



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

**LIDIANE EVANGELISTA LIRA**

**A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO REPORTADO EM PROCESSOS DE ESCRITURA  
DE MANUSCRITOS ESCOLARES POR DUAS DÍADES DE ALUNOS DO 2<sup>o</sup> ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL –  
FRONTEIRAS ENTRE O ORAL E O ESCRITO**

**MACEIÓ  
2017**

**LIDIANE EVANGELISTA LIRA**

**A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO REPORTADO EM PROCESSOS DE ESCRITURA  
DE MANUSCRITOS ESCOLARES POR DUAS DÍADES DE ALUNOS DO 2<sup>O</sup> ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL –  
FRONTEIRAS ENTRE O ORAL E O ESCRITO**

Tese de doutoramento 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 a 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

- L768c Lira, Lidiane Evangelista.  
A construção do discurso reportado em processos de escritura de manuscritos escolares por duas díades de alunos do 2º ano do ensino fundamental – fronteiras entre o oral e o escrito / Lidiane Evangelista Lira. – 2017.  
177 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. 163-170.  
Anexos: f. 171-177.
1. Manuscrito escolar. 2. Discurso reportado. 3. Produção textual.  
4. Processo de escritura em ato. I. Título.

CDU: 372.4

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A construção do discurso reportado em processos de escritura de manuscritos escolares por duas díades de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental – fronteiras entre o oral e o escrito

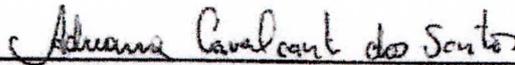
**LIDIANE EVANGELISTA LIRA**

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 18 de agosto de 2017.

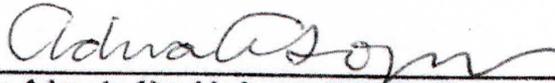
Banca Examinadora:



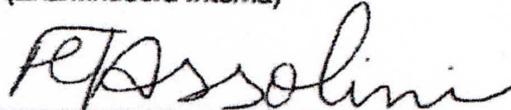
Prof. Dr. Eduardo Cafl de Oliveira (PPGE/UFAL)  
(Orientador)



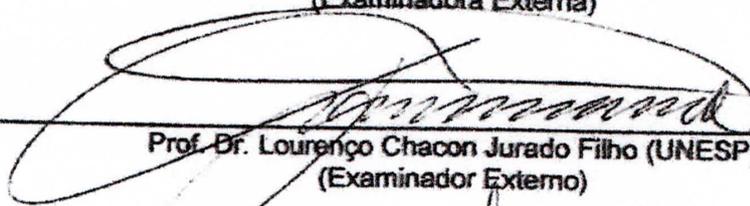
Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)



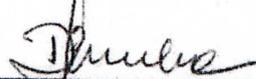
Prof. Dr. Adna de Almeida Lopes (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini (FFCLRP)  
(Examinadora Externa)



Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho (UNESP)  
(Examinador Externo)



Profa. Dra. Dóris de Arruda Carneiro da Cunha (PPGL/UFPE)  
(Examinadora Externa)

**À Clésia, minha mãe  
por ensinar-me a persistir.**

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, o **Prof. Dr. Eduardo Calil**, que me acolheu no início do mestrado e muito contribuiu para minha formação e a quem serei eternamente grata pelas valiosas orientações, por sua perspicácia, sua tenacidade e seu apoio entusiasmado ao desenvolvimento desta pesquisa.

Nesta jornada de formação, meu agradecimento especial à professora **Catherine Boré e seu esposo Jacques Boré**. Primeiramente, por todo o convívio acadêmico frutuoso durante o estágio de doutorado sanduíche, realizado sob sua orientação no laboratório École, Mutations, Apprentissages (EMA), pela Universidade Cergy-Pontoise, UCP, França. Felizmente, não só de convívio acadêmico vivemos, meu sincero agradecimento à Catherine por apresentar Paris, sua cultura e permitir um estreitamento de amizade caloroso, acolhendonos (Kall e eu) e abrindo as portas de sua casa para convivermos com o sempre bem humorado e “bon vivant” Jacques. Os dias cinzentos na França eram mais felizes, na companhia de vocês.

A minha família, em especial, meus pais, **Clésia e Hilton**, por acreditarem no meu potencial e mesmo distante estarem presentes.

Ao **Cássio**, esposo querido e amado, por sempre trazer a palavra certa no momento oportuno e ser realmente um companheiro na vida e na pesquisa. Nada mudou desde o mestrado, só mais trabalho e mais apoio mútuo.

A minha **irmã Kamila**, por me escutar sempre e **meus sobrinhos** queridos por tornarem minha vida mais doce e feliz.

A minha parceira de percurso, de pesquisa, de troca, de objeto, aquela que conviveu comigo todas as descobertas e os percalços na terra estrangeira. Àquela que soube a hora de estender a mão e motivar nos instantes de cansaço e incerteza. Que presente lindo a vinda nos deu! À **Kall Anne**, minha amizade, minha gratidão.

À **professora Gigi**, eterna professora bruxinha, a quem sempre serei grata por me persuadir nos caminhos da Educação.

À querida amiga e professora **Cristina Felipeto**, pela disposição em ler o projeto de doutorado sanduíche, para que eu pudesse realizar o estágio doutoral na França.

Às professoras da Universidade de Pernambuco, **Sirlene, Maria do Carmo, Débora Quetti e Ana** pelo suporte em tempos turbulentos e amizade concedida.

Ao grupo de pesquisa Escrita, Texto & Criação, **Janaína Lígia, Janayna Paula, Eliene Estácio, Kariny Amorim, Dennys Dikson, Bruno Jaborandy, Eudes, Míriam e Rebecca Missena**.

À **Mayara Cordeiro**, por tão prontamente me auxiliar a elaborar as fórmulas de excel para a apresentação dos dados. Em nosso processo de pesquisa e leitura partilhada íamos

facilmente da produção científica aos momentos de descontração com conversas aleatórias sobre livros, séries e filmes. A leveza tão necessária em tempos de produção escrita.

Aos colegas de trabalho da Faculdade Estácio de Maceió, em especial à **Maria Fernanda** que além de colega de pesquisa e de trabalho tenho o privilégio de tê-la como amiga.

Aos amigos queridos, de perto e de longe, a minha eterna gratidão, **Regina, Jéssica, Flávia, Lidiane Barbosa, Adriana, Ludmila, Eliz, Elias, Enéas, Fernando, Veridiane e Anete** enfim, a todos que estiveram ao meu lado, incentivando, apoiando e vibrando comigo durante toda a trajetória dessa conquista.

Às professoras **Luísa Pereira, Alessandra Del Ré, Cristina Felipeto e Catherine Boré**, pelas contribuições e sugestões dadas a este trabalho no momento da qualificação.

Aos professores **Lourenço Chacon, Dóris Cunha, Adriana Cavalcanty e Adna Lopes**, por fazer parte desta banca.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, (PPGE), do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, (PPGLL), da Universidade Federal de Alagoas e da Université Cergy-Pontoise, (UCP), minha gratidão.

À **escola Criar e Recrear** sobretudo, à coordenadora **Goreti** e professora **Manuelle** por abraçar a proposta de pesquisa e permitir esquadrihar nas histórias produzidas pelos pequenos, a criação.

À CAPES e a FAPEAL, pelo apoio financeiro.

A Deus por possibilitar tudo.

## RESUMO

Este trabalho faz parte de um conjunto de estudos em torno da escritura colaborativa de manuscritos escolares. Em nossa análise trataremos, especificamente, da gênese do discurso reportado (DR), durante a produção de contos etiológicos inventados por alunos recém-alfabetizados. Destacaremos os tipos de DR nos manuscritos desses alunos e exemplificaremos sua gênese desde sua formulação inicial até sua textualização. Nosso estudo filia-se ao campo de investigação proposto pela Genética Textual (GRÉSILLON, 1994) e Linguística da Enunciação (AUTHIER-REVUZ, 1995). Analisamos 20 processos de escritura de duas díades (10 processos por díade) filmados em situação escolar. Durante estes processos, alunos de um 2º ano do ensino fundamental, escreveram a dois contos etiológicos inventado. Identificamos a ocorrência de 212 DR produzidas por Marília e Sofia e 113 DR por Caio e Igor. As díades produziram ao todo 409 enunciados em DR, dos quais 79% correspondem ao texto oral e 21% foram registrados no manuscrito escolar (produto). Em função de suas características sintáticas e semânticas, essas ocorrências foram divididas em 3 categorias: DR narrativizado (DN); DR indireto (DI); DR direto (DD). Deste quadro comparativo levantamos dois pontos importantes: 1) Marília e Sofia formularam oralmente 212 DR (144 DN, 38 DI e 30 DD), enquanto que Caio e Igor formularam uma quantidade bastante inferior 113 DR (96 DN, 8 DI e 9 DD). 2) As alunas, ao longo das produções, apresentaram maior incidência de DR que os alunos, em específico, nas últimas produções, enquanto que as ocorrências de DR se manifestam, de forma mais intensa, nas primeiras produções de Caio e Igor. Defenderemos que a textualização do DR está relacionada aos conhecimentos que os alunos detêm, mas, ao mesmo tempo, que a passagem do registro oral para a textualização do DR incorre em perdas de suas possibilidades enunciativas.

**Palavras-chave:** Discurso Reportado, Textualização, Processo de escritura, Contos etiológicos e Criação Textual.

## RESUMÉ

Ce travail fait partie d'un ensemble d'études sur l'écriture collaborative des manuscrits scolaires. Dans notre analyse, nous traiterons spécifiquement de la genèse du discours rapporté (DR), lors de la production de contes étiologiques inventés par des scripteurs débutants. Nous mettrons en évidence les types de DR dans les manuscrits de ces étudiants, en illustrant leur genèse de sa formulation initiale à sa textualisation. Notre étude est liée au domaine de recherche proposé par Génétique Textuelle (GRÉSILLON, 1994) et Linguistics of Enunciation (AUTHIER-REVUZ, 1995). Nous avons analysé 20 processus d'écriture de deux dyades (10 cas par dyade) filmés dans une situation scolaire. Au cours de ces processus, les élèves d'une 2<sup>ème</sup> année d'école primaire, en dyades a écrit contes étiologiques inventés. Nous avons identifié la présence de 212 DR produits par Marília et Sofia et 113 DR par Caio et Igor. Les dyades ont produit un total de 409 déclarations en DR, dont 79% correspondaient au texte oral et 21% étaient enregistrées dans le manuscrit scolaire (produit). En raison de leurs caractéristiques syntaxiques et sémantiques, ces occurrences ont été divisées en trois catégories: DR narrativisé (DN); DR indirect (DI); Direct DR (DD). Dans ce tableau comparatif soulève deux points importants: 1) Marília et Sofia formulées par voie orale 212 DR (144 DN, 38 DI et 30 DD), tandis que Caio et Igor formulé une quantité moins considérable 113 DR (96 DN, 8 DI et 9 DD). 2) Marília et Sofia, lors des ses productions, ont présenté une incidence plus élevée de DR que les étudiants, en particulier, dans les dernières productions, alors que les occurrences de DR se manifestent plus intensément dans les premières productions de Caio et Igor. Nous ferons valoir que la textualisation de DR est liée à la connaissance que les étudiants ont, mais, en même temps, que le passage du registre oral à la textualisation du DR entraîne des pertes de ses possibilités énonciatives.

**Mots-clés:** Discours rapporté, Textualisation, Processus d'écriture, Contes étiologiques et Création textuelle.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição de DR no processo 004 de Marília e Sofia .....	131
Gráfico 2	O DR criado (Processo de Caio e Igor) .....	147
Gráfico 3	O DR criado (Processos de Marília e Sofia) .....	148
Gráfico 4	O DR nos 20 contos inventados (Processos x Produtos) .....	149
Gráfico 5	Tipos de DR em alunos e alunas (Processo x Produto) .....	149
Gráfico 6	Panorama geral .....	151
Gráfico 7	Ocorrência de verbos <i>dicendi</i> nos manuscritos de Caio/Igor e Marília/ Sofia .....	152

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sumário e Conteúdo teórico sobre: Animais naturais e construído .....	38
Figura 2: Esquema de ato de enunciação do DR .....	41
Figura 3: Conto: Como surgiram os morcegos.....	62
Figura 4: Representação linguística e suprasegmental de “Oi tudo bem” .....	75
Figura 5: Texto dialogal e suprasegmental: resposta de “Oi! tudo bem? .....	76
Figura 6: Processo 004_Por que a girafa tem o pescoço longo .....	99
Figura 7: Estado do manuscrito escolar “Como surgiu o ambiente e os animais”, linhas 1 a 7, linearizadas entre 09:36 e 22:53 (1º processo, 20/04/2012) .....	105
Figura 8: Estado do manuscrito escolar “Por que a girafa tem pescoço longo”, linhas 9 a 15, linearizadas entre 18:00 e 23:06 (1º processo, 20/04/2012) .....	112
Figura 9: Estado do manuscrito escolar “Por que existe o arco-íris”, linhas 8 e a 13, linearizadas entre 43:30 e 59:06 (4º processo, 07/05/2012) .....	117
Figura 10: Estado do manuscrito escolar “Por que o coelho pula”, linhas 3 a 11, linearizadas entre 33:50 e 40:21 (4º processo, 07/05/2012) .....	124
Figura 11: Estado do manuscrito escolar “Como surgiram as palavras”, linhas 1 a 14, linearizadas entre 16:12 e 32:05 (9º processo, Marília/Sofia, 11/06/2012) .....	132
Figura 12: Estado do manuscrito escolar “Como surgiram as palavras”, linhas 10 a 14, linearizadas entre 27:55 e 32:05 (9º processo, Marília/Sofia, 11/06/2012) .....	137
Figura 13: Estado do manuscrito escolar “Como surgiram as palavras”, linhas 1 a 5, linearizadas entre 16:48 e 22:02 (9º processo, Caio/Igor, 11/06/2012) .....	141
Figura 14: Estado do manuscrito escolar “Como surgiram as palavras”, linhas 6 e 7, linearizadas entre 22:17 e 24:20 (9º processo, Caio/Igor, 11/06/2012) .....	143
Figura 15: Estado do manuscrito escolar “Como surgiram palavras”, linhas 13 a 15, linearizadas entre 31:17 e 33:08 (9º processo, Caio/Igor, 11/06/2012) .....	145

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Texto Dialogal 1.....	37
Quadro 2 - Contos sugeridos para leitura .....	84
Quadro 3 – Contos trabalhados com Leitura e Interpretação Textual: ordem escrita .....	85
Quadro 4 - Relação de propostas de produção de contos etiológicos .....	87
Quadro 5 – Discurso Narrativizado presente nos manuscritos .....	98
Quadro 6 - Processo_001 (Caio/ Igor) Texto dialogal 2 (8’42’’- 10’30’’) .....	106
Quadro 7 - Processo_001 (Caio/ Igor) Texto dialogal 2 (10’02’’- 13’13’’) .....	107
Quadro 8 - Processo_001 (Caio/ Igor) Texto dialogal 3 (14’32’’- 22’31’’) .....	108
Quadro 9 - Processo_001 (Marília/ Sofia) Texto dialogal 3 (28’23’- 31’56’’) .....	110
Quadro 10 - Processo_001 (Marília/ Sofia) Texto dialogal 1 (18’00’- 23’39’’) .....	112
Quadro 11 - Processo_001 (Marília/ Sofia) Texto dialogal 2 (24’49’’ – 25’51’’) .....	115
Quadro 12 - Processo_004 Caio/Igor Texto dialogal 1 (46’38’’- 47’28’’) .....	117
Quadro 13 - Processo_004 (Caio/ Igor) Texto dialogal 2 (48’41’’- 49’20’’) .....	118
Quadro 14 - Processo 004 (Caio/Igor) Texto dialogal 3 (49’21’’- 50’34’’) .....	119
Quadro 15 - Processo 004 Marília/Sofia Texto Dialogal 1- (24’:44’’ – 27’:06’’) .....	126
Quadro 16 - Processo 004 Marília/Sofia Texto Dialogal 2 (27’:13’’ – 27’:44’’) .....	129
Quadro 17 - Processo 004 (Marília/Sofia) Texto Dialogal 3- (34’:36’’ – 35’:11’’) ...	129
Quadro 18 - Processo 009 (Marília/Sofia) Texto Dialogal 2- (12’:29’’– 16’:25’’) .....	133
Quadro 19 - Processo 009 (Marília/Sofia) Texto Dialogal 3- (28’:20’’ – 30’:17’’) .....	137
Quadro 20 - Processo 009 (Caio/Igor) Texto dialogal 1 - (30’:19’’ – 39’:40’’) .....	138
Quadro 21 - Processo 009 (Caio/Igor) Texto dialogal 2 - (13’:08’’- 14’:13’’) .....	141
Quadro 22 - Processo 009 (Caio/Igor) Texto dialogal 3 - (18’:23’’ – 19’:37’’) .....	142
Quadro 23 - Processo 009 (Caio/Igor)Texto dialogal 4 - (22’:17’’- 23’:24’’) .....	144
Quadro 24 - Processo 009 (Caio/Igor)Texto dialogal 4 (25’:37’’ – 33’:04’’) .....	144

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de ocorrências entre as díades: produto .....	103
Tabela 2 – Distribuição de ocorrências entre as díades: produto X processo .....	150

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDU	Centro de Educação
CI	Caio e Igor
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DD	Discurso (s) Direto (s)
DI	Discurso (s) Indireto (s)
DIL	Discurso Indireto Livre
DLE	Didática da Língua Escrita
DN	Discurso (s) Narrativizado (s)
DR	Discurso (s) Reportado (s)
EF	Ensino Fundamental
EMA	École, Mutations, Apprentissages
ET&C	Escritura, Texto & Criação
FAPEAL	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
GT	Genética Textual
HQ	História (s) em Quadrinhos
L'ÂME	Laboratório do Manuscrito Escolar
LE	Linguística da Enunciação
ME	Manuscrito Escolar
MS	Marília e Sofia
PC	Psicologia Cognitiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
TL	Tema Livre
TS	Título Sugerido
TD	Texto Dialogal
TC	Tempo Cronometrado
VID	Verbo Indicador Dicendi
VIS	Verbo Indicador Sentiendi
UCP	Université de Cergy-Pontoise
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>A ESCRITURA EM PROCESSO</b> .....	20
<b>2.1</b>	<b>Escrita colaborativa: relações e inter-relações com a Didática da Língua Escrita e Psicologia Cognitiva</b> .....	23
<b>3</b>	<b>O DR COMO FENÔMENO ENUNCIATIVO DO DIZER E MODALIDADE DA FICÇÃO</b> .....	31
<b>3.1</b>	<b>Nos meandros da Enunciação</b> .....	40
<b>3.2</b>	<b>O ato de enunciação na constituição do DR</b> .....	41
<b>3.3</b>	<b>As formas linguísticas: DD, DI, DN</b> .....	43
3.3.1	Discurso narrativizado: remarcas e acepções .....	48
<b>3.4</b>	<b>A relação entre o DR e os gêneros textuais</b> .....	50
<b>3.5</b>	<b>DR na ficção e a importância do diálogo para a criação da narrativa</b> .....	52
3.5.1	O DR na esteira da ficção .....	55
<b>4</b>	<b>DISCURSO REPORTADO EM NARRATIVAS: DOS CONTOS ETIOLÓGICOS AO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	60
<b>4.1</b>	<b>A fala de personagens em narrativas inventadas por escreventes novatos</b> .....	67
<b>4.2</b>	<b>Entre inventar e narrar: do ponto de vista do narrador ao personagem</b> .....	73
4.2.1	Uma c(l)ara onomatopeia: um caso de discurso reportado .....	75
<b>5</b>	<b>CONTEXTO METODOLÓGICO</b> .....	79
<b>5.1</b>	<b>Abordagens metodológicas entre a quantitativa e a qualitativa</b> .....	81
<b>5.2</b>	<b>Coleta do corpus</b> .....	82
<b>5.3</b>	<b>As propostas de produção textual</b> .....	85
<b>5.4</b>	<b>Entre o recorte, troços, meandros, figuram a transcrição</b> .....	88
<b>5.5</b>	<b>Procedimentos analítico: recorte do corpus</b> .....	90
<b>6</b>	<b>CRIAR E INVENTAR A FALA DO PERSONAGEM</b> .....	95
<b>6.1</b>	<b>Caracterização do DR em nosso corpus</b> .....	96
<b>6.2</b>	<b>Os primeiros processos</b> .....	105
6.2.1	A construção do DR por Caio e Igor “Como surgiu o ambiente e os animais” .....	105

6.2.2	A construção do DR por Marília e Sofia “Por que a girafa tem o pescoço longo” .....	112
<b>6.3</b>	<b>Em meados do projeto: a construção do DR por Caio/Igor e Marília/Sofia .....</b>	<b>116</b>
6.3.1	“Por que existe o arco-íris” .....	116
6.3.2	“Por que o coelho pula” .....	124
<b>6.4</b>	<b>Um título, “Como surgiram as palavras”, duas histórias .....</b>	<b>131</b>
6.4.1	“Como surgiram as palavras” por Marília e Sofia .....	132
6.4.2	“Como surgiram as palavras” por Caio e Igor .....	140
<b>6.5</b>	<b>Resultados quantitativos e discussão (Caio/Igor e Marília/Sofia) ....</b>	<b>146</b>
6.5.1.	Panorama quantitativo do DR nos produtos (manuscritos) e seus processos .....	148
6.5.2	Abordagem qualitativa: a bifurcação de um jardim .....	153
	<b>ALGUMAS DEMANDAS DE NOSSAS INDAGAÇÕES .....</b>	<b>157</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>163</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>171</b>
	<b>Como surgiu o ambiente e os animais (Caio/Igor) .....</b>	<b>171</b>
	<b>Por que a girafa tem o pescoço longo (Marília/Sofia) .....</b>	<b>172</b>
	<b>Por que o coelho pula (Marília/Sofia) .....</b>	<b>173</b>
	<b>Por que existe o arco-íris (Caio/Igor) .....</b>	<b>174</b>
	<b>Como surgiram as palavras (Marília e Sofia) – folha 1 .....</b>	<b>175</b>
	<b>Como surgiram as palavras (Marília e Sofia) – folha 2 .....</b>	<b>176</b>
	<b>Como surgiram as palavras (Caio e Igor) .....</b>	<b>177</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O intenso trabalho desempenhado nos últimos anos como pesquisadora do grupo de pesquisa Escrita, Texto & Criação (ET&C) e do Laboratório do manuscrito escolar (L'ÂME) teve como objeto de análise o uso do discurso reportado em histórias em quadrinhos inventadas. Nossa questão envolvia a produção do texto que compunha a história em quadrinho, e colocou em destaque, as formas de manifestação do discurso reportado (DR) que emergem em manuscritos escolares de alunos recém-alfabetizados.

A temática ora desenvolvida segue muitas indagações já suscitadas durante a dissertação de mestrado (LIRA, 2011). Com efeito, desde os primeiros contornos de análise, que constituíam o *corpus* daquele trabalho, deparamo-nos com uma heterogeneidade de formas de manifestação do discurso reportado. Nossas indagações reverberam o reconhecimento deste elemento estar associado ao gênero eleito para desenvolvimento da escrita, como bem pontua Boré e Calil (2011), Calil e Del Ré (2009) ao destacarem a interferência do cruzamento da história em quadrinhos com narrativas inventadas mostrou, sobretudo, que sua manifestação linguística era muito mais complexa do que a acepção lançada por estudiosos.

As questões suscitadas naquele trabalho, bem como tantos outros, ao focar na análise de aquisição de elementos linguísticos a partir do produto textual (BORÉ, 2006; BORÉ; CALIL; AMORIM, 2013), abriu a possibilidade para novas pesquisas, com um direcionamento voltado ao processo de escrita (CALIL, 2001, 2008). Se de um lado, a produção textual apresenta uma forma estática, por outro lado, o processo estabelece como prioridade de análise a produção sobre o produto, ou seja, a dinâmica do texto em andamento permite dar visibilidade à gênese sobre a estrutura.

Neste trabalho nossa intenção é analisar de que maneira alunos recém-alfabetizados se apropriam do discurso reportado. Assim, buscamos o processo como objeto de análise com o fim de aprofundar as discussões referentes ao processo de escrita. De modo mais preciso, o atual trabalho coloca em evidência o que emerge, enquanto fala de personagem, durante a criação de um conto e sua posterior configuração no manuscrito escolar. Nesse sentido, o aporte teórico-metodológico da Genética Textual (GT) imprime um valor epistemológico crucial à análise que segue.

A proposta é investigar de que maneira emergem as estruturas que caracterizam o DR na produção de contos de etiológicos, tomando como unidade de análise o que os alunos conversam durante o processo de escrita e a sua configuração na folha de papel. Partimos

da hipótese de que a construção oral do DR, de forma colaborativa, favorece ocorrência do DR, contudo, suas formulações orais não coincidem com o modo como este DR será grafado pelos escreventes novatos. Ademais, outra hipótese que para nós é fundamental refere-se ao fato de que duas díades, embora estejam submetidas as mesmas condições de produção, apresentem no corpo de suas produções categorias ou formas de representação do DR divergentes.

O presente estudo permite verificar tais hipóteses através da análise do texto dialogal (BRES, 2005) produzido pela díade e do texto que está sendo escrito em contexto escolar. Para tanto, procurar-se-á estabelecer relação entre dialogismo, relações de alteridade e processo de escritura.

O primeiro capítulo, “A escritura em processo”, trata de referendar a dinâmica da escrita como ascensão e acontecimento (GRÉSILLON, 2007). Em outras palavras, remetemos aos estudos da Genética Textual (GT), por tal campo teórico assumir um lugar revelador no que diz respeito à criação e a perquisição genética do manuscrito escolar em sua constituição. Ainda nesta seção trouxemos como interlocução à área da Genética Textual pontuações e estudos voltados para o desenvolvimento da escrita colaborativa em escreventes experientes e novatos, com o fito de tecer relações e inter-relações com a Didática da Língua Escrita (DLE) e a Psicologia Cognitiva (PC).

Antecipamos que nossa associação à PC apenas se dá pelo fato de destacarmos o quão importante é o processo interacional (DAIUTE; DALTON, 1992; KRAFT, 2005; MONDADA, 2005) para a dinâmica da escritura e pelo diálogo a dois favorecer a explicitação e o processo de reformulação intensa, potencializando ou não, a depender da análise que segue, a invenção de enunciados criados relacionados a atos enunciativos característicos de fala de personagens. A DLE dedica-se à abordagem didática de criar condições acessíveis à construção de referenciais para a escritura (HEURLEY, 2006; BARBEIRO; PEREIRA, 2007). Tendo em vista que nossas propostas de produção textual estão circunscritas em um contexto de imersão, bem como o seu desenvolvimento segue os procedimentos de escrita colaborativa (CALIL, 2012; 2016), julgamos viável explicitar os ganhos do ponto de vista didático que emergem a partir dos desacordos, retornos e comentários relacionados à inserção da fala de personagens no processo de escritura em ato. Ou seja, compreendemos que a possibilidade da ação colaboradora favorece a reflexão espontânea, bem como a emergência do DR, sobretudo quando trabalha-se com produção de escrita a dois.

O segundo capítulo, “O DR como fenômeno enunciativo do dizer e modalidade da ficção”, instaura elementos fundamentais para a nossa análise. Começamos com a noção de

dialogismo (BAKHTIN, 1975; BRES, 2005) uma vez que o tratamento a ser dado ao DR irá considerar esse fenômeno linguístico-enunciativo a partir de uma concepção dialógica da linguagem. Para dar prosseguimento a análise proposta, fizemos uma incursão acerca deste elemento linguístico a partir dos estudos do campo da Linguística da Enunciação. Para tanto, utilizamos (AUTHIER-REVUZ, 1992; 1993; 2004; 2011), delimitamos as formas linguísticas: discurso direto (DD), discurso indireto (DI) e discurso narrativizado (DN) dando ênfase ao DN como categoria subversiva e relacionamos o surgimento de suas ocorrências aos gêneros discursivos (DUTKA, 2000; JONASSON, 2003; MARCOCCIA, 2004a; SULLET-NYLANDER, 2004).

Por fim, erigimos o DR como modalidade para ficção destacando a importância do diálogo para a criação da narrativa (BORÉ, 2006; 2010), isto é, daremos ênfase à correlação entre a ação de dialogar e contar a narrativa a partir de sua construção representativa, designadamente, quando os personagens são colocados em cena agindo e falando, seja do ponto de vista da narração (digésis), seja da perspectiva mais expressiva (mimésis), cuja representação dramática expressa no diálogo dos personagens é pura imitação (GENETTE, 1979/2004).

No terceiro capítulo, “Discurso reportado em narrativas: dos contos etiológicos ao contexto escolar”, primeiramente, optamos por trazer o gênero referência explicitando sua temática e as categorias concernentes ao DR apresentado nos contos etiológicos, para então ir ao contexto escolar e dialogar com pesquisas que analisaram a fala de personagens em narrativas inventadas por escritores novatos. Nesta seção pululam os trabalhos de (BORÉ, 2006; 2010; DOQUET-LACOSTE, 2007; CALIL, 2008; CALIL; DEL RÉ, 2009, FERREIRO *et al.*, 1996).

A sistematização de nossa pesquisa é descrita no “Contexto metodológico”, quarto capítulo, onde enfatizamos o desenvolvimento do projeto didático ofertado à escola, bem como as propostas de leitura e produção textual que subsidiaram as práticas de textualização. Apresentamos ainda o recorte do corpus e as variáveis de estudo tanto no que diz respeito à análise quantitativa, quanto à análise qualitativa. Do ponto de vista quantitativo, analisamos 10 processos das díades Caio e Igor e Marília e Sofia, totalizando a análise 20 processos em ambas as díades. O estudo possui caráter longitudinal com enfoque qualitativo para a análise de propostas de textualização de acordo com a seguinte distribuição: um processo inicial, um processo intermediário e um processo final para cada uma das díades.

A análise empreendida no quinto capítulo “Criar e inventar a fala do personagem” associa ao ato de criação a invenção da fala do personagem e aponta, a priori, a caracterização das categorias no manuscrito, para então, seguir com a análise dos primeiros processos de

escritura. A análise qualitativa está dividida em: os primeiros processos de Marília/Sofia e Caio/Igor; a construção do DR em um processo intermediário de Marília/Sofia e Caio/Igor, e por fim, elegemos um dos últimos processos para análise “Como surgiram as palavras” de Marília/Sofia e Caio/Igor.

Para conclusão, retomamos os pontos principais da tese, procurando tornar mais explícita a ligação entre eles, com destaque à explicitação das diferenças encontradas entre as díades e interdíades.

## 2 A ESCRITURA EM PROCESSO

Texte veut dire Tissu; mais alors que jusqu'ici on a toujours pris  
ce tissu pour un produit, un voile tout  
fait, derrière lequel se tient, plus ou moins caché, le sens (la  
vérité), nous accentuons maintenant, dans  
le tissu, l'idée générative que le texte se fait, se travaille à travers  
un entrelacs perpétuel.

Roland Barthes (1973)<sup>1</sup>

Nossa reflexão acerca da reprodução do discurso reportado em processos de escritura aproxima diferentes abordagens teóricas. Ela mobiliza, primeiramente, a noção que faz referência à escritura e aos recentes trabalhos neste domínio. O termo “escritura”, inscrito e já consagrado sob o quadro da Genética Textual<sup>2</sup> abarca o caráter processual do ato de escrever. Diferente da escrita, - cujo valor só lhe é próprio a partir do conteúdo restrito à apresentação do léxico e das letras, bem como sua linearidade e sucessividade - o caráter processual abrange a dimensão gráfico-espacial e focaliza a origem constitutiva dos caracteres, os quais configuram a natureza “acabada” de um texto final.

A pesquisa designa o termo escritura no sentido de que coloca em relação essa atividade em um sistema semiótico multimodal, uma vez que ela evidencia *démarches* processuais, abarcando aí o sentido de entrelaçamento, de etapas sucessivas e de elaboração da tessitura textual. Ou seja, focamos em nosso estudo a sua dimensão processual considerando as coerções pragmáticas, comunicacionais, sócio-históricas, interacionais, implicadas no ato de escritura. Em outras palavras, a analisamos enquanto processo enunciativo submetido às restrições cronológico-espaciais que permitem explicar os traços e o percurso da escritura em contraste com a enunciação oral estabelecido a partir do texto dialogal do texto em vias de se fazer.

A importância de estudos desta natureza, atestada em Doquet-Lacoste (2003, 2007); Calil (2008; 2010; 2012; 2016) ressaltam a escritura em tempo real como reconstituição que engloba diferentes dimensões relacionadas ao contexto didático. Ressaltamos que enquanto as investigações sobre produção textual de crianças recém-alfabetizadas, em sua maioria, portam sua ênfase sobre o produto “acabado”, nosso estudo foca no processo de escritura em ato e contempla duas importantes características: i-) a correlação entre o oral e sua inscrição e

<sup>1</sup> BARTHES, Roland. **Le plaisir du texte**, Paris, Éd. Du Seuil, 1973, p, 100.

<sup>2</sup> Desde a década de 70, a Genética Textual delimita como objeto de estudo o conjunto de documentos relacionados – manuscritos, rascunhos, listas, blocos de notas, etc. – ao processo escritural de escritores consagrados (GRÉSILLON, 1994).

linearização, isto é, quais as fronteiras entre o que emerge durante o fluxo da escritura como DR e como ele se configura no manuscrito produzido em situação escolar; ii-) a apropriação do DR em escreventes novatos recém-alfabetizados.

Destarte, eleger o processo textual de histórias inventadas como suporte e o lugar material de emergência daquilo que é singular em dados de aquisição não é tarefa simples, sobretudo, quando trata-se de produções de escreventes novatos que escrevem seus primeiros textos.

Tanto do ponto de vista científico (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995; ROJO, 1998), quanto didático-curricular (BRASIL, 1997, 2007a, 2007b) é consensual entre pesquisadores que práticas efetivas de processos de ensino e aprendizagem sejam pautadas pelo contexto letrado que entorna o aluno. Isso favorece o desenvolvimento de práticas efetivas de produção textual já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, - premissa básica defendida pela Linguística Textual, à qual o texto é tomado como objeto central para toda e qualquer atividade de língua (ANTUNES, 2005). Todavia, a forte associação ao atendimento formal das demandas de correção e avaliação de textos instituídas pelo professor denota que a escola ainda parece estar distante de valorizar os textos escritos por escreventes novatos.

As pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME) visam alterar esse retrato através da preservação de manuscritos escolares e da realização de pesquisas acerca do processo de escritura e criação desses textos produzidos a partir de uma demanda escolar. Tais investigações incidem sobre diferentes objetos – rasuras (CALIL, 2012; 2016; CALIL; FELIPETO, 2012; FELIPETO, 2008), discurso reportado (BORÉ, CALIL e AMORIM, 2015; AMORIM, 2013; LIRA, 2011), onomatopeia (CALIL; DEL RÉ, 2009; SANTOS; CALIL, 2010; SANTOS, 2010), erro ortográfico (LOPES, 2005; CALIL, LOPES, FELIPETO, 2006) - e, apesar das particularidades encontradas em cada um dos estudos, eles nos permitem refletir sobre a complexidade da tessitura do texto e sua configuração escrita no papel.

Reconhecendo a complexidade dessa tessitura e diante de um *corpus* que valoriza o seu valor estético<sup>3</sup> e cultural nossa análise aproxima alguns pressupostos teóricos referentes à noção de texto e ao movimento processual da escritura dada pela Genética Textual e pela Psicologia Cognitiva.

---

<sup>3</sup> Indicamos aqui a importância dada ao valor estético elucidado por Calil (2008). O pesquisador encontra no valor estético o processo de subjetivação implicado no ato de escrever (p.50).

O texto para a GT é proveniente de uma série de etapas sucessivas que precedem a sua produção. Sua abordagem toma por objeto formas em movimento que podem manifestar-se como notas, planos, rascunhos, versões, cópias, esboços e expressam, em essência, a multiplicidade de uma obra em estado nascente. Dotado de um novo valor, o texto é compreendido no limiar do traço, a partir da “estrutura plena e viva de uma escritura em estado nascente [...] a formação progressiva de uma obra” (BIASI, 2010, p. 09 - 10).

Com o fim de “borrar” o caráter acabado do texto, o geneticista reconstrói as etapas sucessivas de elaboração textual, o que resulta na transformação de “os índices visuais do espaço gráfico em propriedades temporais de um acontecimento escritural”<sup>4</sup> (GRÉSILLON, 2008, p. 20). Ou seja, o resgate desses traços gráficos permite analisar o manuscrito filologicamente para restituir a sua ordem sucessiva, e então, elucidar o trabalho da escritura.

O termo escritura, diferente de escrito, cuja ênfase está no valor de seu conteúdo, recupera um movimento dinâmico processual. A diversidade de trabalhos neste domínio - seja na Literatura, na Arquitetura, nos Estudos científicos e, em formas artísticas como Desenho, Teatro, Música e Cinema - busca analisar o processo de escritura desmistificando o empirismo da criação e evidencia “os traços resplandecentes de um enunciador em perpétua mutação” (GRÉSILLON, 2007, p. 31).

Nesta conjuntura, o objeto dos estudos genéticos é o “manuscrito de trabalho”, (Ibdem, p. 51) portador de um ato, oriundo de um processo criativo, no qual permeia idas e vindas e abriga conflitos enunciativos. Contudo, o traço gerado não permite transmitir o rascunho mental. Os cadernos de Paul Valéry testemunham que “a linguagem não é reprodução do pensamento – ela não conhece fenômenos mentais [...]. É impossível remontar da linguagem ao pensamento a não ser por probabilidades” (VALÉRIE, 1984, citado por GRÉSILLON, 2007, p. 41).

Distante de remontar da linguagem ao pensamento, ou ainda, ao nascimento do projeto mental, o grupo de pesquisa do L'ÂME designa o processo de escritura em ato a partir de uma temporalidade diferenciada e de um trabalho coenunciativo. O trabalho com a escritura colaborativa, se não permite remontar o imaginário infantil, ou seja o que os alunos pensam enquanto representação da história, coloca em luz as reais condições de produção de escritura, preservando o tempo e o espaço que constituem o texto escrito a quatro mãos. Ou seja, o processo de produção é analisado em função do instante em que a escrita se configura. Os traços gráficos e os índices visuais marcados no manuscrito são restituídos e têm seu potencial

---

<sup>4</sup> « les indices visuels de l'espace graphique en propriétés temporelles d'un événement scriptural » .

amplificado por rastros sonoros, visuais e gestuais evocados a partir do diálogo a dois estabelecido pela díade.

Enquanto a GT toma o manuscrito de autores consagrados como corpo material de versões anteriores (“avant-text”) do texto publicado, a equipe L’ÂME valoriza os primeiros textos do escrevente novato não os tomando como um fim avaliativo, antes, a eles é dado o caráter dinâmico processual, conservando o termo “manuscrito”<sup>5</sup> e os valorizando cultural e cientificamente.

Especificamos que o texto produzido<sup>6</sup> é apontado aqui como manuscrito escolar, uma vez que o consideramos como produto de um processo escritural mobilizado sob uma demanda escolar (CALIL, 2008). Ao nomear o texto produzido pelo aluno como manuscrito, o analisamos considerando a textualidade<sup>7</sup> de sua construção, dado que ele documenta uma atividade de produção discursiva no seio de combinações e operações enunciativas disponíveis a partir da situação colaborativa de escritura. É desta situação colaborativa que trataremos a seguir.

## **2.1 Escrita colaborativa: relações e inter-relações com a Didática da Língua Escrita e Psicologia Cognitiva**

Desde 1991, o pesquisador Eduardo Calil tem se dedicado a investigar as relações constituídas entre aquele que escreve e o texto por ele escrito. Suas indagações, guiadas por leituras multidisciplinares, buscam responder as relações entre a língua, sujeito e escritura, e, corporificam as pesquisas com ênfase na dinâmica escritural do texto em construção.

Pensar nas relações destas questões, permitiu ao pesquisador, desenvolver ao longo dos anos um procedimento de coleta de dados pautado sobre a oferta de um projeto didático a uma escola lócus. Com efeito, os estudos desenvolvidos pelo pesquisador e pelo grupo o qual coordena (CALIL, 2008; 2012; FELIPETO, 2008) atestam, dentre outras questões, a importância de se oferecer uma quantidade expressiva de textos de leitura e interpretação para

---

<sup>5</sup> Compreendemos o texto produzido pelo aluno, como um manuscrito que porta todos seus elementos caracteres originais. Muitos desses caracteres são constituídos por “erros gráficos”, hesitações, reformulações que permitem resgatar o processo inventivo (CALIL, 2008).

