



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KARINY LOUIZY SILVA AMORIM

**O DISCURSO REPORTADO EM MANUSCRITOS ESCOLARES BRASILEIROS E
FRANCESES: um estudo contrastivo a partir do gênero “contos etiológicos”**

**MACEIÓ
2013**

KARINY LOUIZY SILVA AMORIM

**O DISCURSO REPORTADO EM MANUSCRITOS ESCOLARES BRASILEIROS E
FRANCESES: um estudo contrastivo a partir do gênero “contos etiológicos”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira

**MACEIÓ
2013**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- A524i Amorim, Kariny Louizy Silva.
O discurso reportado em manuscritos escolares brasileiros e franceses : um estudo contrastivo a partir do gênero “contos etiológicos” / Kariny Louizy Silva Amorim. – 2013.
108 f. : il.
- Orientador: Eduardo Calil de Oliveira
Coorientadora: Catherine Boré.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2013.
- Bibliografia: f. 106-108.
1. Língua portuguesa. 2. Manuscrito escolar. 3. Processos de criação. 4. Produção de textos. 5. Contos etiológicos. I. Título.

CDU: 372.4

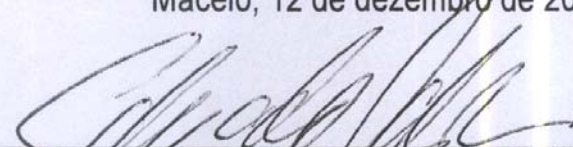
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O DISCURSO REPORTADO EM MANUSCRITOS ESCOLARES BRASILEIROS E FRANCESES: um estudo contrastivo a partir do gênero “contos etiológicos”

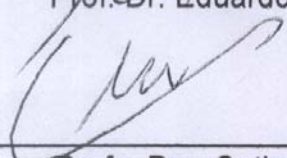
KARINY LOUIZY SILVA AMORIM

Dissertação submetida a banca examinadora, já referenciada pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, aprovada em 12 de dezembro de 2013.

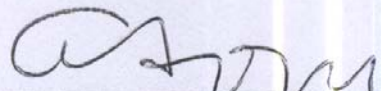
Maceió, 12 de dezembro de 2013.



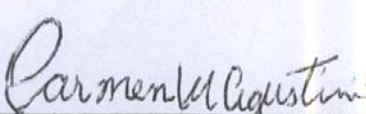
Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientador)



Profa. Dra. Catherine Boré (Universite Cergy-Pontoise)
(Co-orientadora)



Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Carmem Lucia Hernandes Agustini (UFU)
(Examinadora Externa)

*À minha família e, em especial,
Ao Renato, esposo amado,
Pela companhia e compreensão indispensáveis nesta jornada.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio de tudo, pelo existir, pela força no esgotamento e por tudo aquilo que, por mais que tentasse, não conseguiria descrever aqui, com palavras!! A Ele minha gratidão por mais essa vitória!!

Ao meu orientador, professor Eduardo Calil, com quem aprendi lições essenciais de vida, de dedicação, de pesquisa e de educação em si! A você, professor, que com sua visão aguçada e disposição incansável me ensinou a buscar sempre o algo mais por trás das aparências e superfícies, o meu “muito obrigada”! Seu jeito de ser orientador é e continuará sendo uma grande inspiração para mim!

À Catherine Boré, que com sua maestria e, ao mesmo tempo, com sua imensa singeleza, nos trouxe grandes e indispensáveis aprendizados! E ao Jacques, seu gentil esposo, pelas lições de francês e pelas boas risadas!

Ao meu esposo querido, Renato, pela doce e intensa companhia e por tornar este percurso acadêmico mais ameno, mais “prudente” e mais aprazível! A você, meu exemplo, dedico minha gratidão e meu amor!

Aos meus pais, Margarete e Sebastião, pela perseverança e pela base existencial que me conferiram! Aos meus irmãos e sobrinhos, pelo incentivo, às vezes, silencioso, mas igualmente imprescindível! Aos meus sogros e cunhados e a toda a minha família, pela torcida, pelo aconchego, pelo amor!

Aos meus colegas do L'ÂME (Laboratório do Manuscrito Escolar) e do grupo de pesquisa ET&C (Escritura, Texto e Criação), pelas partilhas de conhecimento e oportunidades de crescimento conjunto. De modo especial, à Lidi, por ter sido sempre tão solícita e carinhosa! Ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e ao Programa de Pós-Graduação em Educação como um todo, por serem a sede estável onde tudo isto se tornou possível!

Às escolas, às crianças e às professoras, brasileiras e francesas, que possibilitaram a realização desta pesquisa com suas contribuições ímpares!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), pelo apoio financeiro.

E, finalmente, às professoras Cristina Felipeto, pelo apoio certo; e Dóris de Arruda Cunha e Carmen Agustini, pelo aceite em compor minha banca de qualificação e pelas intervenções tão perspicazes em meu trabalho.

*O segredo, ademais, não vale o que valem os caminhos
que a ele me conduziram. Esses caminhos
há que andá-los.*

Jorge Luís Borges

RESUMO

O discurso reportado é um componente fundamental nas narrativas ficcionais infantis, cumprindo um papel de representação de uma enunciação outra em uma dada enunciação (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 1995). Em estudos voltados para a produção escrita deste tipo de texto por jovens escreventes no âmbito escolar, Boré (2009, 2010) aponta a importância do diálogo, sinalizando-o como elemento capaz de atuar enquanto “motor” para a invenção, impulsionando o desdobramento da narrativa e da escritura. Entretanto, embora se reconheça a relevância destas investigações realizadas pela autora, o desenvolvimento do discurso reportado em suas manifestações escritas revela-se uma temática ainda muito pouco explorada no âmbito da aquisição da linguagem, sobretudo se olhada sob uma perspectiva de análise que envolva a comparação entre línguas diferentes. Com base nestes pressupostos – que trazem ainda uma forte ligação com os postulados teóricos bakhtinianos relacionados às noções de *dialogismo* e de *polifonia*, e com estudos no campo do discurso reportado desenvolvidos por Authier-Revuz – e ancorados, ainda, em um aporte teórico-metodológico advindo da Genética de Textos – desde o qual concebemos a escritura como um *processo* – e da Linguística da Enunciação, neste trabalho, nos dedicamos a investigar as diferenças e as semelhanças no que toca à presença do discurso reportado encontradas em manuscritos de contos etiológicos inventados por díades de alunos recém-alfabetizados em uma escola do Brasil e outra da França. Tais manuscritos foram coletados a partir da imersão de ambos os grupos de alunos na leitura deste gênero em particular – o qual, também conhecido como “conto de origem”, consiste em uma narrativa ficcional que busca explicar a origem de seres, propriedades, fenômenos da natureza, etc. (CASCUDO, 2006) – e da realização de propostas didáticas e de produção textual semelhantes, efetuadas na sala de aula de cada uma das escolas nos dois países. Deste expediente reunimos mais de 80 produções, dentre as quais selecionamos 34 dos alunos brasileiros e 37 dos franceses para serem aqui analisadas e para, a partir delas, descrevermos os modos através dos quais estes alunos inserem, em seus textos, este tipo de discurso, o diálogo representado. Nossas observações indiciam, portanto, que tal elemento discursivo está presente em mais da metade do conjunto de manuscritos produzidos, tanto pelos alunos franceses quanto pelos brasileiros. Porém, estes últimos o empregam em seus contos com uma frequência significativamente maior que os primeiros. Por sua vez, a forma de discurso reportado que predomina na composição das narrativas, tanto para os alunos do Brasil quanto para os da França, é o discurso direto (DD), o que parece confirmar as hipóteses levantadas pelo quadro teórico assumido neste trabalho, qual seja: a estrutura dialogal do DD representado seria uma reminiscência do discurso interior dialógico que permitiria a estes jovens escreventes criarem um universo ficcional. Assim, acreditamos, é possível para estes alunos ampliarem a sua capacidade narrativa.

Palavras-chave: Discurso Reportado; Manuscrito Escolar; Processos de Criação; Contos Etiológicos.

ABSTRACT

The reported speech is a fundamental component in children's fictional narratives, fulfilling a representational role of an utterance another in a given utterance (Bakhtin and Voloshinov, 1995). In studies on the production of this type of text written by young scribes in the school, Boré (2009, 2010) points to the importance of dialogue, signaling it as an element capable of acting as an "engine" of the invention, boosting the deployment of storytelling and writing. However, while recognizing the relevance of these investigations conducted by the author, speech development reported in their written statements proves to be a subject still little explored in the context of language acquisition, especially if you look from the perspective of analysis involving the comparison between different languages . Based on these assumptions - they also bring a strong link with the theoretical postulates related to Bakhtin's notions of dialogism and polyphony, and studies in the field of speech reported – developed by Authier-Revuz – and anchored, even in a contribution theoretical and methodological arising Genetics Textbook – from which we conceive of writing as a process – and Enunciation Linguistics, in this work, we are dedicated to investigating the differences and similarities regarding the presence of reported speech found in manuscripts of short stories etiological invented by dyads newly literate students at a school in Brazil and one from France. These manuscripts were collected from the immersion of both groups of students in reading this particular genre – which also known as "origin tale", consists of a fictional narrative that seeks to explain the origin of beings, properties, nature phenomena, etc. (Cascardo, 2006) – and the realization of didactic proposals and similar textual production, made in the classroom of each school in both countries. This expedient gathered more than 80 productions, among which we selected 34 students of French and 37 Brazilians to be analyzed here and, from them, describing the ways in which these students belong, in their texts, this type of discourse, dialogue represented. Our observations suggest, therefore, that such a discursive element is present in more than half the number of manuscripts produced by both the French and the Brazilian students. However, the latter employ it in his tales with a significantly higher frequency than the first. In turn, the reported speech form that predominates in the composition of narratives, both for students and for those of Brazil in France, is the direct discourse (DD), which seems to confirm the hypothesis raised by the theoretical framework assumed in this work, namely: the dialogical structure represented the DD would be reminiscent of dialogic inner speech that would allow these young clerks set up a fictional universe. Thus, we believe it is possible for these students to supplement their storytelling skills.

Keywords: Reported Speech; School's Manuscript; Processes of Creation; Etiological Tales.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Presença do DR nos contos brasileiros e franceses	77
Gráfico 2: Ocorrência de EDR nos manuscritos franceses e brasileiros que apresentam DR	78
Gráfico 3: Presença de DR e ocorrência de EDR nos manuscritos franceses e brasileiros	79
Gráfico 4: DR e EDR por consigna nos manuscritos franceses	82
Gráfico 5: Movimentos de DR e EDR nas consignas dos manuscritos franceses	83
Gráfico 6: DR e EDR por consigna nos manuscritos brasileiros	86
Gráfico 7: Movimentos de DR e EDR nas consignas dos manuscritos brasileiros ...	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Formas de DR nos manuscritos brasileiros e franceses	75
Tabela 2: DR por Consigna nos manuscritos franceses	81
Tabela 3: Média de EDR por consigna nos manuscritos franceses	84
Tabela 4: DR por Consigna nos manuscritos brasileiros	85
Tabela 5: Média de EDR por consigna nos manuscritos brasileiros	88
Tabela 6: Formas de DR identificadas nos manuscritos brasileiros	93
Tabela 7: Ocorrências das formas de DR nos manuscritos brasileiros	94
Tabela 8: Formas de DR identificadas nos manuscritos franceses	96
Tabela 9: Ocorrências das formas de DR nos manuscritos franceses	96
Tabela 10: Formas de DR nos manuscritos franceses e brasileiros	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
Capítulo 1 – Um ponto de partida: processos de escritura em sala de aula.....	17
1.1 Das práticas tradicionais de Produção de Texto na escola aos Processos de Criação: uma ponte com a Genética Textual.....	17
1.1.1 A Genética textual: algumas considerações.....	20
1.1.2 Um lugar (in)comum de investigação: o Manuscrito Escolar.....	21
1.2 Escritura de invenção na escola.....	24
1.3 Os contos etiológicos em foco.....	26
1.3.1 Características e delimitações do gênero.....	27
Capítulo 2 – O ponto de chegada: o Discurso Reportado.....	30
2.1 O DR através dos tempos: abordagens, (in)definições, delineamentos atuais.....	30
2.1.1 Na esteira das abordagens enunciativas do DR.....	35
2.2 O DR e suas formas.....	43
2.3 O diálogo como motor da invenção.....	49
Capítulo 3 – Percurso Metodológico.....	55
3.1 Apontamentos iniciais.....	56
3.1.1 Pesquisa em âmbito brasileiro.....	56
3.1.2 Pesquisa em âmbito francês.....	57
3.2 A instituição e os sujeitos envolvidos na pesquisa.....	58
3.2.1 No Brasil.....	58
3.2.2 Na França.....	59
3.3 Proposta Didática.....	59
3.4 Procedimentos de coleta.....	63
3.5 A organização do material coletado.....	64
3.6 Categorias de análise.....	67
3.6.1 Palavras.....	68

3.6.2 Enunciados de discurso reportado – EDR.....	68
3.6.3 Verbos de discurso reportado – VDR.....	70
3.6.4 Formas de discurso reportado – DR.....	71
Capítulo 4 – Duas práticas de textualização em um olhar: o lugar do diálogo.....	76
4.1 Presença do DR nos contos inventados.....	76
4.1.1 DR a partir das consignas.....	80
4.2 DR por Palavras.....	90
4.3 As formas de DR nos contos inventados.....	91
4.3.1 Nos contos dos alunos brasileiros.....	92
4.3.2 Nos contos dos alunos franceses.....	95
4.3.3 Semelhanças e diferenças nos resultados franceses e brasileiros.....	97
CONSIDERAÇÕES.....	101
REFERÊNCIAS.....	105

Introdução

*“Nunca digam que isto é natural,
a fim de que nada passe por imutável.
Sob o familiar descubram o insólito,
no cotidiano desvelem o inexplicável.
Que tudo que seja dito ser habitual
cause inquietação.”*

Bertoldt Brecht

Não é por acaso que o ponto de partida deste trabalho esteja precedido por tais versos. Expliquemo-nos: nós conhecemos a prodigalidade dos estudos no âmbito da produção textual escolar, mesmo quando estreitado o seu foco sobre as questões de cunho discursivo. Entretanto, nossa proposta traz consigo a intenção exata disto que ressoa nas palavras de Brecht, isto é, uma vontade de descobrir e de revelar, em meio a estes “já ditos”, algo de novidade.

Nesta direção, o estudo que aqui segue descrito, filiado às linhas de pesquisa da Genética de Textos, da Linguística Textual e pautado ainda em um arcabouço teórico voltado para a área do discurso, dedica-se a perquirir semelhanças e diferenças relacionadas à presença do discurso reportado em narrativas ficcionais escritas produzidas em situação escolar por alunos de diferentes nacionalidades e recém-alfabetizados. Sob esta perspectiva, nossa análise, de aspecto comparativo, incidiu sobre manuscritos escolares de contos etiológicos inventados por díades de alunos em uma escola do Brasil e outra da França. A partir destas prerrogativas, alguns apontamentos podem, então, ser delineados.

Em primeira instância, é importante assinalarmos nossa pertença a um grupo de pesquisa que hoje compõe o L'âme, Laboratório do Manuscrito Escolar, e que já há algum tempo vem realizando estudos na área da aquisição de linguagem escrita, donde são investigados, primordialmente, o processo e as práticas de produção textual em sala de aula, assim como os produtos que daí resultam.

Para tais empreendimentos, fundamentalmente, são empregados instrumentos teórico-metodológicos advindos da Genética Textual. Desta feita, um

dos conceitos-chave em nosso estudo é exatamente o de ‘manuscrito escolar’, que, na pesquisa que realizamos, bem como naquelas efetuadas no L’âme, representa um papel fundamental, prefigurando a dimensão de processo, de dinâmica implicada em sua escritura, aspecto tão caro às investigações no horizonte genético.

Aliado a isto, ainda, estão os “processos de criação”, imbricados no ato da escritura e desde os quais são originadas as produções textuais que analisamos, um conjunto de narrativas ficcionais inventadas colaborativamente¹, associadas ao gênero² ‘conto etiológico’ ou ‘conto de origem’. Este, por sua vez, afigurado como uma narrativa que busca explicar a origem, o surgimento de fenômenos da natureza, de seres ou de suas características, propriedades, etc., adentra em nossa pesquisa por duas razões em especial. A primeira delas está fortemente relacionada ao seu caráter de inventividade – pela natureza das temáticas abordadas em suas composições e por suas configurações estruturais próprias³ – e, consecutivamente, a escolha deste gênero textual como referencial para a realização das escrituras propostas se deu pela constatação da existência de um número ainda bastante reduzido de trabalhos neste enfoque, sobretudo, em articulação com uma abordagem comparativa.

Colocar em paralelo duas práticas didáticas realizadas em contextos educacionais e culturais distintos e, por conseguinte, comparar produtos textuais delas originados⁴ – como é o nosso caso – representa, pois, um itinerário de pesquisa que apenas recentemente começou a despertar o interesse de pesquisadores na área da linguagem escrita, conforme apontam Ferreiro e Pontecorvo (1996). Para nós, além da possibilidade de se compreender como se processam as escrituras de alunos destes dois países e desta faixa etária que investigamos, bem como de reconhecer em que se aproximam e em que se distanciam tais escrituras no que tange ao discurso reportado, a importância da realização de uma pesquisa desta natureza reside também na probabilidade de se

¹ O termo, neste trabalho, referencia a escrita realizada em dupla e de modo “conversacional”, ou seja, os alunos, nas díades, durante todo o processo de escritura das narrativas, puderam dialogar entre si, combinar a história a ser registrada e produzi-la de modo colaborativo.

² Conforme explicaremos mais à frente, esta terminologia é aqui utilizada sem compromissos conceituais maiores, ou seja, com esta indicação, pretendemos nos abster momentaneamente das polêmicas circunscritas à delimitação desta categoria no âmbito dos estudos em linguagem.

³ As pesquisas que têm sido realizadas no L’âme apontam o texto literário, narrativo e ficcional como sendo considerado um esteio para a escritura de invenção.

⁴ Nas condições específicas que descreveremos mais à frente, no capítulo da metodologia.

comprovarem as hipóteses, gerais ou específicas, levantadas no decorrer do trabalho e nos estudos atuais empreendidos no campo da linguagem e, mais especificamente, do discurso.

No cerne das questões às quais nos atemos aqui, estão as noções de dialogismo e de polifonia, há muito bastante cortejadas pelos estudiosos do discurso e da linguagem. Por e nesta via, acreditamos, são conduzidos os elementos que vão desembocar naquilo que é nosso objeto primeiro, neste estudo franco-brasileiro de contos de origem inventados por alunos recém-alfabetizados: o discurso reportado. Tal discurso, identificado por Bakhtin/Voloshnov (1929/1973; 1934-1935) como sendo o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, ou, ainda, o *discurso sobre o discurso*, a *enunciação sobre a enunciação*, traz em si uma forte relação com a alteridade, projetando-se, então, na trama discursiva a partir do desdobramento de duas heterogeneidades, a *constitutiva* e a *mostrada* (Authier, 1990).

Promovendo um resgate histórico, observa-se que este tipo de discurso se apresenta, em épocas as mais remotas, como objeto da retórica antiga e da narratologia, assumindo as formas dicotômicas clássicas do discurso direto (DD) e do discurso indireto (DI), as quais no âmbito da retórica correspondiam, respectivamente, às proposições latinas *oratio recta* e *oratio obliqua*.

A partir do século XVII, entra em cena uma abordagem gramatical do discurso reportado que, até os dias de hoje, produz reflexos na forma como este tipo de discurso é tratado e apreendido, especialmente, nos processos de ensino-aprendizagem da escrita na escola.

Com relação aos estudos enunciativos do DR, de acordo com Cunha (2008, p. 131), pode-se dizer que sua gênese se dá a partir das proposições teóricas de Bakhtin e seu Círculo, que propõem postulados “revolucionários” alinhados à questão da alteridade e da enunciação, mobilizando assim uma iniciativa de reformulação da noção gramatical de discurso reportado, e abrindo espaço para um campo de estudos apenas vislumbrado no final dos anos setenta, desde o qual começava-se a penetrar na complexidade do fenômeno em questão, disposto, então, sob outras bases, diversas daquelas anunciadas até o momento.

É neste aporte enunciativo, portanto, que nos situamos na análise deste tipo de discurso em nosso trabalho. Aproximando-nos dos estudos desenvolvidos por Boré (2010), que investigam a presença do discurso reportado em narrativas

fissionais produzidas por escreventes novatos⁵ em situação didática, debruçamo-nos sobre os manuscritos dos alunos franceses e brasileiros, coletados a partir de proposições semelhantes em sala de aula, buscando evidenciar as formas através das quais tais escreventes se apropriam deste elemento discursivo e o inserem em seus textos.

Conforme aponta a autora, o papel do discurso reportado nestes processos criativos textuais correlacionados à narrativa ficcional é de grande importância. E, nesta direção, ancorada em suas observações, Boré estabelece a hipótese do “diálogo como motor da invenção”. Para ela, os diálogos representados – discurso reportado – nas narrativas escolares de ficção seriam traços funcionais daquela linguagem interior postulada por Vygotsky – passível de analogias com o dialogismo bakhtiniano – e seu estatuto, nos processos de invenção, portaria o traço de um dialogismo manifesto.

De todos estes entrelaçamentos, portanto, sucedem para nós alguns questionamentos: qual a relação direta entre a produção de discursos reportados e o processo criativo textual de contos etiológicos? Em que são interferentes nestes processos e em seus produtos textuais, nos manuscritos, as diferenças culturais, linguísticas e mesmo didático-pedagógicas vislumbradas a partir da realização da pesquisa nas salas de aula de cada um dos países envolvidos? Quais as formas que estes alunos participantes do estudo ora apresentado privilegiam quando da representação de um discurso outro em seus textos? Enfim, em que se assemelham ou em que se distanciam estes manuscritos brasileiros e franceses de contos etiológicos inventados por alunos recém-alfabetizados – e de modo colaborativo – no que concerne ao discurso reportado?

A análise que realizamos nos permitiu responder a algumas destas questões. Quanto às outras, em aberto, representam pontos sobre os quais pretendemos ainda nos deter, porém, em trabalhos posteriores. Neste estudo, por sua vez, discorreremos sobre a presença do discurso reportado nestes contos etiológicos franceses e brasileiros inventados mediante uma organização textual dividida em quatro capítulos.

⁵ O termo, nas pesquisas de Boré e naquelas realizadas no L'âme, faz referência a jovens alunos – geralmente, aqueles que estão cursando os anos iniciais da educação básica no Brasil e na França – que se encontram recém-alfabetizados e, assim sendo, estão iniciando sua trajetória no universo da escrita.

No primeiro, tratamos, em linhas gerais, das práticas de produção textual na escola e, deste referencial, estabelecemos nossa ponte com a Genética de Textos e com a Linguística da Enunciação. Também aqui são apresentadas as características mais freqüentes do gênero textual implicado em nossa pesquisa, o conto etiológico ou conto de origem.

Para o segundo capítulo, adentramos em uma discussão mais específica em torno do discurso reportado, relacionando aspectos da trajetória histórica de sua delimitação – que culminam no desdobramento de suas abordagens gramatical e, mais recentemente, enunciativa – e propondo uma breve descrição de algumas de suas formas, cuja presença fora detectada na análise empreendida sobre os manuscritos. Neste espaço, abordamos também a perspectiva elaborada por Boré, a partir da qual o diálogo (DR) é compreendido como sendo um motor para a invenção no processo criativo textual de narrativas ficcionais em ambiência escolar.

O terceiro capítulo traz à evidência nosso caminho metodológico para a realização desta pesquisa, bem como as categorias que elegemos para investigar a presença do discurso reportado nos manuscritos brasileiros e franceses coletados.

Finalmente, no quarto capítulo, estão expostos os resultados de nossas análises, deixando à mostra, especialmente, as relações de semelhança e de diferença, no tocante ao discurso reportado, encontradas entre os manuscritos investigados.

Com um estudo assim delineado, esperamos contribuir para a compreensão das relações entre este tipo de discurso e a escritura de narrativas ficcionais em contexto escolar. Sobretudo, tencionamos ampliar esta compreensão através do correlacionamento de fatores culturais, linguísticos e didático-pedagógicos diversos, variáveis estas que, acreditamos, podem intervir direta e decisivamente no estabelecimento destas relações.

Capítulo 1

Um ponto de partida: processos de escritura em sala de aula

Falar em prática de produção textual na atual conjuntura dos estudos em educação voltados para o ensino e a aprendizagem da língua materna pode parecer lugar comum, a despeito dos inúmeros questionamentos e verdadeiros “mistérios” ainda imbricados neste domínio.

Para explicar tal paradoxo, poderíamos tomar de empréstimo à epistemologia genética a noção de ‘obstáculos epistemológicos’ (BACHELARD, 1996), que remete aos entraves impostos ao conhecimento, os quais trabalham no sentido contrário da construção do pensamento científico.

Esquivando-nos, contudo, desta problemática, no capítulo que segue, propomos a apresentação de alguns dos conceitos-chave em nosso estudo, bem como das perspectivas teóricas que o alicerçam.

1.1 Das práticas tradicionais de Produção de Texto na escola aos Processos de Criação: uma ponte com a Genética Textual

Uma discussão que envolva as práticas de produção de texto na escola⁶ suscita algumas reminiscências inevitáveis. Em primeiro lugar, reportamo-nos ao “primado do formalismo”, desde o qual, tradicionalmente, pôde-se constatar na escola uma forte associação entre a efetivação daquelas práticas supracitadas e o atendimento a demandas formais estabelecidas pelo professor, geralmente com aporte em normas pedagógicas, manuais escolares e livros didáticos adotados (CALIL, 2005). Assim perfilado, este *processo*⁷, muito frequentemente, transformava-se em uma via de mão única: escrevia-se, para fins avaliativos e por solicitação do(a) professor(a), uma “redação escolar” (MARCUSCHI, 2007) que visava à correção de aspectos ortográficos e gramaticais; isto feito, não havia a retomada

⁶ Convém esclarecermos que nosso horizonte de análise neste trabalho se estende apenas aos anos iniciais do ensino fundamental.

⁷ O destaque a este termo se dá no sentido do contraponto que estabeleceremos mais à frente entre esta concepção tradicional de produção textual na escola e aquela que defendemos e difundimos em nossas pesquisas, de caráter *processual*.

desta produção para outros propósitos textuais. O texto do aluno, visto sob essa ótica, torna-se um objeto quase que sem valor em si mesmo, e a escritura, condicionada, tão somente, às imposições e expectativas da instituição escolar, é feita de modo engessado, perdendo seu caráter de dinâmica e de um fazer altamente reflexivo.

Nas últimas décadas, no entanto, com o advento das pesquisas em Linguística Textual e, especialmente, com a difusão dos postulados teóricos de Mikhail Bakhtin no Brasil, algumas mudanças começaram a ser implementadas, sobretudo, no âmbito da leitura e produção de textos na escola, em um processo que teve sua formalização a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os quais objetivavam estabelecer os fundamentos teóricos e metodológicos que orientariam a prática do professor nas diferentes áreas do conhecimento.

O ponto de ancoragem de tais mudanças é, notadamente, um crescente reconhecimento da linguagem (ou do texto) enquanto *lugar de interação*. E, nesta direção, a noção de “gênero textual⁸” surge como panacéia no cenário do ensino e da aprendizagem da escrita na escola brasileira. Em uma síntese destes acontecimentos, Calil (op. cit.) nos aponta:

as práticas de textualização efetivadas em sala de aula, ao abandonarem atividades descontextualizadas de produção de texto, como aquelas em que se pedia uma “redação sobre as férias”, passaram a considerar como elemento crucial para a significação do processo escritural a necessidade em se preservar as características dos “gêneros discursivos”[...]. (p. 55-56)

Contudo, se é verdade que aconteceram mudanças qualitativas significativas nos arredores das práticas de produção textual em sala de aula desde o final dos anos 90 até os dias atuais, uma breve revisão deste percurso, por sua vez, nos mostra que continua-se a tropeçar em pontos, diríamos, “estratégicos” dentro deste terreno. Um exemplo disto – talvez o mais proeminente – é a indistinção que ainda se faz entre um texto escrito pelo aluno e a sua escritura. Ou, em outras palavras,

⁸ Tão abundante em número de pesquisas e abordagens teóricas quanto fluida em termos de definição e terminologia, esta noção tem acarretado, desde sua introdução no aparelho conceitual referente ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa, inúmeras discussões entre os estudiosos da área da linguagem. Não temos, nesse momento, o intuito de adentrar nas problemáticas que envolvem esta questão atualmente. Por isso, nos limitaremos aqui a esta simples menção do termo.

entre o *produto* textual e seu *processo* de produção, o que traz como consequência direta uma certa confusão em torno de noções essenciais neste domínio, tais como a de 'autoria' e a de 'alteridade'⁹.

Uma vez que não se encare a escritura como um processo¹⁰, com toda a sua complexidade, seu tratamento permanece em nível superficial, e a seu produto não se atribui mais que um valor alegórico¹¹. Não obstante, a posição institucional assumida pela escola e afigurada no(a) professor(a), sustentando-se em parâmetros avaliativos e de correção geridos por orientações curriculares preestabelecidas, favorece este posicionamento.

Bouchard et al. (1998, p. 104), em uma abordagem que dimensiona o aspecto qualitativo de alguns textos produzidos em situação escolar, nos advertem que “são as práticas e os valores da escola que fundam nosso saber-escrever e as representações que o sustentam ou o limitam¹²”. Nesta direção, as práticas de textualização efetuadas na escola influenciam ativamente nas “escolhas” dos alunos a respeito do texto que vão escrever, seja no sentido da temática a ser trabalhada ou das normas e convenções a serem seguidas durante sua produção. À guisa de obnubilar estas engrenagens próprias da posição institucional que prefigura, no entanto, o(a) professor(a) se serve de expressões como “escreva um texto criativo”, “use sua imaginação”, “invente uma história”, dentre outras semanticamente similares para estabelecer o momento da escritura entre seus alunos. Qualquer “deslize” (rasura, fuga à convenção, rabiscos, ambigüidades...)¹³ nesse processo, por sua vez, tende a ser sistematicamente “corrigido”, “resolvido”. E é a partir, exatamente, destes tais elementos, “incompatíveis”, ainda, com as práticas de produção textual urdidadas pela escola, que faremos uma ponte, neste texto, com a perspectiva da escritura assinada pela genética textual.

⁹ Para um maior esclarecimento acerca destas relações, conferir “CALIL, Eduardo. **Do amarelo ao quem tem fé... Séries associativas na escritura de um poema em sala de aula**. In: DEL RÉ, Alessandra; ROMERO, Márcia (orgs.). Na Língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens, São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012”.

¹⁰ Trataremos desta perspectiva mais à frente.

