



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

KALL ANNE SHEYLA AMORIM BRAGA

**DISCURSO REPORTADO E A ESCRITURA COLABORATIVA DE HISTÓRIAS
INVENTADAS EM SALA DE AULA**

MACEIÓ
2017

KALL ANNE SHEYLA AMORIM BRAGA

**DISCURSO REPORTADO E A ESCRITURA COLABORATIVA DE HISTÓRIAS
INVENTADAS EM SALA DE AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira, como requisito para obtenção do título de Doutorado em Educação.

MACEIÓ

2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

- B813d Braga, Kall Anne Sheyla Amorim.
 Discurso reportado e a escritura colaborativa de histórias inventadas em sala de aula /Kall Anne Sheyla Amorim Braga. – 2017.
 228 f. : il.
- Orientador: Eduardo Calil de Oliveira.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2017.
- Bibliografia: f. 177-182.
Apêndices: f. 183-204.
Anexos: f. 205-228.
1. Manuscrito escolar. 2. Escritura colaborativa. 3. Discurso reportado.
4. Processo de escritura em ato. I. Título.

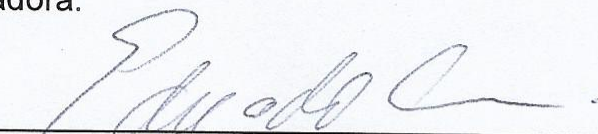
CDU: 372.4

Discurso reportado e a escritura colaborativa de histórias inventadas em sala de aula

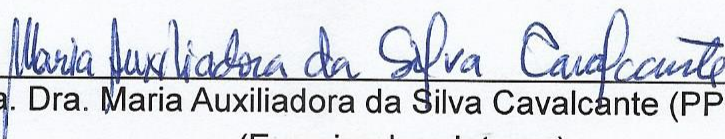
KALL ANNE SHEYLA AMORIM BRAGA

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 17 de agosto de 2017.

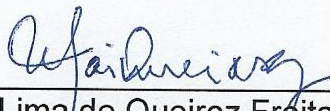
Banca Examinadora:



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



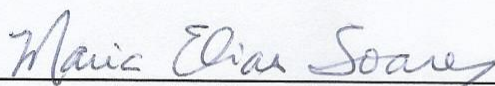
Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Prof. Dr. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capristano (UEM)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Maria Elias Soares (UFC)
(Examinadora Externa)

*A minha família e amigos pelo apoio e presença constantes.
A todos que se interessam pelo processo de escritura de escreventes novatos.*

AGRADECIMENTOS

A todos os meus familiares e amigos - de forma muito especial, a minha mãe Andréa Amorim e a minha irmã Karine Amorim - por todo amor, amizade, carinho, alegria, escuta, companheirismo, paciência, torcida, orações. Aos primeiros agradeço, sobretudo, à religião que professo. Assim sendo, agradeço, a princípio, a Deus, pelo dom da vida, família, amigos.

A todos os professores que fizeram parte da minha vida acadêmica, particularmente, aos professores que compuseram as bancas de qualificação e defesa - Catherine Boré (*Université de Cergy-Pontoise*, UCP), Cristiane Capristano (Universidade Estadual de Maringá, UEM), Eduardo Calil (Universidade Federal de Alagoas, UFAL), Márcia Romero (Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP), Maria Elias Soares (Universidade Federal do Ceará, UFC), Hozanete Lima (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN), Maria Auxiliadora Cavalcante (UFAL) e Marinaide Queiroz (UFAL) - pelas valiosas contribuições. Agradeço, de modo especial, ao meu orientador professor Eduardo Calil pelas leituras, sugestões e incentivo constantes que se materializaram na elaboração deste trabalho, feito em coautoria.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelas bolsas concedidas tanto no Brasil, quanto no exterior (Doutorado Sanduíche, França). O apoio desta agência foi fundamental na concretização desta pesquisa. Aos que fazem o Centro de Educação (CEDU), o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e o Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da UFAL por toda atenção e serviços prestados.

Aos integrantes do Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME) pela amizade, sorrisos e conversas (in)formais, de modo particular a Lidiane Lira com quem compartilhei os últimos anos de forma muito próxima. Não mencionarei outros nomes, pois, nos últimos nove anos (2008-2017), houve aqueles que ingressaram no Laboratório e aqueles que se afastaram pela dinâmica pessoal e profissional. A todos vocês, meu muito obrigada. Às instituições escolares e aos professores que aceitaram o convite e, sobretudo, aos alunos que tornaram possível a realização deste estudo por meio das histórias que escreveram.

Somado aos agradecimentos a todos que estão no Brasil, agradeço a UCP (França), ao *Laboratório École, Mutations et Apprentissages* (EMA) e as professoras Marie-Laure Elalouf (UCP/EMA) e Catherine Boré (UCP/EMA) pela acolhida, apoio e discussões. Dentre os amigos, agradeço, particularmente a Catherine e Jacques Boré, cuja presença e amizade durante todo o ano de 2014 são indescritíveis.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

403. NARA: *Daí ela falou é...éé... (Mudando entonação da voz) você vai andar as duas horas ou vai ficar de castigo!*
404. ISABEL*: *Vai andar duas horas?*
405. NARA: *(Enfatizando “correr”) Vai correr duas horas, né?! Que ela ia ter [] que correr.*
406. ISABEL*: *(Falando ao mesmo tempo que Nara, após a aluna dizer “ter”) Não. Ela agora vai andar e depois que ela fala correr pra ficar bem rápido. Tá bom? Ela fala... mas... é... mas como que eu vou falar... Ah! assim... não e não e não... você vai ter que...*
407. NARA: *Ah! Isso que eu [] também não sei.*
408. ISABEL*: *(Falando ao mesmo tempo que Nara, precisamente após ela dizer “eu”) ...andar... andar... duas horas.*
409. NARA: *(Concordando em como DD será escrito) Assim.*

(Diálogo estabelecido por Isabel e Nara durante inscrição do DD “a mãe falou não, não e não. Você vai ter que andar 2 horas ou vai ficar de castigo a mãe má falou”. Isabel é a responsável por escrever a história *A mãe má* no manuscrito escolar).

RESUMO

Reportar o discurso do outro é um dos fenômenos relacionados às formas de heterogeneidade mostrada propostas por Authier-Revuz. Muitos estudos se dedicam a compreender suas formas de manifestação em diversos gêneros textuais, identificando suas características no produto textual. Contudo, poucas pesquisas se dedicam a analisar como este discurso foi construído. Partindo da Genética Textual e da Linguística Enunciativa, este trabalho discute como escreventes novatos constroem o discurso reportado (DR) ao produzirem histórias em sala de aula. Para isso, selecionamos narrativas ficcionais inventadas e escritas por duas díades de 7 anos, recém-alfabetizadas, letradas e estudantes de escolas particulares com abordagem construtivista. Isabel e Nara produziram suas histórias na cidade de São Paulo, 1992. Já as narrativas de Marília e Sofia foram produzidas em Maceió (2012) e delineadas pelos contos etiológicos. Queremos responder como os DR foram inventados por estas alunas desde sua primeira enunciação oral, ocorrida durante o momento em que conversavam sobre o que escreveriam, até o momento em que os escreveram no manuscrito escolar. Para a análise, consideramos um conjunto de dezesseis processos de escritura, oito de cada díade, registrado em vídeo, e seus respectivos manuscritos escolares. A princípio, identificamos e descrevemos as marcas morfossintáticas, lexicais, semânticas e tipográficas dos enunciados de DR (EDR) registrados nos manuscritos. Em seguida, verificamos, nos registros fílmicos, o que as alunas combinaram antes de escrevê-los. Nos manuscritos de Isabel e Nara, identificamos 39 enunciados de discurso direto (EDD), 2 de discurso narrativizado (EDN) e 1 de discurso indireto (EDI). Nos processos de escritura, havia 221 construções enunciativas relacionadas aos EDD, 12 ao EDN e 15 ao EDI. Por outro lado, nos manuscritos escolares de Marília e Sofia contabilizamos 18EDI, 17EDN e 5EDD. Nos processos de escritura, contabilizamos 79 construções associadas aos EDI, 33 ao EDN e 16 ao EDD. Apesar desta diferença quantitativa, em ambas as díades, os EDD dos manuscritos apresentam estruturas linguísticas análogas, com o uso de verbos e tempos verbais semelhantes, além de marcas de pontuação equivalentes sintática e semanticamente. Tem-se, de modo preciso, a recorrência dos verbos falar (Isabel e Nara) e dizer (Marília e Sofia) no pretérito perfeito, bem como as falas de personagens antecederem por dois-pontos do enunciado anterior. Nos processos de escritura em tempo real, as estruturas dos EDD são próximas daquelas dos manuscritos escolares, embora haja maior diversidade de tempos verbais (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e presente). Estes discursos são igualmente acompanhados por marcas entonacionais e gestuais que enriquecem a fala dos personagens. Nossas análises ainda identificaram: a) EDD no processo de escritura que se mantiveram como EDD no manuscrito escolar, tornaram-se EDI, EDN ou passaram a compor o enredo narrativo; b) EDI no processo de escritura que permaneceram como EDI ou passaram a ser EDD ou EDN no texto discente, além de EDI com ilha textual; c) EDN no processo de escritura em ato que continuou a ser EDN no manuscrito ou se tornou EDI. Foi possível observar, igualmente, EDD, EDI e EDN que, apesar de enunciados, não foram escritos. Por fim, nossos resultados sugerem que a construção do DR está relacionada aos conteúdos de ensino recebidos (em geral, relacionados ao sistema de pontuação) e ao universo letrado (histórias em quadrinhos, contos de fadas, contos etiológicos) que entorna estas alunas.

Palavras-chave: Manuscritos escolares. Processos de escritura em ato. Discurso reportado.

RÉSUMÉ

La représentation d'un discours autre dans le discours est l'un des phénomènes liés aux formes d'hétérogénéité montrée proposées par Authier-Revuz. De nombreuses études sont consacrées à comprendre leurs formes de manifestation dans plusieurs genres textuels, en identifiant leurs caractéristiques dans les textes publiés. Cependant, il y a peu de recherches qui analyse comme ce discours a été construit. À partir de la Génétique Textuelle et de la Linguistique Énonciative, ce travail discute la façon dont les scripteurs débutants construisent le discours rapporté (DR) quand ils produisent des histoires dans la salle de classe. Pour cela, nous avons choisi des récits de fiction inventés et écrits par deux dyades de 7 ans, récemment alphabétisés, ayant accès à la culture écrite véhiculée par la littérature pour enfants, les films, les émissions de télévision et étudiantes d'écoles privées appuyées sur une approche constructiviste. Isabel et Nara ont produit leurs histoires dans la ville de São Paulo, 1992. Les récits de Marília et Sofia ont été produits à Maceió (2012) ayant les contes étiologiques comme référence. Nous voulons répondre comme les DR ont été construits par ces élèves à l'orale, au moment où elles parlèrent de ce qu'elles écriraient, jusqu'à l'inscription du DR sur la feuille de papier. Pour l'analyse, nous avons considéré seize processus d'écriture, huit par chaque dyade, enregistrés en vidéo et leurs respectifs manuscrits scolaires. Au début, nous identifions et décrivons les marques morpho-syntaxiques, lexicales, sémantiques et typographiques des énoncés de DR (EDR) enregistrées dans les manuscrits scolaires. Ensuite, nous identifions dans les enregistrements vidéo ce que les étudiants ont combiné avant de les écrire. Dans les manuscrits d'Isabel et Nara, nous avons identifié 39 énoncés de discours direct (EDD), 2 énoncés de discours narratif (EDN) et 1 énoncé de discours indirect (EDI). Dans les processus d'écriture, il y avait 221 constructions énonciatives liées aux EDD, 12 aux EDN et 15 aux EDI. D'autre part, dans les manuscrits scolaires de Marília et Sofia, nous comptons 18EDI, 17EDN et 5EDD. Dans les processus d'écriture, il y avait 79 constructions associées au EDI, 33 au EDN et 16 au EDD. En dépit de cet écart, dans les deux dyades, les EDD des manuscrits présentent des structures linguistiques similaires, avec l'utilisation de verbes et des temps similaires, ainsi que des signes de ponctuation équivalents syntaxiquement et sémantiquement. Précisément, il y a une récurrence des verbes parler (Isabel et Nara) et dire (Marília et Sofia) au passé composé, ainsi que les discours des personnages précédés par deux-points du énoncé précédente. Dans les processus d'écriture en temps réel, les structures EDD sont proches de celles des manuscrits scolaires, bien qu'ils comportent plus de temps verbaux – passé composé, l'imparfait, présent. Ces discours sont également accompagnés de marques intonationales et gestuelles qui enrichissent le discours des personnages. Nos analyses montrent encore: a) EDD dans le processus d'écriture qui est resté EDD dans le manuscrit scolaire, qui est devenu EDI, EDN ou a commencé à composer l'intrigue narrative; b) EDI dans le processus d'écriture qui est resté comme EDI ou est devenu EDD ou EDN dans le texte de l'élève, outre encore DI avec l'île textuelle; c) EDN dans le processus d'acte qui a continué à être EDN dans le manuscrit ou est devenu EDI. Il a également été possible d'observer EDD, EDI et EDN qui ont été prononcé par les dyades, mais qui n'ont pas été écrits. Enfin, nos résultats suggèrent que la construction du DR est liée au contenu de l'enseignement reçu (en général, lié au système de ponctuation) et à l'univers culturel (bandes dessinées, contes de fées, contes étiologiques) des étudiantes.

Mots clés: Manuscrits scolaires. Processus d'écriture en acte. Discours rapporté.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Traços genéticos de <i>Porque a girafa tem o pescoço longo</i> (MS_H1)	26
Figura 2	<i>O pescoço da girafa</i>	27
Figura 3	Marcas tipográficas e pictóricas em <i>Os três irmãos</i> (IN_H8)	33
Figura 4	EDD em <i>Amigos, mas não para sempre</i>	58
Figura 5	Incisa com sujeito implícito [o morcego]	59
Figura 6	EDD introduzidos por EDN em <i>Amigos, mas não para sempre</i>	59
Figura 7	EDN sob a forma de onomatopeia em <i>Por que a girafa não tem voz</i>	60
Figura 8	Diálogo entre personagens da TM	60
Figura 9	As falas de Cascão e Cebolinha	61
Figura 10	As “falas” de Bidu	61
Figura 11	Relações entre EDD, tipos de balão e letra, linhas cinéticas	62
Figura 12	EDI na fala da Aninha, HQ da TM	62
Figura 13	EDI na fala da Dona Cebola, HQ da TM	62
Figura 14	EDI na fala do Do Contra!, HQ da TM	62
Figura 15	Chico Bento em “Quem canta seus males espanta”	63
Figura 16	EDN na voz de Eduardo, HQ da TM	63
Figura 17	“Blá blá blá”, DN nas HQ da TM	63
Figura 18	“Há! Há! Há!”, onomatopeia de riso nas HQ da TM	92
Figura 19	“Ah! Ah! Ah!”, onomatopeia de riso nas HQ da TM	92
Figura 20	Narrador dialogando com Eustáquio, HQ da TM	93
Figura 21	EDD do narrador em <i>A menina espulete</i> (IN_H4)	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Elementos do DR em <i>A mãe má</i> (IN_H5)	48
Quadro 2	Possibilidades de ocorrências do DD	49
Quadro 3	“Talvez João lhe diga para ficar” (DI)	50
Quadro 4	Enunciados <i>standard</i> e autonímico no DD	50
Quadro 5	Produções textuais de Isabel e Nara	74
Quadro 6	Interpretação textual no projeto <i>Contos do Como e do Por que</i>	76
Quadro 7	Contos sugeridos para leitura em <i>Contos do Como e do Por que</i>	77
Quadro 8	Produções textuais de Marília e Sofia	78
Quadro 9	EDD nos ME e processos de escritura de Isabel/Nara e Marília/Sofia	79
Quadro 10	EDI nos ME e processos de escritura de Isabel/Nara e Marília/Sofia	79
Quadro 11	Graus do EDN nos ME de Isabel/Nara e Marília/Sofia	80
Quadro 12	Transcrição intermediária e disposição gráfica dos ME na Tese	81
Quadro 13	EDR, ME e processo de escritura em ato	82
Quadro 14	ME, processos de escritura em ato e definição dos EDR	83
Quadro 15	ME e processo de escritura: EDR em <i>A menina espulete</i> (IN_H4)	85
Quadro 16	EDR em <i>A princesa e a pedra encantada</i> (IN_H1)	91
Quadro 17	EDR em <i>A menina espulete</i> (IN_H4)	92
Quadro 18	“Cheega”, EDD do narrador em um processo de escritura (IN_H4)	94
Quadro 19	EDR em <i>A mãe má</i> (IN_H5)	95
Quadro 20	EDR em <i>A mãe má</i> (IN_H5)_sem rasura	96
Quadro 21	EDR em <i>A família F atrapalhada</i> (IN_H6)	97
Quadro 22	“FIM”, EDD do narrador em um processo de escritura em ato (IN_H6)	98
Quadro 23	EDR em “ <i>Pedro e seus pensamentos</i> ” (IN_H7)	99
Quadro 24	Representações dos EDD em “ <i>Pedro e seus pensamentos</i> ” (IN_H7)	100
Quadro 25	Relacionando <i>A família F atrapalhada</i> e “ <i>Pedro e seus pensamentos</i> ”	101
Quadro 26	EDR em <i>Os três irmãos</i> (IN_H8)	101
Quadro 27	EDD em <i>O pescoço da girafa</i>	104
Quadro 28	EDR em <i>Porque a girafa tem o pescoço longo</i> (MS_H1)	104
Quadro 29	EDR em <i>Por que o morcego só voa de noite</i>	106
Quadro 30	EDR em <i>Porque os pássaros voam</i> (MS_H2)	107
Quadro 31	EDR em <i>Por que o coelho pula</i> (MS_H3)	107

Quadro 32	EDD em <i>O jabuti de asas</i>	108
Quadro 33	EDR em <i>Por que a galinha tem asa [...] mas não voa?</i> (MS_H4)	109
Quadro 34	EDR em <i>Por que a bruxa é má?</i> (MS_H5)	109
Quadro 35	EDR em <i>Por que o esquilo gosta de nozes</i> (MS_H6)	110
Quadro 36	EDR em <i>Por que o esquilo gosta de nozes</i> (MS_H6)_sem rasuras	111
Quadro 37	EDR em <i>Como surgiram as palavras</i> (MS_H7)	113
Quadro 38	EDR em <i>Porque o sol brilha</i> (MS_H8)	114
Quadro 39	EDR em <i>Porque o sol brilha</i> (MS_H8)_sem rasura	114
Quadro 40	Verbo pedir como introdutor de EDD em <i>O pescoço da girafa</i>	116
Quadro 41	Dois EDI em <i>Porque o sol brilha</i> (MS_H8)	117
Quadro 42	EDR identificados no conjunto dos manuscritos de Isabel e Nara	118
Quadro 43	EDR identificados no conjunto dos manuscritos de Marília e Sofia	119
Quadro 44	EDD nos manuscritos de Isabel/Nara e Marília/Sofia	121
Quadro 45	Incisas em etiológicos brasileiros	122
Quadro 46	EDI nos manuscritos de Isabel/Nara e Marília/Sofia	123
Quadro 47	EDN nos manuscritos de Isabel/Nara e Marília/Sofia	124
Quadro 48	Graus do EDN no conjunto dos ME de Isabel/Nara e Marília/Sofia	125
Quadro 49	EDI em <i>Por que a bruxa é má?</i> (MS_H5)	130
Quadro 50	EDD em <i>A princesa e a pedra encantada</i> (IN_H1)	134
Quadro 51	EDD enunciado durante roda de conversa (IN_H1)	135
Quadro 52	Isabel e Nara combinando <i>A princesa e a pedra encantada</i> (IN_H1)	135
Quadro 53	Gênese textual de “ele falou nós vamos dar dez beijos em cada um”	136
Quadro 54	EDD na roda de conversa e durante combinação da H1	137
Quadro 55	EDD na combinação da história	137
Quadro 56	Inscrição de “ele falou nós vamos dar dez beijos em cada um” no ME	138
Quadro 57	Síntese da inscrição de “ele falou nós vamos dar dez beijos em cada um”	138
Quadro 58	Resumo genético de “ele falou nós vamos dar dez beijos em cada um”	140
Quadro 59	EDN em <i>Os três irmãos</i> (IN_H8)	141
Quadro 60	Combinação de <i>Os três irmãos</i> (IN_H8)	142
Quadro 61	EDN durante inscrição de <i>Os três irmãos</i> (IN_H8)	142
Quadro 62	Gênese do EDN “eles avisaram para não esconder a bola” (IN_H8)	144
Quadro 63	EDD em <i>Como surgiram as palavras</i> (MS_H7)	146
Quadro 64	Combinação e inscrição do EDD “ele disse – vocês macacos vão	147

	aprender na escola”	
Quadro 65	Caminhos genéticos do EDD (MS_H7)	147
Quadro 66	EDI em <i>Porque o sol brilha</i> (MS_H8)	149
Quadro 67	“O dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo” na combinação da história	149
Quadro 68	Gênese textual do EDI “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo”	151
Quadro 69	Processo escritural de <i>Porque o sol brilha</i> (MS_H8)_Parte 1	153
Quadro 70	Início da inscrição do EDI “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo” no ME	153
Quadro 71	Resumo da escritura de “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo”	154
Quadro 72	Processo escritural de <i>Porque o sol brilha</i> (MS_H8)_Parte 2	155
Quadro 73	Reescrita de “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo”	155
Quadro 74	“O dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo” (MS_H8), gênese textual	156
Quadro 75	EDR nos processos de escritura de Isabel e Nara	158
Quadro 76	EDR nos processos de escritura de Marília e Sofia	158
Quadro 77	EDD no processo de escritura que compõem enredo narrativo no ME	161
Quadro 78	Narrador dialogando com o leitor	162
Quadro 79	“O nome dela é girafa” (MS_H1)	163
Quadro 80	Nomes de personagens nas falas de Marília e Sofia	163
Quadro 81	EDI com ilha textual (IN_H5)	167
Quadro 82	<i>Por que o coelho pula</i> : do EDI com ilha textual ao “EDI clássico” (MS_H3)	168
Quadro 83	Movimentos sintáticos na passagem do EDI com ilha textual para o “EDI clássico”	169
Quadro 84	<i>Porque a galinha tem asa [,] mas não voa</i> : do EDI com ilha textual ao “EDI clássico” (MS_H4)	169
Quadro 85	Diálogos entre os EDD, EDI e EDN em textos escolares	172
Quadro 86	Relação entre EDR, ME e processos de escritura em ato	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	EDR nos manuscritos de Isabel e Nara	90
Tabela 2	EDR nos manuscritos de Marília e Sofia	103
Tabela 3	EDD nos ME de IN e MS: estruturas, verbos e quantidades	120
Tabela 4	EDI nos ME de IN e MS: estruturas, verbos e quantidades	123
Tabela 5	Quantidade de palavras e frequência dos EDR nos ME de IN	127
Tabela 6	Quantidade de palavras e frequência dos EDR nos ME de MS	129
Tabela 7	Construções enunciativas relacionadas aos EDD dos ME	160
Tabela 8	Construções enunciativas relacionadas aos EDI dos ME	166
Tabela 9	Construções enunciativas relacionadas aos EDN dos ME	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDU	Centro de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DD	Discurso (s) Direto (s)
DI	Discurso (s) Indireto (s)
DIL	Discurso Indireto Livre
DN	Discurso (s) Narrativizado (s)
DR	Discurso (s) Reportado (s)
EF	Ensino Fundamental
EMA	<i>École, Mutations, Apprentissages</i>
EDD	Enunciado de Discurso Direto
EDI	Enunciado de Discurso Indireto
EDIL	Enunciado de Discurso Indireto Livre
EDN	Enunciado de Discurso Narrativizado
EDR	Enunciado de Discurso Reportado
ET&C	Escritura, Texto & Criação
H	História
HQ	História (s) em Quadrinhos
IN	Isabel e Nara
iVD	Incisa de Verbo <i>Dicendi</i>
L	Linha (do manuscrito escolar)
L'ÂME	Laboratório do Manuscrito Escolar
ME	Manuscrito Escolar
MS	Marília e Sofia
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PI	Pretérito Imperfeito
PP	Pretérito Perfeito
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
SI	Segmento Incompreensível
TL	Tema Livre
TS	Título Sugerido
VID	Verbo Introdutor <i>Dicendi</i>
VIS	Verbo Introdutor <i>Sentiendi</i>
UCP	<i>Université de Cergy-Pontoise</i>
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
Parte 1 Texto escolar e discurso reportado		
2	GENÉTICA TEXTUAL E TEXTO ESCOLAR	22
2.1	Gênese textual e manuscritos escolares	22
2.2	Análises genéticas em processos de escritura em ato	29
3	DISCURSO REPORTADO	40
3.1	Discurso reportado em dicionários e gramáticas	40
3.2	Enunciação e discurso reportado	44
3.2.1	Discurso reportado nos estudos de Authier-Revuz	46
3.3	Narrativas ficcionais e discurso reportado	58
3.3.1	Discurso reportado nos contos etiológicos	58
3.3.2	Discurso reportado nas histórias em quadrinhos	60
3.4	Texto escolar e discurso reportado	64
Parte 2 Descrição metodológica		
4	METODOLOGIA	71
4.1	Dois <i>corpus</i>, um protocolo	72
4.1.1	<i>Corpus</i> Isabel e Nara: constituição e escolha dos processos escriturais	73
4.1.2	<i>Corpus</i> Marília e Sofia: constituição e escolha dos processos escriturais	75
4.2	Construção dos <i>corpora</i> e delimitação para análise	78
Parte 3 Discurso reportado em manuscritos escolares		
5	DISCURSO REPORTADO NOS TEXTOS DE ISABEL E NARA	90
6	DISCURSO REPORTADO NOS TEXTOS DE MARÍLIA E SOFIA	103
7	SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NAS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO DO DISCURSO REPORTADO	118
7.1	Discurso direto em manuscrito escolares	120
7.2	Discurso indireto em manuscritos escolares	123
7.3	Discurso narrativizado em manuscritos escolares	124
7.4	Disparidades nas formas de discurso reportado	126
Parte 4 Discurso reportado em processos de escritura em ato		
8	GÊNESE DO DISCURSO REPORTADO EM ISABEL E NARA	133
8.1	Discurso direto em <i>A princesa e a pedra encantada</i>	134
8.2	Discurso narrativizado em <i>Os três irmãos</i>	141
9	GÊNESE DO DISCURSO REPORTADO EM MARÍLIA E SOFIA	146
9.1	Discurso direto em <i>Como surgiram as palavras</i>	146
9.2	Discurso indireto em <i>Porque o sol brilha</i>	148

10	SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NA CONSTRUÇÃO COENUNCIATIVA DO DISCURSO REPORTADO	158
10.1	Discurso direto em processos escriturais	159
10.1.1	Pontuação, manuscritos escolares e processos de escritura em ato	164
10.2	Discurso indireto em processos escriturais	166
10.3	Discurso narrativizado em processos escriturais	171
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
	REFERÊNCIAS	179
	APÊNDICES	185
	ANEXOS	207

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros textos escritos por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental guardam particularidades, se comparados às produções de grandes escritores¹. Com o objetivo de apresentar relações entre o escrevente novato e os primeiros textos por ele escritos em contexto escolar, este trabalho incide sobre a construção do discurso reportado em narrativas ficcionais. A este intuito, há aqueles subjacentes, tais como contribuir com a entrada no universo ainda inexplorado de textos escolares que, até bem recentemente, tinham o professor como leitor privilegiado – às vezes, único leitor – e que não sobreviviam à lixeira ao serem entregues aos alunos no final do ano letivo. Testemunhas materiais de uma dinâmica criadora, estes textos permitem refletir sobre a produção de texto discente, de modo geral, e a construção do discurso reportado, precisamente.

Para discutir a gênese desse discurso no tecido textual, dois grandes *corpus* foram reunidos. O primeiro apreende os manuscritos escolares e os processos de escritura em ato de Isabel e Nara, coletados em 1992 por Eduardo Calil na ocasião de seu Doutorado. O segundo é composto pelos manuscritos escolares e processos de escritura de Marília e Sofia, díade que pude conhecer durante a realização trimestral (abril a junho 2012) do projeto didático que contextualizou a escrita de suas histórias – *Contos do Como e do Por que*.

Selecionadas as duplas e seus respectivos textos, iniciamos um trabalho de digitalização e ordenação temporal dos manuscritos escolares. Em seguida, um longo trabalho de transcrição de dezesseis processos de escritura em ato, oito de cada díade. Tendo em mãos manuscritos e processos, a etapa de análise tornou-se mais intensa, assim como a de leituras e escrita. As páginas que seguem compartilham o que pôde ser observado ao longo da pesquisa.

Estas palavras iniciais não visam a revestir-se de um caráter metodológico, mas antes expor um pouco da gênese deste texto não do ponto de vista de um geneticista, e sim daquele que o escreveu com a mesma paciência e dedicação requeridas desde a decisão primeira de prestar seleção para o Doutorado. Além desse objetivo, ao se pôr em evidência suas marcas genéticas, delineamos o caminho teórico que optamos trilhar na análise das formas de emergência e representação do discurso reportado em narrativas escolares. Ou seja, ao pincelarmos os traços da gênese deste texto, algumas de suas cores apontam para a Genética Textual, referencial teórico que se debruça não sobre a obra terminada, mas sobre o processo

¹¹ Esta afirmação está sendo realizada a partir da leitura de autores que analisam a gênese textual de manuscritos literários, a exemplo de Grésillon (2007) e da leitura de autores que analisam a produção de escolares – Boré (2010, 2012), Calil (2007, 2008a, 2008b, 2009, 2015), dentre outros pesquisadores.

escritural, cujos traços podem ser encontrados em notas de leitura, planos, esboços. “É através das rasuras e reescrituras que o geneticista reconstrói as etapas da elaboração textual. O processo não é, portanto, acessível diretamente, mas resulta de uma reconstrução tornada possível pelos índices contidos no espaço gráfico do manuscrito” (GRÉSILLON, 2001, p. 9)².

Atualmente, as pesquisas genéticas abrangem todos os objetos que comportam uma gênese (partituras, textos teatrais) e, mesmo quando concentradas sobre o escrito, elas podem se realizar a partir dos traços deixados sobre o papel e/ou que permaneceram no computador. Este trabalho se concentra sobre o manuscrito gráfico, buscando reconstruir as etapas de (re)construção coenunciativa do discurso reportado em narrativas ficcionais escolares. Entretanto, ao registrar os processos de escritura em vídeo, torna-se possível reconstituir a gênese deste discurso através de índices não apenas gráficos, mas também audíveis e visuais.

“O início, a origem do processo de escritura, é inacessível. Impossível ver nascer sobre o papel um desejo de escrever. O que se escreve e pode ser apreendido é uma enunciação sempre já enunciada, não sua origem” (GRÉSILLON, 2001, p. 10)³. A esta ressalva da autora, acrescentamos a existência de especificidades entre recuperar o processo escritural a partir do manuscrito gráfico e recuperá-lo através do processo de escritura em tempo real, embora o pesquisador não tenha acesso a todos os traços que compõem o texto em ambas as situações. Apesar desta limitação, o retorno ao momento mesmo em que o texto está sendo escrito possibilita relacionar movimentos enunciativos, gestuais e gráficos, o que contribui para reconstituição genética com maiores detalhes.

Os estudos de Almuth Grésillon se concentram sobre o impresso. No entanto, sua pontuação relativa à heterogeneidade constitutiva de todo dizer pode ser estendida à análise da criação textual a partir do processo de escritura em ato, caso deste trabalho, além de apontarem para a segunda matiz que compõe nossa pesquisa – Linguística Enunciativa, campo teórico que incide sobre o discurso reportado, uma das formas de heterogeneidade mostrada, diz-nos Authier-Revuz (1990, 1992, 1993, 2001).

Neste tecido textual em que se entrelaçam fios teóricos em diferentes nuances, a maior influência advém dos momentos compartilhados com aqueles que compõem o Laboratório do Manuscrito Escolar; precisamente, das publicações e orientações de Eduardo Calil, pesquisador que intermediou o contato com os referenciais teóricos acima mencionados em sua “essência”,

² « C’est à travers les ratures et réécritures que le généticien reconstruit les étapes de l’élaboration textuelle. Le processus n’est donc pas accessible directement, mais résulte d’une reconstruction rendue possible par les indices contenus dans l’espace graphique du manuscrit ».

³ « Le début, l’origine du processus d’écriture, est inaccessible. Impossible de voir naître sur le papier un désir d’écrire. Ce qui s’écrit et peut être appréhendé est une énonciation toujours déjà énoncée, non son origine ».

isto é, lidos por si mesmos, mas, e, notadamente, a partir de uma reflexão vinculada à produção textual colaborativa de escreventes novatos em sala de aula.

De modo a contribuir com pesquisas voltadas à escritura de narrativas ficcionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo as formas pelas quais duas díades femininas representam o discurso reportado ao produzirem histórias em contexto escolar, este trabalho está estruturado em nove seções, que foram agrupadas em quatro partes.

A primeira parte, constituída pelas Seções 1 e 2, contextualiza nosso objeto de estudo, incidindo tanto sobre o texto escolar a partir do suporte teórico da Genética Textual, quanto sobre o Discurso Reportado, situando-o em gramáticas, dicionários, estudos enunciativos, narrativas ficcionais e textos estudantis. A segunda parte, coincidente a Seção 3, traduz-se no caminho metodológico desse estudo. A terceira parte condensa a análise do discurso reportado em manuscritos escolares, apreendendo as Seções 4, 5 e 6. A quarta e última parte, formada pelas Seções 7, 8 e 9, recupera a gênese textual do discurso reportado materializado nos manuscritos escolares através do retorno ao processo de escritura em ato.

Em inúmeras situações houve questionamento do porquê incidir sobre o discurso reportado em um Doutorado em Educação. O interesse se justifica na medida em que a pesquisa permite adentrar na complexidade da escritura escolar elegendo um dos aspectos solicitados, por exemplo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ao requerer dos alunos do Ensino Fundamental a produção de histórias incluindo personagens (e suas falas), embora pouco ainda se saiba sobre como e por que eles introduzem ou não as falas de personagens em suas histórias, quais dificuldades encontram para introduzi-las, quais fatores interferem nesta escritura. Investigar sobre a construção do discurso reportado permite aproximar discurso reportado e área educacional, além de disponibilizar ao professor reflexões que visam à auxiliá-lo em sua prática, no tangente à produção de texto de escreventes recém-alfabetizados.

Espero que os diálogos estabelecidos nesta pesquisa possam contribuir tanto com estudos que se interessam pelo ato de escrever em contexto escolar, visto sob o ângulo da construção coenunciativa do discurso reportado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quanto com o professor que está em sala de aula.

Parte 1

Texto escolar e discurso
reportado

2 GENÉTICA TEXTUAL E TEXTO ESCOLAR

É imensurável a quantidade de pesquisas que se debruçam sobre as diversas faces da produção textual nos mais variados campos teóricos, como indiciam as 1.030.00 possibilidades de títulos em ambiente virtual⁴. No interior deste fértil e complexo campo investigativo, este trabalho discute como alunos recém-alfabetizados podem construir, em duplas, o discurso reportado (DR) ao produzirem textos em sala de aula.

O propósito desta Seção 1 é o de apresentar reflexões sobre processos de escritura em contexto escolar partindo da Genética Textual⁵ e, para tal, ela está subdividida em duas partes. A primeira estabelece relação entre Genética de texto e manuscritos escolares (ME), destacando alguns estudos realizados a partir do produto textual; a segunda parte recupera investigações dedicadas ao processo de criação e escritura em ato destes manuscritos.

2.1 Gênese textual e manuscritos escolares

No início dos anos setenta, pesquisadores literários franceses⁶ passam a interessar-se pela gênese de obras de grandes escritores, a exemplo de Gustave Flaubert e Victor Hugo, submetendo *corpus* literário (rascunhos, manuscritos) a tratamentos linguísticos. O desafio de adentrar nos “bastidores da criação” porta dificuldades advindas das especificidades do próprio objeto de estudo, cuja gênese escritural apreende as formas de (re) escritura do autor, as cores de canetas por ele utilizadas, as variações em seu ritmo de escrita. A estes índices genéticos,

⁴ Quantidade obtida em pesquisa ao Google Acadêmico (Português) no dia 19 de fevereiro 2015, 09h58.

⁵ Biasi (2010, p. 14) diferencia Genética Textual e Crítica Genética. Segundo este, a primeira analisa, classifica, decifra e eventualmente publica uma edição dos manuscritos. A Crítica Genética, por sua vez, interpreta os resultados da análise e procura reconstituir a gênese destes. No entanto, em momentos anteriores escreve “a interpretação de uma obra à luz de seus rascunhos ou documentos preparatórios vem sendo denominada, nas últimas três décadas, ‘genética dos textos ou ‘crítica genética’” (BIASI, 2010, p. 9). Portanto, neste trabalho, não é feita a diferenciação entre Genética Textual e Crítica Genética nos termos postos por Biasi. A opção por Genética de Texto decorre do seguinte motivo: Crítica Genética está fortemente relacionada aos manuscritos literários. Já Genética de Texto à investigação da gênese textual, seja de autores consagrados ou de alunos do ensino fundamental. Deste modo, a utilização de Genética de Texto visa manter a vinculação desta investigação à Crítica Genética e, ao mesmo tempo, considerar o que a particulariza. Vale ressaltar, ainda, que há autores que não fazem distinção entre Genética Textual e Crítica Genética, ou fazem-na em outros termos.

⁶ Sobre a formação dos geneticistas, resalta Grésillon (2007, p. 26) “A maioria deles possui uma formação literária, mas há especialistas em manuscritos antigos que importam sua competência para o território do texto moderno e de sua gênese. Outros têm uma formação de linguística, com interesse específico pela linguagem em ato e pelos fenômenos da enunciação escrita. Outros ainda, ou às vezes os mesmos, adquiriram uma competência aprofundada nas linguagens da informática e nelas buscam uma sensibilidade particular pelos estados múltiplos e perpetuamente variantes dos dados textuais. Além da literatura, alguns se aproximam de outros domínios da criação artística, um como escultor, outro como músico-amador-intérprete”.

que podem ter relação direta ou indireta com a escrita, mas que também atravessam e constituem traços de uma criação, Lebrave; Grésillon (2009) pontuam:

[...] a qualidade estética desses textos, cuja produção analisamos, estava necessariamente ligada a certos usos singulares da língua, saindo do ordinário (criatividade lexical, jogo de pronomes e de tempos verbais; figuras de discurso, criação de mundos da ficção pelos poderes da linguagem)⁷.

Dada a vinculação entre *avant-texte* e texto *in statu nascendi*, tem-se a produção metafórica de termos como gênese, genética, geneticistas. Estes últimos não se debruçam sobre o romance publicado, mas sobre os *avant-textes*, documentos escritos que testemunham a elaboração textual. Dentre estes documentos, encontram-se os rascunhos, os manuscritos, os esboços, as notas. Conforme Lebrave; Grésillon (2009), o rascunho é “um documento escrito de natureza heterogênea, geralmente lacunar, inacabado e coberto de rasuras e de reescrituras, que possui por principal característica ser parte integrante de uma cadeia de produção textual que também chamamos ‘gênese da obra’”⁸. Nele, “o essencial é apresentar uma matéria verbal dinâmica, em movimento, sempre submissa a novas mudanças, até o momento em que o escritor decide finalizar suas reescrituras” (2009)⁹.

Na Genética Textual, os rascunhos não são concebidos “como objetos ou formas a descrever, mas como traços de processos, como inscrição material de acontecimentos que se precisaria reconstruir a dinâmica em tempo real” (LEBRAVE; GRÉSILLON, 2009)¹⁰. A delimitação teórica entre rascunhos e manuscritos é tênue. Nesta ocasião, é suficiente pontuar que a Genética de texto compreende-os como constitutivos da gênese da obra publicada, sendo também possuidores de seu próprio processo escritural. Sobre o sentido de escritura, Grésillon (2007, p. 33) diz haver três e todos implicando uma atividade:

[...] em primeiro lugar, o sentido material, pelo qual designamos um traçado, uma anotação, uma inscrição, nível que supõe o suporte, a ferramenta e, sobretudo, a mão que traça; em segundo lugar, apesar de não podermos sempre abstrair-lo do primeiro, um sentido cognitivo, pelo qual designamos a implantação, pelo ato de escrever, de formas de linguagem dotadas de significação e, em terceiro lugar, o sentido artístico,

⁷ « la qualité esthétique de ces textes dont nous analysions la production était nécessairement liée à certains usages singuliers de la langue, sortant de l'ordinaire (créativité lexicale ; jeu des pronoms et des temps verbaux ; figures de discours ; création de mondes de la fiction par les pouvoirs du langage) ».

⁸ « un document écrit de nature hétérogène, souvent lacunaire, inachevé et couvert de ratures et de réécritures dont la caractéristique principale est d'être partie intégrante d'une chaîne de production textuelle qu'on appelle aussi « genèse de l'œuvre » ».

⁹ « l'essentiel [...] est de présenter une matière verbale dynamique, mouvante, toujours soumise à de nouveaux changements, jusqu'au moment où le scripteur décide de mettre fin à ses réécritures ».

¹⁰ « non plus comme objets ou formes à décrire, mais comme traces de processus, comme inscription matérielle d'événements dont il fallait reconstruire la dynamique en temps réel ».

pelo qual designamos a emergência, na própria escritura, de complexos da linguagem reconhecidos como literários.

Para enveredar na gênese escritural, os geneticistas forjaram ferramentas de descrição a partir de elementos da Linguística existente, adaptando-as a seu objeto, de modo a torná-las operacionais às necessidades de uma genética em nascimento. Dentre estas ferramentas, encontra-se a noção de substituição. “Contrariamente à substituição estruturalista, que é simétrica e independente do tempo, as mudanças na escritura são necessariamente orientadas e ordenadas no tempo” (LEBRAVE; GRESILLON, 2009)¹¹. Prosseguem os autores,

[...] como as reescrituras se apresentam sob quatro configurações – substituir, acrescentar, suprimir, deslocar -, a noção de substituição permitia tratar esses quatro tipos de reescrituras como quatro subclasses de substituições, com a condição, contudo, de introduzir uma outra noção linguística: a variável \emptyset . Assim, podíamos representar: a substituição como “ $x \rightarrow y$ ”; o acréscimo como “ $\emptyset \rightarrow x$ ”; a supressão como “ $x \rightarrow \emptyset$ ”; o deslocamento como “ $abcd \rightarrow bcda$ ”¹².

Nos dias atuais, os estudos genéticos são realizados para além dos manuscritos literários¹³, abrangendo dossiês de linguistas teóricos, textos teatrais e de cinema, belas-artes, música, ciências exatas. “O objeto se ampliou, mas manteve seus laços conceituais com o objeto inicial. Ou seja, a análise genética pode ser feita ‘em qualquer objeto que comporta processos de criação’” (WILLEMART, 2007, p. 8)¹⁴.

As pesquisas genéticas permitem a instauração de um novo olhar tanto sobre a Literatura, quanto sobre a Linguística e a Educação. Na Linguística, visualizamos avanço teórico e o desfazer-se de algumas incompreensões através de estudos realizados a partir de notas, rascunhos, manuscritos não publicados por seus autores em decorrência dos mais diversos motivos (viagem, guerras, mortes, opção pessoal).

Na área educacional, Claudine Fabre (1986, 2004) foi a pioneira em fazer uma leitura das produções de escolares à luz das discussões realizadas na Genética Textual. Incidindo sobre a rasura, esta pesquisadora mostrou que nos textos de escreventes novatos havia operações

¹¹ « contrairement à la substitution structuraliste, qui est symétrique et indépendante du temps, les changements dans l'écriture sont nécessairement orientés et ordonnés dans le temps ».

¹² « comme les réécritures se présentent sous quatre configurations – remplacer, ajouter, supprimer, déplacer -, la notion de substitution permettait de traiter ces quatre types de réécritures comme quatre sous-classes de substitutions, à condition cependant d'introduire une autre notion linguistique : la variable \emptyset . Ainsi, on pouvait représenter : le remplacement comme « $x \rightarrow y$ » ; l'ajout comme « $\emptyset \rightarrow x$ » ; la suppression comme « $x \rightarrow \emptyset$ » ; le déplacement comme « $abcd \rightarrow bcda$ » ».

¹³ Os estudos se concentram sobre os manuscritos dos séculos XIX e XX, pois quase não existem manuscritos de trabalho de séculos anteriores. Sobre esse aspecto, ver Grésillon (2007) e Biasi (2010).

¹⁴ Esta citação encontra-se no prefácio do livro de Grésillon (2007).

igualmente encontradas nos grandes escritores, o que nos permite compreender a rasura não como uma “falha” do aluno, e sim como marca inerente ao ato mesmo de escrever.

Os manuscritos portam em si o traço de uma dinâmica escritural, admitindo conceber os textos em Literatura, Linguística, Educação como fazer, como atividade, como movimento. A instauração desse novo olhar implica priorizar processo ao produto, múltiplo ao fixo, dinâmico ao estático, enunciação ao enunciado; prioridades que não apagam a indissociável relação entre o texto final e os documentos que compõem a sua gênese. Acrescenta Grésillon:

[...] desde que se coloque a classificar e a ler os manuscritos, o geneticista extrapola. Do traço fixo, isolado e frequentemente distanciado da mão que escreve, ele remonta às operações sistemáticas da escritura – escrever, acrescentar, suprimir, substituir, permutar – pelas quais identifica os fenômenos percebidos (2007, p. 29).

A Genética Textual compreende a escrita como processo (o que estaria condensado no termo escritura, embora tenha se consolidado a utilização do bloco “processo de escritura”) e busca (re)construir a gênese de uma obra a partir dos vestígios escritos deixados por Joyce, Valéry, Barthes, Lavoisier, Newton, Roussel, Kafka, Sartre, Montaigne em notas, diários, cadernetas. Ao contrário dos geneticistas, Alcorta (2001), Apothéloz (2005), Boré (2000, 2006, 2007, 2010, 2012), Calil (1998, 1999, 2008a, 2008b, 2009, 2010, 2012), Fabre (1986, 2004), Fradet (2006, 2010), Krafft (2005), Plane (2006) incidem sobre produções escolares.

Há semelhanças e especificidades entre os trabalhos realizados pelos geneticistas e aqueles conduzidos por pesquisadores que analisam textos discentes. Em ambos, compreende-se a escritura como processo e o sujeito como aquele que sofre os efeitos do próprio ato de escrever. As particularidades decorrem de seus objetos de investigação. Os primeiros investigam os processos escriturais de Zola, Benveniste, Proust, Aragon, Heine; os segundos discutem as produções de Ana, Maria, Maïte, alunos cujos textos foram escritos a partir de solicitação externa, limitação temporal. A despeito destas diferenças, alunos e poetas são trabalhados na e pela linguagem, sofrendo, assim, seus efeitos.

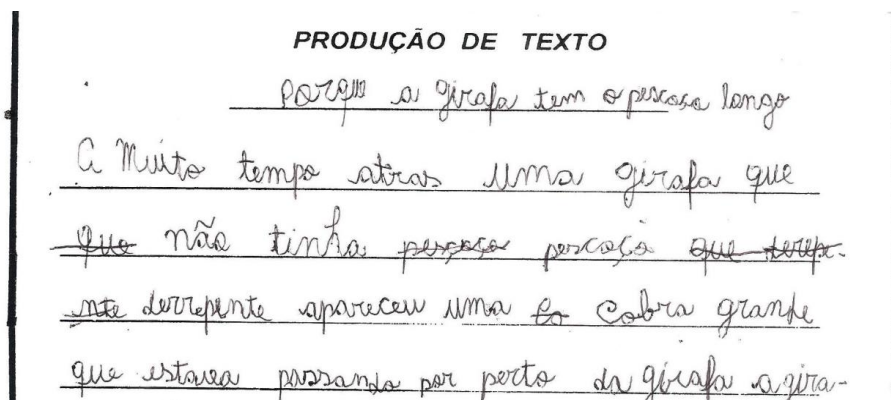
No interior mesmo dos trabalhos dedicados à escritura estudantil, têm-se particulares advindas de diferentes objetos de estudos, metodologias, campos teóricos, interpretações. Em Alcorta (2001) e Boré (2010) utiliza-se, por exemplo, o termo rascunho. Neste trabalho, optamos pelo termo *manuscrito escolar*, pois além de preservar a dinâmica escritural tal como posta pela Genética de texto, ele possibilita certo afastamento do sentido negativo que *rascunho* possui no Brasil (texto inacabado, de menor valor se comparado a um texto final); *escolar* contextualiza o ato de escrever. Sobre o ME, pontua Calil (2008a, p. 26):

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 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.

Considerando tudo que foi dito até o momento, coloquemo-nos na posição de leitores de ME e construamos algumas hipóteses sobre os possíveis caminhos genéticos de *Porque a girafa tem o pescoço longo*, primeira história (H1) produzida por Marília e Sofia (MS)¹⁵.

Escrita em 20 de abril de 2012, esta história narra, grosso modo, que a girafa e a cobra eram amigas, mas que a irmã da cobra não gostava da girafa. Então, esta irmã impôs, com insistência, uma competição à girafa, que não gostou e a engoliu. A cobra ficou em pé no pescoço da girafa, o que explicaria o porquê de seu pescoço longo.

Figura 1- Traços genéticos de *Porque a girafa tem o pescoço longo* (MS_H1)



Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

As histórias de Marília e Sofia foram produzidas no interior de um projeto didático sobre contos etiológicos, que incorporava propostas de leitura, interpretação e produção textual. Ao realizarmos a leitura do texto acima, identificamos similaridades com *O pescoço da girafa* (ZATZ; ABREU, 2010), um dos contos sugeridos para leitura. Este último narra que uma grande fome atingiu os animais devido à seca e a consequente dificuldade da girafa em encontrar comida por ser grande para entrar nos ambientes em que antes encontrava alimento, mas pequena para alcançar os galhos das árvores. Em tempos de fartura, ela se alimentava da comida que sobrava de outros animais. No entanto, em decorrência da seca, não havia sobra de

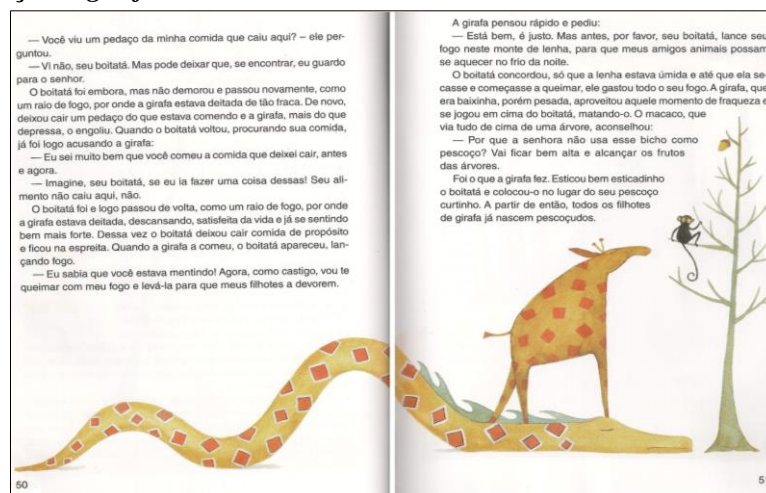
¹⁵ Em tabelas e gráficos, utilizaremos siglas para identificar as díades – Marília e Sofia (MS) / Isabel e Nara (IN).

alimento. Em um determinado dia, um boitatá¹⁶ deixou cair sua comida, a girafa comeu e ao ser questionada sobre o alimento, ela disse não tê-lo visto.

Esta cena se repetiu por três vezes. Na última, o boitatá derrubou, intencionalmente, sua comida e viu quando a girafa o comeu. Como punição, ele falou que iria assá-la para alimentar seus filhos. A girafa disse ser justo, mas o enganou e depois o matou. Por conselho do macaco, ela comeu-o e colocou-o em seu pescoço. É por isso que a girafa e seus descendentes passaram a nascer com o pescoço longo.

Se o enredo explicativo de como a girafa passou a ter o pescoço longo é diferente ao comparamos o conto de Zatz; Abreu (2010) e aquele escrito pelas alunas, as paridades não deixam de ser identificadas, sobretudo, quando observamos as ilustrações da história.

Figura 2 - O pescoço da girafa



Fonte: Zatz; Abreu, 2010, p. 50-51.

No início de seu texto, Marília e Sofia escreveram “Há muito tempo atrás uma girafa que não tinha pescoço. De repente apareceu uma cobra grande”, enunciados que aproximam a história da dupla e a ilustração presente no conto de Zatz; Abreu (2010). Ressaltamos que, no geral, durante a leitura dos contos, a professora mostrava as imagens para os alunos.

As relações entre possível texto lido¹⁷ e aquele escrito por Marília e Sofia permitem delinear algumas pistas referentes à gênese deste último, além de suscitarem inquietações sobre

¹⁶ “Mito indígena simbolizado por uma cobra de fogo ou de luz com dois grandes olhos, ou por um touro que lança fogo pelas ventas” (HOUAISS, 2011).

¹⁷ O projeto didático *Contos do Como e do Por que* incorporou propostas de leitura, produção e interpretação textual. Para interferir o mínimo possível no cotidiano escolar, as propostas de leitura e interpretação não foram filmadas, com exceção daquelas realizadas antes da produção de texto. Portanto, não temos como assegurar quais contos sugeridos para leitura foram, de fato, lidos pela professora. Salvo quando os alunos, em outros momentos, falam sobre os contos já lidos, a exemplo dos momentos de roda de conversa.

as possíveis semelhanças e particularidades nas formas de representação do DR. A gênese dos DR em Marília e Sofia estaria associada aos contos lidos? Se sim, o que eles possuem em comum (verbos, tempos verbais, pontuação)? E de diferente? Por que, em determinadas produções, não há discurso direto (DD) nos contos da dupla, apesar desta forma de DR ser frequente em contos similares aos ME produzidos pelas alunas?

A narrativa de Marília e Sofia ainda nos permite mencionar aspectos próprios aos ME, como a aprendizagem ortográfica, além do importante papel da rasura na reconstituição da gênese textual por meio das operações sistemáticas da escrita, como destaca Grésillon (2007), Calil (2008a, 2009) e Biasi (2010). Ao colocar-se na posição de leitor e ouvinte de ME, e seus respectivos processos de escritura, Calil observou a constante tensão entre previsível e imprevisível, sendo a rasura um dos traços dessa tensão. As rasuras “deixam uma espécie de indicação, de pista, de rastro que apontariam não somente de onde se veio, mas também para onde se poderia ter ido” (CALIL, 2009, p. 54). Acrescenta Grésillon (2007, p. 97):

Paradoxalmente, a rasura é simultaneamente perda e ganho. Ela anula o que foi escrito, ao mesmo tempo em que aumenta o número de vestígios escritos. É nesse próprio paradoxo que repousa o interesse genético da rasura: seu gesto negativo transforma-se para o geneticista em tesouro de possibilidades, sua função de apagamento dá acesso ao que poderia ter-se tornado texto.

Este trabalho não tem a rasura como objeto de investigação, porém, dado seu caráter constitutivo escritural, não lhe é alheio. Portanto, ela é tomada como um importante índice na delineação dos movimentos enunciativos que compõem a gênese do DR. “A reconstituição de uma gênese [...] exige o respeito de uma sucessividade exata na execução” (GRÉSILLON, 2007, p. 147) e o reestabelecimento dessa ordem interna se realiza através da busca por recuperar as operações escriturais – acrescentar, suprimir, substituir, deslocar.

A rasura é um dos meios utilizados nesta reconstrução, podendo revestir-se de diferentes formas: a) rasura visível, isto é, aquela que permite ao leitor/geneticista restituir o que foi rasurado; b) visível, mas que não possibilita recuperar o que teria sido escrito; c) rasura branca, no qual o acesso ao escrito se dá apenas por comparação de versões sucessivas. Esta última é visualizada, neste estudo, não a partir de versões gráficas sucessivas, e sim das rasuras orais (CALIL, 2008a)¹⁸ constitutivas dos processos de escritura em ato, bem como do diálogo entre ME e seus processos de escritura.

¹⁸ “Essa noção pretende, por um lado, manter a relação com o fato de que os alunos estão inventando um texto *para ser escrito* e, por outro lado, preservar o *caráter oral* pelo qual se constitui esse *processo de escritura em ato*. As rasuras orais, nessas condições de produção, parecem trazer uma particularidade que as distancia das reformulações orais, pois o fato de os alunos estarem falando *algo para ser escrito* interfere na própria

Delinear possíveis caminhos escriturais de *Porque a girafa tem o pescoço longo* ilustra um tipo de trabalho realizado em educação à luz das reflexões conduzidas em Genética Textual. As linhas posteriores expõem pesquisas que analisam a gênese do texto escolar a partir do processo de escritura em ato. Pontos de contato e de diferenças são estabelecidos entre os estudos, mostrando diferentes campos teóricos, objetos de estudo, metodologias e análises.

2.2 Análises genéticas em processos de escritura em ato

Em livro dedicado à Marie-Madeleine de Gaulmyn, *Os processos de redação colaborativa*, especialistas franceses, suíços e alemães¹⁹ discutem sobre a redação colaborativa ao longo de sete capítulos, dentre os quais recuperaremos aqueles que dialogam mais diretamente com nossa pesquisa. Em momento introdutório, Bouchard e Mondada (2005), ressaltam que analisar processos de redação²⁰ conversacional corresponde a observar os processos pelos quais um texto é elaborado, o trabalho coletivo de sua redação, a interação entre os escreventes, o que permite conceber o texto mais como processo que como produto.

No Capítulo 1²¹, De Gaulmyn apresenta o *corpus*. Em 1995, Maïte (germanófona) e Paulo (lusofônico) escreveram um único texto, em contexto universitário, respondendo a consigna didática, “eu vou dizer a consigna a vocês’00 vocês vão (esc-) vocês vão escrever a dois’ 0 um texto sobre os: deveres escolares para casa, 0 para as crianças” (2005, p. 134)²². Dois títulos foram sugeridos pelo *tiers*, “Fora os deveres de casa!” ou “Os deveres de casa são necessários à escola primária”. Os estudantes deveriam se posicionar a favor ou contra os deveres de casa, adotar um dos títulos e escrever. Contudo, eles abordaram as duas posições, posicionando-se, apenas ao final, contra os deveres de casa e deram outro título ao seu texto. O

possibilidade de enunciação. Não se reformula considerando somente aquilo que se acabou de falar, mas também aquilo que já foi *efetivamente escrito* e que pode sofrer diferentes formas de rasura escrita ou, ainda, aquilo que se disse em relação ao que *poderá ser escrito*” (CALIL, 2008A, p. 55, grifos do autor).

¹⁹ Em francês, « Les processus de rédaction collaborative ». Este livro reúne os pesquisadores franceses (Robert Bouchard (Lyon 2), Marie-Madeleine de Gaulmyn (Lyon 2), Lorenza Mondada (Lyon 2), Alain Rabatel (IUFM Lyon) e Denis Apothélos (Nancy 2)), suíços (Anne-Claude Berthoud (Lausanne) e Laurent Gajo (Neuchâtel)) e alemães (Ulrich Krafft (Bielefeld) e Elisabeth Gülich (Bielefeld)). Posfácio de Gülich.

²⁰ Não realizamos aprofundamento quanto às noções de redação, expressão escrita, produção textual. Nesta ocasião, em “redação” lemos « produção de texto ». Para aprofundamento, ver Boré (2010).

²¹ Título em Francês, *Le corpus comme un tout* (2005, Cap. 1, p. 17-54). Em Português, *O corpus como um todo*.

²² « j (e) vais vous dire la consigne’ 00 vous avez (à éch) vous allez écrire à deux’ 0 un texte su: r les : devoirs scolaires’ à la maison, 0 pour les enfants ». Só para esclarecer, 0 (pausa) e’ (entonação ascendente).

corpus é, então, composto por notas de trabalho (plano, lista de argumentos)²³, texto redigido pelos estudantes e conversação registrada em gravador (112 minutos de conversação).

Em *A materialidade da produção escrita: os objetos intermediários na redação cooperativa de Paulo e Maïte*²⁴, Krafft (2005) aborda a materialidade da tarefa de produção escrita, concebendo-a como um trabalho progressivo de construção de um objeto textual que requer a produção prévia de tabelas, planos, rascunhos – objetos cuja natureza e forma restringem e interferem no processo em curso, mesmo que não constem na versão definitiva. Para o autor, escrever deixa traços que podem ser recuperados pela análise do produto e/ou observando o seu processo de produção. Ele pontua, igualmente, que os objetos manipulados (objetos intermediários)²⁵ pelo escrevente interferem no escrever; discussão estabelecida por Krafft recuperando a ordem cronológica das ações dos estudantes – plano, rascunho, texto.

A elaboração do plano teve como etapas: traçar o esquema, escrever os argumentos, escolher o título (provisório), fixar a ordem dos argumentos, trabalhar sobre os objetos intermediários. Resultante de um rápido trabalho de planificação devido à discordância entre Maïte e Paulo sobre ser a favor (Paulo) ou contra (Maïte) os deveres escolares para casa, o esquema²⁶ orientou a atividade dos alunos e permitiu-lhes respeitar uma disciplina de trabalho. Por outro lado, a própria estruturação do esquema sofreu a interferência da folha de papel, pois Maïte e Paulo sentiam-se obrigados a não ultrapassar os limites da folha e a utilizar todo o espaço disponível durante a seleção e escrita dos argumentos. Organizados os argumentos, Paulo sentia-se ainda obrigado a responder a consigna e escolher um dos títulos propostos. Maïte não concordou e sugeriu “Dever de casa?”²⁷, título escrito na folha de notas. Ao final do artigo, Krafft destaca que recursos como papel e caneta permitem o estabelecimento de uma relação escritural que seria diferente se realizada diante de um computador, por exemplo.

Há semelhanças e particularidades entre o trabalho desenvolvido por Krafft (2005) e o nosso. A princípio, o autor concebe o escrever como um “trabalho progressivo de construção de um objeto textual que solicita a produção prévia de tabelas, planos, rascunhos”. Ao investigar

²³ Ao longo do livro, há aspectos do *corpus* não mencionados por De Gaulmyn, mas que foram reunidos neste parágrafo. Acrescentamos, ainda, que a depender do autor do artigo, um mesmo objeto é nomeado de diferentes maneiras. Uma lista de argumentos pode ser nomeada por lista, plano, rascunho, por exemplo.

²⁴ Em Francês, *La matérialité de la production écrite: les objets intermédiaires dans la rédaction coopérative de Paulo et Maïte* (2005, Cap. 2, p. 55-90).

²⁵ Krafft compreende o termo “intermediário” em duas dimensões de sentido. A folha é intermediária porque se encontra entre os escreventes, coordenando sua atenção, e a atividade escritural, que fixa um resultado intermediário do trabalho de produção.

²⁶ O esquema se configurou como uma lista de argumentos organizada em duas colunas (a favor e contra), seguida de conclusão na parte inferior da página.

²⁷ A título de informação, o título final do texto escrito por Maïte e Paulo é “Dever de casa: sim ou não?”. Em Francês, *Devoir à la maison: oui ou non?*, conforme mostra anexo do livro (2005, Anexos, p. 272).

a gênese textual de manuscritos literários, Grésillon (2007) destaca que os escreventes diferem quanto à dinâmica de escrita. Alguns fazem planos, mas outros se lançam na escritura sem organização prévia. Compartilhamos do posicionamento da pesquisadora.

Escreventes novatos, particularmente, não costumam esquematizar o que será escrito. Por vezes, eles combinam toda a história oralmente; mas, em certas ocasiões, limitam-se ao início da narrativa ou combinam-na à medida que escrevem. Krafft (2005) também sublinha que tabelas, planos e rascunhos “podem não figurar na versão definitiva, mas cuja natureza e forma restringem e interferem no processo em curso”. Centrando-nos nas produções de alunos brasileiros dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), há pouca utilização de tabelas, planos escritos e rascunhos. Todavia, como os traços escriturais podem ser recuperados através do ME e de registros fílmicos, observamos que elementos enunciados na combinação da história podem interferir no ME, mesmo que eles não estejam materializados na folha de papel.

É igualmente interessante visualizar o acompanhamento realizado por Krafft (2005) com relação às etapas de escritura estudantil, permitindo-o reconstituir a gênese textual, movimento análogo ao que realizamos. O autor também pontua que o esquema foi resultado de um rápido trabalho de planificação devido à discordância dos estudantes. Em nossos dados, a planificação textual ocorre durante a combinação da história, havendo ou não discordância entre os alunos. De forma geral, quando concordam sobre o que será escrito, eles prosseguem a narrativa; quando discordam, expõem suas opiniões, tentam entrar em um acordo, sugerem novas possibilidades. Na fase de inscrição, tentam recuperar o que foi dito. Ressaltamos, no entanto, que nem todas as duplas combinam toda a história antes de escrevê-la no ME e, em algumas situações, combinação e inscrição são quase simultâneas (alunos falam uma frase e, em seguida, escrevem-na na folha de papel).

Concordamos ainda com Krafft quanto à interferência da folha de papel no ato de escrever. Como Maïte e Paulo, Marília e Sofia, por exemplo, sentiam-se obrigadas a não ultrapassar os limites da folha e a utilizar o maior número possível de linhas. Por fim, em ambas as situações – Universidade e EF, os estudantes também sentiam-se obrigados a respeitar a consigna, embora devamos sublinhar que estes fatores adquirem contornos específicos devido às diferenças intersubjetivas entre os alunos que compõem a díade.

Em artigo posterior, *Fontes e recursos do discurso (acadêmico): elementos pré-construídos e processos de pré-construção em L2*²⁸, Bouchard (2005) destaca que os discursos escritos pertencentes ao gênero acadêmico são, ao mesmo tempo, interdiscursivos – porque

²⁸ Em Francês, *Sources et ressources du discours (académique) : éléments préconstruits et processus de préconstruction en L2* (2005, Cap. 3, p. 91-130).

escrever dissertação, resumo exige considerar o ambiente discurso – e intertextuais, por se caracterizarem pelo retorno de um conjunto de pré-construídos (planos, formas) no interior de um mesmo gênero. Este duplo caráter dos gêneros acadêmicos seria programado implicitamente no curso escolar, pois é solicitado ao aluno construir um discurso que faça ouvir as vozes dos autores estudados (prática interdiscursiva) e os próprios gêneros acadêmicos convidam-no a uma prática intertextual, na medida em que a escrita de determinado gênero requer mestria na rotina de escrita, o emprego de planos de texto.

Para discutir o caráter interdiscursivo e intertextual do gênero acadêmico, Bouchard (2005) o faz em termos de recursos do tipo 1, recursos do tipo 2, além de insistir sobre a necessidade de o aluno criar seus próprios recursos languageiros e discursivos (recursos do tipo 3) em função da tarefa redacional. Os recursos do tipo 2 seriam formados por elementos pré-existent à redação, como recursos gramaticais, lexicais, textuais e discursivos. Um exemplo citado pelo autor seria a consigna, que induz a dissertação, além de ser dotada de uma função ilocutória e visar a acionar e enquadrar a produção. Os recursos do tipo 3 seriam constituídos por escolhas tipográficas, inserção de fotos ou desenhos, notas ao final da página.

Os recursos dos tipos 2 e 3 se fundariam sobre um terceiro fenômeno linguístico e textual, o “pré-construído”, o “intertexto” (recurso 1) que preexistiria virtualmente à produção do discurso, podendo se manifestar em todas as etapas da produção. Sua aparição na memória de trabalho é estimulada pelo contexto do já escrito e pelo horizonte do documento a produzir. Grosso modo, para Bouchard (2005), a produção escrita jamais se opera em *nihilo*, mas requer que o estudante conheça o *script* dessa produção e mobilize recursos languageiros antes de passar à elocução propriamente dita. Esses recursos já podem estar disponíveis para o escrevente (modalidades interdiscursiva e intertextual) ou devem ser construídos por ele. Ao final, o autor destaca que os recursos e os *scripts* são produzidos e reflexos culturais da própria educação escolar que privilegia, por exemplo, uns gêneros em favor de outros.

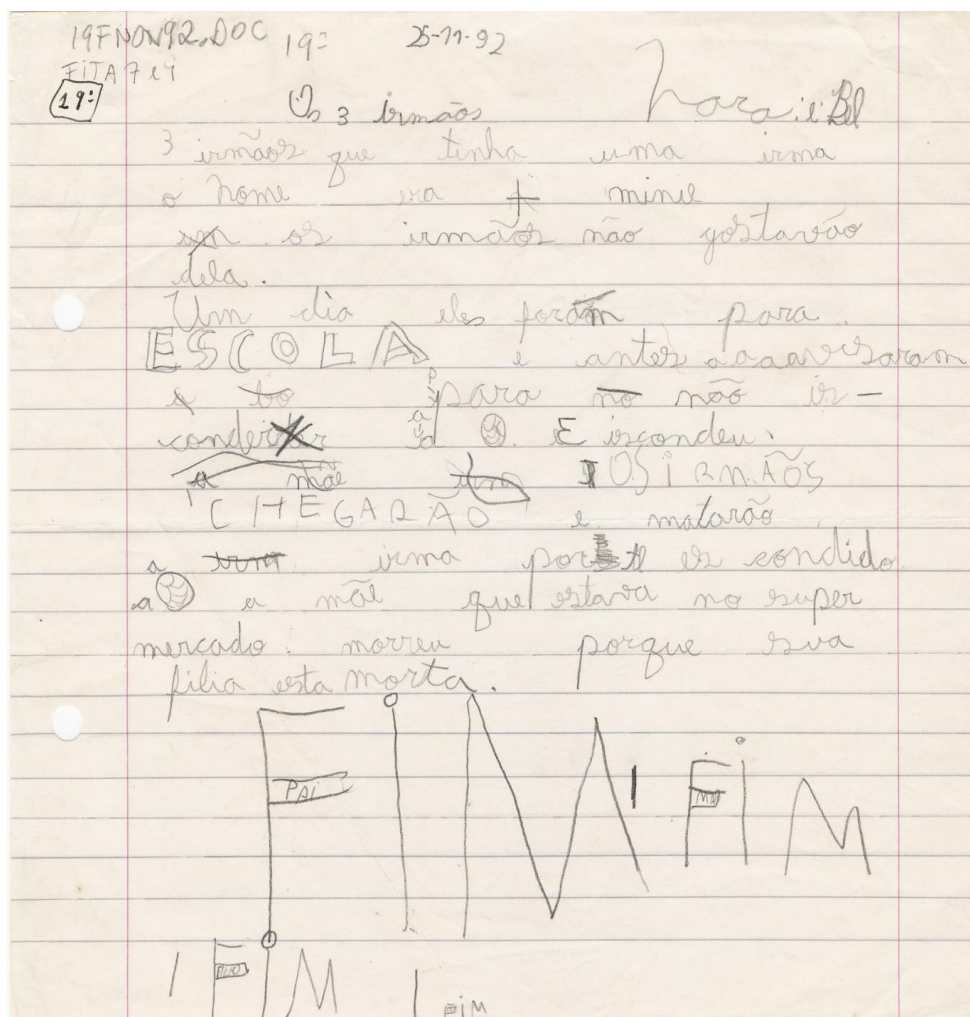
O ato escritural é interdiscursivo, intertextual e reflete a cultura em seu amplo sentido (escolar, social, familiar); interdiscurso e intertexto constituem o tecido textual, havendo especificidades quanto às suas formas de manifestação. Dificilmente, os alunos dos anos iniciais do EF vão recuperar, de forma intencional, as leituras que fizeram durante a escrita de uma história, como realizado na escrita de uma dissertação. Não obstante, as histórias que leram, o conteúdo de livros didáticos (CALIL; AMORIM, LIRA, 2015) interferem em seu texto.

