

**O género *memórias***

**Análise linguística e perspectiva didáctica**

**Noémia de Oliveira Jorge**

**Tese de Doutoramento em Linguística**

**Especialidade de Linguística do Texto e do Discurso**

**Março, 2014**

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Linguística, realizada sob a orientação científica de

Maria Antónia Coutinho

Apoio financeiro da FCT e do FSE no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

(SFRH / BD / 61301 / 2009)

*Ao Lourenço*

*À Maria*

*Ao João*

## AGRADECIMENTOS

Neste momento de conclusão de um projeto que se prolongou durante quatro anos, gostaria de expressar o meu profundo reconhecimento a todos os que contribuíram para a sua realização:

À **Fundação para a Ciência e para a Tecnologia**, instituição financiadora do programa de trabalhos de doutoramento.

Ao **Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa**, instituição de acolhimento do projeto, que contribuiu de forma decisiva para o desenvolvimento teórico-conceptual e metodológico da investigação. A este respeito, não posso deixar de referir a qualidade dos Seminários que tive o privilégio de frequentar (*Temáticas Aprofundadas em Linguística; Metodologias em Linguística; Linguística do Texto e do Discurso; Formas e Construções do Português; Texto, Conhecimento e Ação: Teorias e Práticas*).

À **Professora Doutora Maria Antónia Coutinho**, pelo acompanhamento e pela orientação do trabalho de investigação, pelo rigor científico consistente e estimulante, pela disponibilidade e pela amizade.

Às **Professoras do grupo Gramática & Texto**, pela promoção de investigações linguísticas assentes em diferentes perspetivas e quadros teóricos e pela disponibilidade em conciliar saberes académicos com projetos de carácter didático. Agradeço, em especial, à **Professora Doutora Clara Nunes Correia**, pela presença constante ao longo do programa de trabalhos de doutoramento, pelas críticas, pelos comentários e pelas sugestões.

Aos **amigos e colegas do Centro de Linguística e do projeto PreTexto** – Ana, Audria, Camile, Carla, Florencia, Inês, João, Lúcia, Maria Clara, Matilde, Naseema, Rosalice, Rosário –, pelas discussões em grupo, pela partilha de experiências e pela amizade.

A **João Azenha**, não só pela cedência do texto *As Minhas Memórias*, como também pela partilha, pela disponibilidade e pela afetividade demonstradas.

Ao **Agrupamento de Escolas Póvoa de Santa Iria** e à Escola Básica e Secundária D. Martinho Vaz de Castelo Branco, que viabilizou o trabalho de campo levado a cabo na última fase da investigação. Agradeço à diretora do agrupamento de escolas, Teresa Carriço, aos alunos (e respetivos encarregados de educação) da turma 10.º E e, sobretudo, a Naseema Saiyad, diretora de turma, professora de Português e parceira pedagógica.

À **Lídia Fernandes** e à **Raquel Marques**, pela partilha de competências e de saberes relativos ao processo de transposição didática.

À **família** e aos **amigos**, pelo apoio dado a todos os níveis. Um agradecimento muito especial e reconhecido à minha mãe, **Maria**, e ao meu marido, **Lourenço**.

## RESUMO

### O GÉNERO *MEMÓRIAS*

#### ANÁLISE LINGUÍSTICA E PERSPETIVA DIDÁTICA

NOÉMIA DE OLIVEIRA JORGE

Inscrito na área da Linguística do Texto e do Discurso e privilegiando o quadro teórico-epistemológico do *Interacionismo sociodiscursivo*, o presente estudo centra-se na descrição do género *memórias*, tendo em conta as dimensões extralinguística, temático-estrutural, psicológico-discursiva e estilística do género.

Partindo da análise linguística dos textos memorialísticos produzidos em atividades de linguagem distintas (*Memórias da Minha Vida*, João Azenha; *As Pequenas Memórias*, José Saramago), a investigação é orientada por uma perspetiva simultaneamente epistemológica e didática, tendo duas finalidades distintas: por um lado, partindo da análise de textos singulares, contribui para a caracterização do género *memórias*; por outro lado, através de uma metodologia baseada na investigação-ação, visa criar vias de abordagem linguística dos textos memorialísticos e do género *memórias* nas práticas escolares.

No que diz respeito a questões epistemológicas, parte-se do pressuposto de que os *textos* são unidades comunicativas globais, produzidas de acordo com modelos pré-existentes (*géneros de texto*), no âmbito de *atividades sociais*, e defende-se que a construção textual é um processo constituído por duas vertentes em interação – a praxiológica e a gnosiológica. A primeira relaciona-se quer com as práticas sociais/coletivas de linguagem, quer com as formas de ação de linguagem específicas, materializadas nos textos; a segunda, com a capacidade que os textos têm de construir conhecimento (e não apenas de o representar), através de operações psicológico-discursivas variadas. Ambas as vertentes se dão a conhecer textualmente por meio da vertente linguística que, assim, passa a ser veículo de construção de conhecimento (e não apenas da sua representação). A interação entre a vertente praxiológica e a vertente gnosiológica dos textos é feita por meio de operações psicológico-discursivas

específicas, designadas por Bronckart (1997, 2008a) como tipos de discurso (*discurso interativo, discurso teórico, relato interativo, narração*). A configuração linguística dos textos resulta da verbalização dessas operações, de ocorrência obrigatória (dado que entram na composição de qualquer texto), em articulação com operações de ocorrência opcional, determinadas pelos gêneros de texto. No caso do gênero memórias, privilegia-se a ordem do narrar implicado (relato interativo), emoldurada pela ordem do expor implicado (discurso interativo); estas duas ordens discursivas apresentam uma configuração específica, que resulta de uma contingência genológica. Para além disso, os tipos de discurso articulam-se ainda com operações de ocorrência opcional, que ocorrem ao nível infraestrutural, planificando as operações de ocorrência obrigatória (*explicação, descrição, argumentação*) e ao nível superficial (*evocação, reformulação, generalização, modalização*).

Em relação a questões didáticas, aborda-se especificamente a questão da *transposição didática de gêneros textuais*, não perdendo de vista que os gêneros constituem pré-construídos histórico-culturais que, por um lado, têm um funcionamento social específico e que, por outro lado, são objetos de saber passíveis de apropriação pelo ser humano, em contextos de aprendizagem informal e formal. Nesse sentido, apresenta-se uma proposta de didatização do gênero *memórias* (adequada ao 10.º ano de escolaridade), baseada nos pressupostos teóricos explanados nos capítulos anteriores e testada em trabalho de campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero textual *memórias*, campo genológico autobiográfico, atividade literária, atividade familiar, didática de gêneros textuais

# **ABSTRACT**

## **THE TEXT GENRE *MEMORIES***

### **A LINGUISTIC ANALYSIS AND DIDACTICAL PERSPECTIVE**

**NOÉMIA DE OLIVEIRA JORGE**

Inscribed within the area of Text and Discourse Linguistics and emphasizing the theoretical and epistemological framework of the *Sociodiscursive Interactionism*, the present study is centered in the description of the genre *memoires*, taking into account the extralinguistic, thematic psychological and discursive, as well as stylistic dimensions of the genre.

Departing from the linguistic analysis of memorialistic texts, produced in distinctive language activities (*Memórias da Minha Vida*, João Azenha; *As Pequenas Memórias*, José Saramago), this investigation is simultaneously orientated by an epistemological and a didactic perspective, and has two distinct goals: on one side, through the analysis of singular texts, it contributes to the characterization of the genre *memoires*; on the other side, throughout a method based on research action, it aims to create rules for a linguistic approach to memorialistic texts and to the genre *memoires* in school practices and, thus to contribute for the improvement of educative practices in the process of teaching and learning of text and production.

On what concerns epistemological issues, we assume that texts are global communicative unities, produced according to pre-existent models (text genres), within the context of social activities, and we defend that text construction is a process in which there is an interaction between the praxeological and the gnoseological aspects. The first aspect is related to the social/collective practices of language, as well as to specific language forms of action, which are materialized in texts; the second aspect concerns the capacity of the texts of constructing knowledge (and not only of representing it), throughout various psychological operations. Both domains show themselves textually through the linguistic aspect, which thus becomes a vehicle of knowledge construction (and not only its representation). The interaction between the



praxelological and gnoseological aspects of the texts occurs through specific psychological and discursive operations, designated by Bronckart (1997, 2008a) as types of discourse (*interactive discourse, theoretical discourse, interactive report and narration*). The linguistic configuration of the texts is a result of the semiotization of these discursive operations, which is an obligatory occurrence (as they are present in the composition of any text), in articulation with operations that are optional and are determined by text genres. In the case of the genre *memoires*, what prevails is the order of implicated narrating (interactive report), *framed* by the order of implicated exposing (interactive discourse); these two discursive orders present a specific configuration, which is a result of the genological contingency. Besides that, the types of discourse are also articulated with the optional occurrence operations, which take place at an infrastructural level, planning the occurrence operations that are obligatory (*explanation, description, argumentation*) as well at a superficial level (*evocation, reformulation, generalization, modalization*).

Regarding didactic issues, we were concerned specifically with the *didactic transposition of text genres*, not losing from sight the fact that genres are a historical and cultural preconstruction which, on one hand, have a specific social functioning and which, on the other hand, are knowledge objects, that can be appropriated by human being in formal and informal contexts of learning. In this sense, we present a didactic proposal of the genre *memoires* (suitable for students of the 10th grade), based in the theoretical presumptions explained in former chapters and tested in field work.

**KEY-WORDS:** textual genre *memoires*, genological autobiographic field, literary activity, familiar activity, didactic of text genres.

# ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ASPETOS INTRODUTÓRIOS</b>                                | <b>1</b>  |
| <b>1. Projeto de investigação</b>                           | <b>2</b>  |
| <b>2. Paradigma de investigação</b>                         | <b>5</b>  |
| 2.1. Aspectos teórico-epistemológicos                       | 5         |
| 2.2. Aspectos metodológicos                                 | 7         |
| <b>I. ATIVIDADE, GÉNERO, TEXTO</b>                          | <b>12</b> |
| <b>1. Atividade</b>   | <b>14</b> |
| 1.1. Atividades gerais e atividades de linguagem            | 14        |
| 1.1.1. Atividades gerais                                    | 15        |
| 1.1.2. Atividades de linguagem                              | 16        |
| 1.2. Atividades e sistemas de atividades                    | 24        |
| 1.3. Atividade literária e atividade familiar               | 26        |
| 1.3.1. Atividade (de linguagem) literária                   | 26        |
| 1.3.2. Atividade (de linguagem) familiar                    | 31        |
| 1.3.3. Atividade literária vs. atividade familiar           | 32        |
| <b>2. Género de texto</b>                                   | <b>35</b> |
| 2.1. Do género de <i>discurso</i> ao género de <i>texto</i> | 35        |
| 2.2. Dimensões genológicas                                  | 41        |
| 2.3. Relações entre géneros                                 | 42        |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.3.1. Géneros e atividades                       | 43        |
| 2.3.2. Géneros e campos genológicos               | 45        |
| 2.3.3. Géneros autónomos e géneros incluídos      | 48        |
| 2.4. Género <i>memórias</i>                       | 50        |
| 2.4.1. Campos autobiográficos                     | 50        |
| 2.4.1.1. Campos autobiográficos em sincronia      | 53        |
| 2.4.1.2. Campos autobiográficos em diacronia      | 57        |
| 2.4.2. Campo autobiográfico literário             | 65        |
| 2.4.2.1. <i>Memórias</i>                          | 66        |
| 2.4.2.2. Outros géneros autobiográficos           | 69        |
| <b>3. Texto</b>                                   | <b>75</b> |
| 3.1. Texto e contexto                             | 75        |
| 3.2. Configuração textual                         | 77        |
| 3.2.1. Organização global da configuração textual | 77        |
| 3.2.2. Níveis de configuração textual             | 84        |
| 3.2.2.1. Nível textual                            | 84        |
| 3.2.2.2. Nível episódico                          | 86        |
| 3.2.3. Unidades de configuração textual           | 90        |
| 3.2.3.1. Tipos de discurso (TD)                   | 90        |
| 3.2.3.2. Sequências textuais                      | 100       |
| 3.2.3.3. <i>Scripts</i> e esquematizações         | 103       |
| 3.3. Configuração textual e géneros de texto      | 104       |

|  |            |
|--|------------|
| <b>II. GÊNERO MEMÓRIAS – ANÁLISE TEXTUAL E GENOLÓGICA</b>        | <b>107</b> |
| <b>A. Apresentação dos textos em análise</b>                     | <b>108</b> |
| <b>B. Análise textual e genológica</b>                           | <b>110</b> |
| <b>1. Dimensão extralinguística</b>                              | <b>110</b> |
| 1.1. Contextos de produção                                       | 110        |
| 1.2. Arquitexto  | 113        |
| <b>2. Dimensão temático-estrutural</b>                           | <b>118</b> |
| 2.1. Nível textual   | 122        |
| 2.1.1. Título  | 122        |
| 2.1.2. Configuração temática global                              | 126        |
| 2.2. Nível episódico   | 135        |
| 2.2.1. Funções dos episódios                                     | 136        |
| 2.2.2. Classes de episódios                                      | 140        |
| 2.3. Memória e verbalização                                      | 148        |
| <b>3. Dimensão psicológico-discursiva</b>                        | <b>155</b> |
| 3.1. Operações psicológico-discursivas de ocorrência obrigatória | 157        |
| 3.1.1. Ordem do <i>expor</i>                                     | 163        |
| 3.1.1.1. Discurso interativo (DI)                                | 163        |
| 3.1.1.2. Discurso teórico (DT)                                   | 165        |
| 3.1.2. Ordem do <i>narrar</i>                                    | 167        |
| 3.1.2.1. Relato interativo (RI)                                  | 168        |
| 3.1.2.2. Narração  | 170        |

|   |            |
|---|------------|
| 3.2. Operações psicológico-discursivas de ocorrência opcional | 173        |
| 3.2.1. Operações ao nível infraestrutural                     | 174        |
| 3.2.1.1. Operações de descrição                               | 175        |
| 3.2.1.2. Operações de explicação                              | 181        |
| 3.2.1.3. Operações de argumentação                            | 189        |
| 3.2.2. Operações ao nível superficial                         | 195        |
| 3.2.2.1. Operações de evocação                                | 195        |
| 3.2.2.2. Operações de reformulação                            | 200        |
| 3.2.2.3. Operações de generalização                           | 207        |
| 3.2.2.4. Operações de modalização                             | 212        |
| <br>  |            |
| <b>4. Dimensão estilística</b>                                | <b>217</b> |
| 4.1. Estilo de atividade                                      | 217        |
| 4.1.1. Estilo da atividade familiar                           | 220        |
| 4.1.2. Estilo da atividade literária                          | 222        |
| 4.2. Estilo de género   | 224        |
| 4.3. Estilo de texto  | 228        |
| <br>  |            |
| <b>III. GÉNERO MEMÓRIAS – PERSPETIVA DIDÁTICA</b>             | <b>238</b> |
| <br>  |            |
| <b>1. Fenómeno da transposição didática</b>                   | <b>239</b> |
| 1.1. Etapas transformacionais do saber                        | 241        |
| 1.2. Agentes e lugares de transposição didática               | 244        |
| <br>  |            |
| <b>2. Para uma didática dos géneros textuais</b>              | <b>247</b> |
| 2.1. Textos, géneros textuais e desenvolvimento humano        | 247        |

|   |            |
|---|------------|
| 2.2. Dispositivos de didatização de géneros textuais                                | 250        |
| 2.2.1. Modelo didático de género (MDG)  | 251        |
| 2.2.2. Sequência de ensino de género (SEG)  | 253        |
| 2.3. Géneros textuais e programas curriculares de Português                         | 258        |
| <b>3. Didatização do género memórias</b>  | <b>261</b> |
| 3.1. Modelo didático do género memórias   | 267        |
| 3.1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico – <i>Narrar na 1.ª pessoa</i>                     | 267        |
| 3.1.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico – <i>Relatar a vida</i>                           | 269        |
| 3.1.3. 3.º Ciclo do Ensino Básico – <i>Refletir sobre a vida relatada</i>           | 271        |
| 3.1.4. Ensino Secundário – <i>Construir a identidade narrativa</i>                  | 272        |
| 3.2. Sequência de ensino de género (trabalho de campo)                              | 273        |
| 3.2.1. Contexto de aplicação da SEG   | 274        |
| 3.2.2. Diagnose inicial   | 274        |
| 3.2.3. Sequência de atividades  | 282        |
| 3.2.3.1. Etapa 0: As Pequenas Memórias, de José Saramago                            | 285        |
| 3.2.3.2. Etapa 1: <i>Textos/géneros autobiográficos</i>                             | 286        |
| 3.2.3.3. Etapa 2: <i>Do relato de experiências pessoais ao episódio de memórias</i> | 287        |
| 3.2.3.4. Etapa 3: <i>Gramática e texto</i>  | 296        |
| 3.2.4. Avaliação final  | 298        |
| 3.2.4.1. Produção de texto memorialístico   | 299        |
| 3.2.4.2. Compreensão de texto memorialístico  | 307        |
| 3.2.5. Balanço final da SEG   | 309        |
| <b>NOTAS CONCLUSIVAS</b>  | <b>313</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>                         | <b>323</b> |
| <b>1. Fontes</b>  | <b>323</b> |
| 1.1. Textos principais                                    | 323        |
| 1.2. Textos secundários                                   | 323        |
| 1.3. Documentos curriculares de referência                | 325        |
| <b>2. Referências</b>                                     | <b>326</b> |
| <br>  |            |
| <b>LISTA de ESQUEMAS</b>                                  | <b>349</b> |
| <b>LISTA DE QUADROS</b>                                   | <b>352</b> |
| <br>  |            |
| <b>ANEXOS</b>   | <b>354</b> |
| Anexo 1. <i>Memórias da Minha Vida</i> , J. Azenha        | 354        |
| Anexo 2. Planificação da SEG                              | 396        |
| Anexo 3. Recursos disponibilizados na SEG                 | 402        |
| Anexo 4. Produções iniciais e produções finais dos alunos | 409        |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

DI – Discurso interativo

DT – Discurso teórico

Dterm – Dicionário terminológico

FJS – Fundação José saramago

GEG – Guião de estudo de género

MCPEB – Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

MDG – Modelo didático de género

MMV – Memórias da Minha Vida

PM – As Pequenas Memórias

PMCPES – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

PPES – Programa de Português do Ensino Secundário

RI – Relato interativo

SEG – Sequência de ensino de género

TD – Tipo(s) de discurso



## ASPETOS INTRODUTÓRIOS

Denominada “O género memórias. Análise linguística e perspectiva didática”, a tese que agora se apresenta resulta de um projeto de investigação levado a cabo na área da *Linguística do Texto e do Discurso* (área de especialidade oferecida pela FCSH).

O presente trabalho caracteriza-se, essencialmente, por encarar o *texto* como unidade de análise (tendo em conta fatores linguísticos e extralinguísticos) e por atribuir uma posição de centralidade à noção de *género textual* (cf. Adam 1997, Bronckart 1997, Marcuschi 2003a, Coutinho 2003, Maingueneau 2004, Rastier 1989, Rastier 2001).

Privilegiando-se a perspectiva epistemológica assumida pelo quadro teórico do *Interacionismo Sociodiscursivo* (Bronckart 1997), valoriza-se também uma abordagem do trabalho em Linguística do Texto e do Discurso em interface com outras áreas (numa ótica de resposta a solicitações de ordem social) e a articulação do nível macro de descrição com o recurso a análise (micro)linguística.

Sendo orientado por uma perspectiva didática, o trabalho de investigação levado a cabo durante os últimos quatro anos e que agora se apresenta sob a forma de dissertação segue uma via de abordagem textual/discursiva da língua, incidindo em aspetos praxiológicos e gnosiológicos do funcionamento linguístico e no papel que os textos memorialísticos e o domínio dos tipos de discurso podem ter no desenvolvimento da pessoa.

## 1. Projeto de investigação

Com base no pressuposto de que os textos são unidades comunicativas globais (e não um simples prolongamento da frase), produzidas de acordo com modelos pré-existentes (géneros de texto), defendo nesta investigação que a construção textual é um processo que, para além da vertente linguística, é ainda constituído por duas outras vertentes em interação – a praxiológica e a gnosiológica.

O carácter praxiológico dos textos é visível nas práticas sociais, entendidas coletiva e individualmente. Coletivamente, pois os seres humanos não agem num só sistema de atividade mas, ao invés, atuam em múltiplas práticas sociais interligadas (cf. Bazerman 2004); assim sendo, os textos/géneros textuais tanto podem estar confinados a uma única atividade social, como resultar da confluência de várias atividades sociais (de âmbito profissional, académico/educacional, familiar, cultural, religioso, desportivo...). É o caso do género em análise nesta investigação, as *memórias*, cujos textos se podem encontrar circunscritos à atividade familiar ou refletir a articulação de (pelo menos) duas atividades sociais – a literária e a familiar. Individualmente, porque os textos são uma forma de ação (de linguagem) específica, da responsabilidade um produtor individual, que se investe na ação de linguagem enquanto pessoa – os textos autobiográficos, em particular, têm um carácter praxiológico que contribui para a construção do conhecimento e da identidade, revelando inequívocas potencialidades ao nível da exploração didática em contextos formais de aprendizagem. O carácter gnosiológico dos textos/géneros textuais advém do facto de os textos não se limitarem a representar o conhecimento, mas de o construírem – nesta perspetiva, em que, na esteira de Vygotsky ([1934]2007), se assume a indissociabilidade entre linguagem e pensamento, a construção textual é encarada como a verbalização de operações mentais de ordem vária. Ambas as vertentes (praxiológica e gnosiológica) se dão a conhecer textualmente por meio da vertente linguística que, assim, passa a ser veículo de construção de conhecimento (e não apenas da sua representação).

Com base no pressuposto voloshinoviano de que não existe atividade mental sem expressão verbal, demonstrarei que a interação entre a vertente praxiológica e a vertente gnosiológica dos textos/géneros é feita por meio de operações psicológico-discursivas específicas, designadas por Bronckart (1997, 2008a) como tipos de discurso (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo, narração). A configuração

linguística dos textos resulta da verbalização dessas operações discursivas, de ocorrência obrigatória (dado que entram na composição de qualquer texto), em articulação com operações de ocorrência opcional, associadas aos géneros de texto (por exemplo, operações de evocação, em textos memorialísticos).

Embora, conforme Bronckart (1997, 2008a), não possam ser estabelecidas associações diretas entre os tipos de discurso e os géneros textuais, defendo, na sequência da hipótese sustentada por Miranda (2009) e Coutinho & Jorge (2012) que os géneros textuais podem privilegiar certas operações psicológico-discursivas em detrimento de outras, bem como configurações linguísticas específicas dessa(s) operação(ões) e das respetivas formas de articulação. No caso do género *memórias*, privilegia-se a ordem do *narrar* implicado (relato interativo), emoldurada pela ordem do *expor* implicado (discurso interativo); estas duas ordens discursivas apresentam uma configuração específica, que resulta de uma contigência genológica (e que se traduz na presença ou na ausência das várias marcas linguísticas que caracterizam os tipos de discurso); para além disso, os tipos de discurso articulam-se ainda com operações de ocorrência opcional (explicação, descrição, argumentação; evocação, reformulação, generalização, modalização).

Partindo da análise linguística dos textos memorialísticos *As Pequenas Memórias* (PM), de José Saramago, e *Memórias da Minha Vida* (MMV), de João Azenha, este estudo é orientado por uma perspetiva epistemológica e didática, tendo duas finalidades distintas: por um lado, partindo da análise de textos singulares, ambiciona contribuir para a delimitação e caracterização do género memórias face a outros géneros autobiográficos, tendo em conta as dimensões praxiológica, gnosiológica e linguística que lhe são inerentes; por outro lado, através de uma metodologia baseada na investigação-ação, visa criar vias de abordagem linguística dos textos memorialísticos e do género memórias nas práticas escolares, e de, assim, melhorar as práticas educativas ao nível do processo de ensino-aprendizagem da compreensão e da produção de textos (orais e escritos).

Em termos estruturais, a tese encontra-se organizada em três partes (aspectos introdutórios, desenvolvimento e notas conclusivas). Sistematizam-se de seguida os aspetos abordados em cada um desses momentos.

No capítulo introdutório da tese, será apresentado o paradigma geral da investigação, tendo em conta aspetos teórico-epistemológicos e aspetos de ordem metodológica.

O desenvolvimento da tese encontra-se organizado em três partes. Na Parte I são apresentadas e problematizadas as três noções que se revelarão centrais ao longo da dissertação: *texto* (unidade comunicativa global, de carácter empírico), *género de texto* (modelo abstrato pré-existente adotado e adaptado pelo texto) e *atividade social de linguagem* (contexto social em que o texto é produzido). O objetivo central desta primeira parte da tese é enquadrar o foco de investigação teórico-conceitualmente, tendo em conta os contributos teóricos de algumas das áreas do saber que se dedicam ao estudo dos géneros autobiográficos – com destaque para o campo dos estudos linguísticos e dos estudos literários.

Na Parte II, a partir da análise de dois textos memorialísticos, são identificados os parâmetros do género *memórias*, tendo em conta as dimensões que entendo como mais relevantes na descrição do género em causa (dimensões extralinguística, temático-estrutural, psicológico-discursiva e estilística). Pretende-se, nesta segunda parte da tese, contribuir para a descrição do género memórias, observando em particular a forma como as dimensões praxiológica e gnosiológica se manifestam nos textos memorialísticos.

Finalmente, na Parte III, a descrição do género memórias é posta ao serviço de um processo de transposição didática. Recorrendo a uma metodologia específica (a sequência de ensino de género), apresenta-se uma proposta de exploração didática do género *memórias* e dos textos memorialísticos, com base em trabalho de campo realizado com uma turma de 10.º ano (Ensino Secundário), no âmbito da disciplina de Português. O objetivo desta última parte é apresentar dispositivos didáticos que permitam colocar a descrição e análise textual e genológica ao serviço do desenvolvimento das capacidades de linguagem em situações formais de aprendizagem.

No último momento da tese (Notas conclusivas) são sistematizados os principais aspetos da investigação apresentada e defende-se uma proposta metodológica de ensino de compreensão e produção textuais, centrada na noção de género textual.

## 2. Paradigma de investigação

Inscrito na área da Linguística Textual – uma área do conhecimento que se assume como ciência social e humana e que tem como objeto de análise *textos empíricos e singulares*, ou seja, realidades de natureza psico-sócio-verbal dotadas de complexidade e de singularidade – o presente trabalho rege-se por um paradigma de investigação de carácter *retórico-hermenêutico* que encara o texto como objeto comunicacional, influenciado por múltiplos fatores em interação (Coutinho 2003), não o reduzindo a um objeto exclusivamente linguístico (à semelhança do que fazem paradigmas de carácter *lógico-gramatical*<sup>1</sup>). Nesse sentido, assume-se o posicionamento metodológico adotado em Coutinho (2012a, 32-33):

De um ponto de vista conceptual – mas também, e talvez sobretudo, de um ponto de vista operacional – importará não perder de vista uma questão de fundo: o paradigma da complexidade implica uma dificuldade real, metodológica, que consiste em saber (aprender a) lidar com a complexidade. Por outras palavras: o paradigma da complexidade não dispensa opções metodológicas. A articulação dos vários contributos apresentados permite talvez essa outra ligação: adotar uma abordagem descendente (das determinações sociais para os recursos linguísticos que as cumprem e lhes dão forma) é uma via possível de lidar – de forma controlada – com uma complexidade nunca (completamente) atingida.

Por “saber (aprender) a lidar com a complexidade”, o Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), formulado por Jean-Paul Bronckart (Bronckart 1997, Bronckart 2008a), constitui o enquadramento teórico em que assenta a investigação que agora se apresenta. Privilegia-se, assim, numa abordagem de análise descendente, qualitativa, interpretativa, baseada no estudo comparativo de dois textos singulares e orientada por uma abordagem logocêntrica. A meu ver, tais opções metodológicas permitirão, como diriam Prigogine & Stengers (1993), encontrar meios para descrever (ainda que de forma parcial e incompleta) a *complexidade* e de, assim, lidar com ela – não a reduzindo ou evitando.

### 2.1. Aspetos teórico-epistemológicos

O enquadramento teórico que sustenta esta investigação é, como acabou de ser referido, o ISD. Não me alongarei neste momento a elencar aprofundamente a

---

<sup>1</sup> As expressões *retórico-hermenêutico* e *lógico-gramatical* são da autoria de Rastier (2001a).

especificidade deste posicionamento epistemológico (e metodológico)<sup>2</sup> – limitando-me neste momento, pelo contrário, a explicitar os traços gerais deste posicionamento que considero mais relevantes no âmbito da presente investigação. Em traços gerais, poder-se-á definir o ISD como um quadro de cariz interacionista social que, subsidiário das reflexões de Voloshinov (1929[1977]), de Vygotski ([1934]2007) e de Saussure (2002), entre outros autores de cunho interacionista social, encara a linguagem como um fenómeno psico-sócio-semiótico determinante no desenvolvimento pessoal – não só na infância, mas ao longo da vida.

De acordo com o ISD, a linguagem não é constituída por uma dimensão meramente representativa – de facto, para além de verbalizar a realidade, a linguagem produz/gera significação (Bronckart 2008a), cabendo-lhe ainda uma dimensão ordem social (é construída em/pela sociedade, com intuito comunicacional), e uma dimensão gnosiológica (é através dela que se comunica (e constrói) o próprio pensamento)<sup>3</sup>. Nesta perspetiva, para além de ser um elemento mediador essencial no processo de aculturação, a linguagem tem um papel decisivo na formação do pensamento/consciência. Como refere Voloshinov ([1929]1977), a linguagem não só é uma manifestação maior das representações coletivas devido à sua natureza iminentemente social, semiótica e dialógica, mas é também um elemento fundador do pensamento consciente e operatório (na medida em que não existe atividade mental sem expressão verbal). A linguagem é, assim, entendida como veículo de construção do conhecimento – sendo materializada por meio de três construtos histórico-sociais complementares: as *atividades sociais de linguagem*, os *géneros textuais* e os *textos*.

Constituindo o cerne teórico-conceitual da investigação, estas três noções serão objeto aprofundado de reflexão na Parte I da dissertação. O posicionamento teórico privilegiado é, naturalmente, o ISD, sendo que, dado que o próprio quadro o permite e legitima, não serão negligenciadas contribuições de outros quadros teóricos consideradas relevantes, pertinentes e epistemologicamente compatíveis com o cunho interacionista social que norteia este trabalho.

---

<sup>2</sup> Sobre a especificidade do posicionamento epistemológico do ISD vejam-se os trabalhos de Bronckart (nomeadamente Bronckart 1997 e Bronckart 2008a).

<sup>3</sup> Acerca do primado da linguagem sobre o pensamento, atente-se em Vygotski ([1934]2007), que defende que desenvolvimento humano é viabilizado, sobretudo, pela interiorização e apropriação dos signos, apreendidos em sociedade.

## 2.2. Aspectos metodológicos

Reiterando o que já foi dito, em termos metodológicos, a investigação segue uma via de abordagem que se poderá caracterizar como *descendente, qualitativa e interpretativa*.

Constituindo um projeto de uma ciência do humano reunificada (em reação à fragmentação herdada do positivismo), o ISD segue uma *abordagem descendente* (ou dialética) a três níveis: i) análise das características dos pré-construídos histórico-sociais e culturais; ii) análise dos processos de mediação sociossemiótica através dos quais crianças e adultos se apropriam desses (ou de aspectos desses) pré-construídos; iii) análise dos efeitos dos processos de apropriação (sobre a constituição da pessoa consciente e /ou sobre o desenvolvimento ao longo da vida e sobre a capacidade de intervenção, ou transformação, dos pré-construídos (Bronckart 2004a).

Assim, piveligiando esta via de abordagem, farei a análise de dois *textos singulares* que adotam como género textual as memórias (MMV e PM). A identificação dos mecanismos linguísticos materializados em cada texto permitirá identificar as regularidades do género memórias, dando origem a uma descrição simultaneamente textual e genológica. Tal descrição é orientada por uma perspetiva epistemológica e didática – na medida em que incide quer sobre a análise do género memórias, entendido como pré-construído histórico-social e cultural, quer sobre a colocação dessa análise ao serviço da facilitação da apropriação do género memórias em contexto formal de aprendizagem. É, aliás, esta dupla orientação da investigação que justifica as *atividades*, o *género* e os *textos* selecionados para análise. Com efeito, dá-se primazia:

- à *atividade familiar* e à *atividade literária*, duas atividades sociais díspares e situadas em polos opostos, com usos da língua distintos, se não mesmo antagónicos, mas igualmente relevantes enquanto cenários genuínos de comunicação;
- ao *género memórias*, propício à construção do conhecimento situado/contextualizado e, por isso mesmo, facilitador da construção da identidade pessoal e do desenvolvimento humano;
- dois *textos singulares*, resultantes de práticas de comunicação individual, que materializam operações psicológicas e discursivas condicionadas pelo género

por que se regem e em que assenta a construção linguística do autoconhecimento.

Ambos os textos empíricos se revestem de inequívocas potencialidades enquanto foco singular de reflexão epistemológica e enquanto objeto de análise em contexto de aprendizagem formal: o texto MMV reveste-se de um valor acrescido devido à autenticidade e ao carácter documental que lhe são inerentes, que se traduzem numa relação de *empatia* ao nível do processo de receção-interpretação; o texto PM, por outro lado, espelha uma hábil, criativa e, por vezes, inusitada articulação entre a construção da identidade pessoal e a verbalização dessa construção por meio da literariedade. Analisar esses textos e dá-los a analisar em situação de aprendizagem formal é, pois, explorar as potencialidades da língua determinadas pelas práticas sociais de linguagem, quer enquanto instrumento de comunicação quotidiana, quer como instrumento de comunicação orientado por uma perspetiva estética.

A seleção de apenas dois textos singulares para objeto de análise – em detrimento de um corpus textual constituído por mais exemplares empíricos e por textos mais homogéneos (isto é, produzidos no seio de uma mesma atividade) – encontra-se, assim, ao serviço da metodologia adotada: pretende-se analisar os textos/géneros não negligenciando a complexidade que lhes é inerente (isto é, analisando de forma sistemática e aprofundada os aspetos contextuais, temáticos, psicológico-discursivos e estilísticos que constroem as várias dimensões textuais)<sup>4</sup>. Ainda assim, não tenho pretensões de dar conta da amplitude de possibilidades analíticas possibilitadas ou sugeridas pelos textos de João Azenha e de José Saramago – ter essa pretensão seria não ter consciência da complexidade de que os textos e os géneros se revestem; pretendo, pelo contrário, desenvolver os aspetos que me parecem mais relevantes no concernente à descrição linguística do género memórias.

---

<sup>4</sup> Como afirma Coutinho (2012, 46): “os casos particulares podem ser, em si mesmos, objeto de análise – constituindo esta um exercício útil, talvez tão pertinente como a análise de textos colhidos/integrados num *corpus* (mais ou menos) homogéneo e (tido como) representativo de um determinado fenómeno/problema. Se as diferentes abordagens se devem provavelmente complementar, com vista à obtenção de dados significativos quanto às condições de regularidade e de variação dos funcionamentos linguísticos, estamos em crer que a análise de textos singulares pode constituir provocação saudável para a linguística.”



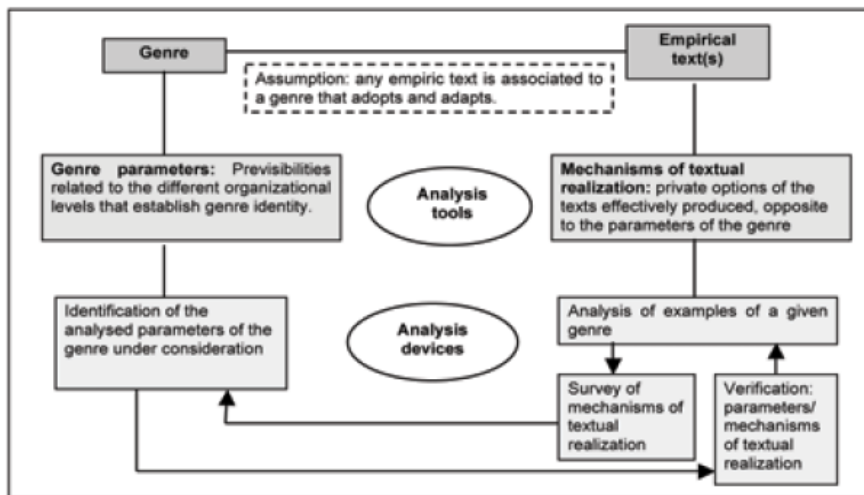
A análise far-se-á, portanto, partindo dos contextos sociais (atividades) para os textos empíricos (produzidos em contextos de produção cultural e sócio-historicamente situados) e não descurando o modelo pré-existente que rege a realização textual. Recorrendo a uma análise que articula aspetos linguísticos, literários, sociais e psicológicos, entre outros (justificada pela diversidade de contextos sociais em que os textos são produzidos), a abordagem mobilizará também recursos de descrição microlinguística, que serão articulados com as noções de *atividade* (de linguagem) e *género de texto*. Darei primazia a uma pluralidade metodológica controlada, assumindo que a linguagem, enquanto faculdade humana, só pode ser entendida no seio de um *paradigma da complexidade*.

Este tipo de abordagem, que parte do global para o local, apesar do risco de dispersão que comporta, permite dar conta de alguns aspetos da complexidade e do dinamismo dos textos, dos géneros textuais e das atividades sociais (de linguagem), evitando a parcelização do conhecimento e o conseqüente reducionismo arbitrário que, segundo Boaventura de Sousa Santos ([1987]1993), caracteriza o conhecimento local. Parece-me, no entanto, que será necessário privilegiar um movimento de tipo dialético, que não descure também uma abordagem ascendente, já que esta possibilita a validação do primeiro tipo de abordagem, por partir do local (específico, *simples* e *seguro*) para o total (*complexo* e *arriscado*). Através de um movimento de vaivém (iniciado por um movimento descendente que parte das práticas sociais coletivas (atividades de linguagem) para as práticas de comunicação individual (textos) e concluído com o movimento inverso), alguns dos parâmetros de género (ou seja, as previsibilidades relativas aos diferentes níveis organizacionais, que estabelecem a identidade do género – Coutinho 2007) serão validados pelos mecanismos de textualização locais (isto é, pelas opções particulares dos textos efetivamente produzidos, face aos parâmetros do género – *ibidem*). Desenvolvida no âmbito do subprojeto GETOC (Géneros textuais e organização do conhecimento)<sup>5</sup>, esta forma dialética de abordagem encontra-se representada no Esquema 1 (página seguinte).

---

<sup>5</sup> Vertente do projeto DISTEX – Discursos e Textos do Português Moderno e Contemporâneo, desenvolvido na Linha de Investigação n.º 5 do CLUNL, entre 2003 e 2006.

### Esquema1 – Instrumentos e procedimentos de análise (GETOC)



Coutinho & Miranda 2009, 42

A opção por uma *metodologia de investigação qualitativa* encontra fundamento no facto de a linguística do texto em geral e de o quadro epistemológico do ISD em particular estarem relacionados com a ciência do humano, do subjetivo e do social. Embora as abordagens qualitativas se revistam de inequívoca utilidade no campo das ciências humanas, não considero, no entanto, que as abordagens quantitativas careçam de produtividade na análise de textos e géneros; com efeito, os fenómenos quantitativos são essenciais na descrição, na medida em que validam teorias. Para além disso, como refere Coseriu, “les changements quantitatifs produisent d’habitude des changements qualitatifs: les changements dans la norme produisent des changements dans le système” (Coseriu 1982, *apud* Loiseau 2007).

A opção, na presente investigação, por uma metodologia de análise qualitativa encontra ainda fundamento quer no duplo objeto de análise (texto e género textual), quer no quadro teórico privilegiado, quer, em última análise, na área científica em que este trabalho se inscreve, já que os três se encontram intimamente relacionados com o subjetivo e o social. Embora se possa argumentar que as vias de análise qualitativas não constituem recurso de objetivização e de legitimização de uma abordagem teórica, a pergunta que se pode colocar é a seguinte: as ciências exatas (e os métodos quantitativos em que se apoiam) são, de facto, rigorosas? Prigogine (1990) demonstrou que não. Para além disso, uma abordagem exclusivamente quantitativa não conseguiria

dar conta da complexidade de um texto, dado o seu carácter complexo, inerentemente humano.

No que diz respeito à metodologia adotada, há ainda que referir um último aspeto, que se prende com a *perspetiva didática* subjacente à investigação desenvolvida. Apesar de se encontrar inscrito na área de especialidade da Linguística *do Texto e do Discurso* (e não na especialidade de Linguística e *Ensino da Língua*), e de o enfoque recair nas noções de *texto* e de *discurso*, o programa de trabalhos de doutoramento que agora se apresenta deve ser encarado como *linguística aplicada ao ensino do texto e discurso*. Nesse sentido, a terceira parte da tese tem como base o trabalho de campo, sendo perspectivada em termos de *investigação-ação*. Segue-se, deste modo, um *paradigma crítico*, na medida em que se encara a realidade como dinâmica, evolutiva e interativa e se tem em vista a melhoria das práticas educativas e a transformação das relações sociais.

# PARTE I

## ATIVIDADE, GÊNERO, TEXTO

Dedicada à reflexão sobre as noções de *atividade*, *gênero* e *texto*, esta primeira parte da tese encontra-se estruturada em três capítulos:

- no Capítulo 1, desenvolve-se uma reflexão em torno do conceito de *atividade*, tendo em conta as noções de *atividade geral*, *atividade de linguagem*, *ação individual* e *ação de linguagem*; a partir dessa reflexão, focam-se questões como a interação entre as várias práticas sociais de linguagem, a inseparabilidade das noções *atividade/linguagem/consciência*, a identidade narrativa e, por fim, identificam-se as principais características dos dois sistemas de atividade mais pertinentes no âmbito desta investigação – o *literário* e o *familiar*;
- no Capítulo 2, num primeiro momento aborda-se o conceito de *gênero textual*, numa perspetiva diacrónica e sincrónica; o enfoque é feito, sobretudo, na problematização das relações que se estabelecem entre gêneros e campos genológicos, por um lado, e entre gêneros e atividades, por outro; num segundo momento, foca-se o caso específico dos gêneros autobiográficos, realçando-se o gênero *memórias*;
- no Capítulo 3, reflete-se sobre o conceito de *texto*, destacando-se a questão da configuração textual; incide-se de forma privilegiada nas noções de *episódio* e de *tipo de discurso*, problematizando-se a questão das fusões e variantes dos tipos de discurso (TD), em articulação com a dialética autobiografia/ficção.

Por entender que um estado da arte atual só pode ser verdadeiramente compreendido numa perspetiva simultaneamente sincrónica e diacrónica, inicio a reflexão retrocedendo a Aristóteles (que continua a exercer grande influência ao nível dos estudos literários e retóricos), prosseguindo com autores como Leontiev, Voloshinov, Vygotski, Saussure. Quanto aos estudos recentes, privilegiarei, naturalmente, a perspetiva do ISD (com destaque para Bronckart 1997, Bronckart 2008a, Baudouin 2004, Baudouin 2010, Coutinho 2003, Miranda 2010, Bota 2012), integrando na reflexão contributos teóricos de autores de outros quadros da Linguística textual ou da Análise do Discurso que se revelem relevantes para a discussão e compatíveis com perspetivas interacionistas sociais

(com destaque para Adam 1997, van Dijk 1980, van Dijk 1981 e Bazerman 1997). Serão ainda tidas em conta contribuições vindas de outras áreas, sobretudo a dos estudos literários (a este nível, salientem-se Genette 1982, Genette 1987, Lejeune 1975 a, Gusdorf 1991, Rocha 1992, Morão 1997). A investigação será ainda complementada com estudos desenvolvidos noutras áreas do conhecimento. Nesse sentido, dar-se-á ênfase aos trabalhos de Ricœur (1983, 1990, 2002) e às propostas interdisciplinares apresentadas na *Enciclopedia of Life Writing*, editada por Jolly (2001), que associam a *escrita da vida* a práticas sociais tão díspares como a música, o desporto, a literatura, a ciência, a criminalologia, a filosofia, a religião e a atividade militar.

## 1. Atividade

Apesar de, comumente, implicar a aceção de *comportamento* ou *conduta*, na presente investigação a noção de *atividade* é usada de acordo com o paradigma epistemológico do ISD, herdado de Leontiev (1981, 2004) e de Vygotsky ([1934]2007) (autores inspirados pela ideologia de Marx).

Associado, na filosofia marxista, à noção de *trabalho*, o conceito de *atividade* não se esgota no processo de ação do homem sobre a natureza, subjazendo-lhe, pelo contrário, uma dinâmica de interação do indivíduo com o meio social envolvente. Como refere Marx, num artigo publicado na separata da *Nova Gazeta Renana* de 1849,

Na produção os homens não agem somente sobre a natureza, mas também sobre os outros. Eles não produzem senão colaborando de uma maneira determinada e trocando entre eles as suas atividades. Para produzir, eles entram em relações determinadas uns com os outros [...].

Marx ([1849]s/d, 23)

Apesar de ter uma natureza social/coletiva, a interação resulta da ação individual sobre o meio (natural e social). Nesse sentido, há que distinguir duas noções que, à partida, parecem ser sinonímicas: *atividade* e *ação*. A primeira diz respeito à interação grupal, enquanto a segunda se refere ao agir individual (o *agir* é aqui entendido enquanto designação genérica de qualquer forma de intervenção sobre a realidade). É o conjunto de ações individuais em interação que dá origem à atividade coletiva; por outro lado, a forma como as atividades coletivas se encontram organizadas condiciona as ações individuais. Entre a *atividade coletiva* e a *ação individual* estabelece-se uma relação de complementaridade e de condicionamento mútuo.

### 1.1. Atividades gerais e atividades de linguagem

De acordo com Leontiev (1979), a *atividade* diz respeito à organização funcional dos comportamentos dos organismos vivos, por meio da qual estes acedem ao meio envolvente. As atividades são, pois, pré-construídos históricos (isto é, quadros organizadores construídos ao longo da história), de carácter amplo e com estrutura e desenvolvimento próprios, baseados na interação entre os organismos e o meio:

Activity is a molar, not an additive unit of the life of the physical, material subject. In a narrower sense, that is, at the psychological level, it is a unit of life, mediated by psychic reflection, the real function of which is that it orients the subject in the objective world. In other words, activity is not a reaction and not a totality of reactions but a system that has structure, its own internal transitions and transformations, its own development.

Leontiev [1978]2009, 84

A atividade humana tem, pois, um carácter objetal, sendo realizada por meio de ações (entendidas como processos subordinados a objetivos conscientes) desenvolvidas em interação praxiológica com o meio social; conforme Leontiev ([1959]1981), a atividade é produzida coletivamente pela sociedade e tem um carácter formativo, na medida em que proporciona o desenvolvimento histórico-social dos homens e, em consequência, o desenvolvimento individual. O carácter formativo da atividade é igualmente perspectivado sob o ângulo de uma *psicologia histórico-cultural*; nesse sentido, Engeström, Miettinen & Punamäki (1999) encaram a atividade como um dos princípios explicativos da consciência.

Pela abordagem multidisciplinar que proporciona, a teoria da atividade é, atualmente, referência em múltiplos campos de pesquisa e de atuação, desde a psicologia e a filosofia, à linguística, passando pela pedagogia e pela política. A título exemplificativo, refiram-se as colectâneas *Mind, Culture and Activity* (Cole, Engeström & Vasquez (Ed.) 1997) ou *Perspectives on Activity Theory* (Engeström, Miettinen & Punamäki (Ed.) 1999), em que o sistema da atividade coletiva orientada para o objeto e mediatizada por artefactos é concebido como unidade de análise.

### **1.1.1. Atividades gerais**

Na continuidade dos posicionamentos interacionistas sociais de Leontiev, Vygotsky e Voloshinov, Bronckart (1997, 2004b, 2005a) entende as atividades coletivas gerais como dimensões da vida social que, constituindo *pré-construídos históricos* (de ordem praxiológica), consistem em quadros que organizam o essencial das relações entre os indivíduos e o seu ambiente. As atividades coletivas são assim encaradas como estruturas de cooperação que regulam as interações dos indivíduos com o meio:

L'agir humain peut d'abord être saisi sous l'angle des *activités collectives*, c'est-à-dire des structures de coopération/collaboration qui organisent les interactions des individus avec le milieu. Les activités sont diverses; elles peuvent être classées en fonction de leurs motifs anthropologiques généraux (activités de nutrition, de défense, de reproduction, etc.), ou de leurs propriétés structurelles, qui dépendent

d'options prises par les formations sociales, en fonction notamment des ressources instrumentales dont elles disposent.

Bronckart 2004b, 100

As atividades coletivas desenvolvem-se no seio de lugares sociais/institucionais, também eles pré-construídos históricos determinados espacial e temporalmente. Em Bronckart *et al.* (1985) encontra-se uma proposta de classificação de lugares sociais/instituições tendo em conta a sociedade contemporânea:

**Quadro 1 – Lugares sociais (Bronckart *et al.* 1985)**

| Lugares sociais  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Instituições económicas e comerciais</li><li>• Instituições político-estatais</li><li>• Instituição literária (ou literatura)</li><li>• Instituição académico-científica</li><li>• Instituições de cuidado</li><li>• Instituições de repressão (justiça e política)</li><li>• Instituição escolar</li><li>• Instituição familiar</li><li>• Instituições mediáticas</li><li>• Lugares de práticas de lazer</li><li>• Lugares de práticas de contacto quotidiano</li></ul> |

Síntese feita com base em Bronckart *et al.* 1985, 33

Na ótica de Bronckart (2004b), as atividades podem ser classificadas em função quer de motivos antropológicos gerais, quer das suas propriedades estruturais. Tais propriedades dependem de *formações sociais* (ou seja, das estruturas históricas criadas pelos grupos sociais com o objetivo de organizar as atividades, em função de contextos físicos, económicos, culturais...), geradoras de regras, normas e valores. Na continuidade do posicionamento de Foucault (1969), Bronckart (1997, 2005b) considera que cada formação social elabora modalidades particulares de atualização do uso da língua, as *formações sociodiscursivas*.

### **1.1.2. Atividades de linguagem**

Dentro das atividades coletivas gerais, entendidas enquanto pré-construídos sócio-históricos, integram-se as atividades de ordem linguística, designadas no quadro



do ISD como *atividades de linguagem*. As atividades de linguagem constroem e verbalizam grande parte das atividades gerais.

Retomando o pensamento marxista e o carácter objetal que caracteriza a atividade humana, poder-se-á encarar a linguagem como instrumento, isto é, como objeto por meio do qual se realiza a atividade; à semelhança dos outros instrumentos usados para levar a cabo uma ação de trabalho, a linguagem pode ser concebida, como diria Leontiev, como o portador da primeira abstração/generalização consciente e racional – na medida em que, tal como qualquer outro instrumento, “acarreta que se tenha consciência do objeto da ação nas suas propriedades objetivas” (Leontiev 2004, 88). A linguagem é, como qualquer outro instrumento, um objeto social, “elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo”, e “produto de uma prática individual” (*ibidem* 88, 90).

Esta conceção de linguagem como atividade social é ainda subsidiária das reflexões levadas a cabo por autores como Humboldt ([1835]1974), que defende que a capacidade de linguagem se realiza socialmente em línguas naturais, de forma processual<sup>6</sup>, Voloshinov ([1929]1977), que destaca o carácter social, semiótico e dialógico da linguagem, Habermas ([1981]1987), que releva a dimensão comunicacional-social da linguagem, Coseriu (2001), autor para quem a linguagem se manifesta concretamente como uma atividade humana particular – a atividade de falar (*parole* ou *discours*), ou Saussure, que, como constata Bronckart (2009, 2010), concebe a linguagem como um fenómeno de carácter praxiológico, entendendo os discursos/textos como forma de existência privilegiada dos fenómenos de linguagem (e, em última análise, do próprio pensamento consciente)<sup>7</sup>.

O encarar da linguagem como atividade social tem ainda sido amplamente reiterado por Rastier, na área da semântica textual. Para este autor, o carácter social da linguagem advém do facto de as práticas sociais instaurarem, determinarem e condicionarem as situações de comunicação, sendo estas últimas caracterizáveis por

---

<sup>6</sup> Entender a linguagem como atividade é reconhecê-la não como produto acabado, mas como processo criativo e interpretativo: “En elle-même, la langue est, non pas un ouvrage fait [*Ergon*], mais une activité en train de se faire [*Energeia*].” (Humboldt [1835]1974, 183).

<sup>7</sup> Como refere Bronckart (2009, 41), “La position du linguiste genevois était en fait que les discours/textes [de manière générale, Saussure utilisait le terme de ‘discours’ ou de ‘parole’ pour qualifier les textes, et celui de ‘discursif’ pour qualifier leur mise en œuvre] constituent le *milieu de vie* premier, ou fondamental, des phénomènes langagiers: c’est dans le cadre de leur mise en œuvre synchronique (leur production ou leur interprétation), ainsi que dans le cours de leur transmission historique, que les valeurs signifiantes des signes se construisent, et qu’elles se transforment en permanence.”

usos linguísticos específicos (designados pelo semanticista como *discursos*): “À chaque pratique sociale est associée un type d’usage linguistique que l’on peut appeler discours: ainsi discours juridique, politique, médicale, etc.” (Rastier 1989, 39).

Optando pela noção de *atividade de linguagem* (em detrimento do conceito de *discurso* proposto por Rastier<sup>8</sup>), Bronckart (2008b) defende que a linguagem enquanto atividade apresenta três aspetos distintos: articula-se com outras formas de atividade humana (que o autor designa como atividades práticas), produz/gera significação e resulta da exploração de um sub-conjunto circunscrito do material significante universal cuja tomada de consciência e tratamento cognitivo conduzem à construção da língua, seja ela a *língua interna* (vivenciada individualmente, relacionada com a forma como cada um internaliza o que é social) ou a *língua normalizada* (construída pelos gramáticos de cada comunidade). Para além disso, conforme Bronckart (1997, 2004b, 2005), as atividades de linguagem comentam as atividades gerais, explorando uma língua natural e materializando-se em diferentes espécies de textos. Nesta perspetiva, os textos empíricos serão entendidos como ações de linguagem, dependentes das propriedades das atividades (gerais e de linguagem) em que são realizados:

Les *textes* constituent les correspondants empiriques des activités langagières, réalisés avec les ressources d’une langue naturelle. Ce sont des *unités communicatives globales*, dont les caractéristiques compositionnelles dépendent des propriétés des situations d’interaction et de celles des activités générales qu’elles commentent, ainsi que des conditions historico-sociales de leur propre élaboration [...].

Bronckart 2004a, 115

A dimensão ativa da linguagem não se verifica apenas ao nível coletivo; com efeito, a linguagem é ação também ao nível individual. No entanto, como já foi referido, os conceitos de *atividade* e *ação* não podem ser entendidos como equivalentes – já que a atividade (seja ela geral ou de linguagem) é considerada em termos de dimensão social, enquanto a ação/o agir se relaciona com a dimensão psicológica (individual). Qualquer produção linguística surge num contexto social de atividade, refletindo o recorte de uma ação individual de alguém que se posiciona e interage socialmente. Neste contexto, Bronckart herda de Habermas ([1981]1987) a noção de *agir comunicacional* (concebido no seio de um modelo comunicacional da ação), referindo-se com ela às ações linguísticas realizadas por um sujeito individual (encarado como

---

<sup>8</sup> Para Bronckart, o conceito de *discurso* surge associado a questões enunciativas (tipos de discurso). É esta a aceção de *discurso* seguida também neste trabalho.

ator social) com vista ao entendimento mútuo.<sup>9</sup> O agir comunicacional relaciona-se, pois, com a integração do indivíduo na sociedade e com a intercompreensão, através da linguagem (caracterizável pelo carácter sógnico/significativo), sendo constitutivo do social propriamente dito e adquirindo, para além de uma dimensão gnosiológica (associada aos mundos formais de conhecimento), uma dimensão transindividual e praxiológica. Inspirado por Popper (1972) e por Habermas ([1981]1987), este autor entende que o agir comunicacional tem um efeito mediador, veiculando representações coletivas do meio envolvente e configurando os mundos representados, isto é, as atividades: “Sous l’effet **médiateur** de l’agir communicationnel, l’homme transforme le milieu [...], en ces mondes représentés qui constituent désormais le **contexte spécifique** de ses activités.” (Bronckart 1997, 33-34).

A atividade de linguagem, em geral, e o agir comunicacional, em particular, são materializados por meio de textos, as únicas realidades empiricamente atestáveis das línguas (Bronckart 1997). Nesta perspectiva, os próprios textos – e os géneros textuais de que eles relevam –, pelo seu estatuto de reconfiguradores da ação, devem ser encarados como *ação*. Retomando o pensamento de Ricœur (1986), poder-se-á afirmar que os textos são ação na medida em que, para além de lhes ser inerente uma função representativa<sup>10</sup>, consistem em atos linguísticos, constituindo ações de sujeitos histórica e culturalmente situados. Para este autor, teoria do texto e teoria da ação influenciam-se mutuamente: “Je dirai en bref que d’un côté la notion de texte est un bon *paradigme* pour l’action humaine, de l’autre l’action est un bon *réfèrent* pour toute une catégorie de textes.” (Ricœur 1986, 175). Se, por um lado, a ação humana é um *quase-texto* (dado que, ao ser exteriorizada, se autonomiza de quem a produziu e do contexto em que foi produzida, permitindo a atualização do seu sentido em novos contextos e adquirindo uma dimensão social), por outro, há textos que têm como referente a própria ação (já que, através de um processo de imitação criadora, mimetizam a ação humana, tornando-

---

<sup>9</sup> Para Habermas, a linguagem é entendida como um meio de intercompreensão, que permite estruturar configurações de conhecimentos: “Seul le modèle communicationnel d’action présuppose le langage comme un médium d’intercompréhension non tronqué, où locuteur et auditeur, partant de l’horizon de leur monde vécu interprété, se rapportent à quelque chose à la fois dans le monde objectif, social et subjectif, a fin de négocier des définitions communes de situations.” (Habermas [1981]1987, 111).

<sup>10</sup> A própria representatividade inerente à língua/linguagem poderá ser entendida como ação – como mostra Saussure (2002), a língua constrói o real (não se limitando a refleti-lo), sendo ação também nesse sentido.

se indissociáveis as noções aristotélicas de *mito* e *mimese*, que Ricœur redefine como “fiction” e “redescription”<sup>11</sup>.

Ao focar as relações que se estabelecem entre ação e texto, Rastier (2001a) considera a articulação entre dois planos distintos – um de ordem praxiológica, outro de ordem linguística. Sobejamente conhecido, o esquema seguinte dá conta das correspondências que se estabelecem entre estes dois planos, que vão do global ao local:

**Esquema 2 – Plano praxiológico e plano linguístico (Rastier 2001a)**

|                    |                                |         |               |
|--------------------|--------------------------------|---------|---------------|
| Plano praxiológico | Campo prático                  | Prática | Curso de ação |
| Plano linguístico  | Campo genológico <sup>12</sup> | Gênero  | Texto         |

Rastier 2001a, 231

Dado que a questão dos gêneros textuais será retomada no próximo capítulo, retenha-se neste momento apenas a ideia de que as ocorrências particulares correspondem, no plano linguístico, aos textos – e que a cada tipo de prática social corresponde um uso específico da língua. É a análise dessas ocorrências particulares, no plano praxiológico, que permite apreender o contexto de produção de um texto e, em última análise, entender o texto como ação. Nesta ótica, Baudouin defende a interação que se estabelece entre a ação e os gêneros textuais:

[...] l’analyse des genres est à relier à une théorie de l’action, supposant un sujet capable d’initiative et doté de compétence, en termes de pouvoir agir, et développant des actions et des conduites linguistiques adaptées aux occurrences des pratiques dans lesquelles son “agir” s’inscrit. Dans une telle perspective, le contexte de production est avant tout un contexte d’effectuation qui, dans une occurrence particulière, est à définir comme “cours d’action”.

Baudouin 2004,395

<sup>11</sup> Charaudeau (2004), no entanto, ressalva que a relação entre linguagem e ação difere consoante o ponto de vista adotado. Assim, sob um ponto de vista exclusivamente representacional, a linguagem que tem como função representar ações humanas não é ação, mas re-presenta a ação.

<sup>12</sup> Dado que, na língua portuguesa, o adjetivo *genérico* tem várias aceções – surgindo associado quer à noção de *indeterminação/generalidade* (linguagem comum), quer à noção de *gnomicidade* (Semântica), quer ainda à noção de *genericidade textual* (Linguística Textual) – recorro neste trabalho aos adjetivos *genérico* e *genológico* de forma diferenciada: o primeiro é utilizado com o sentido de *gnómico* (e.g. presente com valor *genérico/gnómico*) e o segundo surge associado a questões de *gênero textual* (e.g. campo *genológico*).

Para Baudouin (2004), a configuração é determinada pelos géneros de texto – sendo que a teorização dos géneros textuais implicará, necessariamente, a teorização da ação. O contexto extralinguístico é assim encarado como ação situada, regulando a estruturação dos enunciados textuais. O enunciado, por seu turno, é encarado pelo mesmo autor como uma unidade de língua, dependente não só do tema e das formas tipificadas de estruturação do género adotado, mas também da intenção/do ‘querer dizer’ do locutor.

Por tudo o que atrás se referiu se conclui que as atividades e ações de linguagem têm uma vertente fortemente praxiológica (relacionada com a função comunicativa). No entanto, as atividades de linguagem não podem ser perspetivadas apenas em termos de ação – na medida em que lhes é inerente uma outra dimensão, de carácter gnosiológico (relacionada com a linguagem enquanto instrumento construtor de conhecimento).

A existência desta segunda vertente relaciona-se, em última análise, com a questão da indissociabilidade entre a linguagem e o pensamento consciente, já sustentada por autores como Vygotski, Voloshinov, Leontiev ou Humboldt. De facto, rejeitando a teoria do inatismo da linguagem e assumindo uma postura sociointeracionista, sociocultural e sociohistórica, Vygotski ([1934]2007) defende que desenvolvimento humano é viabilizado, sobretudo, pela interiorização e apropriação dos signos, apreendidos em sociedade. Nesta perspetiva, para além de ser um elemento mediador essencial no processo de aculturação, a linguagem tem um papel decisivo na formação do pensamento/consciência.

Voloshinov ([1929]1977) partilha o mesmo posicionamento: mais do que uma manifestação das representações coletivas, a linguagem é, em primeiro lugar, um elemento fundador do pensamento consciente e operatório (na medida em que não existe atividade mental sem expressão verbal). Ao refletir sobre as contribuições de Voloshinov, Bota (2012) destaca, exatamente, a forma como as interações sociais condicionam quer o psiquismo coletivo, quer o psiquismo individual (sob a forma de processo de pensamento e de consciência):

*L'une des contributions capitales de Volochinov consiste à montrer qu'il y a d'une part un psychisme collectif organisé sous la forme de l'idéologie et un psychisme individuel organisé sous la forme des processus de pensée et de conscience. Ces deux formes de psychisme se construisent à partir des interactions sociales et des signes matériels qui y sont mobilisés.*

O primado da linguagem sobre o pensamento (a consciência) é também perfilhado por Leontiev (2004), que considera que o pensamento e o conhecimento humano em geral são elaborados em sociedade, pelo que “quando aparece o pensamento verbal abstrato, ele não pode efetuar-se a não ser pela aquisição pelo homem de generalizações elaboradas socialmente, a saber os conceitos verbais e as operações lógicas, igualmente elaboradas socialmente.” (Leontiev 2004, 91). A linguagem é, assim, a forma concreta da consciência acerca da realidade circundante, conduzindo à inseparabilidade das noções de *atividade (trabalho), linguagem e consciência*:

Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana, mas é igualmente “o ser falante da coletividade” (Marx); é apenas por isso que existe igualmente para o homem tomado individualmente. [...] Assim a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como fato de consciência, isto é, como pensamento.

Leontiev 2004, 92-94

Esta prevalência da linguagem sobre o pensamento – que pode ainda ser encontrada, por exemplo, em Humboldt ([1835]1974) – constitui um suporte teórico à abordagem logocêntrica defendida pelo ISD; com efeito, de acordo com esta epistemologia interacionista social, a linguagem tem um papel fundamental na constituição da pessoa consciente e no desenvolvimento ao longo da vida.

A este propósito, pode concluir-se que, sendo construída em e pela sociedade, a linguagem contribui não só para o desenvolvimento da coletividade, mas também para o desenvolvimento individual. Ao refletir sobre a relação entre linguagem e desenvolvimento humano, Bronckart (2004b) retoma as pesquisas levadas a cabo por Voloshinov e Vygotski, sublinhando que os estudos de Voloshinov visam a explicitação das condições da constituição do pensamento consciente humano (tendo em conta as interações sociais e as formas de enunciação que verbalizam tais interações), e que os de Vygotski demonstram que as práticas socioculturais e linguísticas humanas, para além de darem origem a obras e feitos coletivos, contribuem para a emergência e transformação permanente das capacidades psicológicas individuais. No respeitante a esta questão, o ISD desenvolve a sua reflexão em torno da influência que a linguagem,

de carácter mediador, exerce sobre a aprendizagem da textualidade, quer ao nível das condições de transformação do psiquismo sensório-motor originado pelo pensamento consciente (cujo papel na formação da *persona* é fundamental, na medida em que resulta da interiorização das propriedades estruturais dos signos linguísticos – cf. Bronckart 2003), quer ao nível da influência exercida pelas mediações textuais no desenvolvimento posterior de cada ser humano (cf. Bronckart 2004c).

Os textos em que se expressam mundos formais de conhecimento predominantemente narrativos (como o são os que adotam o género *memórias*) assumem um papel de indiscutível valor enquanto potenciadores do desenvolvimento humano, na medida em que possibilitam a construção da identidade pessoal<sup>13</sup>, através da *identidade narrativa*, formulada por Ricœur (1988) como o tipo de identidade à qual um ser humano acede graças à mediação da função narrativa. Referindo-se à dimensão temporal da identidade da pessoa, Ricœur defende que

la compréhension de soi est une interprétation; l'interprétation de soi, à son tour, trouve dans le récit, parmi d'autres signes et symboles, une médiation privilégiée; cette dernière emprunte à l'histoire autant qu'à la fiction, faisant de l'histoire d'une vie une histoire fictive, ou, si l'on préfère, une fiction historique, entrecroisant le style historiographique des biographies au style romanesque des autobiographies imaginaires.

Ricœur 1990, 138

Mediatizada por signos e símbolos, a autocompreensão ganha forma, no entender de Ricœur, na narrativa; de acordo com esta ótica, a narrativa, seja ela de tipo biográfico/histórico ou de tipo ficcional, proporciona a construção da identidade (não só de quem produz o ato discursivo, como também de quem o recebe), na medida em que contribui para a configuração da experiência humana e para a manutenção da identidade através do tempo<sup>14</sup>. Tal configuração é, assim, estruturada com base em dois tipos de referencialidade distintos, mas igualmente influentes – um que decorre da realidade imanente, outro que resulta da realidade possível. Para Ricœur (1983) a experiência humana encontra-se necessariamente inscrita no tempo – atingindo a plenitude quando

---

<sup>13</sup> Para Ricœur (1988, 79) o conceito de *identidade pessoal* é definido como implicando um carácter de imprescindibilidade entre a *mesmidade* (*idem* – “a mesma pessoa, uma única e mesma coisa”), que remete para uma identidade de tipo formal e substancial, e a *ipseidade* (*ipse* – “o idêntico a si, no sentido de não-estranho”), que se relaciona com a individualidade e unicidade. A articulação entre as duas modalidades é feita com recurso à *identidade narrativa*.

<sup>14</sup> Em “The human experience of time and narrative” (1991), ao discutir a problemática da fenomenologia da experiência do tempo, Ricœur sustenta que a atividade narrativa proporciona um acesso privilegiado à forma como se processa a articulação da experiência humana do tempo.

se torna uma condição da existência temporal. Ricœur (2002) conclui mesmo que o tempo (do mundo) é estruturado como uma narrativa, tornando-se *tempo humano* quando é narrado. É legítimo, assim, concluir que as ações de linguagem (os textos) em que a enunciação se faz com recurso à narrativa favorecem o desenvolvimento humano – a reflexão narrativa é, assim, condição *sine qua non* para que exista produção de autoconsciência e de (auto)conhecimento.

Ainda que os estudos desenvolvidos por estes últimos autores (com destaque para a reflexão pioneira de Ricœur) se afigurem de inegável interesse no âmbito do presente trabalho, há, no entanto, um aspeto que poderá ser alvo de questionamento: *a configuração discursiva do tempo faz-se exclusivamente com recurso a uma enunciação de tipo narrativo, ou seja, tendo como base a disjunção temporal entre o momento da enunciação e os factos enunciados/representados?* Em Coutinho & Jorge (2012) defende-se que o tempo poderá ser configurado textualmente com recurso a duas operações distintas, uma de ordem narrativa, outra, expositiva – é essa, aliás, a posição sustentada neste trabalho. Também no seguimento dos pressupostos teóricos acabados de apresentar, assume-se igualmente que, pelo facto de serem os *correspondentes empírico-linguísticos das atividades de linguagem de um grupo e de um agente individual* (Bronckart 2004b), os textos e os géneros textuais por eles adotados (sobretudo aqueles em que se expressa uma postura enunciativa predominantemente narrativa, articulada ou não com uma enunciação de tipo expositivo) são instrumentos de mediação de ordem linguística, praxiológica/comunicativa e gnosiológica que favorecem o desenvolvimento humano, quer ao nível coletivo/social, quer ao nível individual.

## **1.2. Atividades e sistemas de atividades**

Os sistemas de atividade humana não se definem pelo isolamento e pela delimitação nítida de fronteiras estáveis e imutáveis; pelo contrário, são sistemas complexos, dinâmicos, abertos, em constante interação e transformação, caracterizados pela coexistência de práticas já instituídas com práticas emergentes/em formação. Tal interação decorre do facto de os agentes que neles operam serem seres humanos que não se encontram confinados a um só sistema de atividade, mas que, pelo contrário, atuam em múltiplas práticas sociais interligadas (de âmbito profissional,



formativo/educacional, familiar, quotidiano, religioso, cultural, desportivo). Cada indivíduo atua, pois, em múltiplos sistemas de atividades de linguagem, influenciando-os e sendo por eles influenciado. Cada indivíduo leva para cada sistema de atividade de que faz parte o seu agir individual, agir esse que é condicionado pelas restantes atividades em que é coagente. Porque os indivíduos interagem em diferentes sistemas de atividades, há práticas comunicativas que, ao serem deslocadas de um sistema de atividade para outro, sofrem um processo de recontextualização/adaptação sem, contudo, perderem parte da sua função inicial (o intuito com que são utilizadas no novo contexto de produção é também ele sujeito a um processo de reajustamento). Daí decorre, quer no plano praxiológico, quer no plano gnosiológico, a renovação dos géneros/formatos/modelos textuais. Cada agir comunicativo é condicionado pela representação que quem o produz tem de determinado modelo, representação essa adquirida não num, mas de múltiplos sistemas de atividades em interação. Os sistemas de atividades e as práticas comunicativas realizadas dentro desses sistemas condicionam-se mutuamente: as práticas sociais de linguagem (os textos) encontram, na interação de agires individuais, padrões organizacionais que permitem a sua existência enquanto estruturas sociais e institucionais. A convencionalidade associada aos sistemas de atividade de linguagem reflete-se, assim, nas produções textuais individuais e vice-versa.

Algumas práticas sociais têm sido um objeto de estudo privilegiado em áreas como a Linguística Textual, a Análise do Discurso ou a Análise da Conversação, havendo cujas práticas sociocomunicativas se encontram largamente trabalhadas, estando já relativamente estabilizados os conceitos de *esfera religiosa, jurídica, política, científica, didática, dos media...* No entanto, ao contrário destas atividades, cuja natureza institucional formal facilita a caracterização e categorização, outras há, mais informais, que se encontram ainda pouco exploradas enquanto focos de análise linguística. Marcuschi ([2005]2008), ainda assim, apresenta, com intuito didático, uma tentativa de categorização, propondo doze *domínios discursivos*: instrucional (científico, académico e educacional), jornalístico, religioso, saúde, comercial, industrial, jurídico, publicitário, lazer, interpessoal, militar e ficcional. A proposta apresenta alguns pontos de contacto a categorização dos lugares sociais sugerida por Bronckart *et al.* (1985), já apresentada no Quadro 1. Ambas as propostas servem um mesmo intuito, metodologicamente indispensável: categorizar/classificar. É, no entanto, importante

referir que o facto de que as atividades de linguagem funcionam em rede, influenciando-se mutuamente; como tal, as práticas sociais, embora sejam produzidas em contextos específicos, tendem a sofrer influência das atividades afins, não tendo por isso uma natureza pura e sofrendo contaminações dos usos linguísticos característicos de outras atividades.

### **1.3. Atividade literária e atividade familiar**

Direcionando a reflexão para o foco de análise da presente investigação, é chegado o momento de apresentar as duas atividades de linguagem a que os textos MMV e PM se encontram circunscritos – a atividade familiar (associada ao lugar de prática de contacto quotidiano) e a atividade literária (associada à instituição literária). Sintetizar-se-ão de seguida as principais marcas distintivas de cada uma dessas atividades, tendo em conta o seu duplo estatuto (atividades gerais/atividades de linguagem).

#### **1.3.1. Atividade (de linguagem) literária**

De acordo com Aguiar e Silva ([1967]1996, 6-9), o lexema *literatura* tem sido alvo de uma nítida evolução semântica ao longo dos séculos: se até ao século XVIII remetia para o “saber e ciência em geral”, no século XVIII passou a designar uma “forma particular de conhecimento”/“específico fenómeno estético, específica forma de produção, de expressão e de comunicação artísticas”; finalmente, nos séculos XIX e XX, adquiriu múltiplas aceções, das quais importa destacar neste momento as seguintes: “conjunto da produção literária de uma época [...] ou de uma região”, “conjunto de obras que se particularizam e ganham feição especial quer pela sua origem, quer pela sua temática ou pela sua intenção”, “história da literatura” e “conhecimento sistematizado, científico, do fenómeno literário”. Como facilmente se poderá verificar pelas definições apresentadas, a literatura tem sido concebida, desde o século XVIII não (apenas) como ideia essencialista (ou seja, como sinónimo de *literariedade*), mas como uma instituição social. É, aliás, no seio da comunidade que se constrói a própria literariedade e que o estatuto literário dos textos é aceite e constituído:

The error of assuming that literariness consists in textual properties, instead of the decision by the community to use the given text in a characteristic fashion [...] The

category of literary texts is not distinguished by defining characteristics but by the characteristic use to which those texts are put by the community [...].

Ellis 1974, 49-50

Neste sentido, comentando o posicionamento de Fish (1980), Aguiar e Silva ([1967]1996, 40) entende a literatura como uma categoria convencional “estabelecida em função de decisões de uma comunidade *interpretativa* que lê e julga como literários certos textos”. A mesma posição é defendida por Carlos Reis, que concebe a literatura como uma realidade condicionada (para além de uma dimensão estética e uma dimensão histórica) por uma dimensão sociocultural:

A literatura envolve uma **dimensão sociocultural**, directamente decorrente da importância que, ao longo dos tempos, ela tem tido nas sociedades que a reconheciam (e reconhecem) como prática ilustrativa de uma **certa consciência colectiva** dessas sociedades [...].

Reis 1995, 24

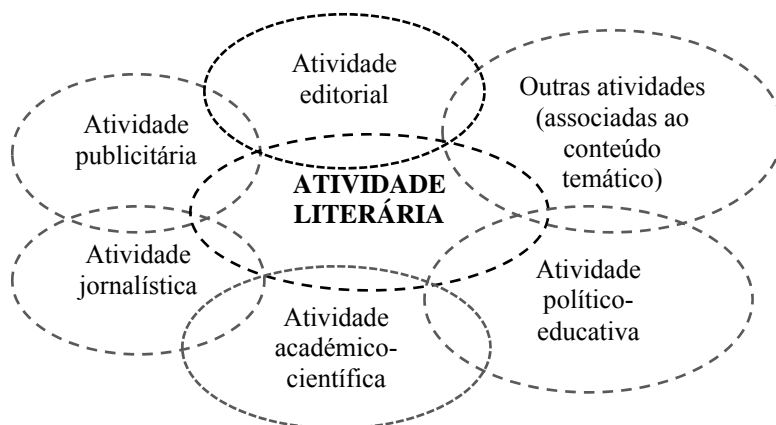
Para este autor, a dimensão sociocultural da literatura é condicionada por três fatores distintos: o reconhecimento público dos escritores, pela academia; o sistema de ensino; o mercado editorial. Pode assim concluir-se que a instituição literária é, efetivamente, um sistema de atividades influenciado por fatores socio-históricos e culturais (nomeadamente estético-literários), fatores esses que, por sua vez, são indissociáveis de atividades de linguagem outras que não a literária – nomeadamente a político-educativa e a editorial. Com efeito, a atividade científico-acadêmica não deixa de estar subjacente ao reconhecimento público a que os autores estão sujeitos, por parte da academia (cf. instituição de prémios literários) e da crítica literária (dada a conhecer em jornais e revistas especializadas); por seu turno, a atividade político-educativa surge associada ao sistema de ensino<sup>15</sup> que, ao incluir determinados textos nos programas curriculares (em detrimento de outros), estabelece escalas de literariedade, formatando a educação e o gosto literários dos membros da comunidade literária e contribuindo para a formação do cânone literário; por fim, a atividade editorial surge configurada nos circuitos de produção, difusão e consumo de textos literários – exercendo influência não apenas ao nível da materialização e mediatização do texto literário, como também da

---

<sup>15</sup> Seguindo Aguiar e Silva ([1967]1996), o sistema de educação literária engloba programas curriculares, manuais de história literária, gramáticas, antologias, edições de textos anotados, modalidades e regimes de ensino, exames.

formação da opinião pública (não devendo, por isso, negligenciar-se o papel do *marketing* editorial ou de figuras como o crítico literário não especializado). A atividade literária não se poderá definir como uma prática social fechada e com fronteiras fixas – resultando, ao invés, da interação com outras práticas sociais, de entre as quais se salientam a académico-científica, a político-educativa e a editorial (em articulação com as atividades jornalística e publicitária, no seio dos quais se dá a mediatização dos textos), bem como outros sistemas de atividades, relacionados com o universo em que se baseiam conteúdos temáticos verbalizados. O Esquema 3 exemplifica algumas possibilidades dessa interação.

**Esquema 3 – Funcionamento em rede da atividade literária**



O sistema da linguagem literária/poética tem sido foco privilegiado de estudo, desde a antiguidade Clássica (nomeadamente com a *Poética* de Aristóteles e com a *Arte Poética* de Horácio), ao século XX, no âmbito do formalismo russo (com autores como Jakobson, por exemplo). Como refere Aguiar e Silva, foi a partir destes contributos teóricos que se constituiu uma teoria explicativa da *literariedade*, “que estava destinada a conhecer uma fortuna excepcional nos estudos literários contemporâneos: a linguagem literária seria o resultado, o produto de uma *função* específica da linguagem verbal” (Silva [1967]1996, 47-48). De acordo com a perspetiva dos formalistas russos, as características peculiares e diferenciadoras da linguagem literária decorrem do facto de no sistema de linguagem poética as palavras adquirirem um valor autónomo e uma função predominantemente estética, preterindo-se (mas não se excluindo) a finalidade prática da comunicação. A noção de *literariedade* enquanto dimensão intrínseca da linguagem verbal não é, no entanto, consensual – na esteira de Balibar (1974) e de

Reuter (1990), Bronckart (1999) sustenta que a literariedade tem um carácter relativo, por se encontrar dependente de fatores externos: “la littérarité est une construction histórico-social, qui s’effectue dans les commentaires sur les œuvres, ou encore dans l’évaluation sociodiscursive des œuvres.” (Bronckart 1999, 74). A literariedade é, para este autor, produto das relações complexas que se estabelecem entre o texto e os efeitos que o texto suscita no leitor. Nesse sentido, a literariedade é instituída quer a partir de critérios externos (relacionados com avaliações de carácter sócio-subjetivo), quer de critérios internos. Sintetizam-se no quadro abaixo esses critérios, de acordo com a perspetiva de Bronckart, baseada em Reuter (1990), entre outros.

**Quadro 2 – Critérios internos de literariedade (Bronckart 1999)**

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <b>Critério de porosidade</b>        | Capacidade que o texto literário tem de integrar uma multiplicidade de temas, de conceções e de usos da língua.   |
| <b>Critério de autonomização</b>     | Capacidade que o texto literário tem de se autonomizar relativamente ao contexto de enunciação, viabilizando diferentes interpretações.   |
| <b>Critério de finalidade humana</b> | Capacidade que o texto literário tem de propor reconfigurações da atividade humana e tornando-se instrumento ao serviço da compreensão das próprias ações e da própria identidade (Ricœur). |

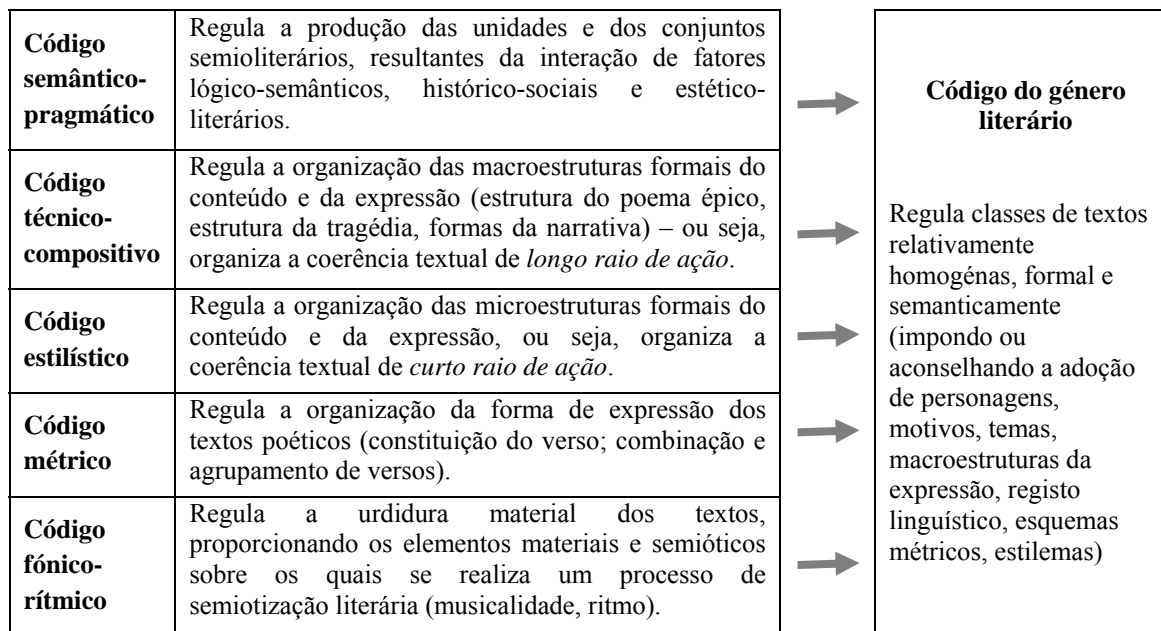
Bronckart 1999, 75-76

O entendimento da literariedade enquanto construção instituída a partir de critérios *internos* coaduna-se com a perspetivada assumida por Aguiar e Silva. Para este autor, a literariedade relaciona-se com um *policódigo*, “que resulta da dinâmica intersistémica e intra-sistémica de uma pluralidade de códigos e subcódigos pertencentes ao sistema [...] que é a literatura” (Silva [1967]1996, 100). O Esquema 4 (página seguinte) constitui uma síntese esquemática da descrição do sistema semiótico e do código literários<sup>16</sup>. De acordo com a perspetiva de Aguiar e Silva, a literariedade que caracteriza a linguagem literária resulta da aplicação de preceitos/normas que operam ao nível micro, meso e macrotextual. Os géneros literários (entendidos como *classes formal e semanticamente homogéneas*), resultam da adoção de códigos específicos, constituídos com base em fatores de ordem não linguística e

<sup>16</sup> A síntese é feita com base numa metodologia descendente (do global ao local) – contrariando a posição assumida por Aguiar e Silva, ao optar por um esquema descritivo *from bottom to top* (que, aliás, o próprio autor reconhece não ser “cientificamente o mais adequado à presumível dinâmica da produção do texto literário”).

extralinguística (isto é, tendo em conta a tradição literária e as coordenadas socioculturais que contextualizam os processos de produção e receção-interpretação textual).

**Esquema 4 – Policódigo literário (Silva [1967]1996)**



Síntese elaborada com base em Silva [1967]1996, 100-111

Sem esgotar o tratamento da complexa questão da literariedade, as perspetivas acabadas de referir encaram a literariedade como uma construção resultante de uma materialidade linguística concreta (e não apenas de fatores de ordem externa, sócio-subjetiva). A literariedade tem, assim, uma realização linguística efetiva, podendo, por isso, ser foco de análise linguística. Nesse sentido, é possível afirmar que a atividade de linguagem literária é marcada por um uso específico da língua, que condiciona o estilo dos géneros textuais e, conseqüentemente, o estilo das práticas individuais. Como se verá de seguida, o mesmo se pode concluir acerca da atividade de linguagem familiar.

### 1.3.2. Atividade (de linguagem) familiar

Comummente considerada uma instituição social nuclear, a família é o primeiro lugar social em que o ser humano se integra e atua – é, aliás, no seio das práticas familiares que se inicia o processo de desenvolvimento humano, seja em termos individuais (formação da identidade pessoal), seja ao nível coletivo (sociabilização). Ainda assim, devido ao carácter quotidiano/fugaz, informal/ligeiro e não especializado que as caracterizam (e ao que acontece com as atividades de instituições ditas especializadas), as atividades de linguagem familiares não têm sido, até ao momento, foco aturado de análise linguística.

As atividades de linguagem familiares são, no entanto, extremamente produtivas na interação humana, cumprindo funções comunicacionais de carácter utilitário e pragmático. A sua importância é tal que o Conselho da Europa concebe o domínio privado como um dos principais domínios a ter em conta na aprendizagem ensino de línguas – a par dos domínios público, profissional e educativo. O domínio privado é definido pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas como domínio

no qual o indivíduo vive como pessoa privada, centrado na vida familiar, na casa e nos amigos, empenhado em actividades individuais como a leitura por prazer, a escrita de um diário, o exercício de actividades lúdicas (passatempos, por exemplo), a dedicação a outros interesses pessoais [...].

Conselho da Europa 2001,76

*Grosso modo*, poder-se-á entender as atividades familiares como práticas sociais que, integradas na esfera privada (por oposição à esfera pública), dizem respeito às relações familiares, sendo pautadas por uma relação de interação regular e recorrente, informal e afetiva entre os intervenientes. Kerbrat-Orechioni (1992, 39) considera que “on parle d’une situation ‘familiale’ (vs ‘formelle’) lorsqu’elle produit sur l’interaction des effets analogues à ce qui se passe quand les participants sont eux-mêmes familiers d’un de l’autre.” Gera-se, na instância familiar, uma situação de interlocução de grande proximidade que se repercute inevitavelmente nas respetivas atividades de linguagem – atividades essas fundadas na linguagem comum, corrente, do dia a dia (*everyday language*, nos termos de Wittengstein [1921/1953]2008). A este propósito, J.-B. Grize (1981, 8) caracteriza o *discurso quotidiano* nos seguintes termos:

1. Le discours s’adresse à un interlocuteur particulier.
2. Il est engendré en situation.

3. C'est un discours d'action.
4. Il ne vise qu'une validité locale.

Por seu turno, privilegiando a interação verbal oral, Kerbrat-Orechioni (1992) sublinha que os traços de familiaridade (designados pela autora como “familiaritèmes”) são visíveis quer ao nível proxémico/paraverbal, quer ao nível verbal (organização interacional e organização temática). No Quadro 3 esquematizam-se esses traços.

**Quadro 3 – Traços de familiaridade (Kerbrat-Orechioni 1992)**

|                                   |                                 |   |
|-----------------------------------|---------------------------------|---|
| <b>Nível proxémico/paraverbal</b> |                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Débito</li> <li>• Intensidade</li> </ul>   |
| <b>Nível verbal</b>               | <b>Organização interacional</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Predomínio de turnos de fala inacabados</li> <li>• Tolerância às sobreposições, aos esquecimentos e aos silêncios</li> <li>• Registo de língua descontraído ou familiar</li> </ul> |
|                                   | <b>Organização temática</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberdade nos encadeamentos</li> <li>• Pouco desenvolvimento dos temas (a fim de evitar discussão ou o desacordo entre dois interlocutores)</li> </ul>                             |

Síntese elaborada como base em Kerbrat-Orechioni 1992, 40,135

A partir das reflexões levadas a cabo por Grize e Kerbrat-Orechioni, é possível concluir que a linguagem familiar se caracteriza pelo predomínio de um registo linguístico corrente (isto é, não literário e não especializado); quanto à sua função, é usada em situações de interação informal quotidiana, com uma finalidade comunicativa essencialmente pragmática, em articulação com objetivos de ordem relacional.

### **1.3.3. Atividade literária vs. atividade familiar**

A partir da análise das características constitutivas da atividade (de linguagem) literária e da atividade (de linguagem) familiar, poder-se-á concluir que as práticas sociais literárias e as práticas sociais familiares são distintas a vários níveis. Considerando os aspetos abordados, poder-se-ão apontar as seguintes divergências entre os dois sistemas de atividades (Quadro 4, página seguinte).

Trata-se, com efeito, de dois sistemas de atividade caracterizáveis por diferentes graus de complexidade, que se traduzem em atividades de linguagem distintas, quer ao



nível da função, quer ao nível dos géneros textuais convocados, quer, em termos linguísticos, ao nível da linguagem e da metalinguagem. As diferentes formas de uso da língua resultam, parece-me, de dois fatores – um relacionado com a própria atividade, outro com cada indivíduo que integra essa mesma atividade.

**Quadro 4 – Atividade literária vs. atividade familiar**

|                                  | <b>Atividade literária</b>  | <b>Atividade familiar</b>   |
|----------------------------------|---|---|
| <b>Objetivos</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos de ordem estética</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos de ordem pragmática</li> </ul>   |
| <b>Mecanismos de comunicação</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanismos de comunicação da atividade editorial (<i>e.g.</i> livro), em articulação com os mecanismos de comunicação das atividades jornalística e publicitária (<i>e.g.</i> <i>press-release</i>, entrevista com o autor ...)</li> <li>• Mecanismos de comunicação da atividade político-educativa (<i>e.g.</i> programas curriculares, manuais, exames...)</li> <li>• Mecanismos de comunicação da atividade académico-científica (<i>e.g.</i> estudo crítico)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação oral</li> <li>• Registo escrito, sem a mediação da atividade editorial</li> </ul>        |
| <b>Uso da língua</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilo literário</li> <li>• Metalinguagem literária<sup>17</sup> (em função de coordenadas histórico-sociais e estéticas particulares)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilo coloquial</li> <li>• Linguagem familiar (específica de cada comunidade familiar)</li> </ul> |

Por um lado a atividade em si pode ser mais ou menos (inter)dependente de outras atividades – como se viu, a instituição literária não poderá ser entendida senão como em estreita interação com as atividades académico-científica, editorial e pedagógico-didática. Por seu turno, a atividade familiar, embora não possa ser encarada em termos isolados, é relativamente autónoma em relação a outras atividades, por nela se estabelecerem relações interpessoais *primárias* (em relação imediata com a realidade) e, ao contrário do que acontece com a prática literária, nela não serem comuns circunstâncias de comunicação cultural complexas.

Por outro lado, a complexidade da atividade depende da forma como cada indivíduo se relaciona com as outras atividades em que participa e traz para a atividade em causa, consciente ou inconscientemente, pré-construídos dessas mesmas atividades. O facto de os pré-construídos históricos e culturais sociais serem integrados, por via das

<sup>17</sup> Conforme Aguiar e Silva ([1967]1996, 112), a metalinguagem literária consubstancia-se nos “metatextos da literatura, isto é, aqueles textos nos quais, com objectivos analítico-explicativos e/ou normativos, se mencionam, formulam, caracterizam ou justificam as convenções, as regras, os mecanismos semióticos que subjazem aos processos de produção, estruturação e recepção dos textos literários”.

práticas individuais, em atividades distintas daquela em que foram gerados provoca a transformação/evolução dos sistemas de atividades, aumentando a complexidade das mesmas. Um texto produzido no seio da atividade familiar não reflete, nem é reflexo, apenas da atividade familiar – ao invés, poderá adotar e adaptar pré-construídos originários das outras atividades em que o produtor textual se movimenta (atividades essas de carácter profissional, educacional, cultural, religioso...).

Para além disso, uma prática textual pode ser fruto da articulação de (pelo menos) duas atividades de linguagem distintas. Focalizando as práticas textuais que constituem objeto de análise no presente estudo, refira-se que o texto PM resulta da interação de duas atividades distintas, a literária e a familiar (com destaque para a primeira), e que o texto MMV se circunscreve à atividade familiar.

Embora lhe possa ser atribuído um baixo grau de complexidade (principalmente quando comparada à atividade literária), a atividade familiar assume, a par da atividade literária, uma posição central no âmbito deste trabalho. Com efeito, é na instituição sociodiscursiva familiar que se procede, de forma privilegiada, à enunciação de experiências pessoais/autobiográficas; a atividade familiar é, em última análise, a atividade em que se dá início (na medida em que é a primeira instituição de inserção social à construção/configuração discursiva (temporal e enunciativa) da experiência humana, sendo nesta atividade que se desencadeia o desenvolvimento pessoal e social do ser humano.

## 2. Género de texto

Os géneros textuais são entendidos, nesta investigação, como categorias abstratas produzidas no seio das atividades de linguagem; trata-se, pois, de modelos pré-construídos a que é inerente uma natureza simultaneamente praxiológica (produzidos em práticas sociais determinadas, com objetivos sociocomunicativos específicos), gnosiológica (na medida em que se trata de modelos/formatos textuais que enformam a construção do conhecimento) e linguística (dado que são concretizados no seio das atividades de linguagem).

A reflexão sobre o conceito de *género* não é recente, mas remonta à Antiguidade Clássica, nomeadamente nos tratados aristotélicos *Poética* e *Retórica*. Não obstante terem sido produzidas no século IV a.C., estas duas obras gregas continuam a inspirar os estudos literários, retóricos e linguísticos atuais, facto que justifica e torna pertinente a sua referência no âmbito desta investigação.

### 2.1. Do género de *discurso* ao género de *texto*

A noção de *género* como categoria de natureza social é subsidiária da teorização levada a cabo por Aristóteles nos três livros que constituem a sua *Retórica*. Neste tratado sobre a elaboração do discurso (*logos*), que se ocupa “da arte de comunicação, do discurso feito em público com fins persuasivos” (Júnior 2005, 33), Aristóteles aponta a existência de três *géneros de discursos retóricos*: o epidíctico<sup>18</sup> ou demonstrativo, o judicial ou forense e o deliberativo ou político. Sintetizam-se no Quadro 5 (página seguinte) os principais aspetos referentes a cada um dos elementos comportados pelo discurso: o *orador*, o *assunto* de que se fala e o *ouvinte*.

Os géneros da oratória são classificados e caracterizados sobretudo em função de uma dimensão iminentemente social e institucional, relacionada com a vida política da Atenas do século IV a.C.. Destacam-se, nesta perspetiva, o tipo de auditório a que cada género se destina (bem como o seu papel social, relacionado com uma efetiva intervenção face ao discurso ouvido) e o objetivo do orador ao discursar – objetivo esse que não descarta os efeitos perlocutórios inerentes ao género.

---

<sup>18</sup> O termo epidíctico tem origem no vocábulo grego *epideixis*, que significa ‘exibição’.

**Quadro 5 – Géneros retóricos (Aristóteles 2005)**

|                               | <b>Género epidíctico</b>  | <b>Género judicial</b>   | <b>Género deliberativo</b>   |
|-------------------------------|---|--|--|
| <b>Objetivo do orador</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Louvar ou censurar, com base em valores como o <i>belo</i> e o <i>feio</i>.</li> <li>• Mostrar a virtude ou defeito de uma pessoa ou coisa.</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acusar ou defender, com base em valores como o <i>legal</i> e o <i>ilegal</i>.</li> <li>• Mostrar a justiça ou injustiça do que foi feito.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aconselhar ou dissuadir, com base em valores como o <i>útil</i> e o <i>prejudicial</i>.</li> <li>• Mostrar a vantagem ou desvantagem de determinada decisão.</li> </ul>   |
| <b>Assunto de que se fala</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tópicos <ul style="list-style-type: none"> <li>– Virtudes</li> <li>– Conceito do <i>belo</i>, do <i>nobre</i> e do <i>honesto</i> e respetivos contrários</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tópicos <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tópicos sobre delitos ou transgressão consciente das leis</li> <li>– Tópicos sobre prazer</li> <li>– Tópicos sobre agentes e vítimas da injustiça</li> <li>– Tópicos sobre justiça e injustiça</li> <li>– Tópicos sobre meios inartísticos ou não técnicos de persuasão</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas <ul style="list-style-type: none"> <li>– Finanças</li> <li>– Guerra e paz</li> <li>– Defesa nacional</li> <li>– Importações e exportações</li> <li>– Legislação</li> </ul> </li> <li>• Tópicos <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tópicos éticos (<i>felicidade</i>)</li> <li>– Tópico do <i>mais</i> e do <i>menos</i> aplicado à comparação de bens</li> <li>– Tópicos sobre constituições políticas</li> </ul> </li> </ul> |
| <b>Ouvinte</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espectadores (que apreciam o talento do orador)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juízes/membros do tribunal (que devem pronunciar-se sobre atos realizados no passado)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juízes/membros da assembleia ou do conselho (que devem pronunciar-se sobre atos que poderão acontecer no futuro)</li> </ul>   |

Síntese elaborada com base em Aristóteles 2005, 105-155 e em Júnior, *apud* Aristóteles 2005, 33-40

Em última análise, os géneros retóricos definem-se por um carácter de tipo *técnico*, vocacionado para a *ação*:

[...] a *Retórica* de Aristóteles não é o produto da mera idealização de princípios nascidos com ele e por ele convencidos para persuadir e convencer outras pessoas. É, sim, o produto da experiência consumada de hábeis oradores, a elaboração resultante da análise das suas estratégias, a codificação de preceitos nascidos da experiência com o objectivo de ajudar outros a exercitarem-se correctamente nas técnicas de persuasão.

Júnior 2005, 16 (parafrazeando Corbett 1971)

A dimensão social dos géneros retóricos é ainda evidente em relação ao *assunto de que se fala*. De facto, os temas/tópicos que Aristóteles associa a cada género estão intimamente relacionados com as atividades da *polis* em que esses mesmos géneros são adotados (atividade judicial/forense, atividade deliberativa/política...). Embora a reflexão sobre questões de tematicidade se encontre explorada de forma embrionária no

tratado aristotélico (na medida em que surge confinada apenas à identificação dos temas abordáveis em cada género retórico), constata-se que Aristóteles associa os aspetos temáticos à dimensão contextual, podendo inferir-se por isso que o tema é entendido (também), já naquela obra, como uma categoria de ordem pré-textual.

A *Retórica* e a *Poética* permitem ainda refletir sobre a dimensão estilística géneros. Nesse sentido, Aristóteles defende que não é suficiente estar na posse dos argumentos a produzir – é necessário apresentá-los adequadamente, o que leva a que cada discurso pareça ter determinado carácter (por exemplo, estilo da prosa, estilo da poesia...). Conforme o terceiro tomo da *Retórica* (dedicado ao estilo e à composição do discurso), cada género tem o seu estilo:

É preciso, porém, não esquecer que a cada género é ajustado um tipo de expressão diferente. Na verdade, não são a mesma coisa a expressão de um texto escrito e a de um debate, nem, neste caso, oratória deliberativa é a mesma que a judiciária.

Aristóteles 2005, 275

Aristóteles estabelece uma distinção entre o estilo das composições escritas e o estilo oratório:

**Quadro 6 – Géneros retóricos e estilo (Aristóteles 2005)**

| <b>Géneros retóricos</b>                 | <b>Características estilísticas</b>   |
|--|---|
| Estilo dos debates (género deliberativo) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilo oral, natural e espontâneo</li> <li>• Não implica a exatidão dos detalhes</li> <li>• Destinado à ação – cf. recurso ao assíndeto e à repetição</li> </ul> |
| Estilo judiciário                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilo médio, exato</li> <li>• Pouco retórico (ausência de luta oratória)</li> </ul>   |
| Estilo epidíctico                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilo elevado, exato</li> <li>• Literariamente trabalhado (o mais <i>escrito</i> dos três)</li> </ul>   |

Síntese elaborada com base em Aristóteles 2005, 275-277 e em Júnior *apud* Aristóteles 2005, 45-50

Para Aristóteles, o estilo é inerente ao género e refere-se não ao conteúdo do discurso (o que se diz), mas à *forma como* o discurso *se diz* (*lexis*). O estilo é, assim, indissociável do ato de dizer e da língua (na sua forma oral ou escrita).

Ainda que tenha ficado adormecida durante séculos (se comparada à teorização dos géneros literários), a teoria dos géneros retóricos de Aristóteles voltou a ser foco de

atenção nos estudos atribuídos a Bakhtine e, posteriormente, nos estudos linguísticos (sobretudo francófonos) dos anos 70 e 80 do século XX. Este retorno a Aristóteles possibilitou, como refere Coutinho (2012a, 17), “o alargamento da noção (de género) a todos os âmbitos de atividade comunicativa e não apenas ao domínio literário a que a consagrava a tradição poética ou literária”. No âmbito dos estudos de Linguística Textual, valerá a pena sublinhar a influência exercida pelo pensamento aristotélico a dois níveis: a dimensão social do género e as dimensões/componentes genológicas (temática, estilística e composicional).

Quanto ao primeiro aspeto, relembre-se que Voloshinov ([1929]1977) perspetiva a produção de *enunciados* individuais no seio das várias esferas da utilização da língua. Tais enunciados dão origem àquilo que o autor designa como *géneros de discurso* (tipos relativamente estáveis, com regularidades ao nível do tema, da construção composicional e do estilo). Na mesma linha, também Todorov (1978) entende o género como categoria historicamente determinada, associada a uma função predominantemente social; para aquele autor, o género é encarado em termos institucionais, funcionando como modelo de escrita (na ótica do autor) e como horizonte de espera (na ótica do recetor).

A convicção de que o género é uma categoria de natureza social é hoje consensual para os linguistas. Maingueneau (1996, 1998), por exemplo, entende o *género de discurso* como dispositivo de comunicação definido social e historicamente; Adam (1992) considera que os discursos são produzidos no seio das formações discursivas (religiosa, jornalística, política, literária...), o que lhe permite falar em *géneros do discurso religioso* (oração, sermão...) ou em *géneros do discurso jornalístico* (reportagem, editorial...); por seu turno, na esteira de Miller (1984) e encarando os géneros como categorias cognitivas de natureza psico-social, ou, se se preferir, como artefactos culturais, Bazerman (1997,19) sublinha: “Genres are not just forms. Genres are forms of life, ways of being. They are frames for social action. [...] Genres shape the thoughts we form and the communications by which we interact.”

A noção de género como categoria de natureza social é também perfilhada por Bronckart (1997)<sup>19</sup>. Em *Activité langagière, textes et discours*, o autor entende os

---

<sup>19</sup> Esta convergência de opiniões – que, como se viu, remonta a Aristóteles e tem resistido ao tempo, leva Coutinho (2003, 98) a concluir que “poderá considerar-se praticamente estabilizada a noção de género como ‘modalidade’ de comunicação histórica e socioinstitucionalmente definida”.

gêneros como formas comunicativas que se encontram disponíveis no *intertexto*<sup>20</sup> como instrumentos/modelos sob a forma de *nebulosa* (co-existindo no mesmo espaço gêneros com formatos estabilizados e textos sem fronteiras fixas); de acordo com esta perspectiva interacionista, os gêneros são categorias abstratas, caracterizáveis por regularidades que operam quer ao nível das propriedades linguísticas, quer ao nível da *indexação social* – facto que leva a que os gêneros sejam simultaneamente alvo de adoção (já que adotam um modelo de género disponível no intertexto/arquitexto, isto), e de adaptação (por adaptarem o modelo de género às condições de utilização relativas a cada ação específica). Numa entrevista concedida em 2011 a Barricelli & Muniz-Oliveira, Bronckart reitera este ponto de vista, afirmando que a indexação social a que os gêneros estão sujeitos ocorre a três níveis: a situação de atividade em que o género pode ser utilizado (indexação referencial), o meio de difusão (indexação comunicacional) e o valor social que lhe é atribuído (indexação cultural).

Embora se encontre estabilizada na área da Linguística Textual, o entendimento do género como categoria de natureza social não é ainda totalmente consensual na área da teoria literária. Com efeito, nesta área o conceito de género ora é entendido ainda como modo de enunciação transversal a diferentes gêneros (rivalizando o termo *género* com o de *modo* – género/mo­do narrativo, dramático, lírico), ora como espécie historicamente situada. A necessidade de clarificar a noção de *género* é, porém, sublinhada já em 1931, por Karl Viëtor (*apud* Wellek & Warren [1956]s/d, 283): “a designação de ‘género’ não deveria ser usada indistintamente para referir tanto essas três categorias [drama, épica e lírica], mais ou menos primordiais, como as espécies históricas, tais a tragédia e a comédia [...]”. Esta oscilação no uso indistinto do conceito de *género* tem-se, no entanto, desvanecido, sublinhando Reis & Lopes ([1987]1998a) que

[...] de acordo com a concepção que vem de Goethe (que falava em **formas naturais** e de **espécies literárias**), a moderna teoria literária tem postulado a distinção entre categorias abstractas, universais literários desprovidos de vínculos históricos rígidos – os **modos**: lírica, narrativa e drama – e categorias historicamente situadas e apreendidas por via empírica –, os **gêneros**: romance, conto, tragédia, canção, etc.

Reis & Lopes [1987]1998a, 187

---

<sup>20</sup> Em obras posteriores, a noção de *intertexto* é substituída pela de *arquitexto* (conjunto de gêneros elaborados pelas gerações precedentes e reorientados consoante as formações sociais contemporâneas – cf. Bronckart, 2004a).

Na linha de Goethe e assumindo uma postura similar à defendida na área da Linguística textual, aqueles autores entendem os modos como categorias meta-históricas e universais realizadas pelos diversos géneros. Nesta perspetiva, o conto, o romance ou as memórias são classificados como géneros narrativos – ou seja, como categorias históricas que atualizam o modo narrativo.<sup>21</sup>

Atente-se, finalmente, na designação com que os géneros têm sido definidos: géneros *do discurso*. Valorizando a dimensão social e institucional do género<sup>22</sup>, tal designação não é, no entanto, consensual, sendo adotada por autores como Maingueneau ou Adam, mas havendo posicionamentos teóricos que privilegiam outras formas de conceptualização e, conseqüentemente, de designação. É o que acontece no quadro do interacionismo sociodiscursivo, em que se defende a noção de *género de texto*. Neste sentido, Bronckart sublinha que qualquer texto se inscreve em determinado modelo de género, pelo que pretere a noção de género de discurso à de género de texto: “dans la mesure où tout texte s’inscrit nécessairement dans un ensemble ou dans un *genre*, nous avons adopté d’expression **genre de texte**, de préférence à celle de *genre de discours*” (Bronckart 1997, 78). Nesse sentido, qualquer texto adota e adapta um modelo de género:

Tout texte empirique est le produit d’une *action langagière*, il en est le pendant le correspondant verbal ou sémiotique; tout texte empirique est réalisé par *emprunt à un genre*, et il relève donc lui-même toujours d’un genre; tout texte empirique procède cependant aussi d’une *adaptation* de genre-modèle aux valeurs attribués par l’agent à sa situation d’action, et dès lors, outre les caractéristiques communes au genre emprunté, il exhibe également des propriétés singulières, qui définissent son *style* propre.

Bronckart 1997, 111

A opção de Bronckart pela designação *género de texto* (generalizada no ISD e também utilizada por Rastier 1989a) em detrimento da de *género de discurso* pode ainda ser justificada pela forma como autor conceptualiza a noção de *discurso* (atitude de locução/modalidade de enunciação) – questão essa que será abordada em I.3.

---

<sup>21</sup> Ao nível da teoria literária, a noção de *modo*, por sua vez, não é isenta de uma outra interpretação, subsidiária da teorização genettiana, segundo a qual o *modo*, tal como o *tempo* e a *voz*, corresponde a um domínio de constituição do discurso narrativo – relacionando-se com o *ponto de vista* do narrador e regendo a *regulação da informação narrativa* (Genette 1972).

<sup>22</sup> Para uma sistematização da problemática dos géneros de/do discurso, consulte-se, por exemplo, Coutinho (2003) ou Miranda (2010).



## 2.2. Dimensões genológicas

No que diz respeito às dimensões genológicas, várias têm sido as propostas de categorização das componentes de género, que retomam, em maior ou menor grau, a reflexão metagenológica implícita em Aristóteles. Apresentam-se no Quadro 7 algumas das propostas mais recentes.

**Quadro 7 – Componentes genológicas (Maingueneau 1998, Adam 2001, Miranda 2010)**

|                    | <b>Componentes genológicas</b>   |
|--------------------|--|
| Maingueneau (1998) | Finalidade, lugar, temporalidade, estatuto dos interlocutores (enunciador e coenunciador), suporte/apresentação material, organização textual/plano de texto |
| Adam (2001)        | Semântica, enunciativa, pragmática, estilística e fraseológica, composicional, material, peritextual, metatextual  |
| Miranda (2010)     | Temática, enunciativa, composicional, estratégica-intencional, disposicional/apresentação material, interativa   |

Todas as propostas apresentadas têm em conta quer a dimensão social do género (de carácter extralinguístico), quer componentes de ordem temática, estilística e composicional (de carácter linguístico) – isto demonstra que ambas as dimensões (praxiológica e gnosiológica) são passíveis de descrição e análise, sob a forma de componentes dos géneros textuais.

A identificação de dimensões genológicas estáveis e universais (isto é, adequadas de igual forma a todos os géneros textuais, independentemente das atividades de linguagem em que os mesmos são elaborados) é, todavia, questionável, devido quer à multiplicidade e diversidade dos géneros textuais existentes (em termos diacrónicos e em termos sincrónicos), quer à multiplicidade de fatores em interação mobilizados por cada género (Coutinho 2007; Coutinho & Miranda 2009). De facto, as componentes genológicas não condicionam de igual forma os diferentes. A título de exemplo, refira-se que a natureza do suporte utilizado não condiciona da mesma forma todos os géneros textuais – sendo que o género romance não perde a sua especificidade genológica se for apresentado em livro ou em *e-book*, ao contrário do que acontece com os géneros capa de livro (Jorge 2008; Jorge 2010a) ou *outdoor* político (Leal & Pinto 2009). Por outro lado, a invariância do conteúdo temático é mais determinante nos géneros de carácter

autobiográfico (autobiografia, memórias) do que em géneros assumidamente ficcionais, como o sejam o romance, a novela ou o conto.

A dificuldade (ou mesmo impossibilidade) em identificar dimensões genológicas universalmente válidas relaciona-se com a natureza social dos géneros, ou seja, com as práticas comunicativas (localizadas histórica e socialmente) em que estes ocorrem. Tal dificuldade poderá ser uma das causas da heterogeneidade de classificações de que os géneros textuais têm sido alvo, desde a Antiguidade Clássica<sup>23</sup>. Se os sistemas de atividade de linguagem se encontram em constante coevolução, o mesmo acontece com os formatos textuais produzidos no seio desses sistemas.

Para que a descrição genológica se torne possível, é imprescindível entender os géneros como unidades de análise complexas – ou, na ótica de Adam & Heidmann (2011), como *categorias dinâmicas em variação*, caracterizáveis por dois tipos de procedimentos: uns de carácter obrigatório, outros opcionais. Para estes autores, os géneros são “convenções consideradas entre dois factores, mais complementares que contraditórios: o de repetição e o de variação” (Adam & Heidmann 2011, 25) – convenções essas que não se definem com base em critérios fixos e estritos. Neste sentido, a análise genológica implicará necessariamente a identificação das dimensões que mais influem (constituindo tendências de tipicidade/regularidade) cada género ou grupo de géneros, e que, por isso, merece ser foco de análise no concernente a esse mesmo género. Como se verá posteriormente, no caso do género memórias, as componentes que mais contribuem para a identidade do género são a *temática* e a *estrutural* (que se refletem em grande escala na componente estilística).

### 2.3. Relações entre géneros

Porque são produzidos em atividades (que se caracterizam, em geral, por um funcionamento em rede), os géneros textuais estabelecem entre si relações variadas. Apresentam-se de seguida duas formas distintas de relações que podem ser estabelecidas entre géneros e que condicionam a identidade dos mesmos: as relações

---

<sup>23</sup> A heterogeneidade de classificações não é um fenómeno recente; ao invés, verifica-se já na *Poética* de Aristóteles (para este filósofo, os géneros literários/poéticos (imitados) podem ser classificados segundo três critérios distintos: o *meio* da imitação – ritmo, canto, metro –, o *objeto* da imitação – homens superiores, homens semelhantes, homens inferiores – e o *modo* de imitação – narrativo, dramático, misto).

existentes ao nível das formações sociodiscursivas (géneros/atividades de linguagem), as relações existentes ao nível dos campos práticos (género/campo genológico) e as relações que se estabelecem ao nível dos géneros propriamente ditos (género autónomo/género incluído).

### 2.3.1. Géneros e atividades

Um dos aspetos que tem sido foco de estudo e problematização, no âmbito da Linguística Textual, relaciona-se com a classificação dos géneros e com as relações que se estabelecem entre estes e as atividades. Os géneros textuais são produzidos no âmbito das atividades de linguagem – o mesmo equivale a dizer que a sua sua origem e evolução é condicionada pelas necessidades e conveniências da atividade a que estão associados (Coutinho 2012b).

A constatação de que os géneros de texto se encontram intimamente relacionados com as atividades a que se encontram circunscritos pode ser já encontrada em Voloshinov ([1929]1977, [1930]1981). Focando especificamente os *géneros do quotidiano*, o autor considera que há formas de comunicação usadas no âmbito da vida quotidiana relativamente estáveis:

Les formules de la vie courante font partie du milieu social, ce sont des éléments de la fête, des loisirs, des relations qui se nouent à l'hôtel, dans les ateliers, etc. Elles coïncident avec ce milieu, sont délimitées et déterminées par lui dans tous leurs aspects.

Voloshinov [1929]1977, 139

De acordo com Voloshinov, a atividade quotidiana dispõe de um repertório específico de “petits genres appropriés”, que se adaptam às situações de comunicação:

Dans chaque cas, le genre s'adapte au sillon que la communication sociale parait avoir tracé pour lui et cela, pour autant qu'il représente le reflet idéologique du type, de la structure, du but et de la constitution propre aux rapports de communication sociale.

Voloshinov [1930]1981, 291

O que aqui se acabou de dizer em relação à atividade quotidiana é válido para qualquer outra atividade de linguagem. Na Parte II mostrar-se-á até que ponto a atividade de linguagem em que um género (neste caso a familiar ou a literária) é produzido condiciona a produção textual, sobretudo ao nível da dimensão estilística.

No que diz respeito às relações que se estabelecem entre géneros e atividades, há uma outra questão que se reveste de particular interesse nesta investigação, e que se relaciona com o pressuposto teórico de que os géneros são determinados pela atividade em que são produzidos. Deste pressuposto seria legítimo concluir que realizações textuais produzidas em atividades distintas adotam, necessariamente, diferentes géneros. Ou, exemplificando com o género em análise nesta investigação, que as memórias produzidas no seio da atividade literária e as memórias produzidas no seio da atividade familiar adotariam géneros diversos. É esta, aliás, a perspetiva defendida por Rastier: de facto, devido ao facto acima enunciado (o género é condicionado pela atividade), o autor coloca em dúvida a existência de *géneros transdiscursivos*:

Comme les genres restent subordonnés à des discours, l'existence de genres transdiscursifs reste douteuse, car le voisinage d'autres genres, ou, s'il s'agit de genres inclus, d'autres contextes d'inclusion, suffit à les modifier: un proverbe par exemple n'a pas le même sens dans un discours ludique ou dans un discours juridique; la lettre commerciale n'a presque rien de commun avec la lettre personnelle du discours privé, car la corrélation entre contenu et expression demeure critique pour définir le genre.

Rastier 2001a, 253

Este mesmo posicionamento é reiterado em trabalhos posteriores do autor. Para Rastier, uma *tipologia transdiscursiva* é 'ilusória', na medida em que os géneros são específicos das práticas sociais, que se dividem em atividades específicas:

À une typologie *a priori* des genres, on préférera la recherche des axes typologiques qui dépendent des discours. Le projet d'une typologie transdiscursive paraît en effet illusoire, dès lors que les genres sont spécifiques aux discours. À chaque discours, on peut faire correspondre un système ou *symmorie* générique. Chaque groupe de pratiques sociales correspondant à un discours se divise en activités spécifiques (ex. le jury de thèse, la conférence, le cours, la correction de copie, etc.), qui ont chacune leurs genres. Pour relier les genres aux discours, la poétique généralisée a pour tâche d'étudier les symmories dans leur spécialisation et leur co-évolution.

Rastier 2001b<sup>24</sup>

Embora ponha em causa a *transdiscursividade* dos géneros, Rastier não nega radicalmente a sua existência. Para o autor os contextos situacionais são suficientes para modificar o sentido dos textos; no entanto, a alteração de sentido a que se refere o semanticista será condição suficiente para provocar a mudança de género? Estou certa que não. Parece-me que a interação que se estabelece ao nível das atividades (interação

---

<sup>24</sup> A não identificação do número de página resulta do facto de a edição consultada se encontrar em linha ([http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier\\_Elements.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Elements.html)).

essa que leva a que um género possa ser produzido em diversas atividades) influencia a coevolução dos géneros, numa perspetiva sincrónica, potenciando que um mesmo género integre o sistema genológico de atividades *contíguas*. Concretizando com o objeto de estudo deste trabalho, estou convicta de que os textos memorialísticos produzidos por José Saramago e por João Azenha, por partilharem uma das várias atividades sociais em que se inscrevem (a familiar), adotam e adaptam o mesmo modelo de género (as memórias). Na esteira de Miranda (2010), considero a existência de duas classes de géneros, uma composta por géneros associados a diferentes atividades, outra por géneros associados a uma única atividade. O género memórias integrar-se-á no primeiro grupo, pois o respetivo processo de produção, circulação e receção/interpretação é passível de se encontrar subordinado a mais do que uma atividade, mantendo a sua especificidade.

### 2.3.2. Géneros e campos genológicos

Géneros e atividades de linguagem são, de acordo com as propostas teóricas atrás apresentadas, noções indissociáveis; com efeito, retomando as propostas de Rastier (1989), poder-se-á dizer que os géneros se formam, evoluem e tendem a desaparecer juntamente com as práticas sociais a que estão associados<sup>25</sup>.

Cada prática social se caracteriza por um determinado conjunto de géneros textuais, que apresentam afinidades entre si ao nível do funcionamento social. Para dar conta desta realidade, Rastier (2001a) faz intervir o conceito de *campo genológico* (*champ générique*). De acordo com o autor, o campo genológico define-se pelo seu estatuto de mediador entre as práticas sociais e os géneros:

Si les domaines d'activité correspondent aux discours, entre les discours et les genres, il faut reconnaître une médiation, celle des *champs génériques*. Un champ générique est un groupe de genres qui contrastent, voire rivalisent dans un champ pratique: par exemple, au sein du discours littéraire, le champ générique du théâtre se divisait en comédie et tragédie [...] Au sein des champs pratiques, les pratiques spécifiques correspondent à des genres; aux cours d'action, qui sont les occurrences de ces pratiques, correspondent des textes oraux ou écrits.

Rastier 2001a, 230-231

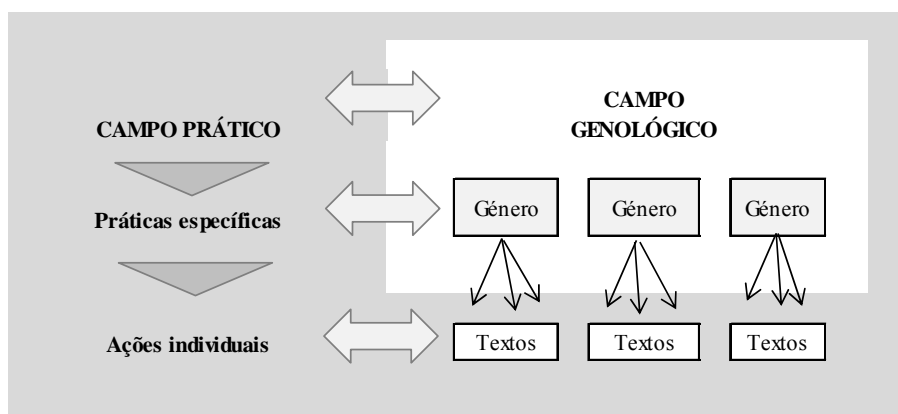
Valerá a pena salientar três aspetos sobre esta noção de *campo genológico*:

---

<sup>25</sup> Por esta razão, Adam & Heidmann (2011) entendem que os géneros se definem por contraste, no âmbito de um sistema de géneros – e não ontológica e isoladamente.

- 1) a noção de *campo genológico* como conjunto de géneros que contrastam e rivalizam entre si (e que, portanto, se encontram numa situação que Rastier identifica como coevolução – cf., por exemplo, Rastier 2008) e como patamar intermédio entre os discursos/atividades e os géneros (patamar esse em que se regula o agrupamento de géneros com características comuns, em função da atividade em causa);
- 2) a natureza da relação que se estabelece entre os vários géneros que integram determinado campo genológico, relação essa simultaneamente pautada pelo contraste (que possibilita a distinção de cada género face aos outros géneros do mesmo campo) e pela analogia (que justifica a inclusão do género no campo em causa);
- 3) as articulações de ordem praxiológica e de ordem linguística que se estabelecem entre campos práticos/campos genológicos > práticas específicas/géneros > ocorrências particulares (ações individuais) / textos. Inseridos em campos práticos e agrupados em campos genológicos, os géneros são encarados como práticas específicas cuja concretização se faz através de textos.

**Esquema 5 – Campo prático e campo genológico**



Esquema inspirado em Rastier 2001, 230-231

Ao refletir sobre a conceção praxiológica da linguagem, Bronckart (2008b) questiona a pertinência do conceito de *campo genológico* face a determinados campos práticos, por ser ou demasiado restrita (como acontece com o campo jurídico) ou demasiado abrangente (como é o caso do campo das interações familiares). Ainda que

este questionamento seja válido, o conceito de *campo genológico* (entendido como agrupamento de géneros que coevoluem num mesmo espaço virtual, estabelecendo entre si relações de analogia e de contraste) parece-me fulcral no âmbito da descrição dos géneros textuais, independentemente da amplitude de cada campo genológico. Mesmo que os géneros textuais se encontram dispostos sob a forma de *nebulosa*, no arquitecto, como defende Bronckart, isso acontece de forma relativamente organizada, estando os géneros agrupados de acordo com o seu funcionamento social.

A partir destas duas perspetivas poder-se-á concluir que a articulação entre géneros, campos genológicos e práticas sociais/atividades condiciona a formatação textual. De facto, segundo Rastier, os géneros e os *discursos* são níveis estratégicos que permitem passar da generalidade da língua à particularidade dos textos, na medida em que “les relations sémantiques entre textes s’établissent préférentiellement entre textes du même genre, du même champ générique et du même discours” (Rastier 2008, 5); Bronckart, por seu turno, ao reformular o esquema de Rastier demonstra, de forma figurada (recorrendo a setas contínuas), a articulação entre os vários conceitos (*campo prático/campo genológico, prática específica/género, campo genológico e género/texto*).

Ambos os autores reconhecem, portanto, o carácter mediador assumido pelos campos genológicos, enquanto intermediários entre as *atividades* (na perspetiva de Bronckart) ou *discursos* (na perspetiva de Rastier) e os géneros propriamente ditos. No entanto, não foram ainda cabalmente teorizados os critérios que presidem ao agrupamento de géneros em determinado campo genológico, o que poderá estar relacionado com o facto de os géneros e os campos genológicos serem influenciados pelas regras próprias da atividade/discurso a que dizem respeito (facto que dificulta (ou mesmo impossibilita) a identificação de critérios uniformes e universais). Com efeito, cada atividade de linguagem ativará critérios próprios (de ordem temática, enunciativa, pragmática...) com vista à delimitação dos possíveis campos genológicos que a constituam/venham a constituir, de acordo com as suas necessidades. Como referem Malrieu & Rastier (2001, 549), “les critères de groupement des genres sont les discours et les pratiques qui leur correspondent”; por conseguinte, os critérios que presidem ao agrupamento dos géneros integrados em determinado campo genológico dificilmente se aplicarão de igual forma a outros campos genológicos. A este respeito, atente-se na

forma como a noção de *campo genológico* é aplicada por Malrieu & Rastier (2001), com vista à categorização de textos. Os autores distinguem quatro níveis de classificação, hierarquizados, superiores ao texto: os *discursos*, os *campos genológicos*, os *gêneros* e os *subgêneros*. Relativamente ao *discurso literário*, consideram como *campos genológicos* o teatro (em que se inserem os gêneros comédia, tragédia, drama), a poesia (dividida em poesia lírica e poesia em prosa) e os gêneros narrativos (em que se incluem o romance, a novela, o conto, as memórias e o relato de viagem) – o critério seguido, de ordem enunciativa, baseia-se na tripartição aristotélica dos gêneros literários, herdada da *Poética*, tripartição essa que surge associada à prática social literária. O critério enunciativo é, pois, funcional em relação ao discurso literário, mas poderá não se adequar ao discurso político ou ao discurso religioso. Cada formação sociodiscursiva implicará critérios de categorização específicos, que se coadunem com o funcionamento social dos gêneros que aí são produzidos. Focando o objeto de análise da presente investigação, mas não me alongando já sobre a questão, direi neste momento que o critério de categorização do género memórias é de ordem simultaneamente temática e enunciativa.

### **2.3.3. Gêneros autónomos e gêneros incluídos**

Em termos praxiológicos, as relações existentes entre gêneros poderão ocorrer ainda ao nível das próprias práticas individuais (gêneros). Nesse sentido, e tendo em conta o foco da presente investigação, torna-se pertinente abordar a questão dos gêneros autónomos e dos gêneros cuja existência depende de outros gêneros.

Rastier (2001a) faz uma distinção entre *gêneros incluídos*, *gêneros rapsódicos* e *gêneros que admitem as duas formas de existência*. Enquanto que, para o semanticista, os gêneros incluídos surgem integrados noutros gêneros (como acontece, por exemplo, com os gêneros peritextuais, cuja existência depende da existência de outros – *e.g.* título, dedicatória, *avant-propos*, notas), os gêneros rapsódicos são aqueles que incorporam réplicas de gêneros autónomos (*e.g.* romance) e os gêneros que admitem as duas formas de existência podem surgir incluídos noutros gêneros ou funcionar autonomamente (*e.g.* carta, retrato).

Relativamente a esta proposta poderão equacionar-se várias questões. *Todos os elementos peritextuais poderão efetivamente ser considerados gêneros? Um elemento*



como o título de um texto, por exemplo, trata-se realmente de um género – ou seja, de uma categoria histórica, localizada no espaço e no tempo, ou, pelo contrário, de um segmento compositivo trans-histórico constitutivo de vários géneros, independentemente do momento e do espaço da sua produção? Em Jorge (2008), concluiu-se que, quanto à composicionalidade, o género *capa* pode incluir diversos elementos, de ordem verbal e não verbal:

**Quadro 8 – Elementos constitutivos do género editorial capa (Jorge 2008)**

| Capa           | Contracapa | Lombada             | Badanas         |
|----------------|------------|---------------------|-----------------|
| Imagem         | Imagem     | Título              | Imagem          |
| Autor          | Título     | Autor               | Autor           |
| Título         | Sinopse    | Editora             | Nota biográfica |
| Género textual | Comentário | Nº (na coleção) ... | Citação...      |
| Comentário     | Citação... |                     |                 |
| Citação...     |            |                     |                 |

Recorrendo à classificação de Rastier, o género *capa* deverá ser encarado como género incluído; os elementos que a constituem, quer em termos de suporte (*capa*, *contracapa*, *lombada*, *badanas*), quer em termos semióticos (*imagem*, *nome do autor*, *título*, *designação do género textual*, *sinopse*, *comentário*, *citação...*) poderão constituir géneros incluídos (a um segundo nível) ou elementos compositivos. Todos os elementos são de natureza paratextual, é facto – no entanto, se há elementos cujo estatuto genológico será consensual (a *sinopse* e a *nota biográfica*, por exemplo, que podem funcionar como géneros autónomos ou incluídos), o mesmo poderá não suceder com os restantes elementos, devido à falta de autossuficiência em termos comunicacionais<sup>26</sup>. Para este tipo de elementos, Miranda (2010) propõe a designação de *géneros de enunciado*, argumentando exatamente que se trata de unidades que não são autossuficientes do ponto de vista comunicacional e que se integram em géneros de texto<sup>27</sup>. O mesmo poderá ser equacionado relativamente a outras unidades compositivas integráveis em géneros textuais diversos – como o sejam, por exemplo, o *prólogo*, o *epílogo* ou o *episódio*. Ainda que esta questão venha a ser parcialmente retomada no

<sup>26</sup> A falta de autossuficiência poderá não ser total – elementos como o título, por exemplo, poderão funcionar/circular de uma forma relativamente independente, desde que se reconheça o seu valor paratextual.

<sup>27</sup> Para explicitar a noção, Miranda (2010) recorre ao exemplo do género artigo científico, que seria constituído pelos seguintes géneros de enunciado: título, resumo, listagem de palavras-chave, nota de rodapé, referências bibliográficas.

próximo capítulo, assumo desde já estas últimas unidades como modalidades de configuração textual – e não como gêneros de texto.

## **2.4. Género *memórias***

Até ao momento, o género memórias não foi ainda alvo privilegiado de análise e reflexão no âmbito dos estudos de Linguística Textual. Com efeito, são ainda embrionários estudos desenvolvidos nesta área que incidam especificamente na análise quer de mecanismos de realização textual de textos memorialísticos, quer de parâmetros do género memórias. Excetuar-se-ão os estudos levados a cabo por Baudouin (2004, 2010), autor que, sob o ponto de vista da praxiologia e da hermenêutica da ação, tem desenvolvido a sua pesquisa em torno das histórias de vida no âmbito da formação de adultos.

Os estudos literários relativos a esta classe de géneros, são, pelo contrario, bastante profícuos. No seguimento das reflexões pioneiras de Georges Gusdorf e Philippe Lejeune (entre outros autores), vários têm sido os investigadores que se têm debruçado quer sobre a literatura autobiográfica em geral, quer sobre o género memórias em particular. É com base nessas reflexões que se procederá de seguida à caracterização dos géneros autobiográficos (aqui encarados como campo genológico), focando sobretudo a atividade literária.

### **2.4.1. Campos autobiográficos**

A partir da análise de estudos teóricos desenvolvidos na área da literatura autobiográfica, é possível identificar alguns dos géneros que, por apresentarem semelhanças relativamente ao género memórias mas não se confundirem com ele, se encontram numa situação de coevolução. Rocha (1992, 28) considera que “as principais modalidades da literatura autobiográfica” são a autobiografia, o romance autobiográfico, as confissões, o autorretrato e o diário. A mesma posição é corroborada por Silvestre (1995, 459), entendendo este autor que a semelhança entre estes vários géneros assenta na coincidência de objeto: “narrar a existência do sujeito da enunciação, que no caso coincide com o do enunciado”.

A *coincidência de objeto* (ou, dito por outras palavras, a tematicidade) a que se refere Silvestre é, a meu ver, o principal critério que determina o agrupamento genológico dos géneros supracitados; conseqüentemente, recorro neste trabalho à noção de *campo genológico autobiográfico*, considerando que essa noção implica a coevolução de géneros em que, tal como a própria etimologia denuncia, se assiste à *escrita sobre a própria vida*. Num estudo dedicado à *auto-bio-grafia*, Gusdorf (1991) apresenta uma interessante proposta de leitura dos três elementos de origem grega que compõem o vocábulo:

*Autos*, c'est l'identité, le moi conscient de lui-même et principe d'une existence autonome; *Bios* affirme la continuité vitale de cette identité, son déploiement historique, variations sur le thème fondamental [...] La *Graphie*, enfin, introduit le moyen technique propre aux écritures du moi. La vie personnelle simplement vécue, *Bios* d'un *Autos*, bénéficie d'une nouvelle naissance para la médiation de la *Graphie*.

Gusdorf 1991, 10

A leitura do termo *auto-bio-grafia* proposta de Gusdorf sustenta a tese de que o critério que preside à identificação dos géneros pertencentes ao campo autobiográfico é, de facto, de ordem temática: os géneros autobiográficos têm como tema fundamental a autorrepresentação de quem escreve, tema esse que, em maior ou menor grau, poderá ser articulado com outros temas, como o sejam a *historicidade* do produtor textual – a autorrepresentação (e a construção da identidade pessoal) é de tal forma influente nesta classe de géneros que Seixo (1986, 162) os define como “uma espécie de géneros de pessoa, e não de personagem ou de autor”. Esta autorrepresentação relaciona-se com a vontade de transmissão de uma experiência pessoal e com a consciência da necessidade de não se perder a memória – seja ela uma experiência limite (como acontece, por exemplo, com a expressão autobiográfica relativa às experiências de guerra, de prisão, de clandestinidade, de exílio, de repressão política) ou a experiência anódina do quotidiano.

A este acrescerá um outro critério distintivo, de natureza simultaneamente contextual e textual: a identidade entre autor, enunciador e personagem<sup>28</sup>, identidade essa que Lejeune associa à noção de pacto autobiográfico, ou seja, a um “contrato de leitura oposto ao contrato de ficção”, apreensível através dos “signos dos diferentes

---

<sup>28</sup> Sem esgotar um levantamento exaustivo da questão, na continuidade do que já é tradição nos estudos literários, assume-se o *autor* como um sujeito empírico distinto das outras figuras. No quadro do ISD, que não é uma teoria formal, é possível admitir que esta questão tem um tratamento específico que não cabe aqui desenvolver.

tipos de compromisso no paratexto e no texto”, bem como dos efeitos por si produzidos (Lejeune 2003, 38) – segundo este pacto, os acontecimentos relatados são tidos pelo leitor como verídicos e comprováveis (dada a existência real do autor textual). No entanto, há que não sobrevalorizar a dimensão referencial dos géneros autobiográficos enquanto dimensão genológica constitutiva. A argumentação de Silvestre (1995), em relação à questão do pacto autobiográfico e da relação entre realidade e ficção, é bastante convincente:

Quanto a isto, diga-se que não só é difícil a um leitor pós-pessoano aceitar esta ingénuo crença num eu que se constitui previamente à produção do discurso, do qual é em rigor o produto, como a verificação pedida ao leitor não pode ser senão comprovar a “ilusão referencial” que a autobiografia, enquanto construção retórica, partilha com todo o discurso literário.

Silvestre 1995, 460

Como já foi referido no capítulo anterior, a linguagem é (não só mas também) um instrumento de mediação verbal que representa e (re)constrói a realidade, tendo um estatuto essencialmente representativo; assim sendo, o pacto autobiográfico deve ser entendido tal como (re)formulado por Lejeune: “Um autobiógrafo não é alguém que diz a verdade sobre a sua vida, mas alguém que diz que a diz.” (Lejeune 2003, 38)<sup>29</sup>. Só assim (ou seja, encarando o sujeito autobiográfico como uma estrutura fictícia construída no e pelo discurso), se poderá entender a dimensão referencial como marca constitutiva dos géneros autobiográficos. O que está aqui em causa não é a verdade em si, mas antes a sua reivindicação. Devido à função representativa da linguagem, a questão da ficcionalidade *vs.* autenticidade não me parece crucial no respeitante a textos autobiográficos – com efeito, o sujeito textual não é anterior ao texto, mas constrói-se no e pelo texto, seja este ficcional ou autobiográfico. A chave da questão encontra-se, a meu ver, na noção de *pacto autobiográfico* que, não obstante a repetição, torno a citar: “Um autobiógrafo não é alguém que diz a verdade sobre a sua vida, *mas alguém que diz que a diz.*” (destaque meu).

Finalmente, não pode deixar de ser relativizado o papel da *graphie/escrita* enquanto único formato de expressão dos géneros autobiográficos, na medida em que há outros meios técnicos suscetíveis de caracterizar os géneros autobiográficos. Demougin (Dir.) (1985) realça, neste sentido, o papel do magnetofone, das autobiografias orais

---

<sup>29</sup> Esta conceção de pacto autobiográfico pode também ser encontrada em diversos trabalhos de Lejeune: “[...] une autobiographie, ce n’est pas quando quelqu’un qui dit la vérité sur sa vie, mais quando il dit qu’il la dit” (Lejeune 1998, 234).

(que constituíram objeto de análise de sociólogos e etnólogos antes de serem designadas pelos historiadores como ‘histórias orais’) e das entrevistas radiofônicas, associando a forma de transmissão à própria evolução genológica. De facto, com o desenvolvimento das tecnologias e com a massificação dos *media*, as possibilidades de exploração do autobiográfico não se restringem ao papel; a expressão autobiográfica passa também por suportes como a fotografia ou as diversas formas de gravação de som e de imagem, associadas à transmissão massificada – em que os jornais, as revistas, a rádio, a televisão e a internet se assumem como veículos de circulação privilegiados.

Os elementos constitutivos dos géneros que integram o campo autobiográfico encontram-se apresentados no Quadro 9.

**Quadro 9 – Características do campo autobiográfico (Gusdorf 1991, Lejeune 2003)**

| <b>Crítérios</b>        | <b>Características</b>   |
|-------------------------|--|
| <b>Tematicidade</b>     | <b>Tema dominante:</b> Autorrepresentação<br><b>Outros temas:</b> Temas relacionados com a historicidade do sujeito enunciator (contexto histórico, social, cultural, político...) |
| <b>Posição do autor</b> | Identidade (total ou parcial) autor/enunciador/personagem, marcada pela ocorrência de formas de 1. <sup>a</sup> pessoa e de uma estrutura predominantemente narrativa              |

Síntese elaborada com base em Gusdorf 1991 e Lejeune 2003

#### **2.4.1.1. Campos autobiográficos em sincronia**

Ainda que, até ao momento, se tenha associado o campo genológico autobiográfico à atividade literária, seria erróneo considerar que a expressão autobiográfica se confina à instituição literária. De facto, os géneros autobiográficos podem ser produzidos no âmbito de diversos lugares sociais, quer se trate da instituição literária, quer se trate de outras instituições sociais. O Quadro 10 (página seguinte) mostra isso mesmo, tendo em conta a época contemporânea.

A expressão autobiográfica é, pois, uma questão que se poderá caracterizar como transversal às formações sociocomunicativas – sendo, neste caso, assumida como ato que traduz discursivamente um mundo formal de conhecimento autobiográfico e que se expressa por meio de uma atitude narrativa em que o produtor textual se implica no

discurso.<sup>30</sup> Em certos casos, porém, a expressão autobiográfica exerce uma influência tal na prática comunicativa que determina a seleção de um género textual específico, de carácter predominantemente autobiográfico. É o que acontece, por exemplo, com os géneros memórias, autobiografia, diário ou confissão.

**Quadro 10 – Lugares sociais e práticas de expressão autobiográfica contemporânea**

| <b>Lugares sociais</b>  | <b>Exemplos de práticas de expressão da experiência autobiográfica</b>  |
|---|---|
| Instituições político-estatais                                      | Relato oral de experiência pessoal em discurso ou em debate político  |
| Instituição literária   | Produção de textos autobiográficos, com intuito estético (memórias, autobiografia, diário...)   |
| Instituição académico-científica                                    | Relatório de atividades realizadas  |
| Instituições de cuidado   | Relato de experiência pessoal em consulta médica<br>Escrita de diário (como atividade terapêutica)  |
| Instituições de repressão (justiça e política)                      | Relato de experiência pessoal (testemunhada ou vivenciada), em tribunal ou em inquérito policial  |
| Instituição escolar   | Produção de textos autobiográficos, com intuito formativo/de apropriação do género (memórias, autobiografia, diário...)   |
| Instituição familiar/<br>Lugares de práticas de contacto quotidiano | Relato de experiência pessoal em conversa informal ou em carta/ <i>e-mail</i> intimista<br>Produção de textos de carácter autobiográfico destinado a familiares e amigos (blogues pessoais) |
| Instituições mediáticas   | Relato oral de experiência pessoal em programa televisivo ou radiofónico  |
| Lugares de práticas religiosas                                      | Confissão   |

Por seu turno, os géneros autobiográficos agrupam-se em campos genológicos que, como já se viu, são determinados pelas atividades em que se encontram inscritos. Os campos genológicos encontram-se associados a práticas sociais específicas (prática literária, familiar, académica/científica, religiosa, política, filosófica...), mas que coevolui com práticas sociais e com campos genológicos afins. Por esse motivo, os campos contaminam-se mutuamente, apesar de servirem atividades distintas.

Tendo em conta quer algumas das atividades em que se encontra estruturada a sociedade atual, quer os géneros textuais em que se constrói a autorrepresentação,

<sup>30</sup> Dado que esta questão será retomada posteriormente, avançarei apenas que esta atitude discursiva se poderá definir como simultaneamente narrativa e implicada.

poder-se-ão considerar (a título ilustrativo) como possíveis os seguintes campos genológicos autobiográficos (Quadro 11):

**Quadro 11 – Campos genológicos e géneros autobiográficos**

| Atividade        | Campo genológico               | Géneros autobiográficos                                    |
|------------------|--------------------------------|--|
| Familiar/privada | Campo autobiográfico familiar  | Diário, memórias, relato de experiências pessoais...       |
| Literária        | Campo autobiográfico literário | Autobiografia, diário, memórias, confissões, autoficção... |
| Religiosa        | Campo autobiográfico religioso | Confissão, confissões...                                   |
| ...              | ...                            | ...  |

Resta saber se os géneros autobiográficos mantêm a sua especificidade ao mudarem de campo genológico autobiográfico ou se, pelo contrário, se transformam em novos géneros quando isso acontece. Para dar resposta a esta questão, valerá a pena focar o caso específico do género autobiográfico que se encontra mais desenvolvido (em termos de formas/subgéneros) na *Enciclopedia of Life Writing*, a autobiografia (Quadro 12, página seguinte).

A classificação proposta nesta obra<sup>31</sup> permite encarar a autobiografia como um género adotado em práticas sociais tão díspares como a música e o desporto, a literatura, a ciência, a criminalologia, a filosofia, a religião ou a atividade militar. Embora as designações com que os géneros textuais são rotulados não possam, por si só, ser entendidas como critério *infalível* de delimitação e classificação genológica, o certo é que elas constituem indícios nesse sentido. No caso da autobiografia, os vários modificadores utilizados para marcar os subgéneros da autobiografia (espiritual, religiosa, filosófica...) parecem remeter para dois aspetos complementares: o tema específico do subgénero e a atividade em que o subgénero é produzido.

<sup>31</sup> Relativamente à temática nela abordada (*life writing*), esta obra assume-se como “the first encyclopedia to provide a map of the field across discipline” (Jolly 2001, IX).

**Quadro 12 – Subgêneros da autobiografia (Jolly (Ed.) 2001)**

| <b>Forma/(sub)gênero</b>                                  | <b>Tema</b>   | <b>Produtor textual (papel social)</b>  |
|---|---|---|
| <b>Autobiografia espiritual</b><br>(Darbour 2001)         | Autorrepresentação<br>Experiência religiosa/relação com as normas da vida religiosa   | Alguém com preocupações espirituais   |
| <b>Autobiografia religiosa</b><br>(Aikman 2001)           | Autorrepresentação<br>Experiência religiosa/relação com entidades divinas             | Alguém com preocupações religiosas  |
| <b>Autobiografia filosófica</b><br>(Schuster 2001)        | Autorrepresentação, com enfoque na dimensão metafísica                                | Filósofo<br>Alguém com preocupações filosóficas                                   |
| <b>Autobiografia militar</b><br>(Vernon 2001)             | Autorrepresentação<br>Experiência militar (e.g. guerra, serviço profissional militar) | Militar   |
| <b>Autobiografia médica</b><br>(Cook 2001)                | Autorrepresentação<br>Confronto com o corpo (tratamento de doença)                    | Doente<br>Médico/ profissional de saúde   |
| <b>Autobiografia criminal</b><br>(Haslam 2001)            | Autorrepresentação<br>Experiência criminal  | Criminoso   |
| <b>Autobiografia científica</b><br>(Pitts 2001)           | Autorrepresentação<br>Relação com a ciência   | Especialista (dedicado à investigação científica, com credenciais acadêmicas)     |
| <b>Autobiografia literária</b><br>(Gunzenhauser 2001)     | Autorrepresentação (privilegiando-se uma dimensão estética)                           | Escritor (que se define como tal ou publicamente reconhecido com valor literário) |
| <b>Autobiografia desportiva</b><br>(Young & Stanley 2001) | Autorrepresentação<br>Experiência desportiva  | Desportista (publicamente reconhecido como tal)                                   |
| <b>Autobiografia musical</b><br>(Fondebrider 2001)        | Autorrepresentação<br>Experiência musical   | Músico (publicamente reconhecido como tal)<br>Alguém relacionado com a música     |

Síntese elaborada com base em Jolly (Ed.) 2001

A meu ver, a autobiografia é um caso paradigmático dos gêneros que, por serem sincronicamente adotados em atividades diversas, adquirem especificidades determinadas por essas mesmas atividades (sem, no entanto, perderem as suas características constitutivas), dando origem a subgêneros. Se os gêneros autobiográficos coexistem sob a forma de nebulosa, neste caso agrupados em campos genológicos, o mesmo se passa com os subgêneros – sendo que as fronteiras entre estes últimos tendem a ser ainda mais difusas. Só assim se explica que a autobiografia espiritual e a autobiografia religiosa sejam entendidos como subgêneros distintos, ou que o texto “Confissões”, de Santo Agostinho, por exemplo, seja classificado quer como confissões (Manganiello 2001), quer como autobiografia espiritual (Darbour 2001), autobiografia religiosa (Aikman 2001) ou autobiografia filosófica (Schuster 2001).



#### 2.4.1.2. Campos autobiográficos em diacronia

A noção de *campo genológico* como agrupamento de géneros em coevolução tem sido aqui abordada numa perspetiva sincrónica; no entanto, há que não perder de vista que o próprio campo genológico é um sistema em evolução, dependendo das coordenadas históricas que balizam (de forma fluída) a existência das atividades de linguagem a que o mesmo se encontra circunscrito, não devendo ser descurada a questão da coevolução genológica em diacronia.

Esquematiza-se no Quadro 13 (página seguinte) a coevolução dos géneros autobiográficos, em termos diacrónicos. De acordo com os dados apresentados no quadro poder-se-á considerar que a prática dos géneros e subgéneros autobiográficos é antiga, tendo passado em grande parte dos casos por duas fases: uma fase embrionária, (apresentada a traço ponteados/descontínuo), em que terão sido produzidos os textos percursos que, não sendo ainda exemplares empíricos dos géneros em questão, estariam na sua génese, e uma fase de produção dos géneros enquanto tais (apresentada a traço sólido /contínuo).

A coevolução dos géneros autobiográficos demonstra a forma como se processa a evolução dos géneros em geral – os géneros são sistemas complexos e dinâmicos, sem fronteiras temporais fixas, sem termos *a quo* e *ad quem* que os balizem; ao invés, transformam-se e renovam-se, podendo manter a sua especificidade ao longo dos séculos ou perdendo as suas características constitutivas e dando origem a novos géneros.

A título exemplificativo, considere-se a evolução do subgénero *diário de viagem*: embora tenha surgido como (sub)género no século XVII, segundo Steiner (2001), o diário de viagem terá tido como precursor um outro género textual, o diário de bordo, género esse que, *grosso modo*, consistia no registo da informação relativa ao navio (notas sobre as condições atmosféricas, as distâncias percorridas, as transações comerciais...), e cuja origem remontaria ao Antigo Egipto (o termo *diário de bordo*, no entanto, só viria a ser utilizado na era de quinhentos). Por outro lado, a autobiografia militar, de acordo com Vernon (2001), ainda que tenha adquirido a especificidade que lhe é inerente sobretudo a partir do século XIX, apresenta reminiscências dos textos das expedições militares levadas a cabo por Xenofonte e por César.

Quadro 13 – Coevolução diacrónica dos géneros autobiográficos (Jolly (Ed) 2001)

|   | Antiguidade<br>Clássica ><br>Idade Média | Séc. XVI | Sécs. XVII-<br>XVIII | Séc. XIX | Séc. XX |
|---|--|----------|----------------------|----------|---------|
| <b>Confissões</b><br>(Manganiello 2001)           | —————                                    | —————    | —————                | —————    | —————   |
| <b>Livro de conduta</b><br>(Wiebe 2001)           | —————                                    | —————    | —————                | —————    | —————   |
| <b>Memórias</b><br>(Buss 2001)                    |  | —————    | —————                | —————    | —————   |
| <b>Diário</b><br>(Cottam 2001)                    |  |          |                      |          |         |
| <i>Diário de viagem</i><br>(Steiniz 2001)         | -----                                    | -----    | —————                | —————    | —————   |
| <i>Diário de guerra</i><br>(Peterson 2001)        |  |          | —————                | —————    | —————   |
| <b>Autobiografia</b><br>(Gunzenhauser 2001)       | -----                                    | -----    | —————                | —————    | —————   |
| <i>A. religiosa</i><br>(Aikman 2001)              | —————                                    | —————    | —————                | —————    | —————   |
| <i>A. espiritual</i><br>(Darbour 2001)            | —————                                    | —————    | —————                | —————    | —————   |
| <i>A. filosófica</i><br>(Schuster 2001)           | —————                                    | —————    | —————                | —————    | —————   |
| <i>A. criminal</i><br>(Haslam 2001)               |  |          | -----                | —————    | —————   |
| <i>A. militar</i><br>(Vernon 2001)                | -----                                    | -----    | -----                | —————    | —————   |
| <i>A. literária</i><br>(Gunzenhauser 2001)        |  |          |                      | —————    | —————   |
| <i>A. científica</i><br>(Pitts 2001)              |  |          | -----                | —————    | —————   |
| <i>A. médica</i><br>(Cook 2001)                   | -----                                    | -----    | -----                | —————    | —————   |
| <i>A. musical</i><br>(Fondebrider 2001)           |  |          |                      | —————    | —————   |
| <i>A. desportiva</i><br>(Young & Stanley<br>2001) |  |          |                      |          | —————   |
| <b>Autoficção</b><br>(Gratton 2001)               |  |          |                      |          | —————   |
| <b>Autoetnografia</b><br>(Watson 2001)            |  |          |                      |          | —————   |

----- Fase embrionária de produção do género/subgénero

—————> Fase efetiva de produção do género/subgénero

Síntese elaborada com base em Jolly (Ed.) 2001

A evolução dos géneros não pode ser encarada apenas como um fenómeno cuja ocorrência se verifica apenas no interior de um género textual – pelo contrário, parece-me mais produtivo encará-la como um processo inter-genológico; há géneros cuja origem se deve à evolução e/ou extinção de outros géneros textuais. As memórias serão um desses géneros; de facto, enquanto género textual autónomo, as memórias terão surgido, pelo menos no que se refere ao caso português, no século XVII<sup>32</sup>. No entanto Furetière reconhece-lhes uma origem mais antiga, definindo-as como

Livres d’Historiens écrits pour ceux qui ont eu part aux affaires ou qui ont été temoins oculaires, ou qui contiennent leur vie et leurs principales actions: Ce qui correspond à ce que les Latins appelaient *Commentaires*.

Furetière 1690, 593 (grafia atualizada)

Nesta perspetiva, pode considerar-se que os textos com traços memorialísticos têm sido objeto de adoção e adaptação desde a Antiguidade Clássica, inicialmente sob a forma de *commentarii* (memoriais em que os protagonistas da cena política documentavam a própria atividade). Neste sentido, Paratore (1987, 252) não hesita em caracterizar os *Commentarii de bello Gallico*, da autoria de César, como “a obra-prima da literatura memorialística”. Para entender a relação entre os *commentarii* da Antiguidade Clássica e as memórias da modernidade, valerá a pena relembrar as características genológicas dos primeiros. Em Citroni *et al.* o *commentarius* é definido nos seguintes termos:

O termo *commentarius*, que traduz a palavra grega hypómnema, designa todo e qualquer tipo de “memória”: despachos oficiais, apontamentos, relatórios e também diários – materiais por si mesmos destinados a arquivos e não à “publicação”. Contudo, certos políticos eminentes haviam transformado o *commentarius* num relatório das suas próprias actividades, em que forneciam impressões sobre os seus feitos, ao mesmo tempo que se esforçavam por justificá-los junto da opinião dos contemporâneos e da posteridade. [...] Em seu uso comum, o termo *commentarius* indicava um género literário que se apresentava como grau intermédio entre a mera compilação de materiais e a história; enquanto destinado a uma divulgação mais ou menos ampla, o *commentarius* passava normalmente a incluir uma interpretação orientada para fins apologéticos e polémicos, e procurava fornecer aos historiadores de profissão o “rascunho” a que esses historiadores confeririam uma roupagem estilística e literariamente elaborada e, simultaneamente, enriquecida pelos mais variados ornamentos retóricos.

Citroni *et al.* 2006, 334-335

---

<sup>32</sup> O género memórias, no entanto, terá uma origem mais antiga, se tivermos em conta o contexto europeu. Embora não seja totalmente consensual, admite-se que o género tenha *nascido* em França, por volta de 1500, com as memórias de Philippe de Commines (Ariès 1979, Dufournet 1988, Blanchard 1989, Kuperty-Tsur 1997).

O *comentarius* é, na sua origem, entendido como uma modalidade de configuração textual, em que a memória assume uma função determinante e que se traduz em textos de carácter tendencialmente formal/institucional (despachos oficiais, apontamentos, relatórios...). Progressivamente, o género evolui, passando a estar associado a relat(óri)os autobiográficos redigidos no âmbito da atividade político-militar, com intuito apologético. Como se verá, estas serão as características dos primeiros exemplares das memórias dos séculos XVI/XVII – pelo que será legítimo concluir que o género memórias, na sua origem, foi influenciado e/ou surgiu na sequência da evolução e extinção de um género mais antigo; a evolução das atividades sociais (resultante da evolução histórica) levou a que o *commentarius* deixasse de ser produzido e desse origem às memórias, um género com algumas características comuns ao *commentarius*, mas adaptado a um novo contexto histórico-social.

A evolução dos géneros é, de facto, fruto da evolução das práticas sociais; dado que a transição entre práticas se faz de forma gradual, natural será que a transição entre géneros aconteça da mesma forma – havendo traços genológicos que se perdem e outros que se adquirem no decorrer da evolução temporal. Assim, o relato e a reflexão sobre as experiências pessoais com intuito apologético tanto é traço genológico do *commentarius* como, no caso português, das memórias.

A manutenção e a perda de traços genológicos é um fenómeno que ocorre também ao nível da evolução do próprio género. As memórias são um género paradigmático nesse sentido. Com efeito, Soveral ([1960]1973) destaca que o género memórias se tem diversificado e adquirido autonomia ao longo da história da literatura portuguesa, facto que leva o autor a considerar a existência de duas fases distintas: a primeira, denominada como *memorialismo ocasional* ou *inerente*, terá surgido associada à historiografia cronística (*História do Condestabre* e a *Crónica do Infante Santo*), à *literatura itinerante, roteirista, trágico-marítima* (*Peregrinação*, Fernão Mendes Pinto), aos textos teatrais (teatro costumbrista e historicizante; teatro ligado à circunstância) e à epistolografia (escritos epistolares desde Lopo de Almeida e de Afonso de Albuquerque) devido ao *recorte acentuadamente biográfico* das mesmas. A segunda fase, ocorrida nos séculos XVIII e XIX é caracterizada pelo aparecimento do *livro de memórias*, que coexiste com o memorialismo de teor histórico-político já existente:

É nos séculos XVIII e XIX, sobretudo neste, que o livro de memórias ganha, enfim, toda a diferenciação possível, cingindo-se com a definição de ser aquele cujo autor nele recorda prosseguidamente quanto num qualquer sector experimentou ou presenciou com interesse pessoal e convivente. Daí que, a par do memorialismo histórico-político, que prima na literatura portuguesa, abundem as memórias atinentes a recordações militares, a uma vida científica ou artística, à deambulação itinerante, a um largo labor docente, a reminiscências estudantis, diplomáticas, teatrais, e até a uma experiência íntima [...].

Soveral [1960]1973, 625

Ainda que Soveral confine o livro de memórias à recordação de *quanto num qualquer sector* o autor terá experimentado ou vivenciado (definindo as memórias a partir de um critério de ordem temático-enunciativa), o memorialismo é encarado por este autor como um género híbrido, facilmente assimilável a géneros autobiográficos; a comprová-lo está a referência ao facto de as *consignações memorialísticas* poderem assumir diversas *formas* (desde o diário à poesia), bem como a relação “de alguns autores e espécies que mais adequadamente podem ser incluídos no capítulo do memorialismo em Portugal” (Soveral [1960]1973, 625), em que o autor integra textos híbridos, que classifica como cartas, autobiografias, livros de viagens, diários, novelas, considerando que estes mesclam/combinam memorialismo/historiografia direta, memorialismo/diário reflexivo, autobiografia/ficção e em que se verifica a assimilação de géneros<sup>33</sup>. Conforme o autor, ambas as fases do género memórias são pautadas pelo hibridismo genológico e pela assimilação de géneros. Tal facto encontra justificação na forma como as diferentes atividades sociais se relacionam – em rede, imbrincando-se e contagiando-se. Assim, em determinada fase da sua evolução, o género memórias pode resultar do contacto que mantém com géneros que com ele coevolam e rivalizem, não num, mas em vários campos genológicos.

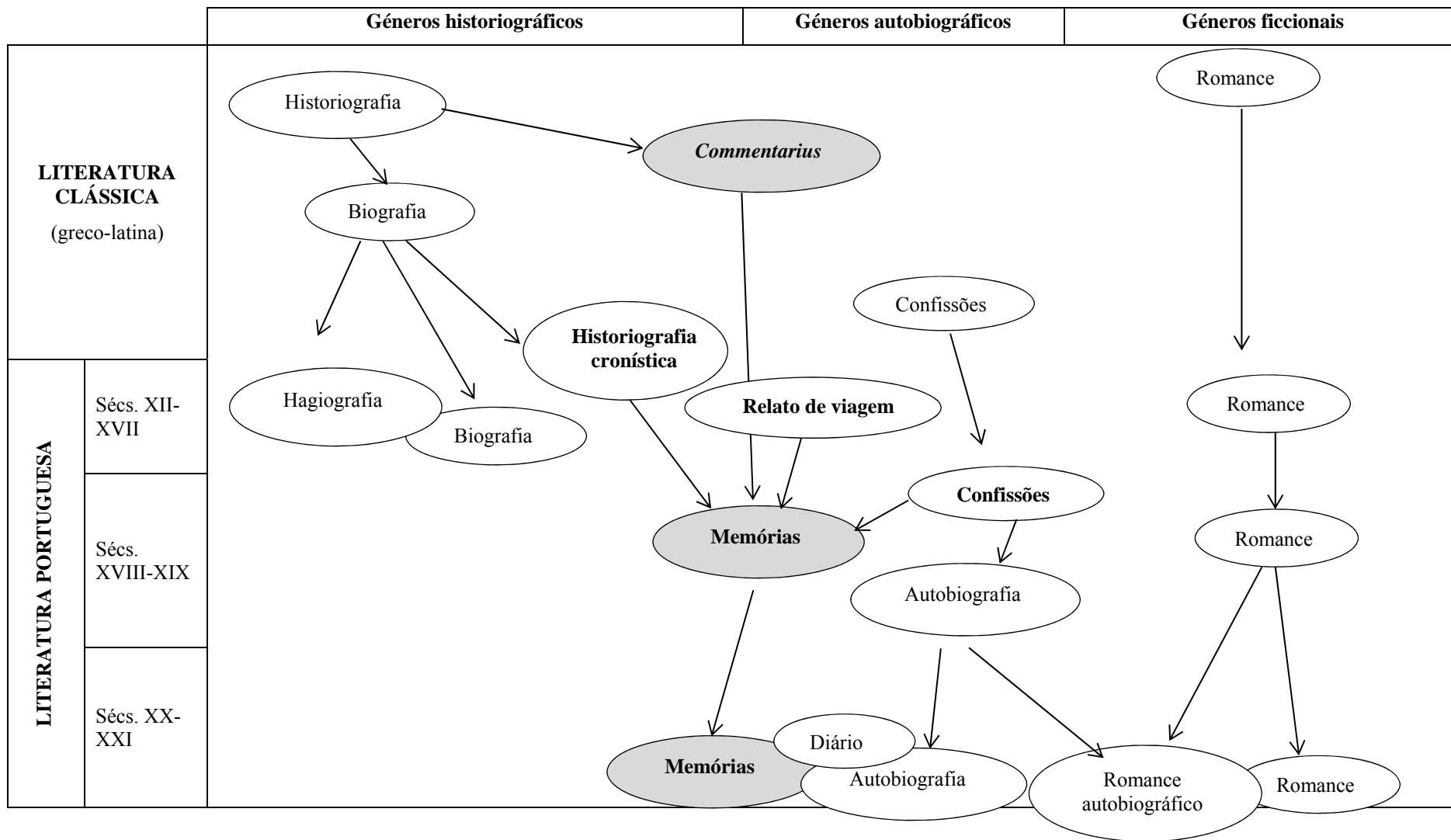
O Esquema 6 (página seguinte)<sup>34</sup> dá conta da forma em nebulosa como o género memórias tem evoluído no seio de um desses campos genológicos – o campo autobiográfico literário. O esquema tem uma feição meramente ilustrativa; não lhe estando subjacentes quaisquer pretensões de exaustividade, tem como objetivo exemplificar a evolução do género memórias na área da literatura, considerando três

---

<sup>33</sup> A consideração de que o memorialismo se trata de um género híbrido é reiterada por outros autores; depois de proceder a uma relação das principais obras memorialistas produzidas durante o período literário do Romantismo, Morão (1997, 319) reiterará o mesmo aspeto, ou seja, a “impureza genológica do memorialismo, constantemente se cruzando com a historiografia, o diarismo, as correspondências, a ficção ou até a poesia”.

<sup>34</sup> Relativamente ao romance, assume-se aqui que este género teve origem na antiguidade clássica, na sequência dos estudos apresentados em Oliveira, Fedeli & Leão (Coord.) (2005).

Esquema 6 – Evolução do género memórias no campo autobiográfico literário



momentos cruciais, associados a dois espaços distintos: a literatura da Antiguidade Clássica (em que se terá gerado o embrião do género, sob a forma de *comentarius*); a literatura portuguesa dos séculos XVIII e XIX (em que o género memórias ganhou toda a diferenciação possível relativamente a outros géneros autobiográficos, passando a incluir narrativas autobiográficas em que o enfoque temático recaía sobre as experiências pessoais); a literatura portuguesa atual (em que as memórias literárias se diferenciam das anteriores, como se verá adiante, pela influência exercida pela expressão da subjetividade de quem escreve).

Incide-se apenas na atividade literária, focando especificamente os três campos genológicos que, ao longo dos séculos, funcionando em rede, sob a forma de *nebulosa*, exerce(ra)m mais influência na caracterização do género memórias – os campos historiográfico, autobiográfico e ficcional. Neles, o campo genológico autobiográfico assume uma posição intermédia relativamente aos outros campos, mediando a transição entre os géneros historiográficos (referenciais) e os géneros ficcionais (não referenciais); nesta posição intermédia, o género memórias surge numa posição de contiguidade relativamente aos primeiros (opondo-se ao romance autobiográfico, que se encontra numa posição de tangente em relação aos géneros ficcionais) quer pela referencialidade que comporta, quer pela influência que o contexto histórico sobre ele exerce.

Pelo exposto, entendo que o conceito de *campo autobiográfico* deve ser encarado tendo em conta a articulação entre duas perspetivas distintas: uma diacrónica, em que são considerados os géneros autobiográficos produzidos ao longo dos tempos (desde a Antiguidade Clássica até à atualidade); outra sincrónica, em que são considerados os géneros autobiográficos coevolutivos, num determinado estágio das práticas sociais e linguísticas. Será esta dupla perspetivação que permitirá defender um posicionamento contrário ao de Lejeune, autor para quem a autobiografia é um fenómeno radicalmente novo, confinado à modernidade:

Lembro-me de em tempos ter assistido a um congresso sobre “a autobiografia na antiguidade”, dizendo para mim mesmo que este assunto era tão problemático como o seria o estudo do caminho de ferro a vapor na mesma época. É verdade que se pode sustentar que, na antiguidade, já existiam a roda e os caminhos, que o ferro e o vapor já eram conhecidos, e que já havia gosto pelas viagens... A autobiografia moderna emergiu a partir de múltiplas tradições, mas a sua maneira de descobrir e associar intimidade e história da personalidade é completamente nova.

Lejeune 2003, 39

O encarar da autobiografia como um género novo, contrariando a ideia de que este género sempre existiu, tem sido um aspeto fortemente reiterado pelo autor; de facto, já em 1975a este afirmara que considerar a autobiografia um género *eterno* (ainda que com graus e formas diversas) é uma *ilusão de ótica* – que se justifica pela tendência natural em tentar fazer corresponder elementos do passado às categorias atuais e de, assim, cair no anacronismo.

A posição de Lejeune não é, no entanto, isenta de controvérsia na área dos estudos literários, sendo contestada por autores como Misch ([1950]2003), que publicou em oito volumes uma história da autobiografia, considerando a Antiguidade, a Idade Média, o Renascimento e os tempos modernos, Gusdorf (1991), que critica duramente a *amnésia* de Lejeune, por este situar a autobiografia em meados do século XVIII, ou Delory-Momberger (2000), que defende a existência de textos que, apesar de não serem atuais e de remontarem pelo menos à Antiguidade Grega, versam igualmente a escrita sobre a própria vida.<sup>35</sup>

Daqui se conclui que, apesar de ter uma origem moderna<sup>36</sup>, o termo *autobiografia* privilegia, sobretudo, uma nova forma de interpretação textual, possível em qualquer género (produtivo ou não) em que o produtor textual comunica a sua experiência e conceptualização do *eu* que daí decorre – seja ela atinente a um *eu* marcadamente social (como acontece na Antiguidade Clássica e na Idade Média) ou progressivamente mais íntimo (como sucede a partir do Romantismo e continua a ocorrer na atualidade). Assim sendo, é legítimo considerar como autobiográficos (ou seja, como pertencentes ao campo genológico autobiográfico) os géneros

---

<sup>35</sup> É justamente nesta dupla forma de perspetivação que permite justificar a existência de encontros científicos sobre “a autobiografia na antiguidade”. A este respeito, na introdução das atas de uma jornada sugestivamente intitulada “Autobiographie avant Rousseau”, Garapon (1997, 153) tece as seguintes considerações: “Le titre de cette journée, l’‘autobiographie avant Rousseau’, aurait pu paraître quelque peu aventureux voici une vingtaine d’années, dans la critique française tout au moins, tant le terme d’autobiographie, déjà très postérieur à Rousseau, semblait pécher par anachronisme. C’était sans doute être victime d’une conception trop dogmatique des genres littéraires, de leur définition, de leurs limites historiques. À l’heure actuelle, en France comme hors de France, c’est au contraire une utilisation beaucoup plus souple, j’allais dire décripée du terme *autobiographie* qui tend à s’instaurer dans la critique, dans une extension d’emploi où le succès moderne et contemporain du genre entre pour beaucoup. Au fond, pareille attitude revient à privilégier un mode de lecture actuel, spontanément projeté sur les œuvres du passé, au risque d’une sorte d’annexion rétrospective. L’autobiographie, dans cette perspective, serait vieille comme la littérature elle-même!”

<sup>36</sup> De acordo com Gusdorf (1975), o termo terá sido vulgarizado por volta de 1800.



caracterizáveis/interpretáveis pela tematização da experiência pessoal de quem escreve, seja qual for a conceptualização do *eu* neles adotada (mais social ou mais íntima).

Em última análise, a divergência teórica entre Lejeune e Misch/Gusdorf/Delory-Momberger põe em causa a própria noção de género enquanto categoria sócio-histórica, temporalmente enraizada. *Haverá géneros resistentes ao tempo e à evolução a sociedade?* Os géneros autobiográficos parecem constituir uma pista nesse sentido. De facto, como já foi referido, os géneros autobiográficos têm sido continuamente produzidos desde os séculos XVI (memórias), XVII/XVIII (autobiografia, diário), mantendo as suas características específicas, mas adquirindo novos traços, que os permitem dividir em subgéneros (diário de guerra, diário de viagem; autobiografia filosófica, autobiografia médica, autobiografia desportiva...) e simultaneamente dando origem a novos géneros, como é o caso da *autoficção*. Isto poderá querer dizer que as próprias práticas sociais em que os géneros autobiográficos são produzidos têm mantido os seus traços definitórios principais, não deixando, todavia, de evoluir e interagir com outras práticas – nomeadamente a etnográfica, sendo que dessa interação resulta o género *autoetnografia* (género constituído por textos híbridos, em que se combinam práticas de escrita autobiográficas e etnográficas, reportando-se, portanto, à identidade coletiva/transindividual – Watson 2001). Philippe Lejeune encara a autobiografia como ato social (ou seja, como prática que se foi estabelecendo progressivamente a partir do Renascimento, e, sobretudo, a partir da segunda metade do século XVIII, em articulação com o desenvolvimento individualismo burguês) e como ideologia, rejeitando-a enquanto forma permanente. Parece-me que, ainda que enraizada histórica e socialmente, a prática da escrita sobre a própria vida é antiga e ubíqua (como diria Jolly, 2001) – ou não fosse ela inerente ao ser humano. É inevitável que esse facto não se repercuta em termos de práticas sociais e de campos genológicos e que não se repercuta na extrema longevidade dos géneros autobiográficos face a outros géneros textuais.

#### **2.4.2. Campo autobiográfico literário**

De acordo com os trabalhos desenvolvidos no âmbito dos estudos literários, poder-se-á dizer que, atualmente, os principais géneros que integram o campo autobiográfico são as *memórias*, a *autobiografia*, as *confissões*, o *diário*, o *romance*

*autobiográfico (autoficção)* e o *autorretrato*<sup>37</sup>. Partindo de estudos literários disponíveis, apresenta-se de seguida uma pequena síntese das principais características do género memórias e dos géneros autobiográficos que com as memórias têm coevoluído. Pretende-se, com esta sistematização, proceder a um levantamento de algumas das características contextuais e estruturais que conferem especificidade ao género memórias face aos restantes géneros de carácter autobiográfico.

#### 2.4.2.1. *Memórias*

Em traços gerais, e parafraseando Kuperty-Tsur (1997), poder-se-á afirmar que o principal traço definatório das memórias reside na combinação entre o discurso histórico (*history*) e o discurso pessoal (*life history*); recorre-se, assim, à narração histórica, mas foca-se a representação do autor como protagonista. A articulação entre estes dois aspetos leva Rocha (2006, 627) a considerar que “a expressão ‘memorialismo’ designa um conjunto de textos atinentes a uma determinada prática de literatura do *eu*, em que se joga a correlação de forças privado/público com manifesta prevalência do segundo termo”<sup>38</sup> e concluindo que o traço que distingue este género de outros de carácter autobiográfico é o “peso que a exterioridade detém nesses relatos”. A autora destaca, assim, a questão da historicidade do autor, que articula com a dialética *privado/público*.

Um dos traços que permitem caracterizar o género, distinguindo-o, por ex., da autobiografia, prende-se justamente com o peso que a exterioridade detém nesses relatos. Sem anular a representação do privado e do íntimo, o memorialista assume-se como actor da História e dá-nos o seu testemunho do tempo e do espaço em que viveu.

Rocha 2006, 627

Na perspetiva de Rocha, uma das características do género memórias relaciona-se, precisamente, com a indagação de um sujeito acerca do papel por si desempenhado na História, a relação entre referencialidade e representação – na medida em que,

---

<sup>37</sup> Contrariamente ao que é defendido nos estudos autobiográficos desenvolvidos na área da literatura, não se considerará neste trabalho o autorretrato como género textual. Como refere Beaujour, o autorretrato não apresenta qualquer horizonte de expectativa, por não obedecer a nenhum modelo pré-existente (“Chaque autoportrait s’écrit comme s’il était unique en son genre”, Beaujour 1980, 8); também Baudouin (2010, 128) põe em causa a conceção de autorretrato como género: “Il est une reconstruction du geste critique et non pas une autorépresentation du genre de texte partagée par les auteurs.” Com efeito, o autorretrato encontra-se mais próximo da noção de *tipo de texto (tipo de texto descritivo)* do que de *género de texto*.

<sup>38</sup> Seguindo a tradição dos dicionários de literatura (Soveral [1960]1973; Morão 1997), a autora opta preferencialmente pela etiqueta *memorialismo*, preterindo a de *memórias*.

“sendo da esfera do público, os factos que sustentam o relato são passíveis de verificação” e o papel desempenhado pela memória, ou seja, a

[...] recriação selectiva do passado cujos pormenores se foram apagando por força da inexorável amnésia que ao longo da vida vai filtrando as recordações, ou que pelo contrário se fixaram como marcos ou nós obsessivos de um percurso vital [...].

Rocha 2006, 628

É com base nesta indisponibilidade de recuperar o passado na sua totalidade que a autora justifica a necessidade que o memorialista tem de articular a veracidade histórica, o rigor documental e a objetividade com a memória criadora.

A importância da recriação seletiva do passado é tal que Rocha (1992, 38) defende que “a compreensão do género memorialístico deve atender mais ao estrato semântico do que ao técnico-compositivo”, concluindo que a especificidade semântica é um elemento determinante para a distinção entre as memórias e a autobiografia, ao contrário das opções técnico-compositivas (com destaque para os desvios temporais, *flash-backs*, antecipações, associações entre episódios pertencentes a diferentes tempos), semelhantes nestes dois géneros. Também Paula Morão estabelece uma definição de memorialismo com base em critérios de ordem temática e enunciativa, constatando que

Em sentido restrito, o memorialismo define-se como um género em que alguém narra a sua história integrada na do seu tempo, contando não só acontecimentos de natureza privada e individual (como o faz autobiografia) como outros, de que o protagonista e narrador foi agente, co-agente ou testemunha.

Morão 1997, 315

De acordo com Morão, as memórias são estruturadas com base na exercitação da memória, facto que se repercute quer ao nível do tema (selecção de eventos e/ou períodos), quer ao nível da enunciação: devido ao esforço de ordenação, a narração é feita de forma “predominantemente cronológica, organizando o que se narra em painéis temporais” (Morão 1997, 315), recorrendo ao sumário como técnica compositiva. Massaud Moisés destaca ainda o facto de a narração estar subordinada à “apreensão de experiências julgadas relevantes por parte do autor, não apenas como testemunho de uma existência marcada por episódios pitorescos e incomuns, mas também das impressões que os outros lhe deixaram na memória” (Moisés 2004, 280).

Para além de identificar as coordenadas deste género literário, Morão debruça-se ainda sobre o contexto de produção atinente às obras memorialistas escritas durante o período do Romantismo português. Segundo a autora, neste período literário, os textos memorialísticos foram escritos por indivíduos da vida pública, versando sobretudo temas históricos (com destaque para o liberalismo), com uma vertente predominantemente informativa (testemunho) e sem pretensões literárias. Bastante elucidativo nesse sentido é o registo, por parte de alguns autores memorialistas do século XIX, dos objetivos por que se pautam as suas memórias:

**Quadro 14 – Objetivos da produção de textos memorialistas no século XIX (Morão 1997)**

| Obra   | Objetivo do produtor textual   |
|--|--|
| Conde do Lavradio, <i>Memórias do Conde do Lavradio, D. Francisco de Almeida Portugal</i> (escritas em 1850)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• “defender a minha memória”</li> <li>• “começar a recordar-me da minha vida passada e reunir os apontamentos”</li> </ul>   |
| Francisco Manuel Trigoso de Aragão Morato, <i>Memórias de Francisco Miguel Trigoso de Aragão Morato, começadas a escrever por ele mesmo em princípios de Janeiro de 1824 e terminadas em 15 de Julho de 1835</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• “trazer à lembrança os diversos acontecimentos que tenho presenciado e em que fui parte, para ter diante dos olhos o bem ou o mal que fiz e para assim me poder conhecer a mim mesmo”</li> </ul>            |
| Simão José da Luz Soriano, <i>Revelações da minha vida e memórias de alguns factos e homens meus contemporâneos</i> (publicadas em 1860)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Defender-se de “acusações que com tanta semrazão se me fizeram”</li> <li>• “sem pseudónimo apresentar-me ao público como autor da minha própria biografia”</li> </ul>                                       |
| João Brandão, <i>Apontamentos da vida de João Brandão, por ele escritos nas prisões do Limoeiro, envolvendo a História da Beira desde 1834</i> (publicadas em 1870)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• “refutar as infundadas arguições e as torpes calúnias” de que se acha vítima</li> <li>• Contar a história “dos acontecimentos de que a Beira tem sido teatro, durante as pertinazes lutas civis”</li> </ul> |

Síntese elaborada com base em Morão 1997, 315-319

Ao refletir sobre os principais propósitos de quem escreve textos memorialísticos no período literário do Romantismo, a autora conclui que são dois os objetivos essenciais que orientam a escrita deste género textual: “As memórias, como mostram estes textos, são portanto lugar de reposição da verdade, palco do entrosamento da vida dos indivíduos com a das circunstâncias históricas do seu tempo” (Morão 1997, 317).

A mesma posição é sustentada pelo historiador Ventura (2008), ao referir que a produção de textos memorialísticos em Portugal foi particularmente abundante nos

séculos XIX e XX, tendo sido motivada, sobretudo, pelo impulso de autojustificação (*e.g.* memórias produzidas no período de 1910, em que se deu a mudança de regime) e pela necessidade de escrever um depoimento pessoal sobre acontecimentos históricos experienciados (*e.g.* lutas políticas da primeira metade de Oitocentos, campanhas coloniais do final do mesmo século, primeira Grande Guerra Mundial). Como refere o mesmo autor, as memórias são escritas por “diferentes” pessoas: escritores, juristas, políticos, diplomatas, militares, eclesiásticos...

Retomando a questão das relações entre géneros e atividades, poderá concluir-se que as memórias são, de facto, um género produzido em diversas atividades (literária, jurídica, diplomática, militar, eclesiástica) atividades essas que, por sua vez, condicionam o género ao nível do conteúdo temático verbalizado. Nesse sentido, Ventura não hesita em, considerando determinado período histórico, classificar os textos memorialísticos com base em critérios temáticos (as memórias produzidas no âmbito da Liga dos Combatentes são agrupadas “quanto ao teatro de operações, considerando as memórias referentes à guerra na Europa e à guerra em África, Angola e Moçambique” (Ventura 2008, 33).

#### **2.4.2.2. Outros géneros autobiográficos**

Sintetizam-se, de seguida, as principais características de alguns géneros que coevoluem com as memórias, no campo autobiográfico literário. Seguindo como critério a importância que estes de que estes géneros se têm revestido enquanto objeto de teorização no âmbito dos estudos literários (nacionais e internacionais), destacar-se-ão os géneros autobiografia, diário, confissões e autoficção.

##### ***Autobiografia***

Definida por Lejeune (1975b, 14) como “*récit rétrospectif en prose qu’une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu’elle met l’accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l’histoire de sa personnalité*”, a autobiografia apresenta como características definitórias a tematização da vida individual/ história de uma personalidade, a enunciação marcada pela narração retrospectiva em prosa e a identidade

entre autor, narrador/enunciador e personagem principal.<sup>39</sup> Na sequência deste ponto de vista, Reis & Lopes ([1987]1998b) consideram como características dominantes da autobiografia:

a centralidade do sujeito de enunciação colocado numa relação de identidade com o sujeito do enunciado e com o autor empírico do relato; o pacto referencial, que institui a representação de um percurso biográfico factualmente verificável; a acentuação da experiência vivencial detida por esse narrador, que, perfilhando uma situação expressa ou camufladamente autodiegética, projecta essa experiência da dinâmica da narrativa; o teor quase exemplar dos acontecimentos relatados, concebidos pelo autor como experiências merecedoras de atenção.

Reis & Lopes [1987]1998b, 36

Rocha (1992) reitera os mesmos aspetos, sublinhando que a autobiografia se centra na narração ulterior e contínua da vida de uma pessoa, narração essa condicionada por uma visão retrospectiva e englobante (o que leva a que a autobiografia seja escrita na maturidade ou na velhice) e discursivamente estruturada com base em desvios temporais, *flashbacks*, antecipações, associações entre episódios pertencentes a tempos diferentes<sup>40</sup>. Em relação ao contexto de produção, autora (*ibidem*) aponta como objetivos associados à produção desta classe de textos a catarse (associada à autocontemplação e à confissão cristã), a vontade de dar a conhecer a intimidade de uma figura pública e a retificação (relacionada com a necessidade de corrigir ou desmentir opiniões erradas).

Em confronto com outros (sub)géneros, a autobiografia literária resulta da interação entre três dimensões distintas: uma dimensão psicológico-filosófica (em que se articulam, segundo Gunzenhauser (2001, 75), o “active public self” e o “contemplative private one”), uma dimensão estética (que lhe confere o estatuto literário) e uma dimensão didática: “Every autobiographer wants to persuade others to learn from her or his life” (Conway 1998, *apud* Gunzenhauser 2001). Daqui se conclui

---

<sup>39</sup> Amplamente citada no âmbito dos estudos literários, a citação de Lejeune não remete, todavia, exclusivamente para a noção de *autobiografia* enquanto género textual, facto que reflete a forma ambígua como a noção de autobiografia é encarada: ora como género textual, ora como modo de múltiplos géneros. O mesmo se passa relativamente ao que se entende por género memorialístico (cf. Mathias 1997, 41: “O género memorialístico inclui fundamentalmente as memórias, as autobiografias e os diários, porque em todas estas expressões a memória representa o elemento principal que lhes serve de traço comum.”). No âmbito deste trabalho, os conceitos de *autobiografia* e *memórias* são usados com o sentido de género textual, reservando-se, a noção de *campo genológico autobiográfico* à aceção de sistema de géneros autobiográficos em coevolução.

<sup>40</sup> Mathias (1997, 41) define o conceito segundo de acordo com critérios semelhantes: “retrospectiva ordenada quase sempre em função de critérios cronológicos, apresenta-se como um todo e como um todo pretende ser considerado”.

que o *ego* se assume como elemento central na autobiografia (em detrimento, por exemplo, do enquadramento histórico-cultural); é, aliás, nesse sentido que, ao refletir sobre a universalização da personagem, Rocha (1977, 88) considera que na autobiografia a “vida toma a configuração alegórica da justificação e do exemplo”.

### ***Diário***

Ao contrário do que acontece com os géneros autobiografia, o diário não pressupõe uma narração retrospectiva – reportando-se, ao invés, a um presente e a um passado imediatos. Assim, em termos estruturais, como refere Rocha (1997, 100), “num diário encontramos geralmente uma sucessão de notas datadas<sup>41</sup>, que correspondem a uma narração dita intercalada, ou seja, em que o registo dos factos narrados alterna com a ocorrência desses mesmos factos.” Trata-se, pois, de um género pautado pela escrita fragmentária, não linear, marcada por um enunciar de tipo não exclusivamente narrativo, facto que se repercute (e é alvo de repercussão) ao nível temático: o diário, em comparação com outros géneros autobiográficos, admite a pluralidade e o hibridismo de conteúdos, podendo conter, para além do relato de experiências pessoais, historicamente situadas, e das impressões/estados de alma daí decorrentes, reflexões (ou pequenas notas) de carácter variado (social, político, estético, moral...), motivadas pela influência do contexto histórico-cultural em que o produtor se encontra imbuído. A diversidade temática (de tom tendencialmente confessional) dá origem a várias modalidades de diário – por exemplo, o *diário político*, o *diário de viagem* e o *diário íntimo*...

Condicionado por aspetos relativos ao contexto de produção característico deste género textual (nomeadamente a necessidade de afirmação pessoal e a situação de isolamento do sujeito produtor), o diário assume-se frequentemente como recetor, gerando uma situação de comunicação unilateral. Citando Rocha (1992, 28), “O diário funciona de facto, muitas vezes, como interlocutor” ou como “sucedâneo de um interlocutor real”<sup>42</sup>. O efeito de intimidade gerado neste género autobiográfico leva a que, segundo a autora, sejam recorrentes determinadas marcas linguísticas: estilo pouco elaborado (em comparação com o de outros géneros autobiográficos), uso de iniciais

---

<sup>41</sup> A datação não é, no entanto, um parâmetro de ocorrência obrigatória neste género textual.

<sup>42</sup> Reis & Lopes, por seu turno, sublinham o “peculiar posicionamento e configuração do destinatário, cujo estatuto pode ser modulado de formas diversas” ([1987]1998c, 105).

para designar nomes de locais ou pessoas, baixo grau de discursivismo, formulações elípticas. Ao estilo convencional de um estilo “informal”, podem ser acrescentados outros traços formais, como o sejam as localizações temporais (datação) e geográficas, que acentuam a impressão de linearidade descritiva e denunciam a proximidade entre o tempo da enunciação e o tempo narrado; marcas de enunciação subjetiva, com destaque para as formas de primeira pessoa e para os tempos do discurso (Demougin 1985).

### ***Confissões***

Oriundo da *literatura espiritual*, este género, também designado como autobiografia espiritual, tem a sua origem nas *Confissões* de Santo Agostinho (397/401), sendo que, ainda hoje e na perspetiva de Silvestre (1995, 460), “conserva, na cultura secularizada dos nossos dias, a dimensão ética e judicativa própria da contrição”. Associam-se, assim, neste género textual duas vertentes distintas: a autobiografia e a exegese bíblica (Citroni *et al.* 2006). Segundo Rocha (1992), o principal destinatário das confissões é Deus (entidade que assume em simultâneo o papel de autor da absolvição), estabelecendo-se um contrato de leitura de tipo judicativo; o objetivo das confissões textual é duplo, na medida em que a escrita deste género textual visa quer a contrição quer a exibição de quem escreve.

### ***Autoficção***

O conceito de *autoficção*<sup>43</sup> é definido por Gratton (2001, 86) como “one of the forms taken by autobiographical writing at a time of severely diminished faith in the power of memory and language to access definitive truths about the past or the self”. Genette (1991) apresenta o seguinte pacto para esta classe de textos: *Eu, autor, vou-vos contar uma história da qual sou o herói, mas que nunca me aconteceu*. Ao contrário do que acontece nos restantes géneros autobiográficos, não se implica aqui um pacto de verificação da verdade. De facto, semelhante à autobiografia em termos temáticos e técnico-compositivos, o romance autobiográfico apresenta uma diferença crucial em relação a esta, que permite questionar a respetiva inclusão no campo autobiográfico: trata-se de um género que põe em causa o tipo de pacto que se estabelece entre autor e leitor, por prever e legitimar adoção de conteúdos temáticos quer de natureza

---

<sup>43</sup> O conceito de *autoficção* foi criado por Serge Doubrovsky, com intuito genológico (foi usado para designar a sua obra *Fils*).



autobiográfica, quer de natureza ficcional; trata-se, pois, de um género cujo pacto vincula a autobiografia a dois sistemas distintos – o referencial/real e o ficcional.

A inclusão deste género no campo autobiográfico não é, no entanto descabida, na medida em que é cada vez maior a indecisão da fronteira entre a autobiografia e o romance autobiográfico. Nesse sentido, Lejeune (1971) sustenta que os critérios da primeira pessoa gramatical, da sinceridade narrativa e do rigor dos dados paratextuais (em que se destacam os títulos e os subtítulos das obras) são falíveis: “Tous les procédés que l’autobiographie emploie pour nos convaincre de son authenticité, le roman peut les imiter, et les a souvent imités” (Lejeune 1971, 17). Por outro lado, tal como já foi referido, a autobiografia consiste na representação da reivindicação da verdade – e não na verdade em si. Há, pois, que aceitar que as fronteiras entre ficção e verdade são ténues, mesmo nos géneros que se assumem como referenciais – desde a autobiografia à autoficção.

As principais características de cada um dos géneros que compõem o campo autobiográfico (de acordo com os estudos literários) poderão ser sintetizadas em termos de contexto de produção, de tematicidade e de características técnico-compositivas. Apresenta-se no Quadro 15 (página seguinte) uma síntese dessas características, com base nos estudos literários atrás referidos.

Quadro 15 – Características dos géneros autobiográficos literários

|                      | Contexto de produção   | Tematicidade   | Opções técnico-compositivas  |
|----------------------|--|--|--|
| <b>Memórias</b>      | <p><b>Produtor textual (escritor)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Idade:</b> (tendencialmente) maturidade/velhice</li> <li>• <b>Objetivos:</b> vontade de dar a conhecer a experiência e perspetiva pessoal sobre determinado contexto histórico</li> </ul> <p><b>Contrato entre produtor e recetor textuais:</b> <i>pacto autobiográfico</i></p>                                | Vida individual<br>Contexto histórico-cultural                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narração ulterior/retrospetiva</li> <li>• Associações entre episódios pertencentes a tempos diferentes, movimentos anisocrónicos (analéticos e proléticos)</li> <li>• Formas de primeira pessoa</li> </ul>  |
| <b>Autobiografia</b> | <p><b>Produtor textual (escritor)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Idade:</b> maturidade/velhice</li> <li>• <b>Objetivos comunicativos:</b> catarse; vontade de dar a conhecer a intimidade de uma figura pública, retificação</li> </ul> <p><b>Contrato entre produtor e recetor textuais:</b> Autor = narrador = protagonista (pacto autobiográfico)</p>                        | Vida individual (completa) / história da personalidade               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narração ulterior/retrospetiva, continuada e englobante, em prosa</li> <li>• Desvios temporais, <i>flashbacks</i>, antecipações, associações entre episódios pertencentes a tempos diferentes</li> <li>• Formas de primeira pessoa</li> </ul>   |
| <b>Diário</b>        | <p><b>Produtor textual (escritor)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivos comunicativos:</b> necessidade de afirmação pessoal; situação de isolamento do sujeito produtor</li> </ul> <p><b>Recetor textual:</b> Diário (comunicação unilateral), leitores</p> <p><b>Contrato entre produtor e recetor textuais:</b> Autor = narrador = protagonista (pacto autobiográfico)</p> | Experiência pessoal<br>Contexto social, político, estético, moral... | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narração de um presente e de um passado imediatos, descontínua/intercalada/ fragmentária articulada com a reflexão</li> <li>• Ordenação cronológica (não retrospetiva)</li> <li>• Estilo pouco elaborado, uso de iniciais para designar nomes de locais ou pessoas, baixo grau de discursivismo, formulações elípticas; localizações temporais (datação) e geográficas</li> <li>• Formas de primeira pessoa; tempos do discurso (no sentido benvenistiano)</li> </ul> |
| <b>Confissões</b>    | <p><b>Produtor textual (escritor)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivos comunicativos:</b> contrição; exibição</li> </ul> <p><b>Recetor textual:</b> Deus; leitores</p> <p><b>Contrato entre produtor e recetor textuais:</b> Autor = narrador = protagonista (pacto autobiográfico)</p>   | Experiência pessoal (mística, religiosa)<br>Exegese bíblica          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narração ulterior/retrospetiva</li> <li>• Formas de primeira pessoa</li> </ul>  |
| <b>Autoficção</b>    | <p><b>Contrato entre produtor e recetor textuais:</b> Autor ≠ Narrador = Protagonista (pacto autobiográfico / pacto ficcional)</p>   | Vida individual (completa) / história da personalidade               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narração ulterior/retrospetiva, continuada e englobante, em prosa</li> <li>• Desvios temporais, <i>flashbacks</i>, antecipações, associações entre episódios pertencentes a tempos diferentes</li> <li>• Formas de primeira pessoa</li> </ul>   |

### 3. Texto

Nos finais da década de 1950, com a emergência de uma área que viria a ficar conhecida como Linguística Textual, a frase deixou de ser encarada como unidade máxima de análise, passando o texto a desempenhar essa função. Contrastando com as concepções tradicionais que viam no texto apenas uma sequência bem formada de frases ligadas progressivamente para um fim, ou seja, como o prolongamento da frase, vários foram os autores que, a partir dessa altura, passaram a encarar o texto como unidade semântica irreduzível. De entre eles, podem ser destacados Coseriu (1955/1956), Weinrich ([1964]1973), Kristeva (1969), Halliday & Hasan (1976), van Dijk (1977), Rastier (1989) ou Bronckart (1997).

#### 3.1. Texto e contexto

Dada a sua empiricidade (que resulta da subordinação dos textos a práticas sociais concretas e a modelos de género socioinstitucionalmente gerados) o texto não pode ser considerado como um objeto exclusivamente linguístico e perspectivado apenas em termos formais e semânticos; antes deve ser entendido como unidade empírica de carácter comunicacional e social. É essa, aliás, a forma como a noção de *texto* é apresentada em autores como Rastier (1989, 2001a)<sup>44</sup>, Bronckart (1997) ou Coutinho (2012). Valerá a pena citar a definição desta última autora, pelo seu carácter sistematizador:

Os textos são [...] não apenas objetos empíricos e comunicacionais, mas objetos sociais – se assim se pode dizer – através dos quais as pessoas fazem a sua vida (pessoal, profissional, social), através dos quais toma forma a *praxis* social e através da qual se (re)elabora o conhecimento (também ele social). Apesar de produzidos numa língua (pelo menos), os textos estão longe de ser, neste sentido, objetos estritamente linguísticos.

Coutinho 2012a, 21

Assumir o texto como unidade comunicacional implica aceitar, na esteira de Bérnardez (1995), que o mesmo é dotado de complexidade, abertura e dinamismo. Implica encarar o texto quer como unidade de produção de linguagem situada, finita e

---

<sup>44</sup> Para este autor, um texto define-se não só pelo seu carácter linguístico, como também pela sua existência material: “[...] un texte est une suite linguistique attestée, produite dans une pratique sociale déterminée, et fixée par un support quelconque.” (Rastier 2011a, 21).

autossuficiente, quer como representante empírico da(s) atividade(s) em que acontece (Bronckart, 1997) – ou, nas palavras de Adam (1999), como *unidade de interação humana*. Implica, em última análise, retomar a teoria de Coseriu (2007) de que os textos têm um carácter individual e particular e que *o sentido se expressa nos textos não apenas linguisticamente, mas também extralinguisticamente* – considerando que o texto é condicionado não só por fatores de ordem linguística, mas também pelo contexto de produção, circulação e receção-interpretação. A este propósito, valerá a pena sublinhar a perspectiva de Bronckart (1997); segundo o autor, há uma série de parâmetros contextuais suscetíveis de influenciarem a estruturação textual, quer ao nível do comportamento verbal (primeiro plano), quer ao nível da interação comunicativa (segundo plano):

**Quadro 16 – Contexto físico e contexto sócio-subjetivo (Bronckart 1997)**

| <b>Primeiro plano<br/>Plano do comportamento verbal</b>   | <b>Segundo plano<br/>Plano da interação comunicativa</b>  |
|---|---|
| <b>CONTEXTO FÍSICO</b>  | <b>CONTEXTO SÓCIO-SUBJETIVO</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lugar da produção</li> <li>• Momento da produção</li> <li>• Emissor/produtor/locutor</li> <li>• Recetor</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lugar social (formação/atividade social)</li> <li>• Posição social do emissor/enunciador</li> <li>• Posição social do recetor/destinatário</li> <li>• Objetivo da interação</li> </ul> |

Síntese elaborada com base em Bronckart 1997, 95-100

A dimensão comunicativa/contextual dos textos repercute-se na própria noção de *textualidade*. Com efeito, cinco das sete propriedades da textualidade (*textuality*) propostas por Beaugrande (1980) e Beaugrande & Dressler (1981) centram-se no sujeito (intencionalidade, situacionalidade, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade) e apenas duas no próprio texto (coesão e coerência). Estes autores concluem mesmo que o carácter comunicativo do texto é condição *sine qua non* para que um texto seja reconhecido como tal: “If any of these standards is not considered to have been satisfied, the text will not be communicative. Hence, non-communicative texts are treated as non-texts.” (Beaugrande & Dressler 1981, 3).

Encarar o texto como uma unidade comunicativa global e não como realidade estritamente linguística implica ainda considerar a sua dimensão semiótica, tendo em

conta a interação entre unidades verbais e unidades não verbais. Esta dimensão não se confine aos textos que incluam uma componente icónica, como é o caso do *cartoon* (cf. Leal & Pinto 2009; Leal 2011), da *capa de livro* (cf. Jorge 2008) ou dos poemas visuais (cf. Gonçalves & Teixeira 2009; Gonçalves 2010). Ao invés, a dimensão semiótica dos textos é inerente a qualquer texto, surgindo associada à forma como os textos se dão a conhecer, isto é, ao seu suporte e à sua materialidade.

### **3.2. Configuração textual**

Subjacente aos atuais estudos de Linguística Textual, a questão da estruturação textual era já foco de análise na retórica clássica – sendo aí formulada como *dispositio*, a segunda fase de elaboração do discurso. Assim, na medida em que consiste na escolha e ordenação das partes (pensamentos, formas linguísticas e formas artísticas) que formam a totalidade da obra/discurso, a *dispositio* poderá ser encarada, como observa Barthes (1966), um plano de descrição textual (a par da *elocutio*).

#### **3.2.1. Organização global da configuração textual**

Nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 1970, as questões de composicionalidade textual voltaram a ser alvo de reflexão nos estudos teóricos de Linguística Textual. Em termos de organização global do texto, tal reflexão ganhou forma, sobretudo, na *teoria das superestruturas* proposta por van Dijk (1977, 1980, 1989), bem como nas noções de *plano de texto* e de *sequências prototípicas*, da autoria de Adam (1992, 1997, 1999, 2002a, 2005); no âmbito do ISD, foi concebido um modelo de *infraestrutura geral do texto* (Bronckart, 1997, 2008a), que dá conta dos vários níveis de estruturação textual.

#### ***Superestrutura (van Dijk)***

Van Dijk (1977, 1980, 1989) considera a existência de dois níveis textuais, um macroestrutural, outro, microestrutural. Ao contrário do que acontece no nível microestrutural, que incide em níveis de organização hierarquicamente inferiores, referentes a operações locais, o nível macroestrutural engloba estruturas semânticas

(temáticas), pragmáticas e formais que atuam em termos globais. Interessam, neste momento, as estruturas formais, que o autor designa como *superestruturas*, e que define como estruturas globais de natureza formal, esquemática e convencional:

One of the crucial differences between macrostructures and superstructures is not only that the first are semantic and the second are schematic or “structural” but also that macrostructures *necessarily* characterize any kind of complex information processing, whereas superstructures have a more conventional nature.

Van Dijk 1980, 12

As superestruturas são, pois, estruturas esquemáticas de natureza funcional que formatam/organizam convencionalmente o conteúdo macroestrutural/semântico de um texto, podendo assumir uma forma narrativa ou uma forma argumentativa<sup>45</sup>:

**Quadro 17 – Tipos de superestruturas convencionais (Van Dijk 1980)**

| Superestrutura                      | Categorias superestruturais   |
|-------------------------------------|---|
| <b>Superestrutura narrativa</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação inicial (localização temporal e espacial; descrição do protagonista, contextualização social e/ou histórica)</li> <li>• Complicação(ões) (evento/ação)</li> <li>• Resolução (ões) (re-ação(ões))</li> <li>• Avaliação (reação mental do narrador face à ação narrada)</li> <li>• Coda ou moral (conclusão)</li> </ul> |
| <b>Superestrutura argumentativa</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Premissa               <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Facto</i> (evento considerado verdadeiro pelo ouvinte e imediatamente aceite)</li> <li>– <i>Warrant</i> (se <i>p</i>, então <i>q</i>)</li> <li>– (<i>Backing</i> (relevância para a argumentação))</li> </ul> </li> <li>• Conclusão</li> </ul>              |

Síntese elaborada com base em Van Dijk 1980, 112-119

Van Dijk reconhece, no entanto, a dificuldade em conceber uma teoria das superestruturas, já que estas podem não ter uma natureza fixa:

Although many kinds of discourse have conventional schematic forms, it is not obvious that *all* discourses have such fixed superstructures. Conventions will of course be established only for those discourse types which occur frequently and which require effective production and comprehension by means of fixed schemata. Everyday conversations, narrative discourse, and arguments are examples in point.

<sup>45</sup> Van Dijk (1980) apresenta também uma proposta a estrutura do artigo científico e do artigo jornalístico; no entanto, ao contrário do que acontece com as superestruturas narrativa e argumentativa, estas propostas remetem mais para estruturas de géneros textuais do que para tipos de texto (entendidos como formatos de organização linguística), razão pela qual não me parece pertinente referi-las neste momento.

Then we have the discourse types that have institutionalized schemata, such as scientific papers, legal documents, church rituals, court proceedings, exams, and lectures. On the other hand, there hardly seem to be fixed forms for advertisements, (modern) poems, personal letters, etc.

Van Dijk 1980, 109

Podendo ser encarada como um contributo pioneiro no âmbito do estudo da dimensão composicional global dos textos, a noção de *superestrutura* “confrontou-se com outros contributos, conheceu outras formulações e tende a estabilizar-se noutros termos” (Coutinho 2011), nomeadamente nos de *plano de texto* e de *infraestrutura geral do texto*.

### ***Plano de texto (J.-M. Adam)***

Adam (2005) entende o texto como a unidade composicional e configuracional de complexidade mais elevada<sup>46</sup>. Independentemente da extensão, um texto apresenta-se composto e estruturado em unidades menores (sequências, períodos, proposições). Para este autor, o facto de os textos serem constituídos por proposições enunciadas dispostas ordenada e hierarquicamente traduz-se nos chamados *planos de texto*. Estes são responsáveis pela organização global dos textos, na medida em que organizam a sua estrutura composicional e permitem construir (quer no momento da produção, quer no da receção-interpretação) a sua organização global.

O plano de texto pode ser sinalizado por vários tipos de unidades “visíveis”, de carácter inerentemente semiótico: mudança de parte, capítulo ou de parágrafo; títulos, subtítulos, intertítulos; estrofação e versificação (na poesia); paginação em geral; distribuição espacial particular do texto; tipografia; indicações alfanuméricas, marcação de alíneas; presença de componentes icónicas (fotografia, desenho, infografia)<sup>47</sup>.

Adam considera dois tipos de plano texto, os *planos fixos (ou convencionais)* e os *planos ocasionais*. Cada um deles resulta de ligações de ordem composicional, que

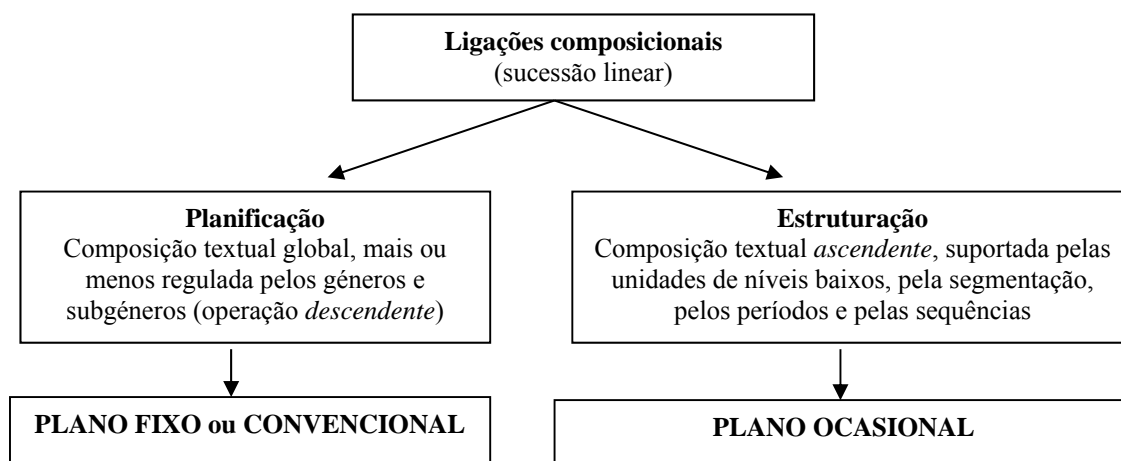
---

<sup>46</sup> O texto é, na ótica de Adam (2005), uma macroestrutura semântico-pragmática – sendo que a coerência semântico-pragmática que lhe assiste resulta da articulação de dois aspetos distintos, a macroestrutura de sentido (tema) e o macroacto de discurso que visa a força ilocutória e argumentativa) e composicional. Enquanto unidade composicional, o texto resulta da articulação entre o *plano de texto* e a *estrutura sequencial*.

<sup>47</sup> Segundo Adam (2002a), o plano de texto pode também ser sinalizado pela pontuação e por organizadores e conectores textuais.

se sucedem linearmente no texto e que se repercutem em operações de composição distintas – de planificação ou de estruturação:

Esquema 7 – Tipos de plano de texto (Adam 1999)



Síntese elaborada com base em Adam 1999, 68-69

Partindo da perspetiva acabada de expor, é possível concluir que a distinção entre um plano de texto fixo e um plano de texto ocasional decorre, sobretudo, da relação entre texto e género: o plano será fixo quando se verifica um elevado grau de adoção do género em que se integra; será ocasional, quando o grau de adaptação/subversão do género for elevado ou quando o texto adotar um género híbrido ou emergente (ainda sem estrutura convencional). No entanto, o critério da distinção dos dois tipos de plano com base na operação que lhes subjaz (planificação/estruturação) e no seu carácter ascendente/descendente poderá ser questionável, na medida em que o conhecimento que se tem acerca do modelo de género textual será sempre um fator que influenciará e condicionará o plano de texto. Assim, nem sempre é possível estabelecer a relação entre o plano fixo e género textual, *por um lado, e entre o plano ocasional e o texto singular, por outro lado*. Por outro lado, tal como o autor refere em obras posteriores, os processos de segmentação não se confinam aos planos ocasionais, sendo também uma características dos planos fixos:

Dans le premier cas, le texte entre pleinement ou partiellement dans le plan prévu (celui des cinq actes des tragédies classiques et des trois actes de la comédie, celui du sonnet italien ou du sonnet élisabéthain, celui de la dissertation, de l'article de dictionnaire, de la recette de cuisine, etc.). Dans le second cas, le plan est inventé et



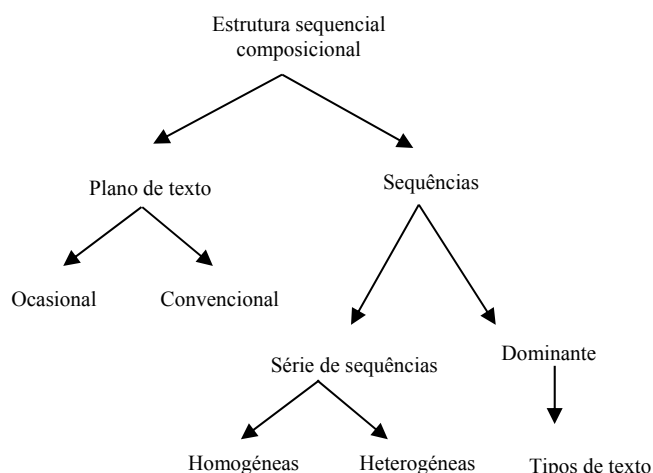
découvert à l'occasion. Tout plan peut être souligné explicitement par la segmentation (intertitres, changements marqués de paragraphes, de chapitres, numérotation des développements, sommaire) ou peu signalé en surface.

Adam 2002a, 434

O facto de se considerar a existência de planos ocasionais (concebidos no momento da produção textual e independentes de modelos previamente estabelecidos) e de se admitir que os planos de texto possam não ser explicitados ao nível da superfície textual poderá ser entendido como um argumento que coloca em causa a possibilidade de conceptualização do conceito de *plano de texto*; no entanto, Adam não parece colocar em causa a operacionalidade e o carácter técnico deste conceito, apresentando, ao nível da operação de estruturação, alguns processos suscetíveis de segmentar um plano de um texto. Trata-se, é certo, de fenómenos que, para além de explicitarem mais o processo de segmentação do que o de ligação/articulação, se baseiam exclusivamente em critérios formais; porém, poderão constituir um instrumento de análise composicional produtivo – na medida em que permitem esquematizar a dinâmica estrutural de textos singulares, qualquer que seja o grau de adoção/adaptação dos géneros em causa. Há ainda que ter em conta que, para além de ser marcado e/ou reconhecido pelas unidades de carácter formal atrás assinaladas (relacionadas com a disposição espacial, a segmentação gráfica e com os processos conectivos), o plano de texto é também sinalizado por um outro tipo de processo, já de ordem semântica: a unidade temática (recuperável através da possibilidade de *resumo*).

Atuando ao nível global do texto, o plano de texto surge integrado, segundo Adam (1997), no plano da estrutura composicional, plano esse que se reporta, por um lado, à segmentação macrolinguística regulada (mais ou menos) pelos géneros e pelos subgéneros, e, por outro, à organização das sequências num texto, tendo em conta os modos de combinação das sequências e a identificação da sequência dominante:

### Esquema 8 – Estrutura sequencial-composicional do texto (Adam 2005)



Dado que a questão da estrutura sequencial do texto será desenvolvida posteriormente, sublinhe-se apenas que para Adam a configuração sequencial de um texto implica dois níveis composicionais distintos, um que abrange o texto na sua totalidade (plano de texto), outro que se aplica a fenómenos de nível infratextual (unidades compositivas – sequências).

#### ***Infraestrutura geral do texto (J.-P. Bronckart)***

O modelo de arquitetura textual proposto por Bronckart (1997) prevê três níveis de construção e organização interna dos textos, concebidos não em função de critérios de (macro)estruturação, mas consoante os respetivos graus de dependência contextual: os *mecanismos de responsabilidade enunciativa* (nível mais superficial, dependente do contexto), os *mecanismos de textualização* (nível intermédio) e a *infraestrutura geral do texto* (nível mais profundo). Interessa focar este último nível, pelas respetivas implicações em termos composicionais e disposicionais.

Para Bronckart (1997), a infraestrutura geral do texto é constituída pelo *plano geral do texto* (respeitante à estruturação do conteúdo temático, que se dá a conhecer na leitura e pode ser codificado por meio de um resumo), pelos *tipos de discurso* (TD), pelas modalidades de articulação entre os TD e pelas formas de planificação que, eventualmente, ocorrem no interior do texto (por exemplo, as *sequências* – cf. Adam 1992). De acordo o autor, o plano de texto apresenta as seguintes características:

- corresponde à organização do conjunto do conteúdo temático;

- tem formas muito variáveis, devido a fatores como a dependência relativamente ao género adotado pelo texto, a singularidade do texto empírico a que se reporta, a natureza do conteúdo temático, o contexto de produção...;
- é determinado pela combinação específica das formas de organização linguística (TD, sequências e outras formas de planificação).

Em Bronckart (2008a) verifica-se uma ligeira reformulação da noção de *infraestrutura geral*:

A ce niveau “profond” de l’organisation textuelle, nous distinguons une composante ayant trait au contenu thématique sémiotisé et à son organisation linéaire, et une composante ayant trait aux types de discours mis en œuvre ainsi qu’à leur succession/articulation.

Bronckart 2008a, 77

Nesta reformulação apresenta-se a infraestrutura geral como constituída por duas componentes distintas – o conteúdo temático verbalizado e a sua organização linear e os TD e respetiva articulação. Dá-se assim realce à *semiotização do conteúdo temático* (noção que em 1997 se associava explicitamente ao plano de texto) e omite-se a noção de *plano de texto*.

A omissão da noção de *plano de texto* em Bronckart (2008a) poderá ser consequência de um posicionamento que já em 1997 se fazia antever – a constatação da dificuldade em conceptualizar a noção, devido à diversidade de combinações possíveis dos TD e das formas de planificação. Ainda que concorde com os argumentos apresentados pelo autor, parece-me, no entanto, que a noção de *plano de texto* poderá ser encarada como um útil instrumento de análise composicional; o próprio Bronckart (1997), aliás, não deixa de dar pistas que permitam, *a posteriori*, reconstruir um plano de texto singular. Para o autor, a reconstituição de um plano de texto poderá ser feita com recurso a uma abordagem descendente, centrada em fases de identificação e análise:

- 1.<sup>a</sup> fase: formas de planificação que se encontram no TD maior (dominante);
- 2.<sup>a</sup> fase: fases da planificação maior em que se inserem os TD menores;
- 3.<sup>a</sup> fase: formas de planificação que se encontram nos TD menores;
- 4.<sup>a</sup> fase: mecanismos de subordinação que se encontram nos TD menores.

TD e formas de planificação do discurso são, na ótica de Bronckart, as duas unidades compositivas que possibilitam a reconstituição de um plano de texto. Pela forma como determinam a planificação textual, estas duas unidades de análise são duas ferramentas de análise fulcrais no âmbito desta investigação.

### **3.2.2. Níveis de configuração textual**

Se há géneros textuais que se caracterizam pela existência de um único nível de configuração macrotextual, outros há que, pelo seu estatuto fragmentário, são marcados pela coexistência de dois níveis de configuração – e, por conseguinte, por dois tipos de unidades macrotextuais, com autonomia semântica e estrutural. É o que acontece com o género memórias, em que podem ser detetados dois níveis de configuração textual:

- o *nível textual* propriamente dito, relativo à totalidade textual;
- o *nível episódico*, relativo aos segmentos comunicativos que, integrados na totalidade textual, possuem autonomia semântica e estrutural.

#### **3.2.2.1. Nível textual**

O nível textual diz respeito à totalidade textual, isto é, ao texto como unidade comunicativa global. Se há géneros textuais em que se caracterizam pela ocorrência exclusiva deste nível, outros há que resultam da inserção de unidades comunicativas menores em unidades comunicativas maiores – é o caso, por exemplo, do género diário (o texto global – o *diário* – é constituído por unidades comunicativas menores, as *páginas de diário*) e é o caso também do género memórias (o texto memorialístico global é constituído pelo conjunto de episódios de memórias). Só fará sentido falar de um nível textual enquanto nível de configuração textual por oposição a um nível macrotextual com (relativa) independência semântica e estrutural inferior a esse mesmo nível; no caso do género memórias, faz sentido falar em nível textual por oposição a um nível episódico.

A conceptualização de um *nível textual* implica ainda um segundo aspeto, relativamente aos textos que circulam sob a forma de livros impressos e que, por isso, mesmo, se aplica ao texto PM. *Onde começa e acaba o texto memorialístico propriamente dito? Os elementos peratextuais que constituem a capa e as páginas iniciais do livro (por exemplo, a ficha técnica e a epígrafe) também são elementos constituintes da mesma unidade comunicativa global que o texto memorialístico?*

A resposta a esta questão diferirá consoante o *nível de análise* em causa e pode ser perspectivada em termos de *ruptura* e de *continuidade*. Para clarificar este aspeto, atente-se na definição de texto proposta por Weinrich:

[...] un texte est une succession signifiante de signes linguistiques entre deux ruptures manifestes de communication. Seront considérées comme “manifestes” les pauses assez longues de la communication orale, à l’exclusion des pauses de respiration ou de celles qui traduisent la recherche des mots. Dans la communication écrite, ce seront, par exemple, les deux volets de la couverture d’un livre. [...] La limite inférieure est de deux monèmes [...]. Il n’y a pas de limite supérieure.

Weinrich [1964]1973, 13

Weinrich ([1964]1973) concebe o texto em função da sua dimensão comunicacional – sendo a alteração da situação de comunicação encarada como um critério de delimitação textual. Assim, e tomando como exemplo o caso da *capa de livro*, o autor considera que as badanas se encontram entre duas rupturas manifestas de comunicação, facto que faz delas unidades textuais distintas dos textos que limitam. Embora este critério de delimitação apresente vantagens metodológicas em termos de segmentação textual, parece-me, no entanto, que deve ser perspectivado segundo níveis de análise. Tendo como base o livro *As Pequenas Memórias*, poderão ser considerados dois níveis de análise distintos, um relativo aos textos incluídos no livro impresso (por exemplo, a ficha técnica, a epígrafe e o texto memorialístico propriamente dito), outro relativo à obra em si (sendo que neste caso a unidade textual é o conjunto dos textos encarados como unidades comunicativas no nível inferior).

### 3.2.2.2. Nível episódico

Vários têm sido os autores a debruçar-se sobre o conceito de *episódio* enquanto unidade estrutural, quer no domínio dos estudos linguísticos (Psicolinguística, Linguística Textual), quer no domínio dos estudos literários.

Ao nível da Psicolinguística, poderão destacar-se os contributos de Rumelhart (1975), que apresenta o episódio como uma unidade composta por *evento* e *reação* (*Event > Reaction*), de Mandler & Johnson (1977), que, partindo de uma estrutura triádica (*Beginning > Cause development > Cause ending*), entendem que um episódio bem formado é composto por *Beginning > Reaction > Goal > Attempt > Outcome > Ending*, ou de Stein & Glenn (1979), que encaram o episódio como uma sequência comportamental completa (*entire behavioral sequence*).

Ao nível da linguística textual, destaca-se a pesquisa levada a cabo por Van Dijk. Para este autor, os episódios são definíveis como

[...] coherent sequences of sentences of a discourse, linguistically marked for beginning and/or end, and further defined in terms of some kind of ‘thematic unity’ – for instance, in terms of identical participants, time, location or global event or action [...].

Van Dijk 1981, 177

Encarados pelo autor como possibilidades de divisão da macroestrutura textual, os episódios são definíveis e delimitáveis, sobretudo, pela sua unidade semântica/temática.<sup>48</sup> Com efeito, para Van Dijk o episódio é uma estrutura semântica (macroproposição), global e localmente coerente:

By definition, a macroproposition features a central predicate and a number of participants, denoting either an important or global property, event or action and central participants in a discourse. The textual ‘basis’ of each macroproposition, thus, is a sequence of propositions of the discourse. It is precisely this sequence which we call an ‘episode’. In other words, an episode is a sequence of propositions of a discourse that can be subsumed by a macroproposition.

Van Dijk 1981, 180

---

<sup>48</sup> Van Dijk associa a noção de *episódio* à noção de *parágrafo*, ressaltando, no entanto, uma distinção teórica entre as duas unidades: “For the sake of theoretical clarity, I make a distinction between the notion of ‘paragraph’ and the notion of ‘episode’. An episode is properly a semantic unit, whereas a paragraph is the surface manifestation or the expression of such an episode.” (Van Dijk 1981, 177-178).

Na sequência da análise descritiva levada a cabo por Longacre (1979), Hinds (1979) e Chafe (1980), van Dijk, enumera como ‘sinais’ gramaticais passíveis de marcarem o início de um episódio:

1. pauses and hesitation phenomena (fillers, repetition) in spoken discourse;
2. paragraph indentations in written discourse;
3. time change markers: *in the meantime, the next day, etc.* and tense changes;
4. place change markers: *in Amsterdam, in the other room*;
5. ‘cast’ change markers: introduction of new individuals (often with indefinite articles) or reintroduction of ‘old’ ones (with full noun phrases instead of pronouns);
6. possible word introducing or changing predicates (*tell, believe, dream, etc.*);
7. introduction of predicates that cannot be subsumed under the same (macro-) predicate, and/or which do not fit the same script or frame;
8. change of perspective markers, by different ‘observing’ participants or differences in time /aspect morphology of the verb, (free) (in-)direct style.

Van Dijk 1981, 181

Em suma, para Van Dijk os critérios que presidem à delimitação do episódio são a alteração de espaço ou tempo, da ação ou de personagens intervenientes na ação. Van Dijk considera ainda que nem todas as macroproposições podem ser classificadas como episódicas; de facto, para o autor, as ações episódicas reportam-se a eventos considerados relevantes, em função de determinada ação (sendo que o grau de relevância é variável de acordo com a ação em causa, que pode ter um carácter mais generalizante ou mais particular) e não são estereotipadas. Para o autor, os episódios têm uma natureza incidental: “episodes typically require global goals of participants, or actions and events that frustrate, thwart, or menace the realization of such goals, so-called ‘incidents’” (van Dijk 1981, 182).

No que diz respeito ao estudo do género memórias, o interesse das propostas atrás apresentadas (com destaque para a de van Dijk) reside, essencialmente, no entendimento da noção de *episódio* como uma estrutura semântica definível por seguintes aspetos: a ‘atitude’ predominantemente narrativa<sup>49</sup>; a relevância da ação narrada (na ótica dos participantes na ação); o carácter incidental/pouco previsível/não estereotipado da ação narrada. No entanto, as definições de episódio acima propostas – e, em última análise, o critério que, segundo van Dijk, preside à delimitação dos episódios (alteração ao nível das coordenadas espaço-temporais, das personagens

---

<sup>49</sup> A noção de *episódio* como uma estrutura de carácter narrativo desenvolvida em torno de uma intriga é ainda defendida por autores como Beaugrande (1980) – que entende o episódio como uma sequência constituída por *initial state-problem-turning point-goal state* –, Adam (1984), Denhière (1984) ou Fayol (1985).

intervenientes na ação ou dos eventos narrados) – não me parecem as mais adequadas no respeitante ao estudo do género textual memórias.

De facto, o episódio dificilmente poderá ser encarado como uma unidade compositiva imediatamente superior à frase num género em que a enunciação nem sempre adota um formato narrativo (e que, quando o faz, nem sempre planifica o discurso com base em estruturas sequenciais de tipo narrativo). Ao invés, parece-me mais produtivo assumir, no âmbito do trabalho com géneros textuais predominantemente narrativos, o episódio como unidade estrutural imediatamente inferior ao texto, como acontece nos estudos narratológicos. A este respeito, repare-se como a noção de *episódio* é formulada por Haidu (*apud* Reis & Milheiro):

unidade narrativa que, não sendo sempre exteriormente demarcada e possuindo extensão variável, narra uma acção autónoma em relação à totalidade da narrativa, ação essa conexionada, no entanto, com o todo em que se insere pela manifestação de uma qualquer permanência (desenvolvimento da intriga, aparecimento de uma personalidade, insistência num tema, etc) [...] Os episódios tendem a aparecer em feixes, agrupados por uma isotopia específica. O seu 'fechamento' faz deles o equivalente de uma sequência semiótica, e a presença de uma isotopia unificadora agrupa-os numa unidade intermediária entre a sequência e o sintagma total do texto.

Haidu 1983, *apud* Reis & Milheiro 1989, 163

A conceção de episódio proposta por Haidu não deixa de ser adequada a análises realizadas na área da Linguística Textual – na medida em que o episódio é entendido como uma unidade macroestrutural de extensão variável, autónoma em relação à totalidade do texto e, sobretudo, não condicionada por uma delimitação operada ao nível microtextual (como o seja a entrada ou saída de cena de uma personagem, ou a alteração das coordenadas espaço-temporais da ação). Só, aliás, nesta perspetiva, será possível classificar como episódios os *Episódios da vida romântica* que integram o romance *Os Maias*, da autoria de Eça de Queirós (*episódio* do Hotel Central, *episódio* das corridas de cavalos...). O episódio é aqui encarado como uma unidade textual que, embora se encontre subordinada a um outro texto, tido como principal, se revela relativamente autossuficiente em termos semânticos e estruturais. Este carácter autónomo e aparentemente fragmentário do episódio condiciona, no entender de García-Berrio & Albaladejo Mayordomo, a organização dos vários tópicos de um texto:

In episodic texts, textual fragments exist which coincide with the episodes which form episodic texts and possess a certain autonomy. These fragments can be understood even when taken in isolation. These fragments, called 'subtexts', are closely interrelated and connected with the text of which they form part, considered globally. A subtopic, which we call 'topic of an episode', corresponds to each of



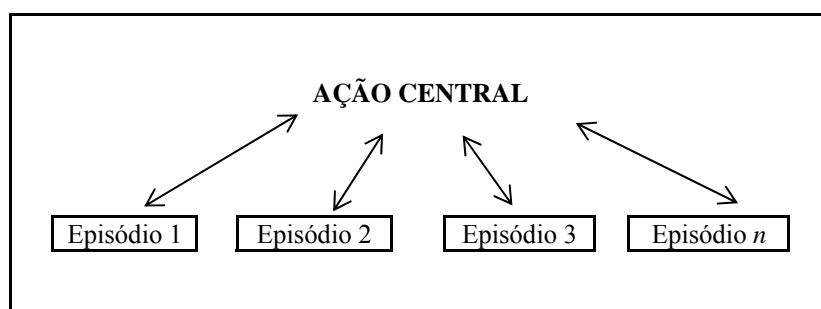
those fragments. We can observe how the *Odyssey* is made up of subtexts constituted by the various episodes: that of Circe, that of Cyclops, etc. The topics of an episode must not necessarily coincide with the topics of a chapter.

García-Berrio & Albaladejo Mayordomo 1988, 185

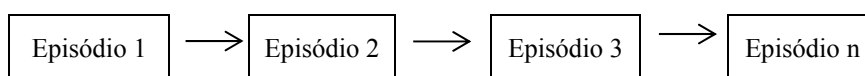
Para colmatar a conceção de *episódio* assumida neste trabalho há ainda que explicitar um último aspeto, que se relaciona com as modalidades de articulação entre o episódio e a globalidade textual em que o mesmo se encontra inserido. Assim, se há textos em que a estrutura episódica surge encaixada numa ação global (como acontece, por exemplo, em *Os Maias* e na *Odisseia*), haverá outros textos em que os episódios são a única forma de estruturação textual – é o que acontece, por exemplo com os textos memorialísticos em análise. Estas duas formas de organização poderão ser esquematizadas nos seguintes termos:

#### Esquema 9 – Modalidades de articulação episódica

##### Modalidade A



##### Modalidade B



Se, na primeira modalidade de articulação, os episódios são estruturados em função de um texto e de uma ação principal (estando a ela subordinados através de um processo de encaixe), na segunda modalidade, os episódios são a única modalidade de estruturação textual, encontrando-se articulados sob a forma de encadeamento e agrupados de acordo com critérios temáticos/associativos (cf. Parte II).

### **3.2.3. Unidades de configuração textual**

Os textos e os episódios são compostos por segmentos infraordenados, que se assumem como unidades de configuração textual inferiores ao texto e superiores ao enunciado. Apresentam-se de seguida três dessas unidades (de acordo com a perspetiva de Bronckart 1997): os *TD*, as *sequências*, os *scripts* e as *esquematisações*. OS TD ocorrem obrigatoriamente na composição de qualquer texto; as sequências, os *scripts* e as esquematizações ocorrem nos textos como formas de planificação possíveis dos TD.

#### **3.2.3.1. Tipos de discurso (TD)**

Os TD são considerados, na perspetiva do ISD (Bronckart *et al.* 1985; Bronckart 1997, Bronckart 2008a), uma plataforma organizacional intermédia, entre os textos (unidades comunicativas globais) e os recursos linguísticos neles mobilizados, na medida em que se trata de segmentos infraordenados que permitem reconfigurar textualmente a representação do mundo. Partindo do pressuposto de que as línguas dispõem de categorias discursivas universais, esta proposta surge na continuidade de posicionamentos epistemológicos de Benveniste ([1959]1966), Simonin-Grumbach (1975), Weinrich ([1964]1973) e Genette (1979). No Quadro 18 (página seguinte) citam-se esses posicionamentos.

Os TD são entendidos por Bronckart simultaneamente como operações psicológicas e como operações discursivas – é com base neste pressuposto, aliás, que entendo os textos, os géneros textuais e as atividades de linguagem como realidades caracterizadas por três vertentes distintas: gnosiológica, praxiológica e linguística.

**Quadro 18 – Mundos discursivos (Benveniste [1959]1966, Weinrich [1964]1973, Simonin-Grumbach 1975, Genette 1979)**

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Benveniste</b><br/>([1959]1966, 241-242)</p> | <p><b><i>História / discurso</i></b><br/>“Les événements sont posés comme ils se sont produits à mesure qu’ils apparaissent à l’horizon de l’histoire. Personne ne parle ici; les événements semblent se raconter eux-mêmes. Le temps fondamental est l’aoriste, qui est le temps de l’événement hors de la personne du narrateur. [...] Il faut entendre discours dans sa plus large extension: toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l’intention d’influencer l’autre de quelque manière. C’est d’abord la diversité des discours oraux de toute nature et de tout niveau, de la conversation triviale à la harangue la plus ornée. Mais c’est aussi la masse des écrits qui reproduisent des discours oraux ou qui en empruntent le tour et les fins: correspondance, mémoires, théâtre, ouvrages didactiques, bref tous les genres où quelqu’un s’adresse à quelqu’un, s’énonce comme locuteur et organise ce qu’il dit dans la catégorie de la personne.”</p> |
| <p><b>Weinrich</b><br/>([1964]1973, 30)</p>        | <p><b><i>Mundo comentado / mundo narrado</i></b><br/>“En employant les temps commentatifs, je fais savoir à mon interlocuteur que le texte mérite de sa part une attention vigilante [<i>Gespanntheit</i>]. Par les temps du récit, au contraire, je l’avertis qu’une autre écoute, plus détachée [<i>Entspanntheit</i>], est possible. C’est cette opposition entre le groupe des temps du monde raconté et celui des temps du monde commenté que je caractériserai globalement comme <i>attitude de locution</i> (il doit être entendu que celle du locuteur appelle chez l’auditeur une réaction correspondante, de sorte que l’attitude de communication ainsi créée leur est commune).”</p>  |
| <p><b>Simonin-Grumbach</b><br/>(1975, 87)</p>      | <p><b><i>História/ discurso</i></b><br/>“Il faudrait donc, sans doute, reformuler l’hypothèse de Benveniste en des termes un peu différents, et je proposerai d’appeler “discours” les textes o ou il ya repérage par rapport à la situation d’énonciation (= Sit E), et “histoire” les textes ou le repérage n’est pas effectué para rapport à Sit E mais par rapport au texte lui-même.”</p>  |
| <p><b>Genette</b><br/>(1979, 68-69)</p>            | <p><b><i>Modos de enunciação/atitudes de locução</i></b><br/>“Les modes d’énonciation peuvent à la rigueur être qualifiés de “formes naturelles”, au moins au sens où l’on parle de “langues naturelles”: toute intention littéraire mise à part, l’usager de la langue doit constamment, même ou surtout si inconsciemment, choisir entre des attitudes de locution telles que discours et histoire (au sens benvenistien), citation littérale et style indirect, etc. La différence de statut entre genres et mod est essentiellement là: les genres sont des catégories proprement littéraires, les modes sont des catégories qui relèvent de la linguistique [...]”</p>   |

Os TD correspondem a *atitudes de locução*, ou *modos de enunciação*, que se configuram como *envelopes* de unidades linguísticas e que correspondem a quatro mundos discursivos pré-construídos: *discurso interativo* (DI), *discurso teórico* (DT), *relato interativo* (RI) e *narração*. Estes mundos discursivos resultam da relação que se estabelece entre as coordenadas que organizam temporalmente o conteúdo temático mobilizado no texto e as coordenadas do mundo ordinário/real (relacionadas com o ato de produção). O Quadro 19 (página seguinte) dá conta dessas relações:

**Quadro 19 – Organização temporal e atorial dos TD (Bronckart 2008a)**

|  |            | <b>Organização temporal</b><br>(relação entre as coordenadas temporais dos processos verbalizados no texto e as coordenadas temporais da situação de produção) |                        |
|--|------------|--|------------------------|
|  |            | Conjunção  | Disjunção              |
|  |            | Ordem do EXPOR   | Ordem do NARRAR        |
| <b>Organização atorial</b><br>(relação entre os agentes mobilizados no texto e os agentes associados à situação de produção) | Implicação | Discurso interativo (DI)   | Relato interativo (RI) |
|  | Autonomia  | Discurso teórico (DT)  | Narração               |

Adaptado de Bronckart 2008a, 71

Nesta perspectiva, há duas formas possíveis de organização temporal: uma que se baseia numa relação de *conjunção* com a ação de linguagem (na medida em que o conteúdo temático pode ser interpretado à luz dos critérios do mundo ordinário/real, estabelecendo-se uma relação de coincidência entre as coordenadas temporais dos processos verbalizados no texto e as coordenadas temporais da situação de produção) e que se traduz na ordem do *expor* – DT e DI; outra que se baseia numa relação de *disjunção* com a ação de linguagem (sendo o conteúdo temático interpretado e avaliado como pertencente a um mundo distinto do ordinário/real e estabelecendo-se uma relação de rutura entre as coordenadas temporais dos processos verbalizados no texto e as coordenadas temporais da situação de produção) e que se traduz na ordem do *narrar* (seja ele realista ou ficcional) – RI e narração.

A organização atorial é, também ela, concebida em termos de oposição binária: o DI e o RI estabelecem uma relação de *implicação* relativamente ao ato de produção (verificando-se a coincidência entre os agentes mobilizados no texto e os agentes associadas à situação de produção); o DT e a narração são *autónomos* relativamente ao ato de produção (verificando-se a descoincidência entre os agentes mobilizados no texto e os agentes associados à situação de produção). A cada um destes TD correspondem, segundo Bronckart (2004b, 2005a, 2006) modos de raciocínio específicos. Retomando as pesquisas levadas a cabo por Ricœur (1983), Grize (1984) e Roulet *et al.* (1985), Bronckart associa os raciocínios práticos ao DI, os raciocínios lógicos ou quase lógicos ao DT e, finalmente, os raciocínios causais-cronológicos ao RI e à narração.

Embora atuem no nível mais profundo da arquitetura textual, estes mundos discursivos são passíveis de verbalização. No Quadro 20 reproduz-se uma síntese das características linguísticas de cada TD (tendo em conta a língua francesa)<sup>50</sup>:

Quadro 20 – Características dos TD (Bronckart 1997)

| DISCURSO INTERATIVO (DI)  | RELATO INTERATIVO (RI)   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação sob a forma dialogada ou monologada, oral ou escrita</li> <li>• Presença de unidades que remetem para a interação verbal (real ou encenada)</li> <li>• Presença de frases não declarativas (interrogativas, imperativas e exclamativas)</li> </ul> <p><b>Marcas da relação de conjunção-implicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração do subsistema de verbos do <i>plano do discurso</i> (Benveniste), com predomínio do presente, do <i>passé composé</i><sup>51</sup> e do futuro perifrástico (<i>aller</i> + infinitivo); estes três tempos verbais têm, geralmente, valor deítico</li> <li>• Presença de unidades que remetem para objetos (ostensivos), para o espaço (deíticos espaciais) e para o tempo (deíticos temporais) da interação</li> <li>• Presença de nomes próprios, determinantes e pronomes de primeira e segunda pessoas do singular ou do plural, que remetem para os protagonistas da interação verbal (com valor exofórico)</li> </ul> <p><b>Outras marcas com valor parcialmente discriminativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença do pronome indefinido <i>on</i></li> <li>• Presença de anáforas pronominais (por oposição a anáforas nominais)</li> <li>• Presença de auxiliares de modo, com valor pragmático (<i>pouvoir, devoir, vouloir, falloir</i>)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação, em princípio, sob a forma monologada</li> <li>• Ausência de frases não declarativas</li> </ul> <p><b>Marcas da relação de disjunção-implicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração do subsistema de verbos do plano da <i>história</i> (Benveniste): predomínio do <i>passé composé</i> e do pretérito imperfeito, em articulação com o pretérito mais-que-perfeito, o futuro simples e o condicional<sup>52</sup></li> <li>• Presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, marcadores de coordenação e de subordinação)</li> <li>• Presença de pronomes e determinantes de primeira e de segunda pessoas do singular e do plural, que remetem para os protagonistas da interação verbal</li> </ul> <p><b>Outras marcas com valor parcialmente discriminativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença dominante de anáforas pronominais, às vezes associadas a anáforas nominais (repetição fiel do antecedente)</li> </ul> |

<sup>50</sup> Seria pertinente uma investigação exaustiva sobre a marcação dos TD em português. Tal investigação não cabe no âmbito do presente trabalho.

<sup>51</sup> Na língua portuguesa este tempo equivalente será o pretérito perfeito simples.

<sup>52</sup> Na língua portuguesa este tempo equivalente será o futuro do pretérito.

| DISCURSO TEÓRICO (DT)   | NARRAÇÃO   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação, em princípio, sob a forma monologada e escrita</li> <li>• Ausência de frases não declarativas</li> <li>• Presença de unidades que remetem para a interação verbal (real ou encenada)</li> </ul> <p><b>Marcas da relação de conjunção-autonomia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração do subsistema de verbos do plano do <i>discurso</i> (Benveniste), mas com uma clara predominância das formas do presente e do condicional; ausência quase total de formas de futuro; presente e <i>passé composé</i><sup>53</sup> com valor genérico</li> <li>• Ausência de unidades que remetam diretamente para os interactantes ou para o espaço-tempo da produção</li> <li>• Ausência de nomes próprios, determinantes e pronomes de primeira e segunda pessoas do singular ou do plural com valor exofórico; possibilidade de ocorrência da segunda pessoa do plural ou da forma <i>on</i>, quando não remetem para os participantes da interação em curso</li> </ul> <p><b>Outras marcas com valor parcialmente discriminativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de organizadores com valor lógico-argumentativo</li> <li>• Abundância de modalizações lógicas e do auxiliar modal <i>pouvoir</i></li> <li>• Exploração de procedimentos de focalização (metatextuais, intratextuais, intertextuais)</li> <li>• Abundância de frases passivas (sobretudo passivas truncadas)</li> <li>• Abundância de anáforas pronominais, anáforas nominais e procedimentos de referência dêitica intratextual</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação sob a forma escrita (geralmente) e monologada (sempre)</li> <li>• Presença exclusiva de frases declarativas</li> </ul> <p><b>Marcas da relação de disjunção-autonomia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração do subsistema de verbos do <i>plano da história</i> (Benveniste), sendo o <i>passé simple</i> e o pretérito imperfeito os tempos dominantes, em articulação com o pretérito mais-que-perfeito, o condicional<sup>54</sup> e formas perifrásticas (verbo auxiliar no imperfeito + verbo principal no infinitivo)</li> <li>• Presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, marcadores de coordenação e de subordinação)</li> <li>• Ausência de pronomes e determinantes de primeira e de segunda pessoa do singular e do plural, que remetem para os agentes (produtor e recetor) da interação verbal</li> </ul> <p><b>Outras marcas com valor parcialmente discriminativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença conjunta de anáforas pronominais e de anáforas nominais (sendo o antecedente retomado, geralmente, por meio da substituição lexical)</li> </ul> |

Síntese elaborada a partir de Bronckart 1997, 169-181

Neste trabalho, Bronckart prevê ainda a existência de variantes e fusões destes quatro TD (Esquema 10, página seguinte).

De acordo com os dados apresentados no esquema, a presença de formas de primeira pessoa associada à ausência e formas de segunda pessoa, na ordem do *narrar*, é uma marca linguística de uma variante da narração<sup>55</sup> (não correspondendo ao RI). Bronckart fundamenta o seu ponto de vista recorrendo às características da atividade narrativa e, especificamente, à noção de *narrador*, que define, seguindo a perspectiva de

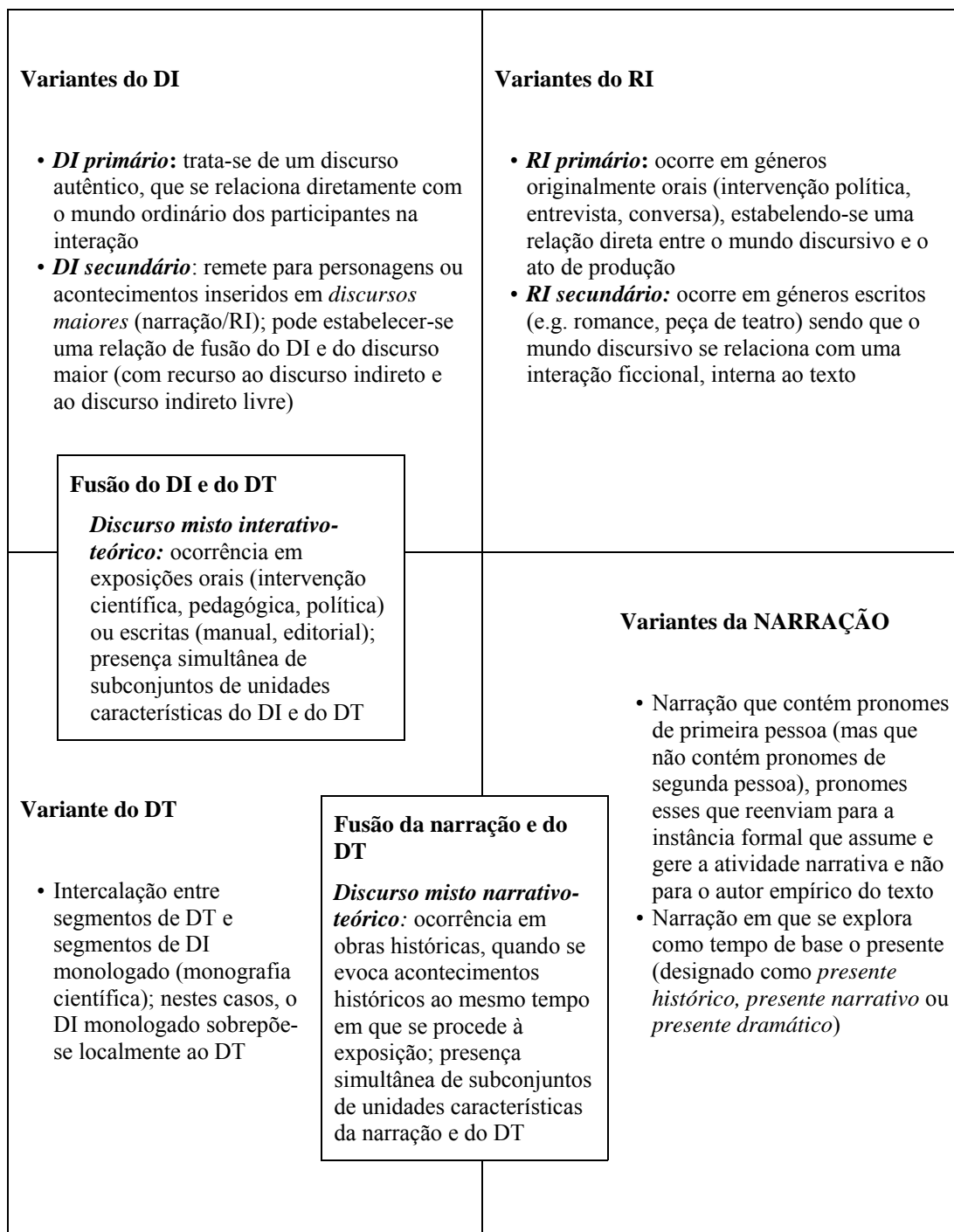
<sup>53</sup> Na língua portuguesa este tempo equivalente será o pretérito perfeito simples.

<sup>54</sup> Na língua portuguesa este tempo equivalente será o futuro do pretérito.

<sup>55</sup> Em Bronckart (2008a) não há referência a esta variante da narração.

Genette (1972), como “*l’instance formelle assumant et gérant l’activité narrative (le narrateur est “l’instance qui raconte”)*” – o narrador é entendida como uma criação do autor e, em consequência, como uma das propriedades do mundo narrativo construído (e não como uma instância de atorialidade pertencente ao mundo ordinário/real).

**Esquema 10 – Variantes e fusões dos TD (Bronckart 1997)**



Síntese elaborada com base em Bronckart 1997, 189-211

Consequentemente, as formas de primeira pessoa não remeterão para o autor textual, mas para uma relação de identidade entre o narrador e o protagonista da história. Em relação a este aspeto, Bronckart argumenta ainda o seguinte:

La veridicité de histoire racontée pourra en effet faire l'objet de constatations, ce qui atteste bien de la différence de statut entre le monde narratif du personnage et le monde ordinaire dans lequel les événements se sont effectivement déroulés (cf. sur ce thème les analyses très détaillées de Lejeune sur *le pacte autobiographique* ; 1975, pp. 13-46). Et par ailleurs, si au travers du personnage figuré, les pronoms à la première personne renvoient *in fine* à l'auteur, ce n'est pas à l'auteur en tant qu'il produit son action langagière dans une situation déterminée, mais à l'auteur en tant qu'acteur de l'histoire mise en scène (cf. Revaz, 1996, p. 187). Et nous retrouvons ici la signification profonde de la distinction introduite par Hamburger (1986, pp. 83-87) entre *Je-Origine réel* et *Je-Origine fiction*.

Bronckart 1997, 200

Esta perspectiva poderá, no entanto, ser questionada, devido ao carácter representativo inerente à linguagem em geral. Devido ao seu estatuto de mediação entre o pensamento e a realidade, qualquer ação de linguagem implica a existência de uma entidade enunciativa que, como diria Ricœur, se responsabiliza pela enunciação e que (re)constrói a sua identidade através da linguagem. Qualquer ação de linguagem, implica, em última análise, a re-presentação do real. O grau de ficcionalidade atribuído a um texto será condicionado pela atividade e pelo género de texto.

Um exercício de análise de textos pertencentes a diferentes géneros poderá evidenciar isso mesmo:

- (01) E algumas vezes, em noites quentes de Verão, depois da ceia, meu avô me disse: “José, hoje vamos dormir os dois debaixo da figueira.” Havia outras duas figueiras, mas aquela, certamente por ser a maior, por ser a mais antiga, por ser a de sempre, era, para todas as pessoas da casa, a figueira. Mais ou menos por antonomásia, palavra erudita que só muitos anos depois viria a conhecer e a saber o que significava... No meio da paz nocturna, entre os ramos altos da árvore, uma estrela aparecia-me, e depois, lentamente, escondia-se por trás de uma folha, e, olhando eu noutra direcção, tal como um rio correndo em silêncio pelo céu côncavo, surgia a claridade opalescente da Via Láctea, o Caminho de Santiago, como ainda lhe chamávamos na aldeia. (Saramago 1999, 6)
- (02) Recordo agora aquela noite morna de verão, que dormimos, nós dois, debaixo da figueira – ouço-o ainda falar da vida que tivera, da Estrada de Santiago que sobre as nossas cabeças resplandecia (as coisas que ele sabia do céu e das estrelas), do gado que o conhecia, das histórias e lendas que eram o seu cabedal da infância remota. Adormecemos tarde, enrolados na manta lobeira, que a madrugada refrescaria com certeza e o orvalho não caía só sobre as plantas. (Saramago [1997]2001, 30)
- (03) Recordo aquelas noites mornas de Verão, quando dormíamos debaixo a figueira grande, ouço-o falar da vida que teve, da Estrada de Santiago que sobre as nossas cabeças resplandecia, do gado que criava, das histórias e lendas da sua infância distante. Adormecíamos tarde, bem enrolados nas mantas por causa do fresco da madrugada. (Saramago 2006, 130)



O exemplo (01) constitui um segmento do discurso proferido por José Saramago na altura em que lhe foi atribuído o Prémio Nobel da Literatura; o exemplo (02) é um excerto da crónica “O meu avô, também”, originalmente publicada no jornal A Capital (1968/1969) e depois compilada na obra *Deste Mundo e do Outro*; o exemplo (03) corresponde a um segmento de um episódio de PM. Embora tenham sido produzidos em atividades bastante diversas e adotem géneros textuais distintos, os exemplos (01), (02) e (03) verbalizam o mesmo conteúdo temático e constroem mesmo mundos discursivos semelhantes. Não sendo agora o momento oportuno para refletir sobre questões de intertextualidade e intergenericidade, debruçar-me-ei apenas sobre a questão dos mundos verbalizados e dos mundos discursivos.

*Grosso modo*, poder-se-á dizer que o mundo representado nos três exemplos é o mesmo – com efeito, o conteúdo temático verbalizado corresponde, em todos eles, à representação de uma mesma experiência autobiográfica passada ([recordação da] dormida ao relento, com o avô, no verão), que assume contornos específicos em cada texto/género:

- em (01) relata-se a experiência (iterativa), de forma pormenorizada, com base num elevado grau de abstração e de intelectualização;
- em (02) explicita-se o ato evocativo e, a partir dele, relata-se a mesma experiência, encarada como pontual;
- por fim, em (03), explicita-se também o ato evocativo, relatando-se agora uma experiência concreta, mas iterativa.

O mundo discursivo é, também ele, idêntico nos três excertos – a ordem do *narrar* apresenta-se como dominante e o RI como *discurso maior*: o exemplo (01) é configurado exclusivamente com base no RI (sendo que este TD incorpora um segmento de DI secundário); nos exemplos (02) e (03) o RI surge articulado com o DI.

Os três textos são configurados a partir de uma relação de disjunção-autonomia ao nível temporal, que é linguisticamente marcada em termos linguísticos por processos semelhantes, nomeadamente a exploração do subsistema de verbos do *plano da história* (no sentido de Benveniste), com destaque para o pretérito imperfeito e para o pretérito perfeito simples (*havia, era, significava; dormimos, resplandecia, sabia, conhecia, eram, Adormecemos, caía; dormíamos, resplandecia, criávamos...*) e a presença de

organizadores temporais (*E algumas vezes, em noites quentes de Verão, depois da ceia, No meio da paz nocturna; aquela noite morna de Verão, tarde, madrugada; quando*).

Há ainda um segundo aspeto que aproxima os três textos: a ocorrência de formas de primeira pessoa (*meu, me, eu...; recordo, nós, ouço...; recordo, dormíamos, ouço, nossas...*). Resta saber se essas formas têm um valor deítico e implicado – remetendo para o autor textual – ou se se referem a uma entidade fictícia que gere e assume a atividade narrativa, tendo nesse caso um valor autónomo relativamente aos agentes associados à situação de produção.

A resposta a essa questão poderá ser pela atividade em que os textos circulam e pelos géneros textuais adotados. O exemplo (01) integra a obra *Discursos de Estocolmo*, adotando um género que se poderá etiquetar como *discurso*; o exemplo (02) foi produzido no seio da atividade jornalística, por um produtor textual já na altura reconhecido como escritor, podendo por isso ser classificado como *crónica literária*; o exemplo (03) incorpora a obra PM, regendo-se pelo género *memórias*. Relativamente a este primeiro texto, a questão da distinção entre autor e instância responsável pela atividade narrativa não parece colocar-se – aceitando-se, pelo contrário, a identidade autor/enunciador e entendendo-se o segmento como um relato de carácter autobiográfico. Isto porque a atividade em que o texto é produzido e o género selecionado preveem a verbalização da experiência pessoal (por meio do RI). A ausência de marcas de segunda pessoa não é critério suficientemente válido, neste género textual, para não se ter em conta o carácter interativo dos textos.

Em relação ao exemplo (03), recorde-se que uma das características do género memórias é, tal como já foi referido em I.2, a identidade entre autor, enunciador e personagem. Assim sendo, as formas de primeira pessoa que integram o exemplo remetem para um referente que é, simultaneamente, autor, narrador e personagem – marcando, por isso, o RI (e não a narração). O cálculo associado ao grau de ficcionalidade nas memórias é condicionado pelas atividades em que os textos se inscrevem – no caso em apreço, a atividade literária. A possibilidade de ficcionalidade poderá ser facilmente equacionada em textos que, à semelhança de PM, não obstante adotarem um género autobiográfico/não ficcional, são produzidos no seio da atividade literária (commumente conotada com a autorreferencialidade/ficcionalidade). Se os textos que adotam o género memórias forem produzidos no seio de outras formações

sociodiscursivas (médica, musical, desportiva, militar, criminal, familiar...) facilmente se lhes atribuirá um maior grau de autenticidade.

Baseando-se na comparação entre três textos memorialísticos produzidos em diferentes atividades (os dois textos em análise na presente investigação e ainda um terceiro texto, da autoria de Rómulo de Carvalho), o Quadro 21 dá conta desse aspeto.

**Quadro 21 – Memórias e cálculo associado ao grau de ficcionalidade**

| Género   | Texto                                   |   |   |
|----------|---|---|---|
|          | Título                                  | Atividade<br>Contexto de produção (autor)   | Cálculo associado<br>ao grau de<br>ficcionalidade |
| Memórias | 1. <i>As Pequenas Memórias</i>          | <b>Autor:</b> José Saramago (escritor, Prémio Nobel da Literatura)<br><b>Atividades:</b> Literária, editorial (texto publicado pela Caminho, em 2006), familiar       | [+ ficcional]                                     |
|          | 2. <i>Rómulo de Carvalho [Memórias]</i> | <b>Autor:</b> Rómulo de Carvalho (escritor cujo pseudónimo literário é António Gedeão)<br><b>Atividades:</b> familiar, editorial (texto publicado pela FCG, em 2010), | [+/- ficcional]                                   |
|          | 3. <i>As Minhas Memórias</i>            | <b>Autor:</b> João Azenha (moleiro)<br><b>Atividade:</b> familiar   | [- ficcional]                                     |

A autenticidade inerente aos textos de carácter autobiográfico não é necessariamente uma questão linguística – ao invés, o cálculo do grau de ficcionalidade resulta da articulação de diversos fatores extralinguísticos, nomeadamente o conhecimento que se tem acerca da(s) atividade(s) em que os textos foram produzidos, com enfoque no papel social do produtor textual. Ao nível da receção-interpretação, esse conhecimento pode processar-se por diferentes vias: pelo contacto com as informações paratextuais que acompanham os textos, pelo conhecimento do género textual adotado e pelo saber enciclopédico (entendido como o conjunto dos conhecimentos e das crenças sobre o mundo, partilhado pelas instâncias que intervêm na produção e na interpretação textuais). Assim, verifica-se que o cálculo do grau de ficcionalidade é maior em textos produzidos no âmbito da atividade literária do que em textos que circulam na atividade familiar. Ainda assim, há que ter em conta que a disponibilização de certos dados paratextuais poderá condicionar esse cálculo: repare-se como, no exemplo 2., a identificação explícita do género textual em causa e a explicitação do papel social do autor textual (*Rómulo de Carvalho/ser humano*, e não

*Antônio Gedeão/poeta*), associada à referência explícita dos destinatários do texto e dos objetivos que presidiram à produção textual<sup>56</sup> induzem determinado grau de autenticidade ao texto<sup>57</sup>, ao passo que, em PM, o papel social do autor textual (escritor, Prémio Nobel da Literatura) sugere, à partida, um certo grau de ficcionalidade.

Face ao exposto, considerarei, no âmbito desta investigação, que, nos géneros autobiográficos (independentemente do cálculo de grau de ficcionalização ou de autenticidade que lhe possa ser atribuído), a ocorrência de formas de primeira pessoa é bastante para marcar o RI (e que a ausência de marcas de segunda pessoa não é condição suficiente para marcar uma relação de autonomia entre os agentes mobilizados no texto e os agentes associados à situação de produção).

### 3.2.3.2. Sequências textuais

Conforme Bronckart (1997), a infraestrutura textual é constituída não apenas pelos TD, mas também pela organização sequencial ou linear do conteúdo temático. Assim, a produção textual implica o recurso a representações disponíveis na memória (designadas pelo autor como macroestruturas), que é necessário (re)organizar e a (re)verbalizar sucessiva e linearmente: “Les macrostructures simultanément disponibles en mémoire se redéployent donc en diverses formes d’organisation linéaire (plans, schémas, séquences, etc.)” (Bronckart 1997, 219-220). No concernente às formas de organização linear, o autor destaca, sobretudo, a teorização de organização dos textos proposta por Jean-Michel Adam, focando a noção de *sequência*.

Segundo Adam, a unidade textual de base é a *proposição enunciada* (ou *proposição-enunciado*). Esta unidade é definida pelo autor (Adam, 2005) simultaneamente como um enunciado mínimo (efetivamente realizado e produzido por um ato de enunciação) e como uma microunidade sintática (tipicamente constituída por SN+SV); a articulação entre proposições enunciadas é feita com recurso a processos variados, que vão desde a correferência e as anáforas às isotopias, passando pelas

---

<sup>56</sup> “Memórias que para instrução e divertimento de seus tetranetos escreveu certa pobre criatura que, entre milhares de milhões de outras, vagueou por este mundo na última centúria do segundo milénio da era de Nosso Senhor Jesus Cristo” (Carvalho 2010, 9).

<sup>57</sup> A autenticidade do texto é ainda sugerida por outros elementos paratextuais: a reprodução de algumas páginas do manuscrito (apresentando-se, as página 8, uma página do original manuscrito e, na página 9, a sua transcrição tipográfica, *ipsis verbis*) e a apresentação de acrescentos ao original dentro de parênteses retos.

colocações, pelas elipses e implícitos, pelos organizadores textuais ou pelas cadeias de atos de discurso. As proposições enunciadas podem encontrar-se organizadas em períodos (por meio de conexões lógico-gramaticais) ou em sequências – unidades textuais complexas, compostas por um número limitado de proposições enunciadas (macroproposições), ordenadas e articuladas entre si.

Adam sustenta que, ao contrário dos períodos, as sequências dependem de combinações pré-formatadas, transmitidas culturalmente; trata-se, com efeito, de unidades que, dotadas de uma dimensão simultaneamente cognitivo-semântica e pragmática, constroem representações esquemáticas do mundo e compõem linearmente a estrutura hierárquica do texto. Em *Les textes: types et prototypes* ([1992]2011), Adam apresenta a sua tipologia textual “definitiva”<sup>58</sup>, que integra cinco tipos de estruturas sequenciais: *narrativa*, *descritiva*, *explicativa*, *argumentativa* e *dialogal*. O Quadro 22 (página seguinte) apresenta, de forma esquemática, estes cinco tipos de estruturas sequenciais.

A partir desta tipologia, Adam (2005) encontra critérios para classificar quer os textos, quer os géneros textuais. Com efeito, embora reconheça que são poucos os textos monossequenciais, o autor entende que, quando um texto é estruturado com base numa sequência dominante, se torna pertinente falar em tipo de texto. Por outro lado, as sequências poderão ser um contributo para a categorização de alguns géneros textuais. Assim, de acordo com a sequência dominante que os constitui, os géneros poderão ser classificados como narrativos, conversacionais, descritivos, etc.:

- conto e fábula > domínio da sequência narrativa > géneros narrativos;
- carta, entrevista, teatro > domínio da sequência conversacional > géneros conversacionais;
- guia turístico > domínio da sequência descritiva > género predominantemente descritivo.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> A conceptualização da tipologia textual teorizada por Adam tem sido alvo de várias reformulações – com efeito, os oito tipos textuais propostos em 1985 (narrativo, descritivo, explicativo, argumentativo, injuntivo, preditivo, conversacional, retórico) foram sendo reconceptualizados, culminando, em 1992, em cinco tipos de estruturas sequenciais (narrativo, descritivo, explicativo, argumentativo, dialogal). Para uma análise das modificações na conceptualização da tipologia textual teorizada por Adam, *vide* Brassart (1998).

<sup>59</sup> A proposta de Adam é sedutora, principalmente se/quando perspetivada em termos de transposição didática – a comprová-lo está o *Programa de Português do Ensino Básico*, homologado em 2009, em que se definem como conteúdos de Leitura e de Escrita “Texto narrativo, expositivo, descritivo, instrucional, conversacional” no 3.º e 4.º anos, a que acrescem as noções de “Tipologia textual”, no 2.º Ciclo, e de “Sequência textual”, no 3.º Ciclo. No entanto, há que não perder de vista que a maioria dos

**Quadro 22 – Tipos de estruturas sequenciais (Adam [1992]2011)**

| Tipo de estrutura              | Propriedades  |
|--------------------------------|---|
| <b>Narrativa</b> <sup>60</sup> | <p>Corresponde a uma ação/intriga, estabelecida através de uma sucessão de acontecimentos, tematicamente unidos, representando um processo (que se desencadeia, complica e resolve), processo esse que se traduz numa transformação e que culmina numa avaliação moral (explícita ou implícita). É composta por fases organizadas hierarquicamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• situação inicial (orientação);</li> <li>• nó desencadeador (complicação) &gt; (re)ações &gt; resolução;</li> <li>• situação final.</li> </ul> <p>A sequência narrativa pode ser introduzida por uma entrada-prefácio ou por um resumo e incluir avaliações/apreciações.</p>  |
| <b>Descritiva</b>              | <p>Corresponde a uma estruturação hierárquica (não linear), em que intervêm quatro tipos de operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>operações de tematização</i>: fixam o tema-título, dando-o a conhecer no início da sequência (operação de ancoragem ou de pré-tematização), no seu final, (operação de afetação ou de pós-tematização) ou em ambos os momentos (operação de reformulação ou de re-tematização);</li> <li>• <i>operações de aspetualização</i>: dividem o todo em partes, tematizando as respetivas propriedades (forma, tamanho...); subdividem-se em operações de fragmentação (identificação das partes) e de qualificação ou de atribuição de propriedades;</li> <li>• <i>operações de relacionamento</i>: situam o objeto espacial e temporalmente, relacionando-o com outros objetos (tematizando propriedades através da comparação, da metáfora, da metonímia...).</li> <li>• <i>operações de expansão por subtematização</i>: em que as operações descritivas de nível superior dão origem a operações descritivas de nível inferior.</li> </ul> |
| <b>Explicativa</b>             | <p>É constituída por três macroproposições explicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>macroproposição inicial</i> (geralmente subentendida), em que se procede a uma esquematização inicial;</li> <li>• <i>problematização</i>, em que se identifica o problema/questão (introduzido por “porque?” ou “como?”);</li> <li>• explicação propriamente dita, em que se dá resposta à questão colocada;</li> <li>• conclusão/avaliação (que pode ser elidida ou deslocada para o início da sequência).</li> </ul>   |
| <b>Argumentativa</b>           | <p>Caracteriza-se pela relação que se estabelece entre argumentos e conclusão, relação essa que pode ser fundada (implícita ou explicitamente) ou refutada. A relação entre argumento(s) é mediada por um mecanismo inferencial.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tese + dados (premissas) &gt; mecanismo inferencial &gt; <i>portanto, logo</i> (ou <i>a menos que</i> – restrição)</li> <li>• Conclusão (nova tese).</li> </ul>   |
| <b>Dialogal</b>                | <p>Caracteriza-se pela estruturação hierárquica de unidades constituintes de duas classes: fáticas (abertura, fecho) e transacionais (núcleo da interação):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sequência fática de abertura;</li> <li>• sequência transacional (núcleo da interação);</li> <li>• sequência fática de fecho.</li> </ul>  |

Síntese elaborada com base em Adam [1992]2011)

textos não é monossequencial, pelo que uma tipologia deste tipo poderá não refletir a variedade e heterogeneidade inerentes aos textos e aos géneros textuais. Para além disso, como o próprio Adam admite, há textos estruturados com base não em sequências mas em períodos.

<sup>60</sup> Segundo Bronckart (1997), a (sequência) narrativa tem sido um alvo privilegiado de conceptualização – desde Aristóteles (*Poética*) à psicologia cognitiva (cf. Fayol 1985), passando pelos formalistas russos (Tomashevsky [1925]1965, Propp [1928]1965), pela escola francesa de narratologia (Bremond 1973, Greimas 1966) ou pela sociolinguística americana (Labov & Wallezky 1967).

### 2.3.2.3. *Scripts* e esquematizações

A tipologia textual proposta por Adam é, sem dúvida, bastante útil enquanto instrumento de análise composicional; no entanto, como se viu, a noção de *sequência*, por si só, não é suficiente para dar conta da forma como o conteúdo temático se encontra linearmente estruturado nos textos. Como refere Bronckart (1997), há segmentos textuais narrativos que não são estruturados a partir da sequência narrativa, mas que podem ser entendidos como um *grau zero* da planificação dos segmentos da ordem do *narrar*:

Dans de nombreux que relevant de l'ordre du RACONTER, on peut observer que les événements et/ou actions constitutifs de l'histoire sont simplement disposés en *ordre chronologique*, sans que cette organisations linéaire n'atteste d'un quelconque processus de mise en tension. Cette forme d'organisation linéaire est généralement qualifiée de **script** (cf. Fayol, 1985) et l'on peut considérer qu'elle constitue le *degré zéro* de la planification des segments de l'ordre du RACONTER.

Bronckart 1997, 241

Da mesma forma, há segmentos textuais da ordem do *expor* em que o objeto do discurso não se apresenta como contestável nem como problemático, mas sim como puramente expositivo ou simplesmente informativo:

Comme des scripts, les segments de ce type sont certes organisés, mais cette organisation ne se réalise pas en une séquence conventionnelle; elle se réalise en une des (autres) formes de **schématisations** constitutives de la *logique naturelle* (définition, énumération, énoncé de règles, chaîne causale, etc.), schématisations qui peuvent être considérées comme le *degré zéro* de la planification des segments de l'ordre de l'EXPOSER.

Bronckart 1997, 242

Ao contrário das sequências – que são formas de planificação complexas – os *scripts* e as esquematizações constituem formas de planificação elementares. Conforme Bronckart (1997), umas e outros estão presentes no interior dos TD:

**Quadro 23 – TD e formas de planificação (Bronckart 1997)**

| TD                                      |                | Formas de planificação                              |                      |
|---|----------------|---|----------------------|
| Ordem do NARRAR                         | RI<br>Narração | <i>Script</i><br>Sequência narrativa                | Sequência descritiva |
|   | Ordem do EXPOR | DI (dialogado)                                      |                      |
| DI (monologado)                         |                | Esquematização                                      |                      |
| DT<br>Discurso misto teórico interativo |                | Sequência explicativa<br>Sequência argumentativa... |                      |

Esquematização feita com base em Bronckart 1997, 244-250

Conforme o autor, os tipos discursivos da ordem do EXPOR encontram-se organizados de forma mais heterogênea: as sequências dialogais integram exclusivamente o DI dialogado e a esquematização e as sequências explicativa, argumentativa e descritiva (entre outras). Por seu turno, o *script* e a sequência são específicos dos TD da ordem do *narrar*, sendo que o *script* organiza cronologicamente o conteúdo temático, ao passo que nas sequências (narrativa e descritiva) os acontecimentos são organizados por fases. O autor constata ainda que os *scripts* são mais comuns nos relatos interativos e que as sequências o são nas narrações. Como se verá na análise, esta constatação revela-se particularmente válida em relação ao género memórias.

### 3.3. Configuração textual e géneros de texto

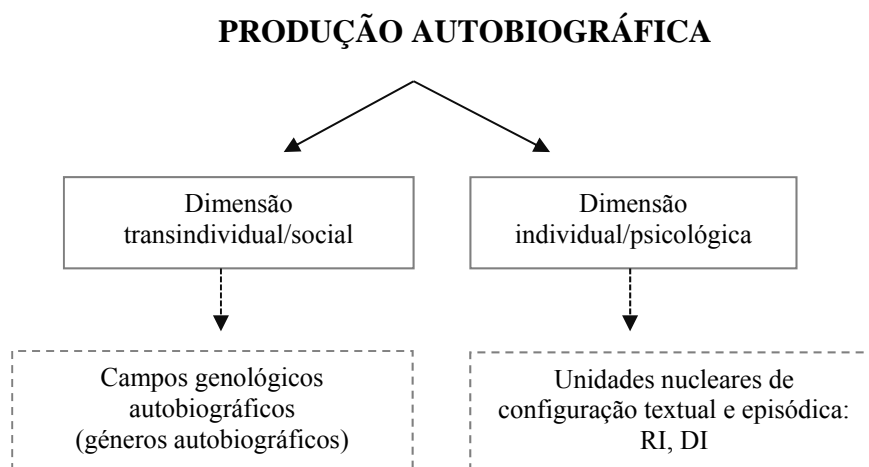
Tem-se assumido, ao longo deste trabalho, que os géneros autobiográficos (com destaque para as memórias) tendem a privilegiar uma enunciação de tipo narrativo. Esta associação poderá, no entanto, parecer problemática já que, no quadro epistemológico do ISD, se tende a assumir que os géneros textuais (de natureza sócio-histórica) não estabelecem relações *diretas* com os TD (de natureza psicológico-discursiva). Embora não me pareça possível, efetivamente, conotar determinado género textual com um TD (ou com uma sequência prototípica ou outra forma de planificação), demonstrarei, na Parte II deste trabalho, que determinados TD são mais recorrentes em certos géneros do que outros e que a configuração linguística dos TD nos textos empíricos é condicionada genologicamente. Concretizando: nas memórias recorre-se ao RI ao DI como modos enunciativos predominantes, sendo que, como se verá, nem todas as marcas linguísticas destes TD são selecionadas pelo género em causa. Confirmar-se-á, assim, a hipótese apresentada em Miranda (2008), em que se defende que determinados géneros de texto podem selecionar diferentes realizações dos TD.

A relação que se estabelece entre os géneros pertencentes aos campos autobiográficos e as unidades de configuração textual (em especial as que se referem aos modos enunciativos) justifica uma aparente incongruência relativa aos géneros autobiográficos, que, no âmbito dos estudos literários, ora são encarados como géneros textuais, ora como modos de expressão que, incidindo sobre temas comuns, perpassam



os géneros (sendo comuns, neste último caso, as noções de *género autobiográfico*, *género memorialístico*, *género diarístico*...). As produções autobiográficas, para além de terem um tema comum (a expressão da própria vida) – o que já de si, leva a que os modelos de construção textual se imbriquem e confundam com os conteúdos temáticos por eles selecionados – implicam em simultâneo duas dimensões distintas, uma de carácter social/histórico/transindividual (associada ao género), outra de carácter individual/psicológico (associada à enunciação). O Esquema 11 constitui uma possibilidade de esquematização dessas duas dimensões.

**Esquema 11 – Dimensões das produções textuais autobiográficas**



A representação da identidade é uma questão simultaneamente genológica e trans-genológica – que, em última análise, atravessa as sociedades em termos sincrónicos e diacrónicos. Assim se explica a perdurabilidade dos géneros autobiográficos, em formações sociodiscursivas associadas a lugares sociais variados (instituição literária, instituição académico-científica, instituições de repressão, instituição escolar, instituição familiar, lugares de práticas de contacto quotidiano...).

Na sequência do que acabou de ser dito, na presente investigação o *texto* é perspectivado simultaneamente como:

- um objeto comunicacional complexo, dotado de dinamismo e abertura, produzido no seio de uma atividade ou de um sistema de atividades de linguagem, de acordo com determinado modelo de género;

- uma unidade de produção de linguagem situada, finita e autossuficiente, com três vertentes distintas: praxiológica (porque produzido no seio de uma prática social específica), gnosiológica (porque veículo de construção do conhecimento) e verbal.

## PARTE II

### **MEMÓRIAS – ANÁLISE TEXTUAL E GENOLÓGICA**

Apresentam-se, nesta segunda parte da tese, os resultados da descrição e análise linguística realizada em torno dos textos memorialísticos MMV e PM. Como já foi referido no capítulo introdutório da dissertação, a análise efetuada segue uma *vida de abordagem descendente* (das atividades para os gêneros e para os textos; das unidades comunicativas globais para as unidades intermédias de configuração textual e destas para os mecanismos microlinguísticos de realização textual), predominantemente *qualitativa* (não se negligenciando, no entanto, dados quantitativos que se venham a revelar pertinentes) e assumidamente *interpretativa*, inscrita num paradigma da complexidade. A análise apresentada resulta, pois, da minha interpretação – teórica e metodologicamente sustentada – da realidade e parte do pressuposto de que não há uma separação nítida entre o investigador e o objeto de investigação.

Suportada pelo enquadramento teórico-concetual atrás apresentado, esta segunda parte encontra-se estruturada em duas secções, sendo que na primeira se apresentam os textos em análise e na segunda se expõe a análise, organizada em quatro capítulos:

- no Capítulo 1 foca-se a *dimensão extralinguística* dos textos, analisando-se os fatores extralinguísticos (associados ao contexto de produção e ao arquitexto) suscetíveis de influenciarem a produção textual;
- no Capítulo 2 incide-se sobre a *dimensão temático-estrutural* dos textos e dos episódios, entendendo-se esta dimensão quer como os conhecimentos armazenados e organizados na memória antes da produção textual (cf. Bronckart 1997), quer como a sua verbalização e estruturação;
- no Capítulo 3, dedicado à *dimensão psicológico-discursiva* dos textos, desenvolvem-se dois vetores de análise: as operações psicológico-discursivas que entram na constituição de qualquer texto (TD) e as operações psicológico-discursivas que são determinadas genologicamente;
- no Capítulo 4 focaliza-se a *dimensão estilística*, tendo em conta três aspetos distintos: o estilo de atividade, o estilo de género e o estilo de texto.

## A. Apresentação dos textos em análise

### *Textos principais*

A análise textual e genológica centra-se de forma privilegiada em dois textos memorialísticos distintos:

- *Memórias da minha vida* (MMV), texto inédito produzido por João Manuel Azenha entre 2006 e 2007 (por não se encontrar acessível ao público, este texto encontra-se integralmente reproduzido no Anexo 1);
- *As Pequenas Memórias* (PM), texto produzido por José Saramago e publicado pela Editorial Caminho em 2006.

### *Textos secundários*

A análise textual baseia-se ainda em informação disponibilizada noutras fontes documentais de carácter epitextual, que integram o corpus secundário:

- quanto a MMV, uma entrevista a João Azenha, gravada em registo vídeo (disponível no CD-ROM que acompanha a tese)<sup>61</sup>.
- relativamente a PM, um conjunto de textos jornalísticos de géneros variados (com destaque para a notícia, a reportagem e a entrevista) que incidem, global ou parcialmente, sobre a obra em causa (Quadro 24, página seguinte).

---

<sup>61</sup> Trata-se de uma entrevista realizada no dia 6 de agosto de 2013, conduzida por mim, na casa de João Azenha. Estiveram ainda presentes Domingas Tomé e Lourenço Azenha (responsável pela gravação), respetivamente esposa e filho do autor. A referência aos excertos citados na análise será feita da seguinte forma: Ent. 0:13-1:27 (Ent. – Entrevista; 0:13 – Tempo inicial; 1:27 – Tempo final).

Quadro 24 – Dossier de imprensa PM (FJS)<sup>62</sup>

| Designação       | Texto (referência abreviada) <sup>63</sup>   |
|------------------|--|
| CM/15.03.2006    | B., F. V. (com agências). 2006. “As ‘memórias’ de Saramago”.                             |
| CM/09.11.2006    | Gusmão, D. 2006. “‘Duro por fora, ferido por dentro’”.                                   |
| DN/14.11.2006    | Diário de Notícias. 2006. “Freguesia de Saramago quer criar casa-museu”.                 |
| DN/17.11.2006    | Lucas, I. 2006. “Azinhaga foi ver neto de Jerónimo e Josefa.”                            |
| Exp/18.11.2006   | Pereira, M. 2006. “Não um, mas dois livros de memórias”.                                 |
| JL/30.08.2006    | Jornal de Letras. 2006. “As pequenas memórias de José Saramago”.                         |
| JL/08.11.2006    | Vasconcelos, J. C. 2006. “O Neto de Jerónimo e de Josefa”.                               |
| JMad/08.02.2007  | Agência Lusa. 2007. “‘Não há nada melhor para fazer do que escrever’”.                   |
| JMad/11.01.2007  | Jornal da Madeira. 2007. “Memórias de Saramago em espanhol”.                             |
| JN/15.03.2006    | Almeida, S. 2006. “Saramago vai lançar ‘autobiografia diferente’”.                       |
| JN/09.11.2006    | Vitória, A. 2006a. “Aqueles tempos foram tristes e muito difíceis”.                      |
| JN/16.11.2006    | Vitória, A. 2006b. “Saramago regressa a Azinhaga”.                                       |
| JN/17.11.2006    | Simão, H. 2006. “José Saramago foi recebido na terra natal em apoteose.”                 |
| JNegW/24.11.2006 | Ribeiro, A. M. 2006. “José Saramago. A posar para a posteridade”.                        |
| Met/17.11.2006   | Metro. 2006. “Saramago – As ‘Pequenas Memórias’ na Azinhaga”.                            |
| NM/16.11.2006    | Goulão, A. 2006. “O menino que levou a primeira bola de futebol ‘a sério’ à Azinhaga”.   |
| PJ/17.11.2006    | O Primeiro de Janeiro. 2006. “‘Melhor que isto só inventado’”.                           |
| Pub/27.10.2006   | Público, 2006a. “Regresso à infância de José Saramago”.                                  |
| Pub/17.11.2006   | Público. 2006b. “Saramago evocou memórias da juventude na sua terra natal”.              |
| PubMF/17.11.2006 | Gomes, A. 2006. “Uma criança no meio do mundo olhando em redor e dizendo: ‘Estou aqui’”. |
| Sab/01.02.2007   | Pato, E. 2007. “‘Não precisei de brinquedos’”.   |
| Sol/08.12.2006   | Sol. 2006. “José Saramago. As Pequenas Memórias”.  |
| Sol/18.11.2006   | Gouveia, J. F. 2006. “Não cumprimento Cavaco Silva”.                                     |
| TV7/17.01.2007   | Duarte, J. L. 2007. “Quando eu era pequenino”.   |
| Vis/09.11.2006a  | Luís, S. B. 2006a. “José Saramago. ‘Habito a aldeia da minha memória’”                   |
| Vis/09.11.2006b  | Luís, S. B. 2006b. “Em busca do tempo perdido”.  |

<sup>62</sup> A constituição do *corpus* foi feita em agosto de 2013, com base no no “Dossier de imprensa ‘As Pequenas Memórias’”, disponibilizado pela Fundação José Saramago (FJS) no sítio oficial da instituição ([http://www.josesaramago.org/files/Dossiers\\_imprensa/As\\_pequenas\\_memorias\\_I.pdf/](http://www.josesaramago.org/files/Dossiers_imprensa/As_pequenas_memorias_I.pdf/) e [http://www.josesaramago.org/files/Dossiers\\_imprensa/As\\_pequenas\\_memorias\\_II.pdf/](http://www.josesaramago.org/files/Dossiers_imprensa/As_pequenas_memorias_II.pdf/)).

<sup>63</sup> A referência bibliográfica completa dos textos encontra-se apresentada no ponto 1.2. da Bibliografia.

## **B. Análise textual e genológica**

### **1. Dimensão extralinguística**

A dimensão extralinguística dos textos MMV e PM é analisada sob dois ângulos distintos: o ângulo do contexto de produção, de circulação e de receção-interpretação e o ângulo do arquiteito.

#### **1.1. Contextos de produção**

Relativamente ao primeiro aspeto, relembre-se que, de acordo com a perspectiva do ISD, o contexto de produção (Bronckart 1997) e o contexto de circulação e de receção (Gonçalves & Miranda 2007), podem ser analisados em dois planos distintos: o plano do comportamento verbal (referente ao lugar e ao momento de produção, bem como ao produtor e ao recetor textuais) e o plano da interação comunicativa (relativo à posição social do produtor e do recetor textuais e ao objetivo da interação).

#### ***Texto Memórias da Minha Vida (MMV), de João Azenha***

Como já foi referido, MMV é um texto autobiográfico inédito, produzido por João Manuel Azenha aos 76/77 anos de idade, em Santa Susana (Sintra), entre 2006 e 2007. As coordenadas temporais da situação de produção são explicitadas no início do texto, através de uma nota introdutória com valor paratextual (“Comecei a escrever estas minhas Memórias com setenta e seis anos”), sendo que, no segmento textual [35], o autor faz uma referência explícita ao momento da produção textual: “Até onze de Novembro de dois mil e sete, data em que estou a escrever este artigo [...]”.

Quanto ao espaço da situação de produção, este coincide com as coordenadas espaciais verbalizadas no texto. Tal pode ser comprovado em expressões como “Com oito anos vim morar para Santa Suzana.” (MMV[2]) ou “Em mil novecentos e setenta e seis, em pouco tempo já tinha uma freguesia razoável de padeiras aqui da zona” (MMV[31]). Para além disso, o autor identifica-se por meio de uma informação de carácter peritextual (“Por: JOÃO MANUEL AZENHA”) e, em termos linguísticos,

marca a sua presença enquanto agente responsável (ou, em casos excepcionais, enquanto testemunha) pelos processos verbalizados em todos os segmentos textuais. O autor fez exame da 3.<sup>a</sup> classe em 1942 (MMV [3]), tendo feito a 4.<sup>a</sup> classe já em adulto, à noite, momento em que concluiu o percurso de escolarização (Ent. 0:23-0:48). A sua relação com a leitura e com a escrita, no entanto, não se restringe à infância. Em termos de escrita, o autor afirma ter escrito peças de teatro, “cegadas”, várias poesias (que foram compiladas mais tarde no livro *Poesia e Cantilenas*), um livro sobre os mecanismos que compõem os moinhos, o romance *O Filho do Lenhador* e um livro sobre a sua terra (Ent. 5:01-10:27).<sup>64</sup> Atualmente, a relação do autor com a escrita restringe-se à reformulação de textos no computador (Ent. 1:20-1:32)<sup>65</sup>. Os hábitos de receção textual passam pela (re)leitura dos livros que escreveu e da Bíblia (Ent. 3:30-4:02) e pela audição de com textos radiofónicos e televisivos, pertencentes aos géneros noticiário e relato de futebol (Ent. 1:32-2:11).

Neste texto, ao contrário do que acontece com a instância emissora, a referência explícita à instância recetora é bastante diminuta; de facto, há apenas uma alusão ao recetor textual: *Eu que gostava tanto de ouvir o Sr. Padre D. dizer o terço na Rádio Renascença, imaginem qual foi a minha surpresa, quando num Domingo o vi a celebrar a Missa na Capela de Santa Susana.* (MMV [16]). Note-se, no entanto, que a forma *vocês* (subentendida em *imaginem*) poderá ser aí revestida de valor deíctico, mas refletir apenas o estilo coloquial da escrita e/ou ter um valor genérico; se assim for, poder-se-á considerar que não há referências explícitas ao destinatário concreto/real do texto. Os dados epitextuais disponíveis mostram, no entanto, que o autor tem como destinatários potenciais de MMV os membros da comunidade local.

Finalmente, ainda que não haja informações explícitas no texto MMV que permitam identificar e caracterizar o objetivo sócio-subjetivo de produção textual, pode inferir-se a partir do conteúdo temático verbalizado que o autor pretende, sem pretensões literárias, dar a conhecer/preservar o seu percurso existencial, enraizado no contexto rural da sua aldeia portuguesa (Santa Susana, Sintra), entre 1930 e 2007. Repare-se que os objetivos que subjazem à produção de MMV (dar a conhecer um

---

<sup>64</sup> Estes dados encontram-se explicitamente apresentados em MMV [32] (Anexo 1). Os livros *Poesia e Cantilenas*, *O Filho do lenhador* e *A Minha História...* encontram-se publicados em edições de autor, tendo como público-alvo a comunidade local; os restantes textos permanecem inéditos.

<sup>65</sup> O texto MMV tem sido alvo de sucessivas reformulações, levadas a cabo quer por João Azenha, quer pelos seus filhos; a versão utilizada para análise na presente investigação é a versão original (não reformulada).

percurso existencial tido como exemplar) mantêm afinidades com os objetivos dos textos memorialistas produzidos no século XIX (cf. Quadro 15).<sup>66</sup>

Com base no respetivo contexto de produção, circulação e receção-interpretação, é legítimo concluir que este texto se encontra circunscrito à atividade familiar.

### ***Texto As Pequenas Memórias, de José Saramago***

No plano do comportamento verbal, as características do contexto de produção do texto PM são bastante semelhantes às de MMV – o texto foi publicado em 2007, ano em que Saramago completou 84 anos; para além disso, há uma relação de identificação entre o produtor textual e agente responsável (ou testemunha) pelos processos verbalizados em todos os segmentos textuais. Verifica-se, ainda, a quase ausência do destinatário textual; a exceção a essa ausência verifica-se, apenas, no segmento [55]: “Que não se surpreenda o leitor com a eufemística expressão, dar de corpo.” – sendo que, também aqui, o valor deítico parece ser preterido ao valor genérico (a que não será alheia a pretensão de um efeito retórico). O momento e o espaço de produção físicos apresentam, no entanto, características diferentes nestes dois textos: se o texto MMV foi escrito em dois anos, o texto PM foi escrito durante um período temporal mais abrangente (segundo Saramago, o processo de escrita demorou “Vinte anos. Com larguíssimos intervalos” – Pub/17.11.2006).

As fontes documentais epitextuais apresentam dados que permitem caracterizar com algum rigor o contexto sócio-subjetivo de produção, circulação e receção-interpretação da obra. Em termos de interação comunicativa, tal como acontece em PM, também em PM parece ser evidente a necessidade que o produtor textual tem de dar a conhecer o seu percurso vital, bem como a relação de proximidade entre produtor e recetor textual. Segundo o produtor textual, os objetivos que presidiram à escrita das suas memórias prendem-se com a necessidade de preservar/tornar pública a memória da infância (Pub/27.10.2006, JN/15.03.2006, JL/30.08.2006, JN/9.11.2006, Vis/09.11.2006a, Époc/13.11.2006), de homenagear os seus pais e avós (JMad/08.02.2007) e de construir a identidade pessoal (JL/8.11.2006) e de se

---

<sup>66</sup> Isto demonstra que as memórias são um género textual com um elevado grau de perdurabilidade; demonstra ainda que a intencionalidade comunicativa, em particular, e que as características sócio-subjetivas de produção e de receção-interpretação, em geral, poderão constituir uma previsibilidade de ordem extralinguística que estabelece a identidade do género *memórias*.



autoconhecer (JN/15.03.2006, JL/08.11.2006, CM/09.11.2006, Sáb/1.02.2007), bem como com a vontade de deixar o testemunho sobre um contexto histórico-social da sua infância (JL/08.11.2006, Sab/01.02.2007).

Apesar de João Azenha e José Saramago apresentarem um percurso de vida indiscutivelmente diferente, em termos profissionais e culturais, há, no entanto, alguns aspetos que unem os textos por eles produzidos, ao nível do plano da interação comunicativa. Assim, ambos os produtores textuais são detentores de um certo grau de autoridade conquistada, que lhes advém quer do muito tempo já vivido (que se traduz em experiência de vida), quer do facto de terem adquirido um lugar social relevante no contexto social em que se movimentam – o primeiro, pelo empenhamento social, cultural e religioso que lhe são reconhecidos na comunidade local (Ent. 5:01-10:27); o segundo, por ser estimado enquanto escritor (prémio Nobel da Literatura) e enquanto pessoa (JNeg/24.11.2006) (CM/09.11.2006). Daqui se conclui que o papel social do sujeito produtor se relaciona com o seu estatuto de “escritor” (Prémio Nobel da Literatura) e de “pessoa”. Tendo em conta que esta afirmação de Saramago é proferida numa entrevista sobre a obra PM, podem antever-se aqui em causa dois sistemas de atividades distintos – um literário, relacionado com a identidade literária; outro de carácter pessoal/familiar, relacionado com a identidade pessoal. De facto, como se verá adiante, as PM refletem a articulação destas duas práticas sociais – com manifesto predomínio da primeira. Ainda que outras atividades possam estar subjacentes à sua produção, este texto está inequivocamente inscrito no âmbito da atividade literária.

## **1.2. Arquitexto**

No que diz respeito ao arquitexto, lembre-se que, numa perspetiva voloshinoviana, o ISD entende os géneros de texto como formatos comunicativos elaborados, sustentados e transformados pelas práticas sociais – sendo que “cada prática social dispõe, em cada época, de forma mais ou menos maleável, de um conjunto de formas comunicativas [...] – que, no dizer de Bronckart, se apresentam aos utentes da língua sob a forma de nebulosa” (Coutinho & Jorge 2012, 145-146). Tais modelos constituem o intertexto e podem ser encarados como instrumentos prontos a serem utilizados pelos produtores textuais, de acordo quer com a sua capacidade textual e genológica individual, quer com a prática coletiva em que a ação de linguagem situada é produzida.

Ambos os textos em análise adotam o mesmo modelo textual – as memórias. Com efeito, embora não haja elementos peritextuais que etiquetem explicitamente os textos como memórias, há elementos textuais que, advindos da metalinguagem natural usada nos textos, permitem concluir que se trata de textos memorialísticos<sup>67</sup>. A comprová-lo está o facto de ambos os títulos integrarem o nome “memórias” (no plural); para além disso, na nota introdutória de MMV o produto da escrita é classificado como memórias (“Comecei a escrever estas minhas Memórias com setenta e seis anos”) e na epígrafe de PM (“Deixa-te levar pela criança que foste – *O Livro dos Conselhos*”<sup>68</sup>) remete-se implicitamente para o ato de evocação da infância. Embora possa argumentar-se que o conceito de *memórias* se aplica, nestes casos, ao tema da escrita e não a uma classificação de tipo genológico, lembre-se que o principal critério que determina o a constituição de campos genológicos autobiográficos é, exatamente, a tematicidade – o tema da autorrepresentação, associado à atitude de evocação é, como se viu em I.2.4.2.1., um traço distintivo do género memórias. A este propósito, Seixo (2006) considera que as PM são, efetivamente, memórias, referindo que, nesta obra, se verifica “o entendimento do eu como objeto de reflexão e não apenas ponto de vista”. A autora acrescenta ainda que

O memorialismo parte do eu, mas enquanto postura narrativa de quem dá a ver as coisas e sabe que se arrisca a ser comprovado, ou não, no que conta; o memorialismo não se ocupa do eu para o narrar como objecto privilegiado, caso em que resvala para a autobiografia, e por isso alcança a sua integração reflectida na comunidade e, nesse sentido, ultrapassa a subjectividade para traçar lugares e tempos que valem por interesse próprio, enquanto modos de vida idos que são raízes e alimento da sociedade actual.

Seixo 2006, 10

O grau de consciência metagenológica evidenciado em J. Azenha e J. Saramago é manifestamente diverso. Em entrevista, J. Azenha demonstra não ter consciência metagenológica relativamente às *memórias*<sup>69</sup>. Por seu turno, em entrevistas à imprensa Saramago classifica a sua obra como memórias, sendo que essa classificação em alguns casos se rege ora por um critério genológico (JNegW/24.11.2006) ora pela articulação

---

<sup>67</sup> Assume-se aqui a perspectiva de autores como Beacco (1991), reassumida em Coutinho (2003) ou Coutinho (2011), que encaram os géneros textuais como formatos pré-teóricos, cuja designação é consequência não da reflexão teórica, mas da “metalinguagem natural” usada empiricamente, em ações de linguagem situadas.

<sup>68</sup> O livro é ficcional – de acordo com a imprensa, o livro PM tem “uma epígrafe, citação de um livro inventado, *O Livro dos Conselhos*: ‘Deixa-te levar pela criança que foste’ “ (JL/15.03.06).

<sup>69</sup> O mesmo não se passa em relação a outros géneros autobiográficos – com efeito, o autor revela consciência metagenológica em relação às *cegadas* e aos textos poéticos, ao nível de questões estróficas e métricas/rítmicas (Ent. 5:18-6:00).

de aspetos de ordem genológica, temática e psicológico-discursiva (JL/30.08.2006, JL/08.11.2006); noutras situações, o autor opõe o seu texto singular à noção de *autobiografia completa* (Vis/09.11.2006a) ou *autobiografia até ao minuto antes* (Pub/17.11.2006), chegando a classificá-lo como *pequeníssima autobiografia* (ibidem) ou como *autobiografia diferente* (JN/15.03.2006). Relativamente à forma como Saramago encara a noção de *autobiografia*, valerá a pena destacar uma asserção do autor: “tudo é autobiografia, pois a vida de cada um de nós é contada em tudo quanto fazemos e dizemos” (JN/15.03.2006). Parecem estar aqui em causa duas questões já equacionadas na Parte I: por um lado, o facto de a autobiografia ora ser encarada como género textual, ora como modo transversal a múltiplos géneros (e de, nesse caso, surgir associada à noção de *campo genológico autobiográfico*); por outro lado, ao ser encarada como género, o facto de a autobiografia se opor às memórias em termos de totalidade/fechamento (as memórias podem referir-se a um período particular da vida, por exemplo, a infância, enquanto a autobiografia foca a vida completa, numa perspetiva englobante). Relativamente à asserção de Saramago, poderá estar aqui em causa ainda um terceiro aspeto, relacionado com a identidade narrativa e com a construção (textual) do conhecimento. Inscrito no espaço e no tempo, através do seu *agir comunicativo autobiográfico*, o ser humano constrói e dá a conhecer a sua identidade pessoal.

A indefinição/oscilação genológica que perpassa nas asserções de Saramago está presente também nas fontes epitextuais de âmbito jornalístico<sup>70</sup>. Nelas o texto de J. Saramago tende a ser classificado pelos jornalistas de acordo com três critérios distintos:

- seguindo o critério genológico/temático, é designado como *autobiografia* (CM/15.03.2006, JN/15.03.2006, NM/16.11.2006, Pub/17.11.2006, Met/17.11.2006), *género autobiográfico* (JN/15.03.2006), *memórias* (JL/08.11.2006, JNegW/24.11.2006, JMad/11.01.2007) e *biografia* (JN/16.11.2006), havendo ainda um artigo em que o texto é duplamente etiquetado como *autobiografia e memórias* (Vis/09.11.2006a);
- conforme o critério do agrupamento de géneros/campo genológico, o texto é etiquetado com recurso a perífrases como *obra autobiográfica*

---

<sup>70</sup> A mesma oscilação está presente em ensaios académicos, produzidos na área da literatura (e.g. Arnaut 2011).

(PJ/17.11.2006), *álbum de recordações* (Exp/18.11.2006), *livro de recordações* (Sol/8.12.2006a);

- obedecendo a um critério de ordem psicológico-discursiva, identifica-se o texto como *livro de/das memórias* (CM/09.11.2006; JN/17.11.2006) ou omite-se a referência ao género e/ou ao campo genológico, referindo-se apenas a operação discursiva (de forma literal ou metafórica): *evocar* (JN/09.11.2006, Pub/17.11.2006a), *relatar/relato* (Sol/18.11.2006, Sol/8.12.2006), *recordar* (DN/17.11.2006, Pub/17.11.2006, JMad/11.01.2007, TV7/17.1.2007), *narrar* (JMad/8.2.2007), *falar das suas memórias* (Sab/1.2.2007) e *desvendar os tempos* (TV7/17.1.2007).

Os diferentes critérios que presidem à classificação do texto PM parecem confirmar a tese de que os géneros textuais se agrupam, como refere Bronckart (1997), num *reservatório social*, sob a forma de *nebulosa* sem fronteiras completamente definidas. A coevolução de géneros num mesmo campo genológico implica que os vários formatos de texto se imbriquem, contaminem, confundam. A classificação de um texto por parte de um produtor ou de um recetor textual resulta da sua capacidade metagenológica, que não deixa de ser influenciada pelo contacto anterior com exemplares de género – mais ou menos puros, mais ou menos contaminados por outros, mais ou menos híbridos, de forma mais ou menos consciente.

No que concerne à forma como são classificados na atividade jornalística, saliente-se ainda que os textos nem sempre são etiquetados com base no género ou no campo genológico; por vezes, são referidos pela operação psicológico-discursiva que neles domina (na perspetiva do recetor textual). Nesse sentido, as operações discursivas que os jornalistas associam ao texto de Saramago são essencialmente duas: o *relato* de factos passados (expressa através dos verbos *relatar/narrar*) e a *evocação* (transmitida pelos verbos *recordar/evocar*). Como se verá adiante, essas são, de facto, operações discursivas que, operando em dois níveis distintos, constituem um dos parâmetros centrais do género *memórias*.

Face ao exposto, é legítimo concluir que as memórias são um género textual condicionado pela articulação entre aspetos de ordem gnosiológica e aspetos de ordem praxiológica: depois de textualizadas, as memórias refletem, através de operações

mentais de evocação, a verbalização de acontecimentos passados e a construção textual do conhecimento (associada à necessidade de preservar a memória da infância, enraizada num determinado contexto histórico-social e à atitude de construir verbalmente a identidade pessoal).

## 2. Dimensão temático-estrutural

Embora se considere que uma das dimensões inerentes a qualquer texto/gênero é, precisamente, a dimensão temática, a noção de *tema* não pode considerar-se completamente estabilizada, sobretudo se encarada numa perspetiva teórico-metodológica (isto é, em articulação com a noção de *análise temática*). Nesse sentido, valerá a pena sintetizar a forma como este conceito tem sido perspectivado por alguns dos quadros teóricos e/ou autores:

- no âmbito da Perspetiva Funcional da Frase<sup>71</sup>, a noção de *tema* é apresentada em correlação com a noção de *rema* e integra-se numa abordagem que se centra no grau de informatividade e na dinâmica comunicativa intrafrásica; nesta perspetiva, o *tema* surge como noção aplicável ao nível frásico e relaciona-se com o valor informacional dos enunciados (trata-se do elemento *base/fundação*, que se assume como ponto de partida para o desenvolvimento posterior da progressão temática). Daneš (1994, 199), por exemplo, considera que o conteúdo de um enunciado se divide em duas partes: “its basis or point of departure (theme) and its core (rheme)”; o tema corresponderá ao início da frase, sendo-lhe inerente um baixo grau de dinamismo comunicativo, ao passo que o rema coincidirá com o final da frase, cabendo-lhe um maior grau de dinamismo comunicativo;
- também norteado por uma postura estruturalista, mas seguindo uma abordagem que, apesar do carácter cognitivista, tem conta a influência do social, van Dijk (1980) considera o tema (ou tópico) não como um fenómeno apenas à frase, mas como um propriedade do todo; conforme este autor, o tema relaciona-se com estruturas globais de ordem semântica, relacionadas com o conteúdo da informação – as *macroestruturas semânticas* de um texto<sup>72</sup>; tais

---

<sup>71</sup> A noção de *tema/remas* surgiu no âmbito da Escola de Praga, no final da década de 1920, a partir dos estudos de Mathesius, tendo sido retomada pelo chamado Segundo Círculo de Praga (por autores como Firbas ou Daneš), com a questão da *progressão temática* e da *dinâmica comunicativa*. A noção foi posteriormente desenvolvida, nomeadamente por Combettes (1983), que considera que os aspetos temáticos (associados à repetição e à progressão) ocorrem não ao nível intrafrásico, mas ao nível do contexto linguístico; para o autor, a progressão temática pode ser feita de três formas: *progressão de tema linear*, *progressão de tema constante* e *progressão de temas derivados* (com base num hipertema, inferido ou expreso).

<sup>72</sup> “We say that macrostructures characterize the higher or more abstract levels of semantic information and information processing [...] the first function of macrostructures is to organize complex (micro)-information [...] At this point we may mention the second major function of macrostructures, the

macroestruturas permitem, por um lado, reduzir a informação de um texto (por meio de operações de apagamento ou seleção de informação) ou, por outro lado, substituí-la (através de operações de generalização e de construção);

- no âmbito de uma semântica estrutural, Greimas (1966) apresenta o conceito de *isotopia*, definindo-o como um feixe de categorias semânticas redundantes, isto é, como a repetição de *classemas* (semas/unidades mínimas da significação recorrentes na cadeia discursiva), aplicável apenas ao plano do conteúdo; posteriormente, Rastier (1972) amplifica o conceito, tornando-o extensivo ao plano da expressão. A *isotopia* é, ainda hoje, encarada como um fenómeno que ocorre em dois planos, o discursivo e o das relações sémicas paradigmáticas (*in absentia*), relacionando-se, neste segundo caso, com “correlações originadas e organizadas por factores antropológicos, lógicos e/ou socioculturais e que funciona como ‘horizontes de expectativas’, como ‘programas’ de produção e receção de tipos de textos possíveis” (Aguiar e Silva [1967]1996, 648)<sup>73</sup>;
- finalmente, no quadro do ISD (Bronckart 1997), é apresentado o conceito de *conteúdo temático* ou *referente*), que se entende de duas formas distintas: por um lado consiste no conjunto de informações explicitamente apresentadas no texto; por outro refere-se aos conhecimentos armazenados e organizados na memória antes da ação de linguagem, variando consoante a experiência de vida e o desenvolvimento do agente.

As perspetivas referidas permitem perspetivar a questão temática de acordo com binómios distintos:

- ao nível do domínio/nível de atuação – atuação de ordem local ou de ordem global (ao nível do texto);

---

reduction of complex information. [...] This process of derivation may involve the construction of new meaning (i.e., meaning that is not a property of the individual constitutive parts). Hence, as their crucial function, macrostructures allow additional ways of comprehension for complex information.” (van Dijk 1980, 12-14).

<sup>73</sup> Embora reconheça a “elevada capacidade operatória” da noção de *isotopia*, Aguiar e Silva não deixa de problematizar aquele conceito. Para o autor, “torna-se extremamente aleatório discriminar os semas dos sememas e lexemas que significam os fenómenos, os valores importantes de uma cultura, de uma mundividência, de uma experiência vital, de uma filosofia, de uma ideologia (Aguiar e Silva [1967]1996, 648); para além disso, a análise sémica apoia-se no “universo cerrado, relativamente restrito de universais semânticos” e na “dinâmica combinatória desses universais”; finalmente, com base em Kerbrat-Orechioni (1977) o autor refere que o sema se relaciona com o funcionamento denotativo das palavras (ao passo que o texto literário se pauta pela conotação). Parece-me, no entanto, que tais questões poderão ser metodologicamente controladas se se fizer intervir a noção de *género textual* (enquanto modelo abstrato que regula/condiciona a dimensão temática de um texto).

- ao nível da natureza do fenómeno – apenas linguística ou simultaneamente linguística e extralinguística;
- ao nível do tipo de análise implicada – ascendente (que parte das unidades microtextuais para o texto) ou descendente (que parte do pré-texto para o texto e do texto para as unidades microtextuais).

A meu ver, a questão temática é um fenómeno de natureza simultaneamente local/global e linguística/extralinguística, implicando, por isso, uma análise de tipo de dialético (descendente/ascendente). O conteúdo temático é marcado, ao nível microtextual, quer por unidades linguísticas explícitas que evidenciam determinado grau de dinamismo comunicativo (mais pela recorrência com que aparecem verbalizadas do que pela posição que ocupam na frase), quer por inferências. A progressão temática resulta não só da articulação entre elementos temáticos e elementos remáticos (ao nível das unidades microtextuais), mas também de unidades mesotextuais. É através de um movimento inicialmente descendente e depois ascendente que se processam as operações de apagamento, seleção, generalização e construção de informação e se (re)constitui o tema de um texto, sob a forma de macroestrutura (abstrata), com função resumativa.

Por outro lado, o tema não é apenas o resultado de um processo de verbalização – sendo-lhe também inerente uma dimensão pré-linguística, construída socialmente, através da sedimentação de ações individuais de linguagem. Tal dimensão é reconhecida quer no quadro teórico do ISD (como já foi referido, neste quadro o conteúdo temático refere-se também aos conhecimentos armazenados e organizados na memória antes da produção textual), quer na área da crítica literária. Esta última tende a considerar os temas como *arquétipos a que o ser humano recorre em função da sua experiência* (Jung 1931, *apud* C. Segre 1981), como *modelos heurísticos determinados pela história e pela cultura* (C. Segre 1981), como entidades individuais que constituem a base de reservatórios disponíveis na tradição literária (Leroux 1985) ou ainda como *entidades abstratas que constituem o ponto de partida para variações concretas* (Bremond 1985)<sup>74</sup>. Em ambas as perspetivas – que, naturalmente, não esgotam a complexidade da

---

<sup>74</sup> Na mesma linha de raciocínio, Pavel & Bremond (1988) afirmam o seguinte: “[...] la thématique semble pouvoir être connue comme la somme d’un matériel d’idées et d’images fournies par la tradition, préexistant aux œuvres d’art et disponible pour le réemploi et la transformation. [...] Mais cette identification du thématique à un matériel extérieur à l’œuvre conduit à poser le problème du statut de la forme. Le créateur qui mobilise une matière préexistante en vue d’un arrangement



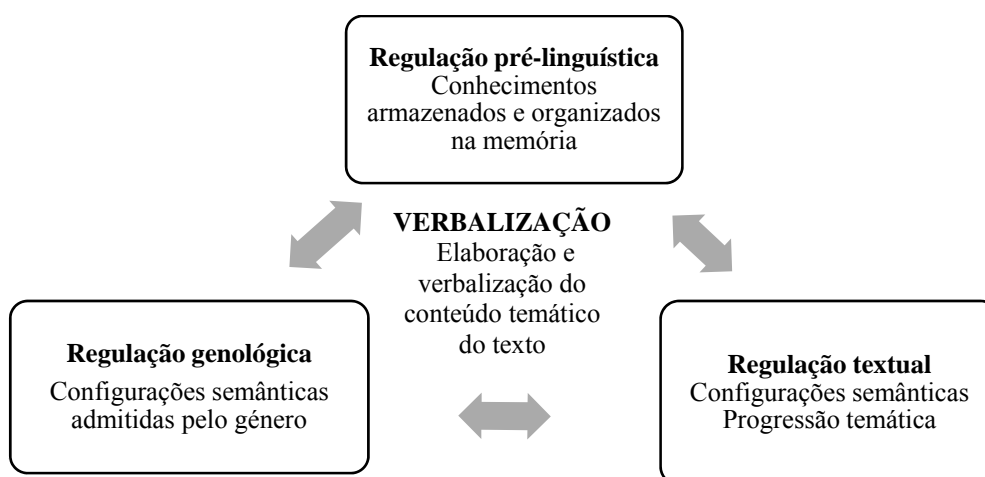
questão – o tema poderá estar associado à questão das representações coletivas do meio (equacionadas como *mundos representados* por Popper (1972) e Habermas ([1981]1987) e com a cultura enciclopédica dos membros de determinada comunidade. Tal associação faz-se, como refere Bronckart (1997), por meio dos géneros de texto:

Ensuite, les mondes représentés constituant le contexte des activités humaines, s'ils sont déjà conditionnés par la sémantique globale de la langue naturelle utilisée, sont aussi marqués par les sémantisations particulières induites par les genres de textes en usage. Et cette sémantisation plus spécifiquement sociale constitue sans doute l'un des filtres au travers duquel s'élabore ce qu'on qualifie aussi parfois (dans une autre acception de ce terme redoutablement polysémique) de culture des membres d'une communauté verbale donnée.

Bronckart 1997, 37

Face ao exposto, poderá concluir-se que a verbalização de um tema apresenta três vertentes em interação – pré-linguística, textual e genológica. O Esquema 12 dá conta dessa interação.

**Esquema 12 – Regulação do tema**



A regulação textual relaciona-se com o universo verbalizado e diz respeito quer às configurações semânticas presentes no texto (explícitas ou inferenciais, locais e globais), quer à progressão temática, não entendida em sentido estritamente frásico, mas passível de ser encarada em níveis textuais distintos, numa perspetiva dialética (do local

---

nouveau, ou qui transforme cette matière pour délivrer un message encore inédite, met en circulation une variante, ou une variation, qui enrichit le thématique sur laquelle il prend appui." (Bremond & Pavel 1988, 209-210)

para o global e vice-versa). A regulação pré-linguística engloba informação de carácter pré-textual (conhecimentos anteriores ao processo de semitização que refletem a apropriação individual das representações coletivas, adquiridas no seio de uma ou mais atividades – relacionadas, por exemplo, com códigos culturais, ideologias, mundividências...). A regulação genológica diz respeito às possibilidades de configuração semântica admitidas pelo género (refletindo-se, por exemplo, no carácter autobiográfico/ficcional dos textos/géneros). O processo de verbalização, que consiste na elaboração e na verbalização do conteúdo temático, resulta da interação entre essas três vertentes.

## 2.1. Nível textual

Com base nas considerações anteriores, apresenta-se de seguida a análise da dimensão temática dos textos MMV e PM, focando-se, relativamente a cada texto, o *título* e a *configuração temática global*. Dada a impossibilidade de apresentar a análise da configuração temática de todos os episódios que constituem os textos PM e MMV, serão privilegiados episódios ilustrativos dos fenómenos em análise. Pretende-se que esses exemplos constituam mecanismos de tipificação e de problematização das classes de fenómenos e que funcionem com recurso de objetivação e de legitimação das abordagens teóricas em causa.

### 2.1.1. Título

A macroestrutura global dos textos MMV e PM encontra-se formulada explicitamente nos respetivos títulos. Com efeito, os títulos *Memórias da Minha Vida* e *As Pequenas Memórias* traduzem a macroestrutura dos textos a que se referem, cabendo-lhes uma função de resumo do conteúdo temático verbalizado<sup>75</sup>. Esta função resumativa do título aplica-se quer ao processo de produção textual, quer ao de receção-interpretação. Se, no primeiro caso, o título é produzido *a posteriori*, surgindo como operação de condensação/síntese/resumo de um texto já escrito (total ou parcialmente) e apresentando um funcionamento anafórico relativamente a esse mesmo texto<sup>76</sup>, no processo de receção-interpretação o título tem um funcionamento catafórico, pois

<sup>75</sup> Sobre as funções do título, cf. Van Dijk (1980).

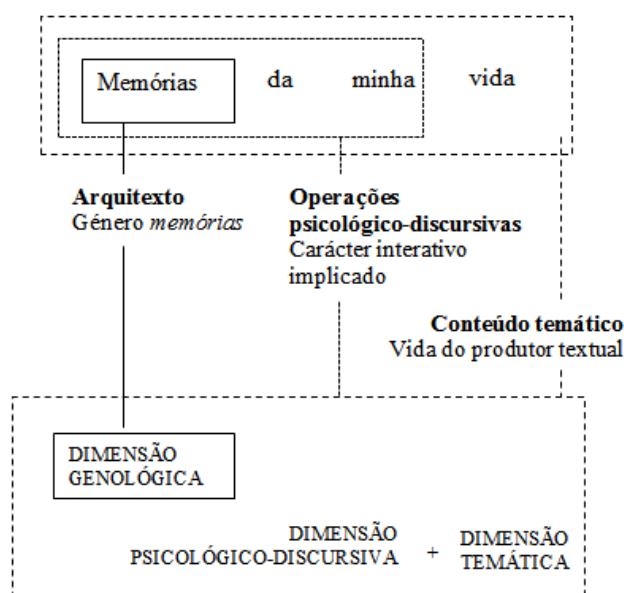
<sup>76</sup> De acordo com J. Azenha, terá sido exatamente esse o processo subjacente à produção de MMV: o título foi produzido *a posteriori*, cabendo-lhe uma função resumativa (Ent. 22.15-22.55).

condiciona o tipo de leitor e de leitura, introduzindo e criando expectativas sobre o universo de referência.

Nos textos MMV e PM, o título orienta (o início d)a leitura a diferentes níveis: genológico, temático e psicológico-discursivo. Embora os títulos sejam formalmente semelhantes (trata-se de títulos nominais, com um núcleo idêntico – o nome *memórias*), a articulação entre os três domínios não o é.

A articulação entre os tipos das informações transmitidas pelo título MMV poderá ser esquematizada da seguinte forma:

**Esquema 13 – Título MMV**

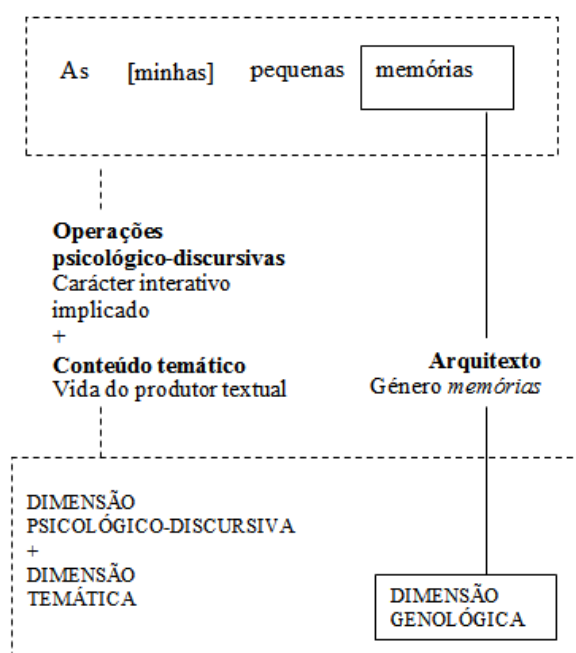


O título MMV é introduzido pelo nome *memórias*, cujo valor semântico permite estabelecer associações quer com o género textual memórias (ainda que o autor não revele consciência metagenológica explícita), quer com a atitude de evocação (operação psicológico-discursiva) e com o conteúdo temático (memória > evocação do passado > passado). Ao ser lido em articulação com o complemento do nome (*da minha vida*), o nome *memórias* adquire um valor mais restrito, que acentua o domínio das operações discursivas, introduzindo a operação de relato/narração implicada (através do deíctico *minha*) e explicita o conteúdo temático do texto (*minha vida*). Conclui-se, portanto, que a macroestrutura global expressa pelo título resulta da articulação (implícita) de aspetos de ordem temática, psicológico-discursiva e genológica. Poderá questionar-se de que

forma poderá ser expressa a dimensão genológica se o autor não revela consciência metagenológica. Inclino-me, desde já, a considerar que a capacidade textual/genológica *básica* poderá resultar do contacto espontâneo com o género ou com o campo genológico em causa, e não de um processo de aprendizagem explícita sobre o género textual. Cada utilizador de uma língua tem capacidade para comunicar através de textos; como refere Coutinho (2003), a capacidade de ler e produzir textos desenvolve-se através do contacto com textos empíricos (orais e escritos) e da apropriação dos modelos/géneros a que o contacto experiencial com os textos expõe (mesmo que não haja uma aprendizagem sistematizada nem conhecimento metagenológico). Ainda assim, tal como será demonstrado na Parte III, há que não desvalorizar o papel que a aprendizagem explícita de géneros textuais poderá assumir no processo de formação individual, de contacto interpessoal e de construção do conhecimento.

Atente-se, agora, na esquematização das informações transmitidas pelo título *As pequenas memórias* (cf. Esquema 14).

**Esquema 14 – Título PM**



Embora apresentem pontos de contacto, os títulos dos textos PM e MMV apresentam configurações distintas. Devido à posição posição final em que se encontra o núcleo do título (*memórias*), a construção nominal não pode ser lida/apreendida de forma faseada/gradual, como acontecia com MMV, apenas admitindo ser encarada

como um todo. Assim, as informações que apontam para os domínios psicológico-discursivo, temático e genológico surgem sobrepostas. Tal sobreposição poderá justificar-se com base em três fatores distintos:

- por um lado, o facto de o possessivo *minhas* se encontrar elidido, sendo interpretado com recurso a uma inferência (note-se que a elisão do possessivo constitui uma possibilidade da língua natural em que o texto é produzido);
- por outro lado, o facto de o nome *memórias* se encontrar modificado pelo adjetivo *pequenas*, em posição anteposta, sugerindo uma leitura subjetiva – o que sugere um funcionamento ambíguo do nome *memórias*:

**Quadro 25 – Interpretações possíveis do título PM**

|   | <b>Núcleo</b>  | <b>Modificador</b>   |
|---|--|--|
| <b>Interpretações possíveis</b><br>(em alternativa ou em articulação) | <i>memórias</i><br>Género textual  | <i>pequenas</i><br>Texto pouco extenso<br>Texto pouco complexo |
|   | <i>memórias &gt; memorização</i><br>Operação psicológico-discursiva          | <i>pequenas</i><br>Poucas, simples, sem interesse              |
|   | <i>memórias &gt; recordação do passado &gt; passado</i><br>Conteúdo temático | <i>pequenas</i><br>Relativas ao período da infância            |

- por fim, o facto de o título ser introduzido por um determinante artigo definido, que, por tradicionalmente corresponder a um valor anafórico<sup>77</sup>, poderá aqui ser entendido (em articulação com o deítico [*minhas*]) como indutor da presença do produtor textual e da relação social que se estabelece entre ele e o recetor textual (na medida em que partilham o mesmo arquitexto e o mesmo universo de referência).

Se o título MMV evidencia de forma explícita a macroestrutura global do texto que denomina, o mesmo não se poderá dizer do título PM, que solicita uma interpretação baseada em inferências. Por outras palavras: o (título d) o texto MMV destina-se a um leitor ‘comum’, inserido na atividade familiar; o (título d) o texto PM

<sup>77</sup> Parafrazeando Weinrich ([1976]1981), Aguiar e Silva ([1967]1996, 651) refere que “o uso do artigo definido em títulos de textos gera no potencial leitor um sobressalto, um “desconcerto semiológico”, pois remete para uma informação prévia de que aquele não dispõe, actuando assim como um astucioso mecanismo pragmático-semântico indutor da leitura”.

destina-se a um leitor de textos literários, habituado ao funcionamento conotativo da linguagem. A dimensão estilística serão aprofundada em II.4.

### **2.1.2. Configuração temática global**

A dimensão macroestrutural dos textos pode ser ainda analisada em termos de configuração temática global. Articulando as noções de *plano de texto* e de *macroestrutura textual*, é possível esquematizar a organização global dos textos, evidenciando as principais macroestruturas temáticas nele verbalizadas, bem como o modo como estas se relacionam entre si. Nesse sentido, apresenta-se de seguida a esquematização da configuração temática global dos textos MMV e PM.

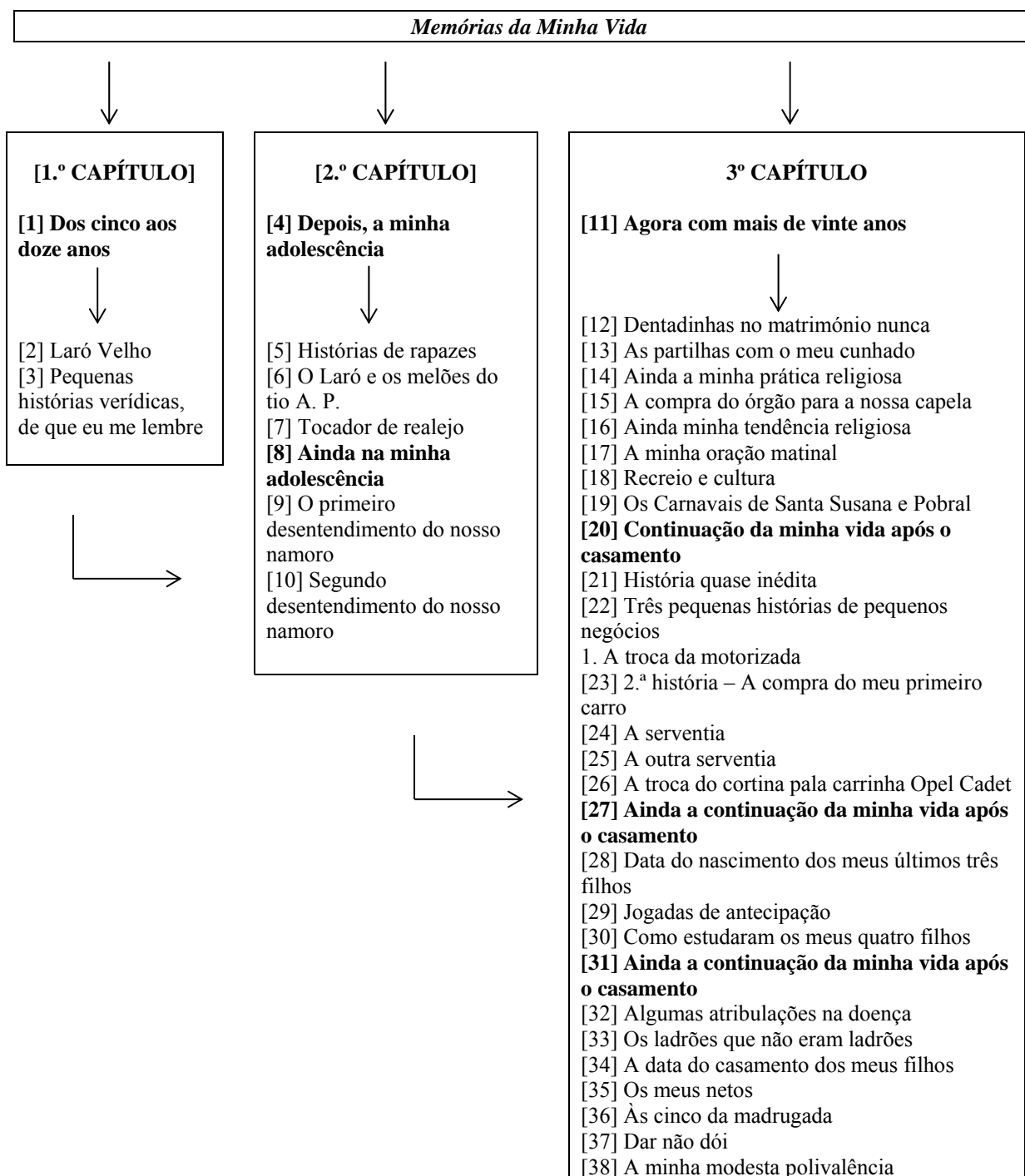
Começemos pelas memórias produzidas por J. Azenha. O texto MMV é composto por três blocos temáticos (a que correspondem, no plano estrutural, três capítulos), encabeçados por subtítulos com função resumativa. A respetiva configuração encontra-se apresentada no Esquema 15 (página seguinte).

De acordo com o esquema, o texto MMV apresenta-se organizado em torno de três blocos temáticos, segundo uma organização de tipo cronológico. Ao nível das macroestruturas expressas pelos subtítulos, esses blocos temáticos correspondem a dois níveis macroestruturais hierarquicamente distintos: o nível textual (nível 1), referente à totalidade do texto memorialístico e o nível episódico (nível 2), relativo aos episódios que constituem o texto memorialístico.

O nível episódico, por seu turno, pode ser dividido em três subníveis:

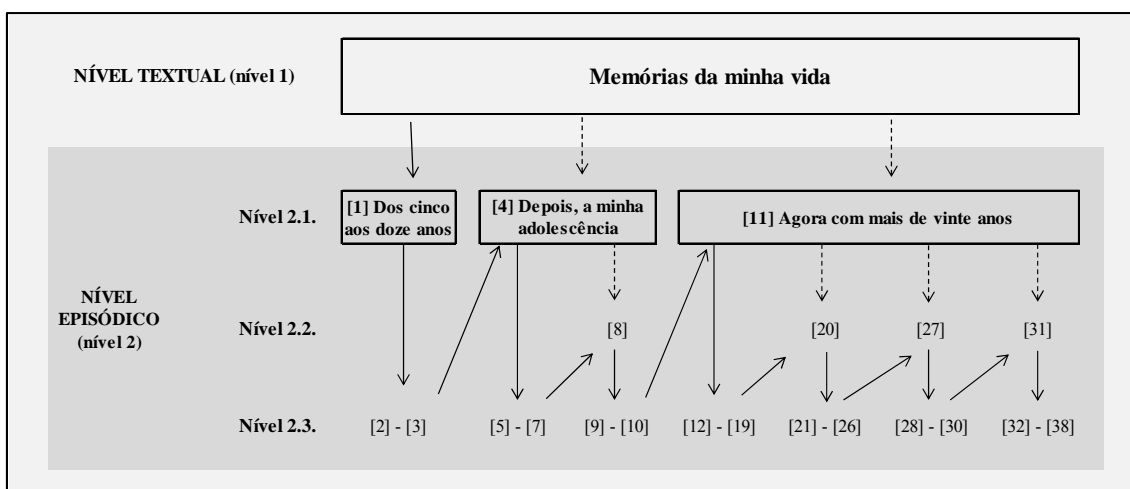
- o nível 2.1., mais abrangente (nível 2), relativo aos *capítulos*, em que os episódios [1], [4] e [11] assumem uma função introdutória e os restantes capítulos, uma função de desenvolvimento;
- o nível 2.2., referente a secções intracapitulares, em que os episódios [8], [20], [27] e [31], ao mesmo tempo que constituem vetores de desenvolvimento temático introduzido nos episódios [4] e [11], assumem uma função introdutória relativamente aos restantes, dão início a novos vetores de desenvolvimento temático (correspondendo ao primeiro de uma sucessão de eventos linearmente encadeados);
- o nível 2.3., referente aos restantes episódios.

Esquema 15 – Configuração temática global de MMV



No Esquema 16 (página seguinte) apresenta-se uma possibilidade de organização gráfica dessa hierarquia temática:

Esquema 16 – Níveis de hierarquia temática de MMV



O texto MMV é caracterizado pela existência de dois tipos de movimentos associativos entre níveis, um imposto pela linearidade textual (assinalado pelas setas contínuas), outro tendo em conta a estruturação hierárquica do texto (assinalado pelas setas descontínuas). Embora não seja exclusiva do género memórias (a estruturação em blocos temáticos/capítulos organizados cronologicamente é uma característica comum a diversos géneros textuais em que predomine a ordem do *narrar*), esta forma de configuração implica uma organização semântica que pode ser considerada como um parâmetro genológico. A progressão temática poder ser construída de acordo com duas modalidades: seguindo níveis hierárquicos ou de forma não hierárquica e/ou não cronológica. Tal característica poderá estar associada quer à atividade em que o texto é produzido (atividade familiar/atividade literária), quer a contingências genológicas (relacionadas com o trabalho de/com a memória, que permitirá vaivéns de natureza associativa não hierárquica e não cronológica).

Atente-se ainda no número de episódios integrados em cada capítulo. Trata-se de capítulos inequivocamente assimétricos – sendo o primeiro constituído por três episódios, o segundo, por sete e o terceiro, por vinte e oito. Tal assimetria poderá encontrar justificação nas características do próprio género adotado: nas memórias relatam-se factos passados tendo como base o papel desempenhado pela memória – que filtra e recria o passado. Assim, afigura-se como natural o facto de as recordações da infância (capítulo 1) serem em menor quantidade do que as da adolescência (capítulo 2) e bastante diminutas quando comparadas às da vida adulta (capítulo 3).



Embora apresente algumas semelhanças relativamente à configuração temática global de MMV, o texto PM revela uma macroestrutura temática com algumas especificidades, justificadas, como se verá adiante, pela atividade em que o texto foi produzido. Ao contrário do que acontece em MMV, a configuração do texto PM não se norteia por um critério de ordenação temporal linear/cronológico. Neste texto, as situações e os eventos representados surgem agrupados segundo critérios de natureza não temporal, mas associativa (espacial). No Esquema 17 (páginas seguintes) mostra-se a configuração temática global de PM, tendo em conta esses critérios.

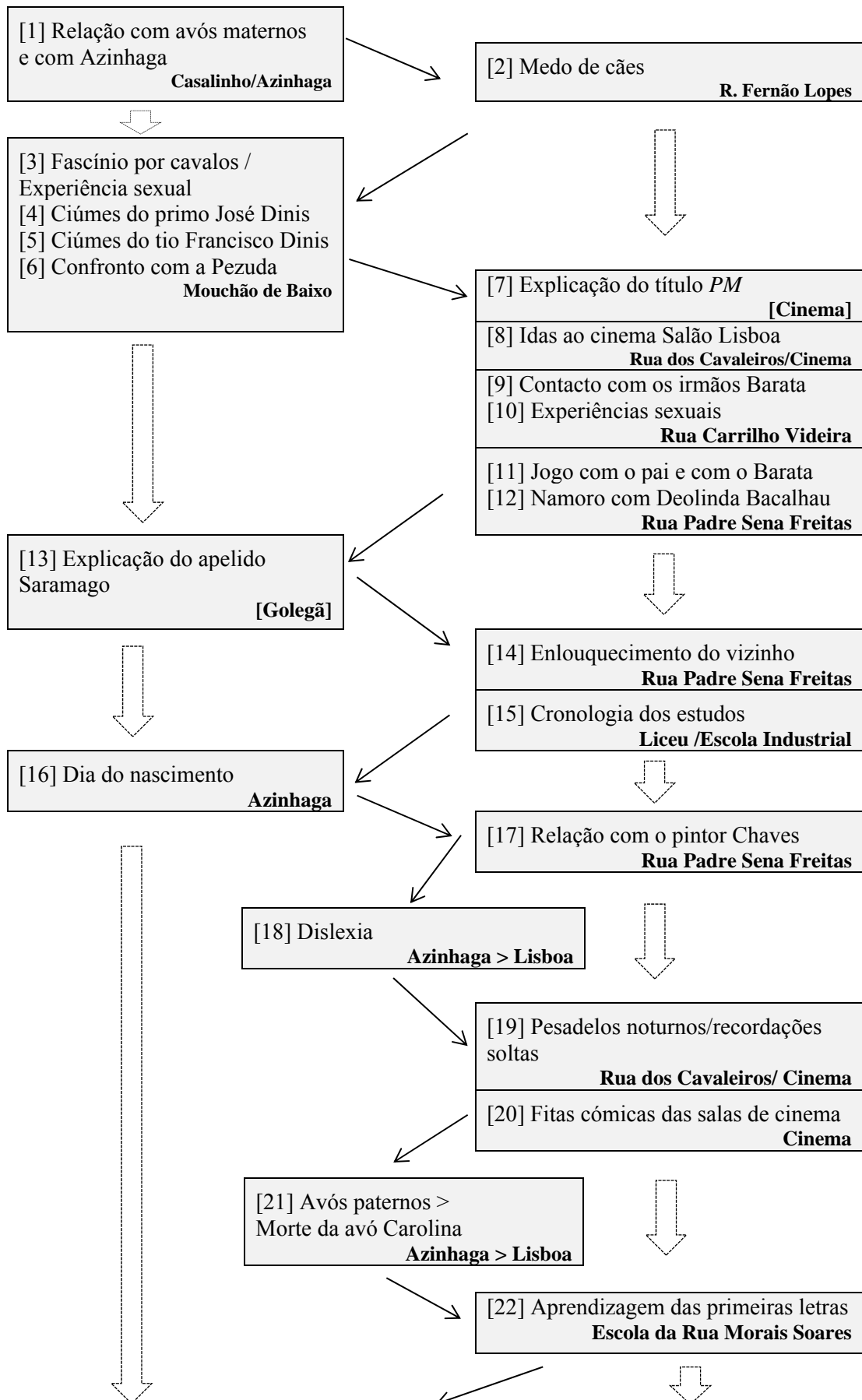
Conforme o esquema apresentado, o texto PM encontra-se dividido em 61 episódios, delimitados por linhas em branco, mas desprovidos de títulos ou de marcas de numeração. Apresenta-se, para cada um deles, uma expressão resumativa da respetiva macroestrutura semântica<sup>78</sup>. Os episódios encontram-se isolados ou agrupados em feixes semânticos; entre as unidades/feixes de unidades estabelecem-se articulações semânticas locais, decorrentes de processos de retoma anafórica de informação apresentada nos episódios que os precedem (assinaladas pelas setas contínuas), ou de articulações semânticas cuja interpretação depende de processos de retoma anafórica de episódios precedentes não contíguos (assinaladas pelas setas delimitadas com traço descontínuo).

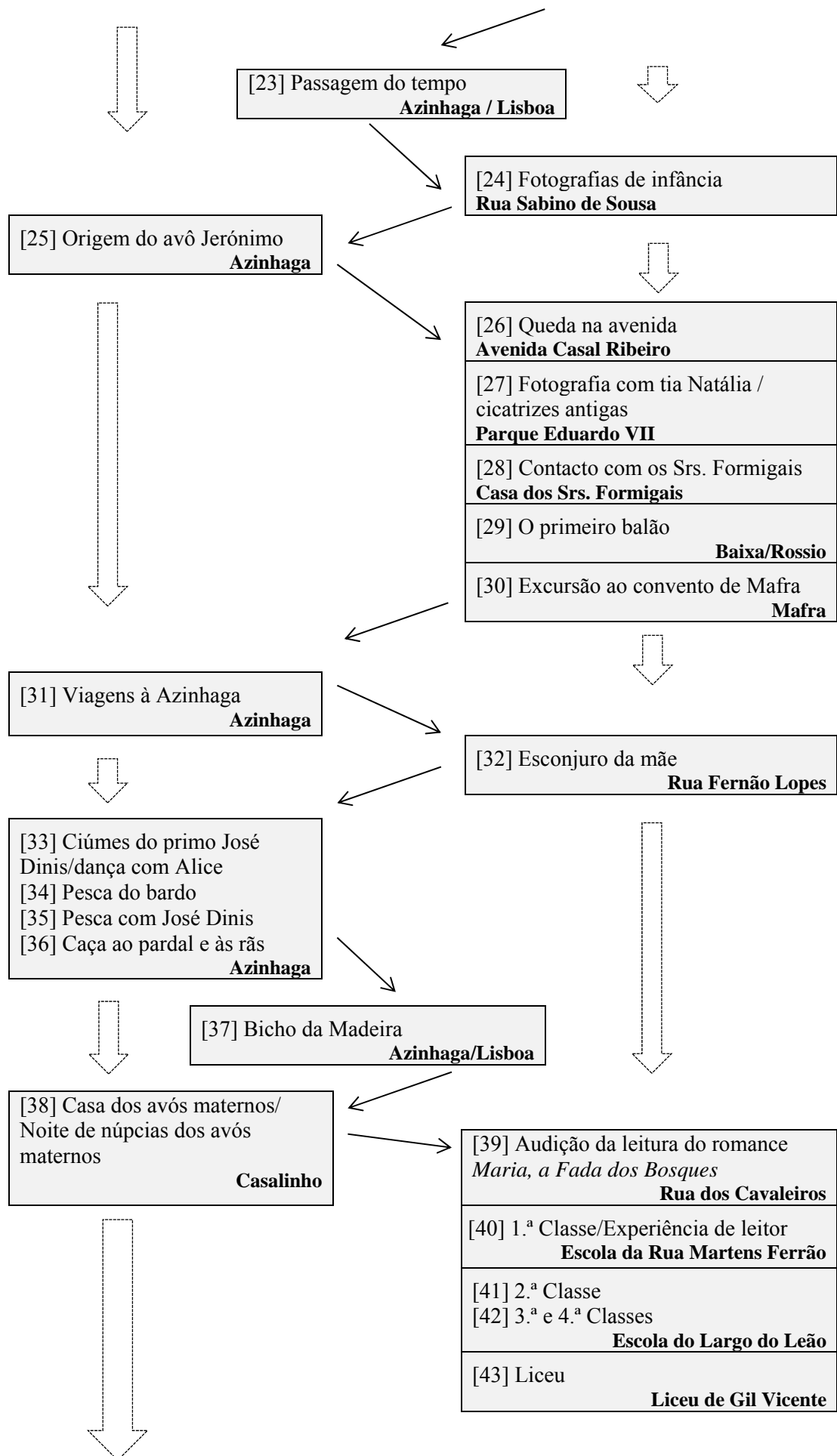
O esquema dá conta da forma como os conteúdos verbalizados ao longo dos 61 episódios que constituem o texto PM se encontram agrupados: há dois grandes núcleos temáticos, relativos a dois espaços geográfico(mentais) distintos – a Azinhaga (coluna da esquerda) e Lisboa (coluna da direita). Cada um desses núcleos é constituído por episódios que, por sua vez, podem ocorrer isolados ou agrupar-se em feixes isotópicos específicos, centrados num subtema comum (geralmente, o local que serve de enquadramento espacial ao evento narrado) ou na articulação de dois ou mais aspetos temáticos (por exemplo, a manutenção do local e/ou de algumas das personagens intervenientes no evento ou na situação apresentada).

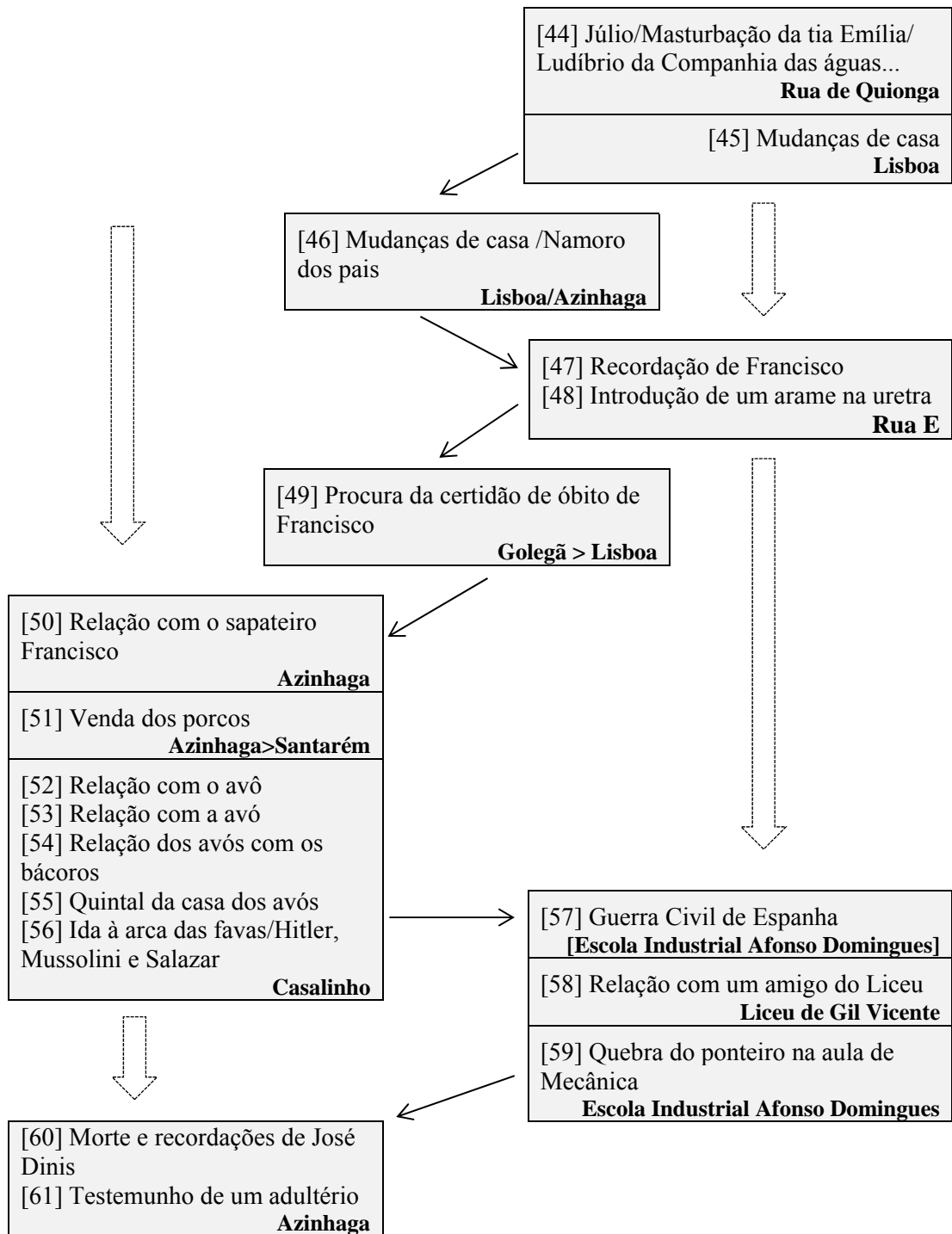
---

<sup>78</sup> A expressão resumativa resulta da aplicação de operações de apagamento, seleção, generalização e construção de informação propostas por van Dijk (1980).

Esquema 17 – Configuração temática global de PM

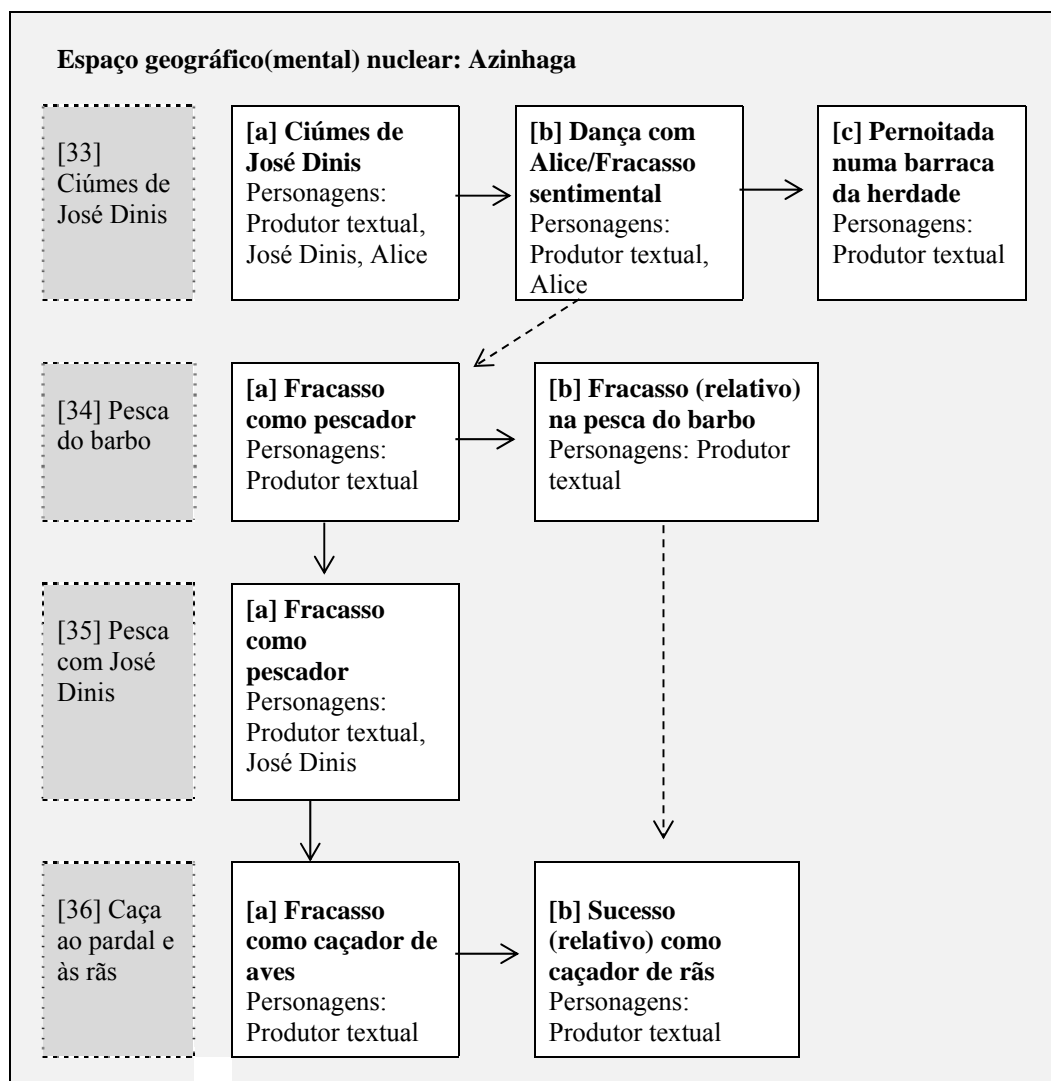






A título exemplificativo, repare-se na forma como se processa a articulação entre os episódios [33], [34], [35] e [36] (Esquema 18, página seguinte).

Esquema 18 – Articulação entre os episódios [33], [34], [35] e [36] de PM



Tendo como espaço geográfico(mental) nuclear a Azinhaga, este feixe de episódios tem ainda outros aspetos temáticos em comum, que permitem o seu agrupamento: o produtor textual (personagem), o tipo de experiências vivenciadas (contacto com a natureza e com a ruralidade), a adolescência e, em última análise, o sentimento de fracasso/humilhação. Se é verdade que os episódios têm uma existência temática e estrutural relativamente autónoma, também o é que podem ser lidos conjuntamente (organizados sob a forma de feixe), porque se encontram ligados por aspetos temáticos comuns: assim, em [33] o produtor textual introduz a temática do *amor*, primeiro assumindo uma perspectiva que se poderá classificar como homodiegética, já que o protagonista do evento narrado é José Dinis [a], depois, numa

perspetiva autodiegética, que predominará até ao final do feixe de episódios – cria-se, assim, um dos processos de agrupamento do feixe. Por outro lado, ainda em [33], apresenta-se um segundo subtema, o do *fracasso sentimental* [b], que será retomado implicitamente em [34], [35] e [36]. Finalmente, em [36b] introduz-se um último subtema, que constitui um balanço do feixe de episódios, e que, por isso mesmo, na nomenclatura das sequências prototípicas, pode ser encarado como situação final (“*a crueldade infantil não tem limites (e é por essa razão que não tem também a dos adultos)*”). Apesar de a associação ser implícita, há, ao longo dos episódios, constituintes que assumem a forma de articuladores temáticos interepisódicos, que estabelecem a articulação relativamente ao episódio precedente, criando um fio condutor temático (em torno da noção de *fracasso*), como demonstram os exemplos (04) a (07):

- (04) ...qualquer pormenor que delatasse a humilhação do meu **fracasso** sentimental (PM [33])
- (05) **Nunca fui grande pescador** / Contarei com palavras simples o **lamentável acontecimento**” (PM [34])
- (06) Não podíamos queixar-nos, era o [**fracasso**] que merecíamos. (PM [35])
- (07) Manda a verdade que se diga que **os meus talentos como caçador ainda estavam por baixo das habilidades do pescador**. (PM [36])

Conclui-se, assim, que a articulação dos episódios se rege sobretudo por critérios de ordem associativa, mais do que de sequencialidade cronológica. O predomínio de uma organização associativa não se restringe, no entanto, ao nível dos feixes de unidades, ocorrendo, pelo contrário, em todo o texto. De facto, há subtemas que são introduzidos em episódios iniciais e que são retomados posteriormente, sob a forma de alusão/resumo ou de reformulação (cf. 3.2.2.2.). É o que se passa, por exemplo, com o subtema da dormida na barraca da herdade do Mouchão de Baixo, que é introduzido no episódio [1] e retomado no episódio [33]:

- (08) Depois de muito caminhar, ainda o amanhecer vinha longe, achei-me no meio do campo com uma barraca feita de ramos e palha, e lá dentro um pedaço de pão de milho bolorento com que pude enganar a fome. Ali dormi. Quando despertei, na primeira claridade da manhã, e saí, esfregando os olhos, para a neblina luminosa que mal deixava ver os campos ao redor, senti dentro de mim, se bem recordo, se não o estou a inventar agora, que tinha, finalmente, acabado de nascer. Já era hora. (PM [1])
- (09) A tosca barraca de pau-a-pique, coberta de palha, a que exausto, de pernas bambas, me acolhi no final do estirão, era, só o soube depois, onde o tio Francisco Dinis costumava descansar nos intervalos das suas voltas nocturnas pela herdade. Esfomeado, procurei lá dentro, às apalpadelas, alguma coisa para comer e só encontrei aquele já falado pedaço de pão de milho, com fio e bolor, como tive ocasião de verificar quando de manhã comi um resto que dele havia sobejado. O catre não tinha enxergão, mas a camada de folhelho em

que estendi o meu fatigado esqueleto cheirava bem. Dormi o pouco que ainda restava da madrugada e de manhã apareceu o meu tio. (PM [33])

Embora, eventualmente, noutros géneros textuais, o relato de um mesmo episódio em duas partes distintas de um mesmo texto possa ser entendido como uma redundância, no género memórias, a repetição é encarada como uma virtualidade possível do próprio género (relacionadas com os movimentos associativos da memória). Para além disso, o relato de um evento ou de uma situação tende a ser feito de acordo com determinada orientação argumentativa. No caso em análise, o subtema da pernoitada na barraca do Mouchão de Baixo é introduzido em [1], aí assumindo uma dimensão conotativa/metafórica, ao serviço de uma argumentação que visa a explicitação da situação que terá dado origem ao (re)nascimento do produtor textual enquanto pessoa; em [34], retoma-se essa subtema, agora numa perspectiva literal.

Pelo acabado de expor se poderá concluir que a macroestrutura global dos textos memorialísticos se pode reger por critérios de ordem predominantemente temporal, em articulação com critérios associativos e hierárquicos (como acontece no texto MMV) ou pode preterir a ordenação linear dos acontecimentos e optar por uma organização macroestrutural de tipo associativo (à semelhança do que sucede em PM). Tal organização não pode ser entendida como reflexo de um qualquer processo de má formação textual, mas antes, e sobretudo, como meio gnosiológico de construção do conhecimento decorrente de um parâmetro genológico. Os elementos paratextuais relativos a PM corroboram isso mesmo: para José Saramago a estrutura da sua obra não é cronológica nem linear: “São fragmentos, cada momento é um momento em si, o tempo pode andar para trás ou para a frente. Mas o que pode parecer desconexo, creio que ficará *organizado* na cabeça de quem lê.” (JL/30.08.2006).

## 2.2. Nível episódico

Em termos de arquitetura textual, os textos MMV e PM encontram-se organizados em segmentos textuais, delimitados graficamente. Tais segmentos são aqui encarados como *episódios*, com base nos seguintes pressupostos teóricos:

- em termos psicológicos, constituem o resultado da representação verbal de estímulos sensoriais associados à memória episódica perpetivado como um todo, na fase de recuperação (evocação) do processo de memorização;

- em termos temáticos, apresentam relativa autossuficiência face ao todo de que fazem parte, constituindo unidades de sentido;
- em termos composicionais, apresentam autossuficiência estrutural, não obstante a extensão variável que os caracteriza (tal autossuficiência reflete-se inclusivamente ao nível gráfico, na medida em que os segmentos se encontram delimitados por linhas em branco, sendo encabeçados, no caso de MMV, por subtítulos).

### 2.2.1. Funções dos episódios

De acordo com os preceitos retóricos, os textos<sup>79</sup> são totalidades que tendem a ser constituídas por três partes: princípio (*caput, initium*), meio (*medium*) e fim (*finis*) – sendo que cada parte da tripartição pode ser, também ela, subdivisível em partes. Para além disso, por outro lado, enquanto a parte introdutória e a parte final terão como função predominante o estabelecimento de contacto com o recetor, a segunda parte centra-se na matéria propriamente dita. Os textos memorialísticos em análise refletem essa *dispositio*, correspondendo cada episódio ou grupo de episódios a uma parte da tripartição.

Quadro 26 – *Dispositio* de MMV e PM

|     | Princípio                              | Meio       | Fim                               |
|-----|--|------------|-----------------------------------|
| MMV | [1] Dos cinco aos doze anos            | [2] a [37] | [38] A minha modesta polivalência |
| PM  | [1] Relação com os avós e com Azinhaga | [2] a [60] | [61] Testemunho de um adultério   |

### *Episódios iniciais*

Em ambos os textos, o episódio inicial tem uma função introdutória, estabelecendo as coordenadas espaço-temporais dos acontecimentos evocados e focando o tema da origem/nascimento. Repare-se no *incipit* de cada um deles:

<sup>79</sup> No âmbito da Retórica clássica, fala-se não em *texto*, mas em *obra/discurso* (cf. Lausberg [1967]1993).



- (10) Nasci em Alvarinhos no dia 23 de Janeiro de 1930...  
Alvarinhos era uma pequena aldeia, situada na freguesia de são João das Lampas no concelho de Sintra. Os seus conterrâneos eram uma gente pobre e humilde que vivia do árduo trabalho dos campos, salvo raras exceções, quase todos tinham uma pequena parcela de terreno, onde faziam as suas searas, e criavam os seus animais. [...]. Era assim também a vida dos povos das aldeias vizinhas na década de 1930. (MMV [1])
- (11) À aldeia chamam-lhe Azinhaga, está naquele lugar por assim dizer desde os alvares da nacionalidade [...]. Foi nestes lugares que vim ao mundo, foi aqui, quando ainda não tinha dois anos, que meus pais, migrantes empurrados pela necessidade, me levaram para Lisboa, para outros modos de sentir, pensar e viver, como se nascer eu onde nasci tivesse sido consequência de um equívoco do acaso, de uma casual distração do destino, que ainda estivesse nas suas mãos emendar. (PM [1])

Apesar de diferentes em termos estilísticos, os excertos selecionados apresentam semelhanças quer ao nível do conteúdo temático verbalizado, quer ao nível da atitude discursiva: ambos apresentam o ponto de ancoragem temporal que delimita *a quo* os eventos relatados e em ambos o produtor textual se implica no discurso (recorrendo à primeira pessoa gramatical). Embora, como já ficou demonstrado, as memórias tendam a ser configuradas de acordo com uma organização não necessariamente regida por critérios de ordem temporal/linear, os episódios iniciais de PM e MMV estabelecem, desde logo, os marcos cronológicos iniciais dos eventos recordados, constituindo o limite cronológico inicial do conteúdo temático verbalizado. Não quer isto dizer que não possam vir a ser representados textualmente acontecimentos ocorridos antes desse momento. Com efeito, vários são os momentos textuais em que, nas PM, se alude, por meio de movimentos analéticos, a acontecimentos ocorridos antes do marco cronológico referenciado no primeiro episódio)<sup>80</sup>.

### ***Episódios finais***

Por seu turno, o último episódio dos textos MMV e PM estabelece o limite cronológico final da sequência de eventos verbalizados:

- (12) Não me considero artista em coisa nenhuma, mas como sou persistente, e com um pouco de paciência, tenho feito um pouco de quase tudo.” (MMV [38])
- (13) Um dia, devia andar pelos meus dezasseis anos, dou com uma mulher lá dentro, de pé, entre a vegetação, compondo as saias, e um homem a abotoar as calças. Virei a cara, segui adiante e fui sentar-me num valado da estrada [...] Nunca mais tornei a ver o lagarto verde.” (PM [61])

---

<sup>80</sup> É o caso, por exemplo, da referência ao namoro dos pais ou às origens do avô Jerónimo, nos episódios [25] e [46], respetivamente.

Em MMV o limite cronológico final dos eventos relatados prolonga-se até ao momento da produção textual. Este momento é construído textualmente quer pelas formas verbais de presente e de pretérito perfeito composto, quer pelas classes aspetuais dos verbos em causa: os verbos selecionados predicam realidades que correspondem ou a situações estativas com extensão temporal e sem um ponto final intrínseco, que se prolonga para lá do momento da produção textual (*sou*) ou a eventos durativos, com efeito de iteratividade (*tenho feito um pouco de quase tudo*). Daqui se conclui que o marco temporal final do conteúdo temático verbalizado é o próprio momento da produção textual (sem um ponto final intrínseco).

O momento temporal representado no episódio final de PM constitui, também ele, o limite *ad quem* do conteúdo temático verbalizado ao longo das memórias, a através do localizador temporal *Um dia, devia andar pelos meus dezasseis anos*, em articulação com o pretérito perfeito simples (*Virei, fui sentar-me*) e o chamado presente histórico (*dou*). Apesar de, nas construções em que ocorrem, estes tempos remeterem para acontecimentos pontuais passados, contribuindo para o ‘fechamento’ do texto, a última frase (*Nunca mais vi o lagarto verde.*) parece assumir sugerir ainda um prolongamento da ação até ao momento da produção textual, devido à articulação entre os advérbios *nunca* e *mais*, que marca uma polaridade negativa iniciada no momento final do evento relatado e prolongada até ao presente.

O estabelecimento das coordenadas temporais iniciais e finais do conteúdo temático verbalizado no primeiro e no último episódios de PM e de MMV poderá ser encarado como um parâmetro genológico, com incidência aos níveis temático e estrutural:

- MMV tem como marco cronológico inicial o momento do nascimento do produtor textual (episódio [1]) e como marco cronológico final o momento da produção textual (episódio [38]) – trata-se de um texto memorialístico que abarca a totalidade da vida do produtor textual;
- PM tem como marco cronológico inicial o momento do nascimento do produtor textual (episódio [1]) e como marco cronológico final o momento em que o produtor textual teria cerca de dezasseis anos<sup>81</sup> (episódio [61]) –

---

<sup>81</sup> A este respeito, atente-se no seguinte excerto de entrevista dada pelo enunciadador à imprensa:

classificando-se como *memórias de infância*. O facto de a última frase do texto remeter para um momento posterior a esse marco final poderá justificar-se quer como uma previsibilidade do género (cf. interação passado/presente), quer como uma questão estilística, justificável de acordo com a atividade social em causa. A manipulação temporal poderá ser encarada como uma marca do estilo da atividade, por um lado, e do estilo do texto, por outro lado.

### ***Episódios intermédios***

No texto PM, os episódios intermédios [2] a [60] apresentam uma relação semelhante em termos de função estrutural – não se estabelecendo entre eles relações de tipo hierárquico.

Ao invés, no texto MMV, os episódios [1], [4], [8], [11], [20], [27] e [31] exercem uma função específica em termos de arquitetura textual. Com efeito, trata-se de introduções de cunho narrativo, em que o produtor textual relata o acontecimento que dá origem ao capítulo, introduzindo o conteúdo temático que será abordado a partir daí e dando início a um novo eixo temporal – que, no caso de [4] e [11], surge na continuidade do eixo temporal anterior. Para além dessa, os episódios [1], [4] e [8] exercem uma outra função, semelhante à dos episódios [11], [20], [27] e [31]: a introdução de um feixe de episódios, agrupados segundo critérios de ordem temática/analógica (não organizados de acordo com uma organização de tipo linear/cronológica). Nestes casos, o título do episódio que encabeça o feixe apresenta-se como uma formulação explícita da macroestrutura global quer do episódio a que se refere diretamente, quer do feixe de episódios que introduz, sintetizando o conteúdo temático do agrupamento desses capítulos.

Valerá a pena destacar, no texto MMV, o caso dos episódios [22] a [26]. Neste feixe isotópico, o título e o subtítulo que introduzem o episódio [22] assumem uma

---

**J. C. Vasconcelos:** Quando falavas antes do *Livro das Tentações* referias que iria até aos 16/17 anos, mas afinal ficaste nos 14, apenas contas um episódio dos 15 anos e, na última página, outro dos 16. Porquê?

**J. Saramago:** Eu queria escrever sobre a infância, de certo modo prolongando-se na adolescência. Com 16/17 anos já é outra coisa. Quanto a esse último episódio, da mulher que surpreendi com outro homem, não o seu, talvez um tractorista, que me veio dizer que ela, “mulher asseada”, se queixara de que eu conhecia o marido e o iria avisar (claro que não o fiz), pareceu-me a melhor forma de terminar o livro. (JL/08.11.2006)

função resumativa, denunciadora da macroestrutura do feixe de episódios em causa. (Curioso é o facto de, entre a segunda e a terceira histórias (episódios [23] e [26]) se encontrarem encaixadas duas “histórias de negócios” não previstas no título [22].)

As várias funções dos episódios acabadas de apresentar corroboram estruturalmente uma característica de MMV que se verificava já ao nível temático: a articulação entre dois movimentos psicológicos característicos do género memórias:

- um de natureza linear, que se reflete na organização cronológica dos episódios narrados (do mais antigo para o mais recente) e que predomina ao longo do texto;
- outro de natureza associativa/analógica, visível no agrupamento de episódios em feixes isotópicos, de acordo com critérios temáticos, que ora surge sobreposto ao movimento cronológico predominante (confundindo-se com ele), ora se lhe sobrepõe, quebrando o eixo temporal existente e originando novas coordenadas temporais.

### 2.2.2. Classes de episódios

Por incidirem na evocação de eventos passados, os episódios que constituem os textos MMV e PM privilegiam um discurso de ordem predominantemente narrativa. Não obstante o facto de os TD virem a ser alvo de aprofundamento em 3.1., interessa neste momento analisar as duas formas de planificação que, atualizando duas formas distintas de *narrar*, configuram os episódios: a sequência narrativa e o *script*. De acordo com a forma de planificação que neles vigora, os episódios poderão ser agrupados em duas classes:

- *episódios script* – episódios planificados sob a forma de *script*, centrados no *narrar* de acontecimentos de acordo com uma sequencialidade de tipo cronológico, sem que se verifique um processo de desencadeamento de tensão (*mise en tension*);
- *episódios* em que há desencadear de tensão<sup>82</sup> – episódios planificados sob a forma de sequência narrativa, centrados no *narrar* de acontecimentos organizados em torno de processos de desencadeamento de tensão, que se

---

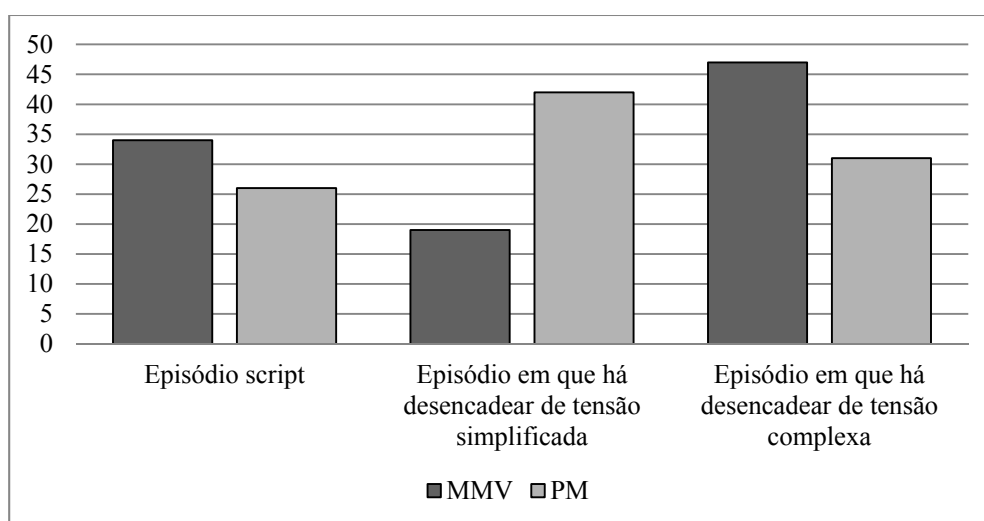
<sup>82</sup> A expressão *mise en tension* é de difícil tradução em português. Consequentemente, opta-se pela expressão *desencadear/desencadeamento de tensão*.

desencadeiam, complicam e resolvem, que se traduzem numa transformação e que culminam numa avaliação moral (explícita ou implícita). Esta classe de episódios encontra-se organizada em fases lineares e hierárquicas (Situação inicial (Orientação); Nó-desencadeador > (Re)ações > Desenlace; Situação final; [Moral]) e subdivide-se em duas modalidades de desencadeamento de tensão, conforme o grau de complexidade da própria estrutura narrativa:

- *episódio em que há desencadear de tensão complexa* – episódio em que se estão presentes todas as fases da sequência narrativa;
- *episódio em que há desencadear de tensão simplificada* – episódio em que o processo de desencadeamento de tensão não é constituído por todas as fases constitutivas da sequência narrativa.

O Esquema 19 dá conta da representatividade de cada uma dessas classes nos textos em análise, em termos de percentagem.

**Esquema 19 – Classes de episódios em MMV e PM<sup>83</sup>**



Os episódios de ambos os textos repartem-se entre as três modalidades de forma distinta. Assim, o texto PM é composto, sobretudo, por episódios *script* e por episódios

<sup>83</sup> Ressalte-se, no entanto, que os episódios são estruturas complexas que tendem a articular mais do que uma forma de planificação. De facto, se há episódios totalmente homogêneos (estruturados com base ou no *script* ou num processo de desencadeamento de tensão), outros há em que se articulam as duas formas de planificação; neste caso o episódio é classificado de acordo com a forma de planificação dominante.

em que há desencadear de tensão complexa; por seu turno o texto MMV é constituído predominantemente por episódios em que há desencadeamento de tensão simplificada. Como se verá de seguida, a opção por uma ou por outra classe de episódios poderá indiciar quer a forma como o género e/ou o ato de narrar é percecionado por J. Azenha e por J. Saramago (cf. 1.2.) quer a forma como a atividade de linguagem condiciona a produção textual.

### ***Episódio script***

O episódio *script* não se baseia necessariamente no relato de uma única situação nem numa estrutura narrativa rígida, organizada hierarquicamente; pelo contrário, nele podem ser relatados vários eventos, organizados por encadeamento ou por encaixe, sendo que neles o discurso narrativo se articula frequentemente com o discurso expositivo. Os exemplos abaixo ilustram isso mesmo:

#### **(14) A DATA DO CASAMENTO DOS MEUS FILHOS**

- [1] O B. casou-se no dia vinte e dois de Abril de mil novecentos e setenta e oito. **Discurso narrativo**
- [2] O M. casou-se em Janeiro de mil novecentos e oitenta. **[1], [2], [3], [4]**
- [3] A M. J. casou-se no dia vinte e seis de Setembro de mil novecentos e noventa e nove.
- [4] O L. casou-se no dia cinco de Janeiro de dois mil e cinco. (MMV [34])

#### **(15) »»» HISTÓRIAS DE RAPAZES «««**

- [1] No meu tempo a juventude, depois de um dia de trabalho no campo os rapazes da aldeia sentiam necessidade de se distrair, especialmente no verão, nas noites de luar. Juntavam-se nas tabernas na conversa e por vezes formavam uns grupos de três ou quatro para irem à «rexincha», isto é, iam às propriedades dos vizinhos roubar pêras, figos, uvas etc. e até melões. **Discurso narrativo [1]**
- E assim se passava o tempo comendo a fruta e a falar das namoradas. Tornava-se um hábito quase normal uma brincadeira, de rapazes os donos dos frutos é que não gostavam assim muito, mas eles já tinham feito o mesmo quando eram novos. (MMV [5])

- (16) [1] Não sei como o perceberão as crianças de agora, [2] mas, naquelas épocas remotas, para as infâncias que fomos, o tempo aparecia-nos como feito de uma espécie particular de horas, todas lentas, arrastadas, intermináveis. Tiveram de passar alguns anos para que começássemos a compreender, já sem remédio, que cada uma tinha apenas sessenta minutos, e, mais tarde ainda, teríamos a certeza de que todos estes, sem excepção, acabavam ao fim de sessenta segundos... (PM [16]) **Discurso expositivo [1]**  
**Discurso narrativo [2]**

Pertencente a MMV, o exemplo (14) corresponde a um episódio de MMV que consiste na simples disposição cronológica de quatro acontecimentos passados ([1], [2], [3] e [4]), ilustrando de forma paradigmática o *grau zero* do discurso narrativo. Não há qualquer tipo de processo de desencadeamento de tensão. A conexão entre os quatro eventos faz-se quer por via da manutenção do tema do episódio (sintetizado no título), quer por via da repetição da estrutura sintática e do léxico.

Retirado da mesma obra, o exemplo (15) é também ele um episódio *script*, embora apresente um certo grau de *narratividade*, baseada, neste caso, no relato de uma situação passada, caracterizável, em termos aspetuais, como habitual; o carácter habitual da situação narrada é marcado quer pelos tempos verbais (imperfeito e gerúndio), quer pelo valor semântico dos adverbiais e do léxico seleccionados (*por vezes, passava o tempo, hábito...*).

Pertencente ao texto PM, o exemplo (16) surge estruturado com base no relato de um acontecimento passado, por meio do discurso narrativo. Apesar de não se verificar um processo de desencadeamento de tensão propriamente dito, a narração não abdica, no entanto, de uma sequencialidade de tipo narrativo, decorrente do ato de narrar [2], que se traduz na evolução temporal do acontecimento narrado, a partir de uma origem autónoma (*naquelas épocas remotas*) e apresentando marcos temporais intermédios (*tiveram que passar alguns anos, mais tarde ainda*).

### ***Episódio em que há desencadear de tensão simplificada***

O episódio em que há desencadear de tensão simplificada baseia-se no relato de uma ou de mais situações configuradas a partir de uma estrutura narrativa desacentuada; para além disso, nele o discurso narrativo articula-se frequentemente com o discurso expositivo. O exemplo (17) permite visualizar esse processo:

- (17) [1] Manda a verdade que se diga [2] que os meus talentos de caçador ainda estavam por baixo das habilidades do pescador. Pardal caçado por atiradeira minha, houve um, mas com tão pouca convicção o matei e em tão tristes circunstâncias que um dia não resisti a contar, numa crónica de desabafo e arrependimento, o nefando crime. [3] Porém, se sempre me faltou a pontaria para as avezinhas do céu, o mesmo não acontecia com as rãs do Almonda, dizimadas por uma fiska que tinha tanto de certa quanto de despiedada. [4] Na verdade, a crueldade infantil não tem limites (é essa a razão profunda de

**Discurso  
expositivo**  
[1], [4]

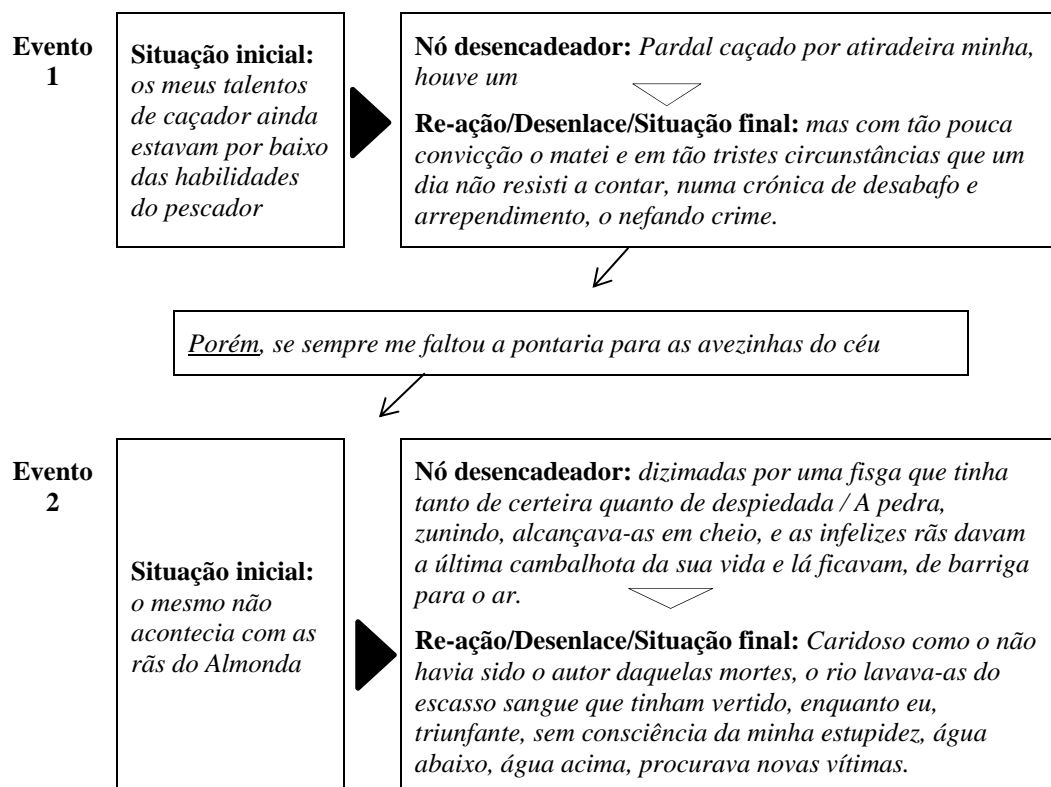
**Discurso  
narrativo**  
[2], [3], [5]

não os terem também a dos adultos): [5] que mal podiam fazer-me os inocentes batráquios, ali sentadinhos a apanhar o sol nos limos flutuantes, gozando ao mesmo tempo do calorzinho que vinha de cima e da frescura que vinha de baixo? A pedra, zunindo, alcançava-as em cheio, e as infelizes rãs davam a última cambalhota da sua vida e lá ficavam, de barriga para o ar. Caridoso como o não havia sido o autor daquelas mortes, o rio lavava-as do escasso sangue que tinham vertido, enquanto eu, triunfante, sem consciência da minha estupidez, água abaixo, água acima, procurava novas vítimas. (PM [36])

O exemplo (17) apresenta uma estrutura narrativa, configurada pelo relato de dois eventos passados (o primeiro, constituído pelo segmento [2]; o segundo, pelos segmentos [3] e [5]). Tal estrutura não dispensa, no entanto, a articulação com a ordem do *expor*: com efeito, o relato é introduzido pelo discurso expositivo em ambos os casos [1] e [4], sendo que, no segundo deles, a ordem do narrar é *interrompida* para dar lugar a uma reflexão, com intuito argumentativo (iniciada com o marcador discursivo “*Na verdade*”).

O episódio apresentado no exemplo (17) é configurado com base numa estrutura narrativa desacentuada (Esquema 20).

**Esquema 20 – Processo de desencadeamento de tensão simplificada em PM [36]**





O carácter desacentuado da estrutura hierárquica resulta, no caso em análise, de dois aspetos: por um lado, a falta de unidade temática, na medida em que são focados dois acontecimentos passados tematicamente associáveis mas apresentados por meio de uma relação de oposição; por outro lado, a fusão de várias fases da sequência narrativa num só bloco textual (Re-ação/Desenlace/Situação final).

A expressão *Porém, se sempre me faltou a pontaria para as avezinhas do céu* exerce uma função de conexão e de segmentação entre os dois eventos, na medida em que não só retoma, por meio de uma síntese anafórica, o Evento 1, como também porque estabelece entre os dois eventos uma relação de contraste (introduzida pelo conector contrastivo *Porém*).

### ***Episódio em que há desencadear de tensão complexa***

Em MMV e PM os *episódios em que há desencadear de tensão complexa* incidem, geralmente, no relato de um único processo de desencadeamento de tensão. Neles tende a representar-se uma só ação, em torno de um conflito/problema, que se desenrola e resolve; as fronteiras do episódio coincidem com as fronteiras do processo. O exemplo (18), retirado de MMV, ilustra esse tipo de organização hierárquica.

#### **(18) OS LADRÕES QUE NÃO ERAM LADRÕES**

[1] O «L.» era um moleiro que trabalhava no Moinho do Leitão, nas Lameiras, que fornecia a farinha à E. do J. F., [2] esta um dia perguntou à M. D. C. «o teu Moleiro, o João Azenha, não te rouba na farinha?», «acho que não», respondeu a M. D., «o Ladrão do meu moleiro, o L., rouba-me sempre um quilo de farinha em cada saco de cinquenta e cinco quilos», disse a E.. [3] «Tenho que mudar de moleiro. Por favor, diz ao teu moleiro, o João Azenha, que, se ele quiser ser meu moleiro, que leve lá quatro sacos de farinha a minha casa». Eu, como a M. D. me disse, levei-lhe lá a farinha, e comecei a ser o moleiro da E., passado pouco tempo, a E. disse à M. D. que eu também lhe roubava um quilo de farinha em cada saco, a M. D. disse-me.

Quando eu fui levar a farinha casa da E., pedi-lhe para que se pesasse a farinha na minha presença, e realmente faltava um quilo em cada saco, eu disse-lhe que o defeito decerto que era do seu peso de cinco quilos, ela mandou conferir o respectivo peso, que tinha cem gramas a mais, o que na balança decimal representava um quilo. [4] A E. ficou incrédula, é que ela vendia os seus cereais com aquele peso e roubava-se a si própria. [5] Afinal L. não era ladrão nem eu. A culpa era do peso. (MMV [33])

**[1] Situação inicial**

**[2] Nó desencadeador**

**[3](Re)ações**

**[4]Desenlace**

**[5] Situação final/Moral**

Em termos estruturais, o processo de desencadeamento de tensão constrói-se com a representação do conteúdo temático por meio do discurso narrativo, planejado segundo o esquema da sequência narrativa (em etapas organizadas hierarquicamente). A sequencialidade hierárquica inerente ao processo de desencadeamento de tensão é marcada quer pela ordenação dos eventos de acordo com uma lógica causal-cronológica (expressa sobretudo pela sucessão linear de orações coordenadas assindéticas) quer pelo valor aspetual das formas verbais.

Em termos aspetuais, o episódio em análise é marcado por um contraste global entre duas séries isotópicas de processos: os processos verbalizados em [2], [3] e [4] são colocados em *primeiro plano*, ao passo que os processos verbalizados em [1] e [5] são colocados em *segundo plano*.<sup>84</sup>

A oposição entre as séries isotópicas [1]/[5] e [2]/[3]/[4] contribui para a estrututuração do processo de desencadeamento de tensão: o pretérito imperfeito marca o ponto de partida e o balanço da ação, ao passo que o pretérito perfeito simples expressa a ação propriamente dita. O Esquema 21 (página seguinte) dá conta desses dois aspetos.

A presença das três classes de episódios nos textos memorialísticos em análise pode ser encarada como parâmetro genológico:

- os episódios *script* incidem sobre relatos fragmentários, surgindo associados à própria memória, à seleção de acontecimentos por ela operada e à fixação de momentos/situações nucleares que se tornaram marcos obsessivos na memória do produtor textual;
- os episódios em que há desencadear de tensão complexa surgem associados à verbalização de acontecimentos passados sob o formato de história contada, com uma estrutura efabulatória (marcada por nexos

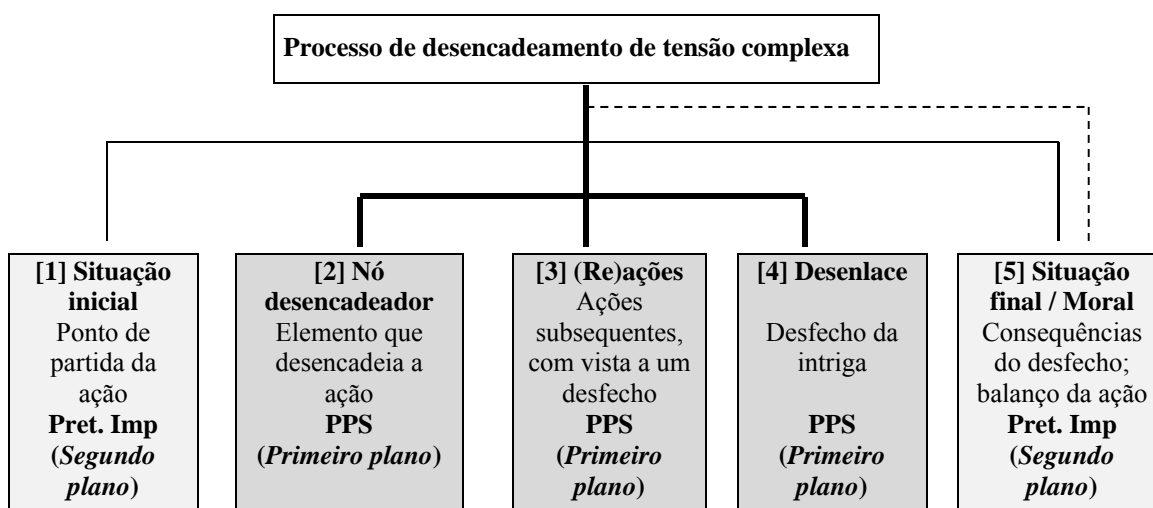
---

<sup>84</sup> A distinção entre estes dois planos tem sido objeto de análise recorrente, em diversas áreas. Labov (1972), por exemplo, distingue *frases narrativas* de *frases não narrativas*, considerando que as primeiras refletem a cronologia temporal dos acontecimentos narrados, assegurando a progressão do conteúdo temático, ao contrário do que acontece com as segundas, que transmitem informação complementar relacionada com as primeiras. Bronckart (1997) utiliza a distinção entre *primeiro e segundo plano* para analisar as funções de contraste global (relacionadas com a oposição de séries isotópicas de processos – colocadas em primeiro plano (*avant-plan*) ou em segundo plano (*arrière-plan*)). Por outro lado, no âmbito da Semântica (e, nomeadamente, em aquisição de L2), Bardovi-Harlig (2011) considera que a estrutura narrativa contém eventos *foreground* e eventos *background*: os primeiros surgem associados ao avanço da narrativa, ao passo que os segundos suportam os primeiros. A análise feita baseia-se na perspectiva de Bronckart (1997).

cronológico-causais que asseguram o processo de desencadeamento de tensão) e ao ato de contar uma história a um interlocutor;

- os episódios em que há desencadear de tensão simplificada apresentam características dos episódios *script* e dos episódios em que há desencadear de tensão complexa, do características de uns e de outros, refletindo duas atitudes distintas, uma relacionada com o ato de *narrar* memorialístico, produzido e interpretado como “autêntico” (isto é, sem artifícios efabulatórios ou qualquer grau de ficcionalidade), outra relacionada com a narrativa como protótipo textual construído culturalmente e apreendido por cada indivíduo.

Esquema 21 – Processo de desencadeamento de tensão complexa em MMV [33]



Nos textos em causa, a opção por uma ou por outra forma de planificação traduz ainda a forma como cada um dos produtores textuais concebe e se apropria do género memórias e/ou do ato de narrar.

J. Azenha revela um baixo grau de consciência metagenológica: deparado com a necessidade de definir a noção de *história bem contada*, o autor foca as narrativas autobiográficas e refere que “uma história bem contada tem que ser muito verdadeira e a gente dizer aquilo que sente sem encobrir nada” (Ent.14:25-16:05). Conclui-se, portanto, que a seleção da forma de planificação do ato de *narrar* resulta de uma

escolha independente de consciência metalinguística. O predomínio de episódios em que há desencadear de tensão complexa dever-se-á, muito provavelmente, ao contacto do autor com géneros com uma dimensão narrativa relevante, apreendidos por via oral.

Por seu turno, J. Saramago concebe as (suas) memórias como fragmentos, encarando cada momento como um momento em si (JL/30.08.2006). Assim, predominam no seu texto episódios *script* – sendo que os *scripts*, no texto PM, espelham um elevado grau de complexidade na representação da temporalidade, ao contrário do que acontece com os episódios *script* de J. Azenha, que refletem raciocínios causais-cronológicos bastante simples.

### 2.3. Memória e verbalização

A dialética autobiografia/ficção já foi abordada na Parte I, tendo aí sendo associada quer à questão da oposição pacto ficcional/pacto autobiográfico, quer à questão da função representativa (e reconstrutiva) de qualquer agir comunicativo (seja ele ficcional ou autobiográfico). No caso do género memórias, a questão assume particular relevância, na medida em que os acontecimentos relatados são tidos pelo leitor como verídicos e comprováveis. É essa, aliás, a posição sustentada pelos produtores textuais dos textos memorialísticos em análise: J. Azenha afirma que os conteúdos abordados nas suas memórias se cingem à verdade dos factos; por seu turno, J. Saramago refere-se às suas *memórias* nos seguintes termos: “São as memórias do que eu vivi, do tempo em que eu era pequeno, não andei à procura do tempo perdido’, para isso é preciso ser Proust, nem estive ‘a fazer literatura’, o que tornaria o livro muito maior.” (JL/30.08.2006).

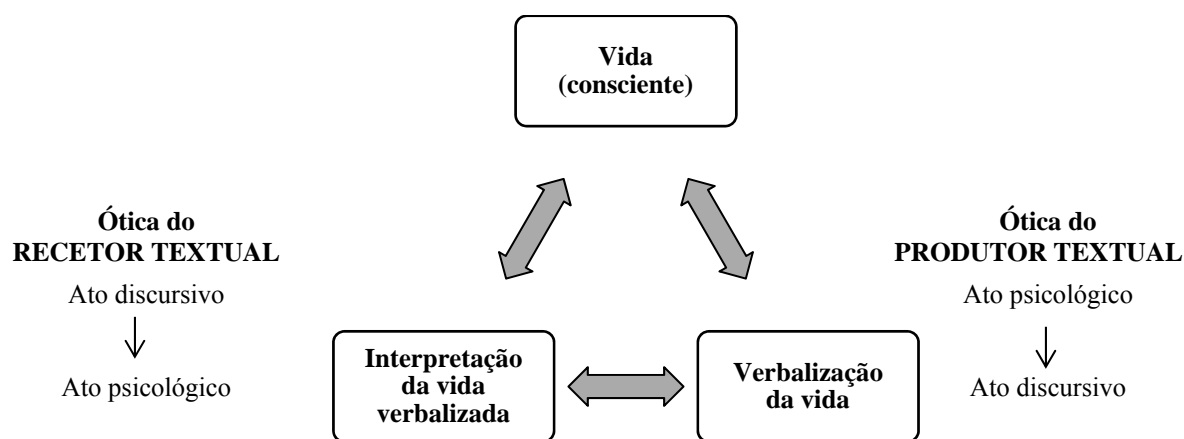
A forma como se processa o cálculo do grau de ficcionalidade/autenticidade em textos memorialísticos também foi já abordada na Parte I – no entanto, valerá a pena retomar a questão, destacando que, no caso do texto saramaguiano, se reforça frequentemente a autenticidade textual:

- (19) Lembro-me (lembro-me mesmo, não é adorno literário de última hora) de um poente belíssimo (PM [6])
- (20) No que a mim diz respeito, dormia na outra divisão da parte de casa que ocupávamos, no chão e com as baratas (não estou a inventar nada, de noite passavam-me por cima). (PM [21])
- (21) Contarei com palavras simples o lamentável acontecimento. (PM [34])

Embora os exemplos acima referidos possam ser explicados em função de questões retóricas, a sua inclusão num texto memorialístico (lido como autobiográfico/não ficcional) não deixa de refletir a atividade literária: por forma a manter-se a ilusão referencial implicado pelo pacto autobiográfico, o produtor textual sente a necessidade de reforçar a veracidade das situações e dos eventos narrados. Mesmo estabelecendo com o recetor um pacto de tipo autobiográfico, Saramago não deixa de reconhecer, no entanto, que as memórias refletem um produtor textual implicado, devendo, por isso, ser encaradas como um processo de reconstrução: “Era impossível evitar que interviesse ou interferisse nestas memórias o que eu sou, faço ou imagino hoje.” (JL/08.11.2006).

Este posicionamento de Saramago não reflete apenas a influência que a atividade literária exerce na sua produção memorialística, mas remete também para a função representativa e reconstrutiva da linguagem, perspetivada na ótica do produtor textual. Há, no entanto, que não perder de vista que cada ação de linguagem é também um ato praxiológico que implica um processo de interpretação por parte do recetor textual e, consequentemente, uma nova forma de interpretar a verbalização da vida:

**Esquema 22 – Vida, verbalização da vida e interpretação da vida verbalizada**



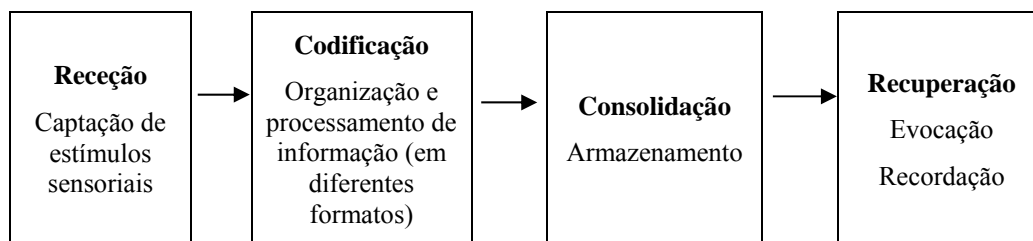
O Esquema 22 pretende dar conta da interação que se estabelece entre a vida consciente, a verbalização da vida e a interpretação da vida verbalizada nos textos memorialísticos. A vida consciente corresponde à vida intelectualizada, a que se acede por via da reflexão e do pensamento consciente; a verbalização da vida diz respeito à transformação da vida (consciente) num mundo virtual criado pela atividade de

linguagem, por parte do produtor textual; a interpretação da vida verbalizada consiste na criação de um segundo mundo virtual, também criado por via da linguagem, com base quer na receção-interpretação do mundo virtual criado pela atividade de linguagem do produtor textual, quer no conhecimento pessoal que se tem sobre o tema em causa (a vida consciente).

Da parte do produtor textual, o processo de verbalização implica a construção e representação de um mundo discursivo, a partir dos conhecimentos armazenados e organizados na memória antes da exposição à ação de linguagem, de acordo com a respetiva experiência de vida e grau de desenvolvimento intelectual. A memória, é, pois, o elemento desencadeador de um *ato psicológico*, que se traduz num *ato discursivo*, ao verbalizar, por meio da linguagem, um conteúdo temático específico – neste caso, a *vida*. No concernente ao recetor textual, o processo faz-se por um movimento inverso: a leitura/interpretação da vida verbalizada tem origem num ato discursivo, que se traduz num ato psicológico (organização, processamento e armazenamento do mundo discursivo recém adquirido na memória).

Relacionada com a função geral de conservação de experiência anterior e com a tomada de consciência do passado como tal, a memória é condição essencial para que haja construção e verbalização do conhecimento (em termos de produção e de receção). Nesse sentido, valerá a pena referir sucintamente as várias etapas que compõem a memorização enquanto processo neurológico. O processo de memorização tende a ser esquematizado tal como se mostra no Esquema 23.

**Esquema 23 – Fases do processo de memorização (apud Pais, Cruz & Nunes, 2008)**



Síntese elaborada com base em Pais, Cruz & Nunes 2008, 7

O processo de memorização é constituído por quatro etapas. Valerá a pena, neste momento, destacar duas delas: a fase de receção e a fase de recuperação. A fase de receção condiciona as fases subsequentes: a forma como se capta um estímulo sensorial condiciona a sua interpretação e, conseqüentemente, a codificação, o armazenamento e a evocação que daí decorrem. Quer isto dizer que “as memórias não refletem os acontecimentos reais em si próprios [...]; as nossas recordações já sofreram modificações, das vezes que nos surgiram na consciência” (Nunes 2008a, 143). De facto, as memórias autobiográficas, correspondem a representações abstratas (não literais) do passado (Conway 2001). Relativamente à fase de recuperação, esta é entendida como o processo de evocação daquilo que se apreendeu no passado. Daqui se conclui que a memorização (e a sua expressão linguística) é um processo de reconstrução (pessoal e subjetiva) da realidade – não assumindo uma função puramente representativa, mas sendo condição *sine qua non* para a construção do conhecimento humano – a evocação consciente do material apreendido faz-se verbalmente, por meio da linguagem.

No que diz respeito a esta questão, refira-se ainda a questão dos modelos de memória, pelas implicações que daí decorrem no âmbito do presente trabalho. A memória ora é entendida como memória como um sistema unitário ( Craik & Lockart 1972), ora como conjunto de vários sistemas (Atkinson & Schiffrin 1968). De acordo com esta segunda perspectiva, são concebidos três sistemas de memória: a *memória sensorial*, a *memória de curto prazo* e a *memória de longo prazo*. Relativamente à memória de longo prazo, na perspectiva de Squire e dos seus colaboradores, esta pode ainda ser subdividida em *memória implícita* ou *procedimental* (relacionada com habilidades ou capacidades motoras, ativação de conhecimentos, condicionamento e fenómenos não associativos de habituação a certos estímulos) e *memória explícita* ou *declarativa*, que, por seu turno, pode ainda ser classificada, entre outras possibilidades, como episódica/autobiográfica<sup>85</sup> ou semântica. *Grosso modo*, estes tipos de memória podem ser definidos nos seguintes termos:

---

<sup>85</sup> A identificação entre memória episódica e memória autobiográfica não é consensual no âmbito das neurociências. De facto, a memória autobiográfica e a memória episódica podem ser entendidas como dois sistemas distintos, sendo que a primeira se referirá a representações literais dos acontecimentos do passado retidas temporariamente (2-3 dias) e a segunda, a representações do passado mais permanentes e consolidadas.

A memória episódica também se denomina de autobiográfica e é uma memória de acontecimentos pessoais, que diz respeito ao registo, consolidação e recuperação de informações organizadas num contexto temporal e espacial. Numa situação normal é a memória episódica que permite recordar um acontecimento de vida ou uma notícia lida no jornal naquela altura. A memória episódica é também a que mais vezes nos traiçoa, não nos permitindo recordar alguns momentos do passado ou ainda recordando-os, mas já reencenados pela memória e algo distantes do que aconteceu na realidade. [...]

Por seu lado, a memória semântica é o conjunto de conhecimentos independentes do contexto espaço-tempo, funcionando como uma enciclopédia que contém os conhecimentos adquiridos ao longo da vida acerca do mundo, tais como o significado de palavras, objetos e conceitos.

Pais, Cruz & Nunes 2008, 12-13

A estes, valerá ainda a pena acrescentar outros dois tipos de memória declarativa, com repercussões no trabalho em curso – a *metamemória* e a *memória prospetiva*. A primeira diz respeito “à consciência que cada um tem sobre o estado atual da sua própria memória e capacidades mentais”, sendo sensível à personalidade e ao humor; o segundo, “à capacidade de nos projetarmos no futuro” (Pais, Cruz & Nunes 2008, 13-14), ajudando a planear e a imaginar situações.

Pelo acabado de expor, é legítimo afirmar que a memória é indissociável da linguagem e que a materialização das evocações é feita por meio da representação verbal. A memória autobiográfica, especificamente, representa um conjunto de experiências que formam a história de uma pessoa e que está ligada ao desenvolvimento da linguagem, concluindo que “Só quando a criança consegue passar os acontecimentos a palavras é que os consegue manter na mente e refletir sobre eles.” (Gonzaga & Nunes 2008a, 68). A memória autobiográfica está, assim, intimamente relacionada com a construção da identidade pessoal (como diria Ricœur). Parafraseando Howe & Courage (1993), Gonzaga e Nunes afirmam que

[...] existe uma maturação, uma automatização do sentido do *self*, que funcionará como o referente à volta do qual as experiências pessoais se irão organizar. Deste modo, a criança apenas terá memórias autobiográficas quando for capaz de ter uma grelha de referência pessoal.

Entendemos facilmente que para nos recordarmos de um episódio vivido por nós próprios temos de reconhecer a nossa presença, como um dos atores ou pelo menos como figurante. Assim a memória autobiográfica requer que coloquemos uma versão abstracta de nós próprios nos acontecimentos que estão a ocorrer.

Gonzaga & Nunes 2008b, 117

Refira-se, finalmente, uma outra questão relativa à memória, com implicações na investigação em curso: a forma como se lhe acede. Segundo Squire *et al.* ([1998]2003),



a memória de longa duração pode ser acedida por múltiplas vias. Ganong ([1965]2001) e Berne *et al.* ([1988]2003) destacam uma delas, a *via associativa* – conforme estes autores, a ativação de um conceito geral desencadeia uma busca por pormenores direta ou indiretamente associados a esse mesmo conceito. A mesma perspectiva é partilhada por Alexandre Castro Caldas: “Temos tendência a fazer conjuntos por associação analógica. As coisas que são semelhantes ou iguais associam-se à volta de um protótipo ou definição.” (Caldas 2013, 39). A via associativa por meio da qual se acede à recordação é uma questão neurológica que se reflete na linguagem e na construção textual do conhecimento. A prová-lo estão os textos MMV e PM, cuja estruturação temática se rege por uma organização de tipo associativo, por movimentos de vaivém e por sucessivas operações de retoma e reformulação de matéria semântica.

Pelas considerações acabadas de apresentar, é legítimo afirmar também que a memória – especificamente a memória de longo prazo (autobiográfica e semântica), a metamemória e a memória prospetiva – ativam em simultâneo operações de ordem cerebral/mental e operações de ordem discursiva. Os textos memorialísticos serão, assim, a materialização e reflexo dessas operações organizadas como um todo (Esquema 24):

**Esquema 24 – Memória e discurso**

|                             |  |                               |                              |                                       |                           |
|-----------------------------|--|-------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|---------------------------|
| <b>Texto memorialístico</b> | <b>Memória</b><br>↓ ↑<br><b>Discurso</b> | <b>Tipos de memória</b>       |                              |                                       |                           |
|                             |  | <b>Memória episódica</b>      | <b>Memória semântica</b>     | <b>Metamemória</b>                    | <b>Memória prospetiva</b> |
|                             |  | Evocação de acontecimentos    | Definição de conceitos       | Reflexão sobre o processo de evocação | Projeção no futuro        |
|                             |  | <b>RI</b>                     | <b>DT</b>                    | <b>DI</b>                             |                           |
|                             |  | <b>Ordem do <i>narrar</i></b> | <b>Ordem do <i>Expor</i></b> |                                       |                           |
|                             |  | <b>Tipos de discurso</b>      |                              |                                       |                           |

Entre os tipos de memória e os TD podem ser estabelecidas algumas associações. A ativação de vários tipos de memória, centrados no passado (memória episódica e memória semântica), no presente (metamemória) e no futuro (memória prospetiva) corresponderá à ativação de operações discursivas específicas, centradas quer na ordem do *narrar* (evocação de acontecimentos passados), quer na ordem do

*expor* (definição de conceitos, reflexão sobre o processo de evocação, projeção no futuro).<sup>86</sup>

Daqui se conclui que a memória não diz respeito apenas ao passado, reportando-se também ao presente (e mesmo ao futuro). Sobre esta questão, valerá a pena citar Antony Giddens, autor de *La Constitution de la Societé*:

De prime abord, nous pourrions supposer que la mémoire fait uniquement référence au passé, à des expériences antérieures que, d'une façon quelconque, laisseraient des traces dans l'organisme. Dès lors, l'action de déroule dans la spatialité du présent, et fait appel à la mémoire ou aux souvenirs du passé à chaque fois que c'est nécessaire ou désiré. Un court instant de réflexion suffit pour démontrer qu'une telle conception est insatisfaisante. Le "présent" ne peut se dire ou s'écrire sans s'évanouir en même temps dans le passé. Si le temps n'est pas une succession de "présents" mais plutôt un "étant présent" [*presencing*], au sens qui lui attribue Heidegger, alors la mémoire est une dimension de cet "étant présent".

Giddens [1984]2005, 93-94

Também no trabalho que agora se apresenta a memória é perspetivada como uma dimensão do presente. No caso do género memórias, tal associação tem repercussões ao nível da configuração dos TD, isto é, na articulação entre os discursos da ordem do *expor* (DI e DT), relacionados com a memória semântica, com a metamemória e com a memória prospetiva, e os discursos da ordem do *narrar* (nomeadamente o RI), relacionados com a memória episódica.

---

<sup>86</sup> A distinção entre *memória episódica* e *memória semântica* feita por Caldas ("Memória semântica será aquela que nos permite reconhecer os objectos do mundo que nos rodeia, memória episódica será aquela que nos permite registar as nossas interações, no tempo, com esses mesmos objectos [...]"), Caldas 2000, 137) permite, exatamente, encarar os tipos de memória de acordo com os mesmos critérios com que são perspetivados os TD (em termos de organização atorial e de organização temporal).

### 3. Dimensão psicológico-discursiva

No Capítulo 1 da segunda parte da dissertação foi focada a dimensão extralinguística dos textos MMV e PM, incidindo-se especificamente em aspetos de ordem contextual e arquiteitual. No Capítulo 2, foram privilegiados aspetos temáticos e estruturais ao nível textual e ao nível episódico, estabelecendo-se pontos de contacto entre as dimensões gnosiológica e linguística dos textos. No capítulo que agora se inicia, o enfoque vai recair em questões relacionadas com as *operações psicológico-discursivas*, isto é, em operações que implicam simultaneamente o *pensamento* e a *linguagem*.

A análise até agora apresentada permite concluir que os textos têm, efetivamente, uma dimensão praxiológica e uma dimensão gnosiológica, que são construídas nas línguas naturais por meio de uma terceira dimensão, linguística. As noções de *género* (como modelo virtual incluído num reservatório pronto a ser adotado e adaptado em cada nova produção textual), de *tema* (como realidade pré-linguística, criada culturalmente e renovada em cada novo ato de linguagem, conforme a capacidade textual e a experiência que se tem do mundo ordinário) ou de *ato narrativo* (como atitude de alocação que pode ser planificada de acordo com processos vários, condicionados pelas regras sociais instituídas pelo género textual em causa) ilustram a presença e articulação/indissociabilidade dessas três dimensões textuais.

É chegado o momento de analisar detalhadamente as relações que se estabelecem entre as *operações discursivas* e as *operações psicológicas* que lhes subjazem. Nessa perspetiva, serão abordados dois tipos de operações psicológicas:

- *operações psicológicas de ocorrência obrigatória*, isto é, que estão na base da construção de qualquer texto, independentemente do género adotado (mas cuja configuração linguística é determinada genologicamente);
- *operações psicológicas de ocorrência opcional*, isto é, que não entram obrigatoriamente na composição de todos os textos, mas que decorrem de contingências genológicas. No caso dos textos memorialísticos, destacar-se-ão *operações de descrição, explicação, argumentação* (a nível infraestrutural) e de *evocação, reformulação, generalização e modalização* (a nível superficial); noutros géneros textuais é previsível que se destaquem outras operações mentais.

Ambas as operações psicológicas (de ocorrência obrigatória ou de ocorrência opcional) são construídas por meio da atividade de linguagem, isto é, de operações discursivas:

- denominadas por Bronckart (1997) como *tipos psicológicos*, as operações mentais de ocorrência obrigatória são construídas linguisticamente por meio dos TD (DI, RI, DT e narração);
- as operações mentais de ocorrência opcional são construídas linguisticamente por meio das operações discursivas homônimas (operação *mental* de reformulação > operação *discursiva* de reformulação).

Os TD e as operações de ocorrência opcional coexistem nos textos, estabelecendo entre si uma relação de complementaridade ou de sobreposição (e não de oposição/rivalidade). Assim um segmento discursivo pode estar associado a uma só operação de nível global (isto é, a um só TD) ou, pelo, contrário, refletir a sobreposição entre um TD e uma ou mais operações de ocorrência opcional ou a sobreposição entre uma operação de ocorrência opcional e um ou mais TD.

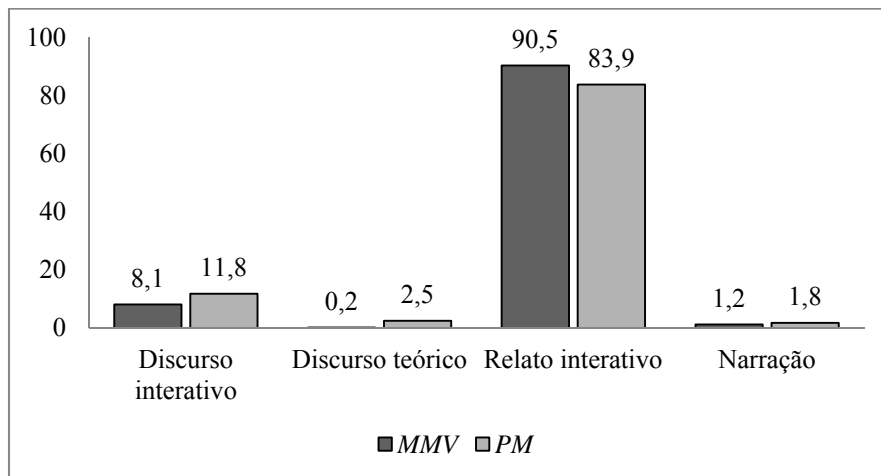
Em função do que acaba de ser dito, a partir deste momento passa a ser usada a noção de *operação psicológico-discursiva*. A opção por esta noção (em detrimento de noções como *operação psicológico-enunciativa*, *operação formal-discursiva*, *operação mental*, *operação formal*, *operação discursiva*...) surge como consequência do posicionamento epistemológico adotado na presente investigação: entende-se que linguagem e pensamento são operações indissociáveis e que ambas concorrem de igual forma para o processo de construção textual. Consequentemente, excluem-se noções que: remetam apenas para uma das operações em causa (*e.g. operação formal*, *operação mental* e *operação discursiva*); não valorizem a dimensão psicológica e a implicação individual na produção de atos linguísticos ou que encarem o processo de construção textual apenas como atualização de formas preexistentes (*e.g. operação formal-discursiva*); não destaquem a dimensão discursiva dos textos (entendendo-se aqui o *discursivo* como *atitude de locução*). Em suma, opta-se pela noção de *operação psicológico-discursiva* porque esta dá conta quer da indissociabilidade entre linguagem e pensamento, quer da posição central assumida pelos TD no processo de construção textual.

### 3.1. Operações psicológico-discursivas de ocorrência obrigatória

De acordo com os posicionamentos teórico-epistemológicos seguidos no presente estudo, os TD constituem, simultaneamente, *mundos/planos enunciativos* e *operações psicológicas* constitutivas desses mundos/planos enunciativos. Bronckart (1997) distingue dois tipos de mundo: o *mundo ordinário*<sup>87</sup>, representado pelos agentes humanos, e o *mundo discursivo*, criado pela atividade de linguagem, passível de atualização em quatro TD distintos: a cada mundo/plano discursivo corresponderá um *tipo psicológico* (entendido como construto teórico/entidade abstrata), resultante de uma operação psicológica “pura”); a cada tipo psicológico corresponderá, por sua vez, um tipo linguístico (isto é, a verbalização do tipo psicológico). É nesse sentido que se torna legítimo sustentar que os TD são operações psicológicas discursivas suscetíveis de construir o conhecimento.

Todos os TD entram na configuração linguística de MMV e PM. O Esquema 25 dá conta da representatividade de cada TD (em termos de extensão) nos dois textos.

Esquema 25 –TD em MMV e PM (n.º de palavras)<sup>88</sup>



<sup>87</sup> Noção concebida a partir do conceito noção de *mundos representados* (mundo objetivo, mundo social, mundo subjetivo), proposto por Habermas ([1981]1987).

<sup>88</sup> Encontra-se disponível no CD-ROM que acompanha a tese a análise dos TD relativamente a todos os episódios que constituem os textos MMV e PM. A identificação/segmentação dos TD é feita com base nas marcas linguísticas características de cada tipo discursivo (cf. Quadro 21, páginas 93-94). A unidade linguística utilizada para *medir* a *extensão* dos TD é a *palavra* (entendendo-se como palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco (e.g. Nasci| em| Alvarinhos | no |dia | 23 | de | Janeiro | de | 1930... |). A análise incide apenas nos TD de primeiro nível – não se contabilizando os segmentos de DI secundário (que remetem para personagens e/ou acontecimentos textualizados e que se encontram integrados em outros segmentos discursivos, frequentemente de RI).

De acordo com os dados apresentados no esquema, os textos MMV e PM são muito semelhantes em termos de extensão dos TD (não obstante o facto de terem sido produzidos em atividades indiscutivelmente diversas): o RI predomina em ambos (constituindo 90,5% e 83,9% da totalidade textual), seguindo-se-lhe o DI (que corresponde a 8,1% e 11,8% dos textos), a narração (que representa 1,2% e 1,8% dos textos) e o DT, mais expressivo em PM (2,5 %) do que em MMV (0,2%). Verifica-se, pois, a predominância de dois tipos de atitude psicológico-discursiva: a atitude narrativa (expressa, sobretudo, pelo RI) e a atitude interativa (expressa pela articulação entre a ordem do *narrar* e a ordem do *expor*).

Relativamente ao primeiro tipo de predominância, o facto de o RI constituir 90% dos textos permite concluir que:

- em termos gnosiológicos, as memórias se baseiam em operações psicológicas que constroem um universo discursivo específico: o mundo do *narrar* implicado;
- ao nível linguístico, as memórias se centram na verbalização desse mesmo mundo, transformando experiências pessoais passadas em conteúdo temático.

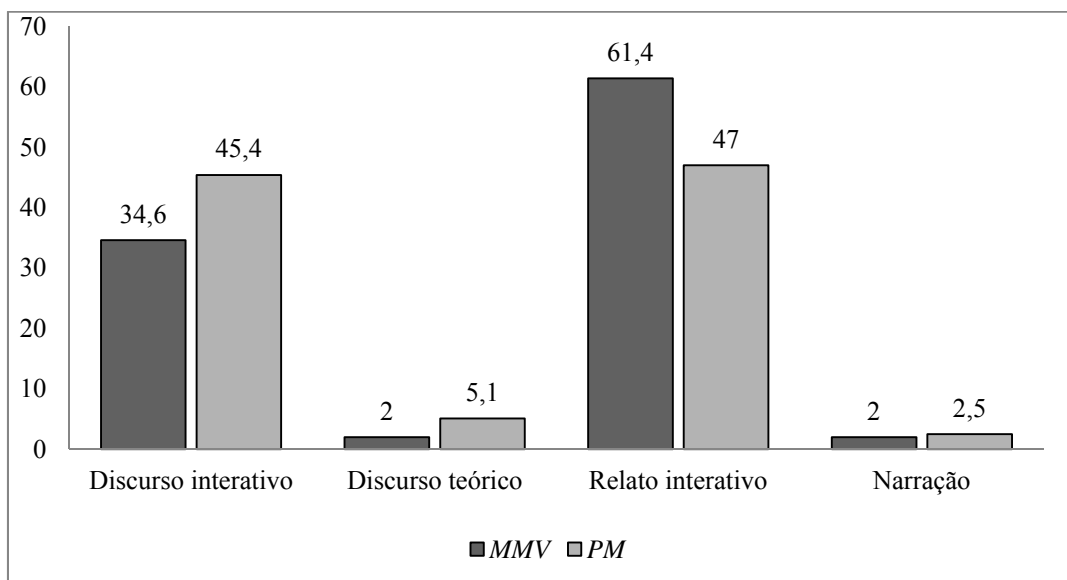
A predominância dos discursos de tipo interativo (visível, sobretudo, no RI, seguida, em menor grau, do DI), demonstra que há um elevado grau de implicação entre os agentes mobilizados no texto (associadas ao *eu-personagem*) e os agentes associados à situação de produção (relativas ao *eu-produtor textual*). Por outras palavras, a predominância dos discursos de tipo interativo sustenta a teoria de que o género memórias se baseia na enunciação implicada de acontecimentos passados.

Apesar de a extensão do RI, do DI e da narração apresentar inequívocas afinidades nos textos MMV e PM, o mesmo não se passa relativamente ao DT: se, em PM, constitui 2,5% da totalidade textual (uma percentagem semelhante à ocupada pela narração), em MMV, este TD é residual, facto que poderá suscitar alguma estranheza. Dado que esta questão será retomada posteriormente, retenha-se por ora apenas que o DT – e o mundo do *expor* autónomo (isto é, não implicado) que lhe corresponde – é uma operação que implica um elevado grau de abstração (decorrente da não correspondência entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático do

texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário, em que se situa a ação de produção textual). A sua presença ou ausência num texto memorialístico poderá ser encarada como um condicionamento da atividade em que o texto se encontra inscrito. De facto, o discurso produzido na atividade familiar tenderá a ser contextualizado/implicado, ao passo que o discurso produzido na atividade literária tenderá a ser mais autónomo.

Considerou-se, até agora, a representatividade dos TD em termos de extensão. No entanto, é necessário ter em conta também a frequência com que, durante o processo de produção textual, cada TD é ativado em termos mentais. Assim, apresenta-se abaixo a percentagem de ocorrência dos TD em MMV e PM:

**Esquema 26 –TD em MMV e PM (n.º de ocorrências)<sup>89</sup>**



Embora as percentagens sejam diferentes das apresentadas no quadro anterior, verifica-se, novamente, a predominância dos discursos de tipo interativo, sendo que, em termos de número de ocorrências dos quatro TD, se esbate a diferença de predominância do RI em relação ao DI – o que se justifica pelo facto de os segmentos de RI serem bastante extensos, ao contrário dos segmentos de DI, frequentemente constituídos apenas por duas palavras (e.g. *Recordo que*).

<sup>89</sup> A identificação/segmentação dos TD é feita com base nas marcas linguísticas características de cada tipo discursivo (cf. Quadro 21, páginas 93-94). A unidade linguística utilizada para *medir* a ocorrência dos TD é o próprio TD identificado, independentemente do número de palavras que o constituam.

Os dados apresentados permitem concluir que as memórias são um gênero textual que se baseia em dois tipos de atitudes psicológico-discursivas complementares: a atitude narrativa e a atitude interativa. No entanto, se, em termos de extensão, prevalecia a atitude narrativa, em termos de ocorrência verifica-se um esbatimento da diferença entre as duas atitudes discursivas, no caso de MMV, e mesmo de equilíbrio, no caso de PM, entre a atitude narrativa e a atitude expositiva. Esta articulação entre as duas ordens discursiva poderá ser condicionada pelo gênero memórias, sendo que esse condicionamento decorrerá da forma de funcionamento da própria memória. Confirma-se, assim, uma posição já defendida em Coutinho & Jorge:

Assim, nos textos memorialísticos, ainda que a ordem do narrar se apresente como predominante (em termos de extensão), a articulação entre expor e narrar parece ser uma contingência do gênero – suscitada pelo vaivém entre presente e passado que exige o trabalho da/com a memória.

Coutinho & Jorge 2012,157

Até ao momento foi analisada a representatividade dos TD nos textos MMV e PM, privilegiando dados de carácter quantitativo, centrados em percentagens de ocorrência e de frequência das operações discursivas. Tais dados, sem dúvida relevantes em termos de configuração global dos TD, não permitem, no entanto, evidenciar a forma como as operações discursivas se articulam, imbricam e interagem em textos memorialísticos. Com efeito, os dados apresentados nos dois esquemas anteriores parecem corroborar a teoria de que o RI é, em ambos os textos, o TD dominante/maior (sendo este o TD que apresenta ocorrências mais longas e mais frequentes). No entanto, poderá aqui colocar-se uma questão de ordem gnosiológica: *será que a operação psicológico-discursiva RI condiciona (exercendo uma relação de subordinação) as operações psicológico-discursivas DI, DT e Narração?*

Para responder a esta questão, esquematiza-se a configuração discursiva dos episódios MMV [16] e PM [13] (Esquemas 27 e 28, página seguinte). Nestes esquemas os segmentos de RI são apresentados sob um fundo cinzento, com um corpo de letra simples; o DT é apresentado sobre o mesmo fundo, a negrito, e o DI é apresentado sobre fundo branco e em corpo de letra simples.

RI       DI       DT



## Esquema 27 – TD em MMV [16]

### AINDA A MINHA TENDÊNCIA RELIGIOSA

Eu que gostava tanto de ouvir o Sr. Padre D. dizer o terço na Rádio Renascença, imaginem qual foi a minha surpresa, quando num Domingo o vi a celebrar a Missa na Capela de Santa Susana. O P. J., quando vendia na Praça de Cascais, teve como freguês o Sr. padre D., por ter lidação com ele, um dia em conjunto com uns amigos, pediram-lhe se ele queria vir Celebrar uma missa à Capela de Santa Susana, o Padre D. aceitou. Como gostou muito de ter cá vindo celebrar a missa ofereceu-se para voltar, sempre que fosse necessário. Entretanto, como o Sr. Prior da nossa freguesia tinha muitas dificuldades em dizer todas as Missas aos fins de semana, nas cinco Capelas da freguesia, numa conversa entre a comissão da nossa capela e o Sr. Prior da freguesia ficou assente fazer-lhe um convite, se ele poderia cá vir Celebrar a Missa aos domingos, o Sr. Padre D. aceitou, voltou a gostar do ambiente da nossa Comunidade, e começou a vir Celebrar todos os domingos, e não só, pois que também começou a vir dizer o terço à nossa Capela uma vez por semana. Isto durante vários anos, apesar da sua avançada idade, o Senhor Padre D.

que agora tem setenta seis anos.

Ele diz que gosta muito da nossa comunidade, e nós também gostamos muito dele, nós participamos com ele em algumas festas de convívio, em vários locais, lembro-me de um

encontro, na Serra de Sintra, foi simplesmente maravilhoso. Também, e por ser nosso amigo, foi de propósito a Leiria Celebrar a cerimónia do casamento do meu filho L..

O que penso dele! É um Homem Fantástico, é um Mensageiro do Senhor que tenta incutir nos Cristãos a verdadeira dimensão da palavra. Um grande exemplo como Padre que, apesar de vir de tão longe, chega sempre na hora exacta, não falha nem um minuto.

Mais tarde eu já com uma certa idade, a pedido do Senhor Padre A., fui nomeado Ministro Extraordinário da Comunhão. Dei algumas vezes a comunhão, e pelo Natal também dei algumas vezes o Menino a beijar, pouco mais fiz porque para isso não fui solicitado.

**Segundo o Ritual do Ministro Extraordinário da comunhão o Ministro nunca deve exercer qualquer Missão Religiosa, sem que para isso seja solicitado.**

Entretanto, por ter idade avançada, fui substituído pelo Jovem A. T., também Cursilhista.

## Esquema 28 – TD em PM [13]

Contei noutro lugar como e porquê me chamo Saramago.

Que esse Saramago não era um apelido do lado paterno, mas sim a alcunha por que a família era conhecida na aldeia. Que indo o meu pai a declarar no Registo Civil da Golegã o nascimento do seu segundo filho, sucedeu que o funcionário (chamava-se ele Silvino) estava bêbado (por despeito, disse o acusaria sempre meu pai), e que, sob os efeitos do álcool e sem que ninguém se tivesse apercebido da onomástica fraude, decidiu, por sua conta e risco, acrescentar Saramago ao lacónico José de Sousa que meu pai pretendia que eu fosse. E que, desta maneira, finalmente,

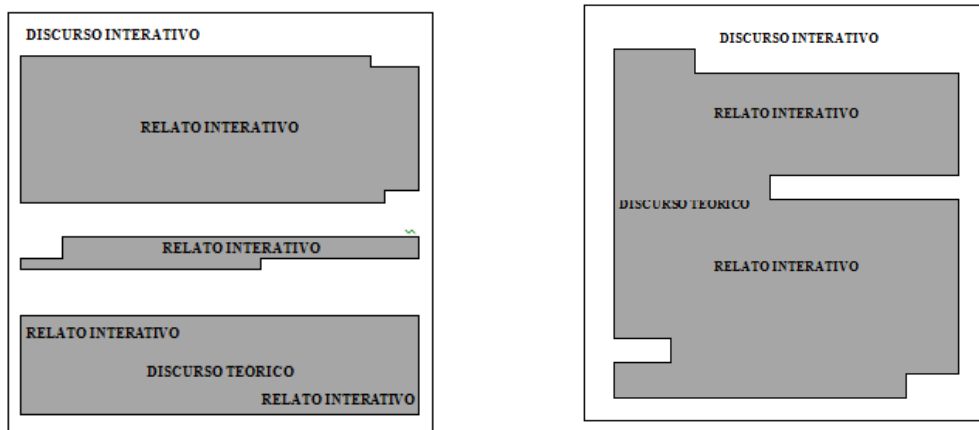
graças a uma intervenção por todas as mostras divina, refiro-me, claro está, a Baco, deus do vinho e daqueles que se excedem a bebê-lo,

não precisei de inventar um pseudónimo para, futuro havendo, assinar os meus livros. Sorte, grande sorte minha, foi não ter nascido em qualquer das famílias da Azinhaga que, naquele tempo e por muitos anos mais, tiveram de arrastar as obscenas alcunhas de Pichatada, Curroto e Caralhana. Entrei na vida marcado com este apelido de Saramago sem que a família o suspeitasse, e foi só aos sete anos, quando, para me matricular na instrução primária, foi necessário apresentar certidão de nascimento, que a verdade saiu nua do poço burocrático, com grande indignação de meu pai, a quem, desde que se tinha mudado para Lisboa, a alcunha desgostava. Mas o pior de tudo foi quando, chamando-se ele unicamente José de Sousa, como ver se podia nos seus papéis, a Lei, severa, desconfiada, quis saber por que bulas tinha ele então um filho cujo nome completo era José de Sousa Saramago. Assim intimado, e para que tudo ficasse no próprio, no são e no honesto, meu pai não teve outro remédio que proceder a uma nova inscrição do seu nome, passando a chamar-se, ele também, José de Sousa Saramago.

Suponho que deverá ter sido este o único caso, na história da humanidade, em que foi o filho a dar o nome ao pai. Não nos serviu de muito, nem a nós nem a ela, porque meu pai, firme nas suas antipatias, sempre quis e conseguiu que o tratassem unicamente por Sousa.

Como se pode verificar, ambos os episódios apresentam uma estrutura discursiva análoga. Com efeito, os *esqueletos* que os configuram são semelhantes:

**Esquema 29 – Esquematisação dos TD em MMV [16] e PM [13]**



Entre vários TD estabelece-se uma relação de *emolduramento* (mais do que de *subordinação*), sendo que o DI desencadeia um efeito de emolduramento em relação às restantes operações psicológico-discursivas. Quer isto dizer que nos dois episódios as coordenadas temporais e atoriais da situação de produção desencadeiam um efeito de emolduramento em relação às coordenadas temporais e atoriais dos processos verbalizados no texto. Os restantes TD, por seu turno, encontram-se emoldurados pelo DI, ou seja, pela/na interação verbal: neste sentido, poder-se-á dizer que, articulado com a implicação do produtor textual, o presente com valor deítico desencadeia um efeito de emolduramento sobre o passado e sobre o presente com valor genérico/gnómico.

Esta relação de emolduramento reflete uma das características centrais do género memórias: é no presente que o produtor textual se posiciona para relatar a sua experiência pessoal passada, por vezes articulada com o relato de acontecimentos passados de que não foi agente direto, mas que testemunhou e com uma atitude reflexiva sobre os acontecimentos relatados/narrados.

Como se pode constatar, a relação de emolduramento ocorre a nível global, decorrendo da interação entre duas operações psicológico-discursivas distintas. No entanto, esta não é a única forma de articulação que se estabelece entre TD nos textos em análise. De facto, num segundo nível de articulação, os TD baseiam-se numa relação

de encaixe: tal como os Esquemas 27 e 28 demonstram, o DT pode encontrar-se encaixado no RI ou no DI. Como se verá em exemplos posteriores, o encaixe poderá ainda ser configurado em segmentos discursivos dependentes de outros, por meio de relações de subordinação.

Explicitadas as as operações psicológico-discursivas inerentes aos textos memorialísticos MMV e PM, é agora chegado o momento de analisar a configuração linguística de cada uma dessas operações – tendo em conta quer a especificidade da língua natural em que os textos são realizados (o português), quer possíveis condicionamentos genológicos.

### 3.1.1. Ordem do *expor*

Nos textos memorialísticos em análise, a ordem do *expor* é atualizada, como já se viu, pelo DI e pelo DT. O primeiro relaciona-se diretamente com o momento da produção textual; o segundo surge esporadicamente e reflete a verbalização de acontecimentos não deíticos.

#### 3.1.1.1. Discurso interativo (DI)

Surgindo associado à situação de interação comunicativa específica do género memórias, o DI desencadeia um efeito de emolduramento relativamente aos outros TD. É por meio dele que o produtor textual se posiciona no presente (representando discursivamente a atitude de evocação) e verbaliza factos ancorados no momento da produção textual. Os exemplos abaixo ilustram isso:

- (22) **Ainda me recordo** das pessoas me dizerem «és mesmo Laró Velho».  
**Desde criança que sempre me lembro de me chamarem esse nome**, ao ponto de que em Alvarinhos quase ninguém me conhecia pelo nome de João Azenha, mas sim por Laró ou Laró Velho. Com oito anos vim morar para Santa Suzana. Então aqui a princípio as pessoas chamavam-me João, mas depois passado algum tempo quase todos me chamavam novamente Laró. Alcinha que só depois de eu ter mais de vinte anos começou a desaparecer aos poucos.  
**Hoje só por brincadeira me chamam Laró, «a qual eu acho uma certa graça».**  
(MMV [2])
- (23) **Confesso, no entanto, que experimento agora algo assim como uma satisfação maliciosa, uma desforra** que não procurei nem quis, mas que veio ao meu encontro, **quando ouço dizer à gente da aldeia** que foi um erro, um disparate dos maiores, terem-se arrancado os velhos olivais. **Também inutilmente se chorará o azeite derramado. Contam-me agora que se está voltando a plantar oliveiras**, mas daquelas que, por

muitos anos que vivam, serão sempre pequenas. Crescem mais depressa e as azeitonas colhem-se mais facilmente. **O que não sei é onde se irão meter os lagartos.** (PM [1])

Os exemplos (22) e (23) demonstram que o DI (destacado a negrito) apresenta características comuns nos dois textos em análise, nomeadamente a apresentação sob a forma monologada escrita e a presença de unidades que remetem implicitamente para a interação verbal oral: em ambos os textos o produtor textual marca linguisticamente a sua atorialidade e cria um efeito oralizante/interativo, por meio do estilo coloquial<sup>90</sup> construído com base no recurso a estruturas sintáticas topicalizadas (*O que não sei é*) ou, no caso de MMV, do solecismo (*Hoje só por brincadeira me chamam Laró, «a qual eu acho uma certa graça»*).<sup>91</sup>

A relação de conjunção-implicação é marcada pela exploração do subsistema de verbos do *plano do discurso* (no sentido de Benveniste), com destaque para o tempo presente, pela presença de déiticos pessoais e temporais (pronomes, nomes próprios que remetem para o protagonista da interação verbal – *Laró/Laró Velho*). Surgem ainda, em ambos os textos, outras marcas de DI com valor parcialmente discriminativo: a construção do sujeito indeterminado com recurso ao pronome *se* ou à expressão *Contam-me*), a recorrência a anáforas pronominais (em oposição a anáforas nominais) e a presença de verbos *dicendi*, que sugerem a implicação do produtor textual (*recordo, lembro, Confesso, sei*).

Não se restringindo aos exemplos em destaque mas estando presentes na generalidade dos episódios dos textos MMV e PM, tais características podem ser perspectivadas segundo dois planos diferenciados sobrepostos. O primeiro desses planos relaciona-se com a verbalização de factos ancorados no momento da produção textual, sendo marcado por construções linguísticas com valor déitico (pessoal e temporal). Este plano concretiza-se por vias distintas:

- no exemplo (22), entre o momento da produção textual e o momento do processo expresso pela situação verbalizada estabelecem-se relações de simultaneidade e de anterioridade > simultaneidade, relações essas

<sup>90</sup> A questão estilística será abordada em II. 4..

<sup>91</sup> Embora estes exemplos não o demonstrem, a interação oral em MMV e PM é ainda atestada pela presença residual de referências ao recetor textual, entendido mais como entidade abstrata/retórica do que como entidade individual, identificável no contexto discursivo (MMV: Qualquer pessoa imagina a alegria que eu senti... [3]; ...não imaginam a alegria que eu sentia... [15]; ...para que se compreenda melhor esta pequena história, vou tentar dar uma explicação... [20]; PM: Que não se surpreenda o leitor com a eufemística expressão, dar de corpo. [55]; Imagine-se agora o meu desespero. [34]).

- configuradas pelo agenciamento de formas verbais no presente do indicativo (*recordam, lembram, chamam, acho*), de pronomes de primeira pessoa (*me, eu*) de localizadores temporais que remetem para situações iniciadas no passado e prolongadas até ao presente (*ainda, Desde criança, sempre, Hoje*);
- no exemplo (23), entre o momento da produção textual e o momento do processo expresso pela situação verbalizada estabelecem-se relações de simultaneidade e de simultaneidade > posterioridade, configuradas pela articulação entre formas verbais no sistema do presente (*confesso, experimento, ouço; serão, irão*), pronomes de primeira pessoa (*me, eu*) e localizadores temporais (*agora, quando*).

O segundo plano é marcado por verbos ditos psicológicos e epistémicos que, em termos semânticos, ora remetem para o ato de evocação, como acontece em (22) (*recordar-se*) ora são revestidos de um valor epistémico de crença, no caso do exemplo (22) (*acho*) ou de certeza, no caso do exemplo (23) (*sei*), ora ainda por verbos que pressupõem um elevado grau de valor de verdade (*confesso*)<sup>92</sup>.

Estes dois planos exercem funções diferentes ao nível da configuração textual: o primeiro plano relaciona-se com o ato intuitivo de verbalização e está presente na configuração de qualquer TD nos textos memorialísticos em análise; o segundo plano, pelo contrário, surge associado especificamente ao DI, sendo através dele que se materializa o processo de emolduramento atrás referido. Dado que este aspeto será retomado em II.3.2.2.1. (operações de evocação), retenha-se, por ora, apenas a seguinte ideia: o desencadeamento de um efeito de emolduramento surge da necessidade de se explicitar a atitude discursiva sob a qual o conteúdo evocado é perspectivado.

### **3.1.1.2. Discurso teórico (DT)**

Nos textos em análise, o DT apresenta uma peculiaridade de configuração, que se prende com a questão da autonomia vs. implicação. De facto, não perdendo o carácter generalizante que lhe é inerente, a configuração deste TD nos textos em análise não exclui totalmente a implicação no discurso. Os exemplos (24) e (25) demonstram isso mesmo:

---

<sup>92</sup> Noutros exemplos textuais, são ainda selecionados verbos *dicendi* que traduzem uma atitude psicológico-discursiva de crença e de incerteza (*crer, supor, acreditar, ter a suspeita, ter a certeza, desconfiar, suspeitar, duvidar...*).

- (24) Mais tarde eu já com uma certa idade, a pedido do Senhor Padre A., fui nomeado Ministro Extraordinário da Comunhão. Dei algumas vezes a comunhão, e pelo Natal também dei algumas vezes o Menino a beijar, pouco mais fiz porque Para isso não fui solicitado.

**Segundo o Ritual do Ministro Extraordinário da comunhão o Ministro nunca deve exercer qualquer Missão Religiosa, sem que para isso seja solicitado.**

Entretanto, por ter idade avançada, fui substituído pelo Jovem A. T., também Cursilista. (MMV [16])

- (25) Quem não apreciava nada esta preferência incondicional pelos avós maternos era o meu pai, que, um dia, tendo eu dito «os meus avós», referindo-me aos pais da minha mãe, corrigiu secamente, sem se dar ao trabalho de disfarçar o despeito: «Tens outros.» Que lhe havia eu de fazer? Fingir um amor que não sentia? **Os sentimentos não se governam, não são coisas de tirar e pôr de acordo com as conveniências do momento, menos ainda se, pela idade, é um coração desprevenido e isento o que levamos dentro do peito.** A avó Carolina morreu quando eu tinha dez anos. (PM [21])

Apresentado sob a forma monologada (escrita) e recorrendo a frases declarativas, o DT (destacado a negrito) apresenta como configuração específica nestes exemplos a exploração do presente com valor genérico/gnómico, a par da ausência de unidades deícticas que remetam para os participantes da interação; para além disso, têm aqui valor parcialmente discriminativo os organizadores textuais com valor lógico-argumentativo (é o caso de *sem que* e *se*, ambos com valor condicional); as modalizações, expressas pelo verbo modal *dever* (modalização deôntica) e pelo marcador de quadro mediador e de fonte de saber *Segundo*<sup>93</sup>; as construções passivas (*sem que para isso seja solicitado*) ou de carácter apassivante (*Os sentimentos não se governam*).

Em articulação, estes mecanismos linguísticos criam o efeito de generalização característico do DT, sem, no entanto, excluírem totalmente a implicação do discurso que caracteriza os textos memorialísticos. Com efeito, no exemplo (24) a não exclusão da atorialidade (individual) pode ser recuperada a partir de informação cotextual: nos segmentos de RI contíguos ao segmento de DT em análise, o produtor textual autodefine-se explicitamente como *Ministro extraordinário da comunhão*. Assim sendo, e porque se articula com o RI por meio de uma relação de encaixe, o segmento de DT encontra-se subordinado a esse mesmo TD, levando a que o conteúdo temático verbalizado seja contaminado pela atitude interativa que o encaixa. O agir comunicativo é captado sob forma de construção teórica, fazendo abstração do contexto em que se desenvolve e das propriedades do actante que a efetua, mas traduz uma atorialidade que se poderá caracterizar como sedimentada e des-singularizada, decorrente da articulação

---

<sup>93</sup> Relativamente às classes e categorias de conectores, segue-se a perspetiva de Adam (2008a), que se encontra esquematizada em Coutinho (2008a).

entre a experiência pessoal e as normas da atividade social (religiosa) em que essa mesma experiência pessoal se desenrola.

O mesmo se passa com o exemplo (25). Encaixado num segmento de RI, o DT é contaminado pelo narrar implicado, o que, em termos linguísticos, se reflete nos possíveis valores da forma verbal *levamos*. Com efeito, esta forma pode ser interpretada como tendo um valor genérico ou como tendo um valor inclusivo (implicado), o que trará diferentes repercussões ao nível do grau de implicação no discurso. É legítimo considerar que, tendo em conta o cotexto, se trata de um plural inclusivo e que a atorialidade é atestada – a forma *levamos* parece articular um valor genérico e um valor específico, pois remete para uma classe de indivíduos (seres humanos), sendo o próprio produtor textual um elemento dessa mesma classe.

Esta imbricação entre o genérico e o específico é condicionada pelo processo de emolduramento subjacente aos textos em causa; mais do que a possibilidade de existência de fusão entre uma atitude psicológico-discursiva interativa (associada à especificidade) e uma atitude psicológico-discursiva autónoma (associada à genericidade), o que poderá estar aqui em causa é a *contaminação* exercida pelo mundo do expor implicado relativamente aos outros mundos. Passemos à observação do agenciamento de formas no discurso narrativo e vejamos até que ponto esta hipótese se confirma.

### **3.1.2. Ordem do *narrar***

Em MMV e PM a ordem do *narrar* é representada, sobretudo, pelo RI, que se relaciona diretamente com o conteúdo temático evocado e verbalizado; a narração, embora não esteja totalmente ausente, tem um estatuto periférico, encontrando-se sobretudo ao serviço dos discursos de tipo interativo.

### 3.1.2.1. Relato interativo (RI)

O RI é o TD privilegiado nas memórias para se representar as experiências e vivências pessoais passadas. É esta operação discursiva que, nos textos em análise, determina a classificação episódica (cf. 2.2.2.)<sup>94</sup>.

A configuração linguística do RI passa, nos textos PM e MMV, pela exploração do sistema de verbos do *plano da história* (no sentido de Benveniste), pela presença de déicticos pessoais remetentes para o produtor textual e pela presença de organizadores temporais que decompõem o narrar a partir de determinada origem espácio-temporal, explícita ou implícita. Deixa de estar em causa a relação *Eu [Tu] – Aqui – Agora*, como acontecia com o DI, para se relevar a relação *Eu – Lá – Então*. As coordenadas temporais dos processos verbalizados no texto geralmente não coincidem com as coordenadas temporais do contexto de produção, tendo, por isso, uma origem autónoma, a partir da qual se perspetiva o processo verbalizado.

- (26) **No meu tempo de juventude, depois de um dia de trabalho no campo os rapazes da aldeia sentiam necessidade de se distrair, especialmente no verão, nas noites de luar. Juntavam-se nas tabernas na conversa e por vezes formavam uns grupos de três ou quatro para irem à «rexincha», isto é, iam às propriedades dos vizinhos roubar pêras, figos, uvas etc. e até melões. [...]**  
**Uma vez à noitinha estava eu no moinho apareceram-me lá o meu amigo A. da L., que tinha por alcunha «o Marreta», e o seu primo M. J. e o J. L., a convidar-me para irmos aos melões à moita do tio A. P. [...]** (MMV [5] e [6])
- (27) **Creio que a ocasião é boa para falar de um outro episódio relacionado com o meu aparecimento neste mundo. Como se já não fosse suficiente o delicado problema de identidade suscitado pelo apelido, um outro se lhe tinha vindo juntar, o do dia do nascimento. Na verdade, nasci no dia 16 de Novembro de 1922, às duas horas da tarde, e não no dia 18, como afirma a Conservatória do Registo Civil. Foi o caso que meu pai andava nessa altura a trabalhar fora da terra, longe, e, além de não ter estado presente no nascimento do filho, só pôde regressar a casa depois de 16 de Dezembro, o mais provável no dia 17, que foi domingo. É que então, e suponho que ainda hoje, a declaração de um nascimento deveria ser feita no prazo de trinta dias, sob pena de multa em caso de infracção. Uma vez que naqueles tempos patriarcais, tratando-se de um filho legítimo, não passaria pela cabeça de ninguém que a participação fosse feita pela mãe ou por um parente qualquer, e tendo em conta que o pai era considerado oficialmente autor único do nascido (do meu boletim de matrícula no Liceu Gil Vicente só consta o nome do meu pai, não o da minha mãe), ficou-se à espera de que ele regressasse, e, para não ter de esportular a multa (qualquer quantia, mesmo pequena, seria excessiva para o bolso da família), adiantaram-se dois dias à data real do nascimento, e o caso ficou solucionado.** (PM [16])

---

<sup>94</sup> Nos textos em análise há apenas um episódio cuja classificação se baseia no DI (e não no RI) – trata-se do episódio “A minha oração matinal” (MMV [17]), cuja representação de acontecimentos passados tem como ponto de ancoragem enunciativa o momento da interação verbal e se traduz numa aspetualidade de carácter iterativo (iniciado no passado e prolongado até ao presente) dos processos verbalizados (“*Ao longo dos anos todos os dias ao levantar-me rezo o terço com os seguintes pedidos [...]*”).



Planificados com base em processos de desencadeamento de tensão simplificada, os segmentos de RI (destacados a negrito) caracterizam-se pela exploração de verbos flexionados no pretérito imperfeito e no pretérito mais que perfeito composto em (26) e no pretérito imperfeito e no pretérito perfeito simples, em (27) e pela presença de organizadores temporais que decompõem o narrar a partir de uma origem autónoma (*No meu tempo de juventude; então*). A configuração do RI nestes dois excertos apresenta, no entanto, duas especificidades linguísticas condicionadas pelo género adotado: um modo de ancoragem deíctica, apesar da não ocorrência de certas formas deícticas e a presença de sujeitos nulos indeterminados que não anulam a implicação do produtor textual.

A ausência de deícticos resulta do facto de os segmentos de RI se encontrarem integrados em unidades discursivas progressivamente maiores – a unidade episódica e a unidade textual/memorialística. Dado que, como diria Rastier, o local é determinado pelo global, e face à ausência de alteração explícita de coordenadas gerais dos mundos, as coordenadas gerais da unidade textual memorialística (cotexto global, interepisódico) mantêm-se nas unidades discursivas intermédias (TD) que as constituem (cotexto local, intraepisódico). O Esquema 30 (página seguinte) demonstra esquematicamente isso mesmo.

A ausência de certas formas deícticas é também determinada pela ocorrência de outros deícticos a nível local. Assim, a existência do deíctico pessoal *meu* no início de MMV [4] é suficiente para estabelecer as coordenadas deícticas pessoais de todo o episódio; torna-se, pois, desnecessário (ou mesmo desadequado, tendo em conta o princípio de economia linguística), explicitar lexicalmente o valor deíctico associado a formas como *aldeia, tabernas* ou *vizinhos*, no cotexto em questão.

Por outro lado, o RI é ainda marcado por duas unidades linguísticas geralmente associadas ao DT: o pronome pessoal *se*, com valor impessoal (em *Juntavam-se; tratando-se de, ficou-se e adiantaram-se*) e a construção passiva (*deveria ser feita, fosse feita, era considerado*). Esta configuração linguística não é, no entanto despropositada, se for entendida como forma de representação da articulação entre o relato da experiência individual e a integração dessa mesma experiência na experiência coletiva. Ao representar o meio social envolvente, o produtor textual tende a optar por construções linguísticas que traduzam o comportamento social, mas não perdendo de vista que a atorialidade individual se integra na atorialidade coletiva.

### Esquema 30 – Configuração do RI em MMV [1], [4], [5]

| Cotexto global<br>(interepisódico) |   | Cotexto local<br>(intraepisódico) |
|------------------------------------|---|-----------------------------------|
| MMV [1]                            | <p>Certo dia lá na loja, o «tio J. C.», um pobre moleiro já velhote, em conversa com meu pai de quem era muito amigo, fez-lhe uma proposta, se meu pai lhe queria comprar o Moinho, e a Azenha, que tinha ali próximo em Santa Susana, que por ser para ele, lhe fazia um preço jeitoso. [...] O meu Pai fez o negócio com o Senhor J. C., comprou o Moinho e a Azenha [...] Com o Moinho [do meu pai] e a Azenha [do meu pai] em Santa Suzana, já mais próximo das localidades, meu Pai angariou mais fregueses e começou a ter mais trabalho por isso a ter uma vida mais desafogada.</p> |                                   |
| MMV [4]                            | <p>No meu tempo de juventude, depois de um dia de trabalho no campo os rapazes da [minha] aldeia sentiam necessidade de se distrair, especialmente no verão, nas noites de luar. Juntavam-se nas tabernas [da minha aldeia] na conversa e por vezes formavam uns grupos de três ou quatro para irem à «rexincha», isto é, iam às propriedades dos [seus/nossos] vizinhos roubar pêras, figos, uvas etc. e até melões.</p>   |                                   |
| MMV [5]                            | <p>Uma vez à noitinha estava [no meu tempo de juventude] eu no moinho [do meu pai] apareceram-me lá o meu amigo A. [L.], que tinha por alcunha «o Marreta» e o seu primo Manuel Jacinto e o Joaquim Louro, a convidar-me para irmos aos melões à moita do [tio A. P.] (MMV [5])</p>   |                                   |

#### 3.1.2.2. Narração

Marcados, fundamentalmente, pela exploração do sistema de verbos do plano da história (no sentido de Benveniste), pela presença de organizadores/localizadores temporais que decompõem o *narrar* a partir de uma origem temporal autónoma em relação ao momento da produção textual e pela ausência de déicticos pessoais, os segmentos de narração ocorrem de forma residual em MMV e PM, surgindo encaixados no RI. Os exemplos (28) e (29) ilustram a forma a narração se articula com os restantes TD.

(28) Era aí que minha avó e eu íamos dar de corpo quando a urgência apertava e não dava tempo a que nos metêssemos pelos olivais dentro. (Meu avô devia resolver a questão lá por onde andasse com os porcos.) Que não se surpreenda o leitor com a eufemística expressão, dar de corpo. Era a lei natural. **Adão e Eva tiveram de fazer o mesmo num recanto qualquer do paraíso.** (PM [55])

(29) Passado algum tempo comecei a trabalhar a meias com o meu pai, dividíamos a maquia, metade para cada um, para que se compreenda melhor esta pequena história, vou tentar dar uma explicação.

**Os cereais eram medidos por o alqueire, ou por meio alqueire, medidas que eram feitas em madeira, o alqueire levava catorze litros, o meio alqueire levava sete litros,**

**medidas essas com que o moleiro se servia para fazer o intercâmbio com os seus fregueses, isto é, o freguês mandava para o moinho seis alqueires rasos de trigo, e recebia do moleiro também seis alqueires de farinha, mas com um camoiço, só que um alqueire raso de trigo dava mais do que um alqueire de farinha com camoiço ou seja, uma tarefa com seis sacos de trigo dava sete sacos de farinha, esse saco que dava a mais, chamava-se a maquia, ficava para o moleiro, como sendo seu ordenado, só que havia trigo em que a mesma quantidade, rendia mais ou menos farinha, consoante a sua qualidade, se tinha mais, ou menos impurezas, ou se a farinha era mais fina, aumentava de volume, se era mais arreloada diminuía de volume.**

Certo dia ao dividir-se a maquia [...] (MMV [20])

O exemplo (28) constitui a conclusão de um episódio de PM, sendo emoldurado por um segmento de DI (*Que não se surpreenda o leitor com a eufemística expressão, dar de corpo.*), a que se segue um segmento de RI, sem marcas deíticas explícitas, mas refletindo, mesmo assim, o mundo do *narrar* implicado, como se depreende a partir do cotexto precedente (*Era a lei natural.*) e, finalmente, por um segmento de narração (*Adão e Eva tiveram de fazer o mesmo num recanto qualquer do paraíso.*). Este último é marcado por uma organização temporal e atorial distintas dos dois segmentos anteriores, representando um processo cuja origem temporal, inferida a partir do conteúdo temático verbalizado (génese do ser humano) é anterior à coordenada temporal que serve de ancoragem ao RI e cujos agentes remetem para entidades não deíticas (*Adão e Eva*).

Em relação a (29), atente-se na esquematização da sua configuração discursiva (Esquema 31, página seguinte).

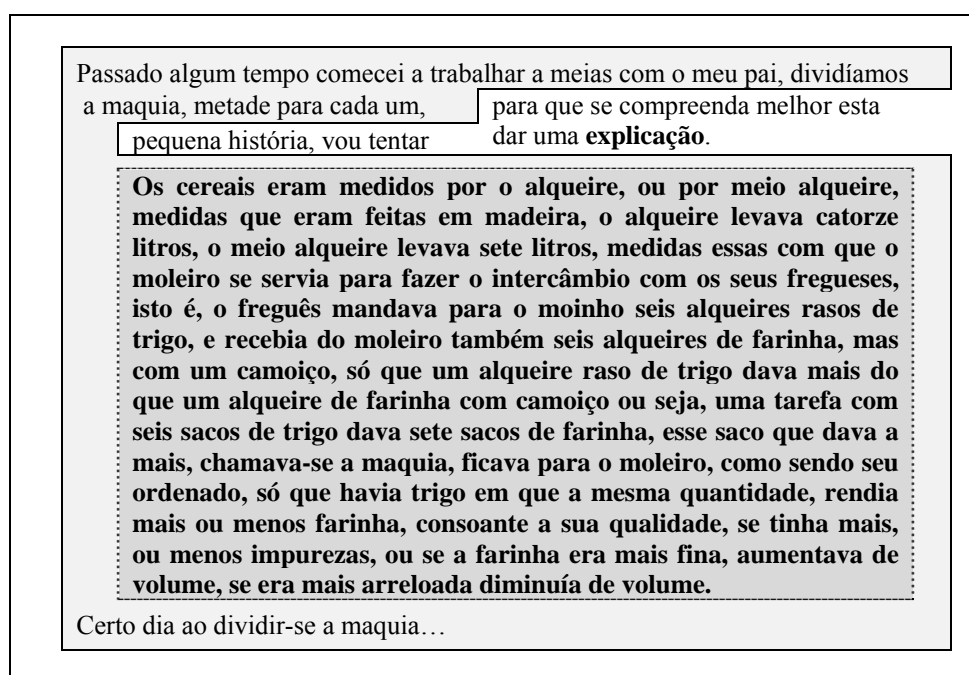
O segmento de narração (destacado a negrito) surge encaixado num segmento de RI que, por sua vez, se encontra emoldurado pelo DI. A narração é marcada por uma organização atorial diferente da dos segmentos discursivos que lhe são contíguos e que a encaixam: se, no RI, o produtor textual se implica como agente (o que é visível nas formas de primeira pessoa – *comecei, meu pai e dividíamos*), no segmento de narração a sua atorialidade passa a ser muito reduzida – sendo transposta para os moleiros em geral (entendidos como classe). Apesar de localizado temporalmente num momento passado e num espaço que se poderão considerar *situados*, o conteúdo verbalizado adquire um valor que se poderá classificar como genérico. Embora as coordenadas temporais sejam parcialmente coincidentes com as dos segmentos de RI, cria-se um novo mundo discursivo (o mundo do *narrar* autónomo), decorrente desse efeito de abstração/des-singularização (corroborado pela própria função explicativa do segmento)<sup>95</sup>. Repare-se

---

<sup>95</sup> Este aspeto será aprofundado em II.3.2.2.3..

que, em termos microlinguísticos, este mundo encaixado é expresso pelo uso do pretérito imperfeito do indicativo com um valor temporal de passado e com um valor aspetual habitual<sup>96</sup>, criando um efeito de genericidade e anulando a atorialidade do produtor textual. Esse efeito, no entanto, não é gerado exclusivamente pelo pretérito imperfeito, mas resulta da articulação deste tempo verbal com formas linguísticas que constroem uma atorialidade de tipo genérico, baseada em construções passivas (*eram medidos*) e em operações de quantificação-qualificação (*o moleiro* ou *a maquia*).

### Esquema 31 – Configuração discursiva de MMV [20]



DI

RI

Narração

Narração

Em relação aos discursos da ordem do *narrar*, conclui-se que, nos textos em análise, a distinção entre RI e a narração nem sempre é evidente, por duas razões: por um lado, o RI pode não ser marcado ao nível local por deícticos; por outro lado, a narração pode ser decomposta a partir de uma origem temporal parcialmente coincidente com a do RI. Com efeito, os acontecimentos passados podem ser relatados remetendo para situações temporais com valor pontual ou não pontual, podendo gerar-

<sup>96</sup> Entende-se aqui o valor aspetual durativo como “um estado de coisas, localizado num dado intervalo de tempo, ocorre n vezes nesse intervalo de tempo” (Xavier & Mateus 1992, com base em Mateus *et al.* 1983).

se, neste segundo caso, um efeito de genericidade, a que poderão estar associados diferentes graus de atorialidade: se se verificar algum grau de atorialidade do produtor textual (*eu-lá-então*), estamos perante o RI; se se verificar a ausência de atorialidade (*o(s) outro(s)/lá/então*), estamos perante a narração.

### **3.2. Operações psicológico-discursivas de ocorrência opcional**

Como foi atrás demonstrado, os TD são operações que atuam a nível global, entrando na constituição de qualquer texto; a sua configuração linguística é condicionada quer pela especificidade da língua natural em que se realizam, quer pelo género textual adotado.

A construção textual do conhecimento não é feita, no entanto, apenas com base nos TD – resultando, pelo contrário, da articulação entre essas quatro operações globais e outro tipo de operações psicológico-discursivas, de ocorrência opcional. Nos textos memorialísticos em análise, destacam-se algumas dessas operações, cuja ocorrência se verifica a dois níveis distintos da arquitetura textual – o nível infraestrutural e o nível superficial:

- ao nível infraestrutural, salientam-se as *operações de descrição, explicação e argumentação*;
- ao nível superficial, sobressaem as *operações de evocação, reformulação, generalização e modalização*.

Estas operações não serão necessariamente as únicas que ocorrem no género memórias nem tão pouco nos textos memorialísticos em análise. Ainda assim, de acordo quer com a análise feita, quer com os estudos teóricos (sobretudo literários) apresentados na Parte I, as operações de *descrição, explicação, argumentação, evocação, reformulação, generalização e modalização* são aquelas que constroem de forma efetiva a identidade do género memórias e que, por isso mesmo, podem ser concebidas como parâmetros genológicos.

Ao contrário dos TD (que se reduzem a quatro tipos discursivos, admitindo variantes e fusões), as operações psicológico-discursivas de ocorrência opcional (determinadas pelo género textual) serão em maior número: cada género textual determinará a existência de operações específicas. Nesse sentido, as operações de

ocorrência opcional que a seguir se apresentam são condicionadas pelo género memórias, mas não constituem uma lista fechada nem esgotam todas as possibilidades de operações passíveis de ocorrência em textos memorialísticos.

### **3.2.1. Operações ao nível infraestrutural**

As operações ao nível infraestrutural relacionam-se com a planificação dos TD – trata-se, pois, de configurações psicológico-discursivas que operam ao nível mais profundo da arquitetura textual, contribuindo para a organização profunda do conteúdo temático. Nos textos em análise, destacam-se três operações deste tipo: *operações de descrição, explicação e argumentação*.

Tais configurações podem ter um estatuto sequencial, quando coincidem com as sequências prototípicas supra-ordenadas, hierarquicamente estabilizadas (Adam 1992) – ou, pelo contrário, podem ser constituídas por segmentos (que o autor designa como enunciados ou conjuntos de enunciados) não organizados sequencialmente. Por outro lado, as operações em causa não são aqui encaradas como realidades apenas formais pré-existentes, resultantes de atos mecânicos por parte do produtor textual – ao invés, assiste-lhes uma dimensão psicológica determinante, resultante da implicação do produtor textual no discurso. Por outras palavras: ao proceder a uma operação descritiva, explicativa ou argumentativa, o produtor textual não se limita a reproduzir uma estrutura formal pré-existente, mas, pelo contrário, cria, pela linguagem, a partir do modelo pré-existente mas de forma não mecanizada, um novo mundo virtual.

Como se verá de seguida, as operações que ocorrem ao nível infraestrutural, apesar de não serem exclusivas do género memórias, têm uma configuração específica, determinada genologicamente.

#### **3.2.1.1. Operações de descrição**

Em *Le Texte Descriptif*, Adam & Petitjean (1989) traçam a história da evolução histórica das formas descritivas. De acordo com estes autores, a primeira ocorrência do termo surge no dicionário Larousse, no século XIX, mas a noção de *descrição* enquanto unidade textual caracterizada pela presença de uma isotopia constante é bem mais antiga, remontando à Antiguidade Clássica e estando presente quer em géneros literários (a descrição do escudo de Aquiles é paradigmática nesse

sentido), quer em géneros retóricos (em que a *descriptio* ou *ekphrasis*/hipotipose surge associada à pormenorização de um objeto concreto de exposição). Nos séculos XIX e XX, a noção de *descrição* é teorizada, sendo alvo de diversas classificações<sup>97</sup>, que culminam na identificação de duas classes, ainda hoje tidas em conta: o *retrato* e a *descrição*. Aos autores assumem a *descrição* como noção geral (sem distinguir o funcionamento do *retrato* do funcionamento da *paisagem*) e desenvolvendo o conceito de *descrição de ação*.

Adam & Petitjean (1989) entendem que a as proposições se encontram organizadas em esquemas sequenciais dinâmicos que constituem o fundamento da própria textualidade – nesse sentido, o texto é encarado como *estrutura sequencial de n sequências (completas ou elípticas)* e a leitura/compreensão de um texto, como um processo centrado no *reconhecimento de esquemas de reagrupamento em estruturas mais ou menos convencionais, com regras próprias de funcionamento*. A descrição corresponde a uma dessas estruturas, sendo constituída pelas operações de assimilação, aspetualização e tematização. A descrição de ação, especificamente, é definida nos seguintes termos:

Ici, la séquence descriptive est déclenchée par un thème-titre désignant une action, voire un ensemble d'actions. Ces descriptions d'actions [...] peuvent se présenter, soit sous forme de séquence d'actions non-ordonnées, et, dans ce cas, il s'agit le plus souvent d'une simple liste d'action, soit sous forme de séquence d'actions ns ordonnées, conventionnellement ou non.

Adam & Petitejean 1989, 158-159

Tal como acontece com as sequências narrativas, também as descrições de ações ordenadas de forma convencional possuem uma progressão temporal – no entanto, ao contrário das primeiras, as segundas não assentam num processo de desencadeamento de tensão (não se baseiam num princípio de transformação característico do “*récit*”, em que uma situação inicial se transforma numa situação final, sendo essa transformação assegurada por três macroproposições, que formam o nó do processo narrativo).

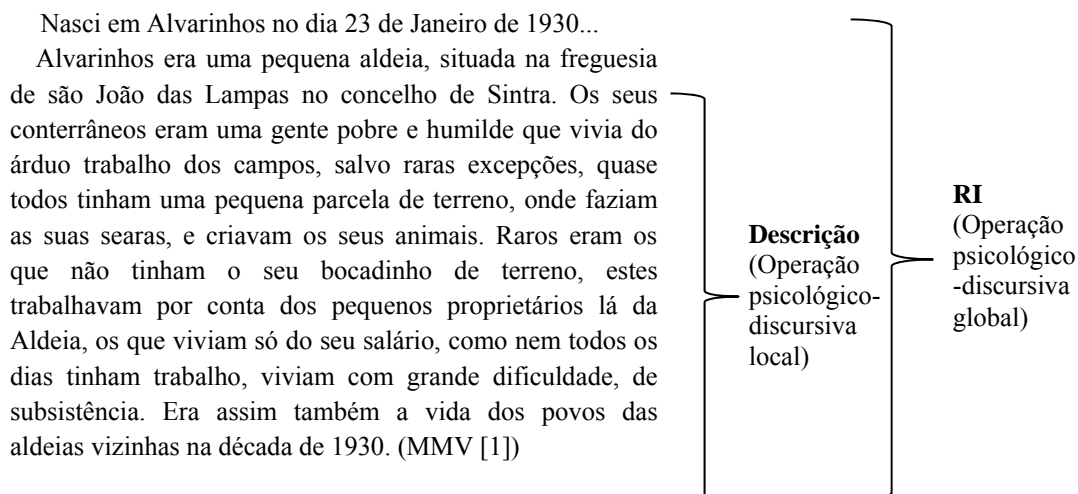
Nos textos memorialísticos em análise, sobretudo em PM, as operações descritivas são recorrentes, podendo atuar quer como unidades configuradoras dos

---

<sup>97</sup> Adam & Petitjean destacam a classificação de Fontanier (1821), que a seguir se explicita: topografia (descrição de um lugar), cronografia (descrição em que se caracteriza o tempo/as circunstâncias de um acontecimento), prosografia (descrição de um ser animado, real ou fictício, tendo em conta aspetos fisionómicos ou aspetos fisionómicos e psicológicos), etopeia (descrição psicológica/moral de uma personagem real ou fictícia), retrato (descrição física e psicológica/moral de um ser animado, real ou fictício) e paralelo (existência de duas descrições, consecutivas ou intercaladas, feitas com base na comparação) (Fontanier 1821, *apud* Adam & Petitjean 1989).

episódios memorialísticos (descrição de espaços) ou ocorrer localmente (descrição de espaços, de personagens, de ações). Tais configurações encontram-se, em geral, ao serviço da ordem do *narrar*, mas podem planificar também a ordem do *expor*. Apresentam-se de seguida dois exemplos ilustrativos do funcionamento das operações descritivas nos textos MMV e PM.

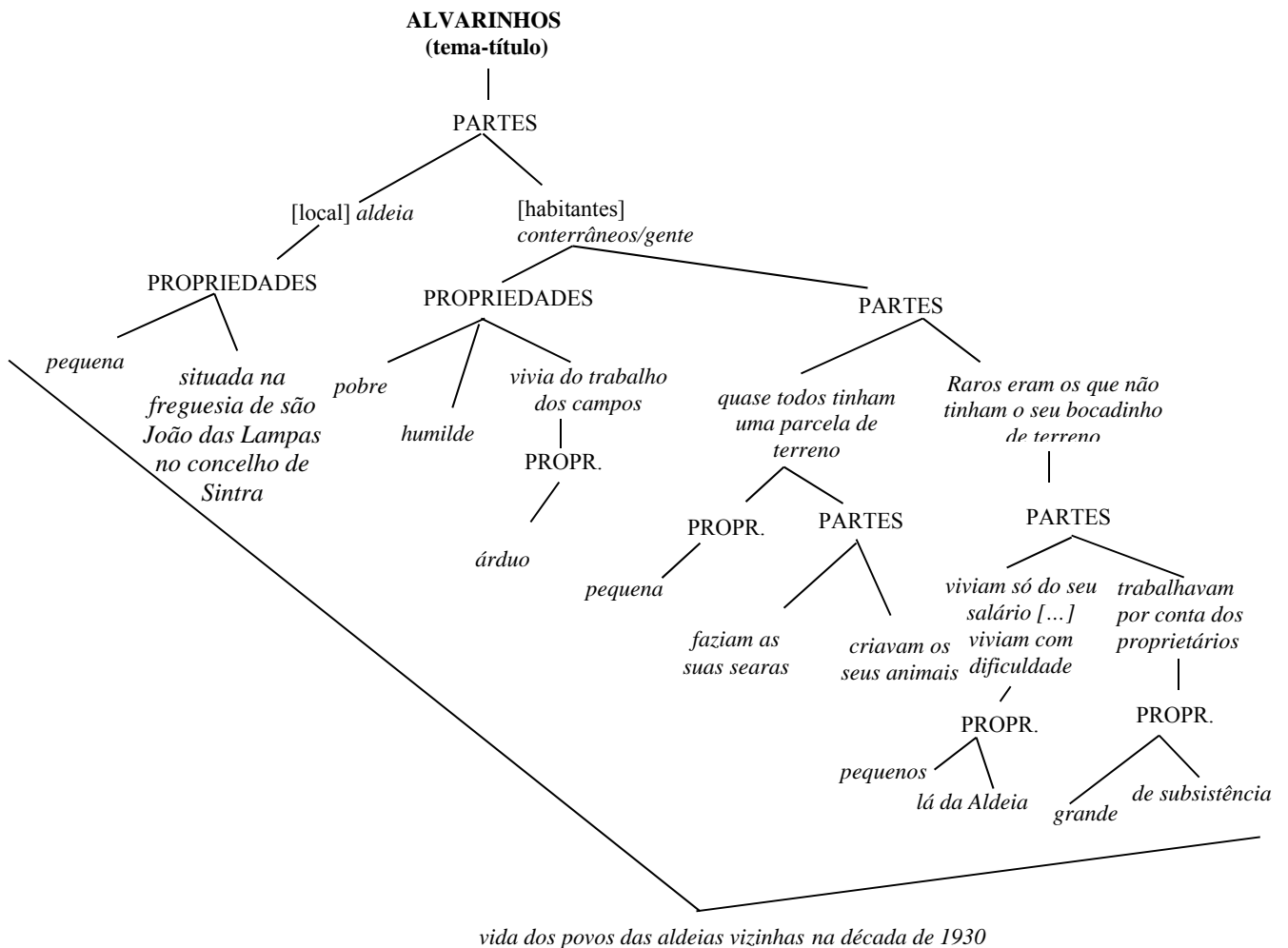
**Esquema 32 – Operação descritiva em MMV [1] (I)**



O excerto transcrito corresponde ao início do texto MMV e é composto por um segmento de RI, que é planificado com base numa estrutura sequencial descritiva. Trata-se de uma descrição que assume uma função específica ao nível macrotextual – localizada no *incipit*, a sequência descritiva constrói as coordenadas espaciotemporais que balizam o termo *a quo* dos acontecimentos narrados. Em termos psicológico-discursivos, há duas operações que se articulam – uma operação de nível global (RI) e uma operação de nível local (descrição). Esta segunda operação encontra-se apresentada no Esquema 33 (página seguinte).



Esquema 33 – Operação descritiva em MMV [1] (II)



Não pretendendo ser totalmente exaustivo (na medida em que incide apenas na hierarquização de propriedades e partes), o esquema acabado de apresentar visa não só dar conta daquilo a que Adam & Petitjean (1989) se referem como o *reagrupamento de (micro-preposições) em estruturas mais ou menos convencionais, com regras próprias de funcionamento* como também demonstrar que a configuração descritiva resulta da articulação entre operações psicológicas e discursivas – nomeadamente, as *operações de ancoragem*, por meio da qual se fixa o tema o título, *aspetualização* (relacionadas com a apresentação de propriedades do tema e dos subtemas) e *expansão por subtematização* (concernentes à identificação das partes do tema e dos respetivos subtemas).

A forma como as várias operações de articulam é complexa, não só por se imbricarem descrições de objetos/temas de carácter variado (descrição de local, descrição de pessoas, descrição de ações), como também por determinadas propriedades e partes de níveis superiores se converterem em subtemas em níveis hierárquicos imediatamente interiores e ainda pelo facto de nem sempre a linearidade textual dar conta explicitamente da hierarquia estabelecida. A complexidade resulta ainda da orientação argumentativa que subjaz à configuração descritiva – as propriedades atribuídas aos habitantes da aldeia apontam progressivamente para as dificuldades da vida do campo, culminando, por meio de uma síntese generalizadora, na associação entre a aldeia descrita e as aldeias circundantes – o que contribui para a verbalização do contexto histórico-social dos acontecimentos relatados ao longo de MMV.

O Esquema 31 ilustra a forma como a descrição pode atuar enquanto sequência descritiva, a nível local, num episódio memorialístico não predominantemente descritivo. Esta forma de funcionamento da descrição é muito recorrente nos textos memorialísticos em análise, constituindo um mecanismo textual privilegiado quando o enfoque recai sobre a apresentação das características do contexto histórico-social que serve de cenário ao relato da experiência pessoal passada.<sup>98</sup> No entanto, as configurações descritivas não atuam apenas ao nível local – podendo exercer, pelo contrário, uma função estruturadora ao nível dos episódios.

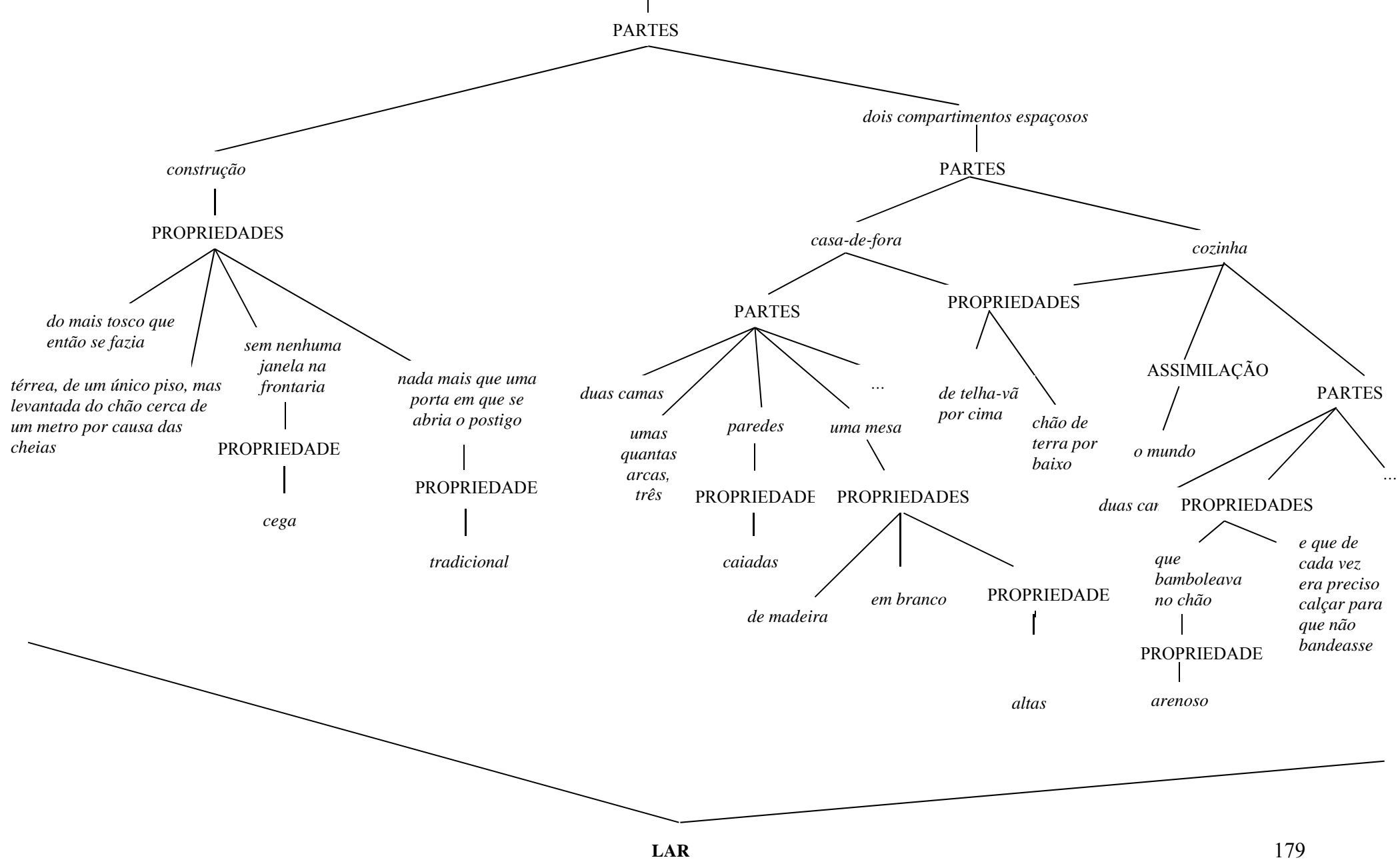
A fim de ilustrar o funcionamento das operações descritivas que atuam como unidades sequenciais estruturadoras de episódios memorialísticos, apresenta-se no Esquema 34 (página seguinte) uma esquematização da configuração descritiva inerente ao episódio PM [38].

---

<sup>98</sup> As configurações descritivas existentes nos textos PM e MMV não ocorrem exclusivamente em estruturas complexas. Com efeito, nos textos em análise são recorrentes configurações descritivas simples, que atuam ao nível do enunciado, com a função de apresentarem partes e propriedades de constituintes locais. É o que acontece nos seguintes exemplos: “*Esse senhor, **que era um homem com poucos escrúpulos**, pensou que meu pai nunca conseguiria pagar-lhe essa dívida*” (MMV [1]); *Quanto à Domitília, fomos apanhados, um dia, ela e eu, metidos na mesma cama, a brincar ao que brincam os noivos, **ativos, curiosos de tudo quanto no corpo existe para ser tocado, penetrado e remexido***. (PM [10]).

Esquema 34 –  
Operação descritiva de PM [38]

CASA DOS MEUS AVÓS/CASALINHO  
(Tema-título)



Tal como acontecia com o esquema anterior, também este esquema dá conta das operações psicológico-discursivas levadas a cabo no processo de verbalização. Há uma operação inicial de *ancoragem*, que fixa o tema título (*casa dos meus avós/Casalinho*), ativando os conhecimentos anteriores (entendidos como pré-construídos culturais) que permitem, desde logo, fazer uma representação do objeto a descrever – representação essa que será confirmada ou infirmada ao longo da descrição). Seguem-se operações de *aspetualização*, que, por sua vez, dão origem à fixação de subtemas-título e de novas operações de tematização e de aspetualização. A descrição é concluída com uma operação de reformulação que, resultante de uma intencionalidade comunicativa específica, implica a re-interpretação do tema título (*casa > lar*).

Os exemplos em análise comprovam que as operações descritivas são determinadas pela atividade em que o texto é produzido e pelo género textual adotado. Os condicionamentos genológicos refletem-se nas semelhanças existentes entre os dois textos quer ao nível da estrutura descritiva (baseada na hierarquização de micro-operações de ancoragem, aspetualização e expansão por subtematização e na articulação entre propriedades e partes estáticas e propriedades e partes dinâmicas – descrição de ações). Os condicionamentos da atividade refletem-se nas diferenças existentes entre os dois textos. De facto, apesar de se tratar de operações globalmente semelhantes às encontradas no segmento de MMV analisado, as operações descritivas atestadas em PM revelam, no entanto, uma complexidade acrescida, determinada pela atividade em que o texto é produzido e que se traduz na presença recorrente de operações de assimilação (descrição com base na analogia entre dois objetos distintos, em que se assimila provisoriamente um objeto complexo a um objeto mais simples), motivadas por questões de ordem estética:

**Quadro 27 – Operações de assimilação em PM [38]**

| Subtema-título        | Operação de assimilação                |  |
|-----------------------|--|--|
| "retratos da família" | "como uma galáxia de rostos"           | Assimilação comparativa e metafórica   |
|                       | "como santos num altar"                | Assimilação comparativa (em articulação com a ironia)  |
|                       | "como peças de um relicário colectivo" | Assimilação comparativa (em articulação com a ironia, gerada pelo oximoro – <i>relicário colectivo</i> ) |
| "cozinha"             | "o mundo"                              | Assimilação metafórica (em articulação com a hipérbole)  |
| "porta da cozinha"    | "mais cancela que porta"               | Assimilação comparativa (com intencionalidade irónica)   |

### 3.2.1.2. Operações de explicação

Em traços gerais, poder-se-á definir a explicação como operação mental-discursiva associada à transmissão de conhecimento<sup>99</sup>. Ao estabelecer a distinção entre dois sentidos possíveis de *explicar* (*A explica a B* (que) *X explica Y*), Grize (1981) evidencia, exatamente, a questão da transmissão do conhecimento, que atua quer ao nível da relação entre interlocutores a propósito de determinado objeto (*A dá a conhecer/faz compreender a B determinado objeto, descrevendo-o/explicitando-o*), quer ao nível da relação entre os próprios objetos (*X dá conta de Y, recorrendo a causas*). A explicação é, pois, uma relação a que subjazem dois aspetos distintos do conhecimento: a via de acesso, associada à situação de interlocução, caracterizada pela assimetria do estatuto e do grau de conhecimento dos interlocutores (quem explica assume o papel de detentor do conhecimento) e o modo de organização do próprio conhecimento. Neste sentido, Grize (1990) defende que a explicação é uma operação de raciocínio que tem como objetivo fazer compreender qualquer coisa a alguém<sup>100</sup>, numa relação triádica (um locutor responde a uma questão posta por um alocutário relativamente a determinado assunto). Adam (2008b, 14) define-a, aliás, como um ato intermediário entre dois fins ilocutórios distintos: “le but illocutoire primaire de l’assertion (partager une croyance ou une connaissance) et le but ultime de l’acte assertif (convaincre pour faire faire)”.

Segundo Moirand (2008), as configurações explicativas podem ser desencadeadas por três tipos de questões (explícitas ou implícitas):

**Quadro 28 – Tipos de questões que desencadeiam a explicação (Moirand 2008)**

|  |   |
|--|---|
| Qu’est-ce que c’est ?  | Coïncide avec la représentation que l’on a des problèmes que pose la connaissance des objets d’un monde de référence qui nous est “étranger” [...].   |
| Comment on fait ?<br>Comment ça marche ?                         | Correspond à une demande de connaissances procédurales et représente une autre représentation spontanée de l’explication.   |
| Pourquoi cela se passe-t-il ainsi ?<br>Comment est-ce possible ? | Celui qui explique fait appel à l’histoire du domaine, aux théories, aux modèles, aux hypothèses, voire aux incertitudes reconnues par la communauté de référence, donc à “un hétérogène, ayant sa garantie du côté d’un autre discours: celui de la théorie, celui des grands auteurs” (Lecomte 1981: 70). |

Moirand 2008, 80-83

<sup>99</sup> Moirand (2008) considera a explicação como uma categoria cognitiva-discursiva prototípica dos discursos associados à transmissão de conhecimentos.

<sup>100</sup> O mesmo pressuposto é assumido em Gaulmyn (1986).

A tipologia de questões proposta por Moirand (2008) permite encarar a explicação quer como uma categoria associada à esfera académica/científica, quer a outras esferas, nomeadamente os *media* e as áreas não especializadas. Nesse sentido, a autora considera a existência de várias classes de explicações – focando, especificamente, as explicações dos *media* e as explicações espontâneas (não preparadas). Relativamente a estas últimas, a autora, referindo-se concretamente ao modelo dialógico da explicação, defende o seguinte:

Ce modèle, que l'on a élargi non seulement à des genres médiatiques mais également à des genres ordinaires dans lesquels une explication "spontanée", c'est-à-dire "non préparée", semble parfois surgir en cours d'interaction, permet de dégager les dimensions cognitives et communicatives de l'explication à partir des structures actanciennes sous-jacentes à la transmission des savoirs, et de s'interroger d'une part sur "les places" de ceux qui sont en position d'expliquer, d'autre part sur "les types de savoirs" qu'on explique.

Moirand 2008, 75

Nos textos MMV e PM, a explicação tem um carácter pragmático bastante acentuado, apresentando uma vertente didáctica e sendo indissociável de uma orientação argumentativa precisa: o produtor textual recorre à explicação para ensinar o recetor/leitor, através da transmissão do seu saber (técnico, experiencial). Em termos estruturais, a configuração explicativa pode ocorrer aos níveis intraepisódico e intraepisódico.

O Esquema 35 (página seguinte) ilustra uma possibilidade de funcionamento da explicação a nível intraepisódico. Conforme o esquema, o episódio PM [7] apresenta uma confirmação explicativa, sendo constituído por quatro macroproposições organizadas hierarquicamente. Na macroproposição inicial [1], apresenta-se o *objeto* da explicação (*o título que comecei por dar a estas lembranças – O Livro das Tentações*), recorrendo à articulação entre o DI e o RI; para além disso, explicita-se a operação psicológico-discursiva que estrutura todo o episódio: *explicar as razões* (note-se que a expressão utilizada traduz a associação entre dois raciocínios complementares: *explicar* e *justificar*). Nesta macroproposição inicial, destaca-se ainda a expressão introdutória *É altura de*, que, funcionando como operador de introdução de episódio, legitima a organização intratextual privilegiada no episódio em causa (organização essa marcada pela rutura temática e discursiva em relação ao todo). Com efeito este é um episódio que não se centra o relato de uma experiência pessoal passada, mas que foca, recorrendo à ordem do *expor*, uma questão de ordem teórica.

### Esquema 35 – Operação explicativa em PM [7]

[1. **Macroproposição inicial**] É a altura de **explicar as razões** do título que comecei por dar a estas lembranças – *O Livro das Tentações* –,



[2. **Problematização**] o qual, à primeira vista, e também à segunda e à terceira, parece nada ter que ver com os assuntos tratados até agora e certamente com a maioria daqueles de que falarei na continuação.



[3. **Explicação**] A ambiciosa ideia inicial – do tempo em que trabalhava no *Memorial do Convento*, há quantos anos isso vai – havia sido mostrar que a santidade, essa manifestação «teratológica» do espírito humano capaz de subverter a nossa permanente e pelos vistos indestrutível animalidade, perturba a natureza, confunde-a, desorienta-a. Pensava então que aquele alucinado Santo Antão que Hyeronimus Bosch pintou nas Tentações, pelo facto de ser santo, havia obrigado a que se levantassem das profundas todas as forças da natureza, as visíveis e as invisíveis, os monstros da mente e as sublimidades dela, a luxúria e os pesadelos, todos os desejos ocultos e todos os pecados manifestos. Curiosamente, a tentativa de transportar tema tão esquivo (ai de mim, não tardaria a compreender que os meus dotes literários ficavam muito abaixo da grandiosidade do projecto) para um simples repositório de recordações a que, obviamente, conviria um título mais proporcionado, não impediu que me tivesse visto a mim mesmo em situação de alguma maneira semelhante à do santo.

[3.1. **Macroproposição inicial**] Isto é, sendo eu um sujeito do mundo, também teria de ser, ao menos por simples «inerência do cargo», sede de todos os desejos e alvo de todas as tentações.



[3.2. **Problematização**] De facto, se puséssemos uma criança qualquer, e logo um qualquer adolescente, e logo um qualquer adulto, no lugar de Santo Antão, em que se expressariam as diferenças?



[3.3. **Explicação**] Tal como ao santo assediaram os monstros da imaginação, à criança que eu fui perseguiram-na os mais horrendos pavores da noite, e as mulheres nuas que lascivamente continuam a dançar diante de todos os Antões do planeta não são diferentes daquela prostituta gorda e, uma noite, ia eu a caminho do Cinema Salão Lisboa, sozinho como era meu hábito, me perguntou numa voz cansada e indiferente: «O menino quer vir para o quarto?» Foi na Rua do Bem-Formoso, na de uma de umas escadinhas que ali há, e eu devia ter uns doze anos. E se é certo que algumas das fantasmagorias boschianas parecem suplantar de longe as possibilidades de qualquer comparação entre o santo e a criança, será só porque já não nos lembramos ou não queremos nem lembrar-nos do que então se passava nas nossas cabeças. Aquele peixe voador que no quadro de Bosch leva o santo varão por ares e ventos não se distingue assim tanto do nosso próprio corpo voando, como voou o meu tantas vezes no espaço dos quintais entre os prédios da Rua Carrilho Videira, ora rasando os limoeiros e as nespereiras ora ganhando altura com um simples adejar dos braços e pairando por cima dos telhados. E não posso acreditar que Santo Antão tenha experimentado pavores como os meus, aquele pesadelo recorrente em que me via encerrado num quarto de forma triangular onde não havia móveis, nem portas, nem janelas, e a um canto dele «qualquer coisa» (chamo-lhe assim porque nunca conseguí saber do que se tratava) que pouco a pouco ia aumentando de tamanho enquanto uma música soava, sempre a mesma, e tudo aquilo crescia e crescia até me fazer recuar para o último recanto onde finalmente despertava, aflito, sufocado, coberto de suor, no tenebroso silêncio da noite.



[3.4. **Macroproposição conclusiva**] Nada de muito importante, dir-se-á.

[4. **Macroproposição conclusiva**] Terá sido então **por essa razão** que este livro mudou de nome e passou a chamar-se *As Pequenas Memórias*. Sim, as memórias pequenas de quando fui pequeno, simplesmente.

O tema do episódio presta-se a uma configuração macroestruturalmente explicativa – mais do que narrativa. Na segunda macroproposição [2], explicita-se a problematização: *o qual, à primeira vista, e também à segunda e à terceira, parece nada ter que ver com os assuntos tratados até agora e certamente com a maioria daqueles de que falarei na continuação*. Embora não se trate de uma problematização introduzida por uma das questões/interrogações que, tradicionalmente, desencadeiam configurações explicativas, o segmento que constitui a problematização é igualmente *problematizador*, na medida em que dá conta de uma provável questão do recetor/leitor e solicita uma resposta explicativa. A problematização baseia-se num processo de contra-argumentação, que se prevê vir a ser refutado na macroproposição seguinte – nesse sentido o produtor textual modaliza o discurso, construindo uma oposição retórica entre a problematização (marcada linguisticamente pela expressão modalizadora *à primeira vista, e também à segunda e à terceira, parece*, a que não é alheio um certo tom irónico) e a explicação que se lhe seguirá.

Na terceira macroproposição [3], apresenta-se a explicação propriamente dita, em que se recorre à articulação das ordens do *expor* e do *narrar*. A primeira é atualizada por meio do DI (*há quantos anos isso vai*), que desencadeia um efeito de emolduramento (na medida em que marca o momento da produção textual, ao mesmo tempo que exerce uma função retrospectiva de comentário) e do DT, que assume uma pretensão objetivante característica do explicar (*que a santidade, essa manifestação «teratológica» do espírito humano capaz de subverter a nossa permanente e pelos vistos indestrutível animalidade, perturba a natureza, confunde-a, desorienta-a*). A ordem do *narrar*, por seu turno, é atualizada pelo RI, correspondendo à verbalização de factos autobiográficos passados (*A ambiciosa ideia inicial – do tempo em que trabalhava no Memorial do Convento [...] havia sido mostrar*), e da narração, associada à verbalização de factos passados não incluídos no contexto temporal (passado) do produtor textual (*aquele alucinado Santo Antão que Hyeronimus Bosch pintou nas Tentações [...] todos os pecados manifestos*). A explicação baseia-se na analogia entre *Santo Antão/tentações* e *produtor textual/tentações da infância*. Conclui-se que, no excerto em causa, os discursos da ordem do *narrar* e da ordem do *expor* se articulam com uma operação psicológico-discursiva de explicação, sendo seus elementos constitutivos – ou, por outras palavras, que a explicação surge configurada com base na articulação entre uma atitude expositiva e uma atitude narrativa.



A fase de explicação [3] apresenta uma estruturação plurissequencial, integrando uma segunda operação explicativa [3.1. a 3.4.], com que se combina através de uma relação de encaixe. Tal configuração corresponde, também ela, a uma segunda sequência explicativa prototípica, sendo que:

- a macroproposição inicial pode ser retomada, implicitamente, quer a partir da informação disponibilizada na configuração explicativa em que se insere, quer explicitamente, a partir da proposição introduzida pelo marcador reformulativo *isto é* [3.1.] e atualizada pelo RI;
- a problematização [3.2.] é marcada por uma interrogação retórica, por meio do DT, conferindo um tom de genericidade a própria questão;
- a explicação [3.3.] baseia-se num processo de analogia/comparação entre Santo Antão, entidade já apresentada em [3.] e, finalmente,
- a proposição conclusiva [3.4.] comenta, ironicamente, o valor da justificação/explicação dada.

Esta segunda explicação apresenta um carácter argumentativo muito vincado, que se manifesta ao longo das quatro macroproposições e que é construído com base numa relação de analogia estabelecida entre as duas personagens.

Por fim, última macroproposição do episódio [4], há que referir que esta apresenta uma dupla função: em relação ao nível do episódio, constitui o fecho da explicação (por meio de um processo anafórica de retoma – *essa razão*), ao nível textual explica ainda uma outra problematização, implícita a toda a obra (Por que razão a obra se chama *As Pequenas Memórias?*).

A segunda sequência explicativa [3.1. a 3.4.] é estruturada com base na articulação entre os discursos da ordem do *narrar* e os discursos da ordem do *expor* (Esquema 36, página seguinte). De acordo com o esquema, a configuração dos vários TD ilustra uma das características distintivas do género memórias: a articulação entre a história individual (expressa pelos segmentos de RI) e o meio social (presente em todos os TD, incluindo os interativos). Com efeito, no género memórias, a implicação do eu produtor textual/protagonista resulta da conjugação entre a ação individual e a atividade coletiva. Assim sendo, mesmo as configurações explicativas – comumente associadas a operações de natureza lógica – não excluem a atorialidade individual.

### Esquema 36 – TD em PM [7]

Isto é, sendo eu um sujeito do mundo, também teria de ser, ao menos por simples «inerência do cargo», sede de todos os desejos e alvo de todas as tentações. *De facto, se puséssemos uma criança qualquer, e logo um qualquer adolescente, e logo um qualquer adulto, no lugar de Santo Antão, em que se expressariam as diferenças? Tal como ao santo assediaram os monstros da imaginação, à criança que eu fui perseguiram-na os mais horrendos pavores da noite,*  e as mulheres nuas que lascivamente continuam a dançar diante de todos os Antões do planeta não são diferentes  daquela prostituta gorda e, uma noite, ia eu a caminho do Cinema Salão Lisboa, sozinho como era meu hábito, me perguntou numa voz cansada e indiferente: «O menino quer vir para o quarto?» Foi na Rua do Bem-Formoso, na de uma de umas escadinhas que ali há, e eu devia ter uns doze anos.  E se é certo que algumas das fantasmagorias boschianas parecem suplantar de longe as possibilidades de qualquer comparação entre o santo e a criança, será só  porque já não nos lembramos ou não queremos nem lembrar-nos do que então se passava nas nossas cabeças.  Aquele peixe voador que no quadro de Bosch leva o santo varão por ares e ventos não se distingue assim tanto do nosso próprio corpo voando,  como voou o meu tantas vezes no espaço dos quintais entre os prédios da Rua Carrilho Videira, ora rasando os limoeiros e as nespereiras ora ganhando altura com um simples adejar dos braços e pairando por cima dos telhados.  E não posso acreditar que **Santo Antão tenha experimentado pavores** como os meus, aquele pesadelo recorrente em que me via encerrado num quarto de forma triangular onde não havia móveis, nem portas, nem janelas, e a um canto dele «qualquer coisa»  (chamo-lhe assim porque nunca consegui saber do que se tratava) que pouco a pouco ia aumentando de tamanho enquanto uma música soava, sempre a mesma, e tudo aquilo crescia e crescia até me fazer recuar para o último recanto onde finalmente despertava, aflito, sufocado, coberto de suor, no tenebroso silêncio da noite.  Nada de muito importante, dir-se-á.

DI

DT

RI

Narração

No caso em análise, verifica-se a articulação entre a genericidade (DT), e a a especificidade associada ao produtor textual (RI). Esta última pode apresentar diferentes graus de implicação:

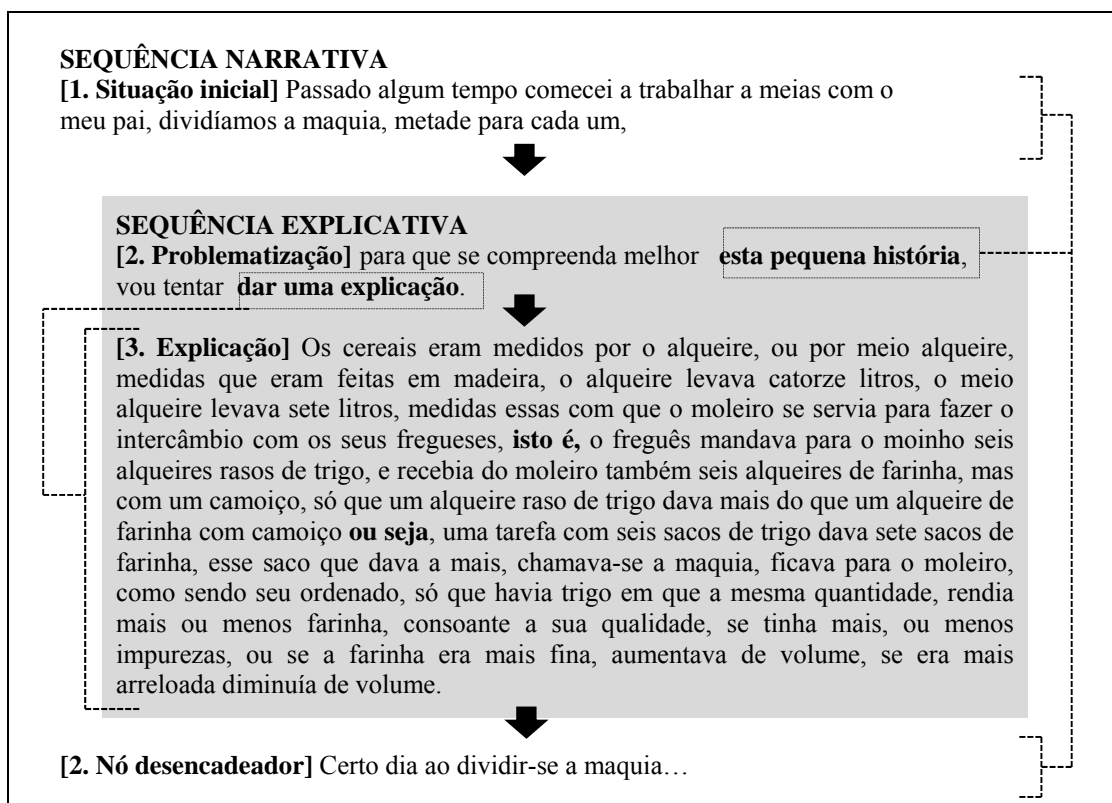
- elevado grau de implicação, expresso linguisticamente por formas de primeira pessoa (*eu não posso acreditar*);
- baixo grau de implicação, expresso linguisticamente pelas formas de primeira pessoal do plural, com valor inclusivo, isto é, em que produtor textual se assume como agente individual integrado numa atividade coletiva (*já não nos lembramos ou não queremos nem queremos lembrar-nos*), a atorialidade individual (RI, expresso pelas formas de primeira pessoa do singular).

Em suma, o episódio [7] de PM apresenta uma configuração explicativa complexa, que apresenta simultaneamente um funcionamento textual e episódico. A explicação propriamente dita não se restringe à transmissão objetiva/neutra de

conhecimentos, mas é pautada pela subjetividade do produtor textual, servindo determinada orientação argumentativa<sup>101</sup>.

Atente-se ainda num segundo exemplo de configuração explicativa, esta pertencente ao texto MMV.

Esquema 37 – Operação explicativa em MMV [20]



Neste caso, a configuração explicativa também surge estruturada por meio de uma sequência, ocorrendo a um nível local. Trata-se de uma sequência encaixada, pertencente a um episódio estruturado com base num processo de desencadeamento de tensão.

A sequência explicativa é constituída por quatro macroproposições, sendo que a macroproposição inicial, de carácter introdutório, se deduz por inferência e se relaciona com o sentido da expressão *dividir a maquia*. A problematização [2], atualizada pelo DI, introduz a operação explicativa propriamente dita, explicitando a questão a explicar (*esta pequena história*) bem como o objetivo (*para que se compreenda melhor*). A

<sup>101</sup> Raccah (2008) defende que, sob o ponto de vista linguístico, qualquer ato explicativo é um ato argumentativo (e que nada distingue uma explicação de outro tipo de argumentação).

explicação [3] consiste na ativação e verbalização de duas operações distintas (a compreensão e a interpretação), que se traduzem no estabelecimento de nexos lógicos de contraste, de alternativa e de condição.

Para além dos exemplos acabados de analisar há, ao longo dos textos memorialísticos analisados, inúmeros casos de configurações explicativas intraepisódicas, que ocorrem ao nível local, e que são explicitadas linguisticamente por meio de conectores explicativos:

- (30) Certo dia lá na loja, o «tio J. C.», um pobre moleiro já velhote, em conversa com meu pai de quem era muito amigo, fez-lhe uma proposta, se meu pai lhe queria comprar o Moinho, e a Azenha, que tinha ali próximo em Santa Susana, **que** por ser para ele, lhe fazia um preço jeitoso. (MMV[1])
- (31) Passados alguns anos desistimos, **porque** essas máquinas foram ultrapassadas pelas modernas ceifeiras debulhadoras. (MMV[20])
- (32) Dizem os entendidos que a aldeia nasceu e cresceu ao longo de uma vereda, de uma azinhaga, termo que vem de uma palavra árabe, as-zinaik, «rua estreita», o que em sentido literal não poderia ter sido naqueles começos, **pois** uma rua, seja estreita, seja larga, sempre será uma rua, ao passo que uma vereda nunca será mais que um atalho, um desvio para chegar mais depressa aonde se pretende, e em geral sem outro futuro nem desmedidas ambições de distância. (PM [1])
- (33) suponho agora que sofreria de albuminúria, o que, vendo bem, não faz grande diferença, **porquanto** só quem tenha albumina poderá ter albuminúria) (PM [21])

Os exemplos (30) a (33) ilustram a relação que se estabelece entre *justificar* e *explicar* nas configurações explicativas. Nos casos em análise, as operações de explicação e de causa articulam-se, dando origem à coexistência de relações de efeito/resultado-causa (explicação) e de causa/razão ou causa-consequência (justificação). Para além disso, a *causa* pode corresponder ao que se passa na realidade objetiva (*causa de re*), como acontece no exemplo (31) ou de, por, por outro lado, pode resultar de uma inferência estabelecida pelo produtor textual (*causa de dicto*), como ocorre em (30), (32) e (33).<sup>102</sup> Com base nessa distinção, poder-se-á, classificar as explicações como explicações *de dicto* e explicações *de re* (cf. Raccah 2008); as primeiras têm um carácter objetivo, ao passo que as segundas, mais subjetivas, se centram no próprio *ato de dizer*.

Em última análise, os exemplos apresentados demonstram que a explicação é uma operação psicológico-discursiva cuja configuração textual dependerá de fatores de

---

<sup>102</sup> Segundo Borel (1981), a explicação baseia-se na apresentação de razões de *ser e/ou de fazer* (isto é, de razões que isolam determinado fator tido como causa); por outro lado, a justificação centra-se na apresentação de razões de *dizer* (isto é, de razões que fazem crer que a enunciação é verdadeira).

ordem genológica e praxiológica: a explicação que ocorre nos textos em análise serve um intuito didático, associado ao objetivo de produção textual (preservação da história pessoal, enraizada num meio e num tempo, tendo por isso um carácter subjetivo e argumentativo).

### 3.2.1.3. Operações de argumentação

Entendido, *grosso modo*, como operação discursiva pela qual se mostra que uma ou mais premissas implicam ou tornam verosimilhante uma conclusão, o conceito de *raciocínio* (operação de argumentação) não deve, no entanto, ser encarado como estritamente determinado por uma dinâmica lógico-gramatical.

As questões argumentativas são perspectivadas por Adam (1992) de acordo com um ponto de vista estrutural, sob uma ótica de sequencialidade: para este autor, uma sequência argumentativa caracteriza-se pela relação que se estabelece entre argumentos e conclusão, por meio de um mecanismo inferencial (cf. Quadro 22, página 102). A questão inferencial é aqui incontornável, assumindo contornos gnosiológicos e praxiológicos. Será, aliás, nessa linha que autores como Perelman ([1986]1992) e Grize (1990), defendem que os raciocínios produzidos em língua têm uma natureza fundamentalmente discursiva/pragmática e que Coutinho (2008a, 207-208) sublinha que, na maioria dos casos, esses raciocínios “correspondem a inferências (que funcionam em aberto) e não a deduções (em que a conclusão está inscrita nas premissas, de acordo com o modelo lógico-matemático)”. Na mesma linha, Bota (2011) entende que as formas de raciocínio podem ser *tradicionais* (como acontece com os silogismos) ou *naturais*.

Considerando a sua natureza discursiva, os raciocínios podem ser classificados como *lógicos* ou *quase lógicos*, *práticos* e *causais-cronológicos*:

- *raciocínios lógicos* ou *quase lógicos* – operações psicológico-discursivas argumentativas em que as premissas conduzem a uma conclusão que se impõe de forma necessária (podendo assumir uma funcionalidade definicional, explicativa ou outra);

- *raciocínios práticos* – operações psicológico-discursivas argumentativas baseadas numa lógica informal, isto é, assente em factos, princípios, opiniões, valores admitidos pelo auditório, contextualizadas e de carácter subjetivo<sup>103</sup>;
- *raciocínios causais-cronológicos* – operações psicológico-discursivas argumentativas em que a conclusão é causal e/ou conclusiva, surgindo associada à ordenação temporal dos acontecimentos.

Conforme foi referido na primeira parte da dissertação, os vários tipos de raciocínios podem ser associados aos TD. Retomando as pesquisas levadas a cabo por Ricœur (1983), Grize (1984) e Roulet *et al.* (1985), Bronckart (2004a)<sup>104</sup> associa os raciocínios práticos ao DI, os raciocínios lógicos ou quase lógicos ao DT e, finalmente, os raciocínios causais-cronológicos ao RI e à narração.

Para ilustrar a forma como os vários tipos de operações argumentativas se articulam com os TD em textos memorialísticos, apresentam-se de seguida três possibilidades de configuração dos vários tipos de raciocínios – exemplos (34), (35) e (36).

O exemplo (34), retirado de *MMV*, é constituído por dois raciocínios articulados:

- (34) É um Homem Fantástico, é um Mensageiro do Senhor que tenta inculcar nos Cristãos a verdadeira dimensão da palavra. Um grande exemplo como Padre que, apesar de vir de tão longe, chega sempre na hora exacta, não falha nem um minuto. (*MMV* [16])

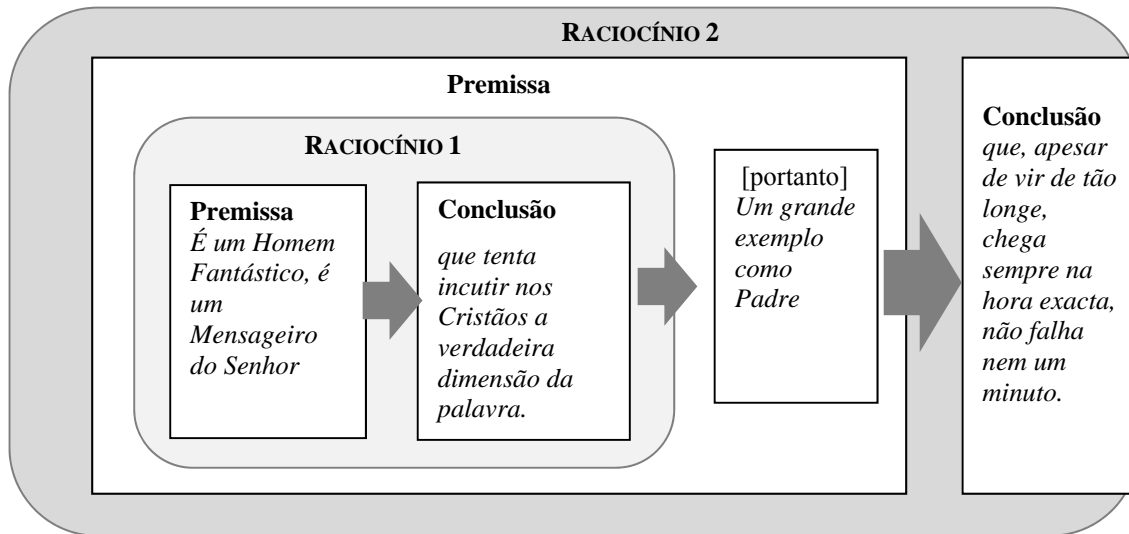
Como se pode ver no Esquema 38, os dois raciocínios encontram-se profundamente imbricados, sendo que a conclusão do primeiro raciocínio funciona como premissa do segundo:

---

<sup>103</sup> Segue-se a perspectiva de Perelman ([1986]1992, 18): “[...] a lógica informal, apoiando-se sobre factos, princípios, opiniões, lugares, valores admitidos pelo auditório, é necessariamente situada, e por isso não pode aspirar à objectividade da lógica formal.”

<sup>104</sup> A mesma ideia volta a ser defendida, por exemplo, em Bronckart (2005) e Bronckart (2006).

Esquema 38 – Raciocínio lógico (ou quase lógico) em MMV [16]



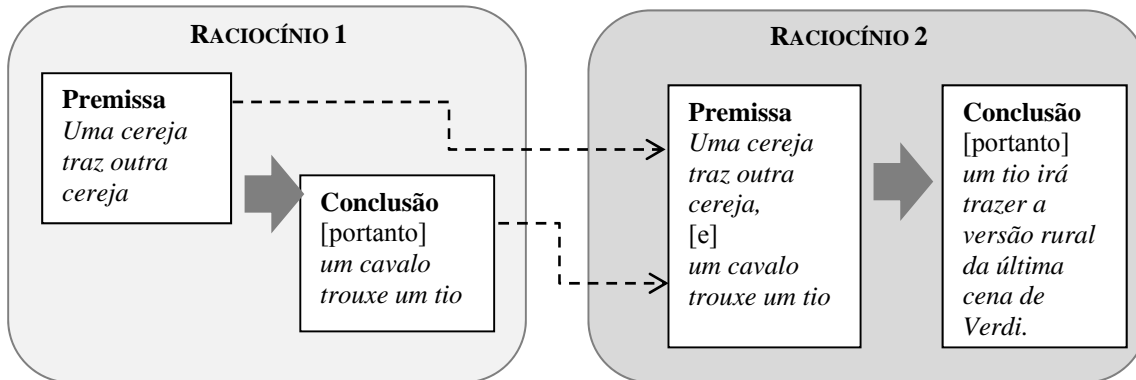
O raciocínio 1 é composto por uma premissa, a que se segue uma conclusão (lógica). Tal conclusão é introduzida pela forma *que*, que pode ser interpretada como um pronome relativo (cuja função será a de introduzir de uma oração relativa restritiva com função de modificador restritivo do nome) ou como uma conjunção subordinativa causal com função conectiva e argumentativa (estabelecendo uma relação de causa/justificação). Repare-se, ainda, que o raciocínio lógico é construído com recurso ao presente com valor genérico/gnómico, remetendo para uma operação de generalização.

Para além de constituir uma operação mental *per se*, o raciocínio 1 pode ainda ser encarado como primeira parte da premissa do raciocínio 2. Nesse contexto, o segmento *Um grande exemplo como Padre* apresenta um duplo funcionamento, constituindo a conclusão do primeiro raciocínio (sob a forma de síntese) e integrando o conjunto que constitui a premissa do segundo raciocínio. Apesar de ser discursivamente construída como conclusão de um raciocínio lógico, a conclusão do raciocínio 2 é, no entanto, *quase* lógica, visto que a operação de generalização (já utilizada no raciocínio anterior) surge imbricada com uma operação de focalização da experiência pessoal (textualizada com base no DI e, especificamente, nos verbos *vir* e *chegar*, que permitem que o lugar verbalizado seja interpretado como um *aqui*) – trata-se, se assim se pode dizer, de uma generalização situada.

Atente-se, agora, no excerto inicial de *PM*, constituído, também ele, por dois raciocínios práticos:

- (35) Uma cereja traz outra cereja, um cavalo trouxe um tio, um tio irá trazer a versão rural da última cena de Verdi. (PM [4])

Esquema 39 – Raciocínio prático em PM [4]



Constituído por três orações coordenadas assindéticas – que parecem estar articuladas, em termos sintáticos e rítmicos, por um processo de encadeamento coordenado (isto é, isento de relações de subordinação/dependência) – o segmento em análise é constituído por dois raciocínios distintos, sendo que a premissa e a conclusão do raciocínio 1, coordenadas, constituem a premissa do raciocínio 2.

Embora a sugestão de sequencialidade que resulta dos efeitos rítmicos e paralelísticos dos segmentos possa induzir o raciocínio lógico, o raciocínio em causa é, pelo contrário, prático, dado que as duas conclusões apresentadas são sustentadas por princípios/opiniões facilmente aceites, não por se basearem em operações mentais teóricas e explicativas, mas por, devido ao tal efeito de sequencialidade, induzirem o verosímil. A aparência (quase) lógica do raciocínio é ainda conseguida pelo efeito de analogia que se cria entre a premissa do raciocínio 1 e o provérbio “As palavras são como as cerejas” (sendo que os argumentos de natureza proverbial ou da sabedoria popular, pelo seu carácter generalizante, remetem para valores facilmente admitidos). No entanto, o carácter prático do raciocínio efetuado não deixa de estar presente, por exemplo, na variação dos tempos verbais (e dos próprios TD): o raciocínio é iniciado com um presente do do indicativo com valor genérico/gnómico característico dos provérbios (DT)<sup>105</sup>, seguindo-se-lhe, como conclusão implicada pela premissa, uma forma de pretérito perfeito simples, com valor passado pontual (RI), culminando com

<sup>105</sup> Sobre esta questão, cf. Lopes (1992).



um segundo raciocínio, no futuro do indicativo (DI)<sup>106</sup>. O produtor do raciocínio recorre a um funcionamento de tipo analógico para sugerir associações inferenciais que não são formalmente sustentáveis; através de um raciocínio prático, o Prémio Nobel da Literatura explora as potencialidades lúdicas da língua, quase caricaturando a forma como se discorre em discurso.

Considere-se, finalmente, um último excerto textual, retirado de PM, em que se encontram expressos raciocínios causais-cronológicos:

- (36) Quando me disseram, em uma ocasião de férias, que ela estava ali, fui-lhe passar à porta disfarçadamente e, por um rápido instante, apenas o tempo de um relancear de olhos, reencontrei-me com todos os anos passados. Ela estava costurando de cabeça baixa, não me viu, por isso não cheguei a saber se me reconheceria. (PM [4])

A causalidade e a temporalidade inerentes ao raciocínio encontram-se apresentadas no Esquema 40 (página seguinte).

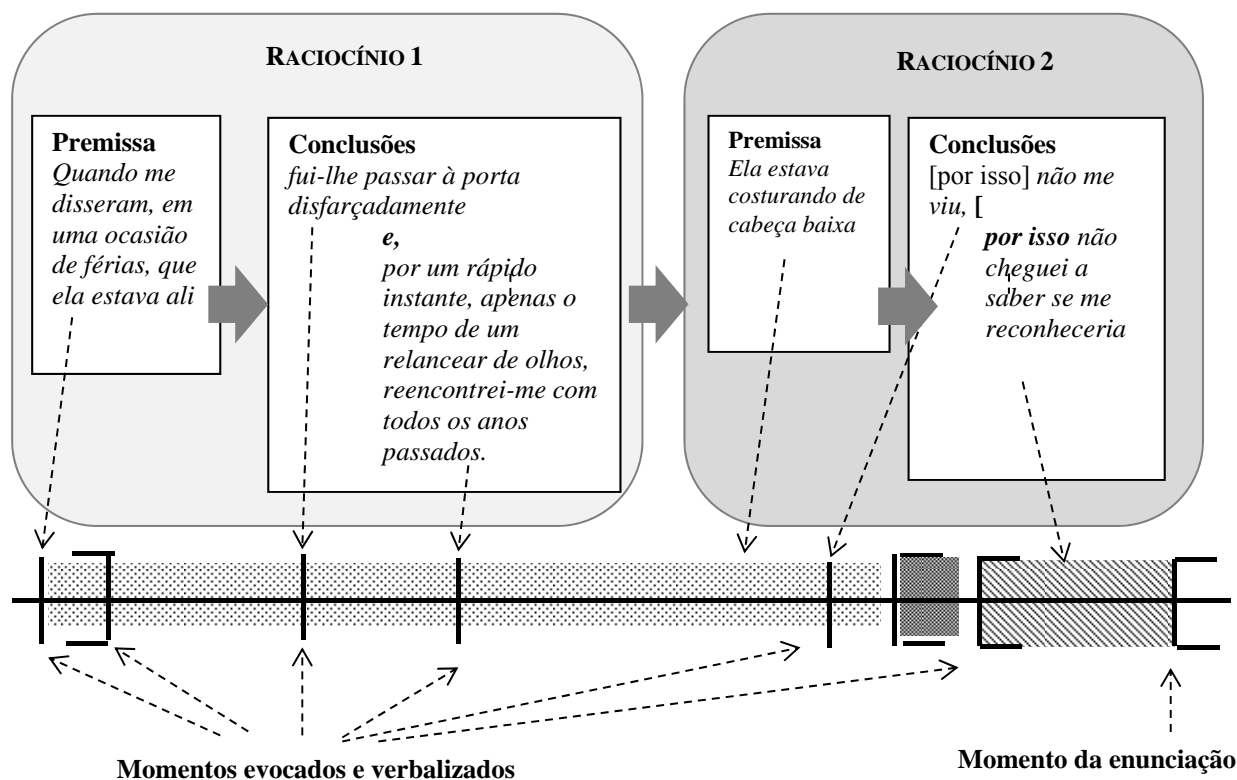
Os dois raciocínios são estruturados a partir de uma relação de causa-efeito temporalmente situada. Assim, a premissa do primeiro raciocínio organiza a cadeia de raciocínios que se lhe segue em relação a um marco temporal passado de aspeto pontual, autónomo em relação ao momento da produção textual (*Quando me disseram*). Tal premissa implica duas conclusões, que lhe sucedem em temporalmente. Por seu turno, o raciocínio 2 surge na continuidade dessa sequencialidade temporal, sendo a premissa constituída por um passado aspetualmente durativo, sem início e fim definidos (quando o produtor textual-protagonista passou à sua porta *ela* já estava a costurar, situação que se prolongou durante algum tempo, mas que terminou no passado, provavelmente depois de o produtor textual iniciar o processo de dúvida em relação ao facto de ela o ter reconhecido ou não). A premissa do raciocínio 2 é seguida de duas conclusões, temporalmente sequenciais – sendo que a segunda conclusão se prolonga, pelo menos, até ao momento da produção textual<sup>107</sup>.

---

<sup>106</sup> O segmento textual “um cavalo trouxe um tio, um tio irá trazer...” é configurado pelo RI e pelo DI; embora não contenha marcas deícticas, trata-se, efetivamente, de um narrar e de um expor implicados (o cavalo [*em que eu andei*] trouxe o [*meu*] tio) – a produção/interpretação destas operações discursivas só pode, no entanto, ser inferida se se tiver em conta os episódios [3] e [4]. A ausência de marcas deícticas poderá ser entendida como mais uma estratégia para dar forma de raciocínio teórico a um raciocínio prático, já que simula um efeito de generalização.

<sup>107</sup> A expressão *não chegar a saber* equivale semanticamente a *ainda não saber* (neste momento).

Esquema 40 – Raciocínio causal-cronológico em PM [4]<sup>108</sup>



As análises atrás apresentadas evidenciam associações entre tipos de raciocínio e TD. Assim, afigura-se viável, no concernente a textos memorialísticos (quer os que estão confinados à esfera familiar, quer os que se ampliam à atividade literária), associar, à semelhança de Bronckart, os raciocínios lógicos ao DT, os raciocínios práticos ao DI e os raciocínios causais-cronológicos ao RI. No entanto, talvez por contingência do próprio género memórias (cuja imbricação entre o momento da produção textual e o mundo narrado é tal, que desencadeia, como se viu em II.3.1., um efeito de emolduramento), os discursos de tipo interativo não deixam de estar presentes em raciocínios associados aos outros TD. Aliás, os exemplos apresentados mostram que os raciocínios são construídos com base na articulação entre dois TD: no exemplo (38) imbricam-se DT e DI, no exemplo (39), DT, RI e DI e, no exemplo (40) o mundo relatado prolonga-se até ao presente (RI > DI).

<sup>108</sup> Este esquema inspira-se em contributos da Teoria Formal Enunciativa, nomeadamente em Campos (1997) e Correia (2012).

Acabaram de ser apresentadas as três operações psicológico-discursivas que, ocorrendo ao nível infraestrutural da arquitetura textual, mais condicionam a planificação dos TD no género memórias. Ressalve-se, no entanto, que tais operações não correspondem necessariamente à totalidade de operações passíveis de serem encontradas na infraestrutura dos textos memorialísticos. Outras leituras e outros textos levarão, decerto, à deteção de outras operações de ocorrência opcional, ao nível infraestrutural.

### **3.3.2. Operações ao nível superficial**

Como se viu anteriormente, de acordo com Bronckart (1997) a arquitetura textual é constituída por três níveis sobrepostos (profundo, intermédio e superficial). As operações psicológico-discursivas que agora se apresentam – *evocação, reformulação, generalização e modalização* – ocorrem no nível superficial, relacionando-se intimamente com a responsabilidade enunciativa. Trata-se, à semelhança do que acontecia com as operações operantes ao nível infraestrutural, de operações condicionadas pelo género textual adotado e pela atividade a que o texto produzido se encontra circunscrito.

#### **3.2.2.1. Operações de evocação**

Sabemos do mundo o que dele extraímos e processamos ao longo da vida. Na impossibilidade de termos dentro do cérebro objectos, cheiros, pessoas, sabores, resta-nos o que o cérebro construiu de cada uma das experiências vividas.

Nunes 2008c, XVII

A memória é condição *sine qua non* para que haja pensamento e criação de conhecimento, através da atividade de linguagem. Nesse sentido, qualquer texto, memorialístico ou não, resulta da capacidade de memorização (recepção, codificação, consolidação e recuperação de informação) e resulta da ativação de um ou mais tipos de memória. Apresentam-se no Esquema 41 (página seguinte) os tipos de memória que podem ser associados ao conteúdo temático verbalizado em PM [60].

### Esquema 41 – Tipos de memória em PM [60]

|   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| <p>O José Dinis morreu novo. Os anos dourados da infância tinham acabado, cada um de nós teve de ir à sua vida, e um dia, passado tempo, estando eu na Azinhaga, perguntei à tia Maria Elvira: «Que é feito do José Dinis?» E ela, sem mais palavras, respondeu: «O José Dinis morreu.» Éramos assim, feridos por dentro, mas duros por fora.</p>   | <p><b>Memória autobiográfica</b></p> |
| <p>As coisas são o que são, agora se nasce, logo se vive, por fim se morre, não vale a pena dar-lhe mais voltas,</p>  | <p><b>Memória autobiográfica</b></p> |
| <p>o José Dinis veio e passou, choraram-se umas lágrimas na ocasião,</p>  |                                      |
| <p>mas o certo é que agente não pode levar a vida a chorar os mortos. Quero crer que hoje ninguém se lembraria do José Dinis se estas páginas não tivessem sido escritas.</p>   |                                      |
| <p>Sou eu o único que pode recordar</p>   | <p><b>Metamemória</b></p>            |
| <p>quando subíamos para a grade da ceifeira e, mal equilibrados, percorríamos a seara de ponta a ponta, vendo como as espigas eram cortadas, e cobrindo-nos de pó.</p>  | <p><b>Memória autobiográfica</b></p> |
| <p>Sou eu o único que pode recordar</p>   | <p><b>Metamemória</b></p>            |
| <p>aquela soberba melancia de casca verde-escura que comemos na borda do Tejo, o meloal dentro do próprio rio, numa daquelas línguas de terra arenosa, às vezes extensas, que o Verão deixava a descoberto com a diminuição do caudal.</p>  | <p><b>Memória autobiográfica</b></p> |
| <p>Sou eu o único que pode recordar</p>   | <p><b>Metamemória</b></p>            |
| <p>o ranger da navalha, as talhadas vermelhas com as pevides negras, o castelo</p>  | <p><b>Memória autobiográfica</b></p> |
| <p>(noutros sítios chamam-lhe coração)</p>  | <p><b>Memória semântica</b></p>      |
| <p>que se ia formando no meio com os sucessivos cortes (a navalha não alcançava o eixo longitudinal do fruto), o sumo que nos escorria pelo pescoço abaixo, até ao peito.</p>   | <p><b>Memória autobiográfica</b></p> |
| <p>E também sou eu o único que pode recordar</p>  | <p><b>Metamemória</b></p>            |
| <p>aquela vez em que fui desleal com o José Dinis. Andávamos com a tia Maria Elvira no rabisco do milho, cada qual no seu eito, de sacola ao pescoço, a recolher as maçarocas que por desatenção tivessem ficado nas canoilas quando da apanha geral, e eis que vejo uma maçaroca enorme no eito do José Dinis e me calo para ver se ele passava sem dar por ela. Quando, vítima da sua pequena estatura, seguiu adiante, fui eu lá e arranquei-a. A fúria do pobre espoliado era digna de ver-se, mas a tia Maria Elvira e outros mais velhos que estavam perto deram-me razão, ele que a tivesse visto, eu não lha tinha tirado. Estavam enganados. Se eu fosse generoso ter-lhe-ia dado a maçaroca ou então tinha-lhe dito simplesmente: «José Dinis, olha o que está aí à tua frente.» A culpa foi da constante rivalidade em que vivíamos,</p> | <p><b>Memória autobiográfica</b></p> |
| <p>mas eu suspeito que</p>  |                                      |
| <p>no dia do Juízo Final, quando se puserem na balança as minhas boas e más acções, será o peso daquela maçaroca que me precipitará no inferno...</p>   | <p><b>Memória prospetiva</b></p>     |

O episódio memorilístico em análise resulta da ativação dos vários tipos de memória, sendo que o tipo de memória predominante, é, como seria de esperar, a memória autobiográfica, centrada na evocação de acontecimentos passados. No género memórias o processo de verbalização da realidade é fortemente condicionado pela memória, que, por sua vez, se relaciona com a função geral de conservação de experiência anterior e com a tomada de consciência do passado. Nesse sentido, a memória assume uma função central no processo de construção de conhecimento, constituindo a base de operações diversificadas, relacionadas com a evocação de acontecimentos passados (memória episódica), com a definição de conceitos (memória semântica), com a reflexão sobre o processo de evocação (metamemória) e com a projeção no futuro (memória prospetiva).

Para além de refletirem, à semelhança de quaisquer textos, o próprio processo de memorização, os textos memorialísticos caracterizam-se ainda pela marcação linguística explícita desse mesmo processo, por meio de léxico associado ao ato de recordar (com destaque para verbos psicológicos como *recordar* ou *lembrar-se*). Usado reiteradamente, o léxico associado à recordação demonstra alguma reflexão implícita acerca do próprio processo de evocação. A opção pelos verbos *recordar(-se)* e *lembrar-se* para introduzir os acontecimentos evocados é um fenómeno recorrente em PM (em que cada um destes verbos é usado trinta e quatro vezes para introduzir os acontecimentos passados)<sup>109</sup>, encontrando-se também presente, ainda que de forma menos acentuada, no texto MMV (sendo usados duas e sete vezes, respetivamente). Esta operação mental apresenta dois graus distintos de complexidade: ora é usada de forma espontânea (sem intuito metarreflexivo) ora pode revelar a metarreflexividade inerente ao processo de escrita. No entanto, mesmo quando é usada de forma espontânea, esta operação psicológico-discursiva implica a ativação da chamada metamemória. Dizer *Lembro-me que os meus irmãos, com um pouco mais do que essa idade, já trabalhavam no campo, todos os dias de sol a sol* (MMV [4]) é diferente de dizer *Os meus irmãos, com um pouco mais do que essa idade, já trabalhavam no campo, todos os dias de sol a sol*. – no primeiro caso, ao contrário do que acontece no segundo, a operação de evocação é marcada linguisticamente, materializando um processo psicológico consciente.

---

<sup>109</sup> No texto PM, assumem ainda a mesma função o verbo esquecer e formas como *ter a lembrança*, *guardar lembrança*, *vir a lembrança*, *conservar a recordação*...

Repare-se como os exemplos abaixo ilustram diferentes formas de construir e comunicar a significação do ato linguístico:

- (37) Já não existe a casa em que nasci, mas esse facto é-me indiferente porque não **guardo** qualquer **lembrança** de ter vivido nela. (PM [1])
- (38) Nunca me **esquecerei** dos ciúmes loucos que o pobre moço padeceu por causa de uma rapariga de Alpiarça (PM [4])
- (39) Creio que no mês de Fevereiro de 1927 ainda estaríamos a viver na Mouraria, uma vez que **conservo a recordação** vivíssima de ouvir assobiar por cima do telhado os tiros de artilharia que eram disparados do Castelo de São Jorge contra os revoltosos acampados no Parque Eduardo VII. (PM [8])

Para além de introduzirem – psicológica e discursivamente – os acontecimentos evocados, as formas destacadas denunciam determinado grau de metarreflexividade relativamente ao processo de evocação. Em todos eles a operação de evocação assume uma posição central na construção da significação, explicitando o processo de memorização. Tal atitude é construída linguisticamente com base no agenciamento de formas várias: a construção *guardar lembrança*, o advérbio de negação e o quantificador universal, no exemplo (37); a forma verbal *esquecerei* e o advérbio *nunca*, no exemplo (38); a construção *conservo a recordação*, modificada pelo adjetivo *vivíssima*, no exemplo (39).

As operações de evocação (sobretudo as que se centram na ativação da metamemória) podem ainda constituir o principal conteúdo verbalizado de alguns segmentos textuais ou assumir uma função de articulação entre episódios. É o que acontece em PM [47] / [48] de PM, como se pode constatar no Esquema 42 (página seguinte).

Conforme mostra o esquema, os tipos de memória e as operações de evocação que deles decorrem podem ser encarados como foco semântico do episódio [47] e como um dos fatores de progressão temática entre os episódios [47] e [48]. Com efeito, em termos de operações de evocação, o episódio [47] surge configurado com base na articulação entre a evocação de acontecimentos passados (memória autobiográfica) e a reflexão acerca do próprio processo de evocação (metamemória). Assim, o produtor textual ora relata acontecimentos passados em que se implica como agente (por meio do RI), ora reflete sobre o possível valor de verdade dos acontecimentos relatados (valor esse condicionado pelo processo de evocação), através do DI, implicando-se como agente.

**Esquema 42 – Tipos de memória e operações de evocação em PM [47], [48]**

**[Memória autobiográfica]** A mãe e os filhos chegaram a Lisboa na Primavera de 1924. Nesse mesmo ano, em Dezembro, morreu o Francisco. Tinha quatro anos quando a broncopneumonia o levou. Foi enterrado na véspera de Natal.

**[Metamemória]** Em rigor, em rigor, penso que as chamadas falsas memórias não existem, que a diferença entre elas e as que consideramos certas e seguras se limita a uma simples questão de confiança, a confiança que em cada situação tivermos sobre essa incorrigível vaguidade a que chamamos certeza. É falsa a única memória que guardo do Francisco? Talvez o seja, mas a verdade é que já levo oitenta e três anos tendo-a por autêntica...

**[Memória autobiográfica]** Estamos numa cave da Rua E, ao Alto do Pina, há uma cómoda por baixo de uma abertura horizontal na parede, comprida e estreita, mais fresta que janela, rente ao pavimento da rua (vejo pernas de pessoas a passar através do que deverá ser uma cortina), e essa cómoda tem as duas gavetas inferiores abertas, a última mais puxada para fora de maneira a formar degrau com a seguinte. É o Verão, talvez o Outono do ano em que o Francisco vai morrer. Neste momento

(o retrato está aí para quem o quiser ver)

**[Memória autobiográfica]** é um rapazinho alegre, sólido, perfeito, que, pelos vistos, não tem paciência para esperar que o corpo lhe cresça e os braços se lhe alonguem para chegar a algo que se encontra em cima da cómoda.

**[Metamemória]** É tudo quanto recordo. Se a mãe apareceu para cortar cerce as veleidades alpestres do Francisco, não sei. Não sei sequer se ela estava em casa, se teria ido lavar escadas a algum prédio próximo. Se o teve de fazer depois, por necessidade, quando eu era suficientemente crescido para perceber o que se passava, é mais do que provável que já o fizesse então, quando a necessidade se tornou maior.

**[Memória autobiográfica]** O irmão do Francisco nada poderia fazer para amparar na queda o ousado alpinista, se ela se tivesse dado. Devia estar sentado no chão, de chupeta na boca, com aquele seu pouco mais que um ano e meio, ocupado, sem que pudesse imaginar que o fazia, a registar em qualquer parte do seu pequeno cérebro o que estava vendo para poder vir a contá-lo, uma vida depois, ao respeitável público.

**[Metamemória]** Esta é, pois, a minha memória mais antiga. E talvez seja falsa...



**[Metamemória]** Falsa, porém, não é a que vem agora.

A dor e as lágrimas, se pudessem ser aqui chamadas, seriam testemunhas da violenta e feroz verdade.

**[Memória autobiográfica]** O Francisco já morreu, eu estaria, creio, entre os meus dois e três anos. [...]

O episódio [47] é marcado pela incerteza e pela dúvida; para isso concorrem vários mecanismos linguísticos, em que se destacam as formas linguísticas que traduzem a incerteza (como o advérbio *talvez*, ou a expressão *é provável*), a polaridade negativa, as suspensões frásicas e as orações subordinadas adverbiais condicionais.

A atitude reflexiva acerca do processo de evocação é utilizada, ainda, como fator de conexão interepisódica. O último segmento do episódio [47] (*Esta é, pois, a minha memória mais antiga. E talvez seja falsa...*) é retomado parcialmente como introdução do episódio [48], estabelecendo, desde logo, uma relação de contraste temático (memória falsa/incerteza vs. memória não falsa/certeza).

A questão do cálculo associado ao grau de veracidade/ficcionalidade dos textos de carácter autobiográfico foi já abordada na presente dissertação, tendo-se defendido que a linguagem tem (também), por natureza, uma função representativa e mediadora, o que leva a que a autenticidade seja resultado de um processo de construção textual – e não o espelho da realidade que se pretende verbalizar. Os textos de carácter autobiográfico tendem, no entanto, a ser lidos como autênticos/não ficcionais. Nesse sentido, as operações de evocação podem ser encaradas como um mecanismo psicológico-discursivo utilizado pelo produtor textual para construir e manter vivo o chamado *pacto autobiográfico*. Ainda assim, mesmo no texto MMV (em que o pacto autobiográfico é estabelecido naturalmente, como condicionalismo da atividade de linguagem em que o texto se inscreve), não obstante o esforço do produtor textual em se cingir à verdade, há episódios em se apresentam dados incorretos<sup>110</sup>. Tais incorreções comprovam que o trabalho da/com a memória é uma contigência do género – e que a falibilidade da memória pode ser colocada ao serviço dos mecanismos de realização textual.

### **3.2.2.2. Operações de reformulação**

Encarada como uma operação psicológico-discursiva que se baseia na retoma e na reformulação de um segmento anterior, a reformulação exerce uma função fundamental nos textos memorialísticos em análise, na medida em que dá conta do próprio processo de evocação, construindo e verbalizando os movimentos (de vaivém) e os chamados *lapses de memória*.

---

<sup>110</sup> É o caso do episódio [34], em que as datas apresentadas não correspondem à verdade factual.



No âmbito das produções orais, a reformulação pode ser analisada sob um ponto de vista predominantemente estrutural<sup>111</sup>, ou focando a vertente semântica. Nesse sentido, autores como Martinot (1994) ou Martinot *et al.* (2009) defendem que o principal traço distintivo da reformulação se relaciona com a construção de sentido dos enunciados; por seu turno, Bouchard & Parpette (2008), consideram que, relativamente ao enunciado inicial, o enunciado final se rege pela articulação entre duas forças opostas – similitude e diferenciação. Quer isto dizer que a reformulação não corresponde a uma equivalência semântica (ao contrário da paráfrase) mas que, pelo contrário, introduz informações novas em relação ao enunciado fonte (cf. Vion [1992]2000).

A reformulação tende a ser linguisticamente marcada por um marcador reformulativo; considerando o caso da língua francesa, e seguindo uma perspectiva etnometodológica, Gülich & Kotschi (1983) referem a existência de duas categorias de marcadores: os que estabelecem uma relação parafrástica (*c'est-à-dire, je m'explique*) e os que podem exercer outras funções, de ordem argumentativa, interativa, fática... (*ah, alors, hein*). Esta classificação permite concluir que a reformulação pode ser realizada quer por construções lexicais explícitas, quer por mecanismos paralinguísticos (associados à entoação, na oralidade, e aos sinais de pontuação, na escrita).

Nos textos em análise, a reformulação é efetuada a dois níveis distintos:

- o nível intraepisódico, em que o segmento fonte e o segmento reformulador se encontram numa posição de contiguidade, sendo geralmente articulados por meio de um marcador reformulativo<sup>112</sup> (*isto é*<sup>113</sup>, *ou seja*);
- o nível interepisódico, em que o segmento fonte e o segmento reformulador se encontram em episódios distintos, sendo que o segundo segmento tende a ser iniciado com uma síntese que retoma anaforicamente o conteúdo do segmento fonte.

---

<sup>111</sup> Relembre-se a proposta de Gülich & Kotschi (1983), em que se identificavam como constituintes da reformulação o *enunciado fonte*, o *marcador de reformulação parafrástica* e o *enunciado reformulador*.

<sup>112</sup> Adam (2008a) classifica estes marcadores como reformulativos, considerando que se trata de marcadores de escopo de responsabilidade enunciativa.

<sup>113</sup> Sobre os diferentes valores e empregos de *isto é*, cf. Valentim (2013).

Os exemplos a seguir apresentados ilustram possibilidades de funcionamento da reformulação nos textos memorialísticos em análise.

Atente-se num primeiro grupo de exemplos:

- (40) Juntavam-se nas tabernas na conversa e por vezes formavam uns grupos de três ou quatro para irem à «rexincha», **isto é, iam às propriedades dos vizinhos roubar pêras, figos, uvas etc. e até melões.** (MMV [5])
- (41) Além das camas e das arcas, havia na casa-de-fora uma mesa de madeira em branco, **isto é, sem pintura,** de pernas altas [...] (PM [38])
- (42) Tinha na mão um maço de notas, **ou seja dez notas de cinquenta euros.** (MMV [36])
- (43) O Félix olhou e, explique-o agora quem puder, viu exactamente aquilo que eu estava a ver, **isto é, o leproso.** (PM [19])

Nestes exemplos, a reformulação ocorre a nível local, surgindo encaixada em segmentos de RI e ilustrando um dos traços distintivos deste tipo de operação<sup>114</sup>. Para além disso, os exemplos apresentam uma estrutura clássica, sendo constituídos por três elementos sequencialmente contíguos: 1) segmento fonte; 2) marcador reformulativo; 3) segmento reformulador:

**Quadro 29 – Operações de reformulação em MMV [5], [36] e em PM [36], [38]**

|      | <b>Segmento fonte</b>                         | <b>Marcador reformulativo</b> | <b>Segmento reformulador</b>  |
|------|---|-------------------------------|---|
| (40) | <i>irem à «rexincha»</i>                      | <i>isto é</i>                 | <i>iam às propriedades dos vizinhos roubar pêras, figos, uvas etc. e até melões</i> |
| (41) | <i>em branco</i>                              | <i>isto é</i>                 | <i>sem pintura</i>  |
| (42) | <i>um maço de notas</i>                       | <i>ou seja</i>                | <i>dez notas de cinquenta euros</i>   |
| (43) | <i>exactamente aquilo que eu estava a ver</i> | <i>isto é</i>                 | <i>o leproso</i>  |

Ainda que semelhantes em termos estruturais, os exemplos apresentam divergências ao nível praxiológico e gnosiológico. Assim, os exemplos (40) e (41) surgem associados à intencionalidade didática que caracteriza a produção de textos memorialísticos, assentando em configurações definitórias, com função de clarificação – as reformulações consistem em definições pessoais/subjetivas de conceitos que o produtor textual julga não serem do conhecimento do leitor/recetor e têm como objetivo facilitar a construção do sentido; note-se que, no exemplo (40), a definição é marcada

<sup>114</sup> Segundo Gülich & Kotschi (1983) a reformulação não ocorre de forma isolada/autónoma, inserindo-se, ao invés, em unidades discursivas maiores.

graficamente pelo uso de aspas duplas a delimitar o segmento fonte a definir<sup>115</sup>. Por seu turno, nos exemplos (42) e (43) a reformulação também tem um intuito clarificador, mas encontra-se sobretudo ao serviço da coesão textual e contextual: centrando-se num processo de retoma anafórica em que se concretiza/especifica determinada referência, a reformulação explícita dados contextuais julgados determinantes para a construção do sentido do segmento (*um maço de notas > dez notas de cinquenta euros; exactamente aquilo que eu estava a ver > o leproso*). Releve-se, no entanto, que o exemplo (43) tem uma intenção estilística, que ultrapassa o âmbito da simples clarificação e que se encontra ao serviço de um leve tom levemente humorístico que perpassa toda a obra.

No texto PM ocorre um segundo tipo de reformulações, que atua a nível interepisódico e em que predomina uma função retórica e estilística, decorrente da atividade em que o texto é produzido:

- (44) Não tenho dúvidas, porém, de que algo ficou em suspenso naquela noite. Ou, pensando melhor, agora que estou a escrever sobre o que se passou, talvez não. Talvez a atitude dos malquistos vizinhos do Mouchão dos Coelho tivesse sido, simplesmente, a segunda lição de que eu andava a precisar.

A reformulação apresentada encontra-se inserida na última macroproposição de uma à sequência prototípica narrativa, em que predomina uma atitude interativa que, por sua vez, contribui para construção de reflexão acerca da história relatada, de tom moralizante. O processo de reflexão e reformulação encontra-se esquematizado no Esquema 43 (página seguinte).

No excerto em causa, a operação de reformulação surge inserida na última fase de uma sequência narrativa, denominada moral, que coloca as macroproposições anteriores (situação inicial → nó > desencadeador > re-ação > desfecho → situação final) ao serviço de uma intenção moralizante/didática.

Quanto à estrutura, a reformulação é constituída por três elementos contíguos:

- o segmento fonte, que retoma e comenta, por meio de uma síntese, um discurso anterior (*história da Pezuda*);
- a expressão marcadora da reformulação, em que se estabelecem nexos semânticos de ordem vária (alternativa, temporalidade, condição) e em que se

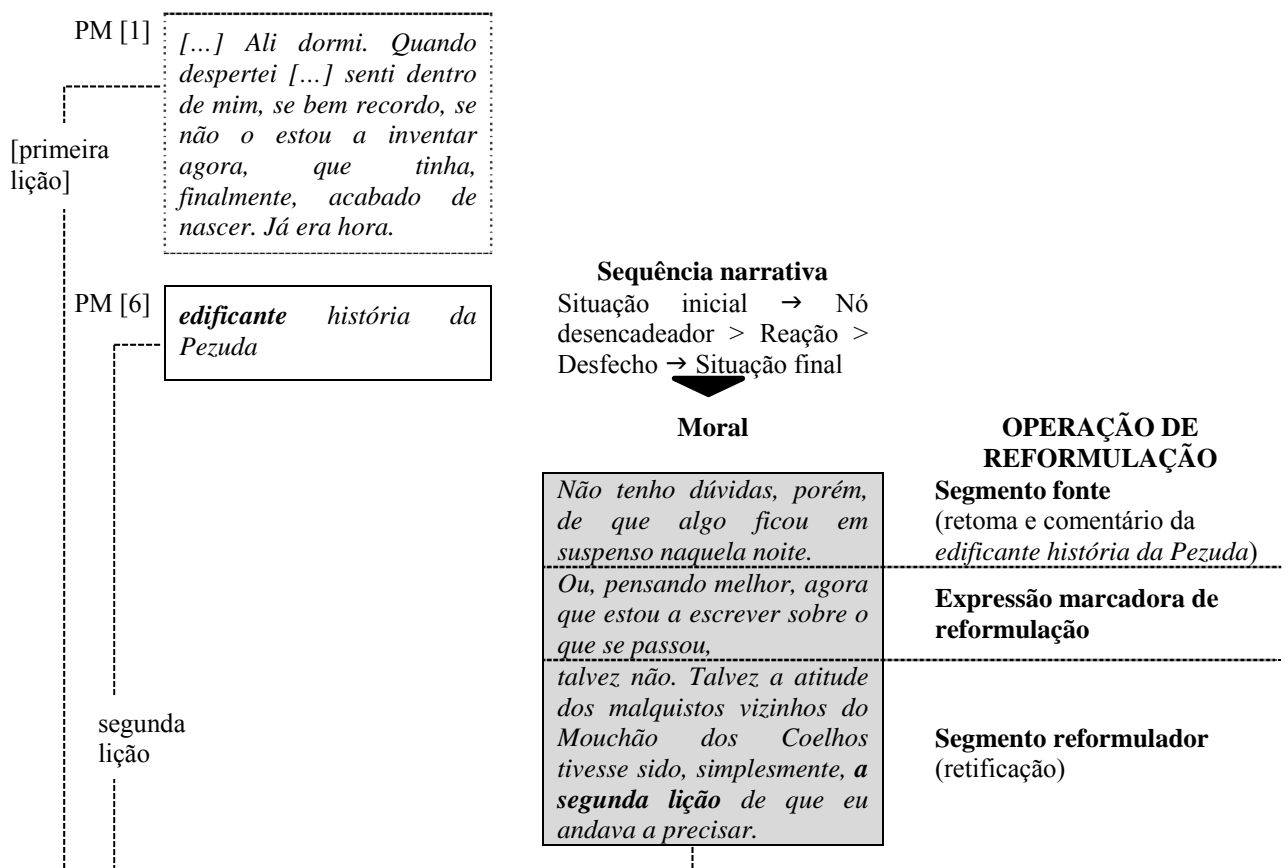
---

<sup>115</sup> A delimitação é, como se pode constatar, imprecisa, na medida que o conceito a definir é *ir à rexincha* (e não *rexincha*).

reflete sobre as potencialidade da linguagem (escrita) enquanto via de construção de conhecimento;

- o segmento reformulador, em que se retifica o segmento fonte, de acordo com uma orientação argumentativa precisa, que retoma, em simultâneo, através do sintagma nominal *segunda lição*, quer a *edificante história da Pezuda* (retoma explícita), quer uma *primeira lição de vida*, apresentada no primeiro episódio da obra (retoma inferencial).

**Esquema 43 – Operação de reformulação em PM [6]**



Se os exemplos (40) a (43) ilustram a configuração de reformulações a nível intraepisódico e de âmbito exclusivamente local, o exemplo (44) demonstra que a reformulação pode ocorrer localmente, ao mesmo tempo que estabelece funções de conexão textual, estabelecendo a articulação entre episódios. No entanto, as operações

de reformulação não se verificam apenas a nível local, mas podem, ao invés, ocorrer também ao nível intermédio, constituindo o cerne da estrutura episódica. O exemplo (45) e a respetiva esquematização (Esquema 44, página seguinte) ilustram isso mesmo:

- (45) Ao contrário do que atrás ficou dito, as famílias Barata não entraram na minha vida quando nos mudámos da Rua dos Cavaleiros para a Rua Fernão Lopes. Graças a uns papéis que julgava perdidos e que providencialmente se me apresentaram à vista, sem esperar, quando andava à procura doutros, a minha desorientada memória pôde reunir e encaixar umas quantas peças que estavam dispersas e, finalmente, colocar o certo e o verdadeiro onde até aí haviam reinado o duvidoso e o indeciso. Eis, para que conste, o roteiro exacto e definitivo das nossas frequentes mudanças de residência: um sítio conhecido por Quinta do Perna-de-Pau, à Picheleira, por onde começámos, depois a Rua E, ao Alto do Pina (que depois passou a ser Luís Monteiro), a seguir a Rua Sabino de Sousa, a Rua Carrilho Videira (é aqui que aparecem os Baratas pela primeira vez), a Rua dos Cavaleiros (sem Baratas), a Rua Fernão Lopes (novamente com eles), a Rua Heróis de Quionga (ainda com eles), outra vez a mesma casa da Rua Carrilho Videira (sempre com os Baratas), a Rua Padre Sena Freitas (só com o António Barata e a Conceição), a Rua Carlos Ribeiro (enfim, independentes). Dez moradas em pouco mais de dez anos, e não era porque não pagássemos a renda, creio eu... Como acaba de se ver, não andava equivocado quando escrevi que havíamos vivido duas vezes na Rua Carrilho Videira, mas já foi o engano gravíssimo quando, sem me deter a reflectir em algumas questões básicas da fisiologia sexual e do desenvolvimento hormonal, acrescentei que estava na idade de onze anos quando do episódio com a Domitília. Nada disso. Na verdade, eu não teria mais que seis, e ela andaria pelos oito. Se, já espigado como era então, tivesse os tais onze anos, ela estaria com treze, e nesse caso a coisa teria sido mais séria e a punição do delito não poderia limitar-se a duas palmadas no rabo de cada um... Resolvida agora a dúvida, aliviada a consciência do pesadume do erro, posso prosseguir. (PM [45])

O Esquema 44 permite concluir que a configuração de PM [45] assenta em três operações de reformulação, sendo que a primeira ocorre a nível interepisódico e as restantes, a nível intraepisódico. Em termos estruturais, importa destacar que, nestes casos, a operação não é introduzida por marcadores reformulativos propriamente ditos, mas por expressões que, nos cotextos em que surgem, adquirem uma função de marcação da reformulação.

A primeira reformulação (introduzida por *Ao contrário do que atrás ficou dito*) exerce uma função de articulação episódica, consistindo num procedimento introdutor de focalização intratextual que introduz uma micro-operação de retificação relativamente a um segmento fonte anteriormente apresentado mas ainda de localização imprecisa. O segmento fonte, por não se encontrar localizado numa posição de contiguidade em relação ao segmento reformulador, não é identificável antes de se contactar com o segmento reformulador.

Esquema 44 – Operação de reformulação em PM [45]

REFORMULAÇÃO 1

|         |  |                                     |
|---------|--|-------------------------------------|
| PM [7]  | <i>A família Barata entrou na minha vida quando nos mudámos do prédio número 57 da Rua dos Cavaleiros para a Rua Fernão Lopes.</i>   | Segmento fonte                      |
| PM [45] | <i>Ao contrário do que atrás ficou dito,</i>   | Expressão marcadora da reformulação |
|         | <i>as famílias Barata não entraram na minha vida quando nos mudámos da Rua dos Cavaleiros para a Rua Fernão Lopes. Eis, para que conste [...] e não era porque não pagássemos a renda, creio eu...</i> | Segmento reformulador (retificação) |

REFORMULAÇÃO 2

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <i>Como acaba de se ver,</i>   | Segmento fonte (retoma da REFORMULAÇÃO 1)         |
|  | <i>não andava equivocado quando escrevi que havíamos vivido duas vezes na Rua Carrilho Videira, mas já foi o engano gravíssimo quando [...] acrescentei que estava na idade de onze anos quando do episódio com a Domitília.</i> | Segmento reformulador (ratificação) (retificação) |
|  | <i>Nada disso. Na verdade, eu não teria mais que seis, e ela andaria pelos oito. [...] duas palmadas no rabo de cada um...</i>   | REFORMULAÇÃO 3                                    |

A segunda reformulação, contextualmente dependente da primeira, é introduzida por um processo de retoma (*Como acaba de se ver*) e é constituída por duas micro-operações reformulativas, coordenadas por meio de uma relação de contraste: a ratificação (introduzida pela expressão *não andava equivocado...*) e a retificação (introduzida por *mas já foi o engano gravíssimo*); a segunda micro-operação pode ser, também ela, encarada como uma nova reformulação, cuja marcação reformuladora é dada pela frase *Nada disso.* e reforçada pelo marcador reformulativo *Na verdade.*

Relativamente a este último caso de reformulação – que se poderá encarar como retórica/artificial (basta pensar que, se o autor quisesse, poderia optar por apresentar uma versão final do seu texto sem dúvidas, sem o *pesadume do erro* e sem reformulações) – sublinhe-se que a sua ocorrência e configuração constitui não um caso de má formação textual, mas uma previsibilidade do género memórias.

### 3.2.2.3. Operações de generalização

As operações de generalização podem ser entendidas como operações psicológico-discursivas que estabelecem relações de predicação relativas a classes de entidades e de situações e não a entidades ou situações específicas ou localizadas em tempos específicos; trata-se, pois, de operações que exigem um determinado grau de descontextualização/des-singularização e que desencadeiam, por isso, um efeito de universalidade.

As operações de generalização são frequentes nos textos memorialísticos. Relembre-se que, no género memórias, é previsível que o produtor textual apresente as situações passadas por si vivenciadas ou testemunhadas de forma implicada e que articule a sua história pessoal com o meio social. Em termos mentais e discursivos, este processo de abstração (do individual para o coletivo/social) faz-se sobretudo por meio de operações de generalização.

Nos textos em análise, as operações de generalização estão associadas a dois tipos de enunciados: os enunciados genéricos e os enunciados habituais<sup>116</sup>. Os enunciados habituais relacionam-se com o discurso implicado, contextualizado temporalmente, expresso quer no presente (DI) quer no passado (RI). Os enunciados genéricos são marcados como não temporais e como não caracterizando o comportamento de indivíduos específicos (DT).

Repare-se num primeiro grupo de exemplos, em que as operações de generalização se centram em enunciados genéricos:

---

<sup>116</sup> Esta classificação baseia-se na proposta de Swart (1987), que, partindo das frases *Je n'aime pas Tweety, le canari de ma voisine: il chante faux* e *Les canaris chantent faux*, considera a existência de *frases genéricas* e de *frases habituais* – a primeira é uma frase habitual, sendo que nela o sujeito designa um sujeito específico em que a propriedade atribuída a Tweety não caracteriza o comportamento de um determinado indivíduo num caso pontual, mas uma propriedade regular, ao passo que a segunda é uma frase habitual, dado que nela se descreve uma situação ainda mais geral, comum a toda a classe (Swart 1987, *apud* Correia 2002).

- (46) Segundo o Ritual do Ministro extraordinário da comunhão o Ministro nunca deve exercer qualquer Missão Religiosa, sem que para isso seja solicitado. (MMV [16])
- (47) [...] pois uma rua, seja estreita, seja larga, será sempre uma rua, ao passo que uma vereda nunca será mais que um atalho [...] (PM [1])
- (48) Os sentimentos não se governam, não são coisas de tirar e pôr de acordo com as conveniências do momento [...] (PM [21])

Nos exemplos apresentados, as operações de generalização surgem configuradas com base no DT, que se traduz, *grosso modo*, quer pela ausência de formas deíticas, quer pela predominância de formas de presente com valor genérico/gnômico. Estas características não são, no entanto, suficientes para, isoladamente, marcar as operações de generalização – até porque a interpretação genérica tende a ser construída pelo agenciamento de formas, em construções, e não pela ocorrência de formas isoladas; para além disso, não podem ser estabelecidas relações diretas entre TD e outras operações psicológico-discursivas específicas (um tipo de discurso não corresponde a um só tipo de operação psicológico-discursiva local, nem um tipo de operação psicológico-discursiva local surge como produto da configuração de um só TD).

No exemplo (46), a generalização é introduzida por um marcador de quadro mediador e de fonte de saber (*Segundo*), gerando-se, desde logo, um efeito de descontextualização e de abstração; a generalização propriamente dita é construída com base no presente com valor genérico/gnômico (*deve*) em articulação com o adverbial *nunca*, com o quantificador *qualquer*<sup>117</sup> e pelo determinante artigo definido que, neste caso, remete para a noção de classe<sup>118</sup>.

Em (47), o efeito de generalização é gerado pelas formas verbais do verbo *ser*, que remetem para situações estativas e que se encontram flexionadas no presente (valor genérico/gnômico) ou no futuro, sendo acompanhada dos adverbiais *sempre* e *nunca* que, não tendo propriamente um valor genérico/gnômico, expressam uma ação marcada

<sup>117</sup> Segundo Oliveira (2003), o quantificador *qualquer* expressa uma operação de quantificação universal distributiva, operando sobre um conjunto virtual – trata-se, pois, de um quantificador que marca um elevado grau de abstração.

<sup>118</sup> De acordo com Correia (2002, 172), no caso da língua portuguesa, “o valor genérico dos enunciados pode ser marcado por qualquer dos determinantes nominais, à exceção do indefinido plural, desde que o N seja discreto. / O homem é mortal. / Os gatos comem peixe. / um homem não chora. / Homens não são pedras.”



por um valor de duração máxima/intemporal e pelos determinantes artigos indefinidos (singular), que incidem sobre a totalidade dos elementos da classe<sup>119</sup>.

À semelhança do que acontece no exemplo anterior, também em (48) a operação de generalização é expressa por predicados pertencentes a situações estativas (*ser*), pelo presente com valor genérico/gnómico e pelo determinante artigo definido (plural); a expressão *o momento* induz, também ela, o efeito de genericidade, quer por se encontrar determinada por um artigo definido (singular), quer por não se encontrar modificada por uma expressão que a contextualize temporalmente. O efeito de genericidade é ainda induzido por fatores de ordem genológica, na medida em que a primeira parte do segmento em causa (*Os sentimentos não se governam*) apresenta um carácter proverbial (expresso pelo carácter arcaizante do conceito *governar*, pelo presente com valor aforístico e pela estrutura rítmica binária)<sup>120</sup>. Ao remeter (ou, pelo menos, ao estabelecer uma relação associativa) para o género *provérbio*, o segmento discursivo induz a ideia de universalidade, através da configuração de situações e comportamentos típicos da espécie humana<sup>121</sup>.

Considerem-se agora os exemplos (49), (50), nos quais o efeito de generalização é induzido por enunciados habituais:

(49) Já sabemos que o milho é um cereal de primeira necessidade, para muita gente ainda mais que o azeite. (PM [1])

(50) »»» HISTÓRIAS DE RAPAZES «««

No meu tempo a juventude, depois de um dia de trabalho no campo os rapazes da aldeia sentiam necessidade de se distrair, especialmente no verão, nas noites de luar. Juntavam-se nas tabernas na conversa e por vezes formavam uns grupos de três ou quatro para irem à «rexincha», isto é, iam às propriedades dos vizinhos roubar pêras, figos, uvas etc. e até melões.

E assim se passava o tempo comendo a fruta e a falar das namoradas. Tornava-se um hábito quase normal uma brincadeira, de rapazes os donos dos frutos é que não gostavam assim muito, mas eles já tinham feito o mesmo quando eram novos. (MMV [5])

Em (49) o efeito de generalização é construído com base em valores aspetuais de habitualidade no presente. Poder-se-ia considerar que as formas verbais *é* e *sabemos*,

---

<sup>119</sup> Oliveira (1997) defende que, numa frase genérica, o sintagma nominal terá como determinante, obrigatoriamente, o artigo definido (no singular ou no plural); Correia (2002) contrapõe este posicionamento, considerando que o artigo indefinido também pode contribuir para a construção de um enunciado genérico, como acontece no exemplo *Um gato tem quatro patas*. Segue-se nesta investigação a perspetiva de Correia (2002).

<sup>120</sup> A identificação de características formais dos provérbios apresentada baseia-se em Greimas (1960).

<sup>121</sup> Os provérbios remetem para situações genéricas, sendo que a predicação neles presente recai sobre a espécie humana (Riegel 1987).

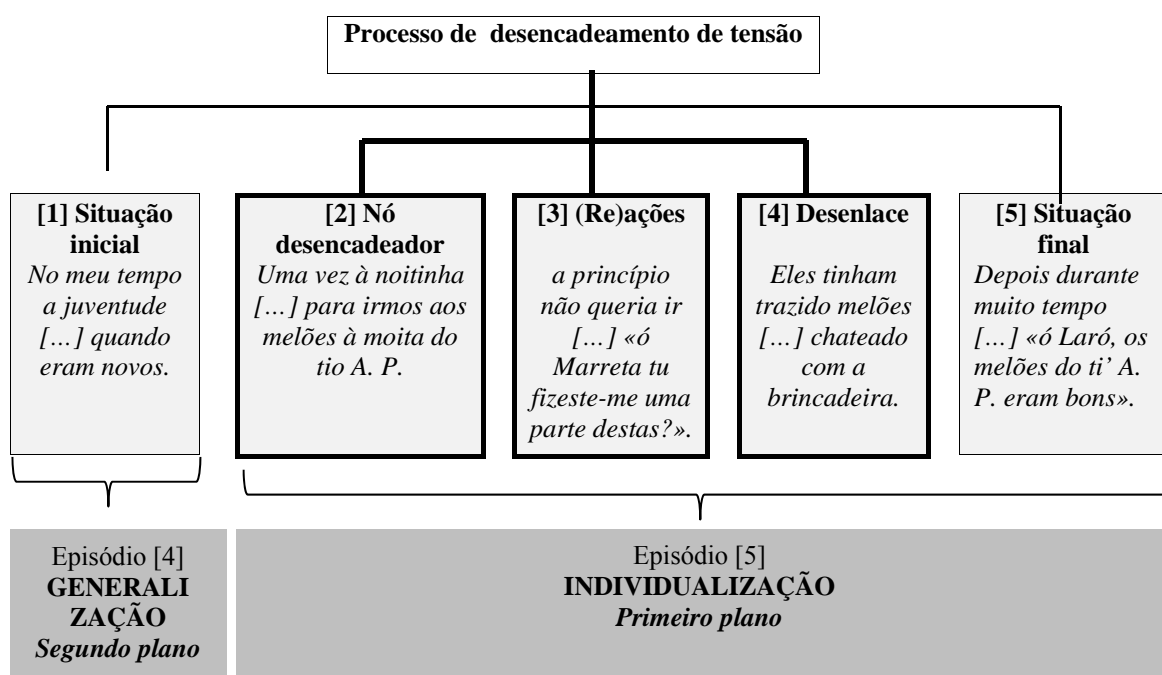
flexionadas no presente, têm um valor genérico/gnómico, a primeira, por ocorrer num segmento discursivo definitório, a segunda, por predicar algo sobre um sujeito cuja referência pode ser interpretada como “genérica”; nesse caso, estar-se-ia perante um segmento de discurso autónomo (atualizado sob a forma de DT). Não é isso, no entanto, o que acontece: pelo contrário, está aqui em causa um discurso implicado, condicionado genologicamente, sendo que o produtor textual predica uma situação marcada por valores de iteratividade/habitualidade que se traduzem num efeito de universalidade/generacidade, sem, no entanto, se anular enquanto agente e sem se descontextualizar temporalmente. Por outras palavras: o produtor textual apresenta uma situação protagonizada por um *nós* coletivo (em que se encontra também implicado) e enraizada num contexto temporal específico (o presente com valor deítico), ainda que bastante prolongável no tempo e sem balizas temporais precisas. A não genericidade é ainda construída pelo quantificador existencial *muitos*, que não remete para a totalidade de um conjunto (como aconteceria com um quantificador universal), expressando apenas uma operação de extração de parte plural (que, neste caso, corresponde a um conjunto encarado coletivamente). Há, pois, neste segmento discursivo, duas forças opostas, uma direcionada para uma interpretação genérica, outra para uma interpretação contextualizada.

Finalmente, o exemplo (50) constitui uma operação de generalização construída com base em situações passadas com valor aspetual habitual/iterativo (*sentiam, Juntavam-se, formavam, iam, se passava, gostavam*). As formas verbais criam um efeito de generalização ao remeter para processos que ocorreram frequentemente no passado, atribuindo propriedades ou estabelecendo relações entre entidades coletivas. O produtor textual relata situações habituais passadas coletivas, que avalia como moralmente reprováveis, que testemunhou e em que interveio também como personagem, mas atenuando ou camuflando a sua atorialidade – isto é, não se identificando explicitamente como elemento da entidade coletiva cuja referência é construída pela expressão *os rapazes da [minha] aldeia*. A generalização, neste caso, encontra-se ao serviço da representação do *meio social* e visa também a atenuação da atorialidade (individual) relativamente aos processos verbalizados. Relembre-se que as memórias são um género em que o produtor textual dá a conhecer o seu percurso existencial, autorrepresentando-se de forma moralmente positiva – assim sendo, torna-se natural a utilização de estratégias linguísticas que permitam, simultaneamente,

manter um registo de veracidade e construir uma imagem positiva do produtor textual. A generalização – que poderia ser parafraseada pelos argumentos *Era habitual todos os rapazes da minha aldeia iam à “rexincha”/ Os prejudicados pela atitude também tinha feito o mesmo* – é o processo utilizado neste caso para tal.

No exemplo em análise, a operação de generalização tem ainda uma função de articulação entre episódios. Com efeito, o episódio [4] assume, em termos de configuração temática global de MMV, uma função introdutória relativamente ao episódio [5], em que se relata um episódio de “*rexincha*”. O episódio [4] constitui a situação inicial de um processo de desencadeamento de tensão interepisódico (composto pelos episódios [4] e [5]), apresentando e organizando um processo estável/equilibrado, com uma função de *segundo plano*, que se opõe aos processos dinâmicos que se lhe seguirão (Esquema 45).

Esquema 45 – Processo de desencadeamento de tensão em MMV [4] e [5]



O episódio [4], correspondente à situação inicial, é configurado a partir de uma operação de generalização, quer em termos de agentes (expressão de uma entidade coletiva, na qual o produtor textual se encontra implicitamente integrada), quer em termos de processos (expressão de processos passados com valor habitual/iterativo); o

episódio [5] é constituído pelas restantes fases da narrativa, sendo configurado a partir de uma operação de individualização, ao nível dos agentes (expressão da atorialidade individual) e de processos (expressão de processos dinâmicos, orientados em direção a um desfecho). No caso em apreço, a operação de generalização transcende largamente o nível microtextual, passando a operar a nível textual/interepisódico.

### 3.2.2.4. Operações de modalização

As questões de modalização, no âmbito do ISD, são perspetivadas como um dos mecanismos associados à responsabilidade enunciativa. De facto, como já foi referido, o nível mais superficial da arquitetura textual é constituído quer pelas *vozes* que se expressam nos textos relativamente a certos aspetos do *dictum* (nomeadamente, a *voz do autor empírico*, as *vozes sociais* (exteriores ao conteúdo temático) e as *vozes das personagens* (implicadas no conteúdo temático), quer pelas *modalizações* (expressas por qualquer uma das vozes). Estas últimas encontram-se esquematizadas no Quadro 30, tendo em conta a perspetiva de Bronckart (1997).

**Quadro 30 – Classes de modalizações (Bronckart 1997)**

| Modalizações                                     |  | Marcas linguísticas (língua francesa)   |
|--|--|---|
| <b>Modalizações lógicas<br/>MUNDO OBJETIVO</b>   | O <i>dictum</i> é apresentado como <i>certo, possível, provável</i> (modalidade alética) ou como <i>indecidível, verificável, contestável</i> (modalidade epistémica). | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos do verbo do modo condicional</li> <li>• Auxiliares de modo (<i>vouloir, devoir, falloir, pouvoir</i>)</li> <li>• Verbos com valor semântico próprio mas que podem funcionar como auxiliares de modo (<i>croire, penser, aimer, souhaiter, désirer, être obligé de, être contraint de</i>)</li> <li>• Advérbios/locuções adverbiais (<i>certainement, probablement, évidemment, peut-être, sans doute, vraisemblablement, par bonheur, heureusement, malencontreusement, obligatoirement, délibérément...</i>)</li> <li>• Construções impessoais (<i>il est probable que ..., il est regrettable que..., on admet généralement que ...</i>)</li> </ul> |
| <b>Modalizações deônticas<br/>MUNDO SOCIAL</b>   | O <i>dictum</i> é apresentado como socialmente permitido, <i>proibido, necessário, desejável...</i>  |   |
| <b>Modaliza apreciativas<br/>MUNDO SUBJETIVO</b> | O <i>dictum</i> é objeto de um julgamento subjetivo.   |   |
| <b>Modalizações pragmáticas<sup>122</sup></b>    | O <i>dictum</i> é objeto de um julgamento relativo a uma das facetas de responsabilidade de uma personagem relativamente ao processo de que é agente.                  |   |

<sup>122</sup> As modalizações pragmáticas deixam de ser consideradas em Bronckart (2008a).

Bronckart (1997) equaciona a hipótese de as questões de modalização poderem ser determinadas pelos géneros textuais – se há géneros em que as unidades de modalização são raras ou estão praticamente ausentes (como é o caso das obras enciclopédicas, em que o conteúdo temático é apresentado como dado absoluto, não sujeito a modalização), outros há em que as unidades de modalização são frequentes. Nesta linha de raciocínio, o género memórias caracteriza-se pela presença recorrente de unidades de modalização, que operam a nível local, a propósito de determinados aspetos do *dictum*.

Apresentam-se abaixo dois exemplos ilustrativos do funcionamento das operações de modalização em cada um dos textos memorialísticos analisados.

- (51) Certo dia um tio meu de Alvarinhos disse-me «ó João, o teu pai está muito contente contigo, diz que mudaste como de o dia para a noite».
- E era verdade, eu tinha perdido os complexos de inferioridade, sentia-me com mais entusiasmo, com mais gosto de viver.
- Entretanto minha mãe adoeceu, e o meu irmão M. também, meu pai, muito preocupado com as doenças de minha mãe e de meu irmão, entregou-me a mim quase toda a responsabilidade da moleiraria, o que não era fácil, mas felizmente tudo correu bem, eu realmente tinha mudado muito. (MMV [4])
- (52) Lembro-me de que este tio aparecia de vez em quando com um coelho ou uma lebre, espingardeados durante as suas voltas pela herdade. Para ele, que era guarda, o defeso devia ser uma palavra vã. Um dia chegou a casa triunfante como um cruzado que viesse de desbaratar um exército de infieis. Trazia uma grande ave dependurada do arção, uma garça cinzenta, bicho novo para mim e que desconfiado era proibido matar. Tinha uma carne tirante a escura, com ligeiro gosto a peixe, se é que não estarei agora, depois de tantos anos, a sonhar com sabores que nunca me afagaram o paladar nem passaram pela goela. (PM [5])

Nos exemplos (51) e (52) ocorrem diversas operações de modalização. Apresenta-se abaixo o funcionamento de cada uma dessas operações relativamente ao *dictum* (Quadros 31 e 32, página seguinte).

Quadro 31 – Operações de modalização em MMV [4]

| <i>Dictum</i>   | Modalização do <i>dictum</i>                                      |                         |
|---|---|-------------------------|
|   | Unidade de modalização  | Operação de modalização |
| <i>Certo dia um tio meu de Alvarinhos disse-me «ó João, o teu pai está muito contente contigo, diz que mudaste como de o dia para a noite».</i><br><i>E era verdade, eu tinha perdido os complexos de inferioridade, sentia-me com mais entusiasmo, com mais gosto de viver</i> | <i>E era verdade</i> (construção impessoal, com valor de certeza) | Lógica                  |
| <i>Entretanto minha mãe adoeceu, e o meu irmão M. também, meu pai, muito preocupado com as doenças de minha mãe e de meu irmão, entregou-me a mim quase toda a responsabilidade da moleiraria, o que não era fácil</i>  | <i>o que não era fácil</i> (construção impessoal)                 | Pragmática              |
| <i>mas felizmente tudo correu bem</i>   | <i>felizmente</i> (advérbio com valor apreciativo)                | Apreciativa             |
| <i>Eu realmente tinha mudado muito</i>  | <i>realmente</i> (advérbio com valor alético de certeza)          | Lógica                  |

Quadro 32 – Operações de modalização em PM [5]

| <i>Dictum</i>   | Modalização do <i>dictum</i>   |                         |
|---|--|-------------------------|
|   | Unidade de modalização   | Operação de modalização |
| <i>Lembro-me de que este tio aparecia de vez em quando com um coelho ou uma lebre, espingardeados durante as suas voltas pela herdade. Para ele, que era guarda, o defeso devia ser uma palavra vã. Um dia chegou a casa triunfante como um cruzado que viesse de desbaratar um exército de infiéis. Trazia uma grande ave dependurada do arçã, uma garça cinzenta, bicho novo para mim e que</i> | <i>Devia</i> (verbo modal, no imperfeito com valor de incerteza)   | Lógica                  |
| <i>desconfio</i>  | <i>desconfio</i> (verbo com funcionamento modal, com valor de incerteza)   | Lógica                  |
| <i>era proibido matar</i>   | <i>era proibido</i> (construção passiva com valor de proibição)  | Deontica                |
| <i>Tinha uma carne tirante a escura, com ligeiro gosto a peixe, se é que não estarei agora, depois de tantos anos, a sonhar com sabores que nunca me afagaram o paladar nem passaram pela goela.</i>  | <i>se é que não estarei ... a sonhar com sabores</i> (construção condicional com o verbo no futuro – valor de incerteza) | Lógica                  |

Uma análise comparativa dos dois exemplos permite concluir que ambos os excertos se encontram saturados de unidades de modalização – no entanto, os mecanismos de textualização por meio dos quais a modalização é materializada são

distintos. No excerto de MMV a modalização é construída com base em unidades linguísticas caracterizadas pela simplicidade semântica e por um baixo grau de dependência sintática relativamente às formas e construções em que ocorrem (trata-se sobretudo de modificadores frásicos, de ocorrência opcional), ao passo que em PM a modalização é materializada por meio de construções sintáticas e semânticas mais complexas. De facto, neste segundo texto, a modalização resulta da configuração de formas e/ou construções em que se imbricam valores variados:

- *devia*: verbo modal com valor de probabilidade no pretérito imperfeito, com valor de incerteza;
- *desconfio*: verbo de conhecimento com valor de dúvida;
- *era proibido*: construção passiva (impessoal), que resulta da modalização expressa por uma voz social (o agir social, sob a forma de norma/prescrição, sobrepõe-se à atorialidade individual);
- *se é que não estarei... a sonhar com sabores*: oração subordinada adverbial condicional com o verbo no futuro, associando valores psicológicos e perceptivos (*sonhar com sabores*).

Do exposto se conclui que em ambos os textos memorialísticos se verifica a ocorrência frequente a operações de modalização – facto que pode ser interpretado como contingência da atividade em que os textos são produzidos e do género adotado. Por outras palavras: as operações de modalização são um dos traços especificadores do género memórias; a seleção dos mecanismos de textualização que as realizam, por seu turno, resulta de questões estilísticas, relacionadas com a atividade em causa – a atividade familiar rege-se, como se verá de seguida, por uma *forma de dizer* simples, com baixo grau de elaboração mental; a atividade literária, pelo contrário, implica um nível elevado de reflexividade, que se traduz na articulação – criativa e inusitada – dos mecanismos de realização textual selecionados. Isto aplica-se quer à modalização, quer às restantes operações psicológico-discursivas (globais e locais).

Tal como acontece com as operações de ocorrência opcional ao nível infraestrutural, também as operações de ocorrência opcional ao nível superficial não devem ser entendidas como uma lista fechada – as operações psicológico-discursivas

que determinam a identidade do género memórias não se esgotarão, certamente, nas propostas apresentadas. Tendo em conta que os géneros são realidades complexas, em constante evolução e mutação, com funcionamentos condicionados pelas atividades de linguagem em que são produzidos, é possível, certamente, encontrar neles outras operações de ocorrência opcional, ao nível superficial.



## 4. Dimensão estilística

A noção de *estilo* tem sido alvo de reflexão desde a Antiguidade Clássica – conforme referido na Parte I, já nos tratados aristotélicos se considerava a importância do estilo enquanto elemento fulcral da oratória, nomeadamente da fase de *elocutio* (em que se procedia à ornamentação de um conteúdo, por meio, sobretudo, de tropos e de figuras de retórica). Mais tarde, já no século XX e no âmbito dos estudos linguísticos, a noção foi revalorizada, sendo perspectivada quer em termos de *intenção estética* (Bally [1952]1965), quer em termos de *adequação linguística* (Carvalho [1967]1973), sendo ainda encarada como componente genológica (Voloshinov [1929]1977, Voloshinov [1930]1981) ou como questão de *variação textual* relativamente a um modelo/género (Adam 1999)<sup>123</sup>.

As abordagens de Bally, Carvalho, Voloshinov e Adam permitem concluir que conceito de *estilo* pode ser abordado sob ângulos variados. No âmbito do presente trabalho, o estilo é abordado a três níveis: da atividade (relacionando-se com questões de adequação discursiva e de intencionalidade comunicativa), de género (sendo encarado como componente genológica) e do texto (surgindo associado ao estilo individual do produtor textual, face à situação de comunicação concreta com que se depara).

### 4.1. Estilo de atividade

Associando a noção de *estilo* à visão estética do mundo, Bally ([1952]1965) opõe *língua natural* (ou *espontânea*) e *língua literária*, noções que se caracterizam, respetivamente, pela ausência e presença de intenção estética (e não pela presença ou ausência de expressividade). A língua natural, de carácter simples e estereotipado, é utilizada em situações de comunicação quotidiana, ao passo que a língua literária é usada em contexto literário/artístico:

le langage naturel, on l'a vu, regorge d'éléments affectifs; mais rèrement onj constate une intention esthétique et littéraire dans l'emploi de ces expressions. Un gamin des rues emploie des mots pittóresques et façonne ses phrases d'une manière imprévue et piquante; il fait du style sans le savoir. [...]

---

<sup>123</sup> Sobre esta questão, cf. Coutinho (2002b).

La langue littéraire est une forme d'expression devenue traditionnelle; c'est un résidu, une résultante de tous les styles accumulés à travers les générations successives, l'ensemble des éléments littéraires digérés par la communauté linguistique.

Bally [1952]1965, 27-28

A diferença entre os dois tipos de língua reside, para este autor, na intenção e no motivo que levam à produção linguística: a língua natural rege-se essencialmente por fatores de ordem pragmática, enquanto a língua literária é condicionada sobretudo por razões de ordem estética: “le résultat est différent parce que l'effet visé nés pas le même. Ce qui est bu pour le poète, n'est que moyen pour l'homme qui vit et agit” (Bally [1952]1965, 29).

Herculano de Carvalho define o estilo regendo-se por critérios de ordem predominantemente pragmática: o estilo corresponde, na sua perspectiva, à “adequação das formas que constituem o saber linguístico de um sujeito falante às finalidades linguísticas de cada um dos seus actos de fala” (Carvalho [1967]1973, 302). O autor entende que existem estilos variados, resultantes da adequação à situação de comunicação e às finalidades específicas dos atos em que foram produzidos – nesse sentido, cada ato de fala apresentará um estilo próprio. Ressalvando que as circunstâncias particulares que determinam os atos verbais são “praticamente infinitas” e que, por isso mesmo, a “gradação da semlhança finalística desses actos” (Carvalho [1967]1973, 304) também o é, o autor da *Teoria da Linguagem* considera, no entanto, a existência de dois estilos opostos/extremos: o estilo coloquial e o estilo refletido:

**Quadro 33 – Estilo coloquial e estilo refletido (Carvalho [1967]1973)**

|   | <b>Estilo coloquial</b>   | <b>Estilo refletido</b>  |
|---|---|--|
| <b>Modo predominante</b>  | Oral  | Escrito  |
| <b>Conteúdo cognoscitivo exteriorizado</b>                                  | Pobre   | Rico e complexo  |
| <b>Situação de comunicação</b>  | Situações de comunicação quotidiana, simples e estereotipada (em que prevalecem intenções práticas e imediatas) | Situações de elaboração intelectual (de carácter especulativo ou estético – científico, cultural, político ou literário) e de atuação social |
| <b>Nível de consciência em relação ao processo de adequação estilística</b> | Baixo   | Elevado  |
| <b>Grau de obediência à gramática</b>                                       | Baixo (abundância de anacolutos e de solecismos)  | Alto (correção e elegância linguística)  |
| <b>Variedades estilísticas</b>  | Estilo familiar<br>Estilo “vulgar”  | Estilo literário   |

Síntese feita com base em Carvalho [1967]1973, 304-307

Embora a questão do modo possa ser questionada enquanto critério pertinente na distinção dos dois tipos de estilo – na medida em que os textos escritos podem ser marcados pelo estilo coloquial (como é o caso de MMV) ou que os textos orais podem ser marcados pelo estilo refletido (como acontece, por exemplo, com os *Discursos de Estocolmo*, de Saramago)<sup>124</sup>, a distinção entre estilo coloquial e estilo refletido demonstra que os textos/gêneros não são objetos estritamente linguísticos, mas resultam também de fatores pragmáticos (situação de comunicação) e psicológicos (nível de consciência em relação ao processo de adequação estilística).

No âmbito da análise dos textos memorialísticos MMV e PM, torna-se pertinente e produtivo conciliar as duas perspectivas acima apresentadas, articulando fatores de natureza estética (predominantes na atividade literária) e fatores de natureza pragmática (prevalentes na atividade coloquial). O Quadro 34 dá conta da forma como *língua espontânea* e *língua literária*, por um lado, e *estilo coloquial* e *estilo refletido*, por outro, se encontram presentes e/ou se articulam nos textos MMV e PM:

**Quadro 34 – Estilo coloquial e estilo literário em MMV e PM**

|                            | MMV  | PM  |
|----------------------------|--|---|
| <b>Atividade cotidiana</b> | <p><b>Língua espontânea</b><br/>– Ausência de intenção estética</p> <p><b>Estilo coloquial</b><br/>– Situação de comunicação quotidiana, simples (em que prevalecem intenções práticas)<br/>– Baixo nível de consciência em relação ao processo de adequação estilística</p> | <p><b>Estilo coloquial</b><br/>– Situação de comunicação quotidiana, simples (em que prevalecem intenções práticas)</p>   |
| <b>Atividade literária</b> |  | <p><b>Língua literária</b><br/>– Presença de intenção estética</p> <p><b>Estilo refletido</b><br/>– Situações de elaboração intelectual (de carácter estético – literário)<br/>– Elevado nível de consciência em relação ao processo de adequação estilística</p> |

Circunscrito à atividade cotidiana, o texto MMV caracteriza-se pela ausência de intenção estética (inerente à língua espontânea) e pelo estilo coloquial,

<sup>124</sup> Herculano de Carvalho ([1967]1983) é sensível a essa questão – segundo o autor, o estilo coloquial não coincide sempre com atos de fala orais, nem o estilo refletido com atos de fala fixados por escrito.

correspondendo a uma situação de comunicação quotidiana/simples e revelando um baixo nível de consciência em relação ao processo de adequação estilística. O texto PM, pelo contrário, integra-se na atividade literária (em possível articulação com outras atividades), sendo condicionado por intenções predominantemente estéticas e pelo estilo refletido, que resulta de uma situação de elaboração intelectual e que reflete um elevado nível de consciência em relação ao processo de adequação estilística. É, justamente, o facto de se tratar de um texto produzido na atividade literária e de, por isso, traduzir a expressão criativa e artística da realidade, que lhe permite simular/ficcionalizar o estilo coloquial, integrando vários usos da língua. O estilo coloquial em PM não é autêntico/puro, pois resulta de um processo de re-criação, com intenção estética, de uma ação de linguagem quotidiana virtual, expressa em estilo coloquial<sup>125</sup>. A utilização de um registo coloquial atua, como se verá no ponto seguinte, como parâmetro de género (estilo genológico); a sua utilização contribui para a criação de um efeito de genuinidade/autenticidade, associado ao género memórias.

Apresentam-se abaixo dois episódios memorialísticos, por forma a dar conta de algumas possibilidades de realização e configuração linguística do estilo espontâneo/coloquial e do estilo refletido/literário nos textos MMV e PM.

#### **4.1.1. Estilo da atividade familiar**

O texto MMV é marcado pelo estilo espontâneo/coloquial, que, por seu turno, é configurado por um conjunto objetivo de características formais que resultam da adequação da produção textual aos objetivos pragmáticos que presidiram a essa mesma produção. O exemplo (53) ilustra isso mesmo:

(53) »»»» O LARÓ E OS MELÕES DO TIO A. P. ««««

Uma vez à noitinha estava eu no moinho apareceram-me lá o meu amigo A. L., que tinha por alcunha «o Marreta» e o seu primo M. J. e o J. L., a convidar-me para irmos aos melões à moita do tio A. P., a princípio não queria ir mas eles lá me convenceram, quando chegámos à entrada do meloal, o M. por malandrice disse «o melhor é tirarmos as botas, para não fazermos barulho», mas eu não quis e disse «isso é que era bom!». E lá fomos apanhar os melões, estava eu a cheirar um melão para ver se estava maduro, oiço dois tiros de espingarda, dados mesmo ali perto de mim, apanhei um grande susto, e fugi a correr com medo, saltei umas paredes até chegar a um caminho ali perto, que eu já conhecia, só não fui sempre a correr até ao moinho porque já lá perto deu-me uma pontada que eu fiquei à rasquinha, cheguei lá ao Moinho meio rebentado, fechei-me, lá dentro, e logo comecei a desconfiar que era realmente malandrice, pouco depois oiço-os, vinham a conversar e a

---

<sup>125</sup> A este respeito, valerá a pena relembrar a reflexão de Voloshinov ([1926]1981): conforme o autor, o texto literário tem a capacidade de absorver e transformar outros formatos textuais.

sorrir, entretanto aparece o A. L. fingindo que estava a chorar e dizia «ó Laró, mataram o meu primo», eu disse-lhe «cala-te pá, eu ouvi que vocês se vinham a rir». E logo chegaram os outros também a sorrir eu senti-me muito ofendido e disse «ó Marreta tu fizeste-me uma parte destas?».

Eles tinham trazido melões comiam e riam, mas eu tinha ficado muito chateado com a brincadeira.

Depois durante muito tempo foi um falatório em Alvarinhos e não só. Passados anos ainda reinavam comigo: «ó Laró, os melões do ti' A. P. eram bons». (MMV [6])

O exemplo (53) reflete, todo ele, um estilo espontâneo e coloquial, que se traduz num conjunto objetivo de características formais, nos planos lexical, sintático e da representação gráfica (Quadro 35):

**Quadro 35 – Estilo coloquial em MMV [6]**

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| <b>Plano lexical</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico simples/pouco complexo</li> <li>• Diminutivos</li> <li>• Expressões idiomáticas/coloquiais (<i>ficar à rasca, ir aos melões</i>)</li> <li>• Vocábulos/construções arcaicas (<i>foi um falatório, reinavam</i>)</li> </ul>                         |
| <b>Plano sintático</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura sintática simples (parataxe e e hipotaxe de tipo mais elementar)</li> <li>• Inversão da ordem SVO (<i>estava eu</i>)</li> <li>• Solecismos (<i>apareceram-me lá o meu amigo A. L. [...] e o seu primo Manuel Jacinto e o J. L.</i>)</li> </ul> |
| <b>Plano da representação gráfica</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vírgula a marcar o final de frase declarativa</li> <li>• Ausência de pontuação a introduzir o discurso relatado</li> </ul>   |

O estilo espontâneo e coloquial é acentuado pela integração de segmentos de discurso relatado no episódio, na forma de discurso direto: se a inclusão de formas dialogadas é, por si só, uma estratégia comumente utilizada para conferir expressividade/espontaneidade ao discurso, por outro lado permite introduzir nesse mesmo discurso novos agentes, responsáveis por novos registos, com diferentes graus de espontaneidade e de coloquialidade («*isso é que era bom!*», «*cala-te pá, eu ouvi que vocês se vinham a rir*», «*ó Marreta tu fizeste-me uma parte destas?*»).

A aplicação de diferentes graus de coloquialidade aos dois níveis de enunciação revela, por parte de J. Azenha, algum nível de consciência em relação ao processo de adequação estilística e prova que os textos têm subjacente uma dimensão gnosiológica, que se traduz (também) ao nível estilístico. Ainda que se restrinja a realizações linguísticas que refletem operações simples (associadas, por exemplo, ao predomínio de nexos de coordenação, em detrimento de nexos de subordinação) e não reflita um total

conhecimento do funcionamento da língua padronizada, o texto MMV não deixa de revelar um certo grau de consciência em termos de adequação discursiva.

#### 4.1.2. Estilo da atividade literária

O texto PM, por seu turno, é marcado por um estilo oposto ao de MMV, que se caracteriza pela reflexividade e pela intencionalidade estética. O exemplo (54) dá conta desse estilo:

- (54) Um dia estava eu pescando num esteiro do Tejo, por uma vez em paz e boa harmonia com o José Dinis (tenho dúvidas sobre se seria realmente um esteiro, pois não havíamos andado tanto, nem na direcção própria, para que pudéssemos ter-nos aproximado do rio: o mais certo seria tratar-se de algum charco bastante profundo para que não chegassem a secá-lo os calores do Verão e aonde, arrastadas pelas cheias, tivessem ido desaguar algumas colónias de peixes) e já tínhamos pescado dois enfezados espécimes quando apareceram dois moços mais ou menos da nossa idade, que seriam do Mouchão de Cima e que por isso não conhecíamos (nem era recomendado que conhecêssemos), apesar de vivermos à distância de um tiro de pedra. Sentaram-se atrás de nós, e a conversa do costume começou: «Então o peixe pica?», e nós que assim-assim, nada dispostos a dar-lhes confiança. Em todo o caso, para que não se rissem de nós, sempre fomos dizendo que tínhamos tirado dois peixes que estavam na caldeira. O que se chamava caldeira era um recipiente de lata, cilíndrico, com tampa ajustada e um arame em arco que servia para enfiar no braço. Nas caldeiras, em geral suspensas do pau ao ombro, levavam os trabalhadores o jantar para o campo, uma tomatada, se era o tempo, uma sopa de couves com feijão, o que calhasse, conforme os teres de cada um. Depois de havermos deixado claro que não éramos tão podões como podíamos ter parecido, voltámos a nossa atenção para as bóias imobilizadas na dureza plúmbea da superfície da água. Grande silêncio se fez, o tempo passou, às tantas um de nós olhou para trás e os gajos já ali não estavam. Deu-nos o coração um baque e fomos abrir a caldeira. Em lugar dos peixes havia dois gravetos flutuando na água. Como conseguiram os facinoras, sem o menor ruído, tirar a tampa, extrair os peixes e dar o fora, é o que até hoje não consegui perceber. Quando chegámos casa e contámos o que nos havia sucedido, a tia Maria Elvira e o tio Francisco fartaram-se de rir à nossa custa. Não podíamos queixar-nos, era o que merecíamos. (PM [35])

O exemplo (54) caracteriza-se pela elaboração intelectual e pela adequação estilística próprios do estilo literário. Apresenta-se, no Quadro 35 (página seguinte), o conjunto objetivo de características formais que definem esse estilo.

O estilo literário patente no exemplo (54) é marcado quer pela complexidade das estruturas lexicais/semânticas e sintáticas seleccionadas, quer pela ficcionalização do estilo espontâneo/coloquial. Um e outro aspeto traduzem o alto grau de reflexividade e a intencionalidade estética que presidem ao processo de escrita.

A articulação entre os dois estilos é motivada por uma intencionalidade estética. A título de exemplo, repare-se na forma como se configura o discurso relatado ao longo

do episódio. No segmento *Sentaram-se atrás de nós, e a conversa do costume começou: «Então o peixe pica?», e nós que assim-assim, nada dispostos a dar-lhes confiança. Em todo o caso, para que não se rissem de nós, sempre fomos dizendo que tínhamos tirado dois peixes que estavam na caldeira.*, as diferentes formas de integrar o discurso das personagens denunciam a articulação entre o estilo refletido/literário e o estilo espontâneo/coloquial.

**Quadro 36 – Estilo refletido e variedade estilística literária em PM [35]**

| Estilo refletido e variedade estilística literária  |   |
|---|---|
| <b>Plano lexical e semântico</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico cuidado/erudito (<i>espécimes, plúmbea, facínoras</i>)</li> <li>• Figuras de retórica/tropos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– metáfora (<i>dureza plúmbea da superfície da água</i>)</li> <li>– ironia (<i>já tínhamos pescado dois enfezados espécimes</i>)</li> </ul> </li> </ul>                      |
| <b>Plano sintático</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura sintática complexa (hipotaxe – nexos de subordinação temporais, finais, concessivos, comparativos, condicionais, consecutivos)</li> <li>• Sintagmas nominais longos (constituídos por núcleo, determinante(s) e modificador(es))</li> <li>• Tempos compostos com o auxiliar <i>haver</i> (<i>havíamos andado</i>)</li> </ul> |
| <b>Plano da representação gráfica</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parêntesis (a delimitar comentários e a estabelecer fronteiras entre a a verbalização de acontecimentos passados e a metarreflexividade)</li> </ul>  |
| <b>Ficcionalização do estilo espontâneo/coloquial</b>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico e construções frásicas de sabor popular e oralizante (<i>em paz e boa harmonia, moços, dar-lhes confiança, era o tempo, dar o fora, gajos, Deu-nos o coração um baque, fartaram-se de rir à nossa custa</i>)</li> </ul> |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inversão da ordem SVO (<i>estava eu</i>)</li> <li>• Anacolutos (<i>Deu-nos o coração um baque</i>)</li> </ul>  |   |

Para além disso, a utilização dos três formas de reprodução do discurso (direto, direto livre e indireto) num mesmo período frásico serve uma intenção simultaneamente estética (associada a um efeito de variação/não repetição) e retórica/argumentativa:

- o discurso direto é utilizado para reproduzir objetiva e fielmente o discurso de um agente que não o produtor textual;
- o discurso direto livre, para além de traduzir discursivamente o tom dramático da conversação, sugere a implicação do produtor textual/protagonista – as palavras da personagem-criança surgem integradas na verbalização do produtor textual-adulto, que se responsabiliza

discursivamente por elas, contribuindo para a manutenção do efeito de identidade tão característico do género memórias;

- o discurso indireto mantém a implicação e a responsabilização enunciativas, mas sugere a retoma da atorialidade do produtor textual (atorialidade essa que havia sido atenuada com o discurso relatado).<sup>126</sup>

A opção pela articulação destas três formas de reprodução do discurso das personagens exemplifica uma possibilidade de construção linguística de um dos aspetos recorrentemente assinalado na área dos estudos literários como característica do estilo saramaguiano: a pluralidade de vozes e a (des)responsabilização pela enunciação.

Em suma, ambos os textos (MMV e PM) são marcados pelo estilo coloquial/espontâneo – no entanto, se em MMV esse estilo resulta da circunscrição do texto à atividade familiar, refletindo uma *espontaneidade real*, em PM o estilo coloquial traduz uma *espontaneidade refletida/literária*, se assim se pode dizer, que resulta, justamente, de um processo de ficcionalização do estilo coloquial. Tal ficcionalização, por sua vez, é determinada pela atividade literária.

## 4.2. Estilo de género

Segundo Gaffiot ([1934]1996), o vocábulo latino *stilus* apresenta, já em latim, aceções distintas, uma de carácter literal, outra de sentido figurado: objeto pontiagudo, caneta afiada usada para escrever nas tabuinhas de cera *vs.* modo de, maneira/estilo, obra literária, língua (*e.g. Graecus stilus*, língua grega). Isto demonstra que, já na origem, o termo *estilo* surge associado quer à expressão individual (literária ou não), quer à expressão coletiva (representada pela língua). É, aliás, nessa linha de pensamento, que S. Segre (1981, 116) atribui dois valores fundamentais à palavra:

- 1) o conjunto de traços formais que caracterizam (em geral ou num momento particular) o modo de uma pessoa se expressar, ou o modo de escrever de um autor;
- 2) o conjunto de traços formais que caracterizam um conjunto de obras, grupo esse constituído sobre bases tipológicas ou históricas.<sup>127</sup>

<sup>126</sup> Sobre a questão do relato de discurso na ficção narrativa, cf. Duarte (2003).

<sup>127</sup> S. Segre (1981, 133) considera que a definição de *estilo* pode ter em linha de conta os usos linguísticos individuais de uma pessoa ou de um autor, ou as caracterizações expressivas de um grupo



A noção de *estilo* enquanto conjunto de traços formais que caracterizam conjuntos de obras com base em critérios tipológicos tem sido foco de reflexão não só ao nível dos estudos literários (com destaque para a teorização relativa aos modos, géneros e subgéneros literários, iniciada na Antiguidade Clássica, por Platão, Aristóteles e Horácio) como também ao nível dos estudos linguísticos. Nesta segunda área, relembre-se a proposta de Voloshinov, que, referindo-se ao estatuto social dos géneros no artigo “La structure de l’*énoncé*”, encara o estilo como componente genológica, a par da estrutura:

Ainsi, chacun des types de communication sociale [...] organise, construit et achève, de façon spécifique, la forme grammaticale et stylistique de l’*énoncé* ainsi que la structure du type dont il relève: nous la désignerons désormais sous le terme de genre.

Voloshinov [1930]1981, 290

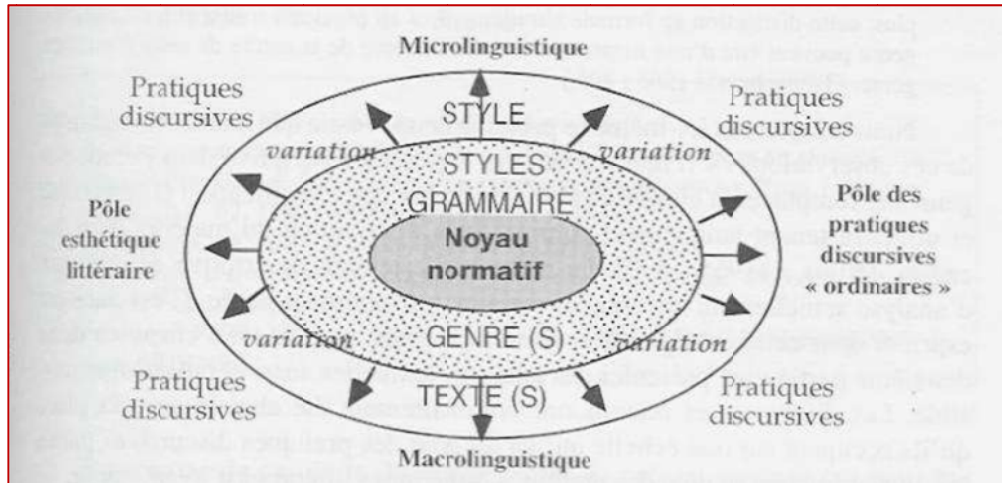
Conforme este autor, as diferentes situações de comunicação social condicionam os géneros em termos estruturais, gramaticais e estilísticos. O estilo terá, nessa perspetiva, uma dimensão coletiva, sendo associado à normatividade imposta pelo género.

Adam (1999), por seu turno, considera que as questões estilísticas resultam de processos de variação a nível macrolinguístico, entre os textos e os géneros – isto é, que os textos reproduzem modelos/géneros, não de forma repetitiva, mas inovadora (adaptando-os, renovando-os ou subvertendo-os). Sobejamente conhecido, o Esquema 46 (página seguinte) ilustra isso mesmo.

---

de obras, ligadas a uma época e/ou a um género, concluindo que “Estão assim em jogo as relações falante-instituições linguísticas, escritor-língua, autor-comunidade [...] e também artista-linguagem.”

Esquema 46 – Possibilidades de variação (Adam 1999)



Adam 1999, 93

Na ótica de Adam, o sistema é composto por três zonas diferentes: uma zona interior, normativa; uma zona intermédia, de relativa normatividade, em que se encontram situados a gramática, os géneros textuais e os estilos (no plural); uma zona exterior, caracterizada pela variação, a que correspondem os textos e o estilo (no singular). A noção de *estilo* apresenta, portanto, duas ocorrências: na zona intermédia, *styles* (no plural), diz respeito a casos de “*phraséologie d’un groupe sociale (juridique, médicale, sportive, etc. [...])*”; na zona exterior, *style* (no singular), refere-se à variação individual.

A partir das conceções acima apresentadas, torna-se legítimo distinguir *estilo individual* e *estilo genológico*. Focando o objeto de análise da presente investigação, considerar-se-á que o primeiro se refere ao conjunto de mecanismos de realização textual que caracterizam o modo de expressão individual em MMV e PM, encarados como textos singulares e que o segundo diz respeito ao conjunto de mecanismos de realização textual que, estando presentes nos textos MMV e PM, poderão ser encarados como parâmetros do género memórias.

Os estilos individuais de MMV e PM serão necessariamente diferentes, refletindo variações diastráticas, condicionadas pelas atividades em que se desenvolvem os processos de produção e receção-interpretação textual; o estilo genológico, pelo contrário, será naturalmente idêntico, já que resulta de processos de adoção/adaptação de um mesmo modelo textual.

Tendo como base a identificação de mecanismos de realização textual comuns nos textos MMV e PM, o Quadro 37 dá conta das características que constituem os principais o estilo do gênero memórias.

**Quadro 37 – Estilo do gênero memórias**

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Características estáveis</b><br>(não determinadas pela atividade de linguagem) | <b>Tema</b><br>(conteúdo verbalizado, macroestrutura)                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdo temático verbalizado: totalidade ou parcialidade do percurso biográfico, inserido num meio social</li> <li>• Subdivisão do conteúdo temático verbalizado em (feixes de) episódios autônomos, articulados de acordo com critérios de ordem cronológica e/ou associativa/temática</li> <li>• Unidade temática (circunscrita a dois temas fundamentais: percurso autobiográfico, meio social)</li> </ul>             |
|   | <b>Estrutura composicional interepisódica</b>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturação em episódios (unidades com autonomia estrutural e semântica)               <ul style="list-style-type: none"> <li>– primeiro episódio: função introdutória</li> <li>– último episódio: função conclusiva</li> </ul> </li> <li>• Predomínio de episódios estruturados com base no discurso narrativo (planificado segundo processos de desencadeamento de tensão ou sob a forma de <i>script</i>)</li> </ul>   |
|   | <b>Operações psicológico-discursivas de ocorrência obrigatória (TD)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocorrência dos 4 TD               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Grau de extensão dos TD: preponderância do RI relativamente aos restantes TD</li> <li>– Formas de articulação entre os TD: <i>emolduramento</i> (o DI cria um efeito de emolduramento sobre os restantes TD), <i>encaixe</i></li> <li>– Formas de planificação do discurso narrativo: sequência narrativa, <i>script</i></li> </ul> </li> </ul> |
|   | <b>Operações psicológico-discursivas de ocorrência opcional</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocorrência de operações locais a nível               <ul style="list-style-type: none"> <li>– infraestrutural: operações de descrição, explicação, argumentação</li> <li>– superficial: operações de evocação, reformulação, generalização, modalização</li> </ul> </li> </ul>   |
| <b>Características variáveis</b><br>(determinadas pela atividade de linguagem)    | <b>Intenção estética/Adequação discursiva</b>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de intenção estética (atividade literária) <b>ou</b> ausência de intenção estética (atividade não literária)</li> <li>• Ocorrência de estilo espontâneo/coloquial real (atividade familiar) <b>ou</b> ficcionado (atividade literária) <b>ou</b> ocorrência de outro estilo (dependente da atividade)</li> </ul>  |

No Quadro 37 são apresentadas duas categorias de características: a primeira corresponde a previsibilidades de ordem temática e composicional e discursiva ditas estáveis, independentemente da(s) atividade(s) a que a produção textual esteja circunscrita; a segunda diz respeito a previsibilidades variáveis, isto é, que admitem várias possibilidades de ocorrência e configuração no gênero, decorrentes dos condicionamentos impostos pela(s) atividade(s) de linguagem em que o gênero é adotado.

### 4.3. Estilo de texto

Como acaba de ser referido, o estilo individual expresso em MMV e PM resulta de fatores que ocorrem ao nível da atividade de linguagem e que são condicionados pela situação comunicativa: MMV é um texto que se encontra circunscrito à atividade familiar, correspondendo a uma situação de comunicação (relativamente) simples; PM é um texto que se enquadra num sistema de atividades, dizendo respeito a uma situação de comunicação marcada pela elaboração intelectual (artística/literária). O estilo individual dos textos é, por isso, diferente, surgindo associado a questões de intenção estética e de adequação discursiva já abordadas no ponto anterior. Quer isto dizer que o estilo individual de MMV é indissociável do estilo espontâneo/coloquial e que o estilo individual de PM é inseparável do estilo refletido/literário.

O estilo individual não se restringe, no entanto, a aspetos de adequação discursiva ou de intenção estética, mas resulta da expressão individual tomada na sua globalidade – isto é, integrando questões de tematicidade e de estrutura composicional. É essa, aliás, a ideia que se encontra subjacente, já no século XVII, nas seguintes considerações de Buffon:

Les idées seules forment le fond du style, l'harmonie des paroles n'en est que l'accessoire, et ne dépend que de la sensibilité des organes; il suffit d'avoir un peu d'oreille pour éviter les dissonances, et de l'avoir exercée, perfectionnée par la lecture des poètes et des orateurs, pour que mécaniquement on soit porté à l'imitation de la cadence poétique et des tours oratoires.

Buffon 1753 [1998]

As características temáticas e composicionais dos textos MMV e PM foram já analisadas nos Capítulos 2 e 3; assim sendo, sintetizam-se no Quadro 38 (página seguinte) os traços distintivos de cada um desses textos, a fim de estabilizar os traços característicos dos respetivos estilos individuais.

A partir da sistematização exposta, é legítimo concluir que o estilo individual não se limita a refletir um inventário de traços opcionais relacionados com determinada variedade socioestilística e de registo; o estilo individual resulta também da conceção do texto como unidade comunicativa global, caracterizável em termos de conteúdo temático verbalizado e de estrutura composicional.

Quadro 38 – Estilo dos textos MMV e PM

|   | MMV  | PM  |
|---|--|---|
| <b>Tema</b><br>(conteúdo verbalizado, macroestrutura)                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título com função macroestrutural</li> <li>• Conteúdo temático verbalizado: totalidade do percurso biográfico, em articulação com o meio social</li> <li>• Verbalização do conteúdo temático em três blocos temáticos/cronológicos</li> <li>• Subdivisão do conteúdo temático verbalizado em episódios, articulados de acordo com critérios cronológicos e/ou hierárquicos</li> <li>• Unidade temática (circunscrita a dois temas fundamentais: percurso autobiográfico, meio social)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título com função macroestrutural</li> <li>• Conteúdo temático verbalizado: parte do percurso biográfico (infância), em articulação com o meio social</li> <li>• Verbalização do conteúdo temático em feixes de episódios, organizados de acordo com critérios associativos (não cronológicos) e/ou espaciais</li> <li>• Unidade temática (circunscrita a dois temas fundamentais: percurso autobiográfico, meio social)</li> </ul>  |
| <b>Estrutura composicional episódica</b>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturação em 3 capítulos, divididos em 7 feixes de episódios, subdivididos em 38 episódios <ul style="list-style-type: none"> <li>– 1.º episódio: função introdutória</li> <li>– 38.º episódio: função conclusiva</li> </ul> </li> <li>• Predomínio de episódios estruturados com base num processo de desencadeamento de tensão complexa (seguidos de episódios <i>script</i> e, por fim, episódios em que há desencadear de tensão simplificada)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturação em 61 episódios, divididos em feixes de episódios <ul style="list-style-type: none"> <li>– 1.º episódio: função introdutória</li> <li>– 61.º episódio: função conclusiva</li> </ul> </li> <li>• Predomínio de episódios estruturados com base num processo de desencadeamento de tensão simplificada (seguidos de episódios em que há desencadear de tensão complexa e, por fim, episódios <i>script</i>)</li> </ul>  |
| <b>Operações psicológico-discursivas de ocorrência obrigatória (TD)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocorrência dos 4 TD <ul style="list-style-type: none"> <li>– Grau de extensão dos TD: nítida preponderância (+/- 90%) do RI em relação aos restantes TD</li> <li>– Grau de ocorrência dos TD: predomínio da ocorrência dos discursos de tipo interativo (alternância entre DI e RI)</li> <li>– Formas de articulação entre os TD: <i>emolduramento</i> (o DI cria um efeito de emolduramento sobre os restantes TD) e <i>encaixe</i></li> <li>– Formas de planificação do discurso narrativo: sequência narrativa, <i>script</i></li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocorrência dos 4 TD <ul style="list-style-type: none"> <li>– Grau de extensão dos TD: nítida preponderância (+/- 90%), do RI em relação aos restantes TD</li> <li>– Grau de ocorrência dos TD: predomínio da ocorrência dos discursos de tipo interativo (alternância entre DI e RI)</li> <li>– Formas de articulação entre os TD: <i>emolduramento</i> (o DI cria um efeito de emolduramento sobre os restantes TD) e <i>encaixe</i></li> <li>– Formas de planificação do discurso narrativo: sequência narrativa, <i>script</i></li> </ul> </li> </ul> |
| <b>Operações psicológico-discursivas de ocorrência opcional</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocorrência de operações locais a nível <ul style="list-style-type: none"> <li>– infraestrutural: operações de descrição, explicação, argumentação</li> <li>– superficial: operações de evocação, reformulação, generalização, modalização</li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocorrência de operações locais a nível <ul style="list-style-type: none"> <li>– infraestrutural: operações de descrição, explicação, argumentação</li> <li>– superficial: operações de evocação, reformulação, generalização, modalização</li> </ul> </li> </ul>   |
| <b>Intenção estética Adequação discursiva</b>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de intenção estética</li> <li>• Ocorrência de estilo espontâneo/coloquial (adequação discursiva à atividade familiar)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de intenção estética</li> <li>• Ocorrência de estilo refletido/literário e de estilo espontâneo/coloquial ficcionalizado (adequação discursiva à atividade literária)</li> </ul>  |



|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baixo nível de metarreflexividade</li> <li>• Ausência de intenção estética</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevado nível de metarreflexividade</li> <li>• Presença de intenção estética</li> </ul> |
|--|--|

Apesar de adotarem o mesmo género textual e de, por isso mesmo, recorrerem a mecanismos de realização textual semelhantes, os textos PM e MMV apresentam um estilo individual inquestionavelmente diferente, que resulta de estilos individuais distintos, condicionados pela atividade de linguagem. Com efeito, o texto MMV caracteriza-se por um baixo nível de metarreflexividade e por estruturas linguísticas (lexicais, sintáticas e semânticas) simples – ambas determinadas pela atividade familiar. Por seu turno, o texto PM apresenta um elevado grau de metarreflexividade e por estruturas linguísticas complexas, norteadas por um conhecimento profundo do *policódigo literário* que “resulta da dinâmica intersistémica e intra-sistémica de uma pluralidade de códigos e subcódigos pertencentes ao sistema [...] que é a literatura” (Silva [1967]1996, 47).

Para demonstrar a forma como o policódigo literário se reflete no estilo individual de J. Saramago memorialista – e como a Linguística Textual poderá constituir um contributo válido na análise da plasticidade da língua e das suas possíveis combinações num texto literário – , valerá a pena analisar um excerto textual do texto PM, focando especificamente a questão temporal e aspetual:

- (55) Já não existe a casa em que nasci, mas esse facto é-me indiferente porque não guardo qualquer lembrança de ter vivido nela. Também desapareceu num montão de escombros a outra, aquela que durante dez ou doze anos foi o lar supremo, o mais íntimo e profundo, a pobríssima morada dos meus avós maternos, Josefa e Jerónimo se chamavam, esse mágico casulo onde sei que se geraram as metamorfoses decisivas da criança e do adolescente. Essa perda, porém, há muito tempo que deixou de me causar sofrimento porque, pelo poder reconstrutor da memória, posso levantar em cada instante as suas paredes brancas, plantar a oliveira que dava sombra à entrada, abrir e fechar o postigo da porta e a cancela do quintal onde um dia vi uma pequena cobra enroscada, entrar nas pocilgas para ver mamar os bácoros, ir à cozinha e deitar do cântaro para o púcaro de esmalte esborcelado a água que pela milésima vez me matará a sede daquele Verão. Então digo à minha avó: «Avó, vou dar por aí uma volta.» Ela diz «Vai, vai», mas não me recomenda que tenha cuidado, nesse tempo os adultos tinham mais confiança nos pequenos a quem educavam. [...] Atravessar sozinho as ardentes extensões dos olivais, abrir um árduo caminho por entre os arbustos, os troncos, as silvas, as plantas trepadeiras que erguiam muralhas quase compactas nas margens dos dois rios, escutar sentado numa clareira sombria o silêncio da mata somente quebrado pelo pipilar dos pássaros e pelo ranger das ramagens sob o impulso do vento, deslocar-se por cima do paul, passando de ramo em ramo na extensão povoada pelos salgueiros chorões que cresciam dentro de água, não são, dir-se-á, proezas que se justifiquem numa época como esta nossa, em que, aos cinco ou seis anos, qualquer criança do mundo civilizado, mesmo sedentária e indolente, já viajou a Marte para pulverizar quantos homenzinhos verdes lhe saíram ao caminho, já dizimou o terrível exército de dragões mecânicos que guardava o ouro de Forte Knox, já fez saltar em pedaços o rei dos tiranossauros, já desceu sem escafandro nem batiscafo às fossas submarinas mais profundas, já salvou a humanidade do aerólito monstruoso que vinha aí destruir a Terra. Ao lado de tão superiores façanhas, o rapazinho da Azinhaga só teria para apresentar a sua ascensão à ponta extrema do freixo de vinte metros, ou então, modestamente, mas de certeza com maior proveito degustativo, as suas subidas à figueira do quintal, de manhã cedo, para colher os frutos ainda húmidos da orvalhada nocturna e server, como um pássaro guloso, a gota de mel que surdia do interior deles. Pouca coisa, em verdade, mas é bem provável que o heróico vencedor do tiranossauro não fosse nem sequer capaz de apanhar uma lagartixa à mão. (PM [1])

No exemplo (55) a temporalidade é verbalizada com uma intenção estética, visível na manipulação expressiva/criativa dos recursos linguísticos disponibilizados pela língua. Vejamos como esses recursos – nomeadamente as formas verbais e os localizadores adverbiais temporais – contribuem para a verbalização criativa/estética da temporalidade e da aspetualidade.

No excerto em análise, a temporalidade é construída com base na articulação de dois momentos distintos: o momento da produção textual e o momento dos processos verbalizados no texto.

O momento da produção textual (da memória e da escrita) é linguisticamente realizado através de formas verbais de presente em articulação com localizadores temporais com valor deítico (*Já não existe a casa em que nasci, mas esse facto é-me indiferente porque não guardo qualquer lembrança...*). O produtor textual constrói, no início do excerto, a coordenada temporal que será o marco de ancoragem enunciativa privilegiado ao longo de todo o texto, o presente, à volta do qual será construída uma rede de relações temporo-aspetuais que dará coesão às “memórias” (o que, em termos discursivos, se repercute no já explanado processo de *emolduramento*). Enquanto elemento de coesão da macroestrutura textual, o presente do indicativo contribui para predicar uma duração prolongada – iniciada no passado, prolongada no presente e projetável no futuro –, assumindo a função de presente durativo, com um valor aspetual de habitualidade. A expressão *posso levantar em cada instante as suas paredes brancas, plantar a oliveira [...]* é paradigmática nesse sentido, na medida em constrói uma predicação marcada pela iteratividade: o localizador aspetual *em cada instante* e o presente (em articulação com o paralelismo estrutural) sugerem a presença de um certo grau de iteratividade em relação quer à possibilidade de o produtor textual se recordar do passado (anterior, simultânea ou posteriormente ao momento da produção textual), quer aos acontecimentos evocados (*levantar, plantar, abrir, fechar, entrar*). O tempo presente surge ainda associado a questões de posicionamento enunciativo. Com efeito, formas como *é certo* ou *é bem provável*, revelam valores modais de certeza e de probabilidade, marcando o posicionamento enunciativo do produtor textual-adulto e, em consequência, um grau de metarreflexividade e de argumentação tipicamente adulto.

O momento dos processos verbalizados é estruturado com base no pretérito perfeito simples, tempo que se assume como marco de referência fictivo (cf. Fonseca 1992), no qual estão ancorados os acontecimentos passados e recordados. É o que

acontece no excerto *Também desapareceu num montão de escombros a outra, aquela que durante dez ou doze anos foi o lar supremo, o mais íntimo e profundo, a pobríssima morada dos meus avós maternos* em que a forma verbal *fora* parece resultar da inobservância das regras gramaticais – isto porque o localizador *durante dez ou doze anos* (que localiza intrinsecamente a duração/continuidade no passado), deveria ter como marco de referência o pretérito perfeito *desapareceu*, uma vez que se refere a acontecimentos ocorridos anteriormente a esse mesmo tempo. O recurso ao pretérito mais-que-perfeito *fora/tinha sido* seria, neste caso, a opção mais previsível neste contexto verbal, indicando a anterioridade relativamente a *desapareceu*. A seleção de um tempo verbal em detrimento de outro poderá ser encarado, pois, como um mecanismo ao serviço do processo criador/estético, com repercussões ao nível da coesão textual – começa a desenhar-se uma coesão interna própria que, ao contrário de tornar o texto descoeso e incoerente, por falta de linearidade, o organiza em relação ao marco temporal que o produtor textual privilegia: o momento da produção textual.

Para construir um campo mostrativo *in absentia*, o narrador evoca mentalmente os episódios que se repetiram vezes sem conta durante os dez ou doze anos passados na casa dos avós maternos e que ficaram cristalizados na memória. Para isso, recorre aos valores de atualidade e de inatualidade do presente (sendo este último tradicionalmente conhecido como presente histórico).

Inicialmente, e no seguimento do uso do presente do indicativo, tempo da memória e da produção textual (*posso levantar em cada instante*), enumera uma sequência de episódios passados, recorrendo a uma estrutura paralelística (sintática e semântica). “Joga”, para isso, com dois dos valores característicos do presente – o presente com valor deíctico e o presente com valor de inatualidade, imbricando-os através de processos criativos de coesão temporoaspetual:

- (55a) Essa perda, porém, há muito tempo que deixou de me causar sofrimento porque, pelo poder reconstrutor da memória, posso levantar em cada instante as suas paredes brancas, plantar a oliveira que dava sombra à entrada, abrir e fechar o postigo da porta e a cancela do quintal onde um dia vi uma pequena cobra enroscada, entrar nas pocilgas para ver mamar os bácoros, ir à cozinha e deitar do cântaro para o púcaro de esmalte esborcelado a água que pela milésima vez me matará a sede daquele Verão. Então digo à minha avó...

O valor do presente do indicativo que inicia (55a) não é o mesmo do que aquele que o termina; o primeiro tem um valor deíctico, o segundo, um valor de inatualidade,



dado tratar-se já do chamado presente histórico. A transição é feita de forma pouco linear e, por isso mesmo, aparenta falta de coesão. Para além disso, através de orações reduzidas de infinitivo, o produtor textual inicia um movimento dentro do texto que se pode caracterizar pela iteratividade (quer em termos de ação, quer em termos de reconstrução da memória); conseqüentemente, os momentos são evocados de uma forma geral e anónima, sem qualquer tipo de especificação – é relembrada mais a imagem mental dos momentos do que os próprios momentos.

Este movimento de repetição é, no entanto, atualizado quase que independentemente da coordenada temporal (veja-se a indefinição temporal presente na expressão *em cada instante posso...*), embora a anterioridade vá sendo concretizada através de formas verbais passadas, incorporadas em modificadores. Em primeiro lugar, a forma verbal que integra a oração relativa restritiva *que dava sombra à entrada* encontra-se no pretérito imperfeito, alterando o marco temporal de referência (que deixa de ser o presente e passa a ser o um passado aspetualmente durativo). De seguida o modificador restritivo *onde um dia vi uma pequena cobra enroscada* faz uma nova incursão ao passado, desta vez através de um acontecimento único e pontual, o que aponta para um novo marco temporal, temporal, fictício, *am Phantasma* (cf. Fonseca 1992), distanciando o texto do momento da produção textual. O modificador *para ver* exerce funções semelhantes, apesar da aparente atemporalidade (*para ver* pode ser glosado por *para que visse*). Nenhuma destas formas será, eventualmente, um modelo de coesão de temporo-aspetual (na medida em que a repetição se opõe a momentos localizadores).

Mais intrigante é o último elemento da sequência paralelística. Na expressão *a água que pela milésima vez me matará a sede daquele Verão*, o produtor textual, mantendo a iteratividade (*milésima vez*), remete para um momento concreto e localizável temporalmente, o que é perceptível pelo determinante demonstrativo com valor deítico *daquele*. Ao fixar um momento de entre muitos iguais, (re)constrói, através da memória, uma cena nuclear (a que terá dado origem à imagem mental?) a partir da qual a repetição se baseará. Além disso, o uso do singular em *daquele Verão*, tendo em conta que a referência temporal não é a de um ano apenas mas a de *dez a doze anos*, evidencia a importância que determinado momento passado (a cena nuclear) teve para o produtor textual. O valorizar o tempo natural, astronómico, ligado às estações do ano, sugere ainda a forma como as crianças percecionam o tempo, não cronológica nem

convencionalmente, o que impele para o universo da infância. É ainda neste momento que, claramente no domínio do passado, se introduz o primeiro elemento do presente inatural: o recurso ao futuro do indicativo, em detrimento daquilo que seria lógico (coesão), o futuro do pretérito (*mataria*).

Transportando-se para o passado, o produtor textual prossegue o relato, relembrando uma sequência de acontecimentos que terá ocorrido no passado vezes sem conta. Em termos linguísticos, utiliza como marco temporal um momento do passado (*Então*), invocando os episódios através do presente com valor de inaturalidade:

- (55b) Então digo à minha avó: “Avó, vou dar por aí uma volta.” Ela diz “Vai, vai”, mas não me recomenda que tenha cuidado, nesse tempo os adultos tinham mais confiança nos pequenos a quem educavam

Em (55b) a frase iniciada com o advérbio *então*, em termos de coesão temporoprospectiva, levanta muitas dúvidas. O adverbial parece conter um valor referencial temporal (podendo ser glosado por *neste/nesse/naquele momento*); nesse caso, marcará a transição entre dois momentos distintos do processo verbalizado. No entanto, se se tiver em conta que *então* liga um ponto de vista em “retrospectiva” relativamente à distância criada entre dois acontecimentos/planos (o da memória e o da ação), a sua função será narrativa, na medida em que marca a transição para o domínio da ação; a forma verbal que lhe sucede, *digo*, marcará já o presente com valor de inaturalidade e introduzirá uma sequência de acontecimentos. Talvez o advérbio se revele como conector com valor simultaneamente discursivo e temporal; em termos de macroestrutura, fará a transição entre os dois momentos/tempos – o do presente e o do passado; quanto à microestrutura, introduzirá uma sequência dinâmica de eventos instantâneos, lineares e iterativos.

Ainda no mesmo exemplo, o localizador temporal *nesse tempo* é ambíguo em termos referenciais, não contribuindo para a coesão lógica do texto, uma vez que a retomada anafórica não é linear. O mais previsível seria ter como termo localizado a expressão *aquele Verão*, por ser a expressão possível linearmente mais perto de *nesse tempo*; no entanto, os dados disponíveis indicam que o ponto de referência será o tempo da infância e da adolescência, e não *aquele Verão* concreto, único e não repetido. Mais uma vez, a coesão deste texto não pode ser interpretada numa perspectiva de linearidade; pressupõe, pelo contrário, movimentos textuais diferentes que, apesar de pouco coesos a nível sintático-semântico, são coerentes a nível pragmático e textual. É o

que acontece com a expressão *nesse tempo os adultos tinham mais confiança nos pequenos a quem educavam*, em que o produtor textual volta a focalizar-se no momento da produção textual, alterando o marco temporal pelo qual se orienta (o deítico *esse* em *nesse tempo* e o imperfeito durativo tinham opõem-se a *numa época como esta nossa*, concedendo ao momento da produção textual a função de ponto de referência temporal).

O excerto (55b) é ainda relevante pelo facto de conter encaixada uma nova coordenada temporal dentro da situação de uma coordenada temporal já existente – no discurso narrativo surge encaixado um segmento de DI secundário. Com valor iterativo no passado, o produtor textual-personagem reproduz, através do discurso direto, um diálogo que terá tido com a avó materna, sua interlocutora, inúmeras vezes (*Então digo à minha avó: “Avó, vou dar por aí uma volta.” Ela diz “Vai, vai”, mas não me recomenda que tenha cuidado*). Introduzido por verbos declarativos (*digo, diz*), o discurso direto, graficamente destacado pela pontuação (dois pontos, aspas), recorre às formas usuais desta modalidade: o valor de presente atualizado através de uma perífrase verbal (*vou dar*), os deíticos pessoais e espaciais (*avó; por aí*). O valor deôntico é visível na expressão *“Avó, vou dar por aí uma volta.”*, dado que, mais do que informar, o locutor pede autorização ao interlocutor para sair; o pedido de autorização é confirmado através da permissão (*“Vai, vai”*). Aquilo que o locutor-avó não diz na altura, mas que o produtor textual-adulto sabe que ela diria na atualidade aparece em discurso indireto, o que distingue eficazmente o dito e o não dito/implícito (*mas não me recomenda que tenha cuidado*).

A imbricação entre o passado e o presente é marcada também pela oposição entre temporalidade e atemporalidade e decorre da possibilidade de as formas verbais poderem veicular valores de temporalidade (marcados pelos tempos verbais) e valores de atemporalidade (marcados pela forma de infinitivo).

(55c) Atravessar sozinho as ardentes extensões dos olivais, abrir um árduo caminho por entre os arbustos, os troncos, as silvas, as plantas trepadeiras que erguiam muralhas quase compactas nas margens dos dois rios, escutar sentado numa clareira sombria o silêncio da mata somente quebrado pelo pipilar dos pássaros e pelo ranger das ramagens sob o impulso do vento, deslocar-se por cima do paul, passando de ramo em ramo na extensão povoada pelos salgueiros chorões que cresciam dentro de água, não são, dir-se-á, proezas que se justifiquem numa época como esta nossa, em que, aos cinco ou seis anos, qualquer criança do mundo civilizado, mesmo sedentária e indolente, já viajou a Marte para pulverizar quantos homenzinhos verdes lhe saíram ao caminho, já dizimou o terrível exército de dragões mecânicos que guardava o ouro de Forte Knox, já fez saltar em pedaços o rei dos tiranossauros, já desceu sem escafandro nem batiscafo às fossas submarinas mais profundas, já salvou a humanidade do aerólito monstruoso que vinha aí destruir a Terra.

Desempenhando a função sintática de um nome/grupo nominal, as orações reduzidas de infinitivo (infinitivo impessoal) exprimem de modo vago processos dinâmicos, refletidos no uso de verbos de movimento (*atravessar, abrir caminho, deslocar-se*), ou sensoriais (*escutar*). Têm como marco temporal um tempo passado (o que, mais uma vez, é linguisticamente visível através dos modificadores restritivos (*que erguiam muralhas, que cresciam dentro de água*). O aspeto durativo dos processos verbalizados verifica-se, por exemplo, nos lexemas que sugerem a sensação de silêncio e de amplitude, ou no uso do gerúndio, que induz um processo em curso.

Atente-se ainda na última parte do texto, em que, o produtor textual se afasta do passado e regressa ao presente. Fá-lo atribuindo aos tempos passados o valor temporal lhe é característico:

(55d) Ao lado de tão superiores façanhas, o rapazinho da Azinhaga só teria para apresentar a sua ascensão à ponta extrema do freixo de vinte metros, ou então, modestamente, mas de certeza com maior proveito degustativo, as suas subidas à figueira do quintal, de manhã cedo, para colher os frutos ainda húmidos da orvalhada nocturna e sorver, como um pássaro guloso, a gota de mel que surdia do interior deles. Pouca coisa, em verdade, mas é bem provável que o heróico vencedor do tiranossauro não fosse nem sequer capaz de apanhar uma lagartixa à mão.

Com a expressão *teria para apresentar*, o produtor textual, através do futuro do pretérito, apresenta uma suposição muito provável que, no entanto, sabe que não pode ser constatada, sobrepondo dois planos temporais distintos: passado e presente. Através dela, pretende valorizar a sua infância, inexoravelmente perdida no tempo (e apenas recuperável através da memória) e irreal, inatural. O valor durativo de *surdia* parece agora muito mais distante em termos temporais (embora seja localizável numa manhã outonal ou noutra momento algures entre os dez ou doze anos em que esteve na casa dos avós) do que os imperfeitos durativos anteriormente utilizados. Esta implicação, porém, é desencadeada pelos mecanismos de coesão e progressão textuais *sui generis* utilizados ao longo do segmento episódico. O segmento é concluído da mesma forma como começou, tendo como ponto de referência temporal o momento da produção textual; no entanto, a última nota deixada, em *mas é bem provável que o heróico vencedor do tiranossauro não fosse nem sequer capaz de apanhar uma lagartixa à mão*, é de hipótese retrospectiva muito vaga ou mesmo de irrealidade, atualizada por um pretérito imperfeito do conjuntivo, de aparente impropriedade sintática (imprevisível e anormal) mas semanticamente coerente (contrafactual).

A análise acabada de apresentar dá conta de algumas das especificidades linguísticas do estilo individual de Saramago memorialista, autor de PM – que, não é, de todo, o estilo de Saramago romancista, autor de literatura ficcional. Com efeito, se comparado ao estilo dos romances saramaguianos, o estilo de PM caracteriza-se, por exemplo, por uma maior simplicidade das estruturas sintáticas e semânticas utilizadas e por um maior grau de observância da norma em relação ao uso da pontuação. A diferença de dois estilos individuais num mesmo autor prova que o estilo é, de facto, condicionado também pelas convenções do género textual em causa. No entanto, se o estilo individual é condicionado pelo estilo genológico, o mesmo se pode dizer do estilo genológico em relação ao estilo individual, quer no que se refere a questões temáticas, quer no que diz respeito a aspetos compositivo-formais (como o sejam, por exemplo, aspetos associados à articulação entre várias formas reprodução do discurso num mesmo segmento), ou aspetos relacionados com a inclusão de estruturas proverbiais em segmentos discursivos, entre outros.

A análise do estilo individual de Saramago memorialista acabada de apresentar segue, naturalmente, o ângulo da Linguística Textual (e não o ponto de vista dos estudos literários). Consequentemente, não visa demonstrar a forma como a literariedade ou o policódigo literário são materializados textualmente – mas tem como objetivo demonstrar que o estilo individual presente nos textos literários é reflexo de um uso estético da plasticidade da língua que passa (também) pelo uso criativo e inusitado das estruturas gramaticais que a constituem.

### PARTE III

## GÉNERO MEMÓRIAS – PERSPETIVA DIDÁTICA

A Parte I da dissertação centrou-se na reflexão em torno dos conceitos de *atividade (de linguagem)*, de *género (de texto)* e de *texto*, focando especificamente as *atividades familiar e literária*, o *campo genológico autobiográfico* o *género textual memórias* e os *textos memorialísticos*. A Parte II incidiu na análise linguística de dois textos empíricos que, não obstante terem sido produzidos em atividades diversas, adotam e adaptam as memórias como género textual. A Parte III, que agora se inicia, é orientada por uma perspetiva didática, seguindo uma lógica de *investigação-ação* e podendo ser encarada como linguística aplicada à *didática de géneros textuais*.

Em termos estruturais, esta parte da tese encontra-se subdividida em três capítulos:

- no Capítulo 1, a análise incide sobre o fenómeno de *transposição didática*, refletindo-se sobre as implicações deste fenómeno no processo de ensino-aprendizagem (focando as etapas transformacionais do saber, os seus agentes e lugares sociais e os possíveis instrumentos de operacionalização de transposição didática);
- no Capítulo 2, aborda-se a questão da *transposição didática de géneros textuais* não perdendo de vista que os géneros constituem pré-construídos histórico-culturais que, por um lado, têm um funcionamento social específico (que importa conhecer e dominar para se agir comunicativamente de forma eficaz) e que, por outro lado, são objetos de saber passíveis de apropriação pelo ser humano, em contextos de aprendizagem informal e formal;
- no Capítulo 3, apresenta-se uma proposta de didatização do género *memórias* (adequada ao 10.º ano de escolaridade), baseada nos pressupostos teóricos explanados nos capítulos anteriores e testada em trabalho de campo.

## 1. Fenómeno da transposição didática

O conceito de *transposição didática* designa o conjunto dos processos por meio dos quais novos saberes de referência (em princípio científicos) são *emprestados* ou transformados para serem inseridos nos programas e nas práticas de ensino: a escolha de novos conceitos dos *corpora* científicos; a adaptação desses conceitos pelos programas e manuais elaborados nos sistemas de ensino; as condições efetivas de sua exploração em aula, isto é, nos sistemas didáticos. Os teóricos da transposição didática salientam que o início desses processos é, quase sempre, consequência de um diagnóstico de crise do ensino de uma determinada disciplina escolar.

Bronckart & Machado 2004, 141-142

O conceito de *transposição didática* terá sido usado pela primeira vez por Verret (1975). Segundo este autor, a prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia desse objeto em objeto de ensino; há, portanto, um trabalho de recorte e transposição, que implica necessariamente uma distância entre a prática de ensino e a prática daquilo que se ensina, isto é, entre a prática de transmissão (*ars docendi*) e a prática de invenção (*ars invendi*).

Posteriormente, a problemática da transposição didática terá sido alvo de teorização por parte de Chevallard (1985), autor que, na linha de Verret, pugnou pela constituição da didática como disciplina científica. O conceito de *transposição didática* de Chevallard não difere muito do de Verret, podendo ser considerado o seu desenvolvimento. A transposição é encarada, novamente, como o conjunto de transformações operadas (ou a distância estabelecida) entre os saberes científicos, os saberes selecionados para o ensino e os saberes efetivamente ensinados. No entanto, para este autor o processo didático funcionará não na tradicional relação dual professor/aluno, mas em tríade, na medida em que supõe um sistema didático composto por três pólos (o professor, o aluno e o saber), que interagem temporal (tempo didático) e relacionalmente (contrato didático).

A difusão do conceito deve-se a Bronckart e aos investigadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra<sup>128</sup>, que, na sequência de investigações e de reflexões teórico-

---

<sup>128</sup> Atualmente a equipa encontra-se subdividida em dois grupos, um voltado para as questões epistemológicas do agir humano no discurso em diferentes situações de trabalho, encabeçado por Bronckart (LAF), e o outro direcionado para questões de didática do ensino, tendo como principais investigadores Schneuwly e Dolz (GRAFE).

metodológicas, o introduziram como noção basilar nas didáticas das disciplinas escolares (em especial, das línguas).

Bronckart & Plazaola-Giger (1998) refletem, sobretudo, sobre a influência que os contextos sociais exercem sobre os sistemas de ensino, nomeadamente ao nível dos vários agentes de transposição didática externa (redatores dos programas oficiais, autores de artigos em revistas didáticas e pedagógicas, editoras, autores de manuais escolares, responsáveis pela formação de professores) e interna (professores)<sup>129</sup>. Os autores propõem uma dinâmica da transposição baseada na articulação entre o sistema educativo (composto pelos sistemas de ensino, pelos sistemas didáticos e pelo saber ensinado tal como funciona na prática pedagógica), o saber científico e o saber a ensinar tal como aparece nos textos pedagógicos, mas ressaltam que os saberes a ensinar devem estar próximos dos saberes científicos (para não serem considerados obsoletos) e suficientemente afastados dos saberes comuns (para não serem considerados banais); em caso de obsolescência ou banalidade dos saberes ensinados, surgirá uma crise e, conseqüentemente, uma reforma que exigirá novos saberes científicos e subsequente transposição didática.

Bronckart & Plazaola-Giger (1998) consideram que cada saber específico pode ser traduzido em três práticas distintas e autónomas: as práticas relacionadas com a invenção do saber, as práticas relacionadas com a utilização prática desse saber e, finalmente, as práticas de transmissão do saber que, por sua vez, podem ser atualizadas através da exposição científica ou da exposição didática. Daqui se depreenderá que o saber relativo a cada uma das práticas (saber inventado, saber posto em prática, saber transmitido científica ou didaticamente) apresenta uma especificidade própria. Na sequência da reflexão acerca da teoria proposta por Verret, Bronckart & Plazaola-Giger entendem que o saber explorado na exposição didática é intrinsecamente condicionado por três fatores específicos:

- a natureza do saber mobilizado (complexidade intrínseca, relações estabelecidas com as práticas de origem, forma como foi textualizado na sua divulgação científica);
- o estatuto dos destinatários da transmissão (idade, conhecimentos prévios, capacidade de aprendizagem);

---

<sup>129</sup> Chevallard (1985) dá a estas entidades o nome de *noosfera*.



- o contexto institucional das práticas de transmissão (capacidades e atitudes dos professores, ritmo, progressão e continuidade).

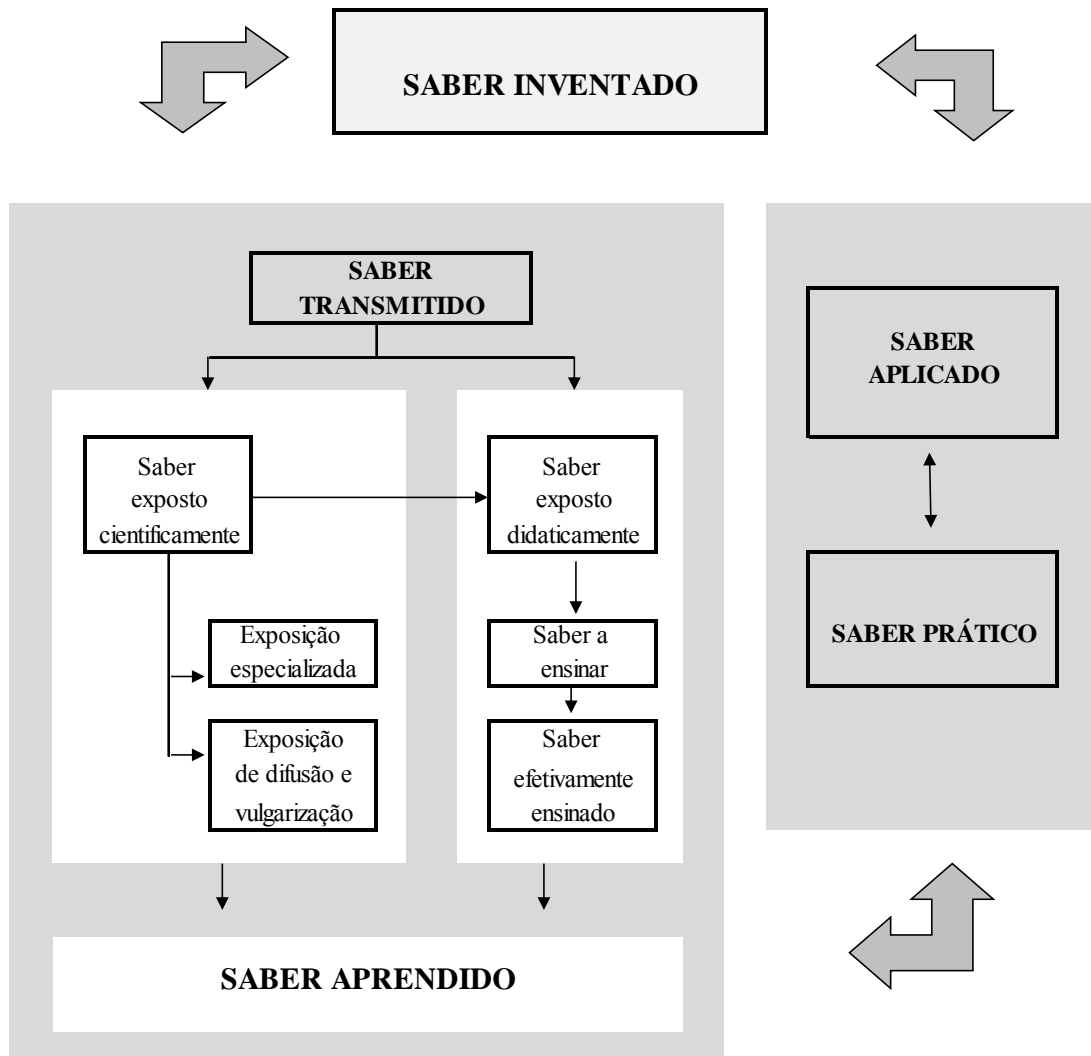
Assim, o saber didatizado terá como principais consequências a descontextualização relativamente ao todo teórico de origem (provocada pela delimitação e seleção dos saberes a transmitir e pela necessidade de transformação em saber ensinável), a despersonalização (motivada pela dissociação do saber em relação ao fundador do conceito ou ao campo científico de referência) e a programabilidade (consequente da reorganização do saber (a ensinar) em sequências, com vista a uma aquisição progressiva). À semelhança de Verret, também Bronckart & Plazaola-Giger entendem que as consequências decorrentes da transposição didática não são necessariamente negativas, argumentando que a didatização do saber protege os alunos de investigações errôneas e/ou descontínuas. Considerando ainda que o efeito da despersonalização não é exclusivamente didático, pois o próprio discurso científico (seja o de exposição especializada, seja o de difusão e de divulgação), apresenta modificações substanciais em relação ao discurso de *inventio*.

A partir da breve reconstituição dos marcos fundamentais da evolução do conceito acabado de apresentar, é possível concluir que a transposição didática se revela como um processo complexo, moroso e não isento de imprecisões/erros. Com efeito, de acordo com os investigadores que seguem a Escola de Genebra, a transposição didática “assenta no conjunto de transformações que um determinado conjunto de conhecimentos sofre numa situação de ensino, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos” (Machado & Cristóvão 2006).

### **1.1. Etapas transformacionais do saber**

Desde o momento da invenção até ao momento da aplicação numa prática social *autêntica*, os objetos de saber passam por várias etapas transformacionais e transposicionais. Baseado nos contributos teóricos anteriormente explicitados, o Esquema 47 (página seguinte) pretende ser uma síntese dessas mesmas etapas e das interações que podem ser estabelecidas entre elas.

Esquema 47 – Movimento transformacional do saber



O esquema acima apresentado pretende dar conta da interação que se estabelece entre os agentes e as atividades/lugares sociais em que o saber é inventado, transmitido/ensinado, aprendido e aplicado. Assim, consideram-se aspectos fundamentais do movimento transposicional do saber:

- a *centralidade da linguagem na transformação dos saberes*: a linguagem assume um papel central na transformação do saber, a nível comunicativo (constituindo um instrumento privilegiado de transmissão do saber nas práticas sociais), praxiológico (na medida em que tem a capacidade de realizar ações que criam o mundo e a experiência do mundo) e gnosiológico (já que se assume como veículo de construção do saber). Detentora de uma

dupla funcionalidade, a linguagem é, assim, simultaneamente geradora e transmissora de saber;

- a *interação de saberes* – dado que o desenvolvimento humano se perspetiva não só sobre a capacidade de aprendizagem de saberes (pré-construídos), mas também sobre a capacidade individual de intervenção ou transformação desses mesmos saberes, a interação que se estabelece entre as várias práticas é bilateral. Nesse sentido, há uma influência recíproca entre saber inventado, saber transmitido/aprendido e saber aplicado, que funcionam de forma cíclica;
- a *transformação de saberes como consequência da interação* – os fenómenos de transformação do saber dão-se sempre que este é posto em circulação ou reproduzido; por ocorrerem em práticas sociais distintas (científicas, educacionais, quotidianas...), as etapas de transformação transferem o saber “antigo” para um novo objeto de saber. Poder-se afirmar, neste caso, que é “a própria conceção de saber que assim se desloca: do saber que se reproduz e se transmite (ou da ilusão desse saber) para o saber que se constrói em situação – organizando-se, formulando-se, reformulando-se” (Coutinho 2001, 148)<sup>130</sup>;
- a *finalidade empírica dos saberes inventados* – segundo Boaventura de Sousa Santos ([1987]1993), “todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum, ou seja, conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida”. Para além de relativizar as noções de *despersonalização* e *descontextualização*, este pressuposto legitima, ou pelo menos justifica, as várias etapas de operacionalização do saber e a consequente multiplicidade de formas e contextos de aprendizagem dos mesmos.

De entre as várias práticas sociais de linguagem que atuam como dispositivos facilitadores da apropriação do saber, a escola assume-se como o espaço de

---

<sup>130</sup> Posicionada na área da Lexicografia, Lino (1996) apresenta uma proposta de classificação textual sobre o grau de especialização dos textos científicos que ilustra o deslocamento da conceção de saber decorrente de processos transformacionais. Para a autora, os textos podem ser classificados como *altamente especializados* (redigidos por especialistas para especialistas), *altamente especializados didáticos* (redigidos por especialistas para alunos universitários), *semi-especializados* (redigidos por especialistas com carácter de vulgarização), *banalizados* (redigidos em sistemas paralelos à linguagem científica em causa) e *vulgarizados* (redigidos com carácter de vulgarização da ciência).

aprendizagem por excelência. Assim sendo, torna-se imprescindível que as etapas transformacionais do saber em contexto escolar sejam encaradas não como um processo automático e isento de reflexão, mas como um processo consciente e refletido pelos vários agentes da noosfera.

## 1.2. Agentes e lugares de transposição didática

Os movimentos transformacionais da transposição didática propriamente dita são produzidos por agentes e em lugares sociais cuja especificidade tem implicações didáticas inevitáveis. Destacam-se, de seguida, quatro deles: os *documentos oficiais*, os *manuals escolares*, os *professores* e os *alunos*.

A primeira fase da didatização de conteúdos corresponde à seleção dos conteúdos a didatizar e ocorre aquando da elaboração dos textos oficiais (programas curriculares, circulares, nomenclaturas...), por comissões constituídas para o efeito. Referindo-se especificamente ao caso francês, Petitjean constata que

Les textes officiels sont, en France, écrits à plusieurs voix et résultent de compromis entre des intérêts conflictuels et des positions divergentes sur la discipline. Les réflexions et les propositions s'élaborent dans les lieux différents (Cabinet du Ministre, Inspection Générale, Commissions...) et en fonction d'agents noosphériques hétérogènes (Corps de l'Inspection, universitaires, professeurs des classes préparatoires aux grandes Ecoles, membres d'associations de spécialistes, enseignants du terrain...).

Petitjean 1998, 10

A possibilidade de, nesta fase determinante a nível de TD (trata-se de textos prescritivos), poderem ser deformados e/ou degradados os saberes científicos a transpor é provocada pelo *recorte* feito, ou seja, pela descontextualização e autonomização relativamente ao saber original. Machado & Cristóvão (2006) abordam alguns dos problemas que poderão contribuir para a degradação do saber. Um deles está relacionado com a *estabilidade* do saber científico no meio de onde advém: há noções que, no quadro teórico de base, aparecem com o estatuto de hipóteses e/ou propostas de estudo e que, nos documentos prescritivos oficiais, podem ser formulados de modo assertivo ou dogmático, sendo encaradas numa perspetiva prescritiva, como *verdades absolutas* consensualmente aceites no campo científico em questão. Em consequência, a transposição de um objeto científico para objeto de ensino poderá gerar mudanças significativas de interpretação/significação. Para além disso, a compartimentação

adveniente da seleção de determinados conteúdos (em detrimento de outros) pode provocar incoerências globais, pelo facto de resultar não de um paradigma conceptual estável e consensualmente reconhecido, mas da articulação de diferentes (e concorrentes) posicionamentos teóricos e didáticos e de um controlo social norteado por questões outras que não as científico-didáticas.<sup>131</sup> Santos ([1987]1993), por seu turno, salienta que todo o conhecimento é simultaneamente local e total – nessa ótica, a descontextualização provoca uma abordagem local, que deixa de ter em conta a totalidade e que, por isso mesmo, poderá gerar incorreções na interpretação do saber transmitido.

Outra das problemáticas inerentes a esta primeira fase de transposição didática está relacionada com as fontes dos saberes a didatizar. Bronckart & Plazaola-Giger (1998) entendem que os programas de ensino (em especial os das línguas) não se inspiram apenas em saberes produzidos no campo científico, mas também em saberes produzidos em outras áreas (*e.g.* saber de engenharia, saber escolar, saber empírico) ou ainda em práticas sociais de referência, nomeadamente as práticas sociais dos adultos e a representação das capacidades práticas que se pretende que os alunos desenvolvam; os mesmos autores questionam, no entanto, a pertinência de os programas dos sistemas de ensino se inspirarem diretamente nessas práticas. Esta problemática revela-se essencial no ensino de línguas, e em especial no ensino de géneros textuais. De facto, nem todos os géneros de texto ensinados na escola foram ainda objeto de estudo no meio científico e, assim, o conhecimento que deles existe não se encontra estabilizado. A sua abordagem em termos didáticos poderá, nesse caso, carecer de fundamentação teórica, ficando-se pelo conhecimento empírico e pelo senso comum. *Como didatizar géneros emergentes ou géneros em mutação cujo ensino-aprendizagem se prevê nos documentos e que importa dominar nas práticas sociais mas que ainda não foram objeto de estudo na área da Linguística Textual?*

A segunda etapa do movimento transposicional verifica-se aquando da elaboração de manuais escolares (e de outro material de apoio ao estudo) por parte das editoras e dos autores. Segundo Petitjean (1998), a elaboração de um manual escolar implica vários atos de didatização: a seleção de noções a serem ensinadas, as formas de articulação de noções; os modos de definição e o grau de formulação das noções, os

---

<sup>131</sup> No entanto, esta não é uma implicação apenas didática. Como sublinha Petitjean (1998), o próprio saber científico também não é isento de imposições institucionais de pesquisa.

tipos de progressão, a escolha dos suportes textuais, os tipos de questionários e de exercícios... Os manuais escolares constituem o elemento central desta fase de transposição didática, estabelecendo a ligação entre os documentos oficiais e os professores.

Les manuels, comme toute autre moyen d'enseignement, élaborent des savoirs à enseigner "intermédiaires", en référence, aux Instructions Officielles et en fonction des prescriptions de l'éditeur qui, lui-même, construit et interprète les attentes des enseignants.

Petitjean 1998, 12

A etapa seguinte da transposição didática está intimamente relacionada com um agente interno do sistema didático, o professor, responsável pela transformação do saber a ensinar em saber efetivamente ensinado. O saber ensinado é, nesta instância, condicionado pela formação (inicial e contínua) do professor, pelos materiais didáticos usados em situação de sala de aula ou como material de apoio ao trabalho do professor e pelas formas de interação realizadas na sala de aula. Petitjean considera que a questão da formação de professores se revela determinante nesta etapa da transposição didática ("le formalisme réducteur qui se généralise dans l'approche des textes a pour origine moins la nature même des concepts linguistiques que l'insuffisante maîtrise, par les enseignants, dessa savoirs de référence qui ont été transposés." – Petitjean 1998, 11), argumentando que a formação universitária dos futuros professores não incorpora noções de Linguística Textual, de teorias da escrita e de análise dos géneros da literatura juvenil, noções essas fulcrais para o ensino da língua.

Finalmente, o último agente de transposição didática será, de acordo com Petitjean (1998), o próprio aluno. Na perspectiva deste autor, os alunos tendem a manipular saberes transpostos de horizontes teóricos diversos, mas nem sempre os assimilam e a aplicam de forma correta, sendo que, nos textos explicativos por eles produzidos, o saber empírico predomina, em detrimento das noções científicas.

## **2. Para uma didática dos géneros textuais**

Os géneros textuais são, como ficou já demonstrado nas Partes I e II, modelos pré-construídos de natureza iminentemente social, classificáveis em função de critérios linguísticos e extralinguísticos. São, por outras palavras, formatos de texto, disponíveis no arquitecuto, prontos para serem utilizados conforme a experiência e capacidade textual de cada um, quer em termos de produção, quer em termos de receção- interpretação. Aprender a comunicar através da linguagem é, pois, aprender a produzir e a interpretar textos formatados de acordo com modelos pré-estabelecidos, construídos em sociedade.

Nessa perspetiva, faz todo o sentido pensar no ensino-aprendizagem da língua (materna e não só) a partir das noções de *texto* e de *género de texto* e da conceção de compreensão/produção textual enquanto ação logocêntrica – e a partir de um trabalho que articule, numa perspetiva interdisciplinar, os contributos teóricos advindos de campos de estudo variados, que se dediquem ao estudo das práticas sociais de referência e da transposição didática dessas práticas.

Apresentam-se, de seguida, algumas considerações conceptuais e metodológicas relativas à didatização dos géneros textuais; num primeiro momento, far-se-á uma breve reflexão acerca da forma como os textos/géneros textuais contribuem para o desenvolvimento humano; num segundo momento, apresentar-se-ão dois dispositivos de operacionalização didática adequados ao ensino de géneros textuais, produzidos no âmbito do ISD; finalmente, far-se-á uma abordagem inicial ao ensino de géneros textuais no contexto português, tendo em conta os documentos prescritivos vigentes.

### **2.1. Textos, géneros textuais e desenvolvimento humano**

Ao longo deste trabalho tem-se sustentado o pressuposto teórico de que a linguagem é condição fundamental para a constituição da pessoa humana. De facto, a linguagem, concretizada nos/pelos textos, é condição para o desenvolvimento humano (desenvolvimento de conhecimentos formais ou conceptuais, desenvolvimento de comportamentos/capacidades de ação e o desenvolvimento pessoal – Bronckart 2008b).

É, justamente, perspectivado a partir de uma abordagem logocêntrica, que o ISD encara a linguagem como uma das principais vertentes do seu programa de trabalhos

a atenção e a reflexão em torno das práticas de educação e de formação, como formas de mediação sociosemiótica através das quais se processa a apropriação (de aspetos) da herança histórica, social e cultural (o que implica, de forma descendente, a análise dos pré-construídos que constituem essa mesma herança).

Coutinho 2013, 19

As “formas de mediação sociosemiótica através das quais se processa a apropriação (de aspetos) da herança histórica, social e cultural”, são, neste caso, os géneros textuais; os textos, por seu turno, correspondem ao produto da concretização/materialização dos géneros textuais. Os textos e géneros textuais são agentes de desenvolvimento humano – através deles desenvolvem-se não só conhecimentos conceptuais como também capacidades de ação (por exemplo, o debate requer a capacidade de argumentar, ao passo que o reconto exige a capacidade de narrar), a que acresce a construção da própria identidade pessoal (como acontece de forma paradigmática com os géneros autobiográficos, nomeadamente as memórias).

Nesta perspetiva, os géneros de texto são encarados como instrumentos que é necessário saber utilizar para agir em sociedade. Schneuwly (2004) apresenta uma analogia bastante elucidativa nesse sentido: tal como o garfo e a serra são instrumentos utilizados, respetivamente, para comer e para cortar árvores, também os géneros textuais são instrumentos utilizados para agir linguisticamente. O saber utilizar instrumentos requer um processo de apropriação, que passa quer pela aprendizagem informal (originada pelo contacto com as práticas em que os instrumentos são utilizados), quer pela aprendizagem formal e deliberada. No caso dos géneros de texto, é no seio da *aprendizagem formal* (nomeadamente, em contexto escolar) que se criam condições para uma apropriação consciente do agir comunicativo, em todas as duas dimensões (situação de comunicação, conteúdo a verbalizar, configuração linguística específica do ato comunicativo). É, aliás, nesse sentido, que Pereira & Cardoso (2005) tecem as seguintes considerações:

Ora a linguagem, enquanto prática social, concretiza-se em diversos géneros textuais, fruto da atividade humana intencional, comunicacional. Assim, a prática da linguagem é a prática de discursos, dos textos, uma ilacção clara que podemos apurar para o contexto comunicativo é o facto de que os géneros não entram nas crianças simplesmente porque estas estão em contacto com o meio. Por isso as atividades de ensino-aprendizagem da língua materna devem centrar-se num intenso e diversificado contacto com a pluralidade dos discursos, que tornará patente aos



alunos a natureza social da linguagem [...]; só assumindo e usando assim a língua, os estudantes se preparam para desempenhar integralmente o seu papel de cidadãos interventivos.

Pereira & Cardoso 2005, 66

Os textos e os géneros devem assumir uma posição de destaque no processo de ensino-aprendizagem de uma língua – não só os textos/géneros literários, como também os textos/géneros produzidos no âmbito das mais variadas práticas sociais. Dado que os géneros textuais são pré-construídos histórico-culturais, a sua apropriação sairá enriquecida se for feita por via de uma abordagem descendente, isto é, que parta do princípio de que as práticas sociais, condicionadas pela história e pela cultura, determinam o funcionamento e a configuração dos géneros textuais, que, por sua vez, regulam os atos de construção textual. Por outro lado, há também que não perder de vista que a escola é um *lugar de comunicação*, em que se imbricam naturalmente duas formas distintas de comunicar: a escola é, em simultâneo, um *lugar autêntico de comunicação*, com géneros próprios (por exemplo, o resumo e a síntese) e um *lugar específico de comunicação*, em que se ensinam e aprendem géneros associados a outras práticas sociais de referência (Schneuwly & Dolz 2004), tendo em conta o funcionamento dessas práticas.

Relativamente à questão da escola como lugar de comunicação, há uma questão que se impõe. Poder-se-á argumentar que um género, ao ser alvo de didatização (integrando um manual escolar, por exemplo) – perde a sua função comunicacional original e, conseqüentemente, se transforma num novo género. Tenho algumas reservas em relação a esse ponto de vista, pois entendo que, ao ser objeto de transposição didática, um género passa a estar subordinado a uma nova prática social, não perdendo, no entanto, o relacionamento com as práticas sociais a que já estava subordinado; a didatização de um género tem como referência o género original, ainda que o processo de transposição didática implique a *ficcionalização* da prática social que lhe dá origem. Paraphrasing Marcuschi (2003b)<sup>132</sup>, trata-se de uma reversibilidade de função, que não implica a transmutação do género: “o livro didático tem interesses e objetivos

---

<sup>132</sup> A não identificação do número de página resulta do facto de a edição consultada se encontrar *on-line* ([http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes\\_portugues/anexos/texto-15.pdf](http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf)).

específicos na escolha de certos géneros [...], o que não atinge a estrutura dos géneros, mas sua funcionalidade imediata no que tange ao interesse e não à função.”<sup>133</sup>

Ensinar textos/géneros é potenciar, por meio da linguagem, o desenvolvimento humano, em termos sociais, culturais e psicológicos – ou, nas palavras de Dolz (2010, 10): “Compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem.” De facto, o domínio d(a compreensão e da produção) de textos e de géneros textuais contribui, simultaneamente, para o desenvolvimento humano, a nível social e individual/psicológico:

- para o desenvolvimento social, na medida em que facilita o acesso a diferentes formas de socialização, relacionadas com as diferentes atividades sociais de linguagem, no foro profissional, familiar e em qualquer outro domínio da vida social (jurídico, religioso, cultural...);
- para o desenvolvimento psicológico, por potenciar a exercitação de atividades cognitivas – a este propósito, lembre-se que os textos resultam da articulação de operações psicológico-discursivas variadas, globais (os TD), que estruturam o próprio pensamento.

## 2.2. Dispositivos de didatização de géneros textuais

Apresentam-se, de seguida, os dois dispositivos de operacionalização que, ao nível da aprendizagem formal, criam condições para a apropriação dos géneros textuais enquanto instrumentos comunicativos: o *modelo didático de género* (MDG) e a *sequência de ensino de género* (SEG).

Enquanto conceito teórico, o MDG encontra-se já sistematizado no quadro do ISD e pode ser definido como um “objecto descritivo e operacional, construído para apreender o fenómeno complexo de aprendizagem de um género” (De Pietro, Erard &

---

<sup>133</sup> Esta questão da reversibilidade poderá ser encarada, também ela, como argumento a favor da existência de *géneros transdiscursivos* (cf. Parte I, ponto 2.3.1.) – na medida em que um mesmo género pode ser adotado em atividades distintas (incluindo a atividade didática), sem perder os seus traços específicos nem a sua função, mas adquirindo uma nova funcionalidade imediata. É o que acontece, com o género memórias, que integra o sistema genológico de diversas atividades e que poderá ser objeto de transposição, com base nas práticas sociais de referência.

Kanemam-Pougatch 1996/1997). A SEG, por seu turno, é um dispositivo proposto no âmbito do presente estudo, que surge na sequência de investigações anteriores desenvolvidas no quadro do ISD e que tem como base dois outros procedimentos – a *sequência didática* (destaque para Dolz, Noverraz & Scheneuwly) e a *sequência de ensino* (destaque para Luísa Álvares Pereira e para o grupo PROTEXTOS) – e que pode ser definida, *grosso modo*, como o conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um género textual, oral ou escrito, com o objetivo de apreender esse mesmo género, em termos de produção, compreensão ou ambas (produção e compreensão). O MDG e a SEG devem ser encarados como dispositivos didáticos que funcionam de acordo com uma relação de complementaridade – o MDG é o dispositivo teórico que está na base da conceção da SEG (dispositivo prático).

### **2.2.1. Modelo didático de género (MDG)**

O MDG é um dispositivo didático em que se sistematizam as dimensões ensináveis de determinado género textual, tendo em conta a compreensão do seu funcionamento social (compreensão essa a que se tem acesso por via da leitura de estudos teóricos disponíveis e através da observação e análise das práticas sociais e de linguagem de origem) e os documentos prescritivos que regulam o processo de ensino-aprendizagem da língua – o MDG é, pois, um dispositivo facilitador da apropriação dos géneros aprendidos na escola e aplicados nas práticas sociais.

Segundo De Pietro, Erard & Kanemam-Pougatch (1996/1997), a conceção de um MDG implica a análise de textos que adotem o género em estudo, bem como a articulação entre aspetos contextuais, aspetos temáticos e organizacionais (ao nível da infraestrutura global, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos). Na sequência desta perspetiva, Pereira & Cardoso (2013) consideram como dimensões constitutivas do género (embora ressalvando que “as categorias de análise para o MDG não podem ser vistas de forma rígida, por um lado, nem de forma exaustiva, por outro”):

- as características da situação de produção (quem é o emissor, a quem se dirige, em que suporte; de que lugar institucional; com que objetivo...);
- os conteúdos a mobilizar;
- o plano global responsável pela organização dos conteúdos;
- as configurações específicas de unidades de linguagem que definem a posição enunciativa do emissor (tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes – do próprio autor, de autores citados, etc...);

- as sequências textuais (narrativa, explicativa, argumentativa ... ) e os tipos de discurso dominantes (mais próximos da ordem do expor – discurso interativo, discurso teórico – ou da ordem do narrar – relato interativo, narração –, com maior ou menor autonomia ou implicação em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem em que o texto é originado [...]);
- as características dos mecanismos de conexão, de coesão nominal e verbal;
- as características lexicais.

Pereira & Cardoso 2013, 43

Daqui se conclui que a construção de um MDG não prescinde de um trabalho aturado de análise textual-genológica, que sairá beneficiada se for efetuada no âmbito da Linguística Textual, em articulação com áreas que tenham como objeto de análise as práticas sociais/textuais, integradas no respetivo contexto de produção, circulação e receção-interpretação (com destaque para a investigação desenvolvida na área dos estudos literários e das ciências da linguagem). Reiterando o que já se disse, o *saber*, no caso dos géneros textuais, deve ser construído com base na investigação interdisciplinar.

Por outro lado, o MDG é, igualmente, um dispositivo que não se restringe às práticas relacionadas com a invenção e do saber, mas que, pelo contrário, é construído de acordo com uma perspetiva didática, indissociável das práticas de transmissão do saber. Assim, um MDG, não descurando as prescrições presentes nos textos oficiais, implicará a identificação das dimensões ensináveis num dado grau de ensino e a questão da progressão da aprendizagem, tendo em conta um grupo de alunos concreto. A conceção de um MDG deverá ter em conta o grau de conhecimento que o público-alvo tem acerca do género em causa (resultante, por exemplo, de investigação prática, baseada em *trabalho de campo*).

Em síntese, o MDG é um dispositivo didático complexo, que envolve o conhecimento profundo das práticas sociais de referência e as práticas de transmissão do saber. Resulta, portanto, da articulação entre dois aspetos distintos:

- a *análise linguística* do género textual, análise essa que passa pelo conhecimento quer da atividade/prática social em que o texto é produzido (literária, quotidiana, jornalística...), quer do género enquanto produto dessa mesma atividade, com características temáticas, estruturais e linguísticas por ela determinadas;
- a *didatização do género textual*, tendo em conta as dimensões ensináveis e não perdendo de vista que o género trabalhado na escola é (caso não se trate

de um género tipicamente escolar) “uma variação do género de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objectivo-primeiro é precisamente este” (Schneuwly & Dolz 2004, 81).

Quer a análise linguística, quer a didatização do género textual se fazem por via de uma articulação profunda entre o texto e (o domínio prático da) gramática. De facto, é nos textos/géneros textuais que se expressam as possibilidades que a gramática de uma língua oferece. Por outro lado, a produção e a interpretação textuais requerem o domínio da gramática da língua, em situação de uso, tendo em conta o seu carácter funcional. A apropriação de um género textual implica o contacto com textos empíricos que partilham mecanismos linguísticos, condicionados pela gramática da língua natural em que o texto é produzido e pelas normas do género adotado. Implica ainda a apropriação e o domínio desses mesmos mecanismos, o que conduz, necessariamente, à análise e sistematização dos aspetos linguísticos considerados mais relevantes na caracterização do género.

### 2.2.2. Sequência de ensino de género (SEG)

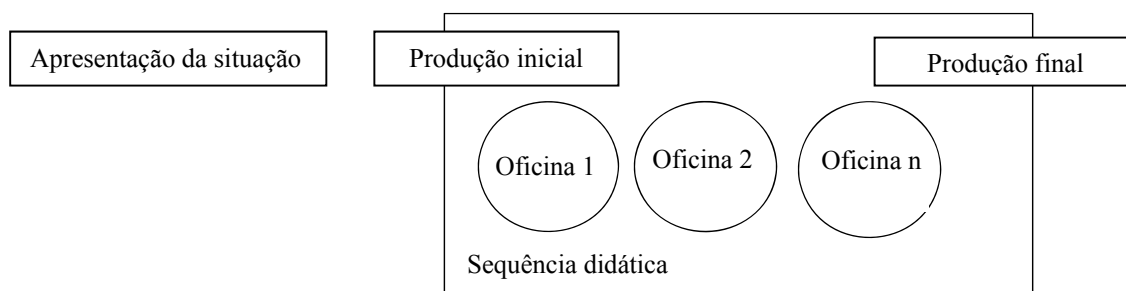
A noção de *SEG* que aqui se propõe baseia-se, como já foi referido, nos conceitos de *sequência didática* (Dolz, Noverraz & Scheneuwly 2004)<sup>134</sup>, e de *sequência de ensino*<sup>135</sup> (Pereira 2000a). Para Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), as sequências didáticas sobre géneros textuais visam, sobretudo, criar contextos de produção delimitados e variar as atividades, com vista ao domínio, por parte do aluno do género em variadas situações de comunicação escrita e oral. Conforme os mesmos autores, as sequências didáticas apresentam uma estrutura basilar, constituída por *apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final* (Edquema 48, página seguinte).

---

<sup>134</sup> Esta noção é definida por Bronckart, Bulea & Pouliot (2005, 27) nos seguintes termos: “séries de leçons types centrées sur le maîtrise d’un genre textuel déterminé et visant à la fois à en maîtriser les conditions d’utilisation sociale, à en identifier les caractéristiques formelles spécifiques, et à résoudre les problèmes techniques et linguistiques de leur organisation [...]”

<sup>135</sup> Apesar de o conceito de *sequência didática* ter sido vulgarizado apenas nessa altura, a sequência didática enquanto procedimento data do início da década de 1990, como o demonstra o trabalho apresentado em Dolz, Rosat & Schneuwly (1991).

#### Esquema 48 – Sequência didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly 2004)



Dolz, Noverraz & Schneuwly 2004, 98

De acordo com estes dois autores, a sequência didática é antecipada pela apresentação da situação, de carácter introdutório, e constituída por três momentos distintos: um momento de diagnose inicial, que se assume como fulcral na regulação de todo o processo, já que permite, por um lado, a aferição das capacidades dos alunos, por parte do professor, e por outro, a autoconsciencialização acerca das dificuldades relativas à produção do género em causa, por parte dos alunos; o momento do trabalho de tipo laboratorial/oficinal, em que se focam os problemas detetados nas produções iniciais considerados mais relevantes, tendo em conta o nível de ensino e de desenvolvimento dos alunos e em que os alunos, encarando os textos como objetos de estudo, manipulam e analisam o material linguístico, produzem textos e elaboram uma linguagem comum, que lhes permita pronunciarem-se sobre textos pertencentes ao género em causa; o momento da produção final, em que os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência e em que o professor avalia o nível de apropriação dos textos.

Pereira & Cardoso (2013) adaptam a proposta da Escola de Genebra ao contexto português, sistematizando as fases da sequência de ensino nos seguintes termos:

- 1) *apresentação inicial da situação de comunicação* em que é formulada a tarefa a realizar pelos alunos; definição do género a ser trabalhado (na modalidade escrita ou oral – e saber qual o público para quem o texto vai ser produzido, o formato e o suporte do texto, a sua função/finalidade);
- 2) *produção inicial*, que corresponde à primeira escrita de texto do género que vai estar em estaleiro; esta primeira produção é objeto de uma avaliação diagnóstica e formativa pelo professor e serve para que estabeleça o caminho didático a percorrer durante a sequência;
- 3) os *módulos* – idealmente devem contemplar os problemas evidenciados pelos textos dos alunos na produção inicial, sendo, portanto, organizados em torno desses problemas, tais como: como foi a representada a situação de comunicação (destinatário, finalidade, ..)?; como foi a elaboração dos conteúdos? (analisar os

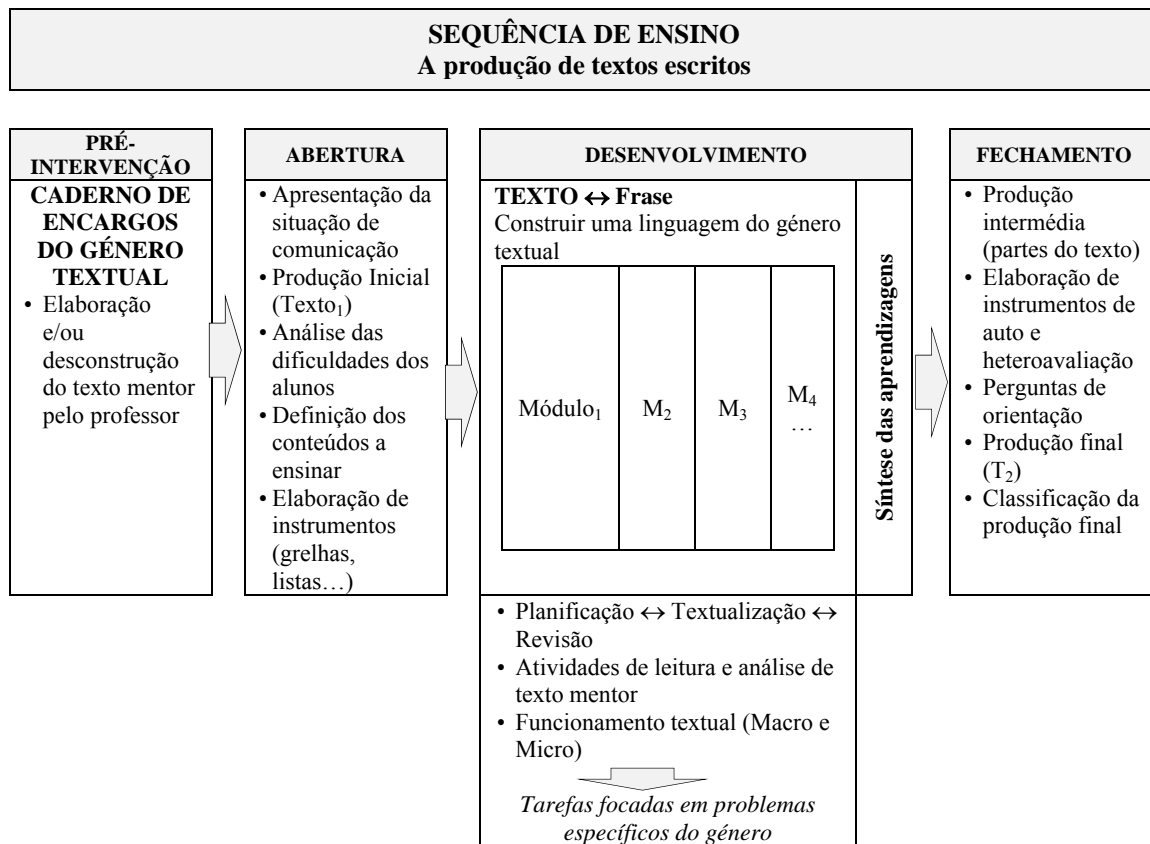
apontamentos, os esquemas sobre os conteúdos...); como foi a planificação do texto? (verificar se o género obedece à organização estrutural adequada); como foi a realização do texto? (ver como foi feita a seleção lexical, as estruturas sintáticas...);

- 4) a *produção final* – o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, fazendo uma análise da sua produção inicial, apoiada em instrumentos com a função de “listas de controle”, elaborados, precisamente, com base nos conhecimentos construídos no desenrolar da SE [sequência didática]. Este tipo de instrumentos reguladores são, de resto, fundamentais na (auto e hetero) monitorização quer da produção de um novo texto quer da reescrita do inicial. Também este é o momento mais indicado para uma avaliação sumativa em que não são negligenciados os progressos do aluno desde a produção inicial até à final.

Pereira & Cardoso 2013, 41-42

É exatamente neste processo sequencial que as autoras se baseiam ao apresentar a sua proposta de sequência de ensino, que se reproduz no Esquema 49.

**Esquema 49 – Sequência de ensino (Pereira & Cardoso 2013)**



Pereira & Cardoso 2013, 52

Centrada especificamente na didática da escrita, a sequência de ensino proposta por Pereira & Cardoso (2013) integra vários tipos de conteúdos/saberes: saberes processuais<sup>136</sup>, em que se considera que o processo de produção textual resulta de três operações recursivas – planificação, textualização e revisão); saberes relativos ao contexto de produção; saberes relativos à gramática de texto (macro e microestruturais); saberes relativos à gramática de frase relacionados com o léxico, a sintaxe, a pontuação e a ortografia). Para além disso, o processo não dispensa a observação e análise de exemplares do género (seja na forma de textos mentores, seja na forma de textos produzidos pelos alunos), correspondentes a textos completos ou a partes de texto, pelo que implica a articulação entre atividades de compreensão textual e de atividades de produção textual.

Incidindo especificamente no ensino da escrita, os dois dispositivos acabados de apresentar (sequência didática e sequência de ensino) articulam as atividades de produção textual com o contacto com textos que, de alguma forma, consistam em bons representantes empíricos do género em causa e que, por isso mesmo, possam ser encarados como modelos (concebidos no Protexotos como *textos mentores*). Esse contacto faz-se por via da compreensão textual, nas modalidades oral e/ou escrita e do conhecimento do funcionamento da língua nesses textos.

Quer o trabalho desenvolvido pelo grupo de Genebra, quer o trabalho realizado no âmbito do grupo PROTEXTOS se revestem de indiscutível importância ao nível da produção textual e da didática da escrita; no entanto, como já se viu, o ensino de géneros nem sempre se rege exclusivamente por uma lógica de produção textual. Assim, se há géneros cujo ensino-aprendizagem implica apenas a apropriação ao nível da compreensão (como acontece, em geral, com os géneros literários), outros há cuja apropriação se faz por via da produção (é o caso dos chamados géneros escolares como a redação, a composição ou o resumo)<sup>137</sup>, e outros ainda em que as duas dimensões se encontram articuladas (de que são exemplo os géneros autobiográficos e os géneros produzidos no âmbito dos *media*). Nessa perspetiva, parece-me necessário conceber o ensino de géneros textuais de acordo com três modalidades de apropriação distintas:

---

<sup>136</sup> Neste aspeto, a proposta baseia-se no modelo de Hayes & Flower (1980), posteriormente atualizado em Hayes (1996) e Chenoweth & Hayes (2001).

<sup>137</sup> Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), são elaborados e sustentados pela própria instituição escolar, como instrumento de avaliação e de desenvolvimento de saberes ou de capacidades, nomeadamente a da escrita.



- apropriação na ótica da produção textual;
- apropriação na ótica da receção-interpretação textual;
- apropriação na ótica da produção e da receção-interpretação textual.

O ensino-aprendizagem dos géneros cuja apropriação se prevê apenas em termos de compreensão deverá incidir fundamentalmente em atividades oficiais de análise textual, que culminarão na sistematização de parâmetros genológicos e na reflexão sobre os graus de adoção e adaptação que caracterizam cada texto relativamente ao modelo de género em causa. O ensino-aprendizagem dos géneros cuja apropriação é feita ao nível da produção textual deverá relevar, por seu turno, a exercitação de práticas variadas de produção textual, sem descurar o contacto com exemplares empíricos do género. Por fim, o ensino-aprendizagem de géneros cuja apropriação se prevê em termos de compreensão e de produção textual deverá basear-se na prática equitativa de atividades de compreensão e de atividades de produção. Independentemente da modalidade de apropriação, o processo deverá assentar numa articulação estreita entre o texto e os aspetos gramaticais que constroem esse mesmo texto.

Nessa lógica, a SEG constitui-se como um dispositivo de operacionalização do ensino de géneros textuais que, surgindo na continuidade das propostas atrás apresentadas, perspetiva o ensino de géneros textuais em função do modo como este deve ser alvo de apropriação por parte do aluno (produção textual, receção-interpretativa textual ou ambas). A modalidade de apropriação, por sua vez, deve privilegiar a aprendizagem dos géneros na *ótica do futuro utilizador*, tendo em conta o funcionamento social do género textual em causa. Assim, no momento em que se encontra e depois de terminar o seu percurso escolar, ao aluno terá de estar apto a ler (mas não necessariamente a produzir) géneros como o artigo de divulgação científica, a reportagem, a crónica, o soneto ou o romance e a ler e a produzir géneros como a carta de reclamação, o relatório, o requerimento...<sup>138</sup>

---

<sup>138</sup> No entanto, não me parece contra-producente que, em contextos de aprendizagem formal, se promovam atividades em que o aluno assuma um papel social distinto daquele que lhe é inerente (aluno/cidadão comum) e que, com base na ficcionalização verosímil, produza textos atinentes à atividade jornalística ou literária, por exemplo, desde que esteja conciente do funcionamento *autêntico* do género a produzir.

### 2.3. Géneros textuais e programas curriculares de Português

A forma de apropriação dos géneros textuais constitui um dos aspetos tido em conta na elaboração dos documentos normativos que atualmente prescrevem o ensino do Português – se há géneros cuja apropriação é preconizada apenas em termos de compreensão textual, outros há que implicam a apropriação por via da produção textual, bem como géneros que exigem as duas formas de apropriação. O Quadro 39 (página seguinte) ilustra isso mesmo, relativamente a quatro grupos de géneros com maior relevo nos documentos curriculares<sup>139</sup>: os géneros literários, os géneros escolares, os géneros dos *media* e os géneros autobiográficos.

Sem quaisquer pretensões de exaustividade, o Quadro 39 ilustra, em última análise, a própria natureza social dos géneros, que se reflete no sistema de ensino-aprendizagem: os géneros são produzidos no âmbito de atividades sociais específicas e, por isso mesmo, são objeto de diferentes formas de apropriação:

- os *géneros escolares* são alvo de um ensino-aprendizagem focado na produção; trata-se de géneros restritos à própria instituição escolar, sem produtividade noutras atividades sociais;
- os *géneros literários* e os *géneros jornalísticos* são originalmente produzidos na atividade literária e jornalística, respetivamente; a sua apropriação, em contexto formal de aprendizagem, é feita com base na receção-interpretação do género<sup>140</sup>;
- os *géneros autobiográficos* são géneros propensos ao desenvolvimento das duas dimensões (compreensão e produção) porque se trata de géneros que podem ser alvo de receção-interpretação (sobretudo os que se inscrevem na atividade literária) e de produção (principalmente os que se encontram integrados nas atividades quotidiana, científica, artística, religiosa...).

---

<sup>139</sup> A análise tem como base os textos oficiais vigentes:

- *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico, 1.º 2.º e 3.º Ciclos* (MCPEB 2012);
- *Programa de Português – 10.º, 11.º e 12.º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (PPES 2001/2002);
- *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário* (PMPCES 2014).

<sup>140</sup> Nos exemplos em análise excetua-se, como se pode constatar, a *entrevista*, género que, embora seja comumente associado ao domínio dos *media*, pode ser produzido noutras atividades, de âmbito escolar, profissional e recreativo.

Quadro 39 – Formas de apropriação de géneros textuais no ensino do Português

| Géneros textuais (exemplos) |                            | MCPEB (2012)   |       |                |       |                 |       | PPES (2001/2002) |       | PMCPES (2014) |       |
|-----------------------------|----------------------------|----------------|-------|----------------|-------|-----------------|-------|------------------|-------|---------------|-------|
|                             |                            | 1.º Ciclo E.B. |       | 2.º Ciclo E.B. |       | 3.º Ciclo E. B. |       | E. Sec.          |       | E. Sec.       |       |
|                             |                            | Compr.         | Prod. | Compr.         | Prod. | Compr.          | Prod. | Compr.           | Prod. | Compr.        | Prod. |
| Géneros escolares           | Síntese                    |                |       |                |       |                 | ✓     |                  | ✓     |               | ✓     |
|                             | Resumo                     |                |       |                |       |                 | ✓     |                  | ✓     |               |       |
|                             | Dissertação                |                |       |                |       |                 |       |                  | ✓     |               |       |
| Géneros literários          | Conto                      |                |       |                |       | ✓               |       | ✓                |       | ✓             |       |
|                             | Romance                    |                |       |                |       | ✓               |       | ✓                |       | ✓             |       |
|                             | Epopéia                    |                |       |                |       | ✓               |       | ✓                |       | ✓             |       |
|                             | Soneto                     |                |       |                |       | ✓               |       | ✓                |       | ✓             |       |
| Géneros dos <i>media</i>    | Notícia                    | ✓              |       | ✓              |       |                 |       |                  |       |               |       |
|                             | Reportagem                 |                |       |                |       | ✓               |       |                  |       | ✓             |       |
|                             | Entrevista                 |                |       | ✓              | ✓     | ✓               | ✓     |                  |       |               |       |
|                             | Texto/Anúncio publicitário |                |       |                |       |                 |       | ✓                |       | ✓             |       |
| Géneros autobiográficos     | Diário                     |                |       |                |       | ✓               | ✓     | ✓                |       | ✓             |       |
|                             | Memórias                   |                |       |                |       | ✓               | ✓     | ✓                |       | ✓             |       |
|                             | Autobiografia              |                |       |                |       |                 |       | ✓                |       |               |       |
|                             | Autorretrato               |                |       |                |       | ✓               | ✓     | ✓                |       |               |       |

Os dados apresentados no quadro permitem ainda chegar a uma outra conclusão: os textos oficiais não estão ainda cabalmente apostados numa didática de géneros textuais. Se o estivessem, a questão da progressão de géneros (dentro e entre ciclos) seria mais valorizada e articular-se-iam de forma mais produtiva as dimensões de compreensão e produção. De facto, se é possível apreender um género apenas por via da compreensão textual (principalmente quando se trata de géneros produzidos em esferas de comunicação especializadas, como o seja a literária), o mesmo não se passa com o processo de produção textual: não é possível produzir de forma bem-sucedida um género (seja por via oral, seja por via escrita) sem antes ter contactado com exemplares empíricos desse mesmo género. Exemplificando: não é possível produzir uma síntese ou um resumo sem ter contactado previamente com bons exemplares de sínteses ou resumos e sem ter criado uma noção (pessoal) da síntese ou do resumo enquanto modelo textual.

A partir do exposto, uma última conclusão se impõe: a apropriação efetiva e consciente de géneros textuais não é intuitiva nem se faz espontaneamente; ao invés, faz-se por via do contacto com exemplares variados de um género e da apreensão dos parâmetros genológicos (interiorizada a partir da via da articulação entre experimentação e reflexão). Torna-se necessário, assim, operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem dos géneros textuais por meio de dispositivos didáticos adequados. No próximo e último capítulo da presente dissertação, demonstrar-se-ão as potencialidades didáticas de dois desses dispositivos – o MDG e a SEG –, aplicados ao género memórias.

### 3. Didatização do género memórias

Apresenta-se neste capítulo uma possibilidade de transposição didática do género memórias. A proposta de didatização tem em conta o funcionamento social do género memórias (já apresentado nas Partes I e II), as prescrições curriculares inerentes ao ensino do Português e trabalho de campo desenvolvido com alunos do 10.º ano de escolaridade.

#### *Considerações conceptuais e éticas*

##### **“L’autobiographie”**

Le mot doit être pris dans un sens général (discours de vérité sur soi), car en un sens plus restreint (récit rétrospectif, etc.) l’adolescence n’est pas l’âge de l’autobiographie. L’école de la III<sup>e</sup> République avait pris l’habitude de transformer les enfants en petits vieillards, fouillant dans un passé lointain pour récapituler leur expérience. Oui, l’adolescent a déjà une perception vertigineuse du temps (panique qui lui fait prendre un cahier pour fixer le présent fuyant entre ses doigts), mais non, il ne cherche pas dans le passé la clef du présent, ni à clore sa vie. L’adolescence est avant tout l’âge de l’autoportrait (lisez à tout prix le *Journal de jeunesse* de Catherine Pozzi, éd. Claire Paulhan, 1995), l’âge du journal intime (c’est évident) et de la poésie.

Lejeune, 2005, 144-145

Pertencente a um artigo intitulado “Enseigner à écrire l’autobiographie”, a citação acima transcrita questiona e põe em causa a escrita da autobiografia (num sentido restrito, enquanto género textual) na idade da adolescência, já que este é um género que se baseia no relato retrospectivo e na recapitulação da experiência pessoal ocorrida num passado longínquo. A questão é, sem dúvida, pertinente, quer ao nível conceptual (sobretudo tendo em conta a noção de *género* assumida desde o princípio do presente trabalho), quer ao nível didático.

Em termos de funcionamento social, os géneros autobiográficos caracterizados pelo “récit rétrospectif” são produzidos em contextos sociocomunicativos específicos – na idade madura/velhice, com um intuito de dar a conhecer determinado percurso existencial, ora incidindo na vida pessoal (como o faz a autobiografia), ora articulando as vivências pessoais com o contexto social que lhes serve de moldura (como o fazem as memórias). *Nesse sentido, até que ponto se revelará útil, ou mesmo produtora, levar os alunos a produzirem textos memorialísticos?* A resposta está, segundo Lejeune,

implícita na noção ricœuriana de *identidade narrativa*. Identidade narrativa essa que se constrói por duas vias complementares: a da leitura e a escrita de textos autobiográficos e de textos ficcionais<sup>141</sup>. Nesse sentido, Lejeune não questiona a leitura de autobiografias, mas, ao nível da escrita, entende que a idade da adolescência é a permeável e propícia à produção de diários e de autorretratos, deixando implícito que serão esses os géneros mais adequados à expressão autobiográfica nesta fase da vida<sup>142</sup>.

Focando especificamente o género memórias, mesmo concordando com a perspectiva de Lejeune, parece-me, no entanto, que a adolescência poderá ser a idade quer da leitura, quer da escrita de textos memorialísticos – sobretudo se se tratar das *memórias de infância*. Isto porque, na adolescência o momento da infância já pode ser perspectivado retrospectivamente, como um todo, com algum distanciamento. Contrariamente ao que diz Lejeune, na adolescência, para além de haver *já uma percepção vertiginosa do tempo*, há também, em alguns casos, a tentativa de explicação do presente a partir de factos passados. O exemplo abaixo, pertencente a um texto memorialístico produzido por um adolescente/aluno no contexto do trabalho de campo levado a cabo no âmbito da presente investigação, ilustra isso mesmo:

(56) Desde esse dia nunca larguei a minha avó, estou sempre a seu lado e com grande confiança protejo-a de qualquer mal. Foi graças a este episódio que estou onde estou hoje, pois como não tinha ninguém para me levar a escola tive que me mudar para a Póvoa e, bem, começar de novo. (Anexo 4.30)

Para além disso, o género memórias é, como já se viu, propício à ativação de operações de evocação, que contribui de forma bastante acentuada para a fixação (no presente, através da memória e da linguagem) de acontecimentos passados, constituindo um mecanismo facilitador da construção da identidade pessoal.

Com a finalidade de demonstrar que o género memórias favorece a reflexão sobre a identidade pessoal e se revela propenso ao autoconhecimento, valerá a pena relatar um episódio ocorrido aquando do trabalho de campo já referido<sup>143</sup>. Na sua produção inicial, uma das alunas escreveu o seguinte: “Comia algodão doce, o que na

---

<sup>141</sup> Segundo Lejeune (2005, 145), “Il n’y a pas de lien nécessaire entre la lecture d’autobiographies et l’écriture autobiographique. Celle-ci, comme toute écriture, est intertextuelle: elle se nourrit de tout. Les modèles que nous donnent la fiction, la poésie, la chanson sont essentiels dans la vie même pour former notre “identité narrative”.

<sup>142</sup> Ainda que defenda este ponto de vista, Lejeune (2005) não descarta a importância das atividades de expressão autobiográfica baseadas na evocação e, implicitamente, no género memórias.

<sup>143</sup> O trabalho de campo será apresentado e discutido em III. 3.

verdade sabia bem, mas era um pouco desagradável porque como sempre tive cabelos muito compridos e o algodão prendia-se no meu cabelo.” (Anexo 4.17.A). Mais tarde, num momento em que este mesmo excerto constituía objeto de análise, a aluna em causa comentou que, até ao momento em que tinha escrito a frase, nunca tinha pensado no assunto tematizado. Quer isto dizer que foi por meio da ativação de uma operação de evocação, construída e verbalizada através da linguagem (condicionada pelo género memórias) que a aluna/produtora textual ganhou consciência da importância de um acontecimento passado na constituição da sua identidade pessoal; sem a linguagem, moldada gemologicamente, tal não teria sido possível.

Aceitando e assumindo que a escola é um local de comunicação específico – que se dedica ao ensino de géneros textuais cuja produção, circulação e receção- interpretação acontece em esferas sociais não escolares, o que necessariamente se repercute no ensino-aprendizagem dos géneros através do contacto com exemplares ora autênticos, ora *fabricados* (de forma verosímil) – não me parece contra-producente levar os alunos a desenvolverem as suas capacidades de expressão autobiográfica com base no género textual memórias, desde que se assegure o designado “*récit retrospectif*” e que se promova a reflexão acerca das diferentes práticas sociais em que o género pode ser produzido.

Ainda no artigo “*Enseigner à écrire l’autobiographie*”, Lejeune considera que uma *pedagogia da escrita autobiográfica* deve ser:

- 1) *réciproque*. On ne peut enseigner que ce qu’on sait faire. On ne peut proposer aux autres qu’un engagement qu’on accepterait soi-même de prendre. [...] Avec l’autobiographie, vous ne pouvez plus être seulement pédagogue et didacticien, vous êtes fatalement un peu éducateur et psychologue.
- 2) *facultative*. Il faut proposer et non imposer. [...] Il faut qu’il y ait des voies de dégagements, ou le choix entre deux consignes assez différentes, ou la possibilité d’interpréter ou de dévier la consigne.
- 3) *indirecte ou oblique*. C’est ce qui préserve le mieux la liberté de l’élève. Le détour essentiel, c’est la lecture. Bien sûr notre identité narrative se nourrit de tout. Mais si on étudie l’autobiographie, ça met à l’aise de voir qu’on n’est pas le premier à parler de soi, que ça a posé des problèmes aux autres, qu’ils ont trouvé des solutions, chacun à sa manière, qu’il n’y a pas de formes obligées et qu’on peut inventer de nouvelles voies. [...]
- 4) *productive*. C’est ce qui justifie ces exercices : il faut que l’élève en sorte mieux armé sur le plan de l’expression, et satisfait d’avoir créé quelque chose à quoi une valeur a été reconnue, et qui est lui. [...]
- 5) *collégiale*. C’est difficile d’être seul face à la vie des autres, l’idéal c’est de trouver une âme-sœur ou frère, un collègue de français, ou, mieux, d’histoire ou d’arts plastiques, ou documentaliste, avec qui on ait des atomes crochus, si on veut mettre sur pied un vrai projet d’écriture-lecture autobiographique. [...]

Lejeune 2005, 150-153

Estão aqui em causa questões de ordem pedagógica e, sobretudo, de ordem ética. No contexto de sala de aula, o produtor de textos autobiográficos é simultaneamente um aluno e um ser humano confrontado com a necessidade de textualizar a sua história individual, privada. Cruzam-se assim duas atividades sociais distintas (a escolar e a familiar), cabendo ao professor o papel de estabelecer as coordenadas para a celebração de um *pacto autobiográfico* que tenha em conta a conciliação da escrita pública, destinada à aprendizagem de um género textual, e à socialização, e da escrita privada, destinada à expressão da subjetividade individual em contexto restrito/íntimo.

Os dispositivos didáticos que a seguir se apresentam têm em conta estas questões. Nesse sentido, a leitura de PM revela-se uma atividade que pode contribuir para a reflexão inerente à dialética privado/público – na medida em que o texto em causa resulta da conciliação entre a escrita destinada à socialização (atividade literária) e a escrita privada (atividade familiar, embora ficcionalizada). Nesse sentido também, são apresentadas propostas de trabalho que vão ao encontro de uma pedagogia da escrita autobiográfica, que, na esteira de Lejeune, se pode definir como *ética, produtiva e escolar*. Como se verá adiante, as atividades propostas incidem na escrita de memórias alheias, focando-se como objeto de análise episódios memorialísticos produzidos por J. Saramago, por J. Azenha e pelos próprios alunos, e valorizando-se experiências individuais comuns, construtoras de identidade individual e social.

### ***Considerações pedagógicas e curriculares***

A construção de um MDG tem como base os documentos oficiais vigentes. No caso do Português os textos normativos atualmente em vigor são os seguintes:

**Quadro 40 – Documentos curriculares de referência no ensino do Português**

| <b>Ciclo de ensino</b>                       | <b>Documentos curriculares de referência</b>   | <b>Terminologia linguística</b>                             |
|--|--|---|
| <b>Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Programa de Português do Ensino Básico</i>, homologado em 2009 (PPEB 2009)</li> <li>• <i>Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos</i>, homologadas em 2012 (MCPEB 2012)</li> </ul>  | <i>Dicionário Terminológico (DTerm)</i> , publicado em 2008 |
| <b>Ensino Secundário</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Programa de Português, 10.º, 11.º e 12.º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos</i>, homologado em 2001/2002 e em vigor até 2014/2015 (PPES 2001/2002)</li> <li>• <i>Programa e Metas Curriculares de Português, Ensino Secundário</i>, homologado em 2014 e em vigor a partir de 2015/2016 (PMCPES 2014)</li> </ul> |   |



Nesse sentido, apresenta-se no Quadro 41 a forma como o conteúdo programático *memórias* surge equacionado nos atuais textos que regem o ensino do Português.

**Quadro 41 – Gênero memórias e campo autobiográfico nos documentos curriculares no ensino do Português**

|  | <b>Programa de Português</b>  | <b>Metas Curriculares</b>  | <b>Formas de apropriação</b>               |
|--|---|--|--|
| <b>1.º Ciclo</b>                           | <b>Leitura:</b> biografias, autobiografias diários, memórias  |  | <b>Receção- interpretação</b>              |
| <b>2.º Ciclo</b>                           | <b>Leitura:</b> biografias, autobiografias diários; memórias  |  | <b>Receção- interpretação + Produção</b>   |
|  | <b>Escrita:</b> Experimentar diferentes vozes e registos para comunicar vivências, emoções [...] (P. ex.: diário, autobiografia, memória, carta, retrato, autorretrato [...])   |  |  |
| <b>3.º Ciclo</b>                           | <b>Leitura:</b> biografias, autobiografias diários, memórias  | [8.º ano] Ler textos narrativos, textos biográficos, páginas de diários e de memórias [...]                    | <b>Receção- interpretação + Produção</b>   |
|  | <b>Escrita:</b> autobiografias, diários, memórias   | [8.º ano] Escrever páginas de um diário e de memórias.   |  |
| <b>Ensino Secundário PPES (10.º Ano)</b>   | <b>Leitura:</b> Textos de carácter autobiográfico (memórias, diários, cartas)<br>• implicação do “eu” no discurso [...]   |  | <b>Receção- interpretação + Produção</b>   |
|  | <b>Expressão Escrita:</b> Relato de vivências/experiências – sequencialização   |  |  |
|  | <b>Compreensão Oral:</b> Relato de vivências/experiências   |  |  |
|  | <b>Produção oral:</b> Relato de vivências/experiências – sequencialização   |  |  |
| <b>Ensino Secundário PMCPES (12.º Ano)</b> | <b>Leitura:</b> Marcas de género específicas: diário [...]<br>memórias: variedade de temas, narratividade, mobilização de informação seletiva, discurso pessoal e retrospectivo (prevalência da 1.ª pessoa, formas de expressão do tempo)   | Explicitar, em textos apresentados em diversos suportes, marcas dos seguintes géneros: diário, memórias [...]. | <b>Receção- interpretação [+ Produção]</b> |
|  | <b>Projeto de Leitura:</b> Podem ainda ser exploradas várias formas de relacionamento com o domínio da Leitura, nomeadamente a proposta de obras que pertençam a alguns dos géneros a estudar nesse domínio (por exemplo, relatos de viagem, diários, memórias). A articulação com a Oralidade e a Escrita far-se-á mediante a concretização de atividades inerentes a estes domínios, consoante o ano de escolaridade e de acordo com o estabelecido entre professor e alunos. |  |  |

Como se pode constatar, as memórias são um conteúdo programático a lecionar ao longo de todo o percurso escolar. Ainda que a identificação das memórias enquanto género textual não seja ainda consensual nos documentos curriculares vigentes (sendo as memórias referenciadas também como tipo de texto ou tipologia textual)<sup>144</sup>, a sua apropriação enquanto conteúdo programático encontra-se prevista nos vários ciclos, *em espiral*:

- no 1.º Ciclo, as memórias serão trabalhadas em termos de compreensão de textos escritos, em conjunto com outros géneros(auto)biográficos (estabelecendo-se, de forma implícita, a noção de *campo genológico (auto)biográfico*), embora sem o carácter de obrigatoriedade;
- no 2.º Ciclo, as memórias e os restantes géneros (auto)biográficos são perspectivados já ao nível da escrita, enquanto instrumentos que potenciam determinadas vozes e registos para comunicar (novamente, sem o carácter de obrigatoriedade);
- no 3.º Ciclo, as memórias são trabalhadas enquanto formato textual específico, ao nível da produção e da compreensão – em termos de compreensão encara-se como unidade de análise o texto<sup>145</sup> memorialístico; em termos de produção, passa a ser considerada a unidade episódica (impropriamente designada *página de memórias*);
- no ensino secundário, no programa em vigor até 2014/2015, as memórias constituem um conteúdo programático específico do 10.º ano, integrado no estudo de textos de carácter autobiográfico (literários e não literários); no programa e metas a vigorar a partir de 2015/2016, as memórias passarão a constituir um género textual cuja apropriação será feita no 12.º ano, em

---

<sup>144</sup> No PPEB (2008), o conteúdo programático memórias surge associado quer à noção de *género textual* ora às noções de *tipo de texto* e de *protótipo textual*; nas MCPEB (2012), as memórias surgem classificadas apenas enquanto *texto* (neste documento prescritivo a noção de *género* é entendida como pertença do domínio da literatura); no PPES (2001/2002), as memórias são encaradas como tipo de texto; no PMCPES (2014) as memórias são perspectivadas como género de texto. Face não só à oscilação terminológica e conceptual que vigora nos documentos curriculares referidos como também, e sobretudo, ao posicionamento teórico adotado neste trabalho, as memórias são encaradas apenas como género textual.

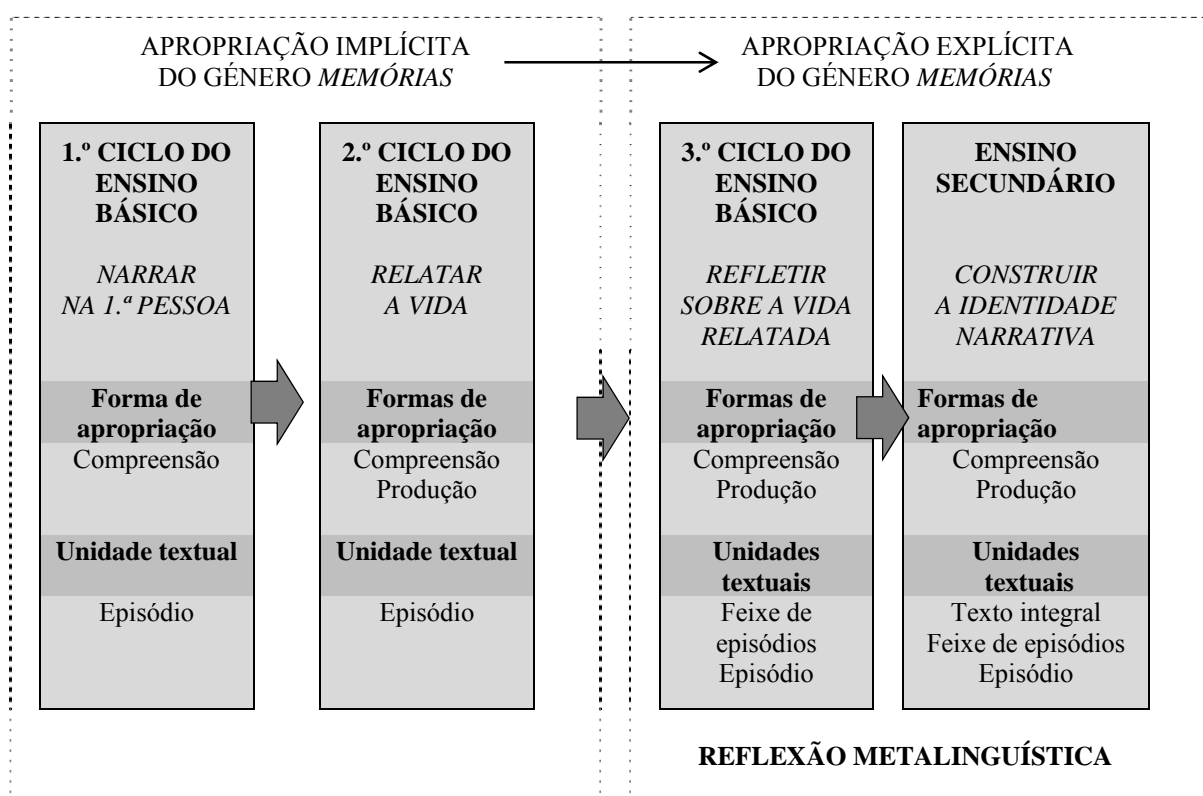
<sup>145</sup> Ressalve-se que a noção de texto nos documentos prescritivos (nomeadamente as MCEB) não coincide com a noção homónima sustentada no âmbito do presente trabalho – no documento prescritivo referido, o conceito de *texto* corresponde a *um excerto da obra que tenha unidade, algum tipo de autonomia temática e uma extensão de, pelo menos, duas páginas*. (in *Metas Curriculares de Português, Ensino Básico – Perguntas frequentes*, <http://www.dgicd.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directório&pid=161> (consult. em 10-04-2013).

termos de leitura. Ainda que a sua produção textual explícita não esteja prevista neste grau de ensino, não me parece despropositado trabalhar a apropriação deste género ao nível da produção textual, no âmbito do Projeto de Leitura.

### 3.1. Modelo didático do género *memórias*

Apresenta-se abaixo uma proposta de MDG aplicada ao género memórias. Trata-se de um modelo concebido em conformidade com os documentos normativos do ensino do português em vigor e programado de acordo com um ensino *em espiral*, segundo um paradigma de complexidade crescente:

**Quadro 42 – Modelo didático do género memórias (Ensino Básico e Secundário)**  
**A. Dinâmica de progressão entre ciclos**



## B. Programação dos conteúdos por ciclo

|                            | Ensino Básico   |  |  | Ensino Secundário   |
|----------------------------|---|--|--|---|
|                            | 1.º Ciclo   | 2.º Ciclo  | 3.º Ciclo  |   |
|                            | <b>Compreensão de textos</b><br>(episódio)  | <b>Compreensão e produção de textos</b><br>(episódio)  | <b>Compreensão e produção de textos</b><br>(feixes de episódios e episódios)   | <b>Compreensão e produção de textos escritos</b><br>(texto integral, feixe de episódios, episódio)  |
| <b>Contexto</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intenção comunicativa</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produtor textual</li> <li>• Intenção comunicativa</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produtor textual</li> <li>• Intenção comunicativa</li> <li>• Papel social do produtor textual</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produtor textual</li> <li>• Intenção comunicativa</li> <li>• Papel social do produtor textual</li> <li>• Recetor textual</li> <li>• Papel social do recetor textual</li> </ul>   |
| <b>Tema</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivência/ experiência pessoal</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivência / experiência pessoal</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivência / experiência pessoal</li> <li>• Contexto histórico</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percurso biográfico</li> <li>• Contexto histórico-social</li> </ul>  |
| <b>Estrutura</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura narrativa (situação inicial, desenvolvimento, desfecho)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequencialidade narrativa                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– sequência narrativa</li> <li>– outras estruturas</li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de texto (organização do episódio)</li> <li>• Sequencialidade narrativa                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– estrutura narrativa</li> <li>– outras estruturas</li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de texto (organização global das memórias)</li> <li>• Estrutura discursiva (discurso narrativo/discurso expositivo)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– sequências textuais (narrativa, descritiva, explicativa)</li> <li>– outras estruturas</li> </ul> </li> </ul>  |
| <b>Marcas linguísticas</b> | <p><b>Implicação do produtor textual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1.ª pessoa gramatical</li> </ul> <p><b>Expressão da estrutura narrativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais usados para <i>narrar</i> (PPS, PImp)</li> <li>• Localizadores temporais e espaciais</li> </ul> | <p><b>Implicação do produtor textual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1.ª pessoa gramatical</li> </ul> <p><b>Expressão da estrutura narrativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais usados para <i>narrar</i> (PPS, PImp, PMQP (simples e composto), fut. Do pretérito</li> <li>• Localizadores temporais e espaciais</li> </ul> | <p><b>Implicação do produtor textual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1.ª pessoa gramatical</li> <li>• Modalidade apreciativa</li> </ul> <p><b>Expressão da estrutura narrativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais usados para <i>narrar</i> (PPS, PImp, PMQP (simples e composto))</li> <li>• Localizadores temporais e espaciais</li> <li>• Tempos verbais e classes de verbos usados para introduzir os processos evocados</li> <li>• Regência verbal</li> </ul> | <p><b>Implicação produtor textual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1.ª e 2.ª pessoa gramaticais</li> <li>• Modalidade (apreciativa, epistémica)</li> <li>• Inserção de vozes (do próprio autor, de autores citados)</li> </ul> <p><b>Expressão das estruturas discursivas (narrativa e expositiva)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais usados para <i>narrar</i> (PPS, PImp, PP (simples e composto), fut. do pret.; complexos verbais)</li> <li>• Tempos usados para <i>expor</i> (presente, futuro, PMQP composto, outros complexos verbais)</li> <li>• Localizadores temporais e espaciais</li> <li>• Marcadores discursivos (estruturadores de informação, conectores, reformuladores e operadores discursivos)</li> <li>• Regência verbal</li> <li>• Pontuação (delimitação de apartes/comentários)</li> </ul> |

### **3.1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico – *Narrar na 1.ª pessoa***

De acordo com a proposta de MDG apresentada, no 1.º Ciclo do Ensino Básico o género memórias seria abordado de forma implícita, apenas ao nível da compreensão textual e tendo como unidade de análise o episódio memorialístico. Conforme os documentos prescritivos vigentes, neste ciclo escolar, o aluno deverá, no domínio da Educação Literária,

Escrever pequenas narrativas, a partir de ajudas, que identifiquem a sequência: apresentação do cenário (tempo e lugar); das personagens, acontecimento desencadeador da ação; ação; conclusão; emoções ou sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa.

MCPEB 2012, 33

Consequentemente, a leitura de episódios autobiográficos baseados numa estrutura prototípica narrativa (designados, no âmbito do presente estudo, como episódios em que há desencadear de tensão) revela-se oportuna e pertinente, permitindo abordar questões estruturais do género (estrutura narrativa), em articulação com questões linguístico-discursivas (marcas do discurso narrativo, marcas de primeira pessoa). Ao ler um episódio memorialístico e ao identificar as marcas de tempo e de pessoa que o caracterizam, o aluno concluirá que, nesta classe de textos, o narrador tem como objetivo relatar uma experiência do seu passado (intenção comunicativa/tema). O contacto com o género memórias (proporcionado pela compreensão de episódios memorialísticos) facilitará a produção de textos narrativos (construídos de acordo com o esquema narrativo prototípico). Aliás, nesta fase escolar a escrita de textos narrativos na primeira pessoa corresponde já, ainda que embrionariamente, à produção de relatos de experiências pessoais (as típicas *composições* intituladas “As minhas férias”, “O meu primeiro dia de aulas” são relatos de experiências pessoais que poderão ser reconstruídos sob a forma de episódios memorialísticos e que, em última análise, constituem já práticas textuais da construção da identidade pessoal).

### **3.1.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico – *Relatar a vida***

No 2.º Ciclo do Ensino Básico, o género memórias continua a ser abordado de forma implícita, mas incorpora já atividades que visam o desenvolvimento da escrita de textos narrativos de primeira pessoa. Neste ciclo prevê-se que o aluno “escreva textos

narrativos, integrando os seus elementos numa sequência lógica, com nexos causais, e usando o diálogo e a descrição” e que escreva “textos biográficos” (MCPEB 2012, 45). A articulação entre compreensão e produção textual de textos memorialísticos poderá, assim, ser vantajosa, principalmente se o aluno for posto em contacto, ao nível da leitura, com textos variados que ilustrem várias possibilidades de construção do discurso narrativo – e que não se restrinjam ao esquema narrativo prototípico. De facto, como já se demonstrou na Parte II, os episódios memorialísticos nem sempre são planificados conforme um modelo rígido de sequência narrativa – não só porque a sequência poderá não estar completa, como também porque o género memórias admite outras formas de estrutura (nomeadamente o *script*). A noção de *script* não faz (nem é suposto que faça) parte dos conteúdos programáticos – no entanto, ao analisarem os episódios [53] ou [54] de *As Pequenas Memórias* de José Saramago, os alunos compreenderão que “a sequência lógica, com nexos causais, e usando o diálogo e a descrição” não passa exclusivamente pela hierarquia que, tradicionalmente, se associa à narrativa (situação inicial > desenvolvimento > fecho). Em termos gramaticais, poderão ser abordados os tempos verbais que mais contribuem para a construção da sequencialidade narrativa/narratividade (pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito (simples e composto) e futuro do pretérito (impropriamente designado, em contexto de sala de aula, como condicional) – neste caso, tornar-se-á profícuo trabalhar questões de flexão verbal em articulação com o valor semântico dos tempos verbais, a partir dos episódios memorialísticos lidos ou produzidos.

Ainda que, neste ciclo de ensino, o género memórias não seja trabalhado de forma explícita, nesta fase da aprendizagem poderá começar a refletir-se sobre o contexto de produção inerente à produção de episódios memorialísticos (desde que estejam presentes nos textos marcas linguísticas que permitam identificar o produtor do texto ou a intenção comunicativa inerente ao ato de produção textual); para isso, convirá seleccionar textos memorialísticos em que seja possível estabelecer a identidade entre autor/narrador/personagem, isto é, em que o produtor textual se autoidentifique pelo nome próprio (como acontece, por exemplo, no episódio [13] de PM).

### 3.1.3. 3.º Ciclo do Ensino Básico – *Refletir sobre a vida relatada*

No 3.º Ciclo do Ensino Básico o género memórias torna-se objeto explícito de apropriação – isto é, adquire o estatuto de modelo textual que rege quer a produção, quer a interpretação de textos. Nesta fase de ensino, o aluno deverá consciencializar-se que o género memórias tem um funcionamento social característico, sendo produzido por determinado tipo de pessoas, com intenções comunicativas específicas e em esferas sociais particulares – e que esse funcionamento social condiciona a arquitetura do próprio texto (ao nível da estrutura e da linguagem), bem como o conteúdo temático mobilizado no texto. Por forma a darem início à construção de “uma linguagem do género textual” (cf. Pereira & Cardoso 2013, 52) os alunos deverão começar a sistematizar conhecimentos metagenológicos (recorrendo a metalinguagem ajustada ao nível etário e cognitivo em causa), de ordem temática e psicológico-discursiva, tendo em conta os seguintes aspetos:

- a verbalização da articulação entre a experiência pessoal (com enfoque num período ou num aspeto particular da vida de quem escreve (por exemplo, a infância, a atividade profissional, a vivência de uma experiência limite...), ou na totalidade do percurso biográfico) e o contexto histórico-social;
- o papel desempenhado pela memória no processo de evocação e verbalização, com reflexos ao nível da articulação entre o discurso narrativo (centrado no relato ulterior de acontecimentos passados) e o discurso expositivo (focado no momento da evocação, da produção textual e da reflexão sobre os acontecimentos narrados);
- a configuração discursiva específica do género: o produtor textual tende a implicar-se no discurso (marcando a sua implicação por meio de formas de primeira pessoa) e a expressar a sua subjetividade face ao que relata; por outro lado, tende a explicitar o próprio processo de evocação usando, para isso, classes determinadas classes semânticas de verbos (verbos psicológicos e epistémicos, relacionados com a evocação e com o grau de conhecimento).

### 3.1.4. Ensino Secundário – *Construir a identidade narrativa*

No Ensino Secundário, propõe-se uma abordagem do género memórias à luz daquilo que se define no PMCPES (2014) como *texto complexo*<sup>146</sup>. Ressalve-se, no entanto, que a noção de *complexidade textual* que se sustenta neste trabalho não coincide exatamente com a perspetiva sustentada pelo PMCPES, na medida em que não se consideram como critérios exclusivos de complexidade os critérios apresentados nos documentos ACT, mas se assume, na esteira de Adam & Heidmann (2007), que os géneros são sistemas complexos (que dificilmente se deixam descrever segundo critérios fixos e rígidos) – diferentes géneros são definidos com base em parâmetros distintos:

un genre ne se définit pas comme une classe fondée sur une grammaire de critères fixes et stricts, en termes de possession ou non de telle ou telle propriété linguistique. [...] L'identification d'un genre n'est pas un raisonnement abstrait, fonde sur le repérage d'ensembles de propriétés définies.

Adam & Heidmann 2007, 9

No caso dos textos literários, a complexidade resulta da forma como se procede à materialização do *policódigo literário* (Aguiar e Silva [1967]1996)<sup>147</sup> – policódigo esse que sustenta que, a partir de uma linguagem aparentemente simples, possam ser inferidas relações semânticas imbricadas e densas, construídas a partir do valor plurissignificativo e conotativo/simbólico da linguagem. Nesse sentido, o foco do trabalho neste ciclo de aprendizagem recairia na leitura/receção-interpretação de textos memorialísticos. Ainda que, nos dois documentos curriculares em causa (PPES, PMCPES), a apropriação do género memórias seja perspetivada apenas ao nível da compreensão textual, a verdade é que em nenhum dos textos se exclui a possibilidade de apreender o género por via da produção: retomando os dados apresentados no Quadro 51, recorde-se que no PPES se prevê a produção (oral e escrita) de relatos de vivências e experiências

---

<sup>146</sup> A noção de *texto complexo* em causa segue a perspetiva de ACT (2006, 7): “A complex text can be described with respect to the following six aspects [...] :

- Relationships: Interactions among ideas or characters in the text are subtle, involved, or deeply embedded.
- Richness: The text possesses a sizable amount of highly sophisticated information conveyed through data or literary devices.
- Structure: The text is organized in ways that are elaborate and sometimes unconventional.
- Style: The author’s tone and use of language are often intricate.
- Vocabulary: The author’s choice of words is demanding and highly context dependent.
- Purpose: The author’s intent in writing the text is implicit and sometimes ambiguous.”

<sup>147</sup> A questão do policódigo literário encontra-se exposta em I.1.3.1..



(género textual que poderá ser encarado como o embrião do género memórias). Ambos os documentos normativos legitimam o ensino do género, articulando a leitura com atividades de oralidade e de escrita. Nesse sentido, o MDG que se propõe para o ensino secundário visa o desenvolvimento das capacidades de compreensão e de produção de textos memorialísticos e de reflexão metagenológica e metalinguística. Pretende-se, nesta etapa do ensino, que os alunos analisem e reflitam sobre três aspetos distintos: o contexto comunicativo (produtor e recetor textual, papel social de um e de outro, intenção comunicativa do produtor); os conteúdos temáticos mobilizados nos textos (percurso existencial, integrado no respetivo contexto histórico-social) e as características linguístico-discursivas específicas do género (plano global da obra, estruturas discursivas, marcas linguísticas das estruturas discursivas).

### **3.2. Sequência de ensino de género (trabalho de campo)**

Apresenta-se de seguida uma SEG relativa ao género memórias, concebida a partir do MDG apresentado em 3.1. e testada numa turma de 10.º ano do ensino secundário, no âmbito da disciplina de Português. A apresentação articula o relato circunstanciado do trabalho de campo e a reflexão sobre os aspetos considerados mais relevantes em termos teórico-conceituais e metológico-didáticos. O objeto de análise específico do trabalho de campo é constituído por três materiais linguísticos distintos:

- as produções textuais orais resultantes da interação oral professor/investigador-alunos levada a cabo durante a SEG (de forma a preservar o anonimato dos alunos, não foi feito registo áudio/vídeo das produções orais em causa);
- as produções escritas pelos alunos ao longo da SEG: produções textuais iniciais (P<sub>1</sub>), produções decorrentes da resolução do guião de leitura (P<sub>2</sub>), produções textuais intermédias (P<sub>3</sub>), produções textuais finais (P<sub>4</sub>), produções decorrentes da atividade de compreensão final (P<sub>5</sub>) e produções efetuadas no âmbito de uma atividade de autoavaliação (P<sub>6</sub>);<sup>148</sup>

---

<sup>148</sup> As produções textuais iniciais (P<sub>1</sub>) e as produções textuais finais (P<sub>3</sub>) encontram-se disponíveis no Anexo 4; quanto às restantes produções, apresentam-se exemplos das mesmas no corpo da tese, quando considerado relevante para o desenvolvimento expositivo.

- os dispositivos e materiais didáticos desenvolvidos no âmbito da SEG<sup>149</sup>.

### 3.2.1. Contexto de aplicação da SEG

A SEG teve como público-alvo uma turma de 10.º ano da Escola Básica e Secundária D. Martinho Vaz de Castelo Branco (Lisboa), inscrita no Curso Científico-humanístico de Línguas e Literaturas e constituída por 32 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos.<sup>150</sup>

No concernente ao perfil da turma em causa, valerá a pena referir que os documentos prescritivos que nortearam o processo de ensino-aprendizagem até ao final do 3.º Ciclo do Ensino Básico foram o PPEB (2009) e o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (CNEB), homologado em 2001<sup>151</sup>; em termos de conteúdos gramaticais, até ao ano letivo transato, os alunos foram ensinados de acordo com a terminologia constante no CNEB (conforme ao *Programa de Língua Portuguesa* homologado em 1991), sendo 2013/2014 o primeiro ano letivo em que contactam com a terminologia do DTerm. Conclui-se, portanto, que, por um lado, o público-alvo não foi ainda exposto ao contacto explícito com o género *memórias* e que, por outro lado, o ensino da nova terminologia gramatical a esta turma se encontra em fase de implementação. Estas duas condicionantes implicam, necessariamente, um reajustamento do MDG apresentado em 3.1..

### 3.2.2. Diagnose inicial

A aplicação da SEG foi antecedida por um momento de apresentação do trabalho a desenvolver relativamente ao estudo do género *memórias* e por uma atividade

---

<sup>149</sup> Todos os materiais se encontram disponíveis no Anexo 3, à exceção de um documento em *PowerPoint®*, que se encontra no CD-ROM.

<sup>150</sup> O desenvolvimento do trabalho de campo não teria sido possível sem a colaboração dos vários membros da comunidade escolar em causa, nomeadamente:

- Teresa Carriço, diretora do agrupamento escolar, que tomou as diligências institucionais necessárias para viabilizar a prossecução do trabalho de campo;
- Naseema Saiyad, que, como diretora de turma, estabeleceu os contactos necessários com a direção escolar e com os encarregados de educação dos alunos e que, como professora de Português, estabeleceu comigo uma competente e dedicada parceria pedagógico-didática;
- os encarregados de educação dos alunos, que autorizaram a participação ativa dos seus educandos no processo;
- os alunos da turma, que se mostraram recetivos à aprendizagem do género textual *memórias*.

<sup>151</sup> Embora tenha constituído um documento curricular de referência do ensino básico até ao ano letivo de 2012/2013, atualmente o CNEB já não se encontra em vigor.

de diagnose inicial, em que os alunos produziram um primeiro texto, durante 20-30 minutos, como resposta à solicitação seguinte: *Imagine que, em determinada fase da sua vida, decide escrever as suas memórias de infância. Recorde um acontecimento que tenha vivido durante essa época e redija um episódio das suas memórias.* (cf. Anexo 3, Recurso 1).

Pretendia-se, com esta atividade, diagnosticar a forma como a noção de *memórias* era perspetivada pelos alunos (como género textual? como tema? como ato psicológico-discursivo?), bem como o grau de conhecimentos dos mesmos relativamente às memórias como género textual. Essa diagnose constituiria a base da planificação da sequência de ensino do género.<sup>152</sup>

### ***Aferição de resultados***

As produções iniciais<sup>153</sup> permitiram diagnosticar a forma como os alunos representam o modelo textual memórias, tendo em conta a sua capacidade textual e genológica. Ao produzirem os seus textos, mesmo que não dominassem a metalinguagem implícita (nomeadamente as noções de *episódio* e de *memórias*), era previsível que os alunos escrevessem um relato retrospectivo de uma experiência pessoal passada e que o fizessem com base numa unidade textual autónoma em termos temáticos e estruturais (a escrita de narrativas de primeira pessoa é uma atividade recorrente em todos os ciclos do ensino básico, levando a que os alunos tenham bastante desenvolvida a capacidade de produção de textos narrativos); atendendo às aceções mais comuns do termo *memória(s)* (*lembrança, recordação; escrito narrativo em que se compilam factos presenciados pelo autor ou em que este tomou parte*), seria provável que os alunos explicitassem discursivamente o ato de recordar.

### ***Aspetos temáticos***

Todos os textos cumpriram a instrução dada quanto ao conteúdo temático verbalizado (acontecimento vivido durante a infância). O tema da infância surge linguisticamente explicitado em cerca de 30% dos textos, por meio do lexema

---

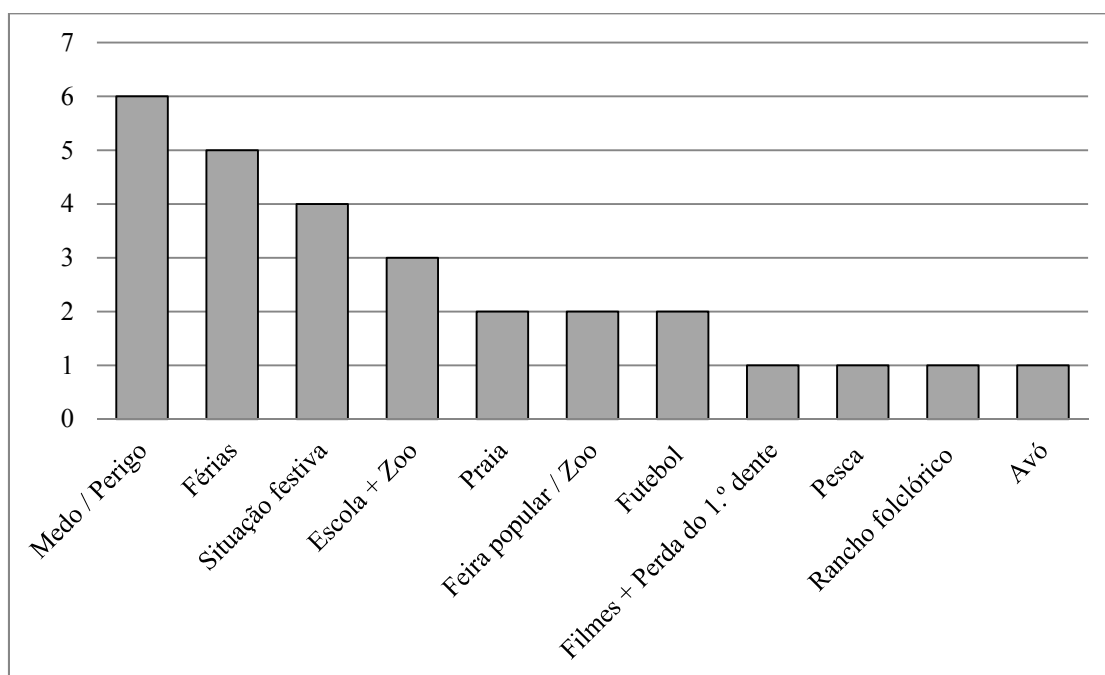
<sup>152</sup> Dado que, durante o seu percurso escolar, os alunos não foram ainda sujeitos a qualquer processo de aprendizagem formal do género memórias, não se julgou necessário, nesta fase inicial, aferir o nível de compreensão textual.

<sup>153</sup> Três alunos da turma não realizaram a produção inicial – consequentemente, os resultados a seguir apresentados reportam-se a uma totalidade de 29 alunos.

“infância”, em partes estratégicas do texto – título (1 aluno), introdução (6 alunos) ou conclusão (2 alunos) –, sendo inferido nas restantes produções textuais (20 alunos), a partir dos conteúdos temáticos verbalizados.

Os conteúdos temáticos traduzem a diversidade de subtemas associados à vivência da infância. Apresentam-se abaixo esses subtemas.

**Esquema 50 – Temas verbalizados nas produções iniciais**



De acordo com os dados apresentados, os subtemas mais recorrentes reportam-se a situações festivas (comemoração do Natal ou do aniversário) e a situações experienciadas nas férias, na escola, na praia, no zoo...).

A incidência em subtemas comuns pode ser interpretada de duas formas diversas (ou mesmo antagónicas), uma relacionada com o desenvolvimento humano, outra com as práticas escolares recorrentes. Em termos de desenvolvimento humano, o facto de os alunos verbalizarem conteúdos temáticos comuns permite concluir que as experiências humanas vivenciadas, memorizadas e textualizadas são simultaneamente individuais (porque produto de uma ação de linguagem concreta) e sociais (não só porque produzidas no seio de uma atividade social, como também porque semelhantes a outras ações concretas, levadas a cabo por outros agentes individuais). Por outro lado, algumas

práticas de escrita desenvolvidas durante o percurso escolar dos alunos tendem a incidir em temas recorrentes, que passam a ser encarados como fórmulas fixas e que nem sempre refletem a valorização da expressão da experiência pessoal nem o desenvolvimento da capacidade de produção textual. A pouca profundidade imprimida ao desenvolvimento do tema reflete-se na própria extensão dos textos (de facto, 14 produções iniciais são constituídas por menos de 100 palavras, 11 produções têm entre 100 e 160 palavras e apenas 4 textos são constituídos por mais do que 200 vocábulos). Embora o número de palavras não possa ser encarado, por si só, como critério para aferir a qualidade de um texto (ainda mais de um texto memorialístico), a verdade é que os textos de menor extensão (com menos de 100 palavras) correspondem, nos casos em apreço, aos textos em que se verifica um menor conhecimento e domínio da língua.

### *Aspetos estruturais e (micro)linguísticos*

Apresentam-se, no Esquema 51 (página seguinte), os níveis de desempenho (adequado, satisfatório, insatisfatório) demonstrados pelos alunos, em termos de estrutura global, conexão/segmentação, pontuação, sintaxe, léxico e ortografia.<sup>154</sup>

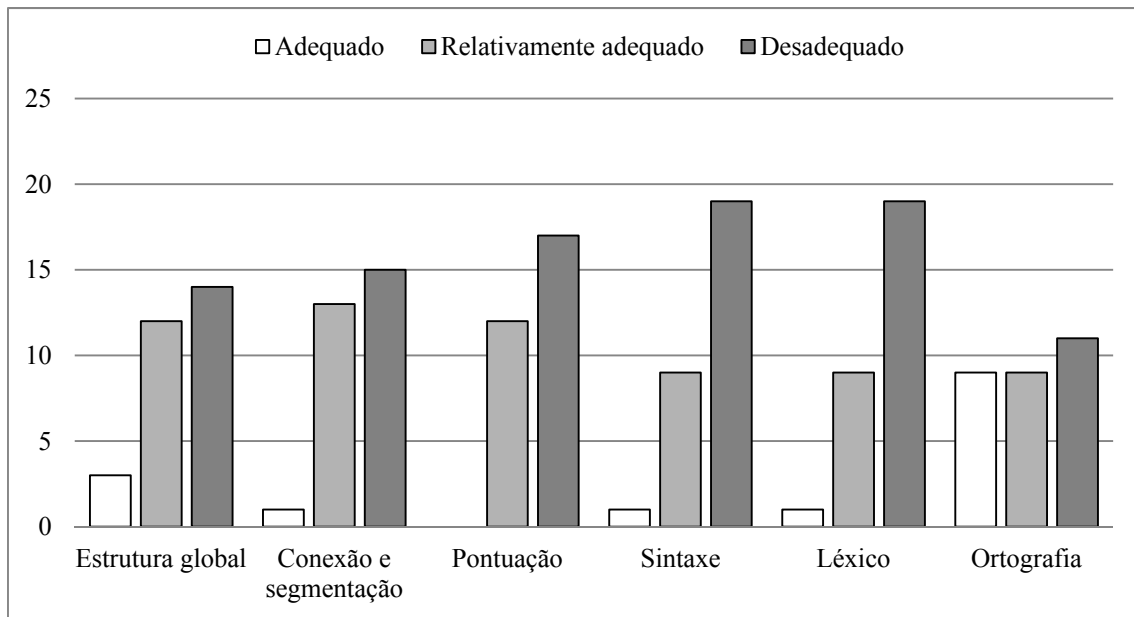
De acordo com os dados apresentados, a maioria dos alunos revela níveis de desempenho pouco satisfatórios em quase todos os parâmetros, à exceção da ortografia. A este nível, os alunos apresentam um grau de desempenho relativamente mais elevado do que nos restantes aspetos, o que provavelmente se deve a dois fatores: a diminuta extensão dos textos (apenas 4 alunos produziram textos com um mínimo de 180 palavras)<sup>155</sup> e o predomínio de léxico elementar.

---

<sup>154</sup> Os parâmetros de análise baseiam-se (sem, no entanto, se vincularem) aos parâmetros de avaliação utilizados em situações de avaliação externa, no final do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Em relação aos níveis de desempenho, mais do que uma classificação “escolar”, a escala *Adequado, Relativamente adequado e Desadequado* procura refletir o grau de adequação dos textos face ao funcionamento social e aos parâmetros do género memórias.

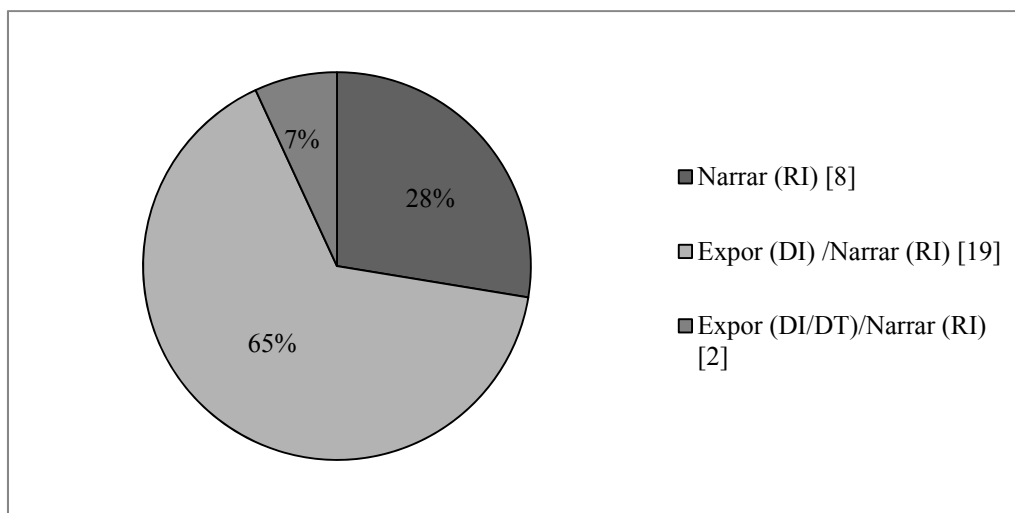
<sup>155</sup> Relembre-se que a extensão requerida na produção escrita em situações de avaliação externa no final do 9.º ano de escolaridade é de 180-220 palavras; embora a instrução dada aos alunos não tenha requerido limites de extensão explícitos – e o próprio género memórias admita episódios com extensões reduzidas (o episódio [23] PM é constituído por apenas 72 palavras) – a extensão das produções iniciais indicia um baixo domínio do processo de produção textual por parte dos alunos.

**Esquema 51 – Níveis de desempenho nas produções iniciais**



Em termos de estrutura global, os textos produzidos pelos alunos são textos predominantemente narrativos (isto é, que atualizam a ordem do *narrar*) – sendo que a maioria das produções não exclui a articulação entre a ordem do *narrar* e a ordem do *expor*. O Esquema 52 dá conta disso mesmo:

**Esquema 52 – TD nas produções iniciais**



À semelhança do que acontece nos textos PM e MMV (analisados na Parte II), cerca de dois terços das produções iniciais resultam da articulação entre as duas ordens

discursivas – sendo que o DI desencadeia um efeito de emolduramento relativamente aos restantes TD. O processo de *script* é o que predomina nas produções iniciais (17 alunos); segue-se o processo de desencadeamento de tensão complexa (6 alunos), o processo de desencadeamento de tensão simplificada (5 alunos) e, finalmente, a articulação entre o *script* e o processo de desencadeamento de tensão complexa (1 aluno).

Mesmo em produções iniciais em que são atestados graus de desempenho baixos no respeitante a outros parâmetros, a ordem do *expor* está presente, sendo por meio dela que as operações de evocação surgem expressas. O Esquema 53 (em que se apresenta a produção inicial de um aluno) dá conta desse aspeto:

#### Esquema 53 – TD em produção inicial [4.22.A]

|           |   |
|-----------|---|
| Lembro-me | quando tinha 9 anos, tinha ido à praia, e quando fui à água com a minha prancha, apanhei uma onda e embrulhei-me nela, nesse momento pensava que ia morrer, até que um senhor me agarra e leva-me aos meus pais |
|-----------|---|

DI       RI

Não obstante o baixo nível de desempenho revelado, a produção inicial atrás transcrita apresenta (ainda que de forma bastante débil, se considerarmos a qualidade das estruturas linguísticas utilizadas) as seguintes características genológicas:

- o episódio surge estruturado com base num processo de desencadeamento de tensão simplificada (constituído por situação inicial, complicação, peripécias e desenlace);
- os TD interativos (RI e DI) são as operações psicológico-discursivas que configuram o texto, sendo através deles que se constroem e expressam operações de ocorrência local – como é o caso da operação de evocação, expressa por meio do DI (*Lembro-me*);
- o episódio é a unidade psicológica e discursiva que regula a produção/interpretação do género; o episódio é configurado com base na articulação de duas ordens discursivas, o *narrar* e o *expor*, sendo que a ordem do *narrar* é emoldurada pela ordem do *expor*.

Os dados permitem concluir que os alunos são detentores de uma capacidade textual/genológica que se poderá definir como *intuitiva e empírica* (reflexo não de uma capacidade inata, mas do processo de aculturação e do contacto experiencial com textos/gêneros) que os torna aptos a produzirem um texto memorialístico respeitando as normas estruturais *elementares* do género memórias. Tal capacidade encontra-se, no entanto, num estado embrionário e não é suficiente para, por si só, proporcionar o domínio efetivo do género. Com efeito, embora o nível mais profundo da arquitetura textual do género memórias possa ser apreendido de forma relativamente intuitiva, o mesmo não se passa com os níveis relativos aos mecanismos de coesão (nível intermédio) e aos mecanismos de responsabilidade enunciativa (nível superficial) característicos do género; para além disso, a própria infraestrutura geral é configurada de forma elementar, revelando um baixo grau de reflexividade. As fragilidades/lacunas reveladas nas produções iniciais encontram-se sistematizadas no quadro abaixo:

**Quadro 43 – Principais fragilidades/lacunas reveladas nas produções iniciais**

| <b>Parâmetros</b>         | <b>Fragilidades/lacunas</b>   |
|---------------------------|---|
| <b>Estrutura</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura elementar/insuficientemente desenvolvida</li> <li>• Estrutura incompleta, com lacunas geradoras de ruturas de coesão (por exemplo, ausência de fase de desenlace nos episódios <i>de</i> desencadeamento de tensão ou de segmento sequencial com função de fecho, nos episódios <i>script</i>)</li> <li>• Estrutura indiscernível</li> </ul>   |
| <b>Coesão/segmentação</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização do texto num parágrafo único</li> <li>• Organização desadequada das unidades de sentido em parágrafos</li> <li>• Ausência ou uso pouco diversificado de conectores e/ou de localizadores temporais que contribuam para a coesão temporopretual</li> <li>• Falta de articulação entre as coordenadas temporais presentes no texto (nomeadamente ao nível da utilização dos tempos verbais)</li> </ul> |
| <b>Pontuação</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Infração de regras elementares de pontuação (delimitação de frases e de constituintes frásicos, representação dos tipos de frase)</li> <li>• Ausência de recurso a sinais de pontuação e a sinais auxiliares de escrita apropriados para delimitar ou destacar elementos (por exemplo, comentários/reflexões)</li> </ul>   |
| <b>Sintaxe</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de um número limitado de estruturas sintáticas (estruturas elementares e/ou coloquiais)</li> <li>• Recurso excessivo à parataxe</li> <li>• Infração de regras de concordância e de regência (sobretudo de verbos de evocação)</li> </ul>  |
| <b>Léxico</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de vocabulário restrito e redundante</li> <li>• Recorrência a vocabulário elementar para modalizar o discurso/expressar cambiantes de sentido</li> </ul>  |



## Ajustamento do MDG ao público-alvo

Os dados atrás aferidos foram o ponto de partida para o ajustamento do MDG apresentado em 3.1. ao contexto de aprendizagem em causa. O resultado desse ajustamento encontra-se apresentado no Quadro 44.

Quadro 44 – MDG ajustado ao público-alvo

| <b>MODELO DIDÁTICO DO GÉNERO MEMÓRIAS</b>  |   |
|--|---|
| <b>Público-alvo:</b> Turma do 10.º ano de escolaridade da Escola Básica e Secundária D. Martinho Vaz de Castelo Branco (Lisboa), constituída por 32 alunos<br><b>Perfil dos alunos:</b> conhecimento implícito da infraestrutura geral do género memórias; baixo nível de desempenho em termos de produção textual de textos memorialísticos |   |
| <b>Documentos curriculares de referência:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– <i>Programa de Português, 10.º, 11.º e 12.º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos</i> (2001/2002)</li><li>– <i>Dicionário Terminológico</i> (2008)</li></ul>  |   |
| <b>Formas de apropriação do género:</b> Compreensão e produção   |   |
| <b>Calendarização:</b> 4 aulas (50 minutos)  |   |
| <b>Pré-requisitos:</b> Conhecimento da obra <i>As Pequenas Memórias</i> , de José Saramago (leitura integral)  |   |
| <b>Conteúdos</b>   |   |
| <b>Contexto de produção</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Produtor textual e respetivo papel social</li><li>• Intenção comunicativa do produtor textual</li><li>• Atividade(s) social(ais) em que se realiza a produção textual</li><li>• Modo de produção/circulação e receção textual</li></ul>   |
| <b>Conteúdo temático</b>   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Percurso existencial (autobiográfico), enquadrado pelo respetivo contexto histórico-social</li><li>• Mobilização de informação seletiva, decorrente do processo de evocação</li></ul>   |
| <b>Estrutura</b><br>(Infraestrutura geral do texto)  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Plano de texto (organização global das memórias)</li><li>• Estrutura discursiva<ul style="list-style-type: none"><li>– articulação entre o discurso narrativo (passado) e o discurso expositivo (presente)</li><li>– planificação com base na sequência narrativa (situação inicial → nó desencadeador &gt; reação &gt; desfecho → situação final)</li></ul></li><li>• Paragrafação</li></ul>   |
| <b>Marcas linguísticas</b><br>(Mecanismos de coesão e mecanismos enunciativos)   | <p><b>Implicação/subjetividade do produtor textual</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1.ª pessoa gramatical, do singular e/ou do plural</li><li>• Léxico/construções com valor modal (epistémico, apreciativo)</li></ul> <p><b>Expressão linguística das estruturas discursivas (narrativa e expositiva)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tempos verbais usados para <i>narrar</i> (PPS, PImp, PMQP (simples e composto), futuro do pretérito)</li><li>• Tempos verbais usados <i>para expor</i> (presente, futuro, PP composto, outros complexos verbais)</li><li>• Localizadores temporais</li></ul> <p><b>Outras marcas linguísticas</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sintaxe: regência verbal (verbos <i>dicendi</i>, de conhecimento e de evocação)</li><li>• Representação gráfica: sinais de pontuação e sinais auxiliares da escrita</li></ul> |

O processo de reajustamento relativamente ao MDG apresentado em 3.1. foi condicionado por três fatores, relacionados com o contexto de aplicação da SEG:

- o perfil do público alvo – nomeadamente as dificuldades relativas ao processo de produção textual e o baixo grau de conhecimento relativamente à terminologia constante no DT (dado que os alunos não se encontram ainda completamente familiarizados com os termos e conceitos do DT, optou-se por introduzir no MDG apenas os termos/conceitos considerados estritamente necessários para a apropriação e para a construção da linguagem do género memórias);
- o tempo disponível para aplicar a SEG (4 blocos letivos);
- a conformidade com os documentos internos orientadores do processo de ensino (a saber, a planificação a longo prazo elaborada pelo grupo disciplinar de Português para o 10.º ano e a planificação a médio prazo elaborada pela professora Naseema Saiyad para a turma em causa); é nesse sentido que se apresenta como pré-requisito da SEG o conhecimento da obra PM (a leitura da obra foi feita pelos alunos no âmbito do Contrato de Leitura).

### **3.2.3. Sequência de atividades**

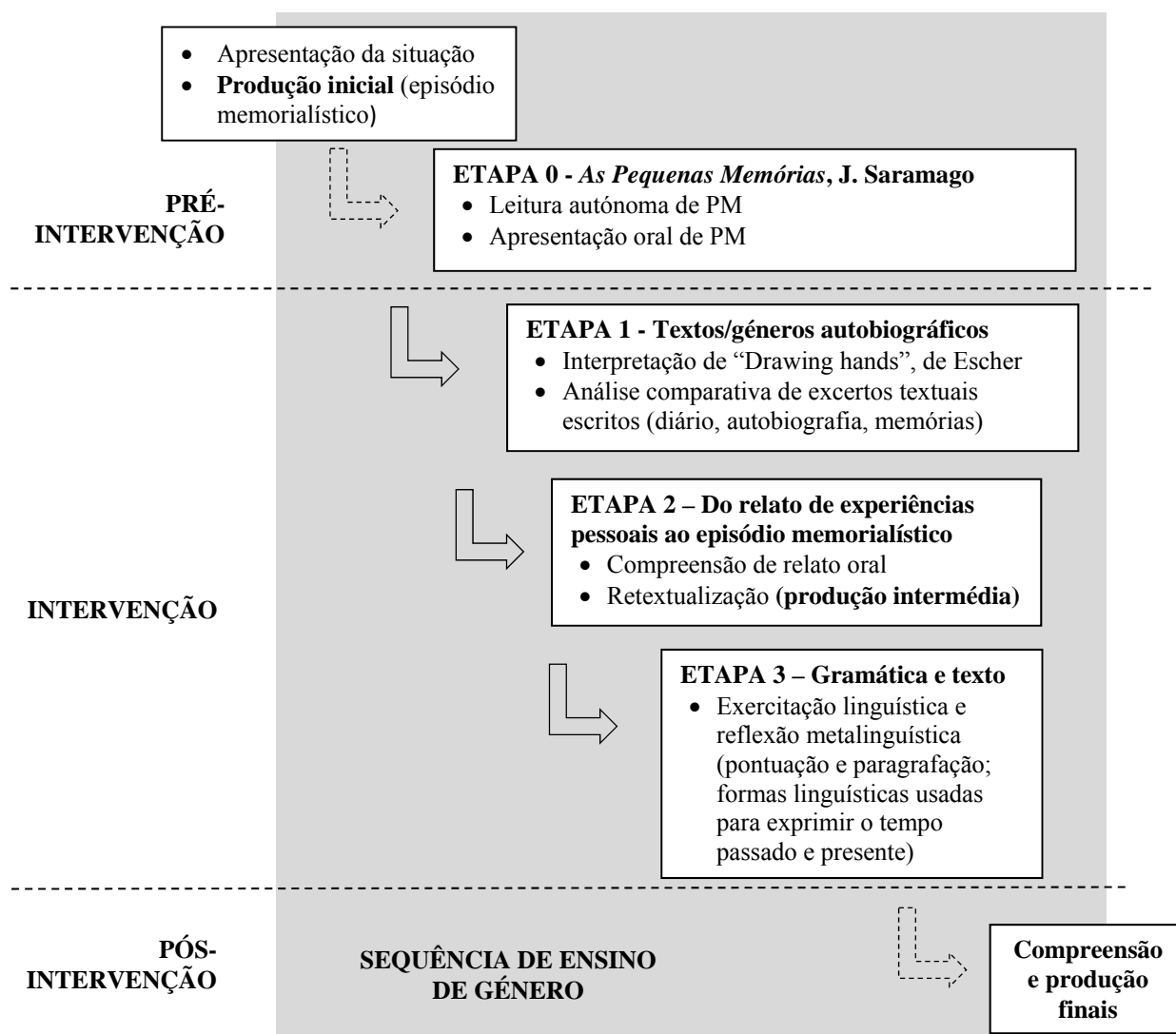
Concebida a partir do MDG atrás apresentado, a sequência de ensino de género (SEG) foi dinamizada por mim entre 18 e 25 de novembro de 2013, tendo tido uma duração de quatro tempos letivos. No entanto, o período de contacto com o género por parte dos alunos não se restringiu aos duzentos minutos correspondentes a esses tempos letivos, tendo, pelo contrário, sido mais lato. Com efeito, o contacto com o género passou por três etapas distintas:

- etapa de pré-intervenção;
- etapa de intervenção;
- etapa de pós-intervenção;

Apresenta-se no Anexo 3 a planificação da SEG. As três etapas de intervenção foram planificadas de forma faseada (com base no desenvolvimento efetivo da etapa imediatamente anterior). Em termos metodológicos, as várias etapas de intervenção que constituíram a SEG assentaram numa via de abordagem que *textocêntrica* (a expressão é

de Aguiar e Silva 1998/1999). Com efeito, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades fez-se a partir de textos/episódios memorialísticos e do género memórias. Foi a partir dos textos empíricos que se procedeu à dinamização das atividades que integram a SEG, que se levou os alunos a mobilizarem conhecimentos prévios e a adquirirem novos conhecimentos, gradualmente, através da reflexão coletiva (gerida com base na interrogação didática e no diálogo orientado), da exercitação prática (subdividada em duas partes: execução e correção/apreciação/reflexão) e da sistematização teórica. O esquema abaixo ilustra a dinâmica imprimida à SEG.

**Esquema 54 – Atividades constitutivas da SEG**



As atividades que integraram as várias fases de intervenção foram desenvolvidas com recurso a materiais didáticos distintos:

- fase de pré-intervenção: guião de leitura autónoma (Anexo 3, Recurso 2);
- fase de intervenção:
  - a) guião de estudo de género memórias (GEG), estruturado em três partes (*Compreensão de texto, Compreensão e Produção de texto e Gramática e Texto*) e constituído por textos/excertos textuais, exercícios e sistematizações teóricas (Anexo 3, Recurso 3)<sup>156</sup>;
  - b) apresentação em *Powerpoint*®, que constitui um suporte da interação oral e da realização das atividades que integram o guião de estudo do género memórias)<sup>157</sup>.
- fase de pós-intervenção: fichas de avaliação e de autoavaliação (Anexo 3, Recursos 4 a 6).

Pretendeu-se, com a SEG em causa, potenciar o desenvolvimento articulado das capacidades de compreensão e expressão textual (oral e escrita), com base numa imbricação estreita entre texto e gramática, a partir de três grandes categorias de atividades:

- a observação e a análise de textos autobiográficos contemporâneos variados:
  - a) textos memorialísticos, produzidos em três esferas sociais distintas: a literária (texto PM), a familiar (episódio de MMV) e a escolar (produções iniciais e intermédias dos alunos);
  - b) excerto de texto diarístico e excerto de autobiografia, produzidos na atividade literária;
  - c) relato oral de experiências pessoais, produzido na atividade familiar.
- a produção de texto escrito, através de uma atividade de retextualização (produções intermédias);
- a elaboração de uma linguagem comum do género.

---

<sup>156</sup> Como se verá nos pontos seguintes, nem todas as atividades foram realizadas – de facto, devido ao ritmo (lento) de trabalho e de progressão dos alunos, a SEG foi alvo de alguns reajustamentos, obrigando à seleção das atividades do guião consideradas mais adequadas ao contexto de aprendizagem em causa. As atividades efetivamente selecionadas são objeto de relato e de reflexão nos pontos 3.2.2.2. a 3.2.2.5.

<sup>157</sup> A apresentação em *Powerpoint* ® encontra-se disponível no CD-ROM que acompanha a dissertação.

Pretendeu-se, em última análise, promover a reflexão metagenológica e metagramatical, a partir das especificidades contextuais, temáticas e discursivo-linguísticas específicas do género em estudo. Sabia-se, à partida, que se tratava de um objetivo ambicioso, sobretudo porque se visava a melhoria das capacidades linguísticas dos alunos através do desenvolvimento de hábitos de trabalho (de análise e de produção textual) e de reflexão deliberada sobre o texto, sobre o género textual e sobre a língua em funcionamento.

### **3.2.3.1. Etapa 0: As Pequenas Memórias, de José Saramago**

A fase de pré-intervenção foi constituída por dois momentos distintos: o momento da produção inicial (já referido no ponto anterior) e o momento de um primeiro contacto com o texto *PM*, no âmbito do *Contrato de Leitura*. Este contacto foi feito sob um de dois formatos de leitura individual possíveis:

- a) a *leitura integral* da obra, seguida da produção oral de um texto expositivo sobre um tema transversal à obra;
- b) a *leitura parcial* da obra, seguida da produção oral de um reconto.

Visava-se, com esta fase, que os alunos contactassem com o género memórias através da leitura simultaneamente funcional e recreativa de um texto empírico que pudesse ser encarado como *bom exemplar de género*. Consonantes com as sugestões metodológicas gerais do programa curricular em vigor, os objetivos inerentes à leitura foram dois: a pesquisa de dados e informações para solucionar um problema específico (leitura funcional) e a fruição estética e pessoal dos textos (leitura recreativa)<sup>158</sup>.

É sabido que diferentes géneros de texto implicam diferentes estratégias de leitura<sup>159</sup>. Assim deu-se aos alunos a possibilidade de optarem por uma das duas modalidades de leitura permitidas pelo género – leitura integral ou leitura parcial (fragmentária).

---

<sup>158</sup> Não se pretendeu, com esta atividade, promover a leitura analítica e crítica, por se considerar que esta modalidade de leitura só poderá ser ativada em situação de trabalho oficial conduzida pelo professor (isto é, integrada na sequência de ensino de género) e não como fruto do trabalho autónomo.

<sup>159</sup> Apenas três alunos (aqueles que tinham hábitos regulares de leitura) elegeram o primeiro formato de leitura individual – todos os outros optaram por ler apenas um episódio/um feixe de episódios da obra em causa. O agrupamento de episódios foi feito com base na análise levada a cabo na Parte II; a distribuição dos episódios/feixes de episódios pelos alunos foi feita aleatoriamente.

O momento de apresentação oral procedente da leitura foi, também ele, orientado por um carácter funcional e recreativo. Pretendeu-se não apenas que os alunos exercitassem a sua produção oral (a partir de um trabalho prévio de leitura de um texto memorialístico) como também iniciassem a reflexão sobre os conteúdos temáticos e sobre a estrutura inerentes ao género memórias.

Esta etapa revelou-se decisiva em termos de facilitação da apropriação genológica, tendo, para além disso, contribuído para o desenvolvimento da capacidade de compreensão de texto (escrito e oral) e de produção de texto oral (*apresentação oral/reconto oral*).

### **3.2.3.2. Etapa 1: Textos/géneros autobiográficos**

A etapa 1 foi iniciada com uma atividade de interpretação da litografia de Escher intitulada “Drawing Hands”. Por meio de interação oral orientada, os alunos iniciaram uma reflexão sobre a questão da autorrepresentação, concluindo que:

- a autorrepresentação é uma atitude inerentemente humana que contribui para a construção da identidade pessoal;
- a autorrepresentação pode ser feita por diversas vias (icónica, gestual, linguística) e em diversos contextos (artístico/literário, quotidiano...);
- ao nível linguístico, a autorrepresentação pode ser feita por meio de géneros de carácter autobiográfico (*autos/o próprio + bios/vida + graphein/escrever*).

Terminada a reflexão inicial, os alunos leram e refletiram sobre o contexto de produção, o tema, a estrutura e as marcas linguísticas de três excertos textuais pertencentes a géneros autobiográficos. O contacto com os textos foi feito gradualmente (excerto textual > referência bibliográfica do excerto textual > capa do livro em que o excerto se encontra integrado). Coletivamente, os alunos identificaram os três géneros autobiográficos em causa (diário, autobiografia, memórias) antes de terem conhecimento dos dados paratextuais. O percurso interpretativo dos alunos encontra-se esquematizado no Quadro 45 (página seguinte).

**Quadro 45 – Percurso interpretativo (identificação de géneros autobiográficos)**

| Percurso interpretativo |  |                         |
|-------------------------|--|-------------------------|
|                         | Identificação de características que permitam a classificação (parâmetros genológicos)   | Identificação do género |
| Excerto A               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura: local/data + corpo do texto</li> <li>• Reflexão pessoal sobre um acontecimento quotidiano recentemente testemunhado</li> </ul>   | → Diário                |
| Excerto B               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto escrito na primeira pessoa</li> <li>• Relato de acontecimentos passados</li> <li>• Enfoque na vida pessoal de quem escreve</li> </ul>   | → Autobiografia         |
| Excerto C               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto escrito na primeira pessoa</li> <li>• Enfoque na articulação entre o relato da história da pessoal de quem escreve e o contexto social que enquadra a história pessoal</li> </ul> | → Memórias              |

De seguida, os alunos aprofundaram a reflexão, identificando as características (comuns e específicas) dos três excertos textuais, em termos de contexto de produção, conteúdo temático e marcas linguísticas. Em termos metodológicos, este momento foi sustentado por um trabalho de análise comparativa de géneros autobiográficos (operacionalizada por meio do diálogo orientado e resolução de exercício escrito/preenchimento de quadro do GEG, 2-3).

O percurso interpretativo realizado pelos alunos comprova alguns dos pontos de vista defendidos no âmbito da presente dissertação: que os géneros textuais são modelos de textos produzidos e reconhecidos em sociedade, cabendo-lhes funções comunicativas específicas; que os géneros textuais possuem características (linguísticas e extralinguísticas) específicas/distintivas, que os permitem classificar e agrupar em campos genológicos; que os géneros textuais autobiográficos são simultaneamente instrumentos de relacionamento interpessoal e de construção da identidade pessoal.

### **3.2.3.3. Etapa 2: Do relato de experiências pessoais ao episódio de memórias**

A etapa 2 da SEG teve como foco uma atividade de compreensão de texto oral, seguida de retextualização (produção textual intermédia).

Num primeiro momento, os alunos visionaram um excerto da entrevista feita a João Azenha (Ent., 23:36-24:39). O excerto visionado incidia num relato oral com

autonomia temática e estrutural, em que o entrevistado relatava de forma implicada uma das experiências pessoais passadas. Apresenta-se abaixo a transcodificação<sup>160</sup> do relato:

- (57) JA O L. disse:  
– É pá, eu gostava de fazer um prédio no Selão...  
DT...no Covão.  
JA ...no Covão, no Covão.  
E o M., que estava presente:  
– É pá, eu gostava mais da Fontainha de Baixo, porque é mais pequenina, mas é muito bonita e ali ao lado, viradinha para o sol.  
E depois eu disse assim:  
– É pá, mas a Fontainha de Cima era melhor (que era onde está a M. J.).  
– [...] E eu também gostava mais da Fontainha de Cima – disse a M. J..  
E eu disse:  
– É pá, e uma ideia boa que eu também gostava... E o B., se o B. gostasse do Serrado lá da eira e do Casarão, era uma boa ideia boa, não era?  
Combinou-se, falou-se com o B., o B. ficou contente.  
Quer dizer, é uma partilha que se fez enquanto que certa gente, lembrava-me eu, por causa de uma serventia, por causa de uma desavença e zangam-se famílias inteiras e a gente faz ali uma coisa sem uma discussão, sem... sem um... Uma maravilha [...], tudo ali a rir-se uns com os outros, como se não fosse nada. É maravilhoso, não é? Mas foi verdade, é verdade...

O excerto da entrevista foi visionado pelos alunos duas vezes – pretendia-se que, com o primeiro visionamento, os mesmos se apercebessem do contexto de produção (nomeadamente ao nível das características do produtor textual e do respetivo papel social) e com o conteúdo temático verbalizado; com o segundo visionamento (que foi feito em articulação com a leitura silenciosa/individual do relato transcodificado – GEG, 7), o enfoque recairia na perceção e análise de questões discursivas.

A atividade de compreensão oral revelou-se bastante produtiva, tendo levado à reflexão e à consciencialização, por parte dos alunos, de aspetos relacionados como as dicotomias *escrito/oral* (produção oral, produção escrita; transmissão oral, transmissão escrita) e *registo formal/registo informal*; bem como noção de *variação socioletal* ( com destaque para a reflexão sobre o preconceito social existente a respeito de algumas manifestações de variação linguística).

Quanto à apreensão do conteúdo informacional do texto oral, o desempenho dos alunos ficou aquém dos resultados esperados. Aquando do primeiro visionamento, os alunos não apreenderam o sentido global do relato, devido a três fatores: as características prosódicas da fala do entrevistado (nomeadamente a articulação de sons e o ritmo), o desconhecimento do significado de alguns vocábulos usados (*prédio, ideia,*

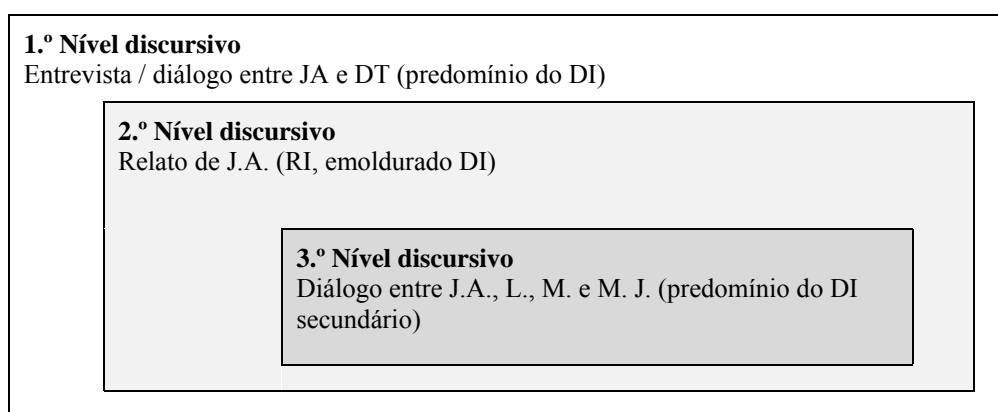
<sup>160</sup> A expressão é de Marcuschi (2001) e refere-se à simples transcrição do texto.



*desavença*) e a falta de conhecimento enciclopédico relativamente ao conteúdo temático mobilizado (*partilhas/doação de terrenos rurais*). Em relação ao segundo visionamento, os alunos tiveram dificuldades a vários níveis: a identificação do locutor responsável por cada intervenção oral, a distinção de ordens discursivas (narrar e expor) e ainda a identificação da operação de reformulação/retificação presente no texto.

Estas dificuldades encontram justificação na própria complexidade discursiva do texto fonte. De facto, este é constituído por um segmento de RI, que se encontra emoldurado pelo DI e que integra um segundo nível de segmentos de DI (TD secundário). Como o demonstra o esquema abaixo, a uma aparente simplicidade, contrapõe-se uma estrutura discursiva complexa:

#### Esquema 55 – Estrutura discursiva do relato oral



A incapacidade, por parte dos alunos, de identificação/delimitação de níveis discursivos teve consequências no desempenho dos mesmos na produção textual intermédia subsequente da compreensão. A produção escrita incidiu numa atividade de retextualização – isto é, com a produção de texto a partir de outro texto, encarado como texto fonte<sup>161</sup>. Embora, segundo Marcuschi (2001, 72), o “fluxo que vai da produção oral original texto base até a produção escrita texto final”, deva passar por dois momentos “sendo o primeiro o da simples transcrição” e o segundo o da

<sup>161</sup> A noção de *retextualização* aqui em causa é subsidiária das reflexões de Marcuschi (2001), que se refere à retextualização como passagem de uma ordem (modalidade) para outra ordem/modalidade (sendo que o linguista se refere concretamente à passagem da modalidade oral para a modalidade escrita) e Dell’Isola (2007, 10), que a define como retextualização como um “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (estando aqui implícita a mudança de género textual).

“retextualização”, por questões de gestão temporal, não foi pedido aos alunos que fizessem eles próprios a transcrição do texto. Assim, incidiu-se apenas na atividade de retextualização, atividade essa dotada por si só de substancial complexidade, na medida em que implicava dois tipos distintos de transformações, um de ordem genológica, outro relacionado com o modo de produção. Apresentam-se no quadro abaixo essas duas ordens de transformação, bem como as operações/estratégias utilizadas para levar a cabo o processo:

**Quadro 46 – Processo de retextualização**

|                  | Ordens de transformação         |            | Operações/<br>Estratégias   |
|------------------|---------------------------------|------------|---|
|                  | Texto fonte                     | Novo texto |   |
| Género textual   | Relato de experiências pessoais | Memórias   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminação</li> <li>• Acréscimo</li> <li>• Substituição</li> <li>• Reordenação</li> <li>• Condensação</li> </ul> |
| Modo de produção | Oral                            | Escrito    |   |

Os alunos foram instruídos no sentido de transformar o relato de experiências pessoais (oral) num episódio de memórias (escrito); não obstante as alterações permitidas, exigia-se a manutenção do valor de verdade dos segmentos fonte. Para orientar e facilitar o processo, a retextualização da primeira parte do episódio (situação inicial) foi feita sob a forma de escrita colaborativa, tendo sido materializada da seguinte forma: *Ainda hoje me recordo do momento em que doei parte da minha herança aos meus filhos.*

Os resultados foram parcialmente satisfatórios. Ao proceder à retextualização, a maioria dos alunos recorreu adequadamente a duas estratégias: a eliminação de informação relativa à interação verbal e exigida pela alteração de modo de produção (bordões linguísticos, hesitações, repetições); ao acréscimo, ainda que esporádico, de localizadores/organizadores temporais e/ou de verbos de evocação, como resposta à mudança de género. Alguns alunos optaram por recorrer ainda à transformação de alguns segmentos de discurso direto em segmentos de discurso indireto – o que poderá ser interpretado quer como transformação decorrente da alteração oral/escrito (se o diálogo for entendido como marca do estilo coloquial), quer como transformação associada à mudança de género (sendo que, mesmo neste caso, não deixa de estar em causa a dialética oral/escrito, já que o relato de experiências pessoais é um género empiricamente associado ao modo oral e as memórias são, regra geral, um género

escrito). Para além disso, alguns (poucos) alunos recorreram ainda à substituição e à condensação. A retextualização abaixo ilustra a forma como foram efetuadas essas operações/estratégias por um dos alunos da turma:

(58) Ainda hoje me recordo do momento em que eu doeí parte da minha herança aos meus filhos. O meu filho L. queria construir um prédio no Covão, enquanto que o M. queria a Fontainha de Baixo, pois era mais pequena, era bonita e estava virada para o Sol. Ainda assim, aconsellhei-lhe a ficar com a Fontainha de Cima, e a M. J. concordou comigo.

Pensou-se que o B. gostasse do Serrado e do Casarão e, por acaso, acabou mesmo por gostar, e concordou com a ideia.

Assim, o L. ficou com o Covão, o M. com a Fontainha de Baixo, a M. J. com a Fontainha de Cima, e o B. com o Serrado e o Casarão.

Acabou por ficar tudo bem, e não houve discussões na divisão, como costuma acontecer com outras famílias. (13-P<sub>3</sub>)

A produção intermédia transcrita exemplifica as várias operações inerentes ao processo de retextualização que implicam transformações ao nível do modo de produção e do género textual. De facto, nele refletem-se operações que denunciam a necessidade de transformar um texto oral num texto escrito e um género autobiográfico noutra género autobiográfico:

- a eliminação de marcas da interação verbal (em que se inclui a transformação do discurso direto em discurso indireto);
- o acréscimo de conectores discursivos com vista à explicitação de nexos contrastivos (*enquanto que, Ainda assim*);
- a condensação de informação, com função resumativa (*Assim, o L. ficou com o Covão, o M. com a Fontainha de Baixo, a M. J. com a Fontainha de Cima, e o B. com o Serrado e o Casarão.*);
- a substituição de informação, com recurso à sinonímia (*porque>pois*) e à síntese (*Acabou por ficar tudo bem, e não houve discussões na divisão, como costuma acontecer com outras famílias.*).

À semelhança do que acontece na maioria das produções textuais dos alunos que, no processo de retextualização, não se restringem à eliminação de informação, mas, pelo contrário, efetuam operações de acréscimo, substituição e condensação, em (58) nem sempre se verifica a manutenção do valor de verdade dos segmentos que constituem o texto. Nestes casos, a alteração da estrutura informacional decorre da incompreensão do texto fonte, de um percurso interpretativo desajustado. A

interpretação incorreta do texto fonte reflete-se no primeiro parágrafo e incide ao nível dos mecanismos de coesão e ao nível dos mecanismos de responsabilidade enunciativa:

**Quadro 47 – Influência da compreensão do texto fonte no processo de retextualização**

|  | <b>Compreensão do texto fonte</b>  | <b>Retextualização</b>   |
|--|--|--|
| <b>Nível dos mecanismos de coesão</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Não compreensão do valor concessivo da expressão <i>é mais pequenina</i> em <i>porque é mais pequenina, mas é muito bonita e ali ao lado, viradinha para o sol</i>, devido à não realização lexical da relação concessiva (através, por exemplo, de uma conjunção subordinativa concessiva) e à opção por uma relação paratática de coordenação adversativa em detrimento de uma relação hipotática de subordinação (<i>porque, embora seja mais pequenina, é muito bonita e ali ao lado, viradinha para o sol</i>).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Anulação do efeito concessivo de <i>é mais pequenina</i> e criação de uma relação paratática de coordenação copulativa entre esse e os segmentos seguintes: <i>pois era mais pequena, era bonita e estava virada para o Sol</i>.</li> </ul> |
| <b>Nível dos mecanismos enunciativos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Não compreensão da intenção comunicativa subjacente ao segmento <i>É pá, mas a Fontainha de Cima era melhor</i> (modalização apreciativa/ato de fala expressivo)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Alteração da intenção comunicativa do segmento (modalização pragmática/ato de fala diretivo, expressa pelo verbo <i>aconselhar</i>)</li> </ul>  |

As dificuldades de compreensão detetadas relacionam-se, em última análise, com questões argumentativas, e especificamente com a interpretação de alguns dos raciocínios práticos presentes no texto fonte. Com efeito, o que aqui está em causa é a incompreensão de operações psicológico-discursivas argumentativas baseadas numa lógica informal, contextualizada e de carácter subjetivo. No primeiro caso, a não deteção de um nexos de concessão resultará não só de constrangimentos sintáticos como também do desconhecimento do contexto e de falta de cultura enciclopédica relativamente ao mundo representado (o facto de *a terra ser pequena* não é entendido como contra-argumento por parte do aluno, antes como argumento). No segundo caso, a interpretação errónea da intenção comunicativa resulta da elipse de uma da ausência de uma possível conclusão explícita (*a Fontainha de Cima era melhor, logo...*), em articulação com o desconhecimento do contexto e de falta de cultura enciclopédica relativamente ao mundo representado (aconselhar um filho em detrimento de outros seria um ato recriminável em situação de partilhas).<sup>162</sup>

<sup>162</sup> A interpretação incorreta do texto fonte foi um fenómeno recorrente nas produções intermédias. Apresentam-se abaixo alguns exemplos de percursos interpretativos desajustados:

– “A M.J. também gostava mais da Fontainha de Cima./Eu gostava das ideias, eram boas ideias, e se o B. Gostasse do Serrado da eira e do casarão era uma boa ideia.” (01-P3);

Como balanço desta atividade refira-se ainda um último aspeto, de carácter geral: caso os condicionalismos temporais da SEG o tivessem permitido, a retextualização sairia beneficiada se tivesse sido orientada enquanto atividade processual, desenvolvida de acordo com o modelo de Hayes & Flower (1980), isto é, enquanto conjunto de processos recursivos de planificação, textualização e revisão. Assim, depois de produzidas as ideias, de forma linear ou não, dar-se-ia uma estrutura linear a essas mesmas ideias (Fayol & Chanquoi 1991) e, num último momento, de reescrita, reler-se-ia o texto produzido e aperfeiçoar-se-iam as estruturas textuais, nos vários planos (estrutura global, conexão e segmentação, sintaxe, léxico, pontuação, ortografia), de acordo com a especificidade do género textual em causa e com o conteúdo temático a verbalizar. Sujeita a reformulações, ajustamentos e aperfeiçoamentos, esta atividade seria mais proveitosa em termos de interiorização do saber.

Terminado o processo de retextualização, os alunos foram convidados a, de forma autónoma, entrar em contacto com uma pessoa mais velha e de lhe pedir que lhes relatasse oralmente experiências pessoais passadas<sup>163</sup>. Ainda que tenha tido pouca adesão por parte dos alunos (apenas dois alunos a realizaram), a atividade revelou-se profícua, pois permitiu analisar coletivamente, por meio do diálogo orientado e a partir dos textos dos alunos, questões discursivas (nomeadamente a manutenção da primeira pessoa e a expressão da temporalidade passada e presente) e genológicas (identificação de traços comuns dos géneros autobiográficos e específicos dos géneros memórias e relato de experiências pessoais).

A análise das produções intermédias permite refletir sobre a(s) possíveis forma(s) como os conteúdos gramaticais podem ser objeto de apropriação e sobre as repercussões que a forma de apropriação poderá ter ao nível das capacidades de compreensão e produção textuais. De facto, no âmbito de uma SEG, os conteúdos gramaticais devem ser apreendidos por meio do trabalho explícito de natureza gramatical subordinado a questões de ordem textual/genológica. Neste caso o estudo da gramática encontra-se ao serviço da compreensão e da produção textual, oral e escrita;

- 
- “Porém eu gostava mais da Fontainha de Cima, isto criou um pequeno problema, pois era onde a M. J. estava e também ela gostava bastante daquela terra” (09-P3);
  - “Eu gostava de fazer um prédio no Covão sítio onde passei grande parte da minha infância e agora tinha a oportunidade de o reaproveitar” (21-P3).

<sup>163</sup> Na mesma ocasião, os alunos foram ainda convidados a selecionar uma fotografia do seu passado e a levá-la para a aula seguinte. A reação foi bastante positiva: os alunos a levaram para a aula fotografias da sua infância e a relataram oralmente (entre si, a mim e/ou à professora N. Saiyad), em contexto informal (extra-aula), episódios relacionados com as fotografias selecionadas.

por seu turno o trabalho de índole textual/genológica permite aplicar, sistematizar e refletir sobre conteúdos gramaticais, a partir do funcionamento da língua.<sup>164</sup>

Embora assumo o *texto* e o *género textual* como noções nucleares na aprendizagem de uma língua, entendo que o ensino-aprendizagem explícito da gramática não deve de forma alguma ser negligenciado; só assim os alunos estarão efetivamente aptos a apreender os *sentidos densos* e as *intenções autorais subtis* que caracterizam os textos complexos, por um lado, e a desenvolver a sua capacidade de reflexão metalinguística, por outro lado. Voltando ao exemplo (58) e ao Quadro 48, diria que a dificuldade em identificar um nexos implícito de concessão só será ultrapassada se o aluno, por um lado, conseguir dividir a frase em orações e se, por outro lado, compreender que a relação de concessão implícita é construída a nível interfrásico e mesmo textual (na medida em que o nexos de concessão surge integrado num relato de experiências pessoais em que surge encaixado um diálogo não isento de estruturas argumentativas e contra-argumentativas), isto é, por meio de um trabalho articulado entre texto e gramática.

Esta segunda etapa do estudo culminou com a leitura e análise do episódio memorialístico de MMV correspondente ao relato de experiências pessoais em causa (MMV [37]).<sup>165</sup> Pretendeu-se, com a leitura e análise desse episódio, que os alunos fizessem o confronto entre as duas versões do autor a retextualização por eles produzida, tendo em conta dois critérios: a manutenção do valor de verdade dos segmentos textuais e as transformações implicadas pela alteração de género e de modo de produção.

Por questões de gestão temporal e de ritmo de trabalho, não foi possível, no entanto, aprofundar a reflexão relativamente a todos os aspetos pretendidos, tendo-se optado por focar questões estruturais. Os alunos concluíram que, no episódio memorialístico, a estrutura global se revelava mais evidente e coesa do que no relato de experiências pessoais, destacando-se neste texto três partes estruturais: introdução,

---

<sup>164</sup> Fora do âmbito das SEG, os conteúdos gramaticais devem ser alvo de apropriação por meio do trabalho explícito de natureza gramatical desenvolvido de modo autónomo, isto é, sem se encontrar direta e explicitamente ao serviço do texto e/ou do género textual – neste caso elege-se a própria gramática como domínio nuclear, incidindo-se, de forma aprofundada, em questões de aplicação, explicitação, sistematização e reflexão metalinguística.

<sup>165</sup> Durante a entrevista feita a J. Azenha, foi pedido ao memorialista que fizesse o relato oral de três dos episódios verbalizados em MMV – o relato em causa foi o resultado da retextualização do episódio [37] Dar não dói.

desenvolvimento e conclusão. Através do diálogo orientado e de uma atividade de esquematização (cf. *Powerpoint*®, diapositivo n.º 36), os alunos refletiram ainda sobre o valor narrativo de cada uma dessas partes e aperceberam-se de que o desenvolvimento temático pode ser subdividido em três etapas (elemento que desencadeia a ação, ação propriamente dita e desfecho).

O trabalho explícito sobre a questão estrutural fora iniciado na etapa de pré-intervenção da SEG. Recorde-se que os alunos que optaram pela modalidade de leitura integral refletiram sobre a organização textual de PM, não esquematicamente (como havia sido solicitado – cf. Anexo 3, Recurso 2), mas por meio de uma breve produção textual. Os exemplos (59) a (61), produzidos por três alunos na Etapa 0, ilustram essas reflexões:

- (59) José Saramago escreveu os episódios da sua vida como vinham a sua memória. Os episódios não estão organizados, apenas estão contados por ordem de como José Saramago se ia lembrando. (06-P<sub>2</sub>)
- (60) Os episódios da obra não têm nenhuma organização. Saramago apenas escreve as suas memórias conforme se lembrava delas. Ainda assim, certas memórias que ele escreveu interligam-se, pois passavam-se nos mesmos locais, ou na mesma altura. Por exemplo, quando fala dos tempos que passava com os seus avós no campo: eram memórias diferentes, mas que se passavam no mesmo local, com as mesmas pessoas, daí esses episódios estarem seguidos, e não tão dispersos no livro, como a maior parte das memórias.  
Assim, a organização do texto em prosa não tem propriamente uma organização, e os episódios estão apenas divididos por três linhas em branco entre eles. (13-P<sub>2</sub>)
- (61) Os episódios desta obra encontram-se organizados por memórias desde a infância até à idade adulta de José Saramago, em que cada episódio vem a propósito de factos mencionados em episódios anteriores, encontrando-se assim interligados. O próprio narrador diz: “uma cereja traz outra cereja, um cavalo trouxe um tio, um tio irá trazer a versão rural da última cena do Otelo de Verdi.” (14-P<sub>2</sub>)

As três reflexões ilustram a forma como os alunos encaravam e avaliavam adequação da estrutura do texto PM na etapa de pré-intervenção. Em todos eles surge explícita a consciência do papel exercido pela memória relativamente à produção do texto, mas em (59) e (60) os textos não são encarados como uma unidade estrutural *legítima*. Trata-se, a meu ver, de uma reflexão previsível e justificável em alunos de 10.º ano (que, ao longo do seu percurso escolar, não foram confrontados com a análise de textos narrativos planificados com base em estruturas divergentes da sequência narrativa). Para estes alunos, estruturas regidas por critérios analógicos/associativos são

consideradas estruturas não organizadas.<sup>166</sup> O exemplo (61), por seu turno, demonstra um grau de consciencialização diferente em relação à adequação de uma estrutura associativa a um texto de memórias.<sup>167</sup>

Por meio do diálogo orientado e da esquematização de informação (cf. apresentação em Powerpoint®, dispositivos 19-21), os alunos aperceberam-se que, “pelo papel reconstrutor da memória” (PM [1]), o género *memórias* admite uma estrutura própria, regida por critérios não cronológicos, mas associativos (e que os episódios se podem agrupar em feixes, se neles houver uma isotopia comum).<sup>168</sup>

### 3.2.3.4. Etapa 3: *Gramática e texto*

A última etapa de intervenção incidiu no trabalho explícito de natureza gramatical. A partir de exemplos autênticos (retirados dos textos memorialísticos em análise), foram trabalhados, em *oficina gramático-textual*, dois conteúdos gramaticais considerados fulcrais no âmbito do estudo do género memórias:

- a pontuação e a paragrafação, como recursos que contribuem para a construção do estrutura global do texto e para a veiculação de valores discursivos específicos, associados às atitudes narrativa e expositiva (GEG, 13);
- as formas linguísticas utilizadas para exprimir o tempo passado e o tempo presente (GEG, 10-11)<sup>169</sup>.

Relativamente ao primeiro aspeto, os alunos analisaram excertos de algumas produções iniciais, incidindo em questões relativas aos sinais de pontuação, aos sinais

---

<sup>166</sup> Aliás, o êxito da atividade de análise da estrutura de MMV [37] ter-se-á devido, muito provavelmente, ao facto de os alunos terem sido frequentemente sujeitos à leitura de textos narrativos e dramáticos (e mesmo líricos) estruturados com base na sequência narrativa.

<sup>167</sup> Relativamente a este último exemplo, é ainda de assinalar que o aluno considera que as memórias vão “desde a infância até à idade adulta de José Saramago”. Trata-se de uma reflexão que, não sendo correta, indicia a articulação/imbricação (psicológico-discursiva) existente entre o momento da recordação e da produção textual (ordem do *expor*) e o momento em que ocorreram os processos verbalizados (ordem do *narrar*).

<sup>168</sup> Infelizmente, por uma questão de gestão temporal, não foi possível desenvolver cabalmente a questão estrutural (nomeadamente no que diz respeito à reflexão/exercitação/sistematização de conteúdos inerentes aos exercícios propostos em GEG, 12).

<sup>169</sup> Devido ao ritmo de trabalho e de aprendizagem dos alunos (que se veio a revelar extremamente lento), não foi possível aprofundar as restantes questões previstas para esta última etapa da sequência (correspondentes aos exercícios propostos em GEG, 13-14).



auxiliares da escrita e aos parágrafos. Através de atividades de manipulação de material linguístico e de reflexão explícita, os discentes aperceberam-se de que a representação gráfica da língua pode veicular especificidades do funcionamento dos textos memorialísticos, ao nível estrutural e discursivo (em relação a este último aspeto, focou-se a delimitação/destaque de apartes/comentários relativos aos factos narrados).

Quanto ao segundo aspeto, os alunos refletiram sobre a forma como, num texto memorialístico (neste caso, PM [20]) se constrói linguisticamente a temporalidade. O enfoque recaiu nas formas linguísticas (formas verbais e construções adverbiais) que expressam, no episódio em causa, o tempo presente e o tempo passado, bem como na identificação do valor semântico adquirido pelas formas verbais nas construções em causa: pretérito perfeito simples com valor pontual e com valor iterativo (em coocorrência com formas linguísticas com valor iterativo), pretérito imperfeito com valor durativo e iterativo, futuro do pretérito com valor de posteridade no passado, presente com valor atual e presente com *valor atual fictivo (estou a vê-los neste momento)*.

Os alunos revelaram grandes dificuldades na identificação dos tempos/modos das formas verbais, denunciando um baixo grau de conhecimento acerca das classes de palavras em geral e de flexão verbal em particular. Tais dificuldades encontram-se sistematizadas no Quadro 48:

**Quadro 48 – Dificuldades dos alunos na identificação de formas linguísticas que expressam o passado e o presente**

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Identificação de tempos/modos e valores de formas verbais</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação incorreta das classes de palavras</li> <li>• Atribuição de valor de passado a formas verbais de presente</li> <li>• Atribuição de valor de presente a formas verbais de pretérito perfeito simples</li> <li>• Atribuição de valor temporal a formas verbais com valor atemporal</li> <li>• Não identificação de tempos compostos e de outros complexos verbais</li> <li>• Não identificação do valor discursivo/expressivo do presente em “<i>estou a vê-los neste momento</i>”</li> </ul> |
| <p><b>Identificação de construções adverbiais que expressam tempo</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribuição de valor temporal a construções adverbiais com valores não temporais</li> <li>• Atribuição de valor temporal a deíticos pessoais</li> <li>• Identificação incorreta das classes de palavras (identificação de formas verbais como advérbios com valor temporal )</li> </ul>   |

Os dados demonstram que o conhecimento gramatical explícito dos alunos em causa é bastante reduzido. Estes parecem não ter adquirido as *competências* essenciais de *funcionamento da língua* previstas no CNEB (2001) – “Conhecimento sistematizado doas aspetos básicos da estrutura do Português”. No entanto, tal como já havia acontecido em momentos anteriores da SEG, os discentes revelaram-se bastantes recetivos à reflexão coletiva, sobretudo no concernente à questão dos valores do presente. Assim, apesar de surgir de forma imprevisível, foi abordado o conceito de *transposição fictiva* (tal como desenvolvido em Fonseca (1992), a partir das noções de deixis “*am Phantasma*”/mostração “*in absentia*”) sem, no entanto, ser apresentada a metalinguagem em causa. Por acréscimo, foi ainda abordada/relembrada a questão do chamado *presente narrativo/presente histórico*, bem como o respetivo valor discursivo, tendo em conta o género textual em causa (presentificação do passado, através da memória). Apesar de ter surgido de forma relativamente imprevisível, no decurso da interação verbal, estas questões permitiram destacar a importância de que determinados aspetos de ordem gramatical se podem revestir enquanto elementos determinantes para a caracterização de um género textual – ou, por outras palavras, do funcionamento da língua em situações comunicativas concretas.

#### **3.2.4. Avaliação final**

O processo de ensino aprendizagem do género memórias foi concluído com um momento de pós-intervenção, em que os alunos colocaram em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, em termos de leitura/compreensão e de produção textuais. Adotando-se o posicionamento de Pereira & Cardoso (2013), optou-se por fazer coincidir as atividades de produção e de compreensão textuais com a avaliação sumativa, por forma a valorizar os progressos dos alunos durante a SEG.<sup>170</sup> Assim, uma e outra atividade foram desenvolvidas por 31 alunos, em situação de avaliação formal, numa prova escrita de duração limitada:

---

<sup>170</sup> Tem-se defendido desde o início do presente trabalho que todo e qualquer texto é produzido numa situação de comunicação particular, que inevitavelmente o condiciona e transforma em exemplar empírico de determinado género. As produções (iniciais, intermédias e finais) dos alunos não serão exceção. O facto de terem sido produzidas num contexto de comunicação específico (na escola, por alguém que se assume como aluno para alguém que se assume como professor/avaliador, em situação de avaliação final e com limites de extensão determinados) influencia, naturalmente, o processo de produção textual.

- a atividade de produção final foi produzida durante um tempo letivo (50 minutos);
- a atividade de compreensão final foi constituída por um item de construção de resposta restrita, integrado num questionário de compreensão com quatro questões (questionário com a duração de 50 minutos).

#### **3.2.4.1. Produção de texto memorialístico**

Os textos finais<sup>171</sup> foram produzidos durante um tempo letivo (50 minutos), em situação de avaliação formal, como resposta à solicitação apresentada no Anexo 3, Recurso 4. Como facilmente se poderá comprovar, as produções finais atestam níveis de desempenho mais satisfatórios do que os demonstrados nas produções iniciais. Analisam-se, de seguida, os graus de evolução alcançados ao nível temático e ao nível estrutural e (micro)linguístico.

#### ***Aspetos temáticos***

Comparativamente ao que se verificava nas produções iniciais, os conteúdos temáticos verbalizados nas produções finais caracterizam-se por uma maior homogeneidade temática – de facto, nas produções finais, é recorrente a semiotização de temas associados a situações festivas (*noite de Natal, época de Carnaval, comemoração do próprio aniversário*), à relação com os avós (construída a partir do relato de experiências passadas na infância), a brincadeiras de criança (*faz-de-conta, quedas, aventuras baseadas na descoberta e na rebeldia...*), a birras infantis e à vivência de situações pontuais/pouco comuns, mas marcantes (*ida ao zoo / Feira Popular, passeios, viagens...*). O Esquema 56 (página seguinte) ilustra isso mesmo.

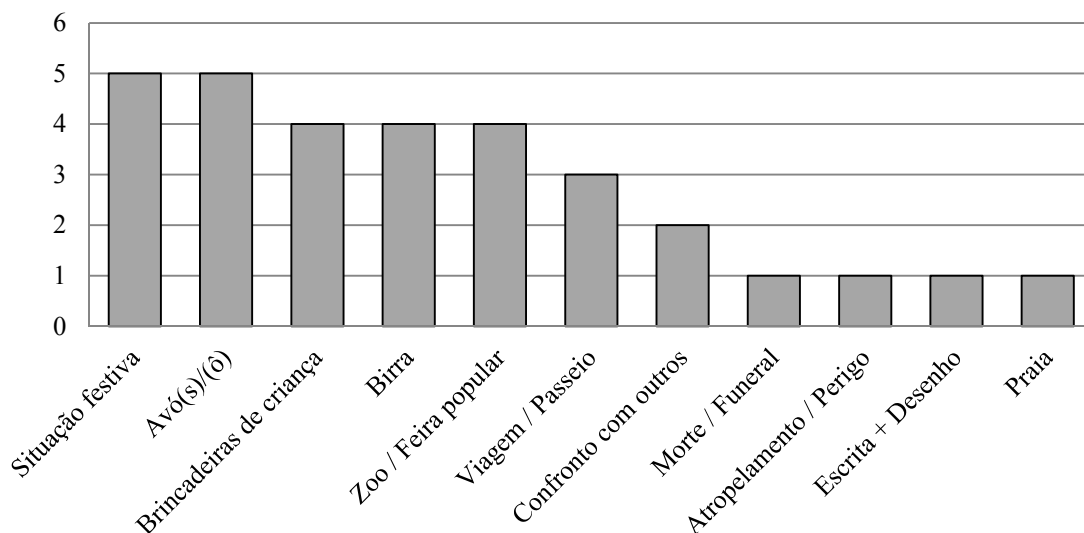
Conforme o Esquema 56, em comparação aos subtemas abordados nas produções iniciais, os subtemas abordados nas produções finais permitem antever um maior grau de reflexão imprimido aos textos. Inequivocamente associadas ao universo infantil, as macroestruturas temáticas refletem a articulação entre o relato de acontecimentos passados e a reflexão sobre esses mesmos acontecimentos e, em última

---

<sup>171</sup> As produções finais dos alunos encontram-se integralmente transcritas no Anexo 4, a par das respetivas produções iniciais.

análise, vão ao encontro daquilo que Ricœur entende como construção da identidade pessoal (a partir da narrativa).

**Esquema 56 – Temas verbalizados nas produções finais**



Ressalte-se, no entanto, que a seleção dos conteúdos temáticos verbalizados nas produções finais terá sido determinada pela apropriação do género memórias e contaminada pelos textos empíricos lidos (nomeadamente o texto saramaguiano PM e as produções iniciais dos alunos). Assim, os *topoi* consagrados no âmbito da literatura autobiográfica, como o sejam a infância como idade de ouro/paraíso perdido ou a circularidade da vida humana (nascimento, vida, morte), são atualizados nas produções finais, revestindo-se de um valor social e psicológico/individual. Repare-se como, ao contrário do que acontecia nas produções iniciais, o tema da relação com os avós se torna alvo privilegiado de verbalização nas produções finais; a opção por este tema é influenciada, decerto, quer pela forma como Saramago verbaliza nas suas memórias a relação com os avós maternos e a afetividade por eles nutrida, quer pelo facto de, na SEG, se ter valorizado não só a figura do homem idoso, enquanto sujeito produtor de memórias e enquanto objeto de reflexão, como também o relacionamento entre avós e netos.

O processo de verbalização dos conteúdos temáticos terá ainda sido condicionado por um segundo fator, de ordem pré-textual: a produção do texto

memorialístico faz-se a partir ou de “uma fotografia da sua infância que” ajudasse o aluno “a recuperar lembranças do seu passado” ou de “notas tomadas a partir da audição de um relato de experiências pessoais feito por uma pessoa mais velha”. Quer a fotografia, quer as notas do relato oral assumiram, em algumas produções finais, a função de orientação temática, geralmente colocada ao serviço da construção de um fio temático adequado ao género textual. Ressalve-se, no entanto, que a produção de texto a partir de uma fotografia não se revelou um mecanismo facilitador da recordação em todos os casos – havendo textos em que a imagem constringiu a progressão temática e propiciou a mudança de ordem discursiva, dando origem a um género textual *híbrido* – marcado pela predominância do DI, em detrimento do RI (cf. Anexo 4.8, 4.13.).

Ainda que, em alguns casos, a verbalização do conteúdo temático tenha sido alvo dos constrangimentos acabados de expor, as produções finais atestam um inequívoco grau de evolução em termos temáticos. A título meramente ilustrativo, repare-se na evolução temática ocorrida nos segmentos textuais transcritos abaixo – segmentos esses produzidos pela mesma aluna, respetivamente como produção inicial e produção final:

- (62) Como a minha prima morava por perto, de manhã ia com ela para o rio e hoje em dia ainda vou. (4.18.A)
- (63) Na maior parte dos anos estava com a minha prima E. que tem só um ano a mais que eu. Quando estávamos juntas só dávamos dores de cabeça à minha avó pois queríamos sempre ir para o rio, até nos dias mais frios. É um rio pequeno mas muito bonito. Custava-me imenso a entrar, a água era mesmo gelada.  
Houve um ano em que a minha prima não estava, então o meu avô construiu-me um baloiço entre as pereiras para me entreter. Como eu adorava aquele baloiço...  
Só tenho boas lembranças deste sítio, ainda hoje lá vou, mas não é a mesma coisa. (4.18.B)

Como facilmente se pode constatar, em ambos os excertos se verbaliza o mesmo acontecimento evocado. A evolução alcançada é reflexo, sem dúvida, do processo de contacto e de apropriação do género memórias com base numa aprendizagem formal sistematizada. Contrariamente ao que acontece em (62), em (63) a progressão temática é feita com base numa articulação consciente entre o ato de *narrar* e o ato de *expor*.

Embora revelem níveis de desempenho superiores aos demonstrados nas produções iniciais, as produções finais não são isentas de lacunas. De facto, em algumas produções finais são visíveis digressões ou desvios temáticos não justificáveis pelo

género, desvios esses com repercussões ao nível da organização da narrativa, que dificultam a constituição de um sentido global. O exemplo (64) ilustra isso mesmo:

(64) [1] Quando eu tinha cerca de três anos foi quando eu comecei a falar melhor e a dizer mais palavras. [2] Em meados de Dezembro, numa época natalícia, eu e os meus pais fomos a um centro comercial fazer as compras de Natal, [3] depois de um dia de compras estávamos num supermercado, e logo de seguida um boneco chamou a minha atenção, pedi aos meus pais que me comprassem o boneco e chamei-lhe Pedro. Depois de os meus pais terem tudo o que precisavam, fomos para a caixa para pagar, o senhor que estava na caixa era de “raça” negra, e quando ele pegou no Pedro o boneco para o passar na caixa, como eu ainda não sabia falar bem comecei a chamar o Pedro assim: “Peto, Peto!”, o senhor da caixa pensou que lhe estava a chamar de “Preto”, então, começou a discutir com a minha mãe a chamar-lhe “racista” e a por em questão a educação que me estava a dar, [4] apesar disso, depois de terem falado o senhor percebeu a situação e pediu imensas desculpas. [5] Foi um dia em cheio, cheio de emoções, é um dia que nunca vou conseguir esquecer.

Pouco depois desse dia foi o Natal, e também me lembro, porque nesse Natal fui ao Porto, para casa dos meus tios e primos, diverti-me imenso nesse Natal, é outra das minhas lembranças que nunca vou esquecer. (Anexo 4.11.B)

No primeiro parágrafo do texto procede-se ao relato de um acontecimento passado, com base num processo de desencadeamento de tensão complexa, constituído pelas cinco fases hierárquicas constitutivas da sequência narrativa: situação inicial [1], nó desencadeador [2], re-ação [3], desenlace [4] e situação final [5]. A fase 5, em que se procede ao balanço da ação, constitui o término da sequência e o fechamento de um desenvolvimento temático característico da sequência. A unidade estrutural e temática é indiciada pela própria paragrafação. O segundo parágrafo, por seu turno, constitui um desvio temático relativamente ao primeiro parágrafo. Embora seja nítida uma tentativa de articulação – na medida em que se mantêm as coordenadas temporais iniciais (época natalícia) – este segundo momento textual quebra a o sentido global do texto construído no primeiro parágrafo. O Quadro 49 dá conta dos fatores (temáticos e não só) que originam o desfasamento.

**Quadro 40 – Causas de desvio temático em produção final [4.11B]**

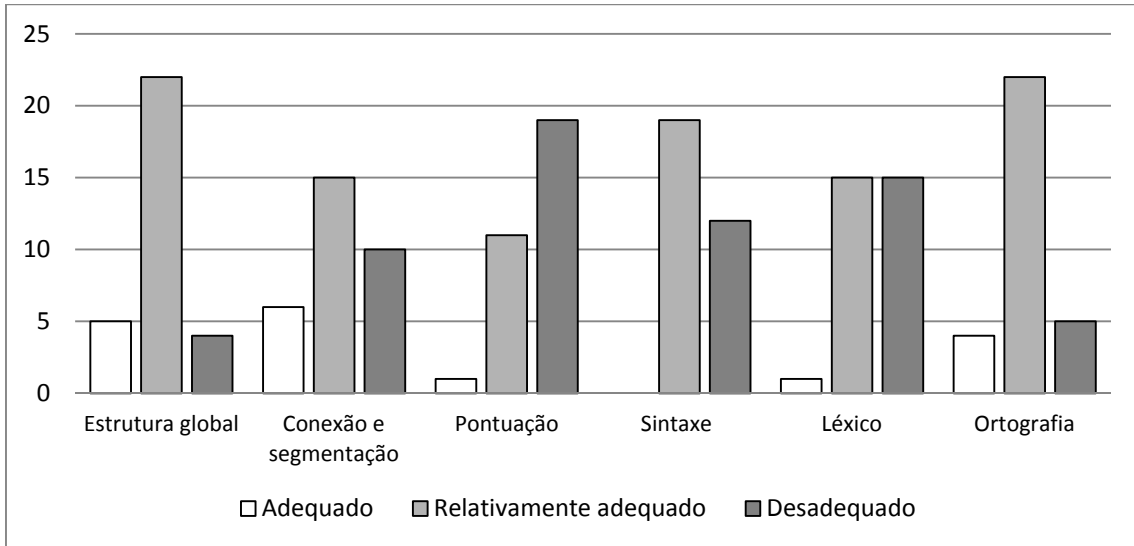
|                             | 1.º Parágrafo  | 2.º Parágrafo   |
|-----------------------------|--|---|
| Características temáticas   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confronto interpessoal, resultante de um mal entendido</li> <li>• Progressão temática coerente</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de confronto interpessoal (vs. sugestão de harmonia)</li> <li>• Progressão temática com lacunas (repetitiva)</li> </ul> |
| Características estruturais | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alto grau de narratividade (processo de desencadeamento de tensão complexa)</li> </ul>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baixo grau de narratividade (<i>script</i>)</li> </ul>   |

Como se pode depreender da leitura do quadro, o desvio temático é marcado também por fatores de ordem estrutural – o que indicia a interdependência existente entre a dimensão temática e a dimensão composicional e, conseqüentemente, a impossibilidade de se analisar a primeira sem se ter em conta as segundas.

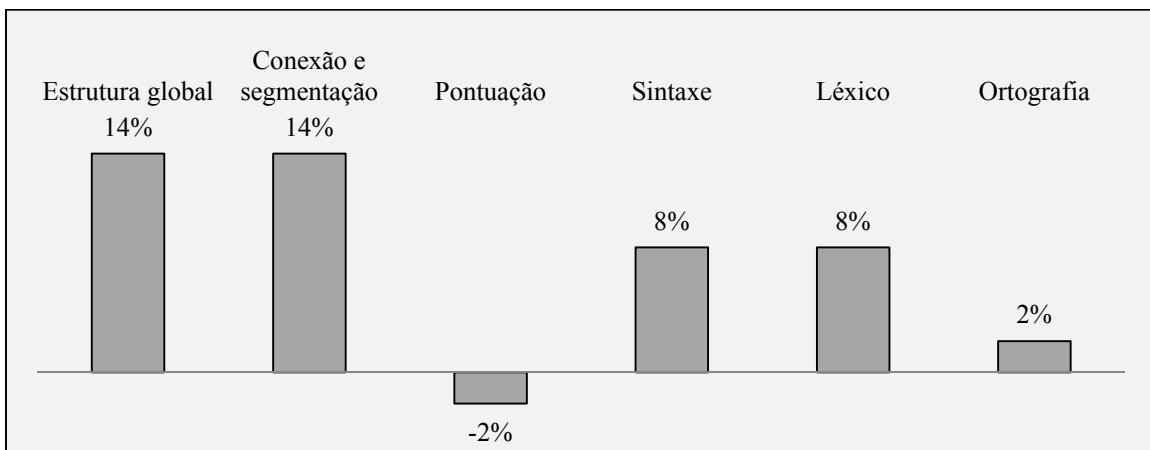
**Aspetos estruturais e (micro)linguísticos**

A evolução alcançada pelos alunos não se restringe ao nível temático. De facto, como se poderá contar nos Esquemas 57 e 58, as produções finais dos alunos refletem também melhorias de desempenho, sobretudo ao nível estrutural e ao nível da conexão e segmentação:

**Esquema 57 – Níveis de desempenho da produção final dos alunos**



**Esquema 58 – Grau de evolução (produções iniciais/produções finais)**

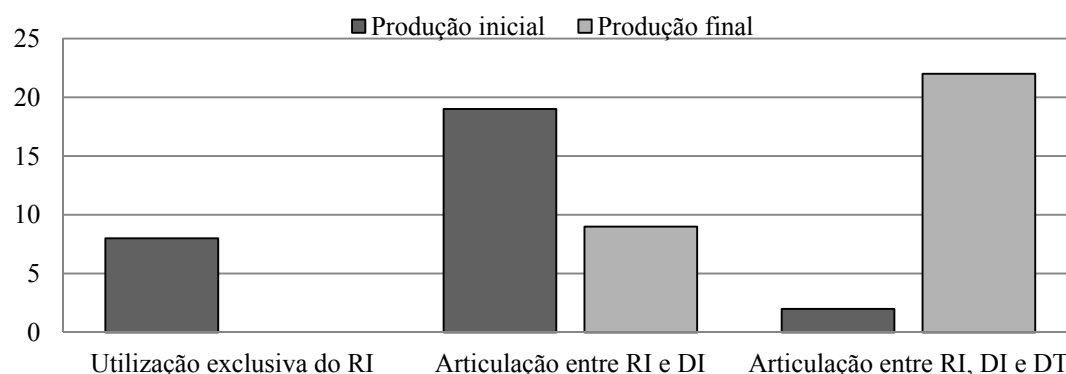


De acordo com os dados quantitativos apresentados, a evolução alcançada nas produções finais (relativamente às produções iniciais) é positiva em todos os parâmetros de análise, exceto no da pontuação. Em comparação com as primeiras, as segundas revelam uma melhoria de desempenho significativa em questões de estrutura global e de conexão/segmentação, bem como em aspetos sintáticos e lexicais; a evolução ao nível ortográfico é, pelo contrário, residual e a evolução em termos de pontuação é negativa.<sup>172</sup>

Os principais aspetos em que se verifica a evolução são, pois, a estrutura global e a conexão/segmentação. Como já se viu na segunda parte do presente estudo, no género memórias estes dois aspetos encontram-se intimamente interligados, sendo essenciais para a marcação linguística dos parâmetros genológicos em causa – relembre-se, a este respeito, que no género memórias se verifica o predomínio de episódios estruturados com base num discurso narrativo (planificado segundo processos de desencadeamento de tensão ou sob a forma de *script*), que é emoldurado pelo discurso expositivo; a conexão e a segmentação são, por isso, configuradas quer a partir do processo de emolduramento, quer a partir das especificidades características das formas de planificação do discurso narrativo.

No concernente à evolução alcançada pelos alunos, valerá a pena destacar a questão dos TD. O Esquema 59 dá conta da evolução em causa:

**Esquema 59 – TD nas produções iniciais e nas produções finais**



<sup>172</sup> É possível que a falta de evolução a este nível esteja relacionada com questões de deslocação de foco de atenção (ao longo da SEG foram trabalhados sobretudo aspetos de ordem macroestrutural).



Ao contrário do que acontecia nas produções iniciais, o processo de emolduramento (construído e representado linguisticamente pelo DI) é visível em todas as produções finais. Se, na produção inicial, 8 alunos construíram o seu texto recorrendo apenas à ordem do *narrar* (RI), tendo os restantes alunos articulado a ordem do *narrar* e a ordem do *expor* (19 alunos articularam RI e DI e 2 alunos articularam RI, DI e DT), todas as produções finais refletem a articulação entre a ordem do *narrar* e a ordem do *expor* (sendo que 22 alunos procederam à articulação entre os três TD – RI, DI e DT), bem como o emolduramento do RI e do DT pelo DI. É por meio desse emolduramento que os alunos constroem e verbalizam o relato de acontecimentos passados e a reflexão sobre esses mesmos acontecimentos.

Ainda que a evolução tenha sido notória em alguns aspetos, outros há em que tal não aconteceu. No Quadro 50 (página seguinte) apresentam-se as principais lacunas evidenciadas nos vários parâmetros, numa perspetiva comparativa.

Se há parâmetros em que se verifica alguma evolução, outros há, pelo contrário, em que parecem denotar algum retrocesso (na medida em que as lacunas são detetadas apenas nas produções finais). *Como se explicarão tais retrocessos?*

Tendo em conta o carácter processual da aprendizagem levado a cabo da SEG, atrevo-me a pensar que as regressões não devem ser entendidas como regressões, mas que constituem, ao invés, indícios de evolução e de desenvolvimento cognitivo e textual/linguístico. A questão da pontuação será paradigmática nesse sentido: ao produzirem os seus textos finais, os alunos selecionaram construções frásicas mais longas e complexas do que haviam feito nas produções iniciais (inserindo modificadores nas frases, integrando partes e comentários), mas não conseguiram utilizar eficazmente a pontuação adequada ao novo nível de complexidade sintática em causa. *Deverá isto ser entendido como um retrocesso ou como um sinal de (intenção de) evolução?*

Parece-me que as lacunas relativas a incompatibilidades semânticas ou à infração de regras sintáticas, morfossintáticas e mesmo gráficas resultam da apropriação de conhecimento baseado na experimentação (ainda em fase de implementação). Experimentação essa que se caracteriza por tentativas e erros, avanços e recuos, mas que é necessária para a apreensão da apropriação das estruturas da língua específicas de determinados modelos textuais. Só experimentando, errando e corrigindo é que o aluno dominará as estruturas adotadas e passíveis de adaptação em dado género textual.

**Quadro 50 – Principais fragilidades/lacunas reveladas  
nas produções iniciais e nas produções finais**

| Parâmetros                | Principais fragilidades/lacunas  |   |
|---------------------------|--|---|
|                           | Produções iniciais   | Produções finais  |
| <b>Estrutura</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nível global:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Estrutura elementar/insuficientemente desenvolvida</li> <li>– Estrutura indiscernível</li> </ul> </li> <li>• <b>Nível local:</b> Estrutura incompleta, com lacunas geradoras de rupturas de coesão (por exemplo, ausência de fase de desenlace nos episódios em que há desencadear de tensão ou de segmento sequencial com função de fecho, nos episódios <i>script</i>)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nível local:</b> estrutura incoerente, originada por desvios temáticos</li> </ul>   |
| <b>Coesão/segmentação</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização do texto num parágrafo único</li> <li>• Organização incorreta das (unidades de) ideias em parágrafos</li> <li>• Ausência ou uso pouco diversificado de conectores e/ou de localizadores temporais</li> <li>• Falta de articulação entre as coordenadas temporais presentes no texto (nomeadamente ao nível da utilização dos tempos verbais)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização incorreta das unidades de sentido em parágrafos</li> <li>• Incompatibilidade semântica entre formas verbais e conectores e/ou de localizadores temporais</li> </ul>  |
| <b>Pontuação</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Infração de regras elementares de pontuação (delimitação de frases e de constituintes frásicos, representação dos tipos de frase)</li> <li>• Não utilização de sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita para delimitar ou destacar elementos (por exemplo, comentários e reflexões relativamente aos factos narrados)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Infração de regras elementares de pontuação (delimitação de frases e de constituintes frásicos)</li> <li>• Não utilização de sinais auxiliares de escrita (parênteses ou travessões duplos) para delimitar ou destacar elementos (por exemplo, comentários e reflexões relativamente aos factos narrados)</li> </ul>   |
| <b>Sintaxe</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de um número limitado de estruturas sintáticas (estruturas elementares e/ou coloquiais)</li> <li>• Recurso excessivo à parataxe</li> <li>• Infração de regras de concordância e de regência</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de um número limitado de estruturas sintáticas (estruturas elementares e/ou coloquiais)</li> <li>• Recurso excessivo à parataxe (decorrente da não delimitação frásica por meio de sinais de pontuação)</li> <li>• Infração de regras morfossintáticas (pronominalização) ou sintáticas (articulação entre as orações subordinadas relativas e as orações subordinantes)</li> </ul> |
| <b>Léxico</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de vocabulário restrito e redundante</li> <li>• Recorrência a vocabulário elementar para modalizar o discurso / expressar cambiantes de sentido</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de vocabulário pouco variado</li> <li>• Associação de formas/construções semanticamente incompatíveis</li> </ul>  |

O *trabalho de campo* está, como se sabe, sujeito a múltiplas variáveis. Se isto se aplica à investigação feita na área das ciências ditas naturais (em que as variáveis são minimamente controláveis), muito mais se aplicará às ciências sociais, em que há múltiplas variáveis em interação, que não é possível isolar. Feita esta ressalva, há que referir que a SEG não se revelou um dispositivo totalmente eficaz em todos os aspetos. De facto, como já ficou demonstrado, ao nível da produção textual há evidentes melhorias em termos temáticos, de estrutura global e de conexão e segmentação, mas o mesmo não pode ser dito em relação aos planos gramaticais (semântico, sintático, de representação gráfica e ortográfica). A ausência de melhoria advirá, certamente e em primeiro lugar, do facto de a maioria dos aspetos em causa não ter sido alvo privilegiado de aplicação e de sistematização ao longo da SEG – ou porque não se tratava de um conteúdo previsto no MDG e na planificação da SEG, ou porque não foi efetivamente objeto de trabalho e reflexão, pelos reajustamentos a que a planificação inicial foi sujeita. Uma SEG *otimizada* requereria maior incidência na exercitação e sistematização de conteúdos gramaticais característicos do género memórias, no plano da sintaxe, da semântica e da representação gráfica.

O baixo grau de evolução alcançada nos parâmetros assinalados poderá indiciar ainda uma outra realidade das práticas escolares atuais, que se prende não com a SEG em causa, mas com a aprendizagem da escrita em geral, enquanto atividade processual. Aspetos como a opção por estruturas sintáticas e por formas lexicais simples (elementares e/ou coloquiais), a quase ausência de sinais auxiliares da escrita e a utilização de sinais de pontuação com a função exclusiva de marcação de pausas (sem intuito de veicular valores discursivos) ou a infração de regras elementares de gramática indicam que a escrita é pouco trabalhada pelos alunos em termos processuais, isto é, enquanto processo recursivo construído com base nas fases de planificação, textualização e revisão.

#### **3.2.4.2. Compreensão de texto memorialístico**

Como atividade de compreensão final, os alunos leram PM [52] e responderam, por escrito, a uma questão sobre o valor do presente ao longo do texto lido, tendo em conta o género textual em causa (cf. Anexo 4, Recurso 5).

Visava-se, com o item referido, que os alunos produzissem uma resposta restrita, destacando o papel exercido pela memória no género memórias e explicitando o valor comunicativo/estético do *presente narrativo* enquanto mecanismo de construção do tempo narrado. Tratava-se, pois, de uma questão bastante direcionada e localizada, que, não tendo pretensões de abarcar todas as especificidades genológicas abordadas ao longo da SEG, implicava o relacionamento entre um aspeto de ordem gramatical considerado relevante na caracterização do género memórias e o próprio modelo textual. Por outras palavras, a questão implicava a *capitalização de aquisições* (cf. Dolz, Noverraz & Schneuwly 2004): pretendia-se que, nas respostas dadas, os alunos manifestassem a *construção de conhecimento* metagenológico e metalinguístico, expressando-se por meio de metalinguagem apropriada (*género textual, género memórias, géneros autobiográficos, texto memorialístico, episódio memorialístico, evocação de experiências pessoais, relato de acontecimentos passados, presente com valor de presentificação do passado, e, eventualmente, presente com valor atual fictivo...*).

Dos 31 alunos que realizaram a atividade, 2 alunos não responderam à questão, 3 alunos responderam de forma incorreta e 26 alunos apresentaram uma resposta relativamente adequada, identificando o valor do presente (presentificação do passado) e relacionando esse valor com o ato de evocação, sem, no entanto, recorrerem a metalinguagem apropriada. Os exemplos abaixo ilustram as respostas dadas:

- (65) O presente do indicativo é predominante ao longo do texto pois trata-se de um texto memorístico, onde se recorda momentos passados e se fala como se tivessem a ser vividos no próprio momento. (06-P<sub>5</sub>)
- (66) A predominância do uso do presente do indicativo explica-se com o tipo de texto, é um texto memorialístico, o presente do indicativo é usado para lembrar coisas como se estivessem a acontecer no presente, no momento. (16-P<sub>5</sub>)

Os exemplos (65) e (66) traduzem um conhecimento do género e das estruturas da língua que advém mais do saber empírico do que da capacidade de reflexão individual com recurso a metalinguagem gramatical e genológica apropriada. O conhecimento intuitivo traduz-se no uso de metalinguagem desadequada/ incorreta (evidente em expressões como *texto memorístico* e *tipo de texto*), por um lado, e no uso indiscriminado de linguagem informal (coloquial) – em detrimento de uma linguagem formal (adequada a uma situação formal de avaliação e à sequencialidade explicativa exigida pela questão). Estes dois aspetos que revelam, em última análise, um baixo grau

de reflexividade e de apropriação da *linguagem do género* e um domínio insuficiente da escrita escolar/académica.

Os resultados obtidos permitem concluir que os discentes *criaram uma imagem* geral do género, mas não *construíram uma metalinguagem* do género, nem capitalizar cabalmente as aquisições obtidas durante a SEG. Para contrariar esta tendência, talvez tivesse sido produtivo desenvolver atividades de reflexão/sistematização teórica escrita, realizadas em contexto laboratorial. Com efeito, no trabalho de campo realizado, as reflexões teóricas desenvolvidas oralmente, em contexto coletivo, não foram suficientes para, isoladamente, contribuir para a expressão escrita autónoma sobre conteúdos teóricos. Seria necessário não só prever (em termos de planificação da SEG)<sup>173</sup> como também criar condições efetivas para a produção de sínteses/sistematizações de carácter expositivo, com recurso a metalinguagem genológica e gramatical, recorrendo ao DT como atitude discursiva.

### **3.2.5. Balanço final da SEG**

O balanço final do processo de ensino-aprendizagem levado a cabo durante a SEG acabada de apresentar é, a meu ver, bastante positivo. Com efeito, apesar de não terem sido efetivamente realizadas todas as atividades previstas na planificação da sequência, ao refletirem sobre a forma como os textos memorialísticos se organizam e ao tomarem consciência da estrutura e da linguagem do género memórias, os alunos melhoraram as suas capacidades textuais e linguísticas.

Bastante interessante e significativo é o facto de os próprios alunos terem relativa consciência do grau de evolução por si alcançado depois de terem sido submetidos à aprendizagem formal do género memórias, no concernente a aspetos temáticos, estruturais, linguísticos. De facto, no momento de autoavaliação final, ao relerem os dois textos por si produzidos (produção inicial e produção final), apoiados por uma ficha de autoavaliação (Anexo 3, Recurso 6) os alunos analisaram comparativamente os dois textos e identificaram os “aspetos positivos” e os “aspetos a

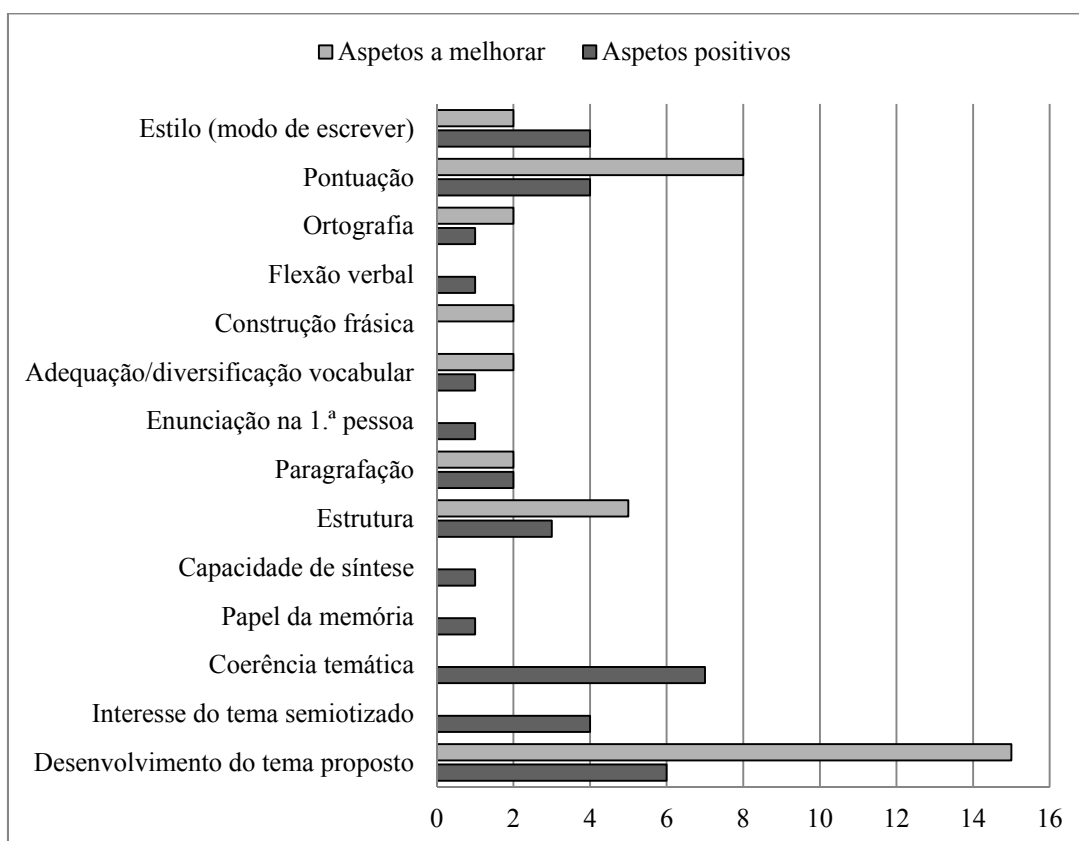
---

<sup>173</sup> Como se pode confirmar quer na planificação da SEG (Anexo 2), quer no GEG (Anexo 3, Recurso 3), estavam previstas atividades de sistematização escrita de conteúdos estruturais e linguísticos característicos do género memórias; no entanto, na sequência dos necessários reajustamentos do MDG e da SEG, tais atividades ou não foram realizadas), ou foram realizadas de forma passiva, em contexto não laboratorial).

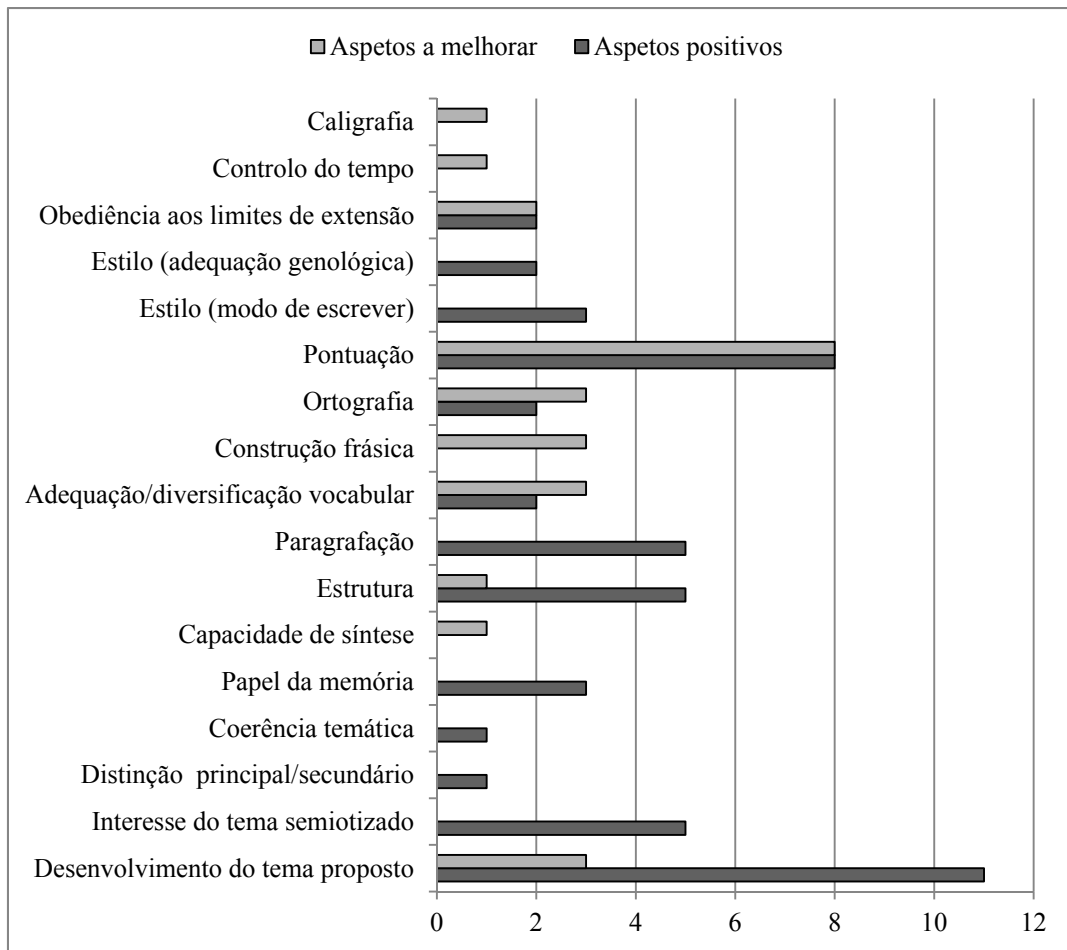
melhorar” em cada um deles. Os Esquemas 60 (nesta página) e 61 (página seguinte) dão conta dos aspetos elencados pelos alunos num e noutra sentido.

Os dados apresentados permitem chegar a uma conclusão óbvia: depois de serem submetidos à aprendizagem sistematizada do género memórias (e ainda que os desempenhos demonstrados ao nível da compreensão do texto memorialístico não tenham sido plenamente satisfatórios), os alunos conseguiram avaliar a qualidade dos textos por si produzidos, com base não só em critérios linguístico-textuais gerais, inerentes a qualquer texto, como também (embora em muito menor grau) em critérios determinados genologicamente (marcas de 1.ª pessoa, papel da memória). Quer isto dizer que os discentes conseguiram construir uma imagem (e, até certo ponto, uma linguagem) do género, e a aplicaram a uma situação de autoavaliação. Neste aspeto, o saber ensinado tornou-se em saber aprendido.

**Esquema 60 – Autoavaliação das produções iniciais**



**Esquema 61 – Autoavaliação das produções finais**



Os mesmos dados permitem ainda chegar a uma outra conclusão: os aspectos encarados pelos alunos como critérios de avaliação da qualidade de um texto resultam, sobretudo, da interpretação da forma como esses critérios são valorizados pelo(s) professor(es)/avaliador(es).<sup>174</sup>

Ao procederem à sua autoavaliação, os alunos foram ainda convidados a avaliar globalmente a qualidade dos dois textos por si produzidos. A reação dos discentes foi bastante previsível: quase todos consideraram que a produção final era o seu “melhor texto”<sup>175</sup>, fundamentando a sua apreciação com base na melhoria de desempenho

<sup>174</sup> O enfoque em questões ortográficas, sintáticas e caligráficas deve-se, a meu ver, ao facto de serem essas as questões que o aluno pensa serem mais valorizadas pelo professor no ato de avaliação de um texto (o que faz sentido, pois são essas as que o professor tende a assinalar, a corrigir e/ou a comentar); o enfoque em questões temáticas, estruturais, de paragrafação e de pontuação deve-se também ao facto de terem sido estas as questões abordadas e valorizadas ao longo da SEG.

<sup>175</sup> Houve três alunos que consideraram a produção inicial como o seu “melhor texto”, justificando a sua opção com base em critérios afetivos (preferência pelo tema proposto) ou estilísticos. Neste sentido, torna-se imprescindível não negligenciar a questão da afetividade e da liberdade individual no

relativamente aos seguintes aspetos: desenvolvimento do tema (10 alunos), interesse do tema verbalizado (1 aluno), estrutura do texto (8 alunos), adequação da linguagem (2 alunos), pontuação (4 alunos), construção frásica (1 aluno), poder de síntese (1 aluno) e, finalmente, respeito pelas regras do género, originado pelo processo de aprendizagem formal (4 alunos). Apresentam-se as reflexões de dois dos alunos que focaram o último aspeto apresentado:

- (67) [O meu melhor texto é] O segundo porque já tinha consciência do que se fazia num texto de memórias. (14-P<sub>5</sub>)
- (68) [O meu melhor texto é] O segundo texto, pois tem a verdadeira estrutura de um texto memorialístico. (19-P<sub>5</sub>)

Parece-me que estas duas reflexões finais comprovam a eficácia do ensino formal de géneros textuais e justificam uma dinâmica de aprendizagem da língua de acordo com uma abordagem *textocêntrica* e centrada na noção de *género textual*.



## NOTAS CONCLUSIVAS

Qualquer texto, independentemente da(s) atividade(s) social(ais) de linguagem a que se encontre circunscrito, tem uma vertente praxiológica (relacionada com o agir comunicativo e com o funcionamento social que lhe é inerente) e uma vertente gnosiológica (relacionada com a construção do conhecimento). O conhecimento, científico e empírico, social e individual constrói-se e materializa-se na linguagem, por meio de textos, de acordo com determinados modelos textuais, gerados, adotados, adaptados e transformados paulatinamente, através das práticas textuais singulares, no âmbito das atividades gerais de linguagem. Conclui-se, portanto, que a construção do conhecimento resulta da interação de três fatores distintos: as *atividades de linguagem*, os *géneros de texto* e os *textos*.

Como foi demonstrado ao longo da tese, a relação que se estabelece entre atividades, géneros e textos é complexa, pautando-se pelo condicionamento mútuo. Se, por um lado, as atividades de linguagem determinam os géneros nelas produzidos e os géneros regem as produções textuais empíricas, por outro lado, as produções textuais condicionam a evolução dos géneros e das atividades de linguagem. A complexidade reside ainda num segundo aspeto, que se prende com o funcionamento em rede das atividades: embora consistam em práticas de linguagem individuais, os textos raramente são produzidos no âmbito de uma só atividade de linguagem. Com efeito, as produções textuais tendem a resultar da confluência de várias práticas sociais, que se contaminam e condicionam mutuamente. Isto porque os seres que nelas agem comunicativamente são também agentes noutras atividades de linguagem, integrando em cada nova prática textual conhecimento construído em práticas textuais anteriores. Quer isto dizer que o modo como as ações de linguagem são materializadas depende da *capacidade textual e genológica* individual – que se desenvolve através do contacto com textos que os falantes vão experimentando e da apropriação dos géneros textuais a que essa experiência os expõe.

O funcionamento das atividades de linguagem em rede condiciona o agrupamento dos géneros textuais em campos genológicos. Ainda que cada atividade seja caracterizada por géneros textuais específicos, organizados em campos genológicos (mais ou menos abrangentes), o que é certo é que os géneros textuais são redefinidos a

cada nova produção textual, coevoluindo não apenas com os géneros que disponíveis no mesmo campo genológico (associado a uma atividade de linguagem específica), mas também com géneros pertencentes a campos genológicos afins (associados a atividades de linguagem mais ou menos próximas da atividade a que se encontram circunscritos).<sup>176</sup> É, precisamente, este fenómeno de coevolução genológica que permite que um mesmo texto possa adotar mais do que um género textual (dificultando ou impossibilitando a sua classificação genológica e/ou dando origem a um género híbrido que, numa fase posterior, poderá estar na génese de um novo género textual). Por outro lado, é o mesmo fenómeno que permite que um mesmo género textual não tenha de se encontrar circunscrito a uma única atividade, mas que, pelo contrário, possa migrar para outras atividades, passando a coevoluir em campos genológicos distintos – mantendo a identidade genológica mas adquirindo especificidades decorrentes da atividade de linguagem em que os campos genológicos se inscrevem.

Os géneros e os campos genológicos autobiográficos serão paradigmáticos nesse sentido, estando presentes em lugares sociais bastante abrangentes, que vão desde a instituição académico-científica às instituições de cuidado e às instituições mediáticas, passando pelas instituições de repressão (justiça e política), pela instituição escolar, pela instituição familiar, pelos lugares de práticas religiosas e pelos lugares de práticas de contacto quotidiano<sup>177</sup>. Só assim se justifica, por exemplo, que o género autobiografia surja especificado como *autobiografia médica, militar, desportiva, literária, científica, criminal*, etc., ou que o género memórias apareça subclassificado como *memórias políticas* ou como *memórias literárias*. Ou, concretizando com o objeto de análise da presente investigação, que o género memórias possa ser adotado e adaptado dois textos (MMV e PM) produzidos em atividades indiscutivelmente distintas.

À partida, porque se trata de textos produzidos em diferentes atividades, poderia questionar-se se os textos memorialísticos em análise se regem efetivamente pelo mesmo modelo textual. A análise comparativa apresentada na Parte II demonstrou que se trata, efetivamente, de textos que adotam o mesmo género. Com efeito, MMV e PM

---

<sup>176</sup> O funcionamento em rede das não se aplica de igual forma a todas as atividades de linguagem: se há atividades que funcionam em sistemas complexos (como é o caso da literária, que estabelece relações com as atividades editorial, jornalística, académico-científica, político-educativa...), outras há que funcionam de forma relativamente autónoma (como acontece com a atividade familiar).

<sup>177</sup> A identificação de lugares sociais é feita com base na classificação proposta em Bronckart *et al.* (1985).

apresentam regularidades ao nível extralinguístico e linguístico que os permitem classificar como memórias.

Ambos os textos são escritos por um produtor textual que se encontra numa idade avançada e que se transforma (a si e ao seu percurso existencial, enraizado num contexto social específico) em objeto deliberado de reflexão. Ao tornar-se objeto de análise de si próprio, o produtor textual toma consciência de si e da sua identidade; ao verbalizar, por meio de um texto memorialístico, a análise, o produtor constrói o autoconhecimento, enformado pelas convenções e normas do género memórias.

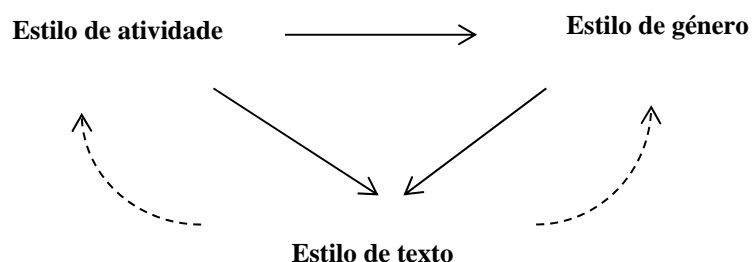
Em relação ao conteúdo temático e à sua estruturação, em ambos os textos se verbaliza o percurso biográfico individual, inserido num meio social. O conteúdo temático verbalizado nos textos encontra-se subdividido em episódios (unidades com relativa autonomia estrutural e temática face ao nível textual), que se encontram articulados de acordo com critérios de ordem associativa ou temporal, sendo que, ao nível textual, o primeiro episódio desempenha uma função introdutória e o último episódio cumpre uma função conclusiva. A maioria dos episódios encontra-se estruturada com base no discurso narrativo (planificado segundo processos de desencadeamento de tensão ou sob a forma de *script*).

Ao nível da dimensão psicológico-discursiva, os dois textos são caracterizados pela ocorrência dos quatro TD (DI, RI, DT, narração), sendo maioritariamente constituídos por segmentos de RI. A construção textual do conhecimento é configurada pela articulação de (pelo menos) dois mundos psicológico-discursivos distintos – o mundo do *narrar* implicado e o mundo do *expor* implicado –, que se articulam de forma peculiar: o mundo referente ao passado lembrado e verbalizado (mundo do *narrar* implicado) é emoldurado pelo mundo referente ao presente com valor déítico (mundo do *expor* interativo). Para além disso, a construção textual do conhecimento regulada pelo género memórias é ainda configurada com base em operações psicológico-discursivas de âmbito local e opcional, que operam a dois níveis distintos da arquitetura textual – o nível infraestrutural (planificando as operações globais) e o nível superficial. O mesmo equivale a dizer que a construção do conhecimento regulada pelo género memórias se baseia numa configuração específica de operações de carácter geral, em articulação com operações mentais de ocorrência opcional e localizada, que atuam quer ao nível mais profundo da arquitetura textual (operações de descrição, de argumentação

e de explicação), quer ao nível superficial (operações de evocação, de modalização, de reformulação e de generalização).

As regularidades detetadas ao nível das dimensões temática e psicológico-discursiva permitem identificar um *estilo* comum aos dois textos. Assumindo que os textos adotam o género memórias e que, por isso mesmo, neles se encontram materializados determinados parâmetros de género – aqui entendidos como previsibilidades relativas às dimensões temática e psicológico-discursiva que constituem a identidade do género (sob a forma de mecanismos de realização textual, isto é, de escolhas de cada texto em função das previsibilidades do género) – torna-se legítimo concluir que as regularidades detetadas contribuem para a identificação de um *estilo genológico*. O estilo genológico, no entanto, é condicionado pelo *estilo da atividade*: circunscrito à atividade familiar, o género memórias rege-se pela ausência de intenção estética e caracteriza-se pela ocorrência de um estilo espontâneo/coloquial; inscrito na atividade literária, o género memórias é norteado pela presença de intenção estética e marcado pela ocorrência de um estilo literário. É esse estilo literário (determinado pela capacidade que a literatura tem de integrar uma multiplicidade de usos da língua) que legitima a ficcionalização do estilo coloquial/espontâneo, contribuindo para a criação de um efeito de veracidade da escrita autobiográfica literária. Conclui-se, portanto, que o estilo da atividade condiciona o estilo do género e que ambos condicionam o estilo dos textos individuais. Ou, por outras palavras, que as opções particulares dos textos efetivamente produzidos constituem um recorte relativamente às possibilidades do género e ao funcionamento da atividade de linguagem em que o género é produzido. Esquematizando:

**Esquema 62 – Estilo de atividade, de género e de texto**



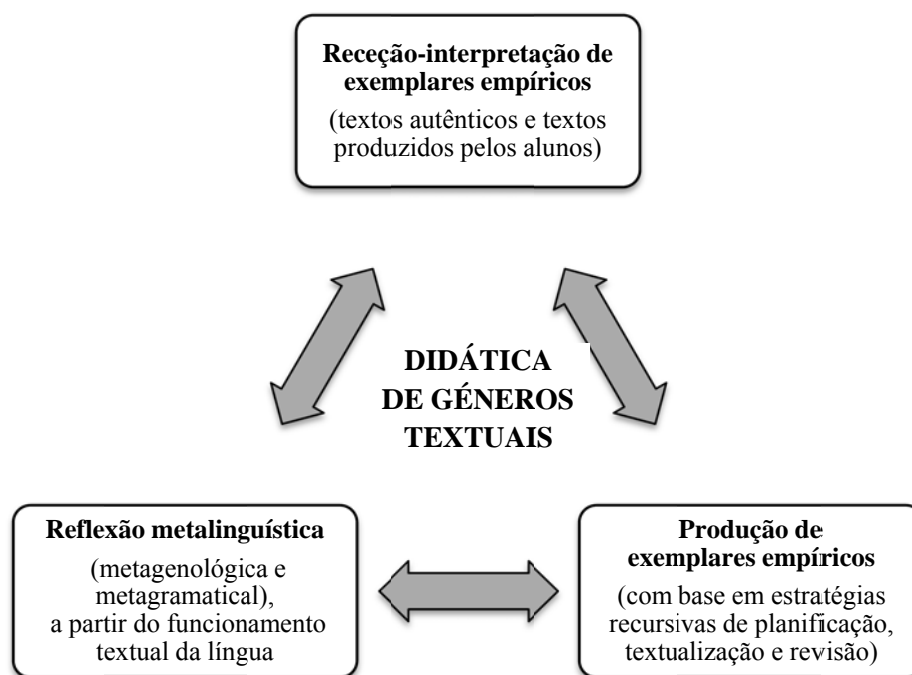
O trabalho de descrição textual e genológica levado a cabo nesta investigação permite concluir que o estilo dos textos é diretamente condicionado pelo estilo do género, sofrendo influências também do estilo da atividade. Esta dupla influência determina a estabilidade da identidade do género, criando uma zona de relativa normatividade. No entanto, o estilo de um texto não decorre apenas do processo de adoção de um género, no âmbito de uma atividade, mas resulta também de um processo inverso, caracterizado pela adaptação e pela variação. É este duplo processo que dá origem à coevolução dos géneros e das atividades e que gera a interação e a recursividade características dos sistemas complexos.

A análise apresentada na Parte II corrobora, portanto, o pressuposto teórico de a construção de conhecimentos se faz no âmbito das atividades de linguagem, por via textual e genológica. Nesse sentido, construir conhecimento implica a apropriação do género textual por meio do qual se constrói e veicula o conhecimento. Apropriação essa que, conforme o demonstram quer os textos MMV, de João Azenha, e PM, de José Saramago, quer os textos produzidos pelos 32 alunos de 10.º ano que colaboraram na presente investigação, se pode fazer por duas vias distintas: pelo contacto experiencial com textos autênticos (isto é, produzidos nas práticas sociais a que dizem respeito, com um valor sociocomunicativo específico) e pela aprendizagem formal, em contexto escolar (e não só). Ambas as vias conduzem à apropriação do género, é certo (se assim não fosse, como se justificaria o facto de os textos de Saramago e João Azenha terem uma arquitetura textual tão semelhante?). No entanto, como se anteviu na Parte II e se confirmou na última parte da tese, apenas a via da aprendizagem formal conduz ao domínio efetivo das estruturas linguísticas permitidas pelo género, ao desenvolvimento da capacidade de reflexão e, em última análise, à consciencialização e ao uso em proveito próprio da plasticidade da língua.

Pelas razões acabadas de apontar, a questão das formas de apropriação dos géneros textuais não pode ser negligenciada no concernente ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua. O trabalho de campo efetuado no âmbito da investigação permite concluir que os alunos melhoram substancialmente as suas capacidades textuais se forem sujeitos a uma aprendizagem sistematizada dos géneros textuais. Os formatos de texto devem ser objeto de ensino-aprendizagem formal, em contexto escolar, no

âmbito sobretudo (mas não só) da disciplina de língua materna. Nesse sentido há que canalizar esforços com vista à implementação de uma *didática de géneros textuais*. Tal didática implicará a articulação efetiva entre atividades de compreensão e de produção textuais, suportadas pela reflexão linguística e metalinguística focada na especificidade linguística do género textual em estudo. Com base na investigação teórica e no trabalho de campo desenvolvidos no âmbito do presente trabalho, apresenta-se, no Esquema 63, o dinamismo didático inerente a um processo de ensino-aprendizagem de géneros textuais, que poderá ser generalizado e colocado ao serviço do processo de ensino de compreensão e produção textuais.

**Esquema 63 – Dinamismo do processo de ensino-aprendizagem de géneros textuais**



Trata-se, pois, de uma dinâmica pautada pela interação entre atividades de interpretação-receção, atividades de produção textual e reflexão metalinguística. Na proposta em causa, defende-se o desenvolvimento de atividades de receção- interpretação textual baseadas na leitura e na análise de exemplares de género diversificados, que contemple quer *textos autênticos* (produzidos no âmbito das atividades sociais de referência) quer os *textos produzidos pelos próprios alunos* (encarados como objeto de estudo). Se a leitura de textos autênticos facilita o

desenvolvimento da capacidade de leitura (dado que é nestes textos que se manifesta a dimensão praxiológica e social da língua), por outro lado, a leitura de textos produzidos em contexto de sala de aula, pelos próprios alunos, contribui para a mesma capacidade, relevando-se a dimensão afetiva da língua: elevar um texto produzido por um aluno a objeto de análise é reconhecer o valor do texto e o aluno em causa e, assim, promover o desenvolvimento cognitivo por via da autoconfiança e da valorização das capacidades textuais dos alunos<sup>178</sup>. Relativamente a este aspeto, acrescenta-se ainda que as atividades de receção-interpretação deverão ser diversificadas, incluindo, por exemplo, não apenas os tradicionais questionários, mas também atividades de organização gráfica da informação textual (semântica e estrutural), por meio de esquemas concebidos e construídos não pelo professor mas pelos alunos. Nesse sentido, os alunos seriam levados a descobrir eles próprios o *esqueleto* do plano de texto (do texto integral, do episódio ou do feixe de episódios) – e não a limitarem a sua ação ao preenchimento de esquemas prévios, encarados como dados adquiridos. Dessa forma, estariam a construir, desde a raiz, um percurso interpretativo completo – e não a seguirem passivamente o percurso interpretativo de outrem. De acordo com Fayol (1985), o grau de conhecimento da forma como o texto se organiza condiciona o processo de compreensão – nesse sentido, a construção do esqueleto do texto, *ab ouo*, poderia ser um mecanismo facilitador do sentido global do texto.

Quanto às atividades de produção textual, defende-se ainda uma didática dos géneros textuais baseada no já referido modelo de Hayes & Flower (1980). Trata-se, pois, de atividades baseadas em estratégias recursivas de planificação, textualização e revisão, em que a produção textual é encarada de forma processual, com auxílio de grelhas e/ou de listas de verificação, concebidas pelos alunos, em contexto laboratorial. Relativamente a este aspeto, refira-se ainda a utilidade de realizar produções textuais intermédias, de dificuldade moderada – sejam elas tarefas de retextualização ou atividades simplificadas de produção textual (incidentes, por exemplo, em partes/segmentos e não na totalidade textual).

Finalmente, no concernente às atividades de reflexão metalinguística, estas são desenvolvidas a partir das especificidades linguísticas do género adotado, ao serviço da

---

<sup>178</sup> A dimensão afetiva da língua deve ser encarada ao nível da forma (aspetos estruturais e gramaticais) e do conteúdo – no caso dos textos memorialísticos, a dimensão afetiva da língua está presente quer na valorização do *self* (e das suas experiências autobiográficas), quer na valorização da figura do *outro*, *que* interage com o *self* (por exemplo, a valorização da figura do homem idoso).

língua em funcionamento. Propõe-se, assim, uma metodologia de trabalho oficial, desencadeado pela análise de textos/excertos textuais e pela identificação de problemas específicos do género, suportado pela exercitação prática (com vista à manipulação da materialidade linguística) e concluído com sistematização de conteúdos gramaticais e genológicos, por meio de metalinguagem apropriada (devidamente ajustada ao nível cognitivo dos alunos).

A proposta de didatização de géneros textuais que aqui se defende, apesar de ter como base resultados obtidos com base numa experiência pontual, pressupõe um trabalho continuado sobre géneros de texto, de acordo com *uma conceção espiralar* (em que os géneros textuais e as estruturas da língua características dos géneros vão sendo abordados de forma gradual e progressivamente mais complexa). Por outras palavras: trata-se de uma proposta que conjectura uma apropriação feita de forma gradual, com base quer em trabalho laboratorial (centrado na análise textual, em que se procede à identificação de regularidades e de especificidades, e na criação e manipulação de material linguístico), quer em formalização direta (decorrente da aplicação e da sistematização), construída pelos alunos (e não apresentada previamente, pelo professor).

Finalmente, a proposta apresentada pressupõe ainda que uma didática dos géneros textuais deverá proporcionar a apropriação de textos produzidos nos vários lugares sociais em que se realiza a atividade humana – tendo-se em conta quer o agir comunicativo transacional (circunscrito a instituições económico-sociais, político-estatais, de cuidado, de repressão (justiça e política) e mediáticas), quer o agir comunicativo construído no âmbito das relações pessoais (inscrito em lugares de práticas de lazer e de contacto quotidiano).

Uma didática de géneros textuais deverá também, e sobretudo, valorizar a apropriação (sobretudo por via da receção-interpretação) de textos literários, pelo valor intrínseco que lhes é inerente, enquanto “repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e [...], como tal, parte integrante do património nacional” (MCPEB, 5-6). Na esteira de Coseriu (1977), numa didática dos géneros textuais os textos literários serão encarados não como um qualquer desvio à



norma, mas como manifestação das possibilidades oferecidas pela plasticidade da língua. Como afirma Isabel Margarida Duarte,

ao jogar literariamente com as potencialidades previstas nas regularidades sistemáticas da língua, os textos literários desvendam, de forma por vezes luminosa, as regras que o sujeito usa e reconhece, dando-as a ver, numa operação que se traduz, para quem lê, simultaneamente em prazer pelo reconhecimento das estruturas e regras dominadas, espanto perante o efeito imprevisto da utilização inovadora e criativa dessas estruturas e regras e júbilo pela descoberta e partilha dos novos sentidos propostos pelos textos.

Duarte 2010, 103

Implementar uma didática dos géneros textuais não se antevê como tarefa fácil, na medida em que se trata de uma didática interdisciplinar, concebida a partir de um trabalho de articulação, que implica a canalização de esforços em dois sentidos:

- ao nível teórico-conceitual, já que resulta da partilha de saberes e da investigação conjunta entre disciplinas que têm como objeto de análise os textos, produzidos no seio de atividades sociais específicas (literária, familiar, escolar, jornalística...) – a análise do contexto de produção dos textos não pode descurar a importância que os estudos teóricos/académicos desenvolvidos por especialistas nas áreas sociais de referência (entendidas enquanto campos de estudo) têm na construção do conhecimento relativo aos géneros textuais produzidos nessas áreas<sup>179</sup>;
- ao nível pedagógico-didático, na medida em que se torna necessário o desenvolvimento de uma investigação conjunta entre linguistas, pedagogos, didatas e professores – só assim serão efetivadas estratégias de transposição didática entre os *saberes sociais* e os *saberes escolarmente construídos*, tendo em conta que a escola é um espaço de desenvolvimento pessoal e social.<sup>180</sup>

---

<sup>179</sup> Aguiar e Silva (2010) entende que cooperação interdisciplinar entre o campo dos estudos literários e o campo dos estudos linguísticos deve ser feita em quatro zonas: estilística, linguística textual, pragmática do texto literário, relação entre poética e linguística cognitiva.

<sup>180</sup> Como refere Luísa Álvares Pereira (2004, 32): “Assim pedagógica e didacticamente, o que parece estar em causa, quando se trata de formar autênticos leitores e produtores de textos, é a necessidade de inventar procedimentos e actividades que permitam aos alunos circular livremente entre os saberes sociais e os saberes escolarmente construídos, no sentido de aceitarem e interiorizarem os saberes ensinados.”

Nesse sentido, a didatização de gêneros textuais não pode ser encarada nem como um procedimento simplista e irrefletido, nem como um instrumento de *deformação* do saber. Ao invés, deverá ser entendida como um processo complexo, natural e criterioso, alvo de uma reflexão consciente por parte da *noosfera*.

Aos vários agentes de transposição didática caberá um papel de extrema importância no neste processo. Para além de serem detentores de um conhecimento profundo do género textual a transmitir e das características cognitivas e comportamentais do público-alvo (e, ainda, das várias fases de transmissão do saber, desde o momento da sua criação até à etapa em que é posto em prática, em contexto extraescolar), os agentes de TD (redatores dos programas oficiais, autores de artigos em revistas didáticas e pedagógicas, editoras, autores de manuais, responsáveis pela formação de professores, professores) deverão ainda ter capacidade de discernimento em relação à validade do próprio conhecimento a transmitir, perspetivando-o local e globalmente. Nesse sentido, dispositivos didáticos como o MDG ou a SEG poderão contribuir não só para uma transposição didática eficaz mas também, e sobretudo, para uma efetiva apropriação dos géneros de texto e para o seu uso concreto (produção e receção-interpretação) nas práticas sociais de linguagem, uso esse que se constitui como fator de desenvolvimento humano. Só assim o *saber inventado* cumprirá o objetivo para o qual foi criado – transformar-se em *saber comum*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 1. Fontes

#### 1.1. Textos principais

**Azenha, J.** *As minhas memórias*. Texto inédito, redigido entre 2006 e 2007.

**Saramago, J.** 2006. *As pequenas memórias*. Lisboa: Caminho.

#### 1.2. Textos secundários

**Agência Lusa.** 2007. “Não há nada melhor para fazer do que escrever”. *Jornal da Madeira* (8 de fevereiro).

**Almeida, Sérgio.** 2006. “Saramago vai lançar ‘autobiografia diferente’”. *Jornal de Notícias* (15 de março). URL: [http://www.jn.pt/PaginaInicial/Interior.aspx?content\\_id=541223](http://www.jn.pt/PaginaInicial/Interior.aspx?content_id=541223) (último acesso em 10.03.2014).

**B., F. V. (com agências).** 2006. As ‘memórias’ de Saramago. *Correio da Manhã* (15 de março). URL: <http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/lazer/cultura/as-memorias-de-saramago> (último acesso em 10.03.2014).

**Carvalho, R.** 2010. *Rómulo de Carvalho [Memórias]*. Lisboa: FCG.

**Diário de Notícias.** 2006. “Freguesia de Saramago quer criar casa-museu”. *Diário de Notícias* (14 de novembro) URL: [http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content\\_id=648758](http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=648758) (último acesso em 10.03.2014).

**Duarte, J. L.** 2007. “Quando eu era pequenino”. *TV 7 Dias* (17 de janeiro).

**Gomes, A.** 2006. “Uma criança no meio do mundo olhando em redor e dizendo: ‘Estou aqui’”. *Mil Folhas* (Suplemento do *Público*, 6078), 4-6 (17 de novembro).

**Goulão, A.** 2006. “O menino que levou a primeira bola de futebol “a sério” à Azinhaga”. *Notícias da Manhã* (16 de novembro).

**Gouveia, J. F.** 2006. “Não cumprimento Cavaco Silva”. *Sol*, 10, 2 (18 de novembro).

**Gusmão, D.** 2006. “Duro por fora, ferido por dentro”. *Correio da Manhã* (9 de novembro). URL: <http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/lazer/cultura/duro-por-fora-ferido-por-dentro> (último acesso em 10.03.2014).

- Jornal da Madeira.** 2007. “Memórias de Saramago em espanhol”. *Jornal da Madeira*, 5 (11 de janeiro).
- Jornal de Letras.** 2006. “As pequenas memórias de José Saramago”. *Jornal de Letras*, 937 (30 de agosto).
- Lucas, I.** 2006. “Azinhaga foi ver neto de Jerónimo e Josefa. *Diário de Notícias* (17 de novembro). URL: [http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content\\_id=648862](http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=648862) (último acesso em 10.03.2014).
- Luís, S. B.** 2006a. “José Saramago. ‘Habito a aldeia da minha memória’”. *Visão* 714, 150-153 (9 de novembro).
- Luís, S. B.** 2006b. “Em busca do tempo perdido”. *Visão* 714, 144-149 (9 de novembro).
- Metro.** 2006. “Saramago – As ‘Pequenas Memórias’ na Azinhaga”. *Metro*, 1 (17 de novembro).
- O Primeiro de Janeiro.** 2006. “‘Melhor que isto só inventado’”. *O Primeiro de Janeiro* (17 de novembro).
- Pato, E.** 2007. “‘Não precisei de brinquedos’”. *Sábado* 144, 112-116 (1 de fevereiro).
- Pereira, M.** 2006. “‘Não um, mas dois livros de memórias’”. *Expresso*, 1777, 16 (18 de novembro).
- Público.** 2006a. “‘Regresso à infância de José Saramago’”. *Público*, 6057 (27 de outubro).
- Público.** 2006b. “Saramago evocou memórias da juventude na sua terra natal”. *Público*, 6078, 1 (17 de novembro).
- Ribeiro, A. M.** 2006. “José Saramago. A posar para a posteridade”. *Weekend* (Suplemento do *Jornal de Negócios*), 21-27 (24 de novembro).
- Saramago, J.** [1997]2001. “O meu avô, também”. In *Deste Mundo e do Outro*, 29-31. Lisboa: Caminho.
- Saramago, J.** 1999. *Discursos de Estocolmo. 7 e 10 de dezembro de 1998*. Lisboa: Caminho.
- Simão, H.** 2006. “José Saramago foi recebido na terra natal em apoteose. *Jornal de Notícias* (17 de novembro). URL: [http://www.jn.pt/paginainicial/interior.aspx?content\\_id=579475](http://www.jn.pt/paginainicial/interior.aspx?content_id=579475) (ultimo acesso em 10.03.2014).
- Sol.** 2006. “José Saramago. As Pequenas Memórias”. *Sol*, 12 (8 de dezembro).

- Vasconcelos, J. C.** 2006. “O Neto de Jerónimo e de Josefa”. *Jornal de Letras*, 942, 8-9 (8 de novembro).
- Vitória, A.** 2006a. “Aqueles tempos foram tristes e muito difíceis”. *Jornal de Notícias* (9 de novembro). URL: [http://www.jn.pt/PaginaInicial/Interior.aspx?content\\_id=578239](http://www.jn.pt/PaginaInicial/Interior.aspx?content_id=578239) (último acesso em 10.03.2014).
- Vitória, A.** 2006b. “Saramago regressa a Azinhaga”. *Jornal de Notícias* (16 de novembro). URL: [http://www.jn.pt/PaginaInicial/Interior.aspx?content\\_id=579293](http://www.jn.pt/PaginaInicial/Interior.aspx?content_id=579293) (último acesso em 10.03.2014).

### 1.3. Documentos curriculares de referência

- Buescu, H., J. Morais, M. R. Rocha & V. Magalhães.** 2012. *Metas Curriculares do Ensino Básico, Português, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*, Lisboa: MEC. URL: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16> (último acesso em 12/01/2014).
- Buescu, H., L. Maia, M. G, Silva & M. R. Rocha.** 2014. *Programa e Metas Curriculares de Português, Ensino Secundário*. Lisboa: MEC. URL: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=61> (último acesso em 12.02.2014)
- Costa, J. & V. Silva.** 2008. *Dicionário Terminológico para consulta em linha*. Lisboa: ME-DGIDC. URL: <http://dt.dgicd.min-edu.pt/> (último acesso em 15-03-2010).
- ME-DEB.** 2001. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- Reis, C. (Coord), A. Dias, A. Cabral, E. Silva, F. Viegas, G. Bastos, I. Mota, J. Segura & M. Pinto.** 2009. *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DGIDC. URL: <http://sitio.dgicd.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas%20de%20Português%20homologado.pdf> (último acesso em 15.03.2010)
- Seixas, J., J. Pascoal. M.C. Coelho (Coord.), M. J. Campos, M. J. Grosso & M. S. Loureiro.** 2001/2002. *Programa de Português, 10.º, 11.º e 12.º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: ME-DES. URL: [http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/280/portugues\\_10\\_11\\_12.pdf](http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/280/portugues_10_11_12.pdf) (último acesso em 15.03.2010).

## 2. Referências

- ACT, Inc.** 2006. *Reading between the lines: What the ACT reveals about college readiness in reading*. URL: [http://www.act.org/research/policymakers/pdf/reading\\_report.pdf](http://www.act.org/research/policymakers/pdf/reading_report.pdf) (último acesso em 12.02.2014).
- Adam, J.-M.** 1984. *Le récit*. Paris: PUF.
- Adam, J.-M.** 1985. *Le texte narratif*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M.** 1990. *Éléments de linguistique textuelle*. Liège: Pierre Mardaga.
- Adam, J.-M.** 1991. “Cadre Théorique d’une typologie séquentielle”. *Études de Linguistique Appliquée*, 83, 7-13.
- Adam, J.-M.** 1992. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M.** [1992]2011. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (nouvelle édition entièrement revue et augmentée). Paris: Nathan.
- Adam, J.-M.** 1997. “Genres, textes, discours: pour une reconception du concept de genre”. *Revue belge de philologie et d’histoire*, 75, 665-681.
- Adam, J.-M.** 1999. *Linguistique textuelle. Des genres des discours aux textes*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M.** 2001. “En finir avec les types de textes”. In M. Ballabriga (Ed.), *Analyse des discours. Types et genres: Communication et Interprétation*, 25-43. Toulouse: EUS.
- Adam, J.-M.** 2002a. “Plan de texte”. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Ed.), *Dictionnaire d’Analyse du Discours*, 433-434. Paris: Seuil.
- Adam, J.-M.** 2002b. “Le style dans la langue”. *Langue française*, 135, 71-94.
- Adam, J.-M.** 2005. *La linguistique textuelle. Introduction à l’analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.
- Adam, J.-M.** 2008a. *A lingüística textual. Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Adam, J.-M.** 2008b. “La construction textuelle de l’explication”. In C. Hudelot, A. Orvig & E. Veneziano (Dir.), *L’explication. Enjeux cognitifs et interactionnels*, 23-41. Paris: Peeters.

- Adam, J.-M. & U. Heidmann** 2007. “Six propositions pour l'étude de la généricité”. In R. Baroni & M. Martine (Ed.), 21-34. *Le savoir des genres*. Rennes: PUR.
- Adam, J.-M. & U. Heidmann** 2011. *O texto literário. Por uma abordagem interdisciplinar*. Paulo: Cortez Editora.
- Adam, J.-M. & A. Petitjean** 1989. *Le texte descriptif*. Paris: Nathan.
- Aikman, L.** 2001. “Religious autobiography”. In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing 2*, 739-741). London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Amor, E.** 2003. *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Antunes, I.** 2009. *Língua, texto e ensino – Outra escola possível*. São Paulo: Parábola.
- Ariès, P.** 1979. “Porquoi écrit-on des mémoires?”. In N. Hepp & J. Hennequin (Ed.), *Les valeurs chez les mémorialistes français du XVII<sup>e</sup> siècle avant la Fronde*, 13-20. Paris: Klincksieck.
- Aristóteles.** 2005. *Retórica*. Prefácio e introdução de M. Júnior; tradução e notas M. Júnior, P. Alberto & A. Pena. Lisboa: IN-CM.
- Arnaut, A.** 2011. “‘Deixa-te levar pela criança que foste’: José Saramago e *As pequenas memórias*”. *Navegações* 4(1), 46-58.
- Baddeley, A.** 2004. “The psychology of memory”. In A. Baddeley, M. Kopelman & B. Wilson (Org.), *The Essential Book of Memory Disorders for Clinicians*, 13, 1-13. Chichester: John Wiley & Sons.
- Bakhtine, M.** 1984. *Esthétique de la création verbale* (trad. A. Aucouturier). Paris: Gallimard.
- Balibar, R.** 1974. *Les français fictifs*. Paris: Hachette.
- Bally, C.** [1952]1965. *Le langage et la vie* (édition augmentée). Genève: Droz
- Bardovi-Harlig, K.** 2012. “Second Language Acquisition”. In R. Binnick (Ed.), *The Oxford Handbook of Tense and Aspect*, 481-503. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Barricelli, E. & S. Muniz-Oliveira** 2011. “Entrevista com Jean-Paul Bronckart.” *L@em (Dis-)curso*, 3, 3-12.
- Barthes, R.** 1966. “Introduction à l'analyse structurale des récits”. *Communications* 8, 1-27.
- Baudouin, J.-M.** 2004. “Genres de texte et activité: le cas de l'autobiographie”. *Cahiers de Linguistique Française* 26, 391-411.

- Baudouin, J.-M.** 2010. *De l'épreuve autobiographique. Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. Bern: Peter Lang.
- Bazerman, C.** 1997. "The life of genre, the life in the classroom". In W. Bishop & H. Ostrum (Ed.), *Genre and writing*, 19-26. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Bazerman, C.** 2004. "Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas". In *Gêneros textuais, Tipificação e Interação*, 83-99. São Paulo: Cortez.
- Beacco, J.-C.** 1991. "Types ou genres? Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites". *Études de Linguistique Appliquée* 83, 19-28.
- Beaugrande, R.** 1980. *Text, Discours and Process. Toward a multidisciplinary science of texts*. London: Longman.
- Beaugrande, R. & W. Dressler** 1981. *Introduction to text linguistics*. London/New York: Longman.
- Beaujour, M.** 1980. *Miroirs d'encre. Rhétorique de l'autoportrait*. Paris: Seuil.
- Benveniste, E.** [1959]1966. "Les relations de temps dans le verbe français". In *Problèmes de Linguistique Générale*, I, 237-257. Paris: Gallimard.
- Bernárdez, E.** 1995. *Teoría y Epistemología del Texto*. Madrid: Cátedra.
- Berne, R, M. Levi, B. Koeppen & B. Stanton** [1988]2003. *Physiology*. St. Louis: Mosby.
- Blanchard, J.** 1989. "Commynes et la nouvelle histoire". *Poétique*, 79, 287-298.
- Borel, M.-J.** 1981. "Aspects logiques de l'explication". *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel*, 38 (Le discours explicatif, 1ère partie), 1-34.
- Bota, C.** 2011. *Savoirs, textes et apprentissages en milieu universitaire. Pour une analyse socio-discursive de travaux de validation pour les cours*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Bota, C.** 2012. "Eugenio Coseriu et le potentiel épistémologique de l'*energeia* langagière". *Energeia*, IV, 32-48. URL: [http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/E4762E0017827427C1257B1C0036EBC5/\\$FILE/Bota-2012-energeia.pdf](http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/E4762E0017827427C1257B1C0036EBC5/$FILE/Bota-2012-energeia.pdf) (último acesso em 16.02.2014).



- Bouchard, R. & C. Parpette** 2008. "Reformulation et co-formulation dans la communication scientifique avec support écrit". In M. Schuwer, M. Claude Le Bot & É. Richard (Ed.), *Pragmatique de la reformulation*, 55-72. Rennes: PUR.
- Brandist, C.** 2003. "Bakhtine, la sociologie du langage et le roman". *Cahiers de l'ILSL* 14, 59-83.
- Brassart, D.** 1998. "Le descriptif: perspectives psycholinguistiques". In I. Reuter (Ed.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, 61-83. Paris: PUS.
- Bremond, C.** 1973. *Logique du récit*. Paris: Seuil.
- Bremond, C.** 1985. "Concept et thème". *Poétique*, 64 (*Du thème en littérature, vers une thématique*), 415-423.
- Bronckart, J.-P.** 1997. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P.** 1999. "De la didactique des langues à la didactique de la littérature". *Voyages dans un espace multidimensionnel. Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain*, 6, 71-89. Genève: SRED.
- Bronckart, J.-P.** 2003. "L'analyse du signe et la genèse de la pensée consciente". *Cahiers de l'Herne*, 76 (*Saussure*), 94-107.
- Bronckart, J.-P.** 2004a. "Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif". *Calidoscópico*, 2(2), 113-124.
- Bronckart, J.-P.** 2004b. "Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique". *Langages*, 153 (*Les genres de la parole*), 98-108.
- Bronckart, J.-P.** 2004c. "La médiation langagière. Son statut et ses niveaux de réalisation". In R. Delamotte et al. (Ed.), *Les médiations langagières, II (Des discours aux acteurs sociaux)*, 11-32. Rouen: PUR.
- Bronckart, J.-P.** 2005a. "Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania". *ANPOLL* 19, 231-256.
- Bronckart, J.-P.** 2005d. "Os géneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interacções de desenvolvimento". In F. Menendez (Org.), *Análise do Discurso*, 37-79. Lisboa: CLUNL/Hugin.
- Bronckart, J.-P.** 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (A. R. Machado & M. L. Matêncio orgs.). Campinas: Mercado das Letras.

- Bronckart, J.-P.** 2008a. “Genre de textes, types de discours, et “degrés” de langue”. *Texto! [En ligne], Dialogues et débats*, XIII(1). URL: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86> (último acesso em 12.02.2014).
- Bronckart, J.-P.** 2008b. “Discussion de quelques concepts pour une approche praxéologique du langage”. In J. Durand, B. Habert & B. Lacks (Ed.), *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF’08*, 861-867. Paris: Institut de Linguistique Française.
- Bronckart, J.-P.** 2009. “Le langage au cœur du fonctionnement humain. Un essai d’intégration des apports de Voloshinov, Vygotski et Saussure”. *Estudos lingüísticos / Linguistic studies* 3, 31-62.
- Bronckart, J.-P.** 2010. “L’œuvre saussurienne et les sciences de l’homme”. In J.-P. Bronckart, E. Bulea & C. Bota (Ed.), *Le projet de Ferdinand de Saussure*, 337-350. Genève: Librairie Droz.
- Bronckart, J.-P., D. Bain, B. Schneuwly, C. Davaud & A. Pasquier** 1985. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d’analyse*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & E. Bulea** 2006. “La dynamique de l’agir dans la dynamique langagière”. In J.-M. Barbier & M. Durand (Ed.). *Sujet, activité, environnement: approches transverses*, 105-134. Paris: PUF.
- Bronckart, J.-P., E. Bulea & I. Fristalon** 2004. “Les conditions d’émergence de l’action dans le langage”. *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 345-369.
- Bronckart, J.-P., E. Bulea & M. Pouliot** 2005. *Repenser l’enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Genève: Presses Universitaires.
- Bronckart, J.-P. & Groupe LAF (Ed.)** 2004. *Agir et discours en situation de travail. Cahiers de la Section des sciences de l’Education*, 103. URL: [http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/cahiers/online/Agir\\_discours.pdf](http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/cahiers/online/Agir_discours.pdf) (último acesso em 12.02.2014).
- Bronckart, J.-P. & A. Machado** 2004. “Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional”. In A. Machado (Org.), *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*, 131-163. Londrina: Eduel.
- Bronckart, J.-P. & I. Plazaola-Giger.** 1998. “La transposition didactique. Histoire et perspectives d’une problématique fondatrice”. *Pratiques* 97/98, 35-58.

- Buffon, G.-L.** 1753[1998]. *Discours sur le style. Discours Prononcé a l'académie française Par M. de Buffon Le jour de sa réception le 25 août 1753*. URL : [http://athena.unige.ch/athena/buffon/buffon\\_discours\\_style.html](http://athena.unige.ch/athena/buffon/buffon_discours_style.html) (último acesso em 13.02.2014).
- Bulea, E.** 2007. *Le rôle de l'activité langagière dans l'analyse des pratiques à visée formative*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Bulea, E.** 2009. "Types de discours et interprétation de l'agir: le potentiel développemental des figures d'action". *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies* 3, 135-152.
- Buss, H.** 2001. "Memórias". In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing*, 2, 595-597. London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Caldas, A.** 2000. "A memoria". In *A Herança de Franz Joseph Gall. O Cérebro ao Serviço do Comportamento Humano*, 127-140. Lisboa: McGrawHill de Portugal.
- Caldas, A.** 2013. *Uma Visita Políticamente Incorreta ao Cérebro Humano*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Campos, M. H.** 1997. "Ambiguidade lexical e representação metalinguística". In *Tempo, Aspecto e Modalidade. Estudos de linguística portuguesa*, 93-113. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, H.** [1967]1973. *Teoria da linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas*, I. Coimbra: Atlântida.
- Chafe, W.** 1980. "The deployment of consciousness in the production of a narrative". In Wallace Chafe (Ed.), *The pear stories*, 9-50. Norwood, N.J.: Ablex.
- Charaudeau, P.** 2004. "Comment le langage se noue à l'action dans un modèle socio-communicationnel du discours. De l'action au pouvoir." *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 151-175.
- Chenoweth, N. & J. Hayes.** 2001. "Fluency in Writing. Generating text in L1 and L2". *Written Communication*, 18(1), 83-98.
- Chevallard, Y.** 1985. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. (nouvelle édition revue et augmentée). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chiara, A. C.** (2006). Memorialismo. In *Biblos – Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, vol. 3. Lisboa/São Paulo: Verbo, 631-634.

- Citroni, M., F. Consolino, M. Labate & E. Narducci, E.** 2006. “César”. In *Literatura de Roma Antiga* (trad. C. Miranda & I. Hipólito), 333-345. Lisboa: FCG.
- Cole, M., Y. Engeström, & O. Vasquez (Ed.).** 1997. *Mind, Culture, and Activity: Seminal Papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. Cambridge: Cambridge University.
- Combettes, B.** 1983. *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. A. De Boeck & Ducolot: Bruxelles & Paris.
- Conselho da Europa** 2001. *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (dir. J. Alves, trad. M. Rosário & N. Soares). Lisboa: ASA.
- Conway, M.** 2001. “Sensory-perceptual episodic memory and its context: autobiographical memory”. In A. Baddeley, M. Conway & J. Aggleton (Ed.), *Episodic memory: new directions in research*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, K..** 2001. “Medical autobiography”. In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing*, 2, 592-593. London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Corbett, E.** 1971. *Classical rhetoric for the modern man*. New York: Oxford University Press.
- Correia, C.** 2002. *Estudos de Determinação. A Operação de Quantificação-Qualificação em Sintagmas Nominais*. Lisboa: FCG/FCT.
- Correia, C.** 2012. “Os tempos gramaticais em português europeu: as formas verbais e os valores de tempo, aspeto e modo(s)”. *Verba Hispanica*, XX(1), 245-257.
- Coseriu, E.** 1955/1956. Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. *Romanistisches Jahrbuch*, VII, 29–54.
- Coseriu, E.** 1977. *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E.** 2001. “Dix thèses à propos de l'essence: du langage et du signifié”. *Texto!*, I(2), [En ligne]. URL: [http://www.revue-texto.net/Inedits/Coseriu\\_Theses.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Coseriu_Theses.html) (último acesso em 12.02.2014).
- Coseriu, E.** 2007. *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

- Costa, A.** 1992. “Leitura: conhecimento linguístico e compreensão”. In M. R. Delgado-Martins et al. (Ed.), *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística.*, 75-111. Lisboa: Colibri.
- Cottam, R.** 2001. “Diaries and journals: general survey”. In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing*, 1, 267-269. London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Coutinho, M. A.** 2001. “Saberes e dizeres”. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas* 14, 141-151.
- Coutinho, M. A.** 2002a. “Textos exemplares – ou os desastres da teoria”. In *Actas do XVII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, 139-148. Lisboa: APL.
- Coutinho, M. A.** 2002b. “Perspectivas linguísticas sobre a noção de estilo”. In *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do CLUP*, 2, 41-54. Porto: CLUP.
- Coutinho, M. A.** 2003. *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa: FCG/FCT.
- Coutinho, M. A.** 2007. “Descrever géneros de texto: resistências e estratégias”. In *IV Simpósio Internacional de Estudos de Géneros Textuais (SIGET)*. Universidade do Sul de Santa Catarina: Santa Catarina (CD-ROM).
- Coutinho, M. A.** 2008a. “Marcadores discursivos e tipos de discurso”. *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*, 2, 193-210.
- Coutinho, M. A.** 2008b. “Nas fronteiras da explicação”. In M. A. Coutinho (Org.), *Caderno WGT – A explicação*. Lisboa: CLUNL.
- Coutinho, M. A.** 2011. “Macroestruturas e microestruturas textuais”. In I. Duarte & O. Figueiredo (Org.). *Português, língua e ensino*, 189-220. Porto: U. Porto Editorial.
- Coutinho, M. A.** 2012a. *Teoria do Texto. Relatório de unidade curricular no âmbito do concurso para Professor Associado na área disciplinar de Linguística (Linguística do Texto e do Discurso) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Edital nº 164/2012)*.
- Coutinho, M. A.** 2012b. “Dos géneros de texto à gramática”. *DELTA*, 28(1). URL: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502012000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502012000100002) (último acesso em 10.03.2014).
- Coutinho, M. A.** 2013. “O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo”. In L. Pereira & I. Cardoso (Coord.) *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros textuais*, 17-31. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Coutinho, M. A. & Jorge, N.** 2012. “Gêneros de texto e construção discursiva do tempo”. *Verba Hispanica*, XX/2, 143-162.
- Coutinho, M. A. & F. Miranda** 2009. “To describe textual genres: problems and strategies”. In Ch. Bazerman, D. Figueiredo & A. Bonini (Org.). *Genre in a Changing World*, 35-55. Colorado & Indiana: Parlor Press & WAC Clearinghouse.
- Craik, F. & R. Lockart.** 1972. “Levels of processing: A framework for memory research”. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11(6), 671-684.
- Daneš, F.** 1994. “The Sentence-Pattern Model of Syntax”. In P. Luelsdorff (Ed.), *The Prague School of Structural and Functional Linguistics*, 197-222. Amsterdam: John Benjamins.
- Darbour, J.** 2001. “Spiritual autobiography”. In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing*, 2, 835-837. London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- De Pietro, J.-F., S. Erard & M. Kaneman-Pougatch** 1996/1997. “Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire”. *Enjeux*, 39/40, 100-129.
- Dell’Isola, R.** 2007. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Delory-Momberger, C.** 2000. *Les histoires de vie. De l’invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.
- Demougin, J.** 1985. “Journal intime”. In *Dictionnaire historique, thématique et technique des littératures françaises et étrangères, anciennes et modernes*, 1, 807-808. Paris: Larousse.
- Denhière, G.** 1984. *Il était une fois...* Lille: PUL.
- Dolz, J.** 2010. “A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita”. In *Se bem me lembro...* *Caderno do Professor*, 9-15. São Paulo: CENPEC.
- Dolz, J., M. Noverraz & B. Schneuwly** 2004. “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. In R. Rojo & G. Cordeiro (Org. e trad.), *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*, 95-128. Campinas: Mercado de Letras.
- Dolz, J., Rosat, M.-C. & B. Schneuwly** 1991. “Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes”. *Le français aujourd’hui*, 93, 37-47.

- Duarte, I. M.** 2003. *O relato de discurso na ficção narrativa. Contributos para a análise da construção polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. Lisboa: FCG/FCT.
- Duarte, I. M.** 2010. “Gramática, literatura e ensino do Português: Uma exemplificação em três tempos”. In M. Marçalo *et al.* (Ed), *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora.
- Dufournet, J.** 1988. “Commines et l’invention d’un nouveau genre historique: les mémoires”. In *Mémoires de la Société d’histoire de Comines-Warneton et de la région*, 18, 57-72.
- Ellis, J.** 1974. *The theory of literary criticism: a logical analysis*. Berkeley/Los Angeles/ London: University of California Press.
- Engeström, Y., R. Miettinen & R. Punamäki (Ed.)** 1999. *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Fayol, M.** 1985. *Le récit et sa construction*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Fayol, M. & L. Chanquoi.** 1991. “Étude de l’utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez des enfants (8-10 ans) et des adultes”. *Pratiques* 70, 107-124.
- Fish, S.** 1980. *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Fondebrider, J.** 2001. “Musical autobiography”. In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing*, 2, 624-625. London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Fonseca, F. I.** 2002. “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”. In *Actas do V Congresso Internacional da Didáctica da Língua e da Literatura*, 37-45. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, F. I.** 1992. *Deixis, tempo e narração*. Lisboa: Fundação Eng.º António de Almeida.
- Foucault, M.** 1969. *L’archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Furetière, A.** 1690. “Memoires”. In *Dictionnaire universel, contenant generalement tous les mots françois tant vieux que modernes, et les termes de toutes les sciences et les arts*, II, 593. La Haye/ Rotterdam: Arnout & Reimier Leers.
- Gaffiot, F.** [1934]1996. “Stilus”. In *Dictionnaire Latin Français*, 1478. Paris: Hachette.
- Ganong, W.** [1965] 2001. *Review of medical Physiology*. New York: Lange/ McGraw-Hill.

- Garapon, J.** 1997. "Introduction". *Cahiers de l'association internationale des études françaises* 49, 153-155. URL: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/caief\\_0571-5865\\_1997\\_num\\_49\\_1\\_1278](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/caief_0571-5865_1997_num_49_1_1278) (último acesso em 10.05.2011).
- García-Berrio, A. & T. Albaladejo Mayordomo** 1988. "Compositional structure: macrostructures". In J. Petöfi (Ed.), *Text and discourse constitution. Empirical aspects, theoretical approaches*, 170-211. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Gaulmyn, M.-M.** 1986. "Apprendre à expliquer". *Tranel* 11, 119-139.
- Genette, G.** 1972. *Figures III*. Paris: Seuil.
- Genette, G.** 1979. *Introduction à l'architexte*. Paris: Seuil.
- Genette, G.** 1982. *Palimpsestes*. Paris: Seuil.
- Genette, G.** 1987. *Seuils*. Paris: Seuil.
- Genette, G.** 1991. *Fiction et diction*. Paris: Seuil.
- Genette, G.** 2001. "Le genre comme œuvre". *Littérature* 106, 107-117.
- Giddens, A.** [1984]2005. *La constitution de la société – éléments de la théorie de la structuration* (trad. M. Audet). Quadrige/PUF : Paris.
- Givón, T. (Ed.)** 1979. *Syntax and semantics*, 12 (*Discourse and syntax*). New York: Academic Press.
- Gonçalves, M.** 2010. *La fragmentation dans la littérature portugaise contemporaine: indices énonciatifs, configurations textuelles et parcours interprétatifs*. Lille: ANRT.
- Gonçalves, M. & F. Miranda** 2007. "Analyse textuelle, analyse de genres: quelles relations, quels instruments?". In *Autour des langues et du langage: perspective pluridisciplinaire*, 47-53. Grenoble: PUG.
- Gonçalves, M. & C. Teixeira** 2009. "Entre unidades verbais e não verbais: a construção do conteúdo temático e a literatura como actividade de linguagem". *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*, 3, 227-240.
- Gonzaga, L. & B. Nunes** 2008a. "Como aprendemos a aprender e a esquecer". In Nunes, B. (Coord.), *Memória – Funcionamento, Perturbações e Treino*, 57-70. Lisboa/Porto: Lidel.
- Gonzaga, L. & B. Nunes** 2008b. "Amnésia infantil". In B. Nunes (Coord.), *Memória – Funcionamento, Perturbações e Treino*, 115-120. Lisboa/Porto: Lidel.
- Gratton, J.** 2001. "Autofiction". In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing*, 1, 86-87). London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.



- Greimas, A.** 1960. "Idiotismes, proverbes et dictons". *Cahiers de lexicologie* 2, 41-62.
- Greimas, A.** 1966. *Sémantique structural*. Paris: Larousse.
- Grize, J.-B.** 1981. "Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien". *Langue française*, 50(1) (*Argumentation et énonciation*), 7-19.
- Grize, J.-B.** 1984. *Sémiologie du raisonnement*. Berne: Peter Lang.
- Grize, J.-B.** 1990. *Logique et langage*. Paris: Ophrys.
- Gülich E. & T. Kotschi** 1983. "Les marqueurs de reformulation paraphrastique". *Cahiers de linguistique française* 5, 305-351.
- Gunzenhauser, B.** 2001. "Literary autobiography". In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing*, 2, 562-563. London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Gusdorf, G.** 1975. De l'autobiographie initiatique au genre littéraire. In *Revue d'Histoire littéraire de la France – L'autobiographie* 75(6), 957-994.
- Gusdorf, G.** 1991. *Auto-bio-graphie. Lignes de vie* 2. Paris: Odile Jacob.
- Habermas, J.** [1981]1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, 1 (*Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*) (Jean-MarcFerry, trad.). Paris, Fayard.
- Haidu, P.** 1983. "The Episode as Semiotic Module in Twelfth-Century Romance". *Poetics Today* 4/4, 655–681.
- Halliday, M. & R. Hasan** 1976. *Cohesion in English*. London & New York: Longman.
- Hamburger, K.** 1986. *Logique des genres littéraires*. Paris:Seuil.
- Haslam, J.** 2001. "Criminal autobiography". In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing*, vol 1, 237-238). London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Hayes, J.** 1996. "A new framework for understanding cognition and affect in writing". In C. Levy, C. Michael & S. Ransdell (Ed.), *The science of writing theories, methods, individual differences, and applications*, 1-27. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. & L. Flower.** 1980. "Identifying the organization of writing process". In W. Gregg & E. Steninberg (Ed.), *Cognitive processes in writing*, 3-30. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinds, J.** 1979. "Organizational patterns in discourse". In T. Givón (Ed.). *Syntax and semantics*, 12 (*Discourse and syntax*), 115-134. New York: Academic Press.
- Howe, M. & M. Courage.** 1993. *On resolving the problem of infantile amnesia*. *Psychological Bulletin*, 113 (2), 305-326.

- Humboldt, W.** [1835]1974. *Introduction à l'œuvre sur le kavi et autres essais* (trad. P. Caussat). Paris: Seuil.
- Jolly, M. (Ed.)** 2001. *Encyclopedia of life writing* (2 vols.). London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Jolly, M. 2001.** “Editor’s note”. In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing*, 1, IX-XII. London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Jorge, N.** 2008. *O género editorial capa – O caso dos romances policiais*. Trabalho de projeto. Universidade Nova de Lisboa.
- Jorge, N.** 2010a. “A dimensão linguística no género editorial capa – o caso da sinopse dos romances policiais”. *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*, 5, 213-221.
- Jorge, N.** 2010b. “Passado e presente num excerto de “As Pequenas Memórias” de José Saramago”. *Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação II*. São Leopoldo: Unisinos.
- Jorge, N. & M. R. Luís.** (2010/2011). “Da adopção/adaptação de géneros à sua subversão análise da confissão pasmosa de Álvaro Silvestre em *Uma abelha na chuva*”, *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*, 6/7, 209-225.
- Junior, M.** 2005. “Introdução”. In Aristóteles, *Retórica*, 13-84. Lisboa: IN-CM.
- Kerbrat-Orechioni, C.** 1977. *La connotation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orechioni, C.** 1992. *Les interactions verbales*, II. Paris: Armand Colin.
- Kristeva, J.** 1969. *Sémeiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil.
- Kupert-Tsur, N.** 1997. *Se dire à la Renaissance – les mémoires au XVIe siècle*. Paris: J. Vrin.
- Labov, W.** 1972. *Language in the inner city: study in the black english vernacular*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Labov, W. & J. Waletzky** 1967. “Narrative analysis: oral versions of personal experience”. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts*, 12-44. Seattle: University Washington Press.
- Lausberg, H.** [1967]1993. *Elementos de retórica literária* (trad. R. Fernandes). Lisboa: FCG.
- Leal, A.** 2011. *A Organização Textual do Género Cartoon: Aspectos Linguísticos e Condicionamentos não Linguísticos*. Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa.

- Leal, A. & R. Pinto** 2009. “A modalização nos gêneros textuais icónico-verbais”. *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies* 3. Lisboa: Colibri, 319-332.
- Lecomte, A.** 1981. “Comment Einstein raconte comment Newton expliquait la lumière (ou : le rôle de la mémoire interdiscursive dans le processus explicatif”. *Revue Européenne des sciences sociales et Cahiers Vilfredo Pareto*, XIX(56), 70–93. Genève: Droz.
- Lejeune, P.** 1971. *Pour l'autobiographie*. Paris: Seuil.
- Lejeune, P.** 1975a. *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.
- Lejeune, P.** 1975b. “Autobiographie et histoire littéraire”. *Revue d'Histoire littéraire de la France – L'Autobiographie* 75(6), 903-936. Paris: PUF. URL: <http://www.jstor.org/stable/40525443> (último acesso em 14.02.2014).
- Lejeune, P.** 1998. *Pour l'autobiographie*. Paris: Seuil.
- Lejeune, P.** 2003. Definir autobiografia (P. Morão trad.). In P. Morão (org.), *Autobiografia. Auto-representação*, ACT 8, 37-74. Lisboa: Colibri.
- Lejeune, P.** 2005. *Le pacte autobiographique, 2 (Signes de Vie)*. Paris : Seuil.
- Leontiev, A.** [1978]2009. *Activity, Consciousness, and Personality* (trad. M. J. Hall). Marxists Internet Archive. URL: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf> (último acesso em 13.02.2014).
- Leontiev, A.** [1959]1981. *Problems of Development of the Mind* (Trad.. M. Kopylova). Moscow: Progress Publishers.
- Leontiev, A.** 1979. *The Problem of Activity in Psychology*. In J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology*, 37-41. New York: M. E. Sharpe. Inc.
- Leontiev, A.** 2004. *O desenvolvimento do psiquismo* (trad. R. Frias). São Paulo: Centauro Editora.
- Leroux, G.** 1985. “Du topos au thème”. *Poétique*, 64 (*Du thème en littérature, vers une thématique*), 445-454.
- Lino, T.** 1996. “Da constituição de *corpora* à lexicografia informatizada de especialidade”. In *Actas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, I (Corpora), 67-71. Lisboa: APL.
- Loiseau, S.** 2007. “Corpus, quantification et typologie textuelle”. In *Texto!* [En ligne]. URL: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=1983> (último acesso em 13/02/2014).

- Longacre, R.** 1979. "The paragraph as a grammatical unit". In T. Givón (Ed.), *Syntax and semantics*, 12 (*Discourse and syntax*), 115-134. New York: Academic Press.
- Lopes, A. C.** 1992. *Texto proverbial português. Elementos para uma análise semântica e pragmática*. Dissertação de Doutorado, Universidade de Coimbra.
- Machado, A. & V. Cristóvão** 2006. "A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros". *Linguagem em (Dis)curso* 6(3). URL: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/09.htm> (último acesso em 13.02.2014).
- Maingueneau, D.** 1996. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Maingueneau, D.** 1998. *Analyser les textes de communication*. Paris: Dunod.
- Maingueneau, D.** 2004. "Retour sur une catégorie: le genre". In J.-M. Adam, J.-B. Grize & M. A. Bouacha (Ed.), *Texte et discours: catégories pour l'analyse*, 107-118. Dijon: Editions Universitaires de Dijon.
- Malrieu, D. & F. Rastier** 2001. Genres et variations morphosyntaxiques. *Traitement Automatique des langues*, 42(2), 548-577.
- Mandler, J.-M. & N. Johnson** 1977. "Remembrance of things parsed: story structure of recall". *Cognitive Psychology*, 9(1), 111-151.
- Manganiello, D.** 2001. "Confessions". In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing*, 1, 228-229. London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Marcuschi, L.** 2001. *Da fala para a escrita – Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, L.** 2003a. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In A. P. Dionísio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra (Ed.), *Gêneros textuais e ensino*, 19-36. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Marcuschi, L.** 2003b. "A questão dos suportes dos gêneros textuais". URL: [http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes\\_portugues/anexos/texto-15.pdf](http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf) (último acesso em 14.02.2014).
- Marcuschi, L.** [2005]2008. "Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação". In M. Karwoski, B. Gaydeczka & K. Brito (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*, 15-28. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Martin, R.** 1989. "Introduction". *Travaux de Linguistique – Revue Internationale Française* 19, 7-16.

- Martinot, C.** 1994. *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications (Enfants de maternelle)*. Thèse de Doctorat, Université Paris VIII.
- Martinot, C., S. Gerolimich, U. Paprocka-Piotrowska & S. Magdalena** 2009. “Reformuler pour acquérir sa langue maternelle? Investigation auprès d’enfants français, italiens et polonais de 6, 8 et 10 ans.” In M. Schuwer, M.-C. Bot & R. Elisabeth (Dir.), *Pragmatique de la reformulation, Types de discours-Interactions didactiques*, 221-239. Rennes: PUR.
- Marx, K.** [1849] s/d. *Trabalho Assalariado e Capital*. Almada: Edições Alpeca.
- Mateus, M. H. M. et al.** 1983. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Mathias, M.** 1997. “Autobiografias e diários”. *Colóquio Letras 143/144*, pp. 41-62.
- May, G.** [1979]2001. *L’autobiographie*. Paris: PUF.
- Miller, C.** 1984. “Genre as social action”. *Quarterly Journal of Speech* 70, 151-167.
- Miranda, F.** 2008. “Gêneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interaccionismo Sociodiscursivo: que relações?”. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 81-100.
- Miranda, F.** 2009. “O discurso interactivo em diferentes géneros”. *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*, 3, 365-381.
- Miranda, F.** 2010. *Textos e géneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: FCG/ FCT.
- Misch, G.** [1950]2003. *A History of autobiography in antiquity*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Moirand, S.** 2008. “Un modèle dialogique de l’explication”. In C. Hudelot, A. Orvig & E. Veneziano (Dir.), *L’explication. Enjeux cognitifs et interactionnels* 75-87, Paris: Peeters.
- Moisés, M.** 2004. “Memórias”. *Dicionário de termos literários*, 279-280. São Paulo: Cultrix.
- Morão, P.** 1993. “Memórias e géneros literários afins – Algumas precisões teóricas”. In *Viagens na Terra das Palavras*. Lisboa: Cosmos, 17-24.
- Morão, P.** 1997. Memorialismo. In H. Buescu (Coord.), *Dicionário do Romantismo Português*, 315-319. Lisboa: Caminho.
- Morão, P.** 2011. “O Secreto e o Real – Caminhos contemporâneos da autobiografia e dos escritos intimistas”. In *O Secreto e o Real. Ensaios sobre Literatura Portuguesa*, 43-54. Lisboa: Campo da Comunicação.

- Morão, P. & C. Carmo (Org.)** 2008. *Act.16 – Escrever a vida. Verdade e Ficção*. Porto: Campo das Letras.
- Morão, P. (Org.)** 2003). *Act8 – Autobiografia. Auto-representação*. Lisboa: Colibri.
- Nunes, B.** 2008a. “Memórias falsas”. In B. Nunes (Coord.), *Memória – Funcionamento, Perturbações e Treino*, 143-149. Lisboa/Porto: Lidel.
- Nunes, B.** 2008b. *Memória – Funcionamento, Perturbações e Treino*. Lisboa/Porto: Lidel.
- Nunes, B.** 2008c. “Nota prévia Explicar a memória”. In B. Nunes (Coord.), *Memória – Funcionamento, Perturbações e Treino*, XVII-XXIV. Lisboa/Porto: Lidel.
- Oliveira, F.** 1997. “Frases genéricas”. In *Sentido que a vida faz. Estudos para Óscar Lopes*. Porto: Campo das Letras, 745-761.
- Oliveira, F.** 2003. “Referência nominal”. In M. Mateus, A. Brito, I. Duarte & Isabel Hub Faria (Ed.), *Gramática da Língua Portuguesa*, 205-242. Lisboa: Caminho.
- Oliveira, F., P. Fedeli & D. Leão** (Coord.) 2005. *Romance antigo – origens de um género literário*. Coimbra/Bari: Instituto de Estudos Clássicos/Dipartimento di Scienze della’ Antichità.
- Ouellet, P.** 1989. “‘Par exemple...’: statut cognitif et portée argumentative de l’exemplification dans les sciences du langage”. In M.-J. Reichler-Béguelin (Ed.), *Perspetives méthodologiques et épistémologiques dans les sciences du langage*, 95-114. Berne: Peter Lang.
- Pais, J., V. Cruz & B. Nunes** 2008. “Como funciona a memória”. In B. Nunes (Coord.), *Memória – Funcionamento, Perturbações e Treino*, 3-16. Lisboa/Porto: Lidel.
- Paratore, E.** 1987. *História da Literatura Latina* (trad. M. Losa). Lisboa: FCG.
- Pavel, T. & C. Bremond.** 1988. “La fin d'un anathème”. *Communications*, 47 (*Variations sur le thème. Pour une thématique*), 209-220. URL : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm\\_0588-8018\\_1988\\_num\\_47\\_1\\_1715](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1988_num_47_1_1715) (último acesso em 12.02.2014).
- Pereira, L.** 2000a. *Escrever em Português. Didácticas e Práticas*. Porto: ASA.
- Pereira, L.** 2000b. “Sequência didáctica”. In E. Lamas (Ed.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, 439-440. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L.** 2001. *Para uma didáctica textual (I): tipos de texto / tipos de discurso e ensino do português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Pereira, L.** 2004. “O trabalho com a leitura e a escrita na escola básica – entre os (meros) exercícios escolares e uma (autêntica) formação de leitores e produtores de textos”. *Palavras* 25, 25-36.
- Pereira, L. & I. Cardoso** 2005. “Inovar no ensino da escrita. 2. A construção de uma relação positiva com a escrita.” *Palavras* 28, 63-76.
- Pereira, L. & I. Cardoso** 2013. “A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores.” In L. Pereira & I. Cardoso (Coord.) *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros textuais*, 33-65. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perelman, C.** [1986]1992. “Lógica formal e lógica informal” (trad. R.Grácio). *Caderno de Filosofias. Argumentação, retórica, racionalidades*, 5, 11-20.
- Peterson, A.** 2001. “War diaries and journals”. In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing*, 2, 925-927. London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Petitjean, A.** 1998. “La transposition didactique en français” 1998), *Pratiques*, 97/98, 7-34.
- Pitts, M.** 2001. “Scientific autobiographie”. In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing*, 2, 793-795. London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Popper, K.** 1972. *Objective knowledge, an evolutionary approach*. Clarendon Press: Oxford.
- Prigogine, I.** 1990. “O Homem e a Natureza”. In *Balanço do Século*, 191-216. Lisboa: N-CM.
- Prigogine, I. & I. Stengers.** 1993. “Simples”/ “Complexo”. In *Enciclopédia Einaudi*, 98-111. Lisboa: IN-CM.
- Propp, W.** [1928]1965. *Morphologie du conte* (trad. M. Derrida). Paris: Seuil.
- Racah, P.-Y.** 2008. “Explication et argumentation”. In C. Hudelot, A. Orvig & E. Veneziano (Dir.), *L’explication. Enjeux cognitifs et interactionnels* 41-53. Paris: Peeters.
- Rastier, F.** 1972. “Sistématique des isotopies”. In A. Greimas *et al.* (Ed), *Essais de sémiotique poétique*, 80-106. Paris: Larousse.
- Rastier, F.** 1989. *Sens et textualité*. Paris: Hachette.
- Rastier, F.** 2001a. *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF.
- Rastier, F.** 2001b. “Eléments de théorie des genres”. *Texto!* URL: [http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier\\_Elements.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Elements.html) (último acesso em 13.02.2014).

- Rastier, F.** 2008. “Conditions d’une linguistique des normes”. *Texto!* XVIII(3). URL: [http://www.revue-texto.net/docannexe/file/1612/rastier\\_normes.pdf](http://www.revue-texto.net/docannexe/file/1612/rastier_normes.pdf) (último acesso em 13.02.2014).
- Reis, C.** 1995. *O conhecimento da literatura – introdução aos estudos linguísticos*. Coimbra: Almedina.
- Reis, C. & A. C. Lopes** [1987]1998a. “Género narrativo”. In *Dicionário de Narratologia*, 36-38. Almedina: Coimbra.
- Reis, C. & A. C. Lopes** [1987]1998b. “Autobiografia”. In *Dicionário de Narratologia*, 270-274. Almedina: Coimbra.
- Reis, C. & A. C. Lopes** [1987]1998c. “Diário”. In *Dicionário de Narratologia*, 105-107. Almedina: Coimbra.
- Reis, C. & M. R. Milheiro** 1989. *A construção da narrativa queirosiana – O espólio*. Lisboa: IN-CM.
- Reuter, Y.** 1990. “Définir les biens littéraires”. *Pratiques* 67, 4-15.
- Ricœur P.** 1983. *Temps et récit* I. Paris: Seuil.
- Ricœur P.** 1985. *Temps et récit* III. Paris: Seuil.
- Ricœur P.** 1986. *Du texte à l’action. Essais d’herméneutique* II. Paris : Seuil.
- Ricœur P.** 1988. “L’identité narrative”. *Esprit* 7/8, 295-304.
- Ricœur P.** 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Ricœur P.** 1991. “The experience of time and narrative”. In M. Valdes (Ed.), *A Ricœur reader : reflection and imagination*, 99-116. New York : Harvester Wheatsheaf.
- Ricœur P.** 2002. *A crítica e a convicção*. Lisboa: Edições 70.
- Riegel, M.** 1987. “‘Qui dort dîne’ ou le pivot implicatif dans les énoncés parémiques”. In M. Riegel & I. Tamba (Ed.), *L’implication dans les langues naturelles et dans les langues artificielles*, 85-99. Paris: Klincksieck.
- Rocha, C.** 1977. *O espaço autobiográfico em Miguel Torga*. Coimbra: Almedina.
- Rocha, C.** 1992. *Máscaras de Narciso. Estudos sobre a literatura autobiográfica em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- Rocha, C.** 1997. “Diário”. In *Biblos – Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, 2, 99-104. Lisboa/São Paulo: Verbo.
- Rocha, C.** 2006. “Memorialismo”. In *Biblos – Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, 3, 627-631. Lisboa/São Paulo: Verbo.



- Rodrigues, M.** 2012. *Escrever a Infância: José Gomes Ferreira e José Saramago*.  
Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Roulet, E., A. Auchlin, J. Moeschler, C. Rubattel & M. Schelling.** 1985.  
*L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.
- Rumelhart, D.** 1975. "Notes on a schema for stories". In D. Bobrow & A. Collins  
(Ed.), *Representation and understanding*, 211-236. New York: Academic  
Press.
- Santos, B.** [1987]1993. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.
- Saussure, F.** 2002. *Écrits de Linguistique Générale*. Paris: PUF.
- Schnewly, B.** 2004. "Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e  
ontogenéticas" (trad. e org. R. Rojo & G. Cordeiro). In *Gêneros orais e escritos  
na escola – Textos de Schnewly & Dolz*, 21-39. Campinas: Mercado de Letras.
- Schnewly, B. & J. Dolz** 2004. "Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos  
objetos de ensino" (trad. e org. R. Rojo & G. Cordeiro). In *Gêneros orais e  
escritos na escola – Textos de Schnewly & Dolz*, 71-91. Campinas: Mercado de  
Letras.
- Schuster, S.** 2001. "War diaries and journals". In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life  
writing*, 2, 706-707. London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Segre, C.** 1989. "Tema/Motivo" (trad. R. Brito). In *Enciclopédia Einaudi*, 17, 94-115.  
Lisboa: IN-CM.
- Segre, S.** 1989. "Estilo" (trad. L. Vieira). In *Enciclopédia Einaudi*, 17, 116-133.  
Lisboa: IN-CM.
- Seixo, M. A.** 1986. "O outro lado da ficção – Diário, crónica, memórias, etc." In *A  
palavra do romance – Ensaios de genologia e análise*, 160-180. Lisboa: Livros  
Horizonte.
- Seixo, M. A.** 2006. "História do Lagarto Verde". *Jornal de Letras* 846, 10-11.
- Silva, V.** [1967]1996. *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina.
- Silva, V.** 1998/1999. "Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português".  
*Diacrítica*, 13/14, 22-31.
- Silva, V.** 2010. "Horizontes de uma nova interdisciplinaridade entre os estudos  
literários e os estudos linguísticos". In *As humanidades, os estudos culturais, o  
ensino da literatura e a política da língua portuguesa*, 147-169. Coimbra:  
Almedina.

- Silvestre, O.** 1995. “Autobiografia”. In *Biblos, Enciclopédia Verbo das Literaturas Língua Portuguesa*, 1, 459-463. Lisboa & São Paulo: Verbo.
- Simonin-Grumbach, J.** 1975. “Pour une typologie des discours”. In J. Kristeva, J.-C. Milner & N. Ruwet (Ed.). *Langue, discours, société. Pour Émile Benveniste*, 85-121. Paris: Seuil.
- Slakta, D.** 1985. “Grammaire de texte: synonymie et paraphrase”. In C. Fuchs (Ed.), *Aspects de l’ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*, 123-140. Berne: Peter Lang.
- Soveral, C.** [1960]1973. “Memorialismo”. In J. Coelho (Dir.), *Dicionário das Literaturas Portuguesa, Galega e Brasileira*, 624-628. Porto: Figueirinhas.
- Squire, L. et al.** [1998]2003. *Fundamental neuroscience*. New York: Academic Press.
- Stein, N. & C. Glenn** 1979. “An analysis of story comprehension in Elementary School Children”. In R. Freedle (Ed.), *New Directions in discourse Processing*, 53-120. Hillsdale: Ablex.
- Steiniz, R.** 2001. “Travel diaries”. In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing*, 2, 887-889. London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Swales, J.** 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swart, H.** 1987. “Phrases habituelles et sémantique des situations”. In G. Kliber (Ed.), *Rencontres avec la généricité*, 263-279. Paris: Klincksieck.
- Todorov, T. (Ed.)** [1925]1965. *Théorie de la littérature. Textes des formalistes Russes*. Paris : Seuil.
- Todorov, T.** 1978. *Les genres du discours*. Paris: Seuil.
- Tomashevsky, B.** [1925]1965. “Thématique”. In T. Todorov (Ed.), *Théorie de la littérature, Textes des formalistes Russes*, 273-307. Paris: Seuil.
- Valentim, H.** 2013. “Diferentes valores e empregos de isto é: uma proposta de descrição enunciativa”. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 297-308.
- Van Dijk, T.** 1977. *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.
- Van Dijk, T.** 1980. *Macrostructures – An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. URL: <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van>

%20Dijk%20-%20Macrostructures%20(1980).pdf (último acesso em 20.01.2010).

- Van Dijk, T.** 1981. “Episodes as units of discourse analysis”. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing Discourse: Text and Talk*, 177-195. Georgetown: Georgetown University Press.
- Van Dijk, T.** 1989. *La Ciencia del Texto*. Barcelona: Paidós Comunicació.
- Ventura, A.** 2008. “Literatura autobiográfica em Portugal. Algumas reflexões a partir da História”. In P. Morão & C. Carmo (Ed.), *Escrever a Vida. Verdade e Ficção*, 31-39. Porto: Campo das Letras.
- Vernon, A.** 2001. “Military autobiography”. In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing*, 2, 603-604. London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Verret, M.** 1975. *Le Temp des Études*. Librairie Honoré Champion :Paris.
- Vion [1992]2000.** *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris, Hachette.
- Voloshinov, V. N.** [1926] 1981. “Le discours dans la vie et dans la poésie”. In T. Todorov, *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, 181-215. Paris: Seuil.
- Voloshinov, V.** [1930]1981. “La structure de l’*énoncé*” (trad. G. Philippenko & M. canto) In T. Todorov (Ed.), *Mikhaïl Bakhtine le Principe Dialogique Suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*, 287-316. Paris: Seuil.
- Voloshinov, V.** [1929]1977. *Marxisme et philosophie du langage. Essai d’application de la méthode sociologique en linguistique* (trad. M. Yaguello). Paris: Minuit.
- Vygotski, L.** [1934]2007. *Pensamento e Linguagem* (trad. M. S. Pereira). Lisboa: Relógio d’Água.
- Watson, J.** 2001. “Autoethnography”. In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing*, 1, 83-85. London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Weinrich, H.** [1964]1973. *Le temps: récit et commentaire* (trad. M. Lacoste). Paris: Seuil.
- Weinrich, H.** [1976]1981. *Lenguaje en textos* (trad. F. Meno Blanco). Madrid: Editorial Gredos.
- Wellek, René & Warren, A.** [1956]s/d. *Teoria da Literatura* (trad. J. Carmo). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Wiebe, C.** 2001. “Conduct books”. In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing*, 1, 227-228. London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.

- Wittengstein, L.** ([1921/1953]2008) *Tratado Lógico-Filosófico, Investigações filosóficas*. Lisboa: FCG.
- Xavier, M. F. & Mateus, M. H. (Org.)** 1990. *Dicionário de Termos Linguísticos, Volume I*. Lisboa: Edições Cosmos. URL: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology> (último acesso em 15.03.2014)
- Xavier, M. F. & Mateus, M. H. (Org.)** 1992. *Dicionário de Termos Linguísticos, Volume II*. Lisboa: Edições Cosmos. URL: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology> (último acesso em 15.03.2014)
- Young, M. & N. Stanley** 2001. "Sporting autobiography". In M. Jolly (Ed.), *Encyclopedia of life writing*, 2, 837-840. London/Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.

## LISTA DE ESQUEMAS<sup>181</sup>

|   |     |
|---|-----|
| Esquema 1– Instrumentos e procedimentos de análise (GETOC)                              | 10  |
| Esquema 2 – Plano praxiológico e plano linguístico (Rastier 2001a)                      | 20  |
| Esquema 3 – Funcionamento em rede da atividade literária                                | 28  |
| Esquema 4 – Policódigo literário (Silva [1967]1996)                                     | 30  |
| Esquema 5 – Campo prático e campo genológico  | 46  |
| Esquema 6 – Evolução do gênero memórias no campo autobiográfico literário               | 62  |
| Esquema 7 – Tipos de plano de texto (Adam 1999)   | 80  |
| Esquema 8 – Estrutura sequencial-composicional do texto (Adam 2005)                     | 82  |
| Esquema 9 – Modalidades de articulação episódica  | 89  |
| Esquema 10 – Variantes e fusões dos TD (Bronckart 1997)                                 | 95  |
| Esquema 11 – Dimensões das produções textuais autobiográficas                           | 105 |
| Esquema 12 – Regulação do tema  | 121 |
| Esquema 13 – Título MMV   | 123 |
| Esquema 14 – Título PM  | 124 |
| Esquema 15 – Configuração temática global de MMV  | 127 |
| Esquema 16 – Níveis de hierarquia temática de MMV                                       | 128 |
| Esquema 17 – Configuração temática global de PM   | 130 |
| Esquema 18 – Articulação entre os episódios [33], [34], [35] e [36] de PM               | 133 |
| Esquema 19 – Classes de episódios em MMV e PM   | 141 |
| Esquema 20 – Processo de desencadeamento de tensão simplificada em PM [36]              | 144 |
| Esquema 21 – Processo de desencadeamento de tensão complexa em MMV [33]                 | 147 |
| Esquema 22 – Vida, verbalização da vida e interpretação da vida verbalizada             | 149 |
| Esquema 23 – Fases do processo de memorização<br>( <i>apud</i> Pais, Cruz & Nunes 2008) | 150 |
| Esquema 24 – Memória e discurso   | 153 |
| Esquema 25 – TD em MMV e PM (n.º de palavras)   | 157 |
| Esquema 26 – TD em MMV e PM (n.º de ocorrências)  | 159 |
| Esquema 27 – TD em MMV [16]   | 161 |
| Esquema 28 – TD em PM [13]  | 161 |

<sup>181</sup> Todos os esquemas que incluem uma referência bibliográfica correspondem a citações, adaptações ou sínteses ou de partes das obras em causa; os restantes são esquemas de autoria própria.

|  |     |
|--|-----|
| Esquema 29 – Esquematização dos TD em MMV [16] e PM [13]               | 162 |
| Esquema 30 – Configuração do RI em MMV [1], [4], [5]                   | 170 |
| Esquema 31 – Configuração discursiva de MMV [20]                       | 172 |
| Esquema 32 – Operação descritiva em MMV [1] (I)                        | 176 |
| Esquema 33 – Operação descritiva em MMV [1] (II)                       | 177 |
| Esquema 34 – Operação descritiva em PM [38]                            | 179 |
| Esquema 35 – Operação explicativa em PM [7]                            | 183 |
| Esquema 36 – TD em PM [7]  | 186 |
| Esquema 37 – Operação explicativa em MMV [20]                          | 187 |
| Esquema 38 – Raciocínio lógico (ou quase lógico) em MMV [16]           | 191 |
| Esquema 39 – Raciocínio prático em PM [4]                              | 192 |
| Esquema 40 – Raciocínio causal-cronológico em PM [4]                   | 194 |
| Esquema 41 – Tipos de memória em PM [60]                               | 196 |
| Esquema 42 – Tipos de memória e operações de evocação em PM [47], [48] | 199 |
| Esquema 43 – Operação de reformulação em PM [6]                        | 204 |
| Esquema 44 – Operação de reformulação em PM [45]                       | 206 |
| Esquema 45 – Processo de desencadeamento de tensão em MMV [4] e [5]    | 211 |
| Esquema 46 – Possibilidades de variação (Adam 1999)                    | 226 |
| Esquema 47 – Movimento transformacional do saber                       | 242 |
| Esquema 48 – Sequência didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly 2004)      | 254 |
| Esquema 49 – Sequência de ensino (Pereira & Cardoso 2013, 52)          | 255 |
| Esquema 50 – Temas verbalizados nas produções iniciais                 | 276 |
| Esquema 51 – Níveis de desempenho nas produções iniciais               | 278 |
| Esquema 52 – TD nas produções iniciais                                 | 278 |
| Esquema 53 – TD em produção inicial [3.22.A]                           | 279 |
| Esquema 54 – Atividades constitutivas da SEG                           | 283 |
| Esquema 55 – Estrutura discursiva do relato oral                       | 289 |
| Esquema 56 – Temas verbalizados nas produções finais                   | 300 |
| Esquema 57 – Níveis de desempenho da produção final dos alunos         | 303 |
| Esquema 58 – Grau de evolução (produções iniciais/produções finais)    | 303 |
| Esquema 59 – TD nas produções iniciais e nas produções finais          | 304 |
| Esquema 60 – Autoavaliação das produções iniciais                      | 310 |
| Esquema 61 – Autoavaliação das produções finais                        | 311 |

|   |     |
|---|-----|
| Esquema 62 – Estilo de atividade, de género e de texto                        | 316 |
| Esquema 63 – Dinamismo do processo de ensino-aprendizagem de géneros textuais | 318 |

## LISTA DE QUADROS<sup>182</sup>

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Lugares sociais (Bronckart <i>et al.</i> 1985)   | 16  |
| Quadro 2 – Critérios internos de literariedade (Bronckart 1999)   | 29  |
| Quadro 3 – Traços de familiaridade (Kerbrat-Orechioni 1992)   | 32  |
| Quadro 4 – Atividade literária vs. atividade familiar   | 33  |
| Quadro 5 – Géneros retóricos (Aristóteles 2005)   | 36  |
| Quadro 6 – Géneros retóricos e estilo (Aristóteles 2005)  | 37  |
| Quadro 7 – Componentes genológicas (Maingueneau 1998,<br>Adam 2001, Miranda 2010)                                   | 41  |
| Quadro 8 – Elementos constitutivos do género editorial capa (Jorge 2008)  | 49  |
| Quadro 9 – Características do campo autobiográfico (Gusdorf 1991,<br>Lejeune 2003)                                  | 53  |
| Quadro 10 – Lugares sociais e práticas de expressão autobiográfica<br>contemporânea                                 | 54  |
| Quadro 11 – Campos genológicos e géneros autobiográficos  | 55  |
| Quadro 12 – Subgéneros da autobiografia (Jolly (Ed.) 2001)  | 56  |
| Quadro 13 – Coevolução diacrónica dos géneros autobiográficos<br>(Jolly (Ed.) 2001)                                 | 58  |
| Quadro 14 – Objetivos da produção de textos memorialistas no século XIX<br>(Morão 1997)                             | 68  |
| Quadro 15 – Características dos géneros autobiográficos literários  | 74  |
| Quadro 16 – Contexto físico e contexto sócio-subjetivo (Bronckart 1997)   | 76  |
| Quadro 17 – Tipos de superestruturas convencionais (Van Dijk 1980)  | 78  |
| Quadro 18 – Mundos discursivos (Benveniste [1959]1966, Weinrich<br>[1964]1973, Simonin-Grumbach 1975, Genette 1979) | 91  |
| Quadro 19 – Organização temporal e atorial dos TD (Bronckart 2008a)   | 92  |
| Quadro 20 – Características dos TD (Bronckart 1997)   | 93  |
| Quadro 21 – Memórias e cálculo associado ao grau de ficcionalidade  | 99  |
| Quadro 22 – Tipos de estruturas sequenciais (Adam 1992)   | 102 |
| Quadro 23 – TD e formas de planificação (Bronckart 1997)  | 103 |
| Quadro 24 – Dossier de imprensa PM (FJS)  | 109 |

<sup>182</sup> Todos os quadros que incluem uma referência bibliográfica correspondem a adaptações ou sínteses de partes das obras em causa; quanto aos restantes, trata-se de quadros de autoria própria.



|  |     |
|--|-----|
| Quadro 25 – Interpretações possíveis do título PM  | 125 |
| Quadro 26 – <i>Dispositio</i> de MMV e PM  | 136 |
| Quadro 27 – Operações de assimilação e operações inversas à assimilação em PM [38]                               | 180 |
| Quadro 28 – Tipos de questões que desencadeiam a explicação (Moirand 2008, 80-83)                                | 181 |
| Quadro 29 – Operações de reformulação em MMV [5], [36] e em PM [36], [38]  | 202 |
| Quadro 30 – Classes de modalizações (Bronckart 1997)   | 212 |
| Quadro 31 – Operações de modalização em MMV [4]  | 214 |
| Quadro 32 – Operações de modalização em excerto de PM [5]  | 214 |
| Quadro 33 – Estilo coloquial e estilo refletido (Carvalho [1967]1973)  | 218 |
| Quadro 34 – Estilo coloquial e estilo literário em MMV e PM  | 219 |
| Quadro 35 – Estilo coloquial em MMV [6]  | 221 |
| Quadro 36 – Estilo refletido e variedade estilística literária em PM [35]  | 223 |
| Quadro 37 – Estilo do género memórias  | 227 |
| Quadro 38 – Estilo dos textos MMV e PM   | 229 |
| Quadro 39 – Formas de apropriação de géneros textuais no ensino do Português                                     | 259 |
| Quadro 40 – Documentos curriculares de referência no ensino do Português   | 264 |
| Quadro 41 – Género memórias e campo genológico autobiográfico nos documentos curriculares no ensino do Português | 265 |
| Quadro 42 – Modelo didático do género memórias (Ensino Básico e Secundário)                                      | 267 |
| Quadro 43 – Principais fragilidades/lacunas reveladas nas produções iniciais                                     | 280 |
| Quadro 44 – MDG ajustado ao público-alvo   | 281 |
| Quadro 45 – Percurso interpretativo (identificação de géneros autobiográficos)                                   | 287 |
| Quadro 46 – Processo de retextualização  | 290 |
| Quadro 47 – Influência da compreensão do texto fonte no processo de retextualização                              | 292 |
| Quadro 48 – Dificuldades dos alunos na identificação de formas linguísticas que expressam o passado e o presente | 297 |
| Quadro 49 – Causas de desvio temático em produção final [4.11B]  | 302 |
| Quadro 50 – Principais fragilidades/lacunas reveladas nas produções iniciais e nas produções finais              | 306 |

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### MEMÓRIAS DA MINHA VIDA, J. AZENHA<sup>183</sup>

##### MEMÓRIAS DA MINHA VIDA

Por: JOÃO MANUEL AZENHA

**Comecei a escrever estas minhas Memórias com setenta e seis anos**

##### [1] ««« DOS CINCO AOS DOZE ANOS»»»

Nasci em Alvarinhos no dia 23 de Janeiro de 1930...

Alvarinhos era uma pequena aldeia, situada na freguesia de são João das Lampas no concelho de Sintra. Os seus conterrâneos eram uma gente pobre e humilde que vivia do árduo trabalho dos campos, salvo raras exceções, quase todos tinham uma pequena parcela de terreno, onde faziam as suas searas, e criavam os seus animais. Raros eram os que não tinham o seu bocadinho de terreno, estes trabalhavam por conta dos pequenos proprietários lá da Aldeia, os que viviam só do seu salário, como nem todos os dias tinham trabalho, viviam com grande dificuldade, de subsistência. Era assim também a vida dos povos das aldeias vizinhas na década de 1930.

---

<sup>183</sup> O texto mantém a sua forma original, tendo-se, todavia, procedido às seguintes alterações:

- formatou-se o texto de acordo com o modelo formal de apresentação de teses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa;
- corrigiram-se os erros inequívocos de gramática (ao nível da ortografia e da concordância sintática), mantendo-se o estilo coloquial do texto;
- uniformizou-se a delimitação do discurso direto (entre aspas);
- a fim de preservar o anonimato das pessoas referidas ao longo do texto, os antropónimos foram substituídos por iniciais maiúsculas (*e.g.* P.). Excetuam-se o nome do produtor textual (João Azenha) e as alcunhas;
- por uma questão de facilidade de identificação dos episódios que constituem o texto, os mesmos foram numerados, entre parênteses retos, de acordo com a sua ordenação no texto.

Meus pais eram uma dessas exceções. É que meu pai era moleiro, e tinha um moinho de renda na Serra do Lima, onde ele trabalhava, mas como o moinho ficava muito distante de Alvarinhos, e os cereais eram transportados no dorso de um burro com uma albarda, que apenas transportava dez ou doze alqueires de cereais, cada viagem, como o moinho ficava muito distante de Alvarinhos, o meu pai levava cerca de uma hora para cada lado, nessas viagens e no restante tempo que lhe sobrava, tinha dificuldades em tirar um ordenado razoável, por isso montou uma pequena taberna, na casa onde vivíamos, minha mãe atendia os clientes, das poucas mercearias que tinham à venda, já que lá na aldeia havia poucos moradores. O que mais se vendia era o vinho, aos copos e às garrafinhas, em especial à noite e aos domingos, aí, já o meu pai ajudava a minha mãe, é que o moinho à noite e aos domingos não trabalhava porque havia pouco cereal para moer.

Nós éramos quatro irmãos, o P., o E. , a L. e eu.

Certo dia lá na loja, o «tio J. C.», um pobre moleiro já velhote, em conversa com meu pai de quem era muito amigo, fez-lhe uma proposta, se meu pai lhe queria comprar o Moinho, e a Azenha, que tinha ali próximo em Santa Susana, que por ser para ele, lhe fazia um preço jeitoso.

Meu Pai, como tinha uma certa ambição de ir mais além, pensou no assunto, tentando melhorar a sua vida, foi-se aconselhar com o seu tio e padrinho M. A. J. dizendo-lhe que gostava de realizar esse negócio, mas não tinha dinheiro para o efeito. O seu tio e Padrinho não só o aconselhou a fazer esse negócio, mas, mais do que isso, garantiu-lhe que lhe emprestava todo o dinheiro que fosse necessário, e sem juros. O meu Pai fez o negócio com o Senhor J. C., comprou o Moinho e a Azenha e os terrenos anexos aos mesmos e deixou de trabalhar no Moinho da Serra do Lima.

Com o Moinho e a Azenha em Santa Suzana, já mais próximo das localidades, meu Pai angariou mais fregueses e começou a ter mais trabalho por isso a ter uma vida mais desafogada.

Agora já com mais fregueses o trabalho era muito, mas havia mais lucros por isso meus Pais pensaram trespassar a loja e compraram uma vaca, e minha Mãe começou também a ter mais trabalho além de cuidar da casa tinha também que cuidar dos animais com a ajuda dos meus irmãos.

Aos poucos pagou tudo ao grande amigo, que tanto o ajudou a iniciar a sua vida, e ficou-lhe por isso muito agradecido para sempre.

Passados cerca de três anos meu pai pensou mandar construir uma Moradia, no seu terreno junto ao moinho em Santa Suzana.

Para construir essa Moradia, meu pai pediu dinheiro emprestado ao Sr. J. P. que morava próximo do moinho que lhe emprestou o dinheiro mas já com um juro um bocado elevado.

Esse senhor, que era um homem com poucos escrúpulos, pensou que meu pai nunca conseguiria pagar-lhe essa dívida, e sendo assim um dia o moinho, a azenha e os terrenos anexos aos mesmos iriam ser-lhe hipotecados, aliás, o que esse senhor já tinha feito a alguns dos seus devedores. Só que meu pai continuava a ter muitos fregueses e a arte de moleiro naquele tempo dava um lucro razoável. Os meus irmãos já trabalhavam nas propriedades, minha irmã ajudava a minha mãe na lida da casa e a tratar dos animais, eu tinha seis anos e já ia com as vacas para os campos e assim a custo de muito trabalho e sacrifício conseguiram em alguns anos pagar todas as dívidas.

## [2] ««LARÓ VELHO»»

Laró era uma alcunha do Avô de meu pai, portanto o meu Bisavô, era naquele tempo talvez o homem mais rico de Alvarinhos, não muito inteligente, era um pouco desleixado e molengão, tinha uma certa graça no que dizia, género de bobo lá da terra, e certamente por isso as pessoas achavam-lhe uma certa graça.

Eu era uma criança como qualquer outro da minha idade. Talvez por ser também um bocado desleixado e molengão e também porque tinha uma certa graça no que dizia, as pessoas achavam que eu era tal qual o meu bisavô certamente por isso, puseram-me a alcunha de Laró, que perdurou até a minha adolescência. Ainda me recordo das pessoas me dizerem «és mesmo Laró Velho».

Desde criança que sempre me lembro de me chamarem esse nome, ao ponto de que em Alvarinhos quase ninguém me conhecia pelo nome de João Azenha, mas sim por Laró ou Laró Velho. Com oito anos vim morar para Santa Suzana. Então aqui a princípio as pessoas chamavam-me João, mas depois passado algum tempo quase todos me chamavam novamente Laró. Alcinha que só depois de eu ter mais de vinte anos começou a desaparecer aos poucos. Hoje só por brincadeira me chamam Laró, a qual eu acho uma certa graça.

[3] ««PEQUENAS HISTÓRIAS VERÍDICAS, DE QUE EU ME LEMBRE»»

Com cinco anos de idade, lembro-me que um dia ainda antes de nascer o Sol, o meu pai mandou-me ir com os meus irmãos para a «peça», uma Vinha ali perto de Alvarinhos.

Próximo do meio-dia, o meu Pai chegou lá à vinha e disse-me, com um sorriso, «João vai para casa, que a mãe teve um menino, vai lá vê-lo e dai-lhe um beijinho», eu muito admirado e surpreendido, lá fui andando e correndo todo contente até a casa, ao ver o Menino, e ao olhá-lo achei-o engraçadinho, dei-lhe uns beijinhos e fiquei muito contente com aquela agradável surpresa. Tinha acabado de nascer o meu Irmão M.

Com cerca de seis anos, eu já tomava conta das vacas que iam pastar para as campinas, lembro-me que um certo dia no Inverno ainda cedo, fui com as vacas prò monte para o Confrade, mas estava lá muito frio, eu tinha o corpo enregelado, sentei-me numa pedra comecei a choramingar. Ali perto estava um meu vizinho e amigo da família, a podar na sua vinha, que ao ouvir-me chorar aproximou-se e comovido disse-me «ó Laró, como tu estás enregelado pá? Vai-te mas é embora, põe as vacas no curral e vai para casa...». Eu disse «não, não vou, que a minha mãe ralha-me».

Ele com uma voz meiga disse-me «não tenhas medo, vai, e diz à tua mãe que foi o tio Cachola que te mandou». Eu fui embora, fechei as vacas na arribana, quando cheguei a casa, a minha mãe muito admirada gritou «Já te vieste embora?». Eu meio amedrontado disse-lhe «eu estava a chorar com frio, o tio Cachola teve pena de mim, e mandou-me vir embora». Minha mãe olhou-me comovida, deu-me um beijo, e disse «realmente eu nem sabia que estava tanto frio».

Muitas histórias destas haveria para contar, para descrever como era difícil naquele tempo a vida das crianças das aldeias.

Mas nós divertíamo-nos à nossa maneira, não havia brinquedos sofisticados, brincávamos com qualquer brinquedo que nós inventássemos, por exemplo, com dois carolos das massarocas de milho atados um ao outro e com um bocadinho de cana a fazer de canga, e um cordel preso a uma latinha das do atum, fazia de conta que eram os bois e o carro, assim como outras simples brincadeiras, assim nos divertíamos, talvez mais do que as crianças desta época, que têm tantos brinquedos sofisticados que até, quase que nem lhes ligam importância.



Como os meus irmãos trabalhavam quase sempre no campo raramente ajudavam meu pai nos trabalhos de moleiro. Meu pai ainda contratava alguns homens para trabalhar no campo com os meus irmãos. Minha Irmã quando saiu da escola começou a ajudar a minha mãe na lida da casa e a tratar dos animais.

Eu, como aderi à proposta de meu pai, de aprender a arte de moleiro, quando saí da escola comecei a ajudar o meu pai nas tarefas de moleiro, ia ao «carreto», ou seja ia a casa dos fregueses buscar o trigo, e levar-lhes a farinha, ou ajudava-o a limpar o trigo e a fazer alguns trabalhos mais simples, assim aprendi a difícil arte de moleiro.

Eu continuava a ser um pouco molengarão e distraído, os meus pais e os meus irmãos ralhavam comigo para ver se eu despertava mas pouco valia.

Eu tinha também um grande problema, era medonho, tinha muito medo de andar de noite, ou de ficar de noite no moinho ou na azenha. Ai tanto que eu sofri! com essa fobia. Quando os meus irmãos tinham quinze, dezasseis anos, já meu pai fabricava cerca de quarenta pipas de vinho que nesse ano foi vendido por um bom preço e meus pais estavam muito contentes.

Um dia depois da ceia, e numa conversa em família, meu pai disse-nos «se vocês se comportarem bem e trabalharem como até agora, prometo que, quando vocês fizerem dezassete anos, compro uma bicicleta para cada um, e uma máquina de costura para a L.». Naquela época quase ninguém tinha uma bicicleta.

Eu lembro-me que disse «eu antes quero um harmónico». Foi risada geral, e meu Pai ainda a sorrir disse «está bem em tendo doze anos compro-te um harmónico. Mas «do harmónico nunca mais ninguém me falou».

Mas eu, como gostava de música, entretanto comprei um pífaro na feira de Santiago na Ericeira, depois no ano seguinte comprei um realejo, tinha um certo jeito e aprendi a tocar algumas modas, e assim adia o desejo que eu tinha em ter um acordeão, mas sonhava muitas vezes que estava a tocar acordeão.

No entanto, no ano em que os meus irmãos fizeram os dezassete anos, e pela Páscoa eles receberam a bicicleta prometida.

Quando eu tinha dezasseis anos, meu Pai para ver se eu despertava dizia que, se eu não me emendasse, não me comprava a bicicleta, eu sentia-me complexado e triste por ser assim.





quatro para irem à «rexincha», isto é, iam às propriedades dos vizinhos roubar pêras, figos, uvas etc. e até melões.

E assim se passava o tempo comendo a fruta e a falar das namoradas. Tornava-se um hábito quase normal uma brincadeira, de rapazes os donos dos frutos é que não gostavam assim muito, mas eles já tinham feito o mesmo quando eram novos.

#### [6] »»»» O LARÓ E OS MELÕES DO TIO A. P. ««««

Uma vez à noitinha estava eu no moinho apareceram-me lá o meu amigo A. da L., que tinha por alcunha «o Marreta» e o seu primo M. J. e o J. L., a convidar-me para irmos aos melões à moita do tio A. P., a princípio não queria ir mas eles lá me convenceram, quando chegámos à entrada do meloal, o M. por malandrice disse «o melhor é tirarmos as botas, para não fazermos barulho», mas eu não quis e disse «isso é que era bom!». E lá fomos apanhar os melões, estava eu a cheirar um melão para ver se estava maduro, oiço dois tiros de espingarda, dados mesmo ali perto de mim, apanhei um grande susto, e fugi a correr com medo, saltei umas paredes até chegar a um caminho ali perto, que eu já conhecia, só não fui sempre a correr até ao moinho porque já lá perto deu-me uma pontada que eu fiquei à rasquinha, cheguei lá ao Moinho meio rebentado, fechei-me, lá dentro, e logo comecei a desconfiar que era realmente malandrice, pouco depois oiço-os, vinham a conversar e a sorrir, entretanto aparece o A. da L. fingindo que estava a chorar e dizia «ó Laró, mataram o meu primo», eu disse-lhe «cala-te pá, eu ouvi que vocês se vinham a rir». E logo chegaram os outros também a sorrir eu senti-me muito ofendido e disse «ó Marreta, tu fizeste-me uma parte destas?».

Eles tinham trazido melões comiam e riam, mas eu tinha ficado muito chateado com a brincadeira.

Depois durante muito tempo foi um falatório em Alvarinhos e não só. Passados anos ainda reinavam comigo: «ó Laró, os melões do ti' A. P. eram bons».

#### [7] »»»» TOCADOR DE REALEJO ««««

Eu e o T. cantávamos muitas vezes ao desafio, nos Carnavais, ou nas noites dos Santos Populares, nos bailes das fogueiras, onde nós, por brincadeira, lançávamos piadas um ao outro.

Talvez por isso, nós andávamos sempre a fazer partidas, que depois iriam ser relembradas nessas cantigas ao desafio.

Numa tarde, em que eu estava a trabalhar na azenha, apareceram lá o T., e o seu cunhado B., que foram cortar mato para uma propriedade pegada com a minha azenha, que era do sogro do T., passada aí uma hora o T. chamou-me e disse «ó Laró, é pá, está aqui um ninheiro de galinha com seis ovos, vem aqui buscá-los», eles, ao apanharem o mato, tinham deixado uma pequena moita onde estava o ninheiro com os ovos, só que eles, por malandrice, tinham guardado os ovos, e um deles fez de propósito as necessidades em cima de uma pedra, e colocaram-na dentro da tal moita, quando lá cheguei e vi os excrementos que lá estavam fiquei danado, eles riam à gargalhada, eu voltei para a azenha a pensar naquela partida, pensando em me vingar. Ao meio da tarde voltaram a chamar-me dizendo «agora é que é verdade, estão aqui seis ovos». Eu disse-lhes «olha comam-nos vocês», o T. disse «comemos nós como? só se forem fritos aí na lareira da tua azenha», eu pensava que era mentira, disse «e porque não?». O T. mostrou os ovos e disse «ó! estão aqui. Logo à noitinha vamos aí fazer um petisco, está bem?». Eu tive vergonha de dizer que não e concordei.

Pensei na vingança, lembrei-me que tinha lá o realejo pus a ideia a funcionar, e, já está, besuntei o realejo com caca de galinha, embrulhei-o, num papel bem embrulhado e coloquei-o dentro do saco do pão, e esperei, quando eles chegaram fomos fritar os ovos, depois pus o garrafão do vinho e os ovos fritos em cima da mó e fui buscar o saco do pão, e despejei o saco em cima da mó. O T. viu o embrulho e disse «o que é isto?», eu respondi «é um realejo, é que eu às vezes à noite gosto de me divertir um bocado». O T. agarra o realejo, enche a boca. Soprou, chupou, deu um grande grito, e disse, «ah cabrão já me lixaste», e saiu a correr lavar a boca na caneira da água. O B. ria-se a bandeiras despregadas, eu sorria à socapa, quando o T. chegou, o B. disse-lhe «eu avisei-te que o Laró ia fazer das dele», o T. meio cabisbaixo, afirmou «ó Laró, folhas? Isto foi um bocadinho de mais».

Depois em Alvarinhos também se falou durante muito tempo «no tocador de realejo».

#### [8] »»»» AINDA NA MINHA ADOLESCÊNCIA ««««

Tal como os outros rapazes, eu nas horas vagas gozava a mocidade, divertíamos-nos à nossa maneira nas festas, nos bailaricos, e em outros locais de encontro. Como é

normal tínhamos os nossos namoricos, eu não fugi à regra, namorei com algumas raparigas, nós gostávamos uns dos outros mas só para reinar, «criancices». Isto antes de namorar com a minha mulher.

É que eu e a minha esposa quando começámos a namorar já tínhamos dezanove anos. Nós éramos primos, os nossos pais além de serem familiares eram amigos, e davam mostras de concordar com o nosso namoro, nós gostávamos um do outro, como já tínhamos uma certa idade, quando começámos a namorar, chegámos à conclusão que o nosso namoro não iria ser apenas uma brincadeira de crianças, e que, se nós por qualquer motivo mudássemos de ideia, transmitiríamos ao outro com toda sinceridade, para que, se nós terminássemos tudo, ficássemos amigos como dantes.

#### [9] O PRIMEIRO DESENTENDIMENTO DO NOSSO NAMORO

Namorávamos quase há três meses, havia a Festa de São Pedro em Sintra, onde as raparigas de Alvarinhos costumavam ir, todos os anos, a minha namorada convidou-me se eu queria lá ir também à Festa, que os namorados das outras raparigas iam todos. Eu disse-lhe que ia, se não houvesse «vento», pois que se houvesse vento eu tinha que ficar a trabalhar no moinho, e foi o que sucedeu, e não pude lá ir à Festa.

Nesse dia como era dia de São Pedro, havia brincadeira, «baile» em Alvarinhos.

Eu fui lá ao baile, como era normal, quando lá cheguei notei logo que a minha namorada estava muito chateada, fui dançar com ela que após algum silêncio logo começou por desabafar. «Então, não quiseste ir à Festa, porquê? Se calhar não foste porque não quiseste, e eu passei uma tarde tão triste, nem imaginas, ao ver as minhas colegas de mãos dadas com os namorados, a passearem lá na Festa e eu ali sozinha e desprezada, as outras raparigas gozavam comigo, riam-se da minha tristeza, eu estava tão chateada que até pensei que se tu não foste à festa por falta de interesse, ou para arranjar uma desculpa para acabarmos o namoro, seria melhor terminarmos já...!»

Eu escutei em silêncio, depois com um impulso, apertei-a contra o meu corpo e meio zangado disse «Ouve-me..! Então eu que ‘tive toda a tarde a trabalhar no moinho, sabe Deus com quanta tristeza, ao lembrar-me que vocês estavam todos lá na Festa a divertirem-se numa boa. E agora és tu que vens fazer-te de vítima? Eu tinha-te dito que se ‘tivesse vento não podia ir à festa, portanto já sabias o motivo por que eu não fui, ou será, isso sim, um protesto da tua parte para terminarmos tudo?».

Ela tinha ficado enervada por eu a ter apertado, e de lhe ter falado num tom sério, comovida disse «João! Tu sabes bem que não foi por isso. Realmente tens razão, perdoa-me. Se desabafei assim, foi só pela grande tristeza que eu senti ao pensar que tu não tinhas ido por não querer, peço-te desculpa, és tu quem tem razão». Apertou a minha mão com força e disse-me com meiguice «João, por favor, perdoa-me!». Lembro-me que ambos esboçámos um sorriso, prova de que nosso contrato estava ainda mais vivo.

#### [10] SEGUNDO DESENTENDIMENTO DO NOSSO NAMORO

Assim ia o nosso namorico sempre numa boa, até que surgiu um novo problema. Em Alvarinhos havia o hábito em que os namorados durante a quaresma iam namorar ao «muro», isto é, junto à estrada, havia um largo com um muro, onde aos domingos de quaresma à tarde se juntavam as raparigas que tinham namoro, assim como algumas Mães que iam para ali passar o tempo a remendar, e para vigiar as filhas, até que depois à tardinha chegavam os namorados, que se juntavam às namoradas, e se encostavam ao muro aos pares a uns metros de distância uns dos outros, e ali estavam a namorar até já noite escura.

Eu pensei que não gostava de ir namorar naquele juntia, e combinei com o meu primo M. A. tentar convencer as nossas namoradas para irmos namorar para o «penedo», um local perto da casa delas, foi o bom e o bonito. Elas logo pensaram que ao irem namorar no local onde nós pretendíamos, que, por ser um local mais isolado, nos dava mais oportunidades para a brincadeira, era como que entregar o «ouro ao bandido». E em sua defesa elas diziam «por que razão é que nós não íamos namorar junto aos outros no lugar onde é o habitual?». Nós argumentávamos que o nosso namoro era já a pensar num futuro próximo, e não para namorarmos anos seguidos, como alguns desses namoros antigos que lá havia.

«Vocês querem é ser mais espertos do que os outros, não é!» diziam elas.

Foi uma discussão pegada entre nós dois, e elas as duas, durante os bailes de carnaval, nada ficou resolvido.

No primeiro domingo de Quaresma Eu e M. A. pensámos ter uma conversa com elas, nós sabíamos à hora que elas vinham da Missa, e fomo-nos juntar com outros rapazes no local onde elas iriam passar. Elas também estavam interessadas em falar connosco e, ao verem-nos, logo fizeram sinal para que nos juntássemos para falarmos

um pouco, tentando convencer-nos a juntarmo-nos aos outros no local antigo. Como eu não acedi a minha namorada propôs que se eu quisesse nos podíamos encontrar aos domingos à tarde lá no largo da loja ou então podíamos escrever-nos.

Eu não aceitei, alegando que se o nosso namoro era mesmo a sério, e não para passar o tempo, se ninguém nos proibia de falarmos onde nós quiséssemos, isso agora já é um capricho vosso, portanto a minha proposta é a seguinte, nós não nos encontraremos nem nos escreveremos, só falaremos no baile, no dia de São José, baile que habitualmente se realizava a meio da quaresma, se tivermos de ser um para o outro seremos na mesma, de resto, seja o que Deus quiser. E assim terminou aquele pequeno encontro.

Eu tinha a certeza de que nós não estávamos muito tempo sem nos falarmos e que o nosso contrato não iria terminar, até pelo contrário eu decerto que iria ter mais e melhores oportunidades.

Naquele Domingo à tarde estava eu em Santa Susana a jogar o chinquillo com outros colegas, apareceu-me lá o M. A. todo contente e disse «é pá, vamos, elas estão lá à nossa espera, foram à loja falar comigo e aceitam em irmos lá namorar prò penedo».

Eu fui mudar de fato e lá fui juntar-me aos outros rapazes na taberna em Alvarinhos mais o meu primo M., chegou-se à hora, lá fomos todos namorar. Só que os outros foram para o local onde era o habitual e nós fomos para o penedo tal como nós queríamos.

O «penedo» é um largo em Alvarinhos com mais de cem metros de comprido, quando nós chegámos ao princípio do largo, vimos que elas não estavam no local que se tinha combinado, diz o M. A. «é pá, as gajas não estão lá, e se elas não aparecem?». Eu disse, «não aparecem? A gente espera lá por elas. Não aparecem? Isso é que era bom». Neste instante apareceram elas por detrás de nós a corricar a rirem-se, é que elas tinham-se escondido num pátio ali perto de onde nós passávamos e tinham escutado o que nós íamos a dizer. E diziam «vocês estavam com medinho». «Hã! ah pois não» disse eu, e assim na reinação lá fomos para o local por nós determinado, tudo terminou da melhor maneira.

Fez-se justiça, passámos uma quaresma muito divertida, e o nosso namoro ficou muito mais fortalecido. Um ano depois já tínhamos deixado de ir aos bailes.

### [11] 3º CAPÍTULO – AGORA COM MAIS DE VINTE ANOS

Entretanto fui à inspecção, e fiquei apurado para a vida militar, mas o meu Pai como eu era o moleiro precisava muito de mim, e através de um conhecimento comprou-me a praça, para eu não ir à tropa.

Certo dia fui convidado pelos meus tios, e pais da minha namorada, para ir lá a casa jantar com eles, como é de calcular foi a confirmação do nosso próximo noivado, pouco tempo depois, a minha namorada disse-me com uma certa tristeza que desconfiava que estava grávida. Alguns meses depois nascia o nosso primeiro filho, o B., no dia doze de Dezembro de mil novecentos e cinquenta e dois.

Daí em diante, embora ainda solteiro, senti-me um homem mais responsável. Se eu já me sentia atraído pela religião Cristã, apesar de só ir à missa de vez em quando, com essa grande alegria de em breve vir ser pai, aumentou essa vocação, agora já ia à missa quase sempre que podia, assim foi sucedendo até ao dia do nosso casamento, que foi no dia vinte e cinco de Abril, de mil novecentos e cinquenta e quatro.

Se o tratado de solidariedade que tínhamos feito no princípio do nosso namoro se cumpriu, com o nosso casamento esse tratado ficou ainda muito mais sólido, aumentando a nossa responsabilidade com o Sacramento do Matrimónio.

Até porque já tínhamos um Filho senti o dever de seguir com toda seriedade as palavras que ouvi do Sacerdote, prometi a mim mesmo respeitar esse juramento para sempre.

### [12] «« DENTADINHAS NO MATRIMONIO NUNCA »»

Nunca!... E porquê, se eu e minha esposa nos amávamos. Eu nem sequer admitia que ela um dia me falseasse, por isso eu me sentia também no direito de a respeitar para sempre.

Após o nosso casamento, eu e minha esposa começámos a ir à Missa todos os domingos. Sentíamo-nos felizes naquele convívio, era como que um chamamento para a prática da religião.

Entretanto nasceu o nosso segundo filho, o M., no dia onze de Abril de mil novecentos e cinquenta e cinco.

Dei Graças a Deus pelo nascimento de mais este filho, continuávamos a assistir à missa. Comecei também a ouvir o terço na Rádio Renascença, rezado pelo Padre D..

Aquela voz um pouco sumida do Sr. Padre D., que eu na altura nem sabia quem era, pelo som da sua voz, pensava que fosse um senhor muito velhinho, mas gostava muito de o ouvir. Talvez daí comecei a sentir mais força pela Religião, era algo que me atraía, para que eu seguisse esse caminho da prática religiosa.

Certo dia apareceram na missa em Santa Suzana o Senhor J. N. e sua esposa Dona C., que eram um casal de militantes da «Acção Católica», «gente maravilhosa» a convidarem os que quisessem fazer com eles umas reuniões. Eu aderi, foi o começo da minha opção como Católico praticante.

A primeira reunião foi em Santa Susana, e depois nas Aldeias vizinhas. Várias pessoas aderiram graças à persistência do Sr. J. N. e de sua Esposa. Passado algum tempo, formou-se um Grupo de militantes da Liga Agrária Católica Rural da Freguesia de São João das Lampas, com a anuência do Senhor Prior Padre J. N. C., da qual eu fazia parte.

Com esse compromisso comecei a sentir mais responsabilidade como Cristão. Participava em reuniões com dirigentes, Diocesanos nos Retiros, em vários locais tais como Fátima, Lisboa, Sintra, e alguns na zona do Oeste, etc.

### [13] AS PARTILHAS COM O MEU CUNHADO

Um domingo à tarde, estávamos à conversa em casa do meu Sogro, que já estava viúvo, ele disse-nos, a mim e ao meu Cunhado M. F., «quando vocês quiserem eu dou partilhas de tudo». E nós ficámos logo apensar no assunto.

No Domingo seguinte à tarde, fomos os dois para a casa do meu cunhado de quem sempre fui muito amigo tentar resolver esse assunto, dividir as dezasseis propriedades, e a casa onde morava o meu sogro, que eram toda a sua herança, avaliámos ao pormenor as propriedades que mais nos convinham a mim e a ele. Dividimos metade para cada um, refletimos um pouco e chegámos à conclusão de que nós os dois estávamos satisfeitos com a parte que nos calhou, depois demos um prazo de oito dias para falarmos com as nossas esposas e com o meu Sogro, no Domingo seguinte reunimo-nos novamente. Estávamos todos de acordo. O meu sogro ficou muito feliz, e disse «nunca pensei que fosse assim tão fácil». E assim numa tarde resolvemos as partilhas do meu sogro na maior harmonia. Ainda hoje dou graças a Deus por isso.

## [14] AINDA A MINHA PRÁTICA RELIGIOSA

No dia vinte e seis de Agosto de mil novecentos sessenta e seis nasceu o nosso terceiro filho, o «E.».

Em Maio do ano seguinte fiz o meu Curso de Cristandade no Rodízio em Colares, onde conheci gente maravilhosa, lá fiz grandes amigos da zona de Lisboa, e da Quinta do Anjo que naquele tempo pertencia à Diocese de Lisboa.

No dia dez de Junho de Mil Novecentos e Sessenta Sete faleceu o meu filho E..

Nos adorávamos aquela criança, que já era muito inteligente mas que infelizmente foi sempre muito doente, sofria de bronquite asmática. Faleceu com apenas dez meses de idade, nós adorávamos aquela criança, quando ele faleceu, eu tinha vindo há poucos dias do meu Curso de Cristandade, e tinha no meu espírito as muitas graças que lá tinha recebido nesse Curso. Quando no cemitério olhei o meu filho pela última vez senti naquele momento que o Senhor Jesus estava ali comigo, me dando forças para minimizar a minha dor, como que me consolando.

São essas Maravilhosas riquezas que nós recebíamos nos Cursos de Cristandade, ou nos Retiros que nos dava uma força divina muito grande, onde nos sentimos mais próximos do Senhor.

Nesses encontros onde ouvi grandes Oradores, tais como Padre S., o Padre M. assim como os Reitores desses cursos. Ouvíamos também nos encerramentos dos Cursos Testemunhos comoventes de pessoas anónimas que de coração aberto nos transmitiam coisas maravilhosas que lhes iam na mente.

Agora uma palavra amiga para o Padre C.. Prior da nossa Freguesia que muito incentivava os seus paroquianos para essas obras religiosas e deu tudo quanto pode pelos Cristãos e pela sua paróquia, «Deus o haja».

Como nós íamos sempre à missa, e eu pertencia à ação Católica, certo dia o Padre C. perguntou-nos, a mim e à minha Esposa, se nós gostávamos que o nosso filho B. fosse para o Seminário. Nós ficámos muito felizes e aceitámos. O B. foi para o Seminário de Santarém.

Ter um filho no seminário era mais uma responsabilidade que eu tinha, para dar o exemplo como Cristão.

Com todos esses ensinamentos da realidade cristã, eu sentia-me como membro da acção católica, no dever de ser realmente um homem de exemplo.



Nessas reuniões, alguns Católicos mais progressistas incentivavam-nos ao progresso, para sermos mais úteis à sociedade.

Eu sempre com Deus no pensamento participei em várias actividades com sentido religioso.

Além de membro da Acção Católica, onde participei em vários Retiros e em muitas reuniões, tive a honra de ser um dos onze convidados pelo Sr. Padre C. para fazer parte da Comissão de obras para a construção da nova Capela de Santa Susana. Éramos doze. O M. L., J. L., G. D., B. J., J. S. P., M. R., A. C. S., J. B., J. A., C. da S. A. da R., Eu, e o Padre C., onde participei com muito gosto, e ajudei quanto pude. Embora com grande sacrifício, é que eu já tinha os meus dois filhos mais velhos a estudar.

Também colaborei em várias obras para o bem da comunidade,

Fui convidado a fazer parte da comissão organizadora da casa do Povo de São João das Lampas, na qual participei durante três anos. Depois quando foi formada a sua direcção na qual fiquei como Presidente por mais três anos, eu não tinha habilitações nem conhecimento de causa, mas mesmo assim eu assinava cheques, propostas, e vários outros documentos, só nunca houve problemas porque tínhamos lá duas boas empregadas, e muito sérias, Dona C. e Dona M..

#### [15] A COMPRA DO ÓRGÃO PARA A NOSSA CAPELA

Um dia fui com o J. L. a uma aldeia chamada «Pedra», para falar com o trabalhador da nossa máquina debulhadora, o A., ao falar com ele, ele disse-nos «venham por cá logo, eu agora não vos posso atender, está na hora da missa é que hoje estreia-se um Órgão novo na nossa igreja, e é uma Jovem de cá da Nossa aldeia que vai tocar pela primeira vez: e eu quero assistir a essa Celebração, passem por cá logo».

Nós que nesse domingo ainda não tínhamos assistido à Missa, aproveitámos e assistimos também a essa missa.

Foi uma cerimónia linda, as pessoas vibravam de alegria ao ouvirem pela primeira vez um órgão a tocar na sua Capela, Eu ao ver aquele ambiente fiquei maravilhado, chorei de alegria. Que Deus me perdoe, mas tive inveja! Depois pelo caminho, em conversa com o J., disse-lhe «foi lindo. Seria uma maravilha termos também um órgão na nossa Capela». Fiquei com aquela bonita celebração no pensamento e prometi a mim mesmo fazer tudo o que eu pudesse, para que muito em

breve tivéssemos também um Órgão na nossa Capela. Nunca divulguei essa minha ideia a mais ninguém. Entretanto no fim desse ano ofereci-me para fazer da parte nova da comissão da Capela, no ano seguinte e logo na primeira reunião, contei a história da missa da «Pedra» aos meus colegas de Direcção, e disse-lhes que achava muito bonito comprar-se um órgão para a Nossa Capela. Os meus colegas de Direcção foram unânimes em concordar, «o pior é o dinheiro?» disse alguém. «Isso é o menos», disse eu, outros comentaram «e quem é que o vai tocar?», «ó pá isso é uma chatice», «qual quê, vamos tentar», comentei eu. Falou-se com Sr. Prior, que apoiou o nosso entusiasmo, comprámos o Órgão, fez-se uma pedida, ainda sobrou dinheiro. Falámos com as Irmãs do Centro Paroquial de São João das Lampas que nos disseram que havia uma Senhora em Sintra, a Dona Helena, que dava lições de órgão, em algumas Capelas. Convidámo-la e ela aceitou com muito gosto. Foram vários alunos aprender o solfejo entre eles os meus filhos. O L. e a M. J., nós só pagávamos a gasolina ao Marido da D. H., o Sr. A., essa gasolina era paga pelos pais dos Jovens que foram aprender o solfejo.

A pedido de Dona H. fui a Lisboa à casa Valentim de Carvalho, comprei os livros que a D. H. me indicou, começou-se a aprender o solfejo depois a praticar no órgão com as Irmãs de São João das Lampas. No Domingo de Páscoa do ano seguinte ouviu-se o Órgão pela primeira vês a acompanhar a Missa na nossa Capela.

Embora já todos tocassem mais ou menos, nesse Domingo foi o meu filho L. a tocar e, no Domingo seguinte, foi a minha filha M. J., depois foram os outros quatro, não imaginam a alegria que eu sentia, sempre que eu ouvia um dos jovens acompanhar à missa, corriam-me pelo rosto, lágrimas de felicidade, tal era a minha emoção. E dava novamente graças a Deus.

#### [16] AINDA MINHA TENDÊNCIA RELIGIOSA

Eu que gostava tanto de ouvir o Sr. Padre D. dizer o terço na Rádio Renascença, imaginem qual foi a minha surpresa, quando num Domingo o vi a celebrar a Missa na Capela de Santa Susana.

O P. J., quando vendia na Praça de Cascais, teve como freguês o Sr. padre D., por ter lidação com ele, um dia em conjunto com uns amigos, pediram-lhe se ele queria vir Celebrar uma missa à Capela de Santa Susana, o Padre D. aceitou. Como gostou muito de ter cá vindo celebrar a missa ofereceu-se para voltar, sempre que fosse necessário. Entretanto, como o Sr. Prior da nossa freguesia tinha muitas dificuldades em dizer todas

as Missas aos fins de semana, nas cinco Capelas da freguesia, numa conversa entre a comissão da nossa capela e o Sr. Prior da freguesia ficou assente fazer-lhe um convite, se ele poderia cá vir Celebrar a Missa aos domingos, o Sr. Padre D. aceitou, voltou a gostar do ambiente da nossa Comunidade, e começou a vir Celebrar todos os domingos, e não só, pois que também começou a vir dizer o terço à nossa Capela uma vez por semana. Isto durante vários anos, apesar da sua avançada idade, o Senhor Padre D. que agora tem setenta seis anos.

Ele diz que gosta muito da nossa comunidade, e nós também gostamos muito dele, nós participamos com ele em algumas festas de convívio, em vários locais, lembro-me de um encontro, na Serra de Sintra, foi simplesmente maravilhoso. Também, e por ser nosso amigo, foi de propósito a Leiria Celebrar a cerimónia do casamento do meu filho L..

O que penso dele! É um Homem Fantástico, é um Mensageiro do Senhor que tenta incutir nos Cristãos a verdadeira dimensão da palavra. Um grande exemplo como Padre que, apesar de vir de tão longe, chega sempre na hora exacta, não falha nem um minuto.

Mais tarde eu já com uma certa idade, a pedido do Senhor Padre A., fui nomeado Ministro Extraordinário da Comunhão. Dei algumas vezes a comunhão, e pelo Natal também dei algumas vezes o Menino a beijar, pouco mais fiz porque Para isso não fui solicitado.

Segundo o Ritual do Ministro Extraordinário da comunhão o Ministro nunca deve exercer qualquer Missão Religiosa, sem que para isso seja solicitado.

Entretanto, por ter idade avançada, fui substituído pelo Jovem A. T., também Cursilhista.

#### [17] A MINHA ORAÇÃO MATINAL

Ao longo dos anos todos os dias ao levantar-me rezo o Terço com os seguintes pedidos:

«No Primeiro Mistério»

Bendita seja a luz do dia, bendito seja quem a cria, bendito seja Nosso Senhor Jesus Cristo, filho da Virgem Maria.

Meu bom Jesus, seu Pai e sua Mãe, eu vos ofereço tudo quanto eu de bem fizer neste dia, assim como a minha Mulher, os meus Filhos, as minhas Noras, o meu genro, e os meus Netos, que seja para vossa honra e glória e salvação das nossas almas.

«Depois rezo um Pai Nosso, dez Ave Marias e o Glória ao Pai etc...»

«No segundo mistério»

Meu bom Jesus, seu pai e sua mãe, eu vos peço nesta minha oração por todos os que mais sofrem neste dia, os que sofrem com as catástrofes ecológicas, com os males das guerras, os que sofrem maldades causadas por outras pessoas, os que sofrem com a sida, com as doenças naturais, os acidentados, os drogados e seus familiares, e os presos que mais sofrem inocentemente, dai-lhes mais fé, mais esperança, e mais amor, para que possam suportar da melhor maneira todos os seus sofrimentos.

«Um Pai Nosso, dez Ave Marias e Glória ao Pai etc...»

«No terceiro Mistério»

Peço ao meu bom Jesus, seu Pai e sua Mãe Maria Santíssima, para que me ajudais a mim, à minha Mulher, aos meus Filhos, às minhas Noras, ao meu Genro, e aos meus netos, ajudai-nos em tudo, o que nós fizermos neste dia, em cada passo, em cada instante, e em cada momento, em cada palavra em cada obra e em cada pensamento.

«Um Pai Nosso e dez Ave Marias e a Glória ao Pai etc...»

«No Quarto mistério»

Meu bom Jesus, seu Pai, e sua Mãe, peço-vos pelo meu Neto T., que tudo seja do melhor para ele, ajudai também os seus Pais, o seu irmão G., a suportarem da melhor maneira aquela infelicidade com amor, com carinho e com fé no Senhor.

Peço-vos também pelo meu filho M., Esposa, e suas filhas, pela M. J., Esposo e filhos, e pelo L., Esposa e a Criança que irá nascer se Deus quiser.

Para todos os meus Familiares, para mim e para a minha Esposa dai-nos Senhor saúde e força para darmos sempre exemplo de Bons Cristãos.

«Pai Nosso e dez Ave Marias, Glória ao Pai etc...»

«No Quinto Mistério»

Meu bom Jesus, seu Pai e sua Mãe, Eu vos ofereço este quinto mistério em agradecimento ao Pai Celeste, porque nos enviou o seu Filho ao mundo, para remissão dos nossos pecados.

Ao seu Filho Jesus por tudo quanto sofreu, na sua vinda ao mundo, pela sua Paixão, pela sua Crucifixão, e pela sua Morte e sua Mãe Maria Santíssima pela angústia que sentiu ao ver todos os sofrimentos do seu bom Filho.

«Pai Nosso e dez Ave Marias, Glória ao Pai etc...»

Rezo Três Ave Marias e uma Salve Rainha que ofereço em Honra das alegrias de Nosso Senhor Jesus Cristo, Seu pai, e sua Mãe Maria Santíssima, para que ambos sejam louvados em toda a parte do mundo, adorados e glorificados milhões de vezes por segundo.

Esta é a minha oração da manhã de quase todos os dias de alguns anos a esta data e quase todos os dias leio um pouco da Bíblia.

À tarde rezo quase sempre o terço com a Rádio Renascença.

#### [18] »»RECREIO E CULTURA««

Dediquei também grande parte do meu tempo à cultura e ao desporto. Fui um dos sete elementos que fundaram o Unidos Futebol Clube de Santa Suzana e Pobral, onde dei muito do meu tempo. Foram anos seguidos de muito trabalho, quer como membro da Direcção, membro do Conselho Fiscal, ou da Assembleia geral, era a minha segunda casa. Tal como os membros da Comissão de obras, que foram também uns autênticos sacrificados, assim como muitos outros que se esforçaram para aquele grande empreendimento, que é o Património do nosso Clube, ao qual escrevi o livro «A Minha Terra» que ofereci à comissão de obras, esta mandou editar dois mil livros.

As cegadas existiam antigamente nos subúrbios de Lisboa, eram umas brincadeiras ou seja, era uma tradição carnavalesca que se exibiam em especial na zona Saloia, recordo por exemplo as cegadas de Alcoitão, de Bicece, da Baixa da Banheira, de Lourel, e de São João das Lampas etc.. eram as que tinham mais fama, no concelho de Sintra e que se efetuavam na quadra do carnaval, organizadas por grupos de seis ou sete pessoas, cinco declamavam e cantavam, acompanhados por um acordeonista, e dois que faziam uma pedida quase no fim.

Mandavam-se fazer as peças em Lisboa, a Poetas conhecidos, depois de serem bem ensaiadas, começavam a serem representadas. Percorriam bastantes Aldeias, cerca de quinze dias antes do carnaval.

Era uma maneira de divertir as pessoas, durante aquela quadra carnavalesca.

Em Alvarinhos havia uns rapazes que gostavam de se divertir, e tinham um certo jeito para cantar, e como havia lá um acordeonista pensaram em organizar uma cegada. Eu morava em Santa Suzana, mas convivia muito com aquela rapaziada, eles, como sabiam que eu gostava da reinação, e também tinha um certo jeito, convidaram-me, eu aceitei. Fizemos cegadas durante cinco anos seguidos, já éramos também consideradas como uma das boas cegadas daquela época, o último ano em que eu representei, fui eu que escrevi a peça, era um drama que tinha como título «O Fugitivo».

Na Páscoa seguinte faleceu o meu Pai. Como eu estava de luto pela sua morte, nesse ano não participei com os meus colegas que, convidaram o F. para ir com eles.

O F. era um personagem do grupo de teatro da Assafora, que entretanto tinha casado em Alvarinhos, e era já considerado um grande artista.

No ano seguinte, pensaram em fazer lá uma marcha para a qual me convidaram, a mim e a vários rapazes e Raparigas lá de Alvarinhos. O F. é que fez quase tudo, eu apenas escrevi uns versos para uma desgarrada, que era um complemento da marcha.

Visitámos as terras onde costumávamos ir com as cegadas, foi uma loucura, as pessoas ficaram maravilhadas. Dali nasceu a ideia de que no próximo ano iríamos tentar fazer uma peça de teatro, género de revista à Portuguesa.

Eu sentia uma certa vocação, e pensei em escrever uma peça de teatro, sem dizer nada aos meus colegas. Passados alguns meses, convidei o F., o T. e o E. para termos um encontro, quando eu lhes disse que tinha escrito uma peça de teatro. Foi uma risada geral, depois foi lida a peça, e vieram os comentários. «Realmente está jeitosa», disse o F.. «Está engraçada», disse o E., o T. que era um pouco pessimista disse a reinar, «Ah, vamos levar uma trapada, vamos!». O F., «Qual quê? com umas pequenas emendas fica porreira, vamos em frente» e disse, «eu vou começar a preparar as variedades».

No princípio do verão marcou-se uma reunião, para a qual convidámos mais alguns elementos. Nessa reunião, o F. apresentou também um Drama escrito por ele, do qual nós também gostámos, mas chegámos à conclusão que a peça que eu tinha escrito era mais acessível, mais fácil de representar, e ficou assente que naquele ano seria a minha peça a ser representada, e a do F. no ano seguinte.

O F. além de já ter muita prática tinha uma grande imaginação para o teatro, género de revista à Portuguesa, escrevia as poesias, as músicas, ensaiava as marchas, imaginava os trajes, os cenários, a ribalta etc, era tudo com ele.

O F. propôs que, como eu tinha certo poder de improviso, iria experimentar fazer de comper. E lá fiquei eu como comper.

A pedido do F. era eu quem imaginava quase sempre as minhas piadas. Depois nos ensaios havia as rectificações que fossem necessárias. Convidaram-se vários Rapazes, e Raparigas para fazerem parte do que viria a ser o Grupo Cénico de Alvarinhos.

Começámos a ensaiar e logo num dos primeiros ensaios, recebemos uma carta da Sociedade das Albogas, a pedir-nos que a nossa primeira saída fosse à sua colectividade, além de muito surpreendidos, como é que eles já sabiam? Ficámos comovidos e deu-nos uma grande força para continuar.

As nossas primeiras actuações foram em Alvarinhos, em Santa Suzana, minha terra, em Assafora, terra do F., e no Salão Paroquial da nossa Freguesia.

Depois, e apesar de termos vários convites, foi de facto às Albogas a nossa primeira saída. Eles reconheceram e receberam-nos com grande entusiasmo e a casa estava superlotada. No fim da nossa exibição e com grande surpresa de todos nós, numa sala à parte, lá estava à nossa espera uma mesa bem recheada com comida, bolos bebidas de tudo o que era bom. Foi um momento maravilhoso, sentíamos todos uma grande felicidade. E mais uma vez comovido eu senti que valia apenas ter fé em Deus.

Aqui começa a ter força o nosso Grupo Cénico de Alvarinhos, Género Revista à Portuguesa, que talvez, pela nossa simplicidade, éramos sempre bem recebidos, e as salas ficavam sempre lotadas.

Actuámos em quase todas as Colectividades do nosso Conselho, e do Concelho de Mafra, em Sintra, actuámos também várias vezes nos Cinemas, o antigo Cinema da Portela, e depois no Carlos Manuel, e em Mafra actuámos no Cinema Osório de Casto, em Cascais na casa dos Pescadores e na Malveira no Salão dos Bombeiros, onde vivíamos grandes momentos de convívio e de felicidade.

Depois desta maravilhosa experiência, formou-se «O Céu do meu País» Grupo Cénico de São João das Lampas, com alguns personagens da Freguesia, que já tinham participado em outros grupos de Teatro, e com alguns Jovens Rapazes e Raparigas, que nós nem sequer conhecíamos. Mesmo assim, formou-se um grupo de gente

maravilhosa, pela grande amizade que existia entre nós, éramos como se fôssemos uma família. Decorria tudo pelo melhor, assim continuámos a ter um grande sucesso. No nosso concelho e não só. A comprová-lo está a nossa ida a Lisboa, representar no Teatro Maria Vitória «Parque Mayer» e também no Teatro Maria Matos. «Ai que Saudades.»

Os lucros do nosso grupo Cénico foram o primeiro dinheiro a ser depositado no Banco, para a construção da obra do Centro Paroquial de São João das Lampas, do qual nos orgulhamos muito.

Depois eu ia escrevendo algumas rábulas, que eu e um pequeno grupo de Carolas do teatro representávamos nas festas, ou em Sociedades actuando sempre em benefício de várias necessidades públicas.

Também fui convidado a participar no palco do Cinema Carlos Manuel na «festa do Poeta» do concelho de Sintra organizado pela Dra. M. A. M. do Jornal Sintra onde recitei a poesia «Pensando e olhando eu vi» que eu escrevi para o efeito.

#### [19] «««OS CARNAVAIS DE SANTA SUSANA E POBRAL»»»»

Também fui um dos que mais colaborou nos grandes carnavais de Santa Suzana e Pobral. Foram seis anos de um trabalho intenso, para grande parte das pessoas da nossa terra: em todos esses anos, cerca de quatro meses antes do Carnaval, fazia-se uma Assembleia geral, onde era nomeada uma comissão para o efeito, chamada «comissão do carnaval».

Essa comissão tinha a responsabilidade de convidar e organizar pequenos grupos, para que eles formassem os respectivos carros, e ainda tínhamos a responsabilidade de os ajudar e elucidar, nas suas difíceis tarefas. E era ainda a comissão do carnaval que ordenava todos os movimentos das diversões, no Palco, ou nos cortejos. Essa comissão era composta por sete elementos, eu como tinha um certo jeito, e me disponibilizava sempre para essas coisas, fui um dos que participou em todas essas comissões de carnaval.

#### [20] CONTINUAÇÃO DA MINHA VIDA APÓS O CASAMENTO

Casei-me no dia vinte e cinco de Abril do ano de mil novecentos e cinquenta e três, fui habitar para uma casa que meu pai mandou construir, para eu ir para lá morar,



aliás, o meu pai mandou construir um prédio para cada filho. Excepto para o P. que foi viver para um prédio do Pai de sua Esposa.

Quando me casei, fiquei a trabalhar como moleiro por conta do meu Pai, com um ordenado inferior ao de um trabalhador do campo, mas como trabalhava de dia e de noite, aos domingos e dias santos, e como recebia ao mês o ordenado passava a ser mais ou menos igual, como eu só tinha um filho, a vida não era muito difícil, mas entretanto nasceu o meu segundo filho, o M., no dia onze de Abril de mil nove centos e cinquenta e quatro. A vida passou a ser um pouco mais difícil, tinha que se economizar ao máximo. As vidas naquele tempo eram muito difíceis. Passado algum tempo comecei a trabalhar a meias com o meu pai, dividíamos a maquia, metade para cada um, para que se compreenda melhor esta pequena história, vou tentar dar uma explicação.

Os cereais eram medidos por o alqueire, ou por meio alqueire, medidas que eram feitas em madeira, o alqueire levava catorze litros, o meio alqueire levava sete litros, medidas essas com que o moleiro se servia para fazer o intercâmbio com os seus fregueses, isto é, o freguês mandava para o moinho seis alqueires rasos de trigo, e recebia do moleiro também seis alqueires de farinha, mas com um camoiço, só que um alqueire raso de trigo dava mais do que um alqueire de farinha com camoiço, ou seja, uma tarefa com seis sacos de trigo dava sete sacos de farinha, esse saco que dava a mais, chamava-se a maquia, ficava para o moleiro, como sendo seu ordenado, só que havia trigo em que a mesma quantidade, rendia mais ou menos farinha, consoante a sua qualidade, se tinha mais, ou menos impurezas, ou se a farinha era mais fina, aumentava de volume, se era mais arreluada diminuía de volume.

Certo dia ao dividir-se a maquia, que por acaso tinha rendido menos do que era normal, meu pai entendeu que aquela tarefa tinha obrigação de dar mais maquia do que a que eu lhe apresentei, ele disse-me com um ar um pouco carregado «ó João, é pá, tão pouca maquia, estás-me a enganar ó quê!»

O meu pai estava a desconfiar de mim. Foi como que se ele me desse uma bofetada. Após um curto silêncio disse-lhe «o pai está a desconfiar de mim, é? Então, se o Pai não confia em mim, eu entendo que o melhor é o pai arranjar para qui um empregado, eu vou-me embora». Meu pai muito vermelho disse «vais-te embora? e vais trabalhar pra onde?». «Vou procurar trabalho nem que seja para as pedreiras. Segunda-

feira já não venho», subi as escadas e fui para o engenho de cima, o meu Pai saiu, foi para a casa.

Passadas cerca de duas horas, meu pai apareceu lá no moinho, muito calmo e com certa tristeza disse-me «João, perdoa-me, eu fiz mal, estou muito arrependido em ter-te dito o que disse. Tu não vais embora! Eu ‘tive a pensar, vamos fazer um contrato, se tu quiseres, vou arrendar-te os engenhos. Passas a pagar uma renda, vai ser bom para nós dois. Compras-me o burro e a carroça, vais pagando como puderes. Se aceites podes começar a trabalhar por tua conta já no princípio do próximo mês». Eu fiquei comovido em silêncio e na dúvida disse «talvez». Meu Pai insistiu, «se quiseres tudo bem». Eu concordei.

Depois após um curto silêncio meu Pai disse-me «ouve lá? porque é que quando eu ralho contigo tu ficas calado e não me respondes, é que muitas vezes da discussão nasce a luz».

Eu respondi-lhe «o Pai sabe que eu não tenho feito para isso».

Realmente meu pai, com os meus irmãos, discutiam várias vezes por tudo e por nada, eu entendia que era uma falta de respeito.

Instantes depois chegámos a um acordo e no princípio do mês comecei a trabalhar por minha conta.

Não era nada fácil já que fazer os «carretos» ou seja buscar e levar os cereais aos fregueses dava muito trabalho, em especial no inverno é que os cereais que eram movidos na Azenha, eram transportados com o burro com a sua albarda, é que os caminhos eram tão maus que nem as carroças conseguiam chegar lá perto. Por exemplo eu depositava na minha adega todo o cereal que transportava com a carroça das aldeias vizinhas que tinham bom acesso, depois esse cereal era transportado para a Azenha com o burro e com albarda que só podia transportar no máximo cento e cinquenta quilos cada viagem com uns caminhos péssimos muitas vezes tínhamos que andar por cima água, de lama era um grande sacrifício para o moleiro e para os animais.

Entretanto minha Esposa quando podia ajudava-me a fazer os carretos, isto é, ia com a carroça buscar o trigo e levar a farinha aos fregueses, só que já tínhamos duas Crianças e era difícil. Passados cerca de três anos comprei um tractor e as respectivas alfaias em segunda mão, agora com o tractor já era mais fácil, eu fazia quase todos os carretos com o tractor que era muito mais rápido, já que o próprio tractor chegava mesmo junto da azenha, depois comecei também a trabalhar com o tractor nas terras,

nuns bocados que o meu sogro me dispensou, e outras que arrendei, e comecei também a fazer uns biscates para alguns pequenos agricultores. Entretanto como o B. e o M. andavam na escola, a minha Esposa tinha mais disponibilidade de tempo, comprámos uma vaca, e pouco tempo depois comprámos um porco para criar carne para comermos, vivemos assim durante alguns anos.

Depois o meu filho B. foi para o «Seminário».

No dia dois de Abril de mil novecentos e sessenta e dois faleceu o meu Pai, com sessenta e dois anos, ainda novo, que pena! para quem trabalhou tanto. No ano seguinte, como eu e os meus irmãos já éramos casados Minha Mãe aconselhou-nos a que fizéssemos as partilhas.

## [21] HISTÓRIA QUASE INÉDITA

Um dia andávamos todos a cavar vinha na moita que era do meu falecido Pai. Depois do almoço na hora da sesta sentámo-nos à sombra de uma árvore, ali começámos a discutir o assunto das partilhas, cada um escolhia o que mais lhe interessava dentro de um valor possível, quem não tinha casas escolhia maiores valores em fazendas, a mim calhou-me a casa, o moinho, e a azenha, e pouco mais, o resto foi dividido pelos outros cinco irmãos, em valores que nós consideramos mais ou menos iguais. Em pouco mais de duas horas foi feita a partilha, mas com a condição de haver um prazo de quinze dias, para que as pessoas falassem com as suas famílias. No fim dos quinze dias fez-se novamente a dita reunião.

Todos estavam de acordo. Agora só faltava assinar! Bonita história!

## [22] TRÊS PEQUENAS HISTÓRIAS DE PEQUENOS NEGÓCIOS

### 1. A TROCA DA MOTORIZADA

Eu tinha uma motorizada “Ilo Foguete” já velha que deixou de trabalhar, fui à oficina do M. P. na Terrugem, para trocar o Ilo com outra motorizada, nessa ocasião, eu estava mesmo em crise de finanças. Havia lá uma Zundap em segunda mão, como eu não podia gastar muito dinheiro, perguntei ao empregado, o T., que era muito meu amigo, nós os dois já tínhamos participado junto em cegadas e nos teatros etc... Falei-

lhe na dita motorizada, ele disse com um sorriso irónico «o quê? Queres Comprar isto?», chegou o P., que era o patrão, o T. disse-lhe «o João Azenha quer fazer uma troca, o Ilo com esta Zundap velha, o P. olhou para mim e disse «ó pá, tu queres andar todos os dias a correr para a oficina, é?». Eu respondi «ó P., eu não queria, mas neste momento estou muito fraco de finanças, com os filhos a estudar a vida não está nada fácil». O P. ficou a pensar, depois apontou para a montra e com um sorriso disse «ouve! vês aquela Zundap que está ali na montra, é aquela que tu vais levar». Eu disse «nem pensar! Não tenho dinheiro para isso». «Vais sim, pagas a prestações, não te rales», eu fiquei comovido e disse «mais compromissos dos que eu já tenho, não». Ele insistiu «levas esta motorizada, se algum dia não puderes pagar alguma das prestações, avisa-me, não há problema». Devido à sua persistência, pensei um pouco e disse «só compro aquela motorizada nas seguintes condições, ficas com o Ilo e eu pago-te o resto daqui por seis meses em Agosto quando vender a seara de trigo». O P. disse «negócio feito. T., tira a Zundap da montra». Comprei a motorizada e paguei-lha em Agosto como havia sido combinado. «Obrigado, P.».

### [23] 2ª HISTÓRIA A COMPRA DO MEU PRIMEIRO CARRO

Um Domingo à tarde estávamos na adega do M. C.. Ele, Eu, o A., o D. C. e o F. L.. O Afonso era irmão do genro do M. C., éramos amigos, e nos fins de semana juntávamo-nos muitas vezes, nas nossas adegas, à conversa, a petiscar uns amendoins e a beber uns copos de vinho.

Nesse Domingo a certa altura o Afonso disse «ó L., eu vou imigrar para a França, quero vender o meu carro «Ford Cortina». É um carro bom para ti, tens que me o comprar?». «Eu, isso nunca?» disse o L., «e porque não», respondeu o A.. «Era bom para ti e para os teus filhos, que já são uns Homens, eu faço-te umas condições boas, o carro está impecável e vendo-o por trinta e três contos, pagas-me treze contos na entrega do carro e os restantes vinte pagas para o ano quando eu vier de férias e não te levo juros. É um negócio de amigo!

O L., peremptório, disse «isso é que era bom, eu pôr um carrinho nas mãos dos filhos, nunca!». Enquanto íamos conversando eu fiquei a pensar no assunto, e entendi que realmente era um bom negócio, e comecei a pensar, como o B. já trabalhava nas finanças ele e o Irmão M. iam estudar de noite, em Sintra, tinha que comprar outra

motorizada, e nas noites de inverno eles tinham que vir ao frio, à chuva, pensei cá para mim «a compra do carro era uma boa ideia».

Eu que nunca tinha sequer pensado em comprar um carro, já quase à noitinha disse meio à toa «esse carro era bom era para mim». O M. C., que sabia das minhas dificuldades monetárias, disse «o quê, tu não tens dinheiro nem para comprar um carro de mão», a malta desatou a rir, eu meio a sério disse «nunca se sabe?». Continuámos na conversa, pouco antes de nos despedirmos eu disse «ó A., se o L. não quiser o carro, não o vendas sem falar comigo». O M. C., ainda incrédulo, «ó pá, tu não estás bom da ideia com certeza». «Porquê?» disse eu, «já tenho feito tantos negócios sem dinheiro, é mais um».

Quando nos despedimos eu repeti «ó A., já sabes, se o L. não quiser o carro, não o vendas sem falar comigo. Vou-me aconselhar com a minha família, se eles estiverem de acordo compro-o».

Falei com a minha Mulher e com os meus filhos, disse-lhes «eu entendo que é um bom negócio, só que é um bocado arriscado», mas como as condições de pagamento eram boas, todos concordaram que devíamos de comprar o carro.

No Domingo seguinte juntámo-nos de novo, o A. perguntou «então o carro vai ou fica?». O L. disse «eu para mim não o quero». Eu disse «se tu não queres comprar o carro, e se o Afonso me fizer as mesmas condições que que te fazia a ti eu compro-lhe o carro».

O A. afirmou «pronto, está feito. As condições são as mesmas eu só vou para a França daqui a quinze dias, pagas-me nessa altura os treze contos e os outros vinte pagas para o ano quando eu vier de férias. «Negócio fechado.»

Na semana seguinte comecei a tirar a carta de condução, tirei a carta em pouco tempo. Entretanto o B. também a tirou, assi como o M. quando fez os dezoito anos, foi uma compra inesperada mas muito importante para nós.

#### [24] »»»A SERVENTIA «««

A Terra Nova é uma propriedade que herdei do meu sogro, onde está feita a casa do B., tinha uma serventia de dois metros de largura, e cerca de sete metros de comprimento, ficava a sete metros de distância da estrada, a fazenda do A. que era pegada com a minha formava portanto um quadrado entre a minha terra e a estrada, com cerca de setenta metros quadrados.

O A. C., quando pensou fazer a casa na sua propriedade, como a terra tinha pouca largura, pensou fazer um negócio comigo, eu autorizava que ele entrasse um metro na minha fazenda, e ele dava-me aquele quadrado, ficava a minha propriedade a chegar à estrada. Era um bom negócio para nós dois, só que a minha terra ficava também muito estreita e seria difícil para lá construir uma casa.

Pensei em falar com o meu amigo M. C., dono do terreno do outro do lado, se ele me vendia um metro de largura na sua propriedade, para eu poder fazer a troca com o António.

Combinámos o preço e fez-se o negócio e paguei-lhe. Eu queria que o M. C. dissesse à sua família. Ele não quis, dizendo «ó pá, é tão pouca coisa entre nós dois não há problemas, a minha propriedade é tamanha». Fiz a troca com o A. C., que em pouco tempo começou com as obras, e entrou um metro para dentro da minha fazenda, como tínhamos combinado, e eu entrei também um metro para a terra do M. C, como estava combinado. E aquele quadrado desapareceu e a minha terra ficou a chegar à estrada tal como está.

Passado tempo, quando alguns dos familiares do M. C. souberam, queriam que ele se negasse ao negócio, houve até desavenças na família, chamaram-me lá a casa dele e eu expliquei-lhes que queria que ele dissesse à família, e que ele tinha dito que como era uma coisa tão pequena que nem valia a pena dizer à família. Logo houve alguém que levantou a voz e disse «isto foi a fazer pouco da gente, mas não fica assim». O M. C. disse «o quê? É mais certo eu dar um tiro na cabeça do que desfazer este negócio».

Eu e o M. C. tínhamos muita convivência, trocávamos muitos dias a trabalhar no campo, eu é que lhe fazia todo o trabalho com o meu tractor, fazíamos a vindima em conjunto, cheguei a lá ir pela matança dos porcos. Como eu era um amigo da família, não falaram mais no assunto. Tudo acabou em bem, e ficámos amigos com dantes.

#### [25] »»»»A OUTRA SERVENTIA ««««

As Quitérias eram três fazendas pegadas, cada uma com sua caderneta, a Quitéria, a Quitéria do Poço e a Margaceira, propriedades que herdei do meu sogro, e que só tinham uma serventia de pé posto, entretanto, como havia lá pedra boa para ser explorada, vendi a pedra, mas não tinha serventia e pedi ao A. P. se me autorizava a passar por uma propriedade que ele trazia de renda e que era do seu Cunhado E., para transportar essa pedra, ele autorizou, passado algum tempo o A. P. disse-me que o seu

cunhado, o E., lhe tinha telefonado de Inglaterra para me proibir de passar pela propriedade, porque o tinham o avisado que uma serventia de pedreira em pouco tempo ganhava posse, o Esmeraldino era meu primo, e meu amigo, tinha sido também meu colega nas cegadas e nos teatros, eu disse ao A. P. que me desse o número do telefone do E., que eu ia telefonar a dizer-lhe que entre nós não haveria problemas e que nas férias falávamos nesse assunto, o A. P. passados uns dias disse-me «podes continuar a passar pela terra até as férias, sabes é que por inveja foram meter veneno ao meu cunhado, eu falei com ele e ele deu autorização». E continuei a passar por lá.

Para resolver o problema, eu pensei comprar uma propriedade ao D. M., que dava para um caminho público e fazer ali uma serventia. Falei com ele e comprei-lhe a propriedade.

Essa propriedade tinha uma pedreira, onde havia um contrato de exploração da pedra, com um tal Armando, ao fazer o negócio, para evitar problemas, fui a casa do A. e disse-lhe que tinha comprado a propriedade ao D., para fazer uma serventia, mas com a condição de eu respeitar o contrato que havia com ele em relação à exploração da pedreira, o A. a princípio barafustou, eu disse-lhe que só me interessava da serventia, a esposa dele ainda disse «desde que possamos explorar a pedra tudo bem», ele disse-me «pronto sendo assim concordo».

Fui novamente a casa do D., e disse-lhe que tinha falado com o A., o D. ficou satisfeito, e eu disse-lhe «amanhã vou ao banco buscar o dinheiro e pago-te». Nesse mesmo dia à tarde o D. apareceu-me lá em minha casa a dizer que o negócio ficava sem efeito, que o A. lhe tinha oferecido mais dinheiro. Fiquei tão chateado com a aquela falta de dignidade, que tive bastante tempo sem falar com estas duas personagens.

Para resolver este problema, pensei em comprar uma serventia à minha prima, M. dos A., que vivia no Luxemburgo, dona de uma propriedade que dava da minha propriedade até à estrada, quando ela veio de férias falei com ela, se me vendia uma serventia no Degafó, e contei-lhe a história, da maneira como os outros se tinham negado ao negócio. Ela ficou admirada dizendo «malandros».

Após algum silêncio ela disse «nesse caso, se o primo quiser falar com o dono da propriedade situada ao norte da minha, faz-se uma serventia, entre a minha e a dele que dá para nós os três e é bom para todos», falei com o dono dessa propriedade ele não quis e eu fiquei muito triste.

Falei novamente com a minha prima, e disse-lhe que ele não tinha aceite a nossa proposta, ao que ela respondeu «sendo assim vendo-te a serventia com a condição de esse Senhor, dono da outra fazenda, não ser autorizado a passar por lá nunca».

Fixámos o negócio. Uma serventia, com três metros de largura a todo o comprimento da propriedade denominada o Degafo, com a condição de a serventia pertencer em partes iguais apenas à vendedora e ao comprador.

Depois pus-me a meditar lá no cimo da Quitéria, medindo com os olhos a distância que seria o outro caminho se fosse à volta aos Cabeçudos e que era um mau caminho e a subir até aos moinhos e dali até a estrada da Laje, calculei que seriam mais de três quilómetros, ao passo que do cimo da Quitéria a até ao mesmo local «estrada da Laje» seriam pouco mais de cem metros, de um caminho quase plano. Serventia essa que valorizou as minhas propriedades em alguns milhares de euros.

Após tanta falsidade, fui eu quem fiquei a ganhar um valor incalculável. Foi quase como que um milagre, graças a Deus.

#### [26] A TROCA DO CORTINA PELA CARRINHA OPEL CADET

Eu andava com a intenção de trocar o carro Ford Cortina por uma carrinha Opel Cadet.

Certo dia estávamos a jantar eu e meu Filho, o B., e ouvimos na rádio um locutor anunciando que os carros usados iam aumentar de preço, eu disse para o B. «amanhã tenho que ir à Adega Regional de Colares receber um resto do dinheiro do vinho, depois vou a Lisboa ver o primo J. F., em Sintra compro o Diário de Notícias, para ler no combóio, e ver se há algum anúncio de uma carrinha Opel Cadet, para observar os preços. Assim foi, em Sintra comprei o jornal, nos anúncios vinha lá só o preço de uma carrinha Morris mil e trezentos, que estava à venda na garagem do Hotel Rits.

Depois de visitar o doente, por curiosidade pensei em ir observar o preço desse Morris mil e trezentos, dirigi-me ao local indicado pelo anúncio, falei com um funcionário, mostrei-lhe o anúncio, ele disse-me «o meu colega, o dono da carrinha, saiu agora mesmo, foi mostrar essa carrinha a um cliente, mas não deve demorar, se quiser esperar um pouco, eles podem não fazer negócio.

Eu, que só me interessava de observar os preços, como o homem demorou bastante tempo, por duas vezes tive a intenção de me ir embora, mas como tinha a tarde livre pensei esperar. Entretanto apareceu-me um Senhor que me perguntou «é você que



queria comprar a carrinha Morris», «sim sou» eu afirmei, ele respondeu «acabei agora de a vender, segundo o que o meu colega disse, você chegou um pouco atrasado, é a vida». À saída da porta estávamos a despedir-nos diz-me esse Senhor «ouça, eu tenho ali uma carrinha Opel Cadet em muito bom estado, talvez lhe interesse». Como era exactamente o que eu procurava, senti como que um impulso dentro de mim, tive medo que o Senhor se tivesse apercebido e disse quase à toa «uma carrinha Opel, não, não estou interessado. Dizem que essas carrinhas quando transportam um certo peso são um bocado falsas, e derrapam um pouco», ele disse «você é que sabe, se quiser vamos ali ver, está ali ao fundo da garagem», fomos lá, quando vi a carrinha fiquei encantado, era exactamente o que eu procurava. Esse tipo, que me pareceu ser um homem sério, disse-me «se o Senhor estiver interessado na carrinha eu estou a pedir por ela oitenta e três contos, mas se quiser fizer negócio tiro-lhe três mil escudos, para ajudar a fazer a transferência». Eu disse-lhe «não estou dentro do assunto, mas não será um pouco caro?». «Não vendo por menos». Eu pedi «o Senhor faz-me um favor. O meu Filho tem que vir a Lisboa depois de amanhã, tirar o passaporte, eu venho aqui com ele, tenho lá um rapaz amigo que é mecânico, se o Senhor não se importa eles vêm ver o carro, se não houver problemas faz-se o negócio». Ele disse «quer um conselho, se o Senhor está mesmo interessado na carrinha, vamos já acertar o negócio. É que um Senhor de Sintra veio ver o carro, e mostrou-se interessado, se não fixarmos o negócio hoje, amanhã pode ser tarde. Você tem algum dinheiro consigo?». «Tenho aqui oito mil escudos», «tudo bem» disse ele, faz-se o contrato, eu assino um documento em como recebi os oito mil escudos, quando vier o seu filho e o mecânico, se notarem algum problema com o carro o negócio fica sem efeito. Concorda?». «Tudo bem» disse eu.

No dia combinado, ao falar com o vendedor do carro disse-lhe «eu não trouxe o mecânico, o meu filho vem aqui ter daqui a pouco, eu confio no Senhor, o negócio está feito, agora agradecia-lhe sinceramente, se o carro tiver algum problema diga, ele sorriu e disse «sabe qual é o defeito que o carro tem? você deu-me oito mil escudos, eu dou-lhe mais dois mil, ou seja, dou-lhe dez mil escudos para desfazer o negócio. É que o Senhor de Sintra veio cá para comprar o carro e já me dava algum dinheiro de ganho. Eu disse «não, o negócio está feito, não se desmancha. E você, quer comprar-me este Cortina?». «Compro, sim, Senhor, e o que eu não lhe puder dar ninguém pode.» Mirou o carro e disse «dou-lhe trinta contos pelo carro».

Eu sorri e disse «não dá mais nada?». Ele com um sorriso fez um gesto negativo com a cabeça e disse «eu não sou cigano».

Entreguei-lhe o carro, daí a pouco chegou o B. e ficou encantado com os negócios.

E assim nos despedimos, foi também um bom negócio.

## [27] AINDA A CONTINUAÇÃO DA MINHA VIDA APÓS O CASAMENTO

Feitas as partilhas, como naquele tempo nas reuniões da Acção Católica as pessoas mais evoluídas diziam que para o progresso do país as pessoas deviam juntar-se em cooperativas.

Eu os meus irmãos, o E., o M., e o meu Cunhado A., pensámos formar uma sociedade entre os quatro, juntámos tudo o que cada um fabricava, até o moinho e a azenha, as vacas, os porcos, a criação, tudo, até a nossa alimentação era feita em conjunto, para ser mais económico.

Comprámos dois tractores e as respectivas alfaias, tudo a prestações. Arrendámos várias fazendas, semeámos bastante trigo, centeio, grão preto, fabricámos as nossas vinhas, etc. Como tínhamos dois tractores e as alfaias novas, trabalhávamos também para outros agricultores que nos contratassem.

A intenção era boa, só que nós tivemos pouca sorte, nesse ano foi um ano de um Inverno terrível para a agricultura, que nos deu bastante prejuízo, ficámos desanimados. Mas não desistimos, começámos a ir vender produtos agrícolas à praça de Cascais, foi uma ajuda, mas mesmo assim era difícil, depois ainda estivemos mais dois anos juntos, que nos ajudou a recuperar um pouco. Mas não era fácil continuar, até porque nós não tínhamos sido preparados para o efeito.

Quando deixei a sociedade com os meus irmãos, continuei com a agricultura, fiquei com um dos tractores e com as respectivas alfaias, fiquei também com algumas das melhores fazendas que estavam alugadas à sociedade, onde explorava trigo, o feno, o feijão o grão preto e o vinho, etc...! Ainda era moleiro, mas grande parte dos fregueses deixaram de coser, compravam o pão às padeiras.

No ano de mil novecentos e sessenta e quatro, parei o moinho e a azenha deixei de ser moleiro, depois ainda participei em mais duas Sociedades. Eu e mais quatro colegas comprámos uma máquina ceifeira atadeira para ceifar o trigo.

Pouco tempo depois, entrei numa outra Sociedade, com vários agricultores, na compra de uma máquina debulhadora fixa. Passados alguns anos desistimos, porque essas máquinas foram ultrapassadas pelas modernas ceifeiras debulhadoras.

O meu sogro tinha-nos dado as suas vinhas para nós fabricarmos, como o meu cunhado estava empregado, era eu quem fabricava quase todas as vinhas do meu sogro. Depois aluguei mais algumas fazendas, trabalhava muito, a vida era difícil, mas eu não desistia. De dia ia lavrar para as fazendas dos meus patrões, e muitas vezes lavrava as minhas à noite ou de madrugada.

Entretanto o meu filho B. empregou-se nas Finanças de Sintra.

Minha esposa, que como na altura tinha menos trabalho, era só cuidar dos filhos e da criação, começou a coser pão para vender, vendia o pão em casa, nas lojas, e em vários locais, quando começou a ter mais venda, e como tinha que amassar à mão, por vezes os meus filhos ajudavam a mãe a amassar. Até que comprámos uma amassadeira, o que facilitou muito a vida à minha esposa, que cada vez tinha mais trabalho. O B. levava pão quente para vender aos seus colegas nas Finanças de Sintra, que a minha Esposa tinha cozido naquela madrugada, minha Esposa chegou por algum tempo a ir também vender pão à praça da Ericeira. Agora tínhamos uns lucros razoáveis, com o dinheiro que eu fazia, com a venda dos cereais, a venda do vinho, com o dinheiro que ganhava com o tractor, com o lucro do pão que a minha Esposa vendia, e com o ordenado dos meus dois filhos, é que o M. também já estava empregado na Câmara Municipal de Lisboa como escriturário e assim íamos amortizando as dívidas que ainda eram bastantes.

Como na conservatória havia um engano, numa troca de números das cadernetas de um terreno do meu irmão E., e o meu terreno do moinho, para não mexer mais nas partilhas vendi-lhe o moinho, para que não houvesse mais problemas.

#### [28] DATA DO NASCIMENTO DOS MEUS ÚLTIMOS TRÊS FILHOS

No dia vinte seis de Agosto de mil novecentos e sessenta e seis nasceu o meu terceiro filho, o E. T. A., que faleceu quando tinha apenas dez meses de idade.

No dia vinte e quatro de Junho de mil novecentos e sessenta e oito, nasceu a M. J. T. A..

E no dia dez de agosto de mil novecentos e sessenta e nove nasceu o meu último filho, L. T. A..

## [29] JOGADAS DE ANTECIPAÇÃO

Eu tinha herdado um bocado de terreno, a meias com o meu irmão P.. Como nunca podia ali fazer uma moradia, pensei que, quando eu pudesse iria ali construir um barracão agrícola. Um dia numa conversa com o meu vizinho A. S., ele muito chateado disse-me «é pá, ‘tive agora a falar com os tipos da fábrica de tijolo, da Cruz da Légua. Eu queria uma carrada de tijolo, e eles fizeram-me um preço razoável, mas disseram-me que, se eu comprasse duas carradas, faziam um preço ‘inda mais barato, «é muita diferença de dinheiro, mas eu não posso comprar as duas carradas, tenho que mandar vir só uma, mas é pena, dizem que os materiais de construção vão aumentar muito».

Eu disse-lhe «estou apensar em fazer um barracão, mas não leva nem meia carrada», ele disse meio a brincar «e então? já tens dois filhos quase casadoiros, e o tijolo não se estraga, era uma boa oportunidade, uma vez que o tijolo vai aumentar?», e eu pensei um pouco e como tinha vendido o moinho há pouco tempo, mandei vir também um camião de tijolo para mim, essa carrada foi descarregada, metade no local onde foi feito o barracão, e a outra metade na terra nova, onde é hoje a casa do B., esse camião de tijolo deu para o barracão, para a moradia que mandei construir, que é a casa do B. e ainda vendi tijolo. Entretanto o tijolo encareceu muito, foi um bom negócio.

Algum tempo depois mandei construir o Barracão agrícola.

Quando o B. começou a namoriscar, eu comecei a pensar em fazer a casa para ele. Primeiro pensei em tratar o que era mais necessário. Mandei fazer o projecto ao arquitecto, Sr. J. M. C., da C.M.S.. Como eu não tinha dinheiro nem muita pressa de fazer a obra, nunca fiz grande caso de mandar apressar esse projecto.

Passados perto de dois anos, uma colega do meu B. também empregada nas Finanças disse-lhe que seu Marido, empregado na Câmara, lhe tinha dito que estava um projecto na Câmara quase a caducar, com o nome de J. M. A. e perguntou-lhe se ele sabia quem era! «É de meu pai», disse o B. e muito contente deu-me a notícia. Eu fui levantar o projecto sem ter trabalho nenhum.

Pouco tempo depois, com a cópia desse projecto, fui à Somape a Pero Pinheiro, encomendei lá as vigas e os barrotes, em cimento para a casa, por cerca de onze mil escudos, eu não tinha pressa de começar obra, mas como nesse meio tempo surgiu a Revolução do dia vinte e cinco de Abril, os preços começaram a aumentar muito, eu comecei a pressionar a empresa, dizendo que queria começar a obra, como havia lá uma

grande Política na fábrica, esta produzia pouco, eu ia lá à empresa com o contrato na mão, a pressionar os gerentes da firma, passou-se mais algum tempo, até que um dia um encarregado da firma me disse «o material para esse projecto agora já lhe custa quase o dobro», eu reclamei e pedi para falar com o Senhor D. L., era ele que tinha feito o contrato comigo, eu pus-lhe as minhas razões, mostrei o projecto e disse-lhe que já lá tinha ido várias vezes para me mandarem o material e a firma adiava e não resolvia nada.

«Você tem toda a razão, eu trato disso», e lá consegui que mandassem todo o material escrito no projecto, pelo preço que tínhamos combinado.

Assim fiquei com as coisas que eram mais difíceis já tratadas.

Entretanto o B. pensou em casar-se como já tinha o tijolo, as vigas e a planta da casa assinada, foi só mandar construir a casa. Entretanto já tinha mandado construir o barracão que quando foi feito foi com a intenção de um dia fazer ali uma moradia para o M., só que ele, depois de tirar o curso e quando se Licenciou, pensou casar-se e comprou um andar mais perto do seu trabalho e o barracão afinal ficou para guardar coisas agrícolas.

O dia vinte e cinco de Abril de mil novecentos setenta e seis foi o casamento do B. com E. R.. Quinze dias depois faleceu a minha Mãe.

Depois meti-me numa aventura que me saiu muito cara. Pressionado por um tal M., «grande vigarista», comprei-lhe uma cama de minhocas para produzir húmus, que só me deu muito trabalho e um grande prejuízo próximo de três mil contos.

### [30] COMO ESTUDARAM OS MEUS QUATRO FILHOS

B., o meu Filho mais velho, depois de fazer a quarta classe, entrou no Seminário de Santarém onde permaneceu internado dois anos.

M., o meu segundo Filho, depois de fazer também a quarta classe foi estudar para a Telescola no Centro Paroquial de São João das Lampas.

O B., porque tinha muitas saudades da família, ou talvez por não ter vocação para a vida religiosa, saiu do Seminário, estava já no terceiro ano, entrou também para a Telescola, de São João das Lampas, mas, como perdeu a equivalência, ficou também no primeiro ano, tal como o M., e lá fizeram juntos o segundo ano de liceu. Depois

estudaram no Académico em Sintra «Colégio Particular», onde fizeram ambos do segundo ao sétimo ano de Liceu.

Estudavam à noite e trabalhavam de dia. O B. entretanto empregou-se nas Finanças de Sintra, dali saiu para ir para a tropa, quando saiu da tropa voltou para as Finanças de Sintra, deixou os estudos.

O M., que também tinha estudado de noite, de dia ajudava-me no trabalho do campo, chegando algumas vezes a trabalhar com o tractor, à noite ia para a escola, até completar o décimo segundo ano. Alguns meses depois empregou-se como Escriturário na Câmara Municipal de Lisboa, onde trabalhava de dia, e estudava de noite e assim tirou o seu curso Superior.

A M. J. e o L., depois de tirarem a quarta classe, estudaram no liceu da Portela em Sintra, onde fizeram o décimo segundo ano.

Ambos trabalhavam de dia no escritório do seu Irmão M. no Cacém e estudavam de noite, depois dos estudos ainda trabalharam em Cascais, por conta de um ex-cliente do M., o Sr. Ministro dos Santos. O L. depois foi trabalhar para a Louricoop, «Cooperativa da Lourinhã», e a M. J. trabalhou como Secretária numa fábrica no Sacário.

O L. um pouco mais tarde foi estudar de noite para a faculdade, onde tirou também um curso Superior.

Depois o L. e a M. J. formaram em conjunto uma firma de contabilidade, «Os Azenhas», com o escritório em minha casa.

### [31] AINDA A CONTINUAÇÃO DA MINHA VIDA APÓS O CASAMENTO

Depois, continuei mais algum tempo, sem que houvesse algo de especial, mas com muito trabalho, cheguei a fabricar mais de quatro mil litros de vinho. Como tinha algum dinheiro, pensei montar uma moagem e voltar de novo a ser Moleiro. Modifiquei o local onde tinha as arribanas e uns palheiros velhos nas traseiras da minha casa, onde montei uma moagem, com uns silos que levavam mais de trinta mil quilos de trigo.

Comprei as peças para a moagem a um ferro velho de Arranhó, que eram de uma moagem do Alentejo, e assim comecei uma nova fase da minha vida de Moleiro.

Em mil novecentos e setenta e seis, em pouco tempo já tinha uma freguesia razoável de padeiras aqui da zona, os primeiros foram o J. P., a M. D. C. e outros, também fornecia farinhas a várias padeiras de maior consumo, tais como o F. H. no

forno do pão Saloio da feira Popular de Lisboa e um Restaurante na Buraca, outro em Mem Martins, que ocupavam muito do meu tempo mas já me davam um lucro razoável. Agora já sem dívidas e com uma vida mais desafogada, desisti das fazendas alugadas, fiquei apenas com as que eram minhas. Ainda fabricava alguns cereais e algum vinho, mas em pouca quantidade.

Ainda continuava com a moleiraria. E assim se foram passando alguns anos. Os meus Filhos mais novos iam crescendo e estudando.

Entretanto como não me sentia bem de saúde fui mandar fazer uns exames, que não acusaram nada bem, como já estava reformado e por motivo da doença, deixei definitivamente a arte de Moleiro.

### [32] ALGUMAS ATRIBULAÇÕES NA DOENÇA

Tive uma doença ruim, princípio de um cancro nos intestinos, que felizmente foi detectado a tempo, quando ainda estava em embrião. Fui operado no Hospital de Amadora Sintra, pelo Médico Sr. Doutor D. F. onde tudo decorreu pelo melhor, graças a Deus. Quando saí do hospital, como não podia trabalhar com o tractor, deixei totalmente a agricultura.

Entretanto como já tinha escrito nuns cadernos umas Poesias e parte do livro «O Filho do Lenhador» tinha pedido ao L. se ele passava tudo o que eu tinha escrito para o computador. Quando saí do hospital e como fiz anos nessa altura, os meus Filhos deram-me como prenda um computador. Comecei a praticar, o L. e a M. J., que trabalhavam no escritório lá em minha casa, davam-me explicações, e assim comecei a praticar a escrever no computador.

Durante a convalescença, como já estava reformado, passava grande parte do meu tempo a escrever no computador, primeiro, «O Filho do Lenhador», depois, um livro com a história da Sociedade de Santa Suzana e Pobral, «História da Minha Terra», livro esse que ofereci à direcção deste Clube, a qual mandou editar dois mil livros.

E assim fui continuando com o Livro «Poesia e Cantilenas». Estes três livros já foram registados, no «ISBN» em Lisboa.

E tenho guardados nas disquetes do computador um livro em que descrevo umas pequenas histórias do Moleiro com todas as peças do Moinho e da Azenha, e mais algumas rábulas, as quais algumas já foram representadas em pequenas festas.

Cerca de cinco anos depois foi-me detectada pedra num rim. E fui de novo tratado no hospital Amadora Sintra, pelo Senhor Doutor J. B., que me mandou para o Hospital de Santo António na Reboleira, para me partirem essas pedras do rim, fui lá quatro vezes. Passado um ano e alguns meses tive uma infecção no apêndice e fui operado de urgência novamente no Amadora Sintra, onde fui mais uma vez muito bem tratado, agora pelo Sr. Doutor S..

### [33] OS LADRÕES QUE NÃO ERAM LADRÕES

O «L.» era um moleiro que trabalhava no Moinho do Leitão, nas Lameiras, que fornecia a farinha à E. do J. F., esta um dia perguntou à M. D. C. «o teu Moleiro, o João Azenha, não te rouba na farinha?», «acho que não», respondeu a M. D., «o Ladrão do meu moleiro, o Luís, rouba-me sempre um quilo de farinha em cada saco de cinquenta e cinco quilos», disse a E.. «Tenho que mudar de moleiro. Por favor, diz ao teu moleiro, o João Azenha, que, se ele quiser ser meu moleiro, que leve lá quatro sacos de farinha a minha casa». Eu, como a M. D. me disse, levei-lhe lá a farinha, e comecei a ser o moleiro da Ermelinda, passado pouco tempo, a E. disse à M. D. que eu também lhe roubava um quilo de farinha em cada saco, a M. D. disse-me.

Quando eu fui levar a farinha casa da E., pedi-lhe para que se pesasse a farinha na minha presença, e realmente faltava um quilo em cada saco, eu disse-lhe que o defeito decerto que era do seu peso de cinco quilos, ela mandou conferir o respectivo peso, que tinha cem gramas a mais, o que na balança decimal representava um quilo. A E. ficou incrédula, é que ela vendia os seus cereais com aquele peso e roubava-se a si própria. Afinal L. não era ladrão nem eu. A culpa era do peso.

### [34] A DATA DO CASAMENTO DOS MEUS FILHOS

O B. casou-se no dia vinte e dois de Abril de mil novecentos e setenta e oito.

O M. casou-se em Janeiro de mil novecentos e oitenta.

A M. J. casou-se no dia vinte e seis de Setembro de mil novecentos e noventa e nove.

O L. casou-se no dia cinco de Janeiro de dois mil e cinco.



## [35] OS MEUS NETOS

Até onze de Novembro de dois mil e sete, data em que estou a escrever este artigo, já me nasceram três netos e quatro netas, que à nascença eram todos sãos e escorreitos, felizmente.

O B. e a sua esposa, E., tiveram dois filhos. O T. R. A. nasceu no dia doze de Dezembro de mil novecentos e oitenta e três. O G. R. A. nasceu no dia vinte e seis de Setembro de mil novecentos e oitenta e cinco.

O M. e a sua esposa F. G. A. tiveram duas filhas. A I. G. A. nasceu no dia vinte e oito de Agosto de mil novecentos oitenta e três. A M. G. A. nasceu no dia vinte de Julho de mil novecentos e oitenta e sete.

A M. J. e o seu Marido N. C. tiveram um filho e uma filha, o A. C. A., que nasceu no dia cinco de Setembro de dois mil e um, e a S. C. A., que nasceu no dia treze de Outubro de dois mil e cinco.

O L. e sua esposa N. tiveram uma filha, a M. J. A., que nasceu no dia onze de Novembro de dois mil e sete.

T., o meu neto mais velho, filho do B., era uma criança saudável mas, a partir dos cinco anos de idade, apareceu-lhe uma doença terrível, que aos poucos o foi destruindo até à invalidez. Que grande desgosto.

Eu gosto muito dos meus netos, mas o meu amor pelo T. é muito mais do que amor, é também uma mágoa, uma angústia, que nunca esquece, pobre T., seus pais e seu Irmão. Que o Senhor os proteja e lhes dê coragem para enfrentarem aquela difícil situação, com amor, com carinho e com esperança.

## [36] ÀS CINCO DA MADRUGADA

O telefone tocou, às cinco da madrugada, eu e minha Esposa estávamos deitados.

Era a M. J., esposa do J. F., a pedir-nos por favor para que nós fôssemos a sua casa, dizendo que estava muito doente, quando lá chegámos, verificámos que eles estavam ambos muito nervosos, ela dizia que ia morrer. Tinha na mão um maço de notas, ou seja dez notas de cinquenta euros. E a chave do cofre na outra mão e dizia «está ali mais, e o resto que ainda tenho é tudo para vocês, eu vou morrer e quero que vocês tomem conta do meu J.».

Eu e minha esposa ficámos chocados com aquela situação, meditei um pouco e disse «eu não posso aceitar, vocês têm família que são os vossos herdeiros, eles não iriam gostar, não é justo que nós recebamos seja o que for. O seu a seu dono, continuamos vossos amigos, mas entendo que o melhor é telefonar para alguém da vossa família».

A meu pedido a M. J. telefonou para o seu Sobrinho M. B., pouco tempo depois, o M. chegou, e eu disse-lhe o que se tinha passado, e que eu e a minha esposa entendíamos que o assunto é um caso para ser tratado entre a vossa família, recusamos tudo, mas ficamos felizes com a nossa atitude.

O J. F. era um amigo de longos anos, trabalhámos muitos dias juntos no campo nas minhas fazendas e nas dele, mas foi muito mais dias nas minhas fazendas como meu trabalhador rural. Casou-se já tinha mais de sessenta anos e a Esposa tinha também perto de sessenta e ambos em primeiras Núpcias, apesar disso, foi sempre um casal muito amigo, ele já tem noventa e seis anos e a Esposa mais de noventa, eu tenho vinte anos a menos do que ele, a nossa grande amizade continuou, nós íamos várias vezes almoçar juntos com as nossas Esposas, festejávamos quase sempre os nossos aniversários em conjunto. Eu e ele jogamos às cartas muitas vezes em sua casa já que ele não tem transporte. Grandes amigos.

### [37] »»»» DAR NÃO DÓI ««««

Um dia em minha casa numa conversa em família, já a pensar no futuro, o L. que se tinha casado há pouco tempo disse que gostava de construir uma casa, de preferência no Covão, o M. acrescentou «eu sou franco, para mim preferia a Fontainha de Baixo, é mais pequena, mas é mais abrigada, virada para o nascente, é uma maravilha».

Eu dei a minha opinião e disse «para mim preferia a Fontainha de Cima», a M. J. com entusiasmo afirmou «ah, eu também», eu acrescentei quase à toa «boa ideia, ficaria a terra da eira e o barracão para o B., se o B. quiser».

O B., que era o filho mais velho, mostrando-se muito satisfeito, disse com entusiasmo «se todos estiverem de acordo, eu também estou e entendo que realmente é bom para todos nós».

Como todos tinham concordado, eu e minha mulher ficámos muito felizes ao termos doado aquelas quatro fazendas aos nossos quatro filhos.

Todos ficaram contentes. Tratou-se das partilhas. Havia duas fazendas que estavam em situação de indivisas. O B. levou as cadernetas para as Finanças e lá com os seus colegas de trabalho em pouco tempo resolveram o assunto. Tudo decorreu da melhor maneira.

Assim com toda lealdade e em poucos minutos decorreram as minhas primeiras partilhas. Graças a Deus, por isso digo «dar não dói».

### [38] A MINHA MODESTA POLIVALÊNCIA

Não me considero artista em coisa nenhuma, mas como sou persistente, e com um pouco de paciência, tenho feito um pouco de quase tudo.

Na minha vida profissional, primeiro trabalhei como agricultor, cavei a terra com a enxada, semeiei e ceifei o trigo, podei, empei, e sulfatei as vinhas. Depois e ainda nas fazendas trabalhei como tractorista, etc..

Como Moleiro fazia quase tudo o que a arte exigia, fiz velas novas para o moinho, enchia as suas cordas e fazia outras coisas que nem todos se habilitavam a fazer.

Quando foi preciso, fiz biscates de Pedreiro de Carpinteiro, de Serralheiro, etc...

Por brincadeira toquei Pífaró, Realejo, e Viola, o Acordéon era o meu sonho de criança, só que o acordéon custava muito dinheiro, e eu dei prioridade ao que era mais necessário para a minha vida, preocupando-me principalmente em dar um estudo aos meus filhos.

Só comprei o acordéon quando tinha cinquenta e nove anos, era uma concertina de teclas que me custou trinta e cinco contos, mas mesmo assim sem nunca ter uma aula, por brincadeira, cheguei a tocar em palco acompanhando alguns personagens que ali actuavam e cantavam. A princípio ninguém sabia que eu tocava concertina e achavam graça. Como eu sabia que sabia pouco, era raro tocar em público, mas às vezes quando tocava as pessoas sorriam e batiam palmas achavam uma certa graça.

## ANEXO 2

### PLANIFICAÇÃO DA SEG

#### 1. Apresentação

- Nome da sequência (SEG): Género textual *memórias*
- Contexto (SEA): Textos de carácter autobiográfico
- Ano de escolaridade: 10.º ano
- Duração estimada:
  - Fase de pré-intervenção: dois blocos letivos (cada bloco letivo tem a duração de 50´)
  - Fase de intervenção: quatro blocos letivos
  - Fase de pós-intervenção: dois blocos letivos
- Professoras dinamizadoras
  - Fase de pré-intervenção: Naseema Saiyad
  - Fase de intervenção: Noémia Jorge
  - Fase de pós-intervenção: Naseema Saiyad
- Capacidades a desenvolver
  - Compreensão de texto (escrito e oral)
  - Produção de texto (escrito e oral)
  - Capacidade linguística
  - Capacidade de reflexão metalinguística (metagramatical e metagenológica)
- Resultados esperados no final da SEG:
  - Apropriação do género textual *memórias* (em termos de compreensão e de produção textual)
  - Criação de uma linguagem do género textual *memórias* (linguagem metagenológica)
- Objetivos associados: cf. Roteiro
- Conteúdos associados: Cf. Roteiro

## 2. Roteiro

| <b>FASE DE PRÉ-INTERVENÇÃO (dinamizada por Naseema Saiyad)</b><br><b>ETAPA 0 – <i>As Pequenas Memórias</i>, de José Saramago</b> |  |  |   |   |   |      |
|--|--|--|---|---|---|------|
| Capacidade (foco)  | Objetivos  | Conteúdos  | Atividades  | Metodologia de trabalho   | Recursos  | Tp'  |
| <b>Produção de texto escrito</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Redigir um episódio de memórias, cumprindo as propriedades da textualidade.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>[Gênero textual memórias]</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de texto memorialístico, a partir de uma instrução dada pela professora.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho individual</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Documento de trabalho (Anexo 3, Recurso 1)</li> </ul>  | 50'  |
| <b>Abertura da sequência:</b> Apresentação da sequência aos alunos (tema/contexto, resultados esperados, etapas a percorrer)     |  |  |   |   |   |      |
| <b>Compreensão de texto escrito</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Apreender o sentido global do texto <i>As Pequenas Memórias</i>, de José Saramago (PM).</li> <li>ou</li> <li>Apreender o sentido global de um episódio/grupo de episódios do texto (PM).</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conteúdo temático de PM</li> <li>Estrutura de PM</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura e esquematização da estrutura de <i>PM</i>.</li> <li>ou</li> <li>Leitura e organização gráfica do conteúdo temático verbalizado num episódio/grupo de episódios de <i>PM</i>.</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho individual autónomo (fora do contexto de sala de aula)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Livro <i>As Pequenas Memórias</i></li> <li>Documento de trabalho (Anexo 3, Recurso 2)</li> </ul> |      |
| <b>Produção e compreensão de texto oral</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir uma exposição oral relativa a um tema transversal a PM, cumprindo as propriedades da textualidade.</li> <li>ou</li> <li>Recontar um episódio/grupo de episódios de PM, cumprindo as propriedades da textualidade.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Exposição</li> <li>ou</li> <li>Reconto (oral)</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação oral (texto expositivo) de um tema transversal à obra (ex. educação, contexto sociopolítico, relação com os avós...).</li> <li>ou</li> <li>Reconto oral do(s) episódio(s) lido(s).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho individual</li> </ul>   |   | 100' |

**FASE DE INTERVENÇÃO (dinamizada por Noémia Jorge)**  
**ETAPA 1 – Textos/géneros autobiográficos**

| Capacidade (foco)   | Objetivos   | Conteúdos   | Atividades  | Metodologia de trabalho  | Recursos   | Tp' |
|---|---|---|---|--|--|-----|
| <b>Compreensão de imagem</b><br><br><b>Interação oral</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a questão da representação autobiográfica.</li> <li>• Interpretar relações entre a linguagem verbal e códigos não verbais.</li> <li>• Participar de forma construtiva na situações de comunicação em causa, respeitando os princípios da interação discursiva.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão autobiográfica (verbal e não verbal)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de litografia “Drawing hands”, de Escher (leitura de imagem).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho coletivo</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação em PPT (PPT), diapositivo 1 (cf. CD-ROM)</li> </ul>  | 50' |
| <b>Compreensão de texto escrito</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar géneros autobiográficos (diário, autobiografia, memórias), com base na análise da dimensão contextual, temática e linguística dos mesmos.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Géneros autobiográficos (diário, autobiografia, memórias)</li> <li>• Contexto de produção</li> <li>• Conteúdo temático</li> <li>• Marcas linguísticas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise comparativa de três excertos textuais (com autonomia temática) pertencentes a diferentes géneros autobiográficos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho de pares</li> <li>• Trabalho coletivo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• PPT, diap. 4-17 (cf. CD-ROM)</li> <li>• Guião de estudo de género (GEG), pp. 2-4 (Anexo 3 – Recurso 3)</li> </ul> |     |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar graficamente a estrutura global de PM.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Género <i>memórias</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– [Macroestrutura]</li> <li>– [Plano de texto]</li> </ul> </li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquematização do plano de texto de PM</li> </ul>  |  |  |     |
| <b>Produção de texto escrito</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sintetizar, por escrito, as características estruturais do género memórias.</li> </ul>   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de uma síntese expositiva relativa à estrutura do género memórias</li> </ul>  |  |  |     |
| <b>Preparação da produção final:</b> Apresentação do trabalho a realizar pelos alunos, autonomamente, com vista a uma atividade de produção textual a realizar no final da SEG. |   |   |   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• GEG, p.15 (Anexo 3, Recurso 3)</li> </ul>   |     |

| Capacidade (foco)   | Objetivos  | Conteúdos  | Atividades   | Metodologia de trabalho  | Recursos  | Tp' |
|---|--|--|--|--|---|-----|
| <b>Compreensão de texto escrito</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar dois tipos de estruturas sequenciais recorrentes no gênero <i>memórias</i>.</li> <li>• Esquematizar uma sequência descritiva pertencente a um excerto de PM.</li> <li>• Esquematizar a sequência narrativa pertencente a um excerto de PM.</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de texto</li> <li>• Sequências textuais <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sequência descritiva</li> <li>– Sequência narrativa</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura analítica dois excertos de PM: <ul style="list-style-type: none"> <li>– leitura dos excertos;</li> <li>– esquematização do plano de texto do excertos;</li> <li>– troca de impressões relativamente às esquematizações feitas;</li> <li>– sistematização oral de conclusões.</li> </ul> </li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho de pares</li> <li>• Trabalho coletivo</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• PPT, diap. 18-25 (cf. CD-ROM)</li> <li>• GEG, pp. 5-6 (Anexo 3, Recurso 3)</li> </ul>  | 50' |
| <b>ETAPA 2 – Do relato de experiências pessoais ao texto memorialístico</b> |  |  |  |  |   |     |
| <b>Compreensão de texto oral</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Captar as ideias essenciais e as intenções de um relato oral de experiências pessoais: <ul style="list-style-type: none"> <li>– reconhecer as ideias expressas;</li> <li>– estabelecer relações lógicas;</li> <li>– realizar deduções e inferências.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero <i>relato de experiências</i> (oral) <ul style="list-style-type: none"> <li>– Conteúdo temático</li> <li>– Marcas linguísticas</li> </ul> </li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento ativo de relato de experiências pessoais inserido em entrevista: <ul style="list-style-type: none"> <li>– explicitação, por parte da professora, do contexto de produção do texto;</li> <li>– primeiro visionamento</li> <li>– segundo visionamento/leitura do texto transcodificado</li> <li>– análise oral do texto;</li> <li>– síntese das marcas estruturais e linguísticas do texto.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho individual</li> <li>• Trabalho coletivo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Excerto de entrevista a João Azenha (cf. CD-ROM)</li> <li>• PPT, diap. 26-27 (cf. CD-ROM)</li> <li>• GEG, p. 7 (Anexo 3, Recurso 3)</li> </ul> |     |
| <b>Produção de texto escrito</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redigir um episódio de memórias a partir de um relato de experiências, cumprindo as propriedades da textualidade.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gêneros <i>relato de experiências e memórias</i></li> <li>• Modo oral e escrito</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retextualização: <ul style="list-style-type: none"> <li>– redação conjunta da introdução;</li> <li>– retextualização individual;</li> <li>– confronto de resultados;</li> <li>– redação conjunta da versão final.</li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho individual</li> <li>• Trabalho coletivo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• PPT, diap. 28-35 (cf. CD-ROM)</li> <li>• GEG, pp. 7 (Anexo 3, Recurso 3)</li> </ul>  |     |

| Capacidade (foco)  | Objetivos  | Conteúdos  | Atividades  | Metodologia de trabalho  | Recursos  | Tp' |
|--|--|--|---|--|---|-----|
| <b>Compreensão de texto escrito</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar as estruturas linguísticas características dos gêneros relato de experiências pessoais/memórias e dos modos oral/escrito dos textos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gêneros relato de experiências pessoais e memórias</li> <li>• Texto oral/texto escrito</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura analítica e comparativa de: <ul style="list-style-type: none"> <li>– relato oral codificado;</li> <li>– MMV [37].</li> </ul> </li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho coletivo</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• PPT, diap. 36 (cf. CD-ROM)</li> </ul>  |     |
| <b>ETAPA 3 – Gramática e texto</b>   |  |  |   |  |   | 50' |
| <b>Capacidade gramatical</b><br><br><b>Capacidade de reflexão metagramatical</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar as regras de uso de sinais de pontuação e de sinais auxiliares de escrita para delimitar constituintes de frase e para veicular valores discursivos em textos memorialísticos.</li> <li>• Organizar a informação, estabelecendo e fazendo a marcação de parágrafos.</li> <li>• Identificar as formas linguísticas utilizadas em <i>memórias</i> para exprimir o passado e o presente.</li> <li>• Explicitar os valores temporais e aspetuais (das formas verbais) característicos do género memórias.</li> <li>• Identificar as formas linguísticas utilizadas para exprimir a subjetividade e a literariedade.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcas linguísticas do género <i>memórias</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sinais de pontuação</li> <li>– Sinais auxiliares de escrita</li> <li>– Paragrafação</li> <li>– Tempos e modos verbais</li> <li>– Localizadores temporais</li> <li>– Marcas de subjetividade</li> <li>– Recursos expressivos</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficina gramático-textual: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Etapa 1 – Sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– observação e manipulação de dados autênticos (excertos das produções iniciais dos alunos);</li> <li>– sistematização do conhecimento adquirido.</li> </ul> </li> <li><i>Etapa 2 – Formas linguísticas para exprimir o passado e o presente:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– observação e manipulação de dados autênticos (excertos de PM e das produções iniciais dos alunos);</li> <li>– sistematização do conhecimento adquirido.</li> </ul> </li> <li><i>Etapa 3 – Marcas de subjetividade e recursos expressivos:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– observação e manipulação de dados autênticos (excertos de PM);</li> <li>– sistematização do conhecimento adquirido.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho de pares</li> <li>• Trabalho coletivo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• PPT, diap. 37-65 (cf. Cd-ROM)</li> <li>• GEG, pp. 8-14 (Anexo 3, Recurso 3)</li> </ul> |     |



| FASE DE PÓS-INTERVENÇÃO (dinamizada por Naseema Saiyad)  |  |  |  |  |   |     |
|--|--|--|--|--|---|-----|
| Capacidade (foco)  | Objetivos  | Conteúdos  | Atividades   | Metodologia de trabalho  | Recursos                                    | Tp' |
| <b>Produção de texto escrito</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redigir um episódio de memórias, cumprindo as propriedades da textualidade.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Género textual memórias</li> </ul>  | <b>Produção final:</b> Produção de episódio memorialístico, de acordo com as instruções dadas.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho individual</li> </ul>          | Ficha de avaliação (Anexo 3, Recurso 4)     | 30' |
| <b>Compreensão de texto escrito</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreender o sentido global de um episódio de PM.</li> <li>• Explicitar o valor semântico das formas verbais de presente num episódio de PM, tendo em conta o género adotado pelo texto.</li> <li>• Redigir uma resposta a uma instrução dada, cumprindo as propriedades da textualidade.</li> <li>• Usar metalinguagem adequada.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor semântico das formas verbais de presente em texto memorialístico</li> </ul> | <b>Compreensão final:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– leitura de um episódio memorialístico;</li> <li>– apresentação de uma resposta restrita, de carácter expositivo, em cumprimento de uma instrução dada.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho individual autónomo</li> </ul> | Ficha de avaliação (Anexo 3, Recurso 5)     |     |
| <b>Compreensão de texto escrito</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir criticamente sobre o trabalho desenvolvido e sobre o grau de evolução alcançado durante a SEG.</li> </ul>  |  | <b>Autoavaliação:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– análise comparativa da produção inicial e da produção final;</li> <li>– apreciação do grau de evolução alcançado ao longo do processo.</li> </ul>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho individual</li> </ul>          | Ficha de autoavaliação (Anexo 3, Recurso 6) |     |
| <b>Fechamento da sequência:</b> Explicitação, pela professora, do grau de evolução alcançado pelos alunos e apreciação final do trabalho desenvolvido. |  |  |  |  |   |     |

## **ANEXO 3**

### **RECURSOS DISPONIBILIZADOS NA SEG**

#### **Recurso 1**

#### **Instrução relativa à produção inicial**

##### **Produção inicial**

- 1.** Imagine que, em determinada fase da sua vida, decide escrever as suas memórias de infância. Recorde um acontecimento que tenha vivido durante essa época e redija um episódio das suas memórias.

**Recurso 2**  
**Guião de leitura autónoma**

**a) Leitura integral**

**GUIÃO DE LEITURA AUTÓNOMA**  
**LEITURA INTEGRAL**

1. Leia atentamente a obra *As Pequenas Memórias*, de José Saramago.
- 1.1. A obra encontra-se dividida em 61 episódios. De que forma se encontram os episódios organizados? Por ordem cronológica? Por outra ordem? (Qual?)  
Fundamente a sua resposta, apresentando um esquema que dê conta da organização textual.

**b) Leitura parcial**

**GUIÃO DE LEITURA AUTÓNOMA**  
**LEITURA PARCIAL**

1. Leia atentamente o(s) episódio(s) \_\_\_\_\_ de *As Pequenas Memórias*, de José Saramago.
- 1.1. Complete o quadro abaixo. Para isso deverá, relativamente a cada episódio lido,
- a) identificar o espaço e o tempo em que ocorrem os acontecimentos relatados;
  - b) enumerar as personagens intervenientes na ação;
  - c) sintetizar, numa frase, os acontecimentos relatados.

| <b>Episódio</b> | <b>Contexto<br/>espatiotemporal</b> | <b>Personagem(ns)</b> | <b>Síntese dos acontecimentos<br/>relatados</b> |
|-----------------|-------------------------------------|-----------------------|---|
|                 |                                     |                       |   |
|                 |                                     |                       |   |

- 1.2. Tendo em conta o(s) episódio(s) que leu, justifique o título da obra – *As Pequenas Memórias*.

**Recurso 3**  
**Guião de estudo de género**

## Recurso 4

### Ficha de avaliação (produção escrita)

#### PRODUÇÃO ESCRITA

**Das duas propostas apresentadas, selecione apenas uma.**

##### PROPOSTA 1

**Material necessário:** Notas tomadas a partir da audição de um relato de experiências pessoais feito por uma pessoa mais velha.

**1.** Releia as notas tomadas a partir da audição de um relato de experiências pessoais feito pela pessoa mais velha com que contactou.

**1.1.** Transforme o relato num texto memorialístico.

##### PROPOSTA 2

**Material necessário:** Fotografia de infância

**2.** Selecione uma fotografia da sua infância que o ajude a recuperar lembranças do seu passado.

**2.1.** A partir da imagem selecionada, produza um texto memorialístico.

Em qualquer uma das propostas de trabalho, deverá produzir um texto pertencente ao **género textual memórias**, bem estruturado, com **um mínimo de cento e cinquenta e um máximo de duzentas e cinquenta palavras**.

##### **Observações:**

**1.** Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando essa sequência integre elementos ligados por hífen (ex.: /dir-se-ia/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam (ex.: /2010/).

**2.** Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados, há que atender ao seguinte:

- a um texto com **extensão inferior a sessenta palavras** é atribuída a classificação de **0 (zero) pontos**;
- nos outros casos, um desvio dos limites de extensão implica uma desvalorização parcial do texto produzido.

## Recurso 5

### Ficha de avaliação (compreensão de texto)

#### COMPREENSÃO DE TEXTO <sup>184</sup>

**Leia o texto seguinte. Em caso de necessidade, consulte o glossário apresentado a seguir ao texto.**

Cai a chuva, o vento desmancha as árvores desfolhadas, e dos tempos passados vem uma imagem, a de um homem alto e magro, velho, agora que está mais perto, por um carreiro alagado. Traz um cajado ao ombro, um capote enlameado e antigo, e por ele escorrem todas as águas do céu. À frente caminham os porcos, de cabeça baixa, rasando o chão com o focinho. O homem que assim se aproxima, vago entre as cordas de chuva, é o meu avô. Vem cansado, o velho. Arrasta consigo setenta anos de vida difícil, de privações, de ignorância. E no entanto é um homem sábio, calado, que só abre a boca para dizer o indispensável. Fala tão pouco que todos nos calamos para o ouvir quando no rosto se lhe acende algo como uma luz de aviso. Tem uma maneira estranha de olhar para longe, mesmo que esse longe seja apenas a parede que tem na frente. A sua cara parece ter sido talhada a enxó<sup>1</sup>, fixa mas expressiva, e os olhos, pequenos e agudos, brilham de vez em quando como se alguma coisa em que estivesse a pensar tivesse sido definitivamente compreendida. É um homem como tantos outros nesta terra, neste mundo, talvez um Einstein esmagado sob uma montanha de impossíveis, um filósofo, um grande escritor analfabeto. Alguma coisa seria que não pôde ser nunca. Recordo aquelas noites mornas de Verão, quando dormíamos debaixo da figueira grande, ouço-o falar da vida que teve, da Estrada de Santiago que sobre as nossas cabeças resplandecia, do gado que criava, das histórias e lendas da sua infância distante. Adormecíamos tarde, bem enrolados nas mantas por causa do fresco da madrugada. Mas a imagem que não me larga nesta hora de melancolia é a do velho que avança sob a chuva, obstinado, silencioso, como quem cumpre um destino que nada poderá modificar. A não ser a morte. Este velho, que quase toco com a mão,

<sup>184</sup> Esta atividade encontra-se reproduzida (com ligeiras adaptações) em Jorge, N. 2013. *Português 10.º Ano. Preparação Para o Exame Nacional 2014*. Porto: Porto Editora.

não sabe como irá morrer. Ainda não sabe que poucos dias antes do seu último dia terá o pressentimento de que o fim chegou, e irá, de árvore em árvore do seu quintal, abraçar os troncos, despedir-se deles, das sombras amigas, dos frutos que não voltará a comer. Porque terá chegado a grande sombra, enquanto a memória não o ressuscitar no caminho alagado ou sob o côncavo do céu e a eterna interrogação dos astros. Que palavra dirá então?

José Saramago, *As Pequenas Memórias*, Lisboa, Caminho, 2006

1. utensílio de carpinteiro para desbastar peças grossas de madeira.

**Apresente, de forma clara e bem estruturada, as suas respostas aos itens que se seguem.**<sup>185</sup>

1. Ao longo do texto, o produtor textual descreve e reflete sobre uma figura da sua infância. Identifique essa figura e apresente dois dos seus traços psicológicos, fundamentando a sua resposta com elementos textuais.

2. Prove que a descrição é feita a partir de um ponto de observação específico.

3. Comente o valor expressivo da comparação em “*A sua cara parece ter sido talhada a enxó, fixa mas expressiva, e os olhos, pequenos e agudos, brilham de vez em quando como se alguma coisa em que estivesse a pensar tivesse sido definitivamente compreendida.*”

4. Justifique a predominância do presente do indicativo ao longo do excerto, relacionando-o com o género textual em que o texto se integra.

---

<sup>185</sup> Os conteúdos associados aos itens 1., 2. e 3. foram trabalhados pela professora N. Saiyad, fora do contexto da SEG.

## Recurso 6

### Ficha de autoavaliação

#### Estudo do género *memórias* Autoavaliação

1. Releia atentamente os dois textos memorialísticos que escreveu  
(Produção inicial e Produção Final).

1.1. Preencha o quadro abaixo, indicando os aspetos positivos e os aspetos a melhorar em cada um desses textos.

|                  | Aspetos positivos | Aspetos a melhorar |
|------------------|-------------------|--------------------|
| Produção inicial |                   |                    |
| Produção final   |                   |                    |

1.2. Qual dos dois textos considera melhor (com mais qualidade)? Porquê?

2. Gostaria de acrescentar alguma informação relativamente a algum desses textos...

–... sobre algum conteúdo que tenha ficado pouco claro?

–... sobre o motivo que o levou a escolher o episódio sobre o qual escreveu?

–... sobre outro aspeto que considere relevante? Se sim, qual?



## ANEXO 4

### PRODUÇÕES INICIAIS E PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS<sup>186</sup>

#### Anexo 4.1

| <b>Produção inicial</b><br><b>4.1.A</b>  | <b>Produção final</b><br><b>4.1.B</b>   |
|--|---|
| <p>Numa manhã de sol, acordei ainda um pouco sonolenta e lembro-me de a minha mãe vir ter comigo e dizer-me que naquele dia íamos ao zoo.</p> <p>Levantei-me de repente e vesti-me toda desajeitada, saímos de casa, e o caminho até foi longo, mas quando chega-mos um pouco cedo demais então fomos a um café tomar o pequeno almoço.</p> <p>Quando o zoo abriu, entrá-mos e começamos por ver os animais mais selvagens como o leão e o puma, foi muito interessante aquela manhã no zoo, até lá almoçá-mos dentro, no MC'Donalds.</p> <p>Naquela tarde já estava muito calor então fomos para o pé de um</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Ainda me lembro deste dia como se fosse hoje, da piscina e das árvores à minha volta e de eu ali no meio com uma cara triste porque não me deixavam ir brincar.</p> <p>Aquele dia foi muito cansativo, levantei-me ainda era de noite para ir para casa de uns amigos do meu avô, amigos já de há muitos anos.</p> <p>Lembro-me da longa viagem que fizemos, da quantidade de pessoas que lá estavam, da pequena casa que lá estava, naquele terreno pequenino e da piscina que se encontrava ao lado. Foi naquela piscina que eu ia todos os verões brincar e foi naquela piscina que esta foto foi tirada, nunca mais voltei aquele terreno, aquela piscina, aquela casa.</p> <p>Neste dia, eu triste por o meu avô e a minha avó andarem de um lado para o outro a falar com tanta gente, tinha de andar sempre atrás deles de mão dada, não podia brincar ou falar, tinha de me portar como se não fosse uma criança de 4 anos, mas sim</p> |

<sup>186</sup> Os textos mantêm a sua forma original, tendo-se, todavia, procedido às seguintes alterações:

- os textos foram digitados e formatados de acordo com o modelo formal de apresentação de teses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa;
- a fim de preservar o anonimato das pessoas referidas ao longo dos textos, os antropónimos foram substituídos por iniciais maiúsculas. Excetuam-se as alcunhas.

|  |  |
|--|--|
| <p>lago onde se podia andar de canoa.</p> <p>Andamos de canoa e ao final do dia já estava-mos todos cansados, então fomos para casa descansar.</p> | <p>um adulto...</p> <p>Quando a minha avó me largou a mão, lembro-me da minha tia a chamar-me e a acenar para mim, eu fugi do pé dos meus avós e fui a correr para os braços dela, quando me agarrei a ela já não conseguia sorrir, já estava demasiado cansada e habituada ao comportamento exemplar que tinha feito durante horas.</p> <p>Fui com a minha tia até á piscina e sentei-me á borda da água, a falar e a falar como se não tivesse mais chance de mais alguma vez naquele dia pudesse falar e brincar com alguém.</p> <p>Lembro-me da minha tia me tirar a foto e de me estar a chamar e a dizer para sorrir e eu só falava e suspirava, ao meu lado estava uma menina, neta dos amigos do meu avô, também como eu triste e cansada, mas ela ao contrário de mim estava sozinha, não tinha ninguém com ela. A minha tia conhecia-a e falou com ela para vir brincar comigo e assim foi, conheci a minha amiga de infância que ainda hoje todos os verões se encontra comigo.</p> <p>As saudades que eu tenho daquele terreno, daquela casa e daquela piscina, um dia gostava de lá voltar.</p> |
|--|--|

#### Anexo 4.2

| <p><b>Produção inicial</b></p> <p><b>4.2.A</b></p>              | <p><b>Produção final</b></p> <p><b>4.2.B</b></p>                                   |
|---|--|
| <p>A minha infância foi algo de muito alegre e eletrizante.</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Basta olhar para a minha foto de infância e lembra</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>Na altura dava-me mais com os rapazes jogava com eles á bola, os intervalos eram sempre passados com eles, chegavamos á aula sempre cansados e um pouco transpirados (era todo o dia, não parávamos).</p> <p>Uma das memórias que me marca, foi sem dúvida isso, a união, os minitorneios que tínhamos contra outra equipa (outras turmas) nos intervalos.</p> <p>Aquele campo estava sempre cheio, pessoas de outras turmas a gritar, a torcer tinha vezes em que parecia mesmo um jogo á profissional. Então foi daí que nasceu o sonho de me tornar um jogador profissional. Era apenas um sonho de criança, a todo o dia, a toda a hora, sonhava com isso. Tinha sempre amigos que me apoiavam, diziam que jogava bem. O meu pai chegou-me mesmo a levar a clubes de futebol e futsal... mas, pronto o sonho passou.</p> | <p>logo o Natal.</p> <p>Era eu pequenina, ai adorava e ainda adoro tanto o Natal, só e apenas só pelo simples facto de estar com as pessoas que gosto (família) e claro, um pouco pelas prendas também.</p> <p>Sempre que olho para aquela foto lembro-me também do pouco sensível e inocente que era, vivia num mundo onde apenas eu e a minha família éramos felizes, claro que ainda hoje, em cada Natal somos felizes!</p> <p>A fotografia, penso que foi tirada quando tinha por volta dos meus 4/5 anos mas lembro-me como se ainda fosse hoje. Sei também que foi antes da seia e antes da família toda chegar... estava tão alegre nesse dia, tinha tantas prendas (“casa da barbie”, as “pollis”, os “legos”... adorava aquilo tudo!</p> <p>Mas o mais importante (e sim, ainda hoje o mais importante é estar reunida com os que mais amo) era estar com os meus.</p> <p>Lembro-me, que era a mais nova... sempre a última a abrir as prendas, o meu avô metia-se comigo a dizer que era sempre a última num tom de brincadeira. Mas como eles sabiam que não aguentava muito tempo era sempre a segunda ou a terceira a abri-las.</p> <p>Depois abri-as, e como em todos os Natais... gritei de felicidade, foi o que pedi! Eram os legos, adorei! Montei-os ao pé da árvore de Natal e também ao é da lareira, e lá fiquei eu...</p> |
|---|--|

### Anexo 4.3

| <b>Produção inicial</b><br><b>4.3.A.</b>  | <b>Produção final</b><br><b>4.3.B.</b>   |
|---|--|
| <p>Quando eu tinha 4 anos, eu e os meus pais fomos à feira popular, dar uma volta.</p> <p>Nesse dia, eu disse que queria andar num carrossel e os meus pais deixaram. Foram comprar o bilhete e eu sentei-me num carrinho e esperei que começasse a andar.</p> <p>Quando começou a andar e começou a subir, na segunda volta, eu comecei a chorar porque era muito alto (parecia porque eu era pequenina) e tiveram de parar o carrossel.</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Quando eu era pequenina, devia ter os meus dois ou três anos, era uma criança muito tímida, mas sorria para toda a gente. Era muito sossegada, o que não é normal para uma criança de dois anos.</p> <p>Lembro-me de ter um peluche, um coelho, adorava brincar com ele, andava sempre com ele e ainda hoje o tenho.</p> <p>Recordo-me de uma vez, os meus pais me dizerem que íamos ao Jardim Zoológico. Ao princípio fiquei normal, pois nunca na minha vida tinha ouvido falar nesse lugar.</p> <p>Estava-mos a sair de casa e volto ao meu quarto para ir buscar o coelho de peluche (que era maior do que eu), e a minha mãe disse-me que não o ia poder levar porque depois, à entrada, me tiravam o peluche e que ficavam com ele. Então voltei ao meu quarto e meti o peluche em cima da cama. Fiquei triste, queria levá-lo comigo, mas, não queria ficar sem ele por isso nem arrisquei a tirá-lo de casa.</p> <p>Quando chegámos ao “Jardim Zoológico” fiquei muito contente, nunca tinha visto tantos animais como naquele dia, num só dia. A minha parte favorita foi ver os golfinhos, até levei um peluche para casa, mas, claro que o coelho era o meu favorito.</p> |

#### Anexo 4.4

| <b>Produção inicial</b><br><b>4.4.A</b>   | <b>Produção final</b><br><b>4.4.B</b>   |
|---|---|
| <p>Quando era mais novo, ia passar férias à terra dos meus avós maternos no Alentejo.</p> <p>Numa dessas férias, ia sempre à peiscina, jogava à bola e andava a brincar no quintal.</p> <p>Mas numa dessas férias, além disso, comecei a andar de bicicleta, a tentar a dar a essas férias ficaram marcadas por esse momento.</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Ao pegar nos álbuns de fotografias lá de casa e ao rever as fotografias de quando era mais novo, bastante mais novo, revejo alguns momentos da minha jovem infância.</p> <p>Vendo algumas dessas fotografias lembro-me quase na perfeição daquelas tardes de verão em que ia com os meus pais e os meus tios e primos para a Quinta da Piedade jogar à bola. Claro que com os meus 3, 4 ou 5 anos não se podia propriamente chamar jogar à bola, mas, presumo que seja desses tempos o meu gosto pelo futebol.</p> <p>Referindo os meus primos neste acontecimento, recordo-me também do carnaval, acontecimento que a partir dos meus 8/9 anos deixei de gostar por completo e nunca mais me mascarei. Mas voltando ao episódio lembro-me do primeiro carnaval em que me mascarei, não me lembro ao certo do que me tinha mascarado, mas tenho ideia que foi de gato ou outro animal parecido. Lembro-me é realmente de estar muito contente com aquele fato até me ter começado a dar muito calor.</p> <p>O engraçado é que me recordo hoje destas memórias só com uma fotografia de mim, com 3 anos, segundo diz a foto, e com o ar mais inocente que uma criança dessa idade pode ter. Deve ser por este ar inocente e doce que gosto tanto desta fotografia.</p> |

## Anexo 4.5

| <b>Produção inicial</b><br><b>4.5.A</b>  | <b>Produção final</b><br><b>4.5.B</b>   |
|--|---|
| <p>A minha vida à 9/10 anos atrás não tinha nada haver com o que é hoje. A entrada para a escola foi um choque, não conhecia ninguém apesar da facilidade com que se fazia amizades com aquela idade.</p> <p>Na altura todos achávamos a primária difícil, estávamos habituados a ser só brincadeira, brincadeira e brincadeira, ninguém gostava da ideia de estar fechado numa sala e ter apenas 30 minutos de intervalo. Todos achávamos difícil o que se aprendia, mas com o passar do tempo fomos conhecendo colegas e habituando-nos aquele novo ritmo de “trabalho”. Comparado com hoje aqueles tempos eram de ouro. Não tínhamos preocupações nem responsabilidades. Idade de ouro.</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Lembro-me daquele dia, um dia que para mim não teve muita importância, mas para os meus pais teve. O dia em que recebemos a notícia de que a minha avó materna tinha falecido. Era uma quarta-feira, o funeral foi no fim de semana. Os meus pais, eu e a minha irmã dirigimo-nos no final do dia seguinte para a terra, Valença do Minho, lembro-me particularmente de ter faltado às aulas na sexta-feira, pois na altura eu adorava a escola, frequentava a 3.<sup>a</sup> classe salvo erro.</p> <p>Chegámos à casa da minha tia T. por volta das 8.30h-9.00h da manhã, (era na casa dessa minha tia que a minha avó estava viver desde que o meu avô morreu), não dei muita importância ao dia, afinal de contas tinha cerca de 7 anos, para mim a minha tia T. era a minha avó (e ainda é) porque é a irmã mais velha e era ela que cuidava da minha avó já muito debilitada. Não dei importância a esse dia talvez porque ainda não tinha assimilado as coisas, mas hoje... hoje, com o passar dos anos e com as visitas à terra falta lá uma personagem importante, uma pessoa sábia e mais idosa para contar mais histórias de vida. Apesar de ela já não reconhecer ninguém, devido ao “Alzheimer”, a presença dela era muito importante.</p> <p>Continuando, lembro-me que depois de chegarmos fomos comer qualquer coisa e depois fomos ver o corpo dela, na aldeia dos meus pais é</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>costume os corpos irem para casa dos familiares antes do funeral. E lá estava ela, deitada no caixão dourado, com as mãos ao peito em pose de reze, estava lá muita gente em casa da minha tia a rezar pela pobre alma da minha avó e a despedir-se de uma pessoa conhecida na aldeia. Lembro-me de perguntar inocentemente à minha mãe “Ela não vai ressuscitar?” ao que a minha mãe respondeu com cara de desagrado “Não...”, um não hesitado.</p> <p>A família vive toda ali junta num raio de 1 km e toda a gente se conhece, especialmente quando a aldeia estava cheia de habitantes, hoje... é a minha família e pouco mais.</p> <p>Fiquei a rezar pela minha avó muito tempo, sem saber a razão, visto que ela não ia ressuscitar. No dia do funeral a Igreja estava cheia, cheia totalmente, estávamos todos, a família e amigos e conhecidos. O padre estava triste, foi ele que baptizou e casou muita gente da nossa família e a morte da matriarca da família deixou-o muito desolado.</p> <p>Ficámos por lá até domingo e voltámos, havia trabalho que os meus pais não podiam deixar para ficar de luto...</p> |
|--|--|

#### Anexo 4.6

| <b>Produção inicial</b><br><b>4.6.A</b>  | <b>Produção final</b><br><b>4.6.B</b>  |
|--|--|
| Quando eu tinha cerca de 4 anos, num dia de fim de semana fui jantar a casa de um tio, o mais extrovertido! Depois de jantar ele | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Tenho cerca de 20 (vinte) primos, vinte e dois (22) acho, não tenho bem a certeza... E uma das minhas primas mais chegadas, é a V., 9 (nove)</p> |

disse-me que era tão forte que conseguia arrancar os dentes! Eu inocentemente, viu-o arrancar a placa e chorei no colo dele por pensar que morreria ou que era sobrenatural!

meses mais velha que eu, morena de olhos castanhos, muito sorridente, constantemente divertida...

Lembro-me que todos os anos, no verão íamos ambas e apenas nós, com a minha avó materna para um parque de campismo longe de Lisboa, sei porque me lembro de adormecer sempre na viagem de caminho para lá. Num desses verões, como em todos o que mais gostávamos de fazer era comer gelados e ir nadar para a piscina, só que tanto uma como outra coisa só podiam ser feitas de manhã e á tarde depois de já se ter feito a digestão do almoço, o que nos aborrecia, pois adorávamos dormir a manhã toda e naquela idade só a tarde tornava-se pouco tempo de divertimento...

Lembro-me da cor do telheiro que por baixo almoçávamos, era verde e lembro-me também que no dia em que ficámos de castigo pela primeira vez o almoço foi arroz de manteiga feito pela minha avó, como não há igual, apesar de não me lembrar do acompanhamento lembro-me de pôr imensa maionese no prato!

Comemos, fomos ao café do largo, comemos um gelado e voltámos, entretante a minha avó, nossa avó digo, mais cansada do que o habitual decidiu ir fazer uma sesta e deixar-nos a ver desenhos animados. Lembro-me de sermos ambas traquinas mas nesse dia fui eu que puxei pela minha prima, fomos pedir à Avó, carinhosamente, enquanto dormia, sabendo que ela diria “sim” a qualquer coisa, porque quando ela dorme é impossível dialogar algo com sentido, deixou que fossemos sozinhas para a piscina, algo que nunca



|  |   |
|--|---|
|  | <p>tinha acontecido! Agarrámos nas braçadeiras e vestimos os biquínis que me recordo bem, eram iguais apenas com diferença na cor, e fomos nadar a tarde toda, fugidas da Avó! Lembro-me da sensação de rebeldia das duas, e de nós rir-mos desalmadamente por sabermos que o que fazíamos era errado, mas que sabia tão bem.</p> <p>Era então fim do dia, mais tarde do que era habitual, recordo-me que naquele dia estava já pouca gente na piscina e era já muito escuro quando a Avó apareceu, a chorar e nos levou por um braço de volta para a rulote! Nunca mais voltámos a ir.</p> |
|--|---|

#### Anexo 4.7

| <p><b>Produção inicial</b></p> <p><b>4.7.A</b></p>  | <p><b>Produção final</b></p> <p><b>4.7.B</b></p>  |
|---|---|
| <p>Quando eu tinha 5/6 anos fui brincar com o meu irmão de 8 anos e com o meu vizinho da mesma idade do meu irmão.</p> <p>Era já final da tarde e fomos para a rampa á frente da minha casa. O meu irmão e o meu vizinho começaram a saltar de um lado para o outro.</p> <p>Eu como era pequena, também fiz o mesmo, mas esquecime que eles eram maiores que eu.</p> <p>A certa altura o meu sapato</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Lembro-me como se fosse hoje.</p> <p>Era o meu segundo carnaval, mas foi o primeiro onde eu consegui andar.</p> <p>A minha mãe queria me vestir de mendigo, mas como eu estava sempre a rir a minha mãe pensou: - porque é que não fazes de mendigo palhaço?</p> <p>Eu não percebi o que ela me dizia mas batia sempre palmas como se fosse sinal de aprovação.</p> <p>Então nesse dia fomos passear, eu, a minha mãe, o meu pai e o meu irmão mais velho.</p> <p>O meu fato era o melhor!!</p> <p>As outras raparigas, andavam vestidas de princesas</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>desatou-se, escorreguei, e ao cair parti os dentes da frente. Eu e a minha mãe tivemos de ir a correr ao dentista, pois tinha um dente partido só a metade. O melhor foi ao comer, era só gelados, cerelac e não tinha de comer nada que não gostasse.</p> | <p>e eu não... Sentia-me importante e diferente.</p> <p>Estava com uma camisola branca, calças pretas mas era com buracos, tinha uma gravata como os palhaços e para completar tinha o pao guiador do meu brinquedo a fazer de suporte para levar o lanche...</p> <p>Lembro-me ainda, que para além disto tudo, o meu chapéu era o melhor de tudo. Uma boina preta com uma espécie de girassol.</p> <p>O que eu corri nesse dia.</p> <p>Vi os animais... adorava dar-lhes de comer, principalmente quando eles me davam dentadinhas na mão a pensar que era comida.</p> <p>Adorei o meu “primeiro” (que eu me lembre) carnaval.</p> |
|---|---|

#### Anexo 4.8

| <p><b>Produção Inicial</b></p> <p><b>4.8.A</b></p>  | <p><b>Produção final</b></p> <p><b>4.8.B</b></p>   |
|---|--|
| <p>Era noite de Natal e como tal era habitual a família reunir-se toda em casa da avó. Passara o ano todo à espera daquela noite como era habitual em crianças da nossa idade. A mãe pusera o melhor vestido que tinha em cima da cama, vesti-me num abrir e fechar de olhos. Gritei pela minha mãe para que me viesse pentear o cabelo, como eu adorava quando ela o fazia, não é que não possa fazer agora, mas é complicado. Á muito que</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Recordo-me vagamente daquela casa, era pequena, mas era o suficiente para nós, ou pelo menos era, pois as coisas mudaram, nós crescemos e o que era pequeno tornou-se minúsculo. Lembro-me de me esconder dentro da máquina de lavar roupa porque não queria dormir a sesta. Sempre fui muito irrequieta (e ainda hoje o sou). Era hábito eu e a minha irmã pregarmos umas partidas à minha mãe, como eu gostava que ela brincasse comigo. Era como se tudo à nossa volta fosse perfeito (porque não</p> |

ultrapassei a sua altura. Calcei-me e fui até à sala, ao pé da lareira deixara as minhas pantufas na esperança de ter uma visita daquele velho de barbas brancas, o pai Natal. Uma vez que estávamos todos vestidos, saímos de casa, tínhamos ainda pela frente uma hora de viagem.

Adorava andar de carro no Inverno, especialmente naquela época, ver as casa enfeitadas, pessoas a correr aproveitando para fazer as últimas compras e depois de fazer uns desenho no vidro embaciado por causa do frio, adormecia.

“Acorda, filha, chegámos”, dizia a minha mãe, saltava do carro, deixando o sono para trás e saltava para o colo da avó, era tão acolhedor e quente, tenho saudades, agora ela está fraca demais para aguentar comigo, a idade passa e não somos fortes para sempre.

Comia um pouco de tudo o que haviam feito para o jantar e esperava ansiosamente pela meia-noite.

Chegada a meia noite era a altura de o meu tio vestir o papel de pai Natal e distribuir felicidade pelas crianças da família. Como era especial o momento em que se abria as prendas, esperando encontrar o motivo do bom-comportamento ao longo do ano.

o era, principalmente quando o meu pai estava em casa), esquecíamos tudo, a casa era como se fosse nossa e se a mãe se zangasse depois por termos desarrumado tudo não havia problema, a brincadeira e o momento que havíamos passado naquela tarde compensava qualquer ralhete.

Eu e a minha irmã tínhamos uma casa de brincar, era como se fosse o nosso palácio, tinha umas flores, umas árvores e uns pássaros que encantava qualquer criança, principalmente porque tinha umas cores vivas. A minha irmã como era mais velha fazia de mãe e eu encarnava a mesma personagem da vida real, a filha. Ela fazia de conta que limpava a casa, enquanto eu ia até à cozinha tirar umas peças de fruta, a cozinha era o nosso supermercado, onde só eu trabalhava. Punha os bonecos em fila indiana e ia atendendo um de cada vez – naquela altura para mim os peluches eram tão reais quanto eu – como eles eram muitos passava metade da minha tarde na cozinha, até que ouvia a minha irmã gritar da sala, porque eu estava a demorar tempo demais e eu largava tudo e ia ter com ela à sala, abraçava-a como se tivesse cometido algo erro, quando na verdade ela só me queria junto a ela. Tenho saudades de a abraçar assim, não sei porquê, mas ao longo do tempo a nossa relação tornou-se mais fria e como eu lamento isso...

|  |  |
|--|--|
| <p>A noite passava rápido e era altura de regressar a casa. Adormecia uma vez mais, já era tarde e àquela hora costumava estar a dormir. Dormia pelo caminho para que quando chegasse a casa ter energia para experimentar os novos brinquedos. Naquela noite entrei pela casa e fui direta à lareira e lá estava a minha pantufa com um peluche que sempre quisera, tão feliz que eu estava. Alguém tinha dado valor ao meu bom comportamento. Foi uma boa noite e mesmo que mais tarde tenha vindo a descobrir que o velho de barbas brancas era a minha avó, na da mudará, ficava ainda mais feliz, sempre fez tudo por mim e esta foi só mais uma prova.</p> |  |
|--|--|

#### Anexo 4.9

| <p><b>Produção inicial</b><br/><b>4.9.A</b></p>  | <p><b>Produção final</b><br/><b>4.9.B</b></p>  |
|--|--|
| <p>Quando tinha 5 anos, costumava ter um medo terrível do mar. Eu gostava do som das ondas a rebentarem e a baterem contras as rochas, mas se me aproximava muito, no segundo em que o via a vir na minha direcção, ficava apavorada e desatava a fugir.</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Ainda me lembro como se fosse hoje, eu devia ter uns três ou quatro anos. Estava no cais à espera do barco (que vai para as ilhas das Berlengas) com os meus pais e os meus avós. Eu estava tão entusiasmada, por ser a primeira vez que iria andar de barco.</p> <p>Quando o barco, finalmente, chegou,</p> |

|  |  |
|--|--|
| <p>Acho que era medo de que se uma daquelas ondas, que na altura me pareciam verdadeiros gigantes monstruosos, me apanhasse e me levasse para longe da minha família.</p> <p>Um dia fui às ilhas das Berlengas e o mar estava tão calmo e de repente já não parecia assustador, mas sim belo, tão belo como o céu. Desatei a correr para o mar e foi assim que superei o medo da água.</p> <p>Hoje em dia, acho que o mar é a coisa mais bonita deste mundo. É algo tão belo e tão relaxante e que me deixa de tão bom humor o simples facto de estar durante alguns minutos a olhar para ele.</p> | <p>lembro-me de ficar estupfacta com o seu tamanho, era gigante, ou pelo menos, pensava eu (agora quando olho para trás penso que talvez eu é que fosse muito pequenina).</p> <p>Quando os senhores que comandavam o barco, nos mandaram entrar, eu comecei logo a correr para o fazer.</p> <p>Era um barco, com dois andares – um submerso e outro em cima. O meu avô e a minha mãe foram logo para o de baixo, pois ambos odiavam andar de barco (e ainda hoje a minha mãe continua a odiar). Contudo, o meu pai ficou na parte de cima e eu inicialmente também fiquei com ele, porém após um tempo comecei a descer e a subir as escadas do barco. Na parte submersa do barco existiam uns bancos parecidos com sofás individuais – onde se encontravam sentados a minha mãe, o meu avô e a minha avô (que se tinha juntado a eles). Estávamos os três com cara de quem parecia que ia vomitar a qualquer momento, inclusive, até estavam com os sacos de plástico, já abertos e tudo. Ao presenciar este momento, voltei a subir as escadas, para ir ter como o meu pai.</p> <p>Eu gostava tanto daquele cheiro do mar, da sua cor azul e daquele vento a bater-me na cara, porém tudo o que é bom acaba e tal como tudo o resto aquela viagem acabou. O meu avô e a minha mãe ficaram tão satisfeitos, mas eu fiquei triste, pois tinha adorado aquela viagem. (tal como ainda hoje adoro andar de barco).</p> |
|--|--|

#### Anexo 4.10

| <b>Produção inicial</b><br><b>4.10.A</b>   | <b>Produção final</b><br><b>4.10.B</b>   |
|--|--|
| <p>Um dos episódios, quando era mais novo foi quando entrei para a escola pela primeira vez. Fiquei muito triste porque ia passar pela primeira vez um dia inteiro sem a minha mãe.</p> <p>Foi um momento difícil, principalmente quando entre dentro da sala de aula. Muitos rapazes e raparigas da minha idade e ninguém falava. Talvez fosse por não se conhecerem uns aos outros. Quando a professora entrou dentro da sala, até achei uma boa professora.</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Neste texto vou narrar um dos episódios da minha infância. Esse episódio é a minha viagem a Paris, em França. Fui com os meus pais e o meu irmão e tinha apenas sete anos.</p> <p>Sáímos de casa por volta das seis da manhã, para começarmos a ir para o aeroporto. Quando chegámos ao aeroporto fomos fazer check-in e depois fomos para o avião. Estava muito contente, pois era a primeira vez que ia andar de avião. Ao entrar no avião comecei a chorar, porque era muito grande. Mas depois quando o avião começou a descolar até achei alguma piada.</p> <p>Quando chegámos a Paris, apanhámos um autocarro que nos levou até ao hotel. O hotel era cor-de-rosa e branco e era grande. Nesse dia aproveitámos para descansar, conhecer a cidade e para comer num restaurante. Eu não gostei nada da comida e também acho que a gastronomia francesa não fosse muito boa.</p> <p>No dia seguinte fomos à Disneyland, que é um parque de diversões. Neste parque havia muitos carrósseis de vários tipos, uns mais engraçados do que outros. o que eu mais gostei foi da montanha russa e o que eu gostei menos foi um que não meteu graça nenhuma, que só andava às voltas devagarinho. Como já deu para perceber eu era um rapaz que gostava muito de adrenalina.</p> <p>No último dia arrumámos tudo e fomos para</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Lisboa. Já tinha saudades da minha casa.</p> <p>Na minha opinião foi uma viagem boa. Gostei muito da viagem, principalmente da Disneyland. Por outro lado deu para conhecer um pouco da cultura francesa.</p> |
|--|--|

#### Anexo 4.11

| <p><b>Produção inicial</b></p> <p><b>4.11.A</b></p>  | <p><b>Produção final</b></p> <p><b>4.11.B</b></p>   |
|--|---|
| <p>Recordo-me de quando tinha três anos, o dia mais feliz da minha vida, foi quando o meu pai me levou a primeira vez à pesca. Foi em Aveiro, recordo-me da paciência que o meu pai teve a ensinar-me. Por causa disso eu adoro-o e como fui bem ensinado apanhei uns dois peixes e fiquei extremamente feliz.</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Quando eu tinha cerca de três anos foi quando eu comecei a falar melhor e a dizer mais palavras. Em meados de Dezembro, numa época natalícia, eu e os meus pais fomos a um centro comercial fazer as compras de Natal, depois de um dia de compras estávamos num supermercado, e logo de seguida um boneco chamou a minha atenção, pedi aos meus pais que me comprassem o boneco e chamei-lhe Pedro. Depois de os meus pais terem tudo o que precisavam, fomos para a caixa para pagar, o senhor que estava na caixa era de “raça” negra, e quando ele pegou no Pedro o boneco para o passar na caixa, como eu ainda não sabia falar bem comecei a chamar o Pedro assim: “Peto, Peto!”, o senhor da caixa pensou que lhe estava a chamar de “Preto”, então, começou a discutir com a minha mãe a chamar-lhe “racista” e a por em questão a educação que me estava a dar, apesar disso, depois de terem falado o senhor percebeu a situação e pediu imensas desculpas. Foi um dia em cheio, cheio de emoções, é um dia que nunca vou</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>conseguir esquecer.</p> <p>Pouco depois desse dia foi o Natal, e também me lembro, porque nesse Natal fui ao Porto, para casa dos meus tios e primos, diverti-me imenso nesse Natal, é outra das minhas lembranças que nunca vou esquecer.</p> |
|--|---|

#### Anexo 4.12

| <p><b>Produção inicial</b></p> <p><b>4.12.A</b></p>  | <p><b>Produção final</b></p> <p><b>4.12B</b></p>   |
|--|--|
| <p>Quando andava no infantário e já era Verão, costumava haver sempre um dia em que iam à praia de pijama e costumava ser sempre muito divertido.</p> <p>De manhã a minha mãe acordava-me, dava-me o pequeno almoço e levava-me ao Colégio. Quando chegava ao Colégio, já de pijama vestido, reunimo-nos todos na sala e punham-nos umas medalhão de identificação e os chapéus e punham-nos a caminho da praia.</p> <p>Quando chegávamos à praia punhamos as tolhas na areia e deixávamos as mochilas em cima delas, tirávamos o chapéu punhamos protetor e iam com as educadoras para a água.</p> <p>Era muito divertido porque as</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Lembro-me perfeitamente deste dia como se fosse hoje, foi uma das memórias mais marcantes que tenho até hoje...</p> <p>Como era habitual naquela altura, os meus primos R. e F. costumavam ir jantar a minha casa muitas vezes (hoje em dia já não é assim pois, com muita pena minha, eles foram morar para a Suíça e raramente podem vir cá). Foi uma noite de convívio normal para os meus pais, mas para mim era sempre uma alegria. Quando eles chegaram fomos jantar esparguete à bolonhesa, aquele que a minha mãe sabe fazer tão bem que é de comer e chorar por mais. Depois da refeição tomada, eu e os meus primos ausentamo-nos da sala de jantar e encaminhamo-nos para o meu quarto. Recordo-me que dias antes tinha recebido um baú cheio de vestidos e roupas de princesa, mas nunca tinha tido oportunidade para o experimentar. Pois então, foi o que nos ficou reservado para essa noite. Abrimos o baú e retirei logo o vestido de</p> |



|  |   |
|--|---|
| <p>peessoas ficavam todas a olhar para nós porque estávamos de pijama. Quando saíamos da água sentavamo-nos na toalha e comíamos o lanche. Era sempre um dia muito divertido porque íamos à água, lanchavamos e depois íamos brincar. Quando íamos embora chegávamos à escola e no fim do dia íamos para casa.</p> | <p>noiva, pus uns quantos aneis, um véu para fazer contraste com o vestido e por fim, uma varinha mágica.</p> <p>Já o R. e o F. não foi assim tão fácil de escolher. No fim de muito experimentarem, o F. optou por vestir uns calções, um top e uma bandolete com orelhas para fingir que era um coelho. Conjuntamente com o fato de coelho, o F. usou também uma mala, três colares de pérolas e uns sapatos de cristal que também tinham vindo no baú. Por último, o R. vestiu uma saia comprida para fingir que era um vestido, uma espécie de “capa” cheia de brilhantes, para fazer de xaile, um chapéu igual ao xaile e uns sapatos idênticos ao do F.. Como acessórios optou por usar brincos e dois colares de pérola, juntamente com uma mala e uma varinha. Depois do vestuário estar concluído, fomos mostrar aos nossos pais e eles riram-se muito, lembro-me até que a minha mãe disse “Vamos tirar uma foto vá, sorriam” e foi assim que um dos melhores dias da minha vida foi passado.</p> |
|--|---|

### Anexo 4.13

| <p><b>Produção Inicial</b><br/><b>4.13.A</b></p>   | <p><b>Produção final</b><br/><b>4.13.B</b></p>  |
|--|---|
| <p>A minha infância foi muito boa. Apesar de algumas memórias más, tinha outras muito boas, e essas memórias boas são as que gosto de recordar.</p> <p>A maior parte dessas memórias têm presente os filmes Disney, pois</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Esta foto faz-me lembrar de como sempre adorei desenhar. Como é claro, os desenhos não eram tão elaborados como os que faço hoje, pois, nessa altura, só desenhava praticamente o “Batatoon” (o palhaço de um programa de</p> |

fizeram grande parte da minha infância.

Por exemplo, o filme “A Pequena Sereia” marcou a minha infância, pois, a minha prima J. (que agora já é adulta), adorava ver esse filme, especialmente comigo, e chegava a vê-lo cerca de 4 ou 5 vezes por mês. Quando íamos à praia, íamos os dois nadar, e depois, ela começa a cantar a canção “Parte do seu Mundo”, do mesmo filme, e ela fazia de Ariel (a sereia) e eu de Linguado (o peixinho amarelo, amigo da Ariel).

Outra memória que tenho, foi a da perda do meu 1.º dente de leite: devia ter cerca de anos, e perdi-o enquanto comia uma torrada (o dente ficou preso na torrada). Comecei a chorar pois estava assustado, mas depois fiquei feliz porque os meus pais disseram que a fada-dos-dentes me daria um chocolate e dinheiro. Durante a noite, acordei e vi uma silhueta (acabei por descobrir que era a minha mãe) e pensava que era a fada-dos-dentes. De manhã, acordei, e fiquei extremamente feliz com o chocolate e as moedas que a fada me tinha dado em troca do dente.

televisão).

Este vício de desenhar está presente em mim desde que me lembro: algo que eu fazia muito com a minha amiga de infância P., era “assaltar” a secretária do meu pai, tirar umas quantas folhas novas, e desenhar e rabiscar nelas. Mal ouvíamos a porta de casa a abrir-se, já sabíamos que estávamos em sarilhos...

Tenho saudades desses tempos, em que tudo era tão fácil e simples, em que não tínhamos preocupações nenhuma, exceto se o Bicho Papão nos iria assustar durante a noite. Nessa altura o tempo passava sem nós dar-mos conta: um dia é natal, noutro já é o meu aniversário, passados mais alguns já era a Páscoa, e assim passavam, quase sem notar-mos. Tempos de inocência que ficaram para trás.

À medida que ia crescendo, também aprendi a ler, e como é claro, a desenhar melhor, e que melhor conjugação pode existir entre estas duas capacidades? Desenhar nos livros! Assim poderia ler e desenhar ao mesmo tempo! Tinha boas ideias, não era? Hoje em dia, cada vez que abro uma das enciclopédias para crianças que lá tenho, ou um livro de fábulas, lá está a minha marca: o meu nome completo, porque gostava muito de gabar-me de saber escrever, e uns quantos desenhos sem sentido. Eram bons tempos...

#### Anexo 4.14

| <b>Produção Inicial</b><br><b>4.14.A</b>   | <b>Produção final</b><br><b>4.14.B</b>   |
|--|--|
| <p>quando eu tinha 11 anos numas férias da Páscoa fui para um hotel e aí vivi uma grande experiência. tinha visto a equipa do “Benfica” que é a minha equipa favorita e quando vi o autocarro da equipa fiquei logo nas nuvens, é que quando andava pelo hotel lá via os jogadores o que era mesmo bom porque não é todos os dias que se vê os jogadores de uma equipa tão prestigiada como esta e no dia da saída foi uma grande fila enorme á espera do futuro campeões daquela época. Foi pena que não tivessem dado autógrafos mas dava para ficar feliz. e foi assim que vivi uma grande experiencia ficar hospedado no mesmo hotel que a minha equipa de futebol favorita.</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Um dia numa viagem a Mafra eu estava a chorar, não me apetecia nada ir passear, eu estava tão irritado que nem o meu macaquinho de peluche me ajudava até que parámos.</p> <p>Nesse momento comecei a gritar e a a berrar estava tão irritado que trouxe o meu carrinho não me lembro bem de que marca é que era mas era vermelho e então vi um belo sítio para brincar, não era plano o sítio e também era um bocado rochoso, mas era mesmo um lugar de uma corrida imaginária, ainda hoje me lembro como era. Nessas corridas só tinha um carrinho e o resto do carros era feito a minha imaginação e nessas brincadeiras o meu carro era o mais veloz, o mais bonito, o mais temível pelo os adversários e também o carro com mais fãs e quando começava era uma alegria, ninguém me ultrapassava e depois ganhava e começava a festejar que nem um maluco e os meus pais riam-se com essa situação desparatada mas ao mesmo tempo viam que o filho que nunca lhes deixava dormir com as suas birras intermináveis estava a divertir.</p> <p>E fomos para casa, eu já ia feliz porque me diverti muito e ainda deu para dar mais voltas e foi a partir dai que quando íamos a mafra eu fazia uma grande festa e claro trazia sempre o meu carrinho.</p> |

#### Anexo 4.15

|  | <b>Produção final<br/>(4.15.)</b>   |
|--|---|
|  | <p><b>Proposta A</b></p> <p>Ainda me lembro de uma viagem á Serra do Gerês, á cerca de oito ou nove anos, que fiz com a minha família, filhos, sobrinhos, irmãos e marido.</p> <p>Passámos um dia inteiro a passear pela Serra, a beleza da Serra do Gerês é algo inconfundível que não existe em nenhum outro lugar do mundo, ficamos completamente isolados do mundo e interligamo-nos com a natureza.</p> <p>Recordo-me de, já no final da tarde, ouvir os lobos a uivar do outro lado da Serra, e eu e as mulheres do grupo começámos a ter um certo medo e só queríamos ir embora. Entretanto o meu marido e o meu irmão começaram a imitar o uivar dos lobos e do outro lado da Serra os lobos pareciam que lhes estavam a responder e continuaram nisto até ao fim da viagem, parecia mesmo que estavam a “falar” uns com os outros e achei isso impressionante, apesar do medo.</p> |

#### Anexo 4.16

| <b>Produção Inicial<br/>4.16A.</b>   | <b>Produção final<br/>4.16.B</b>  |
|--|---|
| <p>No meu quinto aniversário estava a passar um bom dia de celebrações com os meus tios, prima, mãe e avós.</p> <p>Passámos bastante tempo a</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Ainda me lembro quando fui a um pequeno parque, escondido de toda a gente, que só os mais atentos o conseguiam descobrir.</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>divertir-nos com os nossos livros de desenhos (todos eles pintados fora das linhas) e a televisão a altos berros com desenhos-animados.</p> <p>Tinha recebido bastantes prendas! Camisolas larguíssimas e até uns “legos” para empilhar (que fazia um belo estrondo quando os prédios desmurunavam).</p> <p>Mas apesar de estar a passar um dos melhores dias da minha vida até à data, algo faltava. O meu pai.</p> <p>Raramente o via, era ele que ficava a trabalhar até tarde e que voltava às tantas da noite, como eu já estava a dormir como um calhau. Quando todos já tinham voltado às suas casas, eu esperei durante a noite. O tempo foi passando, mas ele não voltava. Dias e dias passaram e o silêncio permanecia.</p> <p>Apenas um ano depois descobri que tinha ido para casa da sua mãe.</p> | <p>Neste tempo ainda éramos a comum família – mãe, pai e filho – que se dava bem na maior parte do tempo. Do que ainda me consigo recordar, era nesse parque onde suplicava à minha mãe (e ao meu, caso estivesse em casa) para ir todos os dias. Nunca soube a razão desse sítio me apelar tanto quando era criança, mas sabia que adorava cada minuto que passava lá.</p> <p>Veio-me agora à memória! Foi neste “famoso” parque onde dei a minha grande queda (a primeira, por assim dizer): Como qualquer criança, eu decidi descer pelo escorrega de cabeça para a frente, deitado de barriga para cima, com esperanças de ter o vento fresco a bater-me na cara enquanto deslizava até ao chão. Porém, isto foi tudo menos “fresco”, o escorrega devia ser feito de um metal qualquer da loja dos trezentos, porque quando me deitei, preparado para ser lançado, deslizei tão rapidamente que até ao meu queixo cresceu-lhe uma boca, só para dizer “Au!”. Teria enterrado a cara toda na terra, mas felizmente ou infelizmente, era chão, bati com a minha cabeça de frente para o chão...</p> |
|---|---|

#### Anexo 4.17

| <b>Produção inicial</b><br><b>4.17.A</b> | <b>Produção final</b><br><b>4.17.B</b> |
|--|--|
| As melhores memórias de                  | <b>Proposta A</b>                      |

|   |   |
|---|---|
| <p>infância que tenho são os dias passados com os meus amigos do rancho folclórico.</p> <p>Passávamos grandes tardes em atoações era uma grande asafama mas eu gostava bastante.</p> <p>Comia algodão doce, o que na verdade sabia bem, mas era um pouco desagradável porque como sempre tive cabelos muito compridos e o algodão prendia-se no meu cabelo.</p> <p>Brincava-mos todos nas horas de almoço e antes de nos vestirmos para dançar.</p> <p>Uma vez eu escorreguei no meio do palco e foi muito vergonhoso, todos se riram mas passado algum tempo todos se esqueceram.</p> <p>Este foi um dos momentos marcantes da minha infância porque desde aí que ando em ranchos folclóricos.</p> | <p>Lembro-me como se tivesse sido ontem, o sol, o mar, a areia a fugir por entre os dedos, tudo.</p> <p>Aqueles tempos, eram, os mais felizes que uma criança pode ter.</p> <p>Todos os anos, todas as crianças do infantário da Póvoa de Santa Iria, ansiavam pelo Verão, para poderem ir para a praia.</p> <p>Tenho na memória a asafama que era, por todos os meninos e meninas nos autocarros para poder seguir viagem.</p> <p>Durante a viagem costumava sempre adormecer com a minha melhor amiga J., (como partíamos cedo era natural que o sono chegasse quando menos era esperado).</p> <p>Recordo com saudades esse tempo, quando chegávamos de mãos dadas à praia da rainha, e o primeiro do grupo via se estava bandeira verde ou amarela, e gritava para os de trás saberem. Normalmente nunca estava mau tempo porque aquela zona era bastante calma.</p> <p>Estendíamos as toalhas em rodinha, para ninguém se perder, davamos as mãos e a educadora I. (uma das minhas preferidas), mandava sentar para comer uma peça de fruta.</p> <p>Eu normalmente enterrava as maçãs e as peras na areia após cavar um buraco bem fundo para as esconder.</p> <p>Chegava a uma altura que, quando todos tinham acabado de comer, íamos todos para a água, e aí sim eu estava no meu mundo. Sempre me considerei um peixe fora de água, e mesmo quando a minha mãe me perguntava o que queria ser quando crescesse, eu dizia que queria ser</p> |
|---|---|

|  |   |
|--|---|
|  | <p>sereia.</p> <p>Quando saíamos da água, o meu rosto entristecia pois sabia que a a hora de ir embora se aproximava...</p> <p>Quando a hora chegava arrumávamos as coisas e partíamos.</p> |
|--|---|

#### Anexo 4.18

| Produção inicial<br>4.18.A   | Produção final<br>4.18.B  |
|--|---|
| <p>Não tenho muitas memórias da minha infância, mas lembro-me bem das férias passadas com os meus avós em Viana do Castelo.</p> <p>Ia para lá todos os anos.</p> <p>Ficava em casa dos meus falecidos bisavós, era uma casa muito grande e velha. Eu adorava explorar a casa e brincar no quintal.</p> <p>Havia um baloiço numa das árvores de fruto, eu passava tardes inteiras lá.</p> <p>Como a minha prima morava por perto, de manhã ia com ela para o rio e hoje em dia ainda vou.</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Até aos meus 10 anos de idade os meus avós paternos sempre me levaram de férias para Viana do Castelo, a terra natal da minha avó. Praticamente toda a minha família paterna vive lá, e que grande família...</p> <p>É difícil lembrar-me de todos os nomes e caras dos meus primos e tios. A minha bisavó teve 7 irmãos, o meu bisavô teve 5 e a minha avó teve 8, só por aqui já se nota uma grande confusão e, como me contou a minha avó, até os seus pais ficavam confusos com tantos filhos.</p> <p>Todos os anos ficávamos em casa dos meus bisavós. Era uma casa enorme e velha com um grande quintal cheio de árvores de fruto.</p> <p>Lembro-me que adorava explorar a casa e o quintal, mas como havia cobras não saía de perto da minha avó.</p> <p>Na maior parte dos anos estava com a minha prima E. que tem só um ano a mais que eu. Quando estávamos juntas só dávamos dores de cabeça à minha avó pois queríamos sempre ir para</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>o rio, até nos dias mais frios. É um rio pequeno mas muito bonito. Custava-me imenso a entrar, a água era mesmo gelada.</p> <p>Houve um ano em que a minha prima não estava, então o meu avô construiu-me um baloiço entre as pereiras para me entreter. Como eu adorava aquele baloiço...</p> <p>Só tenho boas lembranças deste sítio, ainda hoje lá vou, mas não é a mesma coisa.</p> |
|--|--|

#### Anexo 4.19

| <b>Produção inicial</b><br><b>4.19.A</b>  | <b>Produção final</b><br><b>4.19.B</b>   |
|---|--|
| <p>Lembro-me como se fosse ontem, tinha nove anos, foi numa noite de Natal em que eu e as minhas primas demos um concerto para a família, foi muito divertido! Imitámos as “Docemania”, um grupo de 4 raparigas que cantavam as músicas das “Doce”.</p> <p>Adorei, foi uma noite bastante animada e feliz, aliás como todos os natais em família, o meu irmão era pequenino na altura e cantou uma música também, muito fofo, achei que foi dos melhores Natais da minha vida. Não me vou esquecer daquele Natal, foi fantástico.</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Lembro-me de quando era pequenina, tinha uma relação muito forte e especial com o meu avô, não era avô “de sangue” mas como se fosse.</p> <p>Sempre que nos encontrávamos era fantástico, éramos muito amigos um do outro, falávamos como se tivéssemos a mesma idade. Admirava-o e à pessoa que ele era, tudo o que ele dizia eu guardava dentro de mim; contava-me historia; mostrava muitas coisas. Recordo-me quando chegava a casa dos meus avós e pensava “Será que tem alguma coisa para me dar” ou “Será que hoje à tarde vamos dar os três o nosso passeio habitual pelo Parque das Nações”. Eu adorava estar com eles, divertia-me sempre.</p> <p>Por vezes o simples mistério de não saber se voltaríamos de autocarro ou a pé; se iríamos a pé ou de autocarro, eu adorava tanto viajar de autocarro como ir a pé, desde que fosse com eles,</p> |



|  |  |
|--|--|
|  | <p>naquela altura nenhuma distância era demasiada para mim. Sentia-me sempre protegida pelos mais velhos, não sei se terá alguma relevância, mas eu sentia-me assim.</p> <p>Lembro-me de quando a minha mãe me ia buscar ao infantário, nos Olivais, e quando voltávamos para casa (de autocarro) costumávamos encontrá-lo e “era uma festa”, era como se mais ninguém houvesse naquele autocarro, começávamos a falar e a contar o nosso dia. Eu ouvia-o super atenta e decorava cada pormenor.</p> <p>Hoje tenho muitas saudades, e sempre me questiono, e ainda questiono cada vez que vejo alguma lembrança, “Porque é que ele partiu tão cedo?”</p> <p>Mas enfim, foi assim que a vida o decidiu e nós que por cá ficamos guardamos as cidades e recordações. A vida pode não ser eterna, mas o amor é!</p> |
|--|--|

#### Anexo 4.20

| <b>Produção inicial</b><br><b>4.20.A</b>  | <b>Produção final</b><br><b>4.20.B</b>   |
|---|--|
| Quando era mais novo, lembro-me de ir passar férias, com os meus pais, a Espanha, em Marbelha. Ficava num hotel chamado Marbella Playa durante duas semanas. Adorava aquele hotel, porque tinha tudo o que gostava: piscina, golfe, diversões | <p><b>Proposta A</b></p> <p>Lembro-me de quando eu ia para casa dos avós muito cedo, às oito ou nove da manhã, pois a minha mãe ia trabalhar muito cedo e eu ia, para casa deles, dormir. Por volta das dez horas, a minha avó acordava-me e eu ia tomar o pequeno almoço, vestia a roupa que a minha mãe tinha deixado para mim, de manhã, e ia com a minha avó</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>e muita animação. Todos os dias ia à praia e à piscina e adorava esta rotina. Alguns dias jogava golfe com o meu pai ou com os meus primos, que acabavam por ir lá ter ao hotel. Depois quando voltava para Portugal ficava triste porque aquilo era tudo o que gostava.</p> | <p>ao mercado. A minha avó era (e é) uma senhora muito conhecida em Vialonga, por isso, eu cumprimentava pessoas que nunca tinha visto na vida e outras que até conhecia bem.</p> <p>No mercado, a minha avó comprava os legumes mais frescos para fazer sopa, as frutas que eu mais gostava, pagávamos e voltávamos para casa, a pé. O caminho era curto, pois a minha avó mora a 2 ou 3 minutos do mercado.</p> <p>Voltava a casa e, enquanto brincava, a minha avó fazia o almoço para mim, para o meu tio e para o meu avô, que estava na Oficina o dia todo.</p> <p>Depois de almoçar, continuava a brincar com os “Legos” a tarde toda até às cinco horas, hora que a minha mãe saía do trabalho e me levava para casa, ao fim de um dia de brincadeira e muito cansaço, pois em casa dos meus avós era (e ainda é) a minha segunda casa.</p> |
|---|---|

#### Anexo 4.21

| <p><b>Produção inicial</b><br/><b>4.21.A</b></p>   | <p><b>Produção final</b><br/><b>4.21.B</b></p>  |
|--|---|
| <p>lembrar a minha infância é relembra a melhor fase da minha vida fase de inocência e de aprender novas coisas pois tudo era novo.</p> <p>Lembro me quando entrei o no infantário é uma das memórias mais queridas que tenho lembro me de conhecer muitas crianças como eu partilhar experiências</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Corria o ano de dois mil e três tinha eu seis anos e como qualquer criança o meu sonho era ir á feira popula (onde para as crianças tudo era possível, pois tudo era mágico).</p> <p>Depois de grande insistência minha lá consegui que os meus pais me levassem lá, fazendo de mim a criança mais feliz do mundo, mas por pouco tempo.</p> <p>Por pouco tempo pois o meu sonho era andar</p> |

|  |   |
|--|---|
| <p>conhecer novas pessoas fazer amigos para a vida que ainda hoje estão comigo e lembrar esses momentos é como voltar atrás no tempo</p> | <p>naquilo que chamam a roda gigante sempre que passava por lá olhava para ela, a sua grandiosidade é que nos fazia pensar que podíamos tocar no céu, mas como nem tudo pode ser como queremos, não pude andar nela, pois os meus 100 cm não o permitiam tinha de se ter 120 cm e isto faz que todas as crianças desejem crescer mais rápido.</p> <p>Não deixou de ser um grande dia, pois andei em praticamente todas as diversões existentes, mas deixa sempre um vazio não ter podido andar na roda gigante, que acho que é um dos meus mais antigos sonhos, sonho que até há pouco tempo era impossível pois a feira popular tinha sido encerrada mas agora contrastando com as notícias da crise temos as notícias de uma reabertura da feira popular e espero conseguir cumprir o meu mais antigo sonho sonho de uma criança de um metro e agora de um rapaz com um metro e oitenta</p> |
|--|---|

#### Anexo 4.22

| <p><b>Produção inicial</b><br/><b>4.22.A</b></p>  | <p><b>Produção final</b><br/><b>4.22.B</b></p>  |
|---|---|
| <p>Lembro-me quando tinha 9 anos, tinha ido à praia, e quando fui à água com a minha prancha, apanhei uma onda e embrulhei-me nela, nesse momento pensava que ia morrer, até que um senhor me agarra e leva-me aos meus pais.</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Lembro-me, quando fui, num verão, passar férias a casa de um primo meu, no Norte.</p> <p>Esse meu primo contava-me várias lendas da terra dele, uma das lendas, era uma casa abandonada que diziam ser de reis em tempos antigos, mas naquela terra, os habitantes diziam que a casa era assombrada, porque tinha falecido um senhor, nessa mesma casa. Então, à noite, sem</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>nada para fazer, o meu primo teve a ideia de visitar a tal “casa assombrada”, eu não gostei muito da ideia, tinha apenas treze anos e tinha um pouco de medo, no entanto fomos lá, eu, o meu primo, e dois amigos dele. Entretanto chegamos à “casa assombrada”, entramos devagar, sem fazer barulho com medo, que nos acontecesse algo de mal.</p> <p>Era tudo escuro, por acaso um dos amigos do meu primo, lembrou-se de uma lanterna, ligou a lanterna. A casa tinha janelas partidas, cortinas rasgadas, tinha coisas antigas, clássicas, numa sala, tinha algo estranho, cabeças de coelhos e galinhas, pensámos que eram aquelas bruxarias que víamos na TV, em filmes de terror.</p> <p>Estávamos apavorados com aquilo, quando ouvimos uma porta a bater, com força, começamos a correr dali para fora e voltamos a nossas casas. Eu e o meu primo aprendemos a não ser curiosos.</p> |
|--|---|

### Anexo 4.23

| <b>Produção inicial</b><br><b>4.23.A</b>  | <b>Produção final</b><br><b>4.23.B</b>  |
|---|---|
| <p>Em 2003 eu e os meus padrinhos mais a filha deles a I., fomos a praia e foi muito engraçado.</p> <p>Lembro-me que quando começamos a fazer castelos de areia vieram duas meninas que eram filhas de dois jogadores do benfica perguntaram se queríamos ir com elas a água, foi muito</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Lembro-me como se fosse hoje este dia, tinha quatro anos e alguns meses e os meus pais levaram-me ao fotografo pois queriam fotos minhas porque eles não conseguiam tirar-me fotos em casa, porque eu não gostava de ser fotografada.</p> <p>Sempre que tentavam tirar-me fotografias eu desatava a chorar e as vezes fazia birras mesmo.</p> <p>Recordo que neste dia a minha mãe veio acordar-me, deu-me banho e de seguida começou a</p> |

|  |   |
|--|---|
| <p>divertido ter passado o dia com elas, mas só no fim do dia é que eu e a I. descobrimos que elas eram filhas de jogadores. No fim do dia conhecemos os pais delas e ficamos com autógrafos deles. Foi muito bom e engraçado.</p> | <p>tirar uma roupa mais arranjada para me por, quando percebi que ia por aquela roupa perguntei a minha mãe aonde é que iam e o meu pai quando entrou no quarto disse que iam ao fotografo. Quando já estávamos prestes a sair de casa e comecei a fazer uma birra a dizer que não queria ir, até que passado algum tempo o meu pai disse-me que iam para casa do meu tio só para eu parar de chorar, mas na verdade iam mesmo ao fotografo</p> <p>Quando chegamos lá, estava lá um homem que era muito amigo dos meus pais, e sempre que me via metia-se comigo e fazia-me rir. Quando percebi que tirar fotografias, comecei a chorar mas logo parei porque o fotografo (que era o tal homem amigo dos meus pais) começou a fazer caretas enquanto tirava as fotos e eu por causa das caretas ria-me, e depressa abituei-me a camara, fiquei a vontade e a partir deste dia, comecei gostar que me tirassem fotografias, graças ao fotografo amigo dos meus pais.</p> |
|--|---|

#### Anexo 4.24

| <p><b>Produção inicial</b></p> <p><b>4.24.A</b></p>   | <p><b>Produção final</b></p> <p><b>4.24.B</b></p>   |
|---|---|
| <p>Em 2002 quando andava no infantário, o ATL decidiu fazer uma colonia de férias no Verão e fomos à praia durante 2 semanas.</p> <p>Um dia quando estávamos na água reparei que tinha levado os chinêlos. Quando reparei que</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Lembro-me como se fosse ontem, foi o dia do baptizado do meu irmão. Estava contente com a chegada de um irmão, apesar de no inicio não ter gostado muito da ideia.</p> <p>Estava no meu quarto a brincar com as minhas primas, a casa estava cheia para comemorar o</p> |

|  |   |
|--|---|
| <p>tinha um peixe ao meu lado, corri até a areia e deixei os chinelos dentro de água. E depois foram lá os meus amigos procurar os chinelos para eu não ir descalça para casa.</p> | <p>baptizado do meu irmão. Quando o meu irmão foi baptizado eu tinha quase seis anos, por isso ele deveria estar quase a completar um ano. Era a primeira vez que alguns familiares estavam a ver o novo membro da família, a casa estava rodeada de sorrisos, boa alegria, boa disposição e felicidade. Estava com um vestido cor-de-rosa com florezinhas, quatro ganchos no cabelo, os olhos a brilhar e um sorriso de orelha a orelha.</p> <p>Foi um ótimo dia, ainda hoje o recorde com muito carinho. Agora, sempre que olho para o meu irmão (que já completa dez anos de vida), emocionno-me, porque parece que foi ontem que nasceu mas está quase a fazer onze anos. Sinto imensas saudades destas recordações. Que todas as memórias fossem como esta... boa.</p> |
|--|---|

#### Anexo 4.25

|  | <p align="center"><b>Produção final</b><br/><b>4.25</b></p>   |
|--|---|
|  | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Recordo-me de quando ainda era novo, a minha mãe ainda era viva, assim como a minha avó e o meu avô. Nem tudo era perfeito nessa altura... passei por muita coisa, e acho que só consegui suportar aquilo tudo, pelo qual passei, porque eu desconhecia do que se tratava mas que agora sei com clareza.</p> <p>Na quela altura eu não passava de nada mais e nada menos do que uma pequena e risonha criança que residia profundamente na ignorância. Passei por determinadas situações que nenhuma criança deveria passar, e de todas essas situações eu escolhi uma para</p> |

poder relatar. O episódio que eu escolhi foi um ponto crucial na minha vida, escolhi conta-lo, porque lembro-me plenamente dele, todos os detalhes, todos os pormenores... tudo.

Começou tudo em eu ser acordado às cinco da manhã, pela minha avó para nos arranjarmos rapidamente para podermos ir a tempo de apanhar a camioneta para irmos diretos para a APAC que era uma cresce, nessa altura eu teria cinco anos e aos seis eu já poderia frequentar a escola. Depois de arranjados eu e a minha avó apressámo-nos para sair de casa para apanharmos a tal camioneta. A partir do momento em que vamos a atravessar a estrada para podermos chegar à paragem do autocarro na outra berma, deparamo-nos sobre a chegada da camioneta mesmo diante dos nossos olhos. Lembro-me da minha avó me chamar a atenção ao perguntar-me se aquela camioneta não seria a que teríamos de apanhar, instintivamente eu largo a mão da minha avó, como um impulso atiro-me em direção da estrada a gritar á minha avó que aquela camioneta seria de facto a que teríamos de apanhar e com a intenção de apanhar a camioneta a tempo a única coisa que obtive, ao invés disso, foi uma fratura exposta na perna devido á minha incompetência e ignorância ao saltar daquela maneira para a frente da estrada sem sequer olhar para os dois lados.

Recordo-me do sofrimento da minha avó, o pânico e suas lágrimas, recordo-me de me tentar levantar e manter-me em pé mas sem sucesso, recordo-me do sangue todo a esvair-me da perna para a estrada, recordo-me vagamente de desmaiar várias vezes na ambulância a caminho do hospital devido à minha

|  |   |
|--|---|
|  | hemorragia que originou uma grande perda de sangue acabaram por me dar um sedativo na ambulância onde, antes de acabar por adormecer, ouvir as palavras da minha avó a dizerem-me “Vai tudo ficar bem, M., vai tudo ficar bem”. |
|--|---|

#### Anexo 4.26

| <b>Produção inicial</b><br><b>4.26.A</b>  | <b>Produção final</b><br><b>4.26.B</b>   |
|---|--|
| <p>Desde pequena, que tinha imensas dores de ouvidos e, febres muito altas, na casa dos 39° C, 40°C, porque tinha otites.</p> <p>Tomava medicação, mas tinha de ser operada o mais breve possível, de modo a que me desaparece-se esse problema.</p> <p>Mas numa noite de fevereiro de 2004, estava a dormir, mas de repente tinha-me rebentado os tubos e começou a escorrer um líquido verde, tipo pus.</p> <p>A minha mãe levou-me de imediato para o hospital de Santa Maria, onde me operaram imediatamente. Colocaram-me uns tubinhos que só os retirei à relativamente pouco tempo. Ainda hoje, às vezes, tenho dores de ouvidos, mas nada como antigamente.</p> | <p><b>Proposta2</b></p> <p>Do pouco que me lembro de quando era criança, lembro-me de um episódio que já se passou há muitos anos.</p> <p>Tinha eu dois anos e tinha ficado em casa com o meu tio, pois a minha mãe e a minha tia tinham ido às compras.</p> <p>Nesse dia, estava eu sossegadinha a ver televisão e o meu tio ao computador a fazer um trabalho para apresentar aos seus colegas. De repente, começo a chorar, do nada, e o meu tio não sabia porquê. Tentou fazer de tudo para me acalmar e fazer ou dizer alguma coisa eu ainda chorava mais e mais alto.</p> <p>Tentou mudar de canal de televisão, tentou mudar-me para o quarto e acender lá a televisão, tentou brincar comigo, tentou dar-me os brinquedos, mas nada, nada do que ele fizesse me ajudava a não estar daquela maneira tão estranha.</p> <p>Passado algum tempo, lembra-se que se calhar seria fome, porque quando era pequena comia muito e muito bem.</p> <p>Foi fazer então uma papa e deu-me. Eu comi muito bem para descanso do meu tio, que coitado já estava</p> |



|  |   |
|--|---|
| <p>Esta foi uma fase complicada, não só para mim como para a minha família, especialmente para a minha mãe, mas pronto já passou e, se deus quiser não voltará mais.</p> | <p>farto de me ouvir a chorar e a gritar.</p> <p>No final, quando ele acabou de dar a papa, (e isto foi ele que me contou mais tarde), o meu tio vira-se para mim e diz-me: “Já podias ter dito...”</p> <p>E assim passado uma quase uma hora, lá me calei e dei descanso ao meu tio, que por minha causa não estava a conseguir fazer o seu trabalho que ainda por cima era para o dia seguinte.</p> <p>Depois adormeci e passado mais ou menos meia hora de eu adormecer chegam a minha e a minha tia, cheias de sacos com comida.</p> <p>O meu tio contou-lhes o que se tinha passado e elas riram-se.</p> <p>A partir desse momento e dessa tarde o meu tio nunca mais quis ficar sozinho comigo, com medo que o episódio se repeti-se.</p> |
|--|---|

#### Anexo 4.27

|  | <p align="center"><b>Produção final</b></p> <p align="center"><b>4.27</b></p>   |
|--|---|
|  | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Ontem estava eu em família, durante o jantar, num momento de conversa, como fazemos sempre, quando me recordo, de estar no jardim zoológico, com os meus pais e o meu irmão, isto, já à nove anos.</p> <p>Naquela altura, a minha mãe tinha o cabelo, bastante comprido, (ainda hoje o tem, mas não muito), então ela decidiu ir comprar um saco de amendoins e duas ou três bananas, para dar aos macacos, mas como eles eram bastante brincalhões, pegaram nos amendoins e nas bananas e fizeram duas coisas: os amendoins atiraram a cara da minha mãe e</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>depois comeram as bananas, metendo as cascas na cabeça dela, enquanto puxavam-lhe o cabelo.</p> <p>Após um bom e grande tempo de risadas, fomos ver leões e logo a seguir fomos para casa, durante o caminho encontramos dois cães, um já estava a morrer, morreu 2 anos depois, porque a minha mãe conseguiu ajudá-lo e o outro levá-mos para casa, onde lhe demos o nome de Faísca, um cão-lobo, que acabou por desaparecer.</p> <p>Hoje, ainda gabamos desses, bons momentos.</p> |
|--|---|

#### Anexo 4.28

| <b>Produção Inicial</b><br><b>4.28.A</b>   | <b>Produção final</b><br><b>4.28.B</b>  |
|--|---|
| <p>Quando era mais pequena eu e a minha família fazíamos imensos passeios todos os anos, mas os meus favoritos eram sempre nos hotéis, adorava e a inda adoro tenho exactamente a mesma curiosidade e felicidade de quando tinha seis ou sete anos, adoro os sitios novos, os quartos novos e nossos por 3 ou 4 dias e adoro a grandeza de cada hotel de como pareciam castelos e faziam-me sentir como uma princesa. O meu hotel favorito de onde tenho as melhores recordações é de um hotel que ficava no Algarve e o</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Recordo-me de quando era mais pequena tinha o cabelo muito grande e forte e tinha de o cortar de três em três semanas porque crescia muito rápido e, como tinha franjas, rapidamente deixava de ver, então a minha mãe para não gastarmos dinheiro no cabeleireiro de três em três semanas, porque saia muito caro, decidiu começar a cortar-me o cabelo em casa, e eu odiava tanto, primeiro porque quando a minha mãe cortava-me a franja eu ficava com os cabelos cortados nos meus olhos e no meu corpo e começavam-me a picar depois porque quando era mais nova queria sempre ter o cabelo comprido como as princesas do filme “A princesa e a aldeia” e sempre que a minha mãe me cortava o cabelo significava um passo atrás do meu objectivo.</p> <p>Num dia quando a minha mãe ia cortar o cabelo</p> |

tema era o sol e a lua, os corredores eram enormes e o salão também, os quartos eram engraçados porque um era um sol e outro era uma lua e ambos era decorados com os devidos temas, a ultima vez que fui lá foi em fevereiro de 2007, já há algum tempo, adorei apesar de não estar bom tempo foi numa boa época, o carnaval, todas as crianças adoram o carnaval é a altura que podemos ser aquilo que quisermos por três dias, eu nesse ano estava entusiasmada por tudo, pelo o hotel, pela piscina interior, por ter a minha família toda comigo, os primos, os tios, os avós, os tios-avós, todos. Eu lembro-me de que esse ano nesse hotel, ia haver uma festa de salão dedicado ao carnaval, o problema é que eu não tinha disfarçe, a minha familia toda decidiu mascarar-se, a minha tia cortou um lençois de hotel e mascarou-se de fantasma, a minha prima de uma princesa, o filho da minha prima de um canguro e eu e a minha prima favorita de pipi das meias altas, foi o meu carnaval favorito, na festa do

antes de ir tomar banho, eu lembro-me que comecei a fazer uma birra para que ela não me cortasse o cabelo, então a minha irmã, (que é onze anos mais velha que eu) que estava a estudar e se queria concentrar e a minha birra impedia-a disso, pegou em mim e fez aquilo que eu mais gostava na altura e que ainda hoje gosto, dar-me atenção, então ela pegou em mim e fez-me dois tótós de cada lado, depois pôs-me em cima do balcão da cozinha e lá me deixou, regressando com todos os meus peluches favoritos, mete-os a minha volta e foi buscar a câmara e começou a tirar-me fotos, e eu a adorar obviamente.

A birra eventualmente acabou por passar e quando a minha mãe me chamou para ir cortar o meu cabelo já não me importei tanto, depois de tomar banho era suposto ir para a cama como sempre fazia mas como aquele dia tinha-me portado mais ou menos bem a minha mãe deixou-me ver televisão, lembro-me que depois daquele dia a minha mãe e a minha irmã começaram sempre a fazer o mesmo sempre que era o meu dia de cortar o cabelo, e foi assim que passei de detestar aquele dia a adorá-lo.

|  |  |
|--|--|
| <p>salão a minha família foi o centro da festa, a minha tia fantasma entreteu as crianças, a minha prima princesa ajudou, e o meu primo canguro entreteu-se a noite toda, tocamos piano, e contamos com a banda da noite. No fim da noite anunciaram um concurso de quem tinha as melhores máscaras e as mais criativas, a minha tia fantasma, também conhecida por tia fafá ganhou juntamente com o meu primo canguro, ganharam mais uma estadia de diversão no meu hotel favorito. Foi uma das noites mais divertidas da minha infância, ganhámos não só um concurso mas também memórias em família.</p> |  |
|--|--|

#### Anexo 4.29

| <p><b>Produção inicial</b><br/><b>4.29.A</b></p>  | <p><b>Produção final</b><br/><b>4.29.B</b></p>  |
|---|---|
| <p>Um dos episódios da minha infância que mais me lembro foi um dos meus aniversários de quando eu era criança. Devia ter uns quatro ou cinco anos.</p> <p>Eu e a minha irmã gémea, a</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>O episódio que mais me lembro da minha infância é o meu aniversário, de quando eu tinha quatro ou cinco anos. Claro que não era só o meu aniversário, era o meu e o da minha irmã gémea – Ao longo dos anos sempre me questioneei, se ter que partilhar o meu aniversário, era uma coisa boa ou má. Claro que tem</p> |

|  |   |
|--|---|
| <p>M., estávamos na APAC, é um ATL da póvoa e não tínhamos ideia nenhuma do que ia acontecer mais tarde nesse dia.</p> <p>No ATL tínhamos a hora de almoço, depois a sesta e posteriormente o lanche. O dia correu normalmente e à hora do lanche fomos surpreendidas com uma festa surpresa. Toda a nossa família estava lá, os nossos pais, a nossa tia, os nossos irmãos, primos e também estavam os nossos amigos da APAC. O bolo tinha uma foto de nós as duas, eu e a minha irmã, e depois da canção de parabéns, o sopro das velas, e o pedido de um desejo comêmo-lo.</p> <p>Foi um dia muito divertido e inesperado, e até hoje tenho fotos para me lembrar dele.</p> | <p>as suas vantagens, como em vez de um bolo são dois, mas também tem desvantagens, por exemplo, partilhar as prendas! Na minha opinião foi memorável, porque tenho várias fotos em casa, desse dia que me relembram sempre que olho para elas – Naquele dia, 13 de julho na APAC, (um ATL onde andávamos) eu e a minha irmã seguimos a nossa rotina normalmente, não sabendo o que ia acontecer mais tarde nesse dia.</p> <p>Mas, à hora do lanche, as auxiliares trouxeram-nos um bolo com a nossa foto, era lindo, e a nossa família entrou no refeitório, os nossos irmãos, primos, tios e pais. Ficámos pasmadas, cantaram os parabéns e comemos o bolo. A melhor parte foi que os nossos amigos da APAC também estavam lá. (Foi uma festa surpresa, a minha primeira e adorei! Houveram mais tentativas ao longo dos anos, mas nada que não percebessemos.)</p> |
|--|---|

#### Anexo 4.30

|  | <p><b>Produção Inicial</b></p> <p><b>4.30</b></p>   |
|--|---|
|  | <p>Quando tinha cerca de seis, sete anos era um simples rapazito de Santa Iria que por sua vez era loiro e lindo e é claro que ainda tenho. Ora o facto de tais características atraíam muito as senhoras de 50 anos ou mais e é claro torturavam-me com apertos de</p> |

bochecha e beijos algo detestáveis. Ora o que eu escrevi até agora não vai provavelmente ter nada a ver com o que eu vou escrever agora, se calhar so precisava de me recordar como era na altura para me lembrar deste episódio da minha vida. Aconteceu numa linda tarde de Primavera, a minha avó levava-me todos os dias a escola e nesse dia levou sem excepção é claro. A medida do nosso percurso a minha avó contava-me histórias sobre a sua infância, que passou a ceifar e a cuidar dos seus irmãos e irmãs e também falava sobre os velhos tempos em que não havia consolas, apenas papas de aveia, um bom por-do-sol e sopas de cavalo cansado para adormecer. Ora continuando a minha história havia uma ladina que era necessário subir para chegar à escola, como eu era e sou um bom netinho ajudava sempre a minha avó a subir, sempre, mas nesse dia estava atrasado e a minha avó mandou-me seguir em frente que mais tarde iria ter comigo. Eu despedi-me temporariamente da minha “vóvó” e corri pela ladina algo escorregadia, pois nesse dia estavam a cortar a relva. Cheguei a escola fui a correr para a sala, mas sempre disse olá a senhora da portaria, cheguei a sala e sentei-me. A meio da aula, bem aula entre aspas, ainda estava no infantário, a minha Educadora de infância saiu da sala e por minha surpresa estava lá um bombeiro, de repente a Educadora chamou por mim e com uma voz que pelos meus olhos parecia tremer, disse que a minha avó tinha escorregado e partido a perna. Eu fiquei em choque e não falei durante umas horas até que o meu pai chegou e levou-me para casa. Desde esse dia nunca larguei a minha avó, estou sempre a seu lado e com grande confiança

|  |   |
|--|---|
|  | <p>protego-a de qualquer mal. Foi graças a este episódio que estou onde estou hoje, pois como não tinha ninguém para me levar a escola tive que me mudar para a Póvoa e, bem, começar de novo.</p> <p style="text-align: right;">[Assinatura]</p> |
|--|---|

### Anexo 4.31

| Produção inicial<br>4.31.A   | Produção final<br>4.31.B  |
|--|---|
| <p>Eu não me lembro da minha infância só me lembro de estar um dia em casa do meu falecido avô e de estar a brincar e de cair e partir a cabeça a minha mãe muito assustada começou aos gritos mas depois poseram uma toalha e levaram me para o hospital.</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Estava um dia frio e nublado e eu lembro-me que era uma tarde, o meu pai tinha-me chamado para ir a rua com ele mas eu não queria ir, mas a minha mãe foi falar comigo e disse para eu ir com o meu pai para ele não ficar sozinho e eu fui.</p> <p>Saimos do nosso prédio e quando estava-mos a entrar no café passa por nós a elefante, era uma mulher que não gostava nada da nossa família, era loira, usava óculos, gorda e tinha dentes podres, eu achava que ela era bruxa e não gostava nada dela. Eu e o meu pai depois de nós encontrar-mos com ela entramos no café e eu fui logo ler o jornal de futebol porque era o meu sonho ser um grande jogador, depois de ler o jornal apareceu um amigo meu e disse:</p> <p>- queres ir jogar a bola.</p> <p>Eu perguntei primeiro ao meu pai e ele deixou e quando chegamos ao pátio do meu prédio estava lá a elefante, nós começa-mos a jogar e ela disse:</p> <p>- parem de jogar a bola no patio.</p> <p>Mas nos continuamos a jogar e ignoramos ela.</p> <p>Até que apareceu o meu pai e deu-lhe uma valente tarefa, porque ela chamou prostituta a minha mãe, eu</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | fiquei com a lição que não se bate a ninguém mas valeu a pena ver a elefante no chão. |
|--|---|

#### Anexo 4.32

| <b>Produção inicial</b><br><b>4.32.A</b>   | <b>Produção final</b><br><b>4.3.B</b>  |
|--|--|
| <p>Ainda era eu uma criança, pequena e inconsciente, mas a verdade é que assim é que era feliz.</p> <p>Lembro-me do meu primeiro dia de escola, fiquei feliz por ver tantas crianças da minha idade com quem sabia que podia brincar.</p> <p>Lembro-me da primeira vez que fui ao Jardim Zoológico, fiquei espantada com os animais que vi, só lhes queria fazer festinhas e leválos para cas, foi um dia feliz, como todos os outro que me lembro, pois, na infância não tive dias tristes, era só uma criança que só pensava em brincar.</p> | <p><b>Proposta B</b></p> <p>Ainda me lembro de naquela altura de pensar que a vida iria ser sempre assim para sempre, ficava em casa com a minha mãe e com o meu irmão, brincávamos o dia todo, eu com o meu baloiço e o irmão com o seu carro.</p> <p>No verão a única coisa que fazíamos era ir á praia com os meus avós, isso sim era uma verdadeira diversão, ainda hoje vamos, e dois da praia iamos á feira popular, eu cansava a minha de andar para a frente e para trás a ver em qual carrossel faltava andar. Compravamos algodão doce e lembro-me que odiava que os meus dedos ficassem a colar, mas era tão bom que eu tinha que o comer, tal como as pipocas coloridas que eram e ainda hoje são as minhas preferidas, mas nada se comparava à sensação de diversão que chegára a hora de andar nos carrinhos de choque, eu nunca conduzia, tinha medo, era sempre o meu irmão, mas eu vibrava na mesma, sempre foi um dos sítios que eu gosto mais de ir, ao ir para casa, pelo caminho passávamos sempre por um restaurante ao pé da praia, e como sempre eu queria sempre comer caracóis, era só eu e o meu pai que os comíamos, e ainda hoje somos, e todos os verões vamos sempre comer caracois os dois, chegavamos a casa e a minha mãe enchia a banheira com água até a</p> |



cima e eu e o meu irmão tomavamos banho juntos, quase que nem se via a água na banheira e a minha mãe não nos podia deixar nem um minuto sozinhos, se não enchiamos a casa de banho logo cheia de água.

Depois de um dia cansativo como este iam dormir para no dia seguinte fazer-mos a mesma rotina, e ainda hoje é assim.