¹¹ Para situarmos bem este termo, tomaremos, em certa medida, o sentido que lhe é dado por Todorov (1979, p. 210) em oposição à perspectiva do ‘simbólico’: “o sentido da alegoria é finito, o do símbolo, infinito, inesgotável; ou então: o sentido é realizado, terminado e, portanto, está de certo modo morto, na alegoria: está activo e vivo no símbolo”.

¹² “Ce sont les pratiques et les valeurs de l'école qui fondent notre savoir-écrire et les représentations qui le soutiennent ou le limitent”.

¹³ Neste parêntesis, sobretudo, subentendam-se os elementos de subjetividade que estão em jogo quando do estabelecimento do processo de escritura.

1.1.1 A Genética textual: algumas considerações

Com a proposta de um novo olhar sobre a literatura e sobre a tarefa de escritura, o campo da genética textual, que tem sua origem datada da década de 70, na França, expandiu-se vertiginosamente desde então, apresentando atualmente limites e proporções gigantescas.

Em linhas gerais, o trabalho desenvolvido sob este aporte genético traduz-se em um esforço por “substituir os mitos¹⁴ e mistérios da criação por um saber sutil e lógico da escrita” (GRÉSILLON, 2002, p. 170). De que modo? Através de um reconhecimento desta tarefa de escritura enquanto uma *atividade*, um *movimento*, uma *dinâmica de criação* articulada por um *scriptor* – aquele que afeta e é afetado pelo texto que está escrevendo – e corporificada no *manuscrito*¹⁵, onde, em geral, se conservam as marcas de seu acontecer, os traços do percurso trilhado pela escrita desde sua origem, lá na folha em branco. Nas palavras de Grésillon, pesquisadora assídua neste domínio, “este novo objeto de estudo que é o manuscrito testemunha um interesse pela literatura em ato, *in statu nascendi*, que acompanha uma vontade de dessacralizar, de desmitificar o texto dito ‘definitivo’” (ibidem. p. 150).

O manuscrito, portanto, como “traço visível de um mecanismo criativo” (op. cit. p. 155), está no centro da atividade genética e, através dele, o geneticista remonta às operações sistemáticas da escrita realizadas pelo escrevente – escrever, acrescentar, suprimir, substituir, permutar, às quais identifica os fenômenos percebidos, os traços deixados no papel –, levantando hipóteses e empenhando-se, dessa maneira, por reconstruir, recriar, o(s) caminho(s) percorrido(s) na escritura, bem como por resgatar as significações possíveis desse processo de criação (op. cit. p. 160). Dentro desta perspectiva, Boré (2010, p. 152) acrescenta que a Genética Textual pode também ser compreendida como uma metodologia de abordagem concreta da enunciação.

Eis, então, o que nos aproxima, nesta pesquisa, do referencial ora em tela: reconhecemos a importância e nos lançamos, prioritariamente, ao estudo de um *produto* textual, mas, entendemos, sobretudo, que tal produto é, antes, oriundo de um *processo*, de um trabalho criativo cheio de idas e vindas, do qual dão

¹⁴ Grosso modo, a clássica imagem do poeta ou do escrevente que, à produção de sua obra, é atribuída tão somente a inspiração, a intuição.

¹⁵ No caso da Genética Textual, o manuscrito literário; em nosso caso, o manuscrito escolar.

testemunho as próprias marcas – rasuras, rabiscos... – deixadas pelo escrevente na superfície do papel.

Diferentemente, entretanto, do foco estabelecido na literatura por grande parte¹⁶ dos geneticistas, em nosso estudo, debruçamo-nos sobre os manuscritos produzidos por jovens escreventes em ambiente escolar, em situação didática. Estamos, assim, inseridos em um grupo de trabalho que vem desenvolvendo pesquisas nesta área desde a década de 90 e hoje é representado pelos pesquisadores do L'ÂME (Laboratório do Manuscrito Escolar), em cujo acervo consta, inclusive, um banco de dados denominado PTE (Práticas de Textualização na Escola), elaborado com o intuito de registrar, documentar e preservar os manuscritos escolares recolhidos nas pesquisas realizadas pelo grupo, e, ainda, visando ao fomento de novas investigações.

No próximo subtópico, propomos um maior detalhamento sobre este objeto específico que elegemos para nossa análise.

1.1.2 Um lugar (in)comum de investigação: o Manuscrito Escolar

Em seu sentido mais difuso, a palavra 'manuscrito' remete a um texto, qualquer que seja, "escrito à mão" por seu autor¹⁷ (HOUAISS, 2009). Ampliando esta noção, ao manuscrito qualifica-se ainda como a "versão original de um texto (escrito à mão, datilografado ou digitalizado), antes de ser editado" (ibidem).

Para a Genética Textual, o manuscrito, denominado 'manuscrito de trabalho' consiste, como já antecipamos no subtópico anterior, no material escrito¹⁸ por um escritor consagrado, que

'porta os traços de um ato, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita, com seus avanços e seus bloqueios, seus acréscimos e seus riscos, seus impulsos e suas hesitações, seus excessos e suas faltas'. (GRÉSILLON, 2007, p. 51-52)

¹⁶ Atualmente, há pesquisas genéticas sendo desenvolvidas também no campo da música, das artes plásticas e, mais recentemente, no meio digital.

¹⁷ Termo, aqui, também tomado em sentido lato, daquele a quem se atribui a origem de um escrito ou 'aquele que produz ou compõe obra literária, artística ou científica' (HOUAISS, 2009).

¹⁸ Seja na literatura, na música, nas artes plásticas ou em qualquer outro campo ao qual se apliquem os geneticistas.

E, juntamente com outras anotações, rascunhos, roteiros, planos, gráficos, esboços, diários íntimos, pequenos lembretes, apontamentos documentais, cartas, fotos, provas tipográficas, etc. estes manuscritos formam os *documentos genéticos* de seu escritor, organizados cronologicamente, classificados, decifrados e transcritos (CALIL, 2008a, p. 19). Por esta via, o manuscrito é, então, elevado à condição de objeto científico, tão fundamental quanto complexo, capaz de ajudar a entender os processos, sempre enigmáticos e não raramente indecifráveis, de criação de uma obra literária¹⁹ (ibidem).

Na esfera escolar, por sua vez, o sentido de manuscrito se delineia em associação com a prática – didática – e com a situação específica na qual está, então, inserido. Vejamos a definição para este objeto, o manuscrito escolar, proposta por Calil (2008a):

Todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, seja ele produzido à mão, à máquina ou no computador, seja ele escrito em folha avulsa, no livro didático, no caderno escolar de estudo de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de Geografia, ou ainda uma breve nota, um bilhete, uma história inventada, um conto de fada reescrito, um poema copiado, as respostas a uma prova bimestral de Matemática, a uma questão de Ciências... Enfim, o *manuscrito escolar* é tudo aquilo que, relacionado diretamente ou não ao ensino da língua portuguesa, o *scriptor* produz na sua condição de aluno. Em uma palavra, o manuscrito escolar é o *produto* de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever. (p. 24, grifos do autor)

Pelas palavras do autor, tornam-se claros os elos que se estabelecem entre este objeto que investigamos e aquele examinado pela Genética de Textos. São ambos, pois, resultados materiais de um processo escritural e criativo, realizado por um *scriptor* em determinadas condições e cujas marcas não lhe são, de todo, “apagadas”. Entretanto, a fim de deixar ainda mais nítidas as fronteiras entre tais objetos e de pontuar certas particularidades do manuscrito escolar que o tornam único e ao mesmo tempo carregado de complexidades, segue o autor (op. cit.) nos advertindo:

Se o objeto de estudo eleito é o texto escrito a partir de uma demanda escolar, seja ele feito em sala de aula ou em casa, por

¹⁹ Lembremos, novamente, que a Genética Textual aplica-se atualmente também a outros campos que não o literário.

mais “livre” que sejam suas condições de produção, por menos que o professor interfira ou por mais preocupado que ele esteja em tornar público o texto escrito por seus alunos, dificilmente deixará de ser uma situação em que se “escreve como aluno”, em que se escreve a partir de uma solicitação externa, em que se tem uma forte limitação de tempo para sua produção, uma expectativa voltada para a aquisição de normas e regras, algum tipo de avaliação, em que se busca uma equalização entre o escrito de um aluno e seu nível de escolaridade, em que, em última instância, visa a certa homogeneização do escrito (p. 26).

Disto decorre que a escolha deste objeto como centro de um olhar investigativo impõe a necessidade de se levar em conta todos estes fatores, próprios de sua situação. De outra maneira, corre-se o risco de permanência na superfície dos acontecimentos e de se incorrer em generalismos ou inadequações capazes de comprometer o estudo.

É importante, ainda, ressaltarmos o tratamento e a visão que não raro têm sido exercidos pela escola sobre este produto textual do aluno. Sob a designação de “rascunho”, tal material é, com frequência, colocado em segundo plano durante as práticas de textualização²⁰ em sala de aula, servindo, na maioria das vezes, apenas como um ‘suporte’ para que o aluno, posteriormente, possa produzir um “verdadeiro texto”, livre das “máculas” de sua versão rascunhada, provisória.

Em Boré (2010, p. 153), não obstante, encontramos argumentos interessantes para desconstruir esta perspectiva rudimentar sobre o manuscrito do aluno ainda sustentada pela instituição escola. A autora explica que estes materiais textuais²¹ podem ser descritos como a sede de uma intensa atividade dialógica, de si a si, uma dialogização interna (ibidem, p. 153). Indo mais além, os manuscritos escolares podem também ser definidos como ‘produtos concretos de um diálogo exteriorizado e externo com as palavras’²² (BORÉ, op. cit. p. 154).

²⁰ Constituinte-se como um dos componentes fundamentais do fazer pedagógico relativo, especialmente, ao ensino da língua na escola, a prática de textualização, segundo Calil (2008, p. 109), “envolve toda a proposta efetivada pelo professor, desde sua preparação junto aos alunos, sua forma de encaminhamento, suas interferências e seu fechamento, quando os alunos podem ler o texto que escreveram ou simplesmente quando termina o tempo da aula”.

²¹ Nas pesquisas dentro deste campo desenvolvidas na França, diferentemente dos estudos brasileiros, utiliza-se preferencialmente o termo ‘rascunho’ para designar este material textual produzido em situação escolar e contexto pedagógico pelo aluno. A opção brasileira pela terminologia ‘manuscrito escolar’ se justifica principalmente pelo desgaste e pelas distorções que, em geral, são implicadas no trato do rascunho em sala de aula, em grande parte das instituições escolares do Brasil.

²² “produits concrets d’un dialogue extériorisé et externe avec les mots”.

Isto significa que os manuscritos produzidos pelo aluno, com os traços de seus avanços e retrocessos na escritura, com suas rasuras e seus rabiscos e com todas as marcas deixadas no papel durante o seu movimento de criação atestam as relações singulares estabelecidas, neste processo, entre o escrevente, as práticas às quais está submetido no espaço escolar, seu texto e mesmo a própria língua.

Por este entendimento e pelo reconhecimento das possibilidades investigativas abertas via as particularidades deste objeto textual tão pouco explorado até o momento (CALIL, 2008a, p. 26), em nosso trabalho, nos propomos a analisar manuscritos de contos etiológicos inventados por díades de alunos de uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola brasileira e alunos de uma turma do CE1 (Cours Elementaire 1) de uma escola francesa.

Na sequência, trataremos de outro aspecto fundamental e fundador em nosso estudo, por meio do qual, também, tiveram origem estes produtos textuais sobre os quais projetaremos, mais à frente, nossa análise.

1.2 Escritura de invenção na escola

Uma breve reflexão sobre as práticas de produção de texto na escola permite-nos observar, assim como nos aponta Calil (2004), que a idéia de uma certa previsibilidade parece estar sempre nos arredores dos chamados processos de ensino-aprendizagem. Nesta direção, prossegue o autor:

Ao que se refere à produção de histórias, espera-se do aluno que seu texto tenha começo, meio e fim, que as ideias e informações estejam concatenadas de forma clara e coerente. Também é comum no discurso pedagógico pedir para que suas histórias sejam criativas ou originais, mas, certamente, sem nenhuma preocupação em se definir o que venha a ser isto". (op. cit., p. 57-58)

A proposta de uma escritura de invenção na escola, por sua vez, demanda, em primeiro lugar, uma superação ou, dizendo melhor, uma reconfiguração deste modelo tradicional de produção de textos acima descrito, o que significa, grosso modo, redirecionar o olhar para as possibilidades imprevisíveis no ato de escrever um texto – sobretudo em contexto didático – e, principalmente, ampliar o espaço da literatura em sala de aula, pois, através dela, seria possível tornar mais expressivo o lugar da imaginação e da criatividade dentro das práticas de textualização realizadas no ambiente escolar.

É, dentre outras coisas, o que nos sugere Rodari (1982), em sua *Gramática da Fantasia*. Nesta obra, o autor passeia por inúmeras propostas de produção de histórias inventadas, dispondo sobre a importância do estímulo sistemático à imaginação e à fantasia nas práticas de escritura em sala de aula. Mais ainda, intuitivamente, Rodari deixa-nos entrever aquilo que a Genética de Textos hoje empenha-se por trazer às claras, ou seja, que os processos criativos textuais não se dão por mera inspiração, como advogam determinadas correntes idealistas, mas, ao contrário disto, assentam-se sobre mecanismos predefinidos²³ e preveem condições específicas, que obedecem a uma série de elementos e fatores interligados associados à situação de escritura.

Dentro deste contexto, também Jolibert (1994), postulando uma 'pedagogia do imaginário', assevera a necessidade de se repensar o papel da fantasia, da imaginação, da literatura e da ficção em sala de aula. Na mesma linha, Elalouf (2006) defende a necessidade de redefinição das práticas pedagógicas atuais de ensino da escritura – cujo foco está na formação de alunos capazes de escrever competentemente e de produzir quantidades cada vez maiores e mais variadas de textos em curtos espaços de tempo – em benefício de uma maior abertura à produção de escritas inventivas pelos alunos. Quanto à ficção, Plane (2006) acrescenta que a tradição pedagógica sempre a relegou ao segundo plano nas práticas de textualização em sala de aula, sobressaindo, então, os exercícios de repetição e de memorização na aprendizagem da língua, o que se justificaria, sobretudo, pela desconfiança das práticas escolares com relação à atividade imaginativa e capacidade criativa dos alunos²⁴.

²³ Desde a década de 80, estudos na área da psicologia cognitiva – muitos deles inspirados nos estudos pioneiros de Hayes e Flowers (1980) – têm buscado estabelecer modelos de processamento relacionados à atividade de produção de texto por um escrevente. Nestes trabalhos, o processo de escritura é interpretado pelo viés do cognitivismo e à linguagem atribui-se um papel secundário, vinculado a um estatuto comportamental.

²⁴ Na contramão destas perspectivas tradicionais apontadas, as orientações curriculares francesas, tal como nos explica Huynh (2004), têm atentado mais detidamente para a importância da escritura de invenção em sala de aula, sob o argumento do potencial de inovação que esta prática poderia introduzir no âmbito da escrita escolar. Nos documentos oficiais para o ensino da língua no Brasil, entretanto, não se encontram indicações de procedimentos didáticos que estimulem a escritura de invenção no ambiente escolar, assim como não é valorizada a abordagem da ficção nos primeiros anos do ensino fundamental. O texto literário, de acordo com o quadro conceitual admitido nestes documentos, deve servir de base à produção de textos vinculados a gêneros variados; no entanto, são os aspectos discursivos que devem estar no centro das atenções durante tais práticas de textualização em sala de aula, minimizando-se, deste modo, a importância atribuída aos demais aspectos próprios deste gênero, sobretudo, seus aspectos precisamente literários.

Para sermos precisos, ao tratarmos de escritura de invenção neste estudo, estamos nos referindo às propostas de produção em sala de aula que supõem a construção de uma textualidade, isto é, o momento em que o aluno escrevente produz um texto que ainda não existe e precisa ser “inventado”. Atrelada a esta delimitação, está posta a necessidade de incursão destes jovens escreventes no domínio do narrativo, do ficcional, de suas particularidades, elementos estes passíveis de serem alcançados através do acesso aos textos literários – que, em geral, permitem uma aproximação com aspectos relacionados ao imaginário infantil e com o universo cultural constituído pela sociedade letrada –, em um processo que pode ser capaz de agregar àquela escrita produzida em sala de aula um caráter de inventividade, de novidade.

No ambiente escolar, portanto, o aluno não vai inventar e escrever um texto efetivamente somente porque houve uma solicitação formal da professora, como que por mágica; antes, será necessário estabelecerem-se todas estas condições dantes mencionadas, as quais poderão permitir o desencadeamento do processo criativo textual.

1.3 Os contos etiológicos em foco

O estudo que nos propomos a fazer, da produção de contos etiológicos em ambiente escolar e situação didática, demanda-nos, inicialmente, uma reflexão acerca das especificidades deste gênero, tanto do ponto de vista literário quanto didático.

Nascido, pois, da tradição oral, o conto etiológico, também conhecido como conto de origem ou conto do “como” e do “por que” representa um gênero antigo, que põe em relevo a busca dos seres humanos por respostas para as questões e os fatos que o cercam, e se define como uma tentativa de explicação, por parte destes mesmos seres, para o mundo em que se inserem e para a origem de tudo que o compõe.

Em termos literários, este gênero pode ser descrito como um tipo de narrativa ficcional que tenciona esclarecer a origem, o porquê e como de determinadas características dos seres, de modos de comportamento, de situações, da existência de objetos, animais, fenômenos da natureza, etc. Em uma definição formal de Câmara Cascudo, tratam-se estes contos de “narrativas que surgem para explicar

um aspecto, propriedade, característica de qualquer ente natural. Assim, há contos para explicar o pescoço longo da girafa, a inimizade entre o gato e o rato, a carapaça do jabuti” (2006, p.34), dentre outras possibilidades e temáticas já retratadas ou não no universo literário²⁵.

Por suas características, o conto etiológico, na literatura especializada, aparece como integrante da categoria dos Contos Populares, tal como os contos de fadas, também recolhidos da oralidade e registrados historicamente por autores célebres como os irmãos Grimm, Charles Perrault, Andersen e outros. A partir da coleta destes contos, então, alguns autores, historiadores e folcloristas como Câmara Cascudo (2006), Henriqueta Lisboa (2002) e Sílvio Romero (2000), dentre outros nomes, elaboraram classificações diversas, das quais, a mais difundida é a de Cascudo, devido à grande diversidade destes gêneros estudados e catalogados pelo autor.

Um estudo destas classificações, entretanto, permite observar que o conto etiológico não dispõe ainda de uma definição clara ou de uma categorização consensual entre os seus estudiosos. Logo, é possível encontrar inúmeros contos de origem alocados pelos autores na categoria das lendas ou dos mitos. E isto se deve à sua inevitável semelhança²⁶, principalmente morfológica, com estes dois gêneros referenciados.

O avanço nos estudos que envolvem este tipo de conto, como visto, põe em jogo a necessidade de uma ampliação e maior consolidação de sua diferenciação dos outros dois gêneros com os quais se confunde.

1.3.1 Características e delimitações do gênero

Além destas características dantes referidas, textualmente, o conto etiológico pode ser identificado através de configurações específicas, que vão desde o formato

²⁵ É importante ressaltarmos que este gênero textual não é exclusivo da literatura brasileira. Isto posto, nesta pesquisa, encontramos contos etiológicos pertencentes às mais diversas nacionalidades e contextos. Dentre eles, há contos de origem francesa, africana, indígena, oriental, etc., os quais compuseram o acervo de leitura trabalhado com os alunos em sala de aula.

²⁶ As principais características que aproximam o conto etiológico dos mitos e das lendas são: seu formato – de narrativa fantasiosa, imaginária –, sua origem pautada na oralidade, a presença de seres sobrenaturais e da personificação de coisas ou animais em sua composição, a explicação que transmite a respeito de fenômenos naturais ou da origem de seres os mais diversos, dentre outros aspectos. Entretanto, no universo cultural, o mito e a lenda estão revestidos de papéis determinados e possuem uma função social específica, enquanto os contos etiológicos apresentam um caráter maior de ludicidade, permanecendo desvinculados da religião e da moralidade.

do título até a disposição final da narrativa. Desta feita, segundo Bargeton (2005-2006), este tipo de conto costuma²⁷ apresentar títulos que são elaborados a partir dos indicadores interrogativos “como” ou “por que”, podendo ser ou não uma interrogação efetiva. A título de exemplo, dentre os contos etiológicos que selecionamos para a realização desta pesquisa, alguns²⁸ aparecem assim intitutados: “Por que a galinha da angola tem pintas brancas”, “Por que as tartarugas vivem na água²⁹”, “Como apareceram as nuvens³⁰”, “Como a lebre foi parar na lua³¹”, “Por que o Sol e a Lua vivem no céu?”, “Como surgiram os morcegos?³²”, etc.

Outro aspecto relevante a ser assinalado na configuração destes contos é o marco temporal da narrativa, que, em geral, refere-se a um tempo remoto, não definido, no curso do qual é apresentado um conflito, uma situação inicial³³, que se desdobrará em uma realidade final – divergente deste primeiro estado apresentado –, atualizada e verificável de acordo com a própria realidade do mundo. Neste contexto, para dar início à narrativa, é comum nestes contos o uso de fórmulas demarcadoras de tempo, tais como “Há muito tempo atrás...”, “No tempo em que...”, “No ano de...”, etc. E, após o desenvolvimento do enredo, para marcar a mudança de situação ao final da narrativa e a vinculação à realidade atual, geralmente, são empregadas expressões como “É por isso que hoje...”, “E foi assim que...”, etc.

Quanto à presença de personagens, na narrativa do conto de origem, estes diferem daqueles frequentemente abordados nos contos de fadas (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, bruxas, feiticeiras...), por exemplo. Isto posto, os personagens que vão figurar naquele tipo de conto são, na maior parte das vezes, animais, plantas, seres antropomórficos, como homens, deuses, ou, ainda, seres inanimados (p. ex., o conto “A estrela e o lírio” traz como personagem uma estrela),

²⁷ Esta é uma característica freqüente destes contos, mas não constitui-se em uma regra. Assim, há contos etiológicos, dentre aqueles que selecionamos nesta pesquisa, por exemplo, que são intitutados de formas outras, diferentes dessa construção elaborada a partir dos indicadores interrogativos. É o caso, pois, destes contos que relacionamos a seguir: “A casa do caracol” (*La légende de l'escargot*), “Os dois papagaios” (*Les deux perroquets*), “O bico do Tucano”, “A origem do rio Solimões”, “A pele nova da mulher velha”, “Amigos, mas não para sempre”, dentre outros.

²⁸ A referência destes contos consta na bibliografia deste trabalho.

²⁹ « *Pourquoi les tortues vivent dans l'eau* », conto francês traduzido para o português.

³⁰ « *Comment sont apparus les nuages* », conto francês traduzido para o português.

³¹ Versão brasileira, de Lia Zatz (2010, p. 35-37), para o conto francês « *Les premières larmes et les taches sur la lune* ».

³² Versão brasileira, de Lia Zatz (2010, p. 23-25), para o conto francês « *Comment se fait-il que qu'il y ait des chauves-souris?* ».

³³ Geralmente, uma situação imaginária.

conceitos (p. ex., o conto “Como surgiram as palavras” traz como personagens algumas palavras existentes no mundo), dentre outras possibilidades verificadas.

As temáticas, por seu turno, podem envolver situações ou tratar de assuntos das mais variadas ordens. Assim sendo, pode-se encontrar contos etiológicos que versam sobre o surgimento de animais ou de suas características específicas, da natureza ou de qualquer de seus componentes, dos homens, de Deus, dos astros espaciais, das cores, de determinados comportamentos observados, etc. Os questionamentos a serem respondidos no enredo destes contos referem-se sempre a fatos verificáveis e estados ou situações reais do mundo em que vivemos, porém, as explicações fornecidas advêm sempre do campo da invenção, com caráter imaginário e essencialmente relacionado à ficção.

A pesquisa que realizamos, dentre outros resultados, ajudou-nos a observar quão ínfima é ainda a presença deste gênero textual na escola e nas práticas didáticas de ensino e aprendizagem da escrita, sobretudo em razão de sua abordagem tão incipiente na maioria dos livros didáticos aprovados no PNLD nos últimos anos. Isto, possivelmente, encontra explicação, dentre outros fatores, na freqüente indistinção, já antes referida, feita entre o conto etiológico, o mito e a lenda enquanto categorias textuais.

Para o presente trabalho, no entanto, destacamos a relevância da inserção de alunos recém-alfabetizados (como é o nosso caso) no universo dos contos de origem – especialmente durante as práticas de textualização em sala de aula –, tanto por suas configurações textuais específicas, estreitamente relacionadas à dimensão narrativa e ficcional – o que põe o aluno em contato com importantes componentes estruturais deste gênero, tais como personagens, narrador, marcadores temporais e dêiticos, entre outros, que, inclusive, favorecem a emergência dos discursos reportados –, quanto por seu caráter intrinsecamente inventivo.

No próximo capítulo, faremos alguns apontamentos sobre o discurso reportado e discorreremos ainda sobre a perspectiva do diálogo como motor da invenção em propostas de produção textual em sala de aula.

Capítulo 2

O ponto de chegada: o Discurso Reportado

O discurso reportado (doravante, DR) representa hoje um campo de estudos em que se coadunam abordagens múltiplas, circunscrevendo-se, deste modo, a uma extensa gama de objetos e questionamentos, e revelando-se, conforme nos aponta Authier (2008), um fenômeno complexo e intrinsecamente permeado pela heterogeneidade. A este respeito, a autora sublinha, dentre outros aspectos, a natureza heterogênea das formas que o constituem e, sobretudo, a relação, nele implicada, de duas heterogeneidades, tão irreduzíveis quanto solidárias uma da outra (op. cit. p. 107), quais sejam, a heterogeneidade *representada*, concernente a estas formas supracitadas, e a heterogeneidade *constitutiva*, que diz da presença fundadora, em todo discurso, de uma exterioridade discursiva que o “constitui”.

Com efeito, o debruçar-se sobre tal fenômeno linguístico desvela, não obstante, o enredamento de algumas noções basilares que o perpassam, dentre elas, aquelas da *alteridade*, do *dialogismo* e da *polifonia*, que serão sumariamente abordadas no decorrer de nossas reflexões ulteriores.

2.1 O DR através dos tempos: abordagens, (in)definições, delineamentos atuais

Longe de tentar exaurir ou condensar aqui as correntes e os aportes teórico-metodológicos que envolvem a temática do DR, buscaremos, neste subtópico, proporcionar uma amostra sintética (dadas as suas proporções) de questões já discutidas neste campo e demarcar nosso posicionamento frente às suas inúmeras possibilidades de acepção.

Neste escopo, ao evidenciarmos a ação de reportar, verificamos sua compatibilidade com aquelas de relatar, referir, aludir, reproduzir, citar, contar ou atribuir³⁴. Desta múltipla significação, pois, derivam as flutuações terminológicas subjacentes à área do DR, muitas das quais são repertoriadas nas pesquisas desenvolvidas por Rosier (2008). Para dar a ver uma rápida demonstração dos

³⁴ Estas referências vocabulares foram retiradas da definição do termo ‘reportar’ encontrada no Novo Dicionário Aurélio (versão eletrônica).

conflitos desta ordem no domínio mencionado, tomemos de exemplo a seguinte reflexão de Authier:

O termo canônico de *discurso reportado* sugere uma dupla restrição. Por seu semantismo, o termo *reportado*³⁵ não corresponde bem a certos modos de referência a um discurso outro, tais como, por exemplo, o emprego pontual de uma palavra como *X, como diz fulano [...]*, e parece igualmente excluir os inúmeros casos de figura onde o discurso representado – hipotético, futuro, etc. – não é um discurso “realizado”, antes o discurso que o representa. Também, pode-se preferir-lhe a denominação *representação do discurso outro* ou colocar explicitamente duas acepções para discurso reportado: no sentido amplo, cobrindo todo o campo, e no sentido estrito, não referindo senão a um subconjunto específico. Convém, também, prestar atenção à perigosa polissemia do termo *citar – citar um discurso, discurso citado* – empregado tanto no sentido mais largo de “convocação”, qualquer que seja o modo, de um discurso outro em um discurso [...], quanto no sentido restrito de convocação das palavras de um discurso outro³⁶. (2001a, p. 192)

No Brasil, apenas Dóris Cunha faz uso desta nomenclatura específica, ‘discurso reportado’, em suas pesquisas no âmbito da linguagem. Tal expressão se origina da inglesa ‘*reported speech*’, que, diferentemente daquela (como veremos mais à frente) corresponde apenas à forma de DR concernente ao discurso indireto.

De nossa parte, também assumimos esta terminologia em nossa pesquisa, tanto em face de nossos compromissos e assunções teóricas quanto por sua maior abrangência dentro da área perquirida. Reconhecemos, todavia, que este impasse nomenclatural se assenta sobre questões importantes e tem dimensões bem mais espessas do que o que expomos aqui. Por razões metodológicas, entretanto, daremos por concluída esta discussão.

O que se presentifica, então, quando se fala em ‘discurso reportado’?

³⁵ Authier, em seu texto, utiliza o termo ‘rapport’, cujo correspondente em português seria ‘relatório, ligação’ (LAROUSSE, 2000). Por esta razão, optamos por manter o vocábulo ‘reportado’ neste lugar, preservando, desta forma, o sentido pretendido pela autora.

³⁶ « *Le terme canonique de discours rapporté suggère une double restriction. Par son sémantisme, Le terme rapport ne correspond pas bien à certains modes de renvoi à un discours autre, telles que, par exemple, l’emprunt ponctuel d’un mot comme X, comme dit Untel [...], et semble également exclure les très nombreux cas de figure où le discours représenté – hypothétique, futur, etc. – n’est pas un discours ‘ayant eu lieu’, avant le discours qui le représente. Aussi, peut-on lui préférer la dénomination représentation de discours autre ou poser explicitement deux acceptions pour discours rapporté: au sens large, couvrant tout le champ, et au sens étroit, ne renvoyant qu’a un sous-ensemble spécifié. Il convient aussi de prêter attention à la dangereuse polysémie du terme citer – citer un discours, discours cité – employé tantôt au sens le plus large de ‘convocation’, quelqu’en soit le mode, de un discours autre dans un discours [...], tantôt au sens étroit de convocation des mots d’un discours autre ».*

Tomado em um sentido largo, a partir do que definem alguns dicionários especializados na área da Linguística (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004³⁷; REIS e LOPES, 1988³⁸), o DR pode ser compreendido como um recurso linguístico que implica na mudança de nível discursivo produzida na introdução, em um dado discurso, de um discurso outro, assim como nos diferentes modos de representação de falas atribuídas a instâncias distintas do locutor. Segundo Rosier³⁹ (2008), o DR corresponderia às formas linguísticas que permitem reportar ou representar, sob uma forma direta ou indireta, o discurso do outro ou seu próprio discurso. Por este prisma, pode-se dizer, de um modo geral, que o DR é concernente à forma de tratamento atribuída a um discurso alheio dentro de um quadro enunciativo estabelecido.