A narrativa escolar recupera pré-construídos que podem ser identificados através da estruturação de suas histórias, de temáticas que remetem à situação escolar, familiar, programas de televisão. Dada a posição estudantil ocupada pelos escreventes novatos, tem-se ainda o

atravessamento do estabelecido pela escola – limites da folha de papel, manutenção de tema, escrever de forma ortográfica e respeitando elementos textuais (coesão, coerência).

Durante a escritura, há a presença dos recursos dos tipos 1, 2 e 3 tanto nos estudantes acadêmicos, quanto nos alunos de EF. Os recursos do tipo 3 seriam constituídos por escolhas tipográficas, inserção de desenhos e de notas ao final da página. Nos alunos brasileiros do EF não é frequente a inserção de notas. Mas, há escolhas tipográficas e o acréscimo de desenhos, como pôde ser visualizado no ME de Isabel e Nara.

Figura 3 - Marcas tipográficas e pictóricas em *Os três irmãos* (IN_H8)



Fonte: L'ÂME, Dossiê Vila, 1992.

A relação entre oralidade e escrita é igualmente abordada no conjunto dos artigos. Em “é preciso inicialmente xxx 0 organizar os os argumentos”²⁹: a coordenação da fala-em-interação e da inscrição na elaboração coletiva dos tópicos”²⁹, Mondada (2005) investiga a

²⁹ Em Francês, «il faut d'abord xxx 0 ramasser les les arguments'»: la coordination de la parole-en-interaction et de l'inscription dans l'élaboration collective des topics (2005, Cap. 4, p. 131-164).

construção interativa do tópico, analisando como os diferentes argumentos são introduzidos, discutidos e anotados por Maïte e Paulo na produção textual. Como mencionado, eles discordaram quanto ao envio de deveres escolares para casa, separando e ordenando os argumentos a favor e contra este envio. A cada tópico introduzido, colocou-se a questão da trajetória textual. Mondada menciona, então, a importância de os estudantes estarem de acordo com o que seria inscrito, visto ser a ratificação mútua ao materializado que confere o estatuto de sentido coletivamente elaborado, bem como de intersubjetivo à materialidade da inscrição. A fixação de um argumento é, portanto, uma operação complexa.

Em seu artigo, Mondada (2005) ressalta que Maïte e Paulo não definem o que deveria ser escrito de modo abstrato e geral, mas consoante à atividade e a forma pela qual eles a interpretam. É igualmente pontuado a relação entre atividades orais e escritas, interação e inscrição, além da importância de analisar a organização sequencial das atividades (não apenas interações verbais) para abordar como recursos linguísticos, gestuais, espaciais e materiais são mobilizados pelos corretores durante a escritura. Estes aspectos, somado aos já pontuados, destacam a complexidade da escritura colaborativa ao inter-relacionar combinação oral da história e sua inscrição na folha de papel, ao requerer a concordância sobre o que será escrito, bem como a importância de recuperação dos diversos recursos linguísticos, enunciativos e gestuais mobilizados pelos escreventes para o pesquisador que investiga sobre a escritura.

Em artigo posterior, *Progressão do texto nas redações conversacionais: as técnicas de reformulação na fabricação colaborativa do texto*³⁰, Apothéloz (2005) analisa as técnicas utilizadas por Maïte e Paulo para fazer o texto progredir, debruçando-se sobre a problemática da coordenação de atenção e a maneira pela qual os sintagmas do texto foram progressivamente elaborados e expandidos na escritura. Semelhante a Mondada (2005), o autor observou que a construção textual não se estabeleceu de forma abstrata, mas que os alunos interagiam através da formulação do texto-alvo. Estas formulações foram os instrumentos da interação; elas orientaram a atenção conjunta dos corretores e era a partir delas (ou no interior destas) que os estudantes elaboraram, delimitaram e manipularam o texto a ser escrito.

Segundo Apothéloz (2005), a atividade dos corretores se organizou em cinco fases (pré-formulação, formulação propriamente dita, inscrição, leitura-encadeamento e sanção) vinculadas à distinção entre oral/escrito, embora tal distinção fosse difícil de ser mantida e haver frequente encadeamento entre leitura e continuidade textual.

³⁰ Em Francês, *Progression du texte dans les rédactions conversationnelles : les techniques de reformulation dans la fabrication collaborative du texte* (2005, Cap. 5, p. 165-200).

Para investigar a progressão textual, o autor elege os episódios autonímicos que, para ele, estão no centro do processo de construção coletiva de um texto, configurando-se como o lugar mesmo onde se produz a fabricação textual. Ao tratar do sintagma, Apothéloz pontua que sua elaboração implica dois princípios complementares: sucessão e projeção, pois toda formulação do texto-alvo herda alguma coisa de uma formulação anterior e projeta, complementarmente, um conjunto de sequências continuativas potenciais.

Durante a investigação dos episódios autonímicos, Apothéloz (2005) observa que as manipulações das peças textuais são variadas e, para designar os tipos de transformação nestas peças, organiza modelos de reformulação divididos em dois grupos: aqueles que comportam repetição e aqueles que não a comportam. Por defender que as repetições possuem um papel central no mecanismo da fabricação coletiva do texto, neste artigo, o autor analisa como as repetições se manifestam nestes episódios, organizando dez modelos de reformulação comportando repetição, que poderia ser auto-repetição ou hétero-repetição.

Em seu artigo, Apothéloz (2005) também destaca que a relação entre fala e escrita varia ao longo do processo escritural, particularizando a formulação do texto e sua inscrição. Foi igualmente pontuado que a interação entre Maïte e Paulo sofreu a interferência do texto que estava sendo escrito. Estes aspectos são particularmente importantes em nosso trabalho, que se realiza na inter-relação entre combinação oral de história e sua posterior inscrição e linearização na folha de papel. Semelhante ao observado pelo autor, a interação entre os alunos é estabelecida a partir do texto a ser produzido e o que é escrito interfere no que é falado, pois há relação entre fala/escrita e leitura/continuidade textual. Sobre este ponto, ressaltamos que o retorno ao escrito é fundamental para o escrever, refletindo tanto a experiência do aluno enquanto escrevente, quanto a prática do professor de solicitar aos alunos que releiam seus textos antes de continuá-lo. Pontuações que poderão ser observadas durante a análise dos processos de escritura de Isabel/Nara e Marília/Sofia (Cf. Seções de 4 a 9).

Os artigos do livro *Os processos de redação colaborativa* corroboram a compreensão do escrever como um processo que requer a mobilização de recursos linguísticos, discursivos e cognitivos. Processo possuidor de duplo caráter (interdiscursivos e intertextuais), cuja elaboração implica empregar os princípios de sucessão e projeção que sofrem a interferência da consigna, do espaço da folha de papel, da necessidade de se estar em acordo sobre o que escrever, havendo, nesta negociação, movimentos de estabilização e desestabilização. Os autores ainda sublinham as diferenças intersubjetivas na escritura, bem como a importância dos movimentos corporais, dos olhares, dos silêncios para aprofundamento da questão textual, embora as análises tenham sofrido limitação do *corpus*, pois como mencionou Krafft (2005), a

gravação apenas em áudio resultou na perda das “informações mudas”, ou seja, daquelas relativas à postura dos escreventes, direções do olhar, quando e como manipularam os objetos – aspectos que estruturam e que podem interferir no processo escritural.

Como se buscou evidenciar por meio do diálogo entre os artigos do referido livro e o estudo que estamos realizando, há semelhanças e particularidades entre os textos produzidos por alunos universitários e aqueles de alunos dos anos iniciais do EF. Para concluir este tópico, seguem *Análises genéticas em processos de escritura em ato* de escreventes novatos³¹.

O texto escolar desencadeia questões diversas, a exemplo das citadas por Calil no livro *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas* (2009, p. 3-4).

[...] O aluno que produz um texto é autor? De que autor se está falando? Pode se falar em criação quando são alunos que escrevem histórias? Que lugar ou quais lugares ocupam nos textos que produzem? Por que se “decide” colocar uma e não outra palavra? Por que se apaga ou rasura o que já estava escrito, escrevendo por cima outra coisa? Que caminhos fazem de um texto, um texto? Como e por que certas direções são evitadas a partir daquilo que já foi escrito?

Para discutir o estatuto da autoria em ME, o autor elege três lugares: 1) coerência (efeito de unidade) produzida através da titulação da história e nomeação dos personagens; 2) rasura; 3) processos metafóricos e metonímicos associados à noção de unidade/coerência.

Em capítulo inicial, Calil recupera a noção de autor na Análise do discurso de linha francesa (Foucault, Pêcheux, Orlandi, Guimarães) e, posteriormente, analisa a gênese de *Três todinhos e a Dona Sabor*, história escrita por Isabel e Nara – permitindo-o observar que este título condensa movimentos de estabilização e tensão, ambos constitutivos do ato escritural. Ao relacioná-los à noção de autoria, diz-nos (2009, p. 16):

Isso nos leva a duvidar da possibilidade de ver o autor como uma instância única, assumindo uma posição homogênea, afastando-se assim de uma noção de autor que controla o sentido do texto e que se manifesta numa instância “meta”, quer seja meta-enunciativa, meta-discursiva, metalinguística ou extraposta. A “posição autor”, na sua relação com as instituições, representaria um lugar de responsabilidade, de busca de unidade e coerência, mas do modo como se está tratando aqui, ela é antes um lugar de tensão entre o uno e o disperso. [...] Em outras palavras, se por um lado é do próprio efeito de unidade, de coerência, de não-contradição do texto, marcado por meio das relações entre as palavras e o modo como afetam os sujeitos, que emerge o autor como evidência, como entidade controladora, por outro, essa mesma relação deixa rastros

³¹ Este tópico se concentra nos trabalhos de Eduardo Calil por dois motivos. Este pesquisador possui grande quantidade de pesquisas voltadas à escritura colaborativa de escreventes debutantes em contexto escolar, havendo consistência e atualidade nas questões que se propõe a responder, bem como nas leituras multidisciplinares que lhe possibilitam avançar em seus estudos. Como segundo motivo, encontra-se uma singela forma de agradecimento por suas orientações ao longo de nove anos (2008-2017). Por meio de trabalhos apresentados em congressos, artigos publicados, discussões em sala de aula, tive a oportunidade de refletir sobre o escrever nos anos iniciais do EF e, neste momento, agradeço-lhe sob a forma de texto.

que podem, a qualquer instante, romper com o logicamente estável, com a suposta autonomia, trazendo aquilo que seria da ordem do equívoco.

Consoante Calil, a noção de autor é um “efeito da própria escrita [e] não pode deixar de contemplar os efeitos de sentido produzidos nas relações entre as palavras e as posições discursivas mobilizadas” (2009, p. 40), sabendo-se que estas relações comportam o estável e o imprevisível, faces escriturais também discutidas em *Era uma vez? Diferenças nos modos de relação com o que se escreve*, artigo em que analisou a emergência de “ura uma vez” a partir dos processos metonímicos e metafóricos que regem o funcionamento linguístico.

Em 1991, Isabel e Nara concluíam a pré-escola e divergiram quanto à “necessidade” de iniciar ou não uma narrativa com “Era uma vez”. Nara se incomodava com esta recorrência que, para Isabel, impunha-se quase como uma necessidade. O comportamento das alunas indicia movimentos inversos – o incômodo de Nara aponta para uma ampliação, uma vez que há a possibilidade de outros termos ocuparem o mesmo lugar no início da história por meio do eixo metafórico; em Isabel, há restrição, o que é indiciado ao enunciar “ura uma vez”. Esta diferença entre as alunas estaria associada a um lugar de identificação linguístico-discursiva; lugar que desencadeia trabalhos relativos aos fenômenos da “repetição”, “paralelismo” (2010, 2012) e “figuras de Texto” (CALIL; DEL RÉ, 2009; CALIL, 2010; CALIL, 2012).

O processo de criação e escritura “engloba o universo letrado e as práticas discursivas instanciadas tanto através das interações com familiares e professores, quanto através do acesso aos gêneros textuais adequados à faixa etária [discente]” (CALIL; AMORIM; LIRA, 2015, p. 19). Pode-se ainda destacar que este processo não apenas engloba o universo letrado, mas que é beneficiado por ele. Ou seja, consoante Calil; Amorim; Lira (2015, p. 22), “o acesso à cultura escrita (e escolar) pode favorecer o processo de criação textual, fornecendo elementos linguísticos-discursivos de diferentes níveis (morfossintáticos, semânticos, textuais...)” que são combinados, rearranjados e recombinaados na escritura a partir daquilo que se estabeleceu simbolicamente como “figuras de Texto”.

A relação entre cultura escrita e ME pôde ser observada, particularmente, pelos autores (2015) durante análise genética de *Como surgiu o ambiente e os animais*, conto etiológico produzido por Caio e Igor (7 anos). Na ocasião, eles identificaram a presença de elementos advindos do contexto letrado (contos etiológicos, conteúdos provenientes do livro didático de Ciências) na história, permitindo-lhes pontuar que esta presença sugere a forma pela qual o gênero escolar pode configurar a produção textual, além das “semelhanças sintáticas, lexicais e temáticas apresentadas [indiciarem o] processo de apropriação do gênero em foco” (2015, p.

26), no caso, contos etiológicos. Há, portanto, relação entre as leituras feitas em sala e os ME, havendo igual diálogo intertextual entre os próprios textos escritos pelos alunos.

A presença sistemática da leitura em sala de aula favorece a formação e a ampliação da memória narrativa estudantil ao estabelecer “figuras de Texto” que possibilitam instaurar uma unidade textual que “impede” a entrada de determinados elementos, como nomes próprios para personagens de contos etiológicos (Cf. Seção 9). Esta presença contribui, igualmente, para a emergência da repetição – fenômeno essencial na composição das figuras de Texto, na medida em que estas figuras são estabelecidas a partir da própria repetição que, como analisado por Calil (2010), pode se estruturar a partir de relações em paralelo.

Os fenômenos da repetição e do paralelismo revelam o modo de inscrição do escrevente na cultura letrada, sinalizando relações subjetivas entre o aluno que escreve e o texto que está sendo escrito, bem como “um processo de identificação recheado de elementos interdiscursivos advindos da literatura que consome e que lhe permite ‘fazer texto’” (CALIL, 2008b, p. 58). Eles não significam, todavia, “uma repetição às cegas [...]”. Os elementos são constantemente e intensamente rearranjados tanto em função das articulações metafórico-metonímicas, quanto em relação à escuta daquele que escreve sobre o que está escrevendo” (CALIL, 2010, p. 560). Logo, “ao mesmo tempo em que produz a unidade, [a repetição] é condição para a diferença” (CALIL, 2010, p. 542).

Repetição e diferença assinalam uma característica da escritura (CALIL, 1999, 2008a, 2008b, 2009) e, simultaneamente, “o paradoxo de condição subjetiva: para ser sujeito, faz-se necessário estar submetido ao princípio unificador (crenças, narrativas, leis, normas, regras, textos...) e, ao mesmo tempo, resistir a ele” (CALIL, 2010, p. 536). “Tese fundamental da sujeição do sujeito à linguagem” (CALIL, 2009, xi) que permitiu ao autor refletir sobre as diferenças intersubjetivas existentes entre Isabel e Nara:

Elas são capturadas de formas diferentes. E é por isso mesmo, a busca de coerência, de unidade, de não-contradição não está relacionada com o controle ou com a autonomia do sujeito sobre a linguagem, seus meandros e becos obscuros, nem à situação de comunicação, mas justamente com o movimento inverso de assujeitamento à própria linguagem, àquilo que as palavras carregam em suas possibilidades históricas e simbólicas. É preciso esclarecer que a noção de assujeitamento se opõe à ideia de controle de sentidos. Ou seja, o controle é uma ilusão. Mas é justamente esse assujeitamento que produz resistência, subversão, deslocamento, ruptura e, portanto, subjetivação (CALIL, 2009, p. 41).

Não há sujeito externo à língua e a criação textual é constituída por um paradoxo da liberdade e sujeição daquele que escreve. “Se na relação com o texto o sujeito sofre os efeitos daquilo que escreve, pode-se supor que estes movimentos contemplam uma subjetividade e

indiciam um modo de relação com a escrita que é único” (CALIL, 1998, p. 21), bem como para “uma posição de escuta e, ao mesmo tempo, para uma diferença nessa escuta” (1998, p. 22), pois “quem escuta, escuta de uma posição” (CALIL, 2008a, p. 12). Logo, as diferenças entre Isabel e Nara estariam igualmente associadas a noção de escuta, singularizando-as.

Em *Escutar o invisível: escritura & poesia em sala de aula*, Calil (2008a) trata de subjetividade e singularidade no processo escritura em sala de aula, além de discutir as noções de escuta e movimentos de autoria. Em suas palavras (2008a, p. 111, grifo do autor),

[...] autoria é compreendida como um “movimento” que reflete a tensão entre aquilo que se estabelece como previsível e atestado na ordem da língua e do discurso e aquilo que provoca a ruptura das amarras imaginárias dessa estabilização, pelo modo como o “equivoco” faz furo aí, e da “escuta” do *scriptor* daquilo que faz diferença na escritura de um texto. A “autoria” como movimento poderia assim abarcar essa relação singular entre o sujeito e o texto que escreve e, ao mesmo tempo, a pressão determinada duplamente pelo processo sócio-histórico e pelo real da língua.

O “movimento de autoria [...] é um momento preciso em que se opera a ‘escuta’ do *scriptor* sobre as possibilidades do dizer” (CALIL, 2008a, p. 57, grifos do autor) e estes movimentos “podem revelar aqui, ali e acolá marcas de posições subjetivas e formas de inscrição dos *scriptores* no funcionamento linguístico-discursivo” (2008a, p. 15, grifo do autor). Por adotar esta posição, as diferenças entre os escreventes novatos, antes de indiciar a autonomia consciente do sujeito sobre o escrever, evidencia seu assujeitamento e o modo pelo qual ele foi capturado pela língua, pois o “duplo movimento entre o que se repete e o que surge como diferença só pode ser feito a partir de uma subjetividade” (CALIL, 2010, p. 539).

O texto de escolares permite a investigação de elementos escriturais diversos – titulação de histórias e nomeação de personagens em histórias inventadas, construção e formas de representação do tópico-discursivo (DIKSON; CALIL, 2015), onomatopeias (SANTOS; CALIL, 2010) e DR (LIRA, 2011; BRAGA, 2012) em histórias em quadrinhos (HQ). Este trabalho discute a gênese criativa e textual do DR em narrativas inventadas. Discutido o texto escolar a partir da Genética Textual, a seção seguinte se debruça sobre o DR.

3 DISCURSO REPORTADO

Dada a constituição heterogênea do homem pela linguagem, a relação de alteridade (seja através do outro físico, dos textos que circulam socialmente) perpassa sujeito e escrita, cujo vestígio pode se apresentar sob a forma de DR, fenômeno linguístico complexo e amplamente estudado por diversos campos de investigação científica.

Dos dicionários de Houaiss (2001) e Camara (2002), gramáticas de Bechara (2005), Cunha; Cintra (2007) e Laurent; Delaunay (2012), passando pelos estudos enunciativos de Authier-Revuz (1990, 1992, 1993, 1998, 2001, 2004, 2008), Maingueneau (2002), Cunha (2005, 2010), Rosier (2008), a riqueza das manifestações do DR em diversos gêneros textuais indica sua complexidade e heterogeneidade de suas formas emergenciais.

Este trabalho discute a construção coenunciativa do DR durante a escritura colaborativa de histórias inventadas em sala de aula. Portanto, nesta Seção 2, tem-se discussão do DR em dicionários e gramáticas. Em seguida, retomamos estudos enunciativos. No campo enunciativo, os estudos desenvolvidos por Authier-Revuz são tomados como axioma em nossas análises. Ao final, discutimos o DR em contos etiológicos, HQ e textos escolares.

3.1 Discurso reportado em dicionários e gramáticas

Para caracterização do DR em dicionários, têm-se Houaiss (2001) e Camara (2002). Nas gramáticas, recuperamos as definições encontradas em Bechara (2005), Cunha; Cintra (2007) e Laurent; Delaunay (2012). Todavia, apenas nesta última, houve identificação do termo DR. Em Houaiss, há utilização do termo discurso relatado. Nos demais, dada a ausência dos termos DR e discurso relatado, procuramos as definições de DD, discurso indireto (DI) e discurso narrativizado (DN). Conforme Laurent; Delaunay (2012, p. 298),

[...] falamos de discurso reportado quando o **discurso** enunciado por um locutor é **reportado por um outro locutor** [...]. Distinguimos cinco tipos de discursos reportados: o **discurso direto**, o **discurso indireto**, o **discurso indireto livre**, o **discurso direto livre** e o **discurso narrativizado**” (Grifos dos autores)³².

Das formas de DR que constam nessa gramática francesa (2012), concentramo-nos sobre o DD, DI e DN por constarem em nossos dados. O “discurso direto **cita as falas**

³² « On parle de discours rapporté lorsque le **discours** tenu par un locuteur est **rapporté par un autre locuteur**. [...]. On distingue cinq types de discours rapportés: le **discours direct**, le **discours indirect**, le **discours indirect libre**, le **discours direct libre** et le **discours narrativisé** ».

pronunciadas por um locutor sem modificá-las. Ele é a forma mais fiel da representação do discurso do outro” (2012, p. 299, grifos dos autores)³³. Em termos gráficos, é acompanhado por aspas ou, no caso do diálogo, precedido por travessão. Quanto às marcas enunciativas, há os pronomes pessoais, tempos verbais, indicações de tempo e lugar do discurso de origem, e não as palavras daquele que o reporta. No geral, o DD é acompanhado por verbo de fala (*dicendi*) ou de pensamento (*sentendi*) que pode aparecer no início, após ou no meio do DD, como exemplifica Laurent; Delaunay (2012, p. 299, sublinhados dos autores e itálicos nossos):

- O camareiro respondeu: “Senhora está em seu *boudoir*”³⁴.
- “Senhora está em seu *boudoir*”, respondeu o camareiro.
- “Senhora, respondeu o camareiro, está em seu *boudoir*”³⁵.

Conforme Laurent; Delaunay “nestes dois últimos casos, utilizamos uma **proposição incisa**, ou seja, uma proposição formada por um verbo e por um sujeito inverso, e que serve para atribuir as falas (ou os pensamentos) a um outro locutor” (2012, p. 300, grifos dos autores)³⁶. Em nossos *corpora*, identificamos ocorrências semelhantes:

- **A mãe falou** quem quebrou meu vaso (IN_H4);
- **Ele disse** eu não sei se você pode morar comigo (MS_H6);
- Você vai ter que andar 2 horas ou vai ficar de castigo **a mãe má falou** (IN_H5);
- Um dia o dragão pediu para o sol para emprestar um pouco do seu fogo **o dragão disse** para o vulcão (MS_H8);
- Tudo bem **falou Pedro** (IN_H7).

Ao contrário do que ocorre nos casos de incisa citados em Laurent; Delaunay (2012), nos textos das alunas identificamos apenas uma ocorrência de inversão entre sujeito e verbo (IN_H7). Apesar desta não inversão nos demais enunciados (IN_H5 e MS_H8), todos estão

³³ « Le discours direct cite les paroles prononcées par un locuteur sans les modifier. Il est la forme la plus fidèle de la représentation du discours d'autre ».

³⁴ Segundo o dicionário francês Larousse, « Boudoir, petit salon élégant, qui était à l'usage exclusif des femmes (remonte à l'époque Régence) ». Em Português, “Boudoir, pequeno salão elegante, que era de uso exclusivo das mulheres (remete à época da Regência)”.

³⁵ Le valet de chambre répondit : « Madame est dans son boudoir ».

« Madame est dans son boudoir », répondit le valet de chambre.

« Madame, répondit le valet de chambre, est dans son boudoir ».

³⁶ « Dans ces deux derniers cas, on utilise une **proposition incise**, c'est-à-dire une proposition formée d'un verbe et d'un sujet inversé, et qui sert à attribuer les paroles (ou les pensées) à un autre locuteur ».

sendo considerados como DD acompanhados por incisa. Além deste aspecto, nas histórias de ambas as díades, não há presença de aspas para delimitar o DD. É importante destacar que há, igualmente, DD sem a presença de verbo introdutor e/ou incisa.

De modo similar a Laurent; Delaunay (2012), Houaiss (2001) define o DD como reprodução das palavras de alguém por parte do narrador, conservando sua forma de expressão (pronomes, tempos verbais) e atualizando um fato. Este discurso ainda se caracteriza pela presença de verbos *dicendi* que podem vir no começo, no meio ou no fim do enunciado reproduzido, além de ser acompanhado por recursos gráficos (dois-pontos, aspas, travessão).

No DI há incorporação das palavras de uma terceira pessoa ao discurso do narrador, acompanhada pela transformação destas palavras em uma oração subordinada substantiva, ligada através de conetivo “que” ou “se”, ou na forma de uma reduzida de infinitivo, após um verbo *dicendi*. O DI se caracteriza pela troca de marcas de pessoa, tempos verbais, advérbios de lugar. Em seu dicionário de linguística e gramática, Câmara (2002, p. 99) diz:

Em sentido restrito, o discurso é a “reprodução que se faz de um enunciado atribuído a outra pessoa” (Nascentes, 1946, 37). Pode ser: 1) discurso direto, também dito ESTILO DIRETO, quando o narrador repete esse enunciado nos termos exatos em que foi feito; 2) discurso indireto, também dito ESTILO INDIRETO, quando o narrador transmite o conteúdo do enunciado com suas palavras.

Os aspectos formais do DD e DI também estão presentes nas gramáticas de Cunha; Cintra (2007) e na de Bechara (2005). Este último, ao fazer referência às “normas textuais para nos referirmos no enunciado às palavras ou pensamentos de responsabilidade do nosso interlocutor” (2005, p. 481), define o DD como reprodução (ou suposição de uma reprodução) fiel e textual tanto de nossas palavras, quanto das palavras de nosso interlocutor com o auxílio de verbos *dicendi* ou *sentiendi*, separadas - no diálogo -, geralmente por travessões. No DI,

[...] os verbos *dicendi* se inserem na oração principal de uma oração complexa tendo por subordinada as porções do enunciado que reproduzem as [nossas] palavras próprias ou do nosso interlocutor. Introduz-se pelo transpositor que, pela dubitativa se e pelos pronomes e advérbios de natureza pronominal quem, qual, onde, como, por que, quando, etc (BECHARA, 2005, p. 482, grifo do autor).

Para Cunha; Cintra (2007, p. 649), o DD, o DI e o discurso indireto livre (DIL) compõem o ternário de que disporia o narrador para “dar-nos a conhecer os pensamentos e as palavras de personagens reais ou fictícios”. Nesta gramática, o DD é descrito como um enunciado em que há presença de verbos *dicendi* e, na falta desses verbos, “cabe ao contexto e a recursos gráficos

[...] a função de indicar a fala do personagem” (2007, p. 651). No DI, esta fala é introduzida por verbos *dicendi* que aparecem em uma oração subordinada substantiva.

No plano expressivo, para os autores, o DD atualiza o episódio, trazendo uma vivacidade que pode ser enriquecida “por elementos lingüísticos, tais como, exclamações, interrogações, interjeições, vocativos e imperativos, que costumam impregnar de emotividade a expressão oral” (2007, p. 651); já o DI “pressupõe um tipo de relato de caráter predominantemente informativo e intelectual” (2007, p. 652), onde o “diálogo é incorporado à narração mediante uma forte subordinação semântico-sintática estabelecida por nexos e correspondências verbais entre a frase reproduzida e a frase introdutória” (2007, p. 652-653).

Em Laurent; Delaunay (2012), o DI é concebido como um discurso que “**modifica as falas** de um locutor para integrá-las na frase sob a forma de uma proposição subordinada ou de uma construção infinitiva. A palavra reportada é modificada para ser integrada na frase” (p. 300, grifos dos autores)³⁷. De acordo com estes autores,

As características do discurso indireto são as seguintes:

- ele não é assinalado por nenhuma marca tipográfica específica;
- ele sempre depende de um verbo de comunicação ou de pensamento;
- a palavra reportada perde, além de sua autonomia gramatical, sua autonomia enunciativa: os pronomes pessoais de primeira e de segunda pessoas, as indicações de tempo e de lugar do tipo *ontem* ou *aqui* e os tempos verbais são, em geral, **transpostos** para se adaptar a frase.

O inspetor perguntou, então, ao seu empregado: “Você escutou o barulho ontem à noite?”.

O inspetor perguntou, então, ao seu empregado se ele havia escutado o barulho no início da noite (2012, p. 301, grifos dos autores)³⁸.

A presença do termo DN foi identificada apenas em Laurent; Delaunay (2012), que diz:

[...] o discurso narrativizado não retoma as palavras enunciadas por um locutor, mas as resume com a ajuda de um verbo ou de um nome. Não é um “verdadeiro” discurso reportado. [Exemplos] *Nós zombamos dele. Seu discurso admirou todo mundo*” (2012, p. 304, grifos dos autores)³⁹.

³⁷ « Le discours indirect **modifie les paroles** d’un locuteur pour les intégrer dans une phrase sous la forme d’une proposition subordonnée ou d’une construction infinitive. Le propos rapporté est modifié pour être intégré dans la phrase ».

³⁸ Les caractéristiques du discours indirect sont les suivantes :

- il n’est signalé par aucune marque typographique spécifique ;
- il dépend toujours d’un verbe de communication ou de pensée ;
- le propos rapporté perd, outre son autonomie grammaticale, son autonomie énonciative : les pronoms personnels de première et de deuxième personne, les indications de temps et de lieu du type *hier* ou *ici* et les temps verbaux sont, en général, **transposés** pour s’adapter à la phrase.

L’inspecteur demande alors à l’employée : « avez-vous entendu du bruit hier soir ? »

L’inspecteur demanda alors à l’employée si elle avait entendu du bruit la veille au soir.

³⁹ « Le discours narrativisé ne reprend pas les propos tenus par un locuteur mais les résume à l’aide d’un verbe ou d’un nom. Ce n’est pas un « vrai » discours rapporté. On se moqua de lui. Son discours a étonné tout le monde ».

Dicionários e gramáticas retratam o que se consideram os “aspectos canônicos” do DR. No DD, teríamos a “reprodução das palavras de alguém por parte do narrador, conservando sua forma de expressão” (HOUAISS, 2001). No DI, há “a incorporação das palavras de uma terceira pessoa ao discurso do narrador, acompanhada pela transformação destas palavras” (HOUAISS, 2001). Nele, o “diálogo é incorporado à narração mediante uma forte subordinação semântico-sintática estabelecida por nexos e correspondências verbais entre a frase reproduzida e a frase introdutória” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 652-653).

Em linhas gerais, o DD seria “a forma mais fiel da representação do discurso do outrem” (LAURENT; DELAUNAY, 2012), no DI “o narrador transmite o conteúdo do enunciado com suas palavras” (CAMARA, 2002) e o DN, consoante Laurent; Delaunay (2012), “não retoma as palavras enunciadas por um locutor, mas as resume com ajuda de um verbo ou de um nome”.

3.2 Enunciação e discurso reportado

Dicionários e gramáticas fazem supor que o DD seria revestido por uma objetividade e fidelidade ao que teria sido dito pelo locutor. Bechara (2005), no entanto, conceitua-o “como reprodução (ou suposição de uma reprodução) fiel e textual tanto de nossas palavras quanto das palavras de nosso interlocutor”. O uso do termo “suposição” aponta para a não objetividade e fidelidade do DD, aspecto abordado pelos estudos enunciativos – Authier-Revuz (1990, 1992, 1993, 1998, 2001, 2004), Cunha (2005, 2010) e Maingueneau (2002).

Ao analisar o DR em livros didáticos de Língua Portuguesa, Cunha (2005) destaca ser ele trabalhado nos níveis visual e formal. Nos quatro primeiros anos do EF, há predominância de exercícios voltados à aquisição da pontuação formal do DD e nos quatro últimos anos são frequentes as transformações do DD para o DI, além do estudo das marcas tipográficas do DD. Conforme a pesquisadora, essa redução não dá margem para que o aluno compreenda o DR como um fenômeno da linguagem presente nas modalidades oral e escrita, estando diretamente relacionado ao contexto e ao sentido. Durante a análise dos diálogos produzidos em situação de fala, Cunha (1992 apud CUNHA, 2005, p. 103)⁴⁰ ressalta:

[...] o DR não é uma questão de forma, como descreve a tradição gramatical. Nos usos da língua, o falante apreende o discurso do outro numa situação de enunciação (S1) e o retoma numa outra (S2), dirigindo-se a uma terceira pessoa, com um propósito diferente daquele com que o discurso inicial foi proferido.

⁴⁰ Em casos de utilização de apud, disponibilizaremos a referência em rodapé. CUNHA, D. **Discours rapporté et circulation de la parole**. Leuven, Louvain-la-Neuve : Peeters, Publications Linguistiques de Louvain, 1992.

Esta asserção possibilita a autora ressaltar que, nos textos de ficção, o DD configura-se como um falso DR, uma vez que não se trata, de fato, de um discurso citado. Isto é, ao introduzir as falas de um personagem, o narrador não resgata, em uma situação de enunciação (S2), um discurso efetivamente pronunciado em uma outra situação de enunciação (S1). Todavia, “como na fala, é a interação entre o discurso das personagens e do narrador que é reveladora” (CUNHA, 2005, p. 104) do DR. Na prosa ficcional, prossegue, o autor utiliza o léxico, recursos gráficos, tipográficos e elementos não verbais para representar situações de fala que podem, ou não, ser acompanhadas de verbo *dicendi*, perífrase, elipse.

O ato enunciativo é uma das faces deste trabalho. Mas, como realizar tal eleição sendo este ato irrepetível? Flores; Teixeira (2008, p. 10) pontuam:

A linguística da enunciação é a abordagem de um objeto no qual se inclui o sujeito, portanto, algo do campo da irrepetibilidade. A enunciação é sempre única e irrepetível, porque cada vez que a língua é enunciada têm-se condições de tempo (agora), espaço (aqui) e pessoa (eu/tu) singulares. Assim, cada análise da linguagem é única também. É da ordem do repetível apenas a organização do sistema da língua.

A Linguística Enunciativa dispõe de abordagens diversas (BENVENISTE, 2005; JAKOBSON, 2010) e, consoante Flores; Teixeira (2008, p. 8, grifos dos autores):

Em suma, falamos em *teorias da enunciação* (no plural) e em *lingüística da enunciação* (no singular) para salientar o fato de que se, por um lado, existe uma diversidade que permite considerarmos mais de uma teoria da enunciação, por outro, verificamos que há traços comuns a todas as perspectivas”.

Revelando “relação ao discurso do outro e, por conseguinte, ao outro” (CUNHA, 2005, p. 102), o “discurso relatado constitui uma enunciação sobre outra enunciação; [...] sendo a enunciação citada objeto da enunciação citante” (MAINGUENEAU, 2002, p. 139). Quando há dissociação entre discurso citante e discurso citado⁴¹ através de verbos *dicendi* e marcas tipográficas, têm-se o DD que, todavia, não relata as falas efetivamente pronunciadas, uma vez que o discurso citado é condicionado pela interpretação do discurso citante. Diz o autor:

[...] não há como comparar uma ocorrência de fala efetiva (com, no oral, determinada entonação, gestos, um auditório que reage...) e um enunciado citado entre aspas em contexto totalmente diverso. Como a enunciação é reconstruída pelo sujeito que a relata, é essa descrição necessariamente subjetiva que condiciona a interpretação do

⁴¹ Em 2008, Authier-Revuz expõe sua preferência pela expressão “representação do discurso outro” a discurso citado. Segundo a pesquisadora, um dos motivos que justificam sua opção é porque “figura a inadequação, geralmente percebida, do termo “citado” para imagens de discursos vindouros, hipotéticos, negados, etc. [...] Ou seja, discursos desprovidos do referente – anterior ao ato de enunciação – para o qual o termo “citação” poderia convir” (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 108).

discurso citado (MAINGUENEAU, 2002, p. 141).

No DI “não são as palavras exatas que são relatadas, mas sim o conteúdo do pensamento” (MAINGUENEAU, 2002, p. 149) em uma única situação de enunciação.

Para discutir as formas de materialização do DR em ME, e seus respectivos processos de escritura em ato, realizamos uma análise mais “estrutural” das formas identificadas, destacando pronomes e verbos utilizados, mudanças de verbos e tempos verbais. Opção que não apaga o enunciativo que constitui nosso estudo. Diz-nos Flores; Teixeira (2008, p. 12):

[...] Com ele [conceito de enunciação], consolida-se o estudo que busca evidenciar as relações da língua não apenas como sistema combinatório, mas como linguagem assumida por um sujeito. As marcas de enunciação no enunciado têm a especificidade de remeter à instância em que os enunciados são produzidos, fazendo irromper o sujeito da enunciação.

De modo a refletir sobre a dimensão enunciativa na escritura ficcional, adotamos a teoria de Authier-Revuz referente às heterogeneidades constitutiva e mostrada como “pano de fundo”, axioma, em nossas análises. Estas heterogeneidades são solidárias entre si, indissociáveis e 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” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32).

O DR é um das formas de heterogeneidade mostrada e “designa o conjunto das formas pelas quais podemos no ‘discurso em vias de se fazer’ remeter a um discurso outro” (AUTHIER-REVUZ, 2001, p. 192)⁴². Esta presença do outro no fio discursivo pode se realizar sob a forma de DD e DI, componentes do que a autora denomina DR em sentido restrito. A estas formas, acrescentamos o DN, não considerado por ela enquanto DR.

3.2.1 Discurso reportado nos estudos de Authier-Revuz

Os trabalhos de Authier-Revuz são fundamentados em dois grandes referenciais teóricos, o dialogismo bakhtiniano e a “abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem permitida por Freud e sua releitura por Lacan” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26). Do círculo de Bakhtin, advém a teoria sobre dialogização interna do discurso em que “as palavras são, sempre e inevitavelmente, as palavras dos outros” (1990, p. 26). O já-dito estrutura e perpassa

⁴² « le terme de discours rapporté désigne l'ensemble des formes par lesquelles on peut, dans le « discours en train de se faire », renvoyer à un discours autre ».

sujeito e discurso, sendo este último um produto do interdiscurso. A fala é fundamentalmente heterogênea e, no intradiscurso, o interdiscurso pode deixar marcas.

Ao refletir sobre o heterogêneo que constitui sujeito e discurso, Authier-Revuz diferencia as heterogeneidades constitutiva e mostrada. A primeira refere-se à “presença fundadora, em todo discurso, de uma exterioridade discursiva que o ‘constitui’” (2008, p. 107). Ela corresponde a uma “heterogeneidade radical, exterioridade interna ao sujeito e ao discurso, **não localizável e não representável** no discurso que constitui, aquela do **Outro do discurso** – onde estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente” (1990, p. 32, grifos da autora). Esta heterogeneidade “se opõe, no discurso, à **representação**, às diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelas quais o **um** – sujeito, discurso – **se delimita na pluralidade dos outros**, e ao mesmo tempo afirma a figura dum enunciador exterior ao seu discurso” (1990, p. 32, grifos da autora). Continua Authier-Revuz (1990, p. 33):

As formas marcadas de heterogeneidade representam uma negociação com as forças centrífugas, de desagregação, da heterogeneidade constitutiva: elas constroem no desconhecimento desta, uma representação da enunciação, que, por ser ilusória, é uma proteção necessária para que um discurso possa ser mantido. Assim essa representação da enunciação é igualmente “constitutiva”, em um outro sentido; além do “eu” que se coloca como **sujeito de seu discurso**, “por esse ato individual de apropriação que introduz aquele que fala em sua fala”, as formas marcadas da heterogeneidade marcada reforçam, confirmam, asseguram esse “eu” por uma especificação de identidade, **dando corpo ao discurso** – pela forma, pelo contorno, pelas bordas, pelos limites que elas traçam – e **dando forma ao sujeito enunciator** – pela posição e atividade metalinguística que encenam (Grifos da autora).

A heterogeneidade mostrada refere-se às “formas que ‘representam’ o discurso outro no decorrer do discurso” (2008, p. 107), sendo o DR uma de suas formas. Conforme Authier-Revuz (2004, p. 12, grifos da autora):

É o *outro* do discurso relatado: as formas sintáticas do discurso indireto e do discurso direto [que] designam, de maneira unívoca, no plano da frase, um outro ato de enunciação. No discurso indireto, o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do “sentido” dos propósitos que ele relata. No discurso direto, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo - ou o espaço - claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples “porta-voz”. Sob essas duas diferentes modalidades, o locutor *dá lugar* explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso.

A autora ainda ressalta “um primeiro fato essencial: o que o DR reporta não é uma frase, ou um enunciado, é um *ato de enunciação*” (1993, p. 10, grifos da autora)⁴³ e, embora este ato

⁴³ « Rappelons tout d’abord un premier fait essentiel : ce que rapporte un DR ce n’est pas une phrase, ou un énoncé, c’est un *acte d’énonciation* ».

não possa ser restituído, o enunciado se define com relação a ele. Consoante esta pesquisadora (1993, p. 10, grifos nossos), o funcionamento do DR envolve:

[...] um ato de enunciação **E**, definido por um par de interlocutores **L, R**, uma situação **SIT**, com seu Tempo, seu Lugar, e entre uma infinidade de dados referenciais, um acontecimento particular que é o ato de enunciação **e** que é o objeto da mensagem **M** de **E**; **e** sendo ele mesmo definido por **l, r, sit** (Grifos nossos)⁴⁴.

Para contribuir com a visualização destes elementos, leiamos *A mãe má*, história produzida por Isabel e Nara no dia 17 de agosto de 1992.

Quadro 1 - Elementos do DR em *A mãe má* (IN_H5)

a mãe má

Era uma vez uma mãe muito má. e ela era muito má com sua filha e um dia a filha estava atrasada para escola e **pediu para a mãe má que levasse ela para escola e a mãe má falou não não e não você vai ter que andar 2 horas ou vai ficar de castigo a mãe má falou.** e ela foi andando 2 horas e chegou na escola e o portão estava fechado andou 2 horas e voltou para casa daí **a mãe falou é claro era pra ir correndo vá para o castigo** e a filha ficou muito triste que tinha uma mãe má.
Fim pai, fim mãe, fim filho.

Fonte: L'ÂME, Dossiê Vila, 1992

O DR apresenta dois atos enunciativos – **E** e **e**. O primeiro, **E**, possui Isabel e Nara como interlocutoras **L** e **R**, tendo se realizado em 1992, São Paulo, sala de aula (**SIT**). **E**, durante a produção da história, as alunas registram no corpo textual, na mensagem **M**, um outro ato enunciativo – **e**, aquele que se estabelece entre a mãe má e sua filha, interlocutoras **l** e **r**. A situação (**sit**) narrada na história não é mais aquela de Isabel e Nara, mas a das personagens. Authier-Revuz (2001, p. 194) faz uma última ressalva:

Apesar, enfim, da restrição do campo ao que remete a restituição de um dizer anterior, sugerido pelo termo reportado, é preciso sublinhar a importância de casos (ele dirá..., diz-lhe, portanto; ele deveria ter dito..., etc.) onde a representação do dizer é estrangeira a toda perspectiva de “restituição”⁴⁵.

Atualmente, Authier-Revuz (2001) utiliza o termo “representação do discurso outro” em suas publicações, ao invés de DR.

⁴⁴ « un acte d'énonciation E, défini par un couple d'interlocuteurs L, R, une situation SIT, avec son Temps, son Lieu, et parmi l'infinité des données référentielles, un événement particulier qui est l'acte d'énonciation e qui est l'objet du message M de E ; e étant lui-même défini par l, r, sit... ».

⁴⁵ « En dépit, enfin, de la restriction du champ à ce qui relève de la restitution d'un dire antérieur, suggérée par le terme rapporté, il faut souligner l'importance des cas (il dira..., dis-lui donc, il aurait dû dire..., etc.) où la représentation du dire est étrangère à toute perspective de « restitution » ».

O termo canônico de discurso reportado sugere uma dupla restrição. Por seu semantismo, o termo reportado não corresponde a certos modos de remeter a um discurso outro, tais quais, por exemplo, o empréstimo pontual de uma palavra como X, como diz Untel (ver pp.194 et 200), e parece igualmente excluir numerosos casos de figura onde o discurso representado – hipotético, futuro, etc. – não é um discurso que “aconteceu” antes do discurso que o representa. Assim, preferimos a denominação representação do discurso outro ou propor explicitamente duas acepções para discurso reportado: no sentido amplo, cobrindo todo o campo, e no sentido restrito, remetendo a subconjunto específico. Convém também prestar atenção a perigosa polissemia do termo citado – citar um discurso, discurso citado –, empregado ora no sentido amplo de “convocação”, qualquer que seja o modo, de um discurso outro no discurso (assim:... com uma graça que lembra La Fontaine ou Rousseau explica como a ilegalidade apareceu entre os homens), ora no sentido restrito de convocação das palavras de um discurso outro (2001, p. 192)⁴⁶.

Há diferentes termos para fazer referência à heterogeneidade enunciativa – discurso relatado, discurso reportado, representação do discurso outro. Neste trabalho, além de não realizarmos discussões relativas a estas denominações, optamos por manter DR devido a sua maior presença nos textos lidos e, como sugerido por Authier-Revuz (2001), mencionamos explicitamente que incidimos sobre o DR em sentido restrito (DD, DI) e DN.

O DD possui diversas possibilidades de ocorrência – frases completas, exclamativas, interrogativas, onomatopaicas, agramaticais, em língua estrangeira. A esta variedade, acrescentamos as falas imaginárias, futuras, hipotéticas.

Quadro 2 - Possibilidades de ocorrências do DD⁴⁷

João disse	Eu estou desesperado!
	Como fazer ?
	Meu Deus!
	Glouglou
	eu, fome, comer querer
	I don't know if it is possible

Fonte: Authier-Revuz, 1992, p. 40.

No geral, o DD é composto por sintagma introdutor e fala reportada. No sintagma, tem-se a descrição da situação enunciativa (quem falou, quando falou, maneira como falou) e na

⁴⁶ « 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, tels que, par exemple, l'emprunt ponctuel d'un mot comme X, comme dit Untel (voir pp.194 et 200), 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'à 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, d'un discours autre dans un discours (ainsi :... avec une grâce qui fait songer à La Fontaine ou Rousseau explique comment l'innégalité est apparue entre les hommes), tantôt au sens étroit de convocation des mots d'un discours autre ».

⁴⁷ « Jean a dit – je suis désespéré ! / Comment faire ? / Mon Dieu ! / Glouglou / moi, faim, manger vouloir / I don't know if it is possible » (AUTHIER-REVUZ, 1992). Ressaltamos que a formatação original consta acima. Em nota de rodapé mantivemos apenas os termos utilizados pela autora e não sua disposição gráfica.

fala reportada o que teria sido dito pelo personagem. Sobre a suposta objetividade e fidelidade do DD, Authier-Revuz (1992, p. 38) ressalta:

O DD não é nem “objetivo”, nem “fiel”; veremos que, mesmo quando cita textualmente – o que não é necessariamente o caso, pois sua propriedade característica é a autonomia (cf. 2.2), não a textualidade –, ele não pode ser considerado como “objetivo” na medida em que reproduzir a materialidade exata de um enunciado não é restituir o ato de enunciação – do qual o enunciado é (não é que) o “noyau”⁴⁸ – em sua integralidade⁴⁹.

O caráter autonímico do DD é abordado através da diferenciação entre signo *standard* e signo autonímico. Abaixo dois exemplos disponibilizados pela autora.

1. *La villa est en mauvais état.*
2. *«Villa» s'emploie plutôt pour les résidences d'agrément.*

Em “A casa do campo (villa) está em um mau estado” (1998, p. 137), o referente remete a um elemento no mundo, à situação de uma determinada casa. No segundo caso, “‘vila’ se emprega mais freqüentemente para as residências de férias (1998, p. 137)”, há remissão ao signo *villa*; trata-se de um signo autonímico. A importância de se diferenciar signo autonímico e signo *standard* no campo do DR repousa no fato de que estes são os dois modos semióticos pelos quais se mostram o DD e o DI. Para adentrar neste ponto, leiamos:

Quadro 3 - “Talvez João lhe diga para ficar” (DI)

<p>Talvez João lhe diga para ficar. (Locutor faz uso de suas próprias palavras)</p>
--

Fonte: Authier-Revuz, 1998, p. 139.

Quadro 4 - Enunciados *standard* e autonímico no DD

<p>Talvez João lhe diga:</p>	<p>“não vá.”</p>
<p>Modo <i>standard</i></p>	<p>Modo autonímico</p>

Fonte: Authier-Revuz, 1998, p. 139.

No DI, o enunciador reporta outro ato enunciativo utilizando suas palavras. Nele, tem-se o modo semiótico *standard*. No DD, há o modo *standard* no sintagma introdutor e o modo autonímico na fala reportada. Ou seja, no sintagma introdutor, o locutor faz uma descrição da

⁴⁸ Neste trabalho, quando tivemos acesso, optamos por ler os textos de Authier-Revuz em francês. Todavia, encontramos dificuldade em traduzir “noyau” que, conforme dicionário eletrônico Apple seria “partie centrale” (parte central). Em Authier-Revuz (1998, p. 134), “noyau” foi traduzido como « núcleo ».

⁴⁹ « le DD n’est ni « objectif », ni « fidèle » ; on verra que, même lorsqu’il cite textuellement - ce qui n’est pas nécessairement le cas, car sa propriété caractéristique est l’autonymie, non la textualité -, il ne peut pas pour autant être considéré comme « objectif » dans la mesure où reproduire la matérialité exacte d’un énoncé n’est pas restituer l’acte d’énonciation - dont l’énoncé est (n’est que) le « noyau » - dans son intégralité ».

situação enunciativa utilizando suas próprias palavras. Já na fala reportada, ele recupera o que teria sido dito por João utilizando as palavras deste. A mensagem remete a ela mesma, embora não de maneira fiel e objetiva. Tem-se, então, o fenômeno da autonímia - “possibilidade de utilizar os signos para remeter a eles mesmos” (AUTHIER-REVUZ, 1992, p. 39)⁵⁰.

O DI é frequentemente concebido como uma variante morfossintática do DD, o que se realizaria através de mudanças pronominais, verbais. No entanto, pontua Authier-Revuz:

Um discurso indireto corresponde, radicalmente, a uma outra abordagem da representação de um discurso outro que o discurso direto: sua homogeneidade funcional vai bem além de alguns ajustes integradores prescritos pelas gramáticas, pois ela toca em todos os níveis do enunciado – sintaxe, enunciação, maneiras de dizer... Trata-se, com efeito, para o **locutor-reportador** de **propor uma formulação em suas próprias palavras do que para ele é o sentido do discurso outro**, adaptada a seu próprio quadro enunciativo e situacional: o que um discurso indireto coloca em obra, é um julgamento de paráfrase, trazido pelo reportador, entre o sentido formulado por ele em (E) e o sentido que ele atribui a (e) no quadro de enunciação de (e); não há, portanto, predizível na língua, “um” discurso indireto para um discurso direto dado, e um discurso indireto não constitui, de modo algum, uma “instrução” permitindo reencontrar sua “fonte” (2001, p. 198, grifos nossos)⁵¹.

O DD e o DI resultam de operações radicalmente distintas. O DD caracteriza-se por personagens que falam diretamente (sem hierarquia de vozes) e possui ruptura sintática. No DI, “o elemento mencionado é inscrito **na** continuidade sintática do discurso ao mesmo tempo em que, pelas marcas [...] é remetido ao **exterior** do discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29-30, grifos da autora), não sendo definido enquanto um “discurso direto com subordinada completiva, mas como representação do discurso outro situada no plano do sentido do ato de enunciação” (AUTHIER-REVUZ, 2001, p. 199)⁵².

Em enunciados como “a filha [...] pediu para a mãe má que levasse ela para escola” (IN_H5) e “a cobra disse que ia competir” (MS_H1) tem-se, portanto, DI submissos a todas as coerções e restrições enunciativas. Além deste aspecto, não há a presença de uma cadeia significante composta pelas palavras atribuídas a um determinado personagem como no DD, e

⁵⁰ « L’existence de l’autonymie [...] – cette possibilité d’utiliser les signes pour renvoyer à eux-mêmes ».

⁵¹ Un discours indirect correspond, radicalement, à une autre approche de la représentation d’un discours autre que le discours direct : son homogénéité 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... Il s’agit, en effet, pour le locuteur-rapporteur, de proposer de ce qu’est pour lui le sens du discours autre une formulation dans ses mots à lui, adaptée à son propre cadre énonciatif et situationnel : ce qu’un discours indirect met en oeuvre, c’est un jugement de paraphrase, porté par le rapporteur, entre le sens formulé par lui en (E) et le sens qu’il attribue à (e) dans le cadre d’énonciation de ce (e) ; il n’y a donc pas, prédictible en langue, « un » discours indirect pour un discours direct donné, et un discours indirect ne constitue en aucune façon une « instruction » permettant de retrouver son (e) « source ».

⁵² « On ne définit pas le discours indirect comme discours direct avec subordonnée complétive, mais comme représentation du discours autre située au plan du sens de l’acte d’énonciation ».

sim o conteúdo do que teria sido dito pelos personagens - as falas da filha e da cobra são enunciadas do ponto de vista do narrador, não na voz das personagens.

Ao abordar o DI, Authier-Revuz (1998, 2001) realiza igual discussão sobre DI com ilha textual. Diz-nos a autora (1998, p. 142, grifos nossos):

[...] **“ilha textual”** [...] é apenas um caso de imagem particular de funcionamento do sinal de modalização autonímica: aquela extremamente freqüente na imprensa, em particular, no qual **um DI, relatando um outro ato de enunciação** num modo que é o seu, ou seja, o da reformulação, **assinala, localmente, um elemento como “não traduzido”, como fragmento conservado da mensagem de origem.**

Em sua argumentação sobre o tema, a pesquisadora disponibiliza diferentes exemplos, dentre os quais “o chefe do MRG anunciou que havia ‘grandes chances’ dele ser candidato à prefeitura” (2001, p. 199)⁵³. Conforme Authier-Revuz, a presença das aspas no interior de um DI não corresponde a um fragmento de DD, mas...

[...] atesta em particular o jogo de *embrayeurs*⁵⁴ necessariamente trazidos pelo reportador. Elas [sequências entre aspas] resultam da modalização autonímica de empréstimo, categoria autônoma da representação do discurso outro. [...] Os enunciados do tipo Ele disse que “X” não são formas “híbridas” resultando das categorias de base, mas formas complexas, cumulando o modo do discurso indireto visando ao sentido e esta forma de empréstimo que aparece, nesse lugar, como uma escolha particular na representação do sentido, aquele de se preservar – localmente ou ao maximum – a forma” (2001, p. 199, grifos da autora)⁵⁵.

Semelhante ao enunciado anterior, em artigo publicado em 1998, Authier-Revuz ilustra casos de DI com ilha textual a partir dos seguintes exemplos (1998, p. 142):

(27) João disse que sua “vila” estava em mau estado.

(28) O ministro condenou longamente as “agitações” daqueles...

Nesses enunciados o trabalho interpretativo que supõe todas as aspas de modalização autonímica se apoia, como um índice muito forte (mas não uma coação), sobre o contexto no qual figura o DI para interpretar as aspas em “segundo seus próprios termos”. Falar aqui de DI “com fragmentos de DD” é errôneo: não há aqui menção

⁵³ « Le chef du MRG a annoncé qu’il y avait « de grandes chances » qu’il soit candidat à la mairie ».

⁵⁴ Consta no dicionário Larousse, « Unité linguistique dont la propriété est de mettre en rapport le message linguistique et la situation extralinguistique. (Ce sont par exemple certains pronoms [je, tu], les déictiques, les catégories du temps et du mode, etc.) ». Em Português, “unidade linguística, cuja característica é de relacionar a mensagem linguística e situação extralinguística. (Estes são, por exemplo, alguns pronomes [eu, tu], os dêíticos, as categorias de tempo e do mundo, etc)”.

⁵⁵ « Ces séquences entre guillemets ne sont pas des « fragments de discours direct » : en atteste en particulier le jeu de *embrayeurs* nécessairement ramené au rapporteur [...]. Elles relèvent de la modalisation autonymique d’emprunt, catégorie autonome de la représentation du discours l’autre. [...] Les énoncés du type *Il dit que « X »* ne sont pas des formes « hybrides » brouillant les catégories de base, mais des formes complexes, cumulant le mode du discours indirect visant le sens et cette forme d’emprunt qui apparaît, dans ce cadre, comme une choix particulier dans la représentation du sens, celui de s’en tenir – localement ou au maximum – à la forme ».

(autonímica) aos elementos entre aspas, mas o uso com menção (modalização autonímica) de elementos plenamente integrados à sintaxe-padrão da frase.

Em Authier-Revuz (1992), “fazer uso” estaria associado ao DI e “menção” ao DD. No caso do DI com ilha textual, há “uso com menção”. Para discuti-lo, a autora (1998, 2001) utiliza enunciados que têm as aspas como sinal gráfico sinalizando que “um elemento, X, é interpretável como tendo “resistido” à tradução, e encontra-se ali enfatizado, carregado de uma atenção particular” (1998, p. 142). Durante a análise dos processos escriturais de Isabel/Nara e Marília/Sofia, identificamos os seguintes enunciados: “a filha pediu pra mãe levar ela pra escola que **eu tô muito atrasada**” (IN_H5), “ele disse que era, **você não precisava andar**, era só pular” (MS_H3) e “o leão disse que ela não sabia voar por, **você não sabe, pode voar porque você**” (MS_H4). Nestes, temos um DI que “assinala, localmente, um elemento como ‘não traduzido’, como fragmento conservado da mensagem de origem” (1998, p. 142). Ter-se-ia casos de DI com ilha textual, apesar da ausência de aspas?

A discussão sobre DI com ilha textual em textos escolares é reservado a Seção 9. Nesta ocasião, incidamos sobre o DN que, conforme Laurent; Delaunay (2012, p. 304), “não retoma as palavras enunciadas por um locutor, mas as resume com a ajuda de um verbo ou de um nome” não sendo, portanto, “um ‘verdadeiro discurso reportado’”.

O termo DN foi utilizado por Authier-Revuz apenas em 2001, durante reflexão sobre as fronteiras do DR. Limites a que a autora já fazia menção em texto de 1993:

Talvez seja possível estabelecer como fronteira (não discreta, ou seja, não restrita), além da qual não estaríamos mais no DR, a necessidade:

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{de um traço semântico de “dizer”;} \\ \text{de uma informação mínima sobre o elemento m de e.} \end{array} \right.$$

Sobre esta base, admitiríamos, então, como fronteira (interna) do campo do DR.

(44) Eles falaram de teatro.

Paulo evocou sua juventude.

Mas não

(45) Eles falaram durante duas horas.

Paulo escreveu uma carta (AUTHIER-REVUZ, 1993, p. 10-11)⁵⁶.

⁵⁶ « Il est peut-être possible de poser comme frontière (non discrète, c’est-à-dire non stricte), au-delà de laquelle on ne serait plus dans le DR, la nécessité :

$\left\{ \begin{array}{l} \text{d’un trait sémantique de « dire »,} \\ \text{d’une information minimale sur l’élément m de e.} \end{array} \right.$

Sur cette base, on admettrait alors en bordure (interne) du champ du DR

(44) Ils ont parlé de théâtre.

Paul évoqua sa jeunesse.

Mais pas

(45) Ils ont parlé pendant deux heures.

Paul écrivit une lettre ».

Para Authier-Revuz é necessário haver “traço semântico de ‘dizer’” e “informação mínima sobre o elemento m de e” para ser considerado DR. Logo, “eles falaram durante duas horas” não seria um DR devido à ausência de “informação mínima” do que teria sido dito por “eles”. Em 2001, a autora assevera seu posicionamento ao distinguir o DI, enunciados que não representam o conteúdo de “e” e aqueles “que apenas evocam ato enunciativo sem nenhuma informação sobre ‘e’”. Quanto às duas últimas situações,

[...] convém distinguir os enunciados que, de um ato de enunciação, não representam o conteúdo de (e) (*Eles falaram de negócios, evocaram sua juventude*), e aqueles que apenas evocam o fato de um ato de enunciação sem nenhuma informação sobre (e) (*Eles falaram, tagarelaram durante duas horas*) e que podemos, sobre esta base, considerar como exteriores ao campo da representação do discurso outro (AUTHIER-REVUZ, 2001, p. 199, grifos da autora)⁵⁷.

“Eles falaram de teatro” (1993), “Paulo evocou sua juventude” (1993), “Eles falaram de negócios” (2001) e “Evocaram sua juventude” (2001) estão na fronteira do que se considera DR. Por sua vez, “Eles falaram durante horas” (1993), “Paulo escreveu uma carta” (1993) e “Eles tagarelaram durante duas horas” (2001) são exteriores a este campo por não apresentarem “informação mínima sobre o elemento m de e”.

Concordamos com Authier-Revuz (1993, 2001) quanto à necessidade da presença “de traço semântico de ‘dizer’” para ser considerado um DR, não sendo necessário, entretanto, que haja informação sobre o que teria sido dito pelo personagem, parte última que diverge do que ela propõe. Nesse sentido, enunciados como “eles falaram durante duas horas” pertenceriam ao campo do DR, sob a forma de DN. Este posicionamento está em consonância com o que propõem Jonasson (2003). Conforme o autor, “a apresentação do discurso outro pode revestir-se de formas diversas” (2003, p. 297)⁵⁸. Dentre estas, encontra-se o DN:

Reconhecido, inicialmente em estudos literários [Genette, 1972: 190], ele foi adotado por linguísticas como Gaulmyn (1989), Ducrot e Schaeffer (1998), Rosier (1999). Este tipo [...] se manifesta quando o autor/o locutor/o narrador resume ou interpreta o que foi dito por um outro ou quando, como o formula Rosier (1999: 138), “uma fala original foi transformada e reduzida a um simples fato discursivo”. Os primeiros exemplos dados por Rosier foram os seguintes: (1) Ele fala política / ele disse estar pronto / seu discurso foi rápido (JONASSON, 2003, p. 297-298)⁵⁹.

⁵⁷ « On adjoint évidemment aux formes en *dire que* celles en *dire de* + infinitif, *dire* + non (*Il a dit son regret de...; annoncé son retour; condamné cette attitude; félicité Marie...*), qui, tous, présentent le contenu d’un acte d’énonciation. Au-delà, il convient de distinguer les énoncés qui, d’un acte d’énonciation, ne représentent pas le contenu de (e) (*Ils ont parlé affaires, évoqué leur jeunesse...*), et ceux qui évoquent seulement le fait d’un acte d’énonciation sans aucune information sur (e) (*Ils ont parlé, bavardé pendant deux heures*) et que l’on peut, sur cette base, considérer comme extérieurs au champ de la représentation du discours autre ».

⁵⁸ « La présentation du discours d’un autre peut revêtir des formes bien diverses ».

⁵⁹ Reconnu d’abord donc en études littéraires, il a été adopté par des linguistes comme Gaulmyn (1989), Ducrot et Schaeffer (1998), Rosier (1999). Ce type [...] se manifeste lorsque l’auteur/le locuteur/le narrateur résume ou

O DN não exige a presença do que teria sido dito pelo autor/locutor/narrador, sendo suficiente que haja indicação de que houve ato enunciativo através de: 1) “verbos que contêm em sua semântica própria um espaço discursivo que não deve estar necessariamente explícito, desenvolvido” (ROSIER, 1999 apud JONASSON, 2003, p. 198)⁶⁰, como reclamar, concordar, discordar; 2) grupos verbais (perguntar as novidades, lançar injúrias); 3) nomes (palavras, conversação, discurso). Portanto, um enunciado como “Ela fez uma pergunta”⁶¹ é considerado um tipo de DN por seu valor ilocutório. Posterior a estas palavras, Genette (1983, p. 38 apud JONASSON, 2003, p. 299)⁶² ressalta a gradação do DR proposta por McHale a partir dos seguintes enunciados - 2) “a) ela pediu permissão para sair. b) Ela pediu para sair”; 4) “Ela fez uma pergunta”⁶³. Em seguida, realiza as seguintes pontuações:

O exemplo (4) corresponderia ao grau mais baixo de mimetismo, na medida em que ele “menciona o ato verbal sem especificar o conteúdo” [Genette, 1983], o que é denominado “sumário diegético”. Os exemplos de (2), no entanto, especificando o conteúdo, colocam em jogo o segundo grau de mimetismo, o “sumário menos puramente diegético”. Estes dois graus são inclusos no discurso narrativizado de Genette (1972, 1983)⁶⁴.

Em nota de rodapé, Jonasson (2003, p. 299) apresenta os exemplos disponibilizados por Genette (1983, p. 38), “*Marcel falou a sua mãe durante uma hora* (sumário diegético), *Marcel informou sua mãe de sua decisão de casar com Albertine* (sumário menos puramente diegético)⁶⁵. Relacionado estes enunciados àqueles de Rosier (1999 apud JONASSON, 2003)⁶⁶, torna-se possível pontuarmos os diferentes graus do DN. Observemos, precisamente, “ele disse estar pronto” e “seu discurso foi rápido”. O primeiro apresenta o que teria sido dito pelo locutor, mas o segundo apenas evoca a ocorrência de ato enunciativo.

Como visto, o DN indica a ocorrência de um ato enunciativo através de verbos, grupos verbais ou nomes, embora não “retome [necessariamente] as palavras enunciadas por um locutor” (LAURENT; DELAUNAY, 2012, p. 304). Somado a este aspecto, foi igualmente visualizado que ele tem diferentes graus quanto a indicação (ou não) do conteúdo enunciativo.

interprète ce qui a été dit par un autre ou lorsque, comme le formule Rosier (1999 : 138), « une parole originale [est] transformée et réduite à un simple fait discursif ». Les premiers exemples donnés par Rosier sont les suivants : (1) Il parle politique / il dit être prêtre / son discours fut rapide. (idem : 130) ».

⁶⁰ « Il s’agit d’un côté de « verbes qui contiennent dans leur sémantème propre, un espace discursif qui ne doit pas nécessairement être explicité, développé ».

⁶¹ « Elle a posé une question » (JONASSON, 2003, p. 298).

⁶² GENETTE, G. **Nouveau discours sur le récit**. Paris, Seuil, 1983.

⁶³ « a. Elle a demandé la permission de sortir. b. Elle a demandé à sortir » e « Elle a posé une question ».

⁶⁴ GENETTE G. **Figures III**. Paris, Seuil, 1972.

⁶⁵ « *Marcel parla à sa mère pendant une heure* (sommaire diégétique), *Marcel informa sa mère de sa décision d’épouser Albertine* (sommaire moins purement diégétique) » (JONASSON, 2003, p. 299).

⁶⁶ ROSIER, L. **Le discours rapporté**: histoire, théories, pratiques. Paris – Bruxelles, Éditions Duculot, 1999.

A ausência de conteúdo narrativo é o motivo pelo qual Authier-Revuz não o considera como pertencente ao campo do DR. Contudo, apoiando-nos em Jonasson (2003), incluímos esta forma de “apresentação do discurso outro” por ela ser frequente em nossos dados (Cf. Seção 5), como se o DN representasse o primeiro grau de inclusão da fala do outro no ME⁶⁷.

Apesar de Authier-Revuz excluir o DN do campo do DR, as reflexões da autora relativas ao caráter explícito ou implícito das formas de heterogeneidade mostrada, permitiu-nos refletir a respeito dos diferentes graus do DN⁶⁸. Para ela (2001), os modos explícitos são “marcados com a ajuda de formas da língua, ou seja, aquelas inventariáveis em uma gramática” (2001, p. 143) e os implícitos são:

[...] modos não marcados na língua, nem unívocos (mas que emprestam sempre à discussão lugares de incerteza), nem inventariáveis (não se trata de uma lista finita de formas, mas um número infinito de configurações do discurso), mas derivando de uma interpretação que leva em conta o contexto linear e/ou situacional (quem fala? Para que... etc.).

A partir dos modos explícitos ou implícitos, a autora destaca três graus:

1. Formas marcadas. São DD, DI, modalização autonímica.
2. Formas marcadas que exigem trabalho interpretativo. É o conjunto das aspas, itálicos, entonação - que devem remeter a um outro discurso.
3. Formas interpretativas. É o caso do DIL, DDL, alusões, reminiscência.

Authier-Revuz (1992) não inclui o DN nessa distinção. Entretanto, ao relacionarmos suas palavras a este discurso podemos considerá-lo, aparentemente, nas três situações. Isto é, o DN parece possuir diferentes graus no referente a seu caráter explícito ou implícito tanto na

⁶⁷ Esta hipótese precisa ser investigada, pois ela decorre de observações pontuais realizadas nas histórias de Marília e Sofia. Nesta díade, tem-se, a princípio, frequência de EDN e EDI. Nas produções posteriores, começa a haver maior frequência de EDI e, nas últimas produções, as alunas passam a representar o EDD. Esta pontuação precisa, no entanto, ser relativizada, uma vez que a frequência do EDD, por exemplo, parece estar igualmente relacionada aos gêneros textuais a que os alunos têm acesso, bem como a subjetividade discente. Em Isabel e Nara, citamos, há antecedência e frequência de EDD. Distante do objetivo de encontrar respostas, esta nota expressa, sobretudo, as inúmeras questões suscitadas pela construção e linearização do EDR em ME.

⁶⁸ Na Tese, havia discussão inicial do DN e menção aos seus diferentes graus. Entretanto, estes graus foram estabelecidos a partir do diálogo entre a leitura de Authier-Revuz (2001) e a observação dos enunciados dos ME. Durante defesa, a banca sugeriu aprofundamento do DN, sobretudo, porque Authier-Revuz, principal referência em nosso estudo, não o considera como uma forma de DR. Esta necessidade já havia sido identificada na escrita do texto, mas, devido à necessidade de cumprimento dos prazos estabelecidos para qualificação, defesa e, atual entrega final deste texto, acrescida pela complexidade do DN, este aprofundamento será realizado em trabalhos futuros. Nesta ocasião, foi-nos possível apenas introduzir discussão/reflexão apresentada por Jonasson (2003).

sinalização de que houve uma ocorrência de fala, quanto no conteúdo dos atos enunciativos. Observemos três situações:

1. “**Eles [...]** avisaram para não esconder a bola” (*Os três irmãos*, IN_H8);
2. “**O gato do mato agradeceu muito**” (BARBOSA, 2001, p. 44, grifos nossos).
3. “O coelho perguntou para todos os animais da floresta como ele podia andar. **Ninguém sabia e o leão sabia** e disse para o coelho para pular em vez de andar” (*Por que o coelho pula*, MS_H3).

“Eles [...] avisaram para não esconder a bola” (IN_H8) seria um enunciado com forma marcada, que possui “traço semântico de ‘dizer’” e informação do que teria sido pelo personagem; já “o gato do mato agradeceu muito” apresenta “traço semântico de ‘dizer’”, apesar de não sabermos por que o gato agradeceu ou quais palavras utilizou para este ato. Trata-se de um enunciado com forma marcada, mas que exige trabalho interpretativo.

“Ninguém sabia e o leão sabia” são DN interpretativos, tendo sido classificados como uma forma de DR a partir do conjunto textual. A título de ilustração, após a pergunta do coelho, os animais poderiam ter dito “não sei”. Depois de escutar várias vezes o “eu não sei” há uma condensação das respostas em “ninguém sabia”. Ao contrário destas respostas negativas, “o leão disse que sabia”, ou ainda, “ele disse: eu sei”.

Para classificar um enunciado enquanto DN, é fundamental analisar o valor que o verbo, grupo verbal ou nome adquire naquele contexto. Há verbos que, por suas características enunciativas, fazem referência ao ato enunciativo, a exemplo de falar e dizer. Outros, por sua vez, indicam este ato em algumas circunstâncias. Durante a qualificação deste texto, Romero (2016)⁶⁹ exemplifica este último caso através do verbo agradecer. Em “o gato do mato agradeceu muito” (BARBOSA, 2001) houve ato enunciativo. Todavia, diz a autora:

[...] eu posso ter acolhido na minha casa alguém que nunca vi na minha vida porque estava precisando de abrigo. No dia seguinte, esse alguém desaparece antes de eu acordar e me deixa a mesa posta, com um belo café da manhã e uma flor no vaso. Eu posso dizer a uma amiga: “Fiquei muito emocionada com o modo pelo qual ele me agradeceu”. Ou seja, não houve ato enunciativo. Houve um ato de gratidão que exprime o agradecimento.