<sup>6</sup> Partimos do princípio que todo “manuscrito” é um “texto”, mas nem todo “texto” é um “manuscrito”. (CALIL, 2008).

<sup>7</sup> Vale destacar a interessante reflexão teórica sobre a produção textual e a textualidade de Rudolf Mahrer (2009) em “De la textualité des brouillons: prolégomènes à un dialogue entre linguistique et génétique des textes”.

o desenvolvimento da escrita, permitindo então, a imersão a um gênero específico, e consequentemente, referenciais para a criação de suas próprias narrativas.

Considerando que a competência de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida escolar, torna-se imprescindível à ascensão de novos referenciais para a formação e para o exercício da prática educativa com foco em construção de dispositivos de ensino-aprendizagem da escrita do texto. Essa é uma das prerrogativas dos estudos acadêmicos sobre Didática da Língua Escrita, cujo objetivo maior encontra-se na discussão de estratégias de trabalho para o ensino e o aprendizado sistemático de leitura e produção de textos<sup>8</sup>. Tais estudos possuem maior expressão científica em países europeus como Portugal e França, os quais salientam a apresentação de projetos e suas situações de produção com ênfase nos procedimentos de escrita implicando ora questões de ordem mais didáticas e pedagógicas, ora questões de ordem cognitiva e sociológicas, isto é, práticas de referências sociais, escolares, sociolinguageiros e etc. (HALTÉ, 2002).

A composição multidimensional da DLE, reagrupa, desse modo, uma série de abordagens, envolvendo pesquisas no âmbito da Psicologia ou da Linguística. Halté (2002) ressalta o fato da multidimensionalidade da escrita estar diretamente ligada à extrema dificuldade em considerar os objetos que tratam de dados inextricavelmente gerais e particulares. Por este motivo, enfatizamos aqui, o lugar da Didática como espaço de reflexão sobre as condições de saberes e sua apropriação, tais aspectos ganham espaço quando o aluno compreende o trabalho de escrita como processual e isso só é possível se nele for envolvido.

As implicações práticas de um trabalho processual da escrita refletem sobre a ação didática de como abordar o ensino da escrita, ou seja, como transpor didaticamente o saber escrever. Uma forma bastante usual desenvolvida pelos pesquisadores no domínio da DLE é o uso do “brouillon”, isto é rascunho, objeto cuja noção fluída e escorregadia, atesta em suas versões o direcionamento do aluno a um esforço cognitivo, ou seja, atividades metalinguísticas que podem contribuir para a observação de um percurso individual de escrita (BORÉ, 2000).

O que Boré e estudiosos representantes da DLE chamam de “rascunho” é concebido por Calil, conforme já sublinhado, como manuscrito escolar. Seu caráter singular, composto por

---

<sup>8</sup> No Brasil, os estudos acerca da Didática limitam-se às questões ideológicas acerca das tendências pedagógicas e seus componentes de ensino. Apesar da área assinalar um caráter multidimensional (CANDAU, 2000), incluindo ao aspecto político-social e humano à técnica, a Didática pouco tem a contribuir no que diz respeito às estratégias mais precisas relacionadas aos procedimentos de ensino e estudos de disciplinas curriculares, tais como: Alfabetização, Matemática, História, Geografia, etc. Nos cursos de formação de professores a sistematização em termos de estratégias de ensino ficam a cargo da disciplina de Metodologias. São as disciplinas de metodologias portanto, que seleciona e organiza conteúdos e indicam diretrizes que irão regular a ação didática.

rasuras, marcas e saliências, revela uma série de metamorfoses e pontos de tensão da escritura. Estas metamorfoses resultam de um trabalho cognitivo da parte do escrevente e deixam vestígios gráficos materializados a partir de rasuras e reflexões sobre o uso que se faz da língua (CALIL, 2008). É a partir dessas marcas que é possível ver como a apropriação de certos elementos linguísticos são conflituosos para o escrevente novato.

Outra forma de levar o aluno a um procedimento sistemático de escritura é pensar em situações em que os alunos interagem com os textos de autores e/ ou com parceiros de escritura, (CRINON; MARIN; CAUTELA, 2008). Salientamos que o trabalho processual da escritura tem sua complexidade atestada quando escreventes em colaboração produzem juntos um único texto. Essa forma de organização, além de permitir o diálogo, possibilita a análise, a discussão e a reflexão sobre o uso que se faz da língua escrita, assim como situa seu ensino como processo lento e complexo (BARBEIRO; PEREIRA, 2005; KELLOGG, 2008), por implicar o conhecimento de um repertório alargado de ações que se associam aos componentes de planificação, textualização e de revisão.

Ações como essas estão ancoradas numa reflexão sobre as diferentes etapas do processo de escrita, e de certo modo, subjuga a concepção habitual do texto escrito como o mero resultado de um momento espontâneo de inspiração. A DLE reconhece a necessidade de se trabalhar com propostas de produção de textos sistemáticas com o fito de dispor essa atividade em sua complexidade. Contudo, é necessário que os exercícios modulares e sistematizados de produção textual estejam associados a momentos de produção inventiva e crítica (ibidem). Esse movimento dinâmico e processual, permite um entendimento da escrita como lento, árduo e intenso.

Dedicamo-nos, portanto, a destacar alguns trabalhos cujo foco na escrita colaborativa possibilitou ressaltar e refletir acerca dos ganhos didáticos implicados nesta tarefa. Em um primeiro momento, apontamos os estudos com foco na escrita colaborativa por escreventes experientes, e na sequência, com escreventes novatos.

Começamos com Kraft (2005) e o estudo desenvolvido a partir de um corpus coletivo de uma díade de estudantes universitários, um germanófono e outro lusófono. Os alunos exortados a redigirem coletivamente um texto redacional de orientação argumentativa sobre o tema “deveres escolares”, utilizam uma série de objetos intermediários que irão subsidiar o desenvolvimento da tarefa, tais como: os rascunhos, o plano do trabalho previsto e o esquema desenvolvido pela díade contendo a enumeração dos argumentos “prós” e “contra”, dicionários, caneta, papel, esboço, anotações dos argumentos mais sólidos. Kraft ao analisar esse corpus toma o diálogo como objeto de análise para observar propriamente a construção do texto de

forma progressiva e as interferências desses objetos no trabalho com a escrita argumentativa. A importância metodológica enfatizada pelo autor está nas referências implícitas ou explícitas das negociações que permitem reconstruir a elaboração desses objetos, cuja materialidade não se efetiva na versão final, mas revela a natureza processual do desenvolvimento da escrita.

Lorenza Mondada (2005), munido deste mesmo *corpus*, aborda a mobilização conjunta de recursos orais e escritos. Conforme indica parte do enunciado de Maïté, estudante universitária, “É preciso inicialmente condensar os argumentos”, a interação entre os participantes e os métodos e formas utilizadas para apresentar os diferentes argumentos debatidos, implica em procedimentos organizacionais, em termos lineares de apresentação, introdução, discussão e notas progressivas de como se estabelece o tópico, os acordos e os desacordos próprios da produção a dois. Ao focalizar o tópico na interação e as consequências das escolhas argumentativas feita pela díade, os autores colocam em evidência que os objetos do discurso não implicam tão somente o processo cognitivo, mas é fruto de todo processo interacional – mudanças, movimentos gestuais e etc. - estabelecido entre a díade o texto em vias de se fazer.

Em um estudo com foco no escrevente novato Daiute e Dalton (1992) sublinham a importância da atividade em colaboração estar diretamente relacionada ao entendimento da aprendizagem como processo social e ao fato de incentivar a criança a expressar e refletir sobre o pensamento “que poderia ou não”, a depender da dinâmica interativa, “permanecer examinando ou elaborando.” (DAIUTE; DALTON, 1992, p. 12)<sup>9</sup>.

O que as autoras salientam, que para nós é fundamental em seu trabalho, é a possibilidade da ação colaboradora favorecer a reflexão espontânea, sobretudo quando se trabalha com produção de escrita a dois. Em termos práticos, as autoras citam o caráter lúdico intrínseco em uma ocasião de escritura na qual crianças brincam com a linguagem ao criarem títulos de personagens. Tal assertiva assimila-se ao estudo de Calil, ao observar o quanto Nara e Isabel são afetadas, a todo instante, por suas formulações. As meninas quando mencionam a necessidade da história conter “título” e “fim” são incitadas, sobremaneira, que, nomeiam um dos personagens de “Fim” dando origem a um inusitado enredo. A descrição minuciosa feita pelo pesquisador destaca a espontaneidade das meninas ao nomearem o personagem, “fim”, e Isabel imediatamente estender essa nomeação ao pai e a mãe do personagem, nomeados respectivamente por “Fimo” e “Fima”, para em seguida ser negado e reformulado por Nara como “Fumo” e a mãe de “Fina”.

---

<sup>9</sup> “that might otherwise remain unexamined or unelaborated.” (DAIUTE; DALTON, 1992, p. 12)

Em estudos posteriores, Calil (2016) ressalta o diálogo como índice importante por revelar a gênese da criação textual e os retornos ocorridos oralmente acerca do que está sendo inscrito e linearizado. Da rasura oral emanam a identificação de objetos textuais, isto é, elementos gráficos, sejam eles linguísticos ou discursivos, diretamente relacionados ao texto em curso, os quais, como foco de discussão, podem ou não evidenciar algum comentário de ordem argumentativa. É neste ponto que relacionamos os estudos desenvolvidos pela Psicologia Cognitiva e as pesquisas sobre processos de escritura (CALIL, 2008; 2012; 2016 CALIL; FELIPETO, 2012)

Segundo Daiute e Dalton (1992) a escritura colaborativa coloca em jogo o conflito cognitivo, isto é, por meio dos desacordos, arguição e contestação, as crianças quando discordam “examinam os seus próprios pensamentos, bem como os dos outros, e, portanto, são mais propensos a esclarecer, aperfeiçoar e expandir seu pensamento do que quando trabalham sem questões”<sup>10</sup> (DAIUTE; DALTON, 1992, p. 5). Calil (2016), em análise de ordem linguística, ressalta que os comentários registrados no vídeo da escritura possibilitam o acesso às diferenças subjetivas entre os escreventes, aos conhecimentos linguísticos e textuais próprios de cada um, bem como a relações estabelecidas entre os objetos textuais identificados como problemáticos e a subjetividade de quem o produz.

Vale salientar que os estudos acerca da escrita colaborativa citados não se atêm à dimensão escritural correspondente ao texto em construção, como o faz Calil (2013, 2014, 2016). No geral, esses estudos tendem a focalizar os aspectos interacionais, (DAIUTE; DALTON, 1992; VASS, 2002) e conversacionais (KRAFT, 2005; BOUCHARD; MONDADA, 2005).

Enfatizamos que nossa aproximação à DLE, respalda-se sobre a abordagem essencialmente didática de criar condições acessíveis à construção de referenciais para a escritura. Dizendo de outro modo, a DLE implica um quadro dedicado à construção de saberes a partir de determinadas práticas languageiras. Visto que nossas propostas de produção textual estão circunscritas em um contexto de imersão e o seu desenvolvimento segue os procedimentos de escrita colaborativa (CALIL, 2012; 2014; 2016), cabe relacionar à análise se o uso do DR é favorecido ou não pelo diálogo estabelecido pela díade. Em outras palavras, vale considerar se

---

<sup>10</sup> “when children disagree, they examine their own thoughts as well as those of others, and thus are more likely to clarify, refine, and expand their thinking than when they work without question.” (DAIUTE; DALTON, 1992, p. 6).

os desacordos, retornos e comentários relacionados à fala de personagens implicam de algum modo ao conhecimento linguístico que os alunos possuem acerca do gênero referência.

Nossa proposta é investigar de que maneira emergem as estruturas que caracterizam o DR na produção de contos de etiológicos, tomando o produto como base para entender a construção do discurso reportado durante o processo de escritura em ato realizados por alunos recém-alfabetizados. Tendo em vista que a ficção “se constrói no ganho da espessura enunciativa graças à interiorização de uma fala ou de um discurso outro<sup>11</sup>” (PLANE; FRANÇOIS, 2006, p. 15), nosso estudo permite refletir acerca das relações dialógicas que se fazem aí presentes, entre o aluno e o texto que está sendo escrito em contexto escolar.

No Brasil, há poucos trabalhos que focalizam o processo de escritura. Reiteramos que essas pesquisas, em sua grande maioria, se restringem ao produto final, ou seja, ao texto “acabado”. Contudo, ancorarmo-nos no procedimento metodológico desenvolvido por Calil<sup>12</sup>, o qual toma o produto como resultado de práticas de textualizações na escola, permite analisarmos, especificamente, o percurso trilhado, isto é, a gênese correspondente ao texto em construção.

Assim posto, as condições de produção apoiam-se na escrita colaborativa e a consigna dada como ponto de partida, qual seja, a combinação conjunta de um conto etiológico e a escritura de um único texto. A partir do registro da filmagem do processo, esta prática permite resgatar a interação da díade durante a realização da proposta de produção e, de certo modo, favorece a verbalização e a explicitação de como os alunos estão pensando em escrever a história. Para efeito dessa pesquisa, é possível recuperar como o discurso reportado se insere na história inventada e observar em que medida a complexidade dos elementos (cognitivos, linguísticos, pragmáticos, culturais e sociais) interferem no manuscrito escolar.

Essa configuração nos leva ao questionamento do que vem a ser texto para a Psicologia Cognitiva (PC) e algumas inter-relações que ela faz do texto. Historicamente, a PC inspirada nos modelos de Hayes e Flower (1980) de processamento de texto, se interessa pela atividade mental do escritor e considera um conjunto de operações languageiras e de objeto linguístico como resultante dessas operações. Ela associa a atividade do redator através de três noções, a de atividade propriamente dita, a noção de processos redacionais e a noção de capacidade limitada de tratamento, essa última relacionada ao nível de desenvolvimento do redator.

---

<sup>11</sup> No original, “se construit en gagnant de l'épaisseur énonciative grâce à l'intériorisation d'une parole ou d'un discours autre”.

<sup>12</sup> O registro audiovisual desenvolvido pelo pesquisador faz parte da metodologia empregada, aperfeiçoada ao longo dos anos.

Considerando que a produção textual implica uma atividade mental e não pode ser avaliada a partir dos atos físicos observáveis como o traço da escrita, a PC busca abordagens metodológicas diferenciadas com o fim de tentar mapear o desenvolvimento da resolução de um problema, como por exemplo, escrever um texto. O modelo de Hayes e Flower desenvolvido a partir da técnica “think-aloud” com redatores experientes, apesar de muito criticado, possibilitou o desenvolvimento de modelos de processamento textual, métodos como solicitação de dupla e tripla tarefa (HEURLEY, 2006) e a análise de pausas no curso da inscrição.

Entretanto, veremos que o acesso aos registros filmicos (gênese do DR) e ao que de fato foi inscrito, durante a combinação da história, não significa o acesso à sua “emergência mental”. Ainda que as pesquisas cognitivas aspirem apreender cientificamente as representações mentais em produções textuais, com enfoque na elaboração de protocolos experimentais destinados a “mettre à l’épreuve”, sua transmissão é inatingível tal como pontua Grésillon (1994) “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 do projeto mental é inatingível” (GRÉSILLON, 1994, p. 41). Ademais, o controle metodológico exercido nas pesquisas em PC (menospreza o caráter ecológico, bem como a complexidade de certos elementos pragmáticos, culturais e sociais) interferirem no desenvolvimento da escritura em curso.

Nossa hipótese está pautada pela condição dialogal e ecológica da interação face a face, isto é nas implicações expressas no diálogo textual correspondente a como o aluno insere a fala do personagem na história. À medida que a escritura de um único texto a dois permite um processo de reformulação intensa, a emergência de enunciados criados relacionados a atos enunciativos de personagens é potencializada e poderá ou não estabelecer relações com o gênero referência, dado o confronto de interpretações acerca do texto em curso sustentar “a negociação de critérios de avaliação dos textos produzidos e facilita a decisão acerca dos modos de resolução dos problemas detectados” (BARBEIRO; PEREIRA, 2007, p. 8).

A viabilidade da pesquisa está no sentido de que o tema é relativamente novo com poucos estudos relacionados ao processo de escritura tanto no que diz respeito à aplicação do gênero “contos etiológicos” e o objeto em si – discurso reportado – como a própria perspectiva multidisciplinar e metodológica que sustenta esse trabalho. Acreditamos que o estudo comparativo proposto entre as díades irá proporcionar reflexões concernentes aos estudos de aquisição de linguagem a partir desta temática.

Nesta conjuntura, os trabalhos do L’ÂME têm priorizado um caráter processual, visando questões que destaquem a dimensão multimodal da textualidade. Ao analisarmos o

percurso trilhado pelo escrevente novato resgatamos a linearidade da tessitura construída em um movimento que vai do produto ao processo. Esse movimento permite recuperar a contextualização e o que se passa durante o processo de escritura e criação da narrativa ficcional: Quais elementos linguísticos evidenciam a ocorrência de DR? Como escreventes novatos criam e formulam e escrevem o que disse um personagem? Quais as formas linguístico-enunciativas que os DR receberam antes de serem linearizadas no corpo da história escrita? Quantas formulações e reformulações em relação as falas de personagens foram feitas pela diáde até se chegar a um consenso? Quanto tempo o escrevente se deteve para criar um enunciado reportado? De que modo o conhecimento que se tem sobre o gênero textual a ser escrito interfere na apresentação do DR no processo em tempo real de sua escritura?

Dentre tantas questões, delimitaremos para este trabalho, a descrição das formas reportadas apresentadas pelos alunos, sem desconsiderar alguns pontos inerentes a este questionamento, como por exemplo, o conhecimento acerca do gênero, as interferências do professor e a interação entre pares. Vejamos no capítulo seguinte como as acepções formuladas sobre o DR nos estudos em Enunciação, delinearam nosso olhar para este objeto linguístico.

### 3. O DR COMO FENÔMENO ENUNCIATIVO DO DIZER E MODALIDADE DA FICÇÃO

« Les théories sont des filets: seul celui qui les lance pêchera »  
F. Novalis citado e traduzido por Karl Popper (1978, p. 9)<sup>13</sup>

Antes de avançarmos no estudo deste fenômeno linguístico, situaremos o quadro teórico que nos serve de fundamentação. Primeiramente, elegemos o diálogo como uma forma privilegiada de manifestação da fala do outro. E tomamos como dialógica a orientação dada por um discurso em direção a outros enunciados (BAKHTIN, 1992). Esse movimento dialógico é manifesto à medida que, imanente a ele, temos enunciações advindas de enunciadores distintos identificados por vozes outras, algumas mais presentes, outras mais ausentes, contudo, ambas são base fundamental aos encadeamentos da fala do outro.

Esta é a razão pela qual consideramos o dialogismo como forma de identificação de alteridade, o que necessariamente requer considerar o jogo enunciativo no qual o locutor/escrevente se situa ao colocar em evidência a fala do personagem. Dizendo de outro modo, a construção oral coenunciativa do DR a ser textualizada na narrativa ficcional, inscrita na folha de papel, evoca a observação das operações enunciativas disponíveis a partir da situação colaborativa de escritura. Nessa conjuntura, buscamos refletir sobre a complexidade que envolve o ato de inventar e criar histórias e, ainda, observar os elementos (cognitivos, linguísticos, pragmáticos, culturais e sociais) que dele emanam e sua interferência no manuscrito escolar.

Uma análise desta natureza dificilmente poderia ser considerada em sua complexidade tomando como base apenas um referencial teórico. Pensemos nas palavras do pensador Popper "Les théories sont des filets: seul celui qui les lance pêchera". Longe de fazer uma reflexão filosófica, a citação acima se ajusta à proposta dialógica por permitir um diálogo entre as teorias. Notemos que as teorias, comparadas aos filés, compõem uma rede, cujas malhas se entrecruzam. O que queremos assinalar é que embora o quadro teórico articule teorias distintas, quais sejam, LE, DLE, GT é esse olhar interdisciplinar despreendido de amarras que possibilita maior alcance teórico, e, conseqüentemente dar maiores explicitações acerca do processo de escritura.

Daí a importância de assinalar a noção de dialogismo e sua relação com a linguagem como basilar nos estudos de enunciação. No que diz respeito à Linguística da Enunciação,

---

<sup>13</sup> Popper, Karl. *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot, 1978, p. 9.

tencionamos destacar como a referência ao objeto linguístico, - o DR em relação a sua própria enunciação, narrador/escrevente e aquela dos outros, isto é o personagem a ser inserido na narrativa, - tem na irrepetibilidade do ato enunciativo acesso à singularidade da ocorrência contextual, ou seja, nossa investigação incide no corpo dos estudos dos mecanismos de enunciação, no quadro formal em sua realização<sup>14</sup>.

Estamos propondo um percurso interdisciplinar que permita senão desfazer os nós, estabelecer conexões entre as redes e os pontos que possam, de algum modo, explicitar o processo de escritura e sua relação com a apropriação/aquisição de um fenômeno linguístico, qual seja, o discurso reportado, por escreventes novatos.

Antes buscamos esclarecer o que estamos entendendo por discurso. Dentre tantas acepções formuladas por Bakhtin (1975)<sup>15</sup>:

A palavra é sempre carregada de um conteúdo ou de um senso ideológico ou eventual (vivencial) (p.103) toda enunciação, qualquer significante e completo que ela seja por ela mesma, não se constitui que uma fração de uma corrente comunicação ininterrupta (BAKHTIN, 1975, p. 136).<sup>16</sup>

[...] Basta escutar e refletir sobre as falas que se ouve por todos os cantos para afirmar: no falar vivo de todo homem que vive em sociedade, ao menos a metade das palavras que se pronunciam são do ouro (reconhecidas como tais), transmitidas em todos os graus possíveis de exatidão e de imparcialidade (ou mesmo, de parcialidade) (BAKHTIN, 1975, p. 136)<sup>17</sup>.

Aqui o filósofo da linguagem evidencia o discurso em diálogo com discursos anteriores. O dialogismo, à medida que se caracteriza como a inscrição do discurso do outro no discurso de um enunciador reflete às ciências da linguagem uma dialogicidade interna que a constitui. Uma vez que as palavras de um falante estão sempre perpassadas pelas palavras do outro, para constituir seu discurso, um locutor, necessariamente, o elabora a partir de outros discursos. Eis aqui a dialogicidade interna do discurso. Todavia, é importante salientar que a dialogicidade da

<sup>14</sup> Ou seja, tal qual destaca Benveniste, estamos entendendo que a Linguística da Enunciação tem seus fundamentos calcados na noção de linguagem/língua é constitutiva da subjetividade, isto é, sujeito e estrutura estão articulados pela linguagem em funcionamento. Essa articulação permitiu instaurar um pensamento diferenciado acerca da linguagem, ampliando as discussões sobre as questões do discurso.

<sup>15</sup> Sabemos que a obra citada é antiga e não inclui Voloshinov como co-autor. O apoio nesta obra se dá pelo simples fato de não termos tido acesso à versão mais atual, no período de escrita do capítulo.

<sup>16</sup> Le mot est toujours chargé d'un contenu ou d'un sens idéologique ou événementiel (p. 103) [...] toute énonciation, quelque signifiante et complète qu'elle soit par elle même, ne constitue qu'une fraction d'un courant de communication ininterrompu (BAKHTIN, 1975, p. 136).

<sup>17</sup> [...] Il suffit d'écouter et de méditer les paroles qu'on entend partout pour affirmer ceci : dans le parler vivant de tout homme vivant en société, la moitié au moins des paroles qu'il prononce sont celles d'autrui (reconnues comme telles) transmises à tous les degrés de possibles d'exactitude et d'impartialité (ou plutôt de partialité) (BAKHTIN, 1975, p. 136).

voz não se circunscreve ao quadro estreito do diálogo face a face. Pelo contrário, a dialogização interna da palavra é perpassada - e inevitavelmente também é a palavra do outro - sempre pela palavra do outro. Nesse sentido, a ideia mestra é reproduzida nos emaranhados do discurso, do já-dito, o qual estabelece relações dialógicas e interdiscursivas.

Conforme Bakhtin pontua a linguagem é essencialmente social, só existe “em ação”, isto é, a partir do processo de interlocução que se estabelece. Deste modo, para o autor, a palavra é sempre um diálogo e o discurso é socialmente ativo, formado pela integração de outros discursos.

É neste lugar teórico que se sustenta nosso posicionamento acerca da língua, compreendida e assentada sob o funcionamento linguístico-discursivo ao qual todo sujeito falante está submetido. Essa submissão, marcada por uma relação singular, e, inscrita pelo dispositivo trinitário, é composta pelas formas pronominais, propostas por Benveniste, “eu”, “tu” e “ele”. Tal dispositivo coloca a língua em ação “quando um sujeito fala, ele diz “eu” a um “tu”, a propósito d’ “ele” (DUFOUR, 2000, p. 69). Os termos embora interdependentes, não permitem definir qualquer termo sem evocar os outros dois, ou seja, qualquer um dos termos implica negativamente os outros dois.

A trindade natural invocada pela relação de alteridade entre esses termos reside a formação de um campo simbólico, em que os signos são interpretados e atribuídos sentidos diversos, dado o número infinito de parâmetros heterogêneos.

Como nossa unidade de análise sustenta-se no que se passa entre o diálogo em sua dinâmica interacional, caracterizada por falas espontâneas, gestos e expressões faciais, bem como sua relação com o texto em curso, partimos da concepção dialógica no curso da enunciação como fator preponderante no processo de escritura de alunos recém alfabetizados. Enfatizamos que o diálogo face a face, no fluxo da escritura, possui estreita relação com a Enunciação, uma vez que no momento da combinação oral, tal interação é coproduzida a partir da permuta dos papéis de emissor e receptor.

A relação mantida no fluxo do dizer por meio da fala espontânea entre o que é passível ou não de entrar na história produz efeitos na configuração do produto final. Lembremos que por meio do diálogo são instauradas todas as relações *eu-outro*, indispensáveis para a compreensão dos fenômenos da linguagem.

Para compreendermos o cruzamento teórico proposto, - GT, LE, DLE - lembremos primeiro as distinções entre diálogo, dialogal e dialógico. O diálogo resulta da alternância de fala entre os sujeitos falantes, isso refere necessariamente a um movimento dialogal que se compreende como turno de fala alternando-se por meio de outras réplicas. O estudo de Bres

e Nowakowska (2006) ao operacionalizar a noção de dialogismo, apreendida por Bakhtin como orientação constitutiva de todo discurso em direção a outros discursos, destaca um princípio que governa toda prática linguageira. Deste princípio reside as seguintes dimensões<sup>18</sup>:

- ✓ Dialogismo interdiscursivo - Este tipo de dialogismo reencontra um discurso dado precedentemente por outros enunciadores sobre o mesmo objeto, com os quais entra em interação (BRES, 2005). Ou seja, tal dimensão é constituída pela presença de enunciados anteriores em um enunciado em curso (VERINE, 2005).
- ✓ Dialogismo interlocutivo - essa dimensão corresponde à réplica ainda não dita, mas solicitada e já prevista, isto é, “o locutor dirige-se ao interlocutor sobre a compreensão-responsiva do qual ele não cessa de antecipar”. (BRES, 2005, p. 53)<sup>19</sup>.

Ilustremos, primeiramente, como essas ocorrências destacam-se nos enunciados apresentados por Bres (2005), e em seguida, situaremos como compreendemos o par interlocutivo/interdiscursivo em nossos dados.

As análises dos autores descrevem a articulação entre dialogismo e dialogal, definindo o dialogismo como capacidade do enunciado se fazer entender outra voz além do enunciador, ou ainda de expor vozes que se superpõem, no sentido hierárquico, e, do ponto de vista enunciativo. No enunciado dialógico, o enunciador (E1) atualiza um dado enunciado (E), antes já representado e objeto de outra situação enunciativa (e) por um outro enunciador (e1) de modo explícito, como no caso do DR, ou implícito, como o uso do condicional. Isso ocorre à medida que os enunciados analisados são atualizados como enunciado encadeado (e) e o segmento em que opera essa nova atualização como enunciado encadeante E. Em outras palavras, são identificados traços sonoros da voz do locutor/enunciador encadeado e1 presente no enunciado do locutor atual E1 numa dinâmica interativa do discurso.

O dialogismo interdiscursivo, compreendido como resposta ao termo precedente, é exemplificado a partir da obra “As confissões de Rousseau”. Segundo Bres e Nowakowska (2006) a obra “responde” notavelmente a dois textos: o ato de acusação do libelo Sentimento dos cidadãos o qual revela o abandono dos filhos de Rousseau no hospício de crianças e as

---

<sup>18</sup> Destacamos ainda a dimensão correspondente a reflexividade própria da língua, na qual o locutor/escrevente relaciona-se com o seu próprio dizer, com a opacificação que supõe a “parada sobre uma palavra”. Essa dimensão é amplamente discutida por Authier-Revuz (1995) e é nomeada de autodiálogo ou intradiscursivo.

<sup>19</sup> Le locuteur s’adresse à un interlocuteur sur la compréhension-réponse duquel il ne cesse d’anticiper (BRES, 2005, p. 53)

confissões de Santo Agostinho.

A dimensão interlocutiva em parceria sistemática com o interdiscurso orienta-se em função do discurso resposta de seu interlocutor, contudo, o fato do locutor modular seu discurso em função deste, considerando os conhecimentos partilhados, os objetivos da interlocução (audiência), restringiria tal dimensão ao diálogo face a face. O acréscimo dado a essa dimensão visa dar forma, antecipadamente, à resposta do outro. Tal antecipação não cessa de buscar respostas e imaginá-las segundo a relação contextual estabelecida no fluxo da enunciação. Para compreender esse funcionamento Bres e Nowakowska (2006) trazem o recorte do jornal *Le Monde* escrito por J. Nikonoff em 24 de maio de 2005:

A xenofobia e o racismo fazem mancha de óleo. O terreno sobre o qual prospera o populismo e a extrema direita será solidificada de modo inimaginável. É exagerado? Observemos em nossa volta. Na maior parte dos países da União, os partidos populistas e de extrema direita proliferam (...). (BRES; NOWAKOWSKA, 2006, p. 26)<sup>20</sup>

Segundo os autores o questionamento “É exagerado?” coloca em debate uma resposta imaginada de seus interlocutores, traduzido em uma afirmação tal como: “É exagerado”, leitura supostamente interpretada por seus interlocutores acerca deste quadro político e social.

A interação dialógica é marcada pela dualidade ou pluralidade enunciativa, da qual é possível distinguir pelo menos a hierarquia de dois enunciados, quais sejam, o enunciado [E] encadeante e o enunciado encadeado [e]. Ambos são provenientes de enunciadores distintos [E1, e1], o primeiro encadeia e mantém a resposta ao enunciado [e] pressuposto e atualizado, retomando-o de diversas formas, indo da citação à pressuposição. A análise presente no estudo de Verine (2005) especifica tal abordagem a partir do seguinte excerto: “*Você vai à campanha amanhã? – Sim, Pierre me disse: “O tempo vai melhorar”*” (VERINE, 2005, p. 191). O fragmento apresenta uma dimensão interlocutiva por trazer de forma implícita o enunciado suposto do destinatário atual, o locutor utiliza o enunciado encadeado de Pierre para opor-se a uma objeção implícita como “*Então, o tempo está podre*” (VERINE, 2005, p. 191).

O mais relevante a ser destacado, dentre os dados ilustrados, é o fato das dimensões do dialogismo portarem traços de interação amplamente diversos, mas que coadunam em fazer escutar outras vozes que não aquela do locutor. Advogamos que o conjunto de marcas heterogêneas, destacadas por Authier como heterogeneidade mostrada ressoam ao lado da voz

---

<sup>20</sup> La xénophobie et le racisme feront tâche d’huile. Le terreau sur lequel prospèrent le populisme et l’extrême droite sera renforcé de façon inimaginable. Est-ce de l’exagération ? Regardons autour de nous. Dans la plupart des pays de l’Union, des partis populistes et d’extrême droite prolifèrent (...).

do locutor, ademais, tais vozes circunscrevem no âmbito do enunciado-macro – composição total do texto - e não se restringem ao enunciado-micro – fragmento do enunciado. A análise do processo de escritura de manuscritos escolares, dada a posição e a articulação que buscamos, respalda-se sobre as orientações da consigna, isto é o desenvolvimento da escritura busca atender a comanda e a ela orienta-se e dialoga. Ora se todo enunciado imputa uma abordagem responsiva, a intenção de fala do locutor não pode se realizar senão por meio da interação com outros discursos.

Para situar nossas pontuações e o modo como estamos entendendo essas relações, trazemos as manifestações dialógicas, excerto do texto dialogal, produzidas pela díade de alunos Caio e Igor, no dia 20 de abril de 2012<sup>21</sup>. O diálogo que decorre durante toda a combinação da história é compreendido como texto dialogal por corresponder à alternância de turnos de fala com o propósito de discutir o enredo, a trama e os elementos da narrativa que irão compor o conto etiológico a ser criado. Nesta configuração, os alunos dispostos em díades, ao definirem a temática do conto passam por uma série de combinações, discordâncias e retomadas para darem unidade à construção de seu enredo até chegarem a escolha do título: “Como surgiu o ambiente e os animais? ”.

É importante destacar que as produções de escrita tinham como pano de fundo o desenvolvimento do projeto didático “Contos do como e do por que”. Não sem razão boa parte dos contos criados remetiam à construção narrativa de tais contos, por dois aspectos fulcrais, a leitura intensa deste gênero textual e a própria consigna cuja orientação correspondia à invenção de um conto etiológico.

Em termos de conteúdo temático é esperado neste gênero, como veremos no capítulo seguinte, a explicação e origem de coisas e fenômenos. Associado a ele temos a composição estrutural, que comumente evoca como título ora o surgimento, ora o porquê de algo. A terceira proposta de produção da díade, cujo título “Como surgiu o ambiente e os animais? ”, além de retomar de forma paralelística alguns dos contos lidos durante o projeto, - “Como surgiu o mundo e (quase) tudo que tem nele” (ZATZ; ABREU, 2010), “Como surgiram os morcegos e “Como surgiram as línguas” – erige uma discussão acerca dos componentes da história a partir da entrada de elementos lexicais distantes do gênero em questão, mas que correspondem ao objeto de estudo da primeira unidade da disciplina de Ciências (MOTA, 2010). Tomemos um recorte do texto dialogal que sinaliza essa observação:

---

<sup>21</sup> Algumas dessas manifestações dialógicas foram apresentadas em trabalho anterior com foco em outras questões. (CALIL; AMORIM e LIRA, 2013).

**Quadro 1- Texto Dialogal 1**

RUBRICA TC – (Tempo cronometrado) 06:08 – 06:47	Caio sugere um personagem, enquanto Igor propõe outro título. Caio propõe outros dois títulos diferentes, até que a professora, ao fazer uma pergunta para toda sala interrompe a discussão deles	
	DIÁLOGO	
TC7 06:08-06:17	CAIO	(Lembrando o que pensou no início da atividade e propondo um personagem.) <i>Vamos lá... Pensei num animal, né? Então vai ser sobre a natureza. Agora vamos ver qual é o animal. Já sei! Porquê... porquê...</i>
TC8 06:17- 06:19	IGOR	(Propondo outro título.) <i>Ambiente. A gente vai fazer história ambientes.</i>
TC9 06:19- 06:23	CAIO	(Propondo outro título.) <i>Ou-Ou que tal assim? Por que a cobra rasteja?</i>
TC10 06:23 - 06:27	IGOR	(Insistindo no título sugerido.) <i>Ambientes... ambientes... o nome da história vai ser ambientes.</i>
TC11 06:27- 06:32	CAIO	(Propondo dois outros títulos. Igor escutando atentamente.) <i>Como surgiu os ambientes ou co- ou como a... ou por que a cobra rasteja?</i>
TC12 06:32 - 06:41	IGOR	(Repetindo o título sugerido e acatando a ideia de Caio.) <i>Como surgiu os ambientes. Obrigado pela ideia... mas eu queria ambiente. Mas pode ser assim... como surgiu os ambientes. Como surgiu os ambientes.</i>
TC13 06:41- 06:44	CAIO	(Discordando de Igor, reformulando sua segunda sugestão de título.) <i>Eu tô pensando em... em... co- como a cobra rasteja.</i>
TC14 06:43- 06:47	PROF	(Em off, perguntando para a turma.) <i>Vamos lá segundo ano... Quem já começou a escrever?</i> (Caio e Igor interrompem a discussão sobre o título e ficam olhando para a professora.)

Fonte: (CALIL; AMORIM e LIRA, 2013)

Caio ao retomar sua ideia inicial de escrever sobre um animal (“pensei num animal, né?!”), associa ao termo “natureza” a sugestão de incorporar e nomear um animal para a história (TC7, 06:08 – 06:17). Em análise anterior, advogamos que a inserção do léxico, “animais” e “natureza” evocou em Igor os termos “ambiente” e “natural” (TC8, 06:17 – 06:19) (CALIL; AMORIM; LIRA; 2013). Tais termos referem-se à “diversidade de ambientes, ambiente construído e ambiente natural; ambiente aquático e terrestre” (MOTTA, 2010, p. 8), conteúdos estudados pelos alunos na área de conhecimento de Ciências, além de contemplar o “Projeto Ambiente, 2º ano”, cujo intuito é levar os alunos a “compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformação do mundo em que vive” (ESCOLA CRIAR E RECREAR, 2012, p. 1).

Do que expomos até aqui dois aspectos importantes emergem: i) o fato do título remeter à estrutura paralelística presente nos contos etiológicos; ii) os termos que desencadearam os títulos guardarem relação semântica com conteúdos advindos de outro lugar. Como podemos notar no esquema e imagem seguintes:

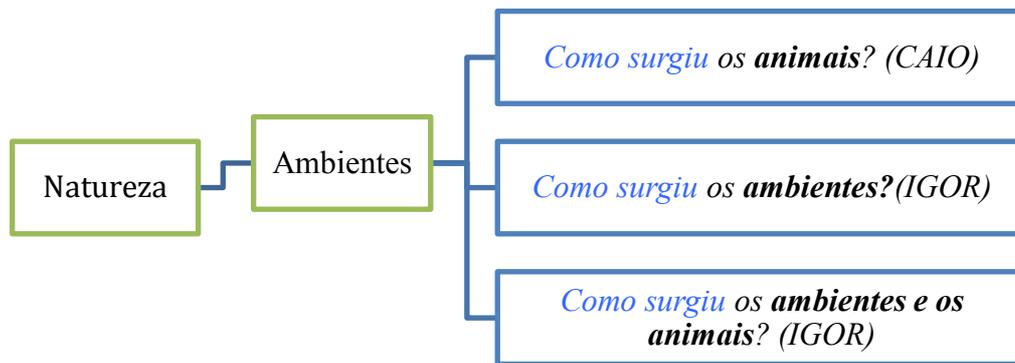


Figura 1 – Sumário e Conteúdo teórico sobre: Animais naturais e construído

### Sumário

**1 AMBIENTE**

**1 Conhecer os ambientes 10**

**A Terra tem muitos ambientes, 11**

**Na água e na terra, 12**

Ambientes terrestres, 12

Ambientes aquáticos, 13

**Ambientes naturais e construídos, 14**

Alteração de ambientes naturais, 14

Preservação de ambientes naturais, 15

**2 Seres vivos no ambiente 18**

**Componentes do ambiente, 19**

**Necessidades dos seres vivos, 20**

Air, 20

Água, 20

Luz e calor, 20

Solo, 21

**Seres vivos e alimentação, 22**

Os animais se alimentam, 22

As plantas se alimentam, 23

**3 Cuidando do ambiente 26**

**Cuidando do ar, 27**

Controle da poluição, 27

**Cuidando da água, 28**

Água doce e água salgada, 28

Poluição da água, 28

**Cuidando do lixo, 30**

Como produzir menos lixo, 30

**Vamos fazer! 34**

**Observando a fuligem**

**O que aprendi? 36**

Ambiente aquático e terrestre

Ambiente natural e construído

Necessidades dos seres vivos

Atitudes para redução do lixo

### Ambientes naturais e construídos

A Mata Atlântica é um exemplo de ambiente que não foi construído pelos seres humanos, ou seja, é um ambiente **natural**.

Os seres humanos modificam ambientes naturais para criar bairros e cidades, por exemplo. Para fornecer alimento e outros produtos para as pessoas, são formados sítios e fazendas. Estradas são construídas para ligar uma cidade a outra. Esses ambientes modificados pelos seres humanos são chamados ambientes **construídos**.