Com relação à extensão e à forma material da noção de discurso no DR, de acordo com Rosier (ibidem, p. 5), estas podem variar de uma palavra a um conjunto textual muito vasto, recobrando, então, falas, escritas, ou, ainda, pensamentos, crenças e opiniões.

Estas noções definidoras, entretanto, não são unívocas no campo do DR e subsumem-se às diferentes abordagens que o têm circundado através dos tempos. Mais à frente, retomaremos esta discussão, precisamente quando tratarmos de tais abordagens.

Tradicionalmente, este tipo de discurso fez-se objeto em setores distintos dentro das ciências humanas – retórica, estilística, gramática, linguística e teoria da literatura (CUNHA, 2008). Nesta perspectiva, antes de adentrarmos nas discussões referentes aos delineamentos atuais arraigados a este campo de investigação, é importante reconstituirmos alguns de seus principais percursos.

Tecendo um resgate histórico em torno das concepções sobre o DR, desde épocas as mais remotas, divisamos sua pertença como objeto à narratologia e à retórica antiga. Com efeito, Cunha (2008, p. 132) ressalta a proposta de Platão para classificação dos gêneros literários segundo o uso ou não da imitação. Assim, para a narrativa em modo simples – diegese – tinha-se o relato do discurso na forma indireta; e para a narrativa em modo imitativo – mimese – aquele era relatado na

³⁷ Dicionário de Análise do Discurso.

³⁸ Dicionário da Teoria da Narrativa.

³⁹ Laurence Rosier, professora de Linguística da Universidade Livre de Bruxelas, é uma das principais estudiosas do fenômeno do DR na atualidade.

forma direta. No âmbito da retórica, o DR se apresenta, então, através das proposições latinas *oratio recta* e *oratio obliqua*, estando a primeira no domínio do teatro, da produção, para fins argumentativos e retóricos, de falas fictícias, e a segunda, naquele da narração dos eventos históricos (ROSIER, 2008, p. 11).

Estes aportes de um discurso outro nas teorias antigas arranjavam-se em torno de noções de verdade e falsidade, produzindo-se uma ênfase sobre aspectos formais em seu tratamento. Disto, derivava uma concepção do discurso reportado na forma direta como reprodução exata das palavras de outrem, ao passo que, na forma indireta, este discurso estava sujeito a modificações devidas ao processo de tradução, sendo, pois, paráfrase do conteúdo semântico de outro discurso (CUNHA, op. cit.).

Destas breves descrições, portanto, sobressaem os precedentes de uma abordagem gramatical do DR, a qual passa a ser elaborada e difundida a partir do século XVII.

De acordo com Rosier (2008, p. 12), as primeiras menções do Discurso Direto (DD) e do Discurso Indireto (DI) – formas dicotômicas clássicas do DR – como um ‘casal gramatical’ se encontram na *Gramática geral e refletida*⁴⁰, de Port-Royal, na qual é posta em relevo a forma indireta⁴¹ de reportar o discurso alheio, sob a justificativa de que a forma direta, paratática, justapõe duas enunciações e ameaça a unidade da predicação, cabendo-lhe, portanto, apenas o papel de ‘matéria prima’ a ser transformada em DI.

Já no século XVIII estes horizontes se ampliam na gramática. O DI passa a ser considerado de modo mais global, no quadro das relações entre proposições principais e integradas; e, quanto ao DD, é iniciada sua trajetória, consagrada, de vinculação às marcas de pontuação e sinais tipográficos⁴², passando este discurso a ser instanciado, desde então, como uma forma textual (o diálogo) e não restrito a uma frase (ROSIER, 2008, p. 12).

⁴⁰ La Grammaire général e raisonné (ARNAULD-LANCELOT, 1660).

⁴¹ Vista, então, sob um prisma de mera transposição dêitica (DD-DI) e ajuste sintático com vistas à integração das duas situações de enunciação (citante e citada) através da conjunção ‘que’.

⁴² As bases deste liame, segundo Cunha (2008, p. 132), assentaram-se na dificuldade encontrada pelos gramáticos em categorizar o período em DD a partir de termos sintáticos. Assim, questionava-se: seria ele o complemento de uma proposição? Parataxe? Oração subordinada assindética? À pontuação e a tipografia, pois, atribuía-se a tarefa de auxiliar nas delimitações desta forma discursiva.

É importante salientarmos o realce conferido, neste período, aos mecanismos de transposição da forma direta do DR à indireta, esta considerada secundária em relação à primeira – tendo em vista, principalmente, aspectos de caráter normativo – da qual seria decorrente, portanto, a sua existência. Os olhares voltam-se, então, para os procedimentos gramaticais implicados nestes processos.

Ao final do século XIX, os gramáticos trazem à luz uma ‘nova’ forma de discurso, encontrada abundantemente nos romances de Emile Zola, bem como naqueles de Flaubert. Trata-se do discurso indireto livre (DIL), que suscita um debate estilístico e literário acerca de seu estatuto gramatical, cotejado, pois, quanto ao DD e ao DI – agora considerados efetivamente um ‘casal gramatical’⁴³. Nesta direção, buscava-se definir se este tipo de discurso seria, ao lado do DD/DI, uma terceira modalidade de reprodução do discurso outro ou se, ao contrário, consistia em uma forma narrativa, específica, a ser nomenclaturada de modo diferente, com vistas ao apagamento de seu elo com aquelas duas formas referenciadas (ROSIER, 2008). No âmbito destas discussões, não obstante, o DD e o DI, formas há muito já cortejadas pela gramática, passam a compor o quadro de uma outra abordagem do DR, a enunciativa.

Se fizermos um passeio pelas gramáticas contemporâneas, precisamente no que concerne a este objeto, o DR, verificaremos, em sua maioria⁴⁴, uma tendência ao formalismo, à focalização dos aspectos normativos e funcionais na caracterização deste fenômeno linguístico, bem como a freqüente abordagem das transposições entre suas formas de manifestação, estas, por sua vez, limitadas às categorizações clássicas estabelecidas pela literatura especializada, quais sejam, o DD, o DI e o DIL. Rosier (op. cit.) nos adverte ainda que este tipo de tratamento gramatical tem, em certa medida, ocultado a dimensão, por natureza, textual dos discursos reportados.

Diante destas considerações, não podemos deixar de lado um fator merecedor de nossa atenção, o qual diz respeito aos reflexos deste aporte gramatical do DR sobre os modos de apropriação de tal fenômeno pelos alunos na

⁴³ Embora se produzam ruídos sobre esta perspectiva desde o florescimento da abordagem gramatical do DR, no século XVII, sua efetivação, ou seja, a correlação direta DD/DI e sua transformação em casal canônico do DR só acontece de fato neste momento da confrontação com o DIL, pois, grosso modo, até meados do século XIX, o tratamento destes dois tipos de discurso nas gramáticas escolares se efetuava em ‘lugares’ diferentes: o DD, nas sessões relativas à pontuação, à tipografia, e o DI nos capítulos que abrangiam os períodos em subordinação.

⁴⁴ Para citar algumas: Sacconi (1990); Luft (2002); Bechara (2005); e Cunha e Cintra (2007).

escola, uma vez que, neste espaço, é exatamente a esta abordagem – das gramáticas – em específico que se recorre quando da exploração e tratamento destes elementos linguajeiros particulares que são as falas ou os discursos atribuídos ao outro. Sem nos estendermos sobre estas implicações, queremos, contudo, ressaltar a importância de se tomar em conta estes aspectos conjunturais acerca do ensino e da aprendizagem do DR na escola, para, então, melhor compreendermos as consequências epistemológicas daí decorrentes.

Voltando-nos, a partir deste ponto, para os estudos enunciativos do DR, podemos antecipar que estes trazem alguns avanços em relação às teorias gramaticais acerca do fenômeno em questão; dentre eles, destaca-se a colocação da pessoa, no enunciado, em relação com as formas de citação (CUNHA, 2008). No subtópico que segue, apresentaremos algumas das principais proposições teóricas sobre o DR neste enfoque enunciativo, das quais emanam, em grande medida, os próprios posicionamentos teóricos assumidos por nós nesta pesquisa.

2.1.1 Na esteira das abordagens enunciativas do DR

Instanciado como ponto nodal da reflexão contemporânea sobre o discurso (ROSIER, 2008), o DR traz, em seu bojo conceitual contemporâneo, uma forte relação com a alteridade.

Segundo Cunha (2008, p. 131), fora a teoria bakhtiniana – em seus postulados “revolucionários” alinhados a esta questão da alteridade e a da enunciação – a responsável por uma iniciativa de reformulação da noção gramatical de discurso reportado, abrindo-se, assim, um campo de estudos apenas vislumbrado no final dos anos setenta, a partir do qual começava-se a penetrar na complexidade deste fenômeno, dispondo-o, portanto, sob bases outras que as conjeturadas até o momento.

Tal referencial – o outro, a alteridade – constitui-se em um dos eixos nucleares no conjunto das reflexões desenvolvidas por Bakhtin e seus pares⁴⁵ (FARACO, 2009). Para este teórico, o sujeito somente assim se constitui na dependência de sua relação com o outro, a partir da qual são orientados todos os seus atos, sobretudo, o enunciativo. E à linguagem – constitutivamente dialógica – corresponderia, então, o papel de mediadora desta relação, sendo ela, portanto, o

⁴⁵ Aqui referenciam-se os demais pensadores associados ao círculo e ao pensamento bakhtiniano, dentre eles, especialmente, Voloshinov e Medvedev.

meio principal de presença da alteridade. Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (2003, p. 379), remete a estes movimentos relacionais entre sujeito, linguagem – concretizada na forma dos discursos – e alteridade da seguinte maneira:

[...] qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos).
[grifo do autor]

Pensado a partir deste quadro conceitual, o DR é destituído de uma suposta transparência ou neutralidade – advindas de seu tratamento gramatical – e reveste-se, então, de um caráter marcadamente sócio-histórico, dialógico, valorativo. O que se quer dizer com isso é que as relações de alteridade, entre a minha palavra e a palavra do outro são, em essência, complexas e as fronteiras entre uma e outra mostram-se demasiadamente tênues. Dizendo de outro modo, as palavras do eu e aquelas do outro interagem e imiscuem-se constantemente, em uma ‘tensa luta dialógica’ (BAKHTIN, loc. cit.), desde a qual, podem, muitas vezes, confundir-se.

Nas construções teóricas de Bakhtin e seu Círculo, esta temática do dialogismo e, mais especificamente, das relações dialógicas – a partir das quais deverá ser compreendido o próprio fenômeno do DR – constitui-se em uma das pedras fundamentais. Entretanto, como nos previne o próprio autor, é preciso cuidar para não entender estas noções de modo estreito⁴⁶. Disto, sobressai que o dialogismo e as relações dialógicas não podem ser reduzidos simplesmente à noção e à forma do diálogo, este tomado em seu sentido convencional, concreto, isto é, como a mera alternância de turnos de fala entre participantes de uma conversa. Nas palavras do autor:

O diálogo concreto (a conversação cotidiana, a discussão científica, o debate político, e assim por diante). As relações entre réplicas de

⁴⁶ Esta ressalva, efetuada pelo próprio Bakhtin já à época de seus escritos, parece ainda mais aplicável nos dias atuais, dada a efervescência de estudos, pesquisas, abordagens epistemológicas, nos mais diversos campos do conhecimento, que tem tomado as proposições teóricas do autor e de seu Círculo como referência.

tais diálogos são um tipo mais simples e mais externamente visíveis de relações dialógicas. *As relações dialógicas, no entanto, não coincidem de modo algum, é claro, com relações entre réplicas do diálogo concreto – elas são muito mais amplas, mais variadas e mais complexas.* (BAKHTIN, 1959/1960 apud FARACO, 2009, p. 61, grifo nosso)

Em jeito de síntese, pode-se dizer que o objeto efetivo do dialogismo é constituído pelas relações dialógicas nesse sentido lato expressado acima. E estas, por seu turno, são definidas por Bakhtin como *relações de sentido* que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento da interação face a face (FARACO, op. cit., p. 65).

Outro aspecto importante a ser referido antes de tratarmos especificamente do DR na teoria bakhtiniana corresponde à relação entre dialogismo e linguística, refletida pelo autor principalmente em *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929/1963). Bakhtin afirma que as relações dialógicas não existem na língua enquanto objeto da linguística. Da mesma forma, segundo o autor, não há tais relações entre elementos de um texto ou entre textos quando abordados por um viés estritamente linguístico; nem entre unidades sintáticas ou entre proposições se olhadas por este mesmo foco analítico (FARACO, 2009, p. 66). A condição para a existência de relações dialógicas, portanto, coaduna-se com a necessidade, neste escopo, da entrada de qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) na esfera do discurso, transformando-se, então, em um enunciado e fixando, desta forma, a posição de um sujeito social. Este processo denotaria o estabelecimento de ‘relações de sentido de determinada espécie’ com a palavra do outro, ou, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas (FARACO, 2009, p. 66). O **enunciado**, por esta via, para além de uma unidade da língua, é visto como uma unidade da **interação social**.

Há que se considerar, em todo este corpo conceitual, alguns dos pontos fundamentais relativos à concepção e ao funcionamento do DR na teoria bakhtiniana e, possivelmente, no próprio conjunto das teorias enunciativas que versam sobre tal discurso na atualidade.

Bakhtin e Voloshinov dedicam atenções especiais ao fenómeno do DR, o primeiro, em sua obra *O discurso no romance* (1934-1935) e o segundo em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929/1973). Em uma aceção geral, este tipo

de discurso fica definido pelos autores como sendo o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, ou, ainda, o *discurso sobre o discurso*, a *enunciação sobre a enunciação*.

No pensamento do Círculo, o ato de reportar um discurso outro não é fundamentalmente o de reproduzi-lo ou repeti-lo, mas, principalmente, o de estabelecer uma relação ativa entre o discurso que reporta e o discurso reportado; uma interação dinâmica dessas duas dimensões (FARACO, 2009, p. 141). Nesta direção, de acordo com Voloshinov (op. cit.), seria essa relação o objeto principal a ser observado na abordagem do DR, pois, o discurso reportante e o reportado somente adquirem uma existência real, somente se formam e ganham vida por meio deste movimento relacional, e nunca de maneira isolada, independente. Ou seja, entre estes dois discursos, estabelecem-se relações dialógicas e ambos se formam e vivem nessas relações.

Com efeito, no cerne desta concepção do DR, encontra-se um resgate da perspectiva contextual, a qual estivera até então desligada da análise deste fenômeno por parte de seus pesquisadores. Voloshinov, à propósito, explica que o entendimento desta noção de contexto deve ultrapassar os limites do evento empírico de ocorrência do DR, tomando-se tal evento, pois, como indicador de tendências básicas da recepção ativa do discurso de outrem em determinada formação social. Na instância da escritura, portanto, isto implica dizer que é a *inter-relação dinâmica entre o contexto narrativo e o discurso citado* o lugar privilegiado de observação da imbricação dos diferentes discursos, da manipulação da palavra alheia (CUNHA, 2008, p. 135).

Precisamente neste ponto acima referido, encontramos a essência do diferencial trazido pelos pressupostos do Círculo de Bakhtin ao entendimento e à abordagem do DR, notadamente quando postas em paralelo esta teoria – de perspectiva interacional – e aquelas de cunho gramatical. Neste sentido, enquanto estas últimas consagram as formas morfossintáticas de citação como seu objeto de estudo, os teóricos do Círculo apontam para a interação, a dinâmica dialógica entre duas enunciações como foco da investigação a ser efetivada no campo do DR. À revelia de um estatismo das formas deste discurso projetado pelas abordagens gramaticais, Bakhtin e Voloshinov (1995, p. 146) ressaltam que “não se trata de formas, mas de esquemas de transmissão do discurso citado e de variantes dos

esquemas de base, que refletem tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem”.

Para concluirmos nossa reflexão acerca da teoria bakhtiniana no que tange ao discurso reportado, consideraremos ainda outro de seus conceitos-chave: a *polifonia*. Este conceito, metaforicamente adaptado do vocabulário musical, é desenvolvido por Bakhtin exclusivamente⁴⁷ em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1997) e empregado tão somente para descrever e qualificar o projeto estético realizado pelo autor referenciado na obra, em seus romances da maturidade (FARACO, 2009, p. 77). Na atualidade, entretanto, a noção de polifonia compõe o quadro conceitual de campos os mais diversos na área das ciências humanas e da linguagem, gerando uma significativa amplitude de abordagens, que, no entanto, não se traduz em homogeneidade no tratamento e na aplicação do conceito, especialmente no plano dos estudos lingüísticos contemporâneos.

Ora, em Bakhtin, a polifonia evoca sentidos bastante específicos, os quais são correlacionados à ‘forma nova de narrar’, segundo o autor, criada por Dostoiévski em suas obras. Explicando melhor esta relação, ao analisar as narrativas romanescas do autor referido, Bakhtin observa que as vozes dos muitos personagens, embora se imiscuem dentro do texto, apresentam uma independência excepcional na estrutura da obra e, ainda, que as múltiplas consciências manifestadas na narrativa dostoiévskiana mantêm-se equipolentes, ou seja, em pé de absoluta igualdade, sem subordinação à consciência do autor (ROMAN, 1992-1993, p. 210). Daí, portanto, sobressaem os elementos que vão compor uma tentativa⁴⁸ de definição da polifonia bakhtiniana: esta não seria sinônimo de um universo de muitas vozes⁴⁹, mas, sobretudo, de um universo no qual todas as vozes são equípolentes e estão imersas em relações dialógicas infindas, isto é, não haveria vozes ou consciências “absolutas” sobre as outras.

⁴⁷ De acordo com Nowakowska (2005, p. 19), estudiosa da teoria bakhtiniana, o termo *polifonia*, na versão russa dos estudos do autor, somente aparece na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Nas traduções francesas destes estudos, no entanto, a referência a tal conceito pode ser encontrada também em *Estética e Teoria do Romance* (1972).

⁴⁸ Segundo Oliveira (2011), muitos críticos e estudiosos da obra bakhtiniana apontam que o autor foi omissos numa explicação mais ampla desta terminologia emprestada do campo da Música e na explicitação de uma definição clara a seu respeito.

⁴⁹ Em Bakhtin, este fenômeno é denominado “heteroglossia” ou “plurivocidade”, designando, por sua vez, a realidade heterogênea da linguagem quando vista pelo ângulo da multiplicidade de línguas sociais (FARACO, 2009, p. 77).

Em que pese estes contornos bakhtinianos, a polifonia tem sido tomada frequentemente, em estudos na área da linguagem e no campo do DR, como a simples pluralidade de vozes no discurso⁵⁰. Consoante Faraco (2009), o uso do termo tornou-se trivial na atualidade, e, assim sendo, surge a necessidade de se apreender com mais nitidez as coordenadas que o sustentam.

Estas colocações, por si só, já se configurariam em conteúdo de um extenso e complexo debate. Mas há ainda outra problemática ao redor do tema da polifonia que nos parece importante mencionar, pois, seus reflexos podem se fazer sentir, muitas vezes, na própria abordagem do fenômeno estudado aqui, o DR. Trata-se da confusão e indistinção que muitas vezes se opera entre os termos polifonia e dialogismo no âmbito dos estudos que recobrem a teoria bakhtiniana. Propondo uma pequena amostra destes conflitos nomenclaturais, tomamos emprestada uma reflexão de Nowakowska, em estudo no qual analisa a difusão terminológica dos dois conceitos em questão, desde os textos bakhtinianos originais, em russo, às suas traduções contemporâneas:

Bakhtin não consagrou estudo específico à polifonia, não mais que ao dialogismo. É lateralmente e metaforicamente que ele aborda a questão da pluralidade de vozes no enunciado, e jamais frontalmente. Seu vocabulário é complexo e difícil de delimitar, portanto, de traduzir [...] O texto russo faz parecer que a polifonia se diferencia do dialogismo pelo fato de que ela se aplica ao campo dos estudos literários, a fim de definir um tipo particular de obra romanesca, enquanto que o dialogismo é um princípio que governa toda prática languageira, e, além, toda prática humana. A polifonia descreve as diferentes estruturas de um tipo de romance, enquanto o dialogismo se desdobra no quadro do enunciado, quer ele seja dialógico ou monológico, romanesco ou ordinário. Os dois conceitos repousam fortemente sobre a ideia de um diálogo, de uma interação entre dois ou vários *discursos*, ou várias vozes. Essa interação, no quadro da polifonia, se recusa a designar uma voz hierarquicamente dominante, contrariamente ao dialogismo que é o teatro dos afrontamentos nos quais uma voz – em princípio, aquela do locutor – é sempre (apresentada como) hierarquicamente superior às outras. Parece, portanto, que se queremos permanecer fiéis à letra do texto de Bakhtin, convém reservar o termo polifonia ao domínio literário e, mais precisamente ainda, a um certo tipo de romance; e não falar,

⁵⁰ Um apanhado das diversas abordagens atuais relacionadas à temática da polifonia pode ser encontrada em Perrin (2006) e Colas-Blaise (2010).

para a fala cotidiana, senão de dialogismo⁵¹. (2005, p. 25-26, grifos da autora)

O que se contempla na fala da autora pode, não obstante, reforçar o posicionamento de Tezza, expressado em Faraco (2009, p. 79), a respeito da polifonia no pensamento bakhtiniano: esta seria uma categoria filosófica, bem mais que propriamente literária; seria ela, ainda, mais uma visão de mundo do que uma categoria técnica. Por estas razões e por tudo o que aqui fora explicitado, torna-se nítida a necessidade de certo cuidado ao se tratar da polifonia – se para isso nos propomos a beber das fontes teóricas bakhtinianas – de modo que, como nos adverte Faraco (op. cit.), essa abordagem não seja trivializada, nem se instale apenas na superfície das imbricações enunciativas.

Deste primeiro referencial – bakhtiniano – de abordagem dos amálgamas entre as palavras de uns e de outros, procederemos agora à discussão de outra perspectiva, a qual, no entanto, está intimamente relacionada a esta primeira. Referimo-nos, então, ao aparato teórico sobre o DR construído por Jaqueline Authier-Revuz, que, desde a década de 70 até o presente momento, tem desenvolvido importantes e inovadores estudos, de enfoque enunciativo, dentro deste campo.

Em Authier, assim como em Bakhtin e seu Círculo, o tópico da alteridade é fundamental – porque constitutiva do sujeito – e serve de base a todas as suas elaborações teóricas. A discussão do DR na ótica authieriana – visto, então, como componente essencial da prática linguageira cotidiana – se desdobra no sentido de

⁵¹ « Bakhtine n'a pas consacré d'étude spécifique à la polyphonie, pas plus qu'au dialogisme. C'est latéralement et métaphoriquement qu'il aborde la question de la pluralité de voix dans l'énoncé, et jamais frontalement. Son vocabulaire est complexe et difficile à cerner, donc, à traduire [...] Le texte russe fait apparaître que la polyphonie se différencie du dialogisme par le fait qu'elle s'applique au champ d'études littéraires, afin de définir un type particulier d'oeuvre romanesque, alors que le dialogisme est un principe qui gouverne toute pratique langagière, et au-delà toute pratique humaine. La polyphonie décrit les différentes structures d'un type de roman, alors que le dialogisme se déploie dans le cadre de l'énoncé, qu'il soit dialogal ou monologal, romanesque ou ordinaire. Les deux concepts reposent fortement sur l'idée d'un dialogue, d'une interaction entre deux ou plusieurs discours, ou plusieurs voix. Cette interaction, dans le cadre de la polyphonie, se refuse à désigner une voix hiérarchiquement dominante, contrairement au dialogisme qui est le théâtre des affrontements dans lesquels une voix – en principe celle du locuteur – est toujours (présentée comme) hiérarchiquement supérieure aux autres. Il semble donc que, si l'on veut rester fidèle à la lettre du texte de Bakhtine, il convienne de réserver le terme polyphonie au domaine littéraire, et plus précisément encore à un certain type de roman; et de ne parler, pour la parole quotidienne, que de dialogisme ».

explicitar toda a complexidade⁵² que envolve o fenômeno, e é feita em termos de heterogeneidade sob duas modalidades: a *constitutiva* e a *mostrada*.

Para a autora (1990, p. 32), “heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação num discurso, de sua constituição”. A heterogeneidade mostrada – por e no discurso –, de seu lado, corresponderia à inscrição do outro na sequência discursiva, às “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (op. cit. p, 26). Estaria ela, em outras palavras, no rol das formas “explícitas” de representação do discurso outro, as quais Authier distingue entre as que mostram o lugar do outro de forma unívoca – como o discurso direto, as aspas, itálicos, incisos de glosas, etc. – e outras formas não marcadas em que a presença do discurso outro pode ser reconhecida mais por uma análise semântico-estrutural – como o discurso indireto livre, a ironia, a imitação, etc.

Em sua constituição, entretanto, este tipo de heterogeneidade discursiva articula-se, impreterivelmente, a um outro nível de heterogeneidade, esta, por sua vez, “estritamente irrepresentável para o sujeito falante, do qual ela determina o dizer” (AUTHIER, 2008, p. 118). Trata-se, pois, da *heterogeneidade constitutiva*, que se concebe em uma relação direta com a noção de dialogismo postulada por Bakhtin, à qual já fizemos menção anteriormente. Para este autor, nenhuma palavra é nova, nem neutra. Ao contrário, toda palavra é sempre constituída de um “já-dito”, aquele dos contextos em que ela “viveu sua vida de palavra”. Falar, portanto, é “entrar em relação dialógica com esses discursos outros que habitam as palavras”⁵³.

⁵² À despeito, principalmente, da maioria das postulações gramaticais sobre o DR, que, como vimos em tópico precedente, costumam retratá-lo como um processo linguístico puramente sintático, linear, transponível e supostamente transparente, Authier dedica-se a mostrar, linguisticamente, que este fenômeno está longe de ser algo simples. Este seu posicionamento crítico é perceptível desde sua introdução no campo dos estudos do DR, quando a autora, à época, apoiada nos estudos de Rey-Debove (1978) acerca da metalinguagem natural, se opõe duramente à abordagem da gramática gerativa sobre este tipo de discurso (ROSIER, 2008), e, por conseguinte, inaugura uma nova e original abordagem, levando em consideração aquilo que para ela estava ausente no tratamento daquele referencial criticado, ou seja, os aspectos enunciativos do DR.

⁵³ Como bem aponta Michel Schneider, em *Voleurs de mots* (1985), opera em nós, sujeitos da linguagem, um “não-pertencimento inato da linguagem”, decorrente do fato, intransponível, de que desde nossa entrada “pelo outro” na linguagem, “nossas” palavras são, na verdade, sempre palavras “dos outros”.

(AUTHIER, 2008, p. 118); e é nesse processo que o discurso se corporifica, em um jogo constante de deslocamento entre subjetividade e alteridade.

Recapitulando, segundo Authier, a partir das formas mostradas que arrogam ao outro um lugar demarcado no discurso, e perpassando o *continuum* das formas recuperáveis da presença do outro no discurso, é possível chegar-se, “à presença do outro – às palavras dos outros, às outras palavras – em toda parte sempre presentes no discurso, não dependente de uma abordagem linguística” (2004, p. 21). Aí está assente a realidade da heterogeneidade constitutiva e da onipresença de um discurso outro em todo discurso.

Enfim, a impossibilidade de fuga a esta heterogeneidade constitutiva do discurso faz o sujeito “negociar com ele” (BRANDÃO, 2001), e assim entra em cena a heterogeneidade mostrada, cujas marcas fornecem os indícios desta presença outra no processo de elaboração de um discurso.

No tópico a seguir, trataremos das variações formais ou estruturas de discurso reportado já repertoriadas na literatura especializada. Antes disso, é importante ainda atentarmos para o que nos indica Authier logo abaixo:

Ao estudar as formas de RDO [Representação do Discurso Outro] – heterogeneidade representada [mostrada] – somos, na verdade, inevitavelmente conduzidos a reencontrar, no fim de uma escala de graus de marcação cada vez menos nítidos, uma zona indecisa onde se converte em uma heterogeneidade constitutiva. (2008, p. 118)

Com isto, queremos apenas antecipar a fluidez sobre a qual se assentam as concepções apresentadas na sequência e, ao mesmo tempo, pretendemos dar visibilidade à delimitação destas variações formais como um tópico em constante reformulação por seus estudiosos, o que nos impede de alcançar e expor aqui o fenômeno do discurso reportado em toda a sua complexidade estrutural.

2.2 O DR e suas formas

Distanciando-se de uma tendência histórica, que por muito tempo associou a análise do DR quase que exclusivamente às formas canônicas “discurso direto” e “indireto”, e, mais tarde, o “discurso indireto livre”, os estudos recentes dentro deste campo mostram-se cada vez mais interessados nas formas deste discurso consideradas “mistas”, no *continuum* entre tais formas. E isto acontece a ponto de hoje colocar-se em questão a própria distinção entre as três formas sintáticas já

referidas e tradicionalmente abordadas pelas gramáticas normativas. Alheios a esta discussão⁵⁴, de nossa parte, trataremos aqui apenas das formas de DR que subsidiarão nossa análise mais à frente.

Ao se estudar as diferentes formas de transmissão, num discurso, de um discurso outro, não se pode desvincular o processo de elaboração desse discurso daquele de seu enquadramento contextual (dialógico): ambos os processos são irremediavelmente indissociáveis. E, tal como indicamos anteriormente, o discurso reportado – seja ele reproduzido na linguagem ordinária ou em textos literários – representa, segundo aponta enfaticamente Bakhtin, um fato de dialogismo, tendo em vista o contexto que, ao mesmo tempo, une e separa as duas enunciações. Este movimento dialógico com a palavra do outro é, pois, o substrato a partir do qual introduziremos aqui uma descrição das formas do DR.

Com efeito, no discurso reportado, dá-se o encontro e a fusão, em um único enunciado, de duas enunciações provenientes de enunciadores distintos. A forma como elas se imbricam neste enunciado único é, por sua vez, abundantemente variável.