⁶⁹ Em 2016, houve o exame de qualificação desta Tese. Na ocasião, os professores escreveram parecer por escrito. Na versão final da Tese, recuperamos fragmentos destes pareceres. Para fazer referência a eles, citamos o nome do professor seguido do ano da qualificação - Boré (2016), Calil (2016), Lima (2016) e Romero (2016).

Este é o motivo pelo qual ressaltamos ser fundamental não apenas o verbo, mas, sobretudo, o contexto no qual ele se encontra, para delinear um enunciado como DN.

3.3 Narrativas ficcionais e discurso reportado

Nas narrativas ficcionais representativas da literatura infantil brasileira, o DR encontra-se majoritariamente sob as formas de DD, DI e DN. Na forma direta, o ponto de vista do personagem é evidenciado em sua própria voz, ainda que introduzido por apresentação declarativa (verbos *dicendi* ou *sentiendi*) do narrador. A forma indireta é marcada pelo ponto de vista do locutor-narrador, que faz uso de suas próprias palavras para reportar um dizer outro (DI) ou para indiciar a existência de um ato enunciativo (DN).

Para ilustrar as formas de DR em narrativas ficcionais, seguem exemplos extraídos tanto dos contos sugeridos para leitura durante realização do Projeto *Contos do Como e do Por que*, que contextualizou a escrita das narrativas de Marília e Sofia, quanto das HQ da Turma da Mônica (TM), cuja presença é constante nas histórias de Isabel e Nara.

3.3.1 Discurso reportado nos contos etiológicos

Os contos de origem ou contos etiológicos são algumas das denominações para um tipo de narrativa ficcional que busca explicar o porquê (origem) de fenômenos da natureza, características de animais. Inserido na categoria de contos populares, eles expõem, em seu início, uma situação diferente da realidade (“há um tempo atrás”) e são concluídos em uma situação atual, real e verificável (“é por isso que a girafa tem o pescoço longo”). A pergunta a ser respondida ao longo da narrativa diz respeito a estados e fatos reais, embora a explicação remeta ao campo do ficcional. Quanto ao DR, há presença do DD, DI e DN.

Figura 4 - EDD em *Amigos, mas não para sempre*

– O templo é um lugar tão sagrado como as árvores cultuadas pelos povos que habitam a floresta. Ninguém vai ter coragem de mexer ali – opinou o rato.

– É mesmo – apoiou o gato. – Além disso, o *ghee* ficará protegido contra a ação de insetos e vermes.

Fonte: Barbosa, 2004, p. 8.

Este extrato apresenta três EDD, dentre os quais dois possuem a estrutura DD + iVD, sendo as incisivas formadas pelos verbos opinar e apoiar no pretérito perfeito, respectivamente. Com relação ao gato, seu turno de fala ainda apresenta DD sem verbo introdutor e/ou incisa, “além disso, o *ghee* ficara protegido contra a ação de insetos e vermes”. A incisa é uma proposição, na maioria dos casos, curta e independente, que indica uma espécie de parênteses no enunciado. Nos contos, ela pode ser acompanhada por sujeito explícito ou elíptico. No exemplo anterior, os sujeitos eram explícitos – “rato e gato”, ao contrário do fragmento abaixo:

Figura 5 - Incisa com sujeito implícito [o morcego]

Indeciso, não sabendo a quem apoiar, resolveu aguardar o resultado da luta:
— Eu é que não sou bobo. Vou me apresentar ao lado que estiver vencendo — decidiu.

Fonte: Barbosa, 2001, p. 11.

Em “decidiu” (Figura 5), tem-se sujeito elíptico, “o morcego”, diferentemente de “como é que deve estar o gosto agora? – pensava o pequeno roedor” (Figura 6), enunciado com incisa formada por verbo *sentendi* no pretérito imperfeito (DD + iVS).

Figura 6 - EDD introduzidos por EDN em *Amigos, mas não para sempre*

Quando a estação das secas chegou, o gato e o rato se alimentaram com os produtos que haviam armazenado nos celeiros. Havia bastante comida para os dois. Mas o rato não parava de pensar no *ghee* que ele ocultara na igreja.

— Será que não estragou? Como é que deve estar o gosto agora? – pensava o pequeno roedor.

Morrendo de vontade de provar um pouquinho do *ghee*, ele planejou uma boa desculpa:

— Tenho de ir à igreja. A filha de minha irmã vai ser batizada e ela pediu que eu fosse o padrinho.

Fonte: Barbosa, 2004, p. 10.

Conforme Jonasson, o DN “se manifesta quando o autor/o locutor/o narrador resume ou interpreta o que foi dito por um outro” (2003, p. 297)⁷⁰, parecendo possuir, dentre suas funções, àquela de introduzir o DD⁷¹. Na Figura 6, “o rato não parava de pensar” e “ele planejou uma

⁷⁰ « se manifeste lorsque l’auteur/le locuteur/le narrateur résume ou interprète ce qui a été dit par un autre ».

⁷¹ « le DN sert à introduire du discours direct, ce qui semble en effet être une de ses fonctions » (JONASSON, 2003, p. 302). Em nota de rodapé, Jonasson faz referência a Rosier (1999, p. 230).

boa desculpa” são DN. Eles sinalizam a ocorrência de um ato enunciativo que, na sequência, realiza-se sob a forma de DD – “será que estragou?” e “tenho de ir à igreja. A filha de minha irmã vai ser batizada e ela pediu que eu fosse o padrinho”. Estes DD não foram introduzidos por verbos *dicendi* ou *sentiendi*, mas por um DN. Ressaltamos ainda o fato do último DD comportar um DI. O DD também pode se apresentar sob a forma de onomatopeia. Mas, no exemplo que segue, temos uma onomatopeia que se configura como um DN.

Figura 7 - EDN sob a forma de onomatopeia em *Por que a girafa não tem voz*

Ninguém tinha mais paciência para aguentar aquele blá-blá-blá infundável. Até que o macaco, esperto como ele só, resolveu dar um jeito na questão.

Fonte: Barbosa, 2001, p. 38.

Em “Ninguém tinha mais paciência para aguentar aquele blá-blá-blá infundável”, a onomatopeia “blá-blá-blá” não pressupõe apenas a ocorrência de um ato enunciativo, mas sua recorrência – uma girafa que não parava de falar, embora não se evidencie o que ela teria dito. Durante análise, outros casos de DR em contos etiológicos são disponibilizados.

3.3.2 Discurso reportado nas histórias em quadrinhos

As HQ se definem pela interação entre linguagens imagética e verbal, proporcionando o entendimento da narrativa e a construção do DD. Forma enunciativa predominante neste gênero, o DD pode ser compreendido como um diálogo estabelecido entre personagens, semelhante ao texto oral, em uma interação face a face e em linguagem coloquial. Ele é constituído por pronomes pessoais do caso reto, verbos conjugados, em sua maioria, no presente do indicativo, utilização de primeira e terceira pessoas, presença de dêiticos.

Figura 8 - Diálogo entre personagens da TM



Fonte: Revista Coleção uma página, uma história da TM. Ed. Globo, n. 3, p. 30.

O diálogo entre os personagens se realiza através da relação entre unidades semióticas verbal, não verbal e paraverbais, estas últimas abarcando “entonações, pausas, intensidade articulatória, elocução, particularidades da pronúncia, características da voz” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 36). O DD recebe contorno particular a depender do personagem que está em cena permitindo, igualmente, a construção do sentido da história.

Figura 9 - As falas de Cascão e Cebolinha



Fonte: Sítio eletrônico oficial da Turma da Mônica. Página semanal 31.

A troca do “R” pelo “L” é uma característica de Cebolinha, assim como a fala de Cascão remete ao seu medo de água. O léxico apresenta igual importância na caracterização do personagem e na compreensão da história. Quando os personagens são animais, como Bidu, o DD se define como “fala” quando há somente animais, mas na presença de Franjinha, Cebolinha, Chico Bento, eles latem como qualquer outro cachorro.

Figura 10 - As “falas” de Bidu



Fonte: Almanaque da Mônica. Ed. Globo, 2001, jan., n. 82, p. 57-58.

O DD ainda sofre a interferência de sua relação com os tipos de balão e letra utilizados, como ilustra tanto a Figura 8, em que “desafogada” está em negrito, quanto a Figura 11. Nesta última, embora não saibamos qual personagem está em cena, o formato das letras, tipo de balão e linhas cinéticas permitem dizer que ele está gritando.

Figura 11 - Relações entre EDD, tipos de balão e letra, linhas cinéticas



Fonte: Sítio eletrônico oficial da Turma da Mônica. Página semanal 12.

O próprio fato de estar no interior de um balão interfere na escritura do DD, pois o balão “limita” a extensão deste discurso, que, no geral, é curta.

No DI, duas enunciações se articulam em um mesmo enunciado, embora ele não apresente a ruptura sintática característica do DD, e sim uma homogeneidade que põe em cena dois atos enunciativos na voz do locutor principal. Da sintaxe de frase comum, a heterogeneidade do DI se marca por meio de pronomes pessoais, verbos, léxico.

Figura 12 - EDI na fala da Aninha, HQ da TM



Fonte: Almanaque da Magali. Ed. Globo, dez., 2004, n. 45, p. 65.

Figura 13 - EDI na fala da Dona Cebola, HQ da TM



Fonte: Almanaque do Cebolinha. Ed. Maurício de Sousa, jun., 2001, n. 63, p. 75.

Figura 14 - EDI na fala do Do Contra, HQ da TM



Fonte: Almanaque do Cebolinha. Ed. Globo, 2006, n. 95, p. 12.

Em “A mãe do Dudu me pediu para trazê-lo para nadar” (Figura 12) e “Você disse que iria me apoiar” (Figura 13), as personagens retomam as falas da mãe do Dudu e do marido. Na voz de ambas, identificamos a emergência de outro ato enunciativo através dos pronomes e formas verbais empregadas – “você disse”, “a mãe do Dudu me pediu”. Na Figura 14, o personagem Do Contra faz remissão ao que havia dito no início da história – “como eu disse”.

No exemplo posterior, a fala de Chico Bento nos remete, ao mesmo tempo, tanto ao que dizia sua avó, quanto a um conhecido ditado popular “Quem canta seus males espanta”. Em sua fala, o já-dito teve seu sentido ampliado, pois Chico, ao cantar, espantou Rosinha, que é do bem. Logo, “‘quem canta, os males ispana’... i às vez, os bem tamém”.

Figura 15 - Chico Bento em “Quem canta seus males espanta”



Fonte: Almanaque da Mônica. Ed. Globo, jan., 2001, n. 82, p. 24.

O DN também consta nas HQ da TM. A fala de Eduardo “quando ela chegar, vou me declarar de uma vez!” indicia a ocorrência futura de uma declaração de amor, apesar de não sabermos o que será dito pelo personagem a sua amada.

Figura 16 - EDN na voz de Eduardo, HQ da TM



Fonte: Almanaque da Mônica. Ed. Globo, jan., 2001, n. 82, p. 50.

Nos contos etiológicos, o DN “blá blá blá” estava na voz do narrador, “Ninguém tinha mais paciência para aguentar aquele blá-blá-blá infundável” (Cf. Figura 7). Nas HQ, o DN não é dito pelo narrador, mas pelo próprio personagem em cena. A partir da ilustração abaixo, podemos compreender que Cascão falou tanto que Cebolinha lhe entregou o tênis.

Figura 17 - “Blá blá blá”, EDN nas HQ da TM



Fonte: Almanaque da Mônica. Ed. Globo, jan., 2001, n. 82, p. 13.

As histórias de Isabel e Nara apresentam semelhanças com as formas de representação do DR em HQ (repetição de letras e de sinais de pontuação). Mas, elas sofrem igual influência das narrativas destituídas de imagens, como evidencia análise dos dados (Cf. Seções 4 a 9).

3.4 Texto escolar e discurso reportado

Em seu livro *Modalidades da ficção na escritura escolar*, precisamente no Capítulo 4 *O diálogo da ficção escolar, motor da invenção*⁷², Boré (2010) discute o papel de destaque do diálogo no processo de criação e escritura de narrativas ficcionais. Conforme a pesquisadora, inventar os diálogos entre os personagens requer desdobramento enunciativo, o que contribui para o desdobrar mesmo da produção textual.

Anterior aos capítulos do livro, *Avant-Propos*, Boré retoma o trabalho de Benveniste, no qual o linguista destaca que, como realização individual, a enunciação é definida, em relação à língua, como um processo de apropriação. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por índices específicos. Todavia, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele fixa o outro em face de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribui a este outro. Portanto, toda enunciação é uma alocução. A partir de uma primeira relação dialética ligando língua e discurso, cujo produto é a enunciação, aciona-se um caráter formal primeiro e fundamental: a “virtualidade” do diálogo implicada por este ato. Toda enunciação em ato implica uma relação, quer seja ela virtual ou atual.

Consoante Benveniste (1974, p. 85 apud BORÉ, 2010, p. 16)⁷³, “como forma de discurso, a enunciação põe duas ‘figuras’ igualmente necessárias, uma é a fonte; a outra é o objetivo da enunciação. É a estrutura do diálogo. Duas figuras em posição de parceiras são alternativamente protagonistas da enunciação”⁷⁴. Esta citação permite Boré destacar:

A análise de Benveniste, fazer do diálogo a estrutura inerente da enunciação, revelando, ao mesmo tempo, o caráter formal: a língua convertida em discurso pela enunciação se mantém sob a estrutura das oposições formais como *eu/tu* vs *ele*. A enunciação *como* diálogo é, portanto, o ponto de partida deste trabalho consagrado à experiência da língua (2010, p. 16, grifos da autora)⁷⁵.

⁷² Em Francês, *Le dialogue de fiction scolaire, moteur de l'invention* (Boré, C. *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*, Cap. 4. 2010).

⁷³ BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard. Collection TEL, Tomes I e II, 1974.

⁷⁴ « Comme forme de discours, l'énonciation pose deux « figures » également nécessaires, l'une source, l'autre but de l'énonciation. C'est la structure du dialogue. Deux figures en position de partenaires sont alternativement protagonistes de l'énonciation. Ce cadre est donné avec la définition de l'énonciation ».

⁷⁵ « L'analyse de Benveniste, faire du dialogue la structure inhérente de l'énonciation, en révèle en même temps le caractère formel : la langue convertie en discours par l'énonciation se maintient sous la structure des oppositions ».

Para justificar sua opção por tomar o “diálogo da ficção como motor da invenção”, Boré (2010) acrescenta argumentos retóricos e psicolinguísticos. Na primeira situação, recupera trabalho de Rosier que, ao descrever as práticas da Antiguidade em matéria de DR, concluiu ser o diálogo um meio específico de criação ficcional na arte oratória. O argumento de ordem psicolinguística é utilizado pela autora para estabelecer/manter reflexão didática.

Conforme Boré, os diálogos representados nas narrativas ficcionais são complexos e definidos por um “dialogismo interno dos enunciados”, cujas formas são específicas tanto de escreventes debutantes, quanto da própria situação escolar. “Parece-me que podemos encontrar em certos diálogos representados a expressão de um conteúdo dialógico interno preexistente à construção de dois personagens” (BORÉ, 2010, p. 149)⁷⁶.

Partindo dessa constatação, Boré discute as formas pelas quais esse dialogismo constitui os textos discentes a partir dos traços registrados em versões sucessivas de rascunhos. Para tal, apoia-se sobre os princípios metodológicos da Genética Textual e elege as noções de dialogismo (Bakhtin) e linguagem interior (Vygotsky) como referencial teórico. Para Boré, a representação desse conteúdo preexistente, dialogal e/ou dialógico, não parece assimilável à apresentação de conteúdo “a dizer” ou à exposição de ideias personificadas, mas poderia ser aproximada da linguagem interior.

Em linhas gerais, *O diálogo da ficção escolar, motor da invenção* (Capítulo 4) defende que os diálogos representados nas narrativas ficcionais escolares são traços funcionais da linguagem interior, que apresenta semelhanças com o dialogismo bakhtiniano. “Assim encontra-se posta à hipótese do estatuto do diálogo no processo de invenção como traço ‘cristalizado’ de um dialogismo manifesto” (2010, p. 150)⁷⁷.

Para tratar da noção de dialogismo, Boré (2010) retoma Brès (2005)⁷⁸, que diferencia dialogal, dialógico e dialogismo. Dialogal refere-se ao diálogo em que há alternâncias de turnos de fala; dialógico seria a orientação do enunciado a outros enunciados, e é porque o enunciado é uma resposta a enunciados anteriores que vai se falar em dialogismo. Esta resposta é fruto de um diálogo interno ao enunciado. Quanto à noção de linguagem interior,

fornelles comme *je/tu* vs *il*. L'énonciation *comme* dialogue est donc au point de départ de ce travail consacré à l'expérience de la langue ».

⁷⁶ « 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 ».

⁷⁷ « Ainsi se trouve posée l'hypothèse du statut du dialogue dans le processus d'invention comme trace « cristallisée » d'un dialogisme manifesté ».

⁷⁸ BRÈS, J. « Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... ». In : **Dialogisme et polyphonie**. Collection Approches linguistiques. Actes du colloque de Cerisy-la-Salle, De Boeck-université, Dunod, Belgique, 2005, p. 47-61.

O próprio Vygotsky deu uma definição dessa linguagem interior: “A linguagem interior – se nós a compreendemos no sentido psicológico da palavra, ou seja, uma linguagem tendo funções internas análogas àquelas da linguagem egocêntrica exteriorizada –, precede a linguagem exteriorizada ou socializada” (VYGOTSKY, 1997⁷⁹, p. 99 apud BORÉ, 2010, p. 157)⁸⁰.

Segundo Vygotsky, o funcionamento psicológico não é inato e para dar conta desse funcionamento, ele o aborda desde a entrada da criança na linguagem, dada a relação entre pensamento e linguagem. Para o autor, a apropriação da linguagem realiza-se ao longo do desenvolvimento infantil, em um movimento de fora para dentro. No início, o uso da linguagem visa apenas à comunicação. Quando a criança incorpora o sistema simbólico ao seu aparato biológico, ela atinge a linguagem interior. Mas, qual seria a relação entre dialogismo e linguagem interior? E entre ambos e ficção? A respeito desses questionamentos:

[...] a analogia da linguagem “interior” vygotskyana com o dialogismo bakhtiniano “interno” reside no fato que tanto um, quanto outro são estruturalmente constituídos como um diálogo (o primeiro, autodialógico); o caráter “interior” do primeiro significa sua inacessibilidade, enquanto que para o segundo, “interior” (empregado para “interno”) visa à estrutura mesma dessa linguagem que contém “em si” elementos que não são “de si” (BORÉ, 2010, p. 157)⁸¹.

Boré (2010) aproxima Bakhtin e Vygotsky através de Bronckart, que concebe o DR como fragmento de um pensamento condensado que se traduz em palavras. A passagem do pensamento em palavras (e vice-versa) é fundamentada em Vygotsky, sendo a escrita o que facilitaria esta passagem, no momento mesmo em que se torna a ferramenta dessa passagem.

Na escritura ficcional, a passagem do pensamento em palavras se baseia no outro, no imaginar de suas ações, na sucessão de acontecimentos ligados pela casualidade, permitindo o desdobramento da ficção. Isto é, Boré aproxima linguagem interior e dialogismo porque ambos são estruturados como diálogo. Portanto, “é apenas a este nível que a escolha do diálogo como motor da invenção poderá se justificar” (2010, p. 152)⁸².

A escritura de narrativa ficcional supõe um conjunto de competências que implicam um “tu” e o “ele”. “É precisamente isso que permite a linguagem interior, e é porque a ficção permite a confrontação com os pensamentos de outrem que ela expõe inevitavelmente o

⁷⁹ VYGOTSKI, L. *Pensée et langage*. Paris. La Dispute, 1997, 537p.

⁸⁰ « Vygotski a donné lui-même une définition de ce langage intérieur : « Le langage intérieur, si on l’entend au sens psychologique du mot, c’est-à-dire un langage ayant des fonctions internes analogues à celles du langage égocentrique extériorisé, précède le langage extériorisé ou socialisé » ».

⁸¹ « L’analogie du langage « intérieur » vygotskien 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 « intérieur » 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 » ».

⁸² « C’est à ce niveau seulement que le choix du dialogue comme moteur de l’invention pourra se justifier ».

escrevente ao dialogismo da língua” (BORÉ, 2010, p.157)⁸³. O cruzamento entre linguagem interior e dialogismo não deixa apenas traços sob a forma de DR, quando os alunos escrevem narrativas de ficção, mas é, conforme Boré (2010), o “motor da invenção”.

De modo resumido, a partir da interação com o outro há o desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança. Íntima relação entre linguagem e pensamento, cuja passagem é facilitada pelo ato de escrever. Quando se trata, precisamente, da escrita ficcional, faz-se necessário imaginar personagens, suas falas, criar cenários, encadear acontecimentos; é preciso haver uma “ultrapassagem de um ponto de vista unilateral” (BORÉ, 2010, p. 157)⁸⁴, pôr em cena o “tu”, o que, inevitavelmente, expõe o escrevente ao dialogismo da língua, ao “ele”. É nesse sentido que o diálogo, a interlocução na narrativa, justifica-se como “motor da invenção”. Ou seja, além da alteridade ser a causa do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, ao confrontar-se com ela (alteridade com relação a si mesmo⁸⁵ e aos outros) durante a escritura, a narrativa se desdobra, a invenção é impulsionada.

Boré (2010) ainda acrescenta que o “diálogo interno dos enunciados” na ficção escolar é específico dos alunos e da situação escolar. Nesta perspectiva, a autora discute as formas pelas quais esse dialogismo se manifesta nas narrativas de escreventes novatos franceses, categorizando-os em *diálogo externo representado* (os interlocutores falam diretamente, não havendo hierarquia de vozes), *dialogismo externo representado* (duas vozes são postas em cena através da voz de um locutor principal) e *dialogismo interno representado* (escrevente-narrador se esforça para mostrar até os pensamentos dos personagens). Relacionado às categorias estabelecidas por Boré (2010) ao nosso trabalho, os *dialogismos externo e interno* estariam mais próximos ao DI, no qual, apesar de haver dois atos enunciativos, tem-se apenas a voz do narrador; já o *diálogo externo representado* remeteria ao DD, pois, neste, as falas dos personagens podem ser lidas “em si mesmas”, mesmo quando introduzidas pelo narrador.

Ao privilegiar a reconstrução dos movimentos de pensamento/escritura através dos diálogos representados nas narrativas ficcionais escolares, Boré (2010) ressalta que a escritura dá testemunho da relação entre escrevente e alteridade, no momento mesmo em que esta

⁸³ « 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 ».

⁸⁴ « dépassement d’un point de vue unilatéral ».

⁸⁵ Boré recupera uma passagem de Grésillon em que esta trata de uma hipótese inicial da linguística « le monologue [...] doit être posé comme une variété du dialogue, structure fondamentale. Le « monologue » est un dialogue intériorisé, formulé en « langage intérieur » entre un moi locuteur et un moi écouter » (GRÉSILLON, 2002, p. 22 apud BORÉ, 2010, p. 153). Em Português, “o monólogo [...] deve ser posto como uma variedade do diálogo, estrutura fundamental. O ‘monólogo’ é um diálogo interiorizado, formulado em ‘linguagem interior’ entre um eu locutor e um eu ouvinte”. GRÉSILLON, A. « **Le langage de l’Ebauche**: parole intérieure extériorisée ». Langage 147. Numéro spécial: processus d’écriture et marques linguistiques. Paris: Armand-Colin, 2002, p. 19-38.

alteridade a constitui. Deste modo, nas narrativas de ficção não há só a presença da interlocução/diálogo nos enunciados, mas este diálogo contribui para o desdobramento ficcional, na medida em que desencadeia a necessidade de deslocamento do “eu” para o “tu”, pondo em cena o “ele” e, neste movimento trinitário, a história vai sendo escrita. O DR seria, então, os traços desse pensamento que se traduz em palavras; seria a materialização mesma da alteridade, que estrutura e desdobra a ficção; seria o “motor da invenção”.

Este trabalho possui particularidades se comparado ao de Boré (2010), sobretudo, porque Vygotsky concebe a criança, antes da internalização da linguagem, como “pré-linguística”. Dada a anterioridade linguística (LE MOS, 2006), compreendemos que a criança já foi capturada pela língua antes mesmo de nascer, pois a língua é anterior ao próprio sujeito, ela o constitui sujeito. Especificidades teóricas que não minimizam a importância da reflexão de Boré (2010) para este estudo, particularmente, porque evidencia que na narrativa ficcional há deslocamento do “eu” para o “tu” para que se possa criar a fala dos personagens; deslocamento que contribui para a emergência do DR e para o desdobramento escritural.

Ao analisar as formas de manifestação do DR em ME brasileiros e franceses escritos em diádes⁸⁶, Calil; Boré (2011) destacam que este discurso desempenha papel importante na escritura de narrativas ficcionais. Partindo da “hipótese de que as modificações observadas nas formas de discurso reportado manifestam duplamente – com ou sem rasura – a alteridade do sujeito na escritura” (2011, p. 2808), estes autores ressaltam que “as formas de diálogo parecem não só estarem relacionadas à faixa etária dos alunos ou ao seu nível de escolaridade, mas também às práticas didáticas estabelecidas” (2011, p. 2812). Eles prosseguem:

Esta primeira tentativa de comparar a escritura de diálogos ficcionais representando os pensamentos e as falas de personagens em manuscritos escolares em duas línguas diferentes, mas de alunos da mesma idade traz ensinamentos interessantes. Observa-se de imediato a precocidade da interação representada através dos diálogos entre personagens e narrador, colocando em cena a alteridade na escritura de jovens alunos que estão apenas iniciando o processo de letramento (6 anos de idade, no caso brasileiro). Nós vimos, ao mesmo tempo, aparecer diferentes tipos de alteridade, que relevam das formas de dialogismo e manifestam-se diferentemente segundo a cultura didática dominante de cada país. Assim, nestes manuscritos, o *diálogo externo*, além de indicar diferenças nas manifestações de dialogismo *interdiscursivo*, parecem ser uma das primeiras formas representadas nas narrativas ficcionais, já que pode ser identificada tanto na escrita francesa, quanto na brasileira de alunos da mesma idade. Além disso, a mistura de gêneros (François, 2005) parece ser o traço comum que caracterizaria estes manuscritos (CALIL; BORÉ, 2011, p. 2814, grifos dos autores).

⁸⁶ Estes ME foram coletados em momentos distintos e a partir de condições didáticas diferentes. Apesar das diferenças que caracterizam o universo cultural (sócio-histórico, didático-pedagógico, letrado, etc.) destes textos, em ambos, as narrativas ficcionais foram o gênero de referência, permitindo-os analisar como os alunos representavam os diálogos nos manuscritos, apontando semelhanças e diferenças entre eles.

Conforme citação, o DD parece anteceder ao DI na escritura escolar. Em Amorim (2013), resultado similar foi encontrado durante pesquisa sobre as similaridades e diferenças nas formas de representação do DR em 34 ME brasileiros e 37ME franceses.

Os trabalhos de Calil; Boré (2011) e Amorim (2013) se concentram sobre a comparação entre manuscritos em línguas diferentes e os resultados encontrados indiciam a presença do EDR nos textos de escreventes novatos, predominância do EDD nos ME brasileiros e franceses, bem como interferência cultural e didática na construção do DR.

As formas de ficção que servem de referência para os alunos franceses e brasileiros são diferentes, o que perpassa a configuração do DR. A relação entre texto de referência e configuração do DR também é importante em nosso trabalho, uma vez que apesar de possuírem mesma nacionalidade, Isabel/Nara e Marília/Sofia tiveram acesso a textos diferentes.

Um outro aspecto que chama nossa atenção refere-se à antecedência e predominância do DD. Em Isabel e Nara é exatamente o que ocorre. Todavia, em Marília e Sofia, o aparecimento do DN e DI é anterior e recorrente; o DD consta nas últimas produções da dupla. Este resultado estaria relacionado ao fato de as alunas estarem escrevendo contos de origem?! Talvez, visto que as investigações de Amorim (2013) foram realizadas a partir de contos etiológicos e mesmo assim houve maior presença de DD. Esta inquietação sobre a frequência de DI e DN nas histórias de Marília e Sofia é conduzida às seções de análise.

Parte 2

Descrição metodológica

4 METODOLOGIA

A constituição de *corpora* de análise envolve escolhas metodológicas vinculadas ao posicionamento teórico e necessário olhar do pesquisador sobre os dados, ambos igualmente associados ao seu caminho profissional e/ou pessoal.

De forma geral, determinar inícios é sempre escorregadio, sobretudo, quando este começar está associado ao interesse por um campo de investigação. No caso deste trabalho, seu percurso data de 2008 quando, na Graduação (2006-2009), as primeiras leituras e pesquisas associadas à produção de texto nos anos iniciais do EF começaram a ser realizadas. Neste contexto, integrar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e o grupo de pesquisa Escritura, Texto & Criação (ET&C) foi imprescindível. Nos dois casos, o acompanhamento foi feito pelo professor e pesquisador Eduardo Calil.

Na Graduação, analisamos o tratamento didático atribuído às HQ por cinco programas oficiais de formação continuada (BRAGA; PACHECO, 2009) voltados ao EF. Estas análises permitiram visualizar a crescente incorporação das HQ neste nível educacional, embora acompanhada por certo apagamento de sua complexidade. Concomitante à análise, o ET&C desenvolvia o projeto didático *Gibi na Sala* (2008) em uma escola municipal de Maceió. Participar da elaboração e posterior desenvolvimento deste projeto tornou possível observar a produção textual por outro prisma, aquele do texto sendo escrito pelos alunos. Certamente, o deslocamento proporcionado pelo projeto didático afetou a análise feita aos programas de formação continuada quanto à complexidade e dificuldade encontrada pelos alunos na inserção das falas dos personagens, o que é concebido, por vezes, como natural e fácil, não requerendo, portanto, orientações docentes mais precisas.

No Mestrado (2010-2012), investigamos como alunos recém-alfabetizados construíam o DD em HQ destituídas de linguagem verbal (falas de personagens, onomatopeias) a partir dos processos de escritura de Ana e Maria, resultantes do projeto didático *Gibi na Sala*. Naquela ocasião, deparamo-nos com a complexidade do DR, não que ela fosse por total desconhecida, afinal, o contato era igualmente estabelecido pelos livros. Mas, foi diferente. Algo mais íntimo, digamos. Intimidade, opacidade, encantamento. Durante a realização da análise, visualizamos a antecendência do DI na combinação e escrita das histórias, além de sua predominância nos ME dessa díade, embora fosse o DD caracterizante das HQ. Estes resultados desencadearam certas inquietações - seria a apropriação do DI anterior ao DD? Por que se “decide” colocar o DD ao invés do DI? Por que rasurar oralmente um DD para registrar na folha de papel o DN? O que estaria interferindo nestas “escolhas”? Quais aspectos influenciam na construção do DR?

No Doutorado (2012-2017), mantivemos pesquisa sobre as formas de manifestação do DR em histórias inventadas por escreventes debutantes. Contudo, as HQ foram substituídas pelas narrativas ficcionais sem imagens. Dentre algumas razões para a mudança, expomos:

1. No interior do ET&C, particularmente, do L'ÂME⁸⁷, já havia trabalho sobre a construção do DR em ME resultantes do projeto *Gibi na Sala* (LIRA, 2011);
2. Ao longo de três meses, só foi possível manter a mesma díade (Ana e Maria) em três produções, destas duas tinham sido analisadas no Mestrado;
3. No banco de dados do L'ÂME não havia mais projetos realizados a partir de HQ, o que exigiria uma nova coleta de dados;
4. Em 2012, aconteceria um projeto didático envolvendo contos etiológicos.

A princípio, nosso objetivo era analisar a construção do DR nos contos etiológicos produzidos por Marília e Sofia (2012). Entretanto, no segundo ano do Doutorado, durante aula destinada à orientação de tese, houve incorporação das produções de Isabel e Nara que haviam sido coletadas por Eduardo Calil em 1992, possibilitando realizar estudo comparativo/contrastivo sobre a construção do DR em histórias inventadas por escreventes novatos em um intervalo de tempo de vinte anos (1992-2012).

4.1 Dois *corpus*, um protocolo

Constituir *corpora* é um gesto de homogeneização em meio à heterogeneidade, principalmente, quando se trata de um estudo comparativo. Para discutir o que caracterizava o DR em narrativas ficcionais produzidas em sala de aula, dispúnhamos de *corpus* constituído pelas histórias de Marília e Sofia, díade feminina, recém-alfabetizada, ambas com aproximadamente 7 anos de idade, classe média alta, letradas e cursando o 2º ano do EF em escola com abordagem construtivista. Mediante decisão de ampliar nossos dados, dupla com características semelhantes foi selecionada, no caso, Isabel e Nara, alunas recém-alfabetizadas, também com aproximadamente 7 anos, classe média alta, letradas. Em 1992, elas cursavam a 1ª série do EF, correspondente ao atual 2º ano do EF, de uma escola com abordagem construtivista.

Nos dois casos, as histórias foram produzidas a partir de um mesmo procedimento metodológico. De forma geral, o professor da turma organizava os alunos em díades e

⁸⁷ O Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME) foi criado em 2010 e passou a condensar os trabalhos voltados ao manuscrito escolar e seus respectivos processos de escritura em ato.

solicitava-lhes a invenção de uma história a partir de temas livres (TL) ou títulos sugeridos (TS)⁸⁸, a depender da proposta do dia. Após a combinação oral do que seria escrito, os alunos levantavam a mão e o professor entregava-lhes uma folha de papel, lápis (Isabel e Nara) ou uma caneta preta (Marília e Sofia). Em algumas situações, antes da formação das díades, todos os alunos se sentavam em forma de roda com o professor para que eles pudessem expor o que pretendiam escrever. Esta situação é nomeada roda de conversa.

As produções foram realizadas em dupla. Uma aluna ditava a história e a outra escrevia, o que foi feito alternadamente até o final das produções. Além da narrativa, as díades escreviam seus nomes e a data. No caso de Marília e Sofia, houve igual escrita do nome do professor da turma. Concluída a história registrada no ME, as duplas liam o texto entre si ou para o professor. Em seguida, o manuscrito era entregue a este último. Na díade Marília e Sofia, após a entrega da história, as alunas desenharam em uma folha branca de papel A4. Cada aluna fazia seu próprio desenho. Desde o momento em que o professor entrava na sala de aula até o recebimento do ME feito pelo aluno, tudo foi registrado em vídeo.

Os *corpus* de Isabel/Nara e Marília/Sofia apresentam semelhanças e particularidades, quando relacionados. Citadas algumas similaridades, pontuemos algumas diferenças. Marília e Sofia estudavam em Maceió e escreveram suas histórias em 2012, tendo por referência os contos etiológicos. A díade Isabel e Nara estudava em São Paulo e produziu suas histórias em 1992 sem a delimitação, *a priori*, de um gênero textual. Outro ponto a ser acrescentado é que Marília e Sofia escreveram todos os seus textos em sala de aula com os demais alunos da turma, o que nem sempre aconteceu com Isabel e Nara.

4.1.1 *Corpus* Isabel e Nara: constituição e escolha dos processos escriturais

Isabel e Nara foram as primeiras alunas a terem seus processos de escritura registrados por Eduardo Calil que, na época, fazia Doutorado e investigava o estatuto da *Autoria* quando são alunos recém-alfabetizados a escrever histórias. Para tal, o pesquisador filmou Isabel e Nara por dois anos, 1991 e 1992, enquanto produziam narrativas ficcionais. Isabel é filha de “professor universitário. Sua mãe era proprietária, professora e coordenadora da área de Artes da escola em que estudava” (CALIL, 2009, p. 5). Nara é filha de “médico-psiquiatra e sua mãe era artista plástica e trabalhava em publicidade com arte gráfica” (CALIL, 2009, p. 5).

⁸⁸ As siglas TL e TS são siglas utilizadas, exclusivamente, em Quadros e Tabelas.

Nascidas em São Paulo, as alunas pertenciam à classe média alta, eram letradas e apresentavam faixas etárias próximas. No início das produções realizadas em 1992, Isabel estava com 7 anos e 3 meses; Nara com 6 anos e 8 meses. Ao final, Isabel tinha 8 anos e Nara, 7 anos e 4 meses. As alunas cursavam o 2º ano do EF em uma escola particular com abordagem construtivista, que adotava a estratégia didática de produções em díades.

Ao final de 1992, Isabel e Nara tinham produzido vinte histórias em dupla, dez em 1991 e dez em 1992. Para cada ano houve a compilação de seus textos sob a forma de livro, o que era do conhecimento destas. Em 1991, todas as histórias foram escritas em sala de aula; o mesmo não aconteceu em 1992. Neste último ano, algumas produções foram realizadas em uma sala de aula vazia, na biblioteca da escola ou na casa de Nara, o que distingue, em parte, as condições de produção daquelas realizadas por Marília e Sofia tanto pelo espaço físico em si, quanto pela delimitação temporal. Em Isabel e Nara, não havia forte restrição temporal⁸⁹, como acontecia com a segunda díade que, estando em sala de aula, iniciava a produção por volta das 08h e a concluía antes do intervalo, 09h30. A despeito destas diferenças, as duas díades escreveram suas histórias na condição de alunas.

Além das narrativas escritas em dupla, também houve a produção de histórias individuais ao longo dos dois anos, pois Calil entregou três cadernos a Isabel e três cadernos a Nara para que escrevessem histórias em casa, se quisessem. Este trabalho incide sobre as produções colaborativas realizadas em 1992, que podem ser visualizadas abaixo:

Quadro 5 - Produções textuais de Isabel e Nara

História	Data	Escreveu	Título	Situação (TL ou TS)	Lugar da produção
H1	26/02/1992	Isabel	A princesa e a pedra encantada	TS	Sala de aula
H2	02/04/1992	Isabel	O guarda-roupa mágico	TL	Biblioteca
	10/04/1992	Nara	O capitão feio contra-ataca	TS	Casa de Nara
H3	29/05/1992	Nara	Em uma casa na floresta	TS	Sala de aula
H4	12/06/1992	Nara e Isabel	A menina espulete	TL	Casa de Nara
	25/06/1992	Isabel	João contra os meninos da rua	TS	Sala de aula vazia
H5	17/08/1992	Isabel	A mãe má	TL	Sala de aula vazia
H6	28/09/1992	Nara	A família F atrapalhada	TL	Sala de aula vazia
H7	28/10/1992	Isabel e Nara	“Pedro e seus pensamentos”	TL	Sala de aula vazia
H8	25/11/1992	Nara	Os três irmãos	TL	Sala de aula vazia

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Em Marília e Sofia, há maior regularidade entre quem escreveu e quem ditou, propostas iniciadas e concluídas por uma mesma aluna, bem como alternância mais delimitada entre produções com tema livre e título sugerido. Estas diferenças advêm do fato de a metodologia

⁸⁹ “Pedro e seus pensamentos”, por exemplo, durou 1h.

não ter sido bem definida durante coleta realizada no doutoramento de Calil, particularidades que não diminuem o rigor que se tentou manter em um estudo comparativo.

Em 1992, Isabel e Nara produziram dez histórias. No entanto, duas foram retiradas desse *corpus* – *O capitão feio contra-ataca* e *João contra os meninos da rua*. No primeiro caso, houve perda do ME. No segundo, em virtude de problema técnico, não se teve registro fílmico de todo o processo escritural. A análise se realizou, então, sobre oito histórias.

Por tratar-se de estudo comparativo, duas histórias foram retiradas do *corpus* Marília e Sofia – *O fogo do vulcão* e *O cachorro faz au-au e o gato faz miau*. A primeira foi excluída por não apresentar DR no ME. A retirada da segunda decorre de dificuldade inicial do pesquisador em estabelecer limites entre os DR combinados, de fato, pelas alunas e uma possível recuperação do título da história pela díade.

As quatro narrativas excluídas foram escritas a partir de título sugerido, o que priva o trabalho de análises comparativas mais detalhadas entre propostas com tema livre e título sugerido, além de histórias com DR e sem DR. Apesar desta exclusão, as díades haviam produzido outros textos a partir de títulos sugeridos – *A princesa e a pedra encantada* (IN_H1), *Em uma casa na floresta* (IN_H3) e *Como surgiram as palavras* (MS_H7).

4.1.2 *Corpus* Marília e Sofia: constituição e escolha dos processos escriturais

As histórias de Marília e Sofia aconteceram no interior do projeto didático *Contos do Como e do Por que*⁹⁰, desenvolvido com alunos de 2º ano do EF de uma escola particular de Maceió durante três meses – 20 de abril a 13 de junho de 2012. Esta turma era composta por onze alunos, sete meninos e quatro meninas, havendo a formação de cinco duplas e um trio. Para o registro fílmico dos processos de escritura, optamos pelas duplas Marília/Sofia e Caio/Igor, pois falavam alto e tinham boa relação interpessoal.

Filha de um advogado e de uma empresária, Marília (16/12/2004) tinha 7 anos e 8 meses de idade no início do projeto. Sofia (01/08/2005), filha de um publicitário e de uma arquiteta, 6 anos e 4 meses. No ano anterior, 2011, as alunas tinham participado de projeto envolvendo contos etiológicos, cujo fechamento foi a elaboração de um livro. Ou seja, Marília e Sofia já

⁹⁰ Os pesquisadores do L'ÂME diretamente envolvidos com a realização desse projeto foram Dr. Eduardo Calil, Kall Anne Amorim, Lidianie Lira, Mayara Cordeiro e Rebecca Missena, sendo o primeiro professor da UFAL, pesquisador associado do CNPq e do ITEM/CNRS, líder do ET&C e coordenador do L'ÂME. As demais envolvidas, além de integrantes do ET&C e do L'ÂME, eram alunas do PPGE, em nível de doutorado – Kall Anne Amorim e Lidianie Lira – e mestrado, Mayara Cordeiro e Rebeca Missena.

conheciam o gênero que contextualizaria a escritura de suas narrativas e, assim como Isabel e Nara, tinham a experiência de trabalhar em dupla.

O projeto didático *Contos do Como e do Por que* era constituído por propostas de leitura, interpretação e produção textual. As duas primeiras se justificam pela compreensão de que é necessário criar um contexto de imersão docente e discente no gênero que será produzido, de modo a favorecer a criação textual. Os textos lidos serviriam como referência para a escritura, ao mesmo tempo em que dariam unidade ao conjunto dos textos escritos.

Este projeto incorporou contos de diversas origens (africana, indígena), além daqueles que explicavam fenômenos da natureza e características dos animais. Conforme combinação entre os componentes do L'ÂME e o professor das alunas, este último deveria ler contos etiológicos para os alunos durante todo o desenvolvimento do projeto, apesar das produções textuais só acontecerem uma vez por semana. Como a leitura estava vinculada à dinâmica e disponibilidade da turma, só houve registro fílmico daquelas realizadas de forma anterior à produção textual. Deste modo, não é possível assegurar quantos e quais contos de origem foram lidos pelo professor. O que minimiza essa imprecisão é o fato de ele ter lido contos previamente selecionados pelo L'ÂME, que organizou um CD com 35 contos e disponibilizou os livros impressos⁹¹ para o professor.

As questões de interpretação, que aconteciam após as leituras dos contos, foram feitas oralmente. A título de exemplificação⁹², em 21/05, anterior à escrita de *Por que a galinha tem asa mas não voa?* (MS_H4), o professor havia lido *Por que o porco tem o focinho curto* (BARBOSA, 2010, p. 17-25) e, em seguida, estabeleceu o seguinte diálogo com os alunos:

Quadro 6 - Interpretação textual no projeto *Contos do Como e do Por que*

03:00	
14.	PROFESSOR: (Dirigindo-se a toda classe e mostrando-lhes as ilustrações do conto etiológico) Então por que o porco a...até hoje só tem, ó, tem o focinho curto?
15.	LUIS MIGUEL: Porque [] cortou oo cano.
16.	MARÍLIA: (Falando simultaneamente a Luís Miguel, que começava a dizer “cortou”) Porque.
17.	ALUNO: Porque cortou ooo (SI).
18.	PROFESSOR: Mas por que cortou?
19.	MARÍLIA: [] Porque a...
20.	PROFESSOR: (Falando ao mesmo tempo em que Marília diz “porque”) Mas houve um motivo pra o lobo fazer isso, né? [] O chagal. Por que foi?
21.	ALUNO: (Falando ao mesmo tempo em que o professor diz “o chagal”) O lobo...
22.	MARÍLIA: O lobo tava com inveja.

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

⁹¹ Outros contos poderiam ser acrescentados pelo docente. Todavia, durante entrevista realizada com o professor, ele confirmou ter feito a leitura apenas dos textos pré-selecionados.

⁹² As normas de transcrição são apresentadas na continuidade desta Seção.

Os contos sugeridos para leitura encontram-se no Quadro 7. Aqueles acompanhados por asteriscos foram lidos pelo professor, o que pôde ser confirmado através dos registros em vídeo das rodas de conversa e dos momentos de leitura anteriores à escrita de algumas histórias. É provável que o número de contos lidos seja maior, sobretudo, ao considerarmos as semelhanças de certos ME e alguns textos sugeridos para leitura, como aconteceu em *Porque a girafa tem o pescoço longo* (H1) e *Como surgiram as línguas* (H7) similares à *O pescoço da girafa* e *Como surgiram as palavras*, ambos de Zatz; Abreu (2010).

Quadro 7 - Contos sugeridos para leitura em *Contos do Como e do Por que*

Contos etiológicos sugeridos para leitura em sala de aula	
1. Por que o morcego só voa de noite (BARBOSA, 2001, p. 09-14).	19. O fedor do gambá (ZATZ; ABREU, 2010, p. 19-22).
2. Por que o porco vive no chiqueiro (BARBOSA, 2001, p. 15-18).	20. Como surgiram os morcegos (ZATZ; ABREU, 2010, p. 23-26).
3. Por que o camaleão muda de cor* (BARBOSA, 2001, p. 19-24).	21. Peixeando daqui, peixeando dali, os peixes foram morar no mar (ZATZ; ABREU, 2010, p. 27-30).
4. Por que o cachorro foi morar com o homem (BARBOSA, 2001, p. 25-30).	22. Por que os caranguejos não têm cabeça (ZATZ; ABREU, 2010, p. 31-34).
5. Por que a zebra é toda listrada* (BARBOSA, 2001, p. 31-34).	23. Como a lebre foi parar na lua (ZATZ; ABREU, 2010, p. 35-38).
6. Por que a girafa não tem voz* (BARBOSA, 2001, p. 35-40).	24. Como surgiram as línguas (ZATZ; ABREU, 2010, p. 39-42).
7. Por que o macaco se esconde nas árvores* (BARBOSA, 2001, p. 41-45).	25. A casa do caracol (ZATZ; ABREU, 2010, p. 43-48).
8. Amigos, mas não para sempre (BARBOSA, 2004, p. 05-15).	26. O pescoço da girafa (ZATZ; ABREU, 2010, p. 49-52).
9. O jabuti de asas (BARBOSA, 2004, p. 16-24).	27. Por que o coelho tem orelhas compridas (ZATZ; ABREU, 2010, p. 53-55).
10. Por que a galinha-d'angola tem pintas brancas? (BARBOSA, 2010, p. 04-15).	28. A pele nova da mulher velha (MUNDURUKU, 2005, p. 21-26).
11. Por que o porco tem o focinho curto?* (BARBOSA, 2010, p. 17-25).	29. Por que o sol anda tão devagar? (MUNDURUKU, 2005, p. 27-36).
12. Por que o sol e a lua foram morar no céu (BRAZ, 2005, p. 08-11).	30. Como os primeiros homens nasceram (LODY, 2009, p. 06-09).
13. A origem da morte* (BRAZ, 2005, p. 12-13).	31. Ogum: aquele que veio para ensinar (LODY, 2009, p. 10-14).
14. Por que o cachorro é inimigo de gato... E gato de rato (CASCUDO, 2006, 90p.).	32. Odé, o caçador (LODY, 2009, p. 15-18).
15. A goela e o rabo da baleia (CASCUDO, 2006, 91p.).	33. Catendê, o dono das folhas (LODY, 2009, p. 19-22).
16. A festa no céu: um conto do nosso folclore (LAGO, 2005, 27p.).	34. Quianda e Quicimbe (LODY, 2009, p. 23-25).
17. Como surgiu o mundo e (quase) tudo o que tem nele (ZATZ; ABREU, 2010, p. 11-14).	35. Ibejis, os gêmeos (LODY, 2009, p. 26-29).
18. O bico do Tucano (ZATZ; ABREU, 2010, p. 15-18).	

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Ao longo de três meses, Marília e Sofia escreveram dez contos etiológicos em sala de aula, ora com temas livres, ora com títulos sugeridos pelos pesquisadores do L'ÂME. Houve

ainda uma ocasião em que todos os alunos, em roda de conversa, escolheram coletivamente dez personagens. Posteriormente à escolha, cada dupla escreveu sua história devendo incluir, ao menos, um destes personagens no enredo narrativo.

Quadro 8 - Produções textuais de Marília e Sofia

História	Data	Escreveu	Título	Situação (TL ou TS)
H1	20/04/2012	Sofia	Porque a girafa tem o pescoço longo	TL
	23/04/2012	Marília	Por que o cachorro faz au-au e o gato faz miau	TS
H2	03/05/2012	Sofia	Porque os pássaros voam	TL
H3	07/05/2012	Marília	Por que o coelho pula	Personagens sugeridos pelos alunos
	14/05/2012	Sofia	O fogo do vulcão	
H4	21/05/2012	Marília	Por que a galinha tem asa [,] mas não voa?	TL
H5	28/05/2012	Sofia	Por que a bruxa é má?	TL
H6	04/06/2012	Marília	Por que o esquilo gosta de nozes	TL
H7	11/06/2012	Sofia	Como surgiram as palavras	TS
H8	13/06/2012	Marília	Porque o sol brilha	TL

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

A cada produção houve alternância entre quem escreveu e quem ditou, permitindo aos dois alunos escrever. Para a análise, foram selecionados oito ME e seus processos de escritura. Em sombreado, os contos não considerados como *corpus* de análise na ocasião do Doutorado.

4.2 Construção dos *corpora* e delimitação para análise

Para analisar a construção do DR em narrativas ficcionais, dispomos de *corpora* constituídos por textos escolares coletados nos anos de 1992 (Isabel e Nara) e 2012 (Marília e Sofia). Os ME são completos, obtidos em condições ecológicas e ordenados temporalmente. Posteriormente a esta ordenação, também foi necessário delimitar o que seria considerado como Enunciado de DD (EDD), Enunciado de DI (EDI) e Enunciado de DN (EDN).

Adotamos o EDD não como a fala contínua do personagem, independente do tamanho desta fala, mas a partir do enunciado escrito representado pela frase, isto é, das falas “independentes” dos personagens. Logo, em “tudo bem falou Pedro eu te dou a minha [bola] mas só se você me der mil cruzeiros” (IN_H7) há uma única enunciação de DD, composta por três EDD – “tudo bem falou Pedro”, “eu te dou a minha [bola]”, “mas só se você me der mil cruzeiros” e não um único DD sem verbo introdutor, seguido de incisa e de outra sequência de DD (DD + iVD + DD). Feita delimitação do EDD, circunscrevemo-lo tanto nos ME, quanto nos processos de escritura. Em seguida, realizamos descrição linguística destes enunciados.

Quadro 9 - EDD nos ME e processos de escritura de Isabel/Nara e Marília/Sofia

Estruturas do discurso direto		Enunciados de discurso direto
DD	DD sem verbo introdutor <i>dicendi</i> ou <i>sentendi</i>	me chamou [,] mãe [?] (IN_H6_ME)
VIS + DD	DD introduzido por verbo <i>sentendi</i>	ele gritou pra cima: ai!! (MS_H8_processo)
VID + DD	DD introduzido por verbo <i>dicendi</i>	ele perguntou: - o que aconteceu [?] (IN_H7_ME) ela foi perguntar ao leão [:] leão como eu posso voar [?]" (MS_H4_ME)
DD + iVD	DD acompanhado por incisa	youê vai ter que andar 2 horas ou vai ficar de castigo [,] a mãe má falou (IN_H5_ME)
DD do narrador	DD do narrador ⁹³	cheegaa (IN_H4_ME)
s/VI+ DD	Elisão de verbo introdutor	Aí ele... você não pode voar... você não tem asas! (MS_H4_processo)

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Não sentimos necessidade de delimitar os EDI e EDN nos ME, pois, em nossos dados, eles eram formados por única frase – “o coelho perguntou para todos os animais da floresta como ele podia andar” (*Por que o coelho pula*, MS_H3) e “a cobra [...] foi falar com a girafa” (*Porque a girafa tem o pescoço longo*, MS_H1). Abaixo, as estruturas de EDI identificadas.

Quadro 10 - EDI nos ME e processos de escritura de Isabel/Nara e Marília/Sofia

VID + DI (DI introduzido por verbo <i>dicendi</i>)	
Dizer/Perguntar + que/para/a	a cobra disse que ia competir (MS_H1) [o leão] disse para o coelho para pular em vez de andar (MS_H3) o coelho perguntou para todos os animais da floresta como ele podia andar (MS_H3). ela foi perguntar ao leão de novo para saber se ela já podia voar (MS_H5)
Dizer + de	a lebre ficou com ele para dizer da casa nova (MS_H6)
Dizer + nome	o sol disse não porque ele não podia sair de lá (MS_H8)
Pedir + para/ao	a filha [...] pediu para a mãe má que levasse ela para escola (IN_H5) o dragão pediu ao vulcão para emprestar um pouco do seu fogo (MS_H8)
Mandar	o mestre mandou eles fazerem uma escola (MS_H7)
VID + DI + iVD (DI introduzido por verbo <i>dicendi</i> e acompanhado por incisa)	
Pedir/Dizer + para	um dia o dragão pediu ao vulcão para emprestar um pouco do seu fogo, o dragão disse para o vulcão (MS_H8)

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Como discutido na Seção 2, Authier-Revuz (1993, 2001) utiliza dois critérios (“informação mínima sobre o elemento m de e” e presença do “conteúdo de um ato de enunciação”) para circunscrever o campo do DR, resultando na exclusão de alguns enunciados. Neste trabalho, recorreremos a estes critérios para delinear o DN, estabelecendo graus que podem ser visualizados a partir dos enunciados que seguem.

⁹³ Durante exame de qualificação, Boré (2016) ressaltou que “por definição o que diz o narrador não é reportado, mas constitui o próprio discurso sendo construído”. Neste sentido, compreendemos o EDD do narrador como o diálogo estabelecido entre esta instância narrativa com o personagem (Cf. Figura 20), com o escrevente (Cf. Figura 21) ou com o leitor (Cf. Quadro 78). Eis palavras de Boré (2016), “par définition ce que dit le N n’est pas rapporté mais constitue le discours lui-même en train de se faire”.

Quadro 11 - Graus do EDN nos ME de Isabel/Nara e Marília/Sofia

Discurso narrativizado			
Histórias e duplas		Enunciados de discurso narrativizado	
Grau 1: Indicação do ato de fala com conteúdo mínimo de “e”			
Os três irmãos	IN_H8	EDR41	eles [...] avisaaaaaram para não esconder a bola
Porque os pássaros voam	MS_H2	EDR7	eles souberam que ia ter uma guerra
Como surgiram as palavras	MS_H7	EDR27	um homem foi ensinar o que era escola
Grau 2: Indicação de ato de fala, mas sem explicitação de conteúdo mínimo de “e”			
Porque a girafa tem o pescoço longo	MS_H1	EDR2	a cobra [...] foi falar com a girafa
Porque os pássaros voam	MS_H3	EDR11	o leão sabia
Porque o sol brilha	MS_H8	EDR36	o dragão gritou
		EDR39	o dragão ficou sem voz de tão alto que tava falando
Grau 3: Formas interpretativas			
Os três irmãos	IN_H8	EDR40	os irmãos não gostavam dela
Porque a girafa tem o pescoço longo	MS_H1	EDR1	a girafa não gostou
Por que a galinha tem asa mas não voa?	MS_H4	EDR13	a galinha não podia voar [,] mas ela queria

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Os enunciados com Grau 1 apresentam os dois critérios delineados por Authier-Revuz para pertencimento no campo do DR, assemelhando-se àqueles disponibilizados pela autora – “eles falaram de teatro” e “Paulo evocou sua juventude” (1993). Apesar de apresentarem os referidos critérios, estes enunciados foram classificados enquanto DN (e não como DI) a partir dos verbos (“avisar, saber, ir ensinar”) utilizados pelas díades.

De seu lado, os enunciados com Grau 2 indicam a existência de ato enunciativo, mas há ausência do que teria sido dito pelos personagens – “a cobra foi falar com a girafa” (MS_H1). Para Authier-Revuz, semelhante a “eles falaram durante duas horas” (1993, p. 10-11), não se trata de DR. Alinhado as reflexões de Jonasson (2003), estes enunciados foram considerados como formas de DR por indicar ato enunciativo, opção teórica que também justifica os enunciados do Grau 3. Estes possuem o último grau de indicação enunciativa, tendo sido classificados como DN a partir do conjunto textual.

Os Quadros de 9 a 11 expõem as estruturas e os EDD, EDI e EDN, ao mesmo tempo em que permite o delinear de breves considerações quanto à transcrição dos ME. Grosso modo, há duas formas de transcrição – diplomática e normativa. Na diplomática, respeita-se “disposição topográfica – página, linha, margem e reescrituras interlineares – do original” (GRÉSILLON, 2007, p. 168-169). Na normativa, há preservação do que foi escrito, mas não é obrigatório manter as palavras que iniciam e finalizam cada linha, erros gramaticais discentes.

Em nosso trabalho, utilizamos uma transcrição intermediária. Isto é, transcrevemos o que o aluno escreveu, considerando a palavra que iniciou e finalizou cada linha. Erros gramaticais foram corrigidos (“Há muito tempo” para “A muito tempo”, “quebrou” para

“cebrou”) e, quando houve acréscimo de pontuação ou de letras, utilizamos colchetes. Como a leitura dos manuscritos é, às vezes, difícil, apresentamos-os, no corpo do texto, como ilustrado abaixo. Ressaltamos que todos ME constam sob a forma de Anexos A e B.

Quadro 12 - Transcrição intermediária e disposição gráfica dos ME na Tese

1.	A família F atrapalhada
2.	Era UMA VEZ um MENINO que
3.	chamava fim que
4.	e a mãe dele chamava fina e o pai
5.	fumo.
6.	a mãe tava trabalhando muito ÷
7.	efalou: e falou:
8.	- cheeeeeeeeeegaaaaaa¹³ fim¹⁴:
9.	- que [?] ¹⁵ me chamou mãe? ¹⁶:
10.	- eu fumo:!!! ¹⁷:
11.	- está me chamando querida!!! ¹⁸
12.	e ele foi para o quarto e cantou
13.	- fim [,] fumo [,] fina fiiiiiiiiinaaaaa¹⁹:
14.	- está me chamando amor²⁰.
15.	
16.	
17.	FIM²¹
18.	
19.	
20.	(SI) e ESTÃO ME CHAMAN
21.	DO!!!²²

Fonte: L'ÂME, Dossiê Vila, 1992.

A princípio, enumeramos todas as linhas desde o título. Isabel e Nara não costumavam deixar espaço entre título e início da história, o que explica a ausência de número. Em Marília e Sofia, há igual espaço e ausência numérica, pois a folha entregue às alunas estabelecia, *a priori*, onde o título deveria ser escrito. Em seguida, destacamos o EDD, EDI e EDN com cores diferentes – vermelho, verde e lilás, respectivamente. No EDD, houve ainda utilização da cor laranja no sintagma introdutor, estando o vermelho reservado à fala do personagem.

Com os manuscritos organizados em ordem cronológica, enumeramos os Enunciados de DR (EDR) à medida que os identificávamos nos ME. Esta contagem progressiva pode ser visualizada através da numeração que consta acima de cada DR. De modo a contribuir com a localização destes discursos durante análises, houve inclusão de código. Logo, o EDD “a mãe [...] falou: -cheeeeeeeeeegaaaaaa” é acompanhado pelo código L6_DR13, significando que ele está na 6ª linha e corresponde ao EDR número 13.

A terceira parte deste trabalho condensa análise do EDR em ME, estando organizada em três Seções (4, 5 e 6). As Seções 4 e 5 evidenciam as formas de representação do EDR nos

manuscritos de Isabel/Nara e Marília/Sofia. A Seção 6 apresenta as semelhanças e diferenças das ocorrências deste discurso nas díades. Para análise do EDR no produto textual, adotamos critérios morfosintático, visual, semântico e enunciativo.

O verbo foi assumindo como um dos componentes essenciais na estruturação do DR e o classificamos em introdutores ou constitutivos de incisa, *dicendi* ou *sentienti*, sinalizador de DN. Houve ainda a identificação dos verbos e tempos verbais utilizados pelas alunas, bem como sua ausência (DD apresentado sem verbo introdutor ou sem incisa).

Além do aspecto verbal, observamos a presença (ou não) de pronomes pessoais no sintagma introdutor (ele falou). Em termos visuais, analisamos a disposição do DR na folha de papel, a duplicação de letras e a utilização de pontuação. No aspecto semântico, a mudança de sentido foi discutida a partir de substituições de pronomes, de verbos e de tempos verbais. Todos esses critérios encontravam-se associados a um caráter enunciativo que considerou as interlocuções entre personagens, entre narrador e personagem, entre narrador e leitor.

A quarta parte do estudo recupera a gênese dos EDR que constam nos ME através do retorno ao processo de escritura em ato. Ela está igualmente subdividida em três Seções (7, 8 e 9) e preserva a mesma sequência organizacional da análise realizada sobre os manuscritos. Dada à extensão dos *corpora*, quatro processos foram selecionados, sendo dois de cada díade.

Quadro 13 - EDR, ME e processos de escritura em ato

DD em histórias com títulos sugeridos		
Título	Escreveu	Enunciados de discurso reportado
<i>A princesa e a pedra encantada</i> (IN_H1)	Isabel	▪ ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um (EDR1)
<i>Como surgiram as palavras</i> (MS_H7)	Sofia	▪ ele disse - vocês macacos vão aprender na escola (EDR29)
DN e DI em histórias com temas livres		
<i>Os três irmãos</i> (IN_H8)	Nara	▪ os irmãos não gostavam dela (EDR41) ▪ eles [...] aaaavisaram para não esconder a bola (EDR42)
<i>Porque o sol brilha</i> (MS_H8)	Marília	▪ o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo (EDR37) ▪ o sol disse não porque ele não podia sair de lá (EDR38)

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Na ocasião do Doutorado, foram retiradas quatro narrativas escritas a partir de títulos sugeridos. Apesar da exclusão, as duplas ainda apresentavam histórias com esta característica – *A princesa e a pedra encantada* (IN_H1), *Em uma casa na floresta* (IN_H3) e *Como surgiram as palavras* (MS_H7). Como a H3 não tinha DR no ME, analisamos o DD da H1. Semelhante a esta história, *Como surgiram as palavras* (MS_H7) também apresentava DD no corpo textual e foi escrita com título sugerido. Portanto, a gênese do DD é realizada em histórias produzidas a partir de delimitação de título.

Em Isabel e Nara, havia um EDI em *A mãe má* (IN_H5) e dois EDN em *Os três irmãos* (IN_H8). Como *A mãe má* foi escrita por Isabel, optamos por *Os três irmãos*, escrita por Nara. Em Marília e Sofia, havia grande quantidade de histórias com EDI e/ou EDN escritas por Marília. Elegemos *Porque o sol brilha* (MS_H8), última história produzida pela díade, assim como *Os três irmãos*. Em *Porque o sol brilha* e *Os três irmãos*, o tema foi livre.

A princesa e a pedra encantada (IN_H1) e *Como surgiram as palavras* (MS_H7) possuíam apenas um EDD no corpo textual, o que não ocorreu em termos de EDN e EDI. Para selecioná-los, acrescentamos outro critério. “Ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um” (IN_H1_EDR1) foi construído desde a combinação da história, diferentemente de “ele disse - vocês macacos vão aprender na escola” (MS_H7_EDR29), que emergiu na cadeia sintagmática durante a inscrição textual. Em *Os três irmãos* (IN_H8), essas formas de emergência do DR aconteceram, respectivamente, em “eles [...] aaaavisaram para não esconder a bola” (IN_H8_EDR42) e “os irmãos não gostavam dela” (IN_H8_EDR41).

Porque o sol brilha (MS_H8) tinha oito EDR (4EDI, 2EDN e 2EDD), destes apenas dois foram construídos desde a combinação da história – “o dragão gritou” (MS_H8_EDR36) e “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo” (MS_H8_EDR37). De modo a incidir sobre a gênese das três formas de EDR de sua combinação à inscrição no ME, optamos pelo EDR37. Para preservar a mesma quantidade de discursos, também analisamos a gênese de “o sol disse não porque ele não podia sair de lá” (MS_H8_EDR38).

Quadro 14 - ME, processos de escritura em ato e definição dos EDR

	EDD	EDI	EDN
DR construídos desde a combinação da história	ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um (IN_H1_EDR1)	o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo (MS_H8_EDR37)	eles [...] aaaavisaram para não esconder a bola (IN_H8_EDR42)
DR construídos na inscrição da história	ele disse - vocês macacos vão aprender na escola (MS_H8_EDR29)	o sol disse não porque ele não podia sair de lá (MS_H8_EDR38)	os irmãos não gostavam dela (IN_H8_EDR41)

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Estas opções se justificam na medida em que visamos a discutir propostas com temas livres e títulos sugeridos, textos escritos pelas quatro alunas, além de observar as diferenças entre EDR combinados desde a combinação textual e aqueles que emergiram na inscrição.

Para restituir a gênese dos EDR que constavam nos ME, houve diálogo entre produto textual e o seu processo, o que não foi feito durante análise aos manuscritos. Ou seja, no caso destes últimos, não foi necessário recuperar o momento em que o texto foi escrito. O contrário não foi feito. Analisar o processo escritural requereu a recuperação de seu produto.

Inicialmente, debruçamo-nos sobre o EDR inscrito na folha de papel tendo por suporte critérios morfossintático, semântico, enunciativo e visual (disposição do EDR no ME e duplicação de letras, pontuação). Dada à impossibilidade de equalização de recursos estritamente linguísticos e gráficos da escrita e os recursos multimodais do oral, adaptamos estes critérios a uma escritura em tempo real, além de acrescentarmos critério prosódico.

Durante análise dos processos de escritura, observamos os pronomes, verbos e tempos verbais utilizados na combinação da história, destacando se foram mantidos ou substituídos na fase de inscrição textual. Há igual menção a repetições de letras associadas ao grito de um personagem, “cheeeeeeeeeegaaaaa” (*A família F atrapalhada*, IN_H6) ou ao emprego de pontuação por ele estar bravo, “eu fumo!!!” (IN_H6). Ao analisar os processos, destacamos não apenas o que foi dito pelas alunas, mas como foi dito. Evidenciamos se elas solicitam acréscimo de vogais, de sinais de pontuação, se indicam onde e como o colega deve escrever (em cima, embaixo, letras maiúsculas, minúsculas). Sublinhamos também quando as enunciações foram acompanhadas por mudanças de entonação, por movimentos corporais.

Para compreensão de análise feita aos processos de escritura, alguns pontos referentes à sua forma de disposição na tese e normas de transcrição⁹⁴ devem ser mencionados. De forma geral, a transcrição dos processos de escritura foi dividida em seis fases:

1. **Organização.** Pesquisadores do L'ÂME dispuseram as cadeiras em duplas, instalaram filmadoras e, no caso de Marília e Sofia, houve igual instalação de microfones, conectados a gravadores, em cada uma das alunas;
2. **Apresentação.** Professor apresentava a proposta de produção textual. Quando se tratava de título sugerido, o professor escrevia-o na lousa.
3. **Combinação.** Iniciou com a combinação “oficial” da narrativa pela dupla, isto é, depois que o professor apresentava a proposta do dia. Quando a dupla terminava de combinar a história, o professor ressaltava quem escreveria e depois entregava papel e caneta. É comum, neste momento, os alunos combinarem apenas o início da história ou definirem aspectos gerais, como trama e personagens. Em todos os processos filmados, a combinação e/ou alteração do que foi combinado continuaram a acontecer no momento seguinte.
4. **Inscrição.** Começava quando os alunos recebiam papel e caneta. É o momento em que, efetivamente, o manuscrito foi grafado. É quando a caneta na mão do aluno

⁹⁴ As divisões da transcrição, bem como as normas de transcrição foram estabelecidas pelo L'ÂME.

deixa suas marcas (riscos, traços, erros ortográficos, letras, sinais de pontuação, etc.) sobre a folha de papel, embora continuem a inventar a história.

5. **Leitura.** Quando terminavam de escrever, os alunos liam a história um para o outro ou para o professor, antes de lhe entregarem o manuscrito final.
6. **Desenho.** Em Marília e Sofia, após a díade concluir escrita da história, o professor recolhia o texto e entregava papel A4 branco para que elas desenhasssem.

Durante discussão da gênese do EDR, dividimos o processo de escritura em roda de conversa (quando houve), combinação e inscrição da narrativa. Por vezes, as alunas iniciaram combinação da história de modo anterior à apresentação da proposta, falas igualmente incluídas em nossas discussões. As etapas de combinação e inscrição não são claramente definidas nos processos de escritura das díades. Por vezes, durante combinação, as alunas falam apenas o início da história. Todavia, mesmo ante este fato, mantivemos a divisão visando a observar diferenças nos EDR ditos desde a fase de combinação da história e aqueles mencionados apenas na fase da inscrição e, imediatamente, inscritos na folha de papel.

Nos ME, os EDR são acompanhados por números que permitem identificá-los e contabilizá-los no *corpus* de cada díade. Dada a relação entre ME e seu processo, mantivemos a numeração que os acompanham. Em seguida, enumeramos os atos enunciativos relacionadas a cada EDR. Para o EDD “A mãe falou quem quebrou meu vaso” (IN_H4_L8_EDR2), ter-se-iam enunciações enumeradas com 2.1, 2.2. O primeiro número indica vinculação ao EDD do ME; o segundo remete à sua progressiva contagem no processo de escritura em ato.

Quadro 15 - ME e processo de escritura: EDR em *A menina espulete* (IN_H4)

Manuscrito escolar		
IN_H4_L8_EDR2	A mãe falou quem quebrou meu vaso	
Processo de escritura em ato		
Combinação da história (15:00)		
IN_H4_L8_EDR2_2.1	153. ISABEL	Um dia... a mãããee...
	154. NARA	...falou (Mudando entonação da voz e falando pausadamente) quem que pulou no meu vaso? Mistério do mundo.
Inscrição da história no manuscrito escolar (25:22)		
IN_H4_L8_EDR2_2.2	291. NARA	E a... mãe falou (Mudando entonação da voz) quem que quebrou o meu vaso?

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Para a contabilização dos EDR nos processos escriturais, consideramos aqueles em que houve adição, supressão, substituição e/ou deslocamento de artigo, pronome, verbo, tempo verbal. As retomadas imediatas sem qualquer alteração, seja pelo próprio aluno que escreve,

seja pelo aluno responsável por ditar a história não foram consideradas como um novo EDR. A partir do exemplo acima, consideremos duas situações hipotéticas:

1. Após o enunciado “Um dia **a mãe falou** quem que pulou no meu vaso?” (turnos 153 e 154), Isabel repetiria o que foi dito por Nara “um dia **a mãe falou** quem que pulou no meu vaso?”.
2. Após o enunciado “Um dia **a mãe falou** quem que pulou no meu vaso?” (turnos 153 e 154), Isabel diria “um dia **a mãe fala**” ou “um dia **ela falou**”.