**Alteração de ambientes naturais**

Imagine um ambiente de mata natural, em que há uma grande variedade de plantas e animais. Se esse ambiente for usado para a construção de cidades ou plantações, as plantas serão derrubadas e os animais que vivem nesse lugar morrerão ou fugirão para outros locais.

Às vezes, resta uma pequena área do ambiente natural, mas ela pode ser insuficiente para que os animais encontrem comida. As onças, por exemplo, quando não encontram alimento em seu ambiente natural, podem buscá-lo em fazendas próximas, caçando bezerros ou galinhas.






14 catorze

Fonte: (MOTTA, 2010)

Observem que estas relações paralelísticas são tomadas como efeitos da alteridade constituída pela interação verbal, da qual sobrevivem às práticas discursivas, permitindo ao locutor, enquanto narrador-escrevente, interagir com uma rede simbólica de enunciados

advindos de outro lugar. Em outras palavras, as condições de produção, mediadas através do gênero textual eleito, possibilitou aos alunos atenderem a consigna solicitada não sem expor a presença de enunciados anteriores no curso de sua escritura. Nesta direção, enfatizamos que os elementos presentes tanto na estrutura dos títulos dos contos, quanto os termos “natureza” e “animais” que a desencadearam para sua criação, correspondem à dimensão do dialogismo interdiscursivo. Essa articulação nos parece viável se situarmos o dialogismo no nível macro do enunciado, ou seja, toda a construção textual, considerada globalmente como resposta, orienta-se para outros discursos. Seguindo essa direção, Verine e Détrie (2003), observaram que o conto “As fadas de Perrault”, faz par com estruturas composicionais e dialoga globalmente com os gêneros maravilhosos e com o discurso jansenista, colocando em destaque a querela entre o antigo e o contemporâneo.

Reiteramos nossa ancoragem à noção de dialogismo visto que a acepção de polifonia situa seu fenômeno no nível do enunciado-frase, desconsiderando sua apreensão global. Mesmo cientes de que a dimensão dialógica pode manifestar-se localmente no nível da frase, é a possibilidade de integrá-la a uma teoria em articulação à produção de sentido que nos permite associá-la ao papel constitutivo da materialidade do discurso outro. Assim posto, situamos nossa pesquisa no campo teórico do dialogismo interdiscursivo (BRES, 2005), o qual permite ao locutor, enquanto narrador-escrevente, interagir com uma rede simbólica de enunciados advindos de outro lugar.

O que queremos assinalar é que este princípio dialógico proporciona a entrada ao universo simbólico e permite identificar a relação de alteridade a partir das práticas discursivas instanciadas tanto através das interações com familiares e professores, quanto através do acesso aos gêneros textuais e ao universo cultural que circunda o escrevente novato. Este universo simbólico ao qual nos referimos constitui uma ordem imaginária, daquilo que faz figura de texto.

Conforme defendido por Calil (2010), Calil, Amorim e Lira; 2013, p. (2013), figura de texto enquanto noção derivada da figura Outro (DUFOUR, 2005) delimita as relações de alteridade, permitindo as configurações do manuscrito, o que implica dizer “o escrevente novato, imerso em um amplo universo letrado, traz a multiplicidade de elementos linguísticos e discursivos a serem rearranjados e combinados durante seu processo escritural” (CALIL; AMORIM; LIRA, 2013, p.77). Essas reflexões ajudar-nos-ão a analisar de que forma os elementos linguístico-discursivos sobrevêm e indiciam a subjetividade do escrevente no momento de suas primeiras escritas. Advogamos que a multiplicidade de textos e imagens que circulam através das complexas práticas discursivas aí instauradas pelo Outro, compõe tanto

o universo cultural que irá alimentar os manuscritos escolares e seu processo escritural (CALIL; AMORIM; LIRA, 2015), como também irá, de certa maneira, afetar o escrevente novato, atribuindo, ao que escreve, “efeito de texto”, estabelecendo uma “unidade de sentido”.

Situemos outro pilar de nosso aporte teórico destacando como entendemos esse elemento linguístico, qual seja, o DR, para então, retomarmos a sua representação nas narrativas de ficção.

### 3.1 Nos meandros da Enunciação

Neste subtópico, esboçaremos o que entendemos por DR a partir do arcabouço teórico da Linguística da Enunciação, lugar onde situam as pesquisas de Authier-Revuz. Tencionamos destacar as categorias de DR elencadas nos estudos de Maingueneau (1996, 2002) e Cunha (2008a, 2008b), especificando a sua complexidade linguística.

O campo do discurso reportado (DR) é tradicionalmente apresentado por gramáticas normativas e textuais e dicionários técnicos e especializados enquanto estrutura sintática na constituição formal do enunciado. É consensual entre os gramáticos a noção de que o DR seja composto a partir da representação de um discurso em outro discurso, delimitadas pelas formas de discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre (BECHARA, 1999; CUNHA; CINTRA, 2007; CAMPEDELLI; SOUSA, 2005; DUBOIS, 2006; PLATÃO; FIORIN, 1996; SACCONI, 1990, SARMENTO, 2005).

A classificação de formas limitadas ao DD, DI e DIL, evocada pelos gramáticos, restringe a uma representação de formas de discurso parcial e empobrecedora. Em verdade, as descrições e análises tecidas em dicionários técnicos e especializados (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004; REIS, 1988; FLORES *et al*, 2009) capitaneados pelos estudos enunciativos, (AUTHIER-REVUZ, 1998; CUNHA 2008a; ROSIER, 2008), pela Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 1996, 2002), passando pelos estudos da Narratologia (COLAS-BLAISE, 2004; JAUBERT, 2004; JONASSON, 2003), Prosódia (CALLAIT, 2011; DEMERS, 1998) e da Psicolinguística (GRADGET, 2008a), até, mais recentemente, pelos estudos da Linguística Aplicada (GRADGET, 2008b), apontam a riqueza das descrições de suas manifestações em diversos gêneros (entrevistas, mídia televisiva, discurso político, romances, gêneros escolares) e comprovam sua complexidade e heterogeneidade<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Estas indicações podem ser rapidamente ampliadas quando se observa os estudos linguísticos e enunciativos mais recentes de Cunha (2008) que destacam a relação de alteridade dada nas vozes sociais presentes no discurso.

Com um conjunto representativo de estudos neste domínio, Authier-Revuz desde 1990, centra sua pesquisa na descrição do funcionamento de marcas de heterogeneidade, em particular, as diversas formas de “representação do discurso outro”<sup>23</sup>.

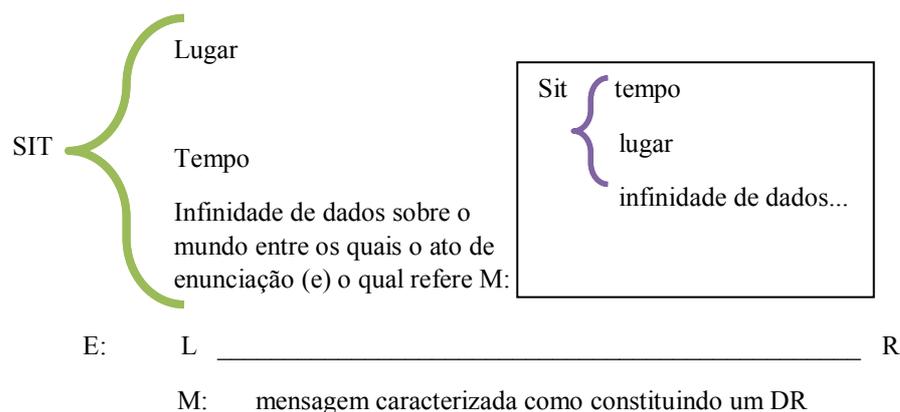
No tópico a seguir daremos destaque para essas formas de representação no intuito de apontar o que consideramos como discurso reportado.

### 3.2 O ato de enunciação na constituição do DR

Compreendemos que os enunciados representativos do discurso que dizem respeito a um terceiro, possuem uma exterioridade constitutiva e são impregnados pelo discurso outro, isto é, pela “representação do discurso outro”, e, especificamente, atravessados pela heterogeneidade<sup>24</sup> (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 35). Ao destacar a heterogeneidade como ponto chave para a manifestação do DR, Authier o faz a partir de duas heterogeneidades, a mostrada e a constitutiva. A primeira, a partir de formas como discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre, ironia, uso de aspas, etc. “inscreve o outro na sequência do discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.1) e, a segunda, designa uma presença permanente que é naturalmente advinda de um “já-dito”, condicionando nossa palavra ao eco de um Outro<sup>25</sup>.

Authier postula o fato do DR reportar não um enunciado ou uma frase, mas um ato de enunciação. O esquema a seguir situa os elementos colocados em jogo no que diz respeito a sua constituição.

**Figura 2 - Esquema de ato de enunciação do DR**



A autora, ao analisar o discurso presente na obra clássica “Capitães de areia” coloca em discussão duas posturas distintas: o discurso das elites e o discurso da denúncia. A citação marcada pelo DR é regulada por um lugar discursivo do qual o sujeito se insere, interferindo e integrando um determinado sentido.

<sup>23</sup> A pesquisadora atualmente prefere utilizar a nomenclatura “representação do discurso outro”, a despeito de “discurso reportado”, isso porque este fomenta uma restrição de um campo teórico ao qual revela a restituição de um dizer anterior sugerido pelo termo reportado, ao passo que aquele abrange o sentido amplo de representação.

<sup>24</sup> “représentation du discours autre”, est, spécifiquement, traversé par de l’hétérogène”.

<sup>25</sup> Voltaremos neste ponto mais à frente.

Fonte: (AUTHIER-REVUZ, 1993, p. 10)

Segundo o esquema, um ato de enunciação (E) definido por seus interlocutores, quais sejam, locutor (L) e receptor (R), em uma dada situação SIT de tempo e espaço, destaca um acontecimento particular que é o ato de enunciação (e) e objeto da mensagem (M) de (E), sendo ele mesmo definido por l, r, sit... (locutor, receptor, situação enunciativa). Dadas as notações, categorias como DD e DI, a contraparte da gramática, seguem operações radicalmente distintas.

No primeiro caso, o DD ilustra uma citação e, no segundo, temos uma reformulação-tradução. Em quaisquer dos casos, a representação de um discurso “é reconhecer que o discurso reportado tem algo a ver com uma prática metalinguagem inerente a toda língua natural [...] isto é, utilizar os sinais que referem a signos, releva primeiro, em seu exercício o mais cotidiano, desta capacidade reflexiva<sup>26</sup>” (AUTHIER-REVUZ, 2011, p. 192). É essa capacidade reflexiva que permite o uso de formas de representação do discurso, e, delas, emanam mecanismos de base metalinguística no interior de uma dada contextualização. Em outras palavras, existe uma relação de dependência entre a situação enunciativa (variantes correspondentes a lugar e ao tempo) e o ato de enunciação (e) o qual a mensagem é referida.

A título de ilustração, a ocorrência do DR pode indicar uma asserção modalizada, em que um outro ato de enunciação emerge. Tal forma se inscreve em um paradigma de elementos modalizadores, no interior da qual, sua especificidade não é outra senão modalizar para ecoar ao outro discurso. Portanto, em: “Jean, segundo Marie, fez um longo passeio” a asserção modalizada nos remete a outro ato de enunciação, o fato de Maria ter dito que fez um longo passeio. Esse tipo de modalização caracterizado como discurso segundo corresponde a dois conjuntos, sobre o conteúdo e sobre as palavras.

No plano do conteúdo, o DR faz uso de palavras, seja identificando o locutor de (e) como em “Jean, segundo Marie, fez um longo passeio”<sup>27</sup> ou modalizando sem indicação de locutor “Jean, parece ter feito, um longo passeio” (AUTHIER-REVUZ, 1992). No plano da expressão, a partir da modalização sobre as palavras, sobressaem exemplos como “Jean foi, eu tomo a palavra, ‘vagabundear’ ao invés de trabalhar” ou “Jean foi ‘vagabundear’, como você dizia, toda tarde”.

<sup>26</sup> « c’est reconnaître que le discours rapporté a quelque chose à voir avec une pratique métalangagière » inhérente à toute langue naturelle [...] c’est-à-dire utiliser des signes qui renvoient à des signes, relève d’abord, dans son exercice le plus quotidien, de cette capacité de réflexivité ».

<sup>27</sup> Essa representação reflexiva do dizer do outro se inscreve em uma rica paleta de nuances. Dentre elas, citamos: “segundo X”, “para X”, “para retomar os termos de X”, “é o que X chama”. Há ainda, ocorrências de alguns tipos de incisões, “como diz l”, “l diz” (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Certamente, dentre o inventário descrito por Authier-Revuz, há várias questões que referem às fronteiras da modalização autonímica<sup>28</sup>. Optamos por evidenciar de agora em diante, especificamente, as formas que se assemelham as ocorrências apresentadas em nosso corpus, quais sejam, DD, DI, DN.

### 3.3 As formas linguísticas: DD, DI, DN

Ao contrário do que apontam as gramáticas, a formação do DD pode revelar-se muito mais complexa do que a forma do DI. O DD possui uma propriedade autonímica e corresponde a uma operação de citação da mensagem do ato reportado. Ele evidencia um carácter heterogêneo, com seu sintagma introdutor, onde L, locutor, faz uso textual das palavras citadas ou faz menção (forma autonímia- Ele sempre dizia: “Faça a sua ideia” sorrindo.) das palavras contidas na mensagem (m). Observem que a mensagem descrita entre aspas, assume a função de complemento do objeto direto (COD) do verbo “dizer”, independentemente de sua estrutura sintática. O DI, por outro lado, corresponde a uma operação de reformulação, a qual descreve o sentido de um outro ato de enunciação, nele reside o carácter homogêneo, dado que não há ruptura no fluxo enunciativo. Ele deve obedecer “a todas as restrições de combinatória da gramática da língua”<sup>29</sup>. (AUTHIER-REVUZ, 1992, p. 40).

A identificação da forma DD combina dois elementos, léxico-sintáticos, onde reside o “sintagma introdutor” como instância do quadro enunciativo e os elementos tipográficos delimitando a sequência mencionada por meio de aspas, travessões e marcação em itálico. A variação de formas, segundo Authier-Revuz (2011), ocorre em função da diversidade de construções de ordem léxico-sintática (e) presente em (E). Ademais, a sinalização tipográfica é uma das características de variação e dos graus de marcação do DR. Contudo, a ocorrência do DR no oral não apresenta tais elementos, sua marcação é dada pela entonação.

Se compararmos a regularidade sintática do DI, com os complementos regulares como a frase completiva ou sintagma nominal conforme expressos nos exemplos de Authier-Revuz (1992, p. 40):

<sup>28</sup> Para maior compreensão remeter-se à leitura do livro “Palavras incertas: as não-coincidências do dizer”. Nele, Authier destaca um subconjunto de quatro propriedades circunscritas na modalidade de representação opacificante do dizer (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 18).

<sup>29</sup> “[...] à toutes les contraentes et restrictions de combinatoire de la grammaire de la langue.”

Jean disse  $\left[ \begin{array}{l} \text{que ele estava de acordo} \\ \text{seu acordo} \end{array} \right]$  ou Jean viu  $\left[ \begin{array}{l} \text{que o sol se levantava} \\ \text{o amanhecer do sol} \end{array} \right]$

veremos que ambos os enunciados são comparáveis e sinalizam a mesma construção sintática.

O DD por dissociar sintaticamente dois atos de enunciação com frase completa, exclamação, onomatopeias, frase agramatical, frase em língua estrangeira como em enunciados, tais como:

Jean disse  $\left\{ \begin{array}{l} \text{Estou desesperado!} \\ \text{Como fazer?} \\ \text{Meu Deus!} \\ \text{Glouglou} \end{array} \right.$        $\left. \begin{array}{l} \text{Moi, faim, manger vouloir} \\ \text{I don't know if it is possible} \end{array} \right\}$

(AUTHIER-REVUZ, 1992, p. 40)

evidencia uma materialidade, da qual o sintagma introdutor (disse) descreve um ato de enunciação ocorrido anteriormente. Ademais, é válido ressaltar que a infinidade de variações neste campo semântico é um importante índice, cuja especificidade impede a transposição do DD para o DI, tão fortemente propagada pelos gramáticos. Para ilustrar, dificilmente é possível expor em forma indireta sensações enfáticas expressas por onomatopeias como em “Brrrr” para “Ele me disse que brrrr” ou a exclamação “Que homem” por “Ele me disse que que homem!” ou ainda, o enunciado inacabado “João é o mais...” para “Ele me disse que João é o mais...” (MAINGUENEAU, 1996, p. 104).

A complexidade é maior no DIL, uma vez que os dêiticos de pessoa obrigatoriamente pertencem ao ato de enunciação correspondente a (E), ou seja, tal forma, como o DI, é reformulada em função do locutor e receptor, contudo, os dêiticos de tempo, bem como as circunstâncias informacionais, não necessariamente pertencem a (E). Portanto, em: “ (75) John sonhou. Ele pensou: Eu vou amanhã para vê-la”<sup>30</sup>, conforme pontua Authier resultaria em dois DIL (76) e (77): “(76) John sonhou. Ele iria amanhã para vê-la e “(77) John sonhou. Ele iria no dia seguinte para vê-la”<sup>31</sup>. Conforme a análise da autora no enunciado (76) a circunstância de tempo é preservada e, em (77), ela é reformulada em relação a (L), o locutor.

Os enunciados comportam uma forma original em que mesclam duas posturas enunciativas de (E) e de (e), colocando em destaque a bivocalidade natural do DIL. Por agregar de forma complexa o DD e DI, o DIL, como uma amálgama, interpõe elementos disjuntos do “discurso citado” (DD e DI) e destaca a existência de sistemas enunciativos distintos, expondo

<sup>30</sup> (75) Jean rêvait. Il pensait: J'irai dès demain la voir.

<sup>31</sup> (76) Jean rêvait. Il irait dès *demain* la voir.

(77) Jean rêvait. Il irait dès *le lendemain* la voir.

seu caráter polifônico do discurso. Veremos como Maingueneau esclarece este conceito por meio do romance de Madame Bovary: “Voltaram a Yonville pelo mesmo caminho [...] Rodolphe, de momento a momento, inclinava-se e pegava-lhe na mão para beijar. Ela estava encantadora a cavalo!” (MAINGUENEAU, 1996, p.119).

O fragmento literário mostra que as palavras e os sentimentos dos personagens são evocados diretamente, entretanto, não há rompimento da trama narrativa. O ponto de exclamação e o predicativo do sujeito “encantadora” permitem interpretar a última frase como representação do discurso indireto livre dos sentimentos de Rodolphe. Com base nisto, o autor constata: “O discurso indireto livre não é um fenômeno que concerne à sintaxe da frase, mas apoia-se num conjunto textual de dimensões extremamente variáveis” (MAINGUENEAU, 1996, p.120). Desse modo, o DIL, por não constituir marcas próprias fora de seu contexto, não pode ser identificado como tal, tão pouco é possível saber exatamente quais palavras pertencem ao enunciador citado e quais palavras pertencem ao enunciador citante. Sem o discurso citante “inclinava-se e pegava-lhe na mão para beijar” não poderíamos supor que o enunciado “Ela estava encantadora a cavalo!” pertence a Rodolphe.

É importante destacar que as instâncias enunciativas descritas por Maingueneau (1989, 2002) situa-se no quadro da polifonia. Para o autor, reconhecer a polifonia no discurso afasta de vez a concepção de que um enunciado teria uma única fonte. Isso significaria aglutinar numa única “pessoa”, “locutor”, “sujeito falante”, “enunciador”, funções distintas, que definem os papéis linguísticos dos atores da atividade linguística.

Ora em nossos dados, durante a combinação as crianças devem expressar as ideias do corpo constitutivo da história. Se considerarmos que a história contém personagens que dialogam entre si, é viável relacionarmos à criação a incorporação de falas e o distanciamento que o escrevente deve manter quando põe em jogo a contextualização enunciativa e as falas dos personagens. Observem que é difícil pensar a intenção de Flaubert em relatar a quem pertence o discurso, se ao narrador, ou ao personagem Rodolphe. Retomar os estudos genéticos (manuscritos de Flaubert) para tal identificação, não vem ao caso agora. Apenas fazemos essa analogia pelo simples fato do diálogo oral da díade, uma vez registrado, poder evidenciar se um enunciado inscrito esconde no ato de sua criação a voz do personagem, personalizada pela mímeses, ou se a sobreposição de vozes nada tem a revelar.

Voltemos ao esquema apontado por Authier-Revuz (1993). A pesquisadora postula o número de elementos que devem ser considerados no ato de enunciação (e): locutor, receptor,

lugar e mensagem, esses elementos quando configurados em “M”<sup>32</sup> denotam uma variedade extrema de formas.

(41) No dia 13 à noite, no pé da escada do avião que o levava a Moscou, a todos os jornalistas que ele tinha feito vir com esta intenção, o primeiro ministro fez conhecer sua decisão

{ ! “...” (DD)  
de ... (DI)

(l, r, t, lieu, e número de elementos de sit).<sup>33</sup>

De acordo com o esquema proposto, a Mensagem (M) veiculada pelo locutor (L) destaca uma determinada situação de enunciação (e), todavia, a pesquisadora coloca como fronteira a necessidade de haver um traço semântico do “dizer”, uma informação mínima sobre os elementos de (m) mensagem e (e) situação de enunciação. O fato do locutor (L) destacar a importância do primeiro ministro (e1) fazer conhecer sua decisão a seus interlocutores implica a aptidão de justapor duas possibilidades de formas, DD e DI, mas não sabemos como tais formas seriam apresentadas.

Os enunciados (44) “Eles falaram de teatro” e “Paulo evocou sua juventude”<sup>34</sup>, não possuem o mesmo estatuto de (45) “Eles falaram durante duas horas” e “Paulo escreveu uma carta”<sup>35</sup> (p. 10-11). Para a autora, o DR é um acontecimento de fala único em uma situação particular de enunciação. Desse modo ele não poderia, porventura, ser confundido com “o significado da frase”<sup>36</sup> (AUTHIER-REVUZ, 1993, p. 11). Eis o extrato no qual ela se baseia e delimita as fronteiras internas no campo do DR:

(46) Saia! / Sortez!

O enunciado acima poderá ser descrito com sentidos diferentes, seja como ordem de um superior para alguém inferior, seja como conselho a alguém depressivo que se fecha em si mesmo, em uma situação de esconde-esconde, equivalente à “Eu desisto, saiam de seu

<sup>32</sup> Nas palavras de Authier-Revuz (1992) “M” é a mensagem caracterizada que constitui um DR.

<sup>33</sup> (41) C’est le 13 au soir, qu’au pied de l’escalier de l’avion qui l’emmenait à Moscou, à tous les journalistes qu’il avait en fait fait venir à cette intention, le premier ministre a fait connaître sa décision

! « ... » (DD)  
de... (DI)

(l, r, t, lieu, et nombreux éléments de sit).

<sup>34</sup> (44) Ils ont parlé de théâtre. / Paul évoqua sa jeunesse.

<sup>35</sup> (45) Ils ont parlé pendant deux heures / Paul écrivit une lettre.

<sup>36</sup> [...] le signifié d’une phrase.

esconderijo/ Je renonce, sortez de votre cachette”, ou até mesmo, como ressalta a autora em análise, a afirmação relacionar-se a uma sentença de morte “Não saia/ Ne sortez pas”

O que caracteriza o DR como particular é a situação de enunciação (e) na qual a mensagem (m) de (e) adquire seu sentido através da descrição dada pelo locutor (L) na mensagem (M). Assim, Authier conclui que nenhum DR, independente da contextualização minuciosa apresentada por L no sintagma introdutor, pode restituir fielmente outro ato de enunciação o qual é tomado por objeto.

Na análise que empreendemos, outras operações são postas em jogo. Apesar de nossos dados serem orais eles não fazem parte dos chamados “fatos linguageiros ordinários” como os dados de Authier-Revuz. Nossa análise, caracterizada pelo registro oral, corresponde ao processo enunciativo da produção textual de um conto etiológico em situação escolar por escreventes novatos. Combinar e discutir sobre o que entra ou não no texto e de qual forma seu registro escrito tomará forma linguística abre espaço para outras características. Isso por si só justifica o fato de não nos apoiarmos nos estudos enunciativos de Authier.

Se o ato de enunciação é definido por essa caracterização emitida pelo locutor/enunciador, com foco na situação enunciativa - tal como defini o esquema de Authier - , e, tampouco é possível restituir um outro ato de enunciação, nos parece coerente alinhar a essa questão, a importância do diálogo durante o processo de escritura. Ora os estudos da gênese textual referem à criação no seu estado nascente, logo é esperado que seja atribuída a esta aceção a ocorrência e emergência de deslocamentos clivosos que ultrapassam o alinhamento da sintaxe e dos sentidos.

Conforme os estudos enunciativos descritos, o DR trás características formais para sua representação. Desse modo, como defini-lo quando escreventes novatos discutem e narrativizam uma trama, enfatizam a intriga, criando personagens e justapondo suas falas, dando-lhes representação? Considerando que o narrador possui um lugar na narrativa, como ele se interpõe em relação às categorias citadas? Quais critérios formais identificam o discurso narrativizado? Esta forma identificada pela própria Authier como categoria não linguística é considerada como elemento literário, contudo, por que desconsiderar o DN enquanto categoria se ele sinaliza a fala do outro, ainda que em um grau menos evidente em relação às formas que caracterizam o DI e DD?

### 3.3.1 Discurso narrativizado: remarcas e acepções

Pensemos um pouco sobre o uso da terminologia deste elemento. Apresentada pela 1ª vez por Gerard Genette (1972) - com o fim de distinguir o discurso narrativizado, transposto (indireto) e reportado (direto) -, a noção de discurso narrativizado é compreendida como capital, pois apresenta um universo literário centralizado e gerido por um narrador, cuja instância enunciativa concede destaque à fala de personagens. Enquanto o DD contém uma parte enunciativa pronunciada pelo personagem, o discurso narrativizado indica um acontecimento que em sua essência revela trocas enunciativas entre personagens, entretanto, o que de fato ocorre, as menções, os turnos de falas não podem ser repertoriados pelo narrador. Isso ocorre uma vez que “não haveria imitação mas narração pura<sup>37</sup>” (GENETTE, 1972, p. 190).

Em seu artigo sobre “*Le discours rapporté*”, Kies (2011) expõe que no discurso narrativizado o narrador descreve um ato de fala sem mencionar de que forma tal enunciado é relatado, isto é, o conteúdo não é descritível como em: “Ela anunciou a seus pais sua partida para o Brasil”<sup>38</sup>. A partir deste enunciado não é possível resgatar o conteúdo, tampouco de que forma foi anunciada a partida<sup>39</sup>. O discurso enunciado está condicionado ao discurso narrativizado, à medida que ele pode ser desenvolvido, ou melhor enunciado conforme bem compreender.

Embora este elemento seja desconsiderado como categoria linguística por Authier-Revuz (1993) e compreendido por ela apenas como uma variação do discurso indireto, ele já foi considerado como categoria de análise por outros pesquisadores (JONASSON, 2003; SULLET-NYLANDER, 2004; BORÉ; CALIL; AMORIM; 2014) o que nos faz refletir acerca da viabilidade desta categoria.

O estudo de Sullet-Nylander (2004) analisa casos de discurso narrativizado apresentados nos artigos de imprensa “Libération et du Monde” concernente às “queridas férias” de Jacques Chirac. Tal análise – identificação do emprego jornalístico do DN - é sustentada pela noção de “distância” e “aproximação” dos “espaços enunciativos” postos em relação nos enunciados (ROSIER, 1999). Para Sullet-Nylander (2004), DN não é um avatar do

<sup>37</sup> “il n’y aurait pas imitation mais récit pur” (GENETTE, 1972, p. 190).

<sup>38</sup> No original : *Elle annonce à ses parents son départ pour le Brésil* < <http://www.etudes-litteraires.com/discours-rapporte.php#2> Acesso em: 17/01/2011>.

<sup>39</sup> O discurso narrativizado conhecido por *discours narrativisé* é considerado como um dos tipos de discurso reportado. Para maior compreensão ver em < <http://www.etudes-litteraires.com/discours-rapporte.php#2> Acesso em: 17/01/2011>.

DI, conforme bem pontua Rosier (1999), mas ocupa um lugar de escolha na escritura e conserva uma distância suficientemente clara entre a fala daquele que reporta e as falas reportadas<sup>40</sup>.

Podemos relacionar essa distância à autonomia do discurso associando, tanto ao discurso indireto como ao narrativizado, o caráter global que Cunha (2008) atribui ao “discurso citado”<sup>41</sup>, exprimindo graus e formas diversas “que vão da repetição à alusão, passando por todos os tipos de paráfrase e reelaboração da palavra, do ato de fala, do conteúdo, da entonação expressiva, etc.” (CUNHA, 2008a, p. 135). Isso coloca em discussão algumas questões: se não há autonomia enunciativa, como se configura a subjetividade ao relatar um discurso outro? Qual a contribuição da alteridade nesse processo? Por ora, pensemos um pouco mais este aspecto sintático do discurso reportado.

Lembremos que na gramática normativa da língua portuguesa (BECHARA, 1999), o discurso reportado, enquanto objeto linguístico, volta-se aos aspectos estruturais. Essas instâncias (discurso direto, indireto e indireto livre) são tratadas como categorias fechadas e estanques. Por outro lado, os estudos apontados por Authier-Revuz (1992, 1993), Maingueneau (1989, 1996, 2002), Kies (2011) destacam que para qualquer modo de reportar um outro discurso, seja na forma DD, DI, DIL ou DN, é preciso uma organização sintático-semântica entre o discurso reportado e o discurso que o reporta. A organização sintático-semântica do enunciado reportado condiciona a forma em que o DR é inferido pelo locutor ou narrador. Com efeito, tais recursos assinalam estratégias que distinguem a existência de sistemas enunciativos e não, meramente, como formas de citação de discursos.

Consideramos que os alunos, na posição de narrador e locutor escrevente, ao formularem toda a situação enunciativa relativa à criação de falas de personagens, supostamente, deveriam integrar uma situação de enunciação em outra. Ou seja, é esperada a construção enunciativa de um enredo, a apresentação de personagens, cuja regência efetuada pelo narrador incorporaria à narração tais falas.

Ora, o campo aberto por Authier-Revuz acerca da representação do discurso outro permitiu ilustrar um alargamento das formas descritas. Podemos citar o levantamento das variações formais destacadas por Rosier (2008) como um compêndio, se for possível a analogia, das quais são apresentadas formas mistas e ambíguas do DR. Rosier apoiando-se em enunciados

---

<sup>40</sup> Sullet-Nylander (2004) delimita duas variações para o DN, identificando as referências às falas que são consideradas neutras, *discours narrativisé neutre* (DNn), daquelas consideradas marcadas, *discours narrativisé marqué* (DNm). A primeira o locutor (jornalista) condensa as declarações dadas pelos políticos sem fazer nenhum “acréscimo”. Enquanto que a segunda, traz em evidência os comentários do locutor.

<sup>41</sup> Enfatizamos por meio das aspas que discurso citado é uma terminologia usada pela pesquisadora, em nossa pesquisa nomeamos discurso reportado, conforme intitula o capítulo.

da literatura clássica, da literatura contemporânea, da imprensa e outros, ilustra contextos variados de emprego, cujo uso e domínio de formas exige não só o conhecimento linguístico, no que diz respeito à concordância temporal e pessoal -, transposição de um discurso a outro, passagem do canal oral para o inscrito -, como também considera as diferentes situações de comunicação e os diversos universos discursivos. É sobre este aspecto que nos empenharemos daqui por diante.

### 3.4 A relação entre o DR e os gêneros textuais

Há formas repertoriadas de DR utilizadas em gêneros discursivos que devem gerir diversas fontes enunciativas, é o caso particular dos gêneros de imprensa. Os estudos que perquirem esse campo destacam modalizações de discurso sobre o grau de veracidade ou sobre a instância legítima de um enunciado reportado como ocorre em: “Oficialmente, Castro vai bem, O expresso on line, 02/08/2006; Ele me deu oficialmente a informação acerca da venda de Techener, o que é o procedimento do verdadeiro conhecedor, Nerval, As filhas do fogo, Angélique, p. 1”<sup>42</sup> (ROSIER, 2008, p. 8). Notem que o excerto acima pretende dar veracidade ao conteúdo informativo, publicado pelo jornal “Expresso”, por Castro, destacando em termos oficiais a mensagem reportada.

Tal forma de reportar o discurso outro em textos de imprensa e jornalísticos permite ao pesquisador observar no enunciado do locutor 1 as modalizações no que diz respeito aos espaços enunciativos de aproximação e distanciamento ao citar a fala do outro. Nessa direção, o estudo de Sullet-Nylander (2004) analisa casos de discurso narrativizado apresentados em artigos de imprensa “Liberação” concernente às “queridas férias” de Jacques Chirac. Sullet-Nylander (2004) delimita duas variações para o DN, identificando as referências às falas consideradas neutras, discurso narrativizado neutro (DNn), daquelas consideradas marcadas, discurso narrativizado marcado (DNm). Na primeira, o locutor (jornalista) condensa as declarações dadas pelos políticos sem fazer nenhum “acréscimo”. Enquanto que na segunda, são colocados em evidência os comentários do locutor.

Dutka (2000), a partir do aporte teórico de Authier-Revuz (1995), analisou a dimensão linguística e discursiva de artigos de crítica literária de Ferdinand Brunetière sobre Gustave

---

<sup>42</sup> Officiellement, Castro va bien, L’express en ligne, 02/08/2006; Il m’a donné officieusement avis de la vente de Techener, ce qui est le procédé d’ un véritable savant, Nerval, Les Filles de feu, Angélique, p. 1” (ROSIER, 2008, p. 8).

Flaubert, publicado no volume “O naturalismo francês”. Focada em observar como sua crítica convocava o dizer do outro, no caso Flaubert, Dudka alude que a dimensão crítica é impregnada de modalizações autonômicas, configuração enunciativa de auto-representação do dizer, sinalizando um conjunto de formas suscetíveis de reenviar as palavras do outro (a não coincidência do discurso consigo mesmo). Em outras palavras, o artigo literário de Brunetière apresenta palavras que são tomadas pelo objeto do qual se fala com marcas segmentais tais como “para falar como Z”, “como diz Z”. Tais citações são enquadradas e retomadas pela crítica literária no nível argumentativo, enquanto fonte e guia para julgar Flaubert e suas obras.

Em “La citation et l’appel à référence bibliographique dans les articles académiques” Luca (2001) destaca que embora a forma textual em tais artigos seja fortemente marcada pela referência ao discurso outro, sua abordagem canônica de chamada, (autor, ano) declina-se sob diferentes variantes estabelecidos a partir da área de conhecimento científico. Em outras palavras, há uma hierarquia temática marcada por campo teórico, em que a chamada de um artigo no campo da Biologia não corresponde à mesma forma textual de um artigo na área da Física.

Outro estudo interessante diz respeito às citações automáticas de mensagens eletrônicas como casos particulares de DR e suas relações intertextuais com links de hipertexto, modalizações icônicas - por meio de sinais icnográficos, smiles e emojis -, que simulam a oralidade, dada a sua representação gráfica tomar, de forma multimodal, o modelo de interação face a face (MARCOCCIA, 2004a). Obviamente, essas formas de DR alargam a paleta formal e, conseqüentemente, necessita de descrições específicas.

É importante destacar o vasto material concernente à temática dada ao DR presente em “Le discours rapporté dans tous ses états/O discurso reportado em todos os seus estados”. A obra abarca o desdobramento das pesquisas apresentadas no Colóquio Internacional de Bruxelas (8-11 de novembro do ano de 2001). Os atos do colóquio, apesar de contemplar uma vasta variação de trabalhos na apresentação deste fenômeno, carece de contribuições relativas ao uso do DR por escreventes novatos ao escreverem narrativas ficcionais. Dez anos depois, uma coletânea de artigos desenvolvido em homenagem à Authier-Revuz, com um volume representativo no que tange ao DR como “questão central do sujeito em relação a sua própria enunciação e aquela dos outros<sup>43</sup>” (BRANCA-ROSOFF *et al.* 2012, p.8), a escassez de pesquisa

---

<sup>43</sup> “à la question centrale du sujet dans son rapport à sa propre énonciation et à celle des autres” (BRANCA-ROSOFF *et al.* 2012, p.8).

com escreventes novatos parece permanecer. A obra citada contém somente um artigo com ênfase na relação do sujeito e o desenvolvimento do DR e narrativas ficcionais (BORÉ, 2012).

A incursão feita tenciona destacar que em uma reflexão acerca das formas de discurso reportado é necessário especificar seus elementos linguísticos caracterizando-os e relacionando-os ao gênero objeto de estudo bem como o canal em que se realiza, seja ele oral ou escrito. Em suma, as representações de suas formas assinalam formas complexas e que a depender da contextualização alargam a paleta representativa linguística. Como ocorre em Morcaccia (2004a) as “citações automáticas” de seu estudo, não releva o discurso reportado, mas contribuem para recriar as condições de conversação real nas mensagens eletrônicas, cujo suporte é marcado por características da escrita, do qual, notadamente o canal gráfico e os índices de interação diferem no tempo e espaço.

Nosso intuito é assegurar o mínimo de unidade no que diz respeito ao uso do DR em relação ao gênero referência do qual os alunos dispõem para criação. Antes, veremos uma breve discussão acerca da ficção e a função atribuída ao discurso reportado nos contos etiológicos.

### **3. 5 DR na ficção e a importância do diálogo para a criação da narrativa**

Como atribuir a uma narrativa um caráter ficcional? Essa é a reflexão básica que desencadeou estudos no campo da Narratologia e permitiu estabelecer distinções teóricas acerca do “autor”, “narrador” e “personagem” (GENETTE, 1991). Distante de abrir uma discussão em torno dessas noções é importante lembrar que elas permitem diferenciar a maneira que uma história é narrada. Daí remetermos à ficção como aquela que imita a realidade (HAMBURGER *apud* BORÉ, 2010). Essa premissa cunhada em Aristóteles incitou Boré a associar a noção de ficção à de criação. Para ela, o autor de ficção se baseia na realidade como matéria-prima, tal como o “artesão” fabrica e coloca em cena os personagens<sup>44</sup> (p. 41). Nesse sentido, a atividade de criação de ficção, pode reproduzir situações ou sentimentos que se assemelhariam aos da realidade. Em outras palavras, tal atividade por meio da linguagem veicula “mimésis”, isto é, representação e simulação de ações e acontecimentos imaginários, os quais servem para inventar histórias ou ao menos para transmitir histórias já inventadas.

---

<sup>44</sup> A autora faz uma extensa incursão teórica, articulando a ficção do ponto de vista da Narratologia e da Teoria da Enunciação. Tal leitura, permitiu o diálogo como modalidades da ficção. Ver capítulos 1-4 de Boré (2006).

É preciso especificar que a ficção, segundo Genette<sup>45</sup> (1991), possui dois modos de representação: o narrativo (*digésis*) e o dramático (*mimésis*). O primeiro corresponde ao narrador como sujeito da enunciação, àquele que guarda o monopólio do discurso sem ceder espaço ao personagem, ao passo que o segundo atua sobre o modo de representação e simulação de ações, esta característica está fortemente vinculada à ficção, visto que os personagens inventados tomam a fala, imitando a linguagem da conversação. Contudo, Boré (2010) exclui a hipótese de que a obra de ficção reproduziria falas provenientes de falas que já tiveram lugar. A partir das proposições de Hambuguer, Boré (2010) sublinha que representar o pensamento, percepções ou motivações de um personagem poderia acionar um modo de invenção, já que supõe daquele que escreve uma posição enunciativa.

O DR entendido como representação de um diálogo é um índice de construção de *récits scolaires* e funcionaria como “motor da invenção”. Este posicionamento, além de estabelecer uma abordagem didática para a escritura, permite à pesquisadora descrever um inventário complexo de formas linguísticas, os quais supõe representar “a expressão de um conteúdo dialógico interno pré-existente à construção dos personagens”<sup>46</sup> (BORÉ, 2010, p. 149).

A representação deste conteúdo pré-existente é justificada por Boré a partir da analogia que faz da noção de linguagem interior de Vygotsky. Ela, entendida como forma de enunciação, irrompe a partir de um obstáculo cognitivo e tem por função exteriorizar-se para tornar-se pensamento e raciocínio. Enquanto a fala exterior consiste na tradução do pensamento em palavras, a fala interior, ao contrário, “interioriza-se em pensamento” (VYGOTSKY, 2008, p. 164).

