos idos de 1910, depois de mais um prejuízo, ele resolveu que chegara a nossa vez de ir embora.

O destino escolhido era o distante Acre, na fronteira do Brasil com outros dois países, a Bolívia e o Peru. Igual a de milhares de outros nordestinos na mesma situação, dispostos a arriscar tudo ou nada no Norte do País, nas imensidões e perigos da floresta Amazônica.

De tão pequena, muita coisa perdeu-se na minha memória. Mas alguns episódios nunca mais vão se apagar. O dia da partida, por exemplo. No antigo porto de Fortaleza, no bairro por nome Iracema, a gente tinha a imensa visão do mar e, lá longe, da grande embarcação que nos levaria para longe. Mas, do alto da ponte de ferro onde esperávamos o embarque, era difícil imaginar de que forma chegaríamos até o navio, cujo apito alto mandava o aviso nervoso de que já era tempo de partir. Mas logo, logo saberíamos a resposta.

Com o apito, o negócio era apressar a partida. Os adultos desciam por conta própria até o bote que nos levaria ao navio. Mas, na nossa vez, o tratamento era o mesmo dado às cargas. Para não perder tempo, cada um de nós, pequeninos, era jogado da ponte metálica para o bote onde os pais e familiares tratavam de segurar o vôo ainda no ar.

Mas, antes da minha vez, o arremesso de uma criança não deu certo. No bote, o homem não conseguiu alcançá-lo a tempo e o menino acabou batendo a cabeça e caindo no mar. Morreu na hora. Diante de nós, em meio ao terror daquela cena, as ondas gigantes mostravam que o risco de morte estava apenas começando.

Nos interiores da Amazônia, meu pai foi trabalhar como seringueiro, entrando pelo território da Bolívia, tirando o sustento da extração do leite branco das seringueiras, as enormes árvores de onde se tirava o látex para fazer a borracha. Nossa família foi morar nas margens de um igarapé. No meio das árvores, da vida na selva, a gente sabia que havia perigos por todos os lados. Um deles eram as patrulhas de bolivianos que andavam na área expulsando os brasileiros. Uma noite, nós já estávamos todos dormindo, um desses grupos chegou. No comando dessa patrulha, uma mulher boliviana.

A notícia era que onde eles passavam era morte certa. Mas, se isso era mesmo verdade, naquela noite fomos salvos por uma espécie de milagre. Armas nas mãos, a patrulha prendeu toda a minha família, mas a chefe me viu e se encantou comigo, com meu cabelo loiro, com meus olhos azuis, algo nunca visto por aquelas bandas, naqueles tempos. Ela perguntou o meu nome, passou a mão sobre minha cabeça e disse ao meu pai que me levasse dali para o mais longe possível. Depois, foi embora sem nos fazer mal algum.

Lembro que foi exatamente isso que meu pai fez. No dia seguinte, cedo da manhã, a família fez a mudança. Fomos morar numa área habitada por muitos outros brasileiros, já dentro do território do Brasil, onde estaríamos em segurança. Muitos anos mais tarde, quando meu pai morreu, eu, já adulta, voltei para a minha terra de nascença. Mas nunca poderia esquecer estas coisas que eu conto agora para os meus netos. Uma história cheia de riscos e de aventuras. A história da minha vida. Da minha família. Também dos primeiros trabalhadores que povoaram a Amazônia brasileira no começo do século XX.

Texto de Ariadne Araújo, jornalista cearense, escrito com base no depoimento de Edilberto Cavalcanti Reis, neto de Alice Augusta Peixoto Cavalcante, narradora-personagem dessa história.

Fonte de referência do texto original:

ARAÚJO, A. Histórias da velha Arigó. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008, p. 72-73.

Referência no corpo da tese: (T4) História da velha Arigó

(T5) 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 noite, 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.

Rostand Paraíso. *Antes que o tempo apague...* 2. ed. Recife: Editora Comunicarte, 1996. pp. 131-132.

Fonte de referência do texto original:

PARAÍSO, R. Meus tempos de criança. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008, p. 74-75.

Referência no corpo da tese: (T5) Meus tempos de criança

(T6) A ameixeira-do-japão

Érico Veríssimo

Em 1912 chegou-me, primeiro através dos comentários dos mais velhos e depois nas páginas das revistas do Rio de Janeiro, a notícia do naufrágio do *Titanic*. Profundamente comovido, sentei-me na borda do canteiro onde estava plantada a ameixeira-do-japão e ali fiquei, calado e imóvel, tentando recriar no espírito a horrível tragédia que havia devorado mais de mil vidas humanas. Eu “via” o transatlântico afundando no negror gelado da noite e do mar: o pequeno grupo de passageiros na proa (ou na popa?) cantando um hino religioso – “Mais perto quero estar, ó meu Deus, de ti!”. E me fazia perguntas para as quais não encontrava resposta. Se estava no poder de Deus ter evitado a catástrofe, por que Ele não o fizera? Afinal de contas, que queria de nós o Supremo Arquiteto do Universo, que, segundo um símbolo maçônico, tinha o olho triangular? Eu me imaginava a bordo do transatlântico na noite fatal. Via o enorme *iceberg* no meio do oceano e o paquete aproximar-se dele, inescapavelmente. Creio que naquela noite tive um pesadelo em que uma montanha de gelo crescia diante de meu pavor.

[...]

Pouco mais de um ano após essa tragédia marítima, eu seria testemunha dum dramático incidente ocorrido ali mesmo na nossa cidade.

Em fins de 1913 um tenente do Exército Nacional recém-chegado a Cruz Alta foi proposto por um colega de armas para sócio do Clube Comercial, baluarte da burguesia local. Não sei por que motivo não foi aceito. O fato causou sensação na cidade. Falou-se em represálias da parte da guarnição federal contra a sociedade. Nada, porém, aconteceu. Chegou dezembro, os jasmims-do-cabo floresceram no nosso pequeno jardim. Seu perfume era para mim o prenúncio de acontecimentos agradáveis: o meu aniversário (muitos presentes), o Natal (idem) e finalmente as férias de verão.

Os membros de nossa “melhor sociedade” esperavam com alvoroço o *reveillon* do Comercial. As mulheres mandavam fazer vestidos, compravam sapatos, preparavam as suas jóias, discutiam penteados. Os homens tiravam dos guarda-roupas seus *smokings* recendentes a naftalina e mandavam limpá-las e passá-las a ferro. Havia no ar, em estado quase palpável, uma expectativa alegre. Chegou finalmente a noite de 31 de dezembro. Uma banda de música, como de costume, foi contratada para tocar no baile. Começaria inteira, na hora da *polonaise* inicial, e depois seria reduzida ao que era conhecido como “um terno”, que ficaria marcando o compasso das danças até o final da festa. O grande momento seria à meia-noite, hora em que o ano de 1914 entraria festivamente ao som de canções, gritos, vivas, abraços, beijos, votos, esperanças, frenéticos atropelos...

Meu irmão e eu obtivemos permissão de nossos pais para ir “espiar” o baile, confiados à guarda de D. Afonsina Masson, mãe de nossa vizinha D. Zaíra. Tínhamos uma grande afeição por essa senhora de cabelos grisalhos, católica fervorosa, suave de voz e gestos. De nosso canto, no vestibulo do clube, junto da porta do salão de festas, vimos nosso pai marcar a *polonaise* - bem como faria o dr. Rodrigo Cambará no Clube Comercial de Santa Fé, numa cena do romance que eu iria escrever quase quarenta anos mais tarde. Sebastião Veríssimo, que ostentava um cravo branco na botoeira de seu *smoking*, pareceu-me o “dono da festa”.

Depois da *polonaise* começaram as danças. Meus olhos percorriam o salão, viam as mães de família sentadas nas cadeiras, ao longo das quatro paredes, dizendo-se segredinhos por trás dos leques, olhando com orgulho, apreensão ou esperança para as filhas casadouras que valsavam com alguns dos “bons partidos” da cidade. Uma atmosfera perfumada enchia o recinto iluminado.

Muitos olhavam repetidamente para seus relógios, esperando impacientes o fim do ano. Longe, nos bairros pobres estouravam foguetes prematuros. E eis que, quando os músicos fizeram uma pausa, ouviu-se um tiroteio cerrado e próximo, identificado pelos entendidos como produzido por armas de guerra. Balas começaram a zunir por cima das cabeças das pessoas que se encontravam na área descoberta do clube. Os que olharam para os fundos do terreno da sociedade que davam para outra rua, viram o clarão das detonações. Os projéteis cravavam-se nas paredes posteriores do edifício, estilhaçavam vidraças. Gerou-se então o pânico. Os homens e as mulheres que estavam na área compreenderam que o Comercial estava sendo alvo de um ataque à mão armada. A confusão se generalizou, começaram os atropelamentos, mulheres gritavam, algumas desmaiavam, as pessoas que caíam ao chão eram pisoteadas pelas que fugiam às cegas. A gritaria era assustadora. Vi um homem atirar-se duma das sacadas fronteiras do edifício, caindo sentado na calçada. Outros o imitaram. Meu coração começou a bater mais forte, ao ritmo do medo. D. Afonsina, segurando nossas mãos, rompeu a correr escadas abaixo, enquanto murmurava uma prece, e fomos buscar refúgio numa casa da vizinhança. Pernas frouxas, o coração na garganta, mas nem por isso menos curioso, aproximei-me duma janela e por uma fresta em suas cortinas fiquei olhando a fachada do Comercial. Vi um homem com a mão ensanguentada, uma dama gordíssima, muito conhecida na nossa comunidade, caminhando descabelada e manca, pois tinha perdido no entrevero um de seus sapatos. Pessoas continuavam a saltar das sacadas.

O tiroteio durou mais alguns minutos. Em breve já se sabia que os assaltantes eram soldados do Regimento de Infantaria local, comandados por um tenente que os embriagara antes de levá-los ao criminoso ataque. Horas mais tarde chegou-nos a notícia de que o delegado de polícia, Antoninho Pereira, descera até o fundo do clube para averiguar do que se tratava e fora assassinado com um balaço de Mauser. Ouvi uma voz dizer na penumbra daquela sala onde estávamos refugiados: “É o fim do mundo!”. Pensei então nos meus pais. Que lhes teria acontecido?

Terminado o tiroteio, o tenente marchou com seus comandados até à frente do edifício do clube, como se quisesse invadir-lhe o recinto.

Sebastião Veríssimo postou-se no alto da escada que levava ao vestíbulo e, engasgado de indignação, dirigindo-se ao oficial e seus comandados, bradou: “Corja de covardes e canalhas! Vocês só têm coragem para espingardear mulheres, velhos e homens desarmados!”. Os poucos varões que haviam permanecido dentro do clube arrastaram meu pai para dentro do prédio. O tenente, depois de gritar bravatas, levou seus soldados, rua do Comércio acima, numa formatura que pouco ou nada tinha de militar.

Nenhuma das pessoas presentes ao baile foi atingida pelas balas, mas muita gente se feriu no atropelo. Várias mulheres tiveram ataques de nervos.

Era já madrugada quando meu irmão e eu chegávamos à nossa casa. D. Bega, que arrumava as camas, murmurava: “É melhor a gente ir viver na campanha, onde essas barbaridades não acontecem”. O que nenhum de nós sabia era que ela viveria o tempo suficiente para ter notícia de duas guerras mundiais, sendo que a segunda custaria a vida de 30 milhões de seres humanos, dos tempos de concentração e extermínio nazistas, do massacre dos judeus e dos bombardeios de Dresden, Hiroshima e Nagasaki.

Érico Veríssimo. *Solo de clarineta*. 20. ed. São Paulo: Companhia das Letras, v. 1, 2005, pp. 106-109. © by herdeiros de Érico Veríssimo.

Fonte de referência do texto original:

VERÍSSIMO, E. A ameixeira-do-japão. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. *Se bem me lembro...* São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008, p. 76-77.

Referência no corpo da tese: (T5) A ameixeira-do-japão

(T7)

A saga da Nhecolândia*Roberto de Oliveira Campos*

Surgiu então a Nhecolândia, cujas peripécias eu ouvia, fascinado, como criança, nos serões à luz do lampião, defendendo-me dos mosquitos, pólvoras e mutucas na Fazenda Alegria.

[...]

Meu avô, Vicente Alexandre de Campos, ali se instalou para fundar uma fazenda - o retiro Paraíso. As terras baixas da Nhecolândia, nome dado em homenagem ao desbravador, abrangiam cerca de 23,5 mil quilômetros quadrados, mais de um sexto dos 140 mil quilômetros quadrados que constituem o Pantanal mato-grossense. Nheco comandou o que, por assim dizer, se poderia chamar uma grande operação comunitária, fazendo doações de terras aos que se animassem a participar da rude aventura.

[...]

Na minha ótica de primeira infância, o Pantanal me parecia mais perigoso que belo. Tinha medo de cobras (a jararaca, a cascavel e a sucuri) e das onças (parda e pintada), então abundantes nas várzeas e capões. A suprema forma de coragem era a caçada de onça com zagaia. Também levava o *susto da piranha*, quando entrei desprevenido na *baia* adjacente à Fazenda Alegria. Quase perdi o dedão do pé direito. Era infernal o incômodo dos mosquitos, os pólvoras e as mutucas. Nas longas viagens de carros de boi, comia-se carne-seca e farinha de mandioca, ou assava-se um pacu pescado no rio. Bebia-se de manhã o “tererê”, o guaraná ralado em língua de pirarucu. De vez em quando se matava um boi para o churrasco. O pacu era o peixe favorito e democrático, pois de fácil pesca.

- Pacuzão para os ricos, pacuzinho para os pobres, pacu p'ra nós todos, era o refrão dos vaqueiros.

As bebidas eram o guaraná ralado e o indefectível chimarrão.

[...]

As belezas do Pantanal, com seus corixos, baías e várzeas, que no começo das chuvas pareciam jardins formais, com riqueza de flora e fauna, só entraria na minha percepção trinta anos mais tarde, quando voltei, como superintendente do BNDE, ciceroneando uma turma de banqueiros do Eximbank, de Washington.

Roberto de Oliveira Campos. *A lanterna na popa*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994, pp. 131-133

Fonte de referência do texto original:

CAMPOS, R. O. A saga da Nhecolândia. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. *Se bem me lembro...* São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008, p. 78.

Referência no corpo da tese: (T7) A saga da Nhecolândia

(T8) Da lamparina à energia elétrica

Tarine Silva Ribeiro

O sítio da vovó Valdenice fica em São João de Iracema, num lugar muito bonito e, o melhor de tudo, é que é pertinho da cidade. É para lá que eu vou aos finais de semana. No sábado passado, eu resolvi ir ao sítio à noite. Eu já tinha atravessado a porteira quando, de repente, a luz se apagou..., mas pernas pra que te quero! Ao perceber que eu tinha medo do escuro, vovó caiu na risada e resolveu me contar sobre a sua infância, onde apenas uma lamparina e a lua brilhante iluminavam a singela casa de pau-a-pique onde morava com sua família.

“O escuro não me amedrontava, só incomodava um pouco na hora de ir na privada que ficava afastada da casa: eu tinha receio de cair no buraco.”

Eu nasci e fui criada na nossa pequena e sossegada São João de Iracema, mais precisamente onde o Judas perdeu as botas, na calorenta região Noroeste do Estado de São Paulo. Antigamente, nossa cidade era conhecida como “Os Poços”, devido aos boiadeiros que por aqui passavam para abastecerem-se de água e refrescarem-se do calor do sertão agreste.

Na vila, a criançada só cuidava de duas coisas: brincar e aprender. Eu nunca mais consegui me esquecer do dia em que a ranzinza da professora me colocou ajoelhada em cima dos grãos de milho e me deu dois tapas na orelha. Que dureza era estudar naquela época!

Nas ruas de terra esburacadas eu me sentia livre e feliz. Divertia-me jogando terra em quem passava, depois caía na gargalhada. Como naqueles tempos todo mundo era amigo de todo mundo, as caras feias eram raras. Quando eu sentia o cheiro bom da comida feita por mamãe no fogão à lenha, ia correndo para casa encher a barriga. Que delícia!

O tempo foi passando devagar, pois aqui até o vento sopra lentamente... A vila foi virando cidade e as casas de pau-a-pique foram sendo derrubadas e substituídas pelas de tijolos. Os moradores faziam mutirão para ajudar. Em 1966, eu já estava com os meus doze anos, quando a cidade acordou diferente: para meu espanto e de toda população a energia elétrica havia chegado! Foi um alvoroço, era o fim das lamparinas! Mais do que depressa o meu pai Ezequiel fechou a barbearia e foi o primeiro morador da cidade a ir até Fernandópolis comprar um liquidificador e uma televisão. A casa dos meus pais tornou-se a novidade do momento e ficou movimentadíssima: toda hora os vizinhos queriam usar o liquidificador para bater sucos e assistir à televisão. A danada da televisão era em branco e preto e só pegava um único canal. Quando ela resolvia sair do ar o pessoal ficava vendo listras por um tempão, nem colocar bombril na antena resolvia. Meu pai faleceu bem velhinho e em homenagem ao morador antigo o nome Ezequiel Pinto Cabral foi colocado na rua onde eu passei a minha infância, bem em frente à praça da igreja matriz. “Encho-me de saudade toda vez que passo por essa rua”.

Após abrir o seu coração vovó emocionada me disse:

- “É, minha neta. Apesar de ser do tempo da lamparina, eu jamais poderia esquecer as recordações que ficaram na minha mente até hoje”.

Nós sorrimos e ficamos abraçadas por um longo tempo. Desde então, perdi o medo do escuro e percebi que apesar da minha cidade ser simples e pequena no tamanho, com seus um mil oitocentos e cinquenta habitantes, ela é grande no meu coração e inesquecível na mente dos moradores.

Aluna semifinalista da segunda edição do Prêmio Escrevendo o Futuro, em 2004, da 4.^a série, da EE Prof^a Joanita B. B. Carvalho Cidade: São João de Iracema – SP.

Texto escrito com base na entrevista com Valdenice Cabral Minales Satin, 51 anos, funcionária municipal, moradora de São João de Iracema desde que nasceu.

Fonte de referência do texto original:

RIBEIRO, T. S. Da lamparina à energia elétrica. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008, p. 79.

Referência no corpo da tese: (T8) Da lamparina à energia elétrica

(T9) O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé

Kelli Carolina Bassani

Já foram escritas muitas histórias da época em que os meninos engraxates eram engolidos pelo valetão da Rua Sete de Setembro. Mas, nenhuma delas conta esta ou outras histórias de Pajé. Guardo-as dentro do peito, como boas lembranças da rua onde vivi e que teimam em se misturar com a história da cidade.

Nascemos juntos: eu, a rua e essas histórias. Somos uma coisa só, mas nós não estamos nos livros. Estamos na contramão, por isso me atrapalho com as palavras. Às vezes falta ar, outras o ar é demais, então o meu coração acelera, o nó na garganta avisa: o menino Pajé vai acordar!

Hoje, quem não conhece a Rua Sete de Setembro é porque não conhece minha cidade – Toledo. Apertada entre outras no extremo oeste paranaense, bem pertinho do Paraguai, surgiu de uma clareira no meio da mata.

Naquele tempo, uma clareira; hoje Rua Sete de Setembro. Essa rua foi crescendo e acolhendo o progresso que tenta esconder e aprisionar as histórias de Pajé. Elas estão descansando embaixo do calçamento, dos asfaltos, dos prédios, das casas. Basta um sinal que elas voltam.

Cheiro de terra molhada – esse era o sinal. E, ainda hoje, sinto esse cheiro entrando no meu cérebro e mexendo com o meu coração. Naquele tempo bastava sentir o cheiro de terra molhada para que nós, os meninos engraxates, escondêssemos nossas engraxadeiras – caixa de madeira em que se guardava o material necessário para engraxar sapatos – no porão dos fundos da bodega do Pizetta e, como garotos matreiros, saíssemos de mansinho, sem despertar curiosidade. Corríamos lá embaixo, no começo da rua que embicava no meio da mata, pois o mistério ia começar!

A chuva caía e formava muita enxurrada que, com sua força, trazia a terra misturada. Parecia uma cascata de chocolate que despencava no valetão – buraco muito profundo provocado pelas enxurradas, erosão. A água fresquinha que caía do céu misturava com a terra quente e provocava o mistério. Nós éramos puxados para dentro daquele enorme buraco, por uma força estranha sem dó. Mesmo os que não queriam não conseguiam resistir, porque a magia era muito forte e, em poucos segundos, estávamos lá dentro, na garganta do valetão, onde brincávamos durante horas. Nessas horas o trabalho era esquecido.

Quando eu era menino, trabalhava muito. Todos os dias de manhã ia à escola e, ao retornar, mal acabava de almoçar, pegava a engraxadeira, colocava nas costas para a rua, quer dizer, para o trabalho. A engraxadeira era muito grande e pesada para meu tamanho – eu era apenas um garoto! Mas era a única forma de ajudar minha mãe no sustento da família.

Sentia como se estivesse carregando o mundo sozinho.

Hoje sou adulto e sei que aquela magia era fruto de nossa fantástica imaginação. Como qualquer outro menino, o engraxate também tinha direito de brincar. Uma das poucas vezes em que podíamos fazer isso era quando chovia. Mesmo que depois nos custasse castigos e surras.

Atualmente, as brincadeiras, comparadas com as de meu tempo, são muito diferentes. Hoje, os heróis são Superman, Batman, Homem Aranha. Antes tínhamos heróis indígenas, com suas histórias cheias de mistérios das florestas.

Naquele tempo, quando chovia, o valetão da Rua Sete de Setembro era nosso mundo fantástico. Além das divertidas brincadeiras no lamaçal que escorria da rua, fazíamos cabanas no paredão da erosão, guerrilhas com bodoque, usando sementes de árvores como cinamomo e mamona.

Quando não chovia, sobrava tempo para brincar só aos domingos. Então, eu – Pajé – e minha turma nos reuníamos na mata, que se misturava com o terreiro das casas.

Nele, construíamos cabanas, arcos, flechas, tacapes. Pintávamos o corpo todo com barro e frutinhas da mata. Assim, sentindo-nos como heróis, brincávamos de índios guerreiros, até o sol se esconder.

Nossa vida se enchia dos poderes que vinham da mata e seguia solta, como passarinho. O fim da história? Não sei não, porque eu ainda vivo. E enquanto eu viver as lembranças nunca vão terminar.

Kelli Carolina Bassani, aluna finalista da terceira edição do Prêmio escrevendo o Futuro em 2006, do Prêmio Escrevendo o Futuro, 4.^a série da E.M.E.I.E.F. Walter Fontana, Toledo - PR.

Texto baseado na entrevista com Clovis Turatti. Ele nasceu, cresceu e trabalhou como engraxate, desde os cinco anos, na Rua Sete de Setembro, em Toledo - PR. Hoje é funcionário público municipal.

Fonte de referência do texto original:

BASSANI, K. C. O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008, p. 80-81.

Referência no corpo da tese: (T9) O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé

ANEXO 4: Textos dos Alunos (*Corpus 2*)

(TA)

Quem viu o Mateus que balance, que dance, que encante

Aluna: Evellyn de Almeida Santos

“O reisado é uma coisa muito bonita de ver... E de dançar! A gente tem o maior prazer de brincar, a gente esquece o mundo, as amarguras da vida. Quando ouço o Mateus, figura do reisado, gritar, o meu coração explode... Sinto uma descarga e o corpo começa a balançar.

A cabeça também balança. Se é para contar, falar um pouco do meu lugar, deixe eu me sentar.”

Direta, franca, engraçada, com um jeito solto, especial, uma risadinha aqui, uma gargalhada acolá, que a brincante do reisado de São José da Caatinga, dona Marilene Moura, 68 anos, mergulha nas suas memórias.

“Antigamente tudo isso aqui era só caatinga, areia alvinha... Casas de palha e taipa. Poucas eram de tijolos. Não tinha energia, nem água encanada. A gente ia pegar água no poço, onde hoje é a Fonte da Juventude. Agora, não! Hoje é só abrir a torneira que a água cai como cachoeira.

As ruas eram de barro. Muito mato e muita areia. Mato misturado com areia, misturado com as casas. Mato, areia, casas eram um quadro só, um quadro com as cores da pobreza. Comer carne, arroz! Só dia de domingo, e olhe lá! A gente comia era candunda (espécie de peixe pequeno), barbudo (camarão pequeno) e os peixes que a mamãe pescava – era isso com farinha. As panelas eram de barro, frigideiras também. Eu lavava os pratos numa agdã – tipo de bacia de barro – com água que pegava do poço.

Sabonete, xampu, creme dental, essas coisas eram caras na época. Lá em casa não tinha, o banho era com água e sabão de lavar roupa. No cabelo se passava vaselina, brilhantina. Sabe o que é isso? É um tipo de pasta, uma banha, como se fosse cera de polir carro. Ela deixava os cabelos umedecidos, como um tapete bom de alisar.

Coisa era pra dormir. Dormiam duas ou três pessoas na mesma cama. E eram bem rústicas, eram de cordas trançadas, chamávamos de cama de vento, de vara, com esteira por cima, que servia de colchão. Dormia com meu irmão numa cama só. Nossas roupas eram de chita (um tipo de tecido), usávamos também umas anáguas, o calçado era tamanco, feito de madeira com tira de napa. Agora nossa vida é outra. Tudo mudou, e a chita, só quando vamos brincar reisado.

O Natal era festejado nas ruas, tinha leilões, rodas-gigantes, carrossel, barcos. Tinha feirinhas e as frutas da caatinga: ‘cambucá’, ‘quaresma’, ‘canela de véio’. Havia também os doces mágicos de dona Zilina: amendoim torrado, dentro de barquinhos, casinhas confeitadas de crepom e laminado.

E após a missa lá vinha o mestre Juarez com seu reisado... O Mateus era o mestre e o mestre se foi. E é a gente que balança esse estandarte verde e escarlate.”

Professor: Luciano Acciole Gomes

Escola: E. M. Vereador João Prado

Cidade: São José da Caatinga – Japaratuba – SE

Fonte de referência do texto original:

SANTOS, E. A. Quem viu o Mateus que balance, que dance, que encante. In: **LIVRO MEMÓRIAS**. Vários autores. Coletânea de textos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2008. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/images/stories/textos/livro_memorias_finalistas_2008.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2009. p. 9-10

Referência no corpo da tese: (TA) Quem viu o Mateus que balance, que dance, que encante

(TB) Lembranças

Aluna: Ana Carolina Araújo Lima

Eu a vejo novamente sentada em um banco da praça São Sebastião. Ela está sozinha, como sempre, e falando novamente consigo mesma. Faz tempo que a observo sentada naquele mesmo banco, falando com um eu imaginário e interior. Depois de passados alguns dias de observação, finalmente decidi tomar coragem para lhe falar, porém muito mais tarde do que deveria. Mas já estou indo ao seu encontro.

Faz muito tempo que a dona Olinda nasceu. Foi na época dos bondes e carruagens. No tempo em que as mulheres de Manaus usavam vestido rodado e o casamento era para sempre.

Ainda não sei por quê. Foi uma espécie de impulso, acho. Tive que falar com ela: conversar, olhar bem fundo nos seus olhos e descobrir um tempo que já não existe mais. Uma história sem agá maiúsculo, a história de uma vida.

Dona Olinda tinha o ar desligado de quem viveu demais. Usava um broche (algo do século passado) com o nome de Antônio Fagundes Neves gravado.

Era menina de subir em árvores (elas existiam em abundância antigamente) para “comer fruta do pé”. Não era comportada, vivia de joelhos no milho e com marcas de palmatória nas mãos. Diferentes tempos aqueles...

Começamos a conversar como se fôssemos velhas comadres.

O tempo fluía como correnteza e de vez em quando seus olhos cinza-perolados paravam e ficavam nublados. Não se lembrava das coisas com a facilidade de outrora. Fazia tempo. Muito tempo. Os rios e igarapés de Manaus daquela época ainda eram limpos. Dava gosto de ver, nadar, se perder lá no fundo e não voltar mais à superfície. Era tudo muito quieto lá embaixo. O rio Negro não era tão poluído, mas já existiam copos descartáveis “pegando uma onda”.

Na escola, as mulheres aprendiam o que, na época, era de suma importância: cantar, cozinhar, falar francês ou outra língua européia. E costurar. Mas a agulha nunca gostou dos dedos da menina-moça Olinda, que também detestava o silêncio da sala de costura. As agulhas furando o pano era o único barulho que se fazia ouvir. E aí de quem quebrasse aquele pesaroso silêncio.

O colégio em que ela estudou, Nossa Senhora Auxiliadora, lhe trazia boas lembranças. Foi lá perto que conheceu o seu primeiro namorado, que mais tarde viria a ser seu marido. O mesmo nome que estou contemplando fixamente no seu broche. Ela percebeu minha tímida curiosidade. As pessoas de antigamente tinham sensibilidade.

A história de amor de dona Olinda e seu Fagundes pode-se resumir assim: uma queda, um cavalheiro, amor à primeira vista (sim, existe!), encontros escondidos, um “não” familiar, juras de amor eterno, uma fuga e, após alguns anos, uma morte. A saúde de seu Fagundes nunca foi das mais fortes.

Dona Olinda suspira. Comenta como os tempos estão mudados: asfalto no lugar de paralelepípedos, carros barulhentos e fumacentos, em contraste com o antigo som das ferraduras dos cavalos contra o solo. Intensa poluição.

Novos estilos de arquitetura. Onde estão os prédios com os mesmos traços arquitetônicos do Teatro Amazonas e do prédio da Alfândega? Um passado ultrapassado pela modernidade e pelo falecimento de pessoas como dona Olinda.

Ela sorri para mim como alguém que acaba de contar um segredo. Um sorriso que ficou marcado na memória: lembranças...

No dia seguinte, voltei para conversar um pouco mais com dona Olinda. Ela, porém, não apareceu nesse dia.

Nem nos outros.

Professora: Vânia Maria da Silva Araújo **Escola:** Col. Militar de Manaus **Cidade:** Manaus – AM

Fonte de referência do texto original:

LIMA, A. C. A. Lembranças. In: **LIVRO MEMÓRIAS**. Vários autores. Coletânea de textos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2008. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/images/stories/textos/livro_memorias_finalistas_2008.pdf>.

Acesso em: 03 mar. 2009. p. 22 – 23. **Referência no corpo da tese:** (TB) Lembranças

(TC) Outros tempos

Aluna: Cristiane Peinhopf

Enquanto dona Giuseppina me contava sua história, imagens se formaram, conciliavam-se com os tempos de hoje. Um filme passava em minha mente e era como se eu estivesse lá.

“... Éramos doze irmãos. Os mais velhos ajudavam papai na lavoura, os mais novos ajudavam em casa.

Eu e minhas irmãs brincávamos com bonecas de palha e de pano confeccionadas por nós mesmas. Montávamos caminhas de palha para elas, a cozinha, os móveis... Às vezes também brincávamos de fazer fogo e cozinhar batatas e banha de porco que a mamãe nos dava. Meus irmãos faziam seus carrinhos com sabugo de milho e mandioca.

O tempo passou depressa, fiquei uma mocinha. Comecei a ir à escola, que era muito diferente de hoje. Eu tinha que caminhar dois quilômetros. Havia, geralmente, dois professores por escola e eles davam todas as aulas. Eles eram tratados com muito respeito, iam com uma vara caso algum aluno desobedecesse. Ainda hoje, só de lembrar, sinto o mesmo frio na barriga que sentia quando a professora se aproximava. Frequentei até o quarto livro (como chamavam na época, que equivale à quarta série). Estudei pouco, mas graças a Deus tive a oportunidade, pois para nós era difícil, tínhamos que cuidar dos irmãos ou trabalhar.

Do que mais me recordo são os padres que falavam que era pecado perder os cultos e, por isso, todo mundo ia. Mas a igreja ficava longe, pois todos moravam na colônia. Às vezes papai levava todo mundo de carroça, mas quando isso não acontecia tínhamos que ir caminhando sete quilômetros. Nessas datas e domingos, usávamos as melhores roupas, feitas pela mamãe. Lembro-me como se fosse hoje eu e minhas amigas saindo com nossos vestidos compridos até o joelho ou mais abaixo, geralmente de manga longa e nem um pouco decotado. E também os rapazes que usavam sempre o mesmo terno. Acho que as roupas foram o que mais mudou.

Eu tenho saudade de quando esta cidade era menor que o bairro. Naquela época havia pouquíssimas casas, o hospital era uma pequena casa de madeira e tinha somente um médico. Ele fazia tudo, qualquer doença ele tratava, qualquer cirurgia ele fazia. Bem diferente de agora. Apesar de ser um pouco mais sofrido, tenho saudade da felicidade e dos sonhos compartilhados naquele tempo.

Poucos tinham água encanada. Eu, por exemplo, ainda não tinha. Sempre que precisava, ia buscar água no poço que ficava a aproximadamente 350 metros da minha casa.

Com o tempo começaram a construir mais casas, abrir lojinhas, serralha e até olaria para a construção das mesmas. Foi um progresso para os moradores da época, e a partir daí a cidade começou a crescer.

Moro aqui há 64 anos e vi esta cidade crescer. Olho e me lembro de tudo! Mas não parece que é o mesmo lugar.

Onde só havia algumas casas de madeira, pequenas estradinhas, lavouras de milho, soja, mandioca e pés de frutas, hoje existem edifícios, asfalto e várias lojas. As ruas que uma vez eram pequenas e desertas hoje praticamente congestionam. Eu nunca imaginei que esta cidade crescerá tão rápido. Parece um sonho.

Realmente gosto muito deste lugar, me orgulho dele. Já tenho 86 anos, mas espero aqui estar por muito mais tempo e poder contar histórias para muito mais pessoas...”

Dona Giuseppina me contou tudo com lágrimas nos olhos, lembrando cada detalhe, alguns até que não se encontram aqui, mas me fez refletir sobre várias coisas, me fez viajar no tempo e perceber como tudo muda depressa.

Foi maravilhoso saber mais sobre o lugar onde moro, ainda mais contado por uma pessoa tão doce e que, principalmente, viveu tudo isso.

(Texto baseado no depoimento de dona Giuseppina Situlim Sette, 86 anos.)

Professora: Orteníla Alessi Lino **Escola:** E. E. B. Vidal Ramos Júnior **Cidade:** Concórdia – SC

Fonte de referência do texto original:

PEINHOPF, C. Outros tempos. In: **LIVRO MEMÓRIAS**. Vários autores. Coletânea de textos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2008. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/images/stories/textos/livro_memorias_finalistas_2008.pdf>.

Acesso em: 03 mar. 2009. p. 26-27.

Referência no corpo da tese: (TC) Outros tempos

(TD) Minhas lembranças... Minha vida

Aluna: Renata Gaspar da Silva

Quando olho meu álbum de fotografias, recordo-me de quando saí de Souto Soares (BA) com a esperança de uma vida melhor. Assim que cheguei a um vilarejo chamado Lageado percebi que era um lugar calmo, aconchegante e que poderia construir minha vida nesse lugar.

Lembro-me de quando não tinha quase nenhuma casa em Guiratinga, que, alias, se chamava Lageado, principalmente onde hoje é o bairro Tancredo Neves.

Havia muitos terrenos em que predominava o cerrado. A energia elétrica, que era produzida por um gerador, não chegava a todas as casas, somente aonde hoje é o centro da cidade, que era todo iluminado.

Minhas irmãs e eu costumávamos brincar de boneca de pano, de louça e de sabugo de milho. Brincávamos pouco, porque tínhamos que trabalhar para sobreviver.

Eram épocas difíceis. Ir para a escola era proibido porque os pais tinham medo de que as filhas escrevessem cartas para os rapazes. Namorar tinha que ser escondido; então, o jeito era usar a criatividade. Fazíamos um buraco na parede do nosso quarto e ficávamos olhando os filhos da vizinha brincar no quintal. Quando nossos pais entravam no quarto, escondíamos esse buraco com sacolas, panos... qualquer coisa. Abraços e beijos... isso era impossível – só depois do casamento.

Com tanta rigidez, o único momento de alegria eram as festas que se chamavam “bailes”. As roupas que vestíamos eram feitas com seis varas e meia – seis metros e meio de pano.

Nessa época conheci muitas pessoas, inclusive meu amigo Diocleciano Dias da Silva, popularmente conhecido por Barbado.

Barbado era um soldado da Coluna Prestes que lutou na Bolívia e no Brasil para defender Mato Grosso dos revoltosos, e também defendia seus amigos. Muito valente, não tinha medo de nada. Por sua honestidade, valentia e coragem, ele era muito respeitado pelas pessoas.

Das várias aventuras de Barbado, contarei somente uma, que também é muito interessante.

Um dos revoltosos raptou uma mulher branca pelo fato de ser casada com um homem negro; ele colocou-a no seu cavalo e quando ia atravessar o rio com a mulher começaram a gritar pelo Barbado, que se encontrava nas proximidades. Escutando o pedido de socorro, ele saiu em disparada.

Quando viu aquela cena, ele pegou a sua arma e atirou na cabeça do revoltoso, e então a mulher pôde voltar para o seu marido. Esses revoltosos eram pessoas que roubavam e matavam só por prazer.

Infelizmente Diocleciano morreu em janeiro de 1982, deixando muita saudade para a sua família e um grande exemplo de bravura para nós.

O tempo passou e hoje estou aqui: tenho netos, bisnetos e tataranetos, e espero viver muito tempo para contar e recontar as histórias que vivi.

(Texto escrito com base na entrevista com Ana Rosa de Novaes, 93 anos – Guiratinga – MT.)

Fonte de referência do texto original:

SILVA, R. G. Minhas lembranças... Minha vida. In: **LIVRO MEMÓRIAS**. Vários autores. Coletânea de textos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2008. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/images/stories/textos/livro_memorias_finalistas_2008.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2009. p. 53-54.

Referência no corpo da tese: (TD) Minhas lembranças... Minha vida

(TE) Ipuã tem memória

Aluna: Gabriela Ricardo Vaz

Estavam ali duas gerações completamente distintas: senhor Romualdo Fratim, 88 anos, e eu, uma estudante da 7ª série. Ele retornou ao seu passado, revivendo os guardados de suas memórias, e assim começou a contar-me histórias de seu tempo de infância e mocidade. Não demorou muito e eu viajei naquelas palavras...

“Era uma vasta planície onde a vista não alcançava o verde no horizonte, e suas terras de águas puras e cristalinas em abundância, juntamente com a fé católica de seu povo, denominaram aquele arraial Santana dos Olhos d’Água, que posteriormente passou a chamar-se Ipuã – nome de origem tupi-guarani que significa ‘águas que vertem’.

Nesse chão fértil, o café era a sua maior fonte de renda. Isso me faz recordar dos meus tempos de menino e do sonho dos moradores de que a estrada de ferro passasse por aqui. Afinal, aqui havia milhares de pés de café que eram transportados pelo trem.

Meu pai, com a necessidade de mover a sua beneficiadora de arroz, ajudou a trazer a energia elétrica para cá. A partir daí, nossas vidas passaram a mudar, a nossa até então pequena e simples cidadezinha dá início ao seu crescimento.

Com a vinda da energia elétrica veio também o primeiro telefone público. O serviço telefônico magnético automático era diferente, mas muito interessante, e ficava localizado na escola. Era incrível aquele aparelho permitir uma pessoa falar com outra, mesmo que muito distante.

Nas ruas de terra, de calças curtas e pés descalços, eu me sentia completamente livre e feliz. Descia pela rua tocando meu pneu de automóvel – que era uma raridade naqueles tempos, todo menino desejava ter um. Ali eu também avistava meninas numa brincadeira de roda: ‘A menina mais bonita, favor entrar na roda, diga um verso bem bonito, diga adeus e vá se embora’.

Eu fui crescendo e chegou o tempo de ir ao cinema. Lá pelos idos de 1930, aos domingos, tinha a sessão matinê. O cinema era mudo e uma pequena orquestra tocava durante a exibição do filme, mas nem por isso deixava de ser encantador. No intervalo das sessões, era preciso molhar a tela, que era de pano, para que ela não pegasse fogo.

Não sou mais aquele rapaz que sempre ia ao cinema, mesmo porque, hoje, ele não existe mais aqui em nossa Ipuã. Mas nem por isso eu me esqueço dos filmes que marcaram minha vida, como: *Tempos Modernos*, com Charles Chaplin. Também me divertia muito com Tarzan, o Gordo e o Magro e entre outros também estão os meus favoritos, que são os filmes de faroeste.

Se bem me lembro, ao lado do cinema havia um alto-falante, onde meu amigo José Zanini era o locutor. Esse alto-falante era a grande sensação do momento. E naqueles tempos tão recatados e comportados, ao som de canções como as de Carlos Galhardo, Vicente Celestino e Carmem Miranda, jovens faziam o *footing* – passeio onde as moças e rapazes subiam e desciam a avenida, trocando olhares e flertes. Ainda podiam-se ouvir as ‘Crônicas da Cidade’ que eram escritas por jovens daquela época.

Havia na praça Dom Pedro II um coreto. E quando essas lembranças surgem em meu pensamento os meus olhos começam a marejar. Eu era apenas um dos músicos da banda...

Atualmente Ipuã está mudada, mesmo assim continua para mim e para o seu povo querida, sossegada e tão pequena, que cabe toda em um só abraço.”

Eu não sabia, mas Ipuã tem memórias. E, quando leio o que escrevi, não sei se essas histórias são cenas vividas pelo senhor Romualdo Fratim ou por mim, pois parecem que as suas memórias agora também são minhas.

(Escrito com base na entrevista com o senhor Romualdo Fratim.)

Professora: Daniela Fornel Teles Escola: E. M. E. F. Antônio Francisco D’avila Cidade: Ipuã – SP

Fonte de referência do texto original:

VAZ, G. R. Ipuã tem memória. In: **LIVRO MEMÓRIAS**. Vários autores. Coletânea de textos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2008. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/images/stories/textos/livro_memorias_finalistas_2008.pdf>.

Acesso em: 03 mar. 2009. p. 28-29.

Referência no corpo da tese: (TE) Ipuã tem memória

(TF) Do distrito à capital

Aluno: Arthur de Souza Santos

Cheguei ao distrito de Taquaruçu, minha querida “taboca grande”, ainda muito moço, mal contava 16 anos de vida. Filho de pais separados, vim com minha mãe e irmãos para lutar pela sobrevivência. Aos 7 anos já campeava sozinho por essas veredas, sentindo o aroma do campo e o cheiro da terra.

Ao contrário de hoje, acordar cedo naquele tempo era sinal de respeito. Ainda escuro, me embrenhava no curral para tirar leite quentinho, direto da teta da vaca. Depois, ia orgulhoso para a roça. No meio do milharal e do arrozal me sentia um gigante. Sabia que um dia iria ser gente importante: estudar, crescer, ajudar o meu lugar!

Sabia que era o homem da casa e mesmo após um dia inteiro de labuta ainda achava tempo para ajudar minha mãe na cozinha. Nesse tempo já era um homem, ao menos na responsabilidade.

Apesar do trabalho pesado, na escola me sentia confortado. A professora era a moça mais querida da cidade, muito educada, paciente, a letra redondinha, até parece que passava um. E foi assim, por causa dela, que hoje sei ler e fazer as quatro contas principais.

Fora o trabalho e a escola, ainda aproveitávamos o tempinho que nos restava para brincar nos terreiros. A brincadeira preferida era a rodinha. Cada dia era na casa de um.

A iluminação das poucas casas era só através da lamparina que era feita com latas de óleo vazia. O pavio era de algodão, torcido e embebido em óleo de mamona. A luz era fraca, mas dava para iluminar nossas noites, nossos sonhos, nossas histórias... E que histórias!

Era nas noites “truvas”, vigiados pelos cantos dos grilos e pelo brilho das estrelas, que elas, as histórias, teimavam em fuxicar: de moça namoradeira, de curupira e lobisomem não sabiam aonde iam parar; de amor, de terror e mistérios insistiam em nos assustar, mas homem valente feito eu, de nada valiam, só mesmo para escutar!

Lembro-me de um tempo em que corria a notícia de uma tal “cobra grande” que assombrava as lavadeiras no brejo.

Naquele tempo eu era um homem respeitado porque sempre andava com meu cavalo de sela, arreio e cartucheira do lado, e também sempre tinha dinheiro para pagar o tocador das festas. Naquela época tinha a “cota”. Os moços de prestígio se responsabilizavam pelo pagamento do festeiro.

Nossas casas eram cobertas de palhas e as paredes, de taipa, tabocas amarradas e recheadas de um barro vermelho e liguento. Tenho orgulho em dizer que essas mãos já construíram quase todas as casas de Taquaruçu. Eu era como o João-de-Barro, um incansável operário que trabalhou por quase trinta anos na construção civil, construindo muitos “ninhos”, participando de muitos sonhos.

Lembro-me como se fosse hoje: na época dos festejos de Nossa Senhora do Rosário o coração se alegrava ao ver a passagem do rei e da rainha dos festejos. Tempo bom aquele! Nesse período o caboclo parava para agradecer a Deus pela chuva, pelo grão, pelo pão. Na procissão não tinha vizinho, era tudo irmão!

Gosto de morar aqui no pé da serra, no meu sossego. Minha grande alegria é continuar a rever meus velhos companheiros, a prostrar nos terreiros, jogar conversa fora... falar das minhas lembranças, da minha terra, do meu povo!

O progresso da cidade grande fez muita coisa mudar: o que antes era só da nossa riqueza: babaçu, buriti e jatobá, hoje viaja o mundo inteiro e vai para o outro lado do mar. O distrito e a capital insistem em se misturar... Quem sabe um dia vire livro de verdade para muita gente escutar!

(Texto baseado na entrevista realizada com João Alves de Oliveira, de 72 anos, morador de Taquaruçu, Tocantins.)

Professora: Telma Rejane Leal Yoyo Escola: E. M. Beatriz Rodrigues da Silva Cidade: Palmas – TO

Fonte de referência do texto original:

SANTOS, A. S. Do distrito à capital. In: **LIVRO MEMÓRIAS**. Vários autores. Coletânea de textos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2008. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/images/stories/textos/livro_memorias_finalistas_2008.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2009. p. 94-95.

Referência no corpo da tese: (TF) Do Distrito à Capital

(TG) As coisas mudam!

Aluna: Josemária Patricia Cunha da Costa

Eu morava em Caxias, no Maranhão. Lá conheci meu esposo e vim com ele para Natal, Rio Grande do Norte, aos 20 anos, pois ele tinha um pedacinho de terra, no qual havia uma casinha simples de taipa (casa feita de madeira e barro). Esse nosso singelo espaço localizava-se às margens do rio Potengi, denominação que, futuramente, também deu nome ao nosso atual bairro.

Vivíamos da agricultura, um dos meios mais comuns de trabalho naquela época, além da pesca no rio Potengi. Lembro-me de que as crianças tomavam banho e brincavam nas águas limpas e doces desse rio, mas hoje isso não é mais aconselhável, há muita poluição, chegando a comprometer nosso manguezal. Havia também pessoas que viviam da venda de frutas, hortaliças, leite, e outras criavam animais.

Aqui não existia luz nem água encanada. Todas as manhãs nós tínhamos que ir até as cacimbas; quando chegávamos, à noite, acendíamos o candeeiro (utensílio feito de lata que apresentava asa e pavio para combustão do querosene) ou então fazíamos fogueiras e íamos para a varanda olhar a lua e as estrelas.

Logo que cheguei, não havia escolas; depois de algum tempo formou-se, gradativamente, a primeira, que até hoje ainda existe, a Escola Municipal Professor José do Patrocínio Pereira Pinto, fundada em 1977, mas, segundo depoimento de uma das professoras mais antigas dessa escola, a professora Maria do Socorro Pinheiro, antes de 1963 houve a escola radiofônica através do Movimento de Educação de Base (MEB), depois extinto com a repercussão da ditadura militar. Nesse depoimento, houve o esclarecimento de que a campanha “De pé no chão também se aprende a ler” possibilitou o funcionamento da nossa primeira sala de aula, num galpão da Penitenciária Dr. João Chaves – presídio construído em 1953, desativado e demolido recentemente para a construção de um complexo cultural. Essa sala de aula passou a ser conhecida como Escola Isolada Nossa Senhora de Fátima, semente inicial da Escola Patrocínio.

As jovens eram diferentes, gostavam de festas folclóricas (ligadas à cultura popular), meios de diversão, geralmente, ensinados pelos pais, as amizades eram sinceras e verdadeiras, os namoros, bastante vigiados. A violência existia em menor proporção.

Com o passar dos tempos, a quantidade de casas foi aumentando, começaram a surgir os conjuntos habitacionais, e passamos a ter água fresca nas nossas casas, já que a chegada desses conjuntos exigiu providências nesse aspecto.

Os meios de deslocamento urbano, que antes se limitavam ao trem, foram ampliando-se para o transporte rodoviário; aos poucos, os comércios pequenos foram aumentando, o saneamento básico chegou, as ruas foram sendo calçadas, a quantidade de escola aumentou e, em consequência, o nível de analfabetismo diminuiu.

Hoje o bairro Potengi está mais assistido, as ruas têm iluminação, temos postos de saúde, hospitais públicos, vários supermercados, uma grande e bonita ponte que liga a zona norte da cidade à zona leste. Está tudo muito diferente do que era há quarenta e cinco anos, quando cheguei aqui.

(Texto escrito com base na entrevista realizada com Maria das Dores Dias Aires, de 65 anos, moradora do bairro Potengi, e no depoimento da professora Maria do Socorro Pinheiro, que, por ter um certo envolvimento nas causas sociais, foi presa momentaneamente no período da ditadura militar.)

Professora: Márcia Helena Ferreira **Escola:** Escola Municipal Professor José do Patrocínio **Cidade:** Natal – RN

Fonte de referência do texto original:

COSTA, J. P. C. As coisas mudam! In: **LIVRO MEMÓRIAS**. Vários autores. Coletânea de textos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2008. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/images/stories/textos/livro_memorias_finalistas_2008.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2009. p. 82-83.

Referência no corpo da tese: (TG) As coisas mudam!