No primeiro caso, o EDD enunciado por Isabel não seria considerado um novo EDD, ao contrário da segunda ocasião, pois nesta houve substituição de tempo verbal (“falou” por “fala”) e/ou substantivo pelo pronome (“mãe” por “ela”). Esta delimitação se deve ao fato de os alunos recém-alfabetizados retomarem por várias vezes o que falaram, sobretudo, durante a inscrição da história no ME. Contudo, se a fala de Isabel (primeira situação) tivesse sido feita após outro EDR, este seria considerado um novo EDR:

3. Após o enunciado “Um dia **a mãe falou** quem que pulou no meu vaso?” (turnos 153 e 154), Isabel enunciaria “um dia **ela falou** quem que pulou no meu vaso? Não. Um dia **a mãe falou** quem que pulou no meu vaso?”.

Neste caso, teríamos 2EDD na fala de Isabel – “**ela falou** quem que pulou no meu vaso” e “um dia **a mãe falou** quem que pulou no meu vaso?”, apesar de o segundo ter sido falado com os mesmos significantes do enunciado anterior (turnos 153 e 154). Uma ressalva precisa ser realizada. Durante análise dos processos de escritura, há falas de personagens enunciadas pelas alunas, sequencialmente, com os mesmos significantes, mas com entonações diferentes. Neste caso, os EDR são contabilizados individualmente e acompanhados por rubricas explicativas expondo detalhes enunciativos e gestuais.

Quanto às normas de transcrição utilizadas, desde o momento em que o professor entrava em sala de aula, tudo foi filmado. Da captação de sua voz ou daquela de qualquer aluno da sala à entrega do manuscrito pelas díades filmadas, tudo foi transcrito. Com o registro fílmico em mãos, incluímos o tempo e iniciamos um minucioso trabalho de registro de tudo que pôde ser compreendido, principalmente, quando dito pelas díades filmadas e pelo professor. A cada aluno ou professor que falava, tínhamos novos turnos de fala identificados por números (153, 154, 291) acrescentados automaticamente pelo *Word*.

De forma geral, os turnos de fala foram iniciados com letra maiúscula, exceto quando houve uma mudança de turno proveniente de interrupção de outra pessoa. Se, após a interrupção, quem estava falando continuasse sua enunciação, colocamos reticências no final do turno interrompido. Quanto ao novo turno, este foi antecedido por reticências e iniciado com letra minúscula, tenha sido ele continuado pelo próprio enunciador (1) ou pelo colega (2). Quando o assunto não foi mantido, houve utilização de letra maiúscula (1).

(1) 70. MARÍLIA: Aí, o cachorro...

71. SOFIA: Tia!

72. MARÍLIA: ...faz au-au e o gato miau.


(2) 80. SOFIA*: ...den... tro (Falando, de forma segmentada, e escrevendo [dentro])...

81. MARÍLIA: ...do vulcão...

82. SOFIA*: ...do vulcão (Escrevendo [vucão]).


Visando a recuperar o contexto pragmático, visual e sonoro das filmagens, incluímos rubricas destacando elementos importantes para a compreensão do processo escritural, tais como informações contextuais, entonacionais, gestuais, expressivas, direções do olhar, tom de voz do aluno. Ela foi graficamente indicada pelo uso dos parênteses, podendo estar posicionada antes, no meio ou no final da fala discente. Esta decisão respeitou o momento em que determinada ação foi realizada. No exemplo acima, a rubrica indica que Sofia enunciava “dentro” pausadamente enquanto escrevia a palavra no ME. Na fala, as segmentações foram marcadas pelo uso de reticências (den...tro). A rubrica indica, igualmente, se houve mudança de entonação durante enunciação do EDD, dentre outras informações.

À medida que os alunos começaram a inscrever a história na folha de papel, o nome do responsável por escrever foi destacado com asterisco. Quando houve mudança de quem estava com a caneta na mão, mudou-se também o lugar do asterisco. Durante inscrição no ME, utilizamos os colchetes para indicar o que o aluno escreveu, a forma como escreveu e o momento em que escreveu. Na transcrição, também indicamos o que foi grafado, rasurado e reescrito. A partir do exemplo abaixo, observemos as notações utilizadas.

195. SOFIA* Era uma vez um menino  (Escrevendo [Era uma])¹. (Lendo) Era uma (Continuando a história) vez (Falando e escrevendo [vez])². (Rasurando [~~veis~~] e reescrevendo [vez])³.

196. MARÍLIA (Falando enquanto Sofia escreve) que se chamava João.

1. A aluna está em silêncio e escrevendo. (Escrevendo [Era uma]).
2. A aluna está, simultaneamente, falando e escrevendo “vez”. No entanto, apesar de falar “vez”, ela escreve “veis” (Falando e escrevendo [veis]).
3. A aluna rasura o que havia escrito [~~veis~~] e reescreve [vez]. Se não for possível recuperar a palavra rasurada, utilizamos [~~xxx~~].

Não raramente, os alunos falavam concomitantemente entre si e/ou falavam enquanto o colega escrevia. Para indicar sobreposições, utilizamos o sinal  no turno sobreposto. Para ilustrar, Marília falou “que se chamava João” enquanto Sofia escrevia “Era uma” no ME.

Quando não compreendemos o que foi dito⁹⁵ pelos alunos ou pelo professor, empregamos a sigla *Segmento Incompreensível* (SI). Para registrar as pausas, utilizamos :: para pausa curta (até 3 segundos) e ::: para pausa média (mais de 3 segundos). Dependendo da pausa, incluímos rubrica para explicar o porquê de sua ocorrência. Quando a vogal ou a consoante foi foneticamente prolongada pelo aluno, repetimo-las na transcrição.

Dado o diálogo entre a escritura e o contexto histórico-cultural daquele que escreve, tentamos identificar os aspectos do universo cultural (sócio-histórico, didático-pedagógico, letrado, etc.) das díades que pudessem estar de alguma forma associados à representação do DR, o que foi feito tentando-se recuperar os textos lidos pelas ou para as alunas, por exemplo.

Em Marília e Sofia, o dossiê genético (conjunto de documentos que podem contribuir para delineamento dos traços da gênese textual) foi composto pelos livros sugeridos para leitura no projeto didático *Contos do Como e do Por que*, livros didáticos das alunas, projetos que estavam acontecendo na escola naquele período, planejamento bimestral do professor, além de entrevista feita com este. Para a constituição do dossiê de Isabel e Nara, recorreremos os textos publicados por Calil ao longo de sua carreira acadêmica para identificar o que as alunas tinham acesso em termos de livros, programas televisivos.

⁹⁵ A sigla SI também foi utilizada quando não conseguimos compreender o que foi escrito pelos alunos no ME.

Parte 3

Discurso reportado em
manuscritos escolares

5 DISCURSO REPORTADO NOS TEXTOS DE ISABEL E NARA

Os ME portam o traço da produção verbal. Os enunciados grafados na folha de papel são a inscrição material de um processo escritural que ultrapassa os limites da frase. Eles são atravessados (constituídos?) pela cultura brasileira, falas dos pais e do professor, programas de televisão, aprendizagem da escrita, livros didáticos e paradidáticos, contos de fadas e HQ. Eles são constitutivamente heterogêneos, seja esta heterogeneidade mostrada ou não. Conforme Lebrave; Grésillon (2009), “os manuscritos solicitam o interesse do linguista de uma maneira particular: mais que toda outra realização linguística eles levantam imediatamente a questão da produção dos enunciados”⁹⁶; revelam a complexa e intensa dinâmica do escrever. Estes autores não incidem sobre o texto produzido pelo aluno em âmbito escolar, mas suas reflexões subsidiam pesquisas voltadas a este objeto de pesquisa.

A terceira parte deste estudo discute as formas de representação do EDR em ME, sendo constituída pelas Seções 4, 5 e 6. Por se tratar da primeira seção voltada a este objetivo, faz-se necessário ressaltar que as análises das Seções 4 e 5 são realizadas por ME e não por tipo de DR. Ou seja, não apresentamos todos os EDD e depois todos os EDI e EDN. Como os EDR pertencem à mesma unidade textual estando, portanto, interligados, preservamos a sequência do manuscrito, de modo a compreendermos as relações estabelecidas entre estas formas de DR que são, em muitos pontos, complementares. Pontuamos ainda que os ME são apresentados em ordem cronológica, permitindo-nos realizar estudo longitudinal referente à construção do EDD, EDI e EDN. Feitas estas observações comuns, iniciemos a Seção 4.

No conjuntos dos ME de Isabel e Nara, há 39EDD, 2EDN e 1EDI.

Tabela 1 - EDR nos manuscritos de Isabel e Nara

	Data	Escreveu	Título	Manuscritos escolares			
				EDD	EDI	EDN	Total
H1	26/02/1992	Isabel	A princesa e a pedra encantada (TS)	1	---	---	1
H2	02/04/1992	Isabel	O guarda-roupa mágico (TL)	---	---	---	---
H3	29/05/1992	Nara	Em uma casa na floresta (TS)	---	---	---	---
H4	12/06/1992	Nara e Isabel	A menina espulete (TL)	4	---	---	4
H5	17/08/1992	Isabel	A mãe má (TL)	6	1	---	7
H6	28/09/1992	Nara	A família F atrapalhada (TL)	10	---	---	10
H7	28/10/1992	Isabel e Nara	“Pedro e seus pensamentos” (TL)	18	---	---	18
H8	25/11/1992	Nara	Os três irmãos (TL)	---	---	2	2
Total				39	1	2	42

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

⁹⁶ « les manuscrits sollicitent l'intérêt du linguiste d'une façon particulière: plus que toute autre réalisation linguistique ils soulèvent immédiatement la question de la production des énoncés ».

A princesa e a pedra encantada (IN_H1) narra que durante um passeio, o príncipe, a princesa e um soldado viraram sapos após tropeçarem numa pedra encantada.

Quadro 16 - EDR em *A princesa e a pedra encantada* (IN_H1)

1.	A PRINCESA E A PEDRA ENCANTADA
2.	ERA UMA VEZ UM PRÍNCIPE E UMA PRINCE-
3.	SA QUE MORAVA[M] NUM PALÁCIO [.] UM DIA
4.	O PRÍNCIPE E A PRINCESA ESTAVA[M] PASSEAN-
5.	DO [.] O PRÍNCIPE ESTAVA ANDANDO
6.	E TROPEÇOU NUMA PEDRA.
7.	E VIROU NUMA PEDRA E A
8.	PRINCESA TROPEÇOU NUMA PE ^D RA
9.	E VIROU UMA PEDRA [.] DEPOIS
10.	VEIO UM SOLDADO E TROPEÇOU E
11.	VIROU UMA PEDRA E ELE
12.	FALOU NÓS VAMOS TER QUE DAR
13.	DEZ BEIJOS EM CADA UM¹ [.] ELES
14.	DERAM DEZ BEIJO[S] E VIVERAM
15.	FE[LIZES] PARA SEMPRE NO PALÁCIO
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	FIM

Fonte: L'ÂME, Dossiê Vila, 1992.

É na explicação de como reverter o encantamento que surge o único EDD da história. “Ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um” (L11_EDR1) é formado por sujeito explícito, verbo falar no pretérito perfeito e ausência de pontuação (dois pontos e travessão) antecedendo a fala do soldado tornado pedra, que descobriu como voltar à forma humana.

O guarda-roupa mágico (IN_H2) e *Em uma casa na floresta* (IN_H3) não apresentam EDD. *A menina espulete* (IN_H4) narra que uma “menina espulete” gostava de pular e um dia, ao pular, quebrou o vaso da mãe e depois foi para seu quarto pulando e rindo. Nesta história, identificamos 4EDD. Os EDD “A mãe falou quem quebrou meu vaso” (L8_EDR2) e “a espuleta falou eu” (L9_EDR3) possuem a estrutura VID + DD; em ambos, o verbo falar assume a função de introdutor *dicendi* e há ausência de pontuação. Em “começou a rir AAA” (L10_EDR4), tem-se um EDD configurado enquanto onomatopeia de riso. Nele, “começou a rir” assume a posição de verbo introdutor, estando o sujeito implícito (“ela”).

A presença das onomatopéias, que se confundem com possíveis *palavras mágicas* ditas pelas fadas, indica a interferência deste gênero na construção do discurso direto proferido pelos personagens. Isto talvez possa ser um elemento importante para o estabelecimento de diferenças entre os diálogos presentes nos manuscritos franceses e brasileiros, uma vez que a experiência de leitura de um determinado gênero possa estar interferindo em suas possibilidades de escritura e ordenação do discurso dos personagens.

Na ocasião, os autores tratavam de onomatopéias que poderiam ser associadas ao fazer magia. Contudo, suas palavras referentes à interferência do gênero na construção do DD podem ser estendidas aos demais tipos de onomatopéias. O chorar (buáaa), rir (ha, ha, ha), dar susto (buuu), fazer magia (abracadraba) são atos enunciativos que apresentam um lado subjetivo do personagem. Acrescentamos, ainda, que enunciado como “ela fez um feitiço”, tem-se uma ação que poderia ter sido acompanhada por atos enunciativos e, mesmo quando estes atos não ocorrem, pode-se compreender que há um ato de enunciar se não com a voz, com as mãos, pois o ato enunciativo não é exclusivamente linguístico, mas também gestual.

Apesar das semelhanças entre a representação do riso nas HQ e na história de Isabel e Nara, o ME possui verbo introdutor, “começou a rir”, o que é ausente nas HQ. Nestas, a narração se realiza no cruzamento entre texto e imagem; o DD, precisamente, caracteriza-se como diálogo entre personagens, semelhante ao texto oral, em uma interação face a face e em linguagem coloquial, há a utilização de pronomes pessoais de primeira e terceira pessoas, além de verbos conjugados, em sua maioria, no presente do indicativo. Portanto, o ME de Isabel e Nara guarda paridades e diferenças com as HQ, o que pode estar associado ao fato de as alunas estarem escrevendo narrativas ficcionais destituídas de imagens.

O quarto EDD em *A menina espulete* pode ser igualmente encontrado em HQ, gênero no qual é possível identificar diálogos entre narrador e personagens, narrador e leitor.

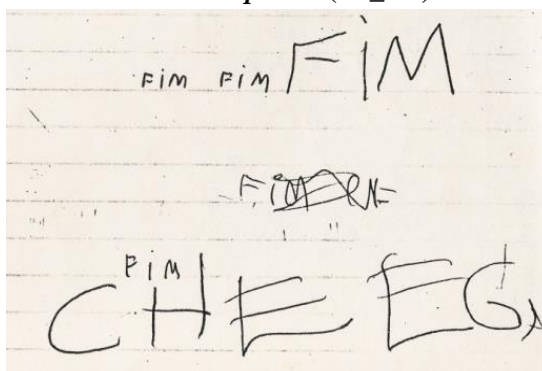
Figura 20 - Narrador dialogando com Eustáquio, HQ da TM



Fonte: Almanaque da Mônica. Ed. Globo, jan., 2001, n. 82, p. 30.

A Figura 20 ilustra diálogo estabelecido entre narrador e personagem. Em Isabel e Nara, o narrador dialoga com o escrevente (Figura 21).

Figura 21 - EDD do narrador em *A menina espulete* (IN_H4)



Fonte: L'ÂME, Dossiê Vila, 1992.

“Cheega” (L23_EDR5) não apresenta verbo introdutor, incisa ou qualquer outra marca que permitisse classificá-lo como EDD do narrador. Esta delimitação deve-se apenas à recuperação do processo de escritura em ato da história. Devido à opacidade do manuscrito quanto a esta classificação, seguem fragmentos de seu processo escritural.

Quadro 18 - “Cheega”, EDD do narrador em um processo de escritura (IN_H4)

Rubrica (35:00-37:41)	
As alunas terminam de escrever a história e começam a lê-la para o professor, que lhes pergunta quem havia dito “cheega”. No intervalo entre os turnos 472 e 475, Nara diz que caiu algo da bolsa de Isabel.	
Diálogo	
472. ISABEL	(Lendo a história para o professor) Quem quebrou o meu vaso? E a espoleta falou (Com mudança de voz) Eu! E começou a rir ah, ah, ah e pular poing, poing, poing. Poing, poing, poing. Fim, fim, fim. (Simulando grito) chegaaaaa.
475. PROFESSOR	(Simulando grito) Chegaaaaa.
476. ISABEL	É porque fim. Fim, fim, fui, fim. Chegaaaa... de fim.
477. PROFESSOR	Chega de fim?
478. ISABEL	É. (SI).
479. NARA	Ó. Fim, fim, fim. Fim, Chega.
480. PROFESSOR	Quem fala isso?
481. NARA	É o fim.
482. ISABEL	O narrador (Olhando para Nara. As duas alunas riem).
483. PROFESSOR	O fim que fala (Simulando grito) chegaaa?
484. NARA	Não, não o narrador. Eu esqueci.
485. PROF E NARA	É o narrador.

Fonte: L'ÂME, Dossiê Vila, 1992.

Anterior a “cheega”, temos a repetição da palavra “fim” por quatro vezes, além de duas ocorrências rasuradas pelas alunas (Cf. Figura 21), o que teria motivado o narrador a dizer “cheega”, em alta voz, como indicia a repetição do “e”.

A mãe má (IN_H5) narra uma situação cotidiana entre mãe e filha. Mas, por tratar-se de uma “mãe má”, a ocasião narrada passa a pertencer mais ao campo do incomum. Dizendo de

outro modo. Geralmente, a palavra “mãe” é vinculada a uma pessoa boa, sobretudo, com seus filhos; mãe que os leva à escola. Até este ponto, temos um tema que conduz ao habitual. Entretanto, ao acrescentar “má” ao título, as alunas realizam uma inversão a esta característica que passa a fazer efeitos sobre a história e sobre as próprias alunas.

“Má” abre uma fenda na cadeia latente que permite aproximação entre “mãe má” e “madrasta”, presença recorrente em contos de fada como um personagem malvado, capaz de mandar o enteado “ir a pé para a escola” mesmo se ela for longe, o que é feito pela “mãe má” da história de Isabel e Nara que, além de mandar sua filha ir à escola a pé, ainda deixa-a de castigo por ela não ter chegado a tempo para aula. Para preservar o sentido de “mãe”, há o congelamento e recorrência do bloco “mãe má”, apesar da repetição incomodar as alunas. Sobre este aspecto, ver análise realizada por Calil (2009, p. 75-81).

Quadro 19 - EDR em *A mãe má* (IN_H5)

1.	<u>a mãe má</u>
	Era
2.	era uma vez uma mãe muito ma. e ela
	e
3.	era muito má com sua filha em um dia
	a filha escola
4.	ela estava atrasada para ise e pediu
5.	para a mãe má que levasse ela para
	e a mãe má falou não ⁷
6.	escola ⁶ não falou não não e m
	horas
7.	você vai ter que andar 2 horas ⁸ ou vai
	falou ⁹
8.	ficar de castigo a mãe má falou. e ela
	horas
9.	foi andando 2 horas e chegou na escola
10.	e o portão estava fechado [...] andou 2 horas
	voltou p para casa
11.	e ve parae [...] daí a mãe falou é claro ¹⁰
12.	era pra ir correndo ¹¹ vá para o
13.	castigo ¹² e a filha ficou muito triste que tinha uma mãe
	má
14.	pai
15.	mãe
	filho
16.	fim fim fim

Fonte: L'ÂME, Dossiê Vila, 1992.

Para contribuir com a leitura da história, segue manuscrito sem rasuras.

Quadro 20 - EDR em *A mãe má* (IN_H5)_sem rasura

1.	<u>A mãe má</u>		
2.	Era uma vez uma mãe muito má. e ela		
3.	era muito má com sua filha e um dia		
4.	a filha estava atrasada para escola e pediu		
5.	para a mãe má que levasse ela para		
6.	escola ⁶ e a mãe má falou não [,] não e não ⁷ [,]		
7.	você vai ter que andar 2 horas ⁸ ou vai		
8.	ficar de castigo [,] a mãe má falou ⁹ . e ela		
9.	foi andando 2 horas e chegou na escola		
10.	e o portão estava fechado [,] andou 2 horas		
11.	e voltou para casa [,] daí a mãe falou é claro ¹⁰		
12.	era pra ir correndo ¹¹ [,] vá para o		
13.	castigo ¹² e a filha ficou muito triste que tinha uma mãe		
	má		
14.	pai		
15.	mãe		
	filho		
16.	fim	fim	fim

Fonte: L'ÂME, Dossiê Vila, 1992.

A mãe má possui 5EDD e 1EDI. Por estar atrasada, “a filha pediu a mãe má que levasse ela para escola” (L4_EDR6)⁹⁸. Porém, “a mãe má falou não não e não (L6_EDR7) você vai ter que andar 2 horas (L7_EDR8) ou vai ficar de castigo a mãe má falou” (L7_EDR9). Após andar duas horas e encontrar o portão da escola fechado, a filha voltou para casa, o que exigiu que ela andasse por mais duas horas. Ao chegar em casa, “a mãe falou é claro (L11_EDR10) era pra ir correndo (L12_EDR11) vá para o castigo” (L12_EDR12).

Em “um dia a filha estava atrasada para escola e pediu para a mãe má que levasse ela para escola”, o verbo pedir é aquele que introduz a fala da filha, posta em cena através da voz do narrador. Os EDR7 e EDR10 apresentam estrutura VID + DD, estando o verbo falar no pretérito perfeito. Mas há, igualmente, EDD sem verbos introdutórios (EDR8, EDR11 e EDR12) ou ainda fala de personagem seguida por incisa (EDR9). Como nas demais histórias, os EDD são escritos na continuidade textual e há ausência de dois-pontos e travessão.

O tema família volta a aparecer em *A Família F atrapalhada* (IN_H6)⁹⁹, o que pode ser testemunhado através do título e do léxico que constituem o enredo narrativo.

⁹⁸ Como dito na Metodologia, utilizaremos o código IN_H6_L6_DR12 que corresponde, respectivamente, Isabel e Nara, História 6, Linha 6, DR12. Nesta ocasião, como estamos fazendo referência aos DR de uma mesma história, a remissão é feita ao Número da linha onde consta o DR e o número que o acompanha (contagem progressiva). Em algumas situações, há apenas utilização do número do DR. Por exemplo, DR12.

⁹⁹ Quando um Quadro e/ou Tabela for reproduzido duas vezes, permanece sua numeração inicial. Por exemplo, o Quadro 12 consta nas páginas 76 e 92. Na Lista de Quadros/Tabelas, constam ambas as páginas.

Quadro 21 - EDR em *A família F atrapalhada* (IN_H6)

1.	A família F atrapalhada
2.	Era UMA VEZ um MENINO que
3.	chamava fim que
4.	e a mãe dele chamava fina e o pai
5.	fumo.
6.	a mãe tava trabalhando muito :
7.	efalou: e falou:
8.	- cheeeeeeeeeegaaaaa ¹³ fim ¹⁴ :
9.	- que [?] ¹⁵ me chamou mãe? ¹⁶ :
10.	- eu fumo!!! ¹⁷ :
11.	- está me chamando querida!!! ¹⁸
12.	e ele foi para o quarto e cantou
13.	- fim [,] fumo [,] fina fiiiiiiiiinaaaaa ¹⁹ :
14.	- está me chamando amor ²⁰ .
15.	
16.	
17.	FIM ²¹
18.	
19.	(SI) e ESTÃO ME CHAMAN
20.	DO!!! ²²

Fonte: L'ÂME, Dossiê Vila, 1992.

A família F atrapalhada (IN_H6) possui 10EDD, que podem ser agrupados em três estruturas: VID + DD (EDR13 e EDR19), EDD do personagem (EDR14, EDR15, EDR16, EDR17, EDR18, EDR20 e EDR22) e EDD do narrador (EDR21). Esta alta incidência de EDD é acompanhada por formas de representação não identificadas nas demais narrativas. Inicialmente, citamos o uso de pontuação e o notório aspecto gráfico-espacial do manuscrito. Diferente dos demais textos da dupla, onde as ocorrências dos DD foram registradas na continuidade textual, nesta história as falas dos personagens (EDR13, EDR15, EDR17, EDR18, EDR19, EDR20 e EDR21) foram registradas em linhas diferentes.

Têm-se, ainda, particularidades quanto à forma emergencial do DD. Nesta narrativa, os EDD se manifestam na cadeia sintagmática a partir de relação associativa. Isto é, após a mãe dizer “cheeeeeeeeeegaaaaa” (L8_EDR13) “fim” (L8_EDR14), a fala subsequente pertence ao próprio Fim, personagem-filho que pergunta “quê [?]” (L9_EDR15) “me chamou mãe?” (L9_EDR16). Este encadeamento se repete por mais duas vezes. Na primeira, Fina diz “eu fumo!!!” (L10_EDR17) e seu marido, Fumo, pergunta “está me chamando querida?” (L11_EDR18) – personagem último que após cantar “fim, fumo, fina” (L13_EDR19) é questionado por sua esposa, “está me chamando amor?” (L14_EDR20).

Em todas as narrativas de Isabel e Nara, há o termo “Fim” ao final da história. Todavia, neste momento, ele se configura como EDD do narrador, como ilustrado abaixo¹⁰⁰.

Quadro 22 - “FIM”, EDD do narrador em um processo de escritura em ato (IN_H6)

Rubrica (32:08-32:09)	
Isabel e Nara estão escrevendo “e ele foi para o quarto e cantou”. Ao darem continuidade à história, tem-se mudança de voz durante a enunciação “fim” que, neste momento, configura-se enquanto fala/EDD do narrador.	
528. Nara*	Daí (Levantando o braço direito e mudando entonação da voz) fim!
Fonte: L’ÂME, Dossiê Vila, 1992.	

E quanto à última fala de Fim, “estão me chamando!!!” (L10_EDR22)? A princípio, ela poderia ser associada a uma possível resposta do filho aos pais, como permite supor conjugação do verbo estar na terceira pessoa do plural e semelhança estrutural com as perguntas feitas por Fumo (EDR18) e Fina (EDR20). Mas, diferente das respostas dos pais que emergiram na cadeia sintagmática de modo posterior à enunciação de seus nomes, a fala de Fim é desencadeada após as alunas escreverem a palavra fim que, na H6, aponta tanto para o fim da narrativa, quanto para o personagem Fim.

Ao discutir as formas de representação do DR em ME brasileiros e franceses, Calil; Boré (2011) adotam as categorias de *diálogo externo representado* (interlocutores falam por si mesmos), *dialogismo externo representado* (locutor principal coloca em cena duas vozes através de sua própria voz) e *dialogismo interno representado* (narrador busca representar tanto as falas, quanto os pensamentos dos personagens). Durante exemplificação da categoria dialogismo externo, eles retomam a fala de Fim, “estão me chamando!!!”, embora não se soubesse se o personagem estaria dialogando com o escrevente ou com o leitor.

Conforme definição do *dialogismo externo representado*, ele estaria mais próximo ao DI. Partindo de diferenciação entre DD e DI, classificamos a fala de Fim (EDR21) como um caso de DD, visto ser o personagem Fim a falar e não um narrador que retoma a fala do personagem para reportá-la indiretamente. Apesar das diferenças apresentadas com relação aos enunciados anteriores, esta fala também foi desencadeada por relação associativa.

“*Pedro e seus pensamentos*” (IN_H7) narra que Pedro, sem dinheiro para comprar brinquedo e tendo que esperar quinze dias por sua mesada, reuniu alguns objetos (flor, papel e lápis, bola, sacola) e saiu para vendê-los. Cada objeto custava mil cruzeiros. Em seu trajeto, ele

¹⁰⁰ Este EDD foi identificado por Eduardo Calil durante a preparação de trabalho para Congresso (IADA, 2017), posterior à defesa da tese. Dada a necessidade de reanalisar o processo de escritura para compreender a construção deste enunciado e a necessidade de finalização deste texto no prazo estabelecido pela banca durante a defesa da tese, nesta ocasião apenas o sinalizamos. Em artigo a ser publicado em 2018, tem-se a discussão de sua gênese textual. Portanto, neste trabalho, não contabilizamos os atos enunciativos relacionados a este EDD.

encontrou amigos (Juca, Daniel, Carlos, Tati) para os quais realizou suas vendas. Ao final, Pedro arrecadou quatro mil cruzeiros, mas teve que utilizar a quantia na compra de dois guarda-chuvas, porque começou a chover em duas tentativas de comprar brinquedo.

Quadro 23 - EDR em “Pedro e seus pensamentos” (IN_H7)

1.	“Pedro e seus pensamento[s]”
2.	Era uma vez um menino que se chamava Pedro. e ele estava
3.	sem dinheiro e faltava meio mês para g ganhar
4.	sua mesada. Então queria ganhar a-s dinheiro [...] ele
5.	pegou um papel e um lápis e uma bola e uma
6.	sacola e uma flor [...] então viu viu o juca o
7.	amigo dele chorando [...] então ele perguntou:
8.	- oque o que q aconteceu [?]²³:
9.	- é que eu quebrei o vaso da minha mãe²⁴.
10.	em então: ^{Pedro} Pedro falou:
11.	- eu te dou essa éa essa flor²⁵ se você
12.	me der mil C\$²⁶. então ele deu o
13.	dinheiro. etão ele (SI)
14.	então então então juca recebeu
15.	a flor. E o outro amigo amigo dele que
16.	se chama da Daniel estava chorando. e Pedro
17.	perguntou:
18.	- por que você está chorando[?]²⁷ E d Daniel respondeu:
19.	- é porque eu não tenho lápis e papel para
20.	ir para escola²⁸. Então Pedro falou:
21.	- eu só te dou este lápis e papel se você me der
Segunda página	
	Daniel
	Então Da
22.	mil C\$²⁹. então juca deu o dinheiro e
	viu
23.	Pedro deu o lápis e papel. d Depois fiu o
24.	ea Carlos chorando e Pedro perguntou:
25.	- por que você está chorando [?]³⁰. Porque furaram
26.	a minha bola³¹. Tudo bem³² [...] eu te dou esta bola³³
27.	só se você der mil C\$³⁴ [...] então ele pagou mil C\$
28.	daí ele encontrou a tati chorando [...] daí então
29.	e ele falou o que aq aconteceu [?]³⁵:
30.	- é que eu pedi perdi a minha sacola³⁶
31.	tudo bem falou Pedro³⁷ m eu te dou a
32.	minha [...]³⁸ mas só se você me der mil C\$³⁹ [...] tá bom⁴⁰ [...] e
33.	deu os mil C\$ e ficou com 4 mil C\$ e foi
34.	comprar o trenzinho e começou a chover e
35.	ele comprou um g guarda-chuva e que
36.	qu custava 2 mil C\$ e com os 2 mil C\$ foi
37.	comprar um avião no dia seguinte.
38.	e E começou a chover e ele comprou mais
39.	um guarda- chova chuva e nunca mais
40.	pôde comprar brinquedo porque todos os
41.	dias que ele ^{ia} comprar chovia.
42.	pai mãe filho
43.	fim fim fim

Escrita em duas páginas, a história contém 18EDD, que possuem diferenças quanto à presença de verbos introdutores, pontuação e aspecto gráfico-visual, quando feita comparação entre suas páginas. A primeira página contém 7EDD – cinco com a estrutura VID + DD (EDR23, EDR25, EDR27, EDR28, EDR29) e uma com DD sem verbo introdutor (EDD23); a segunda possui 12EDD, cujas estruturas são VID + DD (EDR30 e EDR35), DD (EDR31, EDR32, EDR33, EDR34, EDR36, EDR38, EDR39, EDR40) e DD + iVD (EDR37).

Na H7, há DD introduzidos pelos verbos *dicendi* perguntar (EDR23, EDR27, EDR30), falar (EDR25, EDR29, EDR35) e responder (EDR28) no pretérito perfeito, mas há igualmente a fala de Juca (EDR24), Carlos (EDR31), Pedro (EDR32, EDR33, EDR34, EDR38, EDR39), Tatiana (EDR36, EDR40) sem verbos introdutores ou incisais. A pontuação (dois-pontos e travessão) é mais recorrente na primeira página, além do aspecto gráfico ser minimizado na segunda. Nesta última, há tanto sintagma introdutor e fala do personagem (EDR35), quanto as falas de diferentes personagens (EDR31 - DR33) na mesma linha.

Quadro 24 - Representações dos EDD em “*Pedro e seus pensamentos*” (IN_H7)

Fragmento da história “ <i>Pedro e seus pensamentos</i> ”	
24.	o Carlos chorando e Pedro perguntou:
25.	- porque você está chorando ³⁰ . Porque furaram
26.	a minha bola ³¹ . Tudo bem ³² [...] eu te dou esta bola ³³
27.	só se você der mil C\$ ³⁴ [...] então ele pagou mil C\$.
28.	daí ele encontrou a tati chorando [...] então
29.	ele falou o que aconteceu ³⁵ :

Fonte: L'ÂME, Dossiê Vila, 1992.

Após EDD introduzido por sintagma introdutor (EDR30), os demais atos enunciativos são diferenciados por pronomes, verbos, além de respeitarem a estrutura organizacional da conversação. Isto é, somado aos diferentes pronomes e verbos que constituem os enunciados, sabemos que a fala posterior a de Pedro é a de Carlos (L25_EDR31), pois o nome deste é citado anteriormente. A resposta de Carlos a pergunta de Pedro faz supor, igualmente, que os EDD subsequentes sejam de Pedro (L26_EDR32-EDR34).

A *Família F atrapalhada* (IN_H6) e “*Pedro e seus pensamentos*” (IN_H7) foram as primeiras histórias de Isabel e Nara com pontuação. Comparando-as, brevemente, quanto a este aspecto, ambas possuem EDD introduzidos por dois-pontos, como se esse sinal gráfico assumisse a função de verbo introdutor:

Quadro 25 - Relacionando *A família F atrapalhada* e “*Pedro e seus pensamentos*”

<i>A família F atrapalhada</i> (IN_H6)	<i>“Pedro e seus pensamentos”</i> (IN_H7)
a mãe tava trabalhando muito e falou:	ele [Pedro] perguntou:
- cheeeeeeeeeegaaaaa ¹³ fim ¹⁴ :	- o que aconteceu [?] ²³ :
- que [?] ¹⁵ me chamou mãe? ¹⁶ :	- é que eu quebrei o vaso da minha mãe ²⁴ .
- eu fumo!!! ¹⁷ :	ele falou o que aconteceu [?] ³⁵ :
- esta me chamando querida!!! ¹⁸	- é que eu perdi a minha sacola ³⁶

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

A título de exemplificação, o EDD “quê” (EDR15) não foi introduzido por verbo *dicendi*, e sim pelos dois-pontos do enunciado anterior, “fim:” (EDR14), o que também ocorreu nos enunciados EDR24 e EDR36 de “*Pedro e seus pensamentos*”.

Os três irmãos (IN_H8), última produção de Isabel e Nara, narra a história de “três irmãos e uma irmã”. Ao irem à escola, os meninos “avisaram [a Minie] para não esconder a bola”. Mas, ao voltarem, eles veem que a irmã os desobedeceu e matam-na. Ao chegar do supermercado, a mãe morre porque sua filha estava morta.

Quadro 26 - EDR em *Os três irmãos* (IN_H8)

1.	Os 3 irmãos
2.	3 irmãos que tinha uma irmã
3.	o nome era m minie
4.	um os irmãos não gostavam
5.	dela ⁴¹ .
6.	Um dia eles foram para
7.	ESCOLA e antes aaa avisaram
8.	a be para no não es-
9.	conder a bola ⁴² . E escondeu.
10.	a mãe um OS IRMÃOS
11.	CHEGARAM e mataram
12.	a irma irmã porte te escondido
13.	a bola [.] a mãe que estava no super
14.	mercado morreu porque sua
15.	filha estava morta.
16.	FIM PAI / FIM MÃE,
17.	/FIM FILHO, FIM B [ebe].

Fonte: L’ÂME, Dossiê Vila, 1992.

Esta história é constituída por 2EDN – “os irmãos não gostavam dela” (L4_EDR41) e “eles [...] avisaaaaaram para não esconder a bola” (L6_EDR42) – que têm diferentes graus quanto à indicação de ocorrência de ato enunciativo e do conteúdo do que teria sido dito pelos personagens. O EDR41 foi classificado como EDN a partir do conjunto textual; trata-se de um

DN interpretativo. Já o EDR42 aponta tanto a ocorrência de ato de enunciação, o que é indiciado pelo verbo avisar no pretérito perfeito, quanto o que teria sido dito pelos irmãos à Minie¹⁰¹.

A análise do conjunto dos ME de Isabel e Nara aponta o atravessamento da experiência das alunas enquanto leitoras de HQ. Em Calil (2008a, 2008b, 2010) há semelhante observação. Segundo o autor, os textos dessa díade são repletos de referências linguísticas e gráficas advindas de HQ de Maurício de Sousa, gênero que traz frequentemente estruturas como a repetição de letras e de sinais de pontuação, a exemplo dos pontos de interrogação e exclamação que contribuem com o aspecto sonoro de suas histórias. Somado a este aspecto, certas narrativas da díade apresentam tom humorístico e há frequência de EDD caracterizados como a fala de personagens (sem a introdução de narrador).

Se as histórias das alunas compartilham paridades com HQ da Turma da Mônica, também há particularidades entre estas, o que parece estar associado à escrita de narrativas ficcionais destituídas de imagens. Nas HQ, as falas dos personagens são delimitadas, em sua maioria, por balões, o que permite identificação mais nítida daquele que fala e, somado ao balão em si, tem-se o aspecto gráfico-espacial característico do gênero. Nos manuscritos de Isabel e Nara, não há balões. Nestes textos são, sobretudo, os pronomes e os verbos que indicam a existência de diferentes personagens e de seus turnos de fala. Na díade, também se pode identificar EDD introduzidos pela figura do narrador, o que é pouco frequente em HQ.

As experiências de leitura parecem interferir nas possibilidades de representação do DR. Neste sentido, pode-se considerar que há influência das HQ na construção do DD, bem como o fato de as histórias de Marília e Sofia terem sido produzidas durante a realização de um projeto didático sobre contos etiológicos seja um elemento importante no estabelecimento de diferenças entre os manuscritos de Isabel/Nara e aqueles de Marília/Sofia, díade última cujos textos não apresentam recorrência de EDD.

¹⁰¹ Ao longo deste trabalho, buscamos precisar o que caracterizaria o DN e, nesta trajetória, as reflexões dos professores que participaram da banca de qualificação foi imprescindível. Neste momento, em específico, Romero (2016) relacionou os enunciados “os meninos me **avisaram que** eu não devia esconder a bola e “os meninos me **avisaram para** não esconder a bola”, indagando-se sobre o que os particularizava. Em 1, como destacou a autora, “trata-se de um DI que introduz como discurso citado o ato enunciativo do aviso, além do conteúdo do aviso”. Em 2, não há DI. Nele, “tem-se um sintagma preposicional (para não esconder a bola) que trata do conteúdo do aviso - e não do ato em si. Não se retoma o dito (embora representando de um modo diferente de como foi dito), mas seu conteúdo”.

6 DISCURSO REPORTADO NOS TEXTOS DE MARÍLIA E SOFIA

As produções de Marília e Sofia têm como referência as narrativas ficcionais lidas por seus professores, condensando tanto as características do gênero escolar, quanto aquelas do gênero de referência (BORÉ, 2007). O gênero escolar corresponde aos textos produzidos e característicos da instituição escolar, sendo atravessados por demanda externa, aprendizagem ortográfica; o gênero de referência remete aos contos de origem lidos pelos/para os alunos.

Contudo, ao se realizar a leitura de um conto etiológico em sala de aula, ele não possui a mesma função de quando lido pela criança em sua casa junto a seus pais; ele passa a ser revestido de caráter didático. Isto é, ao entrar em sala de aula, o gênero de referência sofre atravessamento do contexto escolar. Quando se solicita, particularmente, a escritura de um conto, há o delinear de um gênero próprio a este contexto em que se escreve como aluno, em um tempo preciso, onde há interferência tanto Parâmetros Curriculares Nacionais, como dos referenciais adotados pela escola. Tem-se a emergência mesma do gênero escolar.

Para a escritura, é fundamental que os alunos conheçam a estruturação do texto a ser produzido. No entanto, os textos escritos não correspondem aos textos lidos por eles e/ou para eles, havendo aproximações e diferenças quando relacionados entre si. Como as histórias Marília e Sofia foram escritas durante projeto didático *Contos do Como e do Por que* (2012), esta Seção discute as formas de representação do DR nos ME da diáde estabelecendo, quando possível, diálogo com os contos lidos em sala de aula pelo professor da turma.

No conjunto dos textos de Marília e Sofia, identificamos 18DI, 17DN e 5DD:

Tabela 2 - EDR nos manuscritos de Marília e Sofia

	Data	Escreveu	Título	Manuscritos escolares			
				EDD	EDI	EDN	Total
H1	20/04/2012	Sofia	Porque a girafa tem o pescoço longo (TL)	---	1	5	6
H2	03/05/2012	Sofia	Porque os pássaros voam (TL)	---	---	1	1
H3	07/05/2012	Marília	Por que o coelho pula (PS)	---	3	2	5
H4	21/05/2012	Marília	Por que a galinha tem asa [,] mas não voa? (TL)	1	3	1	5
H5	28/05/2012	Sofia	Por que a bruxa é má? (TS)	---	1	---	1
H6	04/06/2012	Marília	Por que o esquilo gosta de nozes (TL)	1	5	---	6
H7	11/06/2012	Sofia	Como surgiram as palavras (TS)	1	1	6	8
H8	13/06/2012	Marília	Porque o sol brilha (TL)	2	4	2	8
Total				5	18	17	40

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Porque a girafa tem o pescoço longo (MS_H1) teve seus traços genéticos delineados na Seção 1, evidenciando o diálogo entre este ME, o conto *O pescoço da girafa* (ZATZ; ABREU, 2010) e as ilustrações deste. De modo a estabelecer semelhante interlocução, porém incidindo

sobre o DR, seguem passagens do conto de Zatz; Abreu (2010). Em linhas gerais, devido à seca, a girafa estava quase morrendo de fome quando, sem querer, um boitatá deixou cair um pedaço de sua comida por duas vezes. Ela o comeu imediatamente, mas, ao ser interrogada, negava. Na terceira vez, o boitatá deixou-o cair propositalmente.

Quadro 27 - EDD em *O pescoço da girafa*

Estruturas	Boitatá deixa cair sua comida pela segunda vez
DD + iVD 2DD	[...] Quando o boitatá voltou, procurando o alimento que deixara para trás, logo desconfiou da girafa: - Você viu um pedaço da minha comida que caiu aqui? – ele perguntou. - Vi não, seu boitatá (DD). Mas pode deixar que, se encontrar, eu guardo para o senhor (DD).
	Boitatá deixa cair sua comida pela segunda vez
VIS + DD 2DD	[...] Quando o boitatá voltou, procurando sua comida, já foi logo acusando a girafa: - Eu sei muito bem que você comeu a comida que deixei cair, antes e agora. - Imagine, seu boitatá, se eu ia fazer uma coisa dessas! (DD) Seu alimento não caiu aqui, não. (DD)
	Boitatá deixa cair sua comida pela terceira vez
3DD	[...] Quando a girafa a comeu, o boitatá apareceu, lançando fogo. - Eu sabia que você estava mentindo! (DD) Agora, como castigo, vou te queimar com meu fogo (DD) e levá-la para que meus filhos a devorem (DD). A girafa pensou rápido e pediu:
VID + DD 3DD	- Está bem (DD), é justo (DD). Mas antes, por favor, seu boitatá, lance seu fogo neste monte de lenha (DD), para que meus amigos possam se aquecer no frio da noite (DD).
DN	O boitatá concordou , só que a lenha estava unida e até que ela secasse e começasse a queimar, ele gastou todo o seu fogo. A girafa, que era baixinha, porém pesada, aproveitou aquele momento de fraqueza e se jogou em cima do boitatá, matando-o. O macaco , que via tudo de cima de uma árvore, aconselhou:
VIS + DD 2DD	- Por que a senhora não usa esse bicho como pescoço? (VIS + DD) Vai ficar bem alta (DD) e alcançar os frutos das árvores (DD).

Fonte: Zatz; Abreu, 2010, p. 49-51.

Apesar das aproximações entre *O pescoço da girafa* (ZATZ; ABREU, 2010) e o ME de Marília e Sofia, há uma nítida diferença entre as formas de representação do DR. Como pode ser visto a partir dos fragmentos acima, o conto de Zatz; Abreu (2010) é constituído por 1EDN e 17EDD, cujas estruturas são DD, DD + iVD, VID + DD e VIS + DD. Por sua vez, *Porque a girafa tem o pescoço longo* (MS_H1) possui 5EDN e 1EDI.

Quadro 28 - EDR em *Porque a girafa tem o pescoço longo* (MS_H1)

1.	Porque a girafa tem o pescoço longo	(Continua)
2.	Há muito tempo atrás uma girafa que	
3.	que não tinha pescoço pescoço que de repente .	
4.	nte de repente apareceu uma eo cobra grande	
5.	que estava passando por perto da girafa [...] a gira-	
6.	fa não gostou¹, a cobra cansou de pas	
7.	s passar toda vez lá e foi falar	
8.	com a girafa² e viraram amigas	

Porque a girafa tem o pescoço longo (MS_H1, Conclusão)

9. de repente **a cobra tinha uma irmã**
10. **que não gostava dela** e passou por perto
11. e ~~disse que~~ **a cobra disse que ia ~~com~~**
12. **competir³**, **a girafa não queria e competir⁴** [.]
13. **mas a cobra impediu⁵** e a girafa não

Segunda folha

14. **gostou disso⁶** e ficou com raiva da cobra
15. a a girafa pisou na cobra e engoliu
16. e a cobra ficou em pé e o pescoço da
17. girafa foi crescendo e é por isso que a girafa tem
18. o pescoço longo.

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

O EDI constitutivo desta história – “a cobra disse que ia competir” (L11_EDR3) – possui a estrutura VID + DI, estando o verbo dizer no pretérito perfeito. Já os EDN possuem diferentes graus entre si. Em “a cobra [...] foi falar com a girafa” (L6_EDR2) e “a cobra impediu” (L13_EDR5), temos indicação de que houve ato de fala, embora não saibamos exatamente o que foi dito pelos personagens cobra (EDR2) e girafa (EDR4). Quanto ao EDR5 “a cobra impediu”, é igualmente interessante pontuar que, ao observar as filmagens, as alunas enunciaram “a cobra insistiu”, apesar de terem escrito “impedir”. Nos registros fílmicos, não identificamos comentários da dupla que justifiquem o porquê da substituição.

Nas narrativas ficcionais de Marília e Sofia, há uso frequente dos verbos gostar e querer, fazendo-nos adentrar em limites interpretativos escorregadios. Em enunciados como “a girafa não gostou disso” (L13_EDR6), podemos supor um “eu não gostei disso” (DD) ou “a girafa disse que não gostou disso” (DI). Todavia, este tipo de interpretação apenas pode se realizar no interior do corpo textual, pois diferente do DD e do DI que podem ser identificados como DR mesmo se extraídos do ME, o mesmo não pode ser feito com relação ao DN, cujo sentido enunciativo é inferido a partir do lugar por ele ocupado no manuscrito.

Esta história possui três enunciados com o verbo gostar – “a girafa não gostou” (L5_EDR1), “a cobra tinha uma irmã que não gostava dela” (L9) e “a girafa não gostou disso” (L13_EDR6). O EDR1 indica ato de fala por parte da girafa, expressando sua insatisfação pela passagem da cobra; porém, “a cobra tinha uma irmã que não gostava dela” (L9) é uma ressalva sobre o fato de a irmã da cobra não gostar da girafa. Ele não sinaliza ato enunciativo.

Os EDR1, EDR2, EDR4, EDR5 e EDR6 são DN, embora apresentem diferentes graus com relação ao traço semântico de que houve ato enunciativo e ao conteúdo desta fala. “A girafa não gostou” (L5_EDR1) e “a girafa não gostou disso” (L13_EDR6) foram classificados como

DN a partir do conjunto textual; “a cobra [...] foi falar com a girafa” (L6_EDR2) e “a cobra impediu” (L13_EDR5) possuem marcas textuais e semânticas mais “nítidas” de que houve ato enunciativo. “A girafa não queria competir” (L12_EDR4) indica, por sua vez, não apenas a ocorrência deste ato, mas também o conteúdo do que teria sido dito pela girafa.

Porque os pássaros voam (MS_H2) retrata uma guerra entre os pássaros e os animais maiores. No início, os pássaros perderam a guerra e foram lançados pelos animais maiores para uma árvore. Começou a ventar e os pássaros foram parar no céu, onde encontraram um pozinho mágico, adquiriram asas e ganharam a guerra.

Ao lermos esta história, é possível aproximá-la de *Por que o morcego só voa de noite*. Neste conto, Barbosa (2001) narra que há muitos anos atrás houve uma guerra entre as aves e os quadrúpedes. O morcego não sendo nem uma coisa, nem outra optou por lutar ao lado de quem estivesse vencendo. A princípio, auxiliou as aves. Porém, os quadrúpedes receberam reforço dos elefantes e começaram a ganhar a guerra. O morcego, então, passou a apoiar estes últimos. Ao final, rejeitado pelos dois lados, ele passou a voar apenas à noite.

Relacionando as duas histórias, em ambas, têm-se a guerra entre as aves e os animais quadrúpedes, apesar de seus enredos serem diferentes. Em Barbosa (2001), as aves possuíam asas e perderam a guerra. Em Marília e Sofia, os pássaros não voavam, mas ganharam a guerra ao adquirem asas através de um pó mágico encontrado quando “foram parar no céu com duas folhas”, fragmento que remete ao *O jabuti de asas* (BARBOSA, 2004). Quanto ao anúncio da guerra, no conto de Barbosa (2001), este é feito duas vezes sob a forma de DD:

Quadro 29: EDR em *Por que o morcego só voa de noite*

EDD na voz dos pássaros	EDD na voz dos quadrúpedes
Uma tarde, pendurado de cabeça para baixo num galho, ele tirava a soneca costumeira, quando foi despertado bruscamente pelos trinados aflitos de um passarinho. - Atenção, todas as aves! Foi declarada guerra aos quadrúpedes. Todos aqueles que têm asas e sabem voar devem se unir na luta contra os bichos que andam pelo chão.	O morcego ainda estava se refazendo do susto, quando uma hiena passou correndo e uivando aos quatro ventos: - Atenção, atenção! Foi declarada guerra às aves! Todos os bichos de quatro patas devem se apresentar ao exército dos animais terrestres.

Fonte: Barbosa, 2001, p. 9-10, grifos nossos.

Em Marília e Sofia, o DN parece sintetizar o conteúdo dos anúncios da guerra, “eles [os pássaros] souberam que ia ter uma guerra” (L4_EDR7). Nele, tem-se apenas a indicação de que uma guerra aconteceria; o conteúdo e os detalhes da guerra não são mencionados.

Quadro 30 - EDR em *Porque os pássaros voam* (MS_H2)

1.	PORQUE OS PASSARO PÁSSAROS
2.	VOAM
3.	Há muito tempo atrás os pássaros não
4.	voavam, de repente de repente eles sou-
5.	beram que ia ter uma guerra ⁷ e foram
6.	para lá, depois perderam a guerra e
7.	os animais maiores jogaram tão
8.	forte os pássaros que foram parar no
9.	na árvore, de repente começou a ventar
10.	tão forte que se segur seguraram fir-
11.	me em uma folha que foram parar no
12.	céu com duas folhas e lá eles eles encon-
13.	traram um pó mágico esses eles ficaram
Segunda folha	
14.	com asas e conseguiram ganhar dos anima-
15.	is maiores e p é por isso que os pássaros
16.	voam.

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Por que o coelho pula (MS_H3) apresenta duas situações. Na primeira, o coelho tinha pernas curtas e um homem “pediu para beber uma poção mágica e ficou com pernas longas” (L3-L6); a segunda situação ressalta o desejo do coelho de andar, o que por ele é alcançado após o leão dizer “para o coelho pular em vez de andar” (L8-L11). Ao final, “o coelho aprendeu a pular e é por isso que o coelho tem pernas longas”.

Quadro 31 - EDR em *Por que o coelho pula* (MS_H3)

1.	Por que o coelho pula
2.	Há muito tempo atrás o coelho tinha
3.	perna curta, um dia apareceu um
4.	homem que pediu para beber uma
5.	poção mágica ⁸ e ficou com pernas
6.	longa[s][.] o coelho perguntou para todos
7.	os animais da floresta como ele podia
8.	anda[r] ⁹ [.] ninguém sabia ¹⁰ e o leão
9.	sabia ¹¹ e dise disse para o
10.	coelho para pular em vez de
11.	andar ¹² e-o e o coelho coelho
12.	aprendeu a pular e é por e é
13.	por isso que o coelho tem pernas
Segunda folha	
14.	longas.

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Esta história possui 3EDI e 2EDN – “um homem que pediu para beber uma poção mágica” (L13_EDR8), “o coelho perguntou para todos os animais da floresta como ele podia andar” (L6_EDR9), “ninguém sabia” (L8_EDR10) e o “leão sabia” (L8_EDR11) “e disse para o coelho para pular em vez de andar” (L9_EDR12). No DI (EDR8, EDR9, EDR12), os verbos pedir, perguntar e dizer estão no pretérito perfeito e são acompanhados pela preposição “para”. Os EDR10 e EDR11 foram classificados como DN a partir do conjunto textual, tendo sido construídos pelo verbo saber no pretérito imperfeito. Dada a interligação entre os EDR da narrativa, o verbo saber parece estar relacionado ao “saber como o coelho poderia andar”.

Por que a galinha tem asa, mas não voa? (MS_H4) narra que “há muito tempo a galinha não podia voar [,] mas ela queria [fazê-lo]” (L4_EDR13). Mediante este desejo, colocou folhas em seu corpo e “ela foi perguntar ao leão [:] leão como eu posso voar [?]” (L6_EDR14). Inicialmente, “ele disse que ela não sabia bater as asas” (L7_EDR15). A galinha começou a treinar e, em seguida, “foi perguntar ao leão de novo para saber se ela já podia voar” (L9_EDR16) e “ele disse que não tinha aprendido ainda” (L10_EDR17). O fato de a galinha não ter aprendido a bater as asas é o que explicaria ela ter asas, mas não voar.

O início do conto de Marília e Sofia, “uma galinha que queria voar [,] mas que não podia ela viu duas folhas que serviam como asas ela colocou no seu corpo”, remete-nos a *Porque os pássaros voam* (MS_H2) e *O jabuti de asas* (BARBOSA, 2004). Neste sentido, seguem fragmentos dos momentos iniciais do conto de Barbosa (2004).

Quadro 32 - EDD em *O jabuti de asas*

Estruturas	Enunciados de DD
DD + iVD	Há muito tempo, um jabuti soube que uma grande festa estava sendo organizada pelas aves que viviam voando entre os galhos das florestas.
DD + iVD	- Eu também quero ir - disse ele , pondo a cabecinha para fora do casco.
DD	- Mas a festa vai ser no céu - explicou um papagaio. – Como é que você vai voar até lá?
DD	O jabuti ficou com uma cara tão triste, que os pássaros, com dó dele, resolveram ajudá-lo.
	- Olhe, nós vamos emprestar algumas de nossas penas para você.

Fonte: Barbosa, 2004, p. 17.

Por que a galinha tem asa [,] mas não voa? (MS_H4) e *O jabuti de asas* (BARBOSA, 2004) possuem enredos diferentes entre si – o jabuti não tinha asa, ao contrário da galinha que, apesar de ter asa, não voava porque “ela não sabia bater as asas” (L7-L8). Além disso, o conto de Barbosa (2004) apresenta frequência de EDD, o que não ocorre no ME de Marília e Sofia. A título de exemplificação: a galinha e o jabuti possuíam o desejo de voar, mas o expressam através do DN (“ela queria”) e do DD, respectivamente.

Quadro 33 - EDR em *Por que a galinha tem asa[,] mas não voa?* (MS_H4)

1.	Por que a galinha tem asa [,] mas
2.	não voa?
3.	Há muito tempo atrás a galinha não podia voa[r]
4.	ela mas ela queria ¹³ [,] ela viu duas folhas molhadas
5.	que servia[m] como asas [,] ela colocou colocou no
6.	seu corpo [,] ela foi perg perguntar ao leão
7.	leão como eu posse posso voar [?] ¹⁴ ele disse que ela não
8.	sabia bater as asas ¹⁵ , ela ficou triste e começou
9.	a treina[r] n [,] foi perguntar ao leão de novo
10.	para saber se ela já podia voa[r] ¹⁶ [,] ele disse que
11.	não tinha aprendido ainda ¹⁷ [,] ela ficou triste
12.	porque não pe sabi sabia bater as asas
13.	e é por isso que a galinha tem asas [,] mas não
14.	voa.

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Por que a galinha tem asa[,] mas não voa? possui 5EDR (3EDI, 1EDN e 1EDD). Os 3EDI têm a estrutura VID + DD, assumindo os verbos dizer (L7_EDR15 e L10_EDR17) e a locução verbal ir + perguntar (L9_EDR16) a função de introdutor *dicendi*. No EDR16, causa estranhamento a presença de “para saber”, que parece corroborar o sentido de “foi perguntar”. “Ela queria [voar]” (L4_EDR13) foi classificado como DN a partir do conjunto textual. Nesta narrativa, ainda há a primeira ocorrência de EDD através da emergência de “ela foi perguntar ao leão [:] leão como eu posso voar[?]” (L6_EDR14) – discurso formado por locução verbal, registrado na continuidade textual e não acompanhado por pontuação.

Por que a bruxa é má? (MS_H5) foi produzida a partir de título sugerido e narra que a bruxa, antes boazinha, “começou a ficar do mal” depois de ingerir um pozinho. Seus amigos se afastaram dela, o que a deixou brava e fez com que os transformasse em sapos. “Os sapos disseram que tinham uma bruxa no mundo” (L15_EDR18) é o único DI da história.

Quadro 34 - EDR em *Por que a bruxa é má?* (MS_H5)

1.	Por que a bruxa é má?	(Continua)
2.	Há muito ten tempo atrás a bruxa era	
3.	boazinha, um dia a bruxa achou	
4.	um pozinho e comeu, de repente ela	
5.	começou a fic ficar do mal e	
6.	fez um caldeirão e botou o resto	
7.	do pozinho, no dia seguinte ela e	
8.	caio e caiu dentro do caldeirão e	
9.	começou a ficar mais an do mal	
10.	e depois t os amigos dela começaram	
11.	a sair de perto dele dela e ela	
12.	ficou brava que fez um castelo	
13.	com todas as coisas de bruxa	

Porque a bruxa é má? (MS_H5, Conclusão)

Segunda folha

14. e ficou com magia e fez todos os
15. amigos virarem sapo[s] e **os sapos**
16. **disseram que tinha uma bruxa no**
17. **mun**do¹⁸ e é que por isso que a bruxa
18. é má²

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Por que o esquilo gosta de nozes (MS_H6) narra que um esquilo não tinha nem casa, nem comida. Ele foi perguntar ao leão e, posteriormente, à lebre se ele poderia morar com eles, obtendo resposta negativa em ambos os casos. Ao avistar uma árvore, o esquilo subiu e viu que em seu interior havia nozes, água e uma cama. Ele disse, então, para todos os animais o que tinha encontrado, mas faltou um animal e este tentou matar o esquilo, que entrou em sua nova casa. Após esse dia, ele não saiu mais da árvore, o que explicaria o porquê de o esquilo só comer nozes.

Quadro 35 - EDR em *Por que o esquilo gosta de nozes* (MS_H6)

1. Por que o esquilo gosta de nozes.
2. Há muito ~~tempo~~ ~~at~~ tempo atrás o esquilo não
3. tinha casa nem comida, um dia **o esquilo**
4. **tinha perguntado para o leão onde ~~ninha~~ tinha**
5. **uma casa com comida¹⁹, ele disse eu**
6. **não sei se você pode morar co**
7. **migo²⁰ [.] o esquilo perguntou a lebre²¹ [.] ela**
8. **disse que era muito perigoso mora[r] em**
9. **baixo²²**, então ele viu uma árvore bem bonita
10. e e subiu para ver o que tinha ~~dentro~~
11. dentro, tinha várias nozes, água e cama
12. **ele disse para todos os animais²³ e**
13. faltou um animal [.] esse animal

Segunda folha

14. tentou matar ~~o~~ o esquilo ~~mas~~ mas
15. **o esquilo entrou em sua casa e disse**
16. **para a lebre que tinha ido como visita²⁴.**
17. ~~lebre você tinha razão razão lebre a~~ sentiu sozi-
quando a lebre saiu ~~o~~ o esquilo se ~~entusiasmou~~ nhu
18. ~~lebre ela ficou com ele para dizer da~~
19. na nova casa ~~do esquilo~~ [.] o esquilo nunca
20. mais saiu da sua casa e é por isso que
21. o esquilo como nozes. fim.

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Visando a contribuir com a leitura da história, segue ME sem rasuras:

Quadro 36 - EDR em *Por que o esquilo gosta de nozes* (MS_H6)_sem rasuras

1.	Por que o esquilo gosta de nozes.
2.	Há muito tempo atrás o esquilo não
3.	tinha casa nem comida, um dia o esquilo
4.	tinha perguntado para o leão onde tinha
5.	uma casa com comida ¹⁹ , ele disse eu
6.	não sei se você pode morar co
7.	migo ²⁰ [...] o esquilo perguntou a lebre ²¹ [...] ela
8.	disse que era muito perigoso mora[r] em
9.	baixo ²² , então ele viu uma árvore bem bonita
10.	e subiu para ver o que tinha
11.	dentro, tinha várias nozes, água e cama
12.	ele disse para todos os animais ²³ e
13.	faltou um animal [...] esse animal
Segunda folha	
14.	tentou matar o esquilo [...], mas
15.	o esquilo entrou em sua casa e disse
16.	para a lebre que tinha ido como visita ²⁴ .
17.	quando a lebre saiu o esquilo se sentiu sozinho
18.	na nova casa [...] o esquilo nunca
19.	mais saiu da sua casa e é por isso que
20.	o esquilo como nozes. fim.

Fonte: LÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Escrita em duas folhas, a H6 tem 8EDR (6EDI e 2EDD). Na primeira, há 1EDD (L5_EDR20) e 5EDI. O EDD é formado pelo verbo dizer no pretérito perfeito, além de não ser acompanhado por pontuação; já os EDI são constituídos pelos verbos perguntar (EDR19 e EDR21) e dizer (EDR22, EDR23 e EDR24) no pretérito perfeito. Na segunda folha, houve a identificação de 2EDI e 1EDD. Destes, dois foram rasurados¹⁰² durante a leitura da história para o professor - “lebre você tinha razão” (L17) e “a lebre ela ficou com ele para dizer da nova casa” (L18). No ME, permaneceu apenas “o esquilo entrou em sua casa e disse para a lebre que tinha ido como visita” (L15_EDR24).

Considerando os EDI não rasurados, este ME apresenta cinco. Os dois primeiros – “o esquilo tinha perguntado para o leão onde tinha uma casa com comida” (L3_EDR19) e “o esquilo perguntou a lebre [onde tinha uma casa com comida]” (L7_EDR21) – são formados pelo verbo perguntar, apesar do primeiro compor locução verbal (ter + perguntar). Existe ainda variação entre as preposições “para” (EDR19) e “a” (EDR21). Os terceiro e quarto EDR – “ela disse que era muito perigoso morar embaixo” (L7_EDR22) e “o esquilo entrou em sua casa e

¹⁰² Os EDR rasurados não foram contabilizados, já que pela rasura eles não fariam parte do texto, embora possamos lê-los. É por esta razão que eles não são seguidos por números como os demais EDR.

disse para a lebre que tinha ido como visita” (L15_EDR24) – possuem o verbo dizer como introdutor *dicendi*, sendo o primeiro acompanhado pelo “que” e o segundo pelo “para”.

Ao lermos o EDR23, “tinha várias nozes, água e cama ele disse para todos os animais” (L11), poderia ser dito que houve a emergência de uma nova estrutura – verbo dizer como incisa de DI (DI + iVD). Contudo, ao recuperarmos o processo de escritura da história, visualizamos que após escrever “tinha várias nozes, água e cama” (L11), Marília fala “ele disse para todos da floresta que tinha encontrado uma cama”. Isto é, “tinha várias nozes, água e cama” corresponde a descrição do que o esquilo havia encontrado dentro da árvore e que seria reproduzido aos demais animais. Apesar de ter falado, Marília escreve apenas “ele disse para todos os animais”. Deste modo, trata-se de um DI incompleto, “ele disse para todos os animais [que tinha encontrado uma cama]” (L12_EDR23), possuidor da estrutura VID + DI.

Como surgiram as palavras (MS_H7) narra a história de macacos que não sabiam falar, exceto o mestre que “mandou eles fazerem uma escola”, mas “eles não sabiam o que era escola”, “então um homem foi ensinar o que era escola”. Após “aprenderem várias línguas” nesta instituição, os macacos deram uma lição no rei, que deu outra lição nos macacos para que “eles parassem de dar lição no rei”. Devido à ausência do professor, “o rei ensinou” aos macacos tanto a língua destes, quanto a língua dos humanos.

Este ME apresenta semelhanças com *Como surgiram as línguas*. Neste conto, Zatz; Abreu (2010) narram que um grupo de saguins tinha um mestre que, um dia, proibiu-os de comer bananas, o que fez com que pegassem um cipó, amarrassem-no e o jogassem para o outro lado do mundo. Com raiva, o mestre difundiu que “o mundo ia acabar, a não ser que cada grupo tivesse sua própria língua”, todos acreditaram e o ex-chefe “está muito bem de vida, pois abriu uma escola para ensinar todo tipo de línguas”.

Relacionando as histórias, amarrar o chefe estaria próximo a “eles deram uma lição no rei”; a mentira do chefe sobre a necessidade de cada grupo ter sua própria língua a “depois o rei deu outra lição para que eles parassem de dar lição no rei”. Há, igualmente, proximidade entre o fato de o ex-chefe ter aberto uma escola para ensinar línguas e o rei que ensinou aos macacos tanto a língua dos homens, quanto a língua dos macacos. Outro aspecto que permite estabelecer relações entre as histórias é o final do ME, no qual consta “e é por isso que surgiram as línguas”, apesar do título da história ser *Como surgiram as palavras*.

Quadro 37 - EDR em *Como surgiram as palavras* (MS_H7)

1.	Como surgiram as palavras
2.	Há muito tempo atrás vários
3.	tipos de macacos e só um mestre,
4.	que só ele sa sabia falar, e ele
5.	nunca esperava os macacos. um dia
6.	os macacos estavam comendo
7.	pela 1 ^a vez vez, o mestre mandou
8.	eles fazerem uma escola ²⁵ [,] mas
9.	eles não sabiam o que era escola, ²⁶
10.	então um homem foi ensinar o que
11.	era escola ²⁷ , então quando ele
12.	ensinou o que era escola ²⁸ ele
13.	disse – vocês macacos vão aprender
Segunda folha	
14.	na escola ²⁹ , depois quando eles aprenderam
15.	várias línguas ³⁰ es eles deram uma
16.	lição no rei, mas depois o rei deu
17.	outra lição para eles para que
18.	eles parassem de dar lição no rei
19.	porque o professor não tinha ido
20.	mais nunca para escola, o rei
21.	ensinou uma nova língua que
22.	era a língua dos macacacos macacos ³¹
23.	e outras línguas que eram dos
24.	humanos ³² e é por isso que surgiram
25.	as línguas.

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Como surgiram as palavras possui 8EDR (1EDD, 1EDI e 6EDN). Como nas histórias anteriores, o EDD (L12_EDR29) é composto pelo verbo dizer no pretérito perfeito. Todavia, diferente daqueles, este é o primeiro a ser acompanhado por travessão. O EDI é constituído pelo verbo mandar no pretérito perfeito (L7_EDR25). Nos EDN, identificamos a utilização dos verbos saber (L9_EDR26), ensinar (L11_EDR28, L21_EDR31 e L21_EDR32) e aprender (L14_EDR30) nos pretéritos imperfeito (EDR26) e perfeito (EDR28, EDR30, EDR31 e EDR32). Destacamos ainda a presença da locução verbal “foi ensinar” (L10_EDR27), estrutura frequente na díade Marília e Sofia, se comparada às histórias de Isabel e Nara.

Porque o sol brilha (MS_H8) narra que “um dia o dragão pediu ao vulcão para emprestar um pouco do seu fogo”, mas como o vulcão não o emprestou ele foi lá e pegou. Porém, ao sair, o dragão pisou em um espinho. “O vulcão disse bem alto – esse é o seu castigo”. De dor, “o dragão gritou e saiu fogo diretamente dele até o sol”, que voltou a brilhar. No final da história, o sol emprestou um pouco de fogo ao dragão e devolveu fogo ao vulcão.

Quadro 38 - EDR em *Porque o sol brilha* (MS_H8)

1.	Porque o sol brilha
2.	Há muito tem tempo atrás o sol não brila
3.	brilhava, um dia o dragão dragão pediu ao vulcão
4.	para emprestar um p pouco do seu fogo, o dragão
5.	disse para o (SI) vulcão ³³ , o vulcão disse que ^{foi} que
6.	ele ia ficar sem fogo ³⁴ , o dragão malcriado efe e pegou
7.	o fogo do vulcão [,] mas quando estava saindo pisou
8.	no espinho e [,] o vulcão disse bem alto – esse é o seu
9.	castigo ³⁵ , (SI) gi o dragão gritou ³⁶ e saiu f fogo
10.	diretamente dele até o sol [,] o sol ficou feliz
11.	por esta[r] brilhando de novo novo e (SI)
12.	(SI) uma o dragão perguntou ao sol se ^{devolver o fogo³⁷} e devolver
13.	ele poderia apostar o [,] o sol disse não porque
Segunda página	
14.	ele não podia sair de lá ³⁸ e o da dragão
15.	ficou sem voz de tão alto que tava falando ³⁹ , quando o ^{teve}
16.	dragão (SI) sua voz de volta [,] ele voltou com
17.	o su seu fogo, e o dragão pediu ao sol ^{min}
18.	obrigada por ter mim dado um pouco do fogo ⁴⁰ , mas
19.	o seu seu sol esqueceu de colocar fogo no
20.	vulcão e foi gogar jogar fogo no vulcão e o vulcão
21.	ficou feliz (SI) e é por isso que e que o sol brilha.
22.	fim.

De modo a contribuir com a leitura da história, segue ME sem rasuras:

Quadro 39 - EDR em *Porque o sol brilha* (MS_H8)_sem rasura

1.	Porque o sol brilha	(Continua)
2.	Há muito tempo atrás o sol não	
3.	brilhava, um dia o dragão pediu ao vulcão	
4.	para emprestar um pouco do seu fogo, o dragão	
5.	disse para o vulcão ³³ , o vulcão disse que	
6.	ele ia ficar sem fogo ³⁴ , o dragão malcriado foi e pegou	
7.	o fogo do vulcão [,] mas quando estava saindo pisou	
8.	no espinho [,] o vulcão disse bem alto – esse é o seu	
9.	castigo ³⁵ , o dragão gritou ³⁶ e saiu fogo	
10.	diretamente dele até o sol [,] o sol ficou feliz	
11.	por estar brilhando de novo e	
12.	o dragão perguntou ao sol se	
13.	ele poderia devolver o fogo ³⁷ [,] o sol disse não porque	

Porque o sol brilha (MS_H8, Conclusão)

Segunda página

14. **ele não podia sair de lá**³⁸ e o dragão
15. **ficou sem voz de tão alto que tava falando**³⁹, quando o
16. dragão teve sua voz de volta [,] ele voltou com
17. o seu fogo, e **o dragão pediu ao sol**
18. **obrigada por ter min dado um pouco do fogo**⁴⁰, mas
19. o sol esqueceu de colocar fogo no
20. vulcão e foi jogar fogo no vulcão e o vulcão
21. ficou feliz e é por isso que o sol brilha.
22. fim.

Fonte: LÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Esta narrativa possui 8EDR (4EDI, 2EDN e 2EDD). Em “o dragão pediu ao vulcão para emprestar um pouco do seu fogo, o dragão disse para o vulcão” (L3_EDR33), temos EDI formado pelos verbos pedir e dizer no pretérito perfeito. O primeiro desempenha a função de verbo introdutor *dicendi*, o segundo compõe incisa¹⁰³. Há, aqui, a estrutura VID + DI + iVD.

“O vulcão disse que ele ia ficar sem fogo” (L5_EDR34) e “o dragão perguntou ao sol se poderia devolver o fogo” (L12_EDR37) apresentam a estrutura VID + DI, sendo formados pelos verbos dizer (EDR34) e perguntar (EDR37) no pretérito perfeito. No quarto EDI, “o sol disse não porque ele não podia sair de lá” (L13_EDR38), temos um discurso constituído pelo verbo dizer seguido pela fala do sol reportada indiretamente pelo narrador.

Os enunciados “o dragão gritou” (L9_EDR36) e “o dragão ficou sem voz de tão alto que tava falando” (L14_EDR39) são DN. O primeiro é constituído pelo verbo *sentiendi* gritar no pretérito perfeito; no segundo, não há um verbo específico que indicie um ato enunciativo. É o conjunto textual que permite essa classificação.

Porque o sol brilha possui ainda 2EDD. O primeiro (L8_DR35) é formado pelo verbo dizer no pretérito perfeito e acompanhado por travessão, assim como a H7. Contudo, apesar da pontuação, em ambas as narrativas (H7 e H8), não há aspecto gráfico-espacial separando DD e corpo textual. Isto é, ao contrário de *A família F atrapalhada* (H6_IN) em que as falas dos

¹⁰³ Durante leitura do ME, este enunciado levantou três hipóteses: 1) DI incompleto; 2) as alunas haviam dito, a princípio, “o dragão disse para o vulcão” e, em seguida, retificaram “o vulcão disse”, acrescentando o que teria sido dito “que ele ia ficar sem fogo”; 3) “o dragão disse para o vulcão” seria incisa de DI. Recorrendo ao processo de escritura em ato, visualizamos que o enunciado “o dragão pediu ao vulcão para emprestar um pouco do seu fogo” foi concluído aos 22min43s. Em seguida, as alunas leram toda história por três vezes. Concluída a terceira leitura, Marília enunciou “o dragão disse para o vulcão” em tom ascendente, como se confirmasse que a fala posterior pertencia ao dragão. Após reler toda a história, Marília perguntou como continuá-la aos 25min55. Aos 26min08s, a própria Marília diz o que pode ser escrito “mas o vulcão ia ficar com muito pouco fo... não ia ficar com fogo e disse [...]o vul...cã...o di...sse que ele (Falando e escrevendo [o vulcão disse quele])”. Este foi o motivo pelo qual classificamos este enunciado enquanto incisa de DI.

personagens constavam em linhas diferentes, em Marília e Sofia sintagma introdutor, fala de personagem e enredo narrativo estão na mesma linha.

O último EDD, “o dragão pediu ao sol obrigada por ter mim dado um pouco do seu fogo” (L17_EDR40), causou estranhamento inicial devido à justaposição de “o dragão pediu” (terceira pessoa) e “por ter mim dado” (primeira pessoa). De modo a explicitar o porquê do estranhamento, leiamos os enunciados abaixo. Estes fazem referência ao EDR40, embora com variação de pronome (lhe, mim), gênero (obrigado, obrigada) e acréscimo de pontuação.

1. O dragão **pediu obrigado** ao sol por ter **lhe** dado um pouco do seu fogo.
2. O dragão pediu ao sol: obrigada por ter **mim** dado um pouco do seu fogo.
3. O dragão **pediu** ao vulcão **para** emprestar um pouco do seu fogo, **o dragão disse para o vulcão** (MS_H8_L3_DR33).

No primeiro exemplo, modificamos o gênero de “obrigado”, passando-o do feminino ao masculino, visto ser o dragão a agradecer; também realizamos inversão entre “obrigado” e “ao sol” recuperando estrutura sintática mais recorrente na Língua Portuguesa¹⁰⁴, além de termos substituído o “mim” pelo “lhe”, pronome oblíquo de terceira pessoa. Estas alterações, particularmente a substituição pronominal, permitem classificar esse EDR enquanto um EDI.

Não obstante, este estranhamento também poderia ser “desfeito” através do acréscimo de pontuação (Exemplo 2) que, por sua vez, proporciona o deslocamento do enunciado de um caso de DI para um EDD. Poder-se-ia questionar o fato da utilização do verbo pedir como introdutor de DD. Recuperemos, no entanto, o seguinte fragmento:

Quadro 40 - Verbo pedir como introdutor de EDD em *O pescoço da girafa*

Fragmento extraído do conto *O pescoço da girafa*

A girafa pensou rápido e **pediu**:

- **Está bem** (EDD), **é justo** (EDD). **Mas antes, por favor, seu boitatá, lance seu fogo neste monte de lenha** (EDD), **para que meus amigos possam se aquecer no frio da noite** (EDD).

Fonte: Zatz; Abreu, 2010, p. 51.

O primeiro e segundo exemplos apontam uma dupla possibilidade de classificação, pois ao realizarmos substituição pronominal, tem-se um EDI. Todavia, com o acréscimo de pontuação há um EDD. No terceiro exemplo, relacionamos “o dragão pediu ao sol obrigada por

¹⁰⁴ Durante combinação desta narrativa, a primeira enunciação de Marília para o EDR40 foi “o dragão pediu obrigada por o sol ter dado um pouquinho de fogo”. Ao realizarmos a inversão entre “obrigada” e “sol” recuperamos tanto estrutura mais recorrente na Língua Portuguesa, quanto estrutura manifesta na fala da aluna.

ter mim dado um pouco do seu fogo” (EDR40) e “o dragão pediu ao vulcão para emprestar um pouco do seu fogo, o dragão disse para o vulcão” (EDR33).

Quadro 41 - Dois EDI em *Porque o sol brilha* (MS_H8)

	Sintagma introdutor		Fala reportada
EDR33	o dragão pediu	ao vulcão	para emprestar um pouco do seu fogo o dragão disse para o vulcão
EDR40	o dragão pediu	ao sol	obrigada por ter mim dado um pouco do seu fogo

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Os EDR33 e EDR40 apresentam o verbo pedir seguido pela preposição “a” e pelas falas dos personagens. No EDR33, esta fala é introduzida pela preposição “para”, que permite tanto a classificação deste enunciado como DI, quanto justificam o EDR40 como um EDD. Esta classificação do EDR40 é igualmente justificada pela pouca frequência de pontuação nos ME de Marília e Sofia, além de preservar o pronome utilizado pelas alunas (“mim”).

Ao lermos as histórias de Marília e Sofia, observamos um intenso diálogo entre as narrativas das alunas e os contos que compunham o projeto *Contos do Como e do Por que*. Entretanto, estas aproximações são acompanhadas por diferenças, porque apesar da leitura dos ME permitir o estabelecimento de relações com os contos lidos em sala de aula, as histórias da díade possuem enredos diferentes daquelas escutadas e os contos lidos apresentam, à primeira vista¹⁰⁵, maior frequência de DD. Para encerrar análise do DR no produto textual, a próxima seção aborda as formas de representação deste discurso nos ME de Isabel/Nara e Marília/Sofia, apontando as similaridades e as diferenças entre eles.

¹⁰⁵ Não contabilizamos os EDR de todos contos etiológicos que compunham o projeto didático *Contos do Como e do Por que*. Todavia, a partir de leitura de alguns contos, observamos a recorrência do DD – o que pôde ser ilustrado por meio dos fragmentos disponibilizados ao longo deste trabalho.

7 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NAS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO DO DISCURSO REPORTADO

As Seções 4 e 5 discutiram os EDR materializados nos ME de Isabel/Nara e Marília/Sofia. Esta Seção recupera discussão anterior, incidindo sobre as similaridades e as diferenças nas formas pelas quais estas díades representaram este discurso no produto textual. Inicialmente, observemos todos os EDR identificados nos textos das díades.

Quadro 42 - EDR identificados no conjunto dos manuscritos de Isabel e Nara (Continua)

Enunciados	Verbos	Estrutura
A princesa e a pedra encantada (H1_TS)		
ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um ¹	EDR1 Falar (PP) ¹⁰⁶	VID + DD
A menina espulete (H4_TL)		
a mãe falou quem quebrou meu vaso ² e a espoleta falou eu ³ e começou a rir AAA ⁴ [...] Chegaa ⁵	EDR2 Falar (PP)	VID + DD
	EDR3 Falar (PP)	VID + DD
	EDR4 Começar (PP)	VID + DD
	+ Rir	
	EDR5 -----	DD do narrador
A mãe má (H5_TL)		
a filha estava atrasada para escola e pediu para a mãe má que levasse ela para escola ⁶ e a mãe má falou não[,] não e não ⁷ você vai ter que andar 2 horas ⁸ ou vai ficar de castigo a mãe má falou ⁹ . [...] Daí a mãe falou é claro ¹⁰ era pra ir correndo ¹¹ vá para o castigo ¹²	EDR6 Pedir (PP)	VID + DI
	EDR7 Falar (PP)	VID + DD
	EDR8	DD
	EDR9 Falar (PP)	DD + iVD
	EDR10 Falar (PP)	VID + DD
	EDR11 -----	DD
	EDR12 -----	DD
A família F atrapalhada (H6_TL)		
a mãe tava trabalhando muito e falou:	EDR13 Falar (PP)	VID + DD
- cheeeeeeeeeegaaaaa ¹³ fim ¹⁴ :	EDR14 -----	DD
- que [?] ¹⁵ me chamou mãe? ¹⁶ :	EDR15 -----	DD
- eu fumo!!! ¹⁷ :	EDR16 -----	DD
- está me chamando querida!!! ¹⁸	EDR17 -----	DD
e ele foi para o quarto e cantou	EDR18 -----	DD
- fim [,] fumo [,] fiiiiiiiiinaaaa ¹⁹ :	EDR19 Cantar (PP)	VID + DD
- está me chamando amor ²⁰ .	EDR20 -----	DD
FIM ²¹	EDR21	DD do narrador
ESTÃO ME CHAMANDO!!! ²²	EDR22 -----	DD
“Pedro e seus pensamentos” (H7_TL)		
Então ele perguntou:	EDR23 Perguntar (PP)	VID + DD
- o que aconteceu [?] ²³ :	EDR24 -----	DD
- é que eu quebrei o vaso da minha mãe ²⁴ .	EDR25 Falar (PP)	VID + DD
Então Pedro falou:	EDR26 -----	DD
- eu te dou essa flor ²⁵ se você me der mil C\$ ²⁶ [...] e Pedro perguntou:	EDR27 Perguntar (PP)	VID + DD
- por que você está chorando? ²⁷ E Daniel respondeu:	EDR28 Responder (PP)	VID + DD
- é porque eu não tenho lápis e papel para ir para escola ²⁸ . Então Pedro falou:	EDR29 Falar (PP)	VID + DD
- eu só te dou este lápis e papel se você me der mil C\$ ²⁹ [...].	EDR30 Perguntar (PP)	VID + DD
Pedro perguntou:	EDR31 -----	DD
porque você está chorando[?] ³⁰ . Porque furaram a minha bola ³¹ .	EDR32 -----	DD
Tudo bem ³² [,] Eu te dou esta bola ³³ só se você der mil C\$ ³⁴ [...]	EDR33 -----	DD
	EDR34 -----	DD

¹⁰⁶ Pretérito perfeito. A sigla PP é utilizada apenas em Gráficos, Quadros e Tabelas.

			(Conclusão)
ele falou o que aconteceu [?]³⁵:	EDR35	Falar (PP)	VID + DD
- é que eu perdi a minha sacola³⁶ tudo bem falou Pedro³⁷ eu te	EDR36	-----	DD
dou a minha [,]³⁸ mas só se você me der mil C\$³⁹[,] Tá bom⁴⁰	EDR37	Falar	DD + iVD
	EDR38	-----	DD
	EDR39	-----	DD
	EDR40	-----	DD
Os três irmãos (H8_TL)			
os irmãos não gostavam dela⁴¹. Um dia eles foram para	EDR41	Gostar (PP)	DN
ESCOLA e antes avisaram para não esconder a bola⁴²	EDR42	Avisar (PP)	DN

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Em Marília e Sofia, houve a identificação dos seguintes enunciados:

Quadro 43 - EDR identificados no conjunto dos manuscritos de Marília e Sofia (Continua)

Enunciados	Verbos	Estruturas
Porque a girafa tem o pescoço longo (H1_TL)		
a girafa não gostou ¹ , a cobra [...] foi falar com a girafa ² [...] a cobra disse que ia competir ³ , a girafa não queria competir ⁴ mas a cobra impediu ⁵ e a girafa não gostou disso ⁶	EDR1 Gostar (PP)	DN
	EDR2 Ir (PP) + Falar	DN
	EDR3 Dizer (PP)	VID + DI
	EDR4 Querer (PI)	DN
	EDR5 Impedir (PP)	DN
	EDR6 Gostar (PP)	DN
Porque os pássaros voam (H2_TL)		
eles [os pássaros] souberam que ia ter uma guerra ⁷	EDR7 Saber (PP)	DN
Por que o coelho pula (H3_PS)		
um homem que pediu para beber uma poção mágica ⁸ e ficou com pernas longa[s][.] O coelho perguntou para todos os animais da floresta como ele podia anda[r] ⁹ [.] Ninguém sabia ¹⁰ e o leão sabia ¹¹ e disse para o coelho para pular em vez de andar ¹²	EDR8 Pedir	VID + DI
	EDR9 Perguntar (PP)	VID + DI
	EDR10 Saber (PI)	DN
	EDR11 Saber (PI)	DN
	EDR12 Dizer (PP)	VID + DI
Por que a galinha tem asa [,] mas não voa? (H4_TL)		
a galinha não podia voa[r] mas ela queria ¹³ [...] Ela foi perguntar ao leão leão como eu posso voar[?] ¹⁴ Ele disse que ela não sabia bater as asas ¹⁵ , ela ficou triste e começou a treinar [.] foi perguntar ao leão de novo para saber se ela já podia voa[r] ¹⁶ [.] ele disse que não tinha aprendido ainda ¹⁷	EDR13 Querer (PI)	DN
	EDR14 Ir (PP) + perguntar	VID + DD
	EDR15 Dizer	VID + DI
	EDR16 Ir (PP) + perguntar	VID + DI
	EDR17 Dizer (PP)	VID + DI
Por que a bruxa é má? (H5_TS)		
os sapos disseram que tinha uma bruxa no mundo ¹⁸	EDR18 Dizer (PP)	VID + DI
Por que o esquilo gosta de nozes (H6_TL)		
o esquilo tinha perguntado para o leão onde tinha uma casa com comida ¹⁹ , ele disse eu não sei se você pode morar comigo ²⁰ [.] o esquilo perguntou a lebre [onde tinha uma casa com comida] ²¹ Ela disse que era muito perigoso mora[r] embaixo ²² [...] ele disse para todos os animais [que tinha encontrado uma cama] ²³ o esquilo [...] disse para a lebre que tinha ido como visita ²⁴	EDR19 Ter (PI) + perguntar	VID + DI
	EDR20 Dizer (PP)	VID + DD
	EDR21 Perguntar (PP)	VID + DI
	EDR22 Dizer (PP)	VID + DI
	EDR23 Dizer (PP)	VID + DI
	EDR24 Dizer (PP)	VID + DI
Como surgiram as palavras (H7_TS)		
o mestre mandou eles fazerem uma escola ²⁵ [,] mas eles não sabiam o que era escola ²⁶ então um homem foi ensinar o que era escola ²⁷ , então quando ele ensinou o que era escola ²⁸ ele disse – vocês macacos vão aprender na escola ²⁹ , depois quando eles aprenderam várias línguas ³⁰ o rei ensinou uma nova língua que era a língua dos macacos ³¹ e outras línguas que eram dos humanos ³²	EDR25 Mandar (PP)	VID + DI
	EDR26 Saber (PI)	VID + DN
	EDR27 Ir (PP) + Ensinar	VID + DN
	EDR28 Ensinar (PP)	VID + DN
	EDR29 Dizer (PP)	VID + DD
	EDR30 Aprender (PP)	VID + DN
	EDR31 Ensinar (PP)	VID + DN
	EDR32 Ensinar (PP)	VID + DN

(Conclusão)			
Porque o sol brilha (H8_TL)			
o dragão pediu ao vulcão para emprestar um pouco do seu fogo, o dragão disse para o vulcão ³³ , o vulcão disse que ele ia ficar sem fogo ³⁴ [...] O vulcão disse bem alto – esse é o seu castigo ³⁵ [...] o dragão gritou ³⁶ [...] o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo ³⁷ [...] O sol disse não porque ele não podia sair de lá ³⁸ e o dragão ficou sem voz de tão alto que tava falando ³⁹ [...] o dragão pediu ao sol obrigada por ter mim dado um pouco do fogo ⁴⁰	EDR33	Pedir (PP) e dizer (PP)	VID + DI + iVD
	EDR34	Dizer (PP)	VID + DI
	EDR35	Dizer (PP)	VID + DD
	EDR36	Gritar (PP)	VIS + DN
	EDR37	Perguntar (PP)	VID + DI
	EDR38	Dizer (PP)	VID + DI
	EDR39		DN
	EDR40	Pedir (PP)	VID + DD

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Há presença de EDD, EDI e EDN em ambas as duplas, apesar de constarem em frequências opostas. Nos ME de Isabel e Nara, há 39EDD, 2EDN e 1EDI; já os ME de Marília e Sofia apresentam 18EDI, 17EDN e 5EDD. A despeito desta diferença quantitativa, estes EDR possuem, por exemplo, semelhanças sintáticas.

7.1 Discurso direto em manuscrito escolares

Os DD estão presentes em cinco, dos oito ME de Isabel e Nara. Em Marília e Sofia, há DD em quatro histórias, como pode ser visualizado na Tabela 3, que mostra a frequência das estruturas, além dos verbos e único tempo verbal identificado nas histórias destas alunas – pretérito perfeito (PP) do modo indicativo.

Tabela 3 - EDD nos ME de IN e MS: estruturas, verbos e quantidades

EDD nos manuscritos de Isabel e Nara					
	DD	VID+DD	DD + iVD	DD do narrador	Total
IN_H1		Falar (PP)			1
IN_H4		2 Falar (PP)		1	4
		Começar a rir			
IN_H5	3	2 Falar (PP)	Falar (PP)		6
IN_H6	7	Falar (PP)		1	10
		Cantar (PP)			
IN_H7	10	3 Falar (PP)	Falar (PP)		18
		3 Perguntar (PP)			
		Responder (PP)			
Total	20	15	2	2	39
EDD nos manuscritos de Marília e Sofia					
MS_H4		Ir (PP) + perguntar			1
MS_H6		Dizer (PP)			1
MS_H7		Dizer (PP)			1
MS_H8		Dizer (PP)			2
		Pedir (PP)			
Total		5			5

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Estes EDD podem ser agrupados em três grandes grupos quanto ao critério morfossintático. Os demais critérios (lexical, gráfico-visual) são abordados no interior deste.

Quadro 44 - EDD nos manuscritos de Isabel/Nara e Marília/Sofia

Grupo 1: Sujeito + verbo introdutor + fala reportada (VID + DD)		
IN_H1	EDR1	ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um
IN_H4	EDR4	[a espuleta] começou a rir AAA
IN_H6	EDR13	a mãe tava trabalhando muito e falou: -cheeeeeeeeeegaaaaaa ¹³
MS_H4	EDR14	ela foi perguntar ao leão leão como eu posso voar[?]
MS_H8	EDR34	o vulcão disse bem alto – esse é o seu castigo
MS_H8	EDR40	o dragão pediu ao sol obrigada por ter mim dado um pouco do fogo
Grupo 2: DD (sem verbo introdutor e/ou incisa)		
IN_H6	EDR15	-que [?]
IN_H7	EDR30	Depois viu o Carlos chorando e Pedro perguntou: - porque você esta chorando ³⁰ . Porque furaram a minha bola ³¹
Grupo 3: DD acompanhado por incisa		
IN_H5	EDR9	você vai ter que andar 2 horas ⁸ ou vai ficar de castigo [,] a mãe má falou ⁹
IN_H7	EDR37	tudo bem falou Pedro ³⁷ eu te dou a minha ³⁸ [,] mas só se você me der mil cruzeiros ³⁹

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

No Grupo 1, os EDD são acompanhados por sintagma introdutor e fala reportada. No conjunto dos cinco ME de Isabel e Nara, têm-se sintagmas constituídos pelos verbos falar (9 ocorrências), perguntar (3 ocorrências), responder (1 ocorrência), cantar (1 ocorrência) no pretérito perfeito, além de locução verbal formada por verbo auxiliar (começar) no pretérito perfeito e verbo principal (rir) no infinitivo – “começar a rir”. Em Marília e Sofia, há 4EDD formados com o verbo dizer e 1EDD com o verbo pedir, ambos no pretérito perfeito.

Em Isabel e Nara, o léxico da fala dos personagens remete a temas familiares e aos contos de fadas. Além disso, as falas curtas, duplicações de letras e presença de pontuação parecem apontar interferência das HQ na construção do DD, particularmente em *A Família F atrapalhada* (IN_H6). Entretanto, os ME da dupla são igualmente influenciados pela escritura de narrativas destituídas de imagens. Isto é, nas HQ, as falas dos personagens são delimitadas, predominantemente, por balões; nos ME da díade não há balões, sendo os atos enunciativos sinalizados por mudanças pronominais, verbais e presença de verbos *dicendi*.

Quanto à disposição dos EDD na folha de papel, há aqueles em que sintagma introdutor e fala reportada ocupam a mesma linha (IN_H1_EDR1) ou linhas diferentes (IN_H6_EDR13), EDD introduzidos por dois-pontos e travessão (IN_H6_EDR15), apenas por travessão (MS_H7_DR34), EDD sem pontuação (IN_H4_EDR4, MS_H4_EDR14).

No Grupo 2, os EDD não possuem verbo introdutor e/ou incisa. Já o Grupo 3 é formado por dois enunciados com incisa. No EDR9, “você vai ficar de castigo [,] a mãe má falou”, tem-se a estrutura sujeito + verbo. Por sua vez, em “tudo bem falou Pedro” (EDR36), a incisa

apresenta estrutura descrita em Laurent; Delaunay (2012), a saber, inversão entre verbo e sujeito. Nos Grupos 2 e 3, os EDD podem ser ou não acompanhados por pontuação.

Durante a leitura do artigo *Discurso direto nas narrativas ficcionais escolares: marcas e significação* (BORÉ, 2012)¹⁰⁷, chamou-nos atenção o frequente uso da incisa pelos alunos franceses, invertendo sujeito e verbo.

A discussão referente à incisa envolve diferenças estruturais entre as Línguas Francesa e Portuguesa. Neste momento, restringimo-nos a destacar que, para os francófonos, a inversão é uma regra gramatical que define a própria incisa – “proposição incisa [é] uma proposição formada por um verbo e por um sujeito inverso, e que serve para atribuir as falas (ou os pensamentos) a um outro locutor” (LAURENT; DELAUNAY, 2012, p. 300, grifos dos autores)¹⁰⁸. Na Língua Portuguesa, esta atribuição de falas (ou pensamentos) a um outro locutor pode ser realizada com a (não) inversão entre sujeito e verbo, como se observou tanto nos ME de Isabel e Nara (EDR9 e EDR36), quanto nos extratos de contos etiológicos disponibilizados.

Quadro 45 - Incisas em contos etiológicos brasileiros

Quadro 27 Figura 7	você viu um pedaço da minha comida que caiu aqui? – ele perguntou . - o tempo é um lugar tão sagrado como as árvores cultuadas pelos povos que habitam a floresta. Ninguém vai ter coragem de mexer ali – opinou o rato . - É mesmo – apoiou o gato .
-------------------------------------	---

Fontes: Zatz; Abreu (2010, grifos nossos) e Barbosa (2004, grifos nossos), respectivamente.

Em Isabel e Nara, predominam as estruturas VID + DD e DD. No sintagma introdutor, tem-se sujeito explícito constituído por pronome (ele, ela), nome do personagem (Pedro, Daniel), artigo acompanhando substantivo (A mãe) ou adjetivo (A espuleta). Quanto ao tempo e modo verbal, há apenas o pretérito perfeito do modo indicativo, assim como em Marília e Sofia. Quanto à estrutura, nesta última díade identificamos apenas VID + DD, sendo o sintagma introdutor formado por pronomes (ela, ele) e personagem (O vulcão).

A estrutura VID + DD é recorrente nas duplas. As alunas, no entanto, diferem quanto ao verbo utilizado. Em Isabel e Nara há o verbo falar; em Marília e Sofia, dizer – verbos com valores semânticos próximos. Existe ainda uma diferença quantitativa entre Isabel/Nara (39EDD) e Marília/Sofia (5EDD). Apesar desta diferença, em ambas as díades, o sintagma introdutor é formado por sujeito explícito e verbo no pretérito perfeito. A pontuação aparece, igualmente, nas últimas produções destas alunas, sendo mais intensa em Isabel e Nara.

¹⁰⁷ Em Francês « Le discours direct dans des écrits fictionnelles scolaires, marques et signification ».

¹⁰⁸ « Dans ces deux derniers cas, on utilise une **proposition incise**, c’est-à-dire une proposition formée d’un verbe et d’un sujet inversé, et qui sert à attribuer les paroles (ou les pensées) à un autre locuteur ».

7.2 Discurso indireto em manuscritos escolares

No conjunto dos ME de Isabel e Nara, só houve a identificação de DI em *A mãe má* (IN_H5) – “um dia a filha [...] pediu para a mãe má que levasse ela para escola”. Este EDI possui estrutura VID + DI, estando o verbo pedir no pretérito perfeito do modo indicativo. Em Marília e Sofia há 18EDI. Abaixo, estruturas, verbos e tempos verbais utilizados pelas alunas.

Tabela 4 - EDI nos ME de IN e MS: estruturas, verbos e quantidades

EDI nos manuscritos de Isabel e Nara			
	VID + DI	VID + DI+ iVD	Total
IN_H5	Pedir (PP)		1
EDI nos manuscritos de Marília e Sofia			
MS_H1	Dizer (PP)		1
MS_H3	Pedir (PP)		3
	Perguntar (PP)		
MS_H4	Dizer (PP)		3
	2 Dizer (PP)		
	Ir (PP) + perguntar		
MS_H5	Dizer (PP)		1
MS_H6	Ter (PI) ¹⁰⁹ + perguntar		5
	Perguntar (PP)		
	3 Dizer (PP)		
MS_H7	Mandar (PP)		1
MS_H8	2 Dizer (PP)	Pedir (PP) e dizer (PP)	4
	Perguntar (PP)		
Total	17	1	18

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Os EDI estão agrupados nas estruturas VID + DI e VID + DI+ iVD, predominando a primeira. Na outra face desta recorrência, temos “a lebre ficou com ele **para dizer da** nova casa do esquilo”. Este EDR também possui a estrutura VID + DI, embora sua sintaxe não seja frequente. Durante a leitura da história para o professor, este enunciado foi rasurado.

Semelhante ao realizado na análise dos EDD (Cf. Quadro 42), o Quadro 44 organiza os EDI em dois grandes grupos, exemplificando-os a partir de enunciados extraídos dos manuscritos de Isabel/Nara e, sobretudo, de Marília/Sofia.

Quadro 46 - EDI nos manuscritos de Isabel/Nara e Marília/Sofia

(Continua)

Grupo 1: Sujeito + VID + conteúdo da fala reportada (VID + DI)			
MS_H1	EDR3		a cobra disse que ia competir
MS_H4	EDR15		ele disse que ela não sabia bater as asas
MS_H3	EDR12	Dizer (PP)	[o leão] disse para o coelho para pular em vez de andar
MS_H8	EDR38		o sol disse não porque ele não podia sair de lá
MS_H6	----		a lebre ficou com ele para dizer da nova casa do esquilo
MS_H3	EDR9	Perguntar (PP)	o coelho perguntou para todos os animais da floresta como ele podia andar

¹⁰⁹ Pretérito imperfeito. A sigla PI é utilizada apenas em Gráficos, Quadros e Tabelas.

EDI nos manuscritos de Isabel/Nara e Marília/Sofia (Conclusão)			
MS_H6	EDR21		o esquilo perguntou a lebre [onde tinha uma casa com comida]
MS_H4	EDR16		[ela] foi perguntar ao leão de novo para saber se ela já podia voar
MS_H6	EDR19		o esquilo tinha perguntado para o leão onde tinha uma casa com comida
IN_H5	EDR6	Pedir (PP)	a filha [...] pediu para a mãe má que levasse ela para escola
MS_H3	EDR8		um homem que pediu para beber uma poção mágica
MS_H8	EDR25	Mandar (PP)	o mestre mandou eles fazerem uma escola
Grupo 2: DI acompanhado por incisa (VID + DI + iVD)			
MS_H8	EDR33	Dizer (PP) e Pedir (PP)	o dragão pediu para o sol para emprestar um pouco do seu fogo, o dragão disse para o vulcão

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

No Grupo 1, o EDI é composto por sujeito, verbo introdutor e fala reportada. Ao subdividirmos este grupo a partir dos verbos empregados, o primeiro subgrupo é formado pelo verbo dizer no pretérito perfeito seguido pelo “que” (MS_H1_EDR3), “para” (MS_H3_EDR12) ou ainda com ausência destes (MS_H8_EDR38). Quanto à fala reportada, de forma geral, o verbo se encontra no pretérito imperfeito (ia, sabia, tinha, podia).

O segundo subgrupo é representado pelo verbo perguntar, havendo variação entre o uso das preposições “para” (MS_H3_EDR9) e “a” (MS_H6_EDR21). Nestes enunciados (MS_H3_EDR9 e MS_H3_EDR21), o verbo está no pretérito perfeito. Nos demais, ele compõe locução verbal (MS_H4_EDR16 e MS_H6_EDR19) com os verbos ir e ter no pretérito imperfeito, respectivamente. Esta variação não foi identificada quando houve utilização dos verbos dizer ou pedir. Isto é, não identificamos as locuções “foi pedir, foi dizer, tinha dito, tinha pedido”. Em menor frequência, têm-se a ocorrência dos verbos pedir (IN_H5_EDR6 e MS_H3_EDR8) e mandar (MS_H8_EDR25) no pretérito perfeito.

No Grupo 2, tem-se a utilização de incisa. Todavia, o EDR “um dia o **dragão pediu para** o sol para emprestar um pouco do seu fogo [,] o **dragão disse para** o vulcão”, possui tanto verbo introdutor, quanto de incisa. Ele apresenta a estrutura VID + DI + iVD.

7.3 Discurso narrativizado em manuscritos escolares

Nos ME de Isabel e Nara, houve a identificação de 2EDN, ambos em *Os três irmãos* (IN_H8) – “os irmãos não gostavam dela” (EDR41) e “eles [...] avisaaaram para não esconder a bola” (EDR42); em Marília e Sofia, têm-se 17EDN distribuídos em sete textos da díade.

Quadro 47 - EDN nos manuscritos de Isabel/Nara e Marília/Sofia

(Continua)

EDN nos manuscritos de Isabel e Nara				
História	Escreveu	Enunciados		
IN_H8	Nara	EDR41	os irmãos não gostavam dela	Gostar (PP)
		EDR42	eles [...] avisaaaram para não esconder a bola	Avisar (PP)

EDN nos manuscritos de Marília e Sofia				(Conclusão)
MS_H1	Sofia	EDR1	a girafa não gostou	Gostar (PP)
		EDR2	a cobra [...] foi falar com a girafa	Ir (PP) + Falar
		EDR4	a girafa não queria competir	Querer (PI)
		EDR5	a cobra impediu	Impedir (PP)
		EDR6	a girafa não gostou disso	Gostar (PP)
MS_H2	Sofia	EDR7	eles souberam que ia ter uma guerra	Saber (PP)
MS_H3	Marília	EDR10	ninguém sabia	Saber (PI)
		EDR11	o leão sabia	Saber (PI)
MS_H4	Marília	EDR13	a galinha não podia voar [,] mas ela queria	Querer (PI)
MS_H7	Sofia	EDR26	eles não sabiam o que era escola	Saber (PI)
		EDR27	um homem foi ensinar o que era escola	Ir (PP) + Ensinar
MS_H8	Marília	EDR28	ele ensinou o que era escola	Ensinar (PP)
		EDR30	eles aprenderam várias línguas	Aprender (PP)
		EDR31	o rei ensinou uma nova língua que era a língua dos macacos ³¹	Ensinar (PP)
		EDR32	e outras línguas que eram dos humanos ³²	Ensinar (PP)
		EDR36	o dragão gritou	Gritar (PP)
		EDR39	o dragão ficou sem voz de tão alto que tava falando	----

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Authier-Revuz (1993, 2001) estabelece dois critérios para que um enunciado possa ser considerado pertencente ao campo do DR – possuir traço semântico de dizer e informação mínima sobre o que teria sido dito pelo locutor/personagem. Partindo destes critérios e das reflexões de Jonasson (2003), estabelecemos três graus para o DN. O Quadro 48 recupera-os, agrupando todos os EDN identificados nos ME de Isabel/Nara e Marília/Sofia.

Quadro 48 - Graus do EDN no conjunto dos ME de Isabel/Nara e Marília/Sofia

Grau 1: Indicação do ato de fala com conteúdo mínimo de “e”			
IN_H8	EDR42	eles [...] avisaaaram para não esconder a bola	
MS_H2	EDR7	eles souberam que ia ter uma guerra	
MS_H7	EDR26	eles não sabiam o que era escola	
MS_H7	EDR27	um homem foi ensinar o que era escola	
MS_H7	EDR28	ele ensinou o que era escola	
MS_H7	EDR31	o rei ensinou uma nova língua que era a língua dos macacos ³¹ e outras	
	EDR32	línguas que eram dos humanos ³²	
Grau 2: Indicação de ato de fala, mas sem explicitação de conteúdo mínimo de “e”			
MS_H1	EDR2	a cobra [...] foi falar com a girafa	
MS_H1	EDR4	a girafa não queria competir	
MS_H1	EDR5	a cobra impediu	
MS_H3	EDR10	ninguém sabia	
MS_H3	EDR11	o leão sabia	
MS_H7	EDR30	eles aprenderam várias línguas	
MS_H8	EDR36	o dragão gritou	
MS_H8	EDR39	o dragão ficou sem voz de tão alto que tava falando	
Grau 3: Formas interpretativas			
IN_H8	EDR41	os irmãos não gostavam dela	
MS_H1	EDR1	a girafa não gostou	
MS_H1	EDR6	a girafa não gostou disso	
MS_H4	EDR13	a galinha não podia voar[,] mas ela queria	

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Os enunciados com Grau 1 possuem os dois critérios delineados por Authier-Revuz (1993), assemelhando-se a “eles falaram de teatro” e “Paulo evocou sua juventude”. Em Isabel e Nara, há 1EDN formado pelo verbo avisar no pretérito perfeito. Em Marília e Sofia, os 5EDN são constituídos pelos verbos saber (MS_H2_EDR7 e MS_H7_EDR26) e ensinar (MS_H7_EDR27, MS_H7_EDR28, MS_H7_EDR31 e MS_H7_EDR32) nos pretérito perfeito (EDR7, EDR27, EDR28, EDR31 e EDR32) e imperfeito (EDR26). Nesta díade, também houve a identificação de locução verbal – “foi ensinar” (MS_H7_EDR27).

No Grau 2, os EDR comportam indicação de ato enunciativo, mas há ausência do que teria sido dito pelo personagem – “a cobra foi falar com a girafa” (MS_H1_EDR2) e “o dragão ficou sem voz de tão alto que tava falando” (MS_H8_EDR39). Este grupo é formado por 8EDN, que se aproximam de enunciados como “eles falaram durante duas horas”, utilizados por Authier-Revuz (1993, p. 10-11) para ilustrar casos não pertencentes ao DR. Com Grau 3, encontram-se os enunciados classificados enquanto DN a partir do conjunto textual.

7.4 Disparidades nas formas de discurso reportado

As produções de Isabel/Nara e Marília/Sofia apresentam as três formas de DR, apesar de constarem em frequências opostas. Nos ME da primeira díade, constam 39EDD, 2EDN e 1EDI. Em Marília e Sofia os resultados são inversos: 18EDI, 17EDN e 5EDD.

Esta disparidade nas categorias de DR parece estar relacionada a uma diferença de gênero existente entre as díades. Marília e Sofia escreveram contos etiológicos, gênero de natureza narrativo-ficcional que demanda do discente explicar características de animais de forma imaginária, por exemplo. De seu lado, Isabel e Nara produziram histórias que remetiam, sobretudo, aos contos de fadas e às HQ, gêneros que não requerem uma explicação.

Ao contrário de Isabel e Nara que não leram histórias que as inspiraram diretamente, mas combinaram “várias histórias, não imediatamente presentes em sua memória de trabalho” (BORÉ, 2016)¹¹⁰, Marília e Sofia escutavam a leitura de contos etiológicos semanalmente ou, em algumas situações, de forma imediatamente anterior à escritura. Remetendo-nos, de modo preciso, a este aspecto, chamou-nos atenção a recorrência de EDI e EDN nos ME desta díade, apesar dos contos lidos para as alunas apresentarem, aparentemente, frequência de EDD.

¹¹⁰ Esta referência remete ao exame de qualificação deste texto.

Sobre este ponto, seguem reflexões desencadeadas a partir de diálogo estabelecido com Boré (2016) durante banca de qualificação. Na ocasião, a autora reafirmou que o diálogo seria “motor da invenção” (2010) e particularizou o DD e o DI no âmbito narrativo:

Segundo certas proposições de meus trabalhos (2010), o diálogo é “o motor da invenção” e se apresenta, em primeiro lugar, sob a forma de DD. Mas, quando ele é retomado, em uma segunda versão, o material imaginado para construir a ficção já é conhecido: não é, portanto, mais necessário que a primeira narrativa conhecida em DD seja retomada *sob a mesma forma*. O DI é, formalmente, inteiramente do lado do L [locutor] (ou N [narrador]) que o reformata a sua maneira, e eventualmente resume ou condensa seu pensamento (BORÉ, 2016, grifos da autora)¹¹¹.

Quiçá, a frequência de EDI e EDN nas histórias da dupla esteja relacionada ao fato das alunas retomarem os textos lidos¹¹². Ou seja, como Marília e Sofia já conheciam o material imaginado para construir a ficção, elas o reformularam utilizando DI e DN. Concordamos, então, com Boré (2016) que a frequência do EDI e do EDN parece estar associada a invenção de histórias “a partir de uma versão lida recentemente”. A esta pontuação, retomamos a hipótese que a presença mínima de EDD, bem como a recorrência de EDI e EDN, também esteja relacionada à escritura dos contos, que apontam para a necessidade de narrar e explicar.

Tabela 5 - Quantidade de palavras e frequência dos EDR nos ME de IN

	Data	Escreveu	Título da história	Manuscritos escolares				Total
				Quantidade de palavras	DD	DI	DN	
H1	26/02	Isabel	A princesa e a pedra encantada	84	1	---	---	1
H2	02/04	Isabel	O guarda-roupa mágico	58	---	---	---	---
H3	29/05	Nara	Em uma casa na floresta	98	---	---	---	---
H4	12/06	Nara e Isabel	A menina espulete	60	4	---	---	4
H5	17/08	Isabel	A mãe má	116	6	1	---	7
H6	28/09	Nara	A família F atrapalhada	64	10	---	---	10
H7	28/10	Isabel e Nara	“Pedro e seus pensamentos”	312	18	---	---	18
H8	25/11	Nara	Os três irmãos	66	---	---	2	2
Total				858	39	1	2	42

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

¹¹¹ « Selon certaines propositions de mes travaux (2010) le dialogue est “le moteur de l’invention” et se présente en premier lieu sous forme de DD. Mais quand il est repris, dans une seconde version, le matériau imaginé pur construire la fiction est désormais connu : il n’est donc plus nécessaire que le premier récit connu au DD soit repris *sous la même forme*. Le DI est, formellement, entièrement du côté de L (ou N) qui le reformate à sa guise, et éventuellement résume ou condense sa pensée ».

¹¹² Esta relação entre texto lido e texto escrito pôde ser observada mediante a semelhança entre ME e contos lidos em sala de aula. Contudo, ressaltamos, que se trata de semelhanças com diferenças. Ou seja, embora os ME apresentem possíveis traços de contos lidos, eles possuem enredos diferentes, por exemplo.

Ao lado das diferentes frequências entre os EDD e EDI e EDN, perguntamo-nos o porquê da alta incidência de EDD nos ME de Isabel e Nara, precisamente, em “*Pedro e seus pensamentos*” (IN_H7) e *A família F atrapalhada* (IN_H6) – narrativas que apresentam 28EDD, de um total de 39EDD. Conforme Kerbrat-Orecchioni, “as perguntas têm mais que outros [sinais de natureza verbal] a vocação de solicitar um encadeamento imediato” (2006, p. 47), o que poderia explicar a incidência de EDD nas referidas histórias.

Em “*Pedro e seus pensamentos*”, o narrador delineou o cenário narrativo e introduziu cinco personagens (Pedro, Juca, Daniel, Carlos e Tati) que dialogavam através de perguntas e respostas antecedidas por verbos introdutórios – “falar, perguntar, responder”. Em *A família F atrapalhada* também havia perguntas e respostas, embora os personagens dialogassem diretamente. Isto é, as falas de Fina, Fumo e Fim não foram introduzidas pelo narrador como aconteceu na H7 – “Pedro perguntou: - por que você está chorando [?]” (EDR27) e “Daniel respondeu: - é porque eu não tenho lápis e papel para ir para escola” (EDR28).

A frequência do EDD nos ME da dupla parece estar igualmente associada à quantidade de personagens e ao modo pelo qual a história foi elaborada (perspectiva narrativa). Diferente de *A Família F atrapalhada* (H6_10EDD_64 palavras), “*Pedro e seus pensamentos*” (H7_18EDD_312 palavras), *A mãe má* (H5_6EDD_116 palavras), *A menina espulete* (H4_4EDD_60 palavras) e *A princesa e a pedra encantada* (H1_1EDD_84 palavras) tiveram a figura marcante do narrador no desenrolar narrativo, além de poucos diálogos subsequentes.

As H4 e H5, por exemplo, possuem dois personagens, mas extensões textuais e quantidades diferentes de EDD. Estas diferenças parecem residir na forma de apresentação do DD. Na H4, há uma sequência de EDD “A mãe falou quem quebrou meu vaso e a espoleta falou eu e começou a rir AAA”, o que não aconteceu na H5, onde as falas dos personagens foram introduzidas, pelo narrador, no desenrolar narrativo. Quando as histórias são mais curtas, porém dialogais, há maior número de EDD. Foi o que aconteceu em *A família F atrapalhada* (IN_H6) e, em menor medida, em *A menina espulete* (IN_H4).

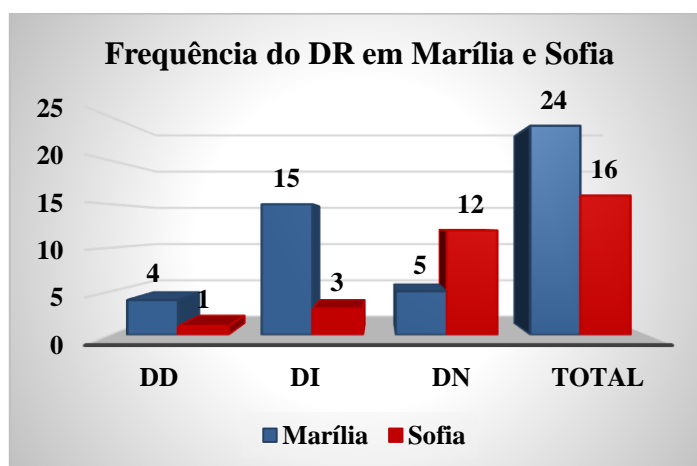
Em Isabel e Nara, os EDR estão concentrados nas H6 e H7. Em Marília e Sofia, há EDR em todos os ME, seja sob a forma de EDD, EDI ou EDN. Nesta díade, tem-se igual constância na extensão de seus textos, ao contrário de Isabel e Nara, onde a H7 é constituída por 321 palavras, de um total de 858. Logo, 546 palavras são distribuídas entre sete histórias. A parte estas especificações, as díades apresentam semelhanças quanto ao número de palavras em seus ME e quanto à frequência de DR: o conjunto dos textos de Isabel e Nara apresenta 858 palavras e 42DR. Em Marília e Sofia, os 40DR são distribuídos em 968 palavras. Foi nas formas de DR que houve contraste entre as duplas, como já discutido.

Tabela 6 - Quantidade de palavras e frequência dos EDR nos ME de MS

	Data	Escreveu	Título da história	Quantidade de palavras	Manuscritos escolares			Total
					EDD	EDI	EDN	
H1	20/04	Sofia	Porque a girafa tem o pescoço longo	123	---	1	5	6
H2	03/05	Sofia	Porque os pássaros voam	90	---	---	1	1
H3	07/05	Marília	Por que o coelho pula	77	---	3	2	5
H4	21/05	Marília	Por que a galinha tem asa, mas não voa?	103	1	3	1	5
H5	28/05	Sofia	Por que a bruxa é má?	112	---	1	---	1
H6	04/06	Marília	Por que o esquilo gosta de nozes	140	1	5	---	6
H7	11/06	Sofia	Como surgiram as palavras	143	1	1	6	8
H8	13/06	Marília	Porque o sol brilha	180	2	4	2	8
Total				968	5	18	17	40

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Considerando os EDR dos ME de Marília e Sofia, o gráfico abaixo indica a quantidade de DD, DI e DN por aluna, mostrando maior frequência de DR nos textos escritos por Marília.

Gráfico 1 - Frequência do EDR nos manuscritos de Marília e Sofia

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Durante análise, observamos a recorrência de EDN nas histórias escritas por Sofia, bem como a frequência de EDD e EDI nos contos produzidos por Marília. No primeiro caso, os textos estão, predominantemente, na voz do narrador – “Há muito tempo os pássaros não voavam. De repente eles souberam que ia ter uma guerra” (MS_H2_DR7). De seu lado, quando escreve, Marília faz com que os personagens dialoguem, mesmo que sob a forma de DI, havendo maior “nitidez” no que teria sido dito pelo personagem.

Este resultado parece estar igualmente associado a uma característica da dupla. Conforme delimitação metodológica (Cf. Seção 3), a cada semana de produção mudava-se quem ditava e quem escrevia. De forma geral, os alunos responsáveis por escrever falam mais durante combinação e inscrição da história. Em Marília e Sofia, temos esta característica.

Todavia, nesta díade, é ainda mais evidente o fato de Marília tomar a frente na combinação do que será escrito, independentemente de ser ela a responsável ou não por escrever.

Em situação de escritura colaborativa, é delicado afirmar quem é o responsável pela construção de um EDR, uma vez que a fala de um aluno pode desencadear a emergência deste discurso na fala do outro. No entanto, ao considerarmos a enunciação do DR propriamente dita, pudemos observar que quando Marília não o enunciava, dificilmente Sofia fazia-o. A título de exemplo. Durante a combinação de *Por que a bruxa é má?* (H5_MS), Marília sugeriu o que poderia ser escrito sem um único DR. Sofia diz, então, que elas já podem chamar o professor, que as entrega papel e caneta. Contudo, na inscrição da história:

Quadro 49 - EDI em *Por que a bruxa é má?* (MS_H5)

Rubrica (31:46 – 33:11)	
Marília e Sofia estavam nos momentos finais da escrita de <i>Por que bruxa é má?</i> Quando Marília enunciou o DI que foi, na sequência, escrito por Sofia.	
Diálogo	
374. MARÍLIA	E (Sofia passa a mão no rosto, fecha os olhos e faz movimento com a boca, movimentos semelhantes aos que se faz quando se está sem paciência) depois os amigos foram dizer a todo mundo que tinha uma, mais uma bruxa, na, no mundo , vai. E os sapos foram começar a dizer [] espalhando que ia ter mais, sapos []::: disseram para todos []::: que tinha mais uma bruxa , que tinha, que, tinha bruxa...
375. SOFIA*	(Nesta situação, os símbolos de sobreposição estão sendo utilizados para indicar os momentos em que Sofia está escrevendo. Na sequência dos símbolos, Sofia escrevendo [e os], [sapos], [disseram], [que]). (Após a fala de Marília) ...uma bruxa...
376. MARÍLIA	...no mundo...
377. SOFIA*	(Escrevendo [que tinha uma bruxa no mundo]). E é (Falando e escrevendo [e é]) por isso que a bruxa é má.

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

O único EDI que consta no ME, “os sapos disseram que tinha uma bruxa no mundo” foi posto na cadeia sintagmática por Marília. Movimento semelhante foi identificado em *Porque a girafa tem o pescoço longo* (H1_5EDN) e *Como surgiram as palavras* (H7_6EDN). Nestas histórias, Sofia escreveu o que Marília ditou.

Os ME de Marília e Sofia possuem frequência de EDN (Cf. Tabela 6), o que pode estar relacionado ao fato das alunas terem produzido suas histórias “a partir de uma versão lida recentemente” (BORÉ, 2016). No caso em questão, as H1 e H7 remetem aos contos *O pescoço da girafa* e *Como surgiram as palavras* (Cf. Seção 1 e Seção 5).

A situação didática entre Isabel/Nara e Marília/Sofia não foi exatamente a mesma, o que permitiu delinear as explicações referente às disparidades nas formas de representação do DR (EDD, EDI ou EDN). Para aprofundar a questão, seria necessário fazer uma análise destas diferenças (necessidade de encontrar explicação nos contos etiológicos, por exemplo), discutindo os recursos cognitivos e linguísticos mobilizados pelas díades durante a escritura.

Seria igualmente necessário aprofundarmos a relação entre gênero textual, construção do EDR e subjetividade discente, o que será feito em pesquisas futuras.

A terceira parte deste trabalho condensou a análise do EDR em ME, destacando estruturas, pronomes, verbos e tempos verbais dos EDR registrados nos ME de Isabel/Nara (Seção 4) e Marília/Sofia (Seção 5). A Seção 6 apresentou as similaridades e as diferenças nas formas pelas quais estas díades representam-no em suas histórias. Contudo, o produto textual não permite aprofundar o que antecedeu e interferiu na escritura de cada EDR. Possuindo por objetivo aprofundar discussão sobre a gênese do EDD, EDI e EDN, a quarta e última parte deste estudo analisa a gênese criativa e textual destas formas de DR através do retorno ao registro fílmico do processo de escritura em ato.

Parte 4

Discurso reportado em
processos de escritura em ato

8 GÊNESE DO DISCURSO REPORTADO EM ISABEL E NARA

Os traços manuscritos do processo de escritura são preciosos, no que eles dão acesso ao desenrolar das operações de escritura no tempo. Mas eles são lacunares: apenas uma parte do processo deixa traços sobre o suporte escrito, o resto é irremediavelmente perdido, ou em todo caso reconstituído de maneira conjectural e parcial. Estas lacunas são integralmente preenchidas pelas técnicas de registro recentes (LEBRAVE; GRÉSILLON, 2001)¹¹³.

A leitura do ME permite a identificação de problemas ortográficos, de coerência, além de termos a impressão de que o texto foi escrito diretamente, sem grandes dificuldades. Contudo, ao recuperarmos seu processo de escritura, deparamo-nos com intensos diálogos sobre a escolha do título e enredo da história, reformulações nas falas dos personagens. Isto é, o ME guarda movimentos enunciativos que, apesar de nele fazerem efeito, necessitam do retorno ao processo de escritura em ato para serem melhores compreendidos e aprofundados.

As seções anteriores centraram-se nos EDR registrados no ME. Em sua quarta parte, este estudo recupera a gênese textual destes EDR em Isabel/Nara (Seção 7) e Marília/Sofia (Seção 8). A Seção 9 apresenta as semelhanças e diferenças nas formas de manifestação do EDR no oral e suas formas de representação na folha de papel, destacando EDD no processo que passaram a ser EDI ou EDN no ME ou vice-versa. É com o olhar genético “por detrás dos bastidores da criação” que investigamos a construção coenunciativa do DR em ME. Antes de iniciarmos as análises, diz-nos Grésillon (2007, p. 40-41):

[...] a crítica genética é, de fato, submetida aos limites materiais, empíricos e históricos que impõe seu objeto. Ela só é possível – é preciso lembrar? – quando existem traços escritos de sua gênese. Essa limitação objetiva lhe serve de resguardo contra qualquer especulação abstrata sobre a criação e assegura-lhe uma preciosa base dentro do real do espaço literário [...] um terceiro limite intervém, mais pesado ainda: contra qualquer desejo de totalidade, contra qualquer investigação da origem, resta que a transmissão mais completa é apenas a parte visível de um processo cognitivo mil vezes mais complexo e que a origem enquanto tal, o nascimento de um projeto mental, é inatingível.

Mesmo recorrendo à memória da escritura, isso não significa que possamos restituir por completo a gênese de um texto, pois “a reconstrução genética é questão de probabilidade, não de certeza” (GRÉSILLON, 2007, p. 42). Neste trabalho, esta restituição é feita através dos traços materiais, sejam eles gráficos, auditivos, visuais deixados nos ME e nas filmagens. Com

¹¹³ « Les traces manuscrites du processus d'écriture sont précieuses, en ce qu'elles donnent accès au déroulement des opérations d'écriture dans le temps. Mais elles sont lacunaires : seule une partie du processus laisse des traces sur le support de l'écrit, le reste est irrémédiablement perdu, ou en tout cas reconstitué de manière conjecturale et partielle. Ces lacunes sont intégralement comblées par les techniques d'enregistrement récentes ».

estas palavras, investiguemos a construção dos EDR em ME. Iremos vê-los em estado nascente, quando ainda não haviam sido escritos, tentando trilhar percursos lexicais, sintáticos e semânticos de sua combinação oral à linearização no produto textual.

8.1 Discurso direto em *A princesa e a pedra encantada*

Esta seção está subdividida em duas partes: 1) gênese textual do EDD “ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um” (*A princesa e a pedra encantada*, H1_EDR1); 2) construção coenunciativa e inscrição dos EDN – “os irmãos não gostavam dela” (H8_EDR41) e “eles [...] avisaaaaram para não esconder a bola” (H8_EDR42), ambos de *Os três irmãos*.

Quadro 50 - EDD em *A princesa e a pedra encantada* (IN_H1)

1.	A PRINCESA E A PEDRA ENCANTADA
2.	ERA UMA VEZ UM PRÍNCIPE E UMA PRINCE-
3.	SA QUE MORAVA[M] NUM PALÁCIO [.] UM DIA
4.	O PRÍNCIPE E A PRINCESA ESTAVA[M] PASSEAN-
5.	DO [.] O PRÍNCIPE ESTAVA ANDANDO
6.	E TROPEÇOU NUMA PEDRA.
7.	E VIROU NUMA PEDRA E A
8.	PRINCESA TROPEÇOU NUMA PE ^D RA
9.	E VIROU UMA PEDRA [.] DEPOIS
10.	VEIO UM SOLDADO E TROPEÇOU E
11.	VIROU UMA PEDRA E ELE
12.	FALOU NÓS VAMOS TER QUE DAR
13.	DEZ BEIJOS EM CADA UM [.]¹ ELES
14.	DERAM DEZ BEIJO[S] E VIVERAM
15.	FE[LIZES] PARA SEMPRE NO PALÁCIO
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	FIM

Fonte: L'ÂME, Dossiê Vila, 1992.

A H1 foi produzida por Isabel e Nara em 26/02/1992. Neste dia, a princípio, o professor pediu a todos os alunos que se sentassem em forma de roda e, posteriormente, explicou-lhes que deveriam escrever uma história a partir do título *A princesa e a pedra encantada*. Na sequência, perguntou-lhes o que poderia ser escrito. Neste momento de roda de conversa entre professor e alunos, Isabel diz:

Quadro 51 - EDD enunciado durante roda de conversa (IN_H1)

Rubrica (02:38-02:55)	
Isabel sugerindo uma história a partir do título <i>A princesa e a pedra encantada</i> . Como alguns alunos falavam ao mesmo tempo em que a aluna, temos Segmentos Incompreensíveis (SI) em sua fala.	
Primeira sugestão de Isabel	
46. ISABEL	A princesa tava lá andando e ela tropeçou numa pedra. Daí ela, ela... ela viu a pedra encantada e acha que... que ela tá rica. Daí pegou pra ela. Depois (SI) correndo atrás da pedra (SI).
Rubrica (11:58-13:00)	
Isabel diz haver uma possibilidade de história no turno 178, mas não chega a dizê-la, pois a professora e os alunos falam ao mesmo tempo. No turno 190, a professora pede silêncio aos alunos para que Isabel fale.	
Segunda sugestão de Isabel	
191. ISABEL	(Falando enquanto a professora pede a dois alunos que façam silêncio) Não. Éé. (Sala em relativo silêncio) Não. É uma história que eu inventei que pode ser assim. Era uma vez o, o, o [] um príncipe, né?!... que namorava uma princesa. Daí te... teve um dia... daí que ele tro...peçou num... numa... numa...numa... [] numa pedra e bateu lá na cabeça... e virou uma pedra... uma pedra normal. Daí... depois veio outra pessoa... bateu. Hã. Daí veio a princesa... bateu... a cabeça e virou uma pedra. Daí os dois ficaram uma pedra encantada. Daí [] (Outros alunos falando ao mesmo tempo. Professor interrompendo e pedindo para deixarem Isabel terminar).
198. ISABEL	(Após o professor pedir aos alunos que escutem Isabel, a aluna conclui sua história) Daí um soldado... e falou... e viu a pedra... e falou assim... o único jeito que vocês podem sair daqui é um dar um beijo no outro . Daí eles deram e voltaram à forma humana.

Fonte: L'ÂME, Dossiê Vila, 1992.

A roda de conversa durou 16 minutos e, na ocasião, Isabel sugeriu o que poderia ser escrito por duas vezes. Comparando suas falas, em sua segunda enunciação, a aluna preserva “a princesa tava andando e tropeçou numa pedra”, amplia sua sugestão e enuncia o primeiro EDD da narrativa (turno 198). Posterior a este momento, as duplas dirigiram-se às suas cadeiras para que pudessem combinar suas histórias.

Quadro 52 - Isabel e Nara combinando *A princesa e a pedra encantada* (IN_H1) (Continua)

Rubrica (17:58-19:08)	
Isabel e Nara estão sentadas uma ao lado da outra. Isabel, olhando para Nara, propõe o que pode ser escrito. Enquanto fala, a aluna muda entonação da sua voz e faz movimentos corporais. Nara olha para Isabel.	
Diálogo	
257. ISABEL	Era uma vez... um príncipe e uma princesa. Um dia o príncipe estava andando, andando. (Enfatizando “o príncipe”) O príncipe... tropeçou numa pedra e bateu a cabeça na árvore. E daí, então:: eles ficaram:: beem, eles... ele ficou uma pedra. Daí veio a princesa tropeçou na pedra dele, bateu a cabeça na árvore e também virou uma pedra. Daí veio um dos soldados deles... que veio:: tropeçou numa pedra e:: tropeçou numa:: nas pedras deles... bateu a cabeça...
258. NARA	...e virou uma pedra.
259. ISABEL	...e... e... virou outra pedra. Então, três pedras encantadas. Daí ele falou (Leve mudança de entonação, levantando o dedo indicador da mão direita e olhando para Nara) o único jeito da gente se sair... um dar um beijo no outro . Daí um:: a princesa deu um beijo no príncipe, o:: deu um beijo na princesa. Daí a princesa deu um beijo noo, nooo, noooo, noooo, no soldado. O soldado ganhou um beijo na:: daí o soldado. Viu?! Eles viveram felizes para sempre.
260. NARA	Ah, muito curtinha!
Rubrica (19:40-21:52)	

Do turno 261 ao 265, alunas falam sobre a extensão da história. No turno 266, Isabel dá uma nova sugestão. Em seguida, as alunas começam a escrevê-la na ME.

Diálogo estabelecido por Isabel e Nara durante combinação da história (Conclusão)	
266. ISABEL	<p>Ei, já sei outro! É um jeito mais comprido... que é assim. E daí, antes deles se beijarem eles vão pulando... até o reino deles... os castelos deles. Daí ele pergunta pro outro soldado (Falando como o Príncipe) qual é o jeito da gente sair daqui? (Fazendo a voz do Soldado do Castelo, respondendo. Isabel se movimenta de um lado a outro) <u>Bom¹. Eu não sei²</u>. (Voz normal) Daí ela fala. Daí, daí, daí:: u:: não! <u>Ele fala assim</u>, ele (Falando a voz do Soldado do Castelo, em tom mais alto. Isabel coloca a mão no rosto e faz feição de espanto) <u>Parem vocês!³ Quem são vocês?⁴</u> (Fazendo a voz do Príncipe e movimentando o braço três vezes ao falar príncipe, princesa e soldado) <u>Nós somos o príncipe, a princesa e o soldado⁵</u>. (Voz normal) Né? Daí... daí <u>ele fala assim</u> (Fazendo a voz do Soldado do Castelo) <u>o que que vocês viraram?⁶</u>. (Voz do Príncipe, respondendo. Isabel dá ênfase ao dizer “encantada” e, ao falar “uma pedra”, inclina levemente o rosto para o lado esquerdo remetendo ao sentido de algo negativo) <u>Uma pedra:: encantada⁷. Mas... não é...⁸:: não poder⁹:: num, não sabemos sair daqui¹⁰</u>. (Voz normal) Daí <u>eles falaram</u> (Tentando elaborar outra fala para o Soldado do Castelo ou para os personagens Príncipe, Princesa e Soldado) <u>Ah, não!¹¹ Outra coisa?¹² Outra:: o::¹³ ah, não!¹⁴ Vamos ter que... falar com alguém¹⁵</u>. (Voz normal) Daí <u>chamou o re... o rei¹⁶</u>. Daí <u>falou assim</u> (Fazendo a voz do Rei) <u>tem que poder falar¹⁷</u>. <u>Olha... o que eles viraram¹⁸</u>. (Fazendo a voz do Rei com surpresa) <u>Minha filha!¹⁹</u>. (Isabel rindo). (Voz normal) <u>Eles falaram²⁰, o rei falou</u> (Fazendo a voz do Rei) <u>minha filha!²¹</u>. (Voz normal) Daí::ele. Daí, depois. Daí. Äänn. Então. (Fazendo a voz da Princesa) <u>Pai você viu o que eu virei?²²</u>. (Voz normal) Daí ele foi lá e falou assim. Da... daí ele falou pro. Daí <u>ele falou assim</u> (Fazendo a voz do Rei. Isabel está com o dedo indicador da mão direita levantado. As pausas nesta fala são decorrentes dos momentos em que Isabel tosse) <u>eu já sei:: pra quem²³:: quem vai saber disso, o... o outro soldado²⁴</u>. (Voz normal) Daí foi lá no outro soldado e fa:: <u>e perguntou</u> (Fazendo a voz do Rei) <u>você sabe como que eles conseguiram isso?²⁵</u> (SI). Daí ele (Fazendo voz do Soldado) <u>ó!²⁶ Não!²⁷Nossa²⁸</u>. (Voz normal) Daí:: depois... eles:: depois disso daí eles falavam (Fazendo voz de personagem) já sei. Os... os [] outros soldados falam (Fazendo a voz dos Outros Soldados. Isabel faz gestos ao falar. Por exemplo, ao dizer “vão” Isabel levanta o braço esquerdo para frente) já sei. Daí, daí, daí. Já sei. [] Daí. Já sei!! Né?! Daí. (Fazendo a voz do Rei) <u>Como? Como?²⁹ Rápido!³⁰ u::</u> (Fazendo a voz dos Outros Soldados) antes da lua nascer... äänn. eles têm que se beijar um ao outro. (Fazendo a voz do Rei ou dos Outros Soldados) Rápido! Rápido!³¹Vão!³² (Ao falar “vão”, Isabel estica o braço horizontalmente o braço esquerdo). (Enquanto fala, “beija, beija um ao outro”, Isabel movimenta os braços rapidamente e muda voz) Daí ele... beija, beija, beija... um ao outro (Voz normal) dez vezes que tinha que dá, né? Um beijo na, um, dois:: [] até dez. Daí beijavam e pronto. Ficou melhor, não ficou? (Nara balança a cabeça positivamente. As alunas se levantam para ir buscar papel e lápis).</p>

Fonte: L'ÂME, Dossiê Vila, 1992.

Considerando roda de conversa e combinação da história, seguem movimentos enunciativos da constituição do DD escrito “ele falou nós vamos dar dez beijos em cada um”.

Quadro 53 - Gênese textual de “ele falou nós vamos dar dez beijos em cada um”

(Continua)

Manuscrito escolar		Verbo/ Tempo	Estrutura
L11_EDR1	Ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um	Falar (PP)	VID + DD
Processos de escritura em ato			
Roda de conversa			
EDR1_1.1	198. ISABEL	um soldado [...] falou assim... o único jeito que vocês podem sair daqui é um dar um beijo no outro	Falar (PP) VID + DD
Combinação da história			
EDR1_1.2	259. ISABEL	ele [soldado] falou o único jeito da gente se sair... um dar um beijo no outro	Falar (PP) VID + DD
EDR1_1.3	266. ISABEL	ele [príncipe] pergunta pro outro soldado qual é o jeito da gente sair daqui?	Perguntar (Presente) VID + DD

Construções enunciativas do EDD “ele falou nós vamos dar dez beijos em cada um” (Conclusão)				
EDR1_1.4	266. ISABEL	eles [soldados do castelo] falavam já sei	Falar (PI)	VID + DD
EDR1_1.5	266. ISABEL	os outros soldados falam já sei	Falar (Presente)	VID + DD
EDR1_1.6	266. ISABEL	antes da lua nascer [...] eles têm que se beijar um ao outro		DD

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Ao relacionarmos roda de conversa (EDR1_1.1) e combinação da história (EDR1_1.2) em termos de sintagma introdutor, há substituição de “um soldado” por “ele”, preservação do verbo falar no pretérito perfeito e supressão do “assim”.

Quadro 54 - EDD na roda de conversa e durante combinação da H1

Enunciados de <i>A princesa e a pedra encantada</i>				
EDR1_1.1	um soldado falou assim...	o único jeito que vocês	podem sair daqui é um dar um beijo no outro	
EDR1_1.2	ele falou	o único jeito da gente se	sair	um dar um beijo no outro

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Na fala reportada, há conservação de “o único jeito”, substituição de “que” por “da”, exclusão dos verbos “poder” e “ser”, bem como do dêitico “daqui”. Há ainda substituição de “vocês” por “gente”, alterando o sentido deste discurso. Ou seja, inicialmente, o soldado não estava dentre aqueles que deveriam beijar-se (EDR1_1.1), o que é alterado em EDR1_1.2.

Ao expandir a história, Isabel desenvolve ações narrativas, acrescenta personagens (Soldados do castelo, Rei) e 36EDD, dentre os quais 32 permaneceram no manuscrito oral¹¹⁴. Incidindo sobre os EDR que possuem relação direta com o EDD do ME¹¹⁵, observamos que a fala do soldado (EDR1_1.2) afetado pelo feitiço foi transformada em pergunta feita pelo príncipe para outro soldado, “qual é o jeito da gente sair daqui?” (EDR1_1.3). Esta passagem da afirmação à pergunta conserva pronome, mas substitui verbo e tempo – “ele falou” passa a “ele pergunta”. Na fala reportada, há o acréscimo da partícula interrogativa “qual é”, o desaparecimento de “único” e o retorno do dêitico “daqui” dito na roda de conversa.

Quadro 55 - EDD na combinação da história

Enunciados de <i>A princesa e a pedra encantada</i>	
EDR1_1.2	Ele [soldado] falou o único jeito da gente se sair um dar um beijo no outro
EDR1_1.3	Ele [príncipe] pergunta pro outro soldado qual é o jeito da gente sair daqui?
EDR1_1.4	Daí eles [soldados do castelo] falavam já sei
EDR1_1.5	Os outros soldados falam já sei
EDR1_1.6	Antes da lua nascer [...] eles têm que se beijar um ao outro

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

¹¹⁴ Os EDD que foram ditos pelas alunas, mas não escritos podem ser identificados no Quadro 49 por meio de grifo em vermelho. Os EDD “bom” e “eu sei”, por exemplo, foram ditos, mas não constam no ME.

¹¹⁵ Estas enunciações estão em negrito. Ressaltamos, no entanto, que não se trata, necessariamente, EDD. São falas associadas ao EDD cuja gênese tentamos reconstruir.

No desenrolar narrativo, o rei buscou ajuda com soldados do castelo sobre o que fazer para que sua filha voltasse à forma humana, obtendo um “já sei” (EDR1_1.4 e EDR1_1.5) como resposta. Do EDR1_1.4 para o EDR1_1.5, houve substituição tanto de “eles” por “os outros soldados”, quanto do pretérito imperfeito para o presente – “falavam” e “falam”. Posteriormente, teve-se a enunciação do EDD “antes da lua nascer [...] eles têm que se beijar um ao outro” (EDR1_1.6), que parece expor o que estaria implícito no “já saber” como quebrar o feitiço. Combinada a história, as alunas passam a inscrevê-la na folha de papel.

Quadro 56 - Inscrição de “ele falou nós vamos dar dez beijos em cada um” no ME

Rubrica (36:28-37:09)	
As alunas estão combinando “depois veio um soldado e tropeçou e virou uma pedra e ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um”.	
Diálogo	
367. NARA	(Isabel acabou de escrever “virou uma pedra”) [L] e foram pulando. Vamos escrever... e virou uma pedra e teve que dar... dez beijos... para virar... uma... pe. Não. Vai. Escreve. Vai.
368. ISABEL*	(Simultaneamente à fala de Nara) Virou. (Após a fala de Nara) Não. E daí chegou o soldado:: (Comentando) pra ficar mais difícil. (Continuando a narrar) Chegou o soldado. (Comentando) E aconteceu aquilo que eu tinha falado antes [L]. Daí ele falou (Mudando entonação da voz) já sei como! (Voz normal). E... ele...ele tinha:: ele... ele tinhaa:: tropeçou:: chegou... soldado e, e tropeçou também na pedra e depois ele virou. Daí, ele falou [L] já sei. Dá dez beijinhos em cada um. (Ao enunciar a fala do personagem, Isabel muda entonação da voz. Mas, não como se o personagem estivesse falando e sim como se a aluna repetisse algo que ambas já soubessem).
369. NARA	(Falando ao mesmo tempo em que Isabel por duas vezes) Tá:: Assim. (Após a fala de Isabel) É. Assim. Escreve.
Diálogo (38:42-40:49)	
382. ISABEL*	E ele falou. (Escrevendo [E ELE])... falou. (Olhando e estendendo o braço esquerdo em direção a Nara para que ela continue a história) Falou. [L] Não.
383. NARA	(Simultaneamente à fala de Nara) Falou
384. ISABEL*	E ele falou.
385. NARA	Espera. Deixa eu. Falou que... que tinha que dar...
386. ISABEL*	...dez beijos em cada um.
387. NARA	É. Em cada um.
388. ISABEL*	(Lendo) vi...virou uma pedra e ele falou . (Escrevendo [FALOU]). Falou:: falou (Fazendo a voz do personagem) a gente... vocês vão ter que dar dez beijos em cada um:: (Indo escrever e falando com ênfase) nós:: (Olhando para Nara, que está distraída olhando para sua mesa, brincando com a borracha e a régua) né?! (Escrevendo em silêncio [NÓS VAMOS TER QUE DAR]) dar... (Escrevendo [DES])... dez... (Parando de escrever e olhando para Nara que, após a fala de Isabel, balança a cabeça positivamente) beijos em cada um. (Voltando a escrever [BEIJOS])... beijos... (Escrevendo [EM CADA UM]).

Fonte: LÂME, Dossiê Vila, 1992.

Tendo por referência os diálogos acima, eis os movimentos escriturais do EDD:

Quadro 57 - Síntese da inscrição de “ele falou nós vamos dar dez beijos em cada um”

Inscrição (36:28 -40:15)		Verbo/ Tempo	Estrutura
EDR1_1.7	367. NARA	virou uma pedra e teve que dar dez beijos	Falar (PP) Falar (PP) VID + DD DD
EDR1_1.8	368. ISABEL*	ele falou já sei como! ^{1.7} [...] ele falou já sei ^{1.8} dá	
EDR1_1.9		dez beijinhos em cada um ^{1.9} .	

Síntese da gênese textual do EDD “ele falou nós vamos dar dez beijos em cada um” (Conclusão)				
EDR1_1.10	385. NARA	falou que:: que tinha que dar...	Falar (PP)	VID + DI
	386. ISABEL*	...dez beijos em cada um...		
EDR1_1.11	388. ISABEL*	ele falou [...] a gente ^{1.11} vocês vão ter que dar	Falar (PP)	VID + DD
EDR1_1.12		dez beijos em cada um ^{1.12} :: nós:: né? ^{1.13}		
EDR1_1.13				

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

O primeiro enunciado de Nara “virou uma pedra e teve que dar dez beijos” (turno 367) não possui estatuto enunciativo, diferente daqueles que constam na roda de conversa e combinação da história. Por sua vez, a fala de Isabel – “ele falou já sei como!” (EDR1_1.7) não apenas recupera estatuto enunciativo, quanto nos remete às falas ditas anteriormente pelos soldados – “eles falavam já sei” (EDR1_1.4) e “os outros soldados falam já sei” (EDR1_1.5).

Ao relacionarmos estes três enunciados, há passagem do pretérito imperfeito (“eles falavam”, EDR1_1.4) ao perfeito (“ele falou”, EDR1_1.7) passando pelo presente (“Os outros soldados falam”, EDR1_1.5), embora o verbo falar permaneça nas três situações. Em “ele falou já sei como” (EDR1_1.7), há ainda permanência do “já sei”, inclusão do “como” e apagamento da maneira pela qual o encantamento poderia ser desfeito mencionada na combinação textual, “antes da lua nascer [...] eles têm que se beijar um ao outro” (EDR1_1.6).

Esta enunciação de Isabel (EDR1_1.7) também proporciona mudança enunciativa. Ou seja, durante roda de conversa e combinação da história (EDR1_1.1 e EDR1_1.2), a fala referente à conversão do feitiço pertencia ao soldado afetado pelo encantamento da pedra, o que foi alterado nas enunciações posteriores (EDR1_1.4, EDR1_1.5 e EDR1_1.6). Contudo, em EDR1_1.7, a fala volta a pertencer ao soldado tornado pedra, como se pode observar através do momento em que Isabel a enunciou – “**ele falou** (Mudando entonação da voz) **já sei como!** (Voz normal). E... ele... ele tinha:: ele... ele tinhaa:: tropeçou:: chegou... soldado e, e tropeçou também na pedra e depois ele virou” (Isabel, turno 368).

Na continuidade do turno 368, Isabel diz “ele falou já sei. Dá dez beijinhos em cada um”. Em “ele falou já sei” (EDR1_1.8) há retomo de “ele falou já sei” e supressão de “como”. Por sua vez, “dá dez beijinhos em cada um” (EDR1_1.9) parece retomar/reformular o enunciado de Nara “teve que dar dez beijos” (turno 367).

Posterior a três EDD – “ele falou já sei como!” (EDR1_1.7), “ele falou já sei” (EDR1_1.8) e “dá dez beijinhos em cada um” (EDR1_1.9), um EDI emerge na cadeia sintagmática – “falou que:: que tinha que dar” (Nara, EDR1_1.10), enunciado concluído por Isabel “dez beijos em cada um” (EDR1_1.10). Como pôde ser visualizado através do Quadro 53 (turnos 382-385), Isabel estava em vias de escrever a história quando Nara, ao explicar o que o personagem teria dito, enuncia este EDI.

Em sua última fala, Isabel substitui o EDI pelo EDD – “ele falou [...] a gente (EDR1_1.11) vocês vão ter que dar dez beijos em cada um (EDR1_1.12):: nós:: né?! (EDR1_1.13)”. Esta fala também nos remete a um aspecto identificado entre roda de conversa e combinação oral: inclusão/exclusão do personagem soldado na ação do beijo mútuo. Na roda de conversa, ele não estava dentre aqueles que deveriam beijar-se, “um soldado [...] falou assim... o único jeito que vocês podem sair daqui é um dar um beijo no outro” (EDR1_1.1), o que foi modificado na combinação da história – ele [soldado] falou o único jeito da gente sair um dar um beijo no outro” (EDR1_1.2). Movimento semelhante é observado na variação entre “a gente” (EDR1_1.11), “vocês” (EDR1_1.12) e “nós” (EDR1_1.13).

Quadro 58 - Resumo genético de “ele falou nós vamos dar dez beijos em cada um”

Manuscrito escolar			Verbo/ Tempo	Estrutura
L11_EDR1	Ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um		Falar (PP)	VID + DD
Processos de escritura em ato				
Roda de conversa				
EDR1_1.1	198. ISABEL	um soldado [...] falou assim... o único jeito que vocês podem sair daqui é um dar um beijo no outro	Falar (PP)	VID + DD
Combinação da história				
EDR1_1.2	259. ISABEL	ele [soldado] falou o único jeito da gente se sair um dar um beijo no outro	Falar (PP)	VID + DD
EDR1_1.3	266. ISABEL	ele [príncipe] pergunta pro outro soldado qual é o jeito da gente sair daqui?	Perguntar (Presente)	VID + DD
EDR1_1.4	266. ISABEL	eles [soldados do castelo] falavam já sei	Falar (PI)	VID + DD
EDR1_1.5	266. ISABEL	os outros soldados falam já sei	Falar (Presente)	VID + DD
EDR1_1.6	266. ISABEL	antes da lua nascer [...] eles têm que se beijar um ao outro		DD
Inscrição da história				
EDR1_1.7	367. NARA	teve que dar dez beijos	Falar (PP)	VID + DD
EDR1_1.8	368. ISABEL*	ele falou já sei como! ^{1.7} [...] ele falou já sei! ^{1.8} dá dez beijinhos em cada um! ^{1.9} .	Falar (PP)	VID + DD
EDR1_1.9				DD
EDR1_1.10	385. NARA	falou que:: que tinha que dar...	Falar (PP)	VID + DD
	386. ISABEL*	...dez beijos em cada um...		
EDR1_1.11	388. ISABEL*	ele falou [...] a gente! ^{1.11} vocês vão ter que	Falar (PP)	VID + DD
EDR1_1.12		dar dez beijos em cada um! ^{1.12} :: nós::		
EDR1_1.13		né?! ^{1.13}		

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

No ME consta “ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um”, enunciado cuja gênese mostra um aspecto particularmente interessante no referente ao modo de reverter o encantamento. Na roda de conversa, o soldado diz como eles (príncipe e princesa) podem quebrar o feitiço através de beijo mútuo, “um soldado falou [...] o único jeito que vocês podem sair daqui é **um dar um beijo no outro**” (EDR1_1.1); na combinação da história, o beijo

engloba todos os afetados pela pedra (príncipe, princesa e soldado) – “ele falou o único jeito da gente se sair **um dar um beijo no outro**” (EDR1_1.2).

Ao ampliar a narrativa, Isabel acrescenta personagens e EDD. Neste momento, a reciprocidade do beijo entre os afetados pelo feitiço permanece, embora a explicação de como reverter o feitiço encontre-se na voz de “outros soldados” – “os outros soldados falam já sei (EDR1_1.5). Antes da lua nascer [...] **eles têm que se beijar um ao outro**” (EDR1_1.6).

Na inscrição textual, o EDD volta a pertencer ao soldado tornado pedra, apesar da reciprocidade do beijo não ser assegurada. Nesta ocasião, temos como EDD “ele falou já sei (EDR1_1.8). Dá dez beijinhos **em cada um**” (EDR1_1.9) e, ao final da história, “ele falou [...] a gente (EDR1_1.11) **vocês vão ter** que dar dez beijos **em cada um** (EDR1_1.12):: nós:: né?! (EDR1_1.13)”. Os enunciados “vocês vão ter dar” (EDR1_1.12) e “nós vamos ter que dar” (EDR1_1.13) indicam o que os afetados pelo feitiço devem fazer. Este último enunciado, precisamente, volta a explicitar a reciprocidade do beijo que não parecia ser asseverada com a substituição das expressões “um no outro” (EDR1_1.1 e EDR1_1.6) e “um dar um beijo no outro” (EDR1_1.2) por “em cada um” (EDR1_1.9 e EDR1_1.12).

O EDD que consta no ME possibilita duas leituras. 1) “ele falou nós vamos ter que dar beijos em cada um [de nós mesmos]”, o beijo seria, então, recíproco entre aqueles afetados pela pedra; 2) “ele falou nós vamos ter que dar beijos em cada um [dos soldados que disseram como o feitiço seria desfeito]”, por exemplo, sentido último não “previsto” pelas alunas.

8.2 Discurso narrativizado em *Os três irmãos*

Escrita por Nara em 25/11/1992, *Os três irmãos* (IN_H8) narra que três irmãos matam Minie, sua irmã mais nova, por ela ter escondido a bola de futebol deles. Em termos de EDR, houve a identificação de 2EDN - “os irmãos não gostavam dela” (L4_EDR40) e “eles [...] avisaram para não esconder a bola” (L6_EDR41). A seguir, recuperamos a combinação desta narrativa, além de evidenciarmos EDD e EDN que permaneceram na memória escritural (Quadro 60).

Quadro 59 - EDN em *Os três irmãos* (IN_H8)

- | | |
|-----|--|
| 1. | Os 3 irmãos |
| 2. | 3 irmãos que tinha uma irmã |
| 3. | o nome era m minie |
| 4. | um os irmãos não gostavam |
| 5. | dela ⁴⁰ . |
| 6. | Um dia eles foram para |
| 7. | ESCOLA e antes aaaavisaram |
| 8. | a be para ne não es- |
| 9. | conder a bola ⁴¹ . E escondeu. |
| 10. | a mãe um OS IRMÃOS |
| 11. | CHEGARAM e mataram |
| 12. | a irmã irmã porte te escondido |
| 13. | a bola [.] a mãe que estava no super |
| 14. | mercado morreu porque sua |
| 15. | filha estava morta. |
| 16. | FIM PAI / FIM MÃE, |
| 17. | /FIM FILHO, FIM B [ebe]. |

Fonte: L'ÂME, Dossiê Vila, 1992.

Quadro 60 - Combinação de *Os três irmãos* (IN_H8)

Diálogo (01:57-03:13)	
44. NARA	(Contando nos dedos). O Jorge L , o L Bruno e o João. Os três... eram irmãos e tinha uma menina que chamava... L Miniê.
45. ISABEL	(Simultaneamente à fala de Nara) Ah. (Falando ao mesmo tempo em que Nara) Bruno:: João. (Antes de Nara dizer o nome da irmã) Mariana. (Após a fala de Nara) Ah, vai Narinha.
46. NARA	Miniê. Vai. Deixa. Miniê. <u>Eles... ficavam gozando da cara da Miniê</u> porque a... a Miniê era a... a menorzinha. A Miniê era tão pequenininha, mas era muito mais bonita do que eles. Eles tinham uma verruga em todo o corpo (Isabel e Nara riem).
47. ISABEL	(Alunas riem) Vai.
48. NARA	E a menina não tinha nenhuma (Nara levantando o dedo indicador). Ela é... e ela ficava se exibin... <u>eles ficavam se exibindo</u> e <u>ela ficava chorando</u> (Nara coloca as duas mãos no rosto e emite som de choro) <u>buáááááá</u> .
49. ISABEL	Ficava. (Toca no braço de Nara) Tá bom, tá bom. Não precisa chorar.
50. NARA	Daí os meninos ficavam e daí <u>eu choro</u> (Nara coloca as duas mãos próximas aos olhos e emite som de choro) <u>auauuuu... e... auauuuuu</u> .
51. ISABEL	<u>Ficavam gozando dela.</u>
52. NARA	Daí.
53. ISABEL	Ops. (Isabel olhando para trás de onde Nara está sentada, talvez, em direção a porta da sala. Nara faz o mesmo. Isabel pede à Nara que continue a história) Vai. Vai!
54. NARA	Como (Nara ficou passando a mão em seu próprio rosto):: como.
55. ISABEL	Narinha.
56. NARA	Como <u>eles gostavam de jogar futebol.</u>

Rubrica (03:42-04:11)

O intervalo entre os turnos 56 e 62 deve-se ao fato de o professor pedir às alunas que falem mais alto para que a história possa ser registrada pela filmadora. Neste intervalo, tem-se igual pedido de Isabel a Nara (turno 61) para a escrita de “Fim pai, fim mãe e fim filho” no final da história.

Diálogo

62. NARA	(Retomando combinação da história) Daí. A menina escondeu a bola de futebol e eles nunca mais jogaram. Fim::: (Nara levanta-se da cadeira) pronto. Terminamos.
63. ISABEL	Não, já sa. Narinha, deixa eu falar. (Em tom muito baixo) Dá pra ver:: uma coisa pra:: e eles falaram assim (Nara olhando data no quadro negro e levantando-se da cadeira. Isabel segura em seu braço) L :: se você esconder:: a bola de futebol vocês vão ver . Daí eles saíram pra escola. Eles estudavam de manhã. (Nara vai até o quadro negro) Ah, Narinha, o que que você tá fazendo aí?

Fonte: L'ÂME, Dossiê Vila, 1992.

Centrando-nos no EDN “eles [...] avisaram para não esconder a bola” (L6_EDR41), observamos que sua primeira emergência se realizou sob a forma de EDD – “eles falaram assim se você esconder a bola de futebol vocês vão ver”. A nível de sintagma introdutor, temos pronome “eles” e verbo falar no pretérito perfeito; na fala reportada, causa estranhamento ler “vocês vão ver”, visto ser esta fala direcionada a Minie. Após 5 minutos de combinação da história, as alunas passam a inscrevê-la no ME.

Quadro 61 - EDN durante a inscrição de *Os três irmãos* (IN_H8)

(Continua)

Rubrica (07:20 -09:09)


Dos turnos 117 ao 122 (07:20-07:55), Isabel e Nara enunciam o EDN “os irmãos não gostavam dela” e escrevem “os irmãos não gostavam” no ME, tendo o “dela” sido escrito no turno 130. Do turno 123 ao 132, as alunas falam sobre colocar ou não “fim pai, fim mãe e fim filho” no final da história. No turno 137 (08:59-09:05), Isabel pede a Nara que coloque ponto final após “dela”, o que é feito no turno 138 (09:05-09:09).

Diálogo entre Isabel e Nara para escrita de <i>Os três irmãos</i> (Conclusão)	
117. ISABEL	Um dia... os irmãos foram para a [] escola e falaram para Minie.
118. NARA*	(Escrevendo [um] enquanto Isabel fala). (Após fala de Isabel) Jáá?
119. ISABEL	É.
120. NARA*	Tá.
121. ISABEL	Ah! Os irmãos não gostavam dela. (Olhando em direção ao professor e falando sobre extensão da história) [] Que a gente... é curtinha, sabe?! É desse tamanho. (Com as duas mãos em forma de uma pequena concha).
122. NARA*	(Rasurando [um]). Escrevendo [os]). (Após Isabel dizer “tamanho”) Não tem nem quatro linhas (Isabel balança a cabeça positivamente e ri). (Falando com o professor e, ao mesmo tempo, escrevendo [irmãos]). Fica engraçada, viu? (Isabel continua rindo). (Nara olha em direção ao professor. Depois volta a escrever) [] Não (Falando e escrevendo [não]). (Escrevendo [gostavão]).
130. NARA	(Escrevendo [dela]). (Após fala de Isabel sobre acrescentar “fim pai, fim mãe e fim filho” no final da história) Ah não, não vamos pôr.
Rubrica (09:22-13:00)	
No turno 139, Isabel pede à Nara que pule uma linha para que continuem a história. No turno 140, Nara escreve “um dia”. Do turno 141 ao 149, elas combinam e escrevem “eles foram”. Do turno 150 (09:56-09:57) ao 163, Nara escreve “para escola e”. Como o DN “avisaram para não esconder a bola” é enunciado no turno 143 (09:22-09:27) este será considerado como tempo inicial da rubrica. O turno 165 começa aos 11:10.	
Diálogo	
143. ISABEL	(Continuando a história) Eles irão:: eles precisam ir para escola e eles avisaram...
150. ISABEL	Foram para escola e antes avisaram.
164. ISABEL	(Lendo) E foram para escola e.
165. NARA*	E [] avisaram
166. ISABEL	(Simultaneamente à fala de Nara) E antes avisaram.
167. NARA*	E an... [] e an...tes (Falando e escrevendo [e antes]).
168. ISABEL	(Falando enquanto Nara escreve) E antes::: (Quando Nara diz “tes”) tes.
169. NARA*	(Com ênfase) Tes.
170. ISABEL	Avisaram. (Nara puxa as bochechas de Isabel, que ri) Avisaram. (Nara solta as bochechas de Isabel e volta a escrever) Avisaram. (Olhando por trás da cabeça de Nara) [] Cadê? Eu não tô vendo a folha. (Nara puxa as bochechas de Isabel mais uma vez). E antes avisaram. (Nara solta as bochechas de Isabel) Avisaram, Narinha. Não é “A”. (Rindo) “A” separado é uma beleza. Avisaram separado. (Sem rir) Narinha, avisaram é junto.
171. NARA*	(Escrevendo [a visaram] enquanto Isabel fala “cadê”). (Após fala de Isabel) Péra! Você não sabe o que eu vou fazer. Aaa...visaram. A...a...a...a...a...a...a...a...a...visaram (Acrescentando três “As” [aaaavisaram]). [] Avisaram.
172. ISABEL	(Falando ao mesmo tempo em que Nara) Aaaaavisaram.
173. NARA*	A...a...a... [] a...a...a.
174. ISABEL	(Falando ao mesmo tempo em que Nara) Para não pegar a bola...
175. NARA*	...de futebol!
176. ISABEL	Ah! A bola.
177. NARA*	Ah, tá bom. A bo [] (Falando e escrevendo [a bo]).
178. ISABEL	(Falando enquanto Nara fala e escreve) A bola deles. Não esconder a bola deles. (Lendo) Não:: avisaram a bola (Rindo).
179. NARA*	(Rasurando [a-bo]). Avisaram para. [] (Escrevendo [para]).
180. ISABEL	Não, Narinha! Apaga esse “para” grandão, tá bom? [] Para. Não é.
181. NARA*	(Enquanto Isabel fala) Para. (Após fala de Isabel. Falando baixo) Quê?
182. ISABEL	(Enfatizando “que”) Avisaram... que... não podia esconder a bola deles!
183. NARA*	(Rasurando o “P grandão” com dois traçinhos e escrevendo um [p] menor em cima). [] (Escrevendo [no]).
184. ISABEL*	(Olhando para o manuscrito e falando enquanto Nara escreve) Não:: esconder a bola. (Irritada e puxando a caneta das mãos de Nara) Ah, Narinha, puxa vida!! (Isabel rasurando [no]). (Devolvendo a caneta à Nara, que dá um risinho). Vai!
185. NARA*	Não (Falando e escrevendo [não])... não esconder (Escrevendo [is-]). Esconder a bola. Esconder e fim (Escrevendo [conder a bola]).

Fonte: L'ÂME, Dossiê Vila, 1992.

“Os irmãos não gostavam dela” (EDR40) foi enunciado pela primeira vez na inscrição da história. Naquela ocasião, Isabel diz “os irmãos não gostavam dela” (turno 121) e Nara, na sequência, escreve-o no ME. O EDN “eles avisaram para não esconder a bola” (EDR41), por sua vez, havia sido enunciado desde a combinação da narrativa, embora sob a forma de EDD. Abaixo, quadro resumo dos movimentos genéticos da construção deste discurso (EDR41).

Quadro 62 - Gênese do EDN “eles antes avisaram para não esconder a bola” (IN_H8)

Manuscrito escolar			Verbo/Tempo	Estrutura
L6_EDR41	Eles [...] antes aaaavisaram para não esconder a bola		Avisar (PP)	DN
Processo de escritura em ato				
Combinação				
EDR41_41.1	63. MARÍLIA	Eles falaram assim:: se você esconder:: a bola de futebol vocês vão ver	Falar (PP)	VID + DD
Inscrição				
EDR41_41.2	117. ISABEL	os irmãos [...] falaram para Minie	Falar (PP)	VID
EDR41_41.3	143. ISABEL	eles avisaram...	Avisar (PP)	DN
EDR41_41.4	150. ISABEL	Foram para escola e antes avisaram	Avisar (PP)	DN
EDR41_41.5	165. NARA*	E  avisaram	Avisar (PP)	DN
EDR41_41.6	166. ISABEL	E antes avisaram		
EDR41_41.7	174. ISABEL	Para não pegar a bola...	Avisar (PP)	DN
	175. NARA*	...de futebol!		
EDR41_41.8	176. ISABEL	Ah! A bola.	Avisar (PP)	DN
EDR41_41.9	178. ISABEL	A bola deles ^{40.9} . Não esconder a bola	Avisar (PP)	DN
EDR41_41.10		deles ^{40.10}		
----	182. ISABEL	Avisaram que não podia esconder a bola deles!	Avisar (PP)	VID + DI
DR41_41.11	184. ISABEL*	Não:: esconder a bola	Avisar (PP)	DN

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Os EDN “eles falaram [...] se você esconder a bola de futebol vocês vão ver” (EDR41_41.1) e “os irmãos [...] falaram para Minie” (EDR41_41.2) possuem sintagma introdutor formado por sujeito explícito e verbo falar no pretérito perfeito, apesar de ter havido substituição de “eles” por “os irmãos”. Em relação à fala reportada, houve passagem do “você” (EDR41_41.1) à Minie, embora o EDD esteja incompleto no EDR41_41.2.

Da segunda (EDR41_41.2) para a terceira enunciação, “eles avisaram” (EDR41_41.3), Isabel retoma o pronome “eles” (EDR41_41.1), suprime o destinatário da fala (“para Minie”) e passa do DD ao DN através da substituição do verbo falar (EDR41_41.1 e EDR41_41.2) pelo avisar (EDR41_41.3); verbo último que supõe não apenas um ato enunciativo, mas implica duas ações, devendo a última ser evitada pelas consequências que pode ocasionar. Ele tem valor semântico diferente de falar, possuindo como sinônimos “dar aviso a, fazer saber a, prevenir [...] informar, prevenir” (*Michaelis*, dicionário eletrônico).

A quarta enunciação, “antes avisaram” (EDR41_41.4), mantém o verbo avisar e acrescenta “antes” – advérbio suprimido por Nara (EDR41_41.5), retomado por Isabel

(EDR41_41.6) e escrito por Nara no turno 167. Na sequência, Isabel diz “para não pegar a bola” e Nara especifica “de futebol” (EDR41_41.7). Esta precisão é suprimida por Isabel, “Ah! A bola” (EDR41_41.8), que acrescenta a quem pertencia o objeto, “a bola deles” (EDR41_41.9). Após, ela substitui “pegar” (EDR41_41.7) por “esconder” (EDR41_41.10).

Esta aluna ainda modifica a estrutura e o sentido do EDN ao enunciar “avisaram que não podia esconder a bola deles”. Este DN parece um alerta, um conselho dado à irmã sobre o que lhe aconteceria caso escondesse a bola. Não o contabilizamos como compondo a gênese do DN porque Nara já tinha escrito “antes avisaram para” no ME. Se ela tivesse feito qualquer alteração após a fala de Isabel, este enunciado faria parte da gênese escritural do EDR41¹¹⁶. Em sua última fala, Isabel suprime “deles” – “não:: esconder a bola” (EDR41_41.11).

No ME está registrado “eles [...] aaaavisaram para não esconder a bola”. A repetição do “a” por quatro vezes deve-se ao fato de Nara ter escrito “a” e “visaram” separadamente. Após Isabel dizer que se trata de uma única palavra, Nara preenche o espaço entre “a” e “visaram” com mais três “a” (Ver turnos 170 e 171, Quadro 61).

O processo de criação e gênese textual mostrou que a inscrição do DR está articulada ao processo coenunciativo estabelecido pelas alunas, coautoras do texto, desde a combinação da história. Além deste ponto, foi possível observar que esta escritura depende do que foi preservado na “memória de trabalho” de cada aluna, apesar do que foi combinado poder emergir na inscrição textual com plano enunciativo, verbos e tempos verbais diferentes do que foi proposto a princípio. Observamos, igualmente, que a construção do EDD “ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um” (IN_H1_EDR1) e do EDN “eles [...] antes aaaavisaram para não esconder a bola” (IN_H8_EDR41) possuiu idas e vindas, ao contrário do EDN “os irmãos não gostavam dela” (IN_H8_EDR40), o que distingue EDR cuja gênese encontra-se desde a combinação da história e aqueles enunciados e imediatamente escritos.

¹¹⁶ Semelhante opção é feita durante leitura da história para o professor. Às vezes, os alunos leem o DD que consta no ME diferente do que está escrito, seja acrescentando palavras, alterando verbos e tempo verbais. De forma geral, mencionamos o que eles dizem e/ou leem, mencionando a emergência de uma nova estrutura, mas não a contabilizamos como pertencente ao processo escritural dos EDR do ME.

9 GÊNESE DO DISCURSO REPORTADO EM MARÍLIA E SOFIA

Esta seção se debruça sobre os processos escriturais de Marília e Sofia, estando a primeira parte dedicada a gênese textual do EDD “ele disse - vocês macacos vão aprender na escola” (*Como surgiram as palavras*, MS_H7_EDR29) e a segunda aos EDI “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo” (EDR37) e “o sol disse não porque ele não podia sair de lá” (EDR38), ambos constitutivos de *Porque o sol brilha* (MS_H8).

9.1 Discurso direto em *Como surgiram as palavras*

Escrita por Sofia em 11 de junho de 2012, *Como surgiram as palavras* apresenta frequência de EDR (5EDN, 1EDI e 1EDD), como se pode observar abaixo.

Quadro 63 - EDD em *Como surgiram as palavras* (MS_H7)

1.	Como surgiram as palavras
2.	Há muito tempo atrás vários
3.	tipos de macacos e só um mestre,
4.	que só ele sa sabia falar, e ele
5.	nunca esperava os macacos. um dia
6.	os macacos estavam comendo
7.	pela 1ª ves vez, o mestre mandou
8.	eles fazerem uma escola ²⁵ [,] mas
9.	eles não sabiam o que era escola, ²⁶
10.	então um homem foi ensinar o que
11.	era escola ²⁷ , então quando ele
12.	ensinou o que era escola ²⁸ ele
13.	disse – vocês macacos vão aprender
Segunda folha	
14.	na escola ²⁹ , depois quando eles aprenderam
15.	várias línguas ³⁰ es eles deram uma
16.	lição no rei, mas depois o rei deu
17.	outra lição para eles para que
18.	eles parassem de dar lição no rei
19.	porque o professor não tinha ido
20.	mais nunca para escola, o rei
21.	ensinou uma nova língua que
22.	era a língua dos macacos macacos ³¹
23.	e outras línguas que eram dos
24.	humanos ³² e é por isso que surgiram
25.	as línguas.

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Marília e Sofia não haviam combinado toda a história quando o professor entregou-lhes caneta e papel. Dentre as partes não combinadas, estava “ele disse - vocês macacos vão aprender na escola” (EDR29), cuja emergência ocorreu na inscrição da narrativa.

Quadro 64 - Combinação e inscrição do EDD “ele disse – vocês macacos vão aprender na escola”

Rubrica (28:42-32:04)	
Marília e Sofia estão combinando e escrevendo “então quando ele ensinou o que era escola ele disse - vocês macacos vão aprender na escola” (Linhas 11 a 14 do ME). No turno 308 (28:42-28:55), Sofia escreve “escola” e há emergência do primeiro enunciado que vai compor gênese do DD, o que justifica o tempo inicial da rubrica. Do turno 309 ao 318 elas combinam e escrevem “então quando ele ensinou o que era escola”. O turno 319 iniciou-se aos 29:56. O turno 322, aos 30:03.	
Diálogo realizado durante inscrição da história	
308. SOFIA*	(Concluindo escrita de “então um homem foi ensinar o que era escola”). (Falando e escrevendo [era escola]). Então ele disse:: que eles iam aprender na escola.
319. MARÍLIA	(Lendo) Quando ele...
320. MARÍLIA e SOFIA*	(Lendo) ...ensinou o que era escola...
321. MARÍLIA	...a escola era no fim do topo ¹¹⁷
322. SOFIA*	Não. Ele disse que os macacos iam aprender na escola.
323. MARÍLIA	É. Coloca aí.
324. SOFIA*	(Sofia escrevendo [ele]).
325. MARÍLIA	Mas ele disse...
326. SOFIA*	... disse (Sofia falando e escrevendo [disse])...
327. MARÍLIA	(Fala sussurrando enquanto boceja) Marília Maria Ferreira de Melo
328. SOFIA*	... vo...cês ma...ca...cos (Falando e escrevendo [- vocês macacos]) vocês macacos vão:: vão:: vão a...pren...der , vão aprender (Falando e escrevendo [vão aprender])...
329. MARÍLIA	(Falando simultaneamente à Sofia) (SI) Sofia Correia e Marília Maria. Sofia Correia e Marília Maria. (Após a fala de Sofia, Marília lendo) disse vocês macacos va, vão.
330. SOFIA*	(Lendo toda a história) Vamos ler. Há muito tempo atrás vários tipos de macacos e só um mestre, que só ele sabia falar e ele nunca esperava os macacos. Um dia os macacos estavam comendo pela primeira vez. O mestre mandou eles fazerem uma escola. Mas eles não sabiam o que era:: escola. Então, um homem foi ensinar o que era escola.
331. MARÍLIA	Então quando ele...
332. MARÍLIA e SOFIA*	...ensinou o que era escola ele disse.
333. SOFIA*	Ele disse. Vocês macacos vão aprender...
334. MARÍLIA	... o que é escola sim, mas... (Marília é interrompida por Sofia)
335. SOFIA*	... na escola.
336. MARÍLIA	Na escola.
337. SOFIA*	Na es...co...la (Falando e escrevendo [na escola,] na segunda folha do ME).

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

A partir do quadro acima, observemos os movimentos genéticos desse EDD:

Quadro 65 - Caminhos genéticos do EDD (H7_MS)

(Continua)

Manuscrito escolar		Verbo/ Tempo	Estrutura
L12_EDR29	Ele disse - vocês macacos vão aprender na escola.	Dizer (PP)	VID + DD
Processo de escritura em ato / Inscrição do DD no ME			
EDR29_29.1	308. SOFIA* ele disse:: que eles iam aprender na escola	Dizer (PP)	VID + DI
EDR29_29.2	322. SOFIA* ele disse que os macacos iam aprender na escola	Dizer (PP)	VID + DI

¹¹⁷ No turno 313, Marília havia dito “quando ele ensinou a escola era numa grande montanha. No fim da montanha lá no topo”. Neste turno, portanto, “topo” refere-se à montanha.

Gênese do EDD “ele disse - vocês macacos vão aprender na escola” (Conclusão)					
EDR29_29.3	325. MARÍLIA	ele disse...			
	328. SOFIA*	...vo...cês ma...ca...cos vão:: vão:: vão	Dizer (PP)	VID + DD	
	334. MARÍLIA	a...pren...der:: vão aprender			
EDR29_29.4	335. SOFIA*	o que é escola sim, mas...			
		na escola	Dizer (PP)	VID + DD	

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

As primeiras enunciações relacionadas ao EDD do ME foram realizadas sob a forma de EDI – “ele disse que eles iam aprender na escola” (EDR29_29.1) e “ele disse que os macacos iam aprender na escola” (EDR29_29.2). Com estrutura VID + DI, estes enunciados possuem sintagma introdutor constituído por “ele disse que” e, na fala reportada, há substituição do pronome pessoal “eles” (EDR29_29.1) por “os macacos” (EDR29_29.2).

Após 2EDI, emerge 1EDD. Em “ele disse - vocês macacos vão aprender” (EDR29_20.3) permanece sintagma introdutor, suprima-se a partícula subordinativa “que”, tem-se substituição de “os” por “vocês”, preservação de “macacos”, passagem do verbo “ir” do pretérito imperfeito ao presente (“iam” – “vão”) e manutenção de “aprender”.

No turno 334, Marília diz “o que é escola sim, mas”, iniciando nova formulação do EDD, “ele disse vocês macacos vão aprender o que é escola sim, mas” (EDR29_29.3). Talvez, esta fala esteja relacionada ao fato de os macacos não saberem o que é escola, como presente no início da história – “o mestre mandou eles fazerem uma escola, mas eles não sabiam o que era escola”. Contudo, a aluna é interrompida por Sofia, que retoma o final constitutivo dos EDI, “na escola” (EDR29_29.1 e EDR29_29.2) e finaliza a construção do EDD que consta no ME, “ele disse - vocês macacos vão aprender na escola” (EDR29_29.4).

Apesar de ter enunciado a fala dos personagens em DI (EDR29_29.1 e EDR29_29.2) por duas vezes, a própria Sofia passa do DI ao DD (EDR29_29.3) no momento de escrever. Entretanto, mesmo no processo de escritura em ato, não há pistas do que estaria envolvido nesta passagem. Sofia apenas escreve. Quiçá, a fala de Marília imediatamente anterior ao DD, “mas ele disse”, tenha contribuído para o deslocamento enunciado de Sofia.

9.2 Discurso indireto em *Porque o sol brilha*

Produzida em 13 de junho de 2012 por Marília, *Porque o sol brilha* (MS_H8) possui 8EDR (4EDI, 2EDN e 2EDD), como se pode identificar a partir da leitura da história:

Quadro 66 - EDI em *Porque o sol brilha* (MS_H8)

1.	Porque o sol brilha
2.	Há muito tempo atrás o sol não
3.	brilhava, um dia o dragão pediu ao vulcão
4.	para emprestar um pouco do seu fogo, o dragão
5.	disse para o vulcão ³³ , o vulcão disse que
6.	ele ia ficar sem fogo ³⁴ , o dragão malcriado foi e pegou
7.	o fogo do vulcão [,] mas quando estava saindo pisou
8.	no espinho [,] o vulcão disse bem alto – esse é o seu
9.	castigo, ³⁵ o dragão gritou ³⁶ e saiu fogo
10.	diretamente dele até o sol [,] o sol ficou feliz
11.	por estar brilhando de novo e
12.	o dragão perguntou ao sol se
13.	ele poderia devolver o fogo³⁷ [,] o sol disse não porque
Segunda página	
14.	ele não podia sair de lá³⁸ e o dragão
15.	ficou sem voz de tão alto que tava falando ³⁹ , quando o
16.	dragão teve sua voz de volta [,] ele voltou com
17.	o seu fogo, e o dragão pediu ao sol
18.	obrigada por ter min dado um pouco do fogo ⁴⁰ , mas
19.	o sol esqueceu de colocar fogo no
20.	vulcão e foi jogar fogo no vulcão e o vulcão
21.	ficou feliz e é por isso que o sol brilha.
22.	fim.

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Nesta ocasião, recuperaremos a gênese dos EDR “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo” (L12_EDR37) e “o sol disse não porque ele não podia sair de lá” (L13_EDR38), analisando de sua emergência no fio enunciativo a seu registro gráfico.

Nos momentos iniciais da combinação da história, Marília e Sofia conversavam sobre como intitular o texto. Para convencer Sofia de sua sugestão – *Porque o sol brilha*, Marília expõe o enredo narrativo, que apresenta traços do EDI “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo” (L12_EDR37).

Quadro 67 - “O dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo” na combinação da história

Rubrica	
Sofia havia sugerido <i>Porque o dragão solta fogo</i> . Marília não aceita, propondo <i>Porque o sol brilha</i> e <i>Porque o macaco só gosta de ficar nas árvores</i> . Sofia retoma sua sugestão, Marília não aceita, mas diz que haverá dragão na história. Marília volta a sugerir <i>Porque o sol brilha</i> , expondo enredo. Sofia olha para Marília.	
Diálogo (09:50-14:25)	
190. MARÍLIA	Vai Sofia, por favor. Por que:: o sol brilha? É bom. Ó, aí a gente finge que o dragão tinha mandado fogo pra cima porque ele ti. Há muito tempo atrás, o dragão na, não tinha fogo. Ele tinha ido num vulcão e abriu a boca:: de tanta fome, de tanto sono. Abriu que veio fogo e ele ficou com fogo na boca:: ficou com o fogo na boca.
191. SOFIA	Você tá falando porque o dragão solta fogo, né?
192. MARÍLIA	Não. Calma. Aí... ele:: (Professor da turma conversa com Davi e Júlio porque eles não conseguem entrar num acordo com relação ao que vão escrever. Marília interrompe a combinação da história e observar o diálogo entre eles).

Combinação do EDI <i>O dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo</i> (Conclusão)	
193. SOFIA	(Após 10 segundo de silêncio entre Marília e Sofia, Sofia retoma a combinação da história). Aí ele parou de brilhar e começou a brilhar.
194. MARÍLIA	Aí o dragão...
195. SOFIA	O dragão?!
196. MARÍLIA	É. O dragão tinha pisado bem forte, com tanta força no pé do:: com tanta força no espinho que ele gritou pra cima: (Marília muda entonação e olha para cima ao falar (ai'')) ai!! e saiu fogo da boca dele e foi parar no sol. O sol começou a brilhar de pouquinho em pouquinho, pouquinho em pouquinho. Quando o sol brilhou tanto, tanto, não tinha mais chuva. Aí (Marília interrompe a combinação da história porque a professora continua conversando com Davi e Júlio. Após 4 segundos, Marília retoma a combinação da história):: quando ele parou de, de brilhar de novo a chuva veio e molhou um pouco da cidade. O sol, o dragão vivia toda vez, toda vez ele não parava de soltar fogo, não parava de ficar em frente ao:: sol. Ele saiu e saiu, aí:: saiu (Rebecca e Mayara entram na sala de aula, Marília e Sofia olham para trás), conseguiu sair do sol, da frente do sol com um espinho no pé. Ele tirou o espinho, queimando o espinho, mas o seu fogo já tinha acabado. Ele ficou tão triste, tão triste que fez uma coisa, fez um acordo com o sol se ele não brilhasse muito e o, e o se ele não brilhasse tanto (Rebecca e Mayara saem da sala com uma cadeira cada. Marília olha para trás) e não entrasse no, no, no, no...
197. SOFIA	(Continuando história) ...no outro mundo.
198. MARÍLIA	E ficaram. E fizeram um acordo que, quando ele brilhasse, que ele brilhasse bem muito e o brilho dele batesse na boca do, do...
199. SOFIA	...dragão.
200. MARÍLIA	...do dragão. Aí o dragão ficou com fogo e ele também, mas o, ele era uma bola de fogo que o da, dragão tinha feito:: aí, quando o dragão tinha feito esse acordo, ele fez e aconteceu, só que não deu certo porque a chuva (Professora volta a conversar com Davi e Júlio. Marília e Sofia observam a conversa) molhou o:: o:: o...
201. SOFIA	Tá bom. Vamos escrever onde a gente já pensou. Esse tá bom.
202. MARÍLIA	Calma. Aí, a chuva, a chuva:: (Marília e Sofia prestam atenção na conversa entre o professor, Davi e Júlio, alunos que ainda não entraram num acordo sobre o que vão escrever. Após 10 segundos, Marília retoma a história, mesmo o professor ainda conversando com estes alunos) aí:: (Marília interrompe a combinação por mais 10 segundos) aí quando molhou ooo, ooo.
203. IGOR	Tia, hoje é dia 13 é? (Marília olha em direção a Igor).
204. PROF	É dia 13.
205. MARÍLIA	(Perguntando à Sofia) Como é mesmo o nome?
206. SOFIA	Vulcão?
207. MARÍLIA	Não.
208. SOFIA	Dragão?
209. MARÍLIA	O dragão ficou com tanta raiva, tanta raiva, que foi procurar ajuda pra. Ele perguntou ao vulcão , mas o vulcão não tava mais com fogo:: aí:: a chuva se foi e o sol apareceu de novo. O sol ficou brilhando todos os dias, mas à noite ele sumia, mas só porque ele ia dormir, que a noite é hora de dormir. Ele só ia essa noite embora, ele, antes que ele fosse embora, ele dava um tchau com to, com as nuvens rosas que era mão dele, que era a mão dele dando tchau.

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Ao sugerir *Porque o sol brilha* como título, Marília delineia o enredo da história. Conforme a aluna, o dragão não tinha fogo, mas o adquiriu ao ir até um vulcão e abrir a boca. Após estar com fogo, o dragão pisou em um espinho. De dor, ele gritou e saiu fogo da boca dele até o sol, que começou a brilhar. Como o dragão soltava fogo o tempo inteiro, o fogo acabou. É a partir da tristeza do dragão que emergem os primeiros enunciados compondo a gênese do EDI “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo” (EDR37).

Quadro 68 - Gênese textual do EDI “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo”

	Manuscrito escolar	Verbo/ Tempo	Estrutura
L12_EDR37	O dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo	Perguntar (PP)	VID + DI
Processo de escritura em ato / Combinação da história (10:00 – 14:30)			
EDR37_37.1	196. MARÍLIA	ele fez um acordo com o sol ^{37.1} se ele não	DN
EDR37_37.2		brilhasse muito ^{37.2} [...] se ele não brilhasse	
EDR37_37.3		tanto ^{37.3} e não entrasse no, no, no, no...	DN
	197. SOFIA	...no outro mundo ^{37.4}	
EDR37_37.4			
EDR37_37.5	198. MARÍLIA	fizeram um acordo ^{37.5} que, quando ele	DN
EDR37_37.6		brilhasse ^{37.6} , que ele brilhasse bem muito ^{37.7}	
EDR37_37.7		e o brilho dele batesse na boca do, do...	
	199. SOFIA	...dragão ^{37.8}	
EDR37_37.8			
EDR37_37.9	200. MARÍLIA	quando o dragão tinha feito esse acordo	DN
EDR37_37.10	209. MARÍLIA	ele perguntou ao vulcão ^{37.10} , mas o vulcão	VID + DI
		não tava mais com fogo	

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Ao perder o fogo, o dragão “fez uma coisa” (turno 196), “fez um acordo com o sol” (EDR37_37.1). Diferentemente de “fez uma coisa”, “fez um acordo” supõe um ato enunciativo, cujo conteúdo consta na continuidade narrativa – “se ele não brilhasse muito” (EDR37_37.2). Este acordo é modificado por duas vezes. Na primeira, houve substituição de “muito” por “tanto” (EDR37_37.3); na segunda, existiu o acréscimo de “e não entrasse no outro mundo” (EDR37_37.4), resultando no enunciado – “se ele não brilhasse tanto e não entrasse no outro mundo”. Depois, Marília diz “fizeram um acordo que, quando ele brilhasse, que ele brilhasse bem muito e o brilho dele batesse na boca do, do... dragão” (turno 198).

A reformulação deste acordo envolve mudanças morfosintáticas, semânticas, lexicais. Observemo-las a partir de seus 3EDR. Em “fizeram um acordo” (EDR37_37.5) há manutenção da estrutura “fez um acordo” (EDR37_37.1), apesar da utilização do plural. Em seguida, tem-se a passagem da possibilidade expressa pelo “se” (EDR37_37.2 e EDR37_37.3) pela certeza de que ele brilharia presente em “quando” (EDR37_37.6), embora não se saiba quando ele brilhará. Passou-se ainda do “se ele não brilhasse tanto” (EDR37_37.3) para a necessidade de “que, quando ele brilhasse (EDR37_37.6) que ele brilhasse bem muito” (EDR37_37.7), de modo que “o brilho dele batesse na boca do dragão” (EDR37_37.8). Passou-se do não brilhar ao brilhar bastante. “Não entrar no outro mundo” não é mais mencionado pelas alunas.

O termo “acordo” pressupõe a existência de dois ou mais enunciadores que concordam sobre alguma coisa. Inicialmente, o acordo parece ter sido feito pelo dragão, o que explicaria o uso do verbo fazer no singular “ele fez um acordo” (EDR37_37.1). Mas, em “fizeram um acordo” (EDR37_37.5), o plural pressupõe concordância entre o “sol” e o “dragão”, embora ainda pareça que o acordo tenha sido estabelecido pelo dragão. Esta hipótese é confirmada

através da fala de Marília “quando o dragão tinha feito esse acordo” (EDR37_37.9) – DN que remete aos termos do acordo expressos anteriormente, também realizados sob a forma de DN. Em seguida, temos “ele perguntou ao vulcão (EDR37_37.10), mas o vulcão não tava mais com fogo”. Visando a contextualizar este EDI, recuperemos a emergência do EDR37_37.9.

No turno 200, Marília diz: “quando o dragão tinha feito esse acordo, ele fez e aconteceu, só que não deu certo porque a chuva molhou o”, enunciação interrompida por Sofia – “tá bom. Vamos escrever onde a gente já pensou. Esse tá bom” (turno 201). Esta fala de Marília recupera os momentos iniciais da combinação da história.

Naquela ocasião, a aluna narrava que o “dragão não tinha fogo [e que] ele tinha ido num vulcão e abriu a boca [...] e ele ficou com fogo na boca” (Marília, turno 190). Dragão que ao pisar num espinho “gritou para cima aí e saiu fogo da boca dele e foi parar no sol” (Marília, turno 196). Gradativamente, o sol começou a brilhar. “Quando o sol brilhou tanto, tanto, não tinha mais chuva” (turno 196), porém “quando ele parou de, de brilhar de novo a chuva veio e molhou um pouco da cidade” (turno 196). No outro lado desta narrativa, temos o dragão que usava seu fogo o tempo todo. Quando o fogo acabou, ele tentou fazer um acordo com o sol, mas o “acordo não deu certo porque a chuva molhou” (Marília, turno 200).

Como Marília não concluiu sua fala (turno 200), torna-se difícil asseverar o que a chuva molhou. Entretanto, talvez, possamos levantar algumas hipóteses a partir de sua última fala, “o dragão ficou com tanta raiva, tanta raiva, que foi procurar ajuda pra. Ele perguntou ao vulcão, mas o vulcão não tava mais com fogo::: aí::: a chuva se foi e o sol apareceu de novo” (turno 209). Aparentemente, devido à chuva, o sol não tinha mais fogo. Então, o dragão dirigiu-se ao vulcão, que também não possuía mais fogo, pois foi molhado pela chuva.

Quiçá, esteja nessa explicação a possibilidade de o acordo entre o sol e o dragão não ter dado certo, além de compreendermos o EDI “ele perguntou ao vulcão” (EDR37_36.10) que, apesar de incompleto neste momento, compõe a gênese de “o dragão pediu ao vulcão para emprestar um pouco do seu fogo, o dragão disse para o vulcão” (L3_EDR33). Marília e Sofia iniciam inscrição da narrativa. Até o momento, consta no ME:

Quadro 69 - Processo escritural de *Porque o sol brilha* (MS_H8)_Parte 1

1.	Porque o sol brilha
2.	Há muito tempo atrás o sol não
3.	brilhava, um dia o dragão pediu ao vulcão
4.	para emprestar um pouco do seu fogo, o dragão
5.	disse para o vulcão ³³ , o vulcão disse que
6.	ele ia ficar sem fogo ³⁴ , o dragão malcriado foi e pegou
7.	o fogo do vulcão [,] mas quando estava saindo pisou
8.	no espinho [,] o vulcão disse bem alto – esse é o seu
9.	castigo, ³⁵ o dragão gritou ³⁶ e saiu fogo
10.	diretamente dele até o sol [,] o sol ficou feliz
11.	por estar brilhando de novo e

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Eis o início da inscrição do EDI “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo” (L12_EDR37):

Quadro 70 - Inscrição do EDI “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo” no ME

Rubrica (33:19-38:06)	
As alunas escreveram “o sol estava feliz por estar brilhando de novo” (L11 do ME) e iniciam escrita do EDR37. No turno 311 (33:12-33:19) há primeira enunciação que compõe sua gênese. Do turno 312 ao 321, as alunas releem a história por duas vezes, cada aluna lendo individualmente. O turno 322 é iniciado aos 36:25.	
Diálogo	
311. SOFIA	Você aí esqueceu de botar... e eles apostaram:: uma coisa.
322. SOFIA	(Após Marília ler “por estar brilhando de novo”) E é por isso que o sol brilha.
323. MARÍLIA*	(Falando simultaneamente à Sofia) Calma! Não vou fazer até aqui não (Marília escreveu apenas a frente da folha). E les respos, apostou uma corrida.
324. SOFIA	(Falando simultaneamente à Marília) Ah, só. O Davi também fez assim.
325. MARÍLIA*	E a...pos...ta...ram (Falando e escrevendo [aposta]).
326. PROF	Senta Davi pra terminar (Davi fica entre a filmadora e Marília/Sofia).
327. MARÍLIA*	(Ao escrever “aposta”, Marília levanta a cabeça e vê Davi em sua frente. Ela pede que ele saia da frente da filmadora) Não pode ficar em cima da.
328. DAVI	Você imitou a gente.
329. MARÍLIA*	Não imitei.
330. PROF	Davi, saia daí para não atrapalhar Davi, as meninas.
331. DAVI	Quero ouvir o, o início da história.
332. PROF	Marília e Sofia prestem atenção na, na produção de vocês!
333. MARÍLIA*	(Falando simultaneamente à fala do professor) Novo e apostou uma (Falando, escrevendo e rasurando [ta]), uma (Falando e escrevendo [uma])...
334. SOFIA	Aposta.
335. MARÍLIA*	(Lendo) uma, a, e apos...ta, aposta uma (Continuando a história) uma:: (Olhando para Sofia) uma batalha só, uma. O dragão falou (Marília rasura [aposta-uma])::: o dragão dra...gã...o (Falando e escrevendo [o dragão])...
336. SOFIA	...perguntou se o sol queria apostar uma batalha.
337. MARÍLIA*	...per...gun...tou a...o sol se e...le (Falando e escrevendo [perguntou ao sol se ele]) poderia aceitar uma aposta. Po...de...ri...a a...pos...tar (Falando e escrevendo [poderia aposta]), apostar::: o sol di...sse nã...o por...que (Falando e escrevendo [o sol disse não por que] ...ela (Falando e escrevendo [ele])::: ela:: ele não podia sair de lá:: né? (Marília fala olhando para Sofia, que não diz nada). Que ele não po...dia sair de lá (Falando e escrevendo [não podia sai de lá])::: de lá e o dra, dra...gã...o (Falando e escrevendo [e o dra dragão])::: (Lendo) ele não podia sair de lá (Combinando) e o dragão ficou sem fogo. Fi...cou sem (Falando e escrevendo [ficou sem]). Marília olha para Sofia para confirmar opinião) voz. Sem voz de tanto alto que ele tava falando.

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

No Quadro abaixo, resumo da construção coenunciativa deste EDI:

Quadro 71 - Resumo da escritura de “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo”

Manuscrito escolar		Verbo/ Tempo	Estrutura
L12_EDR37	o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo”	Perguntar (PP)	VID + DI
Processo de escritura em ato / Inscrição			
EDR37_37.11	311. SOFIA	eles apostaram:: uma coisa	Apostar (PP) DN
EDR37_37.12	323. MARÍLIA*	eles [...] apostou uma corrida	Apostar (PP) DN
EDR37_37.13	325. MARÍLIA*	Apostaram (Escreveu [aposta])	Apostar (PP) DN
EDR37_37.14	333. MARÍLIA*	apostou uma	Apostar (PP) DN
	334. SOFIA	aposta	
EDR37_37.15	335. MARÍLIA*	uma batalha só	DN
EDR37_37.16	335. MARÍLIA*	o dragão falou (Rasurou [aposta uma])::: o dragão [o dragão]...	Falar (PP) VID + DI
EDR37_37.17	336. SOFIA	perguntou se o sol queria apostar uma batalha	Perguntar (PP) VID + DI
EDR37_37.18 EDR37_37.19	337. MARÍLIA*	...per...gun...tou a...o sol se e...le [perguntou ao sol se ele] poderia aceitar uma aposta ^{37.18} . Po...de...ri...a a...pos...tar [poderia aposta] ^{37.19}	Perguntar (PP) VID + DI

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Diferentemente do ocorrido na combinação da história, não existe mais “acordo” entre o sol e o dragão, e sim uma “aposta” – “eles apostaram uma coisa” (EDR37_37.11), “apostou uma corrida” (EDR37_37.12). Na sequência, Marília diz “apostaram” (EDR37_37.13), embora escreva “aposta uma” (turno 333) e Sofia completa “aposta” (turno 334), emergindo o enunciado “aposta uma aposta” (EDR37_37.14). Posterior a fala de Sofia, Marília diz “uma batalha só” (turno 335). Nesta enunciação, Marília pode estar continuando seu turno anterior (turno 333) ou substituindo sugestão de Sofia (turno 334). De todo modo, visualizamos a constituição de um novo enunciado “apostou uma batalha só” (EDR37_37.15).

Marília e Sofia continuam a combinar o que será escrito, mesmo na fase de inscrição da história. Marília sugere “o dragão falou” (EDR37_37.16) e, após escrever “o dragão”, Sofia prossegue “perguntou se o sol queria apostar uma batalha” (EDR37_37.7). Nesta fala, a aluna substitui o verbo “falar” pelo “perguntar”, mantendo o pretérito perfeito, além de recuperar o verbo “apostar” dito anteriormente (EDR37_37.11, EDR37_37.12, EDR37_37.13, EDR37_37.14) e o substantivo “batalha” enunciado por Marília (EDR37_37.15). Marília escreve “perguntou ao sol se ele”, propõe “poderia aceitar uma aposta” como continuidade narrativa (EDR37_37.18), mas escreve “poderia apostar” (EDR37_37.19) no ME.

Até o momento, consta no ME “o dragão perguntou ao sol se ele poderia apostar” para o que será o EDI “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo” (L12_EDR37). Ao final do turno 337, Marília ainda enuncia dois EDR – “o sol disse não porque ele não podia sair de lá” (EDR38) e “o dragão ficou sem voz de tão alto que tava falando” (EDR39).

Quadro 72 - Processo escritural de *Porque o sol brilha* (MS_H8)_Parte 2

1.	Porque o sol brilha
2.	Há muito tempo atrás o sol não
3.	brilhava, um dia o dragão pediu ao vulcão
4.	para emprestar um pouco do seu fogo, o dragão
5.	disse para o vulcão ³³ , o vulcão disse que
6.	ele ia ficar sem fogo ³⁴ , o dragão malcriado foi e pegou
7.	o fogo do vulcão [,] mas quando estava saindo pisou
8.	no espinho [,] o vulcão disse bem alto – esse é o seu
9.	castigo, ³⁵ o dragão gritou ³⁶ e saiu fogo
10.	diretamente dele até o sol [,] o sol ficou feliz
11.	por estar brilhando de novo e
12.	o dragão perguntou ao sol se
13.	ele poderia apostar³⁷ [,] o sol disse não porque
Segunda página	
14.	ele não podia sair de lá³⁸ e o dragão
15.	ficou sem voz de tão alto que tava falando ³⁹

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Concluídos os EDR38 e EDR39, as alunas reescreverem a parte final do EDR37.

Quadro 73 - Reescrita de “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo”

Rubrica (41:46 – 43:32)	
Alunas concluíram a escrita “o sol disse não ele não podia sair de lá e o dragão ficou sem voz de tão alto que tava falando”. Em seguida, relem a toda a história e, durante releitura, há algumas mudanças no DI36.	
Diálogo	
352. SOFIA	...o sol ficou feliz por estar brilhando de novo e o dragão perguntou ao sol se ele poderia apan... a [L] pon...
353. MARÍLIA*	(Falando simultaneamente à Sofia) ... apos...
354. MARÍLIA* e SOFIA	... apostar um...
355. MARÍLIA*	... apostar. Apostar. [L] Apostaria.
356. SOFIA	(Falando simultaneamente à Marília) O sol.
357. MARÍLIA*	Apostar. Ele apostaria.
358. SOFIA	(Lendo) O sol disse...
359. MARÍLIA*	Calma! Apostaria [aposta] [L] devolver o fogo. De...vol...ver (Falando escrevendo [devouver])::: (Marília rasurando [devouver] devolver, de...vo...l...ver o fo...go (Marília falando e escrevendo [devouver o fogo])).
360. SOFIA	(Falando simultaneamente à Marília) O sol. (Após Marília escrever, Sofia pega o manuscrito) Deixa eu ver.
361. MARÍLIA*	Calma. Errei a palavra. Vírgula (Marília faz uma [,] após “fogo”) devolver o fogo. Apa[L]ga esse sol aqui.
362. SOFIA	(Falando simultaneamente à Marília) Por estar brilhando de. (Mais uma vez, Sofia solicita a folha à Marília). Marília!
363. MARÍLIA*	(Concluindo reescrita) Aqui coloca. Pronto.
364. SOFIA	(Retomando leitura). Por estar brilhando de novo e por...
365. MARÍLIA*	...ela [L] per...
366. SOFIA	(Simultaneamente à fala de Marília) ...e o dragão perguntou ao sol se ele poderia...
367. MARÍLIA*	... devolver o fogo. O sol de... disse não porque ele não poderia sair de lá e o dragão ficou sem voz de tão alto que tava falando. Ficou bom!

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Sofia lê “o dragão perguntou ao sol se ele poderia apan, apon” (turno 352) e Marília corrige “apostar” (turno 354). A partir deste momento, passa haver variação entre “apostar” e “apostaria” (turnos 355, 357 e 359). Para Sofia, não há problema no enunciado, o que é sinalizado mediante continuidade da leitura (turno 358). Para Marília, o mesmo não ocorre. A aluna substitui “apostar” por “devolver”, além de acrescentar “o fogo” (turno 359). Esta inclusão retoma o sentido primeiro da história. Isto é, naquele momento, ao perder o fogo, o dragão ficou triste e fez um acordo com o sol para que ele pudesse emprestá-lo. Logo, em ambas as situações, o dragão deseja ter o fogo de volta.

Concluída a substituição feita por Marília, as alunas relem a história (turno 364 ao turno 367) com as modificações realizadas e Marília gosta do resultado, “ficou bom” (turno 367). O Quadro 74 resume os caminhos genéticos da construção do EDR37.

Quadro 74 - “O dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo” (MS_H8), gênese textual

Manuscrito escolar		Verbo/ Tempo	Estrutura
L12_EDR37	O dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo	Gritar (PP)	DN
Processo de escritura em ato			
Combinação			
EDR37_37.1	196. MARÍLIA	Ele fez um acordo com o sol se ele não brilhasse muito e o, e o se ele não brilhasse tanto e não entrasse no, no, no, no...	DN
EDR37_37.2		Fazer acordo	DN
EDR37_37.3	197. SOFIA 198. MARÍLIA	...no outro mundo. E fizeram um acordo que, quando ele brilhasse, que ele brilhasse bem muito e o brilho dele batesse na boca do, do...	DN
EDR37_37.4	199. SOFIA 200. MARÍLIA	...dragão. [...] quando o dragão tinha feito esse acordo, ele fez e aconteceu.	DN
EDR37_37.5	209. MARÍLIA	O dragão foi procurar ajuda pra. Ele perguntou ao vulcão, mas o vulcão não tava mais com fogo.	VID + DI
Inscrição			
EDR37_37.6	311. SOFIA	eles apostaram uma coisa	DN
EDR37_37.7	323. MARÍLIA*	apostou uma corrida	DN
EDR37_37.8	325. MARÍLIA*	E a...pos...ta...ram	DN
EDR37_37.9	333. MARÍLIA*	apostou uma	DN
EDR37_37.10	334. SOFIA	Aposta	DN
EDR37_37.11	335. MARÍLIA*	uma batalha só	DN
EDR37_37.12	335. MARÍLIA*	O dragão falou ::: o dragão...	VID + DI
EDR37_37.13	336. SOFIA	...perguntou se o sol queria apostar uma batalha	VID + DI
EDR37_37.14	337. MARÍLIA*	...per...gun...tou a...o sol se e...le poderia aceitar uma aposta. Po...de...ri...a a...pos...tar	VID + DI
EDR37_37.15	355. MARÍLIA*	...apostar. Apostar. Apostaria.	VID + DI
EDR37_37.16	359. MARÍLIA*	Devolver o fogo.	VID + DI

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Finalizada a reescrita do EDI “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo” (EDR37), as alunas leem “o sol disse não porque ele não podia sair de lá e o dragão ficou sem voz de tão alto que tava falando” e Marília escreve “quando o dragão teve sua voz de volta [,] ele voltou com o seu fogo”. Em seguida, alunas constroem o último EDR da narrativa “o dragão pediu ao sol obrigada por ter mim dado um pouco do fogo” (L17_EDR40). Por fim, escrevem “mas o sol esqueceu de colocar fogo no vulcão e foi jogar fogo no vulcão e o vulcão ficou feliz e é por isso que o sol brilha. Fim”.

A complexidade dos movimentos enunciativos evidencia como a elaboração oral do DR é intensa até chegar a sua forma escrita. Ao recuperarmos, particularmente, a gênese de “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo” (EDR37) visualizamos que este EDI passou por reformulações e, mesmo após inscrito, as reformulações continuaram, ao contrário de “o sol disse não porque ele não podia sair de lá” (EDR38) que foi enunciado e imediatamente escrito por Marília (turno 337, Quadro 70). Estes aspectos distinguem as duas formas de emergência de EDR construídos desde a combinação oral da história e aqueles que emergem durante inscrição textual.

10 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NA CONSTRUÇÃO COENUNCIATIVA DO DISCURSO REPORTADO

Nas Seções 7 e 8 analisamos a gênese textual dos EDR que constavam nos ME de Isabel/Nara e Marília/Sofia. Incidindo sobre as similaridade e as diferenças nas formas de emergência e representação do EDR no produto textual, esta seção recupera discussão anterior, mas a amplia ao trazer histórias cujas gêneses não puderam ser abordadas.

Dada a grande quantidade de construções enunciativas relativas aos EDR que constam nos ME, os Quadros 75 e 76 resumem as estruturas, verbos e tempos verbos identificados. Sob a forma de Apêndice, disponibilizamos os enunciados correspondentes a tais estruturas.

Quadro 75 - EDR nos processos de escritura de Isabel e Nara

	DD	s/VD + DD	DD + iVD	PP	VID + DD PI	Presente	VID + DI	DI com ilha textual	DN	Total
H1	3			6 Falar	Falar	Falar Perguntar	Falar (PP)			13
H4	10			9 Falar Começar + rir						20
H5	34	2	Falar (PP)	19 Falar		Falar	6Pedir (PP)	Pedir (PP)		65
H6	43		Falar (Presente)	8 Falar 9 Cantar		5 Falar Começar + cantar 2 Cantar Fazer				70
H7	42		Falar (PP)	14 Falar 6 Perg. 3 Resp.		3 Falar				69
H8				2 Falar					Gostar (PP) 9Avisar (PP)	12
Tot.	132	2	3	77	1 93	15	7	1	10	248

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Nos processos de escritura de Marília e Sofia, identificamos:

Quadro 76 - EDR nos processos de escritura de Marília e Sofia

(Continua)

	DD	s/VD + DD	VIS + DD	VID + DD	DI com ilha textual	VID + DI	VID + DI + iVD	DN	Tot.
H1						5 Dizer (PP) Pedir (PP)		Incom. (PP) 2 Gostar (PP) Ir (PP) + Fal. 2 Aceitar (PP) Insistir (PP) Impedir (PP) Gostar (PI)	17

	DD	s/VD + DD	VIS + DD	VID + DD	DI com ilha textual	VID + DI	VID + DI +iVD	(Conclusão) DN	Tot.
H1								Querer (PI) Ficar (PP) + Impedir	
H2								Saber (PP)	1
H3					Dizer (PP)	4 Dizer (PP) 3 Pedir (PP) 4 Ir (PP) + Perg. 4 Perguntar (PP)		Saber (PI) Saber (PP)	18
H4	1	1		7 Perg. (PP) Perg. (Presen)	Dizer (PP)	9 Dizer (PP) Ir (PP) + perguntar		2 Querer (PI)	23
H5						Ir (PP) + Diz. Ir (PP) + Começar dizer Dizer (PP)		Espalhar (gerúndio)	4
H6	1	----	----	2Per.(PP) 2Diz(PP)		2 Ter + Perguntar 7 Dizer (PP)			14
H7				2 Dizer (PP)		4 Mand. (PP) 3 Dizer (PP) 2 Pedir (PP) Ter (DI) + Mandar		3 Saber (PI) 4 Ens. (PP) Apre. (PP) Começar (PP) + Falar Ir (PP) + Ens.	22
H8			Gritar (PP)	2 Pedir (PP) Dizer (PP)		2 Pedir (PP) 2 Dizer (PP) 6 Perg. (PP) Falar (PP)	Pedir (PP) e Dizer (PP)	2 Gritar (PP) 4 Fazer acordo (PP) 5 Apost. (PP) 2 Falar alto	29
Tot.	2	1	1	13	2	64	1	40	128

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

As histórias de Isabel/Nara e Marília/Sofia apresentam EDD, EDI e EDN, apesar de constarem em frequências opostas. As próximas linhas incidem sobre estas formas de DR em processos de escritura em ato, destacando suas formas de emergência e inscrição no ME.

10.1 Discurso direto em processos escriturais

O EDD está presente nas narrativas de Isabel/Nara e Marília/Sofia, como pode ser observado na Tabela 7, que evidencia as estruturas, verbos e tempos verbais utilizados pelas alunas durante a construção coenunciativa desta forma de DR.

Tabela 7 - Construções enunciativas relacionadas aos EDD dos ME

Construções enunciativas relacionadas aos EDD dos ME de Isabel e Nara								
	DD	s/VD + DD	DD + iVD	PP	VID+DD Imperfeito	Presente	VID + DI	Total
H1	3	----	----	6 Falar	Falar	Falar Perguntar	Falar (PP)	13
H4	10	----	----	9 Falar Começar + Rir	----	----	----	20
H5	27	1	Falar (PP)	18 Falar		Falar	Pedir (PP)	49
H6	43	----	Falar (Presente)	8 Falar 9 Cantar	----	5 Falar Começar + cantar 2 Cantar Fazer	----	70
H7	42	----	Falar (PP)	14 Falar 6 Perguntar 3 Responder	----	3 Falar	----	69
Total	125	1	3	74	1 90	15	2	221
Construções enunciativas relacionadas aos EDD dos ME de Marília e Sofia								
H4	----	----	----	7 Perguntar	----	Perguntar	----	8
H6	----	----	----	Dizer	----	----	----	1
H7	----	----	----	2 Dizer	----	----	2 Dizer	4
H8	----	----	----	Dizer 2 Pedir	----	----	----	3
Total	----	----	----	13	----	1	2	16

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Ao incidir sobre os processos de escritura em ato foi igualmente possível agrupar as construções coenunciativas relacionadas aos EDD em:

1. EDD no processo de escritura que permaneceram EDD nos ME;
2. EDD no processo de escritura que passaram a ser EDI no ME;
3. EDD no processo de escritura que passaram a ser EDN no ME;
4. EDD no processo de escritura que passaram a compor o enredo narrativo no ME;
5. EDD que permanece na memória escritural.

Para o primeiro grupo, recuperamos a gênese do EDD “ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um” (*A princesa e a pedra encantada*, IN_H1), cuja enunciação inicial foi feita em DD, tendo permanecido enquanto tal no ME, apesar de ter havido a enunciação de um EDI, “[ele] falou que tinha que dar [dez beijos em cada um]” (Cf. Quadro 58).

Nos processos de escritura em ato, também há EDD que passaram a ser tanto EDI, quanto EDN no ME. Em Marília e Sofia, por exemplo, o EDI “o esquilo tinha perguntado para o leão onde tinha uma casa com comida” (*Por que o esquilo gosta de nozes*, MS_H6) teve sua primeira enunciação realizada sob a forma de EDD “ele [o esquilo] viu o senhor leão e perguntou o que tenho aqui pra comer? (EDR19_19.1) Onde eu posso morar?” (EDR19_19.2).

Nos ME de Isabel e Nara, houve a identificação de um único EDI – “a filha [...] pediu para a mãe má que levasse ela para escola” (*A mãe má*, IN_H5_EDR6). Discurso que também possuiu suas primeiras enunciações realizadas sob a forma de EDD – “ela falou mãe eu tô atrasada pra escola... eu quero” (EDR6_6.1), “me leva de carro (EDR6_6.3), me leva de carroça (EDR6_6.3). Nesta díade, houve ainda a identificação de um EDD no processo de escritura que passou a ser EDN no ME. Trata-se, precisamente, do EDN “eles [...] avisaram para não esconder a bola” (*Os três irmãos*_IN_H8) que teve como enunciação inicial “eles falaram assim se você esconder... a bola de futebol vocês vão ver” (EDR41_41.1).

Além de EDD que se transformaram em EDI e/ou EDN no ME, há aqueles que passaram a compor o enredo da história, como ilustra o Quadro 77.

Quadro 77 - EDD no processo de escritura que compõem enredo narrativo no ME

Manuscrito escolar	Discurso direto no processo de escritura em ato		Estrutura
Era uma vez um menino que se chamava Pedro e ele estava sem dinheiro e faltava meio mês para ganhar sua mesada	“Pedro e seus pensamentos” (IN_H7)		
	26. ISABEL (01:22-01:40)	Pedro estava sem dinheiro e falou... daí... (Muda entonação da voz ao falar “droga”) droooga . (Voz normal) Não. Era uma vez um menino chamado Predo que estava. (Após Nara repedir o que Isabel disse, “Predo”) Pedro. Que estava sem dinheiro e falou (Mudando de entonação durante “fala” de Pedro e fazendo gestos com a mão, como se reclamasse devido ao tempo que ainda falta para ganhar a mesada) Drooga! Daqui só... meio mês eu ganho minha mesada.	VID + DD VID + DD DD
	Por que a galinha tinha asa [,] mas não voa (MS_H4)		
A muito tempo atras a galinha não podia voar mais ela queria ela viu duas folhas molhadas que servia como asa ela colocou no seu corpo	84. MARÍLIA (08:36-09:07)	ela perguntou: (Mudando entonação da voz) - o leão:: o leão:: como é que eu voo? (Voz normal) Aí ele: (Mudando entonação da voz) - você não pode voar, você não tem asas! (Voz normal) Aí, aí:: ela disse , (Mudando entonação da voz) mas eu:: eu achei asas e coloquei em mim:: (Voz com leve tom de tristeza) aí, ela ficou triste.	VID + DD

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Foi igualmente identificado EDD que permaneceram na memória escritural, como observado durante a gênese do EDD “ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um” (Cf. Quadro 52). Recuperamos ainda o processo de inscrição da narrativa *O guarda-roupa mágico* (IN_H2), ocasião em que Isabel expõe conhecimento sobre a diferenciação entre a voz do narrador e a voz do personagem, apesar da ausência de EDR neste ME.

202. ISABEL: Se conheceram pela... humanidade. (Ri). Não! É... se conheceram e volta... e... e... **falaram** (Mudando entonação da voz e apontando com o dedo indicador da mão direita posicionado para frente) **você não é meu irmão, não?!** (Nara balança a cabeça positivamente). **Porque aqui só... porque aqui... Olha! Ó!** (Apontando o começo do texto e com entonação de admiração na voz) Um menino entrou no guarda-roupa... **então aqui tudo só tá o narrador falando.**

Nas situações acima, os EDD que permaneceram na memória textual se delineavam enquanto falas de personagens. Entretanto, também há EDD ditos e não escritos que se configuram como diálogo estabelecido entre narrador e leitor.

Quadro 78 - Narrador dialogando com o leitor

Rubrica	
Isabel e Nara combinavam e escreviam “chegou na escola e o portão estava fechado” (<i>A mãe má</i> , IN_H5). Isabel escrevia, precisamente, “na”, quando houve a emergência desta fala de Nara.	
494. NARA (36:23 – 36: 28)	...e ela ficou preocupada com a mãe má. O que iria fazer a mãe má?
Rubrica	
Marília e Sofia combinavam <i>Porque o sol brilha</i> (MS_H8) quando houve a emergência desta enunciação.	
209. MARÍLIA (14:19 – 15:06)	O dragão ficou com tanta raiva, tanta raiva, que foi procurar ajuda pra. Ele perguntou ao vulcão, mas o vulcão não tava mais com fogo::: aí::: a chuva se foi e o sol apareceu de novo. O sol ficou brilhando todos os dias, mas à noite ele sumia, mas só porque ele ia dormir (Mudança de entonação de voz) que a noite é hora de dormir.

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Isabel e Nara escreviam *A mãe má* (IN_H5) quando Nara fala “e ela ficou preocupada com a mãe má. **O que iria fazer a mãe má?**”. Isabel escrevia, de modo preciso, o “na” do enunciado “chegou na escola e o portão estava fechado”. Todavia, durante a combinação da história, as alunas já haviam combinado que a filha voltaria para casa, após ter encontrado o portão da escola fechado. Por meio de uma pergunta, o narrador dialoga com o leitor, indagando sobre o que a “mãe má” faria com sua filha, uma vez que ela não chegou a tempo para a aula.

Em semelhante ocorrência, durante combinação de *Porque o sol brilha* (MS_H8), Marília diz “o sol ficou brilhando todos os dias, mas à noite ele sumia, mas só porque ele ia dormir que **a noite é hora de dormir**”, EDD do narrador que não apenas dialoga com o leitor, mas que remete ao ambiente familiar, especificamente, a falas que os pais dizem a seus filhos.

Os EDD podem ser formados por sintagma introdutor e fala reportada. Na análise, identificamos variação entre “ele”, “Pedro”, “a girafa”. Perguntamo-nos quais fatores poderiam estar relacionados a esta variação. Por meio de registro fílmico, identificamos que, em Isabel e Nara, os nomes que constam no sintagma introdutor são os mesmos de colegas da escola (Pedro), familiares (Tati) ou personagens da *Walt Disney*.

Quanto a este último ponto, Isabel e Nara combinavam *Os três irmãos* (H8) quando Isabel perguntou a Nara – “você pegou da Minnie, né? (Rindo. Nara confirmou balançando a cabeça). Ah, ééé. Que se escreve Minnie”. A diferença entre as personagens do ME e da *Walt Disney* se realiza na pronúncia do nome. Na díade, o nome da personagem é pronunciado de forma nasal, “Miniê”. Em outras histórias, no entanto, os personagens são apenas “eles”. Marília até tentou colocar um nome na girafa, mas...

Quadro 79 - “O nome dela é girafa” (MS_H1)

Rubrica (13:36 - 13:52)	
Sofia escrevia “de repente apareceu uma cobra grande que tava passando por perto da girafa”, fragmento da história <i>Porque a girafa tem o pescoço longo</i> , quando Marília sugeriu colocar um nome na girafa.	
168. MARÍLIA	Nera melhor colocar o nome na girafa?: não, que a girafa não tem nome, né?
169. SOFIA*	É:: o nome dela é...
170. MARÍLIA e SOFIA*	(Alunas falam sorrindo e olhando uma para outra) ...girafa.
171. MARÍLIA	É. (Lendo) Há muito tempo atrás uma girafa que não tinha...

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

...mudou de ideia, pois “o nome da girafa é girafa”, como disse junto com Sofia. Em outros momentos, as alunas pensaram em nomes para os personagens de suas histórias, embora não os tenham inserido. Para ilustrar, segue combinação de *Porque os pássaros voam* (MS_H2).

Quadro 80 - Nomes de personagens nas falas de Marília e Sofia

Rubrica (21:11 – 22:11)	
Durante combinação de <i>Porque os pássaros voam</i> , Marília sugere colocar nomes nos pássaros.	
Diálogo	
372. MARÍLIA	Como vai ser o nome dele?
373. SOFIA*	Zezé (SI)?
374. MARÍLIA	A gente pensa na hora.
375. SOFIA*	Zezé...
376. MARÍLIA	Zezé, Lulu, Cacau. Ó, Zezé, Lulu, Cacau
377. SOFIA*	Cacá.
378. MARÍLIA	Cacá, Lulu:: Bribri, Brabra:: Bribro?!
379. SOFIA*	E Chico (Alunas riem). Chico Bento, e Beento!::: (Após sete segundos) E azul!
380. MARÍLIA	Azul tira.
381. SOFIA*	Azul.
382. MARÍLIA	Não. É melhor azul mesmo que a gente lembra (SI) por causa daqui (Marília bate com a mão em sua banca, cuja cor é azul). Ô tia, tia pensamos.

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Este fragmento evidencia que Marília e Sofia conheciam as HQ da TM e que elas chegaram a pensar em nomes para os pássaros, apesar de não tê-los escrito. Consoante Boré (2012, p. 119), “os DD das narrativas escolares de ficção são caracterizados não apenas pelo modo representacional próprio ao DD, na medida em que ele apresenta uma imagem reconstruída de uma enunciação real ou fictícia, mas também da consigna”¹¹⁸ que, em Marília e Sofia, aponta para a escritura de contos etiológicos. Dizendo de outra forma. Nessa díade, a ausência de nomes de personagens no sintagma introdutor parece indiciar a interferência dos contos de origem na estruturação do DD, pois, neste gênero, o sintagma não é composto por animais identificados por nomes próprios. Há apenas o macaco, a zebra, a girafa, o leão.

¹¹⁸ « Les DD des récits scolaires de fiction tirent leurs caractéristiques non seulement du mode représentationnel propre au DD, en tant qu'il présente une image reconstruite d'une énonciation réelle ou fictive, mais aussi de la consigne ».

10.1.1 Pontuação, manuscritos escolares e processos de escritura em ato

Escrever textos em sala de aula é uma das condições para a aprendizagem da linguagem escrita. Nos documentos curriculares oficiais brasileiros (BRASIL, 1996), essa atividade do aluno deve ser sistematizada através de propostas de produção textual e o texto produzido pelo discente é concebido como objeto de avaliação para o professor, através do qual ele pode observar diferentes aspectos (ortográficos, gramaticais, textuais) relativos aos conteúdos de ensino requeridos para determinado ano escolar. Dentre estes conteúdos, o ensino dos sinais de pontuação está diretamente relacionado à diferenciação didática e escolar entre a voz do narrador e a voz do personagem. Para concluir este tópico reservado ao DD, chamamos atenção à pontuação que, nos ME, constou apenas nas produções finais das díades.

A pontuação é um sistema característico da escrita e compõem o DD. Em artigo dedicado à análise d'*O Discurso direto nos escritos ficcionais escolares: marcas e significação*¹¹⁹, Boré destaca que a pontuação é um “sistema reflexivo sobre os signos escritos” (2012, p. 132) e, ao incidir sobre os ME, ressalta:

[...] a pontuação que os escreventes novatos utilizam em seus textos – narrativas ficcionais – nos mostram a concepção implícita que eles possuem da organização de um texto e, em particular, os diferentes planos enunciativos que estruturam o discurso, especificamente aqui o discurso direto vs a narração. [Contudo], isto não avalia antecipadamente nem suas capacidades, nem mesmo seus saberes: é perfeitamente possível que os escreventes tenham conhecimentos enunciativos e sintáticos concernentes ao discurso direto e seu funcionamento, que eles tenham, aliás, conhecimentos sobre os sinais de pontuação, mas que não possam ou não saibam utilizá-los para fazê-los corresponder às formas linguísticas do DD (BORÉ, 2012, grifo da autora, p. 120)¹²⁰.

A autora ainda discute o “desacordo entre marcas gráficas e marcas enunciativas ou sintáticas” (2012, p. 120) na estruturação do DD¹²¹. Ou seja, este discurso pode ser sinalizado no ME, apesar da não utilização dos sinais de pontuação. Para discutir essa afirmação, Boré (2012) recupera fragmentos de textos de alunos com faixa etária compreendida dos 8 aos 11

¹¹⁹ « Le discours direct dans des écrits fictionnelles scolaires, marques et signification ».

¹²⁰ « [...] je fais donc l’hypothèse que la ponctuation que les jeunes scripteurs mettent dans leurs écrits – des récits fictionnels – nous renseigne sur la conception implicite qu’ils ont de l’organisation d’un texte et en particulier des différents plans énonciatifs qui structurent le discours, spécifiquement ici le discours direct vs la narration. Cela ne préjuge en rien de leurs capacités ni même de leurs savoirs : il est tout à fait possible que les scripteurs aient des connaissances énonciatives et syntaxiques concernant le discours direct et son fonctionnement, qu’ils aient aussi par ailleurs des connaissances sur les signes de ponctuation, mais qu’ils ne puissent ou ne sachent les utiliser pour les faire correspondre aux formes linguistiques du DD ».

¹²¹ « C’est justement cette correspondance difficile, ce désaccord entre marques graphiques et marques énonciatives ou syntaxiques que je voudrais interroger ».

anos e identifica: a) não dissociação gráfica entre DD e narração; b) ausência de alternância nos turnos de fala; c) sucessão de locutores sem alternância de linhas; d) presença de incisa.

Nos ME de Isabel/Nara e Marília/Sofia há EDD com características semelhantes, sendo mais recorrente a não dissociação gráfica entre DD e narração. Esta não dissociação foi identificada em duas situações. Na primeira, tem-se um único personagem a falar e sua fala está na mesma linha da narrativa em si, como aconteceu em “ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um” (IN_H1). Na segunda situação, diferentes personagens dialogam, estando este diálogo na continuidade textual (IN_H7). Há, portanto, uma sucessão de turnos de fala (c) sem a dissociação gráfica/pontuação entre DD e narração. Por sua vez, os EDD de *A família F atrapalhada* (IN_H6) caracterizam-se como as falas de diferentes personagens registradas em linhas diferentes. Boré (2012, p. 126) continua:

De fato, a pontuação, quando ela está presente e acompanhada – irregularmente e por falta - de outras marcas (enunciativas ou sintáticas, tal como a incisa), seleciona significações diferentes, não unívocas do DD:

- Sinalização de mudança de plano de enunciação;
- Sinalização do discurso de um locutor;

[...] Estas marcas têm em comum mostrar o DD como heterogêneo com relação ao entorno¹²².

O travessão é o único sinal gráfico utilizado por Marília e Sofia. Ao escrever *Como surgiram as palavras* (H7), Sofia simplesmente acrescenta-o, “ele disse - vocês macacos vão aprender na escola”. Em *Porque o sol brilha* (H8), escrita por Marília, Sofia pede a colega que o inclua antes da fala do personagem. Naquela ocasião, após Marília ter escrito “o vulcão disse bem alto”, Sofia fala “faz um tracinho aqui” e Marília pergunta “aqui?”. Posterior à confirmação de Sofia, Marília insere-o e conclui a escrita do DD – “esse é o seu castigo”.

Quanto à inclusão de pontuação, Sofia e Isabel possuem comportamentos análogos, apesar de Nara também dizer, em menor frequência, o que pode ser posto como pontuação. Durante a escrita de *A família F atrapalhada* (H6), primeira história com pontuação, Isabel diz a Nara que pule linhas e acrescente dois-pontos e travessão antes da fala dos personagens – “Vai. Vai, Narinha. E a mãe falou. Dois pontos. Dois pontos, travessão. Dois pontos, travessão”.

¹²² « De fait, la ponctuation, quand elle est présente et qu'elle s'accompagne – irrégulièrement et par défaut d'autres marques (énonciatives, ou syntaxiques telle l'incise), sélectionne des significations différentes, non univoques, du DD :

- Signalement de changement de plan d'énonciation,
- Signalement du discours d'un locuteur,

[...] Ces marques ont en commun de montrer le DD comme hétérogène par rapport à l'entour ».

A família *F atrapalhada* (IN_H6) e “*Pedro e seus pensamentos*” (IN_H7) possuem ainda enunciados introduzidos por dois-pontos, como se esse sinal gráfico assumisse a função de verbo introdutor (Cf. Quadro 25). Tem-se, aqui, o uso errôneo dos dois-pontos. Mas, como sublinha Boré, “a presença dos sinais de pontuação – mesmo errôneos – numa narrativa de ficção escolar parece, portanto, de grande importância para o jovem escrevente na marcação do DD” (2012, p. 125)¹²³. Em ocasião futura, visamos a discutir a relação entre entonação e pontuação. Para exemplificar, Isabel e Nara acrescentaram três exclamações em “em fumo!!!” (IN_H6_EDR17) porque o personagem estava bravo; o estar bravo marcado, no oral, por mudança de entonação passou a ser marcado, no escrito, pelo uso de pontuação.

10.2 Discurso indireto em processos escriturais

Nos ME de Isabel e Nara há apenas 1EDI, ao contrário dos textos de Marília e Sofia que apresentam maior frequência deste discurso. A Tabela 8 evidencia estruturas, verbos e tempos verbais relacionados a gênese dos EDI materializados na folha de papel.

Tabela 8 - Construções enunciativas relacionadas aos EDI dos ME (Continua)

Construções enunciativas relacionadas aos EDI dos ME de Isabel e Nara								
	DD	s/VD + DD	VID+DD	VID + DI	VID + DI +iVD	DI com ilha textual	DN	Total
H1				5 Dizer (PP) Pedir (PP)				6
H3				4 Dizer (PP) 3 Pedir (PP) 4 Perg. (PP) 4 Ir (PP) + Perg.		Dizer (PP)		16
H4	1	1		9 Dizer (PP) Ir (PP) + Perg.		Dizer (PP)		13
H5				Ir (PP) + dizer Ir (PP) + Começar + Dizer Dizer (PP)			Espalhar (Gerúndio)	4
H6	1		Perg. (PP) Dizer (PP)	2 Ter (PI) + Perg. Perguntar (PP) 7 Dizer (PP)				13
H7				Mandar (PI) 3 Mandar (PP) Dizer (PP) Ter (PI) + Mandar				6
H8				2 Pedir (PP) 2 Dizer (PP) 6 Perguntar (PP) Falar (PP)	Pedir (PP) e Dizer (PP)		4 Fazer acordo 5 Apostar (PP)	23
Tot.	2	1	2	61	1	2	10	79

¹²³ « La présence des signes de ponctuation – même erronés – dans un récit de fiction scolaire apparaît donc d’une grande importance pour le jeune scripteur dans le marquage du DD ».

Construções enunciativas relacionadas aos EDI do ME de Isabel e Nara						(Conclusão)
H5	7	1	Falar (PP)	5 Pedir (PP)	Pedir (PP)	
Tot.	7	1	1	5	1	15

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Ao analisarmos os processos de escritura em ato de Isabel/Nara e Marília/Sofia foi possível agrupar as construções coenunciativas relacionadas ao EDI em:

1. EDI no processo de escritura que permaneceram EDI nos ME;
2. EDI no processo de escritura que passaram a ser EDD no ME;
3. EDI no processo de escritura que passaram a ser EDN no ME;
4. EDI com ilha textual;
5. EDI que permaneceram na memória escritural.

Para a primeira situação, recuperamos o EDI “um homem que pediu para beber uma poção mágica” (MS_H3_EDR8) combinado e inscrito como EDI – “um homem [...] disse para tomar isso” (EDR8_8.1), “um pozinho mágico que deixava ele com pernas longas” (EDR8_8.2), “um homem que pediu para o coelho tomar uma coisa” (EDR8_8.3). Para a segunda situação, há “ele disse – vocês macacos vão aprender na escola” (MS_H7_EDR29), que possui por primeira enunciação “ele disse que eles iam aprender na escola” (EDR29_29.1).

Em Marília e Sofia, também há EDI no processo de escritura que passaram a ser EDN no ME, a exemplo do EDN “um homem foi ensinar o que era escola” (MS_H7_EDR27) que tece como enunciações iniciais “o mestre pediu outra coisa” (EDR27_27.1) e “pediu para um homem vim ensinar a eles o que era escola” (EDR27_27.2).

A quarta forma de ocorrência de EDI nos processos de escritura comporta a emergência de EDI com ilha textual, o que foi identificado em ambas as díades. Em Isabel e Nara, esta ocorrência se realizou durante a inscrição de *A mãe má* (IN_H5):


Quadro 81 - EDI com ilha textual (IN_H5)

Diálogo (20:08-20:33)		
EDR6_6.12	287. ISABEL*	(Anteriormente, Nara havia dito que tinha muito má na história) Ah, mas fala... daí... pediu para a mãe (6.12) ... a mãe má...
EDR6_6.13	288. NARA	(Mudando entonação da voz) pra levar ela pra escola ...
EDR6_6.14	289. ISABEL*	... que leve ...
	290. NARA	... ela pra escola (Mudando entonação da voz) que eu tô atrasada . Pronto.
EDR6_6.15	291. ISABEL*	...que (Falando e escrevendo [que]):: que levasse , né?

Fonte: L'ÂME, Dossiê Vila, 1992.

Conforme Authier-Revuz (1998, p. 142), a ilha textual corresponde a um EDI que “assinala localmente, um elemento como ‘não traduzido’, como fragmento conservado da mensagem de origem”. “A filha pediu pra mãe levar ela pra escola que **eu tô muito atrasada**” (IN_H5_EDR6_6.14) conserva as palavras que teriam sido ditas pela filha, pondo na cadeia sintagmática um caso de EDI com ilha textual. Em Marília e Sofia, há acontecimento análogo. Durante combinação de *Por que o coelho pula* (H3), Marília diz “ele começou:: não conseguia andar. Ele foi perguntar para o leão que era o mais sabido da floresta, ele disse que era, **você não precisava andar**, era só pular”. No ME, lê-se “[o leão] disse para o coelho para pular em vez de andar”. Segue passagem do EDI com ilha textual ao “EDI clássico”:

Quadro 82 - *Por que o coelho pula*: do EDI com ilha textual ao “EDI clássico” (MS_H3)

Rubrica (24:19 – 27:43)	
Marília e Sofia nos momentos iniciais da combinação da história <i>Por que o coelho pula</i> .	
Diálogo	
713. SOFIA	Porque assim, ó assim. Há muito tempo atrás, o coelho tinha perna curta.
715. SOFIA	[...] um dia ele comeu uma coisa que a perna dele cresceu (Estica os dois braços para frente)...
716. MARÍLIA	...e ele começou... não conseguia andar. Ele foi perguntar para o leão que era o mais sabido da floresta, ele disse que era, você não precisava andar, era só pular . Daqui em diante... por isso que o coelho não anda, ele pula. Por que o coelho pula! Certo?
717. SOFIA	Certo!
718. MARÍLIA	Vamos fazer os personagens. Os le... o leão.
719. SOFIA	O coelho.
720. MARÍLIA	Coelho (Marília rindo). E mais quem?:: Não! Vai ser só o leão, ele pergunta pra todos animais da floresta e depois pergunta pro leão.
Dos turnos 721 ao 725, as alunas falam sobre a toalha de natação de um outro colega de turma.	
726. MARÍLIA	Há muito tempo atrás o coelho tinha perna curta. Um homem apareceu e disse pra ele tomar isso. Um pozinho mágico que deixava ele com pernas longas.
727. SOFIA	Pronto, já pensamos na história, não?!
728. MARÍLIA	Calma! Aí, ele foi perguntar pra todo mundo da his, da floresta para sas:: perguntar como ele andava. Aí ele.
729. SOFIA	Ninguém sabia.
730. MARÍLIA	Ninguém sabia!  Aí ele foi perguntar...
731. SOFIA	(Falando ao mesmo que Marília) Só que ele foi perguntar ao leão porque ele era o mais inteligente da floresta e disse que era só pro coelho pular . E por isso que o coelho...

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Ao sugerir o que poderia ser escrito, há a emergência de um EDI com ilha textual na fala de Marília – “ele disse que era, **você não precisava andar**, era só pular” (turno 716). Posteriormente, Sofia diz “só que ele foi perguntar ao leão porque ele era o mais inteligente da floresta e **disse que era só pro coelho pular**” (turno 731), havendo passagem de um EDI com ilha textual ao “EDI clássico”. Aos 38:11, Marília escreve no ME – “disse para o coelho para pular em vez de andar”. Relacionando os turnos 716 e 731:

Quadro 83 - Movimentos sintáticos na passagem do EDI com ilha textual para o “EDI clássico”

<p>Ele¹ disse que era, você não precisava andar⁴, era só pular² (Marília, turno 716)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Disse que era só pro coelho³ pular²</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Supressão do “ele”. 2. Preservação de “disse que era só pular”. 3. Acréscimo de “pro coelho” entre “só” e “pular”. 4. Supressão do DD. 	<p>Disse¹ que era só² pro coelho³ pular² (Sofia, turno 731)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Disse¹ para o coelho³ para⁵ pular⁴ em vez de andar⁵</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verbo dizer é mantido. 2. Supressão de “que era só”. 3. Contração “pro” é desfeita, “para o”. 4. O “pular” é mantido. 5. Acréscimos.
--	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Em Marília e Sofia, houve duas ocorrências de EDI com ilha de textual. Mencionada a primeira, a segunda ocorreu durante a combinação de *Por que a galinha tem asa[,] mas não voa* (MS_H4). O Quadro 84 evidencia a emergência do EDI com ilha textual que, após intensas reformulações devido a diálogos estabelecidos entre as alunas e o professor da turma, constará no ME como “ele disse que ela não sabia bater as asas” (MS_H4_EDR15).

Quadro 84 - *Porque a galinha tem asa [,] mas não voa*: do EDI com ilha textual ao “EDI clássico” (MS_H4)

Rubrica (36:43 – 37:37)	
<p>Marília e Sofia haviam escrito toda a história <i>Porque a galinha tem asa, mas não voa</i>. Contudo, durante leitura para o professor, este disse haver alguns problemas, a exemplo de incoerência entre o título e algumas passagens da história. Ele, então, solicitou às alunas que as reescrevem. A emergência da ilha textual aconteceu durante reescrita da história. Ao final da produção, como havia quantidade de rasura, o professor pediu às alunas que reescrevem a história numa outra folha de papel. Neste sentido, a ilha textual constava na primeira inscrição do primeiro ME. Na inscrição do segundo ME, ela não consta.</p>	
Diálogo	
260. MARÍLIA*	o leã, ela perguntou e o leã L o disse, o leão disse que ela não sabia voar por, você não sabe, pode voar porque você.
261. SOFIA	(Falando simultaneamente à Marília). Não, ela, bota assim, ó, você não pode voar por. Você não pode voar porque você não sabe voar.
264. MARÍLIA*	[...] você não pode, você não sabe voar:: ela, ele disse para a galinha que não, que ela não sabia voar, que precisava aprender.

Fonte: L'ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

A discussão anterior ilustrou casos de DI com ilha textual em textos de escreventes novatos indiciando, ao mesmo tempo, possíveis particularidades nas formas de emergência desta forma de DI ao relacionarmos ME e os exemplos disponibilizados por Authier-Revuz. Nestes últimos, têm-se um aspeamento intencional por parte do escritor (Cf. Seção 2), além de integração frasal. Nas díades, não há nem “integração plena à sintaxe-padrão”, nem aspas. Nos ME, são os pronomes “eu” e “você” que marcam a fala do personagem, por exemplo.

Dizendo de outro modo. “A filha pediu pra mãe levar ela pra escola que **eu tô muito atrasada**” (IN_H5), “ele disse que era, **você não precisava andar**, era só pular” (MS_H3) e “o leão disse que ela não sabia voar por, **você não sabe, pode voar porque você**” (MS_H4) foram classificados como EDI com ilha textual. Contudo, os casos disponibilizados por Authier-Revuz (1998) possuíam as aspas como sinal gráfico sinalizando que “um elemento, X, é interpretável como tendo “resistido” à tradução, e encontra-se ali enfatizado, carregado de uma atenção particular” (1998, p. 142), como “João disse que sua ‘vila’ estava em mau estado”. Conforme a autora (1998, p. 142), “falar aqui de DI ‘com fragmentos de DD’ é errôneo: não há aqui menção (autonímica) aos elementos entre aspas, mas o uso com menção (modalização autonímica) de elementos plenamente integrados à sintaxe-padrão da frase”.

Em “a filha pediu pra mãe levar ela pra escola que **eu tô muito atrasada**” (IN_H5) não se pode considerar que a fala da filha esteja “plenamente integrada à sintaxe-padrão da frase”, uma vez que é possível identificar com “facilidade” o fragmento mencionado, podendo o mesmo ser dito com relação às falas do leão – “ele disse que era, **você não precisava andar**, era só pular” (MS_H3) e “o leão disse que ela não sabia voar por, **você não sabe, pode voar porque você**” (MS_H4). Apesar da não integração e não utilização das aspas, estes enunciados conservam “mensagem de origem” no DI. Diz-nos ainda Authier-Revuz:

[...] há a forma que chamaremos DI *quase-textual*: **ele diz que** “.....”, muito usada na imprensa e nos textos teóricos, citando vastamente algum autor. Essa forma particular de DI corresponde à descrição – errônea – que é dada do DI: subordinação a partir de um DD com os ajustes mínimos feitos por essa subordinação nos elementos dêiticos, **mas conservando todas as escolhas lexicais da m relatada**. Assim, por exemplo:

(70) O ministro declarou que “para sua grande satisfação, *ele estava* em condição de afirmar que sua política de emprego *iria*, dentro em breve, ser coroada de sucesso”. Esse exemplo pode (contrariamente a um **DI normal a partir do qual não se pode encontrar as mesmas palavras da m relatada**, já que m foi reformulada em função da nova situação E) ser analisado como o DI quase-textual que corresponde a uma m de e que seria

(71) Para minha grande satisfação eu estou em condição de afirmar que minha política de emprego vai dentro em breve ser coroada de sucesso.

Notemos que **não é o caso de analisar o DI quase-textual como um DI “seguido de DD”...: a parte entre aspas não é DD**: o funcionamento dos dêiticos – calculados na situação E – exclui-o dessa possibilidade; de fato, **semioticamente, é uma “ilha textual” estendida até a dimensão da mensagem** inteira que nos interessa (isto é, um fato de modalização autonímica estendida, não um fato de autonímica) (1998, p. 157-158, *itálicos da autora; negritos nossos*).

Os enunciados do ME foram classificados como casos de EDI com ilha textual por três motivos intrinsecamente relacionados: não houve integração da “mensagem de origem” à sintaxe-padrão frasal, pois os dêiticos são aqueles de “e”, ou seja, da enunciação do próprio personagem, o que decorre da preservação de suas falas – “eu tô muito cansada” (IN_H5), “você

não precisava andar” (MS_H3) e “você não sabe, pode voar porque você” (MS_H4). Logo, a conservação da fala do personagem (1) e de seus dêiticos (2) contribuiu para não integração-
frasal (3), o que apontou para a fala do personagem; para o EDI com ilha textual.

Como ocorrido nos EDD, também identificamos EDI que foram enunciados, mas não escritos, como “[pediu para um pássaro ajudar a ela [a voar]”, dito por Sofia durante a inscrição de *Por que a galinha tem asa, mas não voa?* (MS_H4) no ME.

10.3 Discurso narrativizado em processos escriturais

Em termos de EDN, a Tabela 9 evidencia as estruturas, verbos e tempos verbais que compõem os processos escriturais de Isabel/Nara e Marília/Sofia.

Tabela 9 - Construções enunciativas relacionadas aos EDN dos ME

Construções enunciativas relacionadas aos EDN dos ME de Marília e Sofia				
	VID+DD	VID + DI	VIS + DD	DN
H1				2 Aceitar (PP) 2 Gostar (PP) Incomodar (PP) Gostar (PI) Querer (PI) Insistir (PP) Impedir (PP) Ir (PP) + falar Ficar (PP) + Impedir (Gerúndio)
H2				Saber (PP)
H3				Saber (PP)
H4				Saber (PI)
H7				2 Querer (PI)
H8				4 Ensinar (PP) 3 Saber (PI) Aprender (PP) Ir (PP) + Ensinar Começar (PP) + falar
				2 Gritar (PP)
				2 Falar alto
Total	----	2	1	30
Construções enunciativas relacionadas aos EDN do ME de Isabel e Nara				
H8				9 Avisar (PP) 2 Falar (PP) Gostar (PI)
Total	2	----	----	10

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Estes EDN podem ser agrupado em três grandes grupos:

1. EDN no processo de escritura que permaneceram EDN no ME;
2. EDN no processo de escritura que passaram a ser EDI no ME;
3. EDN que permaneceram na memória escritural.

Em ambas as díades, há EDN que foram combinados e inscritos como EDN, a exemplo de “irmãos não gostavam dela” (*Os três irmãos*, IN_H8_EDR41) e “a girafa não queria competir” (*Porque a girafa tem o pescoço longo*, MS_H1_EDR4). Por sua vez, o EDI “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo” (MS_H8_EDR37), cuja gênese foi discutida na Seção 8, teve suas primeiras enunciações realizadas sob a forma de EDN.

Nos processos de escritura também identificamos EDN enunciados, mas não escritos – “ela [a mãe] chamou ele [Pedro] porque tava chovendo” (*Pedro e seus pensamentos*, IN_H7) e “[os macacos] não queriam fazer a escola porque eles estavam muito cansado de tanta coisa que o mestre tinha mandado eles fazerem” (*Como surgiram as palavras*, MS_H7).

As histórias de Isabel/Nara e Marília/Sofia possuem as três formas de DR. Durante análise, observamos o intenso diálogo que há entre elas, havendo: a) EDD nos processos escriturais que permaneceram EDD no ME ou transformaram-se em EDI ou EDN; b) EDI nos processos escriturais que continuaram EDI ou passaram a ser EDD ou EDN no corpo textual; c) EDN nos processos escriturais que se mantiveram EDN no ME ou transformaram-se em EDI. Quanto a estas passagens, observemos algumas ocorrências no Quadro 85.

Quadro 85 - Diálogos entre os EDD, EDI e EDN em textos escolares

(Continua)

Processo de escritura		Manuscrito escolar (ME)
EDD no processo de escritura que passaram ser EDI no ME		
78. ISABEL	Ela falou (Mudando entonação da voz) mãe eu tô atrasada pra escola... eu quero	A filha [...] pediu para a mãe má que levasse ela para escola (<i>A mãe má</i> , IN_H6_EDR6)
79. ISABEL	(Com leve entonação da voz) ... me leva de carro (EDR6_6.2)... me leva de carroça (EDR6_6.3)	
84. MARÍLIA	você não pode voar, você não tem asas! (EDR15_15.1)	Ele disse que ela não sabia bater as asas (<i>Por que a galinha tem asa</i> [,] <i>mas não voa</i> , MS_H4_EDR15)
169. MARÍLIA	Ele [o esquilo] viu o senhor leão e perguntou: - o que tenho aqui pra comer? (EDR19_19.1) Onde eu posso morar? (EDR19_19.2)	O esquilo tinha perguntado para o leão onde tinha uma casa com comida” (<i>Por que o esquilo gosta de nozes</i> , MS_H6_EDR19)
169. MARÍLIA	[...] O senhor leão disse: - você só pode morar em cima:: garoto, embaixo você não pode, embaixo é muito perigoso! (EDR22_22.1)	Ela disse que era muito perigoso mora[r] embaixo (<i>Por que o esquilo gosta de nozes</i> , MS_H6_EDR22)
EDD no processo de escritura que passaram a ser EDN no ME		
63. ISABEL	eles falaram assim se você esconder... a bola de futebol vocês vão ver” (EDR41_41.1).	Eles [...] avisaram para não esconder a bola (<i>Os três irmãos</i> , IN_H8)
196. MARÍLIA	ele gritou pra cima: ai!!! (EDR36_36.1)	O dragão gritou (<i>Por que o sol brilha</i> , MS_EDR36)
EDI no processo de escritura que passou a ser EDD no ME		
308. SOFIA*	ele disse que eles iam aprender na escola (EDR29_29.1)	Ele disse – vocês macacos vão aprender na escola (<i>Como surgiram as palavras</i> , MS_H7_EDR29)
EDI no processo de escritura que passou a ser EDN no ME		
299. SOFIA*	[o mestre] pediu outra coisa (EDR27_27.1)	Um homem foi ensinar o que era escola (<i>Como surgiram as palavras</i> , MS_H7_EDR27)
300/302. MARÍLIA	pediu para um homem vim ensinar a eles o que era escola” (EDR27_27.2)	

EDN no processo de escritura que passou a ser EDI no ME		(Conclusão)
196. MARÍLIA	Ele fez um acordo com o sol se ele não brilhasse muito (EDR37_37.1) e o, e o se ele não brilhasse tanto e não entrasse no, no, no...	O dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo (<i>Por que o sol brilha_MS_H8_EDR37</i>)
197. SOFIA	...no outro mundo (EDR37_37.2)	

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

Do Quadro 85, chamou-nos atenção, de modo preciso, ser mais frequente a passagem do EDD ao EDI e/ou EDN. Como visualizado, 4EDD foram escritos como EDI (IN_EDR6, MS_EDR15, MS_EDR19 e MS_EDR22) e 2EDD como EDN (IN_EDR41 e MS_EDR36). Com frequência inferior, 2EDI passaram a ser EDD (MS_EDR29) e EDN (MS_EDR27). Não identificamos EDN que tenham se transformado em EDD, tendo havido apenas um caso de EDN escrito como EDI (MS_EDR37). Talvez, estes dados indiciem a dificuldade dos alunos em preservar a fala dos personagens em DD, sendo “mais fácil” recuperar seu conteúdo (EDI) ou sinalizar a ocorrência de ato enunciativo (EDN).

De modo a finalizarmos as reflexões estabelecidas nas Seções 7, 8 e 9 dedicadas aos processos de escritura em ato, foi possível observar que o diálogo entre as alunas contribui para a combinação da história e, particularmente, para a emergência do EDR, além de haver inter-relação entre gênero textual, construção do EDR e subjetividade discente. Embora esta inter-relação seja objeto de pesquisas futuras¹²⁴, ao relacionarmos as díades, Marília e Isabel são aquelas que mais se assemelham quanto ao envolvimento na criação da história, embora Nara não apresente posicionamento semelhante ao de Sofia. Nara se envolve mais na elaboração textual, seja dando ideias para o que pode ser escrito, seja concordando ou discordando do proposto por Isabel. Em muitos momentos, Sofia apenas escreve o que Marília fala e, mesmo quando Marília é a responsável por escrever, Sofia não sugere o que pode ser escrito.

Quanto à inclusão de pontuação, Isabel e Sofia apresentam características similares, solicitando as suas respectivas duplas que acrescentem travessão, dois-pontos. Além disso, Sofia e Nara se assemelham mediante o interessante em terminar mais rapidamente a história. Em ambas as díades também é frequente, mas, sobretudo, em Marília e Sofia, as alunas visarem a escrever o máximo de linhas possível – aspecto pragmático característico do âmbito escolar que não deixa de estar relacionado à extensão textual das narrativas ficcionais nele produzidas. Pontuação última que nos conduz ao interesse em realizar/aprofundar estudos que relacionem extensão textual e frequência de EDR, como sugere hipótese formulada por Boré (2010) referente ao diálogo ser “motor da invenção”.

¹²⁴ Em Calil; Amorim (prelo), iniciamos reflexão relacionado frequência de EDD e a subjetividade de Isabel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de produção de texto se torna progressivamente mais comum no cotidiano escolar e, neste âmbito, exige-se do aluno histórias escritas de forma ortográfica, coerente, letra legível e, a depender do gênero textual, solicita-se a inclusão tanto dos personagens, quanto de suas falas. Entretanto, ainda há poucos estudos que incidem sobre a construção do DR em histórias de escreventes debutantes – quais fatores podem interferir nesta constituição (gênero textual? Fala docente?)? Por que se “decide” colocar o DD ao invés do DI? Por que substituir um DD para registrar um DN no ME? O que estaria perpassando estas “escolhas”?

Partindo dos campos teóricos da Genética de texto e da Linguística Enunciativa, este trabalho discutiu a construção coenunciativa do DR em dezesseis narrativas ficcionais produzidas por duas díades recém-alfabetizadas, estabelecendo diálogo entre o texto entregue ao professor (ME) e o processo de escritura em ato que antecedeu sua inscrição.

A produção de narrativas ficcionais em sala de aula requer a invenção de título, cenário, trama, encadeamento narrativo, criação de narrador e personagens (e respectivas falas), clímax e desfecho. Esta escritura ativa as leituras realizadas pelos alunos em contexto escolar, sendo igualmente atravessada pela posição de escreventes (sujeitos escolares) que buscam responder a uma demanda escritural. Dizem Calil; Boré (2011, p. 2808):

A produção de narrativas ficcionais por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental está certamente relacionada à leitura deste gênero escolar neste momento escolar. Em razão desta valorização da literatura de ficção pelas instruções oficiais, assim como pelo fato deste gênero trazer elementos relacionados ao imaginário infantil e ao universo cultural de alunos desta faixa etária, podemos dizer que muitos dos manuscritos escolares envolvem a invenção de uma história ou a continuidade de uma narrativa ficcional já existente. A invenção de uma narrativa ficcional [...] favorece a emergência do discurso reportado, quando a fala do outro é reportada direta ou indiretamente na narrativa produzida.

O diálogo é um importante elemento narrativo, havendo intrínseca relação entre o gênero textual e a configuração do DR, que se caracteriza não apenas por reportar um ato enunciativo, mas também pela forma através da qual este movimento acontece, o que envolve verbos e tempos verbais utilizados, pronomes e léxicos empregados. Centrando-nos na criação do diálogo, este solicita a “ultrapassagem de um ponto de vista unilateral” (BORÉ, 2010, p. 157), pois o aluno precisa ocupar as posições de narrador e personagens. Há, então, um desdobramento enunciativo que contribui para o desdobramento mesmo da narrativa. Este é o motivo pelo qual Boré (2010) concebe o diálogo como “motor da invenção”. A inclusão do DR nas narrativas escolares não é, contudo, nem automática, nem evidente para o aluno.

Durante a análise das produções de Isabel/Nara e Marília/Sofia, identificamos tanto a presença das três formas de DR, apesar de constarem em frequências opostas, quanto diferenças na quantidade deste discurso quando relacionamos ME e processo de escritura. Nos ME de Isabel e Nara constavam 39EDD, 2EDN e 1EDI; já nos processos de escritura, 221 construções enunciativas relacionadas ao EDD, 15 associadas ao EDI e 12 ao EDN. Em Marília e Sofia os resultados foram inversos: 18EDI, 17EDN e 5EDD nos ME. Nos processos de escritura, havia 79 construções vinculadas ao EDI, 33 ao EDN e 16 ao EDD.

As diferenças entre a quantidade de EDR nos ME e nos processos de escritura evidencia a complexidade e dinamicidade que antecedeu a escritura desde discurso na folha de papel, como se observou através da gênese textual de “ela [...] falou assim... o único jeito que vocês podem sair daqui é um dar um beijo no outro” (IN_H1_EDR1, Cf. Seção 7) e “o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo” (MS_H8_EDR37, Cf. Seção 8).

Os processos de escritura em ato também permitiram identificar: 1) EDD que se mantiveram EDD no ME ou transformaram-se EDI ou EDN; 2) EDI nos processos escriturais que permaneceram EDI no ME ou transformaram-se em EDD ou EDN; 3) EDN nos processos de escritura que continuaram EDN no ME ou transformaram-se em EDI; 4) EDD, EDI e EDN que permaneceram na memória escritural; 5) EDD nos processos de escritura que passaram a compor o enredo narrativo; 6) EDI com ilha textual nos processos de escritura.

Quadro 86 - Relação entre EDR, ME e processos de escritura em ato

	Processo de escritura em ato	Manuscrito escolar
1	EDD 	EDD
		EDI
		EDN
2	EDI 	EDI
		EDD
		EDN
3	EDN 	EDN
		EDI

Fonte: Dados da pesquisa, 2012-2017.

A Figura 22 ilustra, particularmente, a complexidade na criação e escritura do EDR, ao evidenciar que a fala de um personagem pode ser combinada como EDD, mas ser escrita como EDI ou EDN após intensos diálogos entre as alunas. A esta observação, acrescentamos ser mais frequente a passagem do EDD ao EDI e/ou EDN do que o inverso.

Nos processos de escritura, houve igual identificação de fatos propostos pelo narrador que se transformaram em fala do personagem¹²⁵. Durante a inscrição de *Por que o sol brilha* (H8_MS), por exemplo, Marília disse “o vulcão ia ficar com muito pouco fo... não ia ficar com fogo” e no ME consta “o vulcão disse que ele ia ficar sem fogo” (EDR34).

Quanto aos resultados inversos nas categorias de DR, perguntamo-nos, ao longo da pesquisa, o que poderia explicá-los. A situação didática entre Isabel/Nara e Marília/Sofia não foi exatamente a mesma. Talvez, a disparidade nas formas de EDR esteja relacionada a uma diferença de gênero entre as duplas, o que requer a análise de tais diferenças (precisamente, a necessidade de explicar “os porquês” nos contos etiológicos) associada aos recursos cognitivos e linguísticos mobilizados pelas díades.

À parte divergência quantitativa, em ambas as díades, os EDD dos ME apresentaram estruturas linguísticas análogas, com o uso de verbos e tempos verbais semelhantes, bem como marcas de pontuação equivalentes sintática e semanticamente. Identificamos, particularmente, a recorrência dos verbos falar (Isabel/Nara) e dizer (Marília/Sofia) no pretérito perfeito, além de falas de personagens antecedidas por dois-pontos do enunciado anterior. Nos processos de escritura em ato, as estruturas dos EDD foram próximas aquelas dos ME, embora houvesse maior diversidade de tempos verbais (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e presente). Destacamos ainda que, nos processos, os EDD foram acompanhados por gestos e marcas entonacionais que enriqueceram a fala dos personagens.

Os processos escriturais de Isabel/Nara e Marília/Sofia também evidenciaram EDI com ilha textual (Cf. Seção 9). Assim sendo, em nossas análises, estabelecemos diálogo com Authier-Revuz (1998), mas como pontuado por Lima (2016) em exame de qualificação:

A noção de ilha textual estabelecida por Authier-Revuz parece não comportar completamente os “enunciados” presentes nos textos dos escreventes, haja vista que há, nestes enunciados, a presença material do pronome de primeira pessoa EU (marca do DD), ainda que o verbo introdutor da estrutura DD não se faça presente.

Para Authier-Revuz (1998, p. 142), a ilha textual corresponde a um DI que “assinala localmente, um elemento como ‘não traduzido’, como fragmento conservado da mensagem de origem” – o que ocorreu em “A filha pediu pra mãe levar ela pra escola que **eu tô muito atrasada**” (IN_H5), “ele disse que era, **você não precisava andar**, era só pular” (MS_H3) e “o leão disse que ela não sabia voar por, **você não sabe, pode voar porque você**” (MS_H4).

¹²⁵ Como este dado foi observado durante a revisão de uma transcrição, fazia-se necessário retomar todos os processos escriturais para verificar outras ocorrências, o que não foi possível realizar neste momento. Todavia, disponibilizamos este exemplo para sinalizar a transformação de passagem do narrador para a fala de personagem.

Porém, os exemplos de Authier-Revuz (Cf. Seção 2) assinalavam essa não-tradução através das aspas, além dos enunciados apresentarem integração frasal - “João disse que sua ‘vila’ estava em mau estado”. Nas díades, não há nem “integração plena à sintaxe-padrão”, nem aspas. Nos ME, são os pronomes e verbos que marcam a fala do personagem.

O que caracterizaria a ilha textual em textos de escreventes novatos? A esta pergunta, esboçamos como resposta a própria justificativa de classificação dos enunciados enquanto DI com ilha textual. Ou seja, apesar da não integração frasal e ausência de aspas, houve a conservação de “fragmentos da mensagem de origem” na escritura do DI¹²⁶.

Indagamo-nos, ainda, se o fator tempo interferiria na construção do DR, uma vez que as produções de Isabel/Nara (1992) e Marília/Sofia (2012) estavam separadas entre si por um intervalo de 20 anos. Durante análise, não identificamos interferência na construção do DR relacionada ao tempo – com exceção do termo cruzeiro utilizado por Isabel e Nara em “*Pedro e seus pensamentos*” (IN_H7). Dificilmente, Marília e Sofia escreveriam que o “guarda-chuva custava 2 mil cruzeiros”. Por outro lado, nossos resultados sugerem que a construção do DR esteja relacionada às práticas culturais às quais as alunas tiveram acesso, aos conteúdos de ensino recebidos (em geral, relacionados ao sistema de pontuação) e ao universo letrado (HQ, contos de fadas, contos etiológicos, livros didáticos) que as entornava.

A análise aos ME de Isabel e Nara também mostrou que a frequência dos EDD pode estar relacionada à quantidade de personagens e a perspectiva narrativa da história. Por sua vez, a frequência de EDI e EDN em Marília e Sofia, talvez, esteja associada à escritura de um gênero, cuja característica é “narrativizar”. Portanto, aparentemente, “explicar o porquê das coisas” interferiu, especialmente, nas primeiras produções de Marília e Sofia. Mas, o que difere as primeiras histórias de Marília e Sofia das últimas? Por que houve a emergência de EDD nas últimas histórias da díade? Questionamentos conduzidos a trabalhos futuros. Durante exame de qualificação, mencionou Calil (2016):

O processo de criação e gênese textual indicou que a inscrição do DR depende do processo coenunciativo estabelecido entre as alunas, co-autoras do texto, e do que é preservado na “memória de trabalho” de cada uma delas, durante a escritura do texto. A sequência é fundamental para entender a correlação entre DD, DI e DN, pois, em muitos pontos, eles são complementares. Um DD pode virar um DI e vice-versa. Ou ainda um DD pode estar relacionado ao DI de um mesmo personagem.

¹²⁶ Em trabalhos futuros, pretendemos discutir se estes enunciados seriam, de fato, DI com ilha textual ou se exemplificam enunciados de discurso indireto livre (EDIL), possibilidade mencionada durante Defesa da tese.

A construção coenunciativa e materialização do EDR em narrativas ficcionais de escreventes novatos é complexa. Em *Discurso reportado e a escritura colaborativa de histórias inventadas em sala de aula*, incidimos sobre esta construção a partir das narrativas ficcionais inventadas e escritas por duas díades de 7 anos, recém-alfabetizadas, letradas e estudantes de escolas particulares com abordagem construtivista.

Buscando responder como os EDR foram inventados por Isabel/Nara e Marília/Sofia desde sua primeira enunciação oral, ocorrida durante o momento em que conversavam sobre o que escreveriam, até o momento em que os inscreveram na folha de papel, tivemos a oportunidade de refletir sobre a construção deste discurso e certos aspectos que podem interferir em sua combinação e registro – gênero, quantidade de personagens.

Todavia, a pesquisa suscitou, igualmente, inúmeras outras questões a serem respondidas. Em diálogo estabelecido com Romero (2016) durante exame de qualificação, por exemplo, aspectos linguísticos constitutivos do DI foram enfatizados a partir da comparação entre “(1) **O leão disse** [para o coelho] **para** pular em vez de andar e (2) **O leão disse** [para o coelho] **que** ele devia pular em vez de andar”, por exemplo. Disse ela (2016, grifos da autora):

(1) mobiliza um sintagma proposicional (“para pular”) que, ao especificar apenas o conteúdo do dizer, de um certo modo, “apaga o dito”, apaga o modo como o ato enunciativo poderia ser representado pelo sujeito citante, enquanto que, em (2), ao existir uma oração preenchendo diretamente o lugar de complemento do verbo, acentuam-se o dito e o conteúdo do dizer. Essas diferenças aparecem em qualquer confronto, por exemplo, ao compararmos (3) *Ele disse para você vir* e (4) *Ele disse que você deve/tem que vir*, para citar apenas alguns exemplos de orações subordinadas que devem ser buscadas para preencher o lugar de “para você vir” no enunciado (3). Percebe-se, assim, que, em (3), o como foi dito a ser reconstruído pelo sujeito que o reporta (*que você deve/tem que*) não vem ao caso.

Romero (2016, grifos da autora) continua, “quando o discurso em *que/se* se inscreve efetivamente na narrativa ficcional [?]”. Inquietação conduzida a novas pesquisas, ao lado do necessário aprofundamento relativo ao DN. Por ora, finalizamos esta etapa de nossos estudos recuperando as palavras ditas em seu início (AMORIM, 2017), com substituição temporal:

Espero que os diálogos estabelecidos neste trabalho tenham contribuído tanto com estudos que se interessam pelo ato de escrever em contexto escolar, visto sob o ângulo da construção coenunciativa do discurso reportado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quanto com o professor que está em sala de aula.

Como em *A família F atrapalhada* (IN_H6), concluo este texto com um FIM – que espero poder desencadear outros diálogos sobre o DR em narrativas ficcionais escolares.

REFERÊNCIAS

ALCORTA, M. Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. **Revue française de pédagogie**, v. 137, p. 95-103, 2001.

AMORIM, K.L.S. **O discurso reportado em manuscritos brasileiros e franceses**: um estudo contrastivo a partir do gênero “contos etiológicos”. 2013. 107f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Maceió, 2013.

APOTHÉLOZ, D. Progression du texte dans les rédactions conversationnelles : les techniques de reformulation dans la fabrication collaborative du texte. In: BOUCHARD, R.; MONDADA, L. (Eds). **Les processus de rédaction collaborative**. L'Harmattan, 2005, Cap. 5, p.165-200.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade (s) enunciativas (s). Tradução Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldo. **Cad. Est. Ling. Campinas**, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. Repères dans le champ du discours rapporté. **L'Information Grammaticale**, n. 55, p. 38-42, 1992.

AUTHIER-REVUZ, J. Repères dans le champ du discours rapporté (suite). **L'Information Grammaticale**, n. 56, p. 10-15, 1993.

AUTHIER-REVUZ, J. Observações no campo do discurso relatado. In: _____. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Unicamp. Coleção Repertórios, 1998, Cap. 5, p. 133-164.

AUTHIER-Revuz, J. **Une langue**: le français. Sous la dir. de R. Thomassone, p. 192-201, Hachette. Coll. Grands Repères culturels, 2001.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-80.

AUTHIER-REVUZ, J. A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. **Caleidoscópio**, v. 6, n.2, p. 107-119, mai./ago. 2008.

BARBOSA, R. A. **Histórias africanas para contar e recontar**. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Editora do Brasil, 2001. 52p.

BARBOSA, R. A. **Contos africanos para crianças brasileiras**. Ilustrações Maurício Veneza. São Paulo. Paulinas 2004. Coleção árvore falante. 24p.

BARBOSA, R. A. **Outros contos africanos para crianças brasileiras**. São Paulo: Paulinas, 2010. 26p.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2005.

BIASI, P.-M de. **A genética dos textos**. Tradução de Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2010. 176p. (Coleção DELFUS, 2).

BORÉ, C. Le brouillon, introuvable objet d'étude? **Pratiques**, n. 105/106, p. 23-49, jun. 2000.

BORÉ, C. Les genres scolaires comme corpus: construction d'une problématique. In: _____. **Construire et exploiter des corpus de genres scolaires**. 2006, p. 41-55.

BORÉ, C. Corpus e gêneros escolares: afinidades, dificuldades. **Le français aujourd'hui**. Les genres: corpus, usage et pratiques. Armand Colin. AFEF. n. 159, p. 20-28, dez. 2007.

BORÉ, C. Le dialogue de fiction scolaire, moteur de l'invention. In: _____. **Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire**. Éditions l'Harmattan, collection Savoir et Formation, préface de Frédéric François, 2010, Cap. 4, p. 149-173.

BORÉ, C. Le discours direct dans des écrits fictionnels scolaires: marques et signification. In: BRANCA-ROSOFF, S. et al. **L'hétérogène à l'oeuvre dans la langue et les discours**. Hommage à Jacqueline Authier-Revuz. Ed: Lambert-Lucas, 2012, Cap. 7, p. 117-134.

BOUCHARD, R. Sources et ressources du discours (académique) : éléments préconstruits et processus de préconstruction en L2. In: BOUCHARD, R.; MONDADA, L. (Eds). **Les processus de rédaction collaborative**. L'Harmattan, 2005, Cap. 3, p. 91-130.

BRAGA, K. A.S.A; PACHECO, K. M.G. **Histórias em quadrinhos**: tratamento didático atribuído por programas de formação continuada de professores. 2009. 79f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Maceió, 2009.

BRAGA, K. A.S. A. **Construção co-enunciativa do discurso direto em processos de escritura de histórias em quadrinhos no 2º ano do ensino fundamental**. 2012. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996.

BRAZ, E. J. **Sikulume e outros contos africanos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

CALIL, E. Era uma vez? Diferenças nos modos de relação com o que escreve. **Leitura: Teoria & Prática**. Campina. ABL: São Paulo. Mercado Aberto: Porto Alegre. Ano 17, n. 32, p. 21-26, dez. 1988.

CALIL, E. De “bumbum” a “todinhos”: os efeitos da homonímia no processo de criação de histórias. **II Congresso Nacional da Abralín e XIV Instituto Linguístico**. Subtópico. Oralidade, Escrita, Letramento, Leitura, 2007, p. 767-773.

CALIL, E. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008a, 154p.

CALIL, E. “Cadernos de histórias”: o que se repete em manuscritos de uma criança de 6 anos? In: **Mis primeros pasos: alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura** (siglos xix y xx). Antonio Catillo Gómez (dir.) e Verónica Sierra Blas (Ed.), p. 55-70, 2008b.

CALIL, E. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2.ed. Londrina: Eduel, 2009, 202p.

CALIL, E. A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel. **Alfa: Revista de Linguística**. São Paulo, v. 54, n. 2, p. 533-564, 2010.

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, p. 257-281.

CALIL, E.; AMORIM, K. A.; LIRA, L. A criação de títulos para contos de origem inventados por escreventes novatos. In: CALIL, E.; BORÉ, C. (Orgs). **Criação textual na sala de aula**. MACEIÓ: Edufal. 2015, Cap. 1, p. 17-42.

CALIL, E.; AMORIM, K.A. “Nós vamos ter que dar dez beijos em cada um”: a gênese de discurso direto em um processo de escritura a dois. **Domínios da linguagem**. (No prelo), 2017.

CALIL, E; BORÉ, C. Formas de discurso reportado em narrativas ficcionais escritas por alunos brasileiros e franceses. **XVI Congresso Internacional de la ALFAL**. S-7 Linguística Aplicada. Alcalá, 2011, p. 2807-2815.

CASCUDO, Luis da Camara. **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2006.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

CUNHA, D. Atividades sobre os usos ou exercícios gramaticais? Uma análise do discurso reportado. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CUNHA, D. **Formes et degrés d'orientation dialogique, genre et point de vue**. 2010.

DIKSON, D.; CALIL, E. A constituição tópico-discursivo de histórias em quadrinhos em sala de aula por alunas recém-alfabetizadas. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 9, n. 13, p. 58-73, 2015.

FABRE, C. **Des variantes du brouillon au cours préparatoire**. E.L.A., n. 62, p. 59-79, 1986.

FABRE-COLS, C. Brouillons scolaires et critique génétique: nouveaux regards, nouveaux égards ? **Théories de l'écriture et pratiques scolaires**, v. 52, p. 13-24, 2004.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Editora Contexto: 2008. 125p.

FRADET, M.-F. Construction de la fiction et interprétation de la consigne dans des écrits de 6^e. **Repères**, n. 33, 2006.

FRADET, M.-F. Statuts du scripteur en contexte scolaire: le cas de l'écriture de fiction. **Colloque LEESP** – « L'écriture et ses Pratiques ». Poitiers, 8-10 novembre 2010.

GAULMYN, M.-M.de. Le corpus comme un tout. In : In: BOUCHARD, R.; MONDADA, L. **Les processus de rédaction collaborative**. L'Harmattan, 2005, Cap. 1, p. 17-54.

GRÉSILLON, A. La critique génétique aujourd'hui et demain. **L'esprit créateur**, v. 41, n. 2, p. 9-15, Summer 2001. Project Muse.

GRÉSILLON, A. **Elementos de Crítica Genética**: ler os manuscritos modernos. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck, Letícia Cobalchini, Simone Nunes Reis e Vincent Leclercq. Revisão de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 2007.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22 ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

JONASSON, K. Le discours narrativisé dans une vie de Maupassant et sa traduction dans deux versions Suédoises. In: BERRÉ, M. et al. **La syntaxe raisonnée**. De Boeck Supérieur I, Champs linguistiques, 2003, p. 297-308.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

KRAFFT, U. La matérialité de la production écrite: les objets intermédiaires dans la rédaction coopérative de Paulo et Maïte. In: BOUCHARD, R.; MONDADA, L. **Les processus de rédaction collaborative**. L'Harmattan, 2005, Cap. 2, p. 55-90.

LAGO, A. **A festa no céu**: um conto do nosso folclore. São Paulo: Melhoramentos. 20. ed. Série Mundo Colorido. 2005, 30p.

LAURENT, N.; DELAUNAY, B. **Bescherelle**: la grammaire pour tous. Nouvelle édition. Hatier. 2012, 320p.

LEBRAVE, J.-L.; GRÉSILLON, A. **Linguistique et génétique des textes**: un décalogue, 2009. Não paginado.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

LIRA, L.E. **Formas de manifestação do discurso reportado**: criação de textos em histórias em quadrinhos de alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. 2011. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2011.

LODY, R. Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

MAINGUENEAU, D. Polifonia, discurso direto. In: _____. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Sousa-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002, p. 137-155.

MONDADA, L. « *il faut d'abord xxx 0 ramasser les les arguments* » : la coordination de la parole-en-interaction et de l'inscription dans l'élaboration collective des topics. In: BOUCHARD, R.; MONDADA, L. **Les processus de rédaction collaborative**. L'Harmattan, 2005, Cap.4, p. 131-164.

MUNDURUKU, D. **Contos Indígenas Brasileiros**. São Paulo: Global, 2005.

PLANE, S. Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. In: LAFFONT-TERRANOVA, J.; COLIN, D. (Eds). **Didactique de l'écrit**. La construction des savoirs et le sujet-écrivain. Presses Universitaires de Namur, p. 33-54.

ROSIER, L. **Le discours rapporté en français**. Ophrys: 2008. 149p. (Coleção L'essentiel

français).

SANTOS, J. P.; CALIL, E. Como representar onomatopeias? – um estudo em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos escritas por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. **Leitura**. Teoria & Prática, v. 54, p. 74-85, 2010.

ZATZ, L.; ABREU, G. **De onde tudo surgiu e como tudo começou (tudo, tudo mesmo!)**. São Paulo: Moderna, 2010, 57p.

APÊNDICE A - Construções coenunciativas do discurso reportado nos processos de escritura de Isabel e Nara

A princesa e pedra encantada (IN_H1)

Manuscrito escolar			Processo de escritura em ato			Verbos	Estrutura
DR1	Ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um	Roda	EDR1_1.1	198. ISABEL	um soldado [...] falou assim... o único jeito que vocês podem sair daqui é um dar um beijo no outro	Falar (PP)	VID + DD
		Combinação ¹	EDR1_1.2	259. ISABEL	ele falou o único jeito da gente se sair um dar um beijo no outro	Falar (PP)	VID + DD
			EDR1_1.3	266. ISABEL	ele pergunta pro outro soldado qual é o jeito da gente sair daqui?	Perguntar (Presente)	VID + DD
			EDR1_1.4	266. ISABEL	eles falavam já sei	Falar (PI)	VID + DD
			EDR1_1.5	266. ISABEL	os outros soldados falam já sei	Falar (Presente)	VID + DD
			EDR1_1.6	266. ISABEL	antes da lua nascer [...] eles têm que se beijar um ao outro	----	DD
		Inscrição	----	367. NARA	virou uma pedra e teve que dar dez beijos	----	----
			EDR1_1.7	368. ISABEL*	ele falou já sei como! ^{1.7} [...] ele falou já sei ^{1.8} dá dez beijinhos em cada um ^{1.9}	Falar (PP)	VID + DD
			EDR1_1.8			Falar (PP)	VID + DD
			EDR1_1.9			----	DD
			EDR1_1.10	385. NARA	falou que:: que tinha que dar...	Falar (PP)	VID + DI
				386. ISABEL*	...dez beijos em cada um...		
			EDR1_1.11	388. ISABEL*	ele falou [...] a gente ^{1.11} vocês vão ter que dar dez beijos em cada um ^{1.12} ::	Falar (PP)	VID + DD
			EDR1_1.12		nós:: né?! ^{1.13}	Falar (PP)	VID + DD
		EDR1_1.13					

¹ Devido ao espaço, precisamos simplificar “combinação” ora com “Com”, ora com “C”. O mesmo aconteceu com “Inscrição”.

A menina espulete (IN_H4)

Manuscrito escolar			Processo de escritura em ato			Verbos	Estrutura
DR2	A mãe falou quem quebrou meu vaso	Com.	EDR2_2.1	152. ISABEL	Um dia... a mãããee...	Falar (PP)	VID + DD
				153. NARA	...falou (Mudando entonação da voz e falando pausadamente) quem que pulou no meu vaso?		
		Inscrição	EDR2_2.2	291. NARA*	A mãe falou (Mudando entonação da voz) quem que quebrou o meu vaso?	Falar (PP)	VID + DD
			EDR2_2.3	305. NARA*	(Falando com voz grave) E a mãe falou... quem quebrou?	Falar (PP)	VID + DD
DR3	A espoleta falou eu	C	EDR2_2.4	357. ISABEL*	A mãe falou... L (Escrevendo [E A MÃE]). E a mãe... calma... falou [FALOU]	Falar (PP)	VID + DD
				358. NARA	(Falando enquanto Isabel escreve) Quem quebrou meu vaso?		
		C	EDR3_3.1	154. ISABEL	(Fazendo voz de “bruxa”) Eu que sou menina	----	DD
			EDR3_3.2	291. NARA*	[...] (Apontando para si) Ela falou fui eu pulando	Falar (PP)	VID + DD
		Inscrição	EDR3_3.3	293. NARA*	[...] a espoleta falou (Com leve entonação na voz) fui eu .	Falar (PP)	VID + DD
			EDR3_3.4	305. NARA*	[...] Quem quebrou? (Voz normal, mas enfatiza ao dizer “eu”) Eu!	----	DD
			EDR3_3.5	369. NARA	E a filha falou... E a espoleta falou...	Falar (PP)	VID + DD
			EDR3_3.6	371. NARA	Falou... (Mudança entonação ao dizer “fui eu”) Fui eu, fui eu	Falar (PP)	VID + DD
			EDR3_3.7	378. ISABEL*	E a espoleta falou.	Falar (PP)	VID + DD
				379. NARA	A espoleta falou (Enfatiza o “eu”) eu!		
DR4	Começou a rir	C	EDR4_4.1	154. ISABEL	(Com voz de “bruxa”) Eu que sou menina cácácácácácá...cá cá	----	DD
			EDR4_4.2	188. ISABEL	Uma menina que pulava [...] pulava rindo... ahahahah ^{4.2}	----	DD
		Inscrição	EDR4_4.3	292. ISABEL	(Imitando risada e movimentando os braços como se estivesse pulando)		
			EDR4_4.4		Araaaaaa ^{4.3} ... Puc L puc puc. Não. É assim... pulando éééé... pulando e rindo... aaa....cacacaca ^{4.4} .	----	DD
			EDR4_4.5	293. NARA*	(Simultaneamente à fala de Isabel) Hi...hi...hi .	----	DD
			EDR4_4.6	310. ISABEL	E ficou dando risada (Pausadamente) Ah! Ah! Ah! Ah!	----	DD
			EDR4_4.7	372. ISABEL*	Ah! Ah! Ah!	----	DD
			EDR4_4.8	379. NARA	[...] E começou a rir e pular. Rir. Ah! Ah! Ah!		
				381. NARA	(Falando enquanto Isabel escreve) A pular... e rir.	Começar + rir	VID + DD
				382. ISABEL*	Não! E L começou .		
DR5	Chegaa	I		383. NARA	(Junto com Isabel) começou... a rir ah, ah, ah .		
			EDR5_5.1	318. ISABEL	Daí põe... (“Gritando em voz baixa”) Cheegaaa.	----	DD

A mãe má (IN_H5)

Manuscrito escolar		Processo de escritura em ato			Verbos	Estrutura	
DR6	a filha [...] pediu para a mãe má que levasse ela para escola	Combinação	EDR6_6.1	78. ISABEL	Ela falou (Mudando entonação da voz) mãe eu tô atrasada pra escola... eu quero ^{6.1} ...	----	DD
			EDR6_6.2	79. ISABEL	(Com leve mudança na entonação da voz) ...me leva de carro ^{6.2} L ... me	----	DD
			EDR6_6.3		leva de carroça ^{6.3}	----	DD
			EDR6_6.4	80. ISABEL	(Simultaneamente à fala de Nara) Me... me leva rapidinho ^{6.4} ... me leva de	----	DD
			EDR6_6.5		moto ^{6.5} . (Voz normal) Não. (Mudando entonação da voz) Me leva de	----	DD
			EDR6_6.6		alguma coisa ^{6.6} ... rápido... me leva ^{6.7} .	----	DD
			EDR6_6.7			----	DD
			EDR6_6.8	226. NARA	A filha [...] falou para a mãe. (Falando muito rápido e mudando entonação da voz) vou pra escola que eu tô muito atrasada.	Falar (PP)	VID + DD
	Inscrição	EDR6_6.9	242. NARA	Dáí... a menina... (Leve mudança na voz) me leva pra es	----	s/VI + DD	
		EDR6_6.10	248. NARA	[a filia estava atrasada para] a escola... e pediu pra mãe.	Pedir (PP)	VID + DI	
		EDR6_6.11	257. ISABEL*	E pediu para a mãe levá-la ela (SI).	Pedir (PP)	VID + DI	
		EDR6_6.12	287. ISABEL*	Dáí... pediu para a mãe ^{6.12} ... a mãe má...	Pedir (PP)	VID + DI	
		EDR6_6.13	288. NARA	(Mudando entonação da voz) pra levar ela pra escola ^{6.13} ...	Pedir (PP)	VID + DI	
		EDR6_6.14	289. ISABEL*	...que leve...	Pedir (PP)	DI com	
		EDR6_6.15	290. NARA	(Mudando entonação da voz) ...ela pra escola que eu tô atrasada ^{6.14}		ilha textual	
EDR6_6.15		291. ISABEL*	...que (Falando e escrevendo [que]): que levasse, né?	Pedir (PP)	VID + DI		
DR7	a mãe má falou não não e não	C.	EDR7_7.1	81. NARA	Eu não te levo não! ^{7.1} [...] Não! ^{7.2}	----	DD
			EDR7_7.2			----	DD
			EDR7_7.3	226. NARA	Mãe fala... você faltou ^{7.3} vai andar as duas horas ^{8.7}	Falar (Pres)	VID + DD
	Inscrição	EDR7_7.4	254. NARA	A mãe falou não!!	Falar (PP)	VID + DD	
		EDR7_7.5	264. NARA	A mãe falou... (Simulando grito) nãããoo!	Falar (PP)	VID + DD	
		EDR7_7.6	270. NARA	Ela falou (Mudando entonação da voz) nãããooo!!	Falar (PP)	VID + DD	
		EDR7_7.7	300. NARA	A mãe falou não!	Falar (PP)	VID + DD	
		EDR7_7.8	304. NARA	Fala assim. Escreve assim... não e não e não.	Falar (PP)	VID + DD	
		EDR7_7.9	307. ISABEL*	A mãe falou não e não e não?	Falar (PP)	VID + DD	
		EDR7_7.10	332. ISABEL*	A mãe má falou não, não, não.	Falar (PP)	VID + DD	
		EDR7_7.11	356. ISABEL*	Não, não e não.	Falar (PP)	VID + DD	
DR8	você vai ter que andar 2 horas	I Combinação	EDR8_8.1	80. ISABEL	[...] Ela falou (Com voz brava) você vai faltar na escola!	Falar (PP)	VID + DD
			EDR8_8.2	81. NARA	[...] você vai faltar na escola ^{8.2} ou senão você vai a pé! ^{8.3} andar assim duas	----	DD
			EDR8_8.3		horas ^{8.4} . Vai faltar na escola ^{8.5} ou vai andar duas horas! ^{8.6}	----	DD
			EDR8_8.4			----	DD
			EDR8_8.5			----	DD
			EDR8_8.6			----	DD
			EDR8_8.7	226. NARA	[...] vai andar as duas horas	----	DD

DR9	vai ficar de castigo a mãe má falou	C	EDR8_8.8	300. NARA	[...] Ou você fica de castigo ^{9.3} ou anda as duas horas...a pé! ^{8.8}	----	DD
			EDR8_8.9	400. ISABEL* e NARA	E a filha...	Falar (PP)	VID + DD
			EDR8_8.10	401. NARA	Ela falou assim ou...senão você vai... vai andar duas horas... ^{8.10} correndo ^{8.11}	Falar (PP)	VID + DD
			EDR8_8.11			Falar (PP)	VID + DD
			EDR8_8.12	403. NARA	Ela falou é..éé... (Mudando entonação da voz) você vai andar as duas horas ^{8.12} ou vai ficar de castigo! ^{9.4}	Falar (PP)	VID + DD
			EDR8_8.13	410. ISABEL*	você vai ter que... andar duas horas ou ficar de castigo ^{9.5}	Falar (PP)	VID + DD
			EDR9_9.1	81. NARA	[...] você vai ficar de castigo [...] daí ela (Mudando entonação e com dedo		DD
			EDR9_9.2		indicador da mão direita levantado) vai ficar de castigo!		s/VI + DD
			EDR9_9.3	300. NARA	[...] Ou você fica de castigo	----	DD
			EDR9_9.4	403. NARA	[...] vai ficar de castigo!	----	DD
DR10	A mãe falou é claro	I	EDR9_9.5	411. NARA	[...] Ou ficar de castigo	----	DD
			EDR9_9.6	425. NARA	Pronto? Horas ou vai ficar de castigo	----	DD
			EDR9_9.10	431. NARA	...de castigo, a mãe má falou	Falar (PP)	DD + iVD
			EDR10_10.1	603. ISABEL*	(Lendo) ...e voltou para casa (Continuando) e...e a mãe falou não	Falar (PP)	VID + DD
			EDR10_10.2	615. ISABEL*	A mãe falou... be, be, be, be ^{10.1} . Daí a mãe falou... (Simulando grito) é... é	Falar (PP)	VID + DD
DR11	era pra ir correndo	C	EDR10_10.3		claro ^{10.2}	Falar (PP)	VID + DD
			EDR11_11.1	82. ISABEL	Por que você não foi correndo? ^{11.1} Por que você não foi correndo? Era pra	----	DD
			EDR11_11.2		ir! ^{11.2}	----	DD
			EDR11_11.3	604. NARA	Você vai ficar de castigo porque era pra ir correndo.	----	DD
			EDR11_11.4	609. ISABEL*	A mãe falou (Simulado grito) era pra ir você correndo	Falar (PP)	VID + DD
DR12	vá para o castigo	Inscrição	EDR11_11.5	615. ISABEL*	(Após escrever [e claro]) era pra você ir correndo ^{11.5} . É claro. Eu pedi	----	DD
			EDR11_11.6		pra ^{11.6} . É claro. Era pra ir (Leve mudança na entonação) você correndo ^{11.7} .	Pedir (PP)	VID + DI
			EDR11_11.7		Era pra ir correndo ^{11.8} .	----	DD
			EDR11_11.8			----	DD
			EDR11_11.9	625. ISABEL*	Era pra	----	DD
		In		626. NARA	...você correr.		
			EDR11_11.10	627. ISABEL*	...ir, ir. Não é i... ir (Mexendo com Isabel) É ir, mesmo... ir... ir correndo.	----	DD
			EDR12_12.1	82. ISABEL	[...] Para! ^{12.1} E já vai pro quarto! ^{12.2} Ficar de castigo! ^{12.3}	----	DD
			EDR12_12.2			----	DD
			EDR12_12.3			----	DD
			EDR12_12.4	609. ISABEL*	[...] por isso que vai... vai pro castigo!! ^{12.4}	----	DD
			EDR12_12.5	645. ISABEL*	(Lendo) Era pra ir correndo. (Simulando grito) Vá para o castigo!	----	DD

A família F atrapalhada (IN_H6)



Manuscrito escolar			Processo de escritura em ato			Verbos	Estrutura
DR13	A mãe [...] falou: -cheeeeeeeeeegaaaaaa	Comb.	EDR13_13.1	109. ISABEL	A mãe falou assim... assim...ééé Chega!	Falar (PP)	VID + DD
			EDR13_13.2	109. ISABEL	Chega! ^{13.2} Fim! ^{14.1}	----	DD
			EDR13_13.3	111. ISABEL	A mãe estava tão cansada que tava trabalhando, trabalhando, trabalhando, trabalhando... tão cansada que falou assim (Mudando entonação e levantando as mãos) Fiiim! ^{14.2} Cheeegaa! ^{13.3} Fim! ^{14.3}	----	DD
DR14	Fim:	Inscrição	EDR13_13.4	303. ISABEL	Um dia a mãe falou...	Falar (PP)	VID + DD
				304. NARA	Um dia a mãe falou... (Simulando grito) Cheeega ^{13.4}		
			EDR13_13.5	306. NARA	A mãe tava trabalhando...	Falar (PP)	VID + DD
		I Com.		307. ISABEL	...muito. E ficou muito cansada e falou: fiiiiiiiiiiiiimmmmmmm ^{13.5}		
			EDR13_13.6	392. ISABEL	Falou [...] Cheeegaaa!! ^{13.6} Fim! ^{14.3}	Falar (PP)	VID + DD
			EDR14_14.1	109. ISABEL	[...] Fim!	----	DD
DR15	-que [?]	Comb.	EDR14_14.2e	111. ISABEL	A mãe [...] falou assim (Mudando entonação da voz e levantando as mãos) Fiiim! ^{14.2} Cheeegaa! Fim! ^{14.3}	Falar (PP)	VID + DD
			EDR14_14.3	392. ISABEL	Falou [...] Cheeegaaa!! ^{13.6} Fim! ^{14.3}	----	DD
			EDR15_15.1	109. ISABEL	Daí o... daí o filho falou, daí o filho (Mudando entonação) Que foi mãe?	Falar (PP)	VID + DD
DR16	Me chamou [,] mãe?:	Comb.	EDR15_15.2	111. ISABEL	Que foi, mãe? ^{15.2} Que foi? ^{15.3} Me chamou mãe? ^{16.2} Rápido. Que foi?	----	DD
			EDR15_15.3		Que foi?	----	DD
			EDR15_15.4	413. ISABEL	(Mudando entonação) Que foi mamãe ^{15.4} Me chamou? ^{16.3}	----	DD
		Ins.	EDR15_15.5	415. ISABEL	Daí o filho falou... (Mudando entonação da voz) que foi mamãe? ^{15.5}	Falar (PP)	VID + DD
			EDR15_15.6	418. NARA	Travessão. Que foi mamãe?	----	DD
			EDR15_15.7	424. ISABEL	Quê? ^{15.7} Me chamou? ^{16.3}	----	DD
		C.	EDR16_16.1	109. ISABEL	Me chamou?	----	DD
EDR16_16.2	111. ISABEL		Me chamou mãe? ^{16.2}	----	DD		
DR17	- Eu fumo!!!:	Ins.	EDR16_16.3	413. ISABEL	(Mudando entonação) Que foi mamãe ^{15.4} . Me chamou? ^{16.3}	----	DD
			EDR16_16.4	431. NARA	Quê? Me chamou?	----	DD
				432. ISABEL	Mamãe ^{16.4}		
		I Com.	EDR16_16.5	435. NARA	(Lendo e escrevendo) Que ^{15.7} mi... cha... L mou [mol mãe] ^{16.5}	----	DD
			EDR17_17.1	113. ISABEL	(Utilizando tom de voz grave. Isabel posiciona cabeça para frente e aproxima a mão direita, fechada, no rosto) Vô fumar cigarro ^{17.1} . Fumo o máximo ^{17.2} . Fumo bastante ^{17.3} .	----	DD
		I	EDR17_17.2			----	DD
			EDR17_17.3			----	DD
			EDR17_17.4	447. ISABEL	Daí... ele falou...	Falar (PP)	VID + DD
			EDR17_17.5				

DR18	-Está me chamando [,] querida!!!	C I C.	EDR17_17.6	449. ISABEL	(Simulando grito) Fumo!! ^{17.4} Vou fumar ^{17.5} !! É. Vai. Não. É. Fala assim. Vou ^{17.6} . Não. (Simulando grito) Eu fumo!! ^{17.7} . Fala assim: (Simulando grito) Eu fumo, a mãe fala ^{17.8}	Falar (Presente)	DD 2DD DD + iVD
			EDR17_17.7				
			EDR17_17.8				
			EDR17_17.9	451. ISABEL	Eu fumo ^{17.9} . Euuuu fuuumoooo Looo ^{17.10}	----	DD
			EDR17_17.10			----	DD
DR19	Ele [...] cantou: -fim funo fiiiiiiiiinaaaa:	C I C.	EDR17_17.11	452. NARA	(Simultaneamente à Isabel. Com cara séria) Não. Eu fumo! ^{17.11}	----	DD
			EDR18_18.1	133. ISABEL	(Voz normal) Daí chega lá... (Com voz grave e se movimenta de um lado a outro) me chamou querida ^{18.1} . Me chamou? ^{18.2}	----	DD
			EDR18_18.2			----	DD
			EDR18_18.3	499. ISABEL	(Mudando entonação de voz) está me chamando, querida?	----	DD
			EDR19_19.1	133. ISABEL	Daí ele começa a cantar... (Cantando) Aí Fina Finaaa	Começar (Pre)+ cantar	VID + DD
			EDR19_19.2	169. ISABEL	Daí ele canta assim... (Cantando e abrindo os braços) fiinaa, fininhaa, fiinãã... fiiinaaaaaa	Cantar (Presente)	VID + DD
			EDR19_19.3	171. ISABEL	Fina, fininha, finão... (Cantando e levantando levemente os braços) fiiinaaaaa!! (Rindo muito) Daí ela faz... (Mudando de entonação) que foi? Que foi? ^{20.4}	Cantar (Presente)	VID + DD
			EDR19_19.4	209. ISABEL	Daí ele fala... (Cantando) fumo, fina, fina ^{19.4} . (Voz normal) Ele fala... (Cantando) fumooo, fina ^{19.5} , fina ^{19.5}	2Falar (Presente)	2VID + DD
			EDR19_19.5				
			EDR19_19.6		Daí cantou. Daí (Cantando) fiiimmm ^{19.6} . Daí (Cantando) fiiimmm. (Cantando “fim” e o “fi” de “fimo”) Fiiimmm, Fimo ^{19.7} . Não! (Cantando) Fim, fumo, fina ^{19.8} . (Mudando entonação) Está me chamando amor? ^{20.5} (Nara ri).	3Cantar (PP)	3VID + DD
			EDR19_19.7	529. ISABEL			
			EDR19_19.8				
			EDR19_19.9	541. NARA	[...] foi pra o quarto e cantou.	Cantar (PP)	VID + DD
				542. ISABEL	(Cantando e fazendo movimentos com mãos e corpo) Fim, Fina, Fumo.		
			EDR19_19.10	548. ISABEL	[...] e quarto e cantou. (Cantando) Fiiim... fiiina... fuuumoo.	Cantar (PP)	VID + DD
			EDR19_19.11	549. NARA	(Cantando com voz firme e balançando os braços, que estão abertos, para cima e para baixo) Fina. Fino. Fim...na.	Cantar (PP)	VID + DD
			EDR19_19.12	550. ISABEL	Não. Fiiimmm.	Cantar (PP)	VID + DD
				551. ISABEL e NARA	Fino...		
			EDR19_19.13	552. NARA	...Fumo ^{19.12} . Fim, Fumo, Fina ^{19.13} .	Cantar (PP)	VID + DD
			EDR19_19.14	553. ISABEL	(Cantando) Fiiinaaaaa ^{19.14} . (Mudando entonação da voz e aproximando os dois braços de seu corpo) Está me chamando amor? ^{20.5} Fim. Daí (Mudando entonação da voz e aproximando os dois braços de seu corpo) Está me chamaaando ^{21.8} .	Cantar (PP)	VID + DD

DR20	-está me chamando amor	Com.	EDR20_20.1		Daí... (Mudando de entonação) Que foi? ^{20.1} Que foi meu amor? ^{20.2}	----	DD
			EDR20_20.2	113. ISABEL	Que foi? ^{20.3} .	----	DD
			EDR20_20.3			----	DD
			EDR20_20.4	171. ISABEL	Daí ela faz... (Mudando de entonação) que foi? Que foi? ^{20.4}	Fazer (Presente)	VID + DD
		Inscrição	EDR20_20.5	529. ISABEL	(Mudando entonação) Está me chamando amor? ^{20.5}	----	DD
			EDR20_20.6	580. ISABEL	Daí... (Com leve entonação na voz) Está me chamando?	----	DD
			EDR20_20.7	589. ISABEL	Está me chamando...	----	DD
				590. NARA	...querida.		
			EDR20_20.8	591. ISABEL e NARA	está me chamando...	----	DD
				592. ISABEL	(Falando enquanto Nara escreve) amor? Está me chamando amor?		
			EDR20_20.9	618. ISABEL	(Mudando entonação da voz) Está me chamando?	----	DD
				619. NARA	(Mudando entonação) Querida! (Nara começa a dançar)		
			EDR20_20.10	620. ISABEL	(Falando simultaneamente à Nara) Amor, amor, amor. Amor é mais... é mais... é mais... é mais devagarzinho, vai.	----	DD
DR21	FIM						DD do narrador
DR22	Estão me chamando	Comb.	EDR21_21.1	120. NARA	No fim a gente [...] escreve fim... daí o menino ^{21.1} ... o fim fala (Mudando entonação da voz) Quê? ^{21.2}	Falar (Presente)	2VID + DD
			EDR21_21.2				
			EDR21_21.3	125. ISABEL	Depois a gente pergunta... daí. (Após a fala de Nara) Quê?	----	DD
			EDR21_21.4	126. NARA	Daí o menino fala (Mudando de entonação) Quê? ^{21.3} Me chamou? ^{21.4} (Rindo).	Falar (Presente)	VID + DD
		Inscrição	EDR21_21.5	236. ISABEL	Fim. (Rindo) Acabou a história. (Falando com Nara e com leve entonação na voz) Quê...ê? ^{21.5} Tá me chamando ^{21.6} (Voz normal)	----	DD
			EDR21_21.6			----	DD
			EDR21_21.7		Assim. (Com entonação) Quê? ^{21.7} Está me chamando? ^{21.8} (Voz normal) E põe um ponto de interrogação.	----	DD
			EDR21_21.8			----	DD
			EDR21_21.9	633. ISABEL	Fim. Aqui, aqui, aqui, aqui.	----	DD
				635. ISABEL	Fim. Agora... (Mudando entonação da voz) estão me chamando ^{21.9}		

“Pedro e seus pensamentos” (IN_H7)

Manuscrito escolar			Processo de escritura em ato			Verbos	Estrutura
DR23	Então ele [Pedro] perguntou [ao Juca]: - o que aconteceu [?]:	C	EDR22_22.1	28. ISABEL	Ele falou assim: (Mudando de entonação) que foi Juca?	Falar (PP)	VID + DD
			EDR22_22.2	118. NARA	Ele falou que que foi Juca?	Falar (PP)	VID + DD
			EDR22_22.3	119. ISABEL	Então ele perguntou	Perg. (PP)	VID + DD
DR24	- é que eu quebrei o vaso da minha mãe	C	EDR22_22.4	120. NARA	O que que foi?	Perg. (PP)	VID + DD
			EDR22_22.5	123. ISABEL	O que foi ou o que que foi?	Perg. (PP)	VID + DD
			EDR22_22.5	124. NARA	O que aconteceu, melhor.	Perg. (PP)	VID + DD
DR2	Então Pedro falou: - eu te dou essa flor	C	EDR23_23.1	28. ISABEL	Daí ele fala. Daí (Isabel muda de entonação. Fala como se estivesse chorando) eu quebrei o vaso da minha mãe ^{23.1} . Eu preciso de uma flor em troca ^{23.2}	Falar (Presente)	VID + DD
			EDR23_23.2	128. NARA	Ele queri... é que tinha quebrado a flor da mãe dele ... daí...		DD
			EDR23_23.2	131. NARA	É. Mas eu vou contar. Peraí. (Isabel ia falar com Nara e ela pede para que ela espere). (Falando com Isabel) É porque quebrou...		DD
DR26	se você me der mil C\$	C	EDR23_23.3	132. ISABEL e NARA	...a flor da mãe dele.		DD
			EDR24_24.1	133. ISABEL	O vaso [L] da mãe dele.		DD
			EDR24_24.1	134. NARA	(Simultaneamente à Isabel) O vaso e precisava de uma flor.		DD
DR2	Então Pedro falou: - eu te dou essa flor	C	EDR23_23.3	135. ISABEL	É... que... eu... que...brei... quebrei... o va...so da mi...nha mãe.	----	DD
			EDR24_24.1	155. ISABEL	Então, Pedro	Falar (PP)	VID + DD
			EDR24_24.2	157. ISABEL	Falou		DD
DR26	se você me der mil C\$	C	EDR24_24.2	159. ISABEL	Então ele falou, Narinhaa	Falar (PP)	VID + DD
			EDR24_24.3	172. NARA	Pe...dro (Escrevendo [Pedro]).	Falar (PP)	VID + DD
			EDR24_24.3	173. ISABEL	Então, falou Narinha.		DD
DR26	se você me der mil C\$	C	EDR24_24.4	221. ISABEL	Pedro falou... eu te dou essa flor	Falar (PP)	VID + DD
			EDR25_25.1	28. ISABEL	Só se você me dá trezentos... trezentos cruzeiros	----	DD
			EDR25_25.2	221. ISABEL	[...] só se você me pagar	----	DD
DR26	se você me der mil C\$	C	EDR25_25.3	233. ISABEL	(Ditando) Essa flor... eu só te dou se você mi der... mil.	----	DD
			EDR25_25.4	236. NARA	Eu te dou essa flor... se você	----	DD
			EDR25_25.4	237. ISABEL	...você me der	----	DD
DR26	se você me der mil C\$	C	EDR25_25.5	238. NARA	...você (Falando e escrevendo [você])... me dar	----	DD
			EDR25_25.6	239. ISABEL	Me der ^{25.6} [L] Me dar mil ^{25.7}	----	DD
			EDR25_25.7	240. NARA	(Escrevendo [mi] enquanto Isabel fala) Me der.	----	DD
DR26	se você me der mil C\$	C	EDR25_25.8	241. ISABEL	Me dar (Rindo).	----	DD
			EDR25_25.9	242. NARA	Me der [L] (Escrevendo [der]).	----	DD
			EDR25_25.10	243. ISABEL	(Nara escrevendo) Mil. (Olhando para o manuscrito) Mil! Mil!	----	DD

DR27	Pedro perguntou [ao Daniel]: - por que você está chorando?	C	EDR25_25.12	244. NARA	(Lendo) Me der. (Falando “mil” com ênfase) mil cruzeiros .	----	DD
			EDR26_26.1	28. ISABEL	Daí... daí (Isabel faz como se estivesse chorando. Aluna põe as mãos sobre os olhos) bueé, bueé ^{26.1} (Mudando entonação da voz) Que foi Daniel? ^{26.2}	----	DD
			EDR26_26.2			----	DD
			EDR26_26.3	437. NARA	Daí ele perguntou (Com leve mudança na entonação da voz, mas, aparentemente, não se trata de “voz de personagem”) por que você está chorando?!	Perg. (PP)	VID + DD
DR28	Daniel respondeu: - é porque eu não tenho lápis e papel para ir para escola	I	EDR26_26.4	438. ISABEL	Estava chorando. (Isabel colocando ponto final após “chorando” [.]) E Pedro (Falando e escrevendo [Pedro]) Pe...dro perguntou Daí o menino chorando aiii ^{27.1} eu não tenho papel ^{27.2} .	Perg. (PP)	VID + DD
			EDR27_27.1	32. NARA		----	DD
		C	EDR27_27.2			----	DD
			EDR27_27.3	33. ISABEL	Daí o (Mudando de entonação e fingindo chorar) Eu não tenho um lápis e um papel que eu vá na escola ^{27.3} e eu não tenho ^{27.4} buáa ^{27.5} .	----	DD
			EDR27_27.4			----	DD
			EDR27_27.5			----	DD
			EDR27_27.6	447. NARA	(Com leve entonação) porque... eu não tenho papel e lápis para desenhar.	----	DD
		I	EDR27_27.7	450. ISABEL	Da...ni...el res...pon...deu [Daniel respondeu]).	Resp. (PP)	VID + DD
			EDR27_27.8	460. NARA	Porque eu não tenho papel e lápis para  desenhar.	Resp. (PP)	VID + DD
			EDR27_27.9	461. ISABEL	Para desenhar não. Para ir para a escola, Nara.	Resp. (PP)	VID + DD
DR29	Pedro falou: - eu só te dou este lápis e papel se você me der mil C\$	C	EDR28_28.1	33. ISABEL	(Mudando voz) Você me dá mais mil ^{28.1} daí eu te dou esse papel e esse... e esse pa... e esse... esse lápis ^{28.2} .	----	DD
			EDR28_28.2			----	DD
		I	EDR28_28.3	477. ISABEL	Pedro falou... eu só dou este papel e esta... este lápis se você me dar mil.... me deer mil.	Falar (PP)	VID + DD
			EDR28_28.4	481. ISABEL	Ah! Ele falou  eu só te dou.	Falar (PP)	VID + DD
			EDR28_28.5	482. NARA	(Simultaneamente à fala de Isabel). É. Eu só te dou o papel e o lápis se você me dar mil cruzeiros.	Falar (PP)	VID + DD
DR30	Pedro perguntou [ao Carlos]: porque você está chorando[?]	Ins.	EDR29_29.1	567. ISABEL	(Escrevendo) do... chorando e Pe...Pe...dro... per...gun...tou (Falando e escrevendo [e Pedro perguntou:]). E Pedro perguntou... ééé... por que você está chorando?	Perg. (PP)	VID + DD
DR31	Porque furaram a minha bola	C	EDR30_30.1	28. ISABEL	Eu... num num dá pra jogar... éé... futebol ²	----	DD
		I	EDR30_30.2	568. NARA	(Leve mudança na entonação) Porque eu quero a minha bola.	----	DD
		I	EDR30_30.3	576. ISABEL	Por...que furaram minha bola.	----	DD
DR32	Tudo bem	I	EDR31_31.1	591. ISABEL	Tudo bem ^{31.1} . Eu te dou esta bola ^{32.2}	----	DD
DR33	Eu te dou esta bola	C	EDR32_32.1	28. ISABEL	(Com leve mudança de entonação) Então dou minha bola	----	DD

² Durante combinação da história, esta fala pertencia a Daniel.

DR34	só se você der mil C\$	C	EDR32_32.2	589. ISABEL	Daí... daí ele falou.	Falar (PP)	VID + DD
				591. NARA	Eu te dou esta bola.	----	DD
			EDR33_33.1	28. ISABEL	(Mudando entonação e movimentando as mãos) só se você me pagar mil cruzeiros	----	DD
DR35	ele falou [para a Tatiana] o que aconteceu [?]:	C	EDR33_33.2	591. ISABEL	[...] se você me der mil cruzeiros ^{33.2} . [...] só se... você me der ... mil cruzeiros ^{33.3}	----	DD
			EDR33_33.3			----	DD
			EDR34_34.1	35. ISABEL	ele fala assim: (Mudando entonação da voz) que que foi Tatiana que você tá tão triste?	Falar (Presente)	VID + DD
		Inscrição	EDR34_34.2	663. NARA	A Tati chorando daí ele falou... que que foi	Falar (PP)	VID + DD
			EDR34_34.3	688. ISABEL	Então ele falou o que que aconteceu.	Falar (PP)	VID + DD
			EDR34_34.4	689. NARA	(Mudando voz e levantando dedo indicador da mão esquerda ao falar. Ela está de costas para Isabel) Ele falou o que tá acontecendo ^{34.4} . O que aconteceu ^{34.5}	Falar (PP)	VID + DD
			EDR34_34.5			Falar (PP)	VID + DD
DR36	- é que eu perdi a minha sacola	C	EDR35_35.1	35. ISABEL	Daí a Tatiana fala (Com voz de choro) é que... eu perdi minha bolsa ^{35.1} ... hammm ^{35.2}	Falar (Presente)	VID + DD
			EDR35_35.2				DD
DR37	tudo bem falou Pedro	I	EDR35_35.3	714. NARA	É que eu perdi a minha bolsa.	----	DD
			EDR35_35.4	718. NARA	Sacola	----	DD
		C	EDR36_36.1	747. ISABEL	Tu...do bem... falou Pedro	Falar (PP)	DD + iVD
			EDR37_37.1	35. ISABEL	Eu dou essa bolsa por mil	----	DD
DR39	mas só se você me der mil C\$	Ins.	EDR37_37.2	747. ISABEL	[...] Tudo bem falou Pedro eu te dou a minha... sacola...	----	DD
				748. NARA			
		Ins.	EDR37_37.4	755. ISABEL	Eu te do...u a mi...nha (Falando e escrevendo [eu te dou a minha]	----	DD
			EDR38_38.1	749. ISABEL	Só se você me der mil.	----	DD
			EDR38_38.2	755. ISABEL	[...] mas só se vo...cê (Falando e escrevendo [mas só se você]).	----	DD
DR40	Tá bom	I		759. ISABEL	Se você me der... mil cruzeiros		
			EDR39_39.1	759. ISABEL	Tá bom	----	DD

Os três irmãos (IN_H8)

Manuscrito escolar			Processo de escritura em ato			Verbos	Estrutura
DR41	Os irmãos não constavam dela	I.	EDR40_40.1	121. MARÍLIA	Os irmãos não gostavam dela	Gostar (PI)	DN
DR42	Eles [...] antes aaaavisaram para não esconder a bola	C.	EDR41_41.1	63. ISABEL	Eles falaram assim:: se você esconder:: a bola de futebol vocês vão ver	Falar (PP)	VID + DD
		Inscrição	EDR41_41.2	117. ISABEL	os irmãos [...] falaram para Minie	Falar (PP)	VID + DD
			EDR41_41.3	143. ISABEL	eles avisaram...	Avisar (PP)	DN
			EDR41_41.4	150. ISABEL	Foram para escola e antes avisaram	Avisar (PP)	DN
			EDR41_41.5	165. NARA*	E L avisaram	Avisar (PP)	DN
			EDR41_41.6	166. ISABEL	E antes avisaram	Avisar (PP)	DN
			EDR41_41.7	174. ISABEL	Para não pegar a bola...	Avisar (PP)	DN
				175. NARA*	...de futebol!		
			EDR41_41.8	176. ISABEL	Ah! A bola.	Avisar (PP)	DN
			EDR41_41.9	178. ISABEL	A bola deles ^{40.9} . Não esconder a bola deles ^{40.10}	Avisar (PP)	DN
			EDR41_41.10			Avisar (PP)	DN
			-----	182. ISABEL	Avisaram que não podia esconder a bola deles!		
			EDR41_41.11	184. ISABEL*	Não:: esconder a bola	Avisar (PP)	DN

APÊNDICE B - Construções coenunciativas do discurso reportado nos processos de escritura de Marília e Sofia

Porque a girafa tem o pescoço longo (MS_H1)

Manuscrito escolar			Processo de escritura em ato			Verbos	Estrutura
DR1	A girafa não gostou	Ins.	EDR1_1.1	183. MARÍLIA	a girafa se incomodou	Incomodar (PP)	DN
			EDR1_1.2	185. MARÍLIA	a girafa não gostava	Gostar (PI)	DN
			EDR1_1.3	189. MARÍLIA	...não gostou	Gostar (PP)	DN
DR2	a cobra [...] foi falar com a girafa	I	EDR2_2.1	209. MARÍLIA	cobra:: con: cansou de passar:: todas:: vezes lá e:: foi falar com a girafa	Ir (PP) + falar	DN
DR3	A cobra disse que ia competir	Inscrição	EDR3_3.1	250. MARÍLIA	e disse que ela:: que:: disse que ela ia competir	Dizer (PP)	VID + DI
			EDR3_3.2	251. SOFIA*	(Escrevendo [e disse que]) ... queria competir	Dizer (PP)	VID + DI
			EDR3_3.3	253. SOFIA*	(Rasura [disse que]) ...botar assim:: e a cobra (Falando e escrevendo [e a cobra])...	Pedir (PP)	VID + DI
				254. MARÍLIA	(Lendo “a cobra”) a cobra:: pediu pra		
			EDR3_3.4	255. SOFIA*	...dis::... se:: que ia (Escrevendo [disse que ia])...	Dizer (PP)	VID + DI
			EDR3_3.5	256. MARÍLIA	...ia fazer a competição queria que ela entrasse:: (Lendo o que Sofia já escreveu [que ia] e o que está escrevendo [competir]) que ia:: competir : (Sugere uma continuidade para a história) a girafa não aceitou (4.2).	Dizer (PP)	VID + DI
DR4	A girafa não queria competir	Ins.	EDR4_4.1	252. MARÍLIA	aí ela não aceitou	Aceitar (PP)	DN
			EDR4_4.2	256. MARÍLIA	a girafa não aceitou	Aceitar (PP)	DN
			EDR4_4.3	259. SOFIA*	A gi::... ra::... fa::... não::... que::... ria::...	Querer (PI)	DN
DR5	A cobra impediu	Ins.		260. MARÍLIA	(Ditando o que Sofia vai escrever) competir.		
			EDR5_5.1	281. MARÍLIA	mas a cobra ficou impedindo	Ficar (PP) + Impedir (Gerúndio)	DN
			EDR5_5.2	289. MARÍLIA	(Ditando) ...en::... en::... tis::... tiu::...	Insistir (PP)	DN
DR6	A girafa não gostou disso	I.	EDR5_5.3	290. SOFIA*	(Escrevendo [empediui])...	Impedir (PP)	DN
			EDR6_6.1	292. SOFIA*	... a girafa não (Falando e escrevendo [e a girafa não])...	Gostar (PP)	DN
				294. SOFIA*	...não gostou disso		

Porque os pássaros voam (MS_H2)

Manuscrito escolar			Processo de escritura em ato		Verbos	Estrutura	
DR7	eles [os pássaros] souberam que ia ter uma guerra	Inscrição	EDR7_7.1	463. MARÍLIA	Eles souberam... (Falando e escrevendo [eles]. Sofia escrevendo [souberam]).	Saber (PP)	DN
				464. MARÍLIA	(Lendo) Há muito tempo atrás os pássaros não voam. De repente eles, sou, souberam que ia ter...		
				465. MARÍLIA	(Lendo) Há muito tempo atrás os pássaros não voavam. De repente, eles souberam que ai ter...		
				466. SOFIA*	...que ia... (Falando e escrevendo [que ia])		
				468. SOFIA*	(Escrevendo [ter])		
				472. SOFIA*	(Escrevendo [uma gerra e foram])		

Por que o coelho pula (MS_H3)

Manuscrito escolar			Processo de escritura em ato			Verbos	Estrutura
DR8	um homem que pediu para beber uma poção mágica	C.	EDR8_8.1	726. MARÍLIA	um homem apareceu e disse pra ele tomar isso ^{8.1} , um pozinho	Dizer (PP)	VID + DI
			EDR8_8.2		mágico que deixava ele com pernas longas ^{8.2}	Dizer (PP)	VID + DI
			EDR8_8.3	835. MARÍLIA* 836. SOFIA	...um ho...mem (Falando e escrevendo [um homem])... ...que pediu para o coelho tomar uma coisa	Pedir (PP)	VID + DI
				838. MARÍLIA* e SOFIA	(Alunas falam simultaneamente) para [para]...		
DR9	O coelho perguntou para todos os animais da floresta como ele podia anda[r]	Inscrição	EDR8_8.4	839. MARÍLIA* 840. MARÍLIA* e SOFIA	...be...ber (Falando e escrevendo [beber])... (Alunas falam simultaneamente) ...uma (Escrevendo [uma])...	Pedir (PP)	VID + DI
				841. SOFIA	...coisa...		
			EDR8_8.5	842. MARÍLIA*	...uma poção mágica	Pedir (PP)	VID + DI
			EDR9_9.1	716. MARÍLIA	Ele foi perguntar para o leão ^{9.1} [...] ele disse que era, você não precisava andar, era só pular ^{12.1}	Ir (PP) + perguntar	VID + DI
		Com.	EDR9_9.2	728. MARÍLIA	Ele foi perguntar pra todo mundo da his, da floresta para sas... perguntar como ele andava .	Ir (PP) + perguntar	VID + DI
			EDR9_9.3	848. MARÍLIA*	O coelho (Falando e escrevendo [o coelo])::: coe (Luis Miguel entra na sala de aula. Marília e Sofia olham para trás).	Perguntar (PP)	VID + DI
				857. MARÍLIA* 858. SOFIA	O coelho perguntou para todos da floresta. O coelho... Como ele podia andar.		
			EDR9_9.4	864. SOFIA	todos os animais da floresta...	Perguntar (PP)	VID + DI
DR10	Ninguém sabia	C	EDR9_9.5	865. MARÍLIA*	Por que ele ^{9.4} Como ele andava ^{9.5}	Perguntar (PP)	VID + DI
			EDR9_9.6	866. SOFIA	como ele podia andar	Perguntar (PP)	VID + DI
			EDR10_10.1	729. SOFIA	Ninguém sabia.	Saber (PI)	DN
DR11	Leão sabia	I.	EDR10_11.1	871. MARÍLIA*	o le...ã...o sa...bia e disse (Falando e escrevendo [e o leão sabia e dise]...	Saber (PP)	DN
DR12	[o leão] disse para o coelho para pular em vez de andar	Com.	EDR12_12.1	716. MARÍLIA	[...] ele disse que era, você não precisava andar, era só pular.	Dizer (PP)	DI com ilha textual
			EDR12_12.2	730. MARÍLIA	Ninguém sabia! L Aí ele foi perguntar ...	Ir (PP) + perguntar	VID + DI
			EDR12_12.3	731. SOFIA	(Falando simultaneamente à Marília) Só que ele foi perguntar	Ir (PP) + perguntar	VID + DI
			EDR12_12.4		ao leão ^{12.3} [...] e disse que era só pro coelho pular ^{12.4}	Dizer (PP)	VID + DI
		Ins.	EDR12_12.5	873. MARÍLIA* 877. MARÍLIA*	Dis...se para o (Falando e escrevendo [disse para o coelho]) (Lendo) Disse para o coelho (Continuando a história) para pular em vez de andar.	Dizer (PP)	VID + DI

Por que a galinha tem asa [,] mas não voa [?] (MS_H4)³

Manuscrito escolar			Processo de escritura em ato			Verbos	Estrutura
DR13	A galinha não podia voa[r] mas ela queria	1ins.	EDR13_13.1	117. MARÍLIA*	Há muito tempo atrás a ga...li...nha que...ri...a vo...ar	Querer (PI)	DN
		2ins.	EDR13_13.2	124. MARÍLIA* 315. MARÍLIA*	Há muito tempo atrás a galinha queria voar, mas não tinha asa Há muito tempo atrás a galinha não podia voar:: mas ela que...ri...a	Querer (PI)	DN
DR14	ela foi perguntar ao leão leão como eu posso voar	Com.	EDR14_14.1	84. MARÍLIA	ela perguntou: - o leão:: o leão:: como é que eu voo?	Perguntar (PP)	VID + DD
		1ins.	EDR14_14.2	180. SOFIA	A galinha perguntou... leão porque eu não consi...	Perguntar (PP)	VID + DD
			EDR14_14.3	182. SOFIA	Ela perguntou como eu consigo vo.	Perguntar (PP)	VID + DD
			EDR14_14.4	183. MARÍLIA*	A galinha perguntou (Falando e escrevendo [perguntou])	Perguntar (PP)	VID + DD
				190. SOFIA	Leão...		
			192. SOFIA	... como eu voo?			
		EDR14.14.5	215. MARÍLIA*	(Lendo) El...la pergunta: - leão como eu voo?	Perguntar (Presente)	VID + DD	
	Leitura para o professor	EDR14_14.6	251. PROF	Aí a galinha perguntou: - leão, como é que eu vou? Vou pra onde?	Perguntar (PP)	VID + DD	
			252. MARÍLIA* 277. PROF	Ah!! Voar!! É, voar! (Marília modifica o que havia escrito). A galinha perguntou: - leão, como é que eu voo? L como é que eu voo. (Professor enfatiza a última sílaba de “voAR”) Perguntou o leão como eu voar?			
		EDR14_14.7	296. MARÍLIA*	(Lendo) A galinha perguntou: - leão, como eu vou voar?	Perguntar (PP)	VID + DD	
		2ins.	EDR14_14.8	318. SOFIA	Leão, como eu posso voar?		
				333. MARÍLIA*	Ela foi perguntar o leão		
				335. MARÍLIA*	perguntar ao leão: leão, co:: le...ã...o co...mo eu...	Perguntar (PP)	VID + DD
			326. SOFIA	...posso...			
		340. SOFIA	...voar.				
DR15	Ele disse que ela não sabia bater as asas	Com.	EDR15_15.1	84. MARÍLIA	[...] aí ele você não pode voar, você não tem asas!		s/VI + DD
		1ins.	EDR15_15.2	195. MARÍLIA* 196. SOFIA	Ele disse [ele disse] Que...	Dizer (PP)	VID + DI
				197. MARÍLIA* 203. MARÍLIA*	Ele disse que não podia voar Ele disse que não podia voar porque não tinha asa.		
			EDR15_15.3	253. PROF	Ele disse que não podia voar. Ele disse que ela (Pronuncia “que ela” de forma mais forte), num é? Não podia voar, porque tá	Dizer (PP)	VID + DI

³ Marília e Sofia escrevem a narrativa, mas muitos fragmentos são reescritos durante leitura para o professor que, ao final, solicita às alunas que escreva a história em outro ME. Leia-se em 1ins. (primeira inscrição da história no ME) e 2ins (segunda inscrição. Alunas reescrevem a história em outro ME).

DR16	foi perguntar ao leão de novo para saber se ela já podia voa [r].	Leitura da história para o professor	EDR15_15.4	254. MARÍLIA 260. MARÍLIA*	parecendo assim... ele disse que não podia voar, como se o leão não podia voar. (Reescrevendo [ele disse que ela não podia voar]) o leão disse que ela não sabia voar por, você não sabe, pode voar porque você.	Dizer (PP)	DI com ilha textual
			EDR15_15.5	261. SOFIA	Você não pode voar porque você não sabe voar.	Dizer (PP)	VID + DI
			EDR15_15.6	264. MARÍLIA*	(Lendo para o professor) ele disse para a galinha que não, que ela não sabia voar ^{15.6} , que precisava aprender ^{15.7} .	Dizer (PP)	VID + DI
			EDR15_15.7			Dizer (PP)	VID + DI
			EDR15_15.8	269. SOFIA	Você não pode voar porque não sabe.	----	DD
			EDR15_15.9	270. MARÍLIA*	Ele disse que ela não podia voar porque	Dizer (PP)	VID + DI
				276. MARÍLIA*	Ele disse que ela não podia voar::: porque ela não sa...bi...a vo...ar		
			EDR15_15.10	281. PROF	Ele disse que ela não podia voar porque ela não sabia voar. De novo?		
				283. PROF	Sim, ó, ele disse que ela não podia voar porque ela não, o quê?!	Dizer (PP)	VID +DI
				284. SOFIA	Não sa...biiia bater asas		
				296. MARÍLIA	(Lendo para o professor) Ele disse que ela não podia voar porque ela não sabia bater as asas.		
			2ins. EDR15_15.11	341. MARÍLIA*	ele di...sse que ela não sabia bater as asas.	Dizer (PP)	VID + DI
			2ins. EDR16_16.1	347. MARÍLIA* 349. MARÍLIA*	Foi perguntar ao leão de novo. Foi perguntar ao leão de novo para saber se ela já podia voar.	Ir (PP) + perguntar	VID + DI
DR17	Ele disse que não tinha aprendido ainda	2ins.	EDR17_17.1	349. MARÍLIA*	[...] ele disse que não tinha aprendido a...in...da	Dizer (PP)	VID + DI

Por que a bruxa é má? (MS_H5)

Manuscrito escolar			Processo de escritura em ato	Verbos	Estrutura
DR18	os sapos disseram que tinha uma bruxa no mundo	Inscrição	EDR18_18.1 374. MARÍLIA	Ir (PP) + dizer	VID + DI
			EDR18_18.2	Ir + começar + dizer	VID + DI
			EDR18_18.3	Espalhar (Gerúndio)	DN
			EDR18_18.3 375. SOFIA*	Dizer (PP)	VID + DI
			376. MARÍLIA		

Por que o esquilo gosta de nozes (MS_H6)

	Manuscrito escolar			Processo de escritura em ato		Verbos	Estrutura
DR19	o esquilo tinha perguntado para o leão onde tinha uma casa com comida	Inscrição	EDR19_19.1	169. MARÍLIA*	Ele viu o senhor leão e perguntou: - o que tenho aqui pra comer? ^{19.1} Onde eu posso morar? ^{19.2}	Perg. (PP)	VID + DD
			EDR19_19.2			----	DD
			EDR19_19.3	187. MARÍLIA*	Um dia [um dia] o esquilo... [o] (Silabando) o es...qui...lo...	Ter (PI) + perguntar	VID + DI
			EDR19_19.4	188. SOFIA	...tinha perguntado para o leão:: onde tinha:: comida em casa.	Ter (PI) + perguntar	VID + DI
				189. MARÍLIA*	(Lendo) Há muito tempo atrás, o esquilo não tinha casa nem comida, um dia o esquilo tinha:: per... [per]...		
DR20	ele disse eu não sei se você pode morar comigo	Ins.		191. MARÍLIA	...gun...gun...tado [guntado]...		
				195. MARÍLIA	para o [para o] le..ã...o [leão] [...] (Silabando enquanto escreve) on...de [onde].		
				197. SOFIA	Tinha uma casa com comida.		
DR20			EDR20_20.1	208. MARÍLIA*	Ele disse eu não sei se você [você] pode [pode] mo...rar [mora] (Escrevendo “comigo” separadamente) com [com] migo [migo]. O esquilo disse que ele achava perigoso ^{22.3} .	Dizer (PP)	VID + DD
DR21	o esquilo perguntou a lebre [onde tinha uma casa com comida]	Ins.	EDR21_21.1	210. MARÍLIA*	O es...qui... [O esquel]:::	Perguntar (PP)	VID + DI
				211. SOFIA	perguntou à lebre! (Enunciado concluído no turno 218).		
DR22	Ela disse que era muito perigoso mora[r] embaixo	Inscrição	EDR22_22.1	169. MARÍLIA*	[...] O senhor leão disse: - você só pode morar em cima:: garoto, embaixo você não pode, embaixo é muito perigoso!	Dizer (PP)	VID + DD
			EDR22_22.2	199. SOFIA	O leão disse que só podia morar no alto, não embaixo... L	Dizer (PP)	VID + DI
				201. SOFIA	...que embaixo era perigoso.		
			EDR22_22.3	208. MARÍLIA*	O esquilo disse que ele achava perigoso	Dizer (PP)	VID + DI
			EDR22_22.4	212. MARÍLIA*	(Lendo) O esquilo perguntou à lebre (EDR21) e a lebre disse que é muito perigoso embaixo	Dizer (PP)	VID + DI
DR23	ele disse para todos os animais [que tinha encontrado uma cama]	Ins.	EDR22_22.5	219. SOFIA	Ela disse...	Dizer (PP)	VID + DI
				221. SOFIA	(Ditando) ...que era muito perigoso...		
				229. SOFIA	(Ditando) ...morar embaixo...		
			EDR23_23.1	248. MARÍLIA*	Ele disse para todos da floresta que tinha encontrado uma cama ^{23.1} . Ele [ele] disse [disse] para [para] to...dos [todos] os [os] a...ni...mais [animais] ^{23.2}	Dizer (PP)	VID + DI
DR23			EDR23_23.2			Dizer (PP)	VID + DI
DR24	o esquilo [...] disse para a lebre que tinha ido como visita	Ins.	EDR24_24.1	257. MARÍLIA*	O [o] es es...qui...lo [esquilo] esquilo:: esquilo... mas o esquilo entrou... en...trou [entrou] em [em] sua [sua] casa [casa] e disse [dis] para lebre! para [para] [a] lebre... [leese]	Dizer (PP)	VID + DI
				259. MARÍLIA*	Que [que] tiinha [tinha] ido [ido] como [como] como vi...si...ta [visita.]		

Como surgiram as palavras (MS_H7)

	Manuscrito escolar			Processo de escritura em ato	Verbos	Estrutura	
DR25	o mestre mandou eles fazerem uma escola	C.	EDR25_25.1	184. MARÍLIA	Ele mandava ele fazer várias coisas, várias coisas, mas não conseguia.	Mandar (PI)	VID + DI
			EDR25_25.2	190. MARÍLIA	O rei macaco disse ^{25.2} , mandou eles fazerem uma escola ^{25.3} , vê se eles tentavam falar.	Dizer (PP)	VID + DI
			EDR25_25.3			Mandar (PP)	VID + DI
			EDR35_25.4	196. MARÍLIA	Eles fizeram a escola mandaram todos os macacos irem pra escola ^{25.4} e arrumaram uma pessoa pra ser o professor deles e, e começaram a falar várias línguas diferentes ^{30.1} .	Mandar (PP)	VID + DI
DR26	eles não sabiam o que era escola	Inscrição	EDR25_25.5	286. MARÍLIA	O mestre tinha mandado eles fazerem uma escola.	Ter (PI) + Mandar	VID + DI
			EDR25_25.6	287. SOFIA*	O mes...tre man...do...u eles fazerem uma es...co...la	Mandar (PP)	VID + DI
			EDR26_26.1	190. MARÍLIA	[...] mas, eles não sabiam o que era escola.	Saber (PI)	DN
			EDR26_26.1	295. MARÍLIA	...eles não sabiam o que é escola.	Saber (PI)	DN
DR27	um homem foi ensinar o que era escola	I.	EDR26_26.2	296. SOFIA	...não sabiam o que era es...cola	Saber (PI)	DN
			EDR27_27.1	298. SOFIA*	...então o mestre...	Pedir (PP)	VID + DI
			EDR27_27.2	299. MARÍLIA	...pediu outra coisa. Então o mestre pediu outra coisa.	Pedir (PP)	VID + DI
			EDR27_27.2	300. SOFIA*	Pediu para um homem vim...	Pedir (PP)	VID + DI
DR28	ele ensinou o que era escola	Inscrição	EDR27_27.3	301. MARÍLIA	...ensinar...		
			EDR27_27.3	302. SOFIA*	...ensinar a eles o que era escola.		
			EDR27_27.3	304. SOFIA*	...um homem...	Ir (PP) + Ensinar	DN
			EDR27_27.3	306. SOFIA*	... foi ensinar o que era escola.	Ensinar (PP)	DN
DR29	ele ensinou o que era escola	I.	EDR28_28.1	309. MARÍLIA	ele ensinou o que era escola.		
			EDR29_29.1	308. SOFIA*	ele disse:: que eles iam aprender na escola	Dizer (PP)	VID + DI
			EDR29_29.1	322. SOFIA*	ele disse que os macacos iam aprender na escola	Dizer (PP)	VID + DI
			EDR29_29.2	325. MARÍLIA	ele disse...		
DR30	eles aprenderam várias línguas	Inscrição	EDR29_29.2	328. SOFIA*	...vo...cês ma...ca...cos vão:: vão:: vão a...pren...der:: vão aprender o que é escola na escola	Dizer (PP)	VID + DD
			EDR29_29.3	334. MARÍLIA			
			EDR29_29.3	335. SOFIA*		Dizer (PP)	VID + DD
			EDR30_30.1	196. MARÍLIA	[...] arrumaram uma pessoa pra ser o professor deles e, e começaram a falar várias línguas diferentes.	Começar (PP) + falar	DN
DR31	o rei ensinou uma nova língua que era a língua dos macacos	I	EDR30_30.2	340. MARÍLIA	Eles aprenderam várias línguas e aprendeu a falar.	Apren. (PP)	DN
			EDR31_31.1	381. MARÍLIA	O rei ensinou uma nova língua que o rei falava:: que era a língua dos macacos.	Ensinar (PP)	DN
			EDR31_31.2	382. SOFIA*	O rei en...sinou uma nova língua que era a língua dos...	Ensinar (PP)	DN

DR32	[...] outras línguas que eram dos humanos	I.	EDR32_32.1	383. MARÍLIA	...macacos e outras línguas ^{32.1}	Ensinar (PP)	DN
				289. MARÍLIA	Macacos e as outras línguas que eram dos humanos.		

Por que o sol brilha (MS_H8)

	Manuscrito escolar			Processo de escritura em ato	Verbos	Estrutura
DR33	o dragão pediu ao vulcão para emprestar um pouco do seu fogo, o dragão disse para o vulcão	Inscrição	EDR33_33.1	255. MARÍLIA* o dragão pediu ao vulcão... pe...di...u a... L o ...vul...cã...cão (Falando e escrevendo [pidiu ao vucão] para emprestar um pouco de fogo. Para (Falando e escrevendo [para]). (Falando com Sofia) Tá me ajudando, né?! Para em...pres...tar (Falando e escrevendo [emprestar]) emprestar...	Pedir (PP)	VID + DI
			EDR33_33.2	256. SOFIA (Falando simultaneamente à Marília) ...ao vulcão. (Após a fala de Marília) ...um pouco L do seu fogo.	Pedir (PP)	VID + DI
				257. MARÍLIA* (Falando simultaneamente à Sofia) ...um o pou...co do seu fo...go (Falando e escrevendo [um o poco do seu fogo]).		
			EDR33_33.3	261 e 277. MARÍLIA* (Lendo) Um dia o dragão pediu ao vulcão para emprestar um pouco do seu fogo. O dragão disse. O dra...gã...o di...sse [,] (Falando e escrevendo [o dragão disse]... (Turno 277) para. ...o vulcão.	Pedir (PP) e Dizer (PP)	VID + DI +iVD
DR34	o vulcão disse que ele ia ficar sem fogo	Inscrição	EDR34_34.1	278. SOFIA 279. MARÍLIA* o vulcão ia ficar com muito pouco fo... não ia ficar com fogo e disse [...] o vulcão, o vul...cã...o di...sse que ele (Falando e escrevendo [o vução disse quele])...	Dizer (PP)	VID + DI
				283. MARÍLIA* o vulcão disse que ele ia:: ia [...] ficar sem fogo. Ficar sem fo...go (Falando e escrevendo [ficar sem fogo]).		
DR35	O vulcão disse bem alto – esse é o seu castigo	Ins.	EDR35_35.1	291.MARÍLIA ...pi...sou no es...pi...nho (Falando e escrevendo [pisou no espinho])::: o vulcão disse. O (Falando e escrevendo [u]. Em seguida, rasura-o por duas vezes [u]) vul...cã...o dis...se bem, bem a...l...to (Falando e escrevendo [u vucão disse alto]) esse é seu castigo! (Marília muda a voz quando fala “esse é o seu castigo”) e...sse (Falando e escrevendo [esse])...	Dizer (PP)	VID + DD
DR36	o dragão gritou [e saiu fogo dele diretamente até o sol]	Com.	EDR36_36.1	190. MARÍLIA 196. MARÍLIA A gente finge que o dragão tinha mandado fogo pra cima. O dragão tinha pisado bem forte, com tanta força no pé do:: com tanta força no espinho que ele gritou pra cima: (Marília muda entonação e olha para cima ao falar (ai”) Ai!!	Gritar (PP)	VIS + DD
			EDR36_36.2	304. MARÍLIA* Ele gritou que o fogo foi parar no sol. Ele gri (Falando e escrevendo [ele gr]). Não. (Marília rasura [ele gr]). O dragão.	Gritar (PP)	DN
		Ins.	EDR36_36.3	O dra...gã...o gri...to...u e sa...iu fogo (Falando e escrevendo [o dragão gritou e saio])	Gritar (PP)	DN
DR37	o dragão perguntou ao sol se ele poderia devolver o fogo	Com.	EDR37_37.1	196. MARÍLIA Ele fez um acordo com o sol se ele não brilhasse muito ^{37.1} e o, e o se ele não brilhasse tanto e não entrasse no, no, no, no...	2 Fazer Acordo	DN DN
			EDR37_37.2	197. SOFIA ...no outro mundo ^{37.2}		

DR38	O sol disse não porque ele não podia sair de lá	I.	Inscrição	EDR37_37.3	198. MARÍLIA	E fizeram um acordo que, quando ele brilhasse, que ele brilhasse bem muito e o brilho dele batesse na boca do, do...	Fazer Acordo	DN
				EDR37_37.4	199. SOFIA 200. MARÍLIA	[...] quando o dragão tinha feito esse acordo, ele fez e aconteceu.	Fazer acordo	DN
				EDR37_37.5	209. MARÍLIA	O dragão foi procurar ajuda pra. Ele perguntou ao vulcão, mas o vulcão não tava mais com fogo.	Perg. (PP)	VID + DI
				EDR37_37.6	311. SOFIA	eles apostaram uma coisa	Apostar (PP)	DN
				EDR37_37.7	323. MARÍLIA*	apostou uma corrida	Apostar (PP)	DN
				EDR37_37.8	325. MARÍLIA*	E a...pos...ta...ram	Apostar (PP)	DN
				EDR37_37.9	333. MARÍLIA*	apostou uma	Apostar (PP)	DN
					334. SOFIA	Aposta		
				EDR37_37.10	335. MARÍLIA*	uma batalha só	Apostar (PP)	DN
				EDR37_37.11	335. MARÍLIA*	O dragão falou ::: o dragão...	Falar (PP)	VID + DI
				EDR37_37.12	336. SOFIA	...perguntou se o sol queria apostar uma batalha	Perg. (PP)	VID + DI
				EDR37_37.13	337. MARÍLIA*	...per...gun...tou a...o sol se e...le poderia aceitar uma aposta.	Perg. (PP)	VID + DI
				EDR37_37.14		Po...de...ri...a a...pos...tar	Perg. (PP)	VID + DI
				EDR37_37.15	355. MARÍLIA*	...apostar. Apostar. Apostaria.	Perg. (PP)	VID + DI
				EDR37_37.16	359. MARÍLIA*	Devolver o fogo.	Perg. (PP)	VID + DI
				EDR38_38.1	337. MARÍLIA*	o sol di...sse nã...o por...que ele não podia sair de lá	Dizer (PP)	VID + DI
				EDR39_39.1	337. MARÍLIA*	o dragão ficou sem fogo ^{39.1} . Fi...cou sem voz de tanto alto que	Falar alto	DN
				EDR39_39.2		ele tava falando ^{39.2}	Falar alto	DN
				EDR40_40.1	383. MARÍLIA*	(Lendo) Quando o dragão teve sua voz de volta, ele voltou com o seu fogo e o dragão (Combinando a história) pediu obrigada por o sol ter dado um pouquinho de fogo ^{40.1}	Pedir (PP)	VID + DD
				EDR40_40.2		(Marília diz “obrigada” com voz diferenciada) e o, e o dragão pe...di...u a...o sol o...brigada, o...bri...ga...da por ter mim (Falando e escrevendo [pedio ao sol obrigada por te mim]. Marília rasura o [mim]), mim da...do (Falando e escrevendo [min dado]), mim da...do:: mim dado:: mim dado::: um pou...co do fo...go (Falando e escrevendo [um pouco do fogo]) fogo ^{40.2} .	Pedir (PP)	VID + DD

ANEXO A - Manuscritos escolares de Isabel e Nara

9ª Filomena

26/2/92

A PRINSESA E A PEDRA ENCANTADA

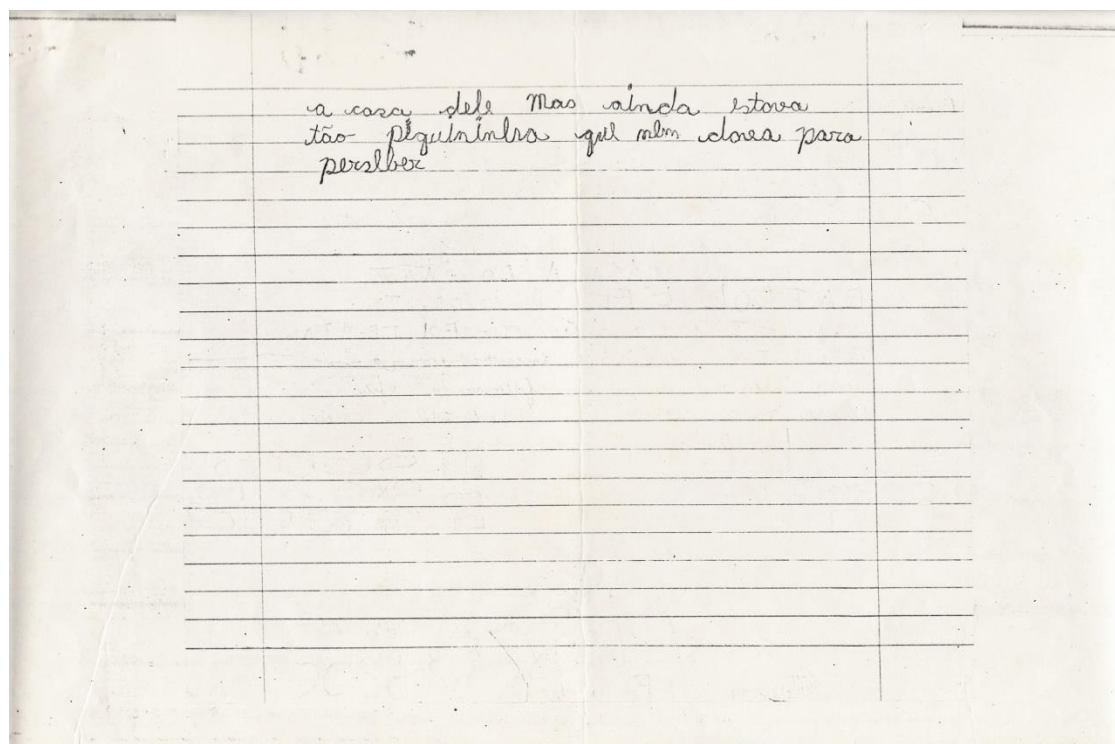
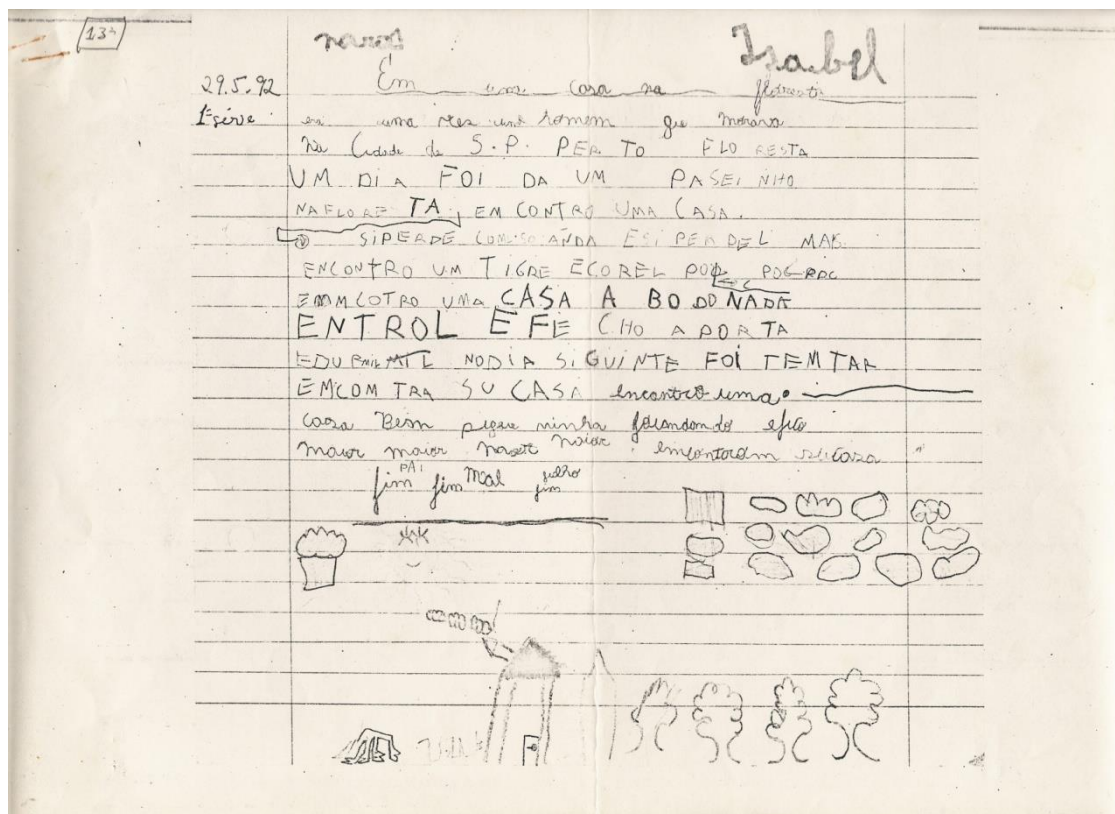
ERA UMA VEZ UM PRINCEPE E UMA PRINSESA QUE MORAVA NUM PALASIO UM DIA O PRINCEPE E A PRINSESA ESTAVA PASIAN DO O PRINCEPE ESTAVA ANDANDO E TROPESOU NUMA PEDRA. E VIROU UMA PEDRA E A PRINSESA TROPESOU NUMA PEDRA E VIROU UMA PEDRA DE POIS VEIO UM SOLDADO E TROPESOU E VIROU UMA PEDRA E ELE FALOU NÓS VAMOS TER QUE DAR DES BEIJOS EM CADA UM ELES DEPOIS DES BEIJOS E VIVEREM RE PARA SEMPRE NO PALASIO

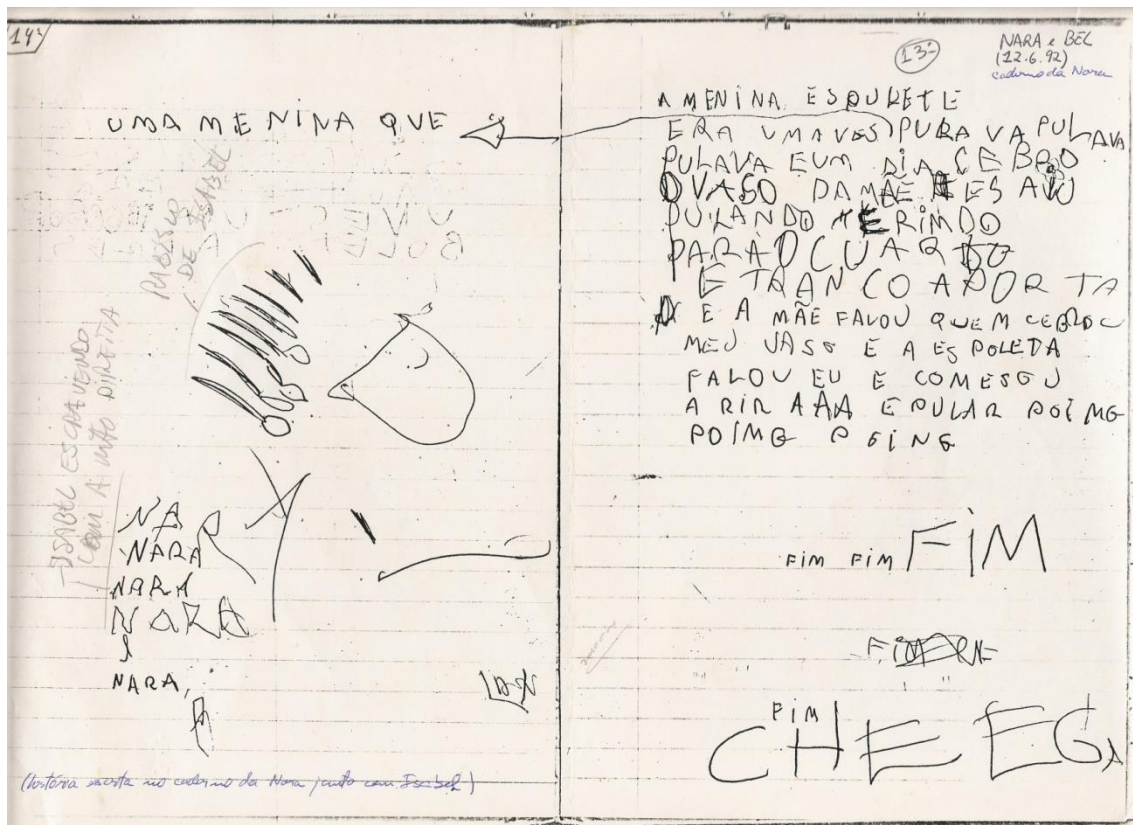
FIM

9ª HISTÓRIA
Bel es neve
Nara "dta"
26/2/92

102 O GUARDAROPA MÁGICO ~ Para o Isael 21/4/1992

UM MENINO ENTRA NO GUARDAROPA MÁGICO E SAÍDO NO VALI
 E OUTRO MENINO TAMBE ENTRA E OS DOIS MENINOS ENCHERAM O
~~DOIS~~ BORACO UM ENTRA NUM E O OUTRO ENTRA NO OUTRO
 E OS DOIS BORACOS DAVÃO NOME MESMO O ~~OUTRO~~ LUGAR
 ELES DETERMÃO A CABEÇA E SE ENCONTRAM E SE ENCONTRAM UM AO OUTRO
 E NOVAMENTE PARA O ARMARIO **FIM**





o bel l Para

a mãe mãe

era uma vez uma mãe muito mãe. e ela
 era muito mãe com sua filha. ~~um~~ ^{um} dia
~~ela~~ ^{a filha} estava atrasada para ~~ela~~ ^{escola} ir para a mãe mãe que levava ela para
 escola ~~ela~~ ^{a mãe} ~~mãe~~ ^{ela} não ~~ela~~ ^{mãe} não ~~ela~~ ^{mãe}
 não vai ter que andar 2 ~~horas~~ ^{horas} se vai
 ficar de castigo a mãe mãe ~~ela~~ ^{ela}. e ela
 foi andando 2 ~~horas~~ ^{horas} e chegou na escola.
 a porta estava fechada desde 2 horas
 e ~~ela~~ ^{ela} ~~ela~~ ^{ela} para casa daí a mãe falou e disse
 pra ~~ela~~ ^{ela} ir andando na para o
 castigo ^a filha ficou muito triste que tinha uma mãe
pal
fim ^{mãe} fim ^{filha} fim

história inventada

por ~~ela~~ ^{ela}

para a filha

1992

18°

28/70/92

Label-1 - Nara

28.10.92

1. "Pedro e sus pensamentos"

Era uma vez um menino que se chamava Pedro. e ele estava
 sem dinheiro e queria mais para ganhar
 sua mesada. Então queria ganhar ~~o~~ dinheiro ele
 pegou um papel e um lapis e uma bola e uma
 sacola e uma flor então ~~ele~~ viu o juca o
 amigo dele chorando então ele perguntou:

- segue o qual aconteceu:

- E que eu queria o nome da minha mãe.
então ~~pedro~~ ~~pedro~~ ~~pedro~~

[illegible]

Midre miltsh. intõe vltt den 11

climbos. ~~está de~~ ~~vai~~

~~então~~ então então para receber

de flor. E o outro ~~amigo~~ amigo dele que se chama ~~da~~ Daniel estava chorando e Pedro perguntou:

- porque você está chorando. e o Daniel responde:

→ É porque eu não tenho lápis e papel para
le para escola. Então Rêdis falou:

- In só to deu loto lapis e papel e papel me der

Daniel

mil R\$ cf. Então Da
 Pedro deu a lanch e papl. Depois ^{meu} foi o
 e Carlos chorando e Pedro perguntou:
 - porque você está chorando. Ragul furava
 a minha bola. Tudo bem eu te dou esta bola
 só se você der mil R\$ então ele pagou mil R\$
 daí ele encontrou a tati chorando daí então
 ele falou a qual se aconteceu?
 - é que eu ~~perdi~~ perdi a minha mala
 e tudo bem falou Pedro eu te dou a
 minha mas só se você me der mil R\$ tá bom e
 deu os mil R\$ e ficou com 4 mil R\$ e foi
 comprar o brinquedo e comprou a charoba e
 ele comprou um q guardada chuva e que
 custava 2 mil R\$ e com os 2 mil R\$ foi
 comprar um avião no dia seguinte.
 ele comprou a charoba e ele comprou mais
 um guarda chuva e nunca mais
 pode comprar brinquedo porque todos os
 dias que ele ^{da} comprava charoba
 fim fim fim

19FN0N92.DOC 19: 25-11-92

FITA 7 e 1

19:

O 3 irmãos Karaiel Bl

3 irmãos que tinha uma irmã
o nome era + mine
se os irmãos não gostavam
dela.

Um dia eles foram para
ESCOLA e antes saíram
e do para no não ir -
condição a E esconden.
a mãe dos IRMÃOS
CITEGARAO e matarão
a irmã uma porção de condido
a mãe que estava no super
mercado morreu porque sua
filha está morta.

PAI MIM FIM

MIM

ANEXO B - Manuscritos escolares de Marília e Sofia

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Sofia e marília.DINAMIZADORA: manuella.DATA: 20/04/2013

PRODUÇÃO DE TEXTO

~~Porque~~ a girafa tem o pescoço longo
 A Muito tempo atrás uma girafa que
~~que não tinha~~ ~~pescoço~~ ~~pescoço~~ ~~que~~ ~~de repente~~
~~de repente~~ apareceu uma cobra grande
 que estava passando por perto da girafa a gira-
 fa não gostou, a cobra começou a ~~passar~~
~~a~~ passar todo vez lá e foi falar
 com a girafa e viraram amigos
 de repente a cobra tinha uma irmã
 que não gostava dela e passou por perto
~~e disse que~~ a cobra disse que ia ~~com~~
 competir, a girafa não queria ~~a~~ competir
 mas a cobra empurrou e a girafa não

gostou disso e ficou com raios da cobra
a girafa. pisou na cobra e engoliu
a cobra ficou em pé e o pescoço da
girafa foi ficando e por isso que a girafa tem
o pescoço longo.

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Sofia e MatiasDINAMIZADORA: EtienneDATA: 03/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

PORQUE OS PASSAROS PÁSSAROS
VOÃO

A muito tempo atras os passaros não
voavam, ~~de repente~~ de repente eles sou-
beram que ia ter uma guerra e foram
para lá, depois perderam a guerra e
os animais maiores jogavam tão

forte os passaros que foram parar no
na areia, de repente começou a ventar
tão forte que se ~~seguir~~ seguiram pi-
reme em uma folha que foram parar no
céu com suas folhas e lá ~~elas~~ eles encon-
traram um pó mágico ~~se~~ eles ficaram

com asas e conseguem ganhar as crimi-
is maiores e p + é porisso que os passaros
usam.

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: marília e sofiaDINAMIZADORA: stinaDATA: 07/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que o Coelho Pula

A muito tempo atrás o coelho tinha
 pernas curtas, um dia apareceu um
 homem que pediu para fazer uma
 perna mais longa e ficou com pernas
 longas e o coelho perguntou para todos
 os animais da floresta como ele podia
 andar mais rápido e o leão
 disse que ele deveria para o
 coelho para pular em vez de
 andar e o coelho
 aprendeu a pular e assim é
 porque que o coelho tem pernas

longos.

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Mariana e SofiaDINAMIZADORA: MamuliDATA: 24/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que a galinha tem asas mas
não voa?

A muito tempo atrás a galinha não podia voar
ela mas ela queria ela viu duas folhas molhadas
que pareciam como asas ela ~~colocou~~ colocou no
seu corpo ela foi perguntar ao leão
leão como eu posso voar ele disse que ela não
podia bater as asas, ela ficou triste e começou
a chorar foi perguntar ao leão porque
por saber se ela já podia voar ele disse que
ela não tinha aprendido ainda ela ficou triste
porque não ~~foi~~ sabia bater as asas
e é porque que a galinha tem asas mas não
voa.

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Sofia, a MariaDINAMIZADORA: mmuellaDATA: 28.05.2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que a bruxa é má?

A muito ~~tem~~ tempo atrás a bruxa era
 boazinha, um dia a bruxa achou
 um porquinho e comeu, de repente ela
 começou a ~~fiar~~ ficar do mal e
 fez um caldeirão e botou o resto
 do porquinho, no dia seguinte ela o
~~coz~~ coz dentro do Caldeirão e
 começou a ficar mais ~~em~~ do mal
 e depois ~~to~~ os amigos dela começaram
 a sair de perto ~~dele~~ dela e ela
 ficou brava que fez um Castelo
 com todas as coisas de bruxa

e ficou Com magia e fez todos os
amigos virarem sapo e os sapos
diziam que tinham uma bruxa no
mundo e é que por isso que a bruxa é
má. ~~¶~~

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Marília e SofiaDINAMIZADORA: ManuellaDATA: 04/06/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que o esquilo gosta de nozes.

A muito ~~tempo~~ ~~at~~ tempo atrás o esquilo não
 tinha casa nem comida, um dia o esquilo
 tinha perguntado para o leão onde ~~tem~~ tinha
 uma casa com comida, ele disse eu
 não sei se você pode morar com
 mim o esquilo perguntou a ele ela
 disse que era muito perigoso mas em
 baixo, então ele viu um árvore bem bonita
 e subiu para ver o que tinha ~~dentro~~
 dentro, tinha várias nozes, água e comida
 ele disse para todos os animais e
 contou um animal esse animal

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Sofia e MatheusDINAMIZADORA: ManuelleDATA: 11, 06 2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Como surgiram as palavras

A muito tempo atrás havia
 tipos de macacos e lá um mestre,
 que se ele ~~se~~ sabia falar, e ele
 nunca esperava os macacos. Um dia
 os macacos estavam comendo
 pela ~~1ª~~ vez, o mestre mandou
 eles fazerem uma escola mas
 eles não sabiam o que era escola,
 então um homem foi ensinar o que
 era escola, então quando ele
 ensinou o que era escola ele
 disse - vocês macacos vão aprender

Na escola, depois quando eles aprenderam
varias linguas ~~o~~ eles derão uma
lição no rei, mas depois o rei deu
outra lição para eles para que
eles parassem de dar lição no rei
porque o professor não tinha ido
mas nunca para escola, o rei
ensinou uma nova lingua que
era a lingua dos ~~macacos~~ macacos
e outras linguas que eram dos
humanos. e é por isso que surgiram
as linguas.

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Marília e SofiaDINAMIZADORA: MonellaDATA: 13/06/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Porque o sol brilha.

Há muito ~~tempo~~ tempo atrás o sol não ~~brilhava~~
 brilhava, um dia o ~~dragão~~ dragão pediu ao veadinho
 para emprestar um ~~do~~ do seu fogo, o dragão
 disse para o ~~veado~~ veadinho, o veadinho disse ~~que~~ que
 ele ia ficar sem fogo, o dragão pensando ~~foi~~ e levou
 o fogo do veadinho mais quando estava saindo ficou
 no caminho ~~de~~ veadinho olhou bem alto - esse é o meu
 castigo, ~~o~~ o dragão contou a todos o fogo
 deu - muito dele até o sol o sol ficou feliz
 com isso brilhando de ~~nova~~ novo, ~~o~~
~~o~~ ~~o~~ o dragão perguntou ao sol se
 ele poderia ~~deveria~~ ^{deveria} o sol disse não por que

ele não podia sair de lá e o ~~do~~ dragão
 ficou sem ver de todo o que estava falando. Quando o
 dragão ~~foi~~ ^{foi} sua var de volta de volta com
 o ~~seu~~ seu jogo, o dragão pediu a o sol
 obrigado por te ^{meu} ~~meu~~ dado um pouco de ajuda, mais
 o ~~seu~~ ~~seu~~ sol esqueceu de colocar jogo no
 vucão e foi ~~foi~~ jogar jogo no vucão e o vucão
 ficou feliz. e é porque ~~que~~ ~~que~~ o sol trilha.
 fim.