Se pensarmos na criação da produção textual como uma atividade cognitiva, podemos supor que transpor a trama narrativa em palavras e dar voz enunciativa a um personagem implica um desafio cognitivo notável. Dado que a ficção é característica constitutiva para o *récit*, aquele que escreve pode descentralizar o seu ponto de vista, o que necessariamente implica dar um centro de consciência de que o que diz não refere à sua perspectiva, mas a de um outro, o personagem (BORÉ, 2010).

---

<sup>45</sup> Em “Modalidades da ficção na escritura escolar” Boré (2010) dialoga com vários pesquisadores as contradições implicadas na concepção de narração tomada por Genette (1991, 1969). Para os propósitos de nossa pesquisa é suficiente destacar a distinção entre o que é da ordem da representação correspondente à construção do personagem e a fala a ele atribuída, bem como a identificação de focalização narrativa, isto é a quem pertence o discurso, se ao narrador ou ao personagem.

<sup>46</sup> “...l’expression d’un contenu dialogique interne préexistant à la construction de deux personnages”.

Desse modo, o diálogo, no amplo sentido de interlocução, é eleito como uma forma privilegiada de manifestação da fala do outro (BORÉ, 2010) e só pode ser assim compreendido na narrativa ficcional, ao considerar o cruzamento entre linguagem interior (VYGOTSKY, 2008) e dialogismo (BAKHTIN, 1998). Tendo por suporte este referencial teórico, a autora ressalta que a invenção da narrativa ficcional requer a representação de pensamentos e da linguagem do outro. Para ela, a capacidade ficcional tem por condição basear-se no outro, porque supõe imaginar as ações do outro, na medida em que se faz necessário que o aluno se desloque do “eu” para o “tu” o que, por sua vez, põe em evidência o “ele”, o dialogismo.

Ainda sobre a linguagem interior, Boré sinaliza que a escritura é entendida como ferramenta para externalizar o pensamento, favorecendo o desenvolvimento ficcional da história. Assim, sem adentrar na discussão acerca do que é real ou irreal em narrativas ficcionais, a pesquisadora destaca que “seu caráter fictício reside bem mais na posição enunciativa do sujeito da escritura”<sup>47</sup> (2010, p. 112), e esse caráter pode, ou não, dar margem ao personagem. É na inter-relação entre dialogismo e linguagem que “encontra-se posta a hipótese do diálogo no processo de invenção como traço ‘cristalizado’ de um dialogismo manifestado<sup>48</sup>” (op. cit., p. 150).

Nesta configuração, Boré analisa a representação de formas de DR e as categoriza como três formas distintas de dialogismo: dialogismo externo, que coloca em cenas as vozes de dois interlocutores a partir do locutor principal, diálogo direto representado, na qual os interlocutores falam diretamente, sem hierarquia de vozes e o diálogo interno representado, na qual o escrevente destaca os pensamentos de um personagem falando consigo mesmo.

É importante esclarecer que o conceito de língua por nós adotado a considera como fenômeno que captura o sujeito, por isso, seria inviável analisarmos o DR em termos de transição de uma “fala interior” para uma “fala exteriorizada”, como o faz Boré ao tecer uma análise pautada sobre o cruzamento de “linguagem interior” (Vygotsky) e “dialogismo” (Bakhtin). Distanciamos da concepção empirista de Vygotsky por ele compreender que anterior à internalização da linguagem a criança é pré-linguística. Fazer uma análise considerando este cruzamento, apontado por Boré, seria incompatível com a posição teórica e epistemológica que traçamos neste estudo, qual seja, a noção de alteridade e de língua como constitutiva do sujeito<sup>49</sup>. (AUTHIER- REVUZ, 2000).

<sup>47</sup> « leur caractère fictif réside plutôt dans la position énonciative du sujet de l’écriture ».

<sup>48</sup> « Ainsi se trouve posée l’hypothèse du statut du dialogue dans le processus d’invention comme trace ‘cristallisée’ d’un dialogisme manifesté ».

<sup>49</sup> A tese central de Vygotsky acerca do processo de internalização se assenta sobre o fato da linguagem ter uma função representacional através de situações empíricas, dadas pelas ações da criança sobre os objetos do mundo.

O conjunto de trabalhos de Boré (2004, 2006, 2010) no que diz respeito à essa particularidade em nada minimiza o percurso teórico e os apontamentos concernentes à ficção. Destacamos alguns aspectos que, para o estudo em curso, são essenciais.

- 1- Relação que se desenha entre a escritura e a ficção. A pesquisadora privilegia uma reflexão que coloca em destaque o escrevente e os recursos linguísticos observáveis para construir histórias ficcionais. Se considerarmos que a escritura testemunha a relação entre o escrevente e a alteridade, destacando tudo aquilo que é exterior, podemos pressupor que os recursos linguísticos são fonte de referência cultural para escritura. Neste sentido, o gênero referência e a forma em que o DR se apresenta é um importante elemento na constituição de alteridade para a criação da história.
- 2- O desdobramento da ficção é dado na medida em que a interlocução expressa nos diálogos requer a necessidade que ocorra o deslocamento do “eu” para o “tu”, mediada por “ele”. A materialização desta relação de alteridade estrutura e desencadeia a ficção, uma vez que o deslocamento permite a criação de falas de personagens.

### 3. 5. 1 O DR na esteira da ficção

Para um estudo de discurso reportado em situação escolar, faz-se necessário considerar a importância do diálogo interacional para a construção narrativa. Ainda que o estudo de Nordqvist (2001), não trabalhe com a apropriação e desenvolvimento do DR em dados escolares, o destaque a ele dado nesta seção é simplesmente por abordar a importância da interação na aquisição do DR no âmbito da aquisição oral. Ao analisar a fala direta e indireta usada por um grupo de 30 crianças suecas na idade de 18 meses a 4 anos, o pesquisador argumenta que suas formas são desenvolvidas paralelamente e emergem em função da intencionalidade que o adulto atribui à interação.

Essa afirmação assenta-se a partir da observação de atividades específicas, dentre elas citamos: a tarefa de brincar de faz de conta e a tarefa de contar uma história a partir de um livro de imagens de um sapo. Tais atividades colocaram em destaque os jogos interacionais, em que

---

O psicólogo nunca questionou o conhecimento da linguagem pressuposto pela noção de uso, em uma palavra, os efeitos que a língua tem sobre o sujeito não é objeto de análise, prevalecendo a ideia de divisões entre linguístico e pré-linguístico.

o adulto, mãe, chama à atenção da criança (2 anos) para o que é dito pelo personagem, exprimindo uma cláusula de enquadramento: “Mãe: O que os trols fizeram então?/Harry: Oi/ Mãe: Ele disse oi para eles?”), o que remete ao fato das crianças nesta faixa etária decretar em vez de enquadrar e narrar; e tornar evidente a constatação de que o discurso direto é a primeira forma a aparecer (cerca de 26 meses), seguida posteriormente de seu enquadramento com o uso do verbo *dicendi*, (28-30 meses de idade), e um pouco mais tarde (e não tão comum no uso) a forma indireta (35-36 meses).

Outro aspecto importante do jogo interacional é o faz de conta representado na encenação com bonecas ser um espaço frutífero para a manutenção do diálogo e brincadeira, encenados pela mãe e criança. Todavia, há situações em que a criança, Tea, utiliza o registro do diálogo inteiro para assinalar perspectivas distintas, ora utilizando um tom de voz sibilante, agudo, ora usando um tom de voz profundo e exagerado.

O enquadramento com o uso do verbo introdutor, acrescido de seu complemento em ordem direta foi encontrado nos dados dos dois casos longitudinais. Harry e Tea quando envolvidos com seus interlocutores usavam mais o DD emoldurado do que o discurso direto livre, sem introdução do verbo *dicendi*. A incidência maior do uso de DD com enquadramento no relato da história do sapo é justificada pelo autor dada sua frequência em livros e contos de fadas apresentados às crianças. “O fato de que os narradores de 3 anos, muitas vezes, enquadram suas citações indica, portanto, uma adaptação às condições comunicativas e uma consciência de que esse tipo de atividade requer uma explicitação verbal<sup>50</sup>”, (NORDQVIST, 2001, p. 64) permitindo a afirmação de que o uso do DD indica uma sensibilidade emergente ao gênero por volta dos 3 anos de idade.

Contudo, nos casos em que as crianças de 3 anos de idade utilizam o DD livre, elas não esclarecem a quem pertence o discurso, por exemplo, um narrador de história de sapo de 3 anos de idade exclama “jag ska leta !, 'Vou procurar [para o sapo]!’”, é difícil saber a quem refere o enunciado. Aqui fica suspensa a ambiguidade dado que não se sabe se jag, 'eu', corresponde ao narrador, ou se o narrador/criança pretende projetar o ato de fala para, por exemplo, o personagem na história. Tal ambiguidade referencial é consonante aos estudos de Boré (2006) para quem as crianças mais novas tendem a ter problemas para demarcar as fronteiras explícitas entre o discurso narrativo e o narrado.

---

<sup>50</sup> “The fact that the 3-year-old narrators often frame their quotes thus indicates an adaptation to the communicative conditions and an awareness that this type of activity requires verbal explicitness” (NORDQVIST, 2001, p. 60).

Do estudo exposto, o mais interessante a destacar é o papel da interação para a aquisição do DR no oral. Nesse sentido, não podemos deixar de estabelecer uma relação com os estudos que subsidiam a Psicologia Cognitiva e a Didática da Língua Escrita em fomentar a articulação de um quadro teórico que convoca a complexidade de apreensão da escritura. Isso porque, para nós, o processo de interação exerce um papel crucial em diferentes níveis:

- 1) o trabalho cooperativo é explorado sobre o aporte teórico da PC, permitindo que os alunos exerçam maior autonomia em relação à execução de suas tarefas, ao passo que essa visão de construtores ativos do conhecimento, favoreça não só o seu aprendizado como também as possibilidades de que as crianças aprendam com seus pares (DAIUTE, 1993; VASS, 2002 ).
- 2) As investigações que buscam analisar os processos de aprendizagem escolar sustentam seu trabalho na Didática da Língua Escrita por propiciar a reflexão acerca de como melhorar os processos de aprendizagem da escrita, na intenção de equacionar possíveis modelos para o ensino desta competência (BERNIÉ; JAUBERT, 2004). Isto implica a ideia de progressão da escritura e o seu reconhecimento como processo lento, longo e de prática intensiva (BARBEIRO; PEREIRA, 2007; (KELLOGG, 2008).

O que nós propomos com o trabalho de escritura a dois é a ênfase no fazer e no criar, isto é, nos procedimentos da escritura, bem como sua ação sob o processo. O encontro da díade, proporcionado pela interação e o seu diálogo, transforma a colaboração num instrumento de aprendizagem (BARBEIRO; PEREIRA, 2007). Em outras palavras, a riqueza da escrita colaborativa está na dinâmica interacional da negociação entre a díade e na possibilidade de interação entre o que escrever, para quem escrever e com que finalidade.

Assim posto, a situação de escritura colaborativa de um conto favorece a discussão acerca dos personagens, os tipos de ações e interações que a eles são atribuídas, a competência relativa à composição linguística e estrutural dos enunciados que formarão o texto, apresentação de propostas e argumentos, e, por que não dizer a capacidade de expressão mimética de encenação de falas de personagens - sendo elas manifestas por meio dos movimentos gestuais e corporais - passíveis ou não de serem transpostos do oral para sua configuração escrita.

Retomemos um pouco sobre a ficção de histórias em associação à representação de ações. Conforme já assinalado acima, a atividade de criação de ficção pode reproduzir situações ou sentimentos que se assemelhariam aos da realidade (BORÉ, 2010). Ao passo que representar remete a imitar, essa ação consiste tanto em contar (*diègèsis*, no sentido platônico), como

em apresentar os personagens em ato, ou seja, colocá-los em cena agindo e falando. Em outras palavras, é a *mimésis* platônica em pura representação dramática (GENETTE, 1979/2004).

Essa associação entre representação e imitação coloca em evidência uma importante questão conduzida pelos psicolinguistas do grupo de pesquisa de Gêneve e, posteriormente retomada por Boré (2010), em que se concebe a ficcionalização como

a capacidade do aluno de calcular as novas coordenadas sobre as quais se coloca o texto a ser produzido, associando-as ou dissociando-as do universo referencial que é o seu e o de implicação mais ou menos estreita que ele a toma enquanto agente<sup>51</sup> (BORÉ, 2010, p. 102).

A capacidade da qual fala Boré diz respeito à discriminação do texto a ser desenvolvido. Qualquer que seja a natureza do gênero a ser produzido, o valor da consigna servirá de operador ficcional, dado que ela coloca uma questão da qual a resposta esperada implica uma postura ficcional do sujeito, condição para criação do universo ficcional. Indo um pouco mais além, o caráter fictício depende da posição enunciativa assumida pelo sujeito.

Evidentemente, a consigna exerce um papel essencial para a ficção de narrativas, funcionando como dispositivo para criação. Partindo deste pressuposto, o DR, objeto linguístico nesta pesquisa, apresenta algum índice que caracterize uma relação de alteridade? Existe alguma relação entre as formas linguísticas apresentadas no gênero lido – contos etiológicos - e as formas apresentadas por escritores novatos no gênero escolar escrito?

Para avançarmos nessas questões é importante retomar que a alteridade funda a relação do sujeito falante com o mundo que o cerca (DUFOUR, 2000). Isso implica um “princípio unificador [...] em torno do qual se organiza o restante dos sujeitos” (p. 30), ou seja, a condição para entendermos esse funcionamento é o acesso a tudo aquilo que faz laço e unidade. Em outras palavras, o princípio organizador é dado pela figura do Outro, instância maior entendida aqui como referência simbólica, cujo ingresso dá-se apenas sob a forma de “ficcionalização”, constituída por meio da relação do sujeito com seus semelhantes (mãe, pai, família, professores) e representantes do funcionamento linguístico discursivo.

Quando escritores novatos estão diante da tarefa de inventar uma narrativa, torna-se imprescindível considerar o universo textual no qual pretendemos inseri-los. Compreendemos que as interações dialogais estabelecidas e convocadas a partir do repertório textual-linguístico

---

<sup>51</sup> « la capacité pour l' élève de calculer les nouvelles coordonnées sous lesquelles il place le texte à produire , en les associant ou les dissociant de l' univers référentiel qui est le sien et de l' implication plus ou moins étroite qu' il y prend en tant qu' agent ».

sinalizam um universo de linguagem do qual o escrevente participa ativamente, sobretudo, se o gênero esperado for potencialmente trabalhado enquanto prática de textualização.

Ao longo das últimas décadas, muito se tem discutido sobre a importância da literatura em sala de aula no ensino de língua materna na escola elementar. Os documentos curriculares oficiais partem de uma concepção de ensino de língua que entende o texto como unidade de ensino e a leitura como matéria-prima para a escrita (BRASIL, 2007; GERALDI, 1997), na medida em que o texto literário funcionaria como modelo para o que e o como escrever. Esses documentos defendem a necessária circulação de gêneros literários oferecidos para leitura como ponto de partida de um projeto de escritura. Essa orientação já era uma prerrogativa muito discutida no ensino de língua em outros países (BORÉ, 2010) e destaca um posicionamento situado nos mecanismos socioenunciativos e, mais amplamente, nos de interação verbal.

Tais exortações didáticas traz a necessidade de entendermos de que modo estas práticas interferem no processo de escritura em sala de aula, sobretudo, em escreventes novatos que estão apropriando-se da língua materna. Neste sentido, cabe questionar o papel do gênero e as variações que podem ser desencadeadas a partir de um suporte didático oferecido pelo professor, o que implica necessariamente o papel do outro como elemento constitutivo do processo de escritura.

A reflexão envolvendo o papel do outro no ensino de língua é associada à noção de alteridade, uma vez que esta última funda a relação do sujeito *falante* (DUFOUR, 2000) com o mundo que o cerca. O mundo ao qual fazemos referência é o universo letrado, acessível a partir da interação verbal e suas práticas que irão, via transmissão, repetição e circulação, constituir tanto a memória do objeto (AMORIM, 2009), quanto a memória do aluno-escrevente (CALIL, 2012a; CALIL, AMORIM, LIRA, 2013).

Em função desta valorização da literatura ao aprendizado, o presente estudo discutirá a apropriação do discurso reportado em processos de escritura de um gênero específico, a saber, os contos etiológicos.

#### 4. DISCURSO REPORTADO EM NARRATIVAS: DOS CONTOS ETIOLÓGICOS AO CONTEXTO ESCOLAR

Preste atenção aos gestos, à expressão do rosto, ao olhar e à voz encantadora do contador [...]. Não se limite apenas a ler ou a ouvir. Vibre intensamente com as histórias como se fizesse parte da atenta plateia. Aprecie os contos que explicam a origem do comportamento de determinados habitantes da floresta. Depois, leia as histórias em voz alta e tente reproduzir o andar e os diálogos travados pelos incríveis personagens. Afinal, as histórias, principalmente na África, foram feitas para serem contadas e recontadas. (BARBOSA, 2009, p. 5)<sup>52</sup>

Partindo da hipótese lançada por Boré (2006) de que o DR é o motor da invenção, tal observação levanta a seguinte questão: o DR apresenta algum índice que caracterize uma relação de alteridade neste funcionamento linguístico ao qual o sujeito está submetido? Vejamos como linguisticamente as formas de DR são destacadas nos contos etiológicos, gênero referência para a escritura dos alunos da pesquisa em tela.

Especificamos que quando falamos de formas linguísticas fazemos a referência à fala do personagem, enquanto uma situação de enunciação. Por retomar os termos de Genette (1972) no modo narrativo (diègèsis), o narrador é o sujeito da enunciação, no plano dramático e expressivo (mimèsis) o sujeito da enunciação é o (s) personagem (ns).

Propomos tratar o DR a partir de um gênero particular, os contos etiológicos. Por ser um gênero escolar relacionado às lendas e aos mitos indígenas e africanos, esses contos remetem ao porquê das coisas, da fauna e da flora e trazem explicações fantasiosas, lúdicas, de aspectos do mundo real. Conhecidos como “contos de origem”, os contos são compostos por enredos curtos e revelam em sua composição um caráter inventivo de cunho elucidativo. Dar explicações do porquê das coisas serem como são é envolver elementos do mundo real/cotidiano e da fantasia.

Histórias populares da Literatura oral, das lendas folclóricas e dos enredos que resgatam a dimensão antropológica cultural de um povo, como os contos indígenas e os contos africanos, alimentam este gênero, cujo princípio básico é a associação entre a sabedoria popular e o imaginário. Explicar a origem das coisas é inserir na narrativa um tempo de outrora, distante do nosso cotidiano, mas que não deixa de pautar-se neste para fundamentar aquele.

---

<sup>52</sup> Nota dos autores do livro BARBOSA, R. A. **Histórias Africanas para contar e recontar**. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

O fato de este gênero ter uma particularidade intrínseca que lhe permite uma identificação imediata, a partir dos títulos interrogativos “Como” e “Por que” e demandar uma explicação à uma realidade constatável (BARGETON, 2005-2006), possui nele mesmo um objetivo maior que é resolutivo. É importante notar que os contos africanos, bem como os contos indígenas e as lendas folclóricas, frequentemente apresentam estruturas sintáticas que marcam uma anterioridade por meio de uma locução adverbial ou preposição temporal como: “No tempo de muito antigamente”, “há muito tempo”, “houve uma época”. Essa anterioridade imaginária é definida em função de um estado atual, uma realidade como: “Desde esse dia”, “por causa de”, “é por isso”, “daí em diante”. À medida que o enredo e a trama narrativa ganham forma, temos a passagem de um estado ao outro, graças a uma explicação sob a forma imaginária. É na oposição entre o “antes” e o “depois” que as lendas folclóricas, histórias mitológicas, contos africanos e indígenas são agrupados e caracterizados enquanto contos etiológicos<sup>53</sup>.

A lenda popular “A vitória-régia” (LISBOA, 2002) é um bom exemplo para explicar o porquê da planta aquática, elemento real da natureza, ser considerada uma estrela das águas e ter suas longas pétalas abertas à luz da lua. Essa lenda, assim como outros contos “Porque os cachorros não gostam dos gatos”, “Porque o mar é salgado”, “Como surgiu o mundo e quase tudo que tem nele”, possuem como ponto comum a ficção. É ela, a ficção, associada aos aspectos do mundo real que corporificam e dão vida ao imaginário. Animais ganham vozes, objetos e elementos da natureza são personificados e o caráter lúdico ganha espaço. Além disso, os enredos curtos apresentam poucos personagens que, geralmente, dialogam entre si. É a representação do diálogo dos personagens que queremos evidenciar neste tópico.

Lembremos que o esquema de representação do DR, tal qual propõe Authier (1992, 1993), caracteriza-se como a retomada do discurso do outro, isto é, ele provém de um ato de fala proferido por um terceiro e reportado pelo locutor/enunciador. A literatura especializada reconhece atualmente quatro tipos básicos de ocorrência: discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre e discurso narrativizado.

Os critérios formais do DR são identificados por diferentes estruturas gramaticais, sinais gráficos e de pontuação, pelos usos de elementos dêiticos (como pronomes e advérbios), de verbos que indicam um ato de fala: disse, contou, falou, questionou, gritou, cantou,

---

<sup>53</sup> As lendas folclóricas e histórias mitológicas são narrativas que, em essência, permeiam as histórias dos povos, ancorados em um espaço de tempo bem definido.

sussurrou, pensou, desejou, etc. Podemos descrevê-lo como segmento do discurso, no qual o enunciador/narrador narra e expõe uma “fala”, atribuída a uma situação de enunciação que aquela do seu discurso. Para tanto, se faz necessário a observação de formas recorrentes apresentadas no texto escrito, bem como também, esquadrihar os diferentes ângulos pelos quais a história é narrada.

Para compreender melhor, tomemos as histórias propostas como atividades de leitura e interpretação de texto, às quais, os alunos foram apresentadas, e paralelamente, observemos de qual perspectiva a história é narrada.

**Figura 3 – Conto: Como surgiram os morcegos**



Fonte: ZATS, L; ABREU, G. Como surgiram os morcegos. In: **De onde tudo surgiu e como tudo começou (Tudo, tudo mesmo!)**. São Paulo: Moderna, 2010.

No geral, os contos possuem entre três a quatro páginas por história. A imagem acima ilustra o conto que explica o surgimento dos morcegos. Se observamos o aspecto da diagramação e sua legibilidade, logo percebemos que não há hierarquia tipográfica entre os enunciados que sinalizam a fala em discurso direto como mudança de linha, o uso de travessões e aspas<sup>54</sup>. A ausência desses recursos gráficos visuais destaca a ausência de falas de personagens

<sup>54</sup> Evidentemente, a apresentação gráfica do DR, não se reduz a uma ordem gráfico visual com apresentação de sinais de pontuação como as aspas e travessão ou a mudança de linha. Representantes da Literatura clássica portuguesa e brasileira como José Saramago, Graciliano Ramos e Guimarães Rosa, para citar alguns, possuem estilos de escritura singulares. Contudo, em termos de estilo e composição o DD nos contos etiológicos compõe características de ordem canônica com apresentação introdutória do personagem atribuída pelo narrador e marcado graficamente por sinais de pontuação ou mudança de linha.

em sua ordem direta. Esse é um ponto importante, já que a presença de personagens poderia implicar no diálogo na narrativa.

O conto propõe-se a explicar o surgimento dos morcegos e assim o faz. Contudo, em termos de estrutura narrativa, esse é um tipo de conto que não se apoia na representação da voz do personagem para dar certa ilusão de “mimése”, mas no simples fato de mencionar um ato de linguagem e que de fato houve uma interação comunicativa. Observemos como isso ocorre no trecho a seguir:

[...] o camundongo, que estava muito cansado, **perguntou se podia ficar abrigado em sua toca por alguns dias.**

A andorinha tinha enviuvado recentemente **e aceitou de bom grado o pedido.** (ZATZ; ABREU, 2010, p. 23).

O enredo conta a história de um camundongo perdido que, ao conhecer uma andorinha aproveitou a oportunidade para pedir acolhida em sua casa. Podemos notar que a interação comunicativa é dada através do enunciado do narrador. Em “o camundongo, que estava muito cansado, perguntou se podia ficar abrigado em sua toca por alguns dias” a fala do personagem é expressa na 3ª pessoa do singular sob a forma indireta. Isso é facilmente identificado pelo uso do verbo *dicendi* “perguntar” acrescido de seu complemento. Em resposta, o narrador destaca a aceitação da personagem andorinha, sem deixar claro como tal enunciado poderia ser representado em sua fala. O que sabemos apenas é que a personagem atendeu ao pedido do camundongo de forma satisfatória. Podemos delimitar o enunciado correspondente ao camundongo na forma DI e o enunciado correspondente à Andorinha como DN.

Todavia, alguns cuidados são necessários quando tentamos delimitar o que corresponde à diferenciação de categorias:

Lembremos que o enunciado referente à aceitação da Andorinha, resumido e interpretado pelo narrador, expressa então o diálogo a uma forma reduzida, a um simples fato enunciativo, ou seja, tratado como acontecimento discursivo integrado à narração.

Do ponto de vista da atribuição do discurso ele permite “que um discurso (oral, escritural, gestual) tenha lugar, sem dar existência efetiva ao discurso citado<sup>55</sup>” (ROSIER, 2008, p. 105). Essa categoria denota um grande número de verbos que contém semantismos próprios convocando fala, pensamentos, opiniões, através de verbos como, aquiescer, anuir, consentir, insultar, confessar, negar, recusar, telefonar, lamentar, contar, protestar ou ainda por meio de

<sup>55</sup> “qu’un discours (oral, scriptural, gestique) a eu lieu, sans donner d’existence effective au discours cité.” (ROSIER, 2008, p. 105).

expressões como “lançar injúrias”, “dar um oi”, “dar um alô”, “mentir”, “contar bobagens”, “contar lorota”, “dizer nada com nada”, “colocou tudo para fora”, “despejou o que lhe incomodava”, “desabafou” ou sintagmas nominais como: “um rumor”, “um sermão”, “uma conversa”, “um diálogo”. Todavia, há casos em que o uso dos verbos nem sempre são desenvolvidos de forma explícita.

O DN pode comportar o acontecimento enunciativo numa forma nominal ou infinitiva é o caso de:

- (2) a. Elle a demandé la permission de sortir / Ela pediu a permissão para sair.  
 b. Elle a demandé à sortir / Ela pediu para sair.

Os enunciados acima abrangem o acontecimento de emissão de falas, os quais são resumidos e interpretados por quem os enunciam. Em correlação aos exemplos citados, Jonasson (2003) expõe alguns variantes em (3) e (4):

- (3) a. Elle a demandé : “Est-ce que je peux sortir ? ”/ Ela perguntou: “Eu posso sair?”  
 b. Elle a demandé si elle pouvait sortir. / Ela perguntou se ela poderia sair.  
 (4) Elle a posé une question. / Ela colocou uma questão.

Conforme podemos observar em (3a e b), há a apresentação da fala de “elle/ela” introduzida pelo verbo *dicendi* “demander/ pedir” e reportada sob a forma de DD e de DI, respectivamente. Contudo, no enunciado (4) há uma forma de apresentação ainda mais reduzida do que aquela apresentada em (2). “Ela colocou uma questão” não explicita o questionamento, seu valor ilocutório do “dizer” indica um tipo de ato enunciativo sem a especificação de seu conteúdo. Esse é um exemplo de DN, cujo estado puro, é reduzido à descrição de acontecimento, designadamente, o “sumário diegético” (GENETTE, 1983). No segundo exemplo, temos a especificação do conteúdo “permissão para sair”, analisado por Jonasson (2003), seguindo a perspectiva de Genette (1983), como “sumário menos diegético”.

Vejamos detalhadamente as categorias do DR a partir do conto etiológico “O fedor do gambá”.

No tempo de muito antigamente, quando a lua ainda era a rainha do mundo e procurava reinar com justiça, **existia um animal que gostava muito de se gabar.**

Era o gambá. **Ele mentia que era uma beleza!**

Certa vez, **falou que dormia de dia porque podia.**

**Não era um pobre coitado que nem todos os outros animais, que se esfalfavam sem parar à procura de comida do momento em que o sol se levantava até a hora em que ele se punha.**

**Disse:**

**- Eu tenho poderes mágicos, basta estalar os dedos e, ploft, a comida aparece!**  
(ZATZ; ABREU, 2010, p. 19)

Logo no início desse conto etiológico, podemos identificar 3 formas de DR comumente presente neste gênero textual. A primeira forma é o Discurso Narrativizado, expresso no enunciado do narrador “Existia um animal que gostava muito de se gabar”. O enunciado apresenta um traço semântico do “dizer” do personagem (Gambá), através do uso do verbo “gabar”. Esse enunciado não só indica que o personagem falou algo, mas sugere também que o que ele falou não era verdade. Isto é, o narrador usou um verbo pronominal de elocução (se gabar), indicando um ato de fala do personagem. Ao mesmo tempo, esse verbo guarda o valor de “ter contado vantagens de si mesmo”.

Na segunda parte do enunciado, “ele mentia que era uma beleza! ” o verbo “mentir”, usado pelo narrador, indica que o personagem “falava” mentiras. Na sequência, temos o clássico discurso indireto, destacado pelo verbo introdutor “falou”, acrescido do subordinante “que” e seguido de sua fala reportada indiretamente: “[ele] falou que dormia de dia porque podia...”

Por fim, o narrador introduz diretamente a fala do personagem, usando o verbo de fala “disse” e os sinais de pontuação (dois pontos e travessão): “Disse: - Eu tenho poderes mágicos, basta estalar os dedos e, ploft, a comida aparece! ”

Notem que o enunciado está na 1ª pessoa do singular acrescido à desinência verbal no presente do indicativo marcando o momento de representação da cena. Lançamos mão à analogia da fotografia ou “instante congelado”, uma vez que a trama narrativa dos contos etiológicos possui um narrador que gere e organiza os acontecimentos narrados. Há uma alternância entre os “dizeres” representados pelo contador/narrador e o ponto de vista do personagem, este último põe em destaque um “mise en scène”, evidenciando uma encenação direta, à qual, permite uma interpretação de que àquela fala seria real, dita pelo personagem. Teríamos neste enunciado um certo grau de *mimésis* que preside à sua reprodução. Reis (1988), partindo dos estudos de Genette (1972), postula que o narrador cede a palavra aos personagens optando pela forma mais mimética de representação, na qual o personagem é o sujeito da enunciação.

Outra forma reconhecida pela Literatura, contudo, pouco frequente nos contos etiológicos é o DIL. Essa categoria

salienta um ‘falar em conjunto’ por meio de duas vozes, reportante e reportado, que, sem a hierarquização da modalização, aparece como um modo original de

representação de um outro discurso, cuja forma é fundamentalmente bivocal<sup>56</sup>. (AUTHIER-REVUZ, 2001, p. 201)

Notem que o DIL possui uma liberdade semântica, cuja característica bivocal é por natureza ambígua. Em “A pele nova da mulher velha” (LISBOA, 2010), os pensamentos da personagem são atribuídos ao narrador, uma vez que ele os relata a partir da 3ª pessoa do discurso “ela” e do verbo *setiende* “achar” (“continuou achando”). No último período, entretanto, a interrogação “Como encontrá-las?” não é nem uma forma de discurso indireto, nem uma forma narrativizada, e sim o discurso indireto livre. Aqui há uma construção de DR híbrido, cujo efeito é a manutenção da fala direta da personagem inserida na voz do narrador.

Pelos excertos citados, vemos uma variedade de verbos correspondentes a atos de enunciação, cuja implicação não necessariamente está na ordem do simulacro de um diálogo entre personagens. No conjunto dos contos etiológicos, aos quais os alunos foram submetidos à leitura<sup>57</sup>, podemos apontar a presença de uma variação citacional caracterizada em função do léxico verbal. Em outras palavras, dentre os verbos apresentados nos contos estão aqueles que descrevem um ato enunciativo correspondente a fala de personagem, mas que não indicam claramente o diálogo entre personagens.

Delaveau (1988) ao classificar o uso de verbos, estabeleceu como critério aqueles que poderiam aparecer tanto na introdução de um DI, como na fórmula inicial e na fórmula de incisa de um DD. Para a autora “a única classificação mais fina que pode-se dar a este conjunto de verbos repousa sobre os critérios semânticos<sup>58</sup>” (DELAVEAU, 1988, p. 127). Havendo uma diferença entre o que se diz – o discurso reportado - e o como se diz – o verbo introdutor.

Há variantes lexicais que exprimem o tom, indicando a força da voz em verbos como: gritar, clamar e murmurar, bem como há verbos relacionados ao caráter argumentativo e explicativo, sendo eles: acrescentar, conceder, concluir, declarar, explicar, observar, contar. Esses verbos exprimem o lugar que ocupam nas falas citadas em uma argumentação ou em um diálogo. Outros verbos exprimem de forma explícita um “ato de comunicação” - advertir, confessar, aconselhar, perguntar, pedir, prevenir, recomendar, propor, responder, dentre outros -, implicando a presença de um interlocutor a quem dirige seu discurso comunicativo.

<sup>56</sup> “relève d’un ‘parler ensemble’ pour le deux voix, rapporteur et rapporté, qui, sans la hiérarchisation de la modalisation, apparaît comme un mode original de représentation d’un discours autre, celui d’une forme foncièrement bivocale” (AUTHIER-REVUZ, 2001, p. 201).

<sup>57</sup> Ver quadro número 3, indicado no capítulo 3.

<sup>58</sup> “[...] le seul classement plus fin que l’on puisse donner de cet ensemble de verbes repose sur des critères sémantiques” (DELAVEAU, 1998, p. 127).

Vale destacar o lugar da tipologia citacional, sugeridas pela polissemia verbal, bem como o contexto implicado na escolha lexical. A classificação feita por Mourad e Desclés (2004) baseada na identificação semântica de verbos que exprimem exclamação, declaração, argumentação, denúncia, proposição, opinião, reclamação e conclusão permite um alargamento lexical dos introdutores verbais tomando como base seus sinônimos.

Todavia, os autores salientam que nem todos os sinônimos introduzem necessariamente uma citação, mas pode transmitir uma mensagem sem intervenção explícita do verbo “*dicendi*”. Daí a importância do contexto linguístico ser essencial no que concerne à modificação do sentido que afeta o verbo. Por exemplo, “lancer/lançar” sempre será identificado como verbo de movimento, mas segundo seu contexto e índices linguísticos é possível atribuir diferentes significações. Assim “As crianças lançaram pedras no inimigo<sup>59</sup>” é diferente de “O sistema de base custou em torno de 210 milhões de francos” **lançou Dominique Brutin**, diretor geral adjunto da SBF<sup>60</sup> (MOURAD; DESCLÉS, 2004, p. 402).

Nosso interesse reside em investigar se os alunos, leitores desse gênero, apresentam essas formas de DR em seus manuscritos e analisar a gênese dessas formas reportadas em situações reais de produção textual dentro da sala de aula. Vejamos alguns estudos que tomam o DR como unidade de análise em gêneros escolares escritos.

#### 4.1 A fala de personagens em narrativas inventadas por escreventes novatos

Muitos trabalhos têm eleito o DR como objeto de estudo em textos escritos por escreventes novatos<sup>61</sup>, como Boré (2004, 2010, 2011), Plane *et al* (2013), Ferreiro e Moreira (1996), Ferreiro e Siro (2010), Bosco Figueiredo (1998), Deschildt (2003), Bessonnat (1994).

<sup>59</sup> “Les enfants ont lancé des pierres contre l’ennemie”. (MOURAD; DESCLÉS, 2004, p. 402)

<sup>60</sup> “Le système de base a coûté environ 210 millions de francs” **lance Dominique Brutin**, directeur général adjoint de la SBF”. (MOURAD; DESCLÉS, 2004, p. 402).

<sup>61</sup>Convém lembrar o trabalho pioneiro de Perroni (1992). Apesar de seu trabalho focar em narrativas orais e não em textos escritos, seu trabalho é digno de atenção, visto que a análise da estrutura narrativa em geral encontrava-se num quadro teórico cognitivista. Afastando-se desta área, a pesquisadora focaliza o processo e não o produto, valorizando aquilo que não era passível de higienização ou homogeneização, nos dados colhidos. Perroni (1992) em estudo longitudinal analisa narrativas de duas crianças de classe média na faixa etária de 2 a 5 anos e observa a presença de elementos incorporados nas narrativas das meninas, oriundos de histórias tradicionais, da fala do adulto ou de relatos de situações cotidianas. Explorando o que este processo revela, Perroni faz referência aos chamados “jogos de contar” (construções conjuntas de narrativas), onde o adulto faz perguntas que possam favorecer o surgimento de uma narrativa, ou interpreta os enunciados da criança fazendo com que parte deles seja uma narrativa. Observando eventos de discurso direto e indireto a autora postula que “[...] tentativas de construção de discursos indiretos precedem outras de direto [...]” (PERRONI, p. 131, 1992).

Mesmo partindo de perspectivas teóricas e abordagens metodológicas distintas, o interesse por este objeto é justificado, de modo geral, por três aspectos:

- a) escolha de gêneros textuais escolares relacionados à narrativa ficcional;
- b) algumas formas de DR (discurso direto e discurso indireto) fazem parte dos conteúdos de ensino deste nível de escolaridade;
- c) a complexidade e articulação dos aspectos linguísticos, semânticos, discursivos, textuais e gráficos relacionados à mudança de planos enunciativos (sobretudo aqueles envolvendo a passagem da voz do narrador para a voz de personagens e vice-versa).

Outros dois pontos comuns à grande maioria dos trabalhos sobre as formas de representação do DR em textos de escolares referem-se à escolha da materialidade textual a ser estudada. Eles investigam as ocorrências de DR em:

- a) produtos acabados escritos pelos alunos (ainda que seja em suas diferentes versões) (BORÉ, 2004a, 2004b; 2006; DIESHIELD, 2003);
- b) produtos escritos a partir de textos já conhecidos (ou seja, os alunos reescrevem ou continuam um texto dado com personagens pré-definidos ou inventam uma narrativa ficcional a partir de ilustrações) (FERREIRO; MOREIRA, 1996; BORÉ, 2010).

Dentre eles, destacamos especificamente os estudos sobre o DR em narrativas de ficção desenvolvidos por Boré (2004a, 2004b, 2006, 2010). Ao analisar como alunos de 9 anos constroem o DR, a pesquisadora destacou a complexidade de suas heterogêneas formas de manifestação. Seu trabalho analisou os traços de invenção sugeridos nas versões sucessivas de um manuscrito, os quais, segundo a autora, põem em relevo as engrenagens da enunciação. Entre o rascunho (*brouillon*) e a cópia, as variadas modificações, sejam elas de demarcação sintática ou tipográficas, esbarram nas fronteiras entre discurso citante e discurso citado.

Mesmo com uma orientação precisa e específica de imaginar a sequência da história a partir da perspectiva do “spectateur-narrateur/espectador-narrador” (Boré, 2006), a continuidade da história não se sustenta em uma única posição enunciativa. Para ilustrar, na 1ª versão de uma das produções analisadas pela autora, o caminho escolhido pelo escrevente destaca um núcleo diegético que contextualiza a história apresentando os personagens “então

**Jeanne et Thomas**” e “**mais duas crianças**”<sup>62</sup>). Contudo, o restante da história oscila entre 1ª pessoa do singular e plural, ou seja, a partir da perspectiva dos personagens Jeanne e Thomas “‘De repente’, escutamos uma música **meu irmão e eu** entendemos que o casamento ia acontecer **nós ficamos** até o fim”<sup>63</sup>. A pesquisadora destaca o fato do aluno não atender à consigna: “na qual o narrador deve ser ele mesmo o escritor, sem que o ‘eu’ ou o ‘nós’ seja confundido com aquele dos personagens nem com aquele do aluno”<sup>64</sup> (BORE, 2006, p. 55). Ela atesta ainda para o fato de “as fronteiras entre o discurso e o contar terminam por se misturar”<sup>65</sup>.” (Ibidem p. 51).

A reescritura desenvolvida a partir de uma *séance reflexive*, revelou a alteração do pronome em 1ª pessoa do plural para “ele”, segundo Boré, essa alteração se deu a partir da interferência do professor<sup>66</sup>. Porém, em “ficamos até o fim. As palavras nos olhou de modo bizarro”<sup>67</sup>, o pronome “nós” referente à “as palavras” persiste no enunciado. É importante especificar que a análise não apresenta o que se passou durante a inscrição do “eu”, bem como o que professor disse como interferência para sua alteração.

Ainda sobre as formas de DR em manuscritos escolares, Boré em estudo posterior (2010)<sup>68</sup>, apontou para a identificação de três categorias: (I) o dialogismo externo representado, que coloca em cenas as vozes de dois interlocutores a partir do locutor principal; (II) o diálogo direto representado, na qual os interlocutores falam diretamente, sem hierarquia de vozes; e (III) o dialogismo interno representado, na qual o escrevente destaca os pensamentos de um personagem falando consigo mesmo. Destacamos a 2ª categoria, cuja representação direta de vozes de personagens é apresentada sem hierarquização de vozes e indicado apenas pelo uso da alínea.

Os elementos dêiticos representados (pronomes) e nomes próprios, assim como os tempos verbais são alternados na interlocução sem uma transição contextual de uma voz à outra por parte do narrador-locutor. Se no oral a mudança de entonação caracteriza o DD, evidenciando um jogo de “faire semblant/fazer semelhante”, na representação escrita, sua organização própria com apresentação de personagens e verbo introdutor não se faz presente.

<sup>62</sup> “alors **Jeanne et Thomas**” et “**plus des deux enfants**”.

<sup>63</sup> “ ‘Soudain’, on entendit une musique **mon frère et moi** comprit que le mariage aller s’accoler **nous restont** jusqu’à la fin”.

<sup>64</sup> “dans laquelle le narrateur doit être le scripteur lui-même, sans que le ‘je’ ou le ‘nous’ soit confondu avec celui des personnages ni avec celui de l’élève” (BORE, 2006, p. 55).

<sup>65</sup> “ les frontières entre discours et récit finissent par se brouiller ” (Ibidem p. 51).

<sup>66</sup> O corpus foi constituído por duas sessões de escritura e uma reescritura. Cada etapa foi filmada e transcrita integralmente. Contudo, a análise baseou-se tão somente na produção escrita, embora a pesquisadora mencione a interferência do professor ser a razão pela qual o aluno modifique o referente da narração na 2ª etapa.

<sup>67</sup> “ restont jusqu’à la fin. Les mots nous regarder très bizarrement ”.

<sup>68</sup> O dado em questão foi escrito por uma aluna de 9 anos (CM1), no dia 11/01/2008, a partir de uma solicitação de continuidade de escritura do conto “A Bela e a Fera” (BORÉ, 2010).

Isso ocorre quando uma aluna de 9 anos ao dar continuidade ao conto “A Bela e a Fera” - proposta como produção textual - apresenta uma série de enunciados de personagens que intercalam réplicas, cuja representação escrita é atestada por turnos de fala de personagens indicados nos enunciados “Nós iremos papai, prometemos!” “Você vem Bela nós iremos te mostrar algo<sup>69</sup>” (linhas 12 e 13). Contudo, apesar da história ser transcrita majoritariamente sob a ordem direta, o seguimento da história coloca em evidência um narrador que não está excluído da esfera locutória e discursiva, a qual pertence aos personagens como ocorre em “Mas as 2 irmãs, a levaram para a floresta e a abandonaram por lá” (linha 14) e “pois elas queriam dinheiro para ser novamente rica [...]” (linha 15<sup>70</sup>).

Ao destacar que o conector “mas” retoma por anáfora as falas precedentes ao DD do personagem e enfatizar que a fala ‘nós iremos te mostrar algo’ é falsa, dado que as irmãs arquitetavam outro plano, Boré evidencia que a denegação é implicitamente dialógica. O enunciado “pois elas queriam dinheiro para ser novamente rica” (linha 15) refere-se ao contexto diegético desenhado pela figura do narrador e recupera a razão pela qual as irmãs a levaram para floresta e a abandonaram. Ela destaca o fato do conector “pois” testemunhar um dialogismo que circula entre duas situações de enunciação distintas: entre a narração diegética e a quem se endereça o narratário extradiegético (leitor), de um lado o autodiálogo (presentificado pelo narrador-locutor com seu próprio discurso) e o discurso representado.

Segundo a autora, os traços do dialogismo parecem ser significativos de um trabalho cognitivo em curso para elaboração da ficção. Ou seja, a aluna passa do universo diegético ao universo extradiegético sem poder ainda os distinguir claramente por meio do uso de signos linguísticos apropriados.

Gerir esse universo discursivo de ficção parece ser uma questão já apontada por Vinson (1990) em “Escrever um diálogo de ficção”. Embora a pesquisadora destaque o fato do diálogo fazer parte da escritura representativa de como os alunos concebem a narrativa, é necessário desenvolver um trabalho preparatório de escritura com exercícios modulares para compreensão de seu emprego. É isso o que faz a pesquisadora ao propor aos alunos do sixième, na França, 1º ano do colégio (11-12 anos), a escreverem a aventura do “Clube dos cinco<sup>71</sup>” de Enid Blyton, com ambientação no Vénissieux, mais precisamente no bairro onde os alunos vivem.

A proposta seguia uma ordenação sistematizada de leitura da obra, elaboração de uma

<sup>69</sup> “On s’emmerat papa promie!” “Tu viens Belle nous allons te montres quelque chose”.

<sup>70</sup> “Mais les 2 soeurs, l’emmène dans la forêt et l’abandonne làbàs [là-bas], (linha 14) e “car eles veulent l’argent pour etre de nouveause riche [...]” (linha 15)

<sup>71</sup> O diálogo no romance de Enid Blyton é um modo de escritura dominante, razão pela qual este romance ter sido escolhido para o desenvolvimento do trabalho com produção.

tabela contendo a sinopse da história, com destaque para as etapas nela apresentadas, além da discussão sobre dar ou não voz aos personagens na história criada. Esse tipo de observação permitiu a professora intervenções como por exemplo, colocar a turma para ouvir uma conversação, em sua riqueza de hesitações, repetições e frases inacabadas, e, lançar como discussão aos alunos a comparação entre a conversação e a representação do diálogo concernente a escrita. Mesmo a turma sendo unânime em reconhecer o fato do que está posto no oral não possuir a mesma forma de representação de ordem escrita, sua forma de representar na escrita indica confusão entre falas reportadas e falas ditas. Isto ocorre porque a função da demarcação estrita entre diálogo e narração, bem como sua construção não foi suficientemente apreendida (VINSON, 1990). Daí o exercício modular com ênfase nas noções de discurso direto e indireto, para que os alunos antes da reescritura façam um retorno sobre os enunciados postos em jogo na narrativa.

Em Ferreiro, Pontecorvo e Moreira (1996) o estudo comparativo<sup>72</sup> em três línguas referente a reescritura do tradicional conto “Chapeuzinho Vermelho” impunha condições mínimas de escritura tais como, a presença dos personagens Chapeuzinho, sua vovó e o lobo e a ausência de elementos tradicionais advindos de outros contos. Esse estudo concerne apenas a relação entre o DD e a pontuação e apresentou pares homogêneos como o uso de aspas duplas, travessões de abertura e fechamento do DD, bem como, letras maiúsculas, entrada direta inicial e entrada posposta ao fechar o episódio<sup>73</sup>.

É importante assinalar que o fato de os alunos considerarem certos aspectos da história em que interagem sempre dois interlocutores, favorece a emergência do DD, sobretudo, pelo fato das crianças terem como apoio estruturas sintáticas já cristalizadas referente a estrutura a ser utilizada. O que queremos dizer é que a proposta de reescrita de um conto tradicional, centrada em eventos e situações interacionais entre personagens, tais como, a mãe enviando Chapeuzinho ao bosque, o encontro de Chapeuzinho e o lobo no bosque, encontro de Chapeuzinho com o lobo disfarçado de avó, fornece certas características estruturais da história a ser reproduzida. As entonações decorrentes da interação destes eventos permitem à criança apoiar-se naquilo que é conhecido em termos de diálogo e materializar a estrutura linguística, cuja marca é explícita através dos determinados sinais de pontuação, como interrogação e

<sup>72</sup> A análise comparativa se efetuou sobre os textos produzidos por crianças de 2ª e 3ª série.

<sup>73</sup> Dentre as variáveis identificadas neste corpus, a entrada posposta, mencionada pelo falante (personagem), está diretamente relacionada ao aumento na quantidade e variedade da pontuação. Contudo, os pesquisadores assinalam que a presença de DD não garante a pontuação, fato justificado e comprovado, a partir da amostra do México. As ocorrências nesse corpus apresentam-se quase exclusivamente em forma de diálogo e sem nenhuma pontuação.

exclamação. Tal proposta e os resultados por eles indicados não podem ser generalizados, dada a especificidade metodológica deste estudo.

Doquet-Lacoste (2007), utilizando um software<sup>74</sup> que permite armazenar todas as operações da escrita, restituindo-as cronologicamente, recupera a dimensão do tempo e cada momento de pausa efetuado a partir de suas correções ortográficas e ajustes de pontuação. Esse procedimento analítico conserva no tempo e espaço os retornos, as reformulações indicando reflexões metalinguísticas sobre o texto em vias de se fazer. Ao atestar os elementos intertextuais e os efeitos de sua integração no texto do ponto de vista de objetivação e de estilização na constituição da palavra do outro, a geneticista nos atenta para o fato de que a menção feita por um L1 (locutor 1) ao discurso do outro, em termos de discurso direto de L2 (locutor 2) é compreendida como “L1 faz *menção* às palavras das quais L2 fez *uso*, e essas duas relações coexistem<sup>75</sup>” (p. 09) Entre menção e uso temos a invenção de um escrevente que utiliza o discurso direto de seu personagem criado, e isso inclui o “deslocamento – momentâneo – do enunciador que deve colocar-se no lugar de seu herói, *decentrar-se* para imaginar seu discurso<sup>76</sup>”(Ibdem p. 09).

Deslocar-se da posição de quem narra para dar voz ao outro - o personagem – implica questionar “Como fazer falar como um personagem de conto? ”. Essa questão levantada por Doquet-Lacoste (2007) parece ter relação com o caráter ficcional proposto por Boré, cuja presença “reside bem mais na posição enunciativa do sujeito da escritura<sup>77</sup>” (Boré, 2010, p. 112). Para Boré a capacidade ficcional tem por condição basear-se no outro, porque supõe imaginar as ações do outro, na medida em que se faz necessário que o aluno se desloque do “eu” para o “tu”, o personagem criado e expresso no diálogo externo. O que queremos dizer é que dar voz ao personagem e delimitar fronteiras entre quem narra e quem fala pressupõe a criação de uma instância enunciativa, qual seja, o personagem. Tal instância não pode igualmente corresponder a perspectiva do narrador.

Com o fim de alçar este trabalho em relação àqueles que se limitam a representação escrita do DR, ou ainda, à exposição de uma abordagem modular de uso e emprego do DR para representação da escrita, conforme destacado no estudo de Vinson (1990), buscamos evidenciar a ocorrência do DR no seu estado nascente, articuladas à criação da figura do personagem. Os

<sup>74</sup> Para uma compreensão maior acerca deste procedimento ler Doquet-Lacoste C., *Écriture et traitement de texte à l'école élémentaire : modes d'analyse et pistes de travail, Langage & société* 2003/1, n° 103, p. 11-29.

<sup>75</sup> “L1 fait *mention* des mots dont L2 a fait *usage*, et que ces deux rapports coexistent”.

<sup>76</sup> “déplacement – momentané – de l'énonciateur qui doit se mettre à la place de son héros, *se décentrer* pour imaginer son discours.”

<sup>77</sup> “réside plutôt dans la position énonciative du sujet de l'écriture”.

estudos mencionados mostram que o DR quando apresentado na narrativa evidenciam problemas de focalização enunciativa. Dado que as ações imaginadas para o outro podem dar margem ao ato enunciativo de fala em uma narrativa, é importante identificarmos como o escrevente novato representa as falas dos personagens durante o fluxo enunciativo.

#### **4.2 Entre inventar e narrar: do ponto de vista do narrador ao personagem**

O DR entendido como reprodução de um diálogo é um índice importante para a construção de *récits scolaires*. Consideramos que a necessidade de dar voz ao personagem requer antes imaginar a existência deste. Tal articulação instaura dispositivos ligados à imaginação e à criatividade, bem como ao universo linguístico e cultural que os alunos dispõem. Isso remete, de certo modo, à ficção como aquela que imita a realidade, premissa cunhada em Aristóteles que incitou Boré a associar à noção de ficção, a criação. Para ela, o autor de ficção se baseia na realidade como matéria-prima, tal como o “artesão” fabrica e coloca em cena os personagens (BORÉ, 2010). Nesse sentido, é importante considerar o universo textual, ou seja, o gênero referência, bem como as relações interdiscursivas presentes na escritura de invenção.

Estudos mostram que, sobretudo em manuscritos escolares de escreventes novatos, as fronteiras entre o “discurso do narrador” e o “discurso do personagem” se faz a partir de uma significativa relação de alteridade constituída pelo universo textual que os entorna. Estes estudos trazem o cruzamento de enunciados característicos de gêneros textuais diversos que são tecidos em uma única unidade textual (DOQUET-LACOSTE, 2007; CALIL, 2008; CALIL; DEL RÉ, 2009).

Dentre eles, destacamos as análises desenvolvidas por Calil (2008). O pesquisador analisa a produção livre de uma narrativa de ficção apresentada por alunas de 6 anos, destacando a presença de elementos próprios das convenções gráficas (metáforas visuais e tipos de balões) usadas em histórias em quadrinhos. Essa incidência é reflexo das inúmeras referências linguísticas e gráficas advindas das histórias em quadrinhos lidas pelas alunas, na época da coleta (CALIL, 2008) e, evidencia, sobretudo, o modo singular como o dialogismo interdiscursivo interfere na construção dos diálogos representados em narrativas de ficção.

Eleger e analisar a produção textual de histórias inventadas como suporte e o lugar material de emergência para representação de fala de personagens requer considerar os planos enunciativos pelos quais a história é narrada. O trabalho de Boré *et al.* (2015), a partir de um corpus comparativo de manuscritos brasileiros e franceses, além de identificar formas tradicionais relacionadas à representação do DR como discurso direto, indireto e indireto

livre, considerou o discurso narrativizado enquanto instância enunciativa. A proposta de invenção e escritura de contos etiológicos, sugerida pelos pesquisadores, abrangeu uma amostra de formas diferentes daquelas apontadas em estudos anteriores (BORÉ, 2010).

O estatuto do discurso narrativizado, diferente das estruturas assinaladas em DD e DI que concernem à sintaxe do enunciado, caracteriza-se de modo puramente interpretativo, sinalizando a presença de um discurso outro no interior do discurso do narrador. Seus indícios não são claros e possuem natureza múltipla. Por exemplo, o enunciado “eles discutiram sobre suas férias durante horas<sup>78</sup>”, classificado na pesquisa por Boré *et al* (2015) como DN supõe uma discussão. Assinalamos que esse léxico verbal guarda o valor de “debate”. Associado ao verbo, temos a situação contextual e sua indicação de tempo (“durante horas”), indicando um exame minucioso com o levantamento de pós e contras por “n” sujeitos, registrados pelo referente na 3ª pessoa do plural “eles”.

Se, de um lado, os enunciados acima destacados compreendem a perspectiva do narrador, por outro lado, traz em si a indicação de um discurso outro. Neste caso em específico, temos uma indicação enunciativa que faz referência não só a um ato de fala, mas a trocas enunciativas advindas desta situação contextual que implica o debate de duas ou mais pessoas do discurso (eles). Nele, temos o sujeito, qual seja, o assunto abordado no debate (férias), mas não temos acesso ao modo de enunciação que ele representa. O que é evidente nesta categoria é a indicação de um acontecimento enunciativo que faz referência a um ato de linguagem/fala. Este conjunto textual pode apresentar dimensões extremamente variáveis, a depender de como o narrador irá gerir e referendar o discurso outro.

De modo mais preciso, estamos entendendo o discurso narrativizado, como um recurso de que o narrador dispõe para destacar um ato enunciativo de fala, sem mencionar de qual maneira este ato seria representado. O que nos importa é o efeito da citação configurada pela perspectiva do narrador, isto é, a dimensão outra de um discurso dentro do seu próprio discurso. Ao descrever o DN, Boré, Calil e Amorim (2015) destacam que quem narra o executa de acordo com seu ponto de vista. Ou seja, as possibilidades de transposição dos enunciados deste ato enunciativo resultam da subjetividade do enunciador.

O aluno na posição de locutor/narrador e aquele que gera e rege a narrativa o faz ora introduzindo, ora retomando a fala de personagens. De modo geral, essas introduções e retomadas na narrativa designam “a natureza das ações verbais que estão sendo realizadas pelos personagens” (JURADO FILHO, 1993, p. 43). A partir do arcabouço pragmático de Austin

---

<sup>78</sup> “Ils ont discuté de leurs vacances pendant des heures”.

(1990), Jurado Filho ao analisar a narrativa de estudantes de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, destaca o valor do ato ilocucionário nas produções. Esse valor ilocucionário é determinado pela ação verbal, e conseqüentemente, o valor semântico que se pretende atribuir ao verbo. Jurado Filho (1993) explicita a necessidade de se ampliar o conhecimento de seus produtores acerca das especificidades da expressão oral e escrita e chamar atenção para os diferentes mecanismos e possibilidades de enunciação.

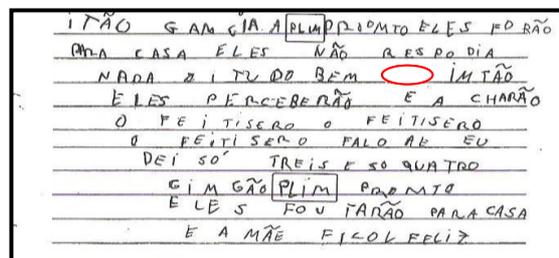
Nessa configuração, é importante pensar no lugar do DN nos textos produzidos por alunos recém-alfabetizados. Existe alguma relação entre o gênero lido, a saber, os contos de origem e as formas reportadas representadas no gênero escolar produzido?

#### 4.2.1 Uma c(l)ara onomatopeia: um caso de discurso reportado

Calil e Del Ré (2009) analisam em uma história inventada por Nara e Isabel um caso de onomatopeia visual<sup>79</sup>. As meninas são instruídas a escreverem juntas um único texto. Nesse processo, a partir do registro audiovisual, prática recorrente da metodologia empregada pelos pesquisadores, foi possível acompanhar todo o processo de escritura, registrando não somente o que diziam, enquanto a história era escrita, como também o que rasuravam durante o processo de escritura.

Partindo do manuscrito “Os três Todinhos e a dona Sabor”<sup>80</sup> e do registro audiovisual do processo de criação, os investigadores identificam a onomatopeia como fenômeno de recorrência na escritura, mas com uma característica singular. Observem o excerto abaixo e notem a forma circular vermelha grafada<sup>81</sup>.

**Figura 4: Representação linguística e suprasegmental de “Oi tudo bem”**



<sup>79</sup> Diferente do trabalho de 2008, os investigadores propõem uma análise a partir de um texto multimodal. O manuscrito analisado fora produzido num contexto escolar, e com o apoio metodológico do programa *Eudico Linguistic Annotator* (ELAN).

<sup>80</sup> Na história dos Três todinhos e a dona Sabor, os todinhos considerados como filhos da Dona Sabor só falavam e a mãe dona Sabor irritava-se com o falatório. De repente, surgiu na história um feiticeiro que deixa os Todinhos mudos e resolve o problema da Dona Sabor.

<sup>81</sup> Atribuímos a forma circular vermelha para dar ênfase ao aspecto que queremos destacar, bem como para diferenciar a marcação da forma retangular em preto grafada pelos pesquisadores.

Fonte: Dado extraído do artigo “Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopeia visual” (CALIL; DEL RÉ, 2009, p. 29 )

No recorte acima o espaço em branco demarcado entre a fala do personagem “Oi Tudo bem?” e o enunciado do narrador “Então eles perceberam”, chama a atenção por representar uma onomatopeia visual. Segundo os pesquisadores, este vazio possui uma representação linguística, uma marca gráfico-visual que representa claramente a ausência de enunciado, já que o feiticeiro havia provocado o silêncio por meio do feitiço. Tal marca é atribuída à intensa relação de alteridade advinda do universo linguístico/letrado em que as alunas estavam inseridas, a saber, as histórias em quadrinhos.

A onomatopeia visual tida como “cara” assim o é por atestar no registro audiovisual da produção textual o exato momento que traduz este ato no processo de escritura<sup>82</sup>:

**Figura 5: Texto dialogal e suprasegmental: resposta de “Oi! tudo bem?”**

NARA FALA	Faz assim...	A mãe perguntou... Oi! Tudo bem? filhos... com a cabeça.
NARA GESTO	MEXENDO A CABEÇA AFIRMATIVAMENTE.	
TC 5	00:38:30.610 - 00:38:32.070	00:38:32.070 - 00:38:36.150

NARA FALA	Siiiiim... Mas sem respondêêê.	
TC 6	00:38:36.150 - 00:38:40.220	
ISABEL FALA		Tááá... Não! Caaaalmaa...
TC 7		00:38:36.410 - 00:38:40.220

ISABEL FALA	Eu faço Um buraco aqui... uuuuuaa coisinha aqui...
TC 8	00:38:40.220 - 00:38:48.130

Fonte: Dado extraído do artigo “Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopeia visual” (CALIL; DEL RÉ, 2009, p. 33 )

O registro da combinação do texto escrito evidencia a fala-muda (apenas gesticulada a partir de um movimento afirmativo) que seria dada pelos filhos em resposta ao questionamento da mãe: “Oi tudo bem?”. Os autores certamente tinham como pretensão destacar a onomatopeia visual, o que o fazem com maestria. Filiados a uma concepção de sujeito submetido ao funcionamento linguístico-discursivo cujos operadores metafóricos e metonímicos permitem indiciar as relações entre língua e as posições subjetivas instauradas por aquele que escreve, Calil e Del Ré (2009) observam que a manifestação visual da onomatopeia levanta como questão a relação de alteridade presente no manuscrito.

<sup>82</sup> É importante mencionar que o foco da análise refere-se ao modo como o texto escrito se estabelece, isto implica a análise minuciosa de tudo que é dito no processo de criação.

A natureza desta relação é dada por meio de “figuras de texto”, na qual se estrutura a partir de uma espécie de colagem estabelecida pelo sujeito a partir do universo cultural que reveste sua escrita. Nesse dado, o espaço em branco sustenta-se através do balão-mudo apresentado nas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. A estrutura linguística advinda dos gibis, mesmo que de forma subvertida, revela o quanto a dupla está afetada pelas histórias em quadrinhos, representada aqui como “figuras de texto”, isto é o universo cultural que sustenta a escritura de Nara e Isabel.

Embora não seja esse o enfoque dos autores, é interessante acrescentar, que a “clara” e “cara” onomatopeia destacam precisamente um discurso reportado. Segundo os estudiosos: “A emergência da representação gráfica, advinda de uma relação associativa do balão mudo do universo das HQ nomeado pelas meninas como ‘buraco’ ganham fluxo linguístico, articulando o que já foi escrito, com o que ainda será” (CALIL; DEL RÉ, 2009, p. 17). Ora a resposta em forma de “silêncio” como quem quer dizer “sim” a partir do gesto afirmativo, atribui um valor linguístico e enunciativo ao “buraco” infere-se aí o discurso direto, mas de forma subvertida. Assim, como a onomatopeia foi identificada, jamais poderíamos caracterizar o espaço vazio como DR sem o apoio do programa.

As pesquisas indicadas nesta seção embora não contemplem o DR, procuram uma aproximação com o desenvolvimento do discurso narrativo em histórias inventadas por alunos recém-alfabetizados, uma vez que os modos de organização destas histórias possuem elementos linguísticos constitutivos do discurso reportado: discurso direto, discurso indireto, marcas dêiticas, tempos verbais.

Os trabalhos de Calil (2008a) e Calil e Del Ré (2009) constataram fenômenos de recorrência de propriedades linguísticas das histórias em quadrinhos em histórias inventadas. A correspondência marcada entre os recursos linguísticos utilizados na HQ e no texto criado nos faz refletir como esta suposta relação pode interferir no processo de criação e como elas se singularizam a partir do ato enunciativo de cada escrevente.

Este breve panorama, especificamente sobre as estruturas linguísticas produzidas por alunos do Ensino Fundamental, apontou para o fato de que as fronteiras entre o “discurso do narrador” e o “discurso do personagem” não são compreendidas com clareza pelos alunos. O apoio linguístico dos textos referência é fundamental para constituição do texto e como representação para apresentação de fala de personagens. Em linhas gerais, as formas de DR parecem estar relacionadas às práticas didáticas estabelecidas. É o caso específico da invenção de uma história, cuja consigna permite maior liberdade de criação, ou ainda, a inserção de elementos linguísticos (presença de balão e onomatopeias) (CALIL, 2008; CALIL; DEL RÉ,

2009; CALIL, BORÉ, 2013). Invenção a partir de um determinado ponto de vista (FERREIRO, SIRO 2007), bem como, a continuidade de uma história já iniciada (BORÉ, 2006). Ademais, a situação de reescrita presente em Ferreiro e Moreira (1996) Boré (2004a, 2004b, 2006), assim como as pausas presentes no trabalho de Doquet-Lacoste (2007) durante a inserção do DR, podem ser consideradas como lugar de reflexividade e, testemunham que o se materializa na escritura não se configura sem apresentar problemas.

Nosso trabalho busca entender o fenômeno linguístico, não mais a partir do produto textual, mas em seu estado nascente e processual. Ademais, a natureza ecológica de nosso estudo é essencial para a análise do fenômeno linguístico tal como ele surge, dado que solicitamos a invenção de um conto, sem direcionamentos específicos em relação ao posicionamento enunciativo para o desenvolvimento da história, como por exemplo, narrar em 1<sup>a</sup> ou 3<sup>a</sup> pessoa como o faz Ferreiro, Pontecorvo e Moreira (1996) e Boré (2006).

## 5. CONTEXTO METODOLÓGICO

O lápis de um aluno sobre a folha em branco é um ponto no tempo. Ao ser arrastado sobre a linha deixa o rastro do passado, enquanto avança sobre a brancura incerta do futuro. (BELINTANE, 2008, p. 9)

[...] O autor, sabedor desses impossíveis, bolou uma estratégia interessante de pesquisa: filmou as crianças produzindo texto em dupla e, com isso, abriu o jogo da criação e da prosa solta sem perder as pérolas que uma boa escuta permite entrever. (BELINTANE, 2008, p. 10)<sup>83</sup>

O estudo em questão é um desmembramento de uma pesquisa de âmbito maior intitulada “Manuscritos e processos de escritura em ato: contos etiológicos na escola brasileira e francesa”, coordenado pelo professor Dr. Eduardo Calil. Esse projeto, ainda em vigor, compõe a proposta de pesquisa “ESCRITURA NA SALA DE AULA: propostas, práticas, processos e produtos (ESALA, 2012-2016)<sup>84</sup> e almeja dar corpo aos estudos referentes à escritura em colaboração internacional.

O ESALA segue o desdobramento de estudos anteriores (CALIL, 2008) e visa a elaboração de materiais didáticos, com foco tanto no trabalho significativo em sala de aula, no que diz respeito à imersão em um gênero, quanto à ampliação do acervo do laboratório do manuscrito escolar (L'ÂME), para reflexão e a interlocução entre pesquisadores e estudantes brasileiros, franceses e portugueses de diversas áreas científicas.

Nesta conjuntura, o corpus deste trabalho foi constituído a partir do desenvolvimento do projeto didático de Língua Portuguesa “Contos do como e do por que”, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental e envolvia a leitura e a escritura de contos etiológicos. A execução do projeto visava, sobretudo, repertoriar os alunos estabelecendo um contexto de imersão ao gênero escolhido. Esse procedimento metodológico permite uma intensa circulação de textos, bem como a ampliação do universo cultural por eles direcionados (CALIL, 2001, 2008).

Nosso recorte incide sobre um número considerável de propostas de produção textual, 10 práticas de textualização, efetivadas por uma díade de alunos e outra de alunas, focando especificamente nas propriedades do discurso reportado apresentadas tanto no que emerge do diálogo produzido a dois, como na configuração final do manuscrito.

<sup>83</sup> Prefácio do livro: “Escutar o invisível”. (CALIL, 2008, p. 9- 10).

<sup>84</sup> As investigações desenvolvidas no ESALA pretendem delinear procedimentos metodológicos que permitam a coleta de dados para posterior documentação.

Um fator importante considerado na pesquisa diz respeito à faixa etária desse grupo e às decisões metodológicas tomadas. Os alunos do 2º ano, embora sejam recém alfabetizados, ainda estão em processo de apropriação e aquisição da linguagem escrita. Nesse sentido, uma análise centrada em sujeitos sob circunstâncias etnológicas e naturalísticas foi necessária para recuperar a dimensão processual da escritura. Contudo, “quando se trata de estudar a linguagem infantil, existem fatos que não podem ser previstos e, por isso, geralmente é preciso adaptar a metodologia inicial a uma nova ou modificada” (DEL RÉ, 2006, p. 17). A observação de Del Ré nos direciona às hipóteses em correlação aos objetivos por nós traçados no 1º capítulo: Quais elementos linguísticos, presentes no manuscrito, evidenciam a ocorrência do DR? Quantas formulações e reformulações foram feitas pela díade até se chegar a um consenso em relação a fala de um personagem? Quanto tempo o escrevente se deteve para criar um enunciado reportado? O que o professor ou colegas disseram que pode ter interferido na construção do DR? De que modo o conhecimento que se tem sobre o gênero textual a ser escrito interfere no processo em tempo real da escritura de um DR? Diante da importância da natureza de questões como as elencadas acima, destacamos, igualmente as implicações (contribuições e limites) de se adotar, por exemplo, uma investigação que integra e combina diversos métodos.

As reformulações necessárias ao direcionamento de análise e à manipulação dos dados em correspondência às hipóteses traçadas devem atentar “aos dados disponíveis para saber interpretar e levar em consideração o que realmente é evidente, o que se vê, e não o que se pretendia encontrar” (DEL RÉ, 2006, p. 17). Não obstante, a análise meticulosa proposta em nosso trabalho abrange uma articulação teórico-interdisciplinar - Didática de Língua Escrita, Genética Textual e Linguística da Enunciação -, a qual, possibilita uma investigação que integra e combina diversos métodos, (FIELDING; SCHREIER, 2001; FLICK, 2005) quebrando a hegemonia do monométodo (TASHAKKORI; TEDDLIE, 1998), e favorecendo uma reflexão pautada pela triangulação<sup>85</sup> do ponto de vista teórico e metodológico. Vejamos como essa escolha respaldou a nossa pesquisa ao longo desses últimos anos.

---

<sup>85</sup> Esse termo tem sua origem no campo da navegação e da topografia. Atualmente, essa noção faz parte de recentes discussões metodológicas no campo das ciências sociais que tencionam compreender “mais completamente” o objeto em suas pesquisas inserindo abordagens complementares no âmbito teórico, metodológico.

### 5.1 Abordagens metodológicas: a quantitativa e a qualitativa

Os pressupostos metodológicos que abrangem a área de Aquisição possuem uma multiplicidade de pontos de vista, os quais estabelecem fronteiras com disciplinas diversas<sup>86</sup>. Tendo em vista que “a Aquisição da Linguagem é um domínio de pesquisa, na qual rapidamente compreendemos a necessidade de se trabalhar a partir da observação e de um corpus<sup>87</sup>” (MONGERSTERN, 2009, p. 10) é importante delimitar exatamente a questão que irá nortear a pesquisa e suas implicações, seja no âmbito da aquisição da linguagem oral ou escrita, para considerar se sua base será de cunho quantitativo ou qualitativo.

Especificamos que nossa pesquisa visa o processo de escritura em tempo real<sup>88</sup> e a gênese do (DR) na produção de contos de origem. Nesse sentido, um fator crucial refere-se à identificação de elementos linguísticos relacionados ao DR, bem como, à observação de suas ocorrências, no que diz respeito ao processo de formulação oral e sua inscrição e linearização feita pelos alunos. A partir da identificação da ocorrência no manuscrito, retornaremos ao processo e colocaremos em evidência de que modo estes elementos foram enunciados e articulados, ao longo da escritura.

Em outras palavras, uma vez que recuperamos a partir do processo o que ocorreu durante a escritura, foi relevante voltarmos aos dados para uma abordagem mais qualitativa, contudo, sem perder de vista, em termos de quantidade, as marcas linguísticas, ou melhor, as estruturas que referem ao DR. Ou seja, a complementariedade das duas abordagens, qualitativa e quantitativa permite traçar um inventário das formas de DR utilizadas e buscar nessas formas, o percurso traçado pelas duas díades, analisando possíveis situações singulares de ocorrência na interlocução dos pares. Ao lado do que emerge na interlocução com seus pares, apontamos as divergências e as semelhanças no que correspondem aos resultados referentes às estruturas de DR sinalizadas por ambas as díades.

O desenho da pesquisa parte inicialmente do que se sabe da natureza do fenômeno (questão ontológica), para então, articular-se à questão teleológica, aos objetivos traçados para a combinação de métodos, bem como as perguntas, à qual se destina. Daí a importância dos

---

<sup>86</sup> A Linguística, a Psicologia Cognitiva, a Psicanálise, a Fonoaudiologia, as Neurociências, a Educação, apenas, para citar algumas.

<sup>87</sup> “L’acquisition du langage est un domaine de recherche dans lequel on a vite compris la nécessité de travailler à partir d’observations et de corpus.”

<sup>88</sup> Este procedimento metodológico é semelhante ao que Calil iniciou em sua tese de doutorado (Calil, 1995), quando registrou o ato escritural por meio de filmagens de díades escrevendo um texto, com o intuito de observar tanto o que se escreve como o que discutem enquanto escrevem.

estudos em aquisição, - cuja imprevisibilidade é constitutiva de seu escopo -, refletir sobre quais métodos utilizar e a necessidade de buscar - uma ou mais - teorias que deem conta de verificar ou não as hipóteses iniciais.

De posse de um *corpus* substancial, o caminho seguido foi delimitado a partir da Estatística descritiva, à qual corresponde às técnicas empregadas na organização e na descrição de dados, evidenciando as estruturas do DR, sua distribuição e sua frequência, bem como média percentual em ambas as díades, para posterior análise exploratória dos resultados obtidos na comparação entre os pares<sup>89</sup>.

O raciocínio lógico-científico adotado nesta pesquisa é de que as duas abordagens, quantitativa e qualitativa superem o dualismo presente e se articulem em benefício das análises daí resultantes (DEL RÉ, 2006). Antes de destacarmos o procedimento técnico escolhido para o recorte dos dados, voltemos nosso olhar à constituição da proposta didática que deu origem ao nosso corpus.

## 5.2 Coleta do Corpus

Comumente, utilizamos como base técnica para coleta<sup>90</sup>, o desenvolvimento de um projeto didático que possibilite uma apreensão mais abrangente do fenômeno da escritura em condições ecológicas. Essa abordagem de caráter naturalístico e etnológico, diferente de outras de cunho experimental, busca em consonância com a Genética Textual compor um acervo que corresponda as “Práticas de Textualização na escola”. Ela preserva ainda toda a conjuntura da situação real de sala de aula, bem como a dinâmica própria das relações de ensino e aprendizagem entre os sujeitos participantes.

Com o fim de ampliarmos o acervo “Práticas de Textualização na escola” e subsidiar o projeto ESALA, alguns integrantes do grupo de pesquisa Escrita, Texto & Criação (ET&C) propuseram a execução do projeto didático “Contos do como e do por que”. Tendo em vista o nosso compromisso com a aquisição da linguagem escrita, focamos no escrevente novato, isto é, a escolha da turma do 2º ano se deu pelo fato dos alunos serem recém-alfabetizados. Os

---

<sup>89</sup> Tratando-se de uma pesquisa em dados de aquisição nem sempre é possível estudar exaustivamente todos os elementos que caracterizam uma população. Aqui, a população, elemento importante para a caracterização e composição da pesquisa, corresponderia aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, colegas de Marília e Sofia, Caio e Igor.

<sup>90</sup> A coleta efetuada em uma escola resulta em um dossiê genético composto por uma série de documentos relativos às práticas de textualização subjacentes ao projeto desenvolvido.

critérios para a formação de díades foram: (I) terem boa relação interpessoal, e, preferencialmente, que mantivessem relação de amizade fora da escola, e (II) que não fossem inibidos. Essas orientações, de um lado, seguem uma ordem pragmática com o fim de evitar que, por timidez, ou qualquer outro motivo, os alunos ficassem retraídos diante da câmera, por outro lado, estudos em Psicologia Cognitiva afirmam que alunos escrevem melhor em pares, uma vez que a mediação, permitiria colocar em articulação as ideias planejadas no momento da inscrição (DAIUTE; DALTON, 1992; VASS, 2002).

Seguindo muitos dos encaminhamentos já desenvolvidos em coletas anteriores, o grupo ofereceu como suporte um contexto de imersão e contato diário com o gênero contos etiológicos, bem como apresentou orientações didáticas ofertando propostas de leitura e interpretação textual e de produção de contos do como e por que. O objetivo maior era favorecer o contato diário com este tipo de gênero, bem como instigar o uso de propriedades cognitivas, matéria prima, para as propostas de produção textual. A professora dispunha de uma quantidade razoável de livros paradidáticos cedidos pelo grupo, que continha um total 35 contos, dentre os quais 12 (ou quantos julgasse necessário) foram selecionados para realização de análise e discussão mais aprofundada através de 12 propostas de leitura e interpretação a serem realizadas coletivamente, durante todo o desenvolvimento do projeto.

É importante destacar o fato da escola Criar e Recrear assumir uma concepção de ensino de língua materna apoiada em uma perspectiva sócio-histórica e adotar uma prática educacional sócio-construtivista, agregando à sua grade curricular uma quantidade razoável de projetos didáticos.

Portanto, tendo o projeto “Contos do como e do por que” como apoio didático e curricular, a professora pôde garantir a circulação de textos neste gênero específico. Assim, a primeira etapa abrangeu um momento de intensa leitura e discussão, num período relativo a dois meses e só então, pudemos dar início às atividades voltadas para produção textual. Vejamos a relação de contos que circundou o projeto.

**Quadro 2- Contos sugeridos para leitura**

	<b>Contos lidos</b>	<b>Referências</b>
1	A Festa no céu: Um conto do nosso folclore	(LAGO, 2005)
2	Como surgiu o mundo e (quase) tudo o que tem nele	(ZATZ, 2010)
3	O bico do Tucano	
4	O fedor do Gambá	
5	Como surgiram os morcegos	
6	Peixando daqui, peixeando dali, os peixes foram morar no mar	
7	Por que os caranguejos não têm cabeça	
8	Como a lebre foi parar na Lua	
9	Como surgiram as línguas	
10	A casa do caracol	
11	O pescoço da girafa	
12	Por que o coelho tem orelhas compridas	
13	Amigos, mas não para sempre	
14	O Jabuti de Asas	(MUNDURUKU, 2005)
15	A pele nova da mulher velha	
16	Por que o sol anda tão devagar?	(BARBOSA, 2001)
17	Por que o morcego só voa de noite	
18	Por que o porco vive no chiqueiro	
19	Por que o camaleão muda de cor	
20	Por que o cachorro foi morar com o homem	
21	Por que a zebra é toda listrada	
22	Por que a girafa não tem voz	
23	Por que o macaco se esconde nas árvores	(LODY, 2009)
24	Como os primeiros homens nasceram	
25	Ogum: Aquele que veio para ensinar	
26	Odé, o caçador	
27	Catendê, o dono das folhas	
28	Quianda e Quicimbe	
29	Ibejis, os gêmeos	(CASCUDO, 2006)
30	Por que o cachorro é inimigo de gato... e gato de rato	
31	A goela e o rabo da baleia	(BARBOSA, 2010)
32	Por que a galinha-d'angola tem pintas brancas?	
33	Por que o porco tem o focinho curto?	(BRAZ, 2005)
34	Por que o sol e a Lua foram morar no céu	
35	A origem da morte	

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

A leitura dos contos de origem foi direcionada pela professora e o único acompanhamento referente ao que se passou nesse período foi a entrevista informal efetivada à professora e à coordenadora, destacando as dificuldades do projeto e a motivação dos alunos

com a proposta de trabalho. A entrevista ocorreu no dia 18/05/2012, e dentre alguns pontos, a professora Emanuelle especificou os contos lidos à turma - todos os contos apresentados no quadro acima – e o fato de ter explorado a leitura oral e discussão coletiva, em detrimento da Leitura e Interpretação no âmbito da escrita<sup>91</sup>. Segue abaixo a relação de contos trabalhados envolvendo apenas a Leitura e Interpretação, envolvendo atividades de ordem escrita.

**Quadro 3 – Contos trabalhados com Leitura e Interpretação Textual: ordem escrita**

Contos para trabalho de Leitura e Interpretação		Referências
1.	A Festa no céu	(LAGO, 1994, 3-27)
2.	O Jabuti de asas	(BARBOSA, 2004, 17-24)
3.	Como a lebre foi parar na Lua	(ZATZ, 2010, p.35-37)
4.	Por que a galinha D'angola tem pintas brancas	(BRAGUINHA, 2010, 5-15)
5.	Por que o porco tem o focinho curto	(BRAGUINHA, 2010, 17-24)
6.	Peixeando daqui, peixeando dali, os peixes foram morar no mar	(ZATZ, 2010, p. 27-29)
7.	Por que o morcego só voa de noite	(BARBOSA, 2001,p.9-14)
8.	Amigos, mas não para sempre	(BARBOSA, 2004, p.6-16)
9.	Por que o cachorro é inimigo de gato... E gato de rato	(CASCUDO, 2006, p.90)
10.	Por que a girafa não tem voz	(BARBOSA, 2001, p.35-40)
11.	A casa do caracol	(ZATZ, 2010, p. 43-47)
12.	Por que o sol e a Lua foram morar no céu	(BRAZ, 2005,p. 3-6)

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

### 5.3 As propostas de produção textual

Aula a aula, as propostas eram conduzidas pela professora, seguindo um protocolo<sup>92</sup> de orientação estabelecido no projeto didático, mas que mantinha as condições didáticas, próprias de uma sala de aula. O protocolo continha uma sequência organizacional (distribuição de pares, instalação de equipamentos, organização de mesas e cadeiras), para que a coleta ocorresse de forma satisfatória<sup>93</sup>. Contudo, era imperioso manter certas condições para o caráter científico

<sup>91</sup> Emanuelle relatou a dificuldade em trabalhar de forma sistemática com “leitura escrita”, porque necessitava adiantar os conteúdos de Português, já que os dias reservados para a disciplina correspondiam a três dias da semana, na qual em um deles aplicamos o projeto “Contos do como e do por que”.

<sup>92</sup> O protocolo foi elaborado pelo coordenador do grupo, professor Eduardo Calil, com o fim de apresentar o registro procedural em termos de organização da coleta, com destaque para o momento de preparação, pré-filmagem, filmagem e pós-filmagem. Nele estão descritas as funções atribuídas aos pesquisadores assistentes e o material utilizado para registro da filmagem.

<sup>93</sup> A distribuição de materiais didáticos (folhas de papel com pauta, caneta preta, utilizados na sala de aula eram entregues pela professora após a combinação entre os alunos.

do estudo, como por exemplo, o desenvolvimento da escritura em pares, buscando manter a mesma dupla filmada e alternância de quem escreve ao longo das sessões.

Desse modo, era fundamental que a turma estivesse organizada em díades, para que, juntos, estabelecessem uma atuação colaborativa. Essa técnica de coleta de dados vem sendo desenvolvida pelo pesquisador Calil desde 1989 e aproxima-se metodologicamente dos trabalhos desenvolvidos com foco na “redação conversacional” (BOUCHARD; MONDADA, 2010). Assim, como o estudo semi-experimental focava como unidade de análise no áudio entre dois estudantes estrangeiros universitários durante a elaboração de um texto argumentativo, nosso estudo, tomou como foco o texto dialogal, ou seja, o texto em vias de se fazer.

Assentamos que o estudo analítico sobre o “texto dialogal” e a possibilidade de resgatar, de modo original, o que emerge da interação entre pares, busca, sobretudo, levar a compreensão de que a escritura é um rico material e com várias possibilidades analíticas e de diferentes níveis de complexidade, daí a importância de enfatizar estudos nesta área.

Para tanto, foi necessário criar condições técnicas sistemáticas que potencializasse a coleta. A cada sessão, os pesquisadores instalavam gravadores digitais e microfones na professora e nas respectivas díades filmadas. Posterior a organização dos pares, duas câmeras filmadoras, uma em cada extremidade da sala de aula, direcionavam o ângulo frontal para a comanda dada pela professora. Na sequência, o coordenador do projeto registrava o início da atividade acionando uma claquete. A claquete tinha uma função importante por marcar sonoramente, em todos os equipamentos, um ponto comum para sincronização de mídias, quais sejam, áudios de cada gravador às câmeras filmadoras. Dada a orientação inicial, cada câmera era direcionada às díades escolhidas para filmagem e posicionadas com o apoio de um tripé.

Esse procedimento técnico foi necessário para manter condições satisfatórias que permitissem um rigor descritivo para a transcrição de dados. Desde 2012, o L'ÂME tem ampliado a quantidade de equipamentos para filmagem, aprimorando a técnica com o fim de dar maior precisão e valor analítico aos dados<sup>94</sup>.

No geral, para desenvolvimento das propostas, o professor (re) lia algum conto ou retomava comentários acerca de sua estrutura, comentando as suas características (personagens, trama, o que explica, etc.), bem como, ouvia o que os alunos tinham a dizer sobre o gênero.

---

<sup>94</sup> Isso proporciona um relevo substancial ao *corpus* porque, se antes, os instrumentos dificultavam a compreensão de um enunciado, com ruídos confusos ou contínuo de muitas vozes simultâneas, murmurinhos etc, hoje, a possibilidade de isolar acusticamente o som externo, focalizando apenas no áudio das díades, minimiza os problemas e entaves do transcritor, e, sobretudo, daquele que fará uso dos dados.

Após esse primeiro momento, o professor direciona a atividade. As propostas de produção corresponderam a dez sessões, resultando na produção de dez contos inventados. A produção, ora sugeria algum título, tema ou personagens, ora deixando o “tema livre”. As díades tinham alguns minutos para planejar o conto, combinando o que iriam escrever, para então, o professor entregar a folha e a caneta. Cientes de que apenas um poderia escrever, a díade diante da folha, segue formulando, ou seja, redigindo o que combinaram para compor o conto. A dinâmica entre a díade era um dos alunos escrevia a história e o outro a ditava. Na medida em que as duplas terminavam sua história, era recorrente eles chamarem a professora para ler a produção. Esse momento, fez parte das etapas sugeridas pelo grupo no projeto, já que a leitura permite que eles retornem sobre o escrito, verificando se há algum problema ou algo a mais que queiram escrever ou corrigir. Posterior a produção do manuscrito, os alunos recebiam folhas em pauta para fazerem a ilustração do texto inventado.

Para título de ilustração, destacamos abaixo as propostas produzidas por Caio e Igor, Marília e Sofia.

**Quadro 4: Relação de propostas de produção de contos etiológicos**

	Data	Proposta	Díades: Caio/Igor Marília/Sofia	Orientação
1.	20/04/2012	Tema livre	Escreventes Caio Sofia	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.
2.	23/04/2012	Título: Por que o cachorro faz ‘auau’ e o gato faz ‘miau’?	Escreventes Marília Igor	Colocar o título no quadro e pedir às díades para inventarem um conto do como e do por que.
3.	03/05/2012	Tema livre	Escreventes Caio Sofia	Pedir às duplas que inventem um conto do como e do por que.
4.	07/05/2012	Personagens: definidos pelo professor e alunos	Escreventes Marília Igor	Em roda de conversa, professor e alunos definem 10 personagens (animais, insetos, peixes, pássaros, etc.), relacionando-os a alguma explicação (como ou por que). Ao término da discussão oral, o professor escreve no quadro os 10 personagens sugeridos para criação do conto.
5.	14/05/2012	Título: O fogo do vulcão	Escreventes Caio Sofia	Colocar o título no quadro e pedir para as duplas inventarem um conto do como e do por que.

6.	21/05/2012	Tema livre	Escreventes Marília Igor	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.
7.	28/05/2012	Título: Por que a bruxa é má?	Escreventes Caio Sofia	Colocar o título no quadro e pedir às duplas que inventem um conto do como e do por que.
8.	04/06/2012	Tema livre	Escreventes Marília Igor	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.
9.	11/06/2012	Título: Como surgiram as palavras?	Escreventes Caio Sofia	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.
10	13/06/2012	Tema livre	Escreventes Marília Igor	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.

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

Conforme indicado pela tabela, as 10 propostas foram distribuídas entre abril e junho. Um mês antes das propostas de produção de texto o professor já havia começado a leitura de contos etiológicos, conforme salientamos no quadro 1, e realizado algumas das propostas de leitura e interpretação – citadas no quadro 2. Entre propostas de produção textual, leitura e interpretação, o projeto didático estendeu-se por quatro meses (março a junho).

Durante esse período, quatro entrevistas foram feitas com a professora, apenas como base exploratória, para anotações gerais com respeito ao desenvolvimento do projeto. Em alguns encontros a coordenadora esteve presente dando todo suporte necessário, disponibilizando dados institucionais, projetos interdisciplinares adotados pela escola, informações de livros didáticos trabalhados na turma do 2º ano. Os projetos didáticos e os livros dos quatro alunos foram digitalizados e, juntamente com o áudio das entrevistas compõem o dossiê genético da Criar e Recrear 2012.

#### **5. 4 Entre o recorte, tropeços e meandros, figura a transcrição**

Conforme mencionado, nosso *corpus* foi composto pelas mídias de duas câmeras filmadoras e cinco gravadores para captar o áudio do professor e os 4 alunos filmados. As mídias registradas na melhor resolução, necessitavam de um tratamento de conversão para armazenamento em um novo formato, bem como, sua sincronização era necessária para

viabilização da transcrição de dados. Esse processo perdurou um pouco, já que, naquele período, não havia especialista em mídias no grupo de pesquisa. Os computadores de trabalho não possuíam recursos satisfatórios e memória necessária e as tentativas de conversão e sincronização, diga-se, medianas não correspondiam ao nível de coleta que, ao longo dos anos, foi conquistado pelo grupo. Foi necessário que o coordenador do grupo, com os equipamentos precisos, sincronizasse as mídias referente a cada processo de escritura e suas respectivas mídias.

Nesse intervalo, elaboramos normas para transcrição tomando como base os trabalhos de “redação conversacional”, a fim de homogeneizar e tornar a leitura menos “dura” para quem lê, com indicações de normas e sinais a serem seguidos.

De posse dos registros filmicos sincronizados – processo de escritura –, nosso trabalho voltou-se para a transcrição dos processos de escritura, levando em conta as normatizações elaboradas. É importante lembrar que essa coleta gerou vinte processos, dos quais, dez correspondiam aos dados dos alunos, - o qual fomos responsáveis, atuando ora na transcrição, ora na revisão do trabalho -, e os outros dez, referiam aos dados das alunas – transcritos e revisados sob a coordenação de Kall Anne Amorim.<sup>95</sup>

À medida que a transcrição das filmagens avançava, as indagações em relação a análise do fenômeno do DR cresciam e tomavam corpo. Vale destacar que a transcrição seguia as normatizações e todo registro da atividade era transcrito no word, sendo colocado em evidência a marcação exata do tempo do processo de escritura, relacionando o que é dito no planejamento da história com o que emerge no manuscrito.

Para especificar a ocorrência deste fenômeno linguístico-enunciativo, buscamos incorporar à análise, de forma simultânea, temporal e precisa, todos os aspectos presentes na prática de textualização, tais como a consigna da atividade, a organização da classe, a interação entre professor/aluno, a interação da díade, e, sobretudo, os elementos visuais (gestuais, movimentos das mãos, olhos, corpo, expressões faciais, olhares), bem como os aspectos relacionados a interação entre a díade e o manuscrito em desenvolvimento – expresso ou sinalizado a partir das pausas, silêncios, hesitações, reformulações –, com a indicação do instante preciso em que se insere o DR e a materialização de suas rasuras gráficas e orais.

---

<sup>95</sup> No início da coleta, Kall Anne Amorim e eu ficamos responsáveis por todo trabalho de organização do corpus e transcrição. Houve ainda a colaboração de alunos do Pibic (Luiz Gonzaga e Manuela Oliveira) e das mestrandas Mayara Cordeiro e Rebecca Missena. A contribuição de cada um foi essencial ao desenvolvimento dessa pesquisa.

Enfim, cada um destes elementos captados pelo registro audiovisual permite sincronizar e cronometrar a conversa da díade, e todos os aspectos já mencionados, com destaque, o momento em que a inserção da fala do personagem é verbalizada e a explicitação do que é ou não configurado na materialidade textual.

Deste modo, a pesquisa combina métodos de abordagem qualitativa e quantitativa, envolvendo dados quantificados que mediante o referencial ontológico teórico dará base para a articulação de procedimentos qualitativos, com o intuito de refletir sobre os textos escritos/criados pelos alunos, observando o fenômeno estudado, qual seja, discurso reportado e sua relação com a escritura tal como ele surge.

### **5. 5 Procedimentos analíticos: recorte do corpus**

A pesquisa prima, sobretudo, para uma análise qualitativa, que busca elucidar como a díade de alunos e alunas inserem o DR e como ele se configura no manuscrito enquanto produzem um conto. Todavia, para entender esse percurso, a quantificação é essencial, visto que o estudo é longitudinal e pretenderá acompanhar todo o processo de apropriação do DR durante o desenvolvimento do projeto didático.

A investigação parte da quantificação das ocorrências de DR para prosseguir o estudo qualitativo e até mesmo para justificar certas escolhas no desenvolvimento da análise. As reflexões referentes à triangulação metodológica feitas por Duarte (2009) pontuam que a representatividade dos resultados (em termos estatístico-descritivo) é frequentemente avançada como justificativa para o papel ‘preponderante’ e ilustrativo dos dados qualitativos. O que queremos dizer é que, ao focarmos o objeto de investigação no DR no ínterim de uma questão maior que envolve o processo de escritura, a inter-relação com o produto textual se fez necessária.

Um fator essencial para análise quantitativa do DR diz respeito à identificação de sua presença nos manuscritos analisados. Para isso, detectamos as marcas de “pessoa” no discurso (pronomes pessoais e possessivos), verbos de fala ou expressivos (*dicendi, sentiendi*) e a dêixis espacial e temporal referente ao personagem. O sistema de pontuação, mudanças de linha e marcas gráficas também foram consideradas. Acrescentamos como critérios de identificação os elementos semânticos e lexicais relacionados ao DR. Esses aspectos, ligados à inserção de personagens na narrativa inventada, “podem tocar destinatários diferentes, em verdade eles se

dirigem de forma fictícia a um personagem e narrativamente ao leitor<sup>96</sup>” (DESCHILDT, 2003, p. 144). As falas não são apenas citadas por um narrador, conforme propõe Boré (2006), o DR e, particularmente as falas diretas dos personagens, ocupam um lugar de destaque na criação narrativa.

A identificação desses elementos permitiu a categorização das seguintes formas de DR: DD, DI e DN.

O reconhecimento do DR ocorridos durante o diálogo entre os alunos, considerou as mesmas categorias de análise indicadas acima. Porém, associamos a eles, as marcas gestuais.

Na combinação do texto dialogal, buscamos compreender se as ações atribuídas aos personagens, indiciavam efeito de representação narrativa. Tais elementos são determinados no nível suprasegmental, sobretudo com os fenômenos de ritmo e de entoação. Embora nossa transcrição não tenha sido desenvolvida por meio do rigor técnico, do ponto de vista da Prosódia ou Fonologia, as variações melódicas da fala daquele que está na condição de narrador é essencial para identificar algum tipo de DR. A própria tessitura tonal, a qual mensura a qualidade do som, a tonacidade alta e baixa, nos permite identificar se o enunciado assume um caráter declarativo, interrogativo, imperativo ou exclamativo (CAGLIARI, 1992). Ora, a alteração da voz, em termos de melodia interfere na distinção sintática do enunciado, marcando sua segmentação.

Outra marca essencial que pode estar associada às alterações de ritmo e melodia diz respeito a algum tipo de linguagem corporal, gestual ou que incorpore a imitação da voz de um personagem à narrativa. Esses elementos nos ajudam a preencher as lacunas no processo de escritura, bem como compreender o sentido do conto em vias de se fazer.

A análise a partir do texto dialogal e as estruturas vinculadas ao DR colocam como problema a delimitação do enunciado, bem como a marcação das fronteiras entre a fala daquele que reporta, em nosso caso o narrador/escrevente e do discurso reportado referente à fala do personagem. Lembremos que o nosso recorte de análise parte do diálogo das crianças em relação à história. No diálogo, pulula enunciados múltiplos caracterizados por repetições, hesitações, enunciados incompletos, ou ainda enunciados cuja ideia recuperada é completada dois ou três minutos após ter surgido a primeira proposição. Daí o crivo em delimitar os enunciados e contabilizá-los segundo a identificação de quem o produz e de como o produz, isto é qual tipo de estrutura correspondente ao DR é utilizada.

---

<sup>96</sup> “peuvent toucher des destinataires différents, en effet elles s’adressent fictivement à un personnage et narrativement au lecteur”.

No discurso oral, as pausas e modulações de entonação segmentam o enunciado. A inserção desses elementos combinados ao verbo, à voz e ao gesto, são índices importantes para identificação da representação do DR no oral.

Uma vez identificadas essas características contabilizamos considerando sua primeira formulação oral, até o momento em que foram escritas na folha de papel. Tomamos como referência as estruturas utilizadas no estudo de Boré; Calil e Amorim (2015), já que boa parte das formas apresentadas nos manuscritos correspondiam ao estudo em questão.

As estruturas encontradas nos manuscritos foram tabuladas em planilhas do Excel em função das categorias que lhe são próprias. À medida que selecionamos as formas e as elencamos junto à planilha pudemos ter uma catalogação e uma indicação correspondente ao que ocorre, tanto nos processos e nos produtos dos alunos, quanto naqueles das alunas. E, de antemão, traçar alguns parâmetros e hipóteses em relação a análise longitudinal que se desenha e sua correlação ao número de ocorrências de DR, bem como em relação àquele que escreve.

Em suma, a análise quantitativa, focará na incidência do DR nos manuscritos, e ao lado do produto, o processo em constituição, figura nossa análise qualitativa. Nosso movimento analítico partirá do resultado, “traço fixo” apresentado no produto textual, em direção “às operações sistemáticas da escritura”, processo. (GRÉSILLON, 2007). Ou seja, nesta inter-relação de abordagens, quantitativa e qualitativa, os dados no produto remontam ao interior do processo com o fim de compreender o fenômeno linguístico discursivo relacionado à construção dos DR por esses alunos.

Tal procedimento analítico permite, de certo modo a descrição das diferenças entre o que os alunos conversam sobre a história e o que efetivamente escrevem, destacando o modo como o discurso reportado é representado.

- i) no nível sintático, identificação de verbos introdutores *dicendi*, indicadores de pessoa do discurso - pronomes pessoais e possessivos -, uso de dêixis espacial e temporal, referentes ao lugar em que encontra-se o enunciador, a partir das desinências verbais de tempo, pessoa e pronomes possessivos;
- ii) no nível contextual, análise qualitativa do diálogo textual correspondente a criação dessas produções, ou seja, analisamos as marcas enunciativas (contextuais, gestuais e suprasegmentais) e as estruturas que sinalizam a criação da fala do outro.

Nosso recorte coloca em discussão todo o movimento de escritura, incluindo ainda, os retornos e as hesitações e mesmo os enunciados de DR abandonados correspondentes à leitura que se faz do texto<sup>97</sup> em “vias de se fazer”.

Essas reflexões acentuam a discussão feita a partir do conceito da triangulação em cruzar as abordagens quantitativa e qualitativa.

A pesquisa exerce uma abordagem etnológica e longitudinal uma vez que procura investigar os casos individuais – com o propósito de chegar a compreensão do fenômeno. Isso exigiu constante reflexão e reestruturação do questionamento que se faz do objeto. Por exemplo, o foco na análise processual da escritura, abarca não só o que se passou durante a escritura, como recupera o universo letrado e as práticas discursivas instanciadas, abrangendo as questões linguísticas, pragmáticas, culturais e sociais que envolvem o uso do DR e o modo que o escrevente novato reflete e representa a fala do personagem. Tais índices constituem o processo inventivo e aciona, de certo modo, as relações dialógicas que podem ou não serem compartilhadas entre a díade.

Muitas são as questões que envolvem um corpus desta proporção, imensurável o trabalho que se tem a trilhar, sobretudo, em relação a tantas variáveis envolvidas, como consigna, propostas, alternância da díade, estruturas sintático-linguísticas e suprasegmentais. Cientes disso, optamos por recortar parte do corpus, em favor de uma análise mais rigorosa no nível qualitativo e com o fim de observar variáveis específicas.

O recorte do corpus se deu à proporção que as transcrições eram sumariamente analisadas em consonância aos manuscritos. Outro ponto de suma importância foi estabelecer um parâmetro referente ao momento inicial e final do projeto didático, ou seja, a fim de verificar se a ocorrência de DR possui alguma relação com a exposição do gênero referência, era fundamental que a escolha dos processos correspondesse às propostas de produção iniciais e finais do projeto. A alternância de quem escreve em ambas as díades, também foi um ponto considerado.

Por este motivo, optamos pelo levantamento quantitativo de DR nos manuscritos, ao longo das dez propostas de produção textual, correspondente a cada uma das díades. Iniciaremos nossa discussão a partir da categoria DN com o fito de relacioná-la em termos de distinção em relação as outras categorias. Num segundo momento de análise, retomaremos o

---

<sup>97</sup> É importante salientar que a produção de texto é apontada aqui como manuscrito escolar, uma vez que o consideramos como produto de um processo escritural mobilizado sob uma demanda escolar (CALIL, 2008). Diferente de texto que em sua natureza possui um caráter de “acabado” o manuscrito porta todos seus elementos caracteres originais.

uso dessas ocorrências durante o processo, em função dos papéis assumidos entre escrevente e ditante, tomando como foco de análise os processos 001, 004 e 009, em ambas as díades. Assim, o levantamento quantitativo será destacado nos vinte produtos textuais e daremos destaque à abordagem qualitativa a partir de três processos de cada díade, totalizando a análise de seis processos. Os dados numéricos, quantificação correspondente às ocorrências de DR e suas categorias, foram cruzados em função do grau de alternância entre ditante e escrevente, bem como as diferenças entre as díades, par Marília e Sofia; Caio e Igor.

## 6. CRIAR E INVENTAR A FALA DO PERSONAGEM

O inefável da criação não se perscruta com o óculo potente da ciência positivista (BELINTANE)<sup>98</sup>.

Considerando que a criança ao narrar deve gerir planos enunciativos distintos, convém identificar quais estruturas evidenciam o DR. Para tanto, buscamos agrupar formas enunciativas, sem diluir a especificidade do discurso reportado, enquanto estruturas sintáticas fixas, subdivididas e apresentadas na gramática apenas por DI, DD ou DIL.

Nossa análise parte de duas semióticas essenciais que se entrecruzam, quais sejam, o texto dialogal, em vias de se fazer, e a sua configuração no manuscrito escolar produzido. Esses pontos articulados evidenciarão o plano enunciativo da história. Em outras palavras, destacaremos a construção oral coenunciativa do DR a ser textualizada na narrativa ficcional e sua inscrição na folha de papel a partir do registro de captura audiovisual do manuscrito em curso. Isso permitirá relacionarmos o DR grafado à sua gênese e à sua construção.

A partir destas condições, pretendemos responder: quais elementos linguísticos evidenciam a ocorrência de DR? A forma de emitir o discurso reportado, em termos de ritmo e entonação interfere em sua forma inscrita? Que tipo de ocorrências suprasegmentais são salientes? Como e em que momento do processo de escritura os alunos escreventes textualizam o que enunciam os personagens? De que modo se diferencia e se articula o processo enunciativo do DR em cada um dos alunos em suas respectivas díades?

Para responder a essas questões, nossa análise está dividida em dois momentos. i-) análise quantitativa e comparativa dos DR identificados nos 10 manuscritos dos processos de escritura em ambas as díades, Caio/Igor e Marília/Sofia e em seus respectivos processos registrados em vídeo; ii-) Num segundo momento, colocaremos em destaque a análise microgenética de 3 processos de escritura. Nesse segundo momento de análise, iremos considerar a dinâmica coenunciativa dos interlocutores de cada uma das díades e sua relação com a construção do DR que será inscrito e linearizado no manuscrito.

---

<sup>98</sup> Prefácio do livro: “Escutar o invisível”. (CALIL, 2008, p. 10).

## 6. 1 Caracterização do DR em nosso corpus:

Em nossas análises especificamos que o DR abarca uma série de estruturas identificadas, a priori por DD, DI e DN. Essa classificação levou em consideração o papel do narrador, assumido como locutor/escrevente. Isolar o seu papel de narrador seria deliberar, a nosso ver, a posição assumida pelo escrevente enquanto narrador. Ademais, considerá-lo permitiria observar de que maneira as falas atribuídas aos personagens são apresentadas, seja em sua forma narrativa “récit” ou expressiva, com ênfase na forma “mimética”, dramática – isto é, “como no teatro, por meio do diálogo entre personagens” –. Assim posto, nossa leitura analítica foi guiada conforme a perspectiva narrada, seja por vias do narrador ou do personagem.

Antecipamos que dentre as categorias elencadas o DN destaca-se como uma categoria considerável de ocorrências. Essa categoria refere à perspectiva do locutor-escrevente (aluno), aquele que narra a história, destacando acontecimentos “enunciativos”, isto é, enunciados que indicam uma “fala”, supostamente dita pelo personagem. O primeiro desafio posto correspondeu a delimitação de estruturas e questionamentos referente à viabilidade da categoria ter, ou não, uma autonomia linguística. Enunciados como:

- (1) O homem **queria lugares** e mais seres vivos.
- (2) E ele **pediu** que existisse ambientes e animais
- (3) Ele **teve uma ideia** que deu certo. (Caio e Igor "Como surgiram os ambientes e os animais").
- (17) **Ninguém sabia**. (Marília e Sofia, "Por que o coelho pula").

se deslocados para uma ordem canônica do DD, teríamos, respectivamente,

**O homem queria lugares e mais seres vivos.**

- **Eu quero** lugares e mais seres vivos.
- Ah, bem que podia ter mais lugares e mais seres vivos.

**E ele pediu que existisse ambientes e animais**

- **Eu quero** que exista mais ambientes e animais.
- **Eu queria tanto** viver no meio de animais em um ambiente natural.
- **Eu quero** mais ambientes e animais.

**Ele teve uma ideia que deu certo.**

- **Já sei, eu vou pedir** para que exista mais animais e seres vivos.
- **Tive uma ideia, vou pedir** para que tenha mais animais e seres vivos.

**Ninguém sabia**

- **Eu** não sei.
- **Eu** também não sei.
- Muito menos **eu**.

Os enunciados deslocam a perspectiva do narrador para enunciados que supostamente seriam dos personagens. Sem querer reduzir os enunciados ora apresentados à simples transformação gramatical, tentamos indicar através deste mecanismo sintático-semântico a existência de um acontecimento enunciativo. O que queremos dizer é que cada um destes enunciados indica acontecimentos enunciativos, cuja variação em sua forma direta, seriam inimagináveis.

O enunciado (17) “Ninguém sabia”, indica não só que poderia existir o deslocamento para um enunciado correspondente a um personagem, como podemos em sua transposição, indicar ao menos 3 enunciados que poderiam ser ditos por mais personagens. Isto ocorre porque o pronome indefinido “ninguém” é impreciso no que diz respeito à quantidade de personagens. Se de um lado os enunciados acima destacados compreendem a perspectiva do narrador, por outro lado, de forma implícita traz em si a indicação de um discurso outro.

No íterim do discurso narrativizado, compreendemos que as palavras do outro (personagem) são narrativizadas no próprio enunciado daquele que está na posição de narrador. Assim, há uma integração de falas “pronunciadas” dentro do discurso do locutor /escrivente.

É importante salientar os critérios estabelecidos para a identificação do DN. Nosso primeiro critério, refere-se à relação dialógica estabelecida entre os enunciados. Considerando que os enunciados reportados que compõem o conto possuem relação entre si, seria inviável desconsiderar o contexto e o encadeamento narrativo quando intercalados à narração. Nesse sentido, nossas primeiras evidências foram sinalizadas a partir dos verbos que sinalizam marcas assertivas, declarativas, diretivas, expressivas indiciando a existência de um enunciado já-dito ou que é apenas mencionado na história sem indicações do conteúdo correspondente. Ou seja, o verbo indicador *dicendi* (VID) pode ou não atribuir em seu complemento o conteúdo expressivo do enunciado, como ocorre em: (4) “Só o homem que **tinha pedido que existissem**”, há a possibilidade de recuperar pelo contexto a existência de um enunciado marcado por algum tipo de diálogo dado anteriormente, qual seja a solicitação da existência de algo, mas não de que maneira o personagem o fez, daí a associação com a forma narrativizada.

Sem dúvida, convém precisar o sentido de alguns termos, antes de avançar a fim de evitar qualquer mal entendido. A sigla VID, está sendo compreendida aqui como uma marca

de enunciação, e não exatamente uma marca que introduz a fala do personagem. A introdução da fala do personagem é muito bem delimitada quando temos uma estrutura canônica que refere ao discurso direto, como por exemplo “O senhor disse: ‘Eu sou o pajé’”. De fato, o verbo delimita duas enunciações e seria uma marca introdutória, uma vez que o narrador cede espaço ao personagem. No entanto, para que não haja ambiguidade em nossa reflexão, consideramos como verbo indicador *dicendi*, dado que nem sempre o verbo introduz a fala do personagem em “Ele **pediu que** existisse ambiente e animais”, “pedir” não introduz fala de personagem ele apenas indica seu valor ilocutório direcionando o ato de enunciação a “ele”.

Apresentamos abaixo alguns enunciados referente às categorias que sinalizam o DN no produto textual. Nossa discussão intenta especificar o DN presente nos manuscritos em correlação às outras categorias, DD e DI. Optamos por essa forma de apresentação para diferenciá-las e evidenciar a relação das ocorrências entre si.

#### Quadro 5 – Discurso Narrativizado presente nos manuscritos

Manuscritos	DN
Por que a girafa tem o pescoço longo (TL) Marília/Sofia	A girafa não <b>gostou...</b> e <b>foi falar</b> com a girafa.
	A cobra tinha uma irmã que não <b>gostava</b> dela.
	e a cobra disse que ia competir. A girafa <b>não queria competir, mas a cobra impediu e a girafa não gostou disso e ficou com raiva da cobra.</b>
Por que as abelhas fazem mel (TL) Caio/Igor	O homem <b>tentou milhares de vezes.</b>
	E <b>nada</b>
Por que os pássaros voam (TL) Marília/Sofia	Eles [os passários] <b>souberam</b> que ia ter uma guerra.
Por que o cachorro faz ‘auau’ e o gato faz ‘miau’ (TS) Caio/Igor	Um homem <b>queria saber</b> os sons que eles faziam O gato e o cachorro <b>falaram que se o homem desse um susto neles.</b> Ele <b>fez isso</b> para eles <b>fazerem os sons deles.</b>

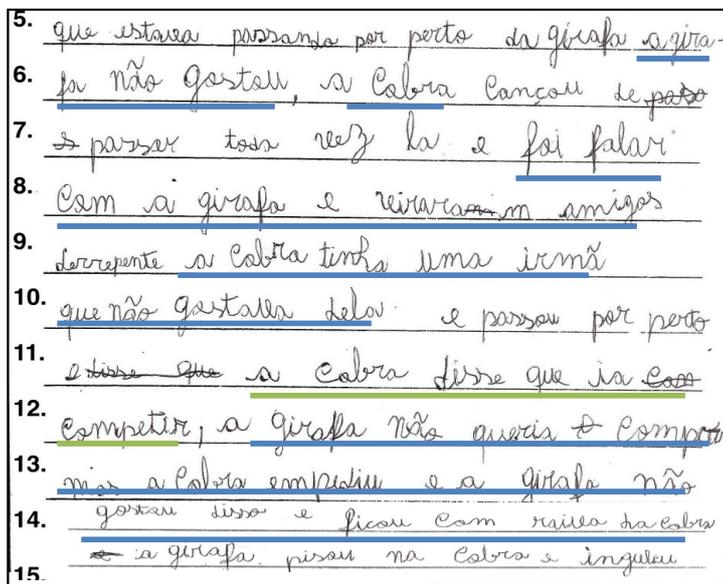
Fonte: L’ÂME, Dossiê Criar e Recrear, 2012.

Assinalamos que cada enunciado foi caracterizado em função do contexto da história criada pelos alunos. Portanto, eles não foram analisados isoladamente, uma vez que não é possível limitá-los a critérios puramente sintáticos. Evidenciamos primeiramente a ocorrência do DR nos manuscritos, mesmo cientes de que apenas o registro audiovisual poderia revelar se trata-se de um discurso “outro” em sua origem ou não. Em “a cobra tinha uma irmã que não **gostava** dela”, o verbo, por exemplo, poderia ser indicado por atitudes não verbais, contudo, o enunciado antecedente colocou em relação o fato da girafa não gostar de algo e ir falar, ou seja, expressar seu descontentamento. O contexto da história criada, permite a definição da categoria no escrito, mas não em sua forma de constituição processual.

Em “Por que a girafa tem pescoço longo” Marília e Sofia tomam como referência para criação o conto lido em sala “O pescoço da girafa”, inserindo elementos muito semelhantes ao conto correspondente, como por exemplo, a girafa não ter pescoço. Nesse manuscrito, as meninas intercalam situações peculiares como o fato de haver uma inimizade com a cobra e, posteriormente, virarem amigas. O que corresponde a enunciados ditos descritivos, apontando estados de raiva e desagrado, pode acionar uma dúbia interpretação – quando articulados ao contexto – indicando atos de enunciação como “não gostou”, “Não gostou disso e ficou com raiva da girafa”.

Vejamos no manuscrito como isso ocorre:

**Figura 6: Processo 004\_Por que a girafa tem o pescoço longo**



DN – Grifado em linhas azuis;

DI – Grifado em linhas verdes

Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

O manuscrito acima coloca em destaque duas categorias, DN e DI. O enunciado “A girafa não gostou” (linhas 5 e 6) é concebido como DN, porém a intensidade de sua expressão é compreendida em grau menor, visto que o verbo “gostar” pode ser expresso seja verbalmente “Eu não gosto de você”, seja na forma não-verbal (exaltação com gestos) ou ainda com ações ofensivas, traquinagens e rivalidades que necessariamente não sugere trocas enunciativas entre personagens. O que queremos assinalar é o fato da representação inscrita no papel sobre a recusa expressa a partir do uso lexical do “não” ser insuficiente para caracterizá-lo de forma mais contundente como um reporte à fala do personagem. Contudo, o processo poderia apresentar indícios ou marcas que indicassem maiores esclarecimentos acerca da ação do personagem. Além disso, o enunciado subsequente indicia outro ato de enunciação “A cobra [cansou de

passar toda vez lá e] foi falar com a girafa e viraram amigas”, (linhas 7 e 9) e corresponde à ação de falar algo à girafa que não temos conhecimento. “Falar” é um verbo essencialmente *dicendi* e o elemento a que ele se refere é a personagem cobra, ou seja é a cobra quem direciona uma mensagem à girafa. A indicação dos dois personagens envolvidos em diálogo, ainda que não seja desenvolvido, é um dos índices contextuais para identificação do enunciado narrativizado. A partir deste enunciado, a história é encadeada com um evento descritivo “a cobra tinha uma irmã **que não gostava dela**” seguido da forma indireta “e passou por perto e a **cobra disse que ia competir**”. Tanto “A girafa **não gostou**” como “a cobra tinha uma irmã **que não gostava dela**”, estão sendo considerados como discurso narrativizado.

Observemos que “**a girafa não queria competir, mas a cobra impediu e a girafa não gostou disso e ficou com raiva da cobra**” destaca um bloco inteiro de ações que poderiam ser desencadeadas por enunciados dialogais entre personagens. Neste conjunto, temos 4 enunciados narrativos.

1. “a girafa **não queria competir**”
2. “a cobra **impediu**”
3. “**girafa não gostou disso**”
4. “**ficou com raiva da cobra**”

Os enunciados possuem verbos indicadores *dicendi* ou *setiendi* como, “queria+competir”, “impedir”, “gostar” e “ficar com raiva”. Os dois últimos indicam um estado emocional que deve ser expresso de algum modo, seja numa ordem verbal ou não verbal. O verbo “gostar”, assim como “ficar”, acrescido do sintagma nominal locutório abstrato, qual seja, raiva, nos faz pensar que esta forma narrativa implica uma ação verbal concedida ao personagem. Essa ação verbal é designada pelo aluno escrevente na posição de narrador.

Os enunciados “O homem **tentou milhares de vezes. E nada**” estão inseridos no corpo do conto “Porque as abelhas fazem mel”. Caio e Igor criaram o enredo que destaca a inexistência do mel e o fato do homem querer essa existência, para isso, o personagem pede às abelhas para fazerem o mel, mas elas não aceitam. Na sequência deste conjunto enunciativo, que invoca ações e atos de enunciação de personagens, Caio e Igor inserem “O homem **tentou milhares de vezes. E nada**”, interpretado aqui como o fato do homem ter insistido para que as abelhas fizessem o mel. A insistência representada pelo fato das “tentativas” implicarem estratégias de persuasão, recupera, em certa medida, um enunciado antes mencionado “ele **pediu para** as abelhas fazerem o mel”, e conseqüentemente, “e **nada**”, retoma a recusa das abelhas em não quererem fazer o mel. Por fim, “o nada” é reformulado e apresentado em sua

forma indireta “e elas **disseram** que não sabiam nada de mel”, seguido de uma estrutura homogênea à qual descreve o sentido de sua enunciação.

Colocamos como indagação as diferenças semânticas correspondentes aos usos dos verbos. A diferença entre “dizer” e “falar” e entre “pedir” e “perguntar” está no valor locutório e ilocutório, respectivamente. Acreditamos que há verbos que trazem semânticamente uma ideia mais clara e objetiva em relação ao ato enunciativo, e outros verbos que demandam interpretação, como é o caso de “pedir” e “perguntar”. Ora, se é possível dar um sentido interpretativo é porque esses verbos escondem “n” formas de reportar a fala do personagem. A questão que segue e amplia nosso trabalho é relacionar se o que está circunscrito, ao tomar traço, foi objeto de discussão, quando os alunos combinavam a história. Atribuir ao gesto gráfico essa materialidade linguística é essencial para compreender o uso do DR. Voltaremos a esse ponto quando analisarmos os processos de escritura no tópico subsequente.

Outro enunciado digno de discussão encontra-se no manuscrito “Por que os pássaros voam”. Marília e Sofia inserem o enunciado “Eles [os passários] **souberam** que ia ter uma guerra.”, o verbo “saber” no pretérito perfeito, seguido do verbo “ir” (pretérito imperfeito), forma uma locução verbal e indica um ato enunciativo correspondente à fala de personagem, ou seja, um acontecimento enunciativo dito anteriormente, a saber, o fato de saberem a existência da guerra. Apenas a observação semântica do verbo me permite supor a possibilidade de ocorrência deste acontecimento enunciativo. A forma significante “souberam” produz o sentido reportado, o qual coloca em jogo as “palavras” dos pássaros e os “animais maiores”, personagens inseridos pela díade.

O título sugerido “Por que o cachorro faz ‘au au’ e o gato faz ‘miau’” ganhou uma trama interessante. A temática recupera o conto lido “Por que o cachorro é inimigo de gato... E gato de rato” (CASCUDO, 2006), cujo enfoque está na relação de inimizade existente entre os três animais, gato, cachorro e rato. Ao invés de remeter os personagens – animais - numa situação de encontro, ou expor qualquer tipo de rivalidade entre os personagens, algo comum no universo literário infantil, os alunos os inserem morando juntos numa mesma casa. No enunciado subsequente, a inserção do personagem “homem” recupera dialogicamente dois aspectos:

- 1) sua relação com o cachorro como melhor amigo do homem, inclusive expressa em outro conto lido e trabalhado em sala de aula “Por que o cachorro foi morar com o homem” (BARBOSA, 2001).
- 2) retoma uma estrutura bastante recorrente nas produções dos meninos, “**o homem queria saber** o[s] sons que eles [gato e cachorro] faziam”.

O homem, personagem gerido pelo narrador, é apresentado em uma situação enunciativa correspondente a um ato enunciativo. Tal reconhecimento é convocado em função da locução verbal “querer saber” evidenciar a expressão do questionamento “Como o cachorro e o gato fazem os sons?” dirigido aos animais, cachorro e gato. Neste caso, a classificação por manter relação com o enunciado subsequente, assenta-se sobre o fato dos personagens - ainda geridos pelo narrador -, concederem a resposta, “o gato e o cachorro **falaram que se o homem desse em susto neles.**” Esta seria uma classificação que poderia facilmente ser associada ao DI, visto que sua homogeneidade aglutina o conteúdo da enunciação “dar um susto neles”. Todavia, estamos lidando com enunciados de alunos em processo de aquisição da linguagem e se atentarmos para o complemento de seu núcleo verbal “falar”, cuja representação é introduzida pelo conectivo “que” e pela dubitativa “se” seguidos de “**homem desse em susto neles.**”, veremos que o mesmo sugere a continuidade de algo decorrente desse enunciado. Quem o lê entrevê uma reticência, todavia os alunos colocaram um ponto final. Ora se há reticências, mais trabalhosa e complexa é a classificação, dado que não sabemos exatamente o que implica o enunciado dito pelos personagens. As marcas deixadas pelas rasuras posteriores a esse enunciado expressam “pontos de tensão” (CALIL, 2008), uma dinâmica complexa que opera conjuntamente a mutação do texto e o confronto com a atividade de escritura.

Os traços gráficos ao mesmo tempo em que tentam apagar este conflito gerado, busca retomar o seu sentido a partir da afirmação de que foi dado o susto, “E ele **fez isso** [deu o susto] **para eles fazerem o som deles**”. Uma vez que a sequência enunciativa de “E ele **fez isso** [deu o susto] **para eles fazerem o som deles**” está em relação de dependência com “o gato e o cachorro **falaram que se o homem desse em susto neles**”, caracterizamos ambos enunciados como DN. Resta, portanto, examinar se os efeitos da materialidade da escritura apontam uma diferença para a constituição da categoria, revelando ou não uma forma escusa de DR<sup>99</sup>.

A descrição de categorias, ora apresentadas neste conjunto de enunciados, funda-se na ideia de que parte das formas linguísticas DD, DI, DIL são categorias identificáveis, distintas uma das outras. Enquanto que o DI possui critérios sintáticos (emprego da conjunção subordinada “que”, transformação em infinitivo a partir do imperativo, passagem do ‘Eu’ ao ‘Ele’ etc.), o DN “requer o acréscimo de critérios mais pragmáticos de identificação dada sua

---

<sup>99</sup> Infelizmente, nem todos os processos foram objetos de análise qualitativa. Optamos por dar ênfase às ocorrências do DR em termos de evolução longitudinal de seu uso e aquisição. Daí a necessidade de analisar o 1º processo, o 4º processo e o penúltimo, em correspondência à alternância de quem dita e escreve. Todavia, todas as ocorrências de DR dos processos foram catalogados em função de sua aparição e serão apresentados mais adiante em termos de quantificação.

natureza mais ‘diluída’”<sup>100</sup> (SULLET-NYLANDER, 2004, p. 390). Nosso corpus indica uma certa porosidade das formas de DR, em específico no que concerne ao discurso narrativizado. Dado que o escrevente na posição de narrador cria um contexto, no qual, articula fala de personagens e organização da trama, é natural considerar que o DN comporta uma característica mais objetiva. Todavia, uma vez que entendemos determinadas formas significantes, ainda que, objetivas e sintéticas, como produtoras de um sentido reportado, a associação com a forma narrativizada torna-se válida.

Dentre o conjunto de enunciados, embora as formas ora apresentem enunciados ilocucionários com verbos mais voltados à descrição, sintagmas nominais ou com objeto locutório em que o substantivo locutório é abstrato, apenas é possível atribuir a categoria narrativizada a partir da situação contextual em cena.

Na tentativa de cernir o DN através das definições dos pesquisadores, acreditamos que tal categoria encontra sua identidade em relação ao DD, DI e DIL. No que concerne às categorias as distinções dar-se-ão “DI (verbo locutório+que) pela mais forte parte da tematização e análise do discurso outro e do DD por uma mais fraca parte de fidelidade mimética e expressividade do discurso outro”.<sup>101</sup> (SULLET-NYLANDER, 2004, p. 391). Outrossim, em narrativas de ordem canônica o emprego DIL revela a absoluta liberdade sintática em relacionar a figura do narrador e de personagens. Neste elo psíquico, ambos narram em uníssono.

Tendo em vista que a narrativa de invenção articula estruturas enunciativas distintas, não podemos negligenciar o tratamento redacional dado que nossa análise funda-se em uma concepção dialógica do funcionamento da linguagem. Em outras palavras, estamos considerando o enunciado em sua tessitura com os enunciados antecedentes e precedentes, isto é a partir de toda a estrutura textual representada no conto escrito. Vejamos a distribuição do DR nos manuscritos:

**Tabela 1 – Distribuição de ocorrências entre as díades: produto**

Díade	PRODUTO			Total
	DN	DI	DD	
<b>Marília/Sofia</b>	34	16	5	<b>55</b>
<b>Caio/Igor</b>	24	5		<b>29</b>
<b>Alunas</b>	62%	29%	0,09%	100%

<sup>100</sup> “requiert l’ajout de critères plus pragmatiques d’identification, compte tenu de sa nature plus ‘diluée’”.

<sup>101</sup> “DI (verbe locutoire+que) par la plus forte part de thématization et d’analyse du discours de l’autre et du DD par une plus faible part de fidélité mimétique et d’expressivité du discours de l’autre”. (SULLET-NYLANDER, 2004, p. 391).

<b>Alunos</b>	83%	17%	0,0%	100%
---------------	-----	-----	------	------

Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

O levantamento descritivo de DR nos produtos destaca algumas observações importantes. Há uma diferença visível em relação à quantidade de enunciados de DR criados ao longo das dez propostas de produção desenvolvidas. Marília e Sofia, em comparação a Caio e Igor, elaboraram quase o dobro de ocorrências de DR, incidindo sobre 55 enunciados para 29. A dupla produziu ainda uma variação maior de categorias, apresentando 5 ocorrências de DD, categoria ausente nos manuscritos de Caio e Igor. Diante deste quadro, algumas questões são sinalizadas: Quais relações podem ser estabelecidas em relação à quantidade de enunciados de DR criados por ambas as díades? Quais fatores podem ser assinalados considerando que Marília e Sofia construíram quase o dobro de quantidade de enunciados de DR? Por que razão há maior incidência do DN em ambas as díades?

Tentaremos trazer à baila essas questões quando remetermos ao levantamento dos processos de escritura. Para o momento, ressaltamos que o significativo percentual de enunciados nos manuscritos na sua forma narrativizada (62% e 83%) encontradas nos manuscritos das alunas e dos alunos, respectivamente, coloca em destaque um ponto extremamente relevante, no que refere à criação do conto, a síntese do diálogo. É comum entre os enunciados apresentados a voz do narrador resumir um conjunto de trocas enunciativas. Observem que o escrevente na posição de narrador não transpõe as falas em proposições subordinadas. A estrutura utilizada DN é considerada como uma reformulação do que corresponde a outros enunciados ‘ditos’ em outro momento. Dizendo de outro modo, a fala do personagem é citada como acontecimento, e, utilizada pelo narrador, não como transposição subordinada, mas de forma condensada integrando-a ao seu próprio discurso.

Para Genette (1972) o “discurso outro” é tratado como um “acontecimento entre outros e assumido como tal pelo narrador”<sup>102</sup> (p. 90), nesse sentido, podemos supor que a narrativização vai além da condensação, uma vez que os marcadores enunciativos podem indiciar comentários do locutor-escreve referente ao acontecimento enunciativo.

Pensemos um pouco acerca da afirmação acima. Se o narrador assume o discurso outro como acontecimento enunciativo na narrativa, esse seria um aspecto importante a ser investigado no processo de escritura. Assim posto, nos parece viável questionar se o registro fílmico estaria abrigando no interior de enunciados como “A girafa queria competir”, “a girafa

<sup>102</sup> “événement parmi d’autres et assumé comme tel par le narrateur” (GENETTE, 1972, p. 90).

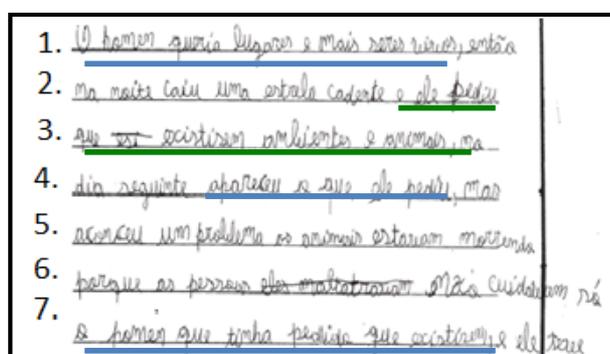
não gostou disso”, “ela impediu” enunciados diretos correspondente à fala destes personagens. “Fazer uma mágica”, “fazer ‘auau’ e ‘miau’” trazem em sua constituição enunciados marcados sob forma direta ou indireta. Como configura esses enunciados, ditos narrativizados? Há neles marcas enunciativas ou gestuais que evidenciam reflexões e deslocamento enunciativo entre a posição do narrador e do personagem? Certamente, apenas a análise dos processos de escritura, contendo toda a dimensão multimodal que a escritura abarca, tais como: aspectos visuais e gestuais, entonação, situação de interação estabelecida entre a díade, poderá nos dar evidências mais esclarecedoras acerca dessa questão. Vejamos no tópico seguinte como essas questões se destacam na análise do registro da escritura em curso.

## 6.2 Os primeiros processos

### 6.2.1 A construção de DR por Caio e Igor “Como surgiu o ambiente e os animais”

Começamos com o primeiro conto criado por Caio e Igor, já mencionado no capítulo dois. A temática livre escolhida pelos alunos “Como surgiu os ambientes e os animais”, como salientamos, viceja marcas dialógicas por apresentar logo no título estrutura semelhante aos contos lidos durante o desenvolvimento do projeto didático. Ademais, há incidência recorrente de elementos advindos de outro lugar correspondente ao que os alunos estudam da grade curricular da disciplina de Ciências. Nessa história, Caio é o responsável pela escrita e Igor o ajuda no planejamento. Vejamos primeiramente o que fora por eles desenvolvido, para então, analisar como os enunciados ligados à fala de personagens foram elaborados, bem como as possíveis marcas dialógicas que daí incidem.

**Figura 7: Estado do manuscrito escolar “Como surgiu o ambiente e os animais”, linhas 1 a 7, linearizadas entre 09:36 e 22:53 (1º processo, 20/04/2012)**



DN – Grifado em linhas azuis;

DI – Grifado em linhas verdes

De modo geral, a história transcorre em sua ordem narrativa, ou seja, os enunciados aos quais são atribuídos a fala de personagem integram-se ao discurso do narrador. No excerto acima temos 4 DR, a saber, “O homem queria lugares e mais seres vivos”, “Ele pediu que existissem ambientes e animais”, (linha 2-3), “no dia seguinte apareceu o que ele pediu”, “Só [cuidava] o homem que tinha pedido que existissem”, “ele teve uma ideia que deu certo”.

Lembremos que o DN não está submetido a um tipo de estrutura específica, dado que sua ocorrência é desencadeada quando identificamos alguma referência de fala atribuída ao personagem, mesmo que seu conteúdo não esteja explicitado no corpo do texto. Apesar do DN sinalar um caráter homogêneo ele diferencia-se do DI, já que este segue uma estrutura de subordinação gramatical completiva ou interrogativa, permitindo que a fala reportada seja apresentada sob um estatuto de paráfrase.

Após definirem acerca da temática do conto os alunos seguem combinando, formulando e escrevendo a história de forma simultânea, ou seja, a díade combina pequenos fragmentos, para logo em seguida, escrevê-los no manuscrito. Vejamos como surgiram os primeiros enunciados em DN:

**Quadro 6 - Processo\_001 (Caio/ Igor) Texto dialogal 2 (8’42’’- 10’30’’)**

COMBINAÇÃO / INSCRIÇÃO
TD: 8’42’’ – 10’30’’
128. CAIO:... Vou começar já. <b>O homem queria um lugar onde vivesse (.) e alguns animais para ajudar na convivência da Terra (.)</b> e (Gaguejando.) e-e... (Reformulando.) quer dizer, vamos lá. O homem criou um lugar para morar...
136. CAIO: (Chamando a atenção de Igor, enquanto Igor brinca com a borracha.) Vamos lá. Assim, <b>o-o homem queria:: queria é ma-mais seres para viver (.) e ma e mais lugares para morar, (.)</b> que tal?
142. CAIO: (Falando enquanto escreve.) O homem... queria... lugares e... [O homem queria lugares e] (Caio segue escrevendo e completa o enunciado apenas no turno 148.)
148. CAIO: mais:: seres:: vi-vivos [mais seres vivos] (Lendo o que escreveu.) <b>O homem queria lugares e mais seres vivos...</b> (Olhando para Igor, tentando continuar a história.) Então...

Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

A formulação do enunciado inscrito como podemos observar não sofreu qualquer tipo de alteração no que diz respeito à categoria. “O homem queria um lugar onde vivesse e alguns animais para ajudar na convivência da Terra” indicam dois DN.

- 1) “O homem queria um lugar onde vivesse”
- 2) [O homem queria um lugar onde vivesse] “e alguns animais para ajudar na convivência da Terra”.

Tais enunciados sinalam o que corresponderia à fala do personagem “homem”, turno 128. Passados alguns segundos, Caio, no turno 136, reformula substituindo “lugar onde vivesse” para “mais seres [vivos] para viver”, por sua vez, “alguns animais para ajudar na convivência da Terra” é alterado oralmente para “e ma e mais lugares para morar”. Contudo, configura-se no manuscrito o enunciado resumido, “O homem queria lugares e mais seres vivos”. Igor, nesse momento inicial, pouco intervém, minando então a retomada de possibilidades enunciativas antes emitidas, além de pouco favorecer o diálogo interlocutivo para que Caio possa argumentar dando novas sugestões ou reformulando a maneira de inserir a fala do personagem.

A composição do segundo DR escrito “ele pediu que existissem ambientes e animais”, com a apresentação do sujeito associado ao verbo *dicendi* acrescido de seu complemento, embora esteja na forma DI e expresse a subordinação esperada para essa estrutura, evoca ao longo de suas formulações a forma narrativizada. Observemos a sua constituição e a relação de enunciados que o gerou durante o processo.

#### Quadro 7 - Processo\_001 (Caio/ Igor) Texto dialogal 2 (10’02’’- 13’13’’)

COMBINAÇÃO / INSCRIÇÃO
TD: 10’02’’ – 13’13’’
145. IGOR: Assim e <b>vai cair uma estrela cadente e ele vai fazer um pedido. (Utilizando a borracha para fazer o gesto do movimento da estrela cadente.)</b> Aí... vai acontecer, aí vai acontecer isso.
154. IGOR: (Ditando.) Então, numa noite caiu uma estrela cadente e <b>ele fez um pedido para que surgissem animais, árvores e os ambientes.</b>
160. IGOR: <b>E ele fez o pedido antes que ela caísse.</b>
161. CAIO: (Escrevendo e falando ao mesmo tempo.) Caiu:: uma:: estrela:: └ estrela cadente [caiu uma estrela cadente e ele]
162. IGOR: (Sobrepondo a voz de Caio.) Antes que ela caísse ele fez o pedido:: (Repetindo.) <b>Fez o pedido.</b>
163. CAIO: <b>Pediu, que tal pediu?</b>
164. IGOR: (Concordando.) <b>É pediu.</b>
180. IGOR: <b>Aconteceu o que ele pediu.</b>
185. CAIO: Apareceu, que tal apareceu?
186. IGOR: <b>É, apareceu mesmo.</b>
187. CAIO: (Iniciando a escrita de “apareceu o que ele pediu”) [apareceu]

Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

Dos enunciados proferidos dois pontos destacamos: 1) o fato de Igor usar o enunciado no tempo futuro, algo considerado por nós particular, uma vez que o gênero etiológico sugere o emprego do tempo de outrora; 2) O uso do emprego no tempo futuro “vai cair uma estrela

cadente e ele vai fazer um pedido” vir acompanhado do gesto simulando a queda da estrela. Advogamos que o gesto ou pantomimas quando associado ao enunciado reportado assume um índice importante para a história ficcional. Neste caso, Igor assume a voz do narrador e incorpora nesse momento um aspecto descritivo, (a queda da estrela cadente).

Igor insiste no mesmo enunciado fazendo poucas alterações. A indicação da locução verbal “vai fazer” antes marcada no tempo futuro, cede espaço para o uso do verbo no pretérito perfeito “fez” acrescido do sintagma “pedido”. Ou seja, mesmo que a fala seja atribuída ao personagem “homem”, agora “ele”, não é possível saber exatamente de que se trata o pedido. Igor apenas irá destacar o conteúdo do ato de fala no turno seguinte “E ele fez o pedido antes que ela caísse para que surgissem animais, árvores e os ambientes”, e, então, Caio no turno 163, sugere uma alteração “ele pediu” reduzindo o enunciado discutido para a inscrição da forma DI: “Ele pediu que existissem ambientes e animais”.

A questão que se coloca quando analisamos é que os enunciados referem ao ato de proferição e são implicados na história a partir dos preceitos da *diegésis* (narrativa) ou da *mimésis* (imitação). Tais aspectos são fulcrais dado que não estamos analisando atos linguageiros correspondente a um corpus informal, pelo contrário, os alunos estão em uma situação de escritura, cuja consigna pede a invenção de um conto etiológico. O caráter ficcional está implicado no desenvolvimento da história. Como salientam Jonasson (2013) e Genette (1992) o grau de *mimésis* é relativo à aproximação direta ou indireta da fala propriamente dita. O enunciado em DD evidencia um grau de *mimésis* imediato por simular a representação do discurso em ordem direta. Por outro lado, o DI não possui uma aproximação imediata, mas simula indiretamente a fala de quem enuncia. O caráter diegético segue o estado puro da narração e reduz o ato de fala à descrição de acontecimento enunciativo.

Após inserir o pedido do homem à estrela cadente em sua ordem narrativa, Caio destaca a necessidade de inserir um conflito como problemática da história, desencadeando na emergência do DR, uma série de marcas dialógicas no interior do enunciado. Visualizemos.

#### Quadro 8 - Processo\_001 (Caio/ Igor) Texto dialogal 3 (14'32''- 22'31'')

COMBINAÇÃO / INSCRIÇÃO
210. CAIO: É esse o probleminha. (Lendo ao passo que escreve.) aconteceu:: um pro-ble-ma [um problema] Os animais é... (Reformulando e pedindo a participação de Igor.) O que os animais mais fazem?
222. CAIO: (Interrompendo impaciente.) Fa,fa, ah não, o que que mais tem lá: que o homem pode fazer pra:: para acontecer lá. O que o homem pode fazer? (: Breve pausa.) É... ah... já sei, (Falando rápido e insistindo para que Igor pense na história.) Fale o que você... o que é... vamos lá fale

- qualquer coisa. O que o homem pode fazer pro ambiente natural?
226. IGOR: Eu sei, eu sei eles tavam...
228. IGOR: (Insistindo.) Eles tavam, tavam... L <sup>103</sup>
229. CAIO: (Simultaneamente.) ... as árvores como como que elas crescem? L
230. IGOR: (Simultaneamente.) ... colocaram um muro bem gigante para não destruir... L
232. IGOR: (Insistindo.) ...pra não destruir e aí pra aí deixaram uma parte aberta, uma parte aberta com uma cachoeira pra ninguém perceber o que tinha do outro lado... do muro.
- 238.IGOR: que deixou uma parte aberta para colocar uma cachoeira para ninguém mais saber o que tinha do lado pra ele não poder entrar.
271. IGOR: **Porque eles só...** L (Com entonação, mudança de voz.)
272. CAIO: (Falando simultaneamente.) **Porque...** [porque]
273. IGOR: **Só comiam lixo e e...**
276. CAIO: (Quase que simultaneamente.) Mal-mal, porque as pessoas maltratavam eles, né?
279. IGOR: **Maltratavam pois desse jeito, jogando lixo do outro lado, jogando lixo do outro lado.** (Fazendo a pantomima.)
284. CAIO: (Argumentando.) Mas a gen, eles não tinham construído aquela cachoeira.
285. IGOR: (Explicando.) **Eles não sabiam, mas eles jogavam o lixo... do outro lado sem saber o que era.**
286. CAIO: (Lendo e escrevendo.) Eles, eles [eles] (Parando de escrever e questionando, e em seguida, argumentando.) o maltrata:: o maltratavam né, porque jogar lixo, faziam um montão de coisas ruins... L
295. IGOR: Porque tá, porque (Explicando com entonação.) gastavam água, porque jogam o lixo... do outro lado da cachoeira.
296. CAIO: E não davam comida, que que assim não o alimentavam, não cuidavam dele e deixavam ele de lado: (Reformulando de modo que realmente encontrasse as palavras exatas do que queria dizer.) **e que não se importavam com ele.**
303. CAIO: (Concordando.) Não cuidavam. Cuidavam é. (Caio falando enquanto escreve, sobrepõe a letra “n” da palavra “não” em cima da letra “e”.) Não cui-da-vam: **só** [enão cuidavam só] (Caio para de escrever, questionando Igor sobre o pedido feito pelo homem.) **o homem que pediu:: que existissem, né?**
304. IGOR: Só o homem que pediu que existissem;; **aí não deu certo.**
305. CAIO: **só o... homem... que tinha... pe-di-do que e-xis-ti-ssem** [o homem que tinha pedido que existissem].

Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

Essa extensa passagem da combinação nos chama atenção por uma série de aspectos: a insistência de Caio em estimular a participação de Igor questionando o fato da criação do problema estar associado às ações do homem; das ações humanas levantadas incidem marcas dialógicas correspondente ao conteúdo curricular discutido em sala de aula na disciplina de Ciências; boa parte desses enunciados mencionados correspondem a enunciados reportados, alternando-se entre a categoria DN sinalizada em azul e DD, grifados em vermelho.

<sup>103</sup> Este sinal L indica fala sobreposta, ou seja, sua apresentação ao longo da transcrição corresponde à fala simultânea entre os interlocutores.

A pergunta de Caio “o que o homem pode fazer com o ambiente natural?” (turno 222) incita Igor a mencionar a diversidade de ambientes criada por meio das ações humanas, o que permitiu a criação de dois DN “pra ninguém perceber o que tinha do outro lado... do muro” e “deixou uma parte aberta para colocar uma cachoeira para ninguém mais saber o que tinha do lado pra ele não poder entrar”, turnos 232 e 238 respectivamente. “Perceber” e “saber” são verbos cuja polissemia nos permite conferir no primeiro caso um verbo *setiende*, visto que “perceber” compreende “tomar consciência” e “saber”, compreende o verbo *dicendi* correspondente a ter acesso à informação. Em ambos os casos isso pode suceder de “n” maneiras, daí sua associação com a forma narrativizada.

Deste encadeamento Igor expressa o fato dos animais viverem em condições péssimas, devido aos maus-tratos da ação humana, contudo a delimitação do enunciado compreendido entre os turnos 271-274 é complexa, uma vez que os enunciados por ele verbalizados são fundidos com o discurso portador que lhe serve de enquadramento. Todavia, a entonação diferenciada nos permite relacionar a este discurso a fala do próprio personagem, neste caso o homem.

Igor diferencia sua voz mencionando de forma ritmada que os animais “só... comiam lixo e e...” e ao ouvir Caio indicando que as pessoas os maltratavam, (turno 238), retoma seu enunciado, repetindo-o “maltratavam”, para então reafirmar e comentar, “pois desse jeito”, “jogando lixo do outro lado, jogando lixo do outro lado”, (fazendo o gesto do ato de jogar lixo). Aqui, Igor aglutina a perspectiva do narrador àquela do personagem homem.

No momento em que os alunos iam isolar os animais do restante da humanidade, dividindo o ambiente e a cachoeira, Caio sugere uma reformulação, desencadeando outros DR não inseridos na narrativa como veremos no próximo TD.

#### **Quadro 9 – Processo\_001 (Caio/ Igor) Texto dialogal 3 (28’23’’- 31’56’’)**

COMBINAÇÃO / INSCRIÇÃO
<p>363. CAIO: não per-ce-be [não percebe] (Caio confundindo-se com grafia, para de escrever, pondo rapidamente a caneta sobre a mesa e começando a segmentar como se estivesse contando.) be-ssem, (Pegando a caneta e continuando a escrita.) sem que os animais estavam vivos [sem que os animais estavam vivos]: Ma- ma-mas, Igor olhe só... é-é boa essa ideia, mas só que temos que colocar alguma coisa porque o-o... a eles não descobriram que o homem ele tava... agora vamos fazer assim ó, ma-mas o homem esqueceram de colocar numa parte do mundo, que eles passaram e e perceberam os animais.</p> <p>367. CAIO: (Sugerindo.) E se a gente colocar assim, mas mas teve animais que estavam vivos, por isso, temos que colaborar com o planeta, co-co-colaborar... porque pode existir mais extinções de animais no planeta. Po- por isso que não podemos destruir a natureza.</p> <p>368. IGOR: (Tomando a caneta de Caio.) Mas antes disso, não era pra fazer uma coisa que aconteceu,</p>

que que fez um arco-íris bem lindo pro lado do homem

369. CAIO: (Pegando a caneta de volta e estranha a sugestão dada por Igor.) Por quê?

370. IGOR: Porque ele fez uma coisa boa.

371. CAIO: Aqui tá assim, ó:: e Jesus agradeceu o que ele fez.

372. IGOR: Um arco-íris.

373. CAIO: Não, não é melhor não. Ó Jesus agradecendo já é o melhor presente do mundo, né?

374. IGOR: Aí, ai to-todos os dias apareceram um arco-íris.

375. CAIO: Não Igor, arco, arco-íris não. É porque ó a gente tá falando de ambientes e os animais (Gaguejando.) eeee o homem, eee Jesus, é (Reformulando.) a e Jesus agradeceu ele é com com....

376. IGOR: (Interrompendo e confundindo-se com a entrada do personagem Jesus na história.) essa história foi dessa época foi?

378. CAIO: ah? Não. Que que tal a gente esquecer essa parte. (Gaguejando.) Va-vavamo fazer essa parte só... (Lendo.) Eles estão vivos, (Voltando a escrever.) mas ele es [mas ele es]:: (Caio parando de escrever se questiona como escrever “esqueceu”.) esqueceu? Tia, esqueceu é com “c” ou com “q”?

Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

Em momento anterior, salientamos a natureza de alguns elementos, contidos no texto, manterem relação de alteridade, indicando marcas discursivas advindas de outro lugar. As entonações de Igor apontam para pontos específicos na história, tais enunciados remetem precisamente aos conteúdos trabalhados na grade curricular de Ciências. Lembremos que a diversidade de ambientes é a 1ª unidade de estudo do livro dos alunos, período compatível com o desenvolvimento dessa proposta de atividade. Ademais, não podemos deixar de notar a postura conciliadora e mais madura de Caio em organizar as ideias e incitar Igor à participação, utilizando inclusive uma forma de falar mais pedagógica, isto é como se imitasse a forma da professora falar, instruindo-o a pensar e reformular a história. Embora Igor por vários momentos utilize uma entonação diferenciada para marcar pontos precisos da história, Caio igualmente parece estar afetado pelo discurso científico que circunda o contexto narrativo do conto criado. No turno 367, ele ressalta a importância de colaborar com o planeta, discurso corrente no livro de Ciências dos meninos.

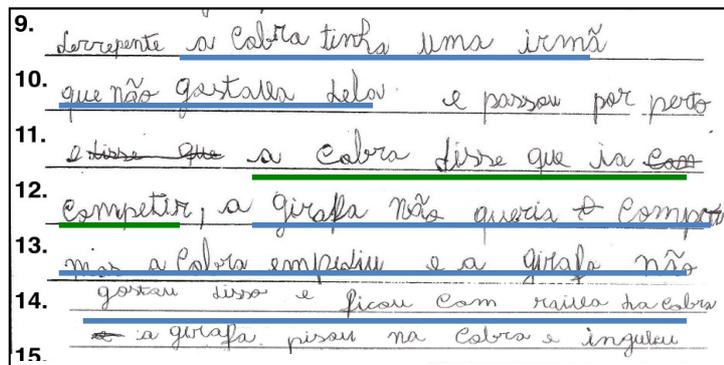
Outro ponto notável é a tentativa de Caio inserir Jesus como personagem no conto, atribuindo-lhe inclusive uma fala “e Jesus agradeceu o que ele fez”, DN. Isso gera em Igor um certo incômodo, porque ele associa a aparição de Jesus ao surgimento do ambiente questionando “essa história foi dessa época, foi?”. O estranhamento de Igor faz com que Caio sugira o apagamento do DN criado sem dar maiores explicações.

Esse processo evidenciou o quantitativo de 27 ocorrências de DR, no oral. Dentre os 27 DR, incidiram apenas 6 DR, no manuscrito.

## 6.2.2 A construção de DR por Marília e Sofia “Por que a girafa tem o pescoço longo”

Assim como Caio e Igor, Marília e Sofia desenvolveram um conto cujo título livre remeteu ao contexto letrado no qual as alunas estão imersas. O processo das alunas é, de certa forma, norteado pelo enredo dos contos lidos durante o desenvolvimento do projeto didático. O título, por exemplo, evoca o conto “O pescoço da girafa” (ZATZ; ABREU, 2010) e o enredo construído retoma o fato da seca castigar os animais, dificultando o acesso à comida. No caso da girafa seu pescoço era pequeno e a impedia de alcançar os frutos no alto das árvores. Marília já havia sinalizado à Sofia a temática escolhida, mas antes de iniciar a discussão da história pergunta à professora se o conto teria de ser inédito. A professora, em resposta, disse que a história poderia lembrar algum conto conhecido e assim as alunas dão início a produção do conto. Vamos ao recorte do manuscrito e ao texto dialogal em que as alunas colocam como discussão a rivalidade dos dois personagens, a cobra e a girafa.

**Figura 8: Estado do manuscrito escolar “Por que a girafa tem pescoço longo”, linhas 9 a 15, linearizadas entre 18:00 e 23:06 (1º processo, 20/04/2012).**



DN – Grifado em linhas azuis;

DI – Grifado em linhas verdes

Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

### Quadro 10 - Processo\_001 (Marília/ Sofia) Texto dialogal 1 (18'00' - 23'39')

COMBINAÇÃO / INSCRIÇÃO
TD: 18'00'' – 23'39''
245. MARÍLIA: (Sofia segue escrevendo em silêncio, a professora questiona se Sofia está contribuindo dando ideias para a história. A aluna confirma com o gesto positivo. Marília dita.) É:: de repen:: é:: a gira:: a cobra:: tinha uma irmã::...
259. MARÍLIA:... irrmããã <u>que não gostava da girafa, que não gostava da girafa.</u>
260. SOFIA: ... que:: não (Sofia escrevendo [que não]. interrompe a escrita, sugerindo):: aí já sei:: depois:: <u>que não gostava da girafa:: aí a gente diz que amarrou no pescoço:: amarrou na cabeça da girafa e foi esticando.</u>
263. MARÍLIA: Que ela comeu:: aí:: aí:: a gi:: a cobra ficou em pé:: aí ela ficou crescendo no pescoço

(Marília fala colocando as mãos em seu pescoço, uma acima da outra. Sofia olha para Marília), né?! **Que não gostava dela** L :: mas depois eu penso:: não gostava dela:: não gostava dela L :: ee passou por perto...

265. MARÍLIA: ...e:: passou por perto (Lendo):: **e disse que ela:: que:: disse que ela ia competir.**

266. SOFIA: (Escrevendo [e disse que])...**queria competir...**

267. MARÍLIA: ...queria competir:: **ai:: quem ganhar pode fazer o que quiser :: ai ela não aceitou::** ai pisou nela e engoliu :: (Lendo.) que:: **e disse que::**

268. SOFIA: (Rasurando [disse que]) botar assim:: e a cobra (Sofia falando e escrevendo [e a cobra])...

269. MARÍLIA: ...gira:: a cobra:: (Marília lendo “a cobra”, que Sofia está escrevendo) **pediu pra...**

270. SOFIA: ...**dis::... se:: que ia** (Sofia escrevendo [disse que ia])... (DI) incompleto que será transformado em DN por Marília.

271. MARÍLIA: ...**ia fazer a competição queria que ela entrasse::** (Marília lendo o que Sofia já escreveu [que ia] e o que está escrevendo [competir]) **que ia:: competir:** (Marília sugere uma continuidade para a história)

272. SOFIA: Há?

273. MARÍLIA: **A girafa não aceitou.**

274. SOFIA: **A gi:: ra:: ra:: fa:: não::... que::... ria::...** (Sofia falando e escrevendo [a girafa não queria])...

275. MARÍLIA: (Marília lendo o que Sofia escreveu) **...não queria** (Marília dita o que Sofia vai escrever logo em seguida) **competir.**

276. SOFIA: (Sofia escrevendo [competir]). Enquanto escreve, Sofia enuncia “competir” de forma segmentada “com:: pe:: tir”). Pronto.

Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

O primeiro enunciado em DR inscrito no papel é: “a girafa não gostou”, dado que a expressão de gostar poderia ser verbalizada de diversas formas, como “Eu não gosto de você”, “Eu não gostei de você”, “Eu não gosto de vê-la por aqui”, “A girafa disse a cobra que não gostava de vê-la por aqui”, contudo o processo nos mostrou que a combinação da história de fato foi desencadeada por um enunciado narrativo, descrevendo o ato de fala como acontecimento.

Sofia segue escrevendo a partir do que Marília dita enquanto fato para a história, mas a complementa sugerindo a inserção do que caracterizaria esse “não gostar”. Ao dizer “ai já sei:: depois:: que não gostava da girafa:: ai a gente diz que amarrou no pescoço:: amarrou na cabeça da girafa e foi esticando”, Sofia instiga Marília a fazer referência ao crescimento do pescoço associando-o ao fato de comer a cobra. O elemento inserido é parte do enredo de “O pescoço da girafa” cujo crescimento do pescoço ocorre devido a morte do boitatá e seu corpo ser usado como pescoço para o alcance das árvores. Como em:

[...] 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:  
 - Por que a senhora não usa esse bicho como pescoço? Vai ficar bem alta e alcançar os frutos das árvores.  
 Foi o que a girafa fez. [...] (ZATZ; ABREU, 2013, p. 51).

Toda a ação remetida ao recorte do conto acima é desenvolvida no turno 263, “Que ela comeu:: aí:: aí:: a gi:: a cobra ficou em pé:: aí ela ficou crescendo no pescoço (**Marília fala colocando as mãos em seu pescoço, uma acima da outra.**), né?! Que não gostava delaL :: mas depois eu penso:: não gostava dela:: não gostava delaL :: e passou por perto...”, e além de destacar os gestos de Marília ressaltando o surgimento do pescoço, expressa a alteração “de que não gostava da girafa” para “não gostava dela”.

Na sequência, Marília insere outro DR, agora com a estrutura de DI, “e disse que ela:: que:: disse que ela ia competir”, Sofia escreve “e disse que”, mas sugere a alteração “...queria competir...”, Marília repete o mesmo enunciado, mas complementa e insere no mesmo turno dois DR, sendo um DD, e, um DN. Após acatar o “queria competir” temos uma pausa de três segundos aproximadamente, e então Marília introduz o DD da seguinte forma “aí:: quem ganhar pode fazer o que quiser”. O marcador “aí” seguido da breve pausa sinaliza a introdução de DD, correspondendo a uma introdução que poderia ser feita por um verbo *dicendi* e relembra a estrutura observada no estudo de Secova (2013) para quem os introdutores de DR na forma direta podem se manifestar a partir de variantes informais como o uso de “faire genre”, “à être comme” (fazer como, seria como) ou “like”, “like this”, “be like” (tal como, seria como)<sup>104</sup>. Ademais, “quem ganhar pode fazer o que quiser” destoa do enunciado antes proferido na estrutura DI, o qual necessariamente pedia a oração subordinativa como complemento tornando-se: “disse que ia competir e quem ganhasse poderia fazer o que quisesse”. Do enunciado em DD, Marília emite na forma narrativa a resposta da cobra, “aí ela não aceitou”, DN, para então seguir na tentativa de inserção de novo DR, remetendo à fala do personagem sob a ordem indireta com o uso do verbo “disse que”, Sofia após escrevê-lo, rasura sem emitir nenhum comentário. Contudo esse gesto incita Marília à reformulação “pediu pra”... Sofia escreve novamente “disse que” e acrescenta o verbo “ir” dando à Marília espaço para o complemento “...ia fazer a competição queria que ela entrasse:: que ia:: competir, turno 271. Temos neste turno o apagamento do DD, emitido por Marília. A aluna não faz mais referência ao enunciado que corresponderia ao DD da cobra transformando-o em DI.

Novamente temos então a resposta da girafa em sua forma narrativa, seja ela evidente no turno de Marília (273, “A girafa não aceitou.”) ou de Sofia (274, “A girafa não queria”::), ambos os enunciados são dados como formas narrativizadas por representar e ganhar forma enunciativa descritiva, remetendo a acontecimentos de fala, mas que não se corporificam em

<sup>104</sup> AIM: je l’ai regardé comme ça (.) genre en mode “tu veux quoi” et tout!  
ZAC: Yeah someone’s being a hero like “oi!” [=imitation] (SECOVA, 2013, p. 9).

forma de DD no manuscrito.

Os enunciados seguintes seguem a perspectiva do narrador e a combinação da história restringe-se aos enunciados produzidos por Marília, a ditante, havendo poucas interferências de Sofia.

**Quadro 11 - Processo\_001 (Marília/ Sofia) Texto dialogal 2 (24'49'' – 25'51'')**

COMBINAÇÃO / INSCRIÇÃO
Tempo Cronometrado: 24'49'' – 25'51''
296. MARÍLIA: ... mas a cobra ficou impedindo...
301. SOFIA: ... (Sofia escrevendo “cobra” [co])...
302. MARÍLIA: ... cobra (Sofia escrevendo [bra])
303. SOFIA: ... bra (Sofia escrevendo [cobra])
304. MARÍLIA: ... en:: ... tis::... tiu [insistiu]
305. SOFIA: (Escrevendo [empediu])...
306. MARÍLIA: ... insistiu e a girafa...
307. SOFIA: ... a girafa não (Sofia falando e escrevendo [e a girafa não])...
309. SOFIA: ... não gos... tou... dis... so (Falando e escrevendo [gostou disso]): e ficou com raiva da cobra. (Escrevendo [e])
311. SOFIA: (Escrevendo [ficou com raiva da cobra])

Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

Nesse TD, o primeiro DN, “a cobra ficou impedindo”, é retomado por Marília alterando o verbo “impedir” por “insistir”. Sofia, por sua vez, verbaliza “a girafa não gostou disso e ficou com raiva da cobra”. Não há discussão e argumentação em como inserir o DN, mas a contextualização recupera enunciados anteriores, o fato da cobra impedir refere à discussão da competição. Do mesmo modo, “insistir” corresponde à participação da girafa na competição e é dito na forma narrativa, podendo então ser enunciado de formas diversas, caso os personagens entrassem em interação direta. Igualmente podemos dizer que o enunciado de Sofia ressalta o fato da cobra não gostar da situação em que se encontra e expressar isso estando com raiva da cobra.

A questão implicada é que a criação do DR está vinculada a essa noção de dar voz ao outro, o personagem. As falas dos personagens e as interações que dela emanam são arroladas no desencadeamento da história, o que queremos dizer é que a manifestação do DR sugere dar vivacidade à história, sobretudo quando a forma DD é apresentada, dado que simula como o enunciado foi emitido pelo personagem. Contudo, a invenção de um conto não pode estar associada tão somente à criação dessas falas.

Vale salientar que as alunas ao concluírem a história retomam o desfecho do conto “O pescoço da girafa” enfatizando a ação de engolir a cobra ao surgimento de seu pescoço. O

próprio conto original, por exemplo, não possui tantas falas. “O pescoço da girafa” conta com três páginas, sendo que a primeira página é narrativa, descrevendo o ambiente e toda a problemática correspondente a seca que castigava os animais, apenas na segunda página a interação direta entre os personagens decorre. Por fim, a história completa contém sete trocas enunciativas, de ordem direta emitidas por personagens, dentre as quais estão em diálogo a girafa, o boitatá e o macaco.

Sublinhamos os primeiros processos na intenção de destacar as primeiras formas de DR apresentadas em suas histórias. Neste processo, as alunas apresentaram 21 DR, dos quais configuraram no manuscrito apenas 8 DR.

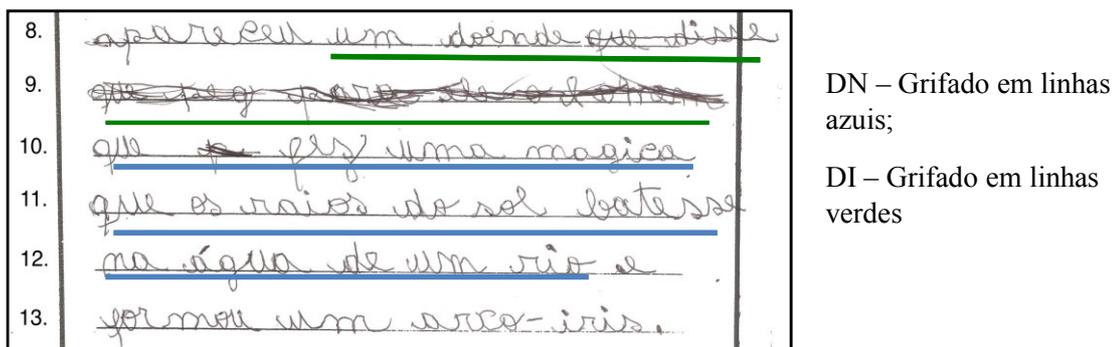
Veremos nos tópicos a seguir que este quadro vai sendo modificado ao longo das produções. Marília e Sofia em seu primeiro processo, entre as combinações e as formulações do conto, produziram 21 DR, apresentando dentre as categorias, 18 DN, 2 DI e 1DD. Caio e Igor, por outro lado, apresentaram no primeiro processo 27 DR, sendo 25 construídos na categoria do DN e 2 DD.

### **6.3 Em meados do projeto: a construção de DR por Caio/Igor e Marília/Sofia**

#### **6.3.1 “Por que existe o arco-íris”**

No dia 07 de maio de 2012, Caio e Igor, bem como Marília e Sofia são orientados a criarem um conto composto por 2 ou 3 personagens dentre uma lista de 10 personagens escolhidos em momento anterior, pelos alunos da turma. O processo “Por que existe o arco-íris” ilustra a intensa dinâmica coenunciativa e o papel de cada aluno em sua construção, assim como a relação entre o DR e a construção do personagem nesta história inventada. Vejamos um recorte de seu manuscrito e o texto dialogal que o gerou.

**Figura 9: Estado do manuscrito escolar “Por que existe o arco-íris”, linhas 8 e a 13, linearizadas entre 43:30 e 59:06 (4º processo, 07/05/2012).**



Fonte: Dados da pesquisa de doutoramento, 2012-2017.

No 4º conto etiológico inventado pela diáde, Igor era o responsável por grafar a história e Caio por ditá-la. Há uma longa rasura entre as linhas 8 e 9, iniciada logo após “apareceu um duende”, sob à qual é possível identificar o registro de “que disse” (linha 8) e “que peg para ele o homem” (linha 9). Entretanto, a filmagem do processo mostra que essa rasura não foi feita de uma só vez. Ela não envolveu apenas um problema textual, como por exemplo, o problema ortográfico relacionado à grafia da palavra “pegar” na linha 9. Apesar destes riscos terem a aparência de continuidade, e indicarem o apagamento de todo o trecho “que disse que peg para ele o homem...”, eles foram feitos em momentos diferentes, e têm funções distintas, envolvendo problemas ortográficos, sintáticos mas, sobretudo, relacionados à representação do discurso reportado.

É justamente esse problema que nos interessa analisar. Observemos o texto dialogal que deu origem a essa passagem:

**Quadro 12 - Processo\_004 Caio/Igor Texto dialogal 1 (46’38’’- 47’28’’)**

COMBINAÇÃO/INSCRIÇÃO
940. CAIO: [...] (Lendo [apareceu um doende]) Apareceu. Ah, não. Já apareceu um duende. Pronto.
941. IGOR: ...que... que...
942. CAIO: Apareceu um duende...
943. IGOR: ...que...
944. CAIO: ...qui...
945. IGOR: (Escrevendo [que] e enfatizando o som final de ‘que’.) Mas... se escreve ‘que’... não é?
946. CAIO: (Continuando a ditar.) ...o levou...
947. IGOR: (Parando de escrever e negando o que disse Caio.) Não. ‘o levou’ não. ...que...
948. CAIO: ...levou ele para o arco-íris... ou o levou para o arco-íris? (Pequena pausa) Sua escolha agora.

949. IGOR: (Igor fazendo pausa e tentando reformular.) Peraí. Peraí. Não, ele... Eita! Eita! Eita!  
Tenho... uma ideia melhor. **Que... disse... (Escrevendo [di]) disse:: [ss] disse... [e]**
950. CAIO: Eu não tô entendendo onde você quer chegar, Igor Fragoso [...]

Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

Nesse breve trecho temos o surgimento de duas possibilidades para a continuação do conto inventado. Na primeira, após lerem o trecho “apareceu um duende” concorrem a entrada de dois verbos. Caio propõe o verbo “levar”, indicando uma ação do personagem “duende”. Igor propõe e escreve o verbo “dizer”, indicando um ato de fala do personagem “duende”. No fluxo dialogal, a continuidade da escritura da narrativa é interrompida pelos alunos. Durante quase um minuto e meio eles falam do sobrenome do Igor, dos avós e do dinheiro que ganham e do cofrinho onde guardam o dinheiro. Caio e Igor retomam a escritura do texto aos 48’41’’, como veremos agora.

#### Quadro 13 - Processo\_004 (Caio/ Igor) Texto dialogal 2 (48’41’’- 49’20’’)

COMBINAÇÃO / INSCRIÇÃO
TD: 48’41’’ – 49’20’’
962. CAIO: [...] Vamos fazer, vamos fazer. (Lendo.) <b>Um duende que... disse o quê?</b>
963. IGOR: <b>...que disse...</b>
964. CAIO: Eu não tô entendendo onde você quer chegar.
965. IGOR: (Relendo o texto.) <b>Que disse...</b> (Escrevendo [que]) <b>Que pe...</b> [Escrevendo [peg]] Como é ‘pegar’?: Pegar é com ‘g’?
966. CAIO: Pe-gar.
967. IGOR: É com ‘g’, ‘u’?
968. CAIO: ‘G’, ‘U’. Pegar o... (Lendo, fazendo um tom de desacordo.) <b>Ele disse que... pegar...?</b>
969. IGOR: Peraí. <b>‘Pra’... ‘pra’...</b> (Observando que faltou escrever ‘pra’.) Eita! Eita... (Rasurando [que-peg]).

Fonte: Dados da pesquisa de doutorado, 2012-2017.

Observem que a continuidade do sintagma verbal anuncia um DI (“que disse”), Igor escreve “que pegar”, grafando [que peg]. Nesse ponto, no turno 968, Caio está olhando para o manuscrito e lê a estranha construção sintática escrita por Igor: “ele disse que pegar”. A partir do estranhamento de Caio, Igor observa dois problemas. No primeiro ele expressa um problema ortográfico ao escrever a palavra “pegar” (turno 965 “Como é pegar?: Pegar é com ‘g’?”). Em seguida, ele observa a ausência da palavra “para”, no que já havia escrito (turno 969). Caio ao repetir o que Igor escreveu, faz com que Igor faça a primeira rasura relacionada à construção do DR, riscando o trecho “que peg”.

Na continuidade desta construção do DR, Igor resolve provisoriamente o problema, reformulando o DI do narrador, com a indicação do destinatário da fala do duende e reportando o conteúdo do que foi dito. Vejamos como isso ocorre:

**Quadro 14 - Processo 004 (Caio/Igor) Texto dialogal Texto dialogal 3 (49'21''- 50'34'')**

COMBINAÇÃO/INSCRIÇÃO
970. CAIO: (Olhando Igor rasurar [que peg] e lendo o trecho anterior [que disse]) ...que disse...
971. IGOR: (Lendo [que disse] com a caneta e falando enquanto escreve [para ele]) ..que disse:: que disse... para[pa]... ..ra[ra]... ..ele[ele]... ..para ele. (Rasurando [ele])... Que disse... o[o]...
972. CAIO: (Olhando Igor escrever e interrompendo.) Vamos... Que tal a gente ler tudo?
973. IGOR: (Recusando reler o texto) No final da história a gente vai ler. (Escrevendo [ho]) Quando a gente acabar a história. (Escrevendo [mem]) ...ho... mem. O homem...
974. CAIO: Agora você vai ter... você vai ter que fazer agora sozinho, hein? (Falando com ênfase) Num tô sabendo onde você quer chegar.
975. IGOR e CAIO: (Lendo em voz alta em uníssono.) Para o homem...
976. IGOR: Que... (Escrevendo [que]) ...pegasse as... todas as cores (Olhando para Caio.) e jogasse... e jogar... no rio. (Escrevendo [p]) :: Gostou?
977. CAIO: Pegasse as cores de onde?
978. IGOR: Pega... Assim... Aliás... pega... L pega...
979. CAIO: (Falando junto com Igor.) Igor, ó, posso fazer minha sugestão? Posso?
980. IGOR: Pode. (Rasurando [p])

Fonte: Dados da pesquisa de doutoramento, 2012-2017.

Somente quase ao final desse extrato, no turno 976, fica mais claro o que Igor estava tentando formular enquanto DI, desde o turno 949. Naquele turno 949, Igor havia dito que “tinha uma ideia melhor” e introduziu o verbo “dizer”, mas não completou o enunciado. Para dar continuidade à escrita do trecho “apareceu um duende que disse para o homem”, Igor diz, agora no turno 976, “que pegasse todas as cores e jogasse no rio”.

Porém, além das dificuldades indicadas nos dois TD anteriores, Igor ainda enfrenta outros problemas ao tentar textualizar esse DI. O primeiro problema está indicado pela rasura feita sobre o termo “ele”, substituindo-o por “o homem”. Depois, Caio se opõe ao DI formulado oralmente por Igor, problematizando a ação de “pegar as cores”, ao perguntar, no turno 977, “pegasse as cores de onde?”. Talvez essa interrogação seja decorrente de uma preocupação de Caio sobre a coerência textual. Na história escrita, até aquele momento, não havia referência às cores que o homem deveria pegar. Essa dificuldade de Igor em formular esse DI fica ainda indicada por sua hesitação no turno 978. É justamente nesse ponto que Caio tenta resolver o problema, levando os alunos a riscarem todo o trecho escrito após “duende” até o final da palavra “homem”.

Podemos observar que a rasura subsequente ao enunciado “apareceu um duende”, indica a linearização de um discurso reportado pelo narrador, relacionado ao personagem duende: “apareceu um duende que disse que para ele o homem”.

Esse enunciado escrito traz as marcas sintáticas e semânticas relativas à construção do DR do “duende” na sua forma indireta, isto é, o escrevente-narrador apoia-se na estrutura: “X disse que Y”. A rasura apaga uma tentativa de construção de DR. Da posição enunciativa do narrador, sob a rasura feita, interpretamos tentativas de duas formulações do DR: “um duende disse que” e “um duende disse para ele (o homem)”. A presença do verbo “dizer”, na 3ª pessoa do pretérito perfeito, seguido pelo conector “que”, e depois a preposição “para” e o nome do personagem (o homem), marcam a introdução do DR. Mas, ao mesmo tempo, indicia uma hesitação ou dificuldade em articular o objeto direto (“disse que”) e o objeto indireto (“disse para”) relativo à sua construção. A produção da rasura parece estar relacionada à construção do DR.

Logo após esse trecho rasurado, foi linearizado nas linhas 10, 11, 12 e 13 :

que fez uma mágica (linha 10)  
 que os raios de sol batesse(m) (linha 11)  
 na água de um rio e (linha 12)  
 formou o arco-íris (linha 13)

Nessas linhas, ao contrário do que foi identificado sob a rasura, não há a ocorrência de um DR claramente delimitado. Do ponto de vista textual, o que foi escrito nas linhas 11, 12 e 13 está vinculado semanticamente a “ [o duende] fez uma mágica” (linha 10). Ou seja, a mágica feita pelo duende fez com que “os raios de sol batesse(m) na água de um rio” e produziu como efeito ou resultado “a formação (aparecimento) do arco-íris”.

Neste co-texto, a expressão verbal “fez uma mágica” tem valor de verbo de fala, indicando, do ponto de vista da construção sintático-enunciativo, a presença do DR. O ato de “fazer a mágica” estaria relacionado ao ato de enunciar ou lançar um feitiço, dizendo palavras mágicas para que algo se realize. As palavras mágicas ditas pelo duende foram “que os raios de sol batessem na água de um rio”. Isso pode ser mais facilmente observado se for substituído o “fez uma mágica” por construções imperativas como “eu ordeno” ou “eu quero”:

“[Eu ordeno/quero/desejo] que os raios de sol batessem [batam] na água de um rio”.

O enunciado escrito parece manter a concorrência entre duas possibilidades de enunciação do escrevente/narrador, semelhante ao que foi indicado sob a rasura que o precedeu. De um lado, “fazer uma mágica” para aparecer o arco-íris. Aqui, o narrador descreve qual foi a mágica feita pelo duende e a forma verbal “batesse” (3ª pessoa do pretérito imperfeito do

subjuntivo) indicia isso. De outro, “falar a mágica”, isto é, o duende enuncia as palavras de encantamento para que o arco-íris apareça. E a linearização “que os raios de sol” sugere isso. Essa ambiguidade enunciativa entre “descrever” a mágica e “falar” a mágica feita pelo duende assemelha-se ao que outros estudos sobre as características do DR em escreventes novatos sugerem. A construção do DR na sua forma escrita exige do escrevente o domínio e a articulação de diferentes níveis linguísticos e enunciativos.

Contudo, o acesso apenas à manifestação do DR no manuscrito não permite saber como esse DR foi construído. A análise do diálogo entre os alunos traz elementos enunciativos importantes relacionados a rasura efetivada e à presença de marcas orais na construção da fala do personagem.

TD: 6º processo (manuscrito “Por que existe o arco-íris”), 50’34’’- 51’54’’  
(1’20’’).

981. CAIO: (Lendo [apareceu um duende]) Assim, ó... ó... o duende:: Apareceu um duende... que o levou para... **que fez uma mágica.** (Fazendo gestos com os braços e mãos como se fosse chuva caindo.) **Toda vez que chovesse... e aparecesse o sol... aparecesse o sol... sempre apareceria um arco-íris.** Que tal?
982. IGOR: (Pensativo.) Ele ::: Ele
983. CAIO: (Alterando o tom de voz como se fosse o personagem.) **Toda vez que... que chove...** (Voltando a falar normalmente.) E o duende apareceu **e fez uma mágica.** (Novamente gesticulando com os braços e mãos, agora indicando gestos de uma mágica.) **e... que toda vez que chovesse... ..e... e o sol batesse na água...** (Dando um tom de suspense ao enunciar “apareceria”) **...apareceria...**
984. IGOR: (Falando com ênfase.) **O arco-íris!!**
985. CAIO: Isso. Vamos fazer isso? Ó, o duende. Agora vai ter que apa- desaparecer isso tudo.: Daqui (Apontando para o trecho [que disse que ~~peg~~ para ele o homem]) tem que desaparecer porque ele não vai dizer nada.
986. IGOR: É. Isso aqui (Apontando [que disse]) vai ter que desaparecer? (Fazendo um risco sobre ‘que disse’ [~~que disse~~])
987. CAIO: É. Aí apa-apaga (Apontando para linha 8, [que ~~peg~~ para ele o homem])
988. IGOR: Não é apagar (Rasurando [~~que peg para ele o homem~~])
989. CAIO: É apagada. (Igor segue rasurando, fazendo vários riscos na linha 8)
990. IGOR: Não é apagar. É riscar.
991. CAIO: Ah, tá. Riscar.

O registro filmico permite acompanhar, simultaneamente, o que dizem, o que inscrevem e os gestos e expressões faciais que acompanham essas ações. Nesse TD, temos transcrito o que disseram enquanto rasuravam o longo trecho “que disse (linha 8) que peg para ele o homem (linha 9)”. A rasura aconteceu durante os turnos 986 e 988.

Em um primeiro momento, turno 981, Caio associa o personagem “duende” ao ato de “fazer uma mágica”. Em seguida, no mesmo turno, Caio muda o tom de voz, gesticulando e fazendo pantomimas como se fosse o próprio personagem dizendo o que vai acontecer para aparecer o arco-íris. Caio introduz um DI, reportando o que teria dito o duende ao fazer a mágica: “Toda vez que chovesse e aparecesse o sol... sempre apareceria um arco-íris. Que tal?”.

Ao introduzir o personagem duende na história e a mágica por ele realizada para que aparecesse o arco-íris, Caio faz marcações suprasegmentais e gestuais (pantomimas com os braços, imitando o feitiço lançado e a chuva caindo). Essas marcas, principalmente a mudança na entonação, indicam uma representação oral do DD, comum em situações de contagem oral de histórias. Contudo, a construção linguística do enunciado de Caio referente ao DR do personagem tem propriedades de um discurso reportado indireto (DI), isto é, ele reporta, entre os turnos 981 e 983, o que disse o duende: “apareceu um duende que ‘fez uma mágica’/[disse] ‘que toda vez que chovesse e aparecesse o sol sempre apareceria um arco-íris’”.

Essa imbricação entre as formas DD e DI pode ser melhor observada a partir de sua separação:

#### Forma DD

Apareceu um duende que fez uma mágica e disse:

- Toda vez que chover e aparecer/bater o sol, sempre aparecerá o arco-íris.

#### Forma DI

Apareceu um duende que fez uma mágica e disse que toda vez que chovesse e aparecesse/batesse o sol, sempre apareceria o arco-íris.

A formulação oral do DR feita por Caio resolveu o impasse relacionado à introdução do DR que já havia sido inscrito, gerando, entre os turnos 986 e 988, a rasura feita por Igor sobre “que disse / que ~~peg~~ para ele o homem”. O diálogo acima mostra justamente a relação entre o DR com a rasura. Ao mesmo tempo, ele indica que a passagem do DR oral proposto por Caio para sua forma escrita sofre ainda outras variações. O manuscrito preserva apenas a

primeira parte do DR oral, ou seja, a introdução da mágica feita pelo personagem e sua fala (“que fez uma mágica que toda vez que chovesse e aparecesse/batesse o sol” é linearizada como “que fez uma mágica que os raios de sol batesse(m) na água de um rio” (linhas 10, 11 e 12).

A linearização do DR oral provocou uma redução e mudança na forma utilizada para mencionar a fala do personagem. As linhas 10, 11 e 12 apresentam uma forma escrita de DR, com marcas de DD e DN. Apesar de manter elementos do DD do personagem, indicada pelo “que” e pelo “batesse”, no enunciado “que os raios de sol batessem na água de um rio”, sua linearização descreve a mágica feita (“os raios de sol bateram na água de um rio”), sugerindo a narrativização do que teria dito o duende.

A segunda parte do DR oral (“sempre apareceria o arco-íris”) deixa de ter um valor de DR no manuscrito, passando a fazer parte dos acontecimentos narrados e resultando no efeito da mágica lançada: “e formou(-se) o arco-íris”.

Na concepção dialógica de linguagem, a incidência de DR revela relações discursivas e interdiscursivas presentes na memória do aluno como modelo para o que e como escrever. Se considerarmos que Caio ao enunciar o DR desloca-se da posição de quem narra para a posição do personagem, ao mimetizar sua voz, podemos inferir que há um fato de dialogismo dado por esse deslocamento. Para constituir seu discurso, o escrevente novato, necessariamente, o elabora a partir de outros discursos, isto é do que ele conhece enquanto referência. Ou seja, a exposição à cultura letrada dada a partir da imersão à escritura do gênero textual referência, permite à entrada de elementos semelhantes àquelas encontrados nas práticas discursivas as quais estão expostos, é o caso da mimetização, com o uso de pantomimas, associados à alteração da voz, marcando então a entrada do personagem.

O enunciado “\_\_ Eu tenho poderes mágicos, basta estalar os dedos e, ploft, a comida aparece!” (ZATZ; ABREU, 2010, p. 19), presente em um dos contos lidos, sinaliza a relação dialógica com o DR criado por Caio. O que é evidente na representação da fala do duende é o fato dos alunos estarem condicionados a fazerem uso do material linguageiro advindo do contexto letrado do qual dispõem. A ação de “fazer mágica”, expressa pelas pantomimas representadas por Caio é efeito de outro dizer e constitui uma marca de alteridade, dada pelo referencial cultural.

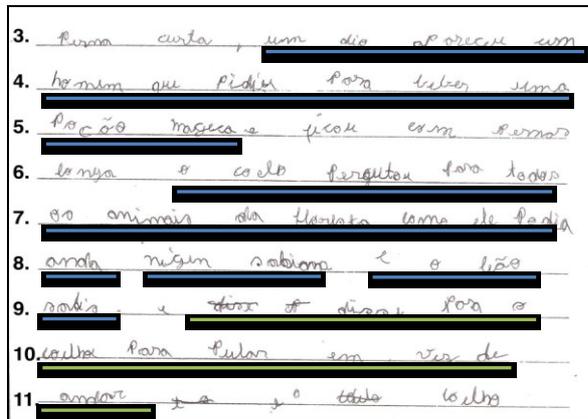
Para ilustrar, convém lembrar que a ação de encatamento é bastante recorrente no universo letrado e discursivo nos quais os alunos se encontram. No período de coleta, por exemplo, tivemos acesso a um dos livros paradidáticos lidos e trabalhados na turma. “Contra feitiço, feitiço e meio” (BOCHECHO, 2006) recupera a mesma temática e resolução em Zatz e Abreu (2010) de fazer um feitiço para conquistar algo almejado. Assim “ploft”, “zicabum”,

perfazem o universo literário dos alunos e, estes, quando colocados em situação de escritura, remetem tais formas não como mera cópia ou reformulação, mas a partir de uma nova representação rearranjada do que para eles é unidade de texto, isto é unidade de sentido. (CALIL, 2010; CALIL, AMORIM e LIRA; 2013). Assim, podemos inferir que a textualização do que enunciam os personagens perpassa pela palavra do outro, e essa configuração indica uma ordem particular delimitado por outros fatores, como por exemplo, o uso inadequado da demarcação da fala do outro – ausência de sinais de pontuação, ou ainda, ausência de alíneas - , em sua linearização.

### 6.3.2 “Por que o coelho pula”

Marília e Sofia escolheram o coelho como personagem principal e a temática escolhida gerou o título “Por que o coelho pula<sup>105</sup>”.

**Figura 10: Estado do manuscrito escolar “Por que o coelho pula”, linhas 3 a 11, linearizadas entre 33:50 e 40:21 (4º processo, 07/05/2012).**



DN – Grifado em linhas azuis;

DI – Grifado em linhas verdes

Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

Primeiramente, analisemos o corpo da narrativa, a representação dos personagens nela envolvida e suas sucessivas transformações. Um dos aspectos que para nós é fundamental diz respeito ao envolvimento dos personagens suceder a partir de enunciados cujos verbos nele apresentados indiciam o ato de fala. “Pedir”, “perguntar”, “saber” e “dizer” são verbos que

<sup>105</sup> Transcrição normativa: “Por que o coelho pula”

Há muito tempo atrás o coelho tinha perna curta. Um dia apareceu um homem que pediu para beber uma poção mágica e ficou com pernas longas. 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 e o coelho aprendeu a pular e é por isso que o coelho tem pernas longas.

associados aos personagens, vinculam à representação de suas falas. Evidentemente, essa representação nem sempre recorre ao grau dramático e expressivo exigido pela *mimése*, e tampouco é clara ao destacar como isso ocorre. Nesse conto etiológico inventado, há 4 ocorrências de DR, caracterizado como:

- DI: “Um homem apareceu que pediu (para o coelho) beber uma poção mágica.” (linhas 3, 4 e 5)
- DI: “O coelho perguntou para todos os animais da floresta como ele podia andar.” (linhas 6, 7 e 8)
- DN: “Ninguém sabia.” (linha 8)
- DN: “E o leão sabia” (linha 8 e 9)
- DI: “E (o leão) disse para o coelho para pular em vez de andar.” (linhas 9, 10 e 11)

O DR apresentado entre as linhas 2 e 4: “um dia apareceu um homem que pediu [para o coelho] para beber uma poção mágica” sinala o que corresponderia à fala do personagem elíptico – coelho –, “beber uma poção mágica”, contudo, apesar do contexto descrito, não é possível saber de que forma exatamente o questionamento foi produzido, nem mesmo como o personagem “coelho” foi chamado, já que ele é apresentado de forma elíptica. Daí sua ocorrência assemelhar-se a uma forma narrativizada.

Na sequência, temos em evidência “o coelho perguntou para todos os animais da floresta como ele podia andar” (linhas 5, 6 e 7). Aqui o verbo “perguntar” seguido do enunciado “como ele podia andar” é caracterizado como DI, contudo, a inserção do personagem “coelho” em interação com um grupo indeterminado de animais, “todos”, implica na dinâmica de solicitações, indagações que em ordem direta podem ser apresentadas de variadas formas. Eis então um enunciado híbrido que possui características tanto do DI como do DN. Tendo em vista que referimo-nos às invenções da díade em correspondência à criação do diálogo, a aluna ao verbalizar não esclarece como ocorreria o seguimento destas questões. Vejamos se durante a combinação da díade há alterações que permitem identificar outras formas para tais enunciados.

**Quadro 15 - Processo 004 Marília/Sofia Texto Dialogal 1- (24':44" – 27':06")**

COMBINAÇÃO
<p>(Marília estava olhando para o cartaz da sala.)</p> <p>711. MARÍLIA: Por que o coelho pula!::: Que tal, por que o coelho pula?</p> <p>712. SOFIA: Porque assim, ó assim. Há muito tempo atrás, o coelho tinha perna curta.</p> <p>713. MARÍLIA: Ah, já leram essa história.</p> <p>715. SOFIA: Aí, a, um dia ele comeu uma coisa que a perna dele cresceu (Sofia estica os dois braços para frente)...</p> <p>716. MARÍLIA: (Mudança de entonação ao pronunciar “mais”)...e ele começou... não conseguia andar. <b>Ele foi perguntar para o leão que era o maaais sabido da floresta, ele disse que era, você não precisava andar, era só pular.</b> Daqui em diante... por isso que o coelho não anda, ele pula. Por que o coelho pula! (Marília conclui a história. Sofia ouve). Certo?</p> <p>720. MARÍLIA: Coelho (Marília rindo). E mais quem?::: (Referindo aos personagens a serem criados.) Não! Vai ser só o leão, <b>ele pergunta pra todos animais da floresta e depois pergunta pro leão.</b></p> <p><b>26: 24</b></p> <p>726. MARÍLIA: Não vo... Eu já... Era uma vez o, o co... há muito tempo atrás, o coelho tinha uma perna curta::: Ó!::: ó! Assim, ó. É... Há muito tempo atrás, o coelho tinha perna curta, <b>um homem apareceu e disse pra ele tomar isso, um pozinho mágico que deixava ele com pernas longas.</b></p>

Fonte: Dados da pesquisa de doutoramento, 2012-2017.

Aos 24:42 após discutirem e pensarem numa situação inicial (“o coelho ter perna curta”), Sofia propõe como elemento desencadeador do conflito o fato do personagem comer algo para que a sua perna cresça “Aí, a, um dia ele comeu uma coisa que a perna dele cresceu”, (turno 712). Contudo, o crescimento da perna não permitia que o personagem andasse, isso desencadeia a partir da fala de Marília uma série de sugestões referente às ações ligadas a atos de fala.

Voltemos a alguns dos enunciados do turno 716 para discuti-los. Em “...e ele começou... não conseguia andar. Ele foi perguntar para o leão que era o maaais 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?”. Marília insere oralmente um diálogo entre dois personagens: o leão e o coelho.

Nesta breve passagem, a aluna evoca a existência de um diálogo entre os personagens:

O coelho foi perguntar para o leão:

- Você é o mais sabido da floresta?

O leão disse que era e falou:

- Você não precisava andar. Era só pular.

No modo como Marília (turno 716) narra o encontro destes dois personagens denota-se a omissão da questão “você é o mais sabido da floresta?”, à qual é recuperada elípticamente a partir da resposta do leão, “o leão disse que era”. O que queremos destacar é o arranjo narrativo e o modo que a aluna opera para colocar os personagens em interação dialogal. Diferente do que evocamos no breve excerto, a aluna assume a postura do narrador, arrolando a fala dos personagens de forma bastante particular.

Marília, na posição de narradora, introduz a questão do coelho, como prosseguimento irrompe o enunciado resposta sob a forma indireta “ele disse que era”. Compreendemos que o DI em destaque é a réplica referente a um possível questionamento acerca da habilidade do leão ser o animal mais inteligente da floresta. Subsequente ao DI do personagem leão, o discurso direto é inserido “você não precisava andar, era só pular”. Aqui, Marília não marca uma entonação diferenciada, mas destaca um sujeito interlocutor “coelho” a quem o leão dirige a palavra.

Se recuperarmos o esquema de enunciação de DR proposto por Authier (1993) temos uma situação enunciativa (E) gerida por um locutor L, localizado num tempo e espaço SIT que enuncia ao receptor (R) a mensagem (M) e coloca em destaque uma outra situação enunciativa (e), invocando como objeto da mensagem (M) de (E) o DR. Não seria de todo estranho, associar a figura do narrador como o primeiro locutor (L), àquele que gere a fala de personagens à díade que produz e arrola-os na trama narrativa. Porém, o movimento recursivo da escritura e os retornos e as perdas de possibilidades enunciativas não permite enquadrar as formas em esquemas. No minuto subsequente, a combinação primeira dá margem para outro ponto importante expresso por Marília: “Não! Vai ser só o leão, ele pergunta pra todos animais da floresta e depois pergunta pro leão.” (turno 720). O enunciado invoca a possibilidade enunciativa em perguntar a todos os animais da floresta, para então, questionar ao leão. Essa passagem continua sendo apontada por Marília nos turnos seguintes.

Outro aspecto importante a destacar é a possibilidade de dupla interpretação para o mesmo enunciado. Lembremos que a estrutura DI é homogênea e descreve um outro de enunciação por meio de uma abrangente combinatória de elementos gramaticais. Identificamos na 1ª parte desse bloco (Ele foi perguntar para o leão que [quem] era o mais sabido da floresta), a 3ª pessoa do singular acrescido do verbo *dicendi* “perguntar” à Y (leão), contudo não temos o complemento, que supostamente apresentaria o questionamento do coelho. Desse modo, o primeiro enunciado que facilmente poderia ser julgado como DI ganha estatuto de DN, uma vez que o contexto narrativo em associação ao segmento do enunciado recupera o conteúdo da questão.

Vale salientar as ênfases dadas por Marília, ao pronunciar alguns elementos do texto. Ao anunciar “Ele foi perguntar ao leão...” a aluna atribui um interessante comentário ao personagem “que era o mais sabido da floresta”, o adjetivo “sabido”. Tal adjetivo tem sua intensidade revelada tanto pelo uso do advérbio “mais”, quanto pela pronúncia de sua entonação, marcada pela repetição a letra “i” na transcrição. Ao referir ao leão, Marília enfatiza o advérbio “mais”, não mais ditando ou combinando os elementos que farão parte da história, a aluna na mudança de entonação e por sua intensidade ao enunciar assume a voz do narrador. Contudo, as possibilidades enunciativas desse discurso oral emitido durante a combinação, se configuraram de forma diferente na escrita: “O coelho perguntou para todos os animais da floresta como ele podia anda[r]”, seguido da resposta “Ninguém sabia” e o “leão sabia”.

No turno 726, Marília retoma a ideia inicial dada por Sofia em 715, qual seja, o coelho tomar algo para que suas pernas crescessem e sugere como resolução: “[...] um homem apareceu e disse pra ele tomar isso, um pozinho mágico que deixava ele com pernas longas.”, (turno 726). O enunciado é inserido em forma indireta, característica evidente na apresentação do referente “homem” e a ação por ele desenvolvida (aparecer e dizer), conjugada em 3ª pessoa do singular direcionando ao outro personagem, “ele” (coelho). O que nos chama atenção é o fato da mensagem do “homem”, apesar de estar na estrutura indireta, remeter a um enunciado direto. Isso ocorre pelo simples fato da aluna inserir “Tomar isso”, um pozinho mágico que deixava ele com pernas longas” destacando o pronome demonstrativo “isso”. Dois pontos merecem destaque:

- 1) A estrutura esperada seria o verbo no imperativo “Tome isso”,
- 2) “Isso” possuir valor demonstrativo e referir à ideia mencionada anteriormente por Sofia “Comer algo”, e ao mesmo tempo convocar o enunciado – “O que é isso?”

Entre “tomar” e “comer” reside o “isso”, ele, por sua vez, anuncia o complemento seguinte e o caracteriza, o “pozinho mágico”. É este complemento “pozinho mágico para ficar com as pernas longas” que permite de forma elíptica convocar “O que é isso?” ou “Isso, o que é?”

Os minutos seguintes colocam em destaque as reformulações propostas, desencadeando o seguinte diálogo do texto dialogal 2:

**Quadro 16 - Processo 004 Marília/Sofia Texto Dialogal 2 (27':13" – 27':44")**

COMBINAÇÃO
<p>728. MARÍLIA: (Marília altera a voz ao falar “todo mundo da floresta” e faz um movimento rotacional com a cabeça.) Calma! Aí, <b>ele foi perguntar pra todo mundo da his, da floresta para sas... perguntar como ele andava.</b> Aí ele...</p> <p>729. SOFIA: <b>Ninguém sabia.</b></p> <p>730. MARÍLIA: Ninguém sabia! ─ <b>Aí ele foi perguntar...</b></p> <p>731. SOFIA: (Falando simultaneamente à Marília) <b>Só que ele foi perguntar ao leão</b> porque ele era o mais inteligente da floresta <b>e disse que era só pro coelho pular.</b> E por isso que o coelho...</p> <p>732. MARÍLIA: Pula.</p>

Fonte: Dados da pesquisa de doutoramento, 2012-2017.

Da primeira proposta “Ele foi perguntar para o leão que era o maais sabido da floresta, ele disse que era. Você não precisava andar, era só pular.” (716), temos alteração para “Aí, ele foi perguntar pra todo mundo da his, da floresta para sas... perguntar como ele andava” (turno 728). Em ambos os casos, Marília faz uso de marcas entonacionais, dando à história um ritmo diferenciado, como se a contasse na posição de um narrador/contador. Todavia, o complemento do turno 728, ao contrário da primeira tentativa expressa em 716 – sinalizando uma sobreposição de formas de DR (DI, DN e DD) - expõe um único bloco caracterizado pela forma narrativizada. Aqui nós temos acesso ao conteúdo relacionado à temática do diálogo, mas não sabemos como essa forma constituiria as formas de DI ou DD. O fato do verbo “perguntar” permitir diversas possibilidades enunciativas, como por exemplo, solicitação polida, simples pedido, interrogação ou questionamento, associado à entonação de Marília interfere em suas representações.

Nos turnos seguintes, as alunas já com a folha e caneta na mão, têm o desafio de escrever tudo o que fora combinado. Porém, enquanto Marília escreve, Sofia ao ditar retoma a ideia de Marília com pequenas alterações.

**Quadro 17 - Processo 004 Marília/Sofia Texto Dialogal 3 (34':36" – 35':11")**

COMBINAÇÃO/INSCRIÇÃO
----------------------

835. MARÍLIA: ...um ho...mem (Falando e escrevendo [um homem])...
836. SOFIA: ...**que pediu para o coelho tomar uma coisa**.
837. MARÍLIA: ...que pe...diu (Falando e escrevendo [que pidi]) é com U, né? (Sofia balança a cabeça positivamente). (Escrevendo [u]). Pediu...
838. MARÍLIA e SOFIA: (Alunas falam simultaneamente) **para** [para]...
839. MARÍLIA: ...**be...ber** (Escrevendo [beber])....
840. MARÍLIA e SOFIA: (Alunas falam simultaneamente) ...**uma** (Escrevendo [uma])...
841. SOFIA: ... **coisa**...
842. MARÍLIA: ...**uma poção mágica**.

Fonte: Dados da pesquisa de doutoramento, 2012-2017.

Sofia, ao ditar, substitui “perguntar” por “pedir” não especificando o que era exatamente para o personagem coelho tomar. A aluna usa um elemento indefinido “tomar uma coisa” (turno 836) enquanto Marília altera ao escrever “tomar alguma coisa” (turno 836) para “beber uma poção mágica”.

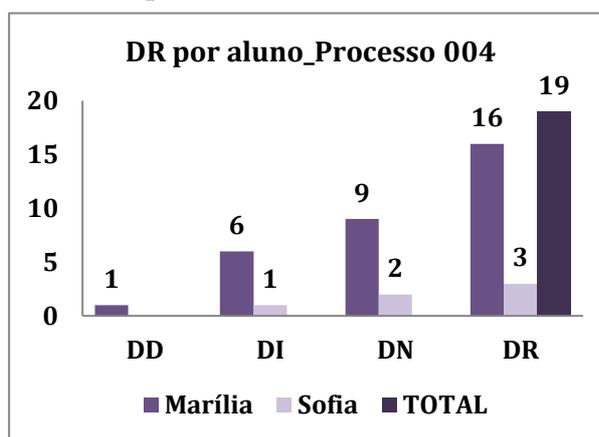
Como podemos notar as alunas combinam a história e ao escrevê-la elementos ora são retomados, ora não. Um dos aspectos discutidos, no TD 2, refere-se a um ato enunciativo correspondente ao personagem coelho em direção a todos animais da floresta. A questão é que Marília altera o tom da voz ao falar “todo mundo da floresta” “Aí, ele foi perguntar **pra todo mundo da his, da floresta para sas... perguntar como ele andava.**” Duas observações pululam neste enunciado: o fato da aluna não remeter à resposta dos animais o que é evidente se notarmos o marcador temporal “aí” seguido do uso de referente “ele”, coelho; a entonação de Marília destoando de todo o enunciado ao dar ênfase aos personagens “Todo mundo da floresta”. É importante especificar que essa representação segue parâmetros diegéticos, enquadrando o suposto diálogo dos personagens na fala do narrador, a ênfase dada por Marília seria, nesse caso, um adendo à caracterização do DN. Se para nós é possível que a voz do personagem ganhe relevo, no mais alto grau de mimese, expondo dramaticamente a fala do personagem, por que não dizer o mesmo em relação ao narrador?

Em resposta, Sofia, assim como Marília reproduz o DN “Ninguém sabia”. Vejam que o valor semântico dos verbos é fundamental para assimilarmos a noção de um ato enunciativo. “Saber”, neste contexto, implica a verbalização da resposta ao questionamento do coelho. Ao dizer “Ninguém sabia”, ela narrativiza “e resume” as possíveis respostas negativas dada pelos animais da floresta. Ademais, o uso dos pronomes indefinidos “todos” e “ninguém” escondem a quantidade de personagens inseridos bem como as possibilidades enunciativas correspondente a esse ato de fala, por elas imaginado.

Por vários momentos, como podemos observar, Marília assume a voz narrativa, criando

a maior parte do enredo, atribuindo o problema ou a perturbação implicada na história. Isso certamente tem relação com o fato da aluna ter uma quantidade de enunciados de DR em maior número comparados aos DR criados por Sofia. Vejamos como isso se configura no gráfico abaixo:

**Gráfico 1: Distribuição de DR no processo 004 de Marília e Sofia**



Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

O quantitativo de DR nesse processo esboça maior ocorrência por parte de Marília. Em um total de 19 DR, a aluna apresentou 16 enunciados relacionados à fala de personagens, enquanto Sofia, desenvolveu apenas 3. Contudo, apesar de Sofia não dar inicialmente as ideias para composição da história, sua participação permite que a Marília desenvolva os DR, dado que esta precisa apresentar e organizar o enredo explicitando e ditando-o à Sofia. Ademais, Sofia apesar de pouco falar mantém uma postura mais organizadora ao transpor o que é produzido por Marília. Visualizemos esta pontuação na análise do processo seguinte.

#### **6. 4 Um título, “Como surgiram as palavras”, duas histórias**

Em 11/06/2012 ambas as díades foram orientadas a criarem uma história com o seguinte título “Como surgiram as palavras”. O título sugerido é análogo a um dos contos lidos pelas crianças durante o desenvolvimento do projeto “Como existiu o mundo e (quase) tudo o que tem nele” (ZATZ; ABREU, 2010). Esse processo de escritura corresponde ao último, cujo tema fora sugerido e destaca aspectos importantes relativo ao aspecto evolutivo, em ambas as díades.

No tópico anterior, destacamos o processo 004 em que Marília e Igor assumiam a função de escribas. Agora, analisaremos o processo 009, nele quem escreve é Sofia e Caio. Nosso

interesse agora reside em observar se a alternância entre as díades sugere algum tipo de alteração em relação às suas respectivas posturas durante o ato de escritura.

#### 6.4.1 “Como surgiram as palavras<sup>106</sup>” por Marília e Sofia

Começamos com a visualização do manuscrito produzido pelas alunas.

**Figura 11: Estado do manuscrito escolar “Como surgiram as palavