



PROFLETRAS

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA - SE**

VANUZIA VIEIRA DE ANDRADE

**MEMÓRIAS LITERÁRIAS: UM OBJETO DE ENSINO DA LEITURA
NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

Itabaiana-SE

2019

VANUZIA VIEIRA DE ANDRADE

**MEMÓRIAS LITERÁRIAS: UM OBJETO DE ENSINO DA LEITURA
NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede – PROFLETRAS, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe.

**Orientador: Prof. Dr. José Ricardo
Carvalho da Silva.**

Itabaiana-SE

2019

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

A553m Andrade, Vanuzia Vieira de
Memórias literárias: um objeto de ensino da leitura na perspectiva do
interacionismo sociodiscursivo / Vanuzia Vieira de Andrade; orientador:
José Ricardo Carvalho da Silva.. – Itabaiana, 2019.
114 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade
Federal de Sergipe, 2019.

1. Livro e leitura. 2. Leitura e ensino. 3. Compreensão na literatura.
4. Didática. I. Silva, José Ricardo Carvalho da. II. Título.

CDU 82:37.011.33

VANUZIA VIEIRA DE ANDRADE

**MEMÓRIAS LITERÁRIAS: UM OBJETO DE ENSINO DA LEITURA NA
PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede – PROFLETRAS, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Heric Silva Oliveira
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)
Membro externo

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquim
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Membro externo

Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva
Universidade Federal de Sergipe – UFS
Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora

Itabaiana-SE, 29 de maio de 2019

Dedico este trabalho aos meus alunos, por terem sido fonte de conhecimento; à minha família e ao meu esposo por não permitirem que eu desanime.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força criadora, pela vida e pela disposição que sempre me deu, até nos momentos em que acreditava não chegar aqui.

Ao meu orientador, professor Dr. José Ricardo Carvalho da Silva, peça chave para esta conquista. Obrigada por ser um profissional tão competente, por todos os ensinamentos, críticas, comentários, sugestões, paciência de horas e horas de estudos disponibilizadas e, principalmente, pelo acolhimento emocional nos momentos em que as lágrimas teimavam cair. Eu já eternizei você nas minhas memórias! Obrigada, obrigada e obrigada!

Aos demais professores doutores do PROFLETRAS, pelos ensinamentos e, principalmente, ao professor Dr. Carlos Gomes, por sua integridade e ética.

Ao professor Dr. Carlos Heric Silva Oliveira – UNILAB, São Francisco do Conde/BA, na posição de avaliador externo, pelas contribuições oferecidas por ocasião do Exame de Qualificação e Banca Examinadora.

A professora Dr^a. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquim – UFC, Fortaleza/CE, pelas contribuições e apontamentos na condição de avaliadora externa na Banca Examinadora.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudo nos últimos meses do curso.

À Universidade, por disponibilizar o melhor acervo intelectual, os meus professores!

A Andréa Reis Barbosa, secretária do PROFLETRAS, pela prontidão.

Aos alunos do 8º ano (turma de 2018) da escola onde desenvolvi a pesquisa, por terem se empenhado nas atividades propostas com muita dedicação e compromisso.

Aos meus pais, Renato e Maria, meus mestres sem diplomas. Sou eternamente grata pela vida, pelos ensinamentos e pelo amor incondicional.

Aos meus irmãos, José Valter, Valdeci, Piedade, Valdenora, Fernando e Augusto, pela cumplicidade fraterna, em especial, Valdeci e Piedade, pois, sabem muito sobre as flores que colhi e sobre os espinhos que me feriram nesse período da minha vida. Irmãos, eu divido com vocês a alegria desta experiência.

A Marcelo, meu esposo, meu companheiro e maior incentivador para que eu desse o primeiro passo para chegar até aqui. Sou eternamente grata por tudo e, principalmente, por todas, às vezes, que me acolheu dentro de cada abraço.

A Bruno, o meu sobrinho, o meu menino. A simbologia do amor mais puro, mais verdadeiro e desinteressado. Um dia irá ler esse agradecimento e sentirá, ainda mais, o quanto é e sempre será especial para mim.

A Mariana, a minha saudosa avó materna (*in memoriam*), uma mulher que viveu para amar os seus e para ser exemplo eterno de bondade.

A Cláudia, antes uma colega que o mestrado me deu, agora uma amiga. Juntas compartilhamos saberes, angústias e nos acolhemos quando a teoria nos aprisionava. Nesse instante, partilhamos da mesma emoção!

Aos colegas e amigos que a UFS me deu, especialmente, aos companheiros de viagem: Silvania, Barbosa e Sebastião. Vocês tornaram as idas e vindas à UFS mais curtas e menos tensas.

Aos colegas de trabalho, pelo apoio, quando deles necessitei.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram para a realização desta dissertação, os meus sinceros agradecimentos e gratidão.

Feliz tempo da infância, tempo que não volta mais! Como não amar, como não acalentar suas lembranças, lembranças que refrescam e elevam minha alma, e são para mim fonte dos mais doces prazeres? (...) (Lév Tolstói, da trilogia Infância, Adolescência, Juventude).

RESUMO

A presente pesquisa tem a finalidade de aprofundar o conhecimento direcionado para a leitura do gênero memórias literárias em sala de aula como forma de suprir insuficiências quanto ao domínio desse gênero de texto por estudantes de ensino fundamental. O *corpus* da nossa pesquisa é constituído por quatro capítulos– *Natália Sáwichna, Infância, Dor e As últimas recordações tristes* – da primeira parte da trilogia *Infância, Adolescência, Juventude* do escritor russo Lévi Tolstói. A abordagem de leitura segue a perspectiva teórico-epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) defendida por Bronckart (2007). Partimos do pressuposto de que a leitura produtiva do gênero memórias literárias está relacionada à observação do leitor referente ao cruzamento dos mundos discursivos da ordem do expor e do narrar, através da construção espaço-temporal da enunciação promovida pelo agente-produtor do texto em um discurso autobiográfico. As memórias literárias promovem a narração de fatos da vida particular de alguém revelando, ao mesmo tempo, os contextos históricos, culturais e sociais ocorridos em uma determinada sociedade. Na escrita do gênero memórias literárias, observamos a ocorrência de certa descontinuidade na narrativa com mudanças de relações espaços-temporais promovidas pelo narrador. Esses fenômenos podem ser observados nas projeções dos tempos verbais identificados como mundo narrado e mundo comentado pertencentes à teoria sociocomunicativa de Weinrich (1968). A partir de uma pesquisa-ação, baseada em Thiollent (2011), desenvolvemos uma intervenção em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Paripiranga-BA. Após tomarmos conhecimento das dificuldades dos alunos para realização proficiente de leitura de texto, propomos a elaboração de uma Sequência Didática de Leitura com base nos postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e de uma aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014), visando contribuir o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, conforme Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) e Dolz e Schneuwly (2011). Os dados coletados geraram um caderno pedagógico para a prática de leitura das memórias literárias em sala de aula para cooperar com as práticas docentes associadas a uma perspectiva sociocomunicativa de ensino da língua portuguesa.

Palavras chaves: Memórias literárias. Interacionismo sociodiscursivo. Sequência didática de leitura. Aula interativa de leitura.

ABSTRACT

The present research aims to investigate reading strategies with the genre of literary memories from four chapters - Natalia Savishna, Childhood, Grief and Sad Recollections - from the first part of the trilogy Childhood, Boyhood, and Youth of the Russian writer Leo Tolstoy. The reading approach follows the theoretical-epistemological perspective of Sociodiscursive Interactionism (SDI) defended by Bronckart (2007). We start from the assumption that the productive reading of the literary memories genre is linked to the reader's observation of the discursive worlds intersection of the exposing and narrating's order, through the spatio-temporal construction of the enunciation promoted by the producing agent of the text in an autobiographical discourse. Literary memories promote a narration of facts from one's private life while revealing historical, cultural, and social contexts in a society. In the writing of the literary memories genre, we observe that there is a certain discontinuity in the narrative and this configures changes of spatiotemporal relations promoted by the narrator. These phenomena can be observed through the projections of verbal tenses identified as narrated world and commented world belonging to Weinrich's sociocommunicative theory (1968). From an action research, based in Thiollent (2011), we developed an intervention in an 8th grade class of a school in the municipal public network of Paripiranga-BA. After learning about the difficulties that students have to carry out proficient reading text, we propose the elaboration of a Reading Teaching Sequence based on the postulates of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2011) and an interactive reading class proposed by Leurquin (2014), aiming to contribute to the development of students language skills, according to Dolz, Pasquier and Bronckart (2017) and Dolz and Schneuwly (2011). Data collected generated a pedagogical book for the practice of literary memories reading in the classroom, aiming to cooperate with teaching practices that are associated to a sociocommunicative perspective of the Portuguese language teaching.

Keywords: Literary memories. Sociodiscursive interactionism. Reading teaching sequence. Discursive worlds.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gêneros Biográficos e Gêneros Autobiográficos	60
Figura 2 - Árvore genealógica.....	61
Figura 3 - Subdivisão dos gêneros autobiográficos.....	64
Figura 4 - Cruzamento dos mundos discursivos.....	69
Figura 5 - Esquema da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly	82
Figura 6 - Estrutura da sequência didática de leitura	83
Figura 7 - Esquema da aula interativa de leitura proposta por Leurquin	85
Figura 8 - Texto 1	90
Figura 9 - Texto 2.....	91
Figura 10 - Texto 3	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Contexto de Produção das memórias de <i>Infância</i> de LéV Tolstói	27
Quadro 2 - Coordenadas gerais dos mundos discursivos	28
Quadro 3 - Os tipos de sequências	44
Quadro 4 - Vozes secundárias e enunciativas segundo Bronckart	46
Quadro 5 - As funções da coesão verbal	49
Quadro 6 - As Capacidades de Linguagem	51
Quadro 7 - Etapas da sequência didática de leitura	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPG	Caderno Pedagógico do Gênero
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
IDEB	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira Legislação e Documentos
MEC	Ministério da Educação.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PROFLETRAS	Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede
SD	Sequência Didática
SDL	Sequência Didática de Leitura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	21
1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)	21
1.1.1 O ISD E OS MODELOS DE ANÁLISES TEXTUAL	25
1.1.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO	25
1.1.3 ARQUITETURA TEXTUAL.....	27
<i>1.1.3.1 Infraestrutura global do texto: tipos de discurso</i>	<i>27</i>
1.1.3.1.1 Narração	28
1.1.3.1.2 Discurso interativo	29
1.1.3.1.3 Relato interativo	30
1.1.3.1.4 Discurso teórico.....	31
<i>1.1.3.2 As variantes, as fronteiras e as fusões dos tipos de discurso</i>	<i>32</i>
1.1.3.2.1 Variantes do discurso interativo	33
1.1.3.2.2 Variantes e fronteiras do discurso teórico	35
1.1.3.2.3 Fusão do discurso interativo e do discurso teórico	35
1.1.3.2.4 Variantes do relato interativo	36
1.1.3.2.5 Variantes da narração	38
1.1.3.2.6 Fusão do relato interativo e da narração.....	39
1.1.3.2.7 Discurso indireto e discurso indireto livre	41
1.1.4 OS TIPOS DE DISCURSOS PREDOMINANTES NAS MEMÓRIAS DE TOLSTÓI	42
1.1.5 TIPOS DE SEQUÊNCIAS TEXTUAIS	44
1.1.6 MECANISMOS ENUNCIATIVOS	45
1.1.7 A COESÃO VERBAL NO GÊNERO TEXTUAL MEMÓRIAS LITERÁRIAS	47
1.2 AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AS PRÁTICAS DE LEITURA.....	50
1.3 A FUNÇÃO DOS TEMPOS VERBAIS SOB A PERSPECTIVA DE HARALD WEINRICH.....	52
2 O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS.....	57
2.1 CONCEITUAÇÃO DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS	57
2.2 SOBRE O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS E OS GÊNEROS PRÓXIMOS	59
2.2.1 GÊNEROS BIOGRÁFICOS	60
2.2.2 GÊNEROS AUTOBIOGRÁFICOS	63
2.3 A ORIGEM DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS	73

2.4	O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS NA SALA DE AULA.....	75
3	METODOLOGIA	77
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO E DO PERFIL DOS ALUNOS	77
3.2	A PESQUISA-AÇÃO.....	78
3.3	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA E O ENSINO DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS	81
3.4	UMA PROPOSTA DE AULA INTERATIVA DE LEITURA POR LEURQUIN ..	84
4	DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DAS OFICINAS E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	87
I.	APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL.....	87
II.	PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA.....	88
III.	MÓDULO 1 – Gêneros textuais biográficos e autobiográficos.....	93
IV.	MÓDULO 2 – As memórias da infância de LéV Tolstói.....	96
V.	MÓDULO 3 – Mais memórias da infância de LéV Tolstói	98
VI.	MÓDULO 4 – Memórias que não saem da memória... ..	101
VII.	INTERPRETAÇÃO FINAL – As últimas memórias da infância de Tolstói	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE	114

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como tema central o ensino de leitura por meio do gênero memórias literárias em sala de aula de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Paripiranga, Bahia. Dedicamo-nos a esse estudo porque, durante as nossas práticas em sala de aula, constatamos deficiências em leitura e compreensão textual nos estudantes dessa etapa escolar.

Além disso, trata-se de um problema de leitura a nível nacional, pois, os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) revelam que o desempenho do Brasil em leitura caiu de 410 em 2012 para 407 em 2015. No Pisa 2015, 50,99% dos estudantes com idade até 15 anos, matriculados entre o 8º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, sorteados por amostragem, ficaram abaixo do nível 2 de proficiência. Esse resultado aponta a segunda queda consecutiva na área de leitura desde 2009. Aqui, no Brasil, a avaliação é coordenada e aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em um documento divulgado pela imprensa, o Inep avaliou “Os estudantes brasileiros mostraram melhor desempenho ao lidar com textos representativos de situação pessoal (por exemplo, e-mails, mensagens instantâneas, blogs, cartas pessoais, textos literários e textos informativos)”.

Ao analisar o resultado do Pisa, percebemos um alerta quanto à melhoria da compreensão leitora do brasileiro. Desta forma, é urgente o reconhecimento da leitura na formação do indivíduo possibilitando-lhe capacitação para o convívio social, político, econômico e cultural.

Os dados revelados pelo Pisa e a nossa realidade de sala de aula apontam não conseguirmos ainda mostrar a importância da leitura para a formação do indivíduo e tampouco desenvolvemos estratégias que os motivem à leitura e compreensão dos textos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998) asseguram ser o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de grande importância na formação de leitores, pois, são neles que os alunos avançam ou continuam a usar os procedimentos construídos nos ciclos iniciais para lidar com os desafios postos, agora, por uma leitura que exige deles uma autonomia cada vez maior.

Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) definem a leitura como:

[...] o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de

uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (MEC/SEF, 1998, p. 69-70).

No entanto, o ensino de leitura, em muitas salas de aula, está condicionado ainda a modelos tradicionais não instigantes à vontade de ler. Muitas vezes, os relatos dos alunos revelam não encontrar significados em práticas de leituras adotadas por seus professores e, portanto, não adquirem o hábito de ler. Em muitos casos, o desejo de ler é ceifado porque nasce desinteresse, quando um determinado gênero textual é utilizado para ensinar a gramática fora de um contexto comunicacional. Além disso, há um caráter monológico muito forte nas interpretações de textos que, conseqüentemente, desestimula o envolvimento dos alunos nas aulas de língua portuguesa.

Para Leurquin (2014), a partir do momento em que apenas há decodificação sem questionar e estabelecer relações intertextuais e extratextuais, a leitura confina as possibilidades de o aluno inter-relacionar-se com o texto. Nesse processo, a aprendizagem, destituída de funcionalidade, converte-se numa prática repetitiva. Leurquin e Barbosa (2017) acrescentam ser essa prática passiva uma técnica bastante reduzida para ensinar a leitura porque não permitem aos leitores o desenvolvimento da criticidade diante do mundo.

Diante de fatos como esses, é necessário a escola pensar o gênero textual a partir do entendimento de Jean-Paul Bronckart (2007), inscrito no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). O autor associa-o às atividades e ações sociais de linguagem. Na concepção do estudioso, materializam-se nos discursos dos sujeitos ao usarem a língua para revelar diferentes ações de linguagem. Essas realizam-se sob a forma de textos que, por sua vez, são organizados em gêneros para darem conta do ato comunicativo.

Nessa perspectiva, percebemos a contribuição e importância do ISD para a melhoria do ensino porque tem como objetivo analisar as condições de produção e de funcionalidade efetiva dos textos. Parte do princípio de que os gêneros textuais são produtos resultantes das atividades de linguagem coletiva, organizada pelas formações sociais e visam adaptar os formatos às exigências das atividades gerais. Na concepção dessa abordagem, o ensino dos gêneros promove o desenvolvimento de capacidades linguísticas envolvidas nas leituras e nas produções textuais, por exemplo: fazer declarações, contar uma história, produzir memórias, persuadir, instruir, orar etc.

Os estudos de Bronckart (2007) retomam os estudos do gênero de Bakhtin (2011/2016) com outro objetivo, ou seja, para o ensino da linguagem nas instituições de

ensino. O autor olha a linguagem como produto ou atividade social. Reconhece a língua como elemento dinâmico concretizada e atualizada em contextos comunicacionais concretos.

Segundo Bronckart (2007), utilizar os gêneros textuais apenas com a finalidade de ensinar conteúdos gramaticais isolados é restringir a língua ao isolamento social, contradição a sua essência, por ser fruto das interações socio-históricas e de práticas discursivas culturalmente situadas no decorrer do tempo e do espaço. Desta forma, propomos um trabalho com a utilização do gênero textual memórias literárias com a finalidade de ensinar a língua no seu contexto de uso.

Reverendo a tese do ISD, o desenvolvimento do pensamento consciente humano ocorre através das práticas languageiras situadas e o ensino desempenha uma função relevante para o desenvolvimento humano. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) propõem um ensino direcionado às práticas de linguagem materializadas em textos organizados em gêneros. O gênero textual é usado como intermediador das práticas sociais e dos objetos escolares. É interessante destacar que os autores tratam a noção de gênero textual como uma ferramenta com o papel de atuar no processo de ensino e de aprendizagem.

Destacamos, nesse processo de ensino e de aprendizagem, a utilização do gênero memórias literárias dentro da escola, pois, como foi avaliado pelo INEP, os alunos têm mais interesse nos gêneros representativos de situação pessoal. O gênero textual memórias literárias representa uma situação pessoal e, por este motivo, o escolhemos. Tem como principal característica o propósito sociocomunicativo: o relato das vivências de um enunciador autobiográfico com base em um fundo histórico, cultural, social e psicológico. É um gênero textual que apresenta semelhança estrutural e de conteúdo temático muito próximo de outros gêneros autobiográficos, o que exige do leitor uma atenção maior a fim de não gerar impasse na compreensão do gênero.

É um texto pertencente a categoria dos gêneros autobiográficos, até então, pouco valorizado na esfera escolar, pois, notamos a ausência dele nos livros didáticos. No entanto, nos últimos anos, vem ganhando espaço dentro das salas de aula por meio da Olimpíada de Língua Portuguesa, programa criado em 2002 pela Fundação Itaú Social e o Cenpec e transformado em política pública em 2008, por meio da parceria com o Ministério da Educação. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é uma das medidas, adotadas pelo MEC, para sanar as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio das escolas públicas brasileiras. Essa proposta da Olimpíada é também fundamentada na perspectiva do ISD e é alicerçada

com uma metodologia que aborda conceitos curriculares previstos no ensino da língua portuguesa, em consonância com a BNCC.

Apesar de não ter seu espaço efetivo nas páginas dos livros didáticos, o gênero memórias literárias tem muita importância nas práticas educativas porque permite aos alunos não apenas o contato com um relato, mas, principalmente, com um gênero autobiográfico que desenvolve a capacidade cognitiva de fazer reflexões e de perceber abordagens críticas em relação ao contexto histórico, social e cultural do agente produtor autobiográfico contrastando com a realidade deles, enquanto personagens do tempo e do espaço.

Adotamos o gênero memórias literárias em nosso projeto de pesquisa porque vimos que ele impõe aos alunos do Ensino Fundamental algumas dificuldades de leitura e compreensão textual. Uma das dificuldades é a de fazer o leitor compreender o momento do agente produtor autobiográfico no mundo do narrar e no mundo do comentário. Além disso, nem sempre é fácil reconhecerem os aspectos estéticos literários da estrutura das memórias literárias. Diante desses problemas, propomos a construção de uma pesquisa-ação com trabalho sistematizado a partir das dificuldades encontradas pelos alunos.

Assim, acreditamos nas hipóteses de que alguns dispositivos como a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e a proposta de aulas interativas de leitura de Leurquin (2014) podem contribuir para formação de leitores de memórias literárias. A Sequência Didática (SD) desenvolvida pelo grupo de Genebra é compreendida como um dispositivo associado às pesquisas sobre a aquisição da língua escrita, através de um trabalho sistemático com gêneros textuais.

Neste trabalho, a SD foi reconfigurada em um conjunto de atividades para o ensino da leitura, chamada de Sequência Didática de Leitura (SDL). O conjunto de atividade da SDL foi constituído por aulas interativas de leitura com objetivos direcionados, conforme propõem Leurquin (2014) e Leurquin e Barbosa (2017). As atividades de leituras e interpretação são constituídas por um *corpus* das memórias literárias da infância do escritor Léon Tolstói – *Natália Sávicna, Infância, Dor e As últimas recordações tristes* – a fim de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

A nossa pesquisa parte da problemática das dificuldades dos alunos para realizarem a leitura compreensiva de textos no plano que envolve o acionamento das capacidades de linguagem, propostas por Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) e Dolz e Schneuwly (2011), especificamente, da *capacidade discursiva*. Essa capacidade permite ao aluno perceber as escolhas do agente produtor autobiográfico relacionado às preferências discursivas localizados na arquitetura textual como o plano geral do texto, os tipos de discursos e de

sequência mobilizados na elaboração do gênero escolhido. Logo, este trabalho tem como objetivo geral aprofundar o conhecimento voltado para a leitura do gênero memórias literárias em sala de aula como forma de suprir insuficiências de leitura e compreensão desse gênero quanto ao plano global, os tipos de discursos, o tempo, os tipos de vozes e as manifestações do tempo do mundo narrado e do mundo do comentário por estudantes de ensino fundamental. Os objetivos específicos são:

- a) Interpretar memórias literárias na perspectiva do ISD;
- b) Identificar características dos gêneros biográficos e dos gêneros autobiográficos;
- c) Identificar características do gênero memórias literárias que diferem de outros gêneros autobiográficos como diário íntimo e autobiografia;
- d) Compreender o plano global das memórias literárias de LéV Tolstói, os tipos de discursos, o tempo e as vozes manifestadas no texto;
- e) Identificar quando o agente produtor autobiográfico apresenta marcas linguísticas que situam as memórias literárias no mundo narrado e no mundo comentado;
- f) Estabelecer relações discursivas – contexto de produção, tipos de discurso, manifestação das vozes, mundos discursivos – no processo de leitura das memórias literárias;
- g) Trabalhar a ampliação das *capacidades de linguagem* dos estudantes.

Os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) foram utilizados para compreender as dificuldades dos alunos manifestadas na atividade diagnóstica a fim de estabelecer uma proposta de intervenção docente. Trilhamos os caminhos do modelo de análise de textos, de acordo com Bronckart (2007), para o estabelecimento de uma diretriz de descrição do gênero, seguindo uma análise geral, desde o contexto de produção até o nível semântico manifestados nas memórias literárias pelo agente produtor autobiográfico, a fim de perceber os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano. Com relação ao desenvolvimento das capacidades de linguagem é importante que a SDL aborde atividades para mobilização das três capacidades – ação, discursiva e linguístico-discursiva, conforme propõem Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) e Dolz e Schneuwly (2011).

Além dos estudos de Bronckart (2007), também, empreendemos estudos na teoria sociocomunicativa do linguista alemão Harald Weinrich sobre a função dos tempos verbais. A teoria de Weinrich (1968) contribuiu para analisar o tempo do mundo narrado e o tempo do mundo do comentário manifestados dentro do *corpus* da nossa pesquisa.

Metodologicamente, adotamos como referência a pesquisa-ação de Thiollent (2011), de natureza qualitativa, ao passo que dá um tratamento crítico aos dados coletados, por meio

de atividades desdobradas cooperativamente, em um contexto que tem como sujeitos os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental vespertino de uma escola da rede pública municipal de Paripiranga – Bahia, de modo que fizemos um estudo do *corpus* para orientar a implementação de uma sequência didática de leitura constituída por aulas interativas. Além de coletarmos informações por meio da atividade escrita, também, registramos em gravação de áudio as nossas aulas.

Vamos, então, a organização da pesquisa, dividida em quatro capítulos:

O primeiro capítulo apresenta as bases teóricas. Expomos o Interacionismo Sociodiscursivo, na perspectiva de Bronckart (2007), sua base ideológica e a estratégia de análise do texto. Já a proposta de análise do ISD sobre o estudo do texto pode trazer resultados positivos para o ensino da leitura porque considera os gêneros textuais como instrumento de ensino. Por outro lado, é apresentada uma reflexão sobre as capacidades de linguagem dos aprendizes, na perspectiva de Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) e Dolz e Schneuwly (2011). Ainda, neste capítulo, apresentamos a teoria sociocomunicativa do linguista alemão Harald Weinrich (1969). Através dela, discute-se basicamente a função dos tempos verbais dentro das memórias literárias, pois, como fora constatado, o agente produtor autobiográfico narra as memórias literárias e, por vezes, comenta-as a fim de convidar o leitor a fazer reflexões sobre os contextos psicológico, histórico e social.

No segundo capítulo, além de expormos as características e origem do gênero memórias literárias, também, fazemos uma discussão acerca da proximidade que o gênero mantém com outros gêneros da categoria autobiográfica, logo, promovemos um estudo a fim de estabelecer as diferenças de fronteiras entre eles. Ademais, fizemos uma reflexão sobre a importância do gênero na sala de aula, pontuando que o professor poderá utilizar o gênero para explorar as particularidades linguísticas discursivas e potencializar as práticas de leitura de modo geral.

No terceiro capítulo, fizemos uma breve apresentação das características da unidade de ensino e do perfil dos alunos envolvidos na pesquisa. Apontamos os princípios metodológicos utilizados os quais mostram a importância do ensino da língua por intermédio de uma sequência didática de leitura referenciada em uma SD sobre escrita de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e na proposta de aulas interativas de leitura de Leurquin (2014).

No último capítulo, apresentamos uma descrição da aplicação da SDL, desde a apresentação do nosso projeto de comunicação, passando pelo registro da produção diagnóstica e das atividades de cada módulo, até a aplicação da atividade final. Esse capítulo descreve todo processo da sequência didática de leitura e os resultados alcançados pelos

alunos no decorrer de cada uma das nossas aulas interativas de leitura e, ao mesmo tempo, traz uma análise das atividades aplicadas.

Como resultado, portanto, dessa pesquisa, construímos um *Caderno Pedagógico do Gênero (CPG)* que consiste em um bloco de atividades apresentado no apêndice do texto para mediar a adoção da leitura do gênero memórias literárias a fim de contribuir com as práticas docentes associadas a uma perspectiva sociodiscursiva de ensino de língua portuguesa.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

O Interacionismo social considera os fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas. Desenvolveu uma releitura crítica da tese defendida por Piaget, o qual comprovou a importância das condições e intervenções sociais no desenvolvimento das aptidões cognitivas das crianças. Mas, segundo Bronckart (2007), é a tese de “... Vygotsky que constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia e é então a ela que se articula mais claramente nossa própria abordagem” (BRONCKART, 2007, p. 3). Ele procurava compreender a relação do pensamento com a linguagem e suas implicações no processo de desenvolvimento intelectual.

Para Vygotsky (2008), os seres humanos agem e interagem sobre a realidade, produzindo seus conhecimentos através das relações intrapessoais e interpessoais. Ou seja, internalizam conhecimentos, papéis e funções sociais na relação com outras pessoas e consigo mesmo. A partir da concepção interacionista de Vygotsky, Bronckart desenvolve seus estudos e funda o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), trazendo suas contribuições para o contexto educacional.

O ISD assegura ser a linguagem de grande importância no desenvolvimento humano e social. Na concepção de Jean-Paul Bronckart, as condutas humanas são um produto da socialização promovida entre eles pelo uso da linguagem. Ela organiza as ações humanas e, conseqüentemente, justifica que sejam denominados de seres sociais. Essas ações de comunicação humana são manifestadas por meio da linguagem materializada nos textos. Nessa perspectiva do ISD, o texto é compreendido como:

...**toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Conseqüentemente, esta unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a **unidade comunicativa** de nível superior (BRONCKART, 2007, p. 71).

O ISD compreende os textos como o resultado das práticas de uso da linguagem em funcionamento nos diferentes contextos e setores da sociedade. São formas de realizações empíricas diversas utilizadas pelos falantes de uma determinada comunidade.

Segundo Bronckart (2007), são articulados de modo que atendam às necessidades práticas, os anseios e às condições de funcionamento dos grupos sociais onde foram produzidos. Ainda, segundo o estudioso, os contextos sociais não são idênticos e tão pouco

estáveis. Desta forma, a diversidade de textos que se forma nesses diversos ambientes resulta em diferentes *espécies de textos*, que, na concepção do ISD, refere-se a “todo conjunto de texto que apresenta características comuns” (BRONCKART, 2007, p. 72).

Nessa mesma linha de estudo (BRONCKART, 2007), toda espécie de texto pode ser compreendida como um gênero, ou seja, pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero de texto. No entanto, a organização de um gênero de texto nem sempre se mostra uma tarefa fácil de ser realizada, pois, alguns comportam características ou critérios de classificação instáveis. Assim, considera-se, na classificação de um gênero, ser o critério das unidades e das regras linguísticas específicas o mais objetivo que poderia ser analisado, mesmo sabendo que textos pertencentes a um mesmo gênero podem comportar características ou segmentos bem distintos. Esse comportamento é muito bem sinalizado em trechos da obra *Infância* de LéV Tolstói, aqui, nosso objeto de estudo. O escritor russo mescla, aos segmentos narrativos autobiográficos, os segmentos de relatos, os de diálogos dos personagens e os segmentos de comentários do narrador personagem em relação aos fatos.

Desta forma, podemos constatar nem sempre ser o gênero ao qual um texto pertence definido apenas por critérios linguísticos. Bronckart (2007), afirma ser cada texto particular com características individuais que o constitui como um objeto único. O autor nos revela que, quando um agente produtor elabora um texto, tem algum conhecimento dos gêneros em uso ou sabe adaptá-los às situações de comunicação o qual está inserido.

Segundo Machado (2009), o nosso contato com os gêneros textuais, ao longo da história, faz com que tenhamos produzido um conhecimento intuitivo das regras e das propriedades desses gêneros, muitas vezes, inconscientemente. De acordo com Marcuschi (2008), “os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual” (p. 29). Para Bronckart (2007), mesmo que os textos sejam elaborados tomando como referência os modelos de gêneros e de tipos de textos já existentes na sociedade, também, têm sua forma particular representada pelo seu agente produtor que, conseqüentemente, confere-lhe um estilo próprio resultante da sua necessidade de comunicação.

As características particulares dadas a um gênero, por seu agente produtor, muitas vezes, dificultam a definição e, conseqüentemente, a classificação. Na concepção de Bronckart (2007), a dificuldade de classificação de um gênero textual se dá por conta da diversidade de critérios utilizados para defini-lo, dentre os quais, cita os critérios referentes ao tipo de atividade implicada; os centrados no efeito comunicativo pretendido; referentes ao

tamanho ou a natureza do suporte utilizado ou ainda ao conteúdo temático. O autor afirma que, além desses, há ainda muitos outros possíveis que dificultam a classificação de um gênero textual. O caráter histórico e o caráter adaptativo das produções textuais, também, apresentam-se como dificuldades, pois, alguns tendem a desaparecer ou ressurgir sob formas diferentes, como também, podem se modificar ou surgir novos gêneros. Isso revela serem os gêneros produtos de constante movimento e que, por conta disso, não se deve estabelecer para eles fronteiras bem delimitadas.

São os gêneros de textos que permitem a comunicação verbal entre os membros de uma comunidade. Sem eles, a comunicação verbal seria difícil de ser concretizada como afirma Bakhtin: “Se os gêneros (do discurso) não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2011, p. 283). São ilimitados e de vários tipos, desde os mais livres, para os usos cotidianos, até os mais formais, aqueles que objetivam atender uma comunicação com maior grau de refinamento.

Segundo Bronckart (2007), ao produzir um texto, o agente produtor deve mobilizar, em duas direções diferentes, algumas de suas representações sobre os mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a sua produção textual. As representações sobre os três mundos são requeridas na direção do *contexto da produção* e do *conteúdo temático* ou referente. Nessa linha de estudo, o contexto de produção é conceituado “como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2007, p. 93). Esses parâmetros se referem às condições dos lugares, aos estados físicos e psicológicos do agente produtor, dentre muitos outros fatores. Na concepção do autor, esses fatores estão separados em dois conjuntos: o mundo físico e o mundo social e subjetivo.

Ao mundo físico, todo texto é resultante de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por meio de um agente produtor situado nas coordenadas do espaço e do tempo definido por quatro parâmetros: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. No caso do texto oral, emissor e receptor estão situados no mesmo tempo e espaço.

No segundo conjunto, a produção textual se insere nas atividades de uma formação social ou interação comunicativa resultado do mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente produz de si ao agir). Esse contexto pode ser analisado em quatro parâmetros: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo.

Já o conteúdo temático “pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas...” (BRONCKART, 2007, p. 97). Ele destaca não ser relevante a distinção dos três mundos para a análise dos conteúdos temáticos de um texto, pois, uma produção pode contemplar conteúdos referentes aos três mundos.

Bronckart (2007) destaca que tanto o contexto de produção quanto o conteúdo temático recebem influências diretas das experiências do agente produtor. São referentes ao conhecimento, que varia conforme a experiência e o nível de desenvolvimento do produtor, organizados e armazenados em sua mente, antes mesmo do liberar da ação de linguagem.

O autor, também, destaca que nenhum falante “dispõe de um conhecimento exaustivo sobre os gêneros, sua indexação funcional e suas características linguísticas” (BRONCKART, 2007, p. 101). Os conhecimentos do agente produtor de linguagem acerca dos gêneros são formulados na experimentação do contexto social onde está inserido. Esse mesmo contexto pode ou não dispor de um arsenal de gêneros mais ou menos importantes para ele. Como já fora afirmado, é o contexto comunicacional e as informações que se desejam transmitir que definirão a escolha do gênero mais adequado à situação de comunicação do falante. Segundo Bronckart (2007), é nesse encadeamento de assimilação do gênero que os humanos são formados.

Essas discussões de Bronckart (2007), acerca do gênero de texto, sinalizam que devemos estar bem atentos ao trabalhar com os gêneros textuais nas aulas. Devemos estar conscientes de que os gêneros não têm características fixas e permanentes. É preciso saber que “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (BRONCKART, 2007, p. 48), pois, na concepção do ISD, adaptamos a linguagem com o objetivo de atender à necessidade de sermos compreendidos pelos nossos interlocutores no processo de comunicação.

Bronckart (2007), assegura-nos ser atividade de linguagem baseada na gênese de mundos virtuais. Desta forma, na concepção do estudioso:

Esses mundos são sistemas de coordenadas formais que, de um lado, são radicalmente "outros" em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações de agentes humanos, mas que, de outro, devem mostrar o tipo de relação que mantêm com esses mundos da atividade humana” (BRONCKART, 2007, p. 151).

O autor denomina os mundos representados pelos humanos de mundo ordinário e os mundos virtuais, os quais são elaborados pela atividade de linguagem, de mundos discursivos, os quais serão discutidos mais adiante no tópico *Arquitetura textual*.

1.1.1 O ISD E OS MODELOS DE ANÁLISES TEXTUAL

No quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, a linguagem e as suas práticas situadas têm um papel importante em que são consideradas instrumentos do desenvolvimento humano, tanto no que se refere às suas capacidades da ordem dos saberes, quanto da ordem do agir (BRONCKART, 2007). Desta forma, para estudar os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano, o ISD propõe que os textos sejam analisados a partir das condições de produção e da arquitetura textual.

Para Bronckart (2007), o contexto de produção e a arquitetura interna são muito importantes como parte dos processos de análises. No contexto de produção, devem ser considerados os parâmetros do mundo físico, social e subjetivo situados no processo de interlocução. Por meio deles, são representados o lugar de produção, o momento de produção, o emissor, o receptor e o lugar social com a posição do emissor, do receptor, bem como, os objetivos da interação.

A arquitetura interna dos textos corresponde às três camadas superpostas e relativamente interativas em que se organizam. São a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos de enunciação. A infraestrutura corresponde ao plano geral do texto: tipos de discurso, as sequências e as formas de planificações. O conteúdo temático de como se desenvolve é outro constituinte da infraestrutura. A camada intermediária é formada pelos mecanismos de textualização. Garantem a articulação linear do texto e consistem em elementos de coesão nominal e verbal. Já os mecanismos enunciativos, representam os posicionamentos enunciativos e as vozes manifestadas nos textos.

Tomando como referência os estudos de Bronckart (2007), apresentamos a seguir uma análise do contexto de produção e da infraestrutura dos textos *Natália Sávichna, Infância, Dor e As últimas recordações tristes* – do livro *Infância* de LéV Tolstói – que compõem o *corpus* dessa pesquisa e foram utilizados para observar, principalmente, o funcionamento dos tipos de discursos do gênero memórias literárias.

1.1.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Como já afirmado, os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa pertencem à obra *Infância* (1852), primeira elaborada e publicada por LéV Tolstói (1828-1910), nascido em

Iásnaia Poliana e proveniente da alta aristocracia russa. É também autor de muitas outras obras conhecidas mundialmente, dentre elas: Contos de Sebastopol (1855-1856), Guerra e Paz (1867) e Anna Karenina (1877). Foi um profundo pensador social e moral e um dos mais renomados autores da narrativa realista russa e mundial.

O livro *Infância* compõe junto com as obras *Adolescência* (1854) e *Juventude* (1857) uma trilogia autobiográfica de Tolstói. As obras resultaram das recordações memorialísticas do jovem escritor russo, dos relatos e lembranças revelados por alguns dos seus familiares e por pessoas próximas a ele. Através do personagem fictício Nikolai Irtêniev, nascido numa família da nobreza russa, assim como o Tolstói, a obra revela ao leitor o mundo da Rússia semifeudal da metade do século XIX, caracterizada pelas divisões de classes e mentalidade que esse tipo de sociedade gerava. Nessa época, a Rússia ainda vivia o regime czarista.

Antes de publicar *Infância*, o autor já escrevia diários, os quais só foram publicados depois de sua morte e já havia feito a publicação de outras produções pequenas. Não era um escritor famoso na época, mas sua origem nobre e herdeiro de vastas terras em Iasnaia-Poliana em 1847, o fizeram ser reconhecido por Conde Tolstói. Além disso, era um jovem engajado nas questões sociais e lutava para que os camponeses tivessem melhores condições de vida e acesso à educação.

Paralelo à vida militar, assumido em 1851, o autor publicou os capítulos de *Infância* (1852) na revista “O Contemporâneo”, de São Petersburgo, a mais prestigiada revista literária russa, editada pelo crítico Nikolai Nekrásov (1821-1877). De imediato, o escritor ficou feliz com a notícia da publicação, mas logo, aborreceu-se ao saber que o seu texto havia sido mutilado pelo editor e, além disso, a obra intitulada *Infância* recebeu um novo título: *Uma história da minha infância*. O aborrecimento veio porque Tolstói tinha decidido expressamente não escrever sobre sua própria infância.

Segundo Bartlett (2013), mesmo diante das polêmicas durante a publicação, a obra *Infância* teve a aceitação calorosa dos leitores da elite russa. Nela, o autor faz a articulação entre a vida individual e o contexto histórico cultural vivenciado. Outro motivo da apreciação da obra foi o recurso de descrição do mundo interior dos personagens, técnica bastante apreciada pelos críticos.

O público leitor da elite russa elogiou bastante o misterioso escritor. Os familiares de Tolstói receberam a notícia como uma agradável surpresa, pois, o autor revela com expressividade autobiográfica, memorialística e literária a relação que tivera com o Karl Iványtch, seu professor, e com Natália Sávichna, uma serva governanta da casa. Além disso, o escritor deixa manifestar o sentimento de saudosismo pela mãe, descrita por ele como uma

peessoa doce, amorosa e culta. Curiosamente, só formou a imagem materna através de relatos familiares e pelas cartas que se conservavam, pois, ficou órfão de mãe com dezoito meses de idade e de pai aos nove anos, sendo criado por duas tias paternas. A seguir, uma síntese dos aspectos citados anteriormente (Quadro 1).

Quadro 1 - Contexto de Produção das memórias de *Infância* de LéV Tolstói

Autor	Lév Tolstói
Público-alvo	A elite russa
Ano de publicação	1852
Local de Produção	São Petersburgo – Rússia
Lugar social	Sociedade russa
Objetivos	<p>a) Divulgar uma produção autobiográfica revelando a convivência que um nobre tinha com os camponeses e servos pertencentes à família dele.</p> <p>b) Descrever o mundo interior dos personagens que faziam parte das suas memórias.</p> <p>c) Confessar sentimentos íntimos e de saudosismo pela figura materna.</p> <p>d) Revelar apoio aos servos e camponeses.</p>
Posição social do escritor	Alta aristocracia russa
Posição social do receptor	A nobreza russa

Fonte: elaborado pela autora.

1.1.3 ARQUITETURA TEXTUAL

1.1.3.1 Infraestrutura global do texto: tipos de discurso

De acordo com os postulados de Bronckart (2007), os tipos de discurso podem ser compreendidos como pertencentes a dois mundos: o narrar e o expor. O mundo do narrar (corresponde aos fatos abordados à distância da situação de interação), pode ser implicado ou autônomo, ou seja, pode apresentar ou não implicação em relação ao ato de produção (através de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa). O mundo do expor (representações de origem conjunta à situação de interação) pode, também, ser implicado ou autônomo.

Desta forma, dentro desses dois mundos, há outra divisão que dá origem aos tipos de discurso: narrar – disjuncto e autônomo (o tipo de discurso é a narração); narrar – disjuncto e implicado (o tipo de discurso é o relato interativo); expor – conjunto e implicado (o tipo de discurso é o discurso interativo) e expor – conjunto e autônomo (o tipo de discurso é o teórico).

Para resumir esses mundos discursivos Cristóvão (2001) afirma que:

O primeiro conjunto se refere à relação entre a organização do conteúdo temático com as coordenadas do mundo ordinário em que uma ação de linguagem acontece. O outro concerne à relação entre a agentividade e sua inscrição espaço-temporal no texto, bem como à relação com os parâmetros físicos da ação de linguagem (CRISTOVÃO, 2001, p. 61).

Na perspectiva de Bronckart (2007), os tipos de discurso podem ser visualizados conforme o Quadro 2:

Quadro 2 - Coordenadas gerais dos mundos discursivos

		Coordenadas gerais dos mundos discursivos e tipos de discurso	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (2007, p. 157).

Esses tipos de discurso – interativo, teórico, narração e relato interativo – correspondem aos mundos discursivos construídos na produção textual. Segundo Bronckart (2007), designam os distintos segmentos que o texto agrega e possuem o estatuto de modelos disponíveis no interdiscurso da língua. Na construção de um texto, um agente produtor mobiliza um ou mais desses modelos fazendo adaptações ou até mesmo transformações. Elas são menos comuns e mais limitadas em relação às mudanças dos gêneros, pois, são condicionados por recursos linguísticos restritos e sistêmicos de que uma língua particular dispõe. É isso que justifica a importância que o ISD dá aos tipos de discurso e, conseqüentemente, desenvolve um trabalho para classificá-los.

Esses discursos são identificáveis através das formas linguísticas que os semiotizam (BRONCKART, 2007). A seguir, apresentaremos os tipos de discurso e suas configurações linguísticas, conforme Bronckart (2007/2017). Alguns dos discursos serão identificados dentro de trechos das memórias literárias pertencentes ao livro *Infância* de Lévy Tolstói.

1.1.3.1.1 Narração

Segundo Bronckart (2007), “a narração é um tipo de discurso geralmente escrito e sempre monologado” (p. 178). Além disso, é constituída pela ausência de frases não declarativas e pela “presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenadas, subordinadas, etc.), decompõem o NARRAR que se desenvolve,

a partir da origem espaço-temporal, explícita ou não” (BRONCKART, 2007, p. 178) (destaque em itálico). Há, também, a presença de anáforas pronominais e nominais (destaque sublinhado). A marcação temporal é feita pelos tempos verbais pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito (destaque em negrito), conforme se observa no segmento a seguir, o qual revela os últimos instantes vivenciados pela governanta Natália Sáviczna:

“[...] Natália Sáviczna **padeceu** *dois meses* de sua doença e **suportou** todos os sofrimentos com uma paciência [...]. *Uma hora antes* de sua morte, com uma alegria discreta, ela se **confessou, comungou e recebeu** a extrema-unção.

[...]

Vestida com a bata branca e a touca e com a cabeça reclinada no travesseiro, *até o momento* da morte ela **falou** com o padre. **Lembrou-se** de que não **havia deixado** nada para os pobres e **pegou** dez rublos, pedindo ao padre que **distribuisse** na paróquia. Depois **persignou-se, deitou-se** e **exalou** o último suspiro, com um sorriso feliz, **pronunciando** o nome de Deus.

[...]” (TOLSTÓI, 2012, p. 125-126).

1.1.3.1.2 Discurso interativo

O discurso interativo é caracterizado pela presença de frases não declarativas (destaque em negrito) – interrogativas, imperativas, exclamativas. Esse tipo é caracterizado pela alternância de turnos de fala nos diálogos, bem como a presença de nomes próprios (destaque sublinhado), verbos e pronomes de primeira e segunda pessoa do singular ou do plural (destaque em itálico), remetentes aos agentes da interação verbal. Essas características do discurso interativo são observadas no trecho a seguir, adaptado das memórias literárias de LéV Tolstói:

Natália Sáviczna ficou ainda falando durante muito tempo daquelas coisas, com simplicidade e convicção, como se estivesse contando algo muito comum, que ela mesma havia visto e de que jamais houvesse duvidado. Eu a ouvia com a respiração suspensa e, embora sem entender direito o que ela dizia, acreditava piamente.

– É verdade, patrãozinho, ela agora está aqui, está *nos* vendo e talvez ouvindo o que *estamos* dizendo – **concluiu Natália Sáviczna** – [...] Com o que *me* aconteceu, *estou* mais próxima de

Deus em vários degraus. **O que me resta agora aqui? Para quem vou viver? Quem vou amar?**

– **Por acaso você não nos ama, Natália?**

– Deus é testemunha do quanto amo *vocês*, *meus* queridinhos, mas amar como *eu* a *amava eu* nunca *amei* ninguém, nem *posso* amar.

Ela não conseguia mais falar, virou o rosto para o outro lado e ficou soluçando alto” (TOLSTÓI, 2012, p. 120-121).

O segmento pertence ao gênero memórias, portanto, de modalidade escrita. De acordo com as características dele, comporta segmentos narrativos dominantes (destaque com cor de realce no texto), os quais dependem de um mundo discursivo específico e põe em cena interações verbais de personagens, neste caso, apresentadas na forma de discurso direto. Esse discurso direto representa um mundo discursivo diferente e conexo do mundo da narração. Bronckart (2007) afirma que esse pode ser chamado de *mundo do discurso interativo relatado*. Tem uma dependência da narração (marcada pelos enunciados “*concluiu Natália Sásvichna*”) e, por isso, “o estatuto desse segmento de discurso interativo deve ser analisado não em sua relação com o mundo ordinário do agente produtor do texto, mas, sim, em sua relação com o mundo ficcional dos personagens postos em cena no segmento narrativo” (BRONCKART, 2007, p. 159).

Notamos, no trecho do discurso acima, referente ao ato de produção do agente produtor, um grau de implicação com o texto, mais especificamente quanto ao conteúdo, e uma relação de conjunção no tocante ao tempo em que a produção textual é realizada. Verifica-se a demarcação de unidades linguísticas que fazem referência direta ao agente produtor do texto ou aos personagens da interação: *nos*, *me*, *meu*, *você*, *vocês*, *meus*.

O discurso interativo, além de se apresentar em forma de diálogo, também, pode se apresentar na forma de monólogo.

1.1.3.1.3 Relato interativo

Segundo Bronckart (2007), “O relato interativo é um tipo de discurso, em princípio monologado, que se desenvolve em uma situação de interação que pode ser real (e originalmente oral) ou posta em cena, no quadro do gênero escrito como o romance ou a peça de teatro” (p. 175). Além disso, é marcado pela ausência de frases não declarativas (destaque

em negrito) e pela presença de organizadores temporais – advérbios, sintagmas preposicionais, conectivos de coordenação e subordinação.

Nele há a presença de pronomes de primeira e segunda pessoa do singular e do plural (destaque em itálico), que fazem referência direta aos protagonistas da interação verbal. Os tempos verbais predominantes são o pretérito perfeito e o imperfeito (destaque sublinhado). Verificam-se anáforas pronominais, às vezes, associadas às nominais. Esse é um dos tipos de discursos manifestados nas memórias de infância do escritor LéV Tolstói.

“Essa ideia simples *me deixou* agradavelmente surpreso e *me aproximei* mais de Natália Sáviczna. Ela *cruzou* as mãos no peito e *olhou* para cima. [...]

– Pois é, patrãozinho, parece que *faz* muito tempo que *eu* a *acalentava*, *trocava* suas fraldas, e ela *me chamava* de Nacha. Às vezes ela *vinha correndo* para *mim*, *abraçava-me* com suas mãozinhas e *beijava-me*, *dizendo*: “Minha Náchik, minha belezinha, meu bichinho”. Às vezes eu lhe *dizia*, brincando: “Não é verdade, queridinha, *você* não gosta de mim.” [...]. Quando sua alma estiver no reino dos céus, de lá também ela vai amá-los e se alegrar por vocês.

– **Por que *você* diz “quando sua alma estiver no reino dos céus”, Natália Sáviczna?** Na minha opinião, ela já está lá.

– Não, patrãozinho – disse Natália Sáviczna, abaixando a voz e sentando-se mais perto de *mim* –, agora sua alma está aqui. [...]

O relato interativo apresentado referente ao ato de produção tem um grau de implicação do agente-produtor em relação ao conteúdo explicitado e um distanciamento em relação ao tempo de acontecimento do fato exposto, ou seja, o produtor está inserido no texto em que realiza um relato de um fato já ocorrido, porém, a cena relatada não ocorre no momento em que o texto está sendo produzido.

1.1.3.1.4 Discurso teórico

Bronckart (2007) afirma que “O discurso teórico é, em princípio, monologado e escrito e esse caráter se traduz principalmente pela ausência de frases não declarativas” (p. 171) e de unidades dêiticas referentes a alguns objetos acessíveis aos interactantes ou espaço-tempo da interação. Nota-se também “a ausência de nomes próprios e de pronomes de primeira e segunda pessoa do singular com valor claramente exofórico, ou ainda de verbos na

primeira e segunda pessoa do singular” (BRONCKART, 2007, p. 172). A marcação temporal com nítida dominância do presente e do futuro do pretérito.

Esse tipo de discurso não é manifestado dentro das memórias literárias de LéV Tolstói, mas podemos observar a presença dele na introdução do livro *Infância* onde estão contidas as memórias literárias do escritor.

“[...]”

De acordo com a tradição russa, as pessoas são registradas com três nomes: um prenome (geralmente simples, raramente composto): Anna, Ivan; um patronímico, que é formado a partir do prenome do pai e os sufixos -itch, -ovitch ou -evitch: Ilitch (de Iliá), Ivânovitch, para homens, e -ovna ou -evna para mulheres: Ivânovna, Andrêievna; um sobrenome de família, geralmente o do pai: Gorbatchov, Tchêkhov, Dostoiévski. [...]” (TOLSTÓI, 2012, p. 10)

Percebemos, no discurso teórico do ato de produção, uma dependência do mundo discursivo conjunto ao mundo ordinário do agente produtor. Além disso, esse discurso, também, revela uma autonomia total em relação aos parâmetros físicos da linguagem da qual ele se originou.

1.1.3.2 As variantes, as fronteiras e as fusões dos tipos de discurso

Bronckart (2007) admite haver duas modalidades de articulação entre os tipos de discurso presentes em um mesmo texto. Uma, é a articulação por *encaixamento* cujos tipos de discursos permanecem delimitados e ordenados. Neles, é possível observar muitas marcas linguísticas esclarecendo a relação de subordinação de um tipo de discurso ao outro predominante. A outra, é a articulação por *fusão* onde os tipos de discurso associam-se uns aos outros, em modalidades variáveis.

Adiante, o autor assegura que as variantes da situação de produção – monologal/dialogal e oral/escrita – são apenas fatores secundários não interferentes na definição dos tipos de discursos e nem na descrição de suas unidades específicas, portanto, não são problemáticos. “[...] nossa conceituação, entretanto, traz outros problemas mais importantes, que se referem às variações internas dos tipos e à questão da permeabilidade/impermeabilidade das fronteiras entre eles” (BRONCKART, 2007, p. 187). A seguir faremos um estudo sobre as questões da sobreposição dos tipos de discursos, as quais são apontadas como problemáticas por Bronckart (2007).

1.1.3.2.1 Variantes do discurso interativo

Sobre o discurso interativo, Bronckart (2007) apresenta três subconjuntos de variações. O primeiro relacionado aos gêneros originalmente orais, por exemplo, a conversação, a entrevista e a intervenção política. Por fazer referência direta ao mundo ordinário dos interactantes, pode ser chamado de discurso interativo primário. O autor afirma que, nestes casos, é construído um mundo específico relacionado ao mundo ordinário dos agentes dessa interação – chamados de discursos autênticos. Esse relacionamento, segundo o autor, “marca-se principalmente pelo fato de que as instâncias de agentividade do segmento do discurso interativo remeterem diretamente aos interactantes (dêixis externa) e pela dependência da organização desse segmento em relação à estrutura da ação em curso” (BRONCKART, 2007, p. 188). A seguir um exemplo apontado pelo autor:

“– **Você** acha que é possível fazer passar o ângulo reto por todas as portas do labirinto?
 – **Acho.**
 [...]
 – Vá agora. É preciso que você não o levante nunca da mesa.
 – Isso vai passar. Isso não vai.
 – Como se faz isso?” (BRONCKART, 2007, p. 188)

O segundo subconjunto das variantes do discurso é constituído por segmentos de discurso direto identificados no quadro de gêneros textuais de modalidade escrita, por exemplo, a novela, o romance e o conto. Nesses gêneros, os segmentos de discurso direto são comumente encaixados nos segmentos de relato interativo ou de narração. Esses encaixantes são chamados de discursos principais ou, também, de discurso interativo primário. O discurso direto é:

dependente da construção de um mundo específico, mas esse mundo é, dessa vez, relacionado não aos parâmetros de uma interação que se desenvolve no mundo ordinário, mas aos parâmetros (personagens e acontecimentos) do mundo posto em cena no discurso principal (BRONCKART, 2007, p. 188).

Para o autor, essa relação é marcada por referências dêíticas das instâncias de agentividade do segmento de discurso direto aos interactantes representados pelo discurso

principal e, também, por uma dependência da organização desse segmento em relação à ocorrência dos acontecimentos colocados em cena no discurso principal, como se verifica no exemplo a seguir:

“Natália Sávichna ficou ainda falando durante muito tempo daquelas coisas, com simplicidade e convicção, como se estivesse contando algo muito comum, que ela mesma havia visto e de que jamais houvesse duvidado. Eu a ouvia com a respiração suspensa e, embora sem entender direito o que ela dizia, acreditava piamente.

– *É verdade, patrãozinho, ela agora está aqui, está nos vendo e talvez ouvindo o que estamos dizendo* – concluiu Natália Sávichna. [...] *Com o que me aconteceu, estou mais próxima de Deus em vários degraus. O que me resta agora aqui? Para quem vou viver? Quem vou amar?*

– *Por acaso você não nos ama, Natália?*

– *Deus é testemunha do quanto amo vocês, meus queridinhos, mas amar como eu a amava eu nunca amei ninguém, nem posso amar*” (TOLSTÓI, 2012, p. 120-121).

O terceiro subconjunto é formado pelo discurso interativo manifestado no gênero peça de teatro (originalmente escrito). Esse gênero tem indicação de encenação e, por isso, o discurso que o compõe pode ser chamado de interativo secundário. Corresponde a um mundo específico relacionado a um mundo ordinário representado, ou seja, o mundo dos personagens e dos acontecimentos serão colocados em cena no momento da interpretação da peça.

Bronckart (2007) assegura que as referências dêiticas são internas no texto (em negrito) e são efetuadas na direção dos interactantes verbalizados. Já na encenação da peça, são externos, no sentido de que se realizam na direção dos interactantes-atores. A organização desse segmento é feita, também, pelos turnos de fala e depende da progressão dos acontecimentos encenados nesse mesmo discurso principal. A seguir um trecho da peça de teatro *Ubu Rei* de Alfred Jarry, citada por Bronckart (2007):

PAI UBU – Arre, como está ruim!

CAPITÃO BORDURE – Não está bom, de fato.

MÃE UBU – Monte de Árabes, o que que é preciso para vocês?

PAI UBU, **batendo na testa** – Oh! Tenho uma ideia. Vou voltar daqui a pouco (**e se vai**) (BRONCKART, 2007, p. 189).

Sobre todas essas variantes do discurso interativo, Bronckart (2007) assegura que, sejam primários ou secundários, os discursos interativos são caracterizados globalmente pela mesma configuração de elementos da língua.

1.1.3.2.2 Variantes e fronteiras do discurso teórico

Bronckart (2007), também, aponta variações e fronteiras do discurso teórico. Segundo o autor, “o discurso teórico baseia-se em um mundo autônomo em relação ao mundo ordinário dos agentes produtores e receptores” (BRONCKART, 2007, p. 190). Essa autonomia é marcada linguisticamente, apesar de nem sempre ser completa. Dito de outra forma, o discurso teórico tende a uma autonomia sem nunca a alcançar verdadeiramente. Vejamos o exemplo citado por Bronckart (2007):

A psicologia é chamada de experimental devido a seu método, organizado com a intensão de constituir a psicologia como ciência. Se a ciência é o conhecimento das leis da natureza, a psicologia científica se esforça para entender o campo da ciência até o animal e o homem, considerados como partes da natureza. De fato, a experimentação não é o único método da ciência e, sem dúvida alguma, a psicologia científica não se baseia nem se baseará em um conjunto de conhecimentos retirados unicamente da experimentação [...].

Esse capítulo não pretende traçar, mesmo que em grandes linhas, a história da psicologia. No começo deste Tratado, propomo-nos simplesmente a lembrar as grandes etapas da gênese e da evolução da psicologia experimental. Isso nos permite fixar as suas verdadeiras dimensões. (P. Fraisse, *L'évolution de la psychologie experimentale*, p. 56) (BRONCKART, 2007, p. 191).

Nesse exemplo, Bronckart (2007) argumenta que, mesmo tendo a função de exposição teórica, também, apresenta muitas características do discurso interativo – pronome dêitico nós, ocorrências de verbos no futuro do presente – (destaque em itálico). De modo geral, o segmento é delimitável e, por isso, considerado como pertencente a um discurso interativo monologado, pois, sobrepõe-se localmente ao discurso teórico.

1.1.3.2.3 Fusão do discurso interativo e do discurso teórico

Bronckart (2007) assume que, no eixo do expor, há ainda um tipo de discurso misto, o discurso interativo-teórico, envolve características tanto do discurso interativo (destaque em cor de realce) quanto do discurso teórico, conforme apontado neste exemplo citado pelo autor.

Talvez lamentamos que esse exame não tenha nenhum espaço até agora nos textos-obras. A história da instituição, *com efeito*, visa a esclarecer ou a explicar a produção dos textos e não a se substituir a seu exame [...]

Enfoquemos esse trabalho sobre os gêneros: ele **pode fazer** deixar o plano da análise interna de um período para levar a um tipo de análise mais decididamente diacrônico. **Pensem** no gênero romanesco, por si mesmo instituição. Seu destino histórico está estritamente relacionado ao de uma classe, a burguesia, e ele **nos** fala sem cessar, dos antagonismos sociais. (J.F. Halté & A. Petitjean, Pour un nouvel enseignement du français, p. 89) (BRONCKART, 2007, p. 192-193).

Esse segmento caracteriza-se pela presença simultânea de elementos característicos do discurso interativo – pronomes de primeira pessoa (destaque em cor de realce) e frases imperativas (destaque sublinhado e em negrito) – e do discurso teórico – os organizadores lógico-argumentativos (destaque em itálico), as modalizações lógicas (destaque em negrito) e as retomadas anafóricas sob a forma de referência dêiticas intratextual (destaque sublinhado).

A escolha dos tipos de discursos, por parte do agente produtor do texto, está condicionada a interpretação que tem da situação comunicativa na qual o texto é gerado. Por um lado, o agente deve apresentar informações independentes das circunstâncias particulares da situação material de produção e que se inscrevem, conseqüentemente, nas coordenadas de um mundo teórico. Por outro lado, mesmo ausente de contato direto de um receptor-destinatário, deve projetá-lo e solicitar sua atenção, inscrevendo-se, desta forma, nas coordenadas de um mundo interativo.

1.1.3.2.4 Variantes do relato interativo

Nos relatos interativos ocorre uma subdivisão do mesmo modo como ocorre no discurso interativo. “Como para o discurso interativo, é possível distinguir os relatos interativos primários dos relatos interativos secundários” (BRONCKART, 2007, p. 194). Segundo o autor, os relatos interativos primários são manifestados nos textos originalmente

orais (intervenção política, conversação e entrevista). Já os relatos interativos secundários, são notados nos gêneros escritos como o romance e o teatro, por exemplo.

No relato interativo primário, o mundo discursivo – mundo dos acontecimentos narrados – é colocado em relação com o mundo ordinário dos agentes-produtores da ação de linguagem, conforme se observa no exemplo a seguir:

– É..., então, eu vou te explicar por cima o que é minha vida.
 – Tá
 – É... eu nasci no correio de J.
 – Em J.?
 – Em J. É minha tia era cobradora dos correios, minha mãe era ajudante; então é, lá, bom, havia um quadro de vida; meu pai partiu para a guerra, eu não o conheci porque era muito pequena; mamãe largou os correios nesse momento [...] (BRONCKART, 2007, p. 194).

Bronckart (2007) revela que os relatos interativos secundários são frequentemente encaixados de segmentos de discurso interativo secundário. “O mundo discursivo em que o relato se baseia não é posto em relação com os parâmetros de uma interação que se desenvolve no mundo ordinário, mas com a interação posta em cena no discurso interativo secundário” (BRONCKART, 2007, p. 194). A interação é construída por referências de dêixis interna ao texto, conforme o exemplo abaixo:

– Não se pode mais abrir a porta a ninguém.
Repete várias vezes o velho Baquero sem deixar sua cadeira.
Outro dia chegou uma pobre mulher, coberta de merda com o perdão da palavra; ela carregava uma criança e pediu alguma coisa para comer. Sem abrir a porta, disse-lhe através da portinhola para ir esperar na escada. Vi que se sentava nos degraus e entreabri a porta só o bastante para colocar um prato de arroz, no chão, com uma colher. [...]
 (BRONCKART, 2007, p. 195).

O autor assegura que independentemente de serem primários ou secundários “todos os relatos interativos caracterizam-se globalmente pelas mesmas configurações de unidades linguísticas” (BRONCKART, 2007, p.195). No entanto, o estudioso afirma que a coerência e a inteligibilidade dos relatos interativos secundários são comumente maiores em relação aos

relatos interativos primários, pois, necessitam ser situados em relação ao tempo, ao espaço e ao contexto onde os fatos ocorrem.

Esse mesmo fenômeno é observado nos discursos interativos secundários, quando comparados aos discursos interativos primários. Diante dessa ocorrência, o autor reflete sobre a possibilidade dessas diferenças de clareza e inteligibilidade serem consequência da aparição dos discursos interativos primários e relato interativo primário em gêneros da modalidade oral, assim como pelo fato de o discurso interativo secundário e o relato interativo secundário serem constatados em gêneros de modalidade escrita.

1.1.3.2.5 Variantes da narração

Bronckart (2007) assegura, ao descrever a caracterização das unidades específicas da narração, o caráter disjuncto e autônomo do mundo associados a esse tipo de discurso marcado pela ausência de elementos – pronomes de primeira e segunda pessoa do singular e do plural – remetentes diretamente ao agente produtor do texto ou aos destinatários da produção. No entanto, o próprio autor assegura a existência de segmentos narrativos caracterizados pela ausência de referência dêitica, existe, também, os caracterizados por esse tipo de referência e ainda por marcações origem espaço-temporal absoluta, por organizadores temporais, por subsistemas dos tempos narrativos, etc., os quais comportam marcas de primeira pessoa (verbos e pronomes – *meus* e *eu* – com destaque em negrito), que parecem remeter ao agente produtor empírico do texto, conforme é verificado no exemplo abaixo:

Na noite seguinte, bem tarde, **tive** vontade de dar mais uma olhada em mamãe. Vencendo uma sensação de medo, **abri** a porta sem fazer ruído e **entrei** no salão na ponta dos pés.
 [...] **Parei** perto da porta e **fiquei** observando, mas **meus** olhos estavam tão inchados de chorar, e **meus** nervos tão perturbados, que **eu** não **conseguia** perceber nada. [...]
Subi numa cadeira para ver o rosto dela, [...]. **Fiquei** olhando mais fixamente [...].
 (TOLSTÓI, 2012, p. 114).

Teoricamente, essa ocorrência seria uma contradição, mas, nos casos das produções autobiográficas, o que ocorre é uma confusão do narrador com o autor, propriamente dito, que cria o narrador. Ou seja, quando o autor usa pronomes e verbos na primeira pessoa, nem sempre se trata de uma referência dêitica ao mesmo que é o autor empírico do texto.

O narrador “constitui uma das propriedades do mundo narrativo construído e não do mundo ordinário” (BRONCKART, 2007, p. 197). Ele pode ou não permanecer externo às instâncias de agentividade da narração. Quando externo, as instâncias de agentividade são expressas por nomes próprios e/ou pronomes de terceira pessoa. Quando interno, as instâncias são manifestadas por pronomes de primeira pessoa. Nelas, o agente produtor utiliza-se de um narrador que se investe de um personagem assimilável ao próprio autor. Bronckart (2007) afirma que essa ocorrência se dá em todo segmento narrativo autobiográfico. “Os pronomes e verbos de primeira pessoa observáveis no segmento, portanto, não se constituem, absolutamente, em índices de uma referência dêitica ao autor, mas são índices de uma relação de identidade estabelecida entre o narrador e o personagem-herói da história” (BRONCKART, 2007, p. 197). Esse fenômeno é manifestado nas memórias literárias de LéV Tolstói.

O personagem da produção textual autobiográfica é uma figuração do autor ou o autor exatamente como é encenado no mundo narrativo e nem sempre como autor empírico do mundo ordinário. Diante disso, “A veracidade da história narrada, de fato, poderá ser objeto de contestação, o que mostra a diferença de estatuto entre o mundo narrado do personagem e o mundo ordinário em que os acontecimentos efetivamente se desenvolveram” (BRONCKART, 2007, p. 198).

Nas narrativas memorialísticas de LéV Tolstói, percebemos que o autor utilizou um narrador personagem chamado Nikolai Irtêniev. Eles têm muitas características em comum e, apesar das marcas de primeira pessoa, conforme afirma Bronckart (2007), não podemos afirmar que o narrador personagem é puramente o Tolstói. Na introdução da obra, de autoria de Maria Aparecida Botelho Pereira Soares, é revelada que a produção de Tolstói contém elementos de ficção e elementos autobiográficos. Desta forma, é constatado que o narrador e o autor não são exatamente o mesmo agente textual. O narrador personagem, Nikolai Irtêniev, é muito assimilável ao autor empírico LéV Tolstói.

1.1.3.2.6 Fusão do relato interativo e da narração

Bronckart (2007) não afirma que há fusão do relato interativo e da narração. Ele considera as inserções locais de segmentos de narração em relatos interativos, por exemplo, a questão do tempo. O autor admite que “O relato interativo é constituído por dois tempos de base, passado composto e imperfeito, e suas formas compostas, enquanto a narração é

geralmente constituída pelo passado simples e imperfeito e por suas formas compostas” (BRONCKART, 2007, p. 201).

O estudioso, ainda, acrescenta ser essa ocorrência de formas verbais de passado composto e de passado simples muito comum de ser observada em gêneros textuais biografias e autobiografias, conforme se observa a seguir (destaque em negrito) nas memórias literárias de Tolstói:

Em meados do século passado, nos quintais da aldeia Khabárovka, **costumava correr** uma jovem camponesa Natachka. [...]

Quando minha mãe **nasceu** e **foi preciso arranjar** uma babá, essa missão **foi confiada** a Natachka. Nessa nova função, ela **recebeu** elogios e recompensas por sua dedicação, fidelidade e afeição à jovem patroa. Porém a cabeleira empoada e as meias com fivelas do jovem e ativo copeiro Foka, com quem, devido ao trabalho, ela se **encontrava** com frequência, **cativaram** seu coração rude, mas amoroso. Ela **decidiu ir** pessoalmente **pedir** a meu avô permissão para se casar com o copeiro. Vovô **interpretou** o pedido como ingratidão, **ficou** encolerizado e, como castigo, **mandou** a pobre Natália para uma aldeia na estepe, para **cuidar** de animais. Entretanto, como ninguém **era** capaz de **substituí-la**, seis meses depois ela **foi trazida** de volta à casa de meu avô para **exercer** a antiga função (TOLSTÓI, 2012, p. 57)

Na autobiografia, devido ao “pacto complexo que distribui os estatutos de autor, de narrador e personagem-herói pode ser modificado permanentemente no curso do NARRAR, o que conduz a um entrecruzamento dos mundos, às vezes, próximo da fusão”. (BRONCKART, 2007, p. 203). Como observado no trecho acima, nesses tipos de gêneros textuais, há a presença de pronomes de primeira pessoa do singular, remetendo diretamente aos protagonistas da interação e há a presença das anáforas pronominais e nominais, características dos dois tipos de discursos.

As discussões de Bronckart (2007) acerca dos tipos de discurso mostraram que um mesmo tipo deles pode aparecer na formação de diversos gêneros textuais. Em gêneros como o romance, o conto, a crônica, a novela, por exemplo, a narração predomina. Contudo, podem apresentar inserções locais do tipo relato interativo, por um lado, e, por outro, o tipo de discurso narração pode aparecer fusionado ao tipo de discurso principal de gêneros textuais, como os manuais e as monografias científicas, ou seja, ao discurso teórico. Diante dessas ocorrências, o autor admite a existência de tipos híbridos e de variantes internas aos tipos, o

que não exclui o interesse em classificá-los, pois, os tipos de discurso alteram-se limitadamente.

1.1.3.2.7 Discurso indireto e discurso indireto livre

O discurso direto é apresentado por Bronckart (2007) como sendo um discurso secundário encaixado em um tipo de discurso denominado discurso principal. Essa dependência do discurso direto (em itálico) a outro discurso é assinalada pela presença dos verbos de dizer (em negrito) no discurso principal e, também, pela presença de travessões, pontuação, mudanças de linhas, etc.

[...] Sem entender as razões daquele procedimento estranho, mamãe foi pouco depois ao quarto de Natália Sáwichna. Ela estava sentada sobre o baú com os olhos vermelhos de tanto chorar, retorcendo um lenço nas mãos e olhando fixamente para os pedaços de sua alforria espalhados pelo chão.

– *Que você tem, minha querida Natália Sáwichna?* – **perguntou**-lhe mamãe, tomando sua mão.

– *Nada, mãezinha* – **respondeu** ela. – *Com certeza fiz alguma coisa que a desagradou, por isso a senhora está me expulsando de sua casa. Que fazer? Eu vou embora.*

Ela puxou sua mão e, mal contendo as lágrimas, queria sair do quarto. Mamãe a segurou e deu-lhe um abraço, e puseram-se ambas a chorar. [...] (TOLSTÓI, 2012, p. 58).

Neste exemplo, o discurso interativo encaixado (discurso direto) e o discurso principal não se misturam, ou seja, conservam as propriedades linguísticas específicas e os mundos discursivos permanecem disjuntos.

Diferente do que ocorre com o discurso direto, o indireto e o discurso indireto livre revelam variedades diversas de fusão dos mundos do discurso interativo e do discurso principal.

Bronckart (2007) destaca que, no discurso indireto, os segmentos de discurso interativo se integram ao discurso principal (são bastante curtos) desde o nível da frase. Essa integração é marcada pela presença de verbos de dizer no discurso principal e pela inserção do discurso interativo em subordinadas completivas.

[...] Karl Ivânytch ficou bravo, mandou-me ficar de joelhos, disse *que era teimosia minha, um teatro de marionetes, ameaçou com a régua e exigiu que eu pedisse desculpas, mas, chorando, eu não conseguia pronunciar uma palavra*; por fim, talvez sentindo que estava sendo injusto, ele foi para o quarto e bateu a porta. [...] (TOLSTÓI, 2012, p. 32).

É possível observar, no exemplo, que o discurso indireto perde uma parte das características específicas do discurso interativo, por exemplo, ausência de frases não declarativas. Para Bronckart (2007), essa transformação mostra que o mundo do discursivo interativo só pode ser acessível através do mundo do discurso principal.

O discurso indireto livre apresenta os segmentos de discurso interativo com a ausência de qualquer marca de delimitação ou subordinação no discurso principal. Ou seja, nele não há marcas que indiquem a separação da fala do narrador – discurso principal – da fala do personagem – discurso interativo – (destaque em negrito), como os verbos de dizer, os sinais de pontuação e as conjunções que aparecem nos discursos direto e indireto.

[...] Passou a rezar com suas próprias palavras, fazendo esforços para expressar-se em eslavo. Suas palavras eram sem sentido, mas comoventes. Rezou por todos os seus benfeitores (assim ele chamava as pessoas que o recebiam), o que incluía minha mãe e nós. [...] **Meu Deus, perdoe os seus inimigos!** Ele se levantava com gemidos e caía novamente de joelhos, [...]. (Adaptado de TOLSTÓI, 2012, p. 55).

É interessante destacar que a característica comum em todas as variações do discurso indireto livre é a de reproduzir um número de propriedades do discurso interativo, adotando completamente o subsistema dos tempos do discurso principal. Nele “a fusão dos mundos respectivos é menos importante do que no discurso indireto, mas o discurso interativo permanece, entretanto, mediado pelo discurso principal, (BRONCKART, 2007, p. 208). Isso pode ocorrer, ainda segundo o autor, tanto no relato interativo, quanto na narração.

1.1.4 OS TIPOS DE DISCURSOS PREDOMINANTES NAS MEMÓRIAS DE TOLSTÓI

Bronckart (2010), nos faz alerta afirmando que:

A noção de tipo de discurso exige que façamos um comentário particular. Qualquer que seja o gênero a que um texto pertença, ele é, em princípio (com raras exceções) composto por diferentes segmentos. Um romance histórico, por exemplo, pode ser

composto por um segmento principal (em que a cronologia dos acontecimentos se encontra exposta) e por segmentos intercalares (que introduzem ou diálogos de personagens ou reflexões do autor). Do mesmo modo, uma monografia científica pode ser composta por um segmento principal (em que se expõe a teoria do autor) e por segmentos intercalares (que relatam a cronologia da constituição das teorias concorrentes) (BRONCKART, 2010, p. 170).

Após a análise dos tipos de discursos, referenciados em Bronckart (2010), notamos que na composição das memórias de LéV Tolstói não há apenas um tipo de discurso. Nelas é notável a predominância do relato interativo e da narração, havendo, também, a inserção do discurso interativo. Tolstói privilegia a ordem do narrar implicado (relato interativo), emoldurada pela ordem do expor implicado (discurso interativo). Ou seja, as memórias de Tolstói são caracterizadas, principalmente, pelo encaixamento desses tipos de discurso conforme podemos observar a seguir:

“[...]”

Desde que me entendo por gente tenho lembranças de Natália SáVichna, de seu amor e carinho, mas só agora consigo dar-lhe o devido valor. [...] Eu estava tão acostumado com seu amor pela nossa família, terno e desinteressado, que nunca me veio à cabeça que tudo poderia ser diferente, e tampouco sentia qualquer gratidão nem me perguntava se ela era feliz, se estava satisfeita.

Às vezes, alegando uma necessidade inadiável, eu fugia da aula para o quarto de Natália SáVichna, onde ficava sentado, [...]. Ela estava sempre ocupada com alguma coisa [...]. Ouvia todas as tolices que eu dizia, tais como: “Quando for general, vou me casar com uma jovem maravilhosa, vou comprar um cavalo alazão e construir uma casa de vidro, e vou mandar buscar os parentes de Karl Ivânytch lá da Saxônia”, e assim por diante. Ela só dizia baixinho: “Sim, patrãozinho, sim”. Quando eu me levantava para sair, ela costumava abrir um baú azul – **eu me lembro bem** – no forro de cuja tampa havia várias coisas coladas: [...]. Tirava lá de dentro um pedacinho de incenso, acendia-o e, agitando-o, dizia:

– Este incenso é ainda de Otchákov. Foi seu finado avozinho – que Deus o tenha – que trouxe, quando foi guerrear com os turcos. Só ficou este último pedacinho – acrescentava com um suspiro. [...]” (TOLSTÓI, 2012, p. 59).

Neste trecho das memórias de LéV Tolstói, verificamos a articulação entre o relato de acontecimentos passados e a exposição de acontecimentos presentes. Por meio do relato interativo, monologado e com marcação temporal dominante do pretérito perfeito, são relatados fatos passados, estabelecendo-se uma relação de disjunção entre o mundo real e o

mundo representado. Por outro lado, através do discurso interativo (em negrito), na forma de monólogo e marcação temporal com verbos no presente, expõem-se fatos presentes, estabelecendo-se uma relação de conjunção entre o mundo real e o mundo representado.

A exposição de acontecimentos presentes está relacionada ao ato de recordar, uma característica do gênero memórias literárias (COUTINHO; JORGE, 2012). Esse ato é construído discursivamente no trecho das memórias literárias pela expressão *tenho lembranças*, composta pelo verbo transitivo *tenho* no presente do indicativo e pelo vocábulo *lembranças*, que é objeto do verbo. Além disso, a construção é marcada pela presença do dêitico *agora* – advérbio – que remete para o tempo presente da enunciação.

1.1.5 TIPOS DE SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

A sequência textual está a serviço da função do gênero, conseqüentemente, cada gênero textual é caracterizado por uma sequência ou combinações de sequências, que além de contribuir com a organização do conteúdo temático, também, promovem a infraestrutura textual. A seguir, no Quadro 3, os tipos de sequências textuais apresentados por Bronckart (2007).

Quadro 3 - Os tipos de sequências

Sequência Narrativa	<p>Ela é sustentada por um processo com início, meio e fim, com ordem obrigatória. A situação mobiliza personagens implicados em acontecimentos. Diante de tensões na história, transformações vão acontecendo fazendo-se necessário que o leitor/interlocutor acione uma dimensão interpretativa. O protótipo mínimo seria uma situação inicial (início), uma transformação (meio) e uma situação final (fim). O protótipo padrão seria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fase de situação inicial: apresentação de um ‘estado de coisas’; • fase da complicação: criação de perturbação e tensão; • fase de ações: acontecimentos originados pela tensão; • fase da resolução: redução da tensão; • fase da situação final: apresentação de um novo estado de equilíbrio por esta resolução. <p>Há também duas fases facultativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fase de avaliação: comentário relativo ao desenrolar da história; • fase de moral: explicitação da significação global.
----------------------------	--

Sequência Descritiva	<p>Ela é constituída por fases sem uma organização de ordem linear obrigatória, porém com uma ordem hierárquica ou vertical. Tais fases seriam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fase de ancoragem: o tema da descrição assinalado por, geralmente, um tema-título, frequentemente, introduzido no início da sequência; • fase de aspectualização: enumeração dos diversos aspectos do tema-título. O tema é decomposto em partes, às quais são atribuídas propriedades; • fase de relacionamento: assimilação dos elementos descritos por comparação ou metáforas. Uma simples enumeração das partes é chamada de grau zero da descrição. Segmentos chamados de injuntivos, de pragmáticos ou de instrucionais são organizados de acordo com as mesmas fases, mesmo quando esta organização se refere preferencialmente a ações e não a objetos – descrição de ações.
Sequência Argumentativa	<p>São esquematizações de objetos de discurso, atestáveis empiricamente em textos. As operações cognitivas estariam relacionadas à existência de uma tese sobre um tema, a entrada de novos dados a essa tese anterior, um processo de inferência e uma conclusão ou nova tese. Baseado nisso, normalmente essa sequência apresenta quatro fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fase de premissas: uma constatação de partida; • fase de apresentação de argumentos: elementos orientadores de provável conclusão; • fase de apresentação dos contra-argumentos: elementos que apresentam restrições à orientação dada; • fase de conclusão: integração dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos.
Sequência Explicativa	<p>Ela se origina na constatação de um fenômeno incontestável, mas que requer uma explicação das causas e/ou razões da afirmação inicial, o que reformulará a constatação inicial. Normalmente, este protótipo tem quatro fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fase de constatação inicial: introdução de um fenômeno não contestável; • fase de problematização: questionamento do porquê ou do como, eventualmente, relacionado a uma contradição aparente; • fase de resolução: introdução de elementos que respondam aos questionamentos; • fase de conclusão-avaliação: reformula e completa a constatação inicial.
Sequência Dialogal	<p>Os interlocutores estão envolvidos em uma determinada interação verbal na qual trocam enunciados que são mutuamente determinados para formar um texto coerente. As fases seriam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fase de abertura: os interactantes entram em contato; • fase transacional: o conteúdo temático é construído; • fase de encerramento: fim da interação. <p>As fases são decompostas em trocas compostas de intervenções (turnos de fala) e, em um outro nível, decompostas em enunciados que realizam um ato de fala.</p>

Fonte: Produzido pela autora, com base em Bronckart (2007, p. 219-238).

1.1.6 MECANISMOS ENUNCIATIVOS

Os mecanismos enunciativos estão ligados à organização geral do gênero e tornam explícitos os jogos de vozes e os julgamentos dos quais emana o conteúdo temático de um texto.

Eles contribuem para a concretização da coerência pragmática de um texto, revelando “as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formulados a

respeito de outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações” (BRONCKART, 2007, p. 319). Na concepção de Bronckart (2007), o agente da ação de linguagem em um texto é o autor, responsável pela totalidade das operações que o concretizam. Ele decide a concretude temática do texto, bem como escolhe o modelo de gênero utilizado para a situação de comunicação. Desta forma, Bronckart (2007) conclui que “tanto do ponto de vista comportamental quanto do mental, o organismo humano que constitui o autor é realmente quem está na **origem** do texto” (BRONCKART, 2007, p.321).

Ao empreender uma ação de linguagem o autor mobiliza seu vasto mundo de conhecimentos que fora produzido na interação que outrora ocorreu dentro de seu contexto físico e social. Segundo Bronckart (2007):

... a ação de linguagem procede de uma colocação em interface dos conhecimentos disponíveis no agente e dos conhecimentos procedentes dos gêneros de textos em uso, em seus aspectos estruturais (propriedades linguísticas) e funcionais (indexação a determinadas situações de ação) (BRONCKART, 2007, p. 322).

Segundo Bronckart (2007), é na instância da coletividade que se processa o gerenciamento das vozes enunciativas manifestadas no discurso. Para o autor, as vozes são “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 2007, p. 326). Quase sempre é a instância geral de enunciação que assume o compromisso do dizer. Por outro lado, é possível que a instância de enunciação coloque em cenário uma ou várias outras vozes, inferiormente ordenadas em relação ao narrador ou ao expositor do texto, ou seja, vozes secundárias agrupam-se em três categorias, conforme se pode verificar a seguir:

Quadro 4 - Vozes secundárias e enunciativas segundo Bronckart

Vozes de personagens	São vozes provindas de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas, na qualidade de agente, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto. Pode tratar-se de heróis atuantes em cena no relato ou na narração, ou dos interlocutores implicados num discurso interativo dialogado, ou mais do “criador de conhecimento”, às vezes, colocado em cena em um discurso teórico.
Vozes de instâncias sociais	São as vozes originadas de personagens, grupos ou instituições sociais que não interferem como agentes no percurso temático de um segmento textual, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação e alguns aspectos do conteúdo.
Vozes do autor empírico	Voz que procede imediatamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

Fonte: Produzido pela autora, com base em Bronckart (2007, p. 327).

Segundo Bronckart (2007) um texto é considerado **polifônico** quando manifesta diversas vozes podendo ser de mesmo estatuto (diferentes vozes sociais ou diferentes vozes de personagens) ou vozes de distintos (voz do autor com voz de um personagem ou voz do personagem com voz social).

1.1.7 A COESÃO VERBAL NO GÊNERO TEXTUAL MEMÓRIAS LITERÁRIAS

A coesão verbal, na perspectiva do ISD, é uma das bases da coerência temática. São as escolhas dos sintagmas verbais e de seus determinantes (flexões dos verbos e dos seus auxiliares), os tempos verbais, que marcam a coerência temática de um texto. A coesão verbal coopera “para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (BRONCKART, 2007, p. 273).

Segundo Bronckart (2007), muitas pesquisas teóricas e empíricas foram dedicadas a analisar os valores que os tempos dos verbos possuem. Elas, em seu conjunto, diagnosticaram:

três classes gerais de significados (temporalidade, aspectualidade e modalidade), assim como de uma variedade quase ilimitada de valores mais específicos (valor gnômico, de simultaneidade, de anterioridade, etc; valores aspectuais de realizado, imperfeito, frequentativo, etc; valores modais de asserção, de hipóteses, etc.) (BRONCKART, 2007, p. 273).

Para o autor, na abordagem padrão de estudo da língua, os valores da temporalidade são demarcados pelos determinantes dos verbos (tempos verbais), de modo eventual em interação com alguns subconjuntos de advérbios. Esses valores da temporalidade verbal devem ser analisados em termos de relação entre o momento da fala, denominado momento da produção, e o momento expresso pelo verbo. Diante disso, podem ser identificadas as relações de concomitância dos dois momentos de produção, ou seja, de anterioridade, do momento do processo em relação ao momento da produção ou ainda, de posterioridade, do momento do processo em relação ao momento da produção.

O estudioso discorda da abordagem padrão da temporalidade, pois, compreende que poder ser, ao mesmo tempo, binária e fisicalista. Binária, por conta que as relações temporais somente serem estabelecidas entre dois termos: momento da produção e do processo estabelecido pelo verbo. Fisicalista, porque, entende esses momentos definidos de forma objetiva, ou seja, “de um lado, o momento da atividade externa de produção textual e, de outro, o momento da realização efetiva dos processos codificados pelos verbos”

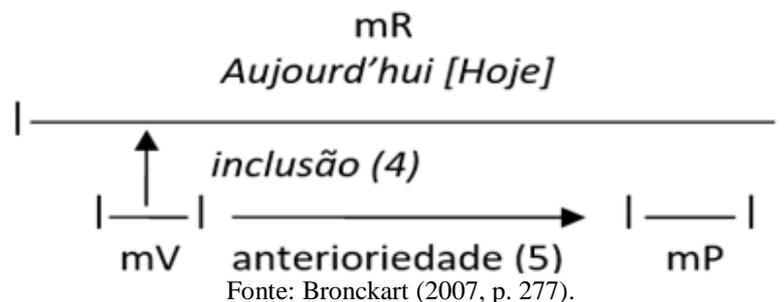
(BRONCKART, 2007, p. 275). Ele afirma que se esta concepção fosse correta só haveria relação de concomitância quando o momento de um processo coincidissem com o momento de fala. O autor constata, nesta percepção objetiva, muitas ocorrências do tempo *presente* com verbos que denotam processos posteriores ou anteriores ao momento de produção. Vejamos um exemplo apontado por Bronckart (2007): “(1) **La semaine prochaine, le journal, “La Suisse” réapparît sous une forme nouvelle.** (1) *Na próxima semana o jornal La Suisse reaparece em novo formato*” (BRONCKART, 2007, p. 276).

O exemplo nos revela o valor de um tempo verbal como não consequência apenas de dois parâmetros, mas sim de três. Ou seja, é resultado da escolha de codificação da relação estabelecida entre o *momento do processo* (mV), o *momento da produção* (mP), e *momento de referência psicológica* (mR).

Bronckart (2007) aponta exemplos para demonstrar esta concepção tricotômica. Examinemos dois desses exemplos: “(4) Hoje, Maria arruma seu quarto. (5) Hoje, Maria arrumou seu quarto” (BRONCKART, 2007, p. 276).

Nos exemplos citados por Bronckart, o momento de referência psicológica (mR) é sinalizado pelo advérbio *hoje*. Na concepção do estudioso, essa referência não precisaria estar explícita nestes enunciados.

Para melhor compreendermos essas discussões do autor, tomemos como referência um esquema ilustrativo, elaborado por ele, para representar as relações destes três momentos que estão presentes nos exemplos acima. Vejamos:



Ao analisar o esquema, é possível depreender que no exemplo (4) temos uma relação de inclusão entre mP e mR, pois, o *hoje* é, também, é referência temporal do momento em que o enunciado foi escrito. A forma verbal *presente* (*arruma*), representativa do mV revela uma relação de inclusão tanto com mR, quanto com mP. No exemplo (5), o mP e o mR estão numa relação de inclusão. Já o mV, está numa relação de anterioridade tanto com o mR quanto com o mP.

Bronckart (2007) afirma que esta abordagem tricotômica tem muita relevância, pois expõe claramente que qualquer análise da temporalidade deve levar em consideração o parâmetro constituído pela *referência temporal psicológica* e, também, mostra que o valor de um tempo verbal é o resultado da combinação entre o momento de produção, o momento de fala e o momento psicológico de referência. Além disso, alerta-nos que a análise tricotômica foi realizada apenas em frases simples, as quais foram retiradas do contexto de produção para serem analisadas. Assim, para realizar uma análise tricotômica das funções temporais dentro de um texto, segundo o autor, é necessário fazer algumas modificações nele.

Em seus estudos sobre a análise dos mecanismos de coesão verbal, Bronckart (2007) concluiu considerar estas três categorias de parâmetros: os processos efetivamente verbalizados, os eixos de referência e a duração psicológica associada ao ato de produção. Com base nestes parâmetros, o autor elabora quatro funções para a coesão verbal: temporalidade primária, temporalidade secundária, contraste global e contraste local. Possibilitam uma análise particular do funcionamento da temporalidade verbal, conforme se constata a seguir:

Quadro 5 - As funções da coesão verbal

Temporalidade primária	O processo é diretamente relacionado ou com um dos eixos de referência, ou com a duração associada ao ato de produção. Essa função estabelece um modo determinado de localização do processo em relação a um dos parâmetros de controle (eixos de referência ou duração associada ao ato de produção). Quando este parâmetro é a validade relacionada ao ato de produção pode ser distinguido localizações de anterioridade, simultaneidade e posterioridade . Mas quando o parâmetro é o eixo de referência de um tipo discursivo, pode-se distinguir localizações neutras, ou localizações isocrônicas, retroativas e projetivas . Em se tratando de um eixo de referência local, há uma localização de inclusão .
Temporalidade secundária	Consiste em situar um processo em relação a um outro (que por sua vez é objeto de uma localização na temporalidade primária). Trata-se de uma função de anterioridade relativa ou indireta, simultaneidade relativa e posterioridade relativa .
Contraste global	Nesta função as séries isotópicas de processos são distinguidas na medida que uma fica em primeiro plano e as outras em segundo plano .
Contraste local	Equivale apresentar um processo como um quadro sobre o qual se destaca, localmente , um outro processo.

Fonte: Produzido pela autora, com base em Bronckart (2007, p. 283).

Na concepção de Bronckart (2007), as funções de temporalidade consistem em *relacionar* um dos parâmetros de controle ao processo em curso ou *situ*ar esse processo em

relação a um determinado parâmetro, por outro lado, as funções de contraste consistem em opor os processos entre si.

1.2 AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AS PRÁTICAS DE LEITURA

O ensino de leitura configura-se como um desafio constante para a prática dos professores de língua portuguesa. O professor deve promover práticas de leitura que desenvolvam a capacidade do educando de compreender textos diversos e possibilitar utilizar as informações adquiridas nos mais diversos contextos de situações de comunicação.

Desta forma, para que o sujeito desenvolva suas ações práticas de linguagem deve utilizar as suas capacidades de linguagem, as quais, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) e Dolz e Schneuwly (2011), consistem em conhecimentos necessários para compreender e produzir um gênero textual em uma definida situação de comunicação. A fim de tornar as capacidades de linguagem em algo que possa ser ensinado, os autores propuseram a diferenciação de três ordens de capacidades requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada.

A primeira dessas capacidades é a de ação. Essa capacidade, segundo Dolz e Schneuwly (2011), compreende as situações de uso da linguagem em um determinado momento de interação e em um específico contexto compartilhado pelos interlocutores, permitindo que eles adaptem a produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto em que a interação se desenvolve.

Dolz e Schneuwly (2011) afirmam que a capacidade de ação está relacionada às representações que o emissor de um texto possui em relação ao contexto físico onde a ação acontece, incluindo o momento e o lugar de produção, assim como suas representações acerca da presença ou não de receptores. Pontuam, ainda, que está diretamente relacionada às representações das situações de comunicação no que se refere ao lugar social no qual se realiza a interação, o objetivo da interação e a posição social dos participantes. E por fim, revelam está relacionada ao conhecimento de mundo do aprendiz, podendo ser mobilizado durante a produção de um texto.

Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) e Dolz e Schneuwly (2011) consideram a capacidade de ação a mais complexa, pois é a primeira capacidade que o indivíduo desenvolve.

Segundo Dolz e Schneuwly (2011), quando o falante/agente produtor escolhe, seleciona e organiza um tipo de discurso para realizar uma determinada ação de linguagem,

está mobilizando a capacidade discursiva. Para esta capacidade, Bronckart (2007) sugere a escolha da infraestrutura geral de um texto, pois, cada gênero textual é formado de variantes discursivas e de sequências textuais encaixadas ou justapostas.

A terceira capacidade apontada por Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) é a capacidade linguístico-discursiva. De acordo com Dolz e Schneuwly (2011), está diretamente associada à arquitetura interna do texto, fazendo referência, principalmente, às operações linguísticas implicadas na produção de um texto. No modelo de análise do ISD, são representadas por três mecanismos: mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos e operação de construção de enunciados e escolhas lexicais. Em síntese, o Quadro 6 apresenta:

Quadro 6 - As Capacidades de Linguagem

CAPACIDADE DE AÇÃO	CAPACIDADE DISCURSIVA	CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA
Habilidade de construção de conhecimento e/ou de representações sobre o contexto comunicativo de modo a produzir o gênero mais adequado à situação.	Habilidade de mobilização de modelos discursivos a partir da construção de conhecimentos e/ ou de representações sobre os conteúdos do texto e de sua apresentação.	Habilidade de dominar recursos linguísticos, construindo conhecimentos ou representações sobre recursos e operações linguísticas necessárias à produção e à compreensão de textos.

Fonte: Produzido pela autora, com base em Dolz e Schneuwly (2011, p. 44-45).

As capacidades de linguagem não funcionam de forma fracionada ou sequencial. Elas são interdependentes. É a união delas que proporciona a mobilização dos esquemas de utilização do gênero, resultando em uma ação de linguagem que desencadeia a produção de um texto, ou seja, configura o gênero de texto que estiver sendo produzido. Diante disso, é constatado que a mobilização das capacidades de linguagem só pode ser avaliada dentro da sua ação de linguagem.

Ainda, segundo os autores, deve-se considerar que o uso simultâneo das capacidades de linguagem permite a produção de significado e sentido nas interações comunicativas tanto na produção textual oral quanto na escrita. No caso apenas da leitura, foco dessa pesquisa, os usos das capacidades de linguagem resultam em uma leitura como prática de aprendizagem social.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2011), o estudo das capacidades de linguagem dos estudantes:

constituem referências que podem ajudar a compreender as transformações que se produzem ao longo da aprendizagem e contribuem para fixar os contornos das

intervenções dos professores. A observação das capacidades de linguagem, antes e depois da realização da sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 44-45).

Observa-se que o estudo das capacidades de linguagem, bem como o empreendimento delas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual, fornece aos educandos os instrumentos necessários para a compreensão da progressão do aluno diante de novas aprendizagens sociais, tornando-se, portanto, um recurso indispensável para a prática docente.

1.3 A FUNÇÃO DOS TEMPOS VERBAIS SOB A PERSPECTIVA DE HARALD WEINRICH

Geralmente, os tempos de uma narrativa em Língua Portuguesa são estudados apenas sob a análise dos tempos dos verbos situados a partir da gramática normativa da língua, os quais são representados pelas três fases do tempo cronológico: *passado*, *presente* e *futuro*. No entanto, desde a divulgação dos estudos do linguista alemão Harald Weinrich (1968), em sua obra *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, essa perspectiva de estudos do tempo da narrativa pretende ser feita a partir da análise da função dos tempos verbais no discurso, ou seja, na perspectiva sociocomunicativa.

Weinrich (1968) afirma que a principal função dos tempos verbais não é a de marcar o tempo cronológico, mas sim, situar o interlocutor do texto no processo comunicacional em que a linguagem se atualiza. Tomando como referência o texto literário francês, Weinrich estudou os tempos verbais a partir de três dimensões: atitude comunicativa do falante (trata da distinção entre o mundo comentado e o mundo narrado); perspectiva comunicativa (tempos de grau zero e tempos com perspectiva); e relevo (1º e 2º planos, detectados apenas no mundo narrado).

Nesse campo de estudo, iremos nos ater apenas a dimensão da *atitude comunicativa do falante*, a qual trata da distinção entre o *mundo comentado* e o *mundo narrado*, pois, é quem nos interessa como fonte de referência para analisar o mundo comentado e o mundo narrado manifestados nas memórias literárias da obra *Infância* de LéV Tolstói. Destacamos que este estudo é relevante, pois, ressalta a importância de se trabalhar os tempos verbais inseridos em uma situação comunicativa, considerando-se não exclusivamente os aspectos estruturais, mas, primordialmente, os aspectos relacionados ao sentido.

Estudando a função dos tempos verbais, H. Weinrich constatou que as marcas do tempo são muito redundantes nos enunciados da língua. O pesquisador, também, comprovou que os tempos verbais não possuem vínculo com o Tempo (“Cronos”). Os resultados dessa pesquisa de Weinrich é analisada, aqui, no Brasil, por Ingedore G. V. Koch. Para Koch (2011) “É graças aos tempos verbais que emprega que o falante apresenta o mundo – “mundo” entendido como possível conteúdo de uma comunicação linguística – e o ouvinte o entende, ou como mundo comentado ou como mundo narrado” (KOCH, 2011, p. 35).

Na concepção de Weinrich (1968), uma situação comunicativa pode ter a atitude do comentário e a atitude da narração. Há tempo para narrar e tempo para comentar, ou seja, há tempos gramaticais de comentar e de narrar. Em cada uma delas, há um grupo particular de tempos verbais: os tempos verbais do mundo comentado e os tempos verbais do mundo narrado ou relato, situados, respectivamente, pelo autor em tempos do grupo I e tempos do grupo II.

Segundo Weinrich, que tomou como referência os tempos dos verbos em francês, fazem parte do grupo II, ou mundo narrado, os pretéritos: perfeito simples, o imperfeito, o mais-que-perfeito, o futuro do pretérito e todas as locuções em que entram esses tempos. Do grupo I, ou mundo comentado, por sua vez, fazem parte o presente, o futuro do presente, o pretérito perfeito composto e todas as locuções verbais formadas por esses tempos.

Para o linguista, o tempo do mundo narrado pode ser encontrado em situações comunicativas que narram, independentemente, se são narrativas verdadeiras ou fictícias. A reprodução de uma aventura de caça, uma história inventada, uma lenda piedosa, um romance artístico, uma obra histórica ou um romance são situações típicas de serem narradas pelos humanos. Os acontecimentos narrados não afetam o narrador em nada. Ele narra a história de modo bem relaxado e sem se revelar tenso diante da narrativa. Independentemente se o conteúdo da narrativa é dramático ou não, o narrador mantém o relaxamento do corpo e do espírito e, portanto, o relaxamento do discurso. A seguir um exemplo selecionado da obra *Infância* de LéV Tolstói:

[...] Quando mamãe se casou, desejou recompensar de algum modo Natália Sávicna pelos vinte anos de trabalho e dedicação. Chamou-a a seu quarto, expressou com as palavras mais elogiosas sua gratidão e seu amor e entregou-lhe uma folha de papel timbrado, na qual estava escrita a alforria para Natália Sávicna. Disse ainda que, independente de sua decisão de continuar ou não trabalhando na nossa casa, ela iria receber uma pensão anual de trezentos rublos. Natália Sávicna ouviu tudo isso em silêncio, depois olhou com ódio para o documento, resmungou por entredentes alguma coisa e saiu correndo do quarto, batendo a porta. Sem entender as razões daquele procedimento estranho, mamãe foi pouco depois ao quarto de Natália Sávicna. Ela estava sentada sobre o baú com os olhos vermelhos

de tanto chorar, retorcendo um lenço nas mãos e olhando fixamente para os pedaços de sua alforria espalhados pelo chão (TOLSTÓI, 2012, p. 58).

Ingedore Koch (2011) define o mundo narrado como sendo o mundo que trata de eventos relativamente distantes, que, ao passarem pelo relato, perdem muito de sua força e dão aos interlocutores uma atitude mais descompromissada diante da narrativa. Ela cita todos os tipos de relatos, literários ou não, como textos pertencentes ao mundo narrado. Sempre que o locutor empregar os verbos ou locuções verbais indicadoras do pretérito, há a função de narrador que convida o destinatário a ser apenas um mero ouvinte. O locutor se distancia do seu discurso, não se comprometendo com o que é dito.

Da parte do grupo do tempo do comentário, temos como exemplo o diálogo, a conferência científica, o ensaio filosófico, o comentário jurídico e todas as situações comunicativas que não consistem, apenas, em relatar ou narrar fatos e que tem como característica a atitude tensa. Segundo Weinrich (1968), estas situações comunicativas se diferem das situações comunicativas narrativas, principalmente, pela presença de um locutor tenso, que tem uma fala dramática, tendo em vista que ele trata de coisas que o afetam diretamente conforme se observa em “Ao recordar agora minhas impressões, penso que aquele instante de esquecimento foi meu único sentimento verdadeiro de dor. [...]” (TOLSTÓI, 2012, p. 115). Neste trecho, por exemplo, é notória a presença de um locutor envolvido; ele faz o ouvinte/leitor perceber que a situação exposta é algo do agora, do presente e a situação o afeta.

Quando o interlocutor se vê diante de um texto que empregou os verbos ou locuções verbais indicadoras do tempo presente, ou como denomina Koch (2011), os tempos “comentadores”, isso é um sinal de atenção para ele perceber que se trata de algo que o atinge diretamente e de que o discurso exige dele uma resposta verbal ou não verbal, por isso, não é permitido, ou pelo menos não é indicado, escutar e ler relaxadamente a situação comunicativa, conforme se observa a seguir em um trecho da obra de LéV Tolstói:

[...] Já aconteceu a você, leitor, notar, numa determinada época da vida, que sua maneira de ver as coisas muda por inteiro, como se todos os objetos que você via até então de repente tivessem se virado e lhe mostrado um lado até então desconhecido? Uma mudança moral desse tipo ocorreu comigo pela primeira vez durante nossa viagem, e a considero o início da minha adolescência. (TOLSTÓI, 2012, p. 143)

Notamos que, neste trecho da obra de Tolstói, o leitor é surpreendido pelo agente produtor autobiográfico. O narrador interrompe a narrativa para inserir um comentário com a finalidade de indagar o leitor e promover nele uma reflexão moral sobre o modo de ver as coisas e as mudanças no ritmo da vida. A inserção do comentário tirou do texto a sua

característica de ser apenas uma narrativa, pois, o narrador autobiográfico convida o leitor a se posicionar criticamente em relação ao comentário. É notória, nesse trecho, a exigência de uma reação direta do interlocutor. O leitor é indagado a responder verbalmente ou não ao questionamento. Aqui, o mundo não é simplesmente narrado, mas comentado, tratado. O locutor faz uso dos tempos verbais do grupo I.

Weinrich (1968), afirma que o *presente* é um tempo, é a época principal do mundo comentado e, portanto, designa certa atitude comunicativa, já que os textos são formados dentro de uma situação sociocomunicativa. O resumo de um enredo, de um romance, por exemplo, não aparece isolado na língua viva. Koch (2015), afirma que “É por se tratar de *mundo comentado* que as *manchetes* de jornal, em sua maioria, trazem o verbo *presente*, ainda que o fato a ser discutido tenha acontecido no passado ou deva ocorrer futuramente” (KOCH, 2015, p. 54). A autora acrescenta que o mesmo ocorre quando resenhamos um filme ou outra obra que a trama também já tenha ocorrido, ou seja, o enredo é passado, mas o argumento crítico ocorre no presente. O conteúdo resumido serve, além de atualizar as memórias, como uma base, geralmente, para fazer crítica, ou mais objetivamente, para comentar uma determinada obra. Essa crítica contida no resumo preserva os tempos do mundo comentado.

Segundo Weinrich (1968), das sentenças que resumem o conteúdo de um enredo, pode-se deduzir que não é essencial ao autor fazer uso do presente ou do futuro. Para a harmonia das partes de uma situação comunicativa unitária, é apenas decisivo que os tempos do mundo comentado sejam escolhidos de maneira consistente. Somente assim, garante-se que o ambiente da situação comentada, também, seja preservado na narrativa do conteúdo e que não seja preciso ser minuciosamente retrabalhado pelo autor.

Weinrich (1968) revela-nos que o mundo narrado é indiferente ao nosso tempo. Ele pode ser corrigido no passado por uma data, ou no presente ou no futuro, por quaisquer outros dados, pois, isso não muda em nada o estilo da história ou a situação falada. Os tempos constituem liberdade suficiente para as histórias. Eles são um tipo de representação que disfarçam e tiram nosso mundo cotidiano e nos libertam por algum tempo da coerção da situação. O autor revela ser o mundo narrado uma cena e é dele que os poetas gostam.

É nesse mesmo mundo que as histórias infantis são projetadas. Segundo Weinrich, a criança é apresentada nas histórias pela primeira vez no mundo narrado. Através da história, ela aprende haver outro mundo diferente daquele imediatamente ao seu redor, no qual é preciso dormir, comer, brincar e obedecer. Na história, aprende a participar de um mundo que não é dela. O linguista afirma que, em nenhuma história, estamos tão distantes da situação

cotidiana como na história infantil. Nela tudo, é diferente do mundo cotidiano e é, por isso, que consegue traçar com mais firmeza a fronteira entre o mundo narrado e o mundo cotidiano.

Weinrich (1968) discute, também, em sua teoria, outro ponto importante no tocante ao tempo do mundo do narrar e ao tempo do mundo do comentar: a metáfora temporal. Ela é caracterizada quando “pode ocorrer o emprego de um tempo de um dos mundos no interior do outro” (KOCH, 2015, p. 57). Esse fenômeno é denominado metáfora temporal porque tal tempo terá um valor metafórico. De acordo com Ingedore Koch (2015), quando o uso de um tempo do mundo comentado ocorrer no interior de um mundo narrado significa que tais tempos ganham outra dimensão, pois, passam a ter maior engajamento, atenção e relevância. Mas, se o contrário ocorrer, ou seja, se “o emprego de um tempo do mundo narrado em um texto do mundo comentado significa menor comprometimento, distância, irrealidade, cortesia, etc.” (KOCH, 2015, p. 57).

Segundo Koch (2011), quando se tem uma metáfora temporal o relato é feito como se estivesse comentando para evidenciar a validade do relato, ou o comentário é feito como se estivesse narrando, diminuindo a força do comentário, isto é, não se envolvendo nele por completo.

A metáfora temporal evidenciada por Weinrich reafirma o quanto a língua é mutável, flexível e intrínseca a um contexto de uso, não possuindo, pois, significados fixos e cristalizados. A linguagem não é atualizada no vácuo, mas, como fora afirmado por Weinrich (1968), em situações concretas em que os “comportamentos” linguísticos e extralinguísticos são encontrados e condicionados mutualmente. O verbo, nessa perspectiva, não deve ser analisado fora do contexto comunicativo, pois, embora esteja no presente, por exemplo, pode revelar uma ação que já passou ou ideia de ação futura, não há, portanto, uma identidade delimitada, uma função única.

2 O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

2.1 CONCEITUAÇÃO DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

No dicionário Latino-Português (SILVA, 2009), o termo *memória* está relacionado à capacidade psicológica dos humanos recordarem ou de terem a lembrança de um antigo acontecimento. O vocabulário faz referência às lembranças e às recordações de fatos ocorridos num determinado tempo ou espaço. No plural, memórias é uma escrita narrativa em que são contados fatos a que o autor protagonizou, assistiu a ou inventou.

No Minidicionário de Língua Portuguesa, o gênero Memórias Literárias é definido como “narrações históricas, escritas por testemunhas presenciais” ou ainda como “escritos em que alguém descreve sua própria vida” (BUENO, 2007, p. 505). Ainda segundo o Minidicionário, o gênero é definido como “autobiografia”. No caderno *Se bem me lembro...* do Programa da Olimpíada de Língua Portuguesa, temos uma definição do gênero memórias literárias: “[...] são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado”. (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 19).

Memórias literárias é um gênero autobiográfico que, segundo Jorge (2014), tem como propósito sociocomunicativo a *autorrepresentação* do agente produtor. Ainda de acordo com a autora, esse tema da autorrepresentação poderá ser agregado a outros temas, como, por exemplo, a *historicidade* de quem produz o texto.

Segundo Remédios (1997), são gêneros textuais que “...nos dão o testemunho de um tempo e de um meio social, somados aos relatos de casos pessoais e familiares. A narrativa memorialística tem um fundo histórico-cultural submetido ao filtro subjetivo de quem a escreve” (REMÉDIOS, 1997, p. 128). Elas expõem sentimentos e impressões do agente produtor autobiográfico em relação aos acontecimentos que este outrora viveu e acumula nas lembranças os “... nomes de personagens ilustres que foram protagonistas da História, ao mesmo tempo em que o memorialista é autor da própria história” (REMÉDIOS, 1997, p. 128). Esses acontecimentos podem ou não ser narrados seguindo uma ordem linear dos acontecimentos.

Através da exposição da vida ou suposta vida do narrador, o leitor entra na consciência do memorialista porque percebe que a narrativa não é apenas uma contação de fatos, mas uma escrita que traz reflexões acerca da vida íntima ou psicológica do narrador e do contexto histórico, cultural e social onde estava inserido e dos demais personagens envolvidos nas memórias. É interessante destacar que os fatos reais servem apenas como referências para a

confeção das memórias literárias, visto que nem sempre aquilo que o agente produtor autobiográfico retrata aconteceu.

O gênero memórias literárias apresenta para o leitor certo grau de dificuldade em relação a identificação de suas características, pois, tem um pouco de outros gêneros textuais, por exemplo, o diário íntimo, a autobiografia e o diálogo cotidiano. Essa dificuldade, também, apresenta-se em outros gêneros textuais. Isso ocorre, segundo Bakhtin (2016), porque “a maioria dos gêneros literários é constituída de gêneros secundários, complexos, formados por diferentes gêneros primários transformados (réplicas do diálogo, relatos cotidianos, cartas, diários, protocolos etc.)” (BAKHTIN, 2016, p. 67).

Diante disso, Bronckart nos alerta dizendo que “...os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva...” (BRONCKART, 2007, p. 138). Para Bronckart (2009), as características linguísticas observadas em um gênero não podem ser diretamente tomadas para defini-lo e classificá-lo. O autor revela que não há um caminho possível para definir e classificar indiretamente os gêneros. Na perspectiva dele, pode se tomar como critério as espécies de ações de linguagem que semiotizam o texto e as modalidades recorrentes de composições dos tipos de discurso e dos tipos de sequências que forem observadas nele. Desta forma, para definir ou classificar o gênero memórias literárias, podemos adotar esses mesmos critérios, por se tratar de um gênero híbrido, ou seja, um gênero constituído por elementos dos mundos discursivos da ordem do narrar (um narrar realistas ou um narrar ficcional) e da ordem do expor.

Quanto aos registros das memórias literárias, feitos na primeira pessoa do discurso, fazem do narrador um protagonista e ao mesmo tempo um autor empírico. Mesmo sendo um relato da vida de um indivíduo, as memórias literárias podem se reportar a um coletivo, porque ao contar suas vivências, o autor não é capaz de excluir os personagens coadjuvantes que estiveram implicados diretamente ou indiretamente na história; ele pode recordar textualmente as vivências de uma terceira pessoa ou de um contexto histórico local ou territorial.

A marcação do tempo é um recurso importante nas memórias literárias porque a temporalidade ajuda na construção do sentido da narrativa. O tempo verbal predominante nas memórias literárias é o pretérito, quando o autor apenas narra os fatos sem se envolver para tecer comentários. Em algumas memórias literárias, podem ocorrer mudanças do tempo verbal quando os narradores decidem comentar ou criticar a situação narrada. Se isso ocorre, o tempo da narrativa será constituído pelo tempo presente ou por indicadores do tempo presente.

Diante dos estudos feitos sobre o gênero memórias literárias, notamos que, apesar das possíveis definições e das características que são atribuídas a ele, é possível não definir o gênero apenas pela extensão, ou apenas por ter o narrador personagem como protagonista, mas, principalmente, pela forma como os acontecimentos da vida do protagonista são contados. Dessa forma, o gênero memórias literárias “acumula” esteticamente muitos outros gêneros literários. No entanto, o propósito sociocomunicativo mais evidente das memórias literárias é o de rememorar, por escrito, o passado e as vivências mais remotas, reais ou ficcionais numa perspectiva que faz o leitor refletir sobre o seu contexto histórico, social, cultural e psicológico.

Por ser gênero agregador de características de outros gêneros textuais, podemos considerá-lo um gênero secundário porque segundo Bakhtin (2016), incorporam e reelaboram diversos gêneros primários no processo de sua formação nas condições da comunicação discursiva imediata. São os que se concretizam em situações de uma comunicação culturalmente complexa e bem elaborada, transmutando e absorvendo em seu processo de formação os gêneros primários.

O gênero memórias literárias passou pelo processo de transmutação de um gênero primário para um gênero secundário. Para compreendermos claramente o significado desta afirmação, basta imaginarmos as memórias relatadas por um idoso num contexto íntimo de uma reunião de família. Pois bem, as memórias relatadas podem passar por um processo de refinamento linguístico-discursivo de um ouvinte interessado em documentá-las e, assim, podem ser transformadas num gênero secundário pertencente à esfera pública, que são as memórias literárias escritas. É nessa perspectiva que Schneuwly e Dolz (2011) afirmam que “Os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 31).

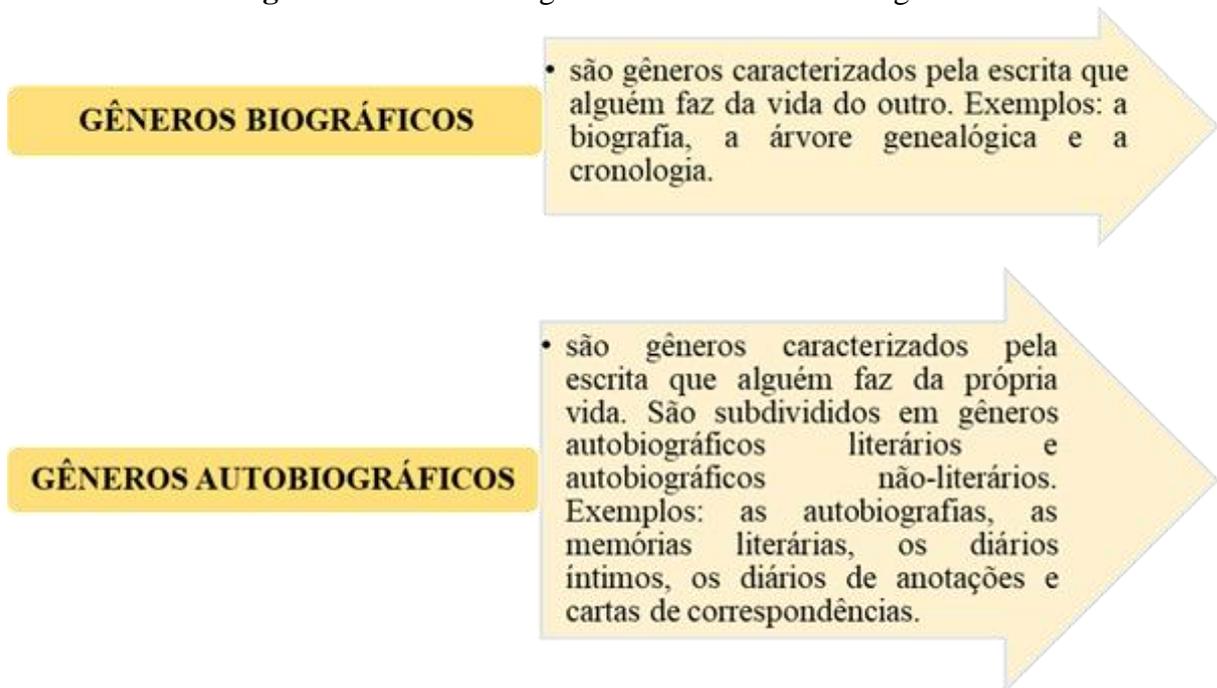
2.2 SOBRE O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS E OS GÊNEROS PRÓXIMOS

A necessidade do homem de fixar através do registro escrito as suas vivências e as de outras pessoas não são práticas novas. Desde os séculos XVIII, manifestam-se através das escritas biográficas e autobiográficas. O gênero biográfico surgiu propiciado pela expansão e afirmação dos direitos individuais, o ideário da Revolução Francesa com a finalidade de contar sobre a vida de alguém depois da sua morte. As escritas de Rousseau, entre 1764 e 1770, são um bom exemplo. Segundo Remédios (1997), foi a partir do ano de 1789, com a formação do individualismo moderno, que a escrita autobiográfica surgiu e foi garantindo seu

espaço até chegar aos tempos atuais. A autora ainda afirma que, a partir daí, foram, também, se proliferando os diários, as memórias, os relatos pessoais, as confissões e as entrevistas, gêneros, representantes das diferentes formas tradicionais de relatar a própria vida. De acordo com a autora “A atitude do homem de registrar a sua presença no mundo tornou-se, cada vez mais, necessária na época contemporânea devido às várias transformações históricas e sociais” (REMÉDIOS, 1997, p.125).

Para iniciar nossa discussão, cabe salientar que os gêneros biográficos e autobiográficos tornaram-se textos de grande interesse para o mercado editorial porque, normalmente, as pessoas buscam tipos de leituras para conhecer detalhes sobre a vida de uma pessoa. Podemos constatar que os gêneros representativos das ações e feitos humanos são esquematizados e definidos conforme a Figura 1:

Figura 1 - Gêneros Biográficos e Gêneros Autobiográficos



Fonte: Elaborado pela própria autora.

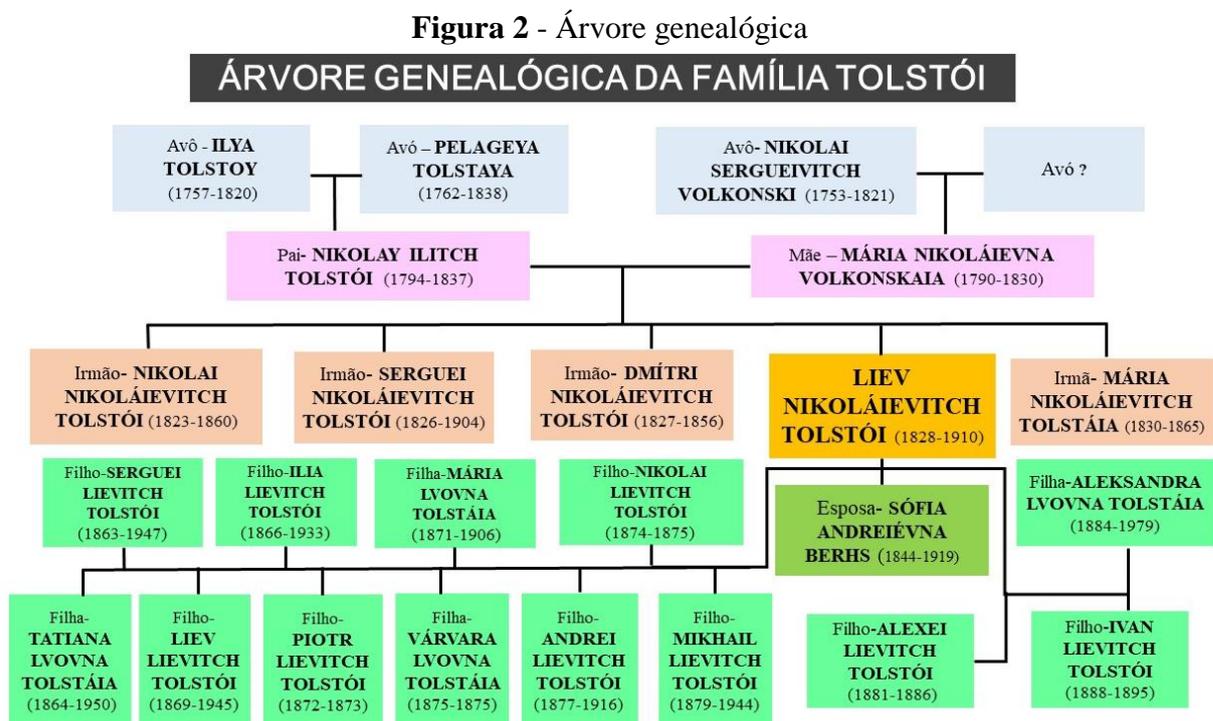
2.2.1 GÊNEROS BIOGRÁFICOS

Os gêneros biográficos caracterizam-se pela descrição que um escritor faz ao olhar e pesquisar fatos particulares da vida de alguém. O propósito sociocomunicativo desses gêneros é o de relatar a trajetória da vida da pessoa com dados precisos, incluindo nomes, locais e datas dos principais acontecimentos que marcaram a vida de quem está sendo biografada. Em geral, são biografadas as pessoas de vida pública e reconhecidas nacional ou mundialmente,

por exemplo, escritores, cientistas, esportistas, políticos, artistas, pessoas que deram uma contribuição importante para determinadas sociedades ou para o mundo.

Conforme apontado anteriormente, dentre os textos biográficos, temos a árvore genealógica, a cronologia e a biografia. A seguir cada um deles retratando a vida do escritor russo LéV Tolstói.

A árvore genealógica não é um texto estruturado com informações apresentadas em prosa, mas sim, de modo esquemático. Ele traz informações das pessoas que tiveram participação na vida de um indivíduo e, também, família, ou seja, é o histórico que levanta dados sobre os ascendentes de forma que fiquem conhecidas as conexões estabelecidas entre esses. A seguir, podemos observar a árvore genealógica do escritor russo LéV Tolstói (Figura 2).



Fonte: Elaborado pela própria autora

A representação gráfica e simbólica revela o histórico das ligações familiares de Tolstói. A genealogia expõe de forma organizada os ascendentes e descendentes do escritor com os nomes e sobrenomes das pessoas, bem como, as datas de nascimento e de morte delas.

Com estrutura figurativa diferente da árvore genealógica, temos a cronologia. Trata-se de um texto caracterizado por apresentar fatos relevantes que ocorreram na vida de uma determinada pessoa. A estrutura da cronologia segue apontando o ano e a descrição do fato ocorrido nele. Escrita em terceira pessoa, tem o objetivo comunicativo de tornar possível o

posicionamento dos eventos na sua sequência ou associação ordeira e atribuir datas corretas a eventos específicos. Seu suporte principal são os livros e, mais recentemente, as páginas da internet. A linguagem literária não tem espaço dentro da cronologia, conforme se observa na cronologia da vida de LéV Tolstói

CRONOLOGIA

- 1828 – Nasceu em Iásnaia Poliana, província de Tula
- 1830 – Morte da mãe de Tolstói
- 1837 – O pai morre pouco depois da mudança da família para Moscou
- 1841 – Tolstói e os quatro irmãos se mudam para Kazan
- 1844 – Tolstói ingressa na Universidade de Kazan
- 1847 – Começou a escrever seus diários; retorna da Iásnaia Poliana sem concluir a graduação e toma posse de sua herança
- 1851 – Viaja para o Cáucaso na companhia do irmão, Nikolai, e alista-se no exército
- 1852 – Publica *Infância*
- 1854 – Recebe a patente de alferes e se transfere para Bucarest, depois para a Crimeia
- 1855 – “Sebastópol em dezembro” é saudado com entusiasmo e confere a Tolstói a condição de celebridade nacional; chega a São Petersburgo e conhece pessoalmente Turguêniev e outros escritores
- 1856 – Morte do irmão Dmíttri; dá baixa do exército
- 1857 – Primeira viagem à Europa Ocidental
- 1859 – Abre uma escola para os filhos dos camponeses em Iásnaia Poliana

(BARTLETT, 2013, p. 9)

Ainda na categoria biográfica temos o gênero biografia. Escrito em prosa e caracterizado pela linguagem objetiva na contação dos fatos, conforme se observa a seguir:

Lev Nikoláievitch Tolstói é considerado por muitos o maior escritor russo de todos os tempos. Durante sua longa vida teve uma produção literária tão extensa que suas obras completas já atingiram um total de 130 volumes, dos quais 35 são de ficção. O restante são artigos, cartas, diários, obras de cunho pedagógico, sociológico, político, religioso etc., a que se dedicou em grande parte de sua existência, especialmente na idade mais avançada. [...]

O conde Lev Tolstói nasceu em 26 de agosto de 1828 na propriedade rural de sua família, que

tem o poético nome de Iásnaia Poliana (Campina Clara) e fica perto de Tula, capital da província do mesmo nome, localizada a cerca de duzentos quilômetros de Moscou.

Seu pai, Nikolai Ilitch Tolstói, morreu quando ele tinha nove anos. Era coronel da reserva, tinha convivido com alguns dezembristas (militares revoltosos que tentaram um golpe em 14 de dezembro de 1825 para depor o tsar e instaurar uma monarquia constitucional com mais liberdades, que foi abortado devido a traições) [...].

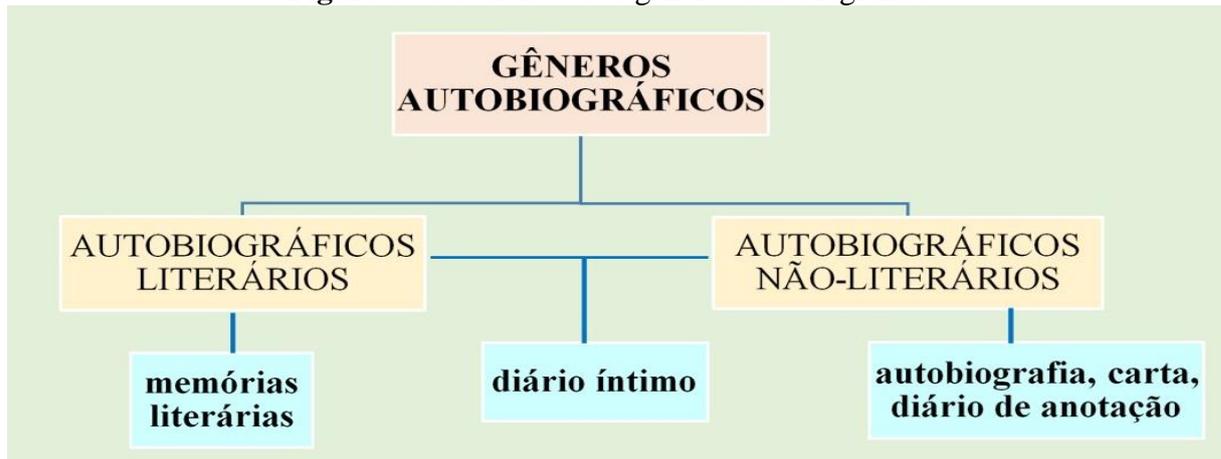
TOLSTÓI, Lev. **Infância, Adolescência, Juventude**. Tradução, introdução, cronologia e posfácio de Maria Aparecida Botelho Pereira Soares. Porto Alegre, RS: L & PM, 2012.

Notamos, no trecho biográfico, que o agente produtor aponta informações da vida de Tolstói marcando o tempo da narrativa com verbos indicadores de ações passadas. O produtor do texto usa outro recurso linguístico: os pronomes de terceira pessoa para assinalar o agente da ação e o agente escritor como não sendo a mesma pessoa.

2.2.2 GÊNEROS AUTOBIOGRÁFICOS

Os gêneros autobiográficos apresentam um discurso implicado com marcas de primeira pessoa. O autobiógrafo ou o agente-produtor do discurso é o mesmo agente ou personagem da ação. O propósito sociocomunicativo desse gênero é a escrita de si. Dentre os gêneros pertencentes a essa categoria, destacam-se a autobiografia, as memórias literárias e o diário íntimo.

É importante saber que, na categoria autobiográfica, há os gêneros autobiográficos literários e os gêneros autobiográficos não literários. A Figura 3 mostra essa bipartição.

Figura 3 - Subdivisão dos gêneros autobiográficos

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Em todos esses gêneros, as vivências e as experiências dos sujeitos são contadas por eles mesmos, ou seja, são objetos dos seus próprios discursos.

Nos autobiográficos não literários, representados no esquema pela autobiografia, o agente produtor do texto fala de si e das suas experiências reais.

Já nos autobiográficos literários, as experiências do agente produtor são mescladas aos conteúdos fictícios. A ficção é empregada para preencher as lacunas que o tempo deixou na mente do escritor, conforme se constata, por exemplo, nas memórias literárias de LéV Tolstói.

Nos gêneros pertencentes aos dois mundos – autobiográficos literários e autobiográficos não literários –, temos uma produção representativa de situações diárias reais e/ou fictícias. O diário íntimo representa essa categoria textual: trata-se de uma escrita quase sempre diarística e caracterizada por conteúdo íntimo e reflexivo.

Observa-se que, nas duas categorias, o agente está implicado ao que é dito, a voz é autorreferencial e, por isso, utiliza marcas de primeira pessoa.

Vale ressaltar que nem toda produção autobiográfica é intencionada a se tornar pública. Quem usa, por exemplo, os diários íntimos nem sempre almeja publicar suas anotações ou suas reflexões íntimas. O mesmo pode acontecer com os gêneros memórias literárias e, também, com as autobiografias.

A seguir um trecho do diário do escritor LéV Tolstói:

17 de abril

Durante todo esse tempo eu não me comportei como gostaria. A causa foi, em primeiro lugar, meu retorno para casa depois da clínica; em segundo lugar, as pessoas com quem tenho interagido. A partir disso, concluo que toda mudança de situação deve me levar a pensar

seriamente sobre as circunstâncias externas que influenciarão minha nova situação e os meios para eliminar essa influência. Se a minha volta para casa depois da clínica ter sido capaz de me influenciar tanto, como será a transição da vida estudantil para a vida de um proprietário de terras?

Deve haver uma mudança no meu modo de vida. Mas é necessário que essa mudança não seja obra de circunstâncias externas, mas da alma. Aqui eu me faço uma pergunta: é o objetivo da vida humana? Qualquer que seja a culminação de minhas reflexões, seja qual for o ponto de partida, sempre chego à mesma conclusão: o objetivo da vida humana é contribuir de todas as maneiras possíveis para o desenvolvimento harmonioso do que existe.

TOSTÓI, Lev. **Lév Tolstói Diários 1847 - 1894**. Edición y traducción de Selma Ancira. México: Ediciones Era, 2001.

Na modalidade dos gêneros autobiográficos (REMÉDIOS, 1997), o diário íntimo é um dos gêneros mais praticados por ser confidente tanto de escritores famosos quanto de adolescentes fechados em seus quartos para confidenciarem as suas intimidades. A autora acrescenta, que, para ambos, o objetivo do diário íntimo é o mesmo: a confidência da vida íntima para um “amigo”, um interlocutor. Desta forma, podemos constatar que a escrita diarística nasce da necessidade de comunicação do eu consigo mesmo ou dele com os outros, quando essa escrita tem o intuito de ser publicada.

O diário, como o nome indica, é o registro quotidiano de eventos e vivências – pensamentos, observações, opiniões, ideias, sentimentos, segredos. Ele não pode ser visto apenas como um caderno de confidências porque poderá voltar-se para o exterior do autor e registrar reflexões políticas, históricas, sociais, morais, religiosas ou outras. A confissão feita no diário pode estar voltada para o interior e para o exterior. O diário íntimo figura-se com o desejo do isolamento e do autoconhecimento na escrita. De acordo com Remédios (1997), “o diário é um modo pessoal de trazer tudo à tona e, ao mesmo tempo, de apropriar-se da própria vida” (REMÉDIOS, 1997, p. 128).

Geralmente o gênero diário é datado e os registros são ordenados em ordem cronológica de ocorrência. Além disso, pode ou não ser dirigido a alguém. O diarista dirige-se ao diário como um confidente e, por isso, em alguns diários é possível encontramos expressões do tipo “Querido diário” ou até mesmo a elaboração de um nome para saudá-lo.

O tempo da escrita do gênero diário íntimo é muito próximo do tempo do fato relatado por ser o narrador e expositor a mesma figura e se dedica a escrever quase que rotineiramente

as suas vivências. Nessa perspectiva, “o narrador e o expositor são as instâncias teóricas às quais o agente produtor atribui a ‘responsabilidade do dizer’ e sob a égide dos quais se desenvolvem, respectivamente, o processo narrativo expositivo” (BRONCKART, 2007, p. 281). A escrita cronológica do diário favorece uma leitura linear, sequencial e contínua pelo próprio escritor ou por um futuro leitor.

Quem escreve um diário íntimo não projeta diretamente a escrita para um leitor porque não é um texto o qual não se idealizou uma publicação. Nele, o diarista quebra o silêncio falando de si para si e combinando diferentes temas e formas de escrita que podem ser datadas ou não, podem envolver uma linguagem literária ou uma linguagem mais objetiva. O diarista pode variar o ritmo da escrita sem obedecer a uma sequência lógica na ordenação dos temas ou conteúdos retratados. Além disso, pode agregar outros recursos junto à escrita, como colagens de objetos, fotos e desenhos.

O diário foi um dos gêneros adotado por LéV Tolstói para fazer suas revelações íntimas e, também, reflexões. A publicação dos seus diários do escritor só ocorreu depois da sua morte. Ele usava os diários não apenas com a finalidade de registrar as ocorrências diárias, mas, também, para fazer reflexões conforme se observa no trecho da obra LéV Tolstói diários 1847- 1894:

17 de março Kazan

Seis dias atrás entrei na clínica e já faz seis dias que quase me senti satisfeito comigo mesmo. *Causas pequenas produzem grandes efeitos.* Eu peguei uma gonorreia pela razão, entende-se, pelo qual é pescado; e essa circunstância trivial me deu o ímpeto de subir a escada em que eu pisara há muito tempo, mas onde eu não carregara todo o meu corpo (provavelmente porque, sem pensar, coloquei meu pé esquerdo em vez do pé direito). Aqui estou absolutamente só, ninguém me incomoda, não tenho servos, ninguém me ajuda e, portanto, nada de estrangeiro exerce influência alguma sobre minha razão ou minha memória, e meu trabalho deve necessariamente avançar. Mas a maior vantagem é que consegui me entregar. É bastante claro que a vida desordenada, que a maioria das pessoas do mundo toma como consequência da juventude, não é outra coisa senão a consequência de uma corrupção precoce da alma.

A solidão é tão boa para um homem que vive na sociedade quanto a vida social é para alguém que não vive nela. Se um homem se afasta da sociedade, ele se retira de si mesmo. Sua razão logo tirará as lentes que o fizeram ver as coisas de maneira deformada, e sua visão ficará clara ao ponto de ser difícil entender como ele não tinha visto tudo isso antes. Deixe a razão agir,

ela lhe mostrará seu destino e lhe dará as regras com as quais você pode entrar sem medo na sociedade. O que está de acordo com a faculdade primordial do homem - a razão - estará de acordo com tudo o que existe; a razão de um ser humano isolado é uma parte de tudo o que existe e a parte não pode perturbar a ordem do todo. [...]

TOSTÓI, Lev. **Lév Tolstói Diários 1847 - 1894**. Edición y traducción de Selma Ancira. México: Ediciones Era, 2001.

Nos escritos de 1847 até o início de 1850, Tolstói escreveu revelando um processo de auto aperfeiçoamento moral e espiritual determinada pelo conjunto de regras elaboradas por ele mesmo, conforme registros nos seus diários. Nesse período do diário, também, percebemos que o autor usa o usa com duas finalidades: registrar suas ocorrências íntimas e, ao mesmo tempo, trazer reflexões sobre determinados assuntos que o inquietam.

REGRAS

[Março – maio de 1847]

Regras internas ou relacionadas a si mesmo são divididas em regras de educação moral e regras de educação física. O propósito do primeiro é desenvolver a vontade e as habilidades do espírito (capacidade de refletir e capacidade de agir). A vontade existe em diferentes graus de desenvolvimento, de acordo com a parte da pessoa em que predomina. Os três principais campos de seu império são: o predomínio sobre o corpo, o predomínio sobre os sentimentos e o predomínio sobre a razão. Em cada região, onde predomina funde-se uma com a parte da pessoa em que predomina, de modo que parte deixa de existir, independentemente, e não é apenas a vontade, dotado com a capacidade da parte do pessoa. Se a vontade predominar sobre o corpo, que é o degrau mais baixo do seu desenvolvimento, o corpo deixa de existir independentemente e só existe a vontade física. Se predomina sobre os sentimentos, então o corpo e os sentimentos deixam de existir independentemente e há apenas a vontade física e afetiva; se a vontade predomina sobre a razão, então a razão deixa de existir independentemente e existe apenas a vontade física, afetiva e racional.

TOSTÓI, Lev. **Lév Tolstói Diários 1847 - 1894**. Edición y traducción de Selma Ancira. México: Ediciones Era, 2001.

Desta forma, Tolstói teve um diário híbrido por trazer revelações íntimas e anotações sobre as tarefas ou projetos que o autor pretende colocar em prática.

Outro gênero pertencente à categoria dos gêneros autobiográficos é a autobiografia. Difere-se do diário íntimo porque a escrita não está pautada na subjetividade do eu, mas sim, na objetividade dos discursos reveladores das experiências e práticas de vida. Os registros exigem do escritor certa formalidade discursiva, ou seja, relata as ocorrências verídicas. Os registros ocorrem de forma linear, obedecendo, cronologicamente, as ocorrências asseguradas às datas, aos nomes de pessoas e de lugares.

Segundo Lejeune (1973, p. 9), citado por Remédios (1997, p. 12), a autobiografia é “relato em prosa que uma pessoa real faz da sua própria existência, dando ênfase na sua vida individual e, em particular, na história de sua personalidade”. Na autobiografia, o agente produtor autobiografado escolhe o que mais julga conveniente e oportuno contar. Na escrita autobiográfica, o escritor fala de si utilizando uma linguagem objetiva, direta, sem fazer reflexões ou comentários.

Geralmente, as autobiografias são escritas por pessoas que tiveram ou têm um notável reconhecimento social, são ou foram úteis à sociedade. Dentre os modelos de personalidades mais notáveis autobiografadas podemos citar os escritores, os artistas, os políticos, os esportistas, os cientistas, dentre outros.

A seguir, um trecho da autobiografia de José Saramago.

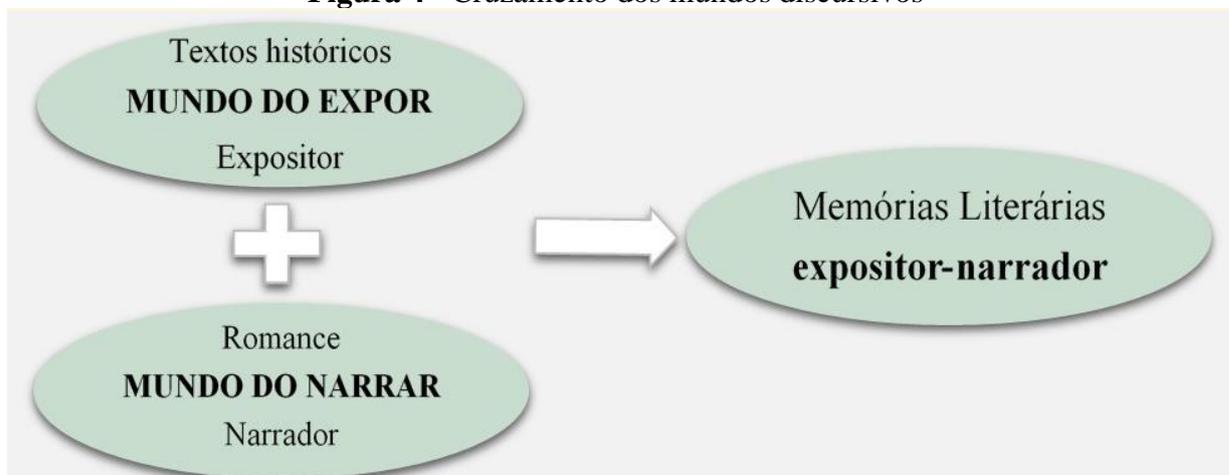
“Nasci numa família de camponeses sem terra, em Azinhaga, uma pequena povoação situada na província do Ribatejo, na margem direita do rio Almonda, a uns cem quilômetros a nordeste de Lisboa. Meus pais chamavam-se José de Sousa e Maria da Piedade. José de Sousa teria sido também o meu nome se o funcionário do Registo Civil, por sua própria iniciativa, não lhe tivesse acrescentado a alcunha por que a família de meu pai era conhecida na aldeia: Saramago. (Cabe esclarecer que saramago é uma planta herbácea espontânea, cujas folhas, naqueles tempos, em épocas de carência, serviam como alimento na cozinha dos pobres). Só aos sete anos, quando tive de apresentar na escola primária um documento de identificação, é que se veio a saber que o meu nome completo era José de Sousa Saramago... Não foi este, porém, o único problema de identidade com que fui fadado no berço. Embora tivesse vindo ao mundo no dia 16 de novembro de 1922, os meus documentos oficiais referem que nasci dois dias depois, a 18: foi graças a esta pequena fraude que a família escapou ao pagamento da multa por falta de declaração do nascimento no prazo legal. [...]

Disponível em: <https://www.josesaramago.org/autobiografia-de-jose-saramago/>. Acesso em: 27 abr. 2018.

Notamos, neste trecho da autobiografia de José Saramago, uma narrativa na qual o autor elenca, em ordem cronológica, fatos ocorridos na vida. Nela, o autor revela a história sem se preocupar em comentar as prováveis emoções diante dos acontecimentos e tão pouco em tecer crítica sobre elas. Neste trecho, Saramago não apresenta simultaneamente realidades sociais, humanas e políticas. É uma escrita que não convida o leitor a fazer reflexões, pois, as informações estão arquitetadas linearmente e numa linguagem objetiva, diferente das memórias literárias, conforme se constata a seguir.

De modo geral, as memórias literárias nos dão o testemunho de um tempo e de um meio social, somados aos relatos de casos pessoais e familiares. O propósito deste gênero não é o de revelar a singularidade do agente da ação. Nelas, estão acumulados os nomes de personagens ilustres que, junto ao memorialista, foram protagonistas do processo histórico, bem como os de personagens da ficção. O escritor é autor e personagem da história vivida, bem como da ficção elaborada por ele. Desta forma este gênero pode ser definido conforme exposto na Figura 4:

Figura 4 - Cruzamento dos mundos discursivos



Fonte: Elaborado pela própria autora.

O gênero memórias literárias é resultado do cruzamento de textos históricos e do romance, por exemplo, tem contexto e elementos da realidade vivida, caracterizam, assim, os textos históricos, e, também, está assegurado no contexto ficcional dos romances que resultam de um trabalho literário.

Tomando como referências os estudos de Bronckart (2007), tudo que é exposto nas memórias literárias e está ligado ao mundo real, retrata o mundo ordinário. Esse mundo físico e sócio subjetivo é o mundo do EXPOR. Já o dito nas memórias literárias sem estabelecer relações com o mundo ordinário é o mundo do NARRAR, pois, distancia-se do mundo físico do aqui e do agora. É no cruzamento dos mundos do NARRAR e do EXPOR que as memórias literárias se efetivam.

Se adotarmos como referência o quadro dos agrupamentos de gêneros propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), veremos, também, ser as memórias literárias compreendidas como um gênero com as capacidades de linguagem tanto da ordem do narrar, quanto da ordem do relatar, ou seja, é resultante do encontro de dois domínios sociais de comunicação. Um representado pela cultura literária ficcional e o outro pela documentação e memorização de ações humanas. Possuem capacidades de linguagens ligadas, respectivamente, pela manifestação estética e ideológica que envolvem a capacidade da mimese e pelo discurso das experiências humanas situado no tempo e no espaço.

Na perspectiva de Remédios (1997), a narrativa memorialística tem um contexto histórico-social submetido ao filtro subjetivo do escritor. Além disso, o Eu se apresenta duplo: é social e singular. Isso faz das memórias literárias um gênero autobiográfico tanto na realidade dos fatos quanto no discurso, sem a obrigatoriedade da verdade, conforme se constata nas memórias escritas por LéV Tolstói na sua obra *Infância*.

Mamãe estava sentada na sala de estar e servia o chá: com uma das mãos ela segurava o bule e, com a outra, a torneira aberta do samovar. A água transbordava pela boca do bule e entornava na bandeja. Porém, mesmo olhando fixamente, ela não percebia isso. Não percebeu também a nossa chegada.

Quando se tenta ressuscitar na imaginação os traços de uma pessoa querida, surgem tantas recordações do passado que, por meio delas, eles aparecem deformados, como se você os visse através das lágrimas. São as lágrimas da imaginação. Quando me esforço para me lembrar de minha mãe tal como ela era naquele tempo vejo apenas seus olhos castanhos, que tinham sempre a mesma expressão de bondade e amor, e também uma pintinha que ela tinha na nuca, um pouco abaixo do lugar onde nasciam os cabelos. Lembro-me da golinha branca bordada e de sua mão magra e delicada, que tantas vezes me acariciou e que eu tantas vezes beijei. Mas a aparência geral me escapa (TOLSTÓI, 2012, p.24 -25).

O escritor russo, segundo consta na sua biografia, perdeu a mãe quando estava com um ano e meio de idade, no entanto, ao escrever suas memórias deixa transparecer os detalhes de uma relação muito próxima e que perdurou por toda a sua infância: “*seus olhos castanhos, que tinham sempre a mesma expressão de bondade e amor*”, “*uma pintinha que ela tinha na nuca, um pouco abaixo do lugar onde nasciam os cabelos*” e quando afirma que lembra da “*...golinha branca bordada e de sua mão magra e delicada, que tantas vezes me acariciou e que eu tantas vezes beijei*”. Notamos que essa descrição feita por Tolstói entra em desacordo com a realidade porque no tempo em que convivera com a mãe não tinha maturidade suficiente para observá-la e, posteriormente, descrever as características físicas e psicológicas que as revestiam. O autor mistura realidade, a mãe, e ficção, a convivência com a mãe durante toda a sua infância.

É interessante destacar que a linguagem literária do gênero memórias literárias está presente na descrição detalhada e minuciosa que os memorialistas fazem dos acontecimentos, das pessoas e dos lugares. O memorialista utiliza a descrição para ajudar as pessoas a vivenciar, através da imaginação, como era o lugar, as pessoas ou objetos que fazem parte de seu relato.

Observamos, nesse contexto, a relevância de trabalhar, na leitura das memórias, a linguagem literária que a constitui, conforme aponta Santos (2016):

A linguagem literária concebe o trabalho com a palavra de modo a transfigurar a realidade, apresentando-a a partir de outros pontos de vistas e concebe a escrita como ato criativo, inovador, que dialoga com a realidade, interpretando-a sob novas perspectivas, provocando interpretações a partir dos efeitos de sentido delineados na escrita. Nesse contexto, o gênero Memórias Literárias configura-se competente ao campo da literatura. De acordo com Boeno (2013), são textos narrativos da ficção, que revelam um olhar particular ou coletivo, com personagens que ressignificam suas vivências, suas lembranças sob um ponto de vista da linguagem literária. Nesse gênero, o autor lança mão dos recursos de estilo necessários, tais como a linguagem metafórica e outras figuras de linguagem revelando, assim o poder de criação de efeitos de sentido no leitor (SANTOS, 2016, p. 30).

Essa forte preocupação com o aspecto estético da produção das memórias literárias é confirmada nas memórias de Tolstói. Ao mesmo tempo busca recuperar o passado de um eu, divulgando os fatos vivenciados em uma determinada época, os quais são considerados importantes de acordo com o ponto de vista do enunciador e, também, faz uso da linguagem literária para rememorar os fatos.

Uma caracterização, também, notável nas memórias literárias é retratar uma coletividade dentro da escrita de um eu. Ou seja, o Eu não é personagem único dos relatos de memórias. Enquanto relata as suas vivências, também, revela a participação e envolvimento

que os outros tiveram na sua vida, ou até mesmo anterior a sua existência. Essa ocorrência pode ser constatada nas memórias literárias da infância do escritor LéV Tolstói:

Em meados do século passado, nos quintais da aldeia Khabárovka, costumava correr uma jovem camponesa chamada Natachka. Ela andava com pobres roupas caseiras e descalça, era gordinha, corada e estava sempre alegre. Graças ao mérito de seu pai, o corneteiro Sava, e atendendo a um pedido deste, meu avô levou-a para cima, para integrar a criadagem feminina de minha avó. A camareira Natachka distinguiu-se nessa função por seu esforço e sua docilidade. Quando minha mãe nasceu e foi preciso arranjar uma babá, essa missão foi confiada a Natachka. Nessa nova função, ela recebeu elogios e recompensas por sua dedicação, fidelidade e afeição à jovem patroa. Porém a cabeleira empoada e as meias com fivelas do jovem e ativo copeiro Foka, com quem, devido ao trabalho, ela se encontrava com frequência, cativaram seu coração rude, mas amoroso. Ela decidiu ir pessoalmente pedir a meu avô permissão para se casar com o copeiro. Vovô interpretou o pedido como ingratidão, ficou encolerizado e, como castigo, mandou a pobre Natália para uma aldeia na estepe, para cuidar de animais. [...] (TOLSTÓI, 2012, p.57).

Notamos, no trecho, que o narrador rememora algo não vivenciado por ele, mas pelos seus antecedentes: a sua mãe, o seu avô e a camponesa Natachka. Desta forma, compreendemos que o narrador em primeira pessoa não é o personagem principal dessas memórias.

Além disso, encontramos nos registros memorialísticos de Tolstói “o fundo histórico-cultural filtrado pela memória e pela subjetividade de um *eu* social”, conforme afirma Remédios (1997).

No trecho acima, o escritor russo não relata apenas as suas memórias particulares, mas reporta-se a uma memória coletiva protagonizada pela nobreza russa e pelos camponeses. Ele revela o contexto sócio histórico, o qual seus familiares e, posteriormente, ele veio a ser inserido. O trecho revela que os criados não tinham decisões sobre suas vidas e sobre seus anseios. Em certos casos, isso não era um dos piores sacrifícios, como se pode perceber na atitude da jovem camponesa e camareira Natachka. As memórias literárias de Tolstói revelam uma Rússia, predominantemente, alicerçada num contexto feudal e escravocrata.

Nem sempre os acontecimentos relatados nas memórias literárias são resgatados pelas lembranças. Os registros escritos – cartas, documentos oficiais, diários íntimos e fotografias têm grande contribuição porque colaboram com o memorialista no resgate das lembranças, conforme destaca Remédios (1997):

...Todos os acontecimentos são desvelados pela lembrança, que recorre, muitas vezes, a documentos como registros oficiais, cartas, diários, jornais, para que o memorialista possa, desse modo, persuadir o leitor sobre a verdade do que relata e prestar um serviço àqueles que o sucederão na sociedade (REMÉDIOS, 1997, p. 13-14).

Resgatar as memórias através do recurso do registro de cartas foi uma das técnicas utilizada pelo escritor LéV Tolstói, conforme conta no prefácio da obra *Infância, Adolescência e Juventude*, elaborado por *Maria Aparecida Botelho Pereira Soares*. Segundo Soares, “Lév formou uma imagem de sua mãe apenas por meio de relatos de familiares e pelas cartas que se conservaram. Essa imagem era a de uma pessoa doce, amorosa e muito culta” (TOLSTÓI, 2012, p. 226).

Diante das verdades e das ficções que constituem as memórias literárias, diremos que esse gênero é um discurso em que se associam fatos do mundo ordinário com fatos da imaginação por parte de quem escreve.

As *memórias literárias* têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar, numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem, mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências. De fato, o distanciamento temporal e as mudanças de valores, experiências e desejos e ele associadas inevitavelmente levam o memorialista a reconfigurar as passagens que as lembranças trazem à tona. Recordar é, assim, adicionar ao passado detalhes e cores que (provavelmente) não estavam lá, mas que foram sendo elaborados e reconfigurados ao longo dos tempos (MARCUSCHI, 2012, p. 56-57).

Para Marcuschi (2012) as *memórias literárias* não têm a preocupação em ser fiel aos fatos históricos ou acontecimentos grandiosos, pois, o objetivo é explorar “vivências que afetam a memória afetiva, a memória involuntária e a memória dos sentidos”, sendo assim, as memórias literárias assumem uma forma de funcionamento de outros gêneros autobiográficos.

2.3 A ORIGEM DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Antes de se constituírem como gêneros textuais escritos, as memórias literárias fizeram parte das rodas de conversas de muitas famílias pertencentes às sociedades ágrafas. Estavam presentes em rodas de conversas constituídas por pessoas que carregavam na idade uma vasta experiência de vida. As memórias literárias são gêneros textuais autobiográficos elaborados a partir das possíveis vivências cotidianas dos seus autores ou de pessoas próximas ao seu contexto social, histórico, cultural e psicológico. Remédios (1997), o gênero memórias literárias, assim como outros gêneros autobiográficos, conquistou seu espaço no final do século XVIII, a partir da consagração do individualismo moderno, que despertou no homem o desejo de registrar sua presença no mundo.

Nos últimos anos, vem ganhando destaque dentro das salas de aulas das escolas públicas do nosso país através da Olimpíada de Língua Portuguesa com o Programa Escrevendo o Futuro que se transformou em política pública em 2008 em parceria com o Ministério da Educação e a realização da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. O Programa foi criado em 2002, pela Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e da escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras.

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O concurso é bienal e, até 2016, só ocorreu nos anos pares. Nos anos ímpares, o foco do programa estava nas ações de formação de educadores. No entanto, em 2018 o concurso não ocorreu, sendo, portanto, projetado para este ano de 2019. Inicialmente, a proposta da Olimpíada era trabalhar com os gêneros poema, crônica, reportagem e artigo de opinião para atingir os objetivos do concurso, mas em 2004, o gênero reportagem cedeu o seu lugar para o gênero memórias literárias. E agora em 2019, houve a inserção de outro gênero textual: o documentário.

Diante do histórico da origem do gênero memórias literárias, nota-se que a existência dele não é tão recente e tão pouco uma novidade dentro da literatura estrangeira e brasileira porque vários escritores já empreenderam tempo para produzir textos do gênero memórias literárias. Na literatura nacional temos Machado de Assis com *Memórias Póstumas de Brás Cubas*; Manuel Antônio de Almeida com *Memórias de um Sargento de Milícias*; Rachel de Queiroz com *Memórias de Menina*; José Saramago com *As pequenas memórias*; Fernando Sabino com *O menino no espelho*; José Lins do Rego com *Menino do Engenho*; Orígenes Lessa com *Memórias de um cabo de vassoura*; Monteiro Lobato com *Memórias da Emília*; dentre outros autores.

Na literatura estrangeira, temos como exemplo Lev Tolstói ao confeccionar os livros *Infância*, *Adolescência* e *Juventude* relatando, através do personagem Nikolai, as suas memórias literárias. A obra do escritor russo é dividida em muitos capítulos constituídos de relatos e narrativas carregadas de descrições reveladoras de acontecimentos da vida íntima ou supostos acontecimentos ocorridos na vida do narrador personagem da história. A obra revela costumes, acontecimentos históricos e sociais da época narrada pelo autor.

2.4 O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS NA SALA DE AULA

Considerando o fato de que, segundo Bakhtin (2016), nos comunicamos mediante enunciados e não por meio de palavras e frases soltas e toda comunicação verbal ocorre por meio dos gêneros, torna-se imprescindível trabalhar com gêneros textuais, visando tanto a leitura quanto a produção de textos na escola. Ao trabalhar com gêneros textuais, a escola deve estar atenta para o cumprimento das habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Dentre as habilidades apresentadas pela BNCC para as práticas de leitura destacamos como relevante para a leitura do gênero memórias literárias a seguinte:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 187).

Neste sentido, o trabalho que a escola promove com a utilização dos gêneros textuais para as práticas de leitura desempenha funções extremamente importantes porque permite aos alunos tornarem-se usuários competentes da língua e vão percebendo que as produções discursivas não ocorrem a partir de palavras soltas ou unidades de linguagens isoladas, como afirma Bakhtin (2011), mas a partir de uma interação com o seu meio social, histórico e cultural, que procura suprir os objetivos pretendidos.

Dessa forma, ao apropriar-se da leitura do gênero memórias literárias, o aluno terá oportunidade de encontrar os elementos históricos, culturais, sociais e psicológicos do discurso íntimo de Lévi Tolstói e, principalmente, de se deparar com os tempos verbais não apenas na perspectiva da gramática normativa, mas também, num contexto sociocomunicativo, como já foi confirmado por estudos linguísticos: a língua é dinâmica e, portanto, não é relevante estudá-la no isolamento social.

Conforme já foi afirmado, as memórias literárias é um gênero que se utiliza da ficção e dos acontecimentos ocorridos num tempo e espaço real como matéria-prima para se constituir. Trata-se de um gênero que deve se fazer presente nas aulas de leitura e de produção textual, no entanto, deve-se ter uma atenção no modo de conduzir as aulas de produção, pois, alguns alunos poderão produzir uma narrativa sem se ater ao contexto histórico, cultural e social onde está inserido, ou seja, vai se restringir a um fato ocorrido na vida dele para contar por escrito sem fazer reflexões ou comentários. Essa limitação para trabalhar a escrita deste

gênero ocorre porque nem todos os gêneros trabalhados na sala de aula são para serem produzidos pelo aluno, como, por exemplo, o romance e da bula de remédio.

A Olimpíada de Língua Portuguesa, por exemplo, apresenta uma proposta de trabalho com o gênero textual memórias literárias na qual o aluno deve narrar os fatos da vida de uma pessoa da comunidade onde vive, ou seja, não é uma narrativa da vida do agente produtor autobiográfico, escritor das memórias, mas sim da vida de um adulto ou de um idoso de quem o escritor se apropria das informações coletadas por ele a partir de outro gênero textual, a entrevista. Diferente do propósito da Olimpíada, esse projeto de pesquisa não trabalha a produção textual das memórias literárias, mas sim a leitura deste gênero textual.

Empreendendo estudo no resultado textual da proposta sugerida pela Olimpíada de Língua Portuguesa, foi observado que as produções dos estudantes têm mais características de produção biográfica do que de memórias literárias, principalmente, pela forma como são tomadas as informações para a elaboração do texto. Falta nessa produção textual a riqueza dos detalhes dos fatos ocorrido em uma fase de uma vida e a riqueza histórico, social, cultural da esfera íntima da consciência, elementos constitutivos das memórias literárias. Desta forma, o professor poderá usar o gênero memórias literárias na sala de aula para explorar as particularidades linguísticas discursivas e potencializar a leitura. Essa prática fará o aluno ampliar as suas capacidades de linguagem, conforme define Dolz e Schneuwly (2011), tornando-se um leitor autônomo e proficiente.

3 METODOLOGIA

Passemos, nesta seção, à descrição da unidade de ensino, do público-alvo e dos métodos utilizados para alinhar a reflexão teórica com a intervenção prática que constituiu nosso trabalho de pesquisa, o qual foi dedicado à investigação do processo ensino e aprendizagem da leitura, através do gênero memórias literárias.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO E DO PERFIL DOS ALUNOS

A presente proposta de intervenção envolveu uma turma do 8º ano do turno vespertino, composta por vinte alunos, sendo seis meninas e quatorze meninos, com a faixa etária variável entre doze a vinte e um anos, de uma escola municipal localizada em um povoado do município de Paripiranga – Bahia, distante quatro quilômetros e meio do centro da cidade.

A unidade de ensino oferta a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II, para alunos do próprio povoado, de comunidades circunvizinhas e, também, da sede do município. São aproximadamente duzentos e oitenta alunos, turnos vespertino e matutino, e quatorze professores; a maior parte dos professores residem na sede; outros quatro na própria localidade e apenas um em outro município vizinho.

A escola possui nove salas de aulas; uma sala de aula de música; uma biblioteca, a qual, também, funciona como sala de professores; uma sala de direção (incluindo secretaria e coordenação pedagógica); um pátio coberto; espaços abertos que funcionam como espaços de jogo e de lazer; um salão de jogos; duas salas que contam como almoxarifados; um depósito; um banheiro adaptado para alunos com deficiência física; um banheiro para funcionários; e dois banheiros para alunos (um feminino e outro masculino); e uma cozinha.

O município possui clima considerado agradável porque alterna entre o calor do verão e o frio do inverno, o que favorece, assim, a principal atividade econômica: a agricultura. Além disso, muitos cidadãos são funcionários da prefeitura e outros de um centro universitário particular localizado na sede do município.

A pesquisa teve início em abril de 2018 e término em outubro do mesmo ano. Contabilizou vinte e três aulas com duração de cinquenta minutos cada.

A turma do 8º ano foi a escolhida para a intervenção porque essa era a única turma na qual a professora pesquisadora lecionava aulas de Língua Portuguesa. Todos os alunos da referida turma participaram da pesquisa.

3.2 A PESQUISA-AÇÃO

O presente projeto de pesquisa surgiu a partir da análise dos resultados da avaliação do Pisa que mede o desempenho de proficiência em leitura dos estudantes brasileiros e, principalmente, da observação do desempenho em compreensão e interpretação de textos dos alunos da escola. Desta forma, após ser percebida a necessidade de intervenção prática, neste cenário, foi empreendido um estudo a fim de suprir não apenas as necessidades teóricas, mas também, que desse direcionamento para a elaboração de uma prática que visava à resolução de problemas que permeavam as aulas de leituras de língua portuguesa. Tomamos como referência, para conceber e planejar nossa pesquisa, o modelo de pesquisa-ação de Michel Thiollent, definido como:

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Por esta definição, a pesquisa-ação é entendida por ser centralizada no agir e no envolvimento dos interessados na própria pesquisa para que ocorra a intervenção com mudanças dentro da situação investigada. Nela, o conhecer e o agir ocorrem de modo concomitante.

Pode ser aplicada em diferentes áreas de atuação, por exemplo, a educação, que, segundo Thiollent (2011), é uma das suas áreas prediletas. No contexto de ensino, não é suficiente fazer uso de uma metodologia de pesquisa que traga apenas a descrição e a avaliação dos fatos. “Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal” (THIOLLENT, 2011, p. 85). A pesquisa-ação é uma estratégia metodológica que não se propõe a fazer simplesmente levantamentos de dados ou elaborar relatórios para serem arquivados.

Através dela, os pesquisadores pretendem intervir na realidade onde os problemas foram constatados com o intuito de desenvolver estratégias para solucioná-los. Para tanto, é necessário que se tenha definido, com exatidão, qual é a ação, os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, também, a exigência de conhecimento que será necessário produzir a serviço dos obstáculos encontrados na ação ou entre os agentes envolvidos no problema.

Thiollent (2011) aponta que os pesquisadores do campo educacional, tomando como referência a orientação metodológica da pesquisa-ação, têm mais condições de confeccionar

informações e conhecimento, ao nível pedagógico, de usos mais concretos. Segundo o autor, “Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógicas e de transformações mais abrangentes”. (THIOLLENT, 2011, p. 85). Essa estratégia metodológica promove a participação dos envolvidos no sistema escolar e mobiliza o desenvolvimento de solução para seus problemas, supondo que os pesquisadores se utilizem de uma linguagem mais adequada à realidade. Acreditamos que esta forma de linguagem aproxima ainda mais os envolvidos na pesquisa e favorece o afinamento e refinamento dos objetivos teóricos dela.

Thiollent (2011) reconhece que a pesquisa-ação se assegura no relacionamento de dois tipos de objetivos: o objetivo prático que contribui para melhorar o problema da pesquisa e o objetivo de conhecimento que serve para a aquisição de informações que seriam difíceis de serem adquiridas por outros procedimentos. Ele esclarece que o objetivo da pesquisa-ação é voltado para a produção de conhecimento que não seja útil apenas para os envolvidos na pesquisa, mas sim, para outros profissionais que, também, tenham interesse em modificar as práticas pedagógicas.

Percebemos que a pesquisa-ação se revela de modo vasto, organizado, flexível e não modelada permitindo, desta forma, que os pesquisadores, ao longo do trabalho, possam rever pontos incertos e traçar novas estratégias para alcançar os resultados pretendidos. Ela agrega várias técnicas de pesquisa no percurso do processo investigativo. Dentre as técnicas, podemos citar: coleta e interpretação dos dados, intervenção na solução de problemas e organização de ações, bem como de técnicas e dinâmicas de grupo para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva.

Foi por causa dessas características discutidas e elencadas aqui que nos apropriamos dessa orientação metodológica da pesquisa-ação para desenvolvermos nosso projeto de intervenção a fim de solucionar os problemas relacionados à leitura e conseqüentemente às dificuldades de compreensão e de interpretação textual dos alunos envolvidos na pesquisa.

A partir das dificuldades observadas no processo de produção textual (atividade diagnóstica) das memórias literárias da vida do aluno, propomos uma sequência didática de leitura do gênero memórias literárias assentada em aulas interativas de leitura, que tiveram como finalidade sanar as deficiências nas práticas de leitura através do gênero memórias literárias a partir de quatro capítulos – *Natália Sávicna, Infância, Dor e As últimas recordações tristes* – da primeira parte da trilogia *Infância, Adolescência e Juventude* do escritor russo LéV Tolstói. Tomamos como referência o modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

O modelo de sequência didática, destes autores, propõe que o professor trabalhe com a escrita do gênero de forma ampliada sem reduzi-lo a sua real função comunicativa. Desta forma, utilizamos esse modelo de sequência didática com algumas adaptações para trabalharmos a leitura do gênero memórias literárias dentro de oficinas.

Ressalta-se que a coleta de dados foi realizada mediante gravações de vinte e duas aulas. Essa técnica permitiu a coleta de dados com fidelidade, pois, registrou a interação dos alunos diante do que foi proposto pelos pesquisadores e, conseqüentemente, permitiu que a aplicação das atividades fosse analisada e que as intervenções ocorressem.

A saber este projeto de pesquisa foi desenvolvido em quatro etapas, conforme se constata a seguir:

- I) Na primeira etapa:** o enfoque foi direcionado às leituras, às análises e às interpretações de textos referentes ao problema da pesquisa, buscando compreender de que forma alguns teóricos podiam contribuir para solucioná-lo. Foi nesta etapa que diagnosticamos, estudamos e analisamos o gênero textual que melhor se adequava ao perfil da turma, neste caso, elegemos o gênero memórias literárias.
- II) Na segunda etapa:** foi feito um levantamento sobre o grau de conhecimento ou familiaridade que os alunos tinham do gênero textual memórias literárias para avaliar a relevância desse gênero textual para o ensino da leitura no que se refere aos processos de compreensão e interpretação textual.
- III) Na terceira etapa:** foram feitas análises bibliográficas do estudioso do ISD, Bronckart (2007), que muito contribuiu para o trabalho com gêneros textuais na perspectiva de estudo acerca das categorias dos mundos discursivos. Também empreendemos estudos no modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) para a elaboração de uma sequência didática de práticas de leitura seguindo, também, as orientações de Leurquin (2014) para a elaboração das nossas aulas interativas de leituras. O estudo das *capacidades de linguagem* de Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) e Dolz e Schneuwly (2011), antes e durante a realização da SDL, favoreceram significativamente a pesquisa, pois delimitaram um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas. Neste andar, os estudos Weinrich (1968), também, trouxeram sua contribuição para compreendermos de que forma se dá a transição do tempo no mundo narrado para o tempo do mundo comentado presente no *corpus* da nossa pesquisa. Nesta fase, foi desenvolvida, dentro do modelo de SD dos estudiosos de Genebra, as oficinas, constituídas por aulas interativas de leitura,

para promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos a fim de que eles leiam e compreendam, satisfatoriamente, textos.

IV) Por fim, a quarta etapa: foram analisados as informações e dados levantados nas etapas anteriores. Avaliamos as oficinas de leitura desenvolvidas com o gênero memórias literárias, as quais almejavam o desenvolvimento das capacidades de linguagem e, conseqüentemente, o aprimoramento da competência leitora dos estudantes.

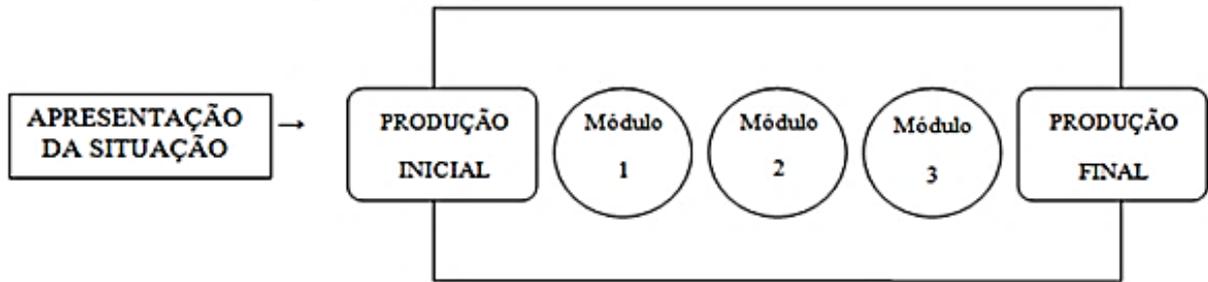
3.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA E O ENSINO DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS

O leitor de memórias literárias escolhe ler porque tem interesse nesse gênero textual ou porque quer conhecer as vivências do autor. Ler memórias literárias não é algo tão simples, pois, o leitor precisa fazer uso das capacidades de linguagem, por exemplo, perceber quando o narrador faz comentários, tece críticas ou revela suas emoções. Na maioria das vezes, o leitor precisa buscar determinadas informações de tempo e espaço contextual para situar a leitura e compreender melhor o texto.

Nas salas de aulas do ensino fundamental, nem todos os alunos conseguem realizar práticas de leitura proficiente. E daí surge a necessidade de ter um professor para mediar o processo de leitura das memórias literárias. O educador irá esquematizar e direcionar, em consonância com os alunos, as atividades e exercícios que os discentes deverão realizar para obter autonomia nas práticas de leituras até se tornarem leitores proficientes. Para que as orientações sejam significativas, o professor pode elaborar uma sequência didática de ensino de leitura do gênero memórias literárias, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2011), a fim de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Uma sequência didática, segundo estes autores “é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82). Ela tem o objetivo de colaborar com o aluno no sentido de fazê-lo compreender melhor um gênero de texto para escrever ou falar de modo mais adequado a cada situação comunicativa. Segundo os estudiosos de Genebra, a estrutura de base de uma sequência didática é constituída pelos seguintes elementos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n e produção final, como é demonstrado na Figura 5, no modelo de sequência didática:

Figura 5 - Esquema da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly



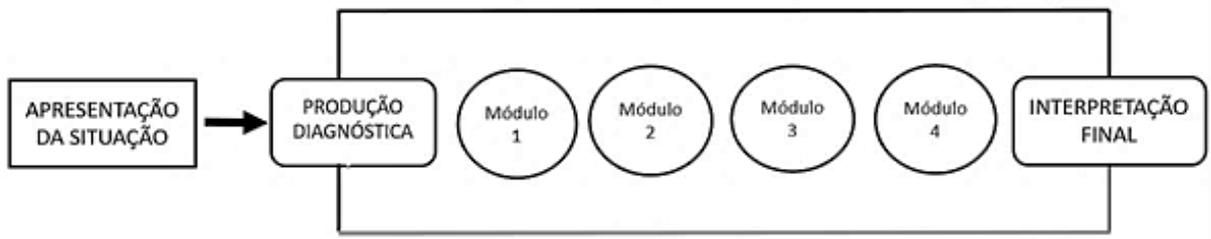
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos irão realizar, qual gênero textual será estudado etc. Ainda, segundo os autores, “A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 84). Esse momento é *crucial e difícil*, segundo esses estudiosos, porque, trata-se da apresentação de um *problema de comunicação bem definido* e da *preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos*.

Passada a *apresentação da situação*, é proposto aos alunos elaborarem uma *produção inicial*, que pode ser oral ou escrita, correspondente ao gênero trabalhado. Essa atividade permite ao professor diagnosticar as capacidades de linguagem adquiridas e fazer o ajustamento das atividades e os exercícios previstos na sequência às condições de uma turma. Também, define para os alunos o que significa uma sequência didática e as capacidades de linguagem que deverão desenvolver para dominar o gênero de texto que está sendo trabalhado. Essa “produção inicial pode “motivar” tanto a sequência como o aluno” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 86)

Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão os instrumentos necessários para este domínio porque os problemas colocados pelos gêneros são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No instante da *produção final*, o aluno poderá por em prática os conhecimentos adquiridos em todas as outras etapas da sequência didática e, juntamente com o professor, medir os progressos alcançados. Essa produção servirá, também, para uma avaliação de tipo somativo e incidirá sobre os pontos trabalhados nas sequências.

Ressaltamos que, para adotar esse modelo de sequência didática de Genebra na nossa realidade, foi necessário fazermos adaptações porque o nosso propósito foi utilizá-lo para trabalhar a leitura do gênero textual memórias literárias. Assim, a nossa sequência didática de leitura (SDL) terá essa configuração (Figura 6):

Figura 6 - Estrutura da sequência didática de leitura

Fonte: Produzido pela autora, com base na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Conforme se observa no esquema de nossa SDL, não fizemos uma atividade de interpretação inicial, mas sim, de produção diagnóstica, cujo objetivo é o aluno produzir memórias literárias da vida dele. Esse tipo de produção permite que o pesquisador diagnostique as capacidades de linguagem manifestadas pelos alunos na produção do gênero memórias literárias. A seguir descrevemos cada um desses componentes da SDL, conforme exposto no Quadro 7.

Quadro 7 - Etapas da sequência didática de leitura

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	Foi fornecido aos alunos as informações necessárias para que conhecessem o projeto comunicativo proposto e a aprendizagem de linguagem a que estão relacionados. Foi oportunizado aos alunos a leitura de textos do gênero memórias literárias para situá-los em relação ao gênero que será trabalhado. Também, ocorreu a preparação dos conteúdos para a produção textual. Ocorreu em 2 horas/aulas com tempo de 50 minutos cada.
PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA	Foi solicitado aos alunos a produção de memórias literárias da vida deles. Objetivava-se verificar através da produção textual quais capacidades de linguagem ou o quanto delas os alunos já dominam acerca do gênero. Ocorreu em 1 hora/aula com duração de 50 minutos.
MÓDULOS	Foram constituídos de exercícios e atividades de leituras variadas com a finalidade de fazer os alunos compreenderem os aspectos linguísticos discursivos elencados nos gêneros biográficos e autobiográficos e, especificamente, no gênero memórias literárias, ou seja, fazê-los desenvolver e/ou aprimorar as capacidades de linguagem. Constou de oficinas distribuídas em 17 horas/aulas com duração de 50 minutos cada.
INTERPRETAÇÃO FINAL	Não foi uma produção textual, mas questionamentos escritos caracterizados pela retomada de questões elaboradas a partir do contexto de produção e dos níveis organizacional, enunciativo e semântico do gênero memórias literárias. Ocorreu em 3 horas/aula de 50 minutos.

Fonte: Produzido pela autora, com base no esquema da SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

3.4 UMA PROPOSTA DE AULA INTERATIVA DE LEITURA POR LEURQUIN

Leurquin (2014) apresenta uma proposta de aula interativa de leitura pensada inicialmente por Cicurel (1991). Para a autora, a proposta de uma aula interativa de leitura pode colaborar com o trabalho do professor para poder acompanhar o processo de evolução do seu aluno, fazendo-o interagir de forma eficiente em contextos de comunicação tanto da sala de aula quanto de fora dela, fazendo-o evoluir, desde as questões mais simples, até aquelas que exigem maior complexidade no uso da língua portuguesa.

Essa proposta de aula interativa de leitura de Leurquin (2014) é incorporada a nossa SDL e desempenha uma função importante na concretização dos módulos; passou por adaptações a fim de se adequar a nossa realidade porque adotamos uma proposta de aula interativa da autora, a qual retratava uma experiência do ensino de leitura e de produção de texto num curso de português para estrangeiros.

Leurquin (2014) destaca que uma aula interativa é estruturada em quatro possíveis etapas, todas asseguradas no objetivo do professor para a aula. No entanto, a autora afirma que a primeira e a segunda etapas, apresentadas por Cicurel (1991), quando aplicada por ela, são aglutinadas, porque, ambas têm como objetivo “acionar os conhecimentos previamente adquiridos pelos leitores sobre o tema tratado no texto” (LEURQUIN, 2014, p. 177).

O primeiro momento, dessa etapa, é caracterizado pela necessidade de ativação dos conhecimentos prévios dos leitores e pela orientação das atividades que serão executadas. O acionamento pode ser feito através de perguntas que explorem o título a fim de despertar para o tema tratado no texto e para acionar conhecimentos sobre o autor. Nesse primeiro momento, os alunos ainda não tiveram contato com o texto, apenas elaboram hipóteses. Já no segundo momento dessa etapa, os alunos são convidados a ler em silêncio o texto ou a ouvirem a leitura feita por um colega ou pelo professor. Essa leitura, segundo Leurquin (2014), tem como objetivo interativo o encontro do leitor com o autor através de um motivo que o leitor elegeu. Trata-se de uma leitura sem cobrança porque se espera que o leitor se depare com o tema do texto e com o posicionamento do autor.

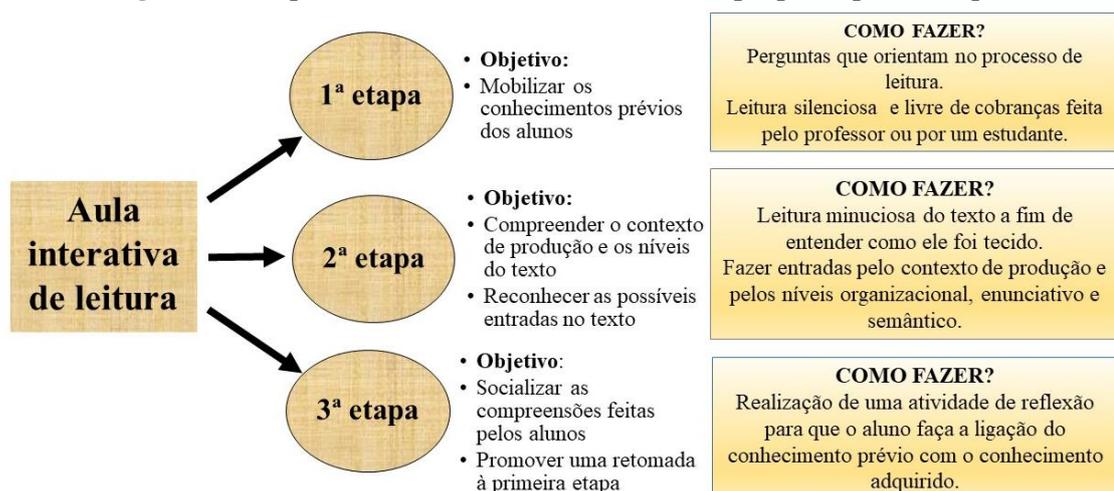
A segunda etapa de uma aula interativa de leitura, segundo Leurquin (2014), é a que apresenta um trabalho mais próximo com o texto, por tratar-se de uma leitura mais criteriosa e o leitor terá objetivos para ler o texto. É nela que o aluno confronta suas hipóteses iniciais, partindo de uma leitura que almeja compreender como o texto foi escrito e o seu contexto de produção. Esse momento, segundo Leurquin (2014), deve-se escolher as entradas que serão feitas no texto; elas são elaboradas pelo quadro teórico do ISD (BRONCKART, 2007). A

autora, também, destaca as dificuldades de uma mesma aula contemplar todas as entradas no texto. Apresentamos a seguir as quatro entradas apontadas pela autora:

- uma entrada pelo contexto de produção que tem como propósito conscientizar o leitor de que o texto é originário de uma ação de linguagem situada no espaço e no tempo e que envolve interlocutores, ou seja, Quem escreveu? Por quê? Para quem escreveu? Onde? Quando? Qual posicionamento do autor sobre o tema?;
- uma entrada pelo nível organizacional do texto que tem como finalidade direcionar o professor a investir nos conhecimentos do leitor sobre como o texto se organiza e sobre a atuação dos elementos linguísticos a favor do texto, tais como: conteúdos temáticos, sequência textual, conexão, coesão nominal e coesão verbal;
- uma entrada pelo nível enunciativo que tem como objetivo mostrar ao aluno os posicionamentos do autor do texto diante de um determinado assunto. Analisa-se, aqui, as vozes que aparecem no texto e as modalizações;
- uma entrada pelo nível semântico que tem como pretensão apresentar a semântica do agir – os tipos de discurso: direto e indireto e as figuras de ação – dentro de um contexto do mundo do narrar ou do mundo do expor.

Conforme Leurquin (2014), na terceira etapa da aula, deve ser aplicada uma atividade que tenha como objetivo a socialização das compreensões feitas pelos alunos, levando-os a refletir sobre as hipóteses levantadas na primeira etapa da aula. “Nesse momento, o leitor defende seu ponto de vista e explicita, usando a linguagem oral, uma opinião crítica do que foi lido e discutido durante a aula de leitura” (LEURQUIN; BARBOSA, 2017, p. 62). A seguir, na Figura 7, uma síntese do modelo de aula interativa proposta por Leurquin (2014).

Figura 7 - Esquema da aula interativa de leitura proposta por Leurquin



Fonte: Produzido pela autora, com base em Leurquin (2014).

Dentro da segunda etapa da aula interativa de leitura, é possível que o professor desenvolva atividades de análise textual, através das entradas apontadas por Leurquin (2014), que promovam o desenvolvimento das capacidades de linguagem, conforme Dolz e Schneuwly (2011).

Para desenvolver a *capacidade de ação* dos estudantes, pode-se elaborar e aplicar atividades de reconhecimento das representações das condições de produção nos parâmetros físicos, social e subjetivo.

Quando se tem como pretensão o desenvolvimento da *capacidade discursiva* dos alunos, deve-se elaborar atividades de análise textual que permitam ao estudante reconhecer as escolhas discursivas do agente produtor, situadas na arquitetura ou folheado textual, como o plano geral do texto, o tipo de discurso e o tipo de sequências, mobilizados para a escolha e elaboração do gênero.

Por fim, quando a intenção é promover o desenvolvimento da *capacidade linguístico-discursiva* do estudante, devem-se produzir atividades que possibilitem aos estudantes a realização de operações linguísticas com os mecanismos de textualização e operações discursivas com os mecanismos enunciativos.

Diante dessa abordagem, evidenciamos que é a partir da junção dos pressupostos de uma aula interativa e comunicativa de leitura proposta por Leurquin (2014), mais as capacidades de linguagem de Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) e Dolz e Schneuwly (2011), junto às fases de uma sequência didática adaptada à leitura do gênero memórias literárias que nossa pesquisa está configurada.

O capítulo, a seguir, destina-se a descrever e analisar os resultados obtidos a partir das atividades elaboradas para a intervenção pedagógica.

4 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DAS OFICINAS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo tem por finalidade descrever a aplicação das oficinas e a análise dos resultados apresentados pelos alunos participantes do conjunto de atividades realizadas com o objetivo de obter resultados positivos nas atividades de compreensão de textos do gênero memórias literárias. Os dados, dessa pesquisa, foram originados em uma intervenção realizada com base em objetivos definidos e alicerçados em pressupostos teóricos, aqui expostos, com vistas a contribuir significativamente no processo de leitura proficiente dos alunos envolvidos na pesquisa.

Tomando como ponto de partida, a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), foi realizada a *apresentação da situação inicial* a qual forneceu aos alunos as informações necessárias sobre o projeto comunicativo pretendido e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. A seguir, o relato de como ocorreu a apresentação da situação inicial.

I. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL

Ocorreu em 2 (duas) horas/aulas

Explicamos aos alunos que essas atividades realizadas inicialmente seriam introdutórias ao conjunto de atividades de leitura do gênero memórias literárias.

Expusemos na lousa, como preparação para a produção do gênero, a palavra “Memórias”. Em seguida, foi questionado oralmente aos alunos o que são memórias. Alguns falaram que a palavra estava ligada ao passado, as lembranças, as recordações etc. Depois desse momento, foi questionado aos alunos se conheciam algum gênero textual no qual o autor tem como propósito rememorar acontecimentos passado da vida dele. Alguns falaram que já tinham lido textos com esta caracterização, mas não mencionaram o nome do gênero.

No decorrer dessa oficina, os alunos, também, foram indagados sobre o que sabem a respeito do gênero memórias literárias. O que é, quem escreve, por que escreve, contexto de produção, o suporte onde o gênero se expressa, se já leram ou escreveram algumas memórias, dentre outros questionamentos. Essa atividade foi uma entrevista informal sobre o gênero memórias literárias, cujo objetivo foi verificar o grau de conhecimento dos alunos acerca do gênero memórias literárias e mobilizar a capacidade de ação dos estudantes.

Depois da 1ª oficina, os alunos tiveram contato com dois textos memorialísticos: *Galinha ao molho pardo* de Fernando Sabino (o texto faz parte da coletânea das memórias literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa fornecida pelo Cenpec) e *Como nos velhos tempos* de Taynara Leszczynski (o texto faz parte de uma das coletâneas das memórias literárias produzidas pelos alunos da Olimpíada de Língua Portuguesa disponibilizada na internet). Os alunos receberam uma cópia de cada um dos textos e fizeram uma leitura silenciosa. Em seguida, acompanharam as leituras feitas em voz alta pela professora. Após esse procedimento, foi analisado com os discentes, sem muito aprofundamento, o conteúdo abordado em cada um dos textos.

O objetivo desta atividade era colocá-los em contato com os textos para que confrontassem com o conhecimento que possuíam acerca das memórias literárias e o que encontraram ao ler os textos. Após as leituras, três estudantes perceberam que os textos remetiam a situações ou fatos vivenciados pelos narradores. Outros alunos questionaram se os fatos narrados eram reais ou fictícios, dentre muitas outras colocações pertinentes. Nenhum levantamento foi feito acerca da temporalidade linear das narrativas e tão pouco sobre os tipos de discursos que apresentam as vozes dos personagens. Notamos, por esta atividade, que algumas das capacidades de linguagem dos alunos precisavam ser aprimoradas. O diagnóstico a seguir apontou quais delas precisaram ser aperfeiçoadas.

II. PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA

Ocorreu em 1 (uma) hora/aula

Como já fora afirmado, a nossa proposta era trabalhar com a leitura do gênero memórias literárias a fim de melhorar as habilidades de leitura dos alunos. No entanto, a nossa atividade diagnóstica não se tratou de leitura interpretativa, mas sim de uma produção textual que teve como objetivo verificar quais capacidades de linguagem ou o quanto delas os alunos já dominam acerca do gênero.

Assim, foi proposta a produção de memórias literárias. Pedimos que rememorassem através da escrita acontecimentos importantes para compor memórias literárias. Essa primeira produção foi uma *atividade diagnóstica* muito significativa tanto para os alunos quanto para o andamento do planejamento do nosso trabalho. Para os alunos, permitiu “descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontraram” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 86). Para os educadores, serviu para delinear o objeto da sequência didática nas dimensões comunicativas e para situar

melhor o lugar de aprendizagem das dimensões dos problemas de leitura e de interpretação e compreensão apresentados pela turma.

Ao ser lançada a proposta de produção, para diagnosticar o que os alunos sabiam sobre o gênero, muitos manifestaram preocupação quanto à estrutura do texto. Questionaram se deveria ter título, se deveria ser organizado em parágrafos, se o narrador era em primeira pessoa do singular ou em terceira pessoa do plural, dentre outras questões. Ficaram inquietos, quanto ao que deveriam escrever da vida deles, se deveriam falar somente a verdade ou se poderiam “inventar” uma história com realidade e com ficção. Não revelaram preocupação quanto à forma de organização das informações, se deveriam organizar os fatos em ordem cronológica de acontecimentos ou não. Nesse momento, conforme propõe Leurquin (2014), não houve nossa interferência. A nossa interferência ocorreu apenas nas atividades que compõem os módulos.

Através da análise desta atividade, foi possível notar como os alunos possuíam pouca familiaridade com a estrutura do gênero memórias literárias, por exemplo, o conteúdo que compõe o gênero, a linguagem, os tipos de discurso, a temporalidade etc. A produção textual deles foi bem curta e algumas se resumiram em contar biograficamente a vida ou uma passagem específica das suas vivências, sem mencionar ou referenciar contextos histórico e social.

Além disso, observamos que não houve manifestação de comentários ou reflexões. Os autores usaram apenas o tempo do mundo narrado, conforme nomeia Weinrich (1968). Todas as produções foram escritas em primeira pessoa do singular e apenas três, das vinte produções, não tiveram título; embora, a maioria, tenha colocado títulos, quase todos os títulos não tinham relação com a produção; alguns escreveram seus textos com informações estruturalmente cabíveis ao gênero biografia: nome completo, nomes dos pais, local onde nasceu, data de nascimentos, dentre outras informações muito objetivas. Outros não relataram suas memórias, mas sim, uma vivência diária. A única voz presente na produção textual deles era a voz do narrador.

A seguir, três exemplares resultantes da proposta de produção textual diagnóstica do gênero memórias literárias. Segue, respectivamente, a escrita de um aluno e de duas alunas.

Figura 8 - Texto 1

Chumbinho.

Quando eu tinha cinco anos, eu era muito pequena e tinha um cachorro chamado Chumbinho. Seu nome era esse por suas vizinhas batavam chumbinho (veneno pra rato). Batavam um pedaço de carne e davam pra ele comer. Essas pessoas queriam que ele morresse, só que ele era resistente como eu e não morreu, por aí o nome Chumbinho.

Mas numa noite, eu dormia e tive um sonho meio estranho, nele eu via meu cachorro lá no céu, nesse céu tinham várias almas de cães, esses cães estavam mortos e o meu também. Deixa me acordar, e me esqueci deste sonho, fui pra casa da minha avó, lá passei a tarde toda. Quando voltei pra casa, não vi meu cachorro lá, ele tinha morrido e meu pai já tinha acabado de enterrar debaixo da árvore. Que triste.

Fonte: Própria autora

Figura 9 - Texto 2

Meu nome é [REDACTED]. Eu tenho 32 anos
 e nasci na cidade de [REDACTED]. A minha mãe é [REDACTED]
 e meu pai é [REDACTED]. Agora eu moro em [REDACTED].
 Quando eu era bem pequena, um tempo depois da
 separação de meus pais agente foi passar com eles.
 Eu estava feliz e queria que eles não ficasse mais
 separados. Agente foi pra praia em Aracaju e eles não
 brigaram mais. Eu tenho muita amizade de criança
 com os dois mais eles não sabe porque eu nunca
 falei isto para eles. Minha mãe é muito culpada
 e fica trabalhando o dia todo e o meu pai fica
 na casa porque ele adora casa e trata. Eu tenho uma
 irmã e ela é casada. Ela é filha segunda do meu
 pai e eu tenho um sobrinho pequeno que eu não vejo
 depois de muito tempo. Eu amo a minha família e
 a Dó utro.

Fonte: Própria autora

Figura 10 - Texto 3

Quando eu comecei a estudar eu era muito moleza. Então era a menor da turma e os meninos gostavam de mim bater. Lembro de um dia que a professora levou a gente pra brincar. Na escola tinha um lugar que era muito alto e eu gostava de brincar lá em cima todos os dias na hora do recreio. Certa vez estava sentado com minha prima e a melhor amiga dela, a professora tinha saído e os meninos me empurraram de lá de cima. Quando a professora chegou eu estive com a boca machucada. Com a queda eu quebrei um pedaço do meu dente, depois disso minha mãe resolveu não fazer doquelo nada.

Fonte: Própria autora

Notamos, nas três produções textuais, estruturas que retratam basicamente fatos específicos da vida dos agentes produtores autobiográficos; posicionam-se como protagonistas da interação verbal, portanto, não relatando fatos da vida de outra pessoa. Ademais não apontaram questões relacionadas a contextos históricos e sociais de abrangência maior.

A partir das análises das produções dos alunos, traçamos os objetivos e as respectivas atividades a fim de fazê-los desenvolver as capacidades de linguagem relacionadas ao reconhecimento das características composicionais do gênero memórias literárias e, principalmente, para superar as dificuldades de leitura e compreensão textual.

III. MÓDULO 1 – GÊNEROS TEXTUAIS BIOGRÁFICOS E AUTOBIOGRÁFICOS

Ocorreu em 3 (três) horas/aulas

De modo geral, a primeira produção textual revelou os discentes apresentarem dificuldades para produzir os “conteúdos” que compõem as memórias literárias. Também, apresentaram dificuldades na organização temporal desse gênero, nos tipos de vozes que pode ser elencada ao texto e a estrutura geral do gênero. Algumas produções apresentavam conteúdos típicos de uma biografia e posicionamento do agente produtor em terceira pessoa, descaracterizando, desde modo, a existência de um agente produtor autobiográfico. Em quase todas as produções, não foram manifestadas a linguagem literária.

Diante disso, achamos relevante a elaboração de uma oficina esclarecedora das diferenças semelhanças entre os gêneros biográficos e os autobiográficos a fim dos estudantes reconhecerem as duas categorias.

Inicialmente, fizemos questionamentos orais, tais como: Quais gêneros os autores escrevem falando da própria vida e quais escrevem falando da vida de outra pessoa? Quais assuntos da vida das pessoas podem ser abordados nesses textos biográficos e autobiográficos? As respostas dos estudantes revelaram não terem familiaridade com os gêneros de nenhuma das duas categorias. Alguns afirmaram terem lido texto que o autor falava dele e, também, de outras pessoas, mas não souberam identificar o nome dos gêneros.

Depois desse momento, foram apresentados textos das categorias biográficas e autobiográficas e, também, os conceitos e exemplos de textos literários e textos não-literários, através da exposição em data show.

Feita a explanação teórica, a fim de diferenciar os gêneros textuais biográficos dos gêneros autobiográficos, foi proposta aos alunos a leitura de quatro textos: biografia, diário, autobiografia e memórias literárias. Os textos trazem abordagens sobre a vida do escritor LéV Tolstói. Informamos que iríamos estudar as memórias literárias desse escritor e que, por isso, os gêneros estudados, a partir daquele momento, traziam informações sobre ele. Essa proposta de leitura, junto com as questões interpretativas, referentes aos textos, tiveram como objetivos favorecer aos alunos o conhecimento dos gêneros biográficos e autobiográficos, bem como das suas regularidades enunciativas e, simultaneamente, proporcionar-lhes conhecimentos sobre LéV Tolstói.

As leituras foram feitas em voz alta por alunos voluntários. Em certos momentos, quando julgávamos conveniente, fazíamos uma parada para discutir ideias. Alguns alunos

destacaram, ao final de todas as leituras, quando socializávamos as características de cada gênero, as diferenças e as semelhanças de marcação temporal entre eles.

Ocorreu em 2 (duas) horas/aulas

A fim de aprofundar mais a compreensão sobre os gêneros biográficos e de proporcionar mais informações sobre o escritor russo LéV Tolstói e os feitos sociais dele, foi exibido para a turma o documentário *Biografia – Leon Tolstói*. O documentário revela muito sobre a vida de Tolstói: quem foi, sobre quais assuntos escreveu, do envolvimento dele com os camponeses e a fundação de uma escola para os filhos deles, informações sobre a morte de familiares do autor, o relacionamento com a esposa e a contribuição dela nas obras produzidas pelo russo, dentre outros assuntos.

Depois a que os alunos assistiram ao documentário, promovemos um debate sobre os acontecimentos principais da vida do autor. Mediamos o debate fazendo algumas afirmações e questionamentos.

Esse momento foi muito significativo porque quase todos os alunos interagiram relacionando o que foi abordado nos textos estudados nas aulas anteriores e o que foi exposto no documentário. Dois alunos concluíram que o documentário exibido é, também, um texto da categoria biográfica, pois, segundo o que justificaram quando questionados sobre a afirmação, retratou muito sobre a vida de LéV Tolstói.

Ocorreu em 2 (duas) horas/aulas

Nessa oficina, foram apresentados aos alunos três gêneros biográficos sobre Tolstói e a obra *Infância*. O primeiro gênero foi a *introdução* da trilogia *Infância, Adolescência, Juventude*. O segundo, a *cronologia* da vida do escritor e o último gênero, a *árvore genealógica* da família Tolstói. Essa atividade de leitura teve como objetivo compreender as características específicas e comuns dos gêneros biografia, cronologia e árvore genealógica e ampliar o conhecimento biográfico acerca do escritor LéV Tolstói. Inicialmente, solicitamos aos alunos a leitura silenciosa dos gêneros e, em seguida, coletivamente, fizemos o reconhecimento das características de cada um dos textos lidos.

Para consolidar o estudo dos gêneros, os discentes realizaram uma atividade – individual e escrita – que contemplava características específicas de cada texto e, também, características comuns. Os alunos evidenciaram, em uma das questões, a presença comum do conteúdo temático nos gêneros árvore genealógica e cronologia. Destacaram, também, que o posicionamento discursivo dos três gêneros é biográfico. Quando questionados sobre o tempo

das produções em estudo e, principalmente, sobre o tempo da cronologia, dois alunos relataram que, nesse gênero, o tempo assinalado pelos anos é passado, mas os verbos assumem a marcação temporal do tempo presente do indicativo. Essa observação dos alunos foi positiva no momento da socialização das questões porque instigou os demais alunos a investigarem o tempo dos outros gêneros estudados na atividade. Nesse momento, explicamos para a turma que esse tipo de ocorrência é denominado tempo histórico.

Ocorreu em 1 (uma) hora/aula

Adiante, foi oportunizado aos alunos o primeiro contato direto com a capa da obra memorialística *Infância* do LéV Tolstói. Os objetivos, dessa oficina, eram os alunos lerem a capa do livro buscando compreender se a informação fotográfica e o conteúdo verbal contidos nela se relacionam.

Inicialmente, questionamos aos alunos o porquê do título *Infância, Adolescência, Juventude*. Eles não tiveram dificuldades em perceber que a obra retrata as três fases da vida do escritor Tolstói.

Perguntamos aos discentes se há relação entre o título da obra e a moldura fotográfica. Três alunos responderam que não. Dezessete disseram que sim. Dos sim, dez justificaram que a pessoa da foto é Tolstói. O restante não soube ou não quiseram justificar. Os que responderam não haver relação da escrita com a foto, justificaram a diferença de idade de Tolstói na foto com as etapas da vida apontadas no título.

Quando perguntamos o porquê de a editora ter usado essa fotografia ilustrando a capa do livro, tendo em vista não retratar uma fase da vida do escritor, nenhum dos alunos afirmou se tratar de um interesse comercial. Também, foi questionado o porquê a editora optar por uma fotografia de Tolstói idoso. Um dos alunos, que havia percebido a não relação da fotografia da capa do livro com o título, respondeu ser Tolstói idoso e era muito mais conhecido pelos seus feitos em relação a juventude. Esse momento caracterizou o contexto de produção da obra a ser estudada no decorrer das demais oficinas. De acordo com Dolz e Schneuwly (2011), esse momento é necessário para que os alunos desenvolvam sua capacidade de ação.

Vale ressaltar que esta aula, assim como as outras deste módulo, não seguiram pontualmente a proposta de aula interativa de Leurquin (2014).

IV. MÓDULO 2 – AS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA DE LÉV TOLSTÓI.

Ocorreu em 3 (três) horas/aulas

Na primeira oficina desse módulo, os discentes tiveram o primeiro contato com uma das memórias literárias da infância de LéV Tolstói. O texto selecionado tem como título *Natália SáVichna*.

Os objetivos dessas aulas foram:

- Conhecer uma das memórias da infância de LéV Tolstói;
- Verificar como ocorre o processo narrativo dessas memórias selecionadas para estudo;
- Identificar no decorrer da leitura das memórias os trechos de narração dos fatos e os trechos de comentário do agente-produtor;
- Identificar se há a inserção de vozes dentro dessas memórias literárias.

As atividades de interpretação dessas oficinas foram divididas em três etapas, conforme sugere Leurquin (2014):

1ª: despertar os conhecimentos prévios dos alunos;

2ª: entrada pelos níveis textuais com base no ISD – aborda aspectos do contexto de produção, do nível organizacional, do nível enunciativo e do nível semântico – e;

3ª: socialização da compreensão textual e da aquisição de novos conhecimentos.

Antes de começarmos a leitura das memórias literárias, foi afirmado aos alunos que, geralmente, nós temos alguém ou algumas pessoas com quem convivemos que se preocupam muito com o nosso bem-estar. Em seguida, questionamos se já pararam para pensar se essas pessoas são felizes, se estão satisfeitas com o modo de vida e, também, se costumam demonstrar sentimentos de amor, carinho ou gratidão para essas pessoas.

Todos afirmaram nunca haver parado para pensar sobre essa condição de satisfação ou não satisfação das pessoas com as quais convivem. Quatro estudantes disseram nunca haver revelado sentimentos e afirmaram não achar isso importante. No entanto, foi percebido como esses questionamentos provocaram no restante dos alunos uma inquietação. A afirmação e o questionamento tiveram a finalidade de despertar os conhecimentos prévios deles antes de adentrarmos na atividade de leitura que iríamos realizar.

Adiante, propomos a leitura “estudiosa” do texto *Natália SáVichna*. Logo após, solicitamos responderem, por escrito, uma atividade de interpretação do texto.

Nessa atividade procuramos avaliar: o contexto de produção do texto; o conteúdo das memórias literárias; a veracidade e a ficção na constituição das memórias, bem como as

evidências memorialísticas e literárias contidas no texto; os momentos de narração e de comentários que estruturam o texto; a manifestação de diferentes vozes no texto; e a construção da temporalidade no decorrer das memórias literárias.

Nas questões referentes ao contexto de produção, foi constatado, através das respostas, que doze deles não conseguiram identificar quem é o enunciador do texto e dezesseis não conseguiram informar o local onde o texto circula. Quando indagados sobre o objetivo sociocomunicativo do texto, todos responderam retratar algumas memórias de infância de quem escreve o texto.

Em uma das questões, ainda no contexto de produção, afirmamos que o agente-produtor do texto lido não conta apenas as suas memórias, mas também, as de outra pessoa. Questionamos quem era essa outra pessoa e nenhum revelou dificuldades em reconhecer que se tratava da personagem Natália Sávichna.

Na entrada pelo nível organizacional, em uma das questões dessa etapa, citamos um trecho da narrativa memorialística de Tolstói. Nesse trecho, o agente-produtor, através do narrador, revela uma convivência com a mãe. Diante disso, indagamos sobre até que ponto a ficção se faz presente nas memórias literárias de LéV Tolstói. Dos vinte alunos, apenas seis reconheceram o fato do agente produtor autobiográfico mostrar a convivência com a mãe. Isso já aponta ficção, pois, o autor LéV Tolstói perdeu a mãe, quando tinha apenas dezoito meses de vida.

Ainda nesse mesmo nível, questionamos quais evidências memorialísticas o texto apresenta para assegurarmos ser denominado de memórias literárias. Apesar dessa diferenciação entre literário e não literário já ter sido explicada e exemplificada dentro desta SDL, a maioria não conseguiu responder com clareza as características literárias presente nas memórias literárias em estudo. Dois alunos apontaram as seguintes respostas: *“É um texto que não tem só verdade, ele tem coisa inventada e contada pela linguagem literária”* e *“É um texto que tem verdade e tem imaginação. O significado das palavras dele é diferente das palavras do dicionário”*.

Questionamos, também, sobre os três momentos que estruturam a narrativa. Metade da turma respondeu memórias literárias estruturadas em três momentos.

No nível enunciativo, verificamos como o agente produtor autobiográfico interrompe a narrativa para inserir um comentário, promovendo, assim, uma interação com o leitor. Perguntamos em qual parágrafo isso ocorre e o que é exposto nele. Apenas dois alunos não conseguiram identificar o parágrafo dessa ocorrência e, conseqüentemente, não revelaram o conteúdo da reflexão.

Apresentamos, também, uma questão objetiva sobre as possíveis vozes que podem ser manifestadas dentro de um gênero textual. Para responder essa questão, foi necessária a nossa intervenção, tendo em vista que não explanamos, em oficinas anteriores, as possíveis manifestações de vozes dentro de um texto. Essa questão teve como objetivo apenas a apresentação das vozes para os alunos.

Na entrada pelo nível semântico, exploramos, especificamente, o tempo. Indagamos qual o tempo predominante na narrativa. Todos responderam o tempo presente.

Afirmamos, em outra questão que, em certo momento do texto, o narrador sai do tempo do mundo narrado (pretérito) e entra no tempo do mundo comentado (presente do indicativo). Após serem questionados em qual parágrafo isso ocorreu e qual marcador temporal sinalizou essa entrada do comentário na narração, doze responderam parágrafo nove. Ressaltamos que o parágrafo apontado pelos alunos é que o narrador manifesta o seu comentário. Eles identificaram o “*desde que*” como o marcador do tempo do comentário na narrativa. O restante da turma identificou outros parágrafos e outras expressões, portanto, não deram a resposta esperada.

Elaboramos, também, uma questão para explorar os tipos de discursos presentes nas memórias. Todos os alunos identificaram facilmente os trechos de discurso direto. Já os trechos de discursos indiretos e de discursos indiretos livres foram bastante confundidos.

Na terceira etapa da leitura, correspondente ao momento da socialização da compreensão textual e da aquisição de novos conhecimentos, promovemos a socialização das questões propostas e, também, uma reflexão acerca dos valores e sentimentos despertados neles no decorrer das aulas.

V. MÓDULO 3 – MAIS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA DE LÉV TOLSTÓI

Ocorreu em 3 (três) horas/aulas

Neste módulo, utilizamos o texto *Infância* e propomos alcançar os objetivos elencados a seguir:

- Conhecer mais uma das memórias literárias da infância de LéV Tolstói;
- Verificar como ocorre o processo narrativo dessas memórias literárias selecionadas para estudo;
- Identificar no decorrer da leitura das memórias literárias os trechos de narração dos fatos e os trechos de comentário do agente produtor autobiográfico;

- Identificar se há a inserção de vozes dentro dessas memórias literárias.

Utilizamos, também, nesse módulo, as três etapas de uma aula interativa de leitura de Leurquin (2014) e objetivamos mobilizar todas as capacidades de linguagem dos alunos, conforme Dolz e Schneuwly (2011).

A fim de despertar os conhecimentos prévios dos alunos fizemos duas perguntas: Que recordações você tem da sua infância? Você gosta de lembrar a sua infância? Por quê?

No primeiro questionamento, não tivemos repostas muito diferenciadas. Quase todos relataram momentos felizes vivenciados na casa de familiares; outros relataram brincadeiras com outras crianças que tinham quase a mesma idade deles, na maioria dos casos, os irmãos e os vizinhos.

Na segunda pergunta, apenas um aluno respondeu não gostar de lembrar a infância. Justificou que evocar recordações da infância é algo trágico e doloroso, pois, foi nessa fase da vida que a avó materna dele faleceu.

Logo, distribuimos uma cópia do texto *Infância* para cada aluno e fizemos uma leitura coletiva. Essa leitura foi feita por duas alunas que intercalavam as vozes nos parágrafos. Houve necessidade de uma segunda leitura, a qual foi feita pela professora, para sinalizar e debater as ideias principais expostas no decorrer das memórias literárias.

Após concluirmos esse momento, partimos, então, para a segunda etapa da leitura: entrada pelos níveis textuais com base no ISD. Adentramos pelo contexto de produção da obra. Perguntamos qual o conteúdo temático dessas memórias literárias, para quem o texto foi escrito e qual o objetivo dele. Os alunos não tiveram nenhuma dificuldade em responder qual o tema e que foi escrito para a elite russa, pois, na época era o único público leitor. Isso ocorreu porque, no módulo anterior, já haviam respondido uma pergunta semelhante a esta quando estudávamos o contexto de produção da trilogia *Infância, Adolescência, Juventude*. O mesmo ocorreu com a segunda questão. Eles não manifestaram dificuldades para relatar os objetivos do texto como a descrição do mundo interior do agente produtor autobiográfico e dos personagens que faziam parte das suas memórias literárias, bem como a necessidade do escritor confessar sentimentos íntimos e de saudosismo pela figura materna.

No nível organizacional, afirmamos que a função do título do texto é apresentar uma síntese precisa dos textos, tendo uma função estratégica na articulação textual. Ou seja, têm como função anunciar o que será abordado no texto. Diante disso, questionamos se o título da obra *Infância* cumpriu essa função e se estava de acordo com o que foi abordado no texto. Dezesete alunos responderam sim, pois, o título, retrata as memórias literárias da infância cujo narrador autobiográfico experienciou.

No nível enunciativo, fizemos uma afirmativa sobre o agente produtor autobiográfico. Dissemos que ele interrompe o que está relatando para inserir memórias de outra pessoa que, também, foi importante na vida dele. Questionamos ao leitor quem é essa pessoa e como o narrador se posiciona ao falar dela. Todos responderam que o narrador fala do professor Karl Ivânytch e revela sentir pena dele, pois, afirma que o professor era a única pessoa infeliz conhecida.

Ainda no nível enunciativo, indagamos sobre a idade de um escritor de memórias literárias: quem escreve são pessoas de pouca ou de muita idade e quem narrou as memórias que acabamos de ler, tem poucos ou muitos anos. Metade da turma respondeu que os escritores autobiográficos de memórias literárias são as pessoas de muita idade porque segundo o que relataram, acreditam terem muito mais vivências e maturidade para revelar e produzir memórias literárias. As respostas dadas à segunda pergunta foram variadas. Alguns disseram que LéV Tolstói publicou as memórias quando era bem jovem; outros disseram que não sabiam responder; alguns afirmaram que não lembravam desse dado nos textos biográficos sobre a vida do autor; e um aluno disse que era velho por que na capa do livro de Tolstói tinha uma foto dele bem velhinho.

Tomando como referência um trecho das memórias literárias no qual o agente produtor faz várias indagações, questionamos aos alunos, a quem o produtor autobiográfico dirige as perguntas. Doze alunos afirmaram que falava com o leitor. Cinco disseram que não sabiam e, apenas, três responderam corretamente ao questionamento; disseram ser um momento de autorreflexão e, portanto, o agente produtor autobiográfico não se dirigia aos leitores.

No nível semântico, elaboramos questões a fim de que percebessem a presença dos mundos discursivos do expor e do narrar, conforme Bronckart (2007). Assim, levando em consideração o conhecimento biográfico dos alunos sobre escritor Tolstói, questionamos se o domínio social de comunicação predominante nas memórias literárias que acabaram de ler está mais atrelado ao contexto da ficção (narrativo) ou ao da realidade (expositivo) e como chegaram à resposta que consideram adequada ao questionamento.

Todos os alunos responderam que as memórias literárias lidas contêm mais conteúdo ficcional do que realidade. Dezesesseis alunos trouxeram como justificativa o fato de Tolstói ter ficado órfão de mãe, quando tinha dezoito meses de idade.

Ademais, questionamos a temporalidade das memórias literárias em estudo. Apenas, dois alunos não conseguiram perceber que na produção autobiográfica predominam o

pretérito e há, também, o tempo presente, manifestado quando o agente produtor inseriu a autorreflexão no primeiro e no décimo nono parágrafo do texto.

Quando questionamos sobre a função do presente histórico dentro dos relatos, dez alunos perceberam que esse tempo trouxe as ocorrências passadas para o momento presente, conforme se observa na resposta de uma aluna: “*E como se nós tivesse vendo a história acontecer diante de nós*”. Os demais não apresentaram compreensão clara em suas respostas.

Elaboramos duas questões para explorarmos a linguagem denotativa e a linguagem conotativa manifestadas nas memórias. Antes dos alunos responderem as questões, fizemos uma interferência reexplicando a caracterização das linguagens literária, não literária, denotativa e conotativa manifestadas no texto em estudo.

As questões referentes à linguagem conotativa foram respondidas corretamente por dezoito alunos. Dois alunos não conseguiram reconhecer em trechos das memórias a relação da linguagem literária com a linguagem conotativa.

Quando questionamos de que forma as expressões conotativas empregadas pelos escritores podiam justificar o gênero memórias literárias ser denominado memórias literárias, obtivemos o mesmo resultado de acertos e de erros informados pelos alunos nas respostas anteriormente analisadas.

Ainda, dentro do nível semântico, questionamos aos tipos de discursos. Apenas três alunos tiveram dificuldades para reconhecer os trechos que continham discursos indiretos e os discursos indiretos livres.

Por fim, fizemos a socialização da compreensão textual e da aquisição de novos conhecimentos e questionamos aos alunos se eles perceberam as memórias de Tolstói como recordações alegres ou tristes. Todos responderam que eram recordações tristes porque o autor rememorou com saudosismo a mãe. E para finalizar, perguntamos quais momentos da infância gostariam de guardar para sempre nas memórias. De modo geral, todos expuseram a convivência com os familiares, com os vizinhos e com os amigos.

VI. MÓDULO 4 – MEMÓRIAS QUE NÃO SAEM DA MEMÓRIA...

Ocorreu em 3 (três) horas/aulas

Neste módulo, trabalhamos com o texto *Dor*, também de LéV Tolstói.

Os objetivos desta oficina foram:

- Reconhecer os momentos que compõem as memórias literárias através da marcação temporal;

- Identificar os tempos do mundo narrado e do mundo comentado no corpo do texto;
- Localizar expressões ou elementos marcadores de um comentário do narrador.

Nesta oficina, avaliaremos, principalmente, a participação nas práticas de leituras e análises individuais e coletivas para reconhecimentos de expressões ou de elementos marcadores da temporalidade no texto. Tivemos como pretensão mobilizar as capacidades discursivas e linguístico-discursivas dos alunos, no entanto, não descartamos a oportunidade de trabalhar a capacidade de ação nas questões iniciais.

Para acionar os conhecimentos prévios, perguntamos se sentiam saudades de alguém que já morreu. Em seguida, indagamos quais as boas recordações têm da convivência com a pessoa, se acreditam na possibilidade de um dia se reencontrarem e, por último, questionamos, se sentir saudade dói. Foi um momento muito emocionante para todos os alunos porque todos tinham muitas experiências de saudades para relatar. Não souberam dizer se dói sentir saudade, mas alguns disseram ser um sentimento difícil de definir e que, na maioria das vezes, era acompanhado pela vontade de chorar.

Concluída a motivação, passamos para a leitura individual do texto e, em seguida, para uma leitura em voz alta feita por um aluno. Logo, adentramos no contexto de produção. Antes, perguntamos aos discentes qual gênero textual eles acabaram de ler. Responderam, em unanimidade, memórias literárias. Ademais questionamos o objetivo do texto. Dezoito alunos apontaram ser o propósito sociocomunicativo rememorar um dos momentos de dor vivenciado pelo narrador, quando este se deparou com o corpo da mãe sendo velado num caixão.

No nível organizacional, orientamos verificarem se o título estava de acordo com as ideias expressas nas memórias. Todos registraram que sim. Em outra questão, desse mesmo nível, afirmamos ser o autor das memórias quem descreve a cena e os sentimentos experienciados por ele. Além disso, afirmamos que utiliza a linguagem para criar imagens, provocar sensações, ressaltar determinados detalhes ou características para o leitor. Em seguida, perguntamos em quais parágrafos do texto isso se concretiza com mais intensidade. Dezenove disseram que isso se manifesta nos parágrafos em que o agente-produtor descreve a cena onde o corpo da mãe é velado e, também, quando descreve seus sentimentos de dor diante da morte da mãe.

No nível enunciativo, expusemos uma questão cujo narrador personagem afirma que o comportamento de todos os estranhos que foram ao enterro o incomodava. Perguntamos os motivos que fizeram o narrador se sentir incomodado com a presença de algumas pessoas no sepultamento da mãe e se concordavam com o narrador. Todos perceberam os motivos

originados dos comentários de algumas pessoas, como por exemplo, as frases de consolo invasivas, pois, falavam da mãe do narrador e choravam por ela. Quando questionamos sobre o tipo de voz manifestada pelos estranhos que foram ao enterro, dezessete alunos assinalaram o item que representava uma voz social de pessoas ou instituições externas ao conteúdo do texto. Os demais assinalaram a alternativa que afirma ser uma voz do narrador.

No nível semântico, exploramos, de início, os momentos que estruturam as memórias literárias lidas e ademais a questão da temporalidade marcada pelos verbos.

Além disso, questionamos sobre os mundos discursivos do narrar e do comentar. Pedimos que observassem se isso ocorria no texto em estudo e, se caso ocorresse, em qual parágrafo e o que era comentado. Todos os alunos identificaram o parágrafo onde ocorria o comentário e quinze afirmaram que o comentário era uma reflexão do narrador acerca do seu comportamento durante o velório da mãe. Quatro afirmaram que se tratava de uma espécie de desabafo do narrador para o leitor. Outro disse que o tempo presente confirma que o narrador fala para o leitor. Quando questionados sobre os marcadores temporais presentes no comentário, dezoito estudantes reconheceram as expressões “agora”, “penso” e “hoje”.

Na última questão desse nível, afirmamos que LéV Tolstói emprega, em seu texto, algumas palavras que assumem valores distintos dos valores denotativos, ou seja, utiliza a linguagem conotativa. Dissemos, também, que o emprego, dessa linguagem, nas memórias literárias, ocorre para que possamos atribuir mais expressividade às palavras, enunciados e expressões, causando diferentes efeitos de sentido nos leitores. E ainda ser o emprego dessa linguagem literária que, também, justifica o gênero memórias literárias. Diante de todas essas afirmativas, pedimos que identificassem no decorrer do texto pelo menos duas expressões empregadas com valor literário. Apenas um dos alunos envolvido na oficina não conseguiu identificar nenhuma dessas expressões: “*um sorriso celestial*”, “*rabo do olho*”, “*uma voz de cortar coração*” e “*lágrimas amargas*”. Os significados dessas expressões foram discutidos na terceira etapa dessa aula interativa de leitura.

Na última etapa - etapa socialização da compreensão textual e da aquisição de novos conhecimentos- pedimos que discutissem em duplas os tópicos que destacam como mais relevantes dentro das memórias estudadas nesse módulo. Esse momento foi muito importante para compartilharem o que aprenderam e sanassem uns com os outros as dúvidas e incertezas que alguns tinha acerca do texto *Dor*.

VII. INTERPRETAÇÃO FINAL – AS ÚLTIMAS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA DE TOLSTÓI

Ocorreu em 3 (três) horas/aulas

A última atividade da nossa sequência didática de leitura foi realizada a partir do texto **As últimas recordações tristes**. Também, seguimos o modelo de aula interativa de leitura proposto por Leurquin (2014).

Os objetivos da atividade de interpretação final foram:

- Identificar o tema geral do texto;
- Verificar se o conteúdo explanado no texto é adequado para o gênero textual memórias literárias;
- Reconhecer os momentos que compõem as memórias literárias através da marcação temporal;
- Reconhecer os tipos de discursos presentes na narrativa
- Observar o efeito de sentido provocado no texto quando o tempo verbal presente se manifesta em alguns parágrafos da narrativa.

A fim de mobilizar os conhecimentos prévios, entregamos apenas o título do texto trabalhado nessas aulas. Questionamos qual seria o provável assunto abordado no texto. Metade dos alunos disseram que o tema do texto estaria relacionado à mudança de vida do personagem Nikolay por causa da morte da mãe dele. Outros concordaram com essa ideia dos colegas e, ainda, acrescentaram a provável morte de Natália Sávichna, pois, segundo o que justificaram, era uma pessoa, também, muito próxima do narrador. Observamos que os alunos mostraram estar bem à vontade para fazer suas previsões acerca do conteúdo do texto.

Ainda na etapa de ativação dos conhecimentos prévios, entregamos o texto e solicitamos que fizessem uma leitura silenciosa. Observamos que, apesar dessa primeira leitura não ser uma leitura com “cobrança” e tão pouco avaliativa, conforme sugere Leurquin (2014), muitos alunos grifavam ou destacavam elementos dentro do texto, sem que isso tivesse sido solicitado como proposta desse momento. Ao final da leitura, alguns já confirmaram as previsões que haviam feito quando apresentamos o título.

Logo, partimos para a segunda etapa da nossa aula interativa de leitura, a fim de verificarmos as capacidades de linguagem adquiridas pelos alunos no contexto de produção e nos níveis organizacional, enunciativo e semântico do gênero memórias literárias.

No contexto de produção, elaboramos apenas uma pergunta a fim de constatar se eram capazes de reconhecer o objetivo do texto. Antes de questionarmos o objetivo, afirmamos que todo texto está inserido em um contexto de produção que leva em conta aspectos como o lugar e o tempo em que foi produzido, o objetivo, assim como características sociais e pessoais de quem o escreveu e para quem o destinou. Os alunos afirmaram que o objetivo das memórias literárias lidas era relatar em tom tristeza um fato da infância do agente-produtor autobiográfico, com o intuito de provocar/despertar no leitor sensações de solidariedade em relação à “dor” do outro e de companheirismo.

No nível organizacional, pedimos que dissessem qual o conteúdo temático abordado nas memórias literárias que leram e se esse conteúdo estava adequado ao propósito sociocomunicativo desse gênero. Todos responderam que o conteúdo temático é o saudosismo sentido por algumas pessoas devido à morte da mãe de Nicolai. Constataram que o conteúdo é adequado ao gênero, pois, retrata as memórias literárias vivenciadas pelo agente produtor autobiográfico e, também, pelas pessoas que convieram com ele. Ademais, pedimos que dissessem o que o título do texto anuncia para o leitor. Apenas um não respondeu satisfatoriamente à questão.

Em outra questão, ainda no nível organizacional, reafirmamos que o autor das memórias literárias lidas, descreve a cena e os sentimentos de dor experienciados por ele e, também, por outros personagens. Diante da afirmação, solicitamos que dissessem quem são essas pessoas e que descrevessem a reação de cada uma delas diante da morte do ente querido. Nesse questionamento, todos os alunos apontaram os nomes dos personagens e as suas respectivas reações.

Nas questões referentes ao nível enunciativo, os resultados revelaram maior compreensão quando comparadas aos resultados dos módulos anteriores. Inicialmente, questionamos com quem o agente produtor autobiográfico do texto dialoga diretamente dentro da narrativa. Todos responderam que o produtor dialogava com Natália Sávichna, uma serva muito estimada.

Adiante, afirmamos que o agente produtor apresenta um comentário em meio aos fatos narrados nessas memórias. Dentro da questão, destacamos o trecho no qual o autor faz isso. Logo, fizemos a seguinte pergunta: *Na sua concepção, por que o produtor do texto faz reflexões?* Dezoito alunos evidenciaram que a reflexão (comentário) do autor era uma forma de autorreflexão. Dois alunos não responderam.

Em outra questão, perguntamos em quantos momentos as memórias literárias lidas estavam divididas quanto à abordagem feita pelo narrador autobiográfico. Pedimos, também,

que evidenciassem as abordagens feitas em cada momento. Nesse tópico, tivemos o mesmo número de acertos do anterior. Os alunos responderam que o texto está organizado em três momentos. E apontaram, sem demonstrar incertezas em suas respostas, o que era abordado em cada momento.

Na entrada pelo nível semântico, apresentamos questões referentes aos tipos de discursos, ao tempo e a agentividade inseridos no contexto dos mundos do expor e do narrar, conforme destaca Leurquin (2014).

Desta forma, na primeira questão desse nível, afirmamos que, geralmente, textos narrativos se apresentam com verbos no passado, pois, se conta algo que já se passou, mas há situações em que há a inserção do tempo verbal *presente* dentro das narrações. Diante dessa afirmativa, solicitamos que analisassem um trecho das memórias literárias, o qual foi construído com verbos no presente e informassem qual o efeito de sentido que essa construção provoca quando comparado aos demais momentos do texto. Todos responderam que o autor usa o tempo verbal presente para estabelecer uma relação de proximidade com o leitor quando faz uma autorreflexão.

Na segunda questão, afirmamos que, nos três primeiros parágrafos do texto, é possível perceber que cada um remete a um espaço de tempo diferente. Pedimos que tomassem como referência temporal o dia do sepultamento da mãe de Nikolai e situassem, temporalmente, esses três parágrafos. Quatro alunos não conseguiram diferenciar a mudança temporal de um parágrafo para outro. Os demais alunos conseguiram responder à questão com clareza e objetividade.

Em outra questão, citamos um trecho das memórias literárias e destacamos algumas expressões a fim de que os alunos identificassem a quem faziam referência dentro do texto. Todos associaram os termos destacados aos seus respectivos referentes.

Adiante, em outra questão, afirmamos que quando levamos em consideração a organização do discurso de uma produção textual podemos perceber que o discurso produzido por um enunciador pode ser apresentado em forma de relato interativo, de narração, de discurso teórico e de discurso interativo. Logo, questionamos, objetivamente, quais daqueles discursos predominam nas memórias literárias lidas na aula. Para esta questão, apontamos três alternativas, constituídas com dois tipos de discurso cada, para que dentre as três escolhessem apenas uma. Dezesesseis alunos assinalaram como correta a alternativa que continha o discurso relatado interativo e a narração, os demais marcaram a alternativa que continha o discurso teórico e a narração.

A última questão aplicada, nesse módulo, contemplou os discursos – direto indireto e indireto livre. Destacamos trechos das memórias literárias estudadas, nessa aula, e pedimos aos alunos que relacionassem os trechos aos tipos de discursos. Nessa atividade, apenas dois alunos não conseguiram reconhecer o trecho representativo do discurso indireto livre. Os demais responderam corretamente à questão.

Após o término dessa atividade, fizemos o recolhimento dela e questionamos oralmente algumas das perguntas que os alunos haviam respondido por escrito. Enfatizamos, principalmente, a questão do tempo, com vistas à mudança temporal ocorrida nos parágrafos iniciais das memórias literárias. Esse momento foi significativo, pois, muitos alunos puderam expor suas observações em relação a essa questão e às outras. Depois desse momento, partimos para a etapa de finalização da oficina.

Nessa terceira etapa da leitura, correspondente à socialização da compreensão textual e da aquisição de novos conhecimentos, pedimos que discutissem entre si a respeito dos fatos relatados nas memórias literárias que leram na aula. O que, de fato, faz o texto estudado ser realmente definido como memórias literárias. E, além disso, as características gerais do gênero.

Logo, entregamos aos alunos a *produção inicial* feita no início da SDL. Pedimos que analisassem a produção autobiográfica deles e verbalizassem o que antes sabiam sobre o gênero memórias literárias e o que passaram a entender depois da aplicação da SDL. Os alunos falaram sobre o posicionamento do agente produtor autobiográfico na elaboração de memórias literárias. Ademais destacaram que agora já sabiam reconhecer a não linearidade do texto por conta dos comentários e reflexões do autor. Esse momento foi produtivo, tendo em vista que muitos deles deixaram claro em suas falas a compreensão que tinham e que passaram a ter do gênero memórias literárias após a realização das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa e, especificamente, com a leitura dentro da sala de aula não é uma tarefa simples. Essa prática requer do professor muitas habilidades para trabalhar com a linguagem utilizando os gêneros textuais do contexto sociocomunicativo dos alunos. Antes de iniciar este trabalho de pesquisa, a professora pesquisadora havia percebido que muitos alunos apresentavam dificuldades para ler e compreender satisfatoriamente o conteúdo de gêneros textuais. Diante disso, constatou-se a necessidade de desenvolver uma intervenção na turma a partir de uma pesquisa-ação, baseada em Thiollent (2011).

A pesquisa teve como objetivo geral aprofundar o conhecimento voltado especificamente para a leitura do gênero memórias literárias em sala de aula como forma de suprir insuficiências quanto ao domínio deste gênero de texto por estudantes de ensino fundamental. Este objetivo foi cumprido, uma vez que, os discentes apresentaram desenvolvimento progressivo no decorrer das atividades produzidas de acordo como o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2007) e da teoria sociocomunicativa de Weinrich (1968).

Aliado ao objetivo geral, definimos sete objetivos específicos. O primeiro objetivo tinha o propósito de fazer os alunos interpretar memórias literárias. Ele foi alcançado, uma vez que, os alunos conseguiram reconhecer, mesmo com algumas dificuldades, até o final da última atividade da SDL, os elementos constitutivos deste gênero textual.

O segundo objetivo tinha como propósito ensinar os estudantes a identificarem as características dos gêneros textuais biográficos e autobiográficos. Satisfatoriamente, esse objetivo foi conseguido no decorrer das aulas.

O terceiro objetivo tinha a finalidade de ensinar aos alunos a identificarem as características do gênero memórias literárias que diferem de outros gêneros autobiográficos. Para a turma, não foi um problema perceber as diferenças entre alguns gêneros autobiográficos e o gênero autobiográfico memórias literárias. Esse objetivo foi alcançado através das atividades aplicadas no decorrer das aulas.

O quarto objetivo se encarregou de ensinar aos alunos compreender o plano global, os tipos de discursos, o tempo e as vozes presentes no texto. Esse objetivo foi alcançado de modo satisfatório, pois, todos os alunos conseguiram identificar no decorrer da SDL a organização do objeto temático do gênero memórias e os tipos de discursos que mais se

manifestaram dentro das memórias literárias, bem como a predominância temporal e as vozes mencionadas na produção autobiográfica.

O quinto objetivo teve como finalidade ensinar aos alunos identificar quando o agente produtor autobiográfico está no mundo narrado e quando está no mundo comentado. Inicialmente, quase todos não conseguiam perceber a “saída” do agente produtor do tempo do mundo narrado para o tempo do mundo do comentário, ou vice-versa. No entanto, com a interferência da professora, no decorrer da SDL, esse objetivo foi cumprindo a sua finalidade até se concretizar.

O sexto objetivo se encarregou de ensinar aos alunos estabelecer relações discursivas no processo de leitura das memórias literárias. Poucos estudantes manifestaram dificuldades, pois, no primeiro módulo da SDL tiveram acesso a muitas informações biográficas acerca do agente produtor autobiográfico das memórias literárias que eles estavam estudando, colaborando, assim, para que o objetivo fosse cumprido.

O último objetivo teve a finalidade de verificar se houve desenvolvimento das *capacidades de linguagem* dos estudantes em relação à atividade final da SDL. Percebemos que o desenvolvimento das capacidades de linguagem, especificamente, a capacidade discursiva, foi desenvolvida no decorrer das atividades. Sempre que os estudantes manifestavam dúvidas em relação aos elementos estudados, a professora intervia com questionamentos, conduzindo-os a compreender tais elementos, exceto na realização da atividade final.

Ademais, afirmamos que esta pesquisa foi originada das hipóteses de que alguns dispositivos como a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e a proposta de aulas interativas de leitura de Leurquin (2014) podem contribuir para formação de leitores de memórias literárias. A sequência didática desenvolvida pelo grupo de Genebra é compreendida como um dispositivo associado às pesquisas sobre a aquisição da língua escrita, por meio de um trabalho sistemático com gêneros textuais. Neste trabalho, a SD foi reconfigurada em um conjunto de atividades para o ensino da leitura, chamada de Sequência Didática de Leitura (SDL). O conjunto de atividade da SDL foi constituído por aulas interativas de leitura com objetivos direcionados, conforme propõem Leurquin (2014) e Leurquin e Barbosa (2017).

Percebeu-se que trabalhar a leitura do gênero memórias literárias, por meio de uma sequência didática, levando em consideração o quadro teórico do ISD e as contribuições de Weinrich (1968), pode colaborar para a melhoria da proficiência do aluno na atividade de

leitura, levando-o a conhecer questões elaboradas a partir do contexto de produção e dos níveis organizacional, enunciativo e semântico do gênero memórias literárias.

É importante destacar que este trabalho de pesquisa apresentou algumas limitações. A dificuldade inicial da professora pesquisadora para compreender a teoria do ISD (BRONCKART, 2007) foi o entrave maior. Ela acarretou em atrasos na elaboração de atividades para solucionar os problemas que os alunos apresentavam para ler e entender textos.

Apesar de apresentar limitações, considera-se esta pesquisa ser eficiente, pois, muitos alunos conseguiram evoluir as capacidades de linguagem, principalmente, a capacidade discursiva. Todavia, acredita-se ser possível análises mais profundas relacionadas ao quadro teórico do ISD e da teoria sociocomunicativa de Weinrich (1968). No quadro do ISD, podem se aprofundados os estudos acerca dos tipos de discursos e da inserção das vozes nas produções autobiográficas. Na teoria sociocomunicativa, pode-se aprofundar o estudo do tempo do mundo narrado e o tempo do mundo do comentário manifestados dentro de outros gêneros textuais.

É válido salientar que a obra *Infância*, escolhida para o estudo do gênero, despertou o interesse dos alunos para as práticas de leituras. Trata-se das memórias literárias de LéV Tolstói, um escritor russo muito conhecido dentro da literatura mundial.

Finalmente, constatamos que o ensino com base na língua materializada em situações reais de comunicação tem muito a oferecer à educação e isso justifica a importância do ensino por intermédio dos gêneros textuais. O ensino e aprendizagem são consideradas atividades produtivas quando se trabalha para desenvolver as capacidades de linguagem dos aprendizes, pois, essas pressupõem um ensino nos aspectos discursivos e linguísticos. Além disso, constatamos que uma aula de leitura interativa colabora para a formação crítica dos aprendizes porque oferece oportunidade para o aluno se posicionar com criticidade diante dos problemas sociais e, conseqüentemente, o incentiva a consubstanciar os seus discursos mediante a oralidade.

Logo, espera-se que a sequência didática projetada e desenvolvida, nesta pesquisa, seja tomada como uma referência colaborativa para as práticas de leituras desenvolvidas pelos professores de língua portuguesa em outras instituições de ensino brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Neide; CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena. **Se bem me lembro**. Caderno do professor: Orientação para produção de textos. São Paulo: CENPEC, 2010.

_____. **Coletânea de memórias literárias**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2446/20101201memorias.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARTLETT, Rosamund. **Tolstói: a biografia**. Tradução Renato Marques. 1. ed. São Paulo: Globo, 2013.

BOENO, Neiva de Souza. **Memórias Literárias: das práticas sociais ao contexto escolar**. 2013. 254 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

BRASIL. **Brasil no PISA de 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 18 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 nov. 2017.

BRASIL; Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos fundamentais – língua portuguesa**. Brasília: MEC & SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

_____. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. *In*: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M (org.). **Coleção ideias sobre linguagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/12150/7544>. Acesso em: 03 ago. 2018.

BRONCKART, Jean-Paul; BRONCKART, Ecaterina Bulea. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. *In*: LOUSADA, E. G.; BUENO, L.; GUIMARÃES, A. M. M. (org). *Série Ideias Sobre Linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2007.

COUTINHO, Maria Antônia; JORGE, Noémia de Oliveira. **Gêneros de texto e construção discursiva do tempo**. 2012. Disponível em: <https://revije.ff.uni-lj.si/VerbaHispanica/article/download/2652/2346/>. Acesso em: 26 dez. 2018.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/vera_cristovao.pdf. Acesso em: 08 set. 2018.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. A Aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?. **Nonada: Letras em Revista**, v. 1, n. 28, p. 156-173, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512454262011.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

DOLZ, Joaquin; NOVERRAZ, Michèle Noverraz; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

DOLZ, Joaquin; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 35-60.

Fundação José Saramago. **Autobiografia de José Saramago**. Disponível em: <https://www.josesaramago.org/autobiografia-de-jose-saramago/>. Acesso em: 27 abr. 2018.

JORGE, Noémia Oliveira. **O gênero memórias**: análise linguística e perspectiva didática. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/12524/1/NJorge_Tese.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

KOSH, Ingerdore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia-ISSN: 1982-6850**, v. 14, n. 1, p. 167-186, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19125/1/2014_art_evlfleurquin.pdf. Acesso em: 08 jan. 2019.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; BARBOSA, Lílian Paula Leitão. Sequência didática para o ensino da leitura. *In*: MARIANO, M. R. C. P.; ROCHA, M. E. S. (org.). **Texto, discurso e ensino**: reflexões e propostas. Aracaju: ArtNet Comunicação, 2017.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. O Interacionismo sociodiscursivo no Brasil. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **O ensino e a aprendizagem dos gêneros**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, Elisabeth. A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 2, n. 1, 2012.

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

REMÉDIOS, Maria Luiza. **Literatura confessional** – autobiografia e ficcionalidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SANTOS, Gercilene Vale. **Fios de metáfora em labirintos de memórias literárias**: a metáfora na escrita do 8º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Tracuateua-PA. 2016. Dissertação (Mestrado em Proletras) – Universidade Federal do Pará, 2016.

SILVA, Amós Coêlho. **Dicionário Latino-Português**. Petrópolis: Vozes, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLSTÓI, LéV. **Lév Tolstói Diários 1847 - 1894**. Edición y traducción de Selma Ancira. México: Ediciones Era, 2001.

_____. **Infância, Adolescência, Juventude**. Tradução Maria Aparecida Botelho Pereira Soares. Porto Alegre: L & PM, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEINRICH, Harald. **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje**. Madrid: Gredos, 1968.