De modo sucinto, esta associação de enunciados no DR pode ocorrer sob a forma direta, denominada, na literatura especializada, “discurso direto (DD)”. Em uma breve definição, o DD – que, segundo Authier (2008, p. 196), traria em si um estatuto autônomico, ou “de menção” – seria, dentro de um discurso, uma reprodução não necessariamente exata de um discurso outro. Neste formato, então, as duas enunciações⁵⁵ – dos diferentes enunciadores – aparecem justapostas no discurso em que se unificam, e o contraste de suas situações de enunciação fica evidente através de modificações que afetam gramaticalmente as modalidades, os tempos e as pessoas. Nas palavras de Maingueneau (2008, p.140), o DD “se caracteriza pelo fato de dissociar claramente as duas situações de enunciação: a do discurso citante e a do discurso citado”. E, acrescenta o autor:

como a situação de enunciação é reconstruída [neste tipo de discurso] pelo sujeito que a relata, é essa descrição necessariamente subjetiva que condiciona a interpretação do discurso citado. O DD

⁵⁴ Devido ao tempo reduzido de que se dispõe na realização do mestrado, não nos foi possível aprofundarmos tais questionamentos, assim como não trataremos neste momento das divergências apresentadas pelos estudiosos na descrição das diferentes formas e estruturas do DR.

⁵⁵ Também chamadas por Maingueneau (2004, p.140) de “discurso citante” e “discurso citado”.

não pode, então, ser objetivo⁵⁶[...] o discurso direto é sempre apenas um fragmento de texto submetido ao enunciador do discurso citante, que dispõe de múltiplos meios para lhe dar um enfoque pessoal. (op. cit. p.141)

Para exemplificar este tipo de discurso, apresentamos as sequências textuais abaixo⁵⁷, extraídas do conjunto de manuscritos escolares brasileiros e franceses que analisamos neste trabalho:

Ex.1: (030BR⁵⁸) **“o gato disse: por favor, não me coma, vamos ser amigos”**

Ex.2: (017BR) **“e depois eles faziam – BUUUUUUUUUUAAAAAAAAAAAA, eu quero a minha mamãe, BUUUAAA, eu tô com medo”**

Ex.3: (014FR) **“avec son compagnon, il dit: animal!”**⁵⁹

Ex.4: (016FR) **“la mère du petit enfant dit: tu est trop petit”**⁶⁰

Como visto, o enunciado em DD deixa nítidas as fronteiras entre a enunciação que reporta e aquela que é reportada⁶¹. Este tipo de enunciado, não obstante, é comumente encontrado em narrativas ficcionais como as que selecionamos nesta pesquisa para serem lidas pelos alunos, tanto no Brasil quanto na França.

Outra forma de reportar um discurso, porém, de maneira integrada⁶² no enunciado é o “discurso indireto (DI)”, que, de acordo com Authier (2008, p. 198),

⁵⁶ Já que representa um enunciado que fora retirado de seu contexto original de enunciação e reposicionado em um outro, requerendo, então, determinados ajustes e explicitações situacionais.

⁵⁷ Todas as sequências apresentadas estão sob transcrição normativa por razões que relacionamos no capítulo seguinte, da metodologia.

⁵⁸ Esta codificação utilizada para referenciar os manuscritos é descrita e explicada no espaço da metodologia.

⁵⁹ Em português: “com seu companheiro, ele disse: animal!”

⁶⁰ Em português: “a mãe do menino disse: você é tão pequenino”

⁶¹ Este efeito, neste tipo de discurso, em geral é produzido, além de outros fatores, por meio do uso de sinais de pontuação como as aspas, o travessão, os dois-pontos, etc., ou de ferramentas de destaque no texto (itálico, negrito), que atuam como sinalizadores, explicitando e isolando o conteúdo de fala reportado.

⁶² O termo está em evidência por alusão a Charaudeau (1992 apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 176), que aplica às diferentes formas de representação de um discurso outro as seguintes classificações: *discurso citado*, *discurso integrado*, *discurso narrativizado* e *discurso evocado*. De acordo com o autor (1992), o *discurso citado* corresponderia ao que aqui descrevemos como “discurso direto”. A categoria do *discurso integrado* aplicar-se-ia às formas do DR conhecidas como “discurso indireto” e “discurso indireto livre”. O *discurso narrativizado*, por sua vez, seria uma variante do discurso integrado e, por fim, o *discurso evocado* corresponderia a uma forma de representação do discurso utilizada para asseverar, tornar mais verdadeiro o enunciado do locutor relator. Neste último grupo, estariam, então, as citações de máximas e de provérbios, que

“corresponde, radicalmente, a uma outra abordagem da representação de um discurso outro que o discurso direto”⁶³. Explica a autora que este tipo de discurso corresponde ao lugar de uma reapropriação das palavras do outro pelo enunciador e, tal qual evidencia Bakhtin, de uma deformação/assimilação desse discurso outro pelo enunciador principal, o qual converte para sua própria linguagem as palavras do outro:

aí onde o discurso direto isola uma imagem ‘em menção’ do enunciado, o discurso indireto formula, nas palavras das quais o locutor faz normalmente uso, o sentido do discurso que ele representa⁶⁴. (op. cit.)

Com estas primeiras colocações, pretendemos deixar claro o entendimento de que o DD e o DI são duas formas independentes do DR, isto é, o último não consiste – como postularam por muito tempo as gramáticas normativas – em uma variante gramatical da primeira, resultante de uma simples ação de transposição de uma forma para a outra. Ao contrário, o DI em sua “homogeneidade natural vai bem além de quaisquer arranjos integradores prescritos pelas gramáticas, pois ela toca a todos os níveis do enunciado – sintaxe, enunciação, maneiras de dizer...”⁶⁵ (AUTHIER, 2008, p.198).

Sintaticamente, o DI se apresenta, com maior frequência, em uma estrutura de subordinação – geralmente, através da partícula subordinativa “que” ou “se”, ou ainda através do uso do infinitivo –, mas da qual a variedade das formas é muito ampla. As duas enunciações (citante e citada/reportada), neste discurso, encontram-se, portanto, estruturalmente conjugadas, e um componente fundamental na constituição deste elo enunciativo é o verbo introdutor, cujo sentido mostra haver ali um discurso alheio ao enunciador principal sendo por ele reportado. Desta feita, como expresso por Maingueneau (2004),

fazem menção ao saber popular e em que se recorre ao conhecimento de mundo do leitor para o entendimento de sua citação.

⁶³ « *correspond, radicalment, à une autre approche de la représentation d’un discours autre que le discours direct* ».

⁶⁴ « *Là où le discours direct isole une image ‘em mention’ de l’énoncé, le discours indirect formule, dans les mots dont le rapporteur fait normalement usage, le sens du discours qu’il représente* ».

⁶⁵ « *homogeneite foncière va bien au-delà des quelques aménagements intégrateurs prescrits par les grammaires, car elle touche à tous les niveaux de l’énoncé – syntaxe, énonciation, manières de dire...* »

no DI, há *apenas uma situação de enunciação*; as pessoas e os dêiticos espaço-temporais do discurso citado são identificados, com efeito, em relação à situação de enunciação do discurso *citante*. (p. 150, grifos do autor)

Abaixo, propomos alguns exemplos deste tipo de discurso também retirados de nosso *corpus* de análise:

Ex.1: (034FR) **“ils décidaient de former une famille”**⁶⁶

Ex.2 : (016FR) **“le petit enfant demande s'il pouvait devenir président”**⁶⁷

Ex.3 : (013BR) **“e ela perguntou para o coelho se ele sabia onde tinha asas”**

Ex.4: (002BR) **“ela disse que só com a estratégia do sol”**

Pelo exposto, notabiliza-se que este mecanismo de fazer convergirem duas linguagens em uma só é menos perceptível que aquele do discurso direto, mas ele dá mostras de um modelo de heterogeneidade constitutiva (Authier-Revuz) que pode se desdobrar em variantes inumeráveis, dentre as quais está o “discurso narrativizado (DN)”. Neste, por conseguinte, o que se reporta é somente um ato de linguagem, ou seja, a representação de um discurso outro se faz pela menção em um discurso (citante) de que houve um ato de fala por um ou mais enunciadores, sem, no entanto, haver a representação do conteúdo desta enunciação.

O enunciador do discurso de origem reportado pelo enunciador-locutor torna-se, então, agente de um ato de dizer no DN. Não obstante, este discurso de origem sofre uma transformação morfológica, passando a ser relatado em forma nominalizada. Cunha (1995, p. 2), a respeito deste tipo de discurso, ressalta que se trata de “uma modalidade de discurso reportado que descreve o ato de fala realizado, cujo valor pragmático resulta de um julgamento metadiscursivo”. Neste formato de DR, portanto, há incontáveis possibilidades de representação desse ato de linguagem e as perspectivas abertas pelo enunciador são igualmente variadas; sua subjetividade, neste caso, é que vai projetar o tom, a atmosfera e o contexto portados pelo evento de linguagem reportado. De modo ilustrativo, expomos, na sequência, alguns exemplos de DN também retirados dos manuscritos que analisamos:

⁶⁶ Em português: “eles [o cachorro e o gato] decidiram formar uma família”.

⁶⁷ Em português: “o menino perguntou [à sua mãe] se ele poderia se tornar presidente”.

Ex.1: (023BR) “**aí, eles se comunicaram com as suas vozes.**”

Ex.2 : (009BR) “**e rezou para a tinta sair**”

Ex.3 : (011FR) “**et la lune commence à écrire une lettre d'amour**”⁶⁸

Ex.4: (029FR) “**et après, le chat et le chien se disputait**”⁶⁹

Por fim, como representante mais autêntico do dialogismo em funcionamento no discurso reportado surge o “discurso indireto livre (DIL)”, forma de representação de um discurso outro assente essencialmente na “bivocalidade”, postulada por Bakhtin. Nos termos de Maingueneau (2004),

o DIL é o tipo mais clássico de hibridismo, já repertoriado há muito tempo pelas gramáticas. Cabe-lhe combinar os recursos do DD e do DI. [...] *ele não tem marcas próprias* e, fora do contexto, não pode ser identificado como tal. A polifonia do DIL não é a de duas vozes claramente distintas (DD), nem a absorção de uma voz pela outra (DI), mas uma *mistura* perfeita de duas vozes: em um fragmento no DIL não se pode dizer exatamente que palavras pertencem ao enunciador citado e que palavras pertencem ao enunciador citante. (p. 152, grifos do autor)

Em sua composição, como já sinalizado, o DIL traz a presença de duas vozes, a do enunciador principal e a do enunciador reportado, inextricavelmente entrelaçadas. O enunciado ambivalente – e sintaticamente homogêneo, embora de sua unidade enunciativa se possam ouvir os ecos de duas instâncias distintas de enunciação – que resulta dessa fusão terá sua interpretação condicionada às impressões do leitor.

E, apesar desta modalidade de DR estar mais comumente associada à linguagem literária, constataremos mais à frente, no crivo das análises realizadas, que os jovens escritores participantes desta pesquisa a utilizam na composição de suas narrativas, porém, de um modo, muitas das vezes, difícil de discernir. Vejamos, à propósito, alguns exemplos⁷⁰ deste tipo de discurso extraídos dos manuscritos:

Ex.1: (014FR) “**la lune voulait se marier**”⁷¹

⁶⁸ Em português: “*e a lua começou a escrever uma carta de amor*”.

⁶⁹ Em português: “*e depois, o gato e o cachorro discutiram*”.

⁷⁰ A ocorrência de DIL foi identificada apenas no conjunto de manuscritos produzidos pelos alunos franceses. Por esta razão, não haverá exemplos deste tipo de discurso em português, diferentemente do que ocorreu na discussão das outras modalidades de DR apresentadas (DD, DI e DN).

⁷¹ Em português: “*a lua queria se casar*”.

Ex.2 : (016FR) “**Mais l'enfant voulait devenir président**”⁷²

Ex.3 : (021FR) “**Il était une fois une femme qui n'avait pas d'enfant et voulait des animaux comme enfants**”⁷³

Como indicado, nas enunciações ilustradas acima, torna-se difícil divisar com precisão qual é a voz que está falando: a do narrador, reportando um desejo da personagem lua (de se casar), ou a da própria lua, que faz expresso o seu desejo (ex.1)? É a voz da criança que exprime sua vontade de tornar-se presidente (ex.2)? Seria a mulher explicitando sua intenção de ter animais por filhos (ex.3)?... A resposta para tais questionamentos, por sua vez, depende circunstancialmente daquele que lê cada um dos três enunciados propostos, todos, em essência, polifônicos. E, afora as alterações, com o DIL é possível entrever-se o reflexo mais genuíno de um dialogismo em ação na língua, o que, certamente, não é fruto de um prévio planejamento de seu autor⁷⁴.

Em suma, a partir das discussões apresentadas, podemos salientar que, mais do que forma, o DR é a representação da própria linguagem em ação. E, para sermos mais específicos, trataremos no tópico subsequente da influência deste movimento dialógico do DR nos processos de invenção, de criação textual no âmbito das produções escolares.

2.3 O diálogo como motor da invenção

Discorremos aqui sobre uma das concepções basilares em nosso estudo, a qual já se prenuncia no subtítulo proposto acima. Com Catherine Boré, que desenvolve esta discussão em seu livro *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire* (2010), precisamente no capítulo 4, intitulado *Le dialogue de fiction scolaire, moteur de l'invention*, abordaremos as inter-relações estabelecidas entre a narrativa ficcional, o diálogo – e, por esta via, o DR – e o sujeito escrevente nas produções textuais desenvolvidas em contexto escolar.

⁷² Em português: “Mas a criança queria se tornar presidente”.

⁷³ Em português: “Era uma vez uma mulher que não tinha filhos e queria animais como filhos”.

⁷⁴ Em Voloshnov (1929), que afirma ser o dialogismo de natureza social e não psicológica ou expressiva, podemos encontrar importantes delineamentos acerca destas considerações.

Assim como nós, Boré também analisa manuscritos⁷⁵ escolares produzidos por escreventes “novatos⁷⁶”, os quais, em ambos os casos, o seu e o nosso, correspondem a alunos recém-alfabetizados. Os resultados de suas pesquisas têm trazido importantes esclarecimentos acerca dos fenômenos abordados, os quais, de um modo geral, remetem ao processo de escritura textual em si, no reduto, especificamente, daquela efetivada em sala de aula.

Propondo uma articulação imanente entre o diálogo⁷⁷ e o desenvolvimento da narrativa ficcional escrita em práticas de textualização escolares, a autora, inicialmente, resgata alguns elementos históricos importantes atinentes a estes dois eixos postos em relação. Assim, nas práticas linguageiras da antiguidade, é destacada a presença do diálogo e da narração como constituintes da eloquência retórica, sendo o primeiro concebido como meio específico de criação da ficção na arte oratória. Enfatiza-se, não obstante, em matéria de discurso reportado, as funções distintas da *oratio recta* e da *oratio obliqua* nestas práticas antigas, aquelas, por sua vez, já referidas anteriormente no presente trabalho. Nesta direção, ainda, Boré chama atenção para o fato de que os modelos contemporâneos de narrativas a serem produzidas na escola estão intrinsecamente relacionados a esta longa tradição retórica.

No tocante aos diálogos representados nas narrativas escolares de ficção, encontramos no referencial em tela uma importante reflexão: aqueles se apresentariam complexificados, sendo redefinidos pelo dialogismo interno dos enunciados, o qual se produz sob formas que são específicas ao estatuto de aprendiz dos escritores e à situação escolar em si (op. cit., p. 149). Neste sentido, referindo-se às categorias de dialogismo que se deixam entrever nas cópias dos manuscritos dos alunos, ressalta a autora:

“Parece-me que podemos encontrar em certos diálogos representados a expressão de um conteúdo dialógico interno

⁷⁵ Ao termo brouillon, utilizado pela autora neste estudo, associamos a noção de manuscrito – tendo em vista nossa filiação à Genética Textual –, embora o termo francês possua uma acepção, em certa medida, diferenciada desta noção que elegemos. Uma reflexão mais aprofundada acerca destas distinções pode ser encontrada em ‘BORÉ, Catherine. Le Brouillon introuvable objet d’étud? Pratiques, nº 105/106. Junho, 2000. p. 23-49’.

⁷⁶ Isto é, aqueles, sejam crianças ou adultos, que estão tomando seus primeiros contatos sistemáticos com as práticas de escritura textual.

⁷⁷ Segundo a autora, a eleição do diálogo como elemento desencadeador da ficção nas narrativas está assentada igualmente em argumentos de ordem psicolingüística, emprestados à psicologia cultural e ao sócioconstrutivismo.

preexistente à construção de dois personagens: a troca verbal traduziria assim movimentos de consciência sem individualizar verdadeiramente ainda personagens⁷⁸ [...]”. (ibidem, p. 149-150)

É, pois, a partir de um entrelaçamento conceitual firmado sobre Bakhtin e Vygotsky, e de um trabalho de investigação pautado nos princípios da genética de textos que se darão as análises propostas por Boré neste seu estudo, o qual põe em relevo a ideia de que os diálogos escolares representados nas narrativas de ficção são traços funcionais daquela linguagem interior vygotskiana, que apresenta, por conseguinte, analogias com o dialogismo bakhtiniano (BORÉ, 2010, p. 150). Por esta asserção, então, é levantada a hipótese do ‘estatuto do diálogo nos processos de invenção como traço “cristalizado” de um dialogismo manifestado’ (ibidem).

As formas dialogais representadas tomadas em conta neste trabalho de investigação restringem-se àquelas associadas ao discurso direto (DD), aí incluído o discurso direto livre (DDL). Tal seleção, segundo a autora, deve-se ao suposto estatuto de traço de um dialogismo interno atribuído àquelas formas.

Para discorrer sobre estas questões, portanto, desde as quais se articulam as noções de dialogismo, de linguagem interior e, nesta trama, de discurso reportado, Boré põe em pauta algumas reflexões de J. P. Bronckart, estas, a propósito, vinculadas às teorizações bakhtiniana e vygotskyana. Desta feita, são apresentados alguns apontamentos que dão conta da dinâmica relação estabelecida entre linguagem interior e exteriorização, entre pensamento e palavra, culminando em uma concepção do autor acerca dos discursos reportados representados que os define enquanto ‘traços, fragmentos de um pensamento condensado que se traduz em palavras’⁷⁹.

O caminho metodológico escolhido pela autora para transitar entre estas noções mobilizadas, sustentar as hipóteses construídas e dar suporte às suas análises é aquele do horizonte genético, que, para ela, configura-se também como uma metodologia de abordagem concreta da enunciação. Em sendo assim, o trabalho de investigação aqui exposto, desenvolvido sobre versões sucessivas de manuscritos produzidos por alunos dos anos iniciais da educação básica francesa, é

⁷⁸ « Il me semble que l'on peut trouver dans certains dialogues représentés l'expression d'un contenu dialogique interne préexistant à la construction de deux personnages: l'échange verbal traduirait ainsi des mouvements de conscience sans individuer véritablement encore de personnages ».

⁷⁹ « Les discours rapportés representes sont des traces, des fragments d'une pensée condensée qui se traduit en mots » (BORÉ, 2010, p. 151).

definido, nas próprias palavras de Boré, como sendo a tomada por objeto das formas semióticas tais quais elas se atualizam nos rascunhos. Por este caminho, torna-se possível “ver a linguagem em *ato*, tal, todavia, que ela possa ser reconstruída *a posteriori* pelo trabalho de desintrição das camadas sobrepostas ou dos suportes sucessivos que formam o objeto concreto « rascunho »”⁸⁰ (2010, p. 152).

Neste diálogo com a Genética Textual, um importante movimento do processo de escritura é explicitado pela autora. Trata-se da **criação**, que poderia, então, ser compreendida como

a emergência de uma significação por meio de formas dadas a ver, ao mesmo tempo, simultaneamente (pela natureza semiótica da rasura) e sucessivamente (pela ordem temporal que supõe toda modificação) no espaço escrito⁸¹. (2010, p. 152)

É interessante notar que, nesta perspectiva – em consonância com o que fora abordado já no primeiro capítulo desta dissertação, quando discorremos sobre a Genética Textual –, percebemo-nos diante de um plano de observação que mergulha na dinamicidade do objeto investigado. Emprestando as palavras mesmas de Boré: “a observação dos rascunhos escritos revela as « engrenagens da enunciação »”⁸² (loc. cit.).

Embora se acentue, por estas pontuações, o interesse do trabalho ora exposto pela observação da escritura ficcional em seu *status nascendi* e, nesta direção, pela sua posterior (re)construção, vale ressaltar que não se trata de uma reconstrução que dê acesso à elaboração real da atividade imaginante do scriptor, mas que, disto, entrega o traço linguístico. Ou seja, a partir das marcas linguísticas grafadas pelo scriptor no papel é que se erguem as interpretações, se delineiam as hipóteses, por parte do pesquisador. E, destas análises de rascunhos escolares feitas por Boré, as hipóteses levantadas são de duas ordens: linguística ou psicológica.

⁸⁰ “Voir le langage em “acte”, tel du moins qu’il peut être reconstruit *a posteriori* par le travail de désintrição des couches superposées ou de supports successifs qui forment l’objet concret « brouillon » ”.

⁸¹ « L’émergence d’une signification au moyen de formes donnés a voir à la fois simultanément (par la nature sémiotique de la rature) et sucessivement (par l’ordre temporel que suppose toute modification) dans l’espace écrit ».

⁸² “L’observation dès brouillons écrits met au jour les « rouages de l’énonciation »”. Esta expressão em destaque é devida a Authier-Revuz (1995), segundo Boré.

Neste sentido, tomando por base o pensamento bakhtiniano, acentua a autora que os rascunhos escolares são, ao mesmo tempo, “sede de uma intensa atividade dialógica, de si a si, dialogização interna” e “produtos concretos de um diálogo exteriorizado e externo com as palavras (da consigna), por exemplo” (BORÉ, 2010, p. 153-154, grifos nossos). Correlativamente, aproximando-se também das perspectivas vigotskianas em sua análise, ela prossegue:

a analogia da linguagem “interior” vigotskiana com o dialogismo bakhtiniano “interno” reside no fato que uma e outro são estruturalmente constituídos como um diálogo (a primeira, autodialógica); o caráter “interior” da primeira significa sua inacessibilidade, enquanto que para o segundo, “interior” (empregado por “interno”) visa a estrutura mesma dessa linguagem que contém “em si” elementos que não são “de si”⁸³. (op. cit., p. 157)

É através deste elo entre Bakhtin e Vygotsky, portanto, que Boré discorre sobre a presença do DR em manuscritos de narrativas ficcionais produzidas por jovens alunos em situação didática. A autora ressalta a insistência de Vygotsky sobre o fato de que “a linguagem interior na criança se exterioriza para se socializar e tornar-se o pensamento, o raciocínio, etc.” e de que, por outro lado, “a escrita facilita essa passagem”, ao ponto que ela se torna sua ferramenta mesma, “alimentando planificação e acréscimo do pensamento complexo na criança” (ibidem). Além disso, segundo ela,

a escritura ficcional necessita da representação dos pensamentos e da linguagem do outro: a capacidade ficcional, na medida em que ela é relacionada [...] à linguagem escrita, tem por condição o fato de se fundar sobre o outro. Não somente porque a ficção encontra necessariamente a linguagem do outro, mas, sobretudo porque imaginar as ações de um outro, isto é, predicar uma sucessão de eventos ligados pela causalidade, supõe um conjunto de competências que implicam necessariamente um “tu”, portanto, a ultrapassagem de um ponto de vista unilateral. É precisamente isso que permite a linguagem interior, e é porque a ficção permite a confrontação com os pensamentos do outro que ela expõe

⁸³ “l’analogie du langage « intérieur » vygotkien avec le dialogisme bakhtinien « interne » réside dans le fait que l’un et l’autre sont structurellement constitués comme un dialogue (le premier, autodialogique) ; le caractère « interieur » du premier signifie son inaccessibilité, tandis que pour le second, « intérieur » (employé pour « interne ») vise la structure même de ce langage qui contient « en lui » des éléments qui ne sont pas « de lui » ”.

inevitavelmente o *scriptor* ao dialogismo da língua⁸⁴. (BORÉ, 2010, p. 157, grifos nossos)

Por estes apontamentos, pois, é possível se chegar às hipóteses, psicológica e linguística, referidas pela autora e aludidas mais acima: este dialogismo da língua, a que o *scriptor* é submetido na ficção, deixaria traços de duas espécies nos rascunhos produzidos pelos alunos: cognitivos, nos ensaios, nas tentativas à escrita registradas no papel; e enunciativos, na representação de discursos atribuídos a outros, que constroem a ficção (op. cit., p. 158).

Em síntese, para Boré, como postulado em Vygotsky, a atividade da criança é modelada sobre e por suas relações com o outro, sendo este processo intermediado pela linguagem. E, neste contexto, o diálogo socializado, externo, produzido no face a face seria o precursor das aprendizagens simbólicas da criança, diálogo este que, progressivamente, passa a ser por ela interiorizado. De tudo isto, resulta a hipótese central apresentada pela autora no estudo que aqui descrevemos: os diálogos representados nas narrativas escolares de ficção (DR) seriam traços funcionais da linguagem interior vigotskiana – passível de analogias com o dialogismo bakhtiniano – e seu estatuto, nos processos de invenção, portaria o traço de um dialogismo manifesto, o que permite, então, à Catherine Boré afirmar que o diálogo, nesta instância, funciona como “motor da invenção”.

⁸⁴ *“l’écriture fictionnelle nécessite la représentation des pensées et du langage d’autre: la capacité fictionnelle, dans la mesure où elle est liée [...] au langage écrit a pour condition le fait de se fonder sur autrui. Non seulement parce que la fiction rencontre nécessairement le langage de l’autre, mais sur toute parce qu’imaginer les actions d’une autre, i. e. prédiquer une succession d’événements liées par la causalité suppose un ensemble de compétences impliquant nécessairement un « tu », donc le dépacement d’une point de vue unilatéral. C’est précisément ce que permet le langage intérieur, et c’est parce que la fiction permet la confrontation avec les pensées d’autrui qu’elle expose inévitablement le scripteur au dialogisme de la langue”.*

Capítulo 3

Percurso Metodológico

O processo de pesquisa que ora apresentamos é de cunho descritivo-quantitativo, substancializado ainda em uma análise comparativa intercultural e etnolinguística, focalizando-se a ambiência escolar.

Este tipo de investigação – comparativa –, de acordo com Ferreiro e Pontecorvo (1996, p. 14), já se encontra bem estabelecido nos limites da aquisição de linguagem oral. No âmbito da escrita, entretanto, apenas recentemente e em menor medida é que tal interesse investigativo começou a manifestar-se entre os pesquisadores da área da linguagem. Para as autoras, isto é um reflexo de mudanças ocorridas a partir da década de 80, quando cresce o interesse e o número de estudos acerca da aquisição da língua escrita e, por conseguinte, mudam também os esquemas interpretativos elaborados e os modos de realizar pesquisas empíricas dentro desta área.

A importância da realização de pesquisas desta natureza reside, dentre outras possibilidades, naquela de comprovação tanto de hipóteses gerais quanto específicas levantadas por estudos atuais empreendidos no campo da linguagem. Não se trata, portanto, de mera “curiosidade pelo diferente”, de comparar por comparar, como bem colocam Ferreiro e Pontecorvo (op. cit., p. 12), mas, sobretudo, de se ter hipóteses precisas que justifiquem a efetivação de tal estudo. Complementam ainda as autoras:

A partir da existência, em diversos países, de pesquisadores que compartilham elementos essenciais de uma posição teórica (embora difiram sobre a ênfase dada a certos componentes ou sobre a maneira de integrá-los teoricamente), tornou-se possível pensar em estudos comparativos realizados sobre bases objetivamente similares. (ibidem)

Nesta perspectiva, tencionamos aqui descrever e comparar os modos de representação do discurso reportado em contos de origem inventados por alunos brasileiros e franceses recém-alfabetizados. Nosso *corpus*, por sua vez, é composto por dois materiais de análise distintos, coletados em período semelhante tanto na

escola francesa participante da pesquisa quanto na brasileira. Isto posto, a exposição do percurso metodológico que faremos a seguir se dará sob duas perspectivas, uma brasileira e outra francesa, das quais resultaram os manuscritos escolares que analisamos no capítulo subsequente.

Cumpramos ressaltarmos que, para a realização desta proposta de pesquisa, buscamos estabelecer critérios que permitissem uma aproximação contextual entre as duas atividades desenvolvidas, a do Brasil e a da França. Assim, os sujeitos selecionados em ambos os sistemas de ensino apresentam uma mesma faixa etária (7 e 8 anos) e foram submetidos à práticas didáticas similares durante o período concernente à aplicação da proposta nas escolas (março a julho de 2011). Outros aspectos importantes – dada a sua influência no contexto geral –, porém, mais difíceis de mensurar, tais como o nível sócio-econômico, ‘grau de letramento’⁸⁵ familiar das crianças participantes da pesquisa foram levados em conta e serão apresentados nos tópicos que tratam dos sujeitos.

3.1 Apontamentos iniciais

3.1.1 Pesquisa em âmbito brasileiro

Em nossa proposta inicial, prevíamos a realização deste estudo em uma escola da rede pública de ensino, com alunos das séries iniciais já alfabetizados, seguindo, deste modo, uma linha metodológica já consolidada em nosso grupo de pesquisa. Contudo, isto não nos foi possível devido a uma série de fatores interpostos à nossa busca. Dentre eles, citamos, primeiramente, a dificuldade com relação aos sujeitos deste estudo. Estabelecemos, no projeto desta pesquisa, que os alunos participantes deveriam estar cursando os primeiros anos do ensino fundamental (1º e 2º anos), sendo, pois, recém-alfabetizados. Porém, em 3, das 4 escolas que visitamos, a maior parte dos alunos de turmas dos anos iniciais não estava ainda alfabetizada, o que nos obrigaria⁸⁶ a direcionar o nosso trabalho para turmas mais avançadas (3º e 4º anos, em geral), nas quais o percentual destes alunos (alfabetizados) era um pouco maior. Na última escola visitada, encontramos

⁸⁵ Roxane Rojo (1998, p. 122), em seus estudos na área de aquisição de linguagem, referencia esta expressão como sendo um valor deduzido da maior ou menor presença, no cotidiano da criança, de práticas sociais de leitura e de escrita.

⁸⁶ Já que não poderíamos realizar um trabalho de produção textual como este que propomos em uma turma na qual apenas uma pequena parcela dos alunos está alfabetizada.

turmas que se encaixavam neste perfil estipulado para a pesquisa. Entretanto, antes que pudessemos iniciá-la, houve a deflagração de uma greve pelos professores da rede municipal de ensino, a qual se estendera por alguns meses, impossibilitando a realização de nosso trabalho nos moldes previstos inicialmente (vinculado à escola pública).

Tendo em vista os prazos que deveríamos observar, sobretudo pelas exigências do Comitê de Ética em Pesquisa e, ainda, considerando a necessidade de garantir uma similitude entre o contexto deste estudo realizado no Brasil e aquele realizado na França, sobre os quais faríamos mais tarde o trabalho comparativo presentemente descrito nesta dissertação, decidimos, então, pela aplicação da pesquisa em uma escola da rede particular de ensino de Maceió, pois, desta forma, os níveis sócio-econômicos dos dois grupos de alunos observados, franceses e brasileiros, tornavam-se próximos, o que significa dizer que, em ambas as situações consideradas no estudo, tratavam-se os sujeitos de crianças pertencentes à classe média. Em tópicos posteriores, apresentaremos maiores detalhes sobre estas escolhas – instituição e sujeitos – efetivadas em âmbito brasileiro.

3.1.2 Pesquisa em âmbito francês

Diferentemente da situação brasileira, não houve grandes dificuldades iniciais para a realização da pesquisa na França. Também aí a intenção primeira para o trabalho estava relacionada à escola pública e, por condições sócio-culturais diversas das observadas no Brasil, tal escolha pôde ser levada adiante.

É importante esclarecermos que esta diferença institucional, sendo a escola brasileira da rede privada de ensino e a francesa pertencente ao sistema educacional público, não representou qualquer impedimento para que se efetuassem a proposta de pesquisa entre os dois países, pois, ambas as escolas selecionadas apresentavam condições estruturais, pedagógicas e didáticas satisfatórias para o trabalho, quando não mesmo semelhantes entre si.

3.2 A instituição e os sujeitos envolvidos na pesquisa

3.2.1 No Brasil

A instituição de ensino na qual efetuamos esta pesquisa, Escola Criar e Recrear, está situada na Avenida Tomás Espíndola, 540, no bairro do Farol e faz parte da rede privada de ensino da cidade de Maceió, oferecendo turmas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental até o 5º ano. De acordo com a equipe pedagógica, seu paradigma educacional baseia-se em uma proposta classificada como construtivista, segundo a qual a aprendizagem não seria apenas o acúmulo de informação pelo indivíduo, mas também o caminho percorrido na reconstrução e aplicação dessas informações.

Ao propormos a realização desta pesquisa na escola, tínhamos a consciência de que poderíamos causar interferência no cronograma letivo da turma com a qual viéssemos a trabalhar, já que nossa proposta didática previa a realização de algumas sessões semanais de leitura e de textualização. Discutidos e acertados estes e outros detalhes com a equipe pedagógica da instituição, partimos, então, para a etapa de seleção dos sujeitos da pesquisa. De antemão, explicitamos que estes deveriam ser alunos dos anos iniciais que estivessem recém-alfabetizados. Assim sendo, a escola nos indicou uma de suas turmas de 2º ano, cujos alunos atendiam ao pré-requisito estabelecido por nós. Contamos também com a participação de alguns alunos de uma turma de 1º ano que já estavam alfabetizados e, indiretamente, de sua professora. Em suma, durante a pesquisa, tínhamos em sala de aula um total de 14 alunos, sendo 10 meninas e 4 meninos e, ainda, a professora da turma do 2º ano.

A faixa etária apresentada pelas crianças participantes da pesquisa era de 7 e 8 anos, e os contextos sócio-econômicos nos quais estavam inseridas eram aproximados. Trabalhamos, pois, com crianças provenientes de uma classe média alta, que, além do ambiente escolar, intensamente marcado pelas práticas de letramento, conviviam de perto com tais práticas em seu contexto familiar e social, traduzindo-se este contato e acesso à cultura letrada, dentre outras situações, na interação com a literatura infanto-juvenil, com filmes, programas de televisão e jogos eletrônicos com aspectos educacionais, bem como na participação em jogos e brincadeiras da tradição cultural.

3.2.2 Na França

A escola francesa participante desta pesquisa, École élémentaire Paul Cézanne, localiza-se em uma rica região agrícola, o Vexin Francês, e situa-se precisamente na Rue Passage Mandar, [95640](#), na vila de Marines. Componente do sistema público de ensino, a instituição oferta turmas do Curso Elementar, que compreende a faixa etária escolar de alunos entre 5 e 10 anos.

A apresentação da proposta na escola ocorreu da mesma maneira que no Brasil, levando-se em consideração as mesmas variantes envolvidas e critérios semelhantes para a seleção dos sujeitos. Por indicação da equipe pedagógica da instituição, pois, ficou acertada a realização da pesquisa com a participação de uma professora e de alunos de duas turmas do Curso Elementar 1º ano (CE1). Estes, assim como aqueles da pesquisa brasileira, correspondiam a alunos entre 7 e 8 anos de idade, provenientes de uma classe média alta e os quais conviviam significativamente com práticas de letramento em seu cotidiano, seja na escola, seja no ambiente familiar e em seu contexto sócio-cultural. Assim, em sala de aula, havia, ao todo, 25 alunos franceses, sendo 15 meninos e 10 meninas.

3.3 Proposta Didática

A efetivação da pesquisa que segue descrita neste capítulo, tanto na escola brasileira quanto na francesa, deu-se através de algumas práticas didáticas específicas realizadas com os alunos e com o auxílio das professoras participantes. Por meio daquelas, então, recolhemos os manuscritos escolares que compõem o nosso *corpus* de análise.

De início, foram selecionados, no Brasil e na França, alguns contos etiológicos⁸⁷ para serem lidos nas duas salas de aula, semanalmente, pelos alunos e as professoras, de modo que cada turma pudesse ter um contato significativo com este tipo de texto e familiarizar-se com seus componentes, sua estrutura e suas especificidades linguístico-culturais. A busca por tal material, no Brasil, foi feita em livros didáticos aprovados no PNLD⁸⁸ 2010/2011, em paradidáticos, em literaturas

⁸⁷ Estes contos, conforme descritos em capítulo anterior, são oriundos da literatura popular e possuem diferentes nacionalidades. Algumas de suas referências estão dispostas no espaço da bibliografia deste trabalho.

⁸⁸ Programa Nacional do Livro Didático.

brasileiras e estrangeiras, páginas da internet, dentre outras fontes. Da reunião de 50 contos etiológicos de origens diversas – brasileiros, franceses, africanos –, foram separados 36, os quais foram efetivamente lidos na turma de alunos brasileiros, no decorrer da realização da pesquisa. Para os alunos franceses, foram lidos aproximadamente 30 contos etiológicos de origens diversas, cuja reunião se deu a partir de uma seleção efetuada nas obras de Muriel Bloch, *365 contes des pourquoi et des comment*⁸⁹ (1997) e *Comment la nuit vint au monde et autres contes brésiliens* (2005), e de uma busca por tais contos na literatura infantil francesa, tanto em meio impresso quanto digital.

É importante salientarmos que, no Brasil, foi feita uma busca por versões correspondentes em português de vários destes contos trabalhados na escola francesa, assim como alguns foram traduzidos diretamente pelos pesquisadores. Isto permitiu um acesso dos alunos dos dois países aos mesmos textos, às mesmas leituras nas diferentes línguas.

Simultaneamente a este trabalho de leitura e contato com os contos na sala de aula, foram realizadas as práticas de textualização nas duas escolas, com a diferença de que, na França, aconteceram três sessões de escritura, enquanto no Brasil este momento se deu em cinco sessões. O objetivo que guiava aquelas práticas consistia na produção escrita de contos de origem inventados pelos alunos organizados em duplas⁹⁰, as quais, no entanto, deveriam combinar previamente aquilo que pretendiam escrever. Deste processo, resultou, então, a coleta, na escola brasileira, de 34 manuscritos e, na francesa, de 37 manuscritos.

As propostas ou consignas que intermediaram tais momentos de escritura no Brasil e na França são equivalentes e foram classificadas por nós em duas modalidades: proposta de tema livre (PTL) e proposta de tema sugerido (PTS). A

⁸⁹ Nesta obra – em português, “365 contos do por quê e do como” – da contadora de histórias francesa, Muriel Bloch, e ilustrada por William Wilson encontra-se uma compilação de contos de origens recolhidos em diferentes continentes e cujas composições versam sobre as mais diferentes temáticas e questões, levantadas especialmente pelas crianças acerca do surgimento das pessoas, das coisas, dos animais, da natureza, enfim, do próprio mundo em que vivem.

⁹⁰ Esta situação específica de escritura é caracterizada em alguns estudos no âmbito da produção textual escolar (APOTHÉLOZ, 2001; VASS, 2002; CALIL 2012, dentre outros) como “escrita colaborativa”, e se dá quando alunos em duplas combinam e escrevem, juntos, um mesmo manuscrito. Tal procedimento, que pede a observação preliminar de alguns critérios relevantes – como a afinidade entre os componentes da díade, por exemplo –, guarda sua importância na possibilidade de promoção da interlocução entre os alunos da díade escrevente, o que, por conseguinte, pode ser positivamente influente na própria promoção do desenvolvimento da escritura a dois em vias de se concretizar no manuscrito.

consigna PTL, pois, denotava a prática de textualização em que, por sugestão da professora, cada díade de alunos poderia criar um conto escolhendo a temática sobre a qual pretendia escrever, assim como o título, os personagens, o enredo, o cenário, enfim, toda a trama do conto de origem a ser produzido⁹¹. Já a PTS correspondia a uma produção textual mais direcionada, desde a qual a professora sugeria às díades um título que serviria de base para a escritura do conto de origem.

Nesta direção, na turma de alunos brasileiros, foram efetuadas 4 propostas de produção de contos etiológicos com tema livre, para 2 propostas nesta modalidade realizadas na turma francesa. Quanto à PTS, no Brasil e na França, sua efetivação se deu em uma única sessão de textualização. Durante este momento específico de escritura, houve a sugestão, em ambas as turmas de alunos, de um mesmo tema para a produção do conto pelas díades, qual seja, *Por que o cachorro faz 'au, au', e o gato faz 'miau'; e, em francês, Pourquoi le chien dit: 'ouah!, ouah!' et le chat dit: 'miaou!, miaou!'*. Para uma melhor visualização destas propostas e produções, vejamos o quadro ilustrativo abaixo, correspondente à turma de alunos francesa:

Consigna	Código ⁹²	Título do manuscrito ⁹³
PTL1	001FR	Comment sont apparues les plantes
	002FR	Comment sont apparus les arc en ciel
	003FR	Comment sont apparus les arbres?
	004FR	Comment est apparu le scoche
	005FR	Comment sont apparus les mots.
	006FR	Comment sont apparus les hommes
	007FR	Comment est apparu l'électricité
	008FR	Comment est apparue la pluie
	009FR	Comment sont apparus les flocons de neige?
	010FR	Comment sont apparus les habits
	011FR	Comment est apparu le soleil
	012FR	Comment sont apparus les soleils

⁹¹ Em algumas destas propostas, as professoras faziam sugestões para auxiliar os alunos em suas produções, como, por exemplo, escrever na lousa o nome de personagens que já haviam aparecido nas leituras semanais dos contos; ou, ainda, resgatavam fatos, lugares ou situações que, igualmente, tinham sido mencionadas nos contos lidos e poderiam ajudar as díades na invenção de seus próprios contos. Aos alunos, no entanto, ficava reservado o direito de acatarem ou não tais sugestões.

⁹² Esta codificação, assim como a do quadro brasileiro exposto na sequência, serão explicitadas um pouco mais à frente, no tópico 3.5, quando tratarmos da organização dos dados coletados.

⁹³ Os títulos aqui apresentados, bem como os do quadro brasileiro a seguir, foram transcritos normativamente a fim de facilitar sua leitura. No caso dos brasileiros, entretanto, preservamos a opção pela escrita em caixa alta manifestada em algumas produções.

	013FR	Comment est apparu le soleil
	014FR	L'enfant et sa famille
PTL2	015FR	Pourquoi les chauves-souris habitent-elles dans le noire?
	016FR	L'enfant au président
	017FR	Comment est apparue la mer?
	018FR	Pourquoi la mer est salée?
	019FR	Les mercenaires
	020FR	Comment est apparue la mer?
	021FR	Comment sont apparus les animaux?
	022FR	Comment les singes font pour grimper sans glisser.
	023FR	Comment est apparue la mer?
	024FR	Comment est apparu le soleil
	025FR	Comment les perroquets ont eu des couleurs?
PTS1: "Pourquoi le chien dit: 'Ouah! Ouah!' et le chat dit: 'Miaou! Miaou!'"	027FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!"
	028FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!"
	029FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!"
	030FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!"
	031FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!".
	032FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!".
	033FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!".
	034FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!".
	035FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!".
	036FR	Pourquoi Le
	037FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!".

Quadro 1: Propostas e produções realizadas pelos alunos franceses

E, na sequência, acompanhemos o quadro com as propostas e produções dos alunos brasileiros:

Consigna	Código	Título do manuscrito
PTL1	001BR	Por que o tubarão é gordo
	002BR	Porque a borboleta voa
	003BR	Porque a girafa tem manchas
	004BR	Por que a girafa tem um pescoço comprido
	005BR	POR QUE A GIRAFA TEM PESCOÇO COMPRIDO
	006BR	POR QUE A GIRAFA TEM UM PESCOÇO LONGO
	007BR	Por que o leão tem juba grade
PTL2	008BR	Por que o elefante tem a tromba grande
	009BR	Por que a onça tem pintas
	010BR	Porque o elefante tem uma tromba grande
	011BR	Por que o peixe mora na água
	012BR	Porque o caranguejo não tem cabeça

	013BR	POR QUE A BORBOLETA TEM ASAS
	014BR	Por que o Elefante tem tromba grande
PTL3	015BR	Por que o macaco pegava banana do velho
	016BR	Papagaios e Girafas
	017BR	Por que o tigre tem listras
	018BR	Os caçadores e os Passarinhos
	019BR	COMO SURGIRAM OS COGUMELOS?
	020BR	Porque os anjos moram no céu
	021BR	Reinos Distantes
PTL4	022BR	Porque o gorila bate no peito
	023BR	Por que o gato mia
	024BR	Por que a onça tem pintas pretas
	025BR	Por que a girafa tem o pescoço comprido
	026BR	Porque a lebre corre
	027BR	Porque a onça tem pintas pretas
PTS1: “Por que o gato faz ‘miau’, e o cachorro faz ‘au-au’?”	028BR	Por que o gato faz miau, e o cachorro faz au, au?
	029BR	Por que o gato faz miau, e o cachorro faz au, au?
	030BR	Por que o gato faz miau, e o cachorro faz au, au?
	031BR	Por que o gato faz miau, e o cachorro faz au, au?
	032BR	Por que o gato faz miau, e o cachorro faz au, au?
	033BR	Por que o gato faz miau, e o cachorro faz au, au?
	034BR	Por que o gato faz miau, e o cachorro faz au, au?

Quadro 2: Propostas e produções realizadas pelos alunos brasileiros

Nos tópicos que seguem, explicaremos a forma de coleta e o tratamento posterior aplicado a estes manuscritos para a realização do trabalho comparativo.

3.4 Procedimentos de coleta

A coleta destes manuscritos brasileiros e franceses foi realizada nas duas escolas entre os meses de março a julho de 2011. Neste empreendimento, buscou-se preservar toda a conjuntura da situação real de sala de aula nas duas escolas: a dinâmica própria das relações de ensino e aprendizagem, as configurações do meio físico, as práticas didáticas rotineiras e as relações de alteridade entre os sujeitos participantes. Para as produções textuais, houve, então, total abertura às intervenções das professoras durante a escritura dos alunos e interferência mínima – no sentido de uma interação menos direta com os sujeitos participantes – por parte dos pesquisadores.

3.5 A organização do material coletado

Após serem recolhidos e reunidos, constituindo-se assim nosso *corpus* de pesquisa, os manuscritos dos alunos franceses e brasileiros passaram por processos de catalogação, de transcrição e de descrição. No primeiro caso, cada manuscrito recebeu uma codificação específica, a fim de facilitar sua referência em nosso trabalho de análise. Deste modo, nas produções do Brasil, distinguimos cada manuscrito por uma numeração, que vai de 001 a 034 – de acordo com as datas de realização das propostas –, acrescida do código BR ao final. Portanto, o conjunto das produções brasileiras vai do manuscrito ‘001BR’ até o ‘034BR’. Seguindo estas mesmas especificações, mas alterando o código final para FR, temos o conjunto de produções francesas, o qual vai do manuscrito ‘001FR’ até o ‘037FR’.

Tratemos agora dos procedimentos de transcrição. E como apropriadamente nos adverte Ochs (1979), esta representa uma tarefa complexa, que não se resume em um problema mecânico de fácil resolução. Ao contrário, consiste em uma operação que demanda decisões delicadas, as quais podem gerar sérias conseqüências teóricas. Somemos a isto o fato de que lidamos aqui com escritas infantis, de alunos recém-alfabetizados, ou seja, escritas ainda não estabilizadas, de escreventes principiantes que possuem pouca experiência com o traçado dos caracteres, a segmentação entre as palavras e o uso da pontuação (FERREIRO e PONTECORVO, 1996, p. 19). Feitas estas ressalvas, descreveremos, então, as formas de transcrição às quais submetemos o conjunto de manuscritos que compõem nosso *corpus*, quais sejam elas a transcrição *diplomática* e a *normativa*.

Ao transcrevermos diplomaticamente um manuscrito, buscamos reproduzi-lo em sua originalidade, isto é, preservando a escrita tal como a produziram os alunos, com seus possíveis erros de grafia e problemas de segmentação, rasuras, quebras de linha, paragrafação, dentre outros aspectos que venham a apresentar. A justificativa para a realização de tal procedimento é a facilitação da leitura do material textual, de maneira que suas “turbulências” – dado ser um manuscrito escolar em versão primeira, ou seja, sobre ele não se aplicou qualquer tratamento, em geral, convencionado na escola, de “higienização” dos “erros⁹⁴” e das rasuras –

⁹⁴ Com este grifo, queremos tão somente destacar a relatividade atual deste termo, apontado por muitos pesquisadores – principalmente da área da aquisição da linguagem escrita – como inadequado para definir aquilo que aparece como desvio em textos de escreventes novatos. Para um maior esclarecimento acerca desta temática, ver LOPES, 2005.

tornem-se um pouco mais amenas. Abaixo, dispomos um exemplo deste tipo de transcrição aplicada sobre um dos manuscritos do conjunto de dados brasileiros:

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Guilherme e ana Clarice

DINAMIZADORA: Manuelle DATA: 03 / 05 / 2011

TÍTULO DO TEXTO: Por que o tubarão e gorda

AUTOR: Guilherme e ana () ORIGINAL () RECONTO

PRODUÇÃO DE TEXTO

por que o tubarão e gordo

1	<u>era uma vez um tubarão que pega va comida</u>
2	<u>todos os dia ea baleia pedia comida ao tubarão</u>
3	<u>e dice que ia dar o dinheiro ^{outro dia} e não deu eo tubarão</u>
4	<u>foila ea baleio dise o dinheiro esta na caicha ^{in uma caicha}</u>
5	<u>caio você pode pegar com seus detes afiado ele</u>
6	<u>foi e que brol a caicha ea cacha ficol entala da na</u>
7	<u>bariga dele ele ficol gordo poriso que ele tem uma</u>
8	<u>bariga grande ele aprendel a lisão e fim</u>
9	
10	

Figura 1: Transcrição diplomática⁹⁵ do manuscrito 001BR⁹⁶

Se a transcrição diplomática pode nos auxiliar na leitura destes manuscritos que analisamos, a normativa, por sua vez, embora represente uma tarefa mais complexa e sujeita a alguns riscos⁹⁷, amplia esta possibilidade, uma vez que muito daquilo que, em geral, pode entrar a leitura e a compreensão naquelas produções – como já referimos acima, as rasuras, problemas de grafia, de segmentação, etc. – fica suprimido em sua versão normativa, dando lugar a um texto aparentemente mais “harmônico” e dentro dos padrões gramaticais.

⁹⁵ Na ilustração, a faixa numérica à esquerda, correspondente às linhas do texto, não consta na folha original do manuscrito. Durante as transcrições, decidimos por incluí-la, pretendendo, deste modo, tornar mais rápida e fácil a localização de trechos específicos no interior dos textos. Também as demais transcrições, brasileiras e francesas, assim como as normativas sofreram esta modificação.

⁹⁶ Ao final da dissertação, anexamos a folha original digitalizada deste manuscrito para consulta pelo leitor interessado.

⁹⁷ Por guiar-se o pesquisador, neste procedimento, por um profundo trabalho interpretativo.

Isto significa dizer, por exemplo, que nas transcrições normativas são ocultados certos tipos de rasuras, como aquelas que representam porções de texto apagadas pelos alunos, assim como são ajustadas no texto aquelas que representam acréscimos ou substituições, buscando-se assim tornar a leitura do material textual mais fluida. E ainda, que as justaposições ou separações indevidas de vocábulos, bem como os desvios de grafia e de pontuação são corrigidos na transcrição destes manuscritos⁹⁸, isto é, neste tipo de transcrição, trabalhamos no sentido de estabelecer a correspondência dos elementos do texto com sua forma convencional mais próxima. Enfim, todo um trabalho de “ajustamento” é realizado por meio deste instrumento metodológico.

E para além destes aspectos relativos à legibilidade, em nosso trabalho, as transcrições normativas nos possibilitaram também maior eficácia em grande parte dos processos de contagem, os quais seriam bastante mais dispendiosos caso fossem realizados sobre os próprios manuscritos, em versão original, onde, não raro, nos defrontamos com aquelas situações próprias de um texto em primeira versão, dantes já aludidas.

Para melhor nos situarmos acerca do que explicamos acima, trazemos na sequência um exemplo de transcrição normativa, esta efetuada sobre um dos manuscritos brasileiros, o qual, a propósito, é o mesmo retratado na figura 1 deste subtópico, aquela em que segue ilustrada a transcrição diplomática. Em sendo assim, é possível estabelecer um paralelo entre os dois processos de transcrição de que tratamos e os quais fazem parte do instrumental metodológico aplicado nesta pesquisa.

⁹⁸ Se, no entanto, isto não for identificado como uma operação intencional por parte do aluno.

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA
ESCOLA CRIAR E RECREAR
APRENDIZ: Guilherme e Ana Clarice
DINAMIZADORA: Manuele **DATA:** 03.05.2011
TÍTULO DO TEXTO: Por que o tubarão é gordo
AUTOR: Guilherme e Ana Clarice

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que o tubarão é gordo

1	_____ Era uma vez um tubarão que pegava comida
2	<u>todos os dias e a baleia pediu comida ao tubarão</u>
3	<u>e disse que ia dar outro dia e não deu. E o tubarão</u>
4	<u>foi lá e a baleia disse: “o dinheiro está em uma caixa.</u>
5	<u>Caiu. Você pode pegar com seus dentes afiados”. Ele</u>
6	<u>foi e quebrou a caixa e a caixa ficou entalada na</u>
7	<u>barriga dele. Ele ficou gordo, por isso que ele tem uma</u>
8	<u>barriga grande. Ele aprendeu a lição e fim.</u> _____

Figura 2: Transcrição normativa do manuscrito 001BR

Consecutivamente a estas operações de transcrição que mencionamos anteriormente, empreendemos um sistemático trabalho de organização e descrição dos dados dos manuscritos em tabelas, a partir das quais nos foi possível relacionar elementos distintos – tanto das produções brasileiras, quanto das francesas e entre si – e estabelecer observações quantitativas que serviram de subsídio às nossas análises.

Nesta direção, tabulamos dados relativos à presença e quantidade de palavras, personagens, verbos em geral e verbos de discurso reportado (VDR), enunciados de discurso reportado (EDR) e tipos de DR encontrados no conjunto dos manuscritos do Brasil e da França. A definição destas categorias, pois, é item que abordamos no próximo tópico.

3.6 Categorias de análise

Para desenvolvermos as análises que figuram no capítulo subsequente a este, e tendo em vista os objetivos a que nos propomos com esta pesquisa, realizamos sobre os contos dos alunos brasileiros e franceses um minucioso

trabalho de esquadramento, buscando, neles, identificar os elementos relacionados ao DR, assim como descrever a presença e os modos de representação deste fenômeno por parte daqueles jovens escreventes nos textos que coletamos. Por este expediente, especificamos algumas categorias – apresentadas nos subtópicos abaixo – por meio das quais detalharemos tal presença e indicaremos ainda as semelhanças e as diferenças encontradas entre os manuscritos franceses e brasileiros no que diz respeito ao DR.

3.6.1 Palavras

A busca por uma delimitação da noção de palavra irremediavelmente nos coloca diante de uma querela tão antiga entre os morfólogos quanto complexa em sua resolução, de sorte que os manuais de morfologia e as gramáticas tradicionais, em geral, podem conter definições completamente diferentes ou dissonantes entre si deste mesmo conceito.

Esquivando-nos destas questões em razão de nossos propósitos outros, neste trabalho, tomaremos por “palavra” a noção devida a Mattoso Câmara (2007), que atribui ao termo o significado de ‘unidade linguística portadora de significação externa’. E, de modo complementar, assumiremos a definição proposta por Abaurre et al (2003, p. 156) de que as ‘palavras’ são unidades lingüísticas de som e significado que entram na composição dos enunciados da língua.

Para deixarmos ainda mais claro do que falamos quando nos referimos a ‘palavras’ em nossas descrições posteriores, entenda-se o termo como a unidade vocabular situada entre dois espaços em branco dentro da estrutura textual dos manuscritos observados.

3.6.2 Enunciados de discurso reportado – EDR

Uma vez que nossa pesquisa filia-se a uma abordagem discursiva, necessitamos estabelecer unidades de análise dentro deste enfoque. Nesta perspectiva, decidimos delimitar nos manuscritos aquilo a que chamamos de *enunciado de discurso reportado* (EDR) e que, operacionalmente, corresponde a uma unidade organizada, em cujo centro situa-se um verbo conjugado, este, por sua

vez, associado ao discurso reportado⁹⁹. Entretanto, para o nosso trabalho, essa definição por si só não é suficiente¹⁰⁰, haja vista a presença significativa de diálogos (DR) em grande parte dos contos produzidos pelos alunos. E, assim como pontuam Ferreiro e Pontecorvo (op. cit.), alguns turnos de fala em discurso direto, por exemplo, podem constituir-se em uma simples expressão de aceitação ou negação (sim / não), bem como uma interjeição (olá!) ou exclamação (cuidado!), somando-se a isso, ainda, as onomatopéias. Pela especificidade deste estudo, pois, decidimos que, nos manuscritos, qualquer turno de fala, seja qual for o seu conteúdo, fica também incluído na categoria de EDR.

Os recortes de EDR nos manuscritos, portanto, foram feitos a partir da identificação dos verbos de DR, de quem os enunciava, daqueles a quem se referiam ou daqueles a quem se dirigiam (os interlocutores, quando se pusesse o caso), do conteúdo reportado por tais verbos¹⁰¹, enfim, de todos os atos de fala reportados na voz do narrador ou dos personagens.

A título de ilustração, observemos o quadro abaixo, no qual apresentamos os recortes de EDR efetuados em um dos manuscritos brasileiros:

Manuscrito 009BR		
Código	Linha	EDR ¹⁰²
009BREDR1	7, 8	(narrador / mãe disse para seu filho, a onça) [e chegou em casa] <i>a mãe dele – que foi?</i>
009BREDR2	8	(onça responde para a mãe) – <i>o parque fechou!</i>
009BREDR3	9	(mãe pergunta para a onça) – <i>ah, sim, filho, quer brincar com sua mãe?</i>
009BREDR4	10	(onça responde para a mãe) – <i>não, quero brincar com papai.</i>
009BREDR5	10	(mãe disse para a onça) – <i>não, ele {está} trabalhando.</i>
009BREDR6	11	(onça disse para a mãe) – <i>ah, então, eu vou para a casa do meu amigo brincar.</i>
009BREDR7	11, 12	(mãe disse para onça) – <i>tá, mas, vai com cuidado, ouviu?</i>
009BREDR8	12	(onça disse para a mãe) – <i>tá bom!</i>

⁹⁹ Esta categoria verbal é denominada em nosso trabalho de ‘verbo de discurso reportado’ (VDR), e suas especificações serão explicitadas mais à frente.

¹⁰⁰ Já que pretendíamos, com a delimitação desta unidade, isolar todas as ocorrências de DR nos manuscritos.

¹⁰¹ Todos estes elementos organizados nas unidades-enunciado.

¹⁰² As porções de texto apresentadas nesta coluna foram retiradas da transcrição normativa do manuscrito.

009BREDR9	19	(onça perguntou para seu amigo) – <i>como a tinta não sai?</i>
009BREDR10	19	(amigo responde para a onça) – <i>desculpa!</i>
009BREDR11	19, 20, 21	(onça falando para o amigo) – <i>eu vou falar para minha mãe</i> [porque ele {o amigo} derramou tinta preta nele].
009BREDR12	23, 24	(narrador disse sobre a onça) e <i>rezou para a tinta sair.</i>
<p>LEGENDA: [] = co-texto; () = enunciador; / = mudança de enunciador; ■ = pontuação acrescentada pelo pesquisador; { } = termo(s) inserido(s) pelo pesquisador; <i>Itálico</i> = sequência do EDR.</p>		

Quadro 3: Recortes de EDR no manuscrito 009BR

A definição dos EDRs nos manuscritos brasileiros e franceses está intimamente ligada à delimitação de duas outras de nossas categorias de análise, sobre as quais discorreremos nos subtópicos abaixo.

3.6.3 Verbos de discurso reportado – VDR

Os verbos de discurso reportado (doravante VDR) representam um dos componentes essenciais que podem figurar na estruturação do discurso reportado e, de acordo com o referencial teórico a que nos filiamos, podem ser divididos em verbos *dicendi* e verbos *sentiendi*¹⁰³, atuando como introdutórios dos conteúdos de fala reportados em um dado discurso ou aparecendo, na composição do DR, em forma de incisa.

Delimitada, pois, sua função no âmbito do DR – essencialmente, introduzir ou sinalizar, em um dado discurso, a presença de um discurso outro – a diferenciação *dicendi* - *sentiendi* se estabelece a partir de alguns efeitos de sentido produzidos pelo emprego destes verbos na enunciação. Assim, os verbos *dicendi* ou ‘verbos de dizer’ portariam em si um valor declarativo, exprimindo em seu significado que uma enunciação fora efetuada; os verbos *sentiendi* ou ‘de sentir’ (GARCIA, 1986, p.131),

¹⁰³ Uma interessante distinção entre verbos *dicendi* e verbos *sentiendi*, ou, mais amplamente, verbos que exprimem processos mentais pode ser encontrada em Rabatel (2003), que opõe os verbos de fala a aqueles por meio dos quais são inferidos atos de fala, o que põe em jogo uma parcela de leitura interpretativa. Apesar de sua atestada importância nos estudos que envolvem o discurso reportado (ROSIER, 2008; MAINGUENEAU, 2008; BORÉ, 2009, 2010, dentre outros), neste trabalho, não nos deteremos nesta questão, sobretudo, em razão de nosso tempo limitado no mestrado.

por sua vez, fariam as vezes do verbo de dizer, isto é, do ponto de vista lógico-sintático, suporiam a existência de um legítimo verbo *dicendi* oculto, mas, como variante deste, denotariam, ainda, uma carga de afetividade subjacente ao sentido expresso.

Nos manuscritos que investigamos, a estas categorias verbais, atribuímos as seguintes designações para o desenvolvimento de nossas observações:

- **VI – Verbo Introdutor:** verbo (*dicendi* ou *sentiendi*) que atua como introdutor de um conteúdo de fala na narrativa;
Ex¹⁰⁴: (001BR) *a baleia disse – o dinheiro está em uma caixa. Caiu! Você pode pegar com seus dentes afiados.*
- **VID – Verbo Introdutor Dicendi**
Ex: (003FR) *Son père ne savait même pas ce qu'il avait demandé à son enfant de planter¹⁰⁵.*
- **VIS – Verbo Introdutor Sentiendi**
Ex: (0023FR) *[et un animal avait tremper sa une patte dans l'eau]¹⁰⁶ et cria – l'eau est bonne¹⁰⁷.*
- **iVD – Incisa de Verbo Dicendi:** verbo *dicendi* que, no DR, projeta um conteúdo de fala, porém, não em posição de introdutor, mas em forma de incisa.
Ex: (026BR) *– já sei o q posso fazer – disse o coelho – vou apostar uma corrida com você.*

3.6.4 Formas de discurso reportado – DR

Em conformidade com a linha teórica que assumimos neste estudo, buscamos, nos manuscritos, identificar as formas ou tipos de discurso reportado produzidas pelos alunos escreventes na composição de seus contos.

Do que fora exposto no capítulo precedente a este, contudo, vimos que as fronteiras entre as palavras de uns e de outros amalgamadas no interior das enunciações podem revelar-se muito tênues e difíceis de serem delimitadas,

¹⁰⁴ Todos os exemplos dispostos nesta seção são sequências textuais transcritas normativamente, retiradas dos manuscritos brasileiros ou franceses investigados.

¹⁰⁵ Em português: “Seu pai nem mesmo sabia o que ele tinha pedido a seu filho para plantar”.

¹⁰⁶ Excerto co-textual, para auxiliar na compreensão do enunciado.

¹⁰⁷ Em português: “[e um animal molhou sua pata na água] e gritou – a água é boa”.

sobretudo quando vislumbradas em materiais textuais produzidos por jovens alunos recém-alfabetizados, isto é, escreventes pouco experientes, ainda em processo de aquisição e de estabilização no que diz respeito ao sistema de escrita. Neste sentido, para o desenvolvimento desta tarefa de inventariação das estruturas de DR encontradas nas malhas do tecido textual produzido pelos alunos brasileiros e franceses, primeiramente, tomamos em consideração os limites sintáticos através dos quais se construíam tais estruturas. E, nos casos em que este referencial se mostrou insuficiente ou mesmo impreciso¹⁰⁸ na identificação das formas investigadas, conduzimo-nos por um trabalho interpretativo, adentrando nos limites semânticos das estruturas observadas.

No conjunto dos manuscritos escolares brasileiros e franceses observados, portanto, nos foi possível repertoriar 16 formas diferentes de discurso reportado produzidas pelos alunos. Na tabela abaixo, descrevemos e exemplificamos cada uma destas formas:

FORMA DE DR	DESCRIÇÃO	CARACTERÍSTICA	EXEMPLOS ¹⁰⁹
DD	Discurso Direto	EDR em DD que aparece no texto sem a introdução de um verbo dicendi/ sentiendi e, geralmente, como parte de um diálogo (alternância de turnos de fala)	<u>025BREDR4</u> (girafa responde para o leão) – oi, senhor leão! <u>029FREDR4</u> (le chat répond au chien) – parce que je suis un chat.
VID+DD	Verbo Introdutor Dicendi + Discurso Direto	EDR em DD introduzido no texto por meio de um verbo dicendi	<u>014FREDR2</u> (narrateur/la mère dit au enfant) La mère dit: viens goûter! <u>027BREDR3</u> (narrador/leão falando para a onça) O leão disse – acho que você deve procurar os meus amigos passarinhos.
VIS+DD	Verbo	EDR em DD	<u>023FREDR1</u> (narrateur/un

¹⁰⁸ Recordemos, mais uma vez, que se tratam de escritas infantis, ou seja, materiais textuais produzidos por escreventes iniciantes no mundo da escrita, de suas convenções e de seu funcionamento.

¹⁰⁹ Os excertos textuais dispostos nesta coluna foram retirados das transcrições normativas dos manuscritos brasileiros e franceses, buscando-se, desta forma, tornar mais fluida sua leitura nesta tabela.

	Introdutor Sentiendi + Discurso Direto	introduzido no texto por meio de um verbo sentiendi	animal) [et un animal avait tremper sa une patte dans l'eau] et cria – l'eau est bonne.
s/VI+DD	Discurso Direto sem Verbo Introdutor	EDR em DD que aparece no texto sob a elisão de um verbo introdutor dicendi/ sentiendi esperado	<u>002BREDR3</u> (narrador/borboleta falando para a sra. tartaruga) aí, ela – como vou alcançar o sol se não sei voar? Se também não tenho asas e a senhora não sabe colocá-las? <u>030FREDR4</u> (narrateur/le chat) et 'miaou, miaou'.
DD do narrador	Discurso Direto do Narrador	EDR em DD atribuído no texto ao narrador	<u>024FREDR3</u> (narrateur) Et maintenant, quand c'est qu'il y a des loups garous dans le coin, on fait attention. <u>017BREDR4</u> (narrador falando para o leitor) em língua de onça, é claro, não é? Onça não fala; ou será que fala?
DD+iVD +DD	Discurso Direto + Incisa de Verbo Dicendi + Discurso Direto	EDR em DD que aparece no texto sem a introdução de um verbo dicendi/sentiendi e é seguido de uma incisa de verbo dicendi e de outra sequência em DD	<u>026BREDR3</u> (coelho diz para a lebre/narrador/coelho continua falando com a lebre) – já sei o q posso fazer – disse o coelho – vou apostar uma corrida com você.
DD+iVD	Discurso Direto + Incisa de Verbo Dicendi	EDR em DD que aparece no texto sem a introdução de um verbo dicendi/sentiendi e é seguido de uma incisa de verbo dicendi	<u>030BREDR9</u> (cachorro responde para o gato/narrador) está certo – disse o cachorro.
VID+DD+ iVD+DD	Verbo Introdutor Dicendi + Discurso Direto + Incisa de Verbo Dicendi + Discurso Direto	EDR em DD que aparece no texto sob a introdução de um verbo dicendi e é seguido de uma incisa de verbo dicendi e de outra sequência em DD	<u>013BREDR2</u> (narrador/coelho respondendo para a borboleta) O coelho disse – sim I Disse o coelho – na caverna.
VID+DI	Verbo	EDR em DI introduzido	<u>024BREDR1</u> (narrador falando sobre a onça) [ela tentou se

	Introdutor Dicendi + Discurso Indireto	no texto por meio de um verbo dicendi	pintar, mas não conseguiu se pintar] ela pediu a ajuda do amigo dela. <u>034BREDR2</u> (narrateur, sur le chien et le chat) ils décidaient de former une famille.
VID+que +DI	Verbo Introdutor Dicendi + que + Discurso Indireto	EDR em DI introduzido no texto por meio de um verbo dicendi seguido da partícula subordinativa 'que'	<u>002BREDR2</u> (narrador disse sobre a sra. tartaruga) aí, ela disse que só com a estratégia do sol.
VID+se +DI	Verbo Introdutor Dicendi + se + Discurso Indireto	EDR em DI introduzido no texto por meio de um verbo dicendi seguido da partícula subordinativa 'se'	<u>016FREDR2</u> (narrateur) le petit enfant demande [à sa mère] s'il pouvait devenir président. <u>013BREDR1</u> (narrador diz sobre a borboleta) e ela perguntou para o coelho se ele sabia onde tinha asas.
VIS+DI	Verbo Introdutor Sentiendi + Discurso Indireto	EDR em DI introduzido no texto por meio de um verbo sentiendi	<u>026FREDR1</u> (narrateur) le petit homme pleuras de son arbre qu'il avait fait. <u>015BREDR1</u> (narrador) os macacos iam reclamar para o rei Leão por que ele [o macaco] ficava pegando banana dos outros macacos.
VID+DN	Verbo Introdutor Dicendi + Discurso Narrativizado	EDR em DN introduzido no texto por meio de um verbo dicendi	<u>023BREDR1</u> (narrador) o gato fez um acordo em libras com a senhorita zebra. <u>001FREDR2</u> (narrateur) mais il ne voulait pas le dire [ce qu'il a planté].
VIS+DN	Verbo Introdutor Sentiendi + Discurso Narrativizado	EDR em DN introduzido no texto por meio de um verbo sentiendi	<u>009BREDR12</u> (narrador disse sobre a onça) e rezou para a tinta sair. <u>029FREDR5</u> (narrateur) Et après, le chat et le chien se disputait.
VID+DIL	Verbo Introdutor Dicendi + Discurso Indireto Livre	EDR em DIL introduzido no texto por meio de um verbo dicendi	<u>021FREDR1</u> (narrateur) Il était une fois une femme qui n'avait pas d'enfant et voulait des animaux comme enfants.

DIL	Discurso Indireto Livre	EDR em DIL que aparece no texto sem a introdução de um verbo dicendi/sentiendi	<u>005FREDR1</u> (narrateur/l'homme préhistorique) [et soudain quand il a entendu un bruit! splatche!] C'était un truc bizarre.
<p>Legenda da coluna de Exemplos: () = enunciadores do EDR; [] = co-texto; Sublinhado = código do manuscrito e do EDR referidos; Negrito = sequência do EDR.</p>			

Tabela 1: Formas de DR nos manuscritos brasileiros e franceses

Discutidos todos estes aspectos metodológicos, passaremos, então, à descrição das observações acerca da presença do discurso reportado efetuadas sobre os dois conjuntos de manuscritos selecionados para a pesquisa.

Capítulo 4

Duas práticas de textualização em um olhar: o lugar do diálogo

Reportando-se ao trabalho com os *corpus* de textos produzidos¹¹⁰ por alunos, Boré (2006, p. 7) nos adverte sobre um aspecto de grande relevância, ao qual já nos referimos no capítulo anterior: tais textos não são linguisticamente normatizados e, a não ser que lhes seja aplicada esta normatização, alguns problemas associados à sua codificação e interpretação tornam-se evidentes, dificultando o seu estudo. Por esta asserção, pretendemos pôr em relevo um dos principais desafios com os quais nos deparamos na condução da análise a ser apresentada. Na mesma direção, é importante enfatizarmos as dificuldades enfrentadas durante o processo de descrição das formas de DR encontradas nos manuscritos dos alunos, tanto os brasileiros quanto os franceses. Algumas destas formas apresentam estruturas linguísticas e/ou sintáticas que flutuam entre uma categorização e outra de DR, o que, conforme esclarecemos em nosso traçado metodológico, impôs-nos um intenso trabalho reflexivo e interpretativo, a partir do qual sobressaem os dados quantitativos e as observações de cunho comparativo cuja discussão faremos mais adiante.

Tratamos aqui, portanto, de um trabalho minucioso, de esquadrinhamento dos textos, dos tipos e formas de rasuras, dos rabiscos e traços deixados sobre a folha de papel, na busca por um “objeto minimamente estável” a ser analisado, dentro do domínio tão heterogêneo e complexo que corresponde ao DR.

4.1 Presença do DR nos contos inventados

Sabemos, com Boré (2004), que os jovens escritores, muito frequentemente, recorrem ao diálogo em suas produções de ficção. Podemos dizer, em uníssono

¹¹⁰ Boré (2006, p. 7) diferencia ‘corpus de textos escolares prescritos’ (corpus préscrits) e ‘corpus de textos escolares produzidos’ (corpus produits), o primeiro representando o conjunto de textos reunidos a partir dos manuais escolares e dos textos da literatura de juventude, e o segundo referindo-se aos textos produzidos a partir do trabalho com gêneros textuais.

com a autora¹¹¹, que, nestas escritas iniciais¹¹², a narrativa é empreendida através de uma estreita relação com elementos do DR, essencialmente dialógico.

Outro aspecto relevante a ser apontado aqui no tocante à narrativa ficcional diz respeito ao 'lugar importante que ocupam os discursos representados nos gêneros ficcionais', o que, 'em geral, explica que nós os encontremos também nos gêneros escolares¹¹³ que destes são derivados'¹¹⁴ (BORÉ, 2012, p. 117).

Através destes aportes preliminares, queremos introduzir as observações efetuadas em nosso *corpus* a respeito da presença do discurso reportado.

Em ambas as produções analisadas, brasileiras e francesas, verificamos a presença de estruturas de DR na composição de algumas das narrativas. No gráfico abaixo, relacionamos quantitativamente esta presença no conjunto dos 34 manuscritos brasileiros em comparação com os 37 dos alunos franceses:

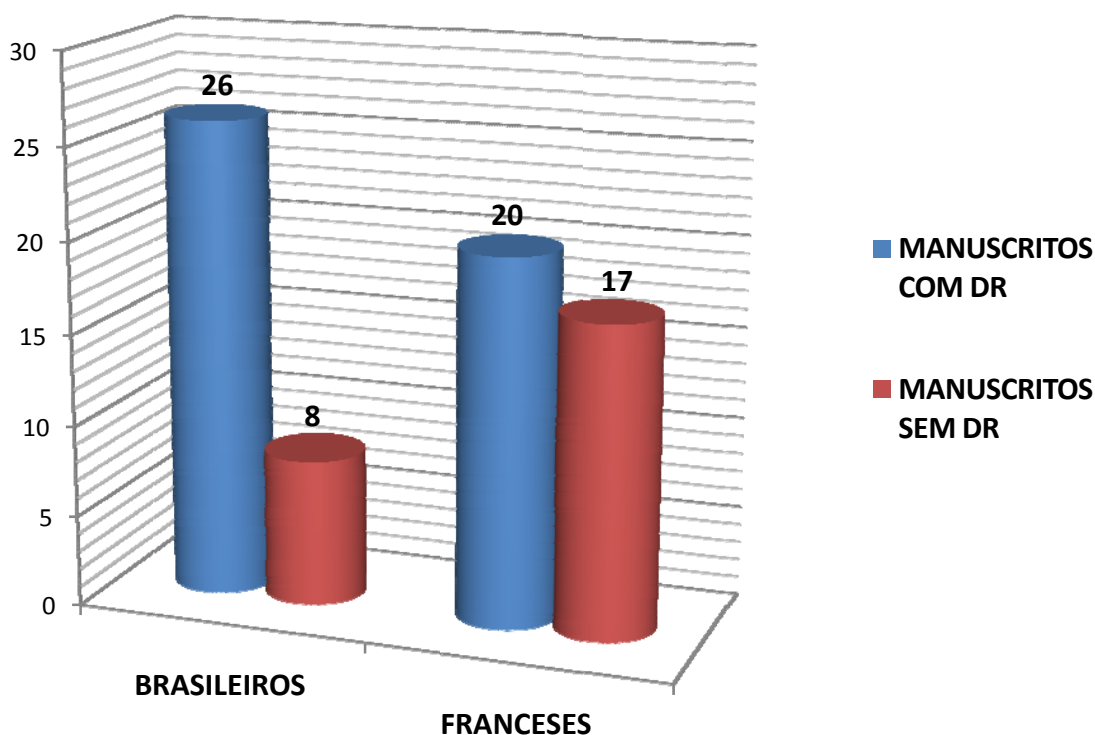


Gráfico 1: Presença do DR nos contos brasileiros e franceses

¹¹¹ Ver os trabalhos de Catherine Boré (2004, 2006, 2012 e, especialmente, 2010).

¹¹² De jovens alunos ainda em fase de aquisição da linguagem escrita, ou seja, crianças que estão começando a experienciar sistematicamente este universo.

¹¹³ Em Boré (2006), encontramos importantes apontamentos acerca dessa temática dos gêneros escolares.

¹¹⁴ « *La place importante qu'occupent les discours représentés dans les genres fictionnels en général explique qu'on les retrouve aussi dans les genres scolaires qui en sont dérivés* ».

Do exposto acima, notabilizamos que a presença de DR se manifesta em mais da metade dos manuscritos, tanto no caso das produções francesas quanto das brasileiras. Estas, entretanto, apresentam, quantitativamente, resultados mais expressivos neste aspecto: dos 34 manuscritos produzidos, apenas 8 não trazem qualquer forma de DR em sua composição. Em termos percentuais, isto significa que o DR está presente em 76,4% dos contos inventados pelos alunos brasileiros.

No conjunto das produções francesas, há, igualmente, maior quantidade de manuscritos com presença de DR. Contudo, a diferença percentual entre os dois grupos, isto é, os contos que trazem este elemento linguajeiro – DR – em sua composição e aqueles que não portam suas marcas é notadamente menor: 54% de manuscritos com DR para 45,9% sem DR.

Além da presença, observamos também a intensidade da ocorrência de DR nos contos investigados. O referencial a partir do qual mensuramos este dado foram as ocorrências de EDR identificadas em cada conjunto de manuscritos, do Brasil e da França. Acompanhemos o gráfico que segue, demonstrativo da frequência deste tipo de discurso nas produções investigadas:

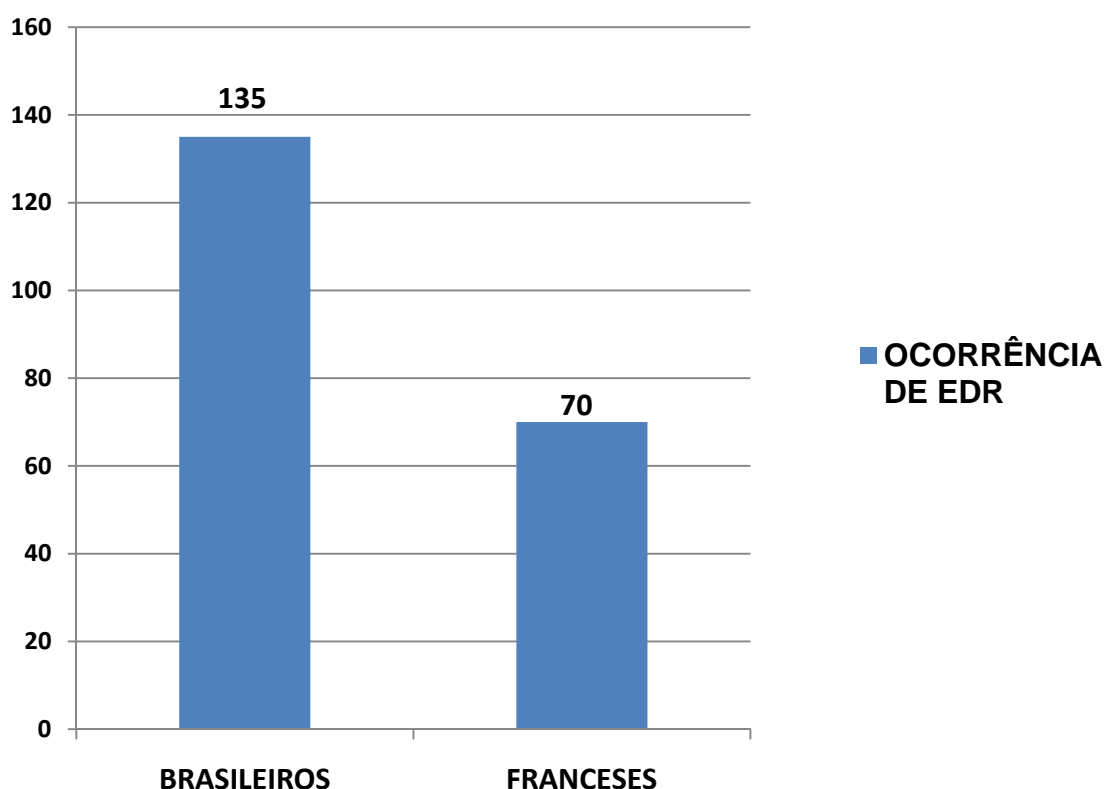


Gráfico 2: Ocorrência de EDR nos manuscritos franceses e brasileiros que apresentam DR

De acordo com a representação do gráfico, nos manuscritos brasileiros que apresentam DR (26/34), verifica-se a ocorrência de 135 EDRs, produzindo-se, assim, uma média de 5,19 ocorrências destes enunciados por manuscrito. Já nos contos franceses também com DR (20/37), o valor correspondente às ocorrências de EDR é 70, sendo a média destes enunciados por manuscrito igual a 3,5. Para melhor visualizarmos este conjunto de informações ora apresentadas, propomos a observação do gráfico subsequente, em que são relacionados os dados quantitativos discutidos até este ponto:

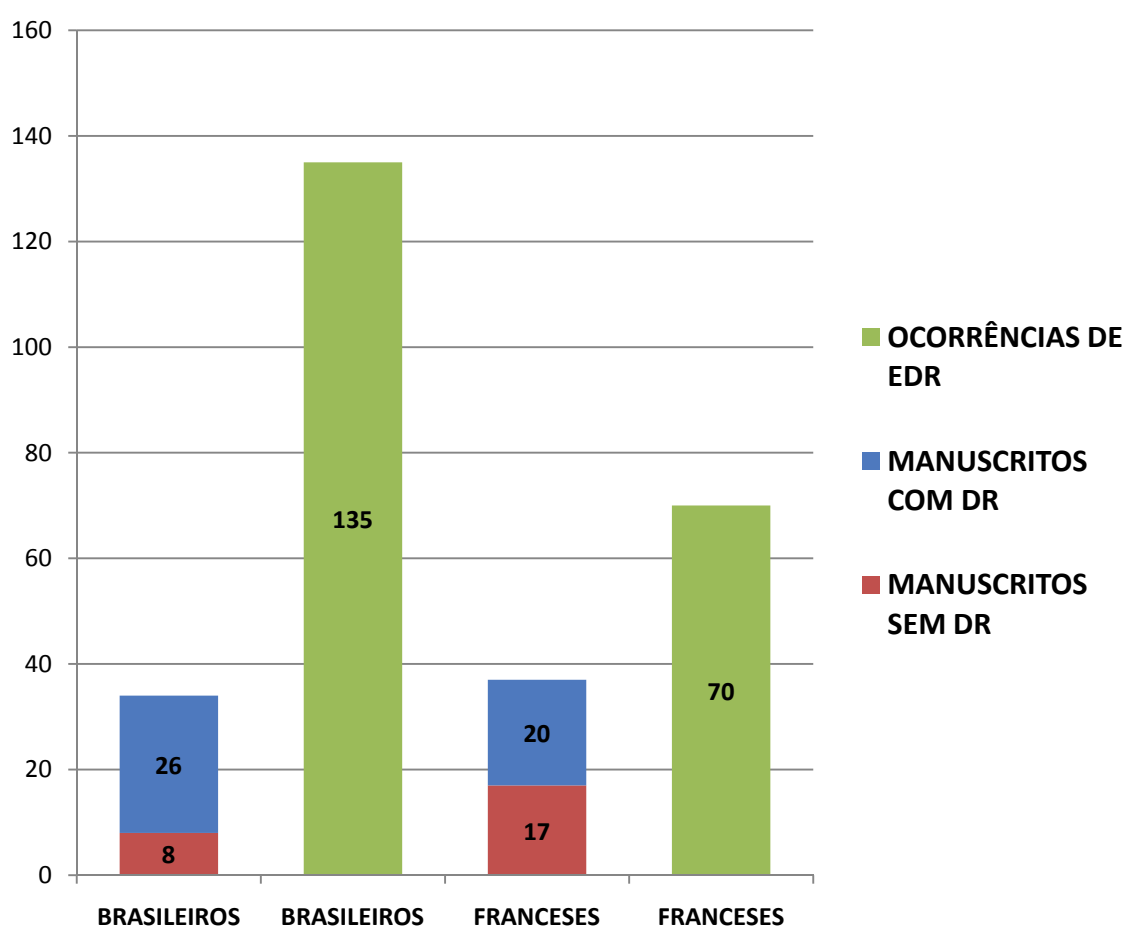


Gráfico 3: Presença de DR e ocorrência de EDR nos manuscritos franceses e brasileiros

Em síntese, podemos estabelecer algumas considerações: nos manuscritos dos alunos brasileiros não somente há presença do DR verificada em uma maior quantidade de produções como também suas ocorrências, em termos de EDR, são em maior número com relação aos contos dos alunos franceses. Esta frequência de

EDR, inclusive, chega a ser quase duas vezes maior nas produções brasileiras que aquela observada nas francesas.

Estes dados, por sua vez, ajudam a reforçar alguns pressupostos que foram discutidos em nossos delineamentos teóricos; dentre eles, que o DR representa um importante componente na aquisição e na elaboração da narrativa pelos jovens escreventes (BORÉ, 2010) – parcelas significativas das produções, tanto brasileiras (76,4%) quanto francesas (54%), apresentaram estruturas do DR em suas composições. Em contrapartida, as diferenças vislumbradas no quantitativo de EDR dos contos franceses e dos contos brasileiros suscitam-nos importantes questionamentos sobre quais seriam os fatores intervenientes nestas circunstâncias, uma vez que as produções textuais aconteceram sob orientações metodológicas semelhantes em ambos os países e centralizaram-se, sobretudo, em um mesmo referencial, o gênero conto etiológico,

Prosseguindo com as observações sobre o DR nos manuscritos escolares que coletamos, descreveremos, no tópico a seguir, a relação deste elemento com as consignas trabalhadas em sala de aula durante a pesquisa.

4.1.1 DR a partir das consignas

Um movimento interessante do DR pode ser observado nos manuscritos quando olhado em função das consignas que subsidiaram as produções. Tais elementos didáticos, como nos aponta Boré, consistem, dentro do contexto escolar, em um “*dizer de fazer, que é sempre do fazer de conta*” (2010, p. 102)¹¹⁵; e, por esta via, seus produtos textuais lhe remetem sempre uma **resposta dialógica**.

Assim como esclarecemos em nossas delimitações metodológicas, a análise aqui efetuada incide sobre manuscritos escolares brasileiros e franceses produzidos a partir de consignas semelhantes, às quais chamamos ‘PTL’, Produção com Tema Livre e ‘PTS’, Produção com Tema Sugerido. Partindo deste expediente, algumas relações envolvendo o DR puderam ser vislumbradas nos contos dos alunos, as quais parecem mais evidentes naqueles produzidos na escola francesa. Vejamos, a seguir, a tabela com a distribuição de DR e de EDRs por proposta realizada na instituição referida:

¹¹⁵ « un ‘dire de faire’, qui est toujours du ‘faire-semblant’ ».

Consigna	Código	Título ¹¹⁶	EDR	TEXTO COM DR	TEXTO SEM DR
PTL1	001FR	Comment sont apparues les plantes	∅	4	10
	002FR	Comment sont apparus les arc en ciel	∅		
	003FR	Comment sont apparus les arbres?	3		
	004FR	Comment est apparu lescoche	∅		
	005FR	Comment sont apparus les mots.	5		
	006FR	Comment sont apparus les hommes	∅		
	007FR	Comment est apparu l'électricité	∅		
	008FR	Comment est apparue la pluie	∅		
	009FR	Comment sont apparus les flocons de neige?	∅		
	010FR	Comment sont apparus les habits	∅		
	011FR	Comment est apparu le soleil	2		
	012FR	Comment sont apparus les soleils	∅		
	013FR	Comment est apparu le soleil	∅		
	014FR	L'enfant et sa famille	6		
PTL2	015FR	Pourquoi les chauves-souris habitent-elles dans le noire?	∅	6	6
	016FR	L'enfant au président	8		
	017FR	Comment est apparue la mer?	∅		
	018FR	Pourquoi la mer est salée?	2		
	019FR	Les mercenaires	∅		
	020FR	Comment est apparue la mer?	∅		
	021FR	Comment sont apparus les animaux?	2		
	022FR	Comment les singes font pour grimper sans glisser.	∅		
	023FR	Comment est apparue la mer?	1		
	024FR	Comment est apparu le soleil	3		
	025FR	Comment les perroquets ont eu des couleurs?	∅		
	026FR	Comment sont apparus les arbres?	1		
SUBTOTALS REFERENTES ÀS PTLs				7	19
PTS Tema sugerido: "Pourquoi le chien dit: 'Ouah! Ouah!' et le chat dit: 'Miaou! Miaou!'"	027FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!"	1	10	1
	028FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!"	∅		
	029FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!"	10		
	030FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!"	4		
	031FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!".	2		
	032FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!".	3		
	033FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!".	1		
	034FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!".	4		
	035FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!".	5		
	036FR	Pourquoi Le	3		
037FR	Pourquoi le chien dit: "Ouah! Ouah!" et le chat dit: "Miaou! Miaou!".	4			
SUBTOTALS REFERENTES À PTS				11	0

Tabela 2: DR por Consigna nos manuscritos franceses

Primeiramente, é interessante observarmos que o DR aparece em todas as propostas analisadas, embora com valores quantitativamente variáveis. Situando-

¹¹⁶ Os títulos aqui apresentados foram transcritos normativamente a fim de facilitar sua leitura.

nos, especificamente, nas duas primeiras propostas (001FR a 026FR), que são de tema livre e foram realizadas em momentos diferentes, constatamos, na primeira, uma baixa ocorrência de DR: na PTL1, apenas 4 apresentam DR, em um total de 14 manuscritos; e, na segunda, PTL2, uma presença, quantitativamente, um pouco mais expressiva de DR que a primeira: metade das produções realizadas (6/12) têm traços deste tipo de discurso em sua composição. Por conseguinte, somando-se o número de EDRs dos contos nos quais o DR comparece em cada uma das propostas (PTL1 e PTL2), verifica-se que os resultados são bastante aproximados (16 EDRs, na PTL1; e 17, na PTL2); e, quando comparados aos dados da terceira proposta (PTS), representam, pode-se dizer, quantidades pequenas de ocorrência de EDR. Para visualizar mais claramente estas relações, consideremos os dados do gráfico proposto na sequência:

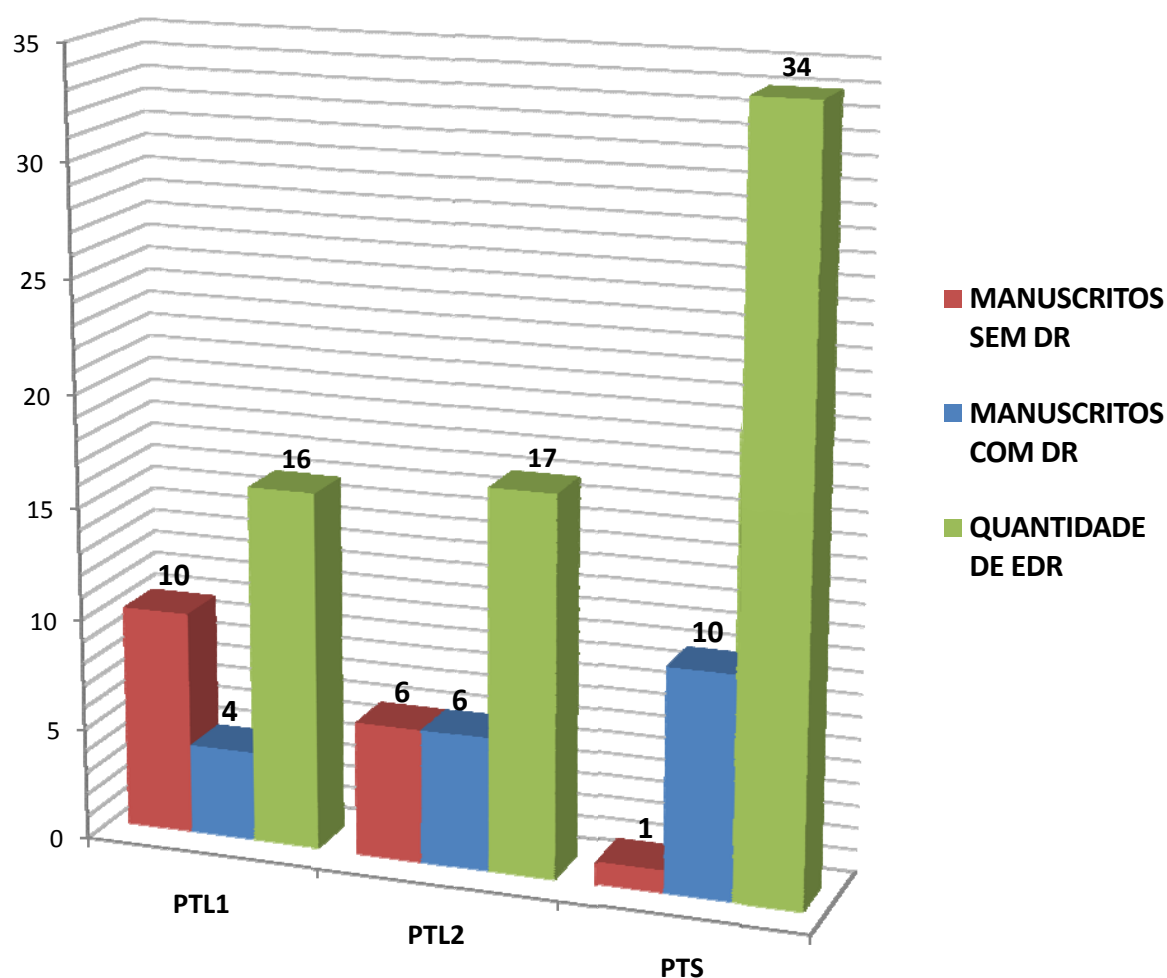


Gráfico 4: DR e EDR por consigna nos manuscritos franceses

A imagem ilustrada nos fornece a percepção de um movimento crescente no sentido da presença (colunas azuis) e da frequência (colunas verdes) do DR na realização das propostas no decorrer da pesquisa, conseqüentemente, gerando um movimento contrário nas colunas que indicam o número de manuscritos sem DR (colunas vermelhas). Vejamos mais nitidamente tal movimento no gráfico abaixo:

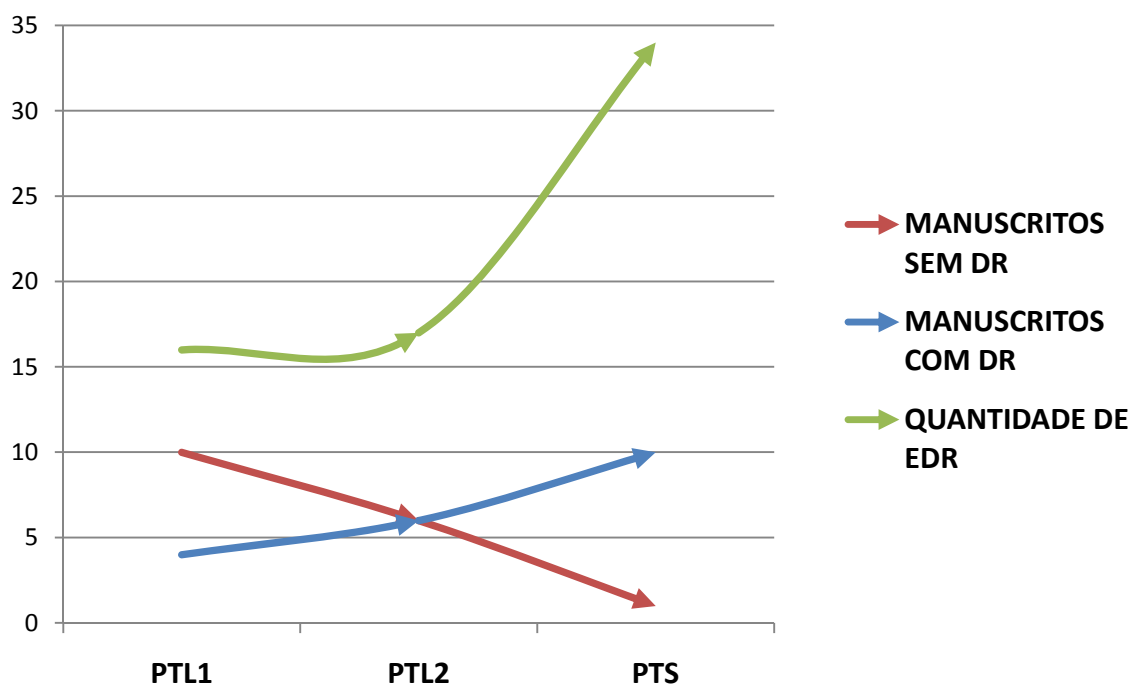


Gráfico 5: Movimentos de DR e EDR nas consignas dos manuscritos franceses

O que chama a nossa atenção é, especialmente, o movimento esboçado na terceira proposta, PTS, na qual se verifica, em relação às outras duas, PTL1 e PTL2, um aumento bastante significativo do número de manuscritos com DR e, principalmente, da quantidade de EDRs produzidos pelas díades a partir da consigna trabalhada. Vejamos no gráfico 4: da primeira para a segunda consigna, o número de contos com DR sobe de 4 para 6, e, da segunda para a terceira, esse número quase é duplicado, passando, então, para 10. Já os valores totais de ocorrências de EDR na primeira e na segunda consignas mantêm-se próximos, 16 e 17 respectivamente, chegando a duplicar da segunda para a terceira (de 17, na PTL2, para 34, na PTS).

Para nós, estes dados parecem indicar um efeito interessante. Na consigna da última proposta, PTS, de acordo com a tabela 2, exposta mais acima, encontramos a seguinte sugestão de tema aos alunos para a escritura do conto: “Pourquoi le chien dit: ‘Ouah! Ouah’ et le chat dit: ‘Miaou! Miaou!’”, em português,

“Porque o cachorro diz ‘au, au’ e o gato diz ‘miau, miau’”. A proposição de um tema que evoca a ação de falar, tanto pela presença da forma verbal ‘dit’ (diz/disse, em português), quanto pela própria representação deste dito (‘au, au’, ‘miau, miau’), gera visivelmente uma reação proliferativa na produção de DR (EDR) nas narrativas desta proposta por parte das díades. Comparemos este fenômeno em termos de média de EDR por consigna para que melhor o possamos divisar:

Consigna	Média de EDR por consigna	Média de EDR por tipo de proposta
PTL1	1,14	1,27
PTL2	1,41	
PTS	3,09	3,09

Tabela 3: Média de EDR por consigna nos manuscritos franceses

Conforme expresso na tabela, a média de EDRs na consigna da última proposta, PTS, é maior que as médias nas outras duas consignas. Este valor é maior, ainda, que a média geral de EDR nas propostas de tema livre. Para reforçar esta hipótese dantes explicitada, sobre a influência das consignas na produção de DR pelos alunos, adiantamos que um movimento bastante semelhante a este da PTS francesa foi detectado nas produções de DR (EDR) da proposta brasileira que lhe é correspondente. Antes, porém, de avançarmos a esta etapa da análise das consignas na escola do Brasil, queremos ainda mencionar alguns fatores que nos parecem merecedores de atenção.

Retornando aos dados da tabela 2, notabilizamos que algumas produções sobressaem significativamente em número de ocorrências de EDR com relação às outras da mesma proposta. É o caso dos manuscritos ‘016FR’, na PTL2 (com 8 EDRs) e ‘029FR’, na PTS (com 10 EDRs). Curiosamente, estes dois contos são produzidos pela mesma díade de alunos, que, no entanto, só começaram a trabalhar juntos a partir da segunda proposta. Não estamos habilitados, neste momento, a mensurar a razão pela qual uma díade de alunos introduz em seu texto quantidades maiores de DR que as outras, sobretudo pela densidade das questões que uma tal situação nos coloca. Contudo, acreditamos que este fato pode ser indicativo do estabelecimento de algumas importantes relações entre os sujeitos escreventes, o diálogo, o texto que produzem e, paralelamente, as práticas didáticas às quais estão

submetidos, discussão esta que, para os fins deste trabalho, deixaremos em suspenso.

Voltando-nos, agora, para as produções efetuadas pelos alunos brasileiros, propomos o exame da tabela a seguir, que contém os dados referentes à presença do DR e às ocorrências de EDR nos manuscritos deste grupo:

Consigna	Código	Título	EDR	Texto com DR	Texto sem DR
PTL1	001BR	Por que o tubarão é gordo	3	3	4
	002BR	Porque a borboleta voa	4		
	003BR	Porque a girafa tem manchas	∅		
	004BR	Por que a girafa tem um pescoço comprido	∅		
	005BR	POR QUE A GIRAFA TEM PESCOÇO COMPRIDO	∅		
	006BR	POR QUE A GIRAFA TEM UM PESCOÇO LONGO	∅		
	007BR	Por que o leão tem juba grade	10		
PTL2	008BR	Por que o elefante tem a tromba grande	4	7	0
	009BR	Por que a onça tem pintas	12		
	010BR	Porque o elefante tem uma tromba grande	8		
	011BR	Por que o peixe mora na água	1		
	012BR	Porque o caranguejo não tem cabeça	12		
	013BR	POR QUE A BORBOLETA TEM ASAS	2		
	014BR	Por que o Elefante tem tromba grande	2		
PTL3 Sugestão na lousa de alguns personagens retirados de produções anteriores e/ou dos contos lidos na sala desde o início do projeto.	015BR	Por que o macaco pegava banana do velho	3	3	4
	016BR	Papagaios e Girafas	∅		
	017BR	Por que o tigre tem listras	4		
	018BR	Os caçadores e os Passarinhos	1		
	019BR	COMO SURGIRAMOS COGUMELOS?	∅		
	020BR	Porque os anjos moram no céu	∅		
	021BR	Reinos Distantes	∅		
PTL4 As díades puderam retomar um planejamento de escritura que haviam feito em proposta anterior.	022BR	Porque o gorila bate no peito	2	6	0
	023BR	Por que o gato mia	5		
	024BR	Por que a onça tem pintas pretas	1		
	025BR	Por que a girafa tem o pescoço comprido	7		
	026BR	Porque a lebre corre	4		
	027BR	Porque a onça tem pintas pretas	8		
SUBTOTAIS REFERENTES ÀS PTL				19	8
PTS Tema sugerido: "Por que o gato faz 'miau', e o cachorro faz 'au-au'?"	028BR	Por que o gato faz miau, e o cachorro faz au, au?	3	7	0
	029BR	Por que o gato faz miau, e o cachorro faz au, au?	9		
	030BR	Por que o gato faz miau, e o cachorro faz au, au?	9		
	031BR	Por que o gato faz miau, e o cachorro faz au, au?	7		
	032BR	Por que o gato faz miau, e o cachorro faz au, au?	7		
	033BR	Por que o gato faz miau, e o cachorro faz au, au?	4		
	034BR	Por que o gato faz miau, e o cachorro faz au, au?	3		
SUBTOTAIS REFERENTES À PTS				7	0

Tabela 4: DR por Consigna nos manuscritos brasileiros

Assim como acontece nos dados franceses, também nas propostas realizadas na escola brasileira, em todas elas, verifica-se a presença do DR em quantidades e ocorrências variáveis no conjunto dos manuscritos. Para vislumbrarmos melhor a relação entre estes dados dispostos na tabela acima, observemos o gráfico subsequente:

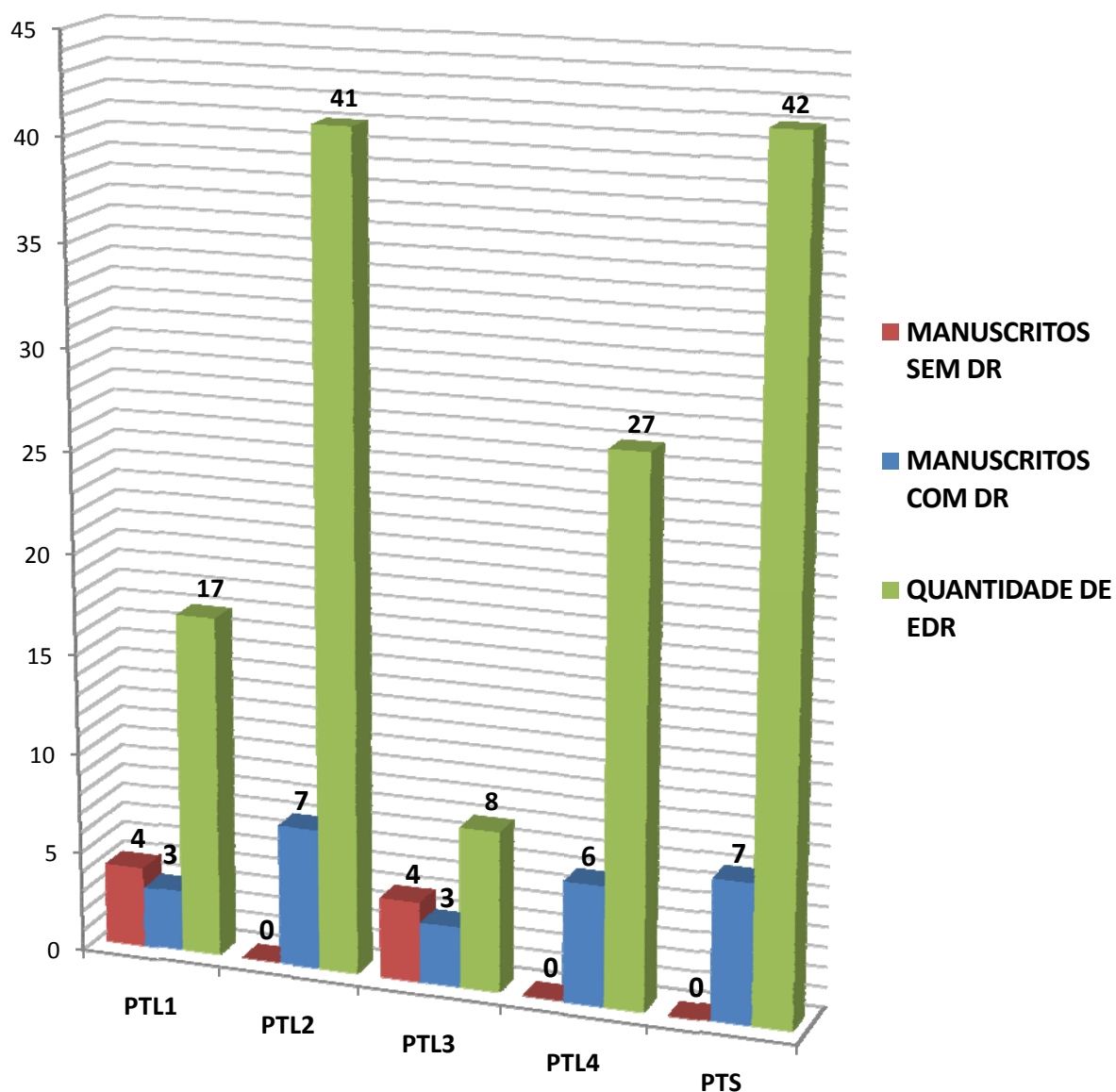


Gráfico 6: DR e EDR por consigna nos manuscritos brasileiros

De forma diversa do que notabilizamos nos dados franceses, o gráfico acima, das propostas brasileiras, nos aponta movimentos variáveis de produção de DR e de

ocorrência de EDR por consigna realizada. A próxima ilustração pode nos ajudar com uma visão mais clara destes movimentos:

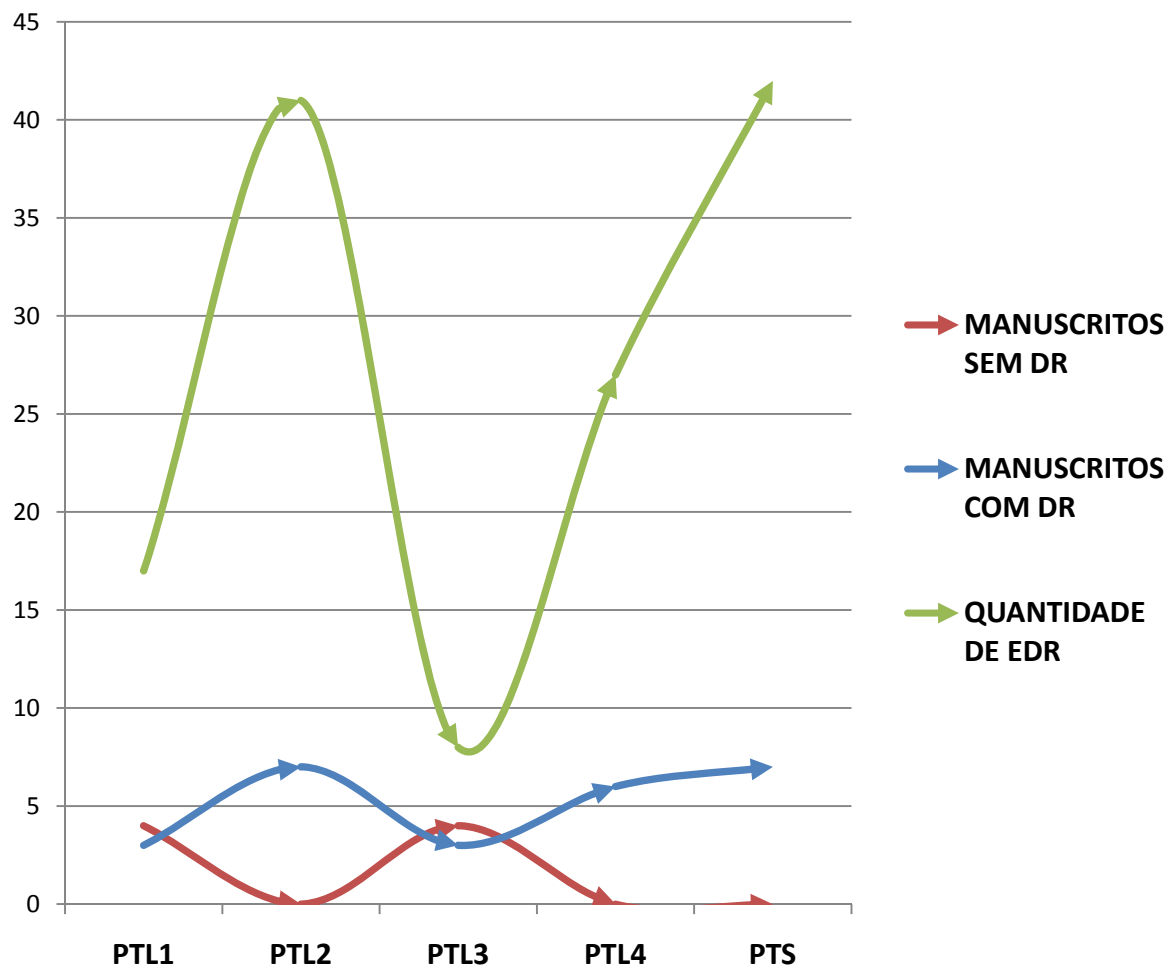


Gráfico 7: Movimentos de DR e EDR nas consignas dos manuscritos brasileiros

Guiando-nos pelo gráfico, percebemos o movimento sinuoso apresentado pelas três linhas indicativas das variáveis à direita no decorrer da execução das propostas. Apesar da constatação, verificada no gráfico 4, de que os manuscritos brasileiros, em seu conjunto, apresentam maiores quantidades de DR e de EDR, o que segue descrito na ilustração acima nos sinaliza, todavia, a variabilidade da ocorrência deste fenômeno discursivo nas narrativas produzidas pelas díades

brasileiras, em contraste com a relativa regularidade¹¹⁷ desta ocorrência observada na análise dos dados franceses.

Quantitativamente, podemos tecer algumas considerações sobre este quadro apresentado pelos resultados dos dados brasileiros no tocante às consignas. De acordo com o gráfico 6, imediatamente anterior a este superposto, a presença do DR se equipara na PTL1 e na PTL3 (ambas apresentam 3 manuscritos com DR para 4 sem DR), porém, a quantidade de EDR diminui em mais da metade da primeira proposta para esta terceira (17 EDRs na PTL1 e 8 na PTL3). Um processo parecido se estabelece entre as demais propostas, PTL2, PTL4 e PTS: em todos os manuscritos deste grupo o DR se presentifica; mas, novamente, há uma variação peculiar na produção de EDRs: na PTL2, são contabilizados 41 EDRs, valor que cai para 27 na PTL4, e que volta a subir na última proposta, 42 EDRs na PTS, tornando-se, então, equiparável ao resultado desta primeira (PTL2). Consideremos, agora, estes resultados em termos de média de EDRs por consigna:

Consigna	Média de EDR por consigna	Média de EDR por tipo de proposta
PTL1	2,42	3,47
PTL2	5,85	
PTL3	1,14	
PTL4	4,5	
PTS	6	6

Tabela 5: Média de EDR por consigna nos manuscritos brasileiros

Da tabela exposta, depreendemos a variação apresentada na produção de EDRs pelas dñades brasileiras em suas narrativas, a partir das consignas trabalhadas. E, da mesma forma que acontece com as produções francesas,

¹¹⁷ Como discutimos anteriormente, os resultados observados nos dados franceses apontam movimentos tendencialmente crescentes de produção de DR e de EDR por proposta realizada.

também a PTS brasileira se destaca em número e média de ocorrências deste tipo de enunciado nos manuscritos.

Uma ressalva, no caso das produções do Brasil, deve, entretanto, ser efetuada com relação à PTL2, que se apresenta, em todas as variáveis analisadas, com valores muito próximos daqueles contabilizados na PTS. Em acréscimo, é nesta mesma consigna que se localizam os “picos” de produção de EDR por manuscrito, em relação a todo o conjunto brasileiro (12 EDRs no manuscrito 009BR e no 012BR, consoante tabela 4. Chama a nossa atenção, ainda, a redução brusca de ocorrências de EDR verificada desta proposta, PTL2, para a proposta subsequente, a PTL3 (de 41 EDRs, na PTL2, para 8 EDRs, na PTL3).

Com estes apontamentos, queremos pôr em destaque, dentre outros aspectos, esta dimensão turva mediante a qual o fenômeno do DR, por vezes, se revela nestas escritas infantis que analisamos. Acentuando o que dissemos mais acima na análise das consignas francesas, é interessante pensarmos sobre as razões pelas quais, apesar de estarem diante de proposições (consignas) semelhantes – as propostas de produção escrita de uma narrativa com um tema livre, à escolha da díade, e aquelas em que uma mesma temática é sugerida para a realização da produção – e mergulhados em um contexto didático igualmente aproximado – de leitura freqüente e partilha de conhecimentos a respeito de um gênero específico, o conto etiológico – estes alunos, brasileiros e franceses, percorrem, em seus manuscritos, caminhos diferenciados de interação com este discurso outro, o DR, ao longo da efetivação desta pesquisa em sala de aula.

Nesta direção, em Boré (2010, p. 109), resgatamos um sentido da consigna como sendo “uma injunção que pode representar o papel de um ‘operador ficcional’”¹¹⁸, e por meio da qual se promove no texto do aluno uma “mistura de vozes enunciativas, que se sucedem ou se substituem uma a outra”¹¹⁹, ou, em outras palavras, a “‘hibridização’ das vozes (Bakhtin)”¹²⁰ entre este dispositivo, a consigna, e o texto do aluno, “que a retoma, às vezes, palavra por palavra”¹²¹ (op. cit. p. 110). Isto posto, confrontados pelos questionamentos dantes colocados, acreditamos, ainda em consonância com a autora (ibidem), que uma reflexão mais

¹¹⁸ *“une injonction qui peut jouer le rôle d’un ‘opérateur fictionnel’.*

¹¹⁹ *“mixité de voix énonciatives qui se succèdent ou se substituent l’une à l’autre”.*

¹²⁰ *“l’hybridisation’ des voix (Bakhtine)”.*

¹²¹ *“qui la reprend parfois mot pour mot”.*

detida sobre este dialogismo que se estabelece entre o texto do aluno e a consigna proposta poderia ser bastante proveitosa para compreendermos mais amplamente o funcionamento deste tipo de discurso, reportado, dentro daquele texto, levando-se em consideração, inclusive, que este é ainda, segundo Boré (op. cit.), um domínio muito pouco explorado, sobretudo na sala de aula, pelos professores.

4.2 DR por Palavras

Procederemos aqui à descrição da quantidade de palavras nos manuscritos brasileiros e franceses relacionada à presença do DR nestes constatada.

Já sabemos, pelas considerações expostas anteriormente, que nas produções brasileiras os resultados de DR são mais abundantes que nas francesas. O que aqui queremos verificar, por conseguinte, é a relação entre tais resultados e a “dimensão vocabular” dos contos produzidos. Explicando melhor, nosso intento é averiguar se uma maior quantidade de DR nas produções é também correlativa à maior quantidade de palavras.

Para esta análise, foram consideradas apenas as palavras do texto em cada manuscrito, excetuando-se, assim, aquelas relativas ao título. Relembramos, em princípio, que tal quantificação foi empreendida sobre as transcrições normativas das produções, pelas mesmas razões alhures já explicitadas. Acompanhemos, portanto, no próximo quadro, os resultados comparativos quanto ao número de palavras e seus derivados entre os dois conjuntos de manuscritos:

MANUSCRITOS	PRODUÇÕES	PALAVRAS			
		TOTAL	MÉDIA	MEDIANA	MODA
Brasileiros	34	3607	106,09	90,5	78
Franceses	37	2696	72,86	73	73

Quadro 4: Quantidades de palavras nos manuscritos brasileiros e franceses

Como se observa, é notável a diferença entre o “comprimento” dos textos dos alunos brasileiros e aqueles dos alunos franceses. Em primeiro lugar, apesar de em menor número (34/37), as produções do Brasil apresentam uma quantidade total de palavras 33% maior que a da França, o que se reflete, conseqüentemente, em sua maior média de palavras por manuscrito (106,09 palavras nos contos brasileiros e 72,86 nos franceses).

Outros dados também interessantes nesta análise correspondem aos valores estatísticos da mediana e da moda identificadas nos dois conjuntos de manuscritos observados. Consoante o quadro, mais uma vez, em ambos os casos, sobressaem os resultados relativos aos contos brasileiros, os quais apresentam uma mediana¹²² 23% maior que aquela dos contos franceses, bem como uma moda¹²³ 6% maior. No caso dos contos dos alunos franceses, entretanto, é notável a similaridade entre os valores das três variáveis averiguadas (média = 72,86, mediana = 73, e moda = 73), o que, novamente, nos remete a um aspecto de regularidade¹²⁴ identificada na escrita destes alunos.

Munidos, pois, destas informações, torna-se perceptível para nós a existência da correlação expressa um pouco mais acima. Ou seja, de fato, a quantidade de DR nestes textos dos alunos, brasileiros e franceses, está diretamente relacionada à quantidade de palavras que os compõem.

4.3 As formas de DR nos contos inventados

Chegamos, neste subtópico, ao ponto mais desafiador de nosso fazer analítico. Em conformidade com o que expusemos no capítulo da metodologia e estabelecendo uma ponte com os construtos teóricos postados nas primeiras linhas deste trabalho, reavemos aqui as nuances conflituosas que circundam ainda o estabelecimento das categorias ou formas correspondentes ao DR. E, nesta direção, a partir da exploração do *corpus* selecionado, podemos sustentar um posicionamento de reforço, em certa medida, a este quadro de imprecisão.

¹²² Valor central entre as quantidades contabilizadas.

¹²³ Quantidade mais recorrente entre aquelas contabilizadas.

¹²⁴ Na análise do subtópico anterior, sobre a presença do DR nos manuscritos em relação às consignas, também identificamos, nos contos franceses, uma relativa regularidade nos resultados apresentados.

Dizendo em palavras outras: perscrutar as formas ou categorias de DR empregadas por estes jovens escreventes, brasileiros e franceses, em seus textos trouxe-nos indagações, por vezes, imobilizantes no sentido de uma categorização. Isto se explica (e, se justifica), especialmente, por duas circunstâncias relacionadas, às quais já nos reportamos anteriormente, quais sejam: em primeiro lugar, a abordagem deste fenômeno pressupõe minúcias diversas, conquanto, também, um intenso trabalho interpretativo, agravado, sobretudo, por se tratarem de escrituras dinâmicas¹²⁵, e, diríamos também, ainda em vias de se constituírem “normativamente”. Depois, um trabalho assim afeiçoado demanda um tempo que extravasou o nosso, nesta pesquisa de mestrado, e, por esta razão, descreveremos aqui apenas a ocorrência das formas de DR encontradas nos manuscritos, cujas estruturas puderam ser classificadas a partir de nosso aporte teórico¹²⁶.

Nesta perspectiva, ainda, como nos indica Boré (2004):

comparando as diferentes tentativas e tateamentos, aqui circunscritos ao domínio do discurso reportado [na escrita escolar de narrativas ficcionais], podemos, ao menos, erguer um inventário das formas linguísticas que eles [os sujeitos da pesquisa] privilegiam¹²⁷.
(p. 143)

4.3.1 Nos contos dos alunos brasileiros

A investigação no conjunto de manuscritos brasileiros nos levou à identificação de 13 formas diferentes de DR empregadas pelas díades em suas narrativas. Alinhadas à estruturas do DR consideradas clássicas (DD, DI, DN) pela literatura especializada – conforme discussão esboçada no segundo capítulo deste estudo –, dentro deste grupo, algumas subdivisões podem, então, ser efetuadas. Vejamos a tabela disposta a seguir:

¹²⁵ Por associação a manuscrito, processo, rasura, desvios, dentre outras possibilidades.

¹²⁶ Estas formas de DR aqui referidas foram já apresentadas e estruturalmente descritas no capítulo anterior a este, da metodologia.

¹²⁷ *‘en comparant les différents essais et tâtonnements, ici circonscrits au domaine du discours rapporté, on peut au moins dresser un inventaire des formes linguistiques qu’ils privilégient’.*

	Discurso Direto (DD)	Discurso Indireto (DI)	Discurso Narrativizado (DN)
Formas de DR	VID+DD	VID+DI	VIS+DN
	s/VI+DD	VID+que+DI	VID+DN
	DD	VIS+DI	
	DD do narrador	VID+se+DI	
	DD+iVD+DD		
	DD+iVD		
	VID+DD+iVD+DD		

Tabela 6: Formas de DR identificadas nos manuscritos brasileiros

Considerando a coluna referente ao Discurso Direto (DD), constatamos a maior frequência de estruturas articuladas a este tipo de discurso na composição das narrativas dos alunos na escola brasileira.

Das 13 formas elencadas, portanto, 7 estão vinculadas ao DD, 4 ao DI e 2 ao DN, o que significa dizer que mais da metade (53%) destas formas, por meio das quais os alunos representam o DR em seus contos, é relativa ao discurso direto.

Na sequência, apresentamos uma tabela na qual relacionamos todas estas formas repertoriadas, expondo, em termos quantitativos, sua manifestação no interior das propostas e produções brasileiras:

Pro- posta	Manus- crito	Formas de DR nos manuscritos brasileiros													Total de ocor- rências
		VID+ DI	VID+ que+DI	VID+ DD	s/VI +DD	DD	VIS+ DN	VIS+ DI	VID+ DN	DD do narrador	DD+ iVD+DD	DD+ iVD	VID+ se+DI	VID+DD+ iVD+DD	
PTL1	001BR	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
	002BR	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4	
	007BR	0	0	2	0	8	0	0	0	0	0	0	0	10	
PTL2	008BR	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
	009BR	0	0	0	1	10	1	0	0	0	0	0	0	12	
	010BR	1	0	6	0	0	1	0	0	0	0	0	0	8	
	011BR	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	
	012BR	0	0	1	0	10	0	1	0	0	0	0	0	12	
	013BR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	
	014BR	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	
PTL3	015BR	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	3	
	017BR	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4	
	018BR	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
PTL4	022BR	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	
	023BR	2	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	5	
	024BR	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	025BR	0	0	3	0	4	0	0	0	0	0	0	0	7	
	026BR	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	
	027BR	2	0	5	0	0	0	0	1	0	0	0	0	8	
PTS	028BR	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	
	029BR	0	0	7	0	0	0	0	2	0	0	0	0	9	
	030BR	0	0	6	0	0	0	0	2	0	0	1	0	9	
	031BR	1	0	1	0	3	0	0	2	0	0	0	0	7	
	032BR	3	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	
	033BR	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	4	
	034BR	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	
		16	4	48	2	36	4	4	16	1	1	1	1	135	

Tabela 7: Ocorrências das formas de DR nos manuscritos brasileiros¹²⁸

¹²⁸ Nesta tabela, estão relacionados apenas os manuscritos nos quais se constatou a presença de DR.

O exame desta tabela nos põe diante de alguns dados interessantes. Assim como prenunciam as informações contidas na tabela anterior, também aqui são estruturas de DR associadas ao DD que sobressaem em quantidade de ocorrências no curso de realização das propostas em sala de aula: as formas 'VID+DD' e 'DD' detêm, juntas, 62% do total de ocorrências das estruturas de DR identificadas no conjunto de manuscritos brasileiros.

No entanto, é relevante observarmos que, apesar de se apresentarem em quantidades mais significativas de ocorrências em relação às outras estruturas, a distribuição e a frequência do emprego destas duas formas nas narrativas é diferenciada: a primeira estrutura, VID+DD, é empregada pelas díades nos contos inventados de um modo mais freqüente que a segunda, DD; ou seja, no conjunto de 34 manuscritos, há 16 que apresentam a forma VID+DD em sua composição, e apenas 6 com a forma DD; dentre estes últimos, ainda, 2 chamam atenção pela quantidade elevada de ocorrências da estrutura DD (10, cada um), comparativamente aos outros manuscritos e estruturas de DR. Isto, não obstante, nos sinaliza que o emprego do verbo *dicendi* na introdução do DR nestas narrativas é também um fator preponderante, o que se confirma na análise das outras estruturas de DR explicitadas na tabela

As formas associadas ao DI e ao DN, 'VID+DI' e 'VID+DN', por sua vez, são empregadas nos manuscritos dos alunos de modo quantitativamente equivalente (16 ocorrências para cada uma), embora a primeira se distribua mais amplamente entre as propostas do que a segunda (há 12 manuscritos, nas 5 propostas, com a forma 'VID+DI', e 9, em 4 propostas, com a forma 'VID+DN'). Para as demais formas de DR contidas na tabela ('VID+que+DI', 's/VI+DD', 'VIS+DN', 'VIS+DI', 'DD do narrador', 'DD+iVD+DD', 'DD+iVD', 'VID+se+DI' e 'VID+DD+iVD+DD'), verificam-se ocorrências mínimas, sendo 4 o seu maior valor.

4.3.2 Nos contos dos alunos franceses

De modo semelhante ao que fora observado nos manuscritos brasileiros, nas produções francesas foi-nos possível distinguir 12 formas diferentes de DR empregadas pelos alunos, estas alinhadas às estruturas clássicas DD, DI, DN e, no presente caso, também o DIL. Dentro deste grupo, esboçamos abaixo as subdivisões procedentes:

	Discurso Direto (DD)	Discurso Indireto (DI)	Discurso Narrativizado (DN)	Discurso Indireto Livre (DIL)
Formas de DR	DD	VID+DI	VID+DN	DIL
	VID+DD	VIS+DI	VIS+DN	VID+DIL
	VIS+DD	VID+se+DI		
	s/VI+DD			
	DD do Narrador			

Tabela 8: Formas de DR identificadas nos manuscritos franceses

Outra vez, a partir da tabela, verifica-se quantitativamente a predominância de estruturas de DR vinculadas ao DD no conjunto das narrativas (5 formas). Na sequência, destacam-se as formas subjacentes ao DI (3 formas) e, por fim, aquelas associadas ao DN e ao DIL, cada um com 2 formas representantes.

Para melhor vislumbrarmos a incidência destas formas nos manuscritos franceses em relação às propostas realizadas, verifiquemos a tabela abaixo:

Pro-posta	Manuscrito	Formas de DR nos manuscritos franceses												Total de ocorrências
		VID+DI	VID+DN	VID+DD	DIL	VID+DIL	DD	VIS+DD	DD do narrador	VIS+DI	VIS+DN	s/VI+DD	VID+se+DI	
PTL1	003FR	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	005FR	0	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5
	011FR	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
	014FR	0	0	3	2	0	1	0	0	0	0	0	0	6
PTL2	016FR	0	1	3	1	2	0	0	0	0	0	0	1	8
	018FR	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	021FR	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
	023FR	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	024FR	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	3
	026FR	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
PTS3	027FR	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	029FR	0	0	6	0	0	3	0	0	1	0	0	0	10
	030FR	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4
	031FR	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	032FR	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	033FR	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	034FR	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4
	035FR	0	0	2	0	3	0	0	0	0	0	0	0	5
	036FR	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
	037FR	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
		6	4	36	4	8	5	1	1	1	1	2	1	70

Tabela 9: Ocorrências das formas de DR nos manuscritos franceses

Os dados acima apontam claramente o destaque da forma 'VID+DD' dentre as outras em termos de ocorrências e, conseqüentemente, também de frequência no decorrer da realização das propostas: há 36 ocorrências desta forma, distribuídas nas 3 propostas e em 15 dos 20 manuscritos franceses que apresentam DR em sua composição.

Esse resultado de ocorrências da estrutura VID+DD nos textos da escola francesa é, sozinho, correspondente a mais da metade do total de ocorrências (70) de todas as formas de DR (12) encontradas em tais textos. Percentualmente, significa que 51,4% do total de ocorrências das formas de DR identificadas nas produções francesas é relativo apenas à forma 'VID+DD'.

Em contrapartida, as outras 11 formas de DR produzidas pelos alunos franceses (VID+DI, VID+DN, DIL, VID+DIL, DD, VIS+DD, DD do narrador, VIS+DI, VIS+DN, s/VI+DD, VID+se+DI), conforme exposto na tabela, aparecem nos manuscritos, no decorrer das propostas, de modo bem menos intenso. Quantitativamente, os valores de ocorrências correspondentes a estas formas variam de 8 a somente 1 ocorrência.

4.3.3 Semelhanças e diferenças nos resultados franceses e brasileiros

Face ao que acima fora exposto, podemos estabelecer algumas apreciações acerca dos aspectos em que se assemelham ou se diferenciam os manuscritos dos dois países no que toca às estruturas de DR neles encontradas.

Com relação ao quantitativo destas estruturas, é possível afirmar que os resultados, nas produções brasileiras e francesas, são semelhantes, uma vez que nas primeiras há apenas uma forma a mais de DR identificada que nas segundas. Ou seja, nos textos dos alunos brasileiros verificou-se a presença de 13 formas diferentes de DR e nos textos franceses este valor correspondente é 12. Da mesma maneira, há algumas formas dentre estas encontradas nos dois conjuntos de manuscritos que se equivalem. Mas, há também outras que são exclusivas de um conjunto ou do outro. E, juntas todas estas formas, identificadas nos contos brasileiros e nos franceses, obtém-se um total de 16 formas diferentes de DR localizadas no *corpus* analisado.

A fim de melhor compreendermos estes movimentos, observemos, no quadro abaixo, a correlação entre estes dados do Brasil e da França:

Ma- nus- crito	Formas de DR nos manuscritos franceses e brasileiros															Total de ocor- rên- cias	
	VID+ DI	VID+ DN	VID+ DD	DIL	VID+ DIL	DD	VIS+ DD	DD do nar- rador	VIS+ DI	VIS+ DN	s/VI+ DD	VID+ se+DI	VID+ que+ DI	DD+ iVD+ DD	VID+ DD+ iVD+ DD		DD+ iVD
BR	X	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
FR	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					12

Tabela 10: Formas de DR nos manuscritos franceses e brasileiros

Como visto na tabela, tanto os alunos franceses quanto os brasileiros empregam em suas narrativas as seguintes formas de DR: VID+DI, VID+DN, VID+DD, DD, DD do narrador, VIS+DI, VIS+DN, s/VI+DD e VID+se+DI. São, portanto, 9 estruturas diferentes de DR por meio das quais se vislumbra uma compatibilidade na produção deste tipo de discurso por parte dos alunos dos dois países.

Por outro lado, é interessante observarmos que apenas as díades francesas aplicaram em seus contos estruturas de DR voltadas para o DIL (DIL e VID+DIL). E, do mesmo modo, somente os alunos brasileiros produziram formas estruturadas a partir de incisais. Também o ‘discurso direto com que’ (VID+que+DI) aparece como uma forma exclusiva dos textos do Brasil, embora seja um exemplo de DR fortemente conhecido dos alunos em leitura, assim como o DR com incisais.

Parece-nos, pois, legítimo pensar que a emergência de um ou outro tipo de discurso não seja um movimento aleatório. Por outro prisma, as divergências anunciadas parecem indicar o estabelecimento de processos dialógicos diferentes entre estes alunos e o discurso reportado, as consignas propostas e, possivelmente, a própria prática didática efetuada nas duas salas de aula, da escola brasileira e da francesa.

Na mesma medida, chamam a nossa atenção os aspectos coincidentes verificados nas produções do Brasil e da França, estes relacionados especificamente ao discurso direto. Assim, nas duas séries de dados, conforme

exposto nas análises individuais¹²⁹, o DD comparece mais incisivamente na descrição das estruturas de DR encontradas que os outros tipos de discurso, deste domínio, empregados nos textos (DI, DN e DIL): há 7, dentre as 13 estruturas de DR encontradas no Brasil, que implicam o DD em sua composição¹³⁰; e no grupo das 12 estruturas francesas, são 5 aquelas elaboradas em associação com este tipo de discurso¹³¹. Além disso, ambos os conjuntos de produções (BR e FR) apresentam quantidades maiores de ocorrências de estruturas relacionadas ao DD nas narrativas que das outras formas, sendo a estrutura ‘VID+DD’ aquela que, notadamente, é empregada com mais frequência pelas díades nos contos inventados.

Com efeito, se de um lado consideramos a amplitude das possibilidades estruturais apresentadas por estes alunos para se reportar um discurso outro no curso de uma narrativa, de outro constatamos que, a despeito disso, o DD parece ainda representar a “forma por excelência” para se levar a termo esta tarefa. Em outros termos, tanto para os alunos franceses quanto para os brasileiros, o DD é a escolha predominante no momento de reportar no texto uma fala atribuída ao outro.

Outra semelhança entre as produções BR e FR, à nossa vista, de grande relevância diz respeito à presença do verbo introdutor (VI) nas estruturas de DR empregadas pelos alunos em seus contos. Os resultados quantitativos neste aspecto, portanto, são notáveis: dentre as 13 formas de DR identificadas nos manuscritos brasileiros, 8 apresentam este elemento verbal em sua composição; e o mesmo se sucede com as 12 produções francesas, dentre as quais, também 8 se estruturam a partir deste componente. No conjunto das 16 formas diferentes de DR contabilizadas ao todo na análise dos dois grupos de manuscritos (BR e FR), por sua vez, 10 possuem um verbo introdutor em sua formulação.

Isto nos adverte de que o aprofundamento desta análise da presença do discurso reportado em narrativas ficcionais produzidas por escreventes novatos nas condições as quais explicitamos anteriormente passa fundamentalmente pela consideração deste fator em especial, ou seja, o emprego dos verbos introdutores

¹²⁹ Nos dois tópicos que precedem a este.

¹³⁰ Dentre as 6 restantes, 4 são vinculadas ao DI e 2 ao DN.

¹³¹ As outras 7 restantes assim se dividem: 3 vinculadas ao DI, 2 ao DN e mais 2 ao DIL.

(*dicendi* ou *sentiendi*¹³²) é um aspecto de primeira importância para se entender a relação de jovens escreventes, como estes de nossa pesquisa, com o DR na produção de narrativas ficcionais escritas.

O que nos ocorre, enfim, diante de todas estas constatações anteriores é o reconhecimento daquilo que reiteradamente vimos notabilizando nos tópicos referentes a este capítulo: o DR é, de fato, um elemento essencial na composição destas narrativas escolares, brasileiras e francesas, analisadas e, nestas, sua presença se dá de modo intenso e com riqueza e diversidade de formas, revelando a precocidade e, em certa medida, a sofisticação do conhecimento, dentro deste domínio, por parte destes jovens escreventes, que, embora estejam ainda adentrando e situando-se nestes sistemas (da escrita e do discurso), são capazes¹³³ de, neles, dialogicamente¹³⁴, produzir sentidos, atestados, por sua vez, nos manuscritos, em suas marcas, nos contos de origem inventados, produzidos.

¹³² O uso desta terminologia, por uma questão de filiação teórica, não deve restringir o sentido sobre a atuação deste tipo de verbo nas narrativas que analisamos. Para que fique claro, a função principal esperada para tal categoria verbal é, essencialmente, a de introduzir efetivamente um discurso outro em um dado discurso, ou de sinalizar, semanticamente, neste discurso, a presença de um discurso pertencente a um outro que não aquele que o está enunciando. E isto vai além da nomenclatura utilizada.

¹³³ Ressaltamos aqui, impreterivelmente, a importância de se estabelecerem condições favoráveis para que todo este processo possa ocorrer de modo eficiente, produtivo. Em nosso caso, conforme descrito no capítulo da metodologia, preocupamo-nos em oferecer aos alunos condições mínimas (principalmente, leituras freqüentes e discussões acerca do gênero textual escolhido) para que pudessem participar da pesquisa e integrar-se às propostas, a partir das quais seriam produzidos, então, os contos de origem inventados.

¹³⁴ Em toda a dimensão que o termo pode alcançar, seja na instância individual, interna (o autodiálogo, o diálogo com a língua, a relação com a alteridade, etc.), ou externa (neste caso, lembremos aqui, especialmente, que as escrituras analisadas foram realizadas todas de modo colaborativo, em díades).

Considerações

*“A resposta certa, não importa nada:
o essencial é que as perguntas estejam certas.”*

Mário Quintana

Em suas investigações no campo da Genética de Textos, Almuth Grésillon define os manuscritos como sendo o “traço visível de um mecanismo criativo” (2002, p. 155). Ambientada no contexto escolar, nossa pesquisa dedicou-se, então, a evidenciar, nas malhas discursivas de um tal produto, a presença e os modos de inserção de um discurso outro, de um discurso que lhe é heterogêneo.

Neste caminho, no transcorrer da realização do estudo, fomos sendo conduzidos em direção a algumas importantes constatações. A maior de todas, em nossa opinião: o discurso reportado é, de fato, um componente essencial no processo de aquisição da linguagem escrita por jovens escreventes.

Isto se testifica na observação efetuada sobre os manuscritos dos alunos brasileiros e franceses coletados nesta pesquisa, no meio dos quais comparecem, com mais assiduidade, histórias inventadas sob a convergência de muitas vozes.

Das semelhanças identificadas entre os dois conjuntos de produções escritas, salta-nos à vista a comprovação da presença do DR em mais da metade dos manuscritos em ambos os materiais coletados. Contrastivamente, é nos contos inventados pelas díades de alunos do Brasil que vão abundar as ocorrências de enunciados de DR compondo as narrativas.

Como visto, olhamos para estes dados a partir de referenciais distintos. Notabilizamos, então, que, em relação às consignas, a produção de DR nos manuscritos é regular e ascendente para os alunos franceses enquanto variável no decorrer das propostas para os alunos brasileiros.

Observamos também uma tendência considerável nestes alunos de escreverem textos de invenção mais longos que os alunos da França, aspecto este que, igualmente, parece estar em relação direta com a presença do discurso reportado nas narrativas: quanto maior a quantidade de palavras nos textos, tendencialmente, maiores foram também as quantidades de EDR neles encontrados.

Estes resultados corroboram, por sua vez, a proposta de Boré (2010) a

respeito do diálogo como motor da invenção. Ou seja, pela análise efetuada, é possível intuir que o trabalho de invenção é alimentado e robustecido, significativamente, pela presença de discursos reportados.

Outro dado de grande relevância a ser destacado na observação destes manuscritos corresponde à identificação das formas de DR neles encontradas. Vimos, neste sentido, que os alunos do Brasil assim como os da França empregam, nas narrativas produzidas, uma grande variedade de estruturas deste tipo de discurso, alinhadas às suas formas consideradas clássicas na literatura especializada, a saber, o discurso direto (DD) e o discurso indireto (DI), além das outras formas, de discussão mais recente no quadro teórico da enunciação, o discurso narrativizado (DN) e o discurso indireto livre (DIL).

As estruturas vinculadas a esta última forma, entretanto, somente foram detectadas nos contos inventados pelas díades francesas e, para nós, este é um indicativo interessante – possivelmente correlacionado, em nível mais estreito, a questões de ordem linguística – que merece ser olhado com mais apuro.

Arelado a este repertório de observações, verificou-se, também, nessa maioria, dantes mencionada, de manuscritos, franceses e brasileiros, com presença constatada do DR uma predominância de estruturas vinculadas ao discurso direto (DD) na representação de discursos atribuídos a outros nos textos.

Este dado parece confirmar as hipóteses levantadas pelo quadro teórico assumido neste trabalho: a estrutura dialogal do DD representado seria uma reminiscência do discurso interior dialógico que permitiria a estes jovens escreventes criarem um universo ficcional – ao menos para escreventes desta faixa etária. Não obstante, é notável a presença deste tipo de discurso nas narrativas lidas para os alunos durante as etapas de realização da pesquisa nas duas escolas.

As investigações efetuadas revelaram-nos, ainda, o papel fundamental que os verbos introdutórios de discurso reportado assumem na composição da maioria destas estruturas de DR empregadas pelos alunos dos dois países em seus contos inventados. Do que fora exposto no capítulo anterior, vimos que em mais da metade de todas as estruturas elencadas, na reunião das produções brasileiras e francesas, este elemento comparece, projetando-se sobre as narrativas na forma das duas designações referenciadas, quais sejam verbos *dicendi* e verbos *sentiendi*.

Nossa opção, neste trabalho, pela menção superficial deste componente do DR, no entanto, não lhe agrega menor valor diante dos demais relacionados e

discutidos no estudo. Ao contrário, entendemos que este é um aspecto bastante relevante na abordagem do fenômeno do discurso reportado, especialmente, se considerarmos a grande variedade das ocorrências desta categoria de verbos comprovada – embora não descrita – na observação das escrituras escolares aqui investigadas. É nossa intenção, portanto, em trabalhos futuros, aprofundar a análise também nesta direção.

Em linhas gerais, é importante ressaltarmos que em momento algum da realização desta pesquisa foi esclarecido aos alunos como se dá o funcionamento do DR, como ele é marcado e inserido em um texto e, sobretudo, em nenhum momento foi expressamente solicitado a estes escreventes que introduzissem falas ou diálogos nas histórias que iriam inventar.

Esta é uma questão a ser refletida de modo mais detido. Entretanto, nada nos impede de tecermos, nesta instância, algumas breves considerações em cujo centro estão os efeitos do processo de ensino-aprendizagem da escrita, o qual, ao que tudo indica, acaba por dar sustentação à ocorrência desse tipo de discurso nas práticas de textualização efetivadas em sala de aula. No trabalho com a linguagem escrita, é consideravelmente recorrente priorizar-se, inicialmente, a imersão de crianças neste universo através de determinadas estruturas que, conseqüentemente, tornar-se-ão modelares, servindo de espelhos e refletindo, no caso do discurso reportado, as diversas maneiras de inscrição deste tipo de discurso no interior de um texto. O sujeito escrevente, nesta dinâmica, vai sendo capturado por tal funcionamento e, assim inserido, começa, então, a aventurar-se dentro deste domínio.

E como em qualquer outro tipo de aprendizagem no âmbito da linguagem, acreditamos que as oscilações verificadas no emprego das estruturas de DR e nos modos de sinalizá-lo nos contos inventados pelos alunos¹³⁵ devem ser vistos como eventos constitutivos deste processo de imersão dos sujeitos, na língua, na escrita, no discurso, processo, em essência, carregado de significações e ressignificações constantes.

Uma ressalva ainda a ser feita com relação ao estudo posto aqui em detalhes diz respeito ao reconhecimento da importância de serem realizadas pesquisas dentro deste enfoque, comparativo, especialmente na área da linguagem escrita, uma vez que este tipo de abordagem – embora imponha um número maior de

¹³⁵ Elementos que pretendemos apresentar com mais detalhes em trabalhos futuros.

desafios –, conforme ilustra a nossa análise, pode nos colocar em contato com um conjunto mais espesso de variáveis e, por conseguinte, permitir-nos uma visão mais abrangente do fenômeno em estudo. Em nosso caso, especificamente, os resultados encontrados nos dão acesso às particularidades relativas à produção de discursos reportados em narrativas ficcionais escritas por alunos de faixas etárias equivalentes, mas inseridos em conjunturas sócio-educacionais diversas entre si; porém, mais do que isso, os dados desta pesquisa são capazes de nos fornecer subsídios para a compreensão do próprio processo, mais global, da aquisição da linguagem escrita por estes alunos, em que se aproximam ou em que se distanciam a partir das suas diferenças contextuais, as quais podem gerar, nestes processos, implicações de toda sorte.

Esperamos que este trabalho tenha cumprido o que se propôs e que se constitua em uma contribuição efetiva para a compreensão das relações estabelecidas entre o discurso reportado e a produção de narrativas ficcionais de contos etiológicos inventados por escreventes novatos em condições didáticas semelhantes, mas, em contextos culturais, lingüísticos e educacionais diferentes. Os resultados apresentados, entretanto, sejam entendidos, sobretudo, como sinalizadores para a abertura de uma discussão mais ampla neste terreno, por meio da qual possam se aprofundar e tornar-se mais sólidas as hipóteses levantadas e mais abrangentes as descobertas mobilizadas.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. « **Le Discours rapporté** » in **Une Langue** : le français, sous la dir. de THOMASSONE, R. Hachette, coll. Grands Repères culturels, 2008. p. 192-201.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Le discours rapporté**. In: THOMASSONE, R. (éd.). **Une langue: le français**. Paris : Hachette, 2001a. p. 192-201.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire**. Larousse. Paris. 2 tomes. 1995a.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, (1ª edição, 1929), 1986.
- BARGETON, C. **Project “Ecrire un Conte des Origines: un projet pour tous les cycles”**. 2005-2006. Disponível em: <http://www.dijon.iufm.fr/doc/memoire/mem2006/06_0401237C.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2013.
- BIASI, P. M. “**O horizonte genético**”. In: ZULAR, R (org.). **Criação em Processo: ensaios de crítica genética**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002, p. 219-244.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 38 ed., 1999.
- BORÉ, C. **L'écriture scolaire: langue, norme, « style », quelques exemples dans le discours rapporté**. LINX, Université Paris X-Nanterre, n°. 51, 2004b, p. 91-106.
- BORÉ, C. **L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre**. Repères: recherches en didactique du français langue maternelle, Université Paris, La fiction et son écriture, n°. 33, 2006, p. 37-60.
- BORÉ, C. **Corpus et genres scolaires: affinités, difficultés**. Le français aujourd'hui (Revue de l'Association Française des Enseignants de Français), Paris: Armand Colin/AFEF, Les genres: corpus, usages, pratiques, 2007. p. 19-28.
- BORÉ, C. **Le dialogue de fiction scolaire, moteur de l'invention**. In: BORÉ, C (org.). **Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire**. Paris : L'Harmattan, coll. "Savoir et formation", 2010, p. 149-173.
- BORÉ, C. **Le discours direct dans des écrits fictionnels scolaires: marques et signification**. In: BRANCA-ROSOFF, S. et al. (orgs.). **L'Hétérogène à l'oeuvre dans la langue et les discours. Hommage à Jacqueline Authier-Revuz**. Paris : Lambert-Lucas (Limoges), Université de Cergy-Pontoise, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.
- CALIL, E. **Cadernos de histórias: o que se escreve aos 6 anos?**. In: VIII Congresso Internacional Historia de la Cultura Escrita, 2005, Alcalá de Henares. Anais do VIII

Congreso Internacional Historia de la Cultura Escrita. Alcalá de Henares (Espanha): Universidad de Alcalá, 2005. p. 24-25.

CALIL, E. **Escutar o invisível**: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Editora da UNESP, FUNARTE, 2008.

CALIL, E. **Escutar o invisível**: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008a.

CALIL, E. **Cadernos de histórias: o que se repete em manuscritos de uma criança de 6 anos?** In: GOMEZ, A. C. (Dir.). Mis primeros pasos: alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX). Gijón: TREA, 2008b. p.55-70.

CALIL, E. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina: Eduel, 3^a. Edição, 2009.

CALIL, E. **Do amarelo ao quem tem fé... Séries associativas na escritura de um poema em sala de aula**. In: DEL RÉ, A.; ROMERO, M. (orgs.). Na Língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens, São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012.

CASCUDO, L. C. **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2006.

CASCUDO, A. In: CASCUDO, L. C. **Contos Tradicionais do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, (Col. Terra Brasilis), 1999.

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português moderno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

CUNHA, D. **O discurso de outrem nos estudos da linguagem pós-bakhtinianos**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE BAKHTIN, 11., 2003, Curitiba. Anais. Curitiba: [s.n.], 2004a. p. 239-247.

CUNHA, D. **Do discurso citado à circulação dos discursos**: a reformulação bakhtiniana de uma noção gramatical. In: Estudos Linguísticos e Literários - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, Matruga, Rio de Janeiro: v. 15, n. 22, jan/jun. 2008a. p. 129-144.

DE GAULMYN, M-M.; BOUCHARD, R. «**L'interaction en classe comme interaction praxéologique**», In: GROSSMANN, F. (ed.). Pratiques langagières et didactiques de l'écrit, Hommage à Michel Dabène, Ivel-Lidilem, Université Grenoble 3, 1998, 193-210.

ELALOUF, M. L. **Le rôle du contexte d'enseignement dans la construction de la fiction**. In PLANE, S. ; FREDERIC, F. La fiction et son écriture. Repères. 33, Paris. (Eds.) 2006. p.81-105.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERREIRO, E. & PONTECORVO, C. **Os limites entre as palavras**: A segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, E.; PONTECORVO, C.; MOREIRA, N. R.; HIDALGO, I. G. (Orgs.). Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: Estudos psicolingüísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática. 1996. p. 38-77.

GRÉSILLON, A. “**Devagar: obras.**” In: ZULAR, R. (org.). *Criação em Processo: ensaios de crítica genética*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002, p. 147-174.

GRESILLON, A. **La critique génétique**: origines, méthodes, théories, espaces, frontières. *Veredas*, nº8, 2007. p.31-45.

GRÉSILLON, A. **Elementos de Crítica Genética**: ler os manuscritos modernos. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck, Leticia Cobalchini, Simone Nunes Reis, Vincent Leclercq; supervisão da tradução de Patricia Chittoni Ramos Reuillard; prefácio de Philippe Willemart, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, pp. 335.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. **Identifying the organization of writing processes**. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (eds.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 1980. p. 3-30.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUYNH, J. **L'écriture d'invention une pratique innovante?**. *Recherches*, nº 40, Paris, 2004 p. 19-52.

JOLIBERT, J. **Formando Crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAROUSSE CULTURAL. **Dicionário da Língua portuguesa**. São Paulo: Universo, 1992.

LISBOA, H. **Literatura Oral para a Infância e a juventude**: Lendas, contos e fábulas populares no Brasil. São Paulo: Petrópolis, 2002.

MARCUSCHI, B. **Redação escolar**: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NOWAKOWSKA, A. **Dialogisme, poliphonie**: des textes russes de M. Bakhtine à la linguistique contemporaine. In: *Dialogisme et polyphonie – approches linguistiques*. Actes du colloque de Cerisy, sous la direction de Jacques Bres et all. Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A. Editions Duculot, 2005, p. 19-32.

PLANE, S. **Éléments pour un usage didactique du traitement de texte. Écrire, réécrire et réviser sur ordinateur**. *Pratiques*, 105-106, 2000, pp. 159-182.

RABATEL, A. **Les verbes de perception en contexte d'effacement énonciatif**: du point de vue représenté aux discours représentés, *Travaux de linguistique 1*, nº 46, 2003. p. 49-88.

RODARI, G. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROMERO, S. **Contos Populares do Brasil**. São Paulo: Landy Editora, 2000.

ROSIER, L. **Le discours rapporté, histoires, théories, pratiques**. Bruxelles, Duculot, coll. 1999.

SACCONI, L. A. **Nossa gramática**: teoria. São Paulo: Editora atual, 16ª Ed., 1990.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. Ed. Perspectiva. São Paulo. 1979.

ZATZ, L. **De Onde Tudo Surgiu e Como Tudo Começou (tudo, Tudo Mesmo !)**. São Paulo: Moderna, 2010. pp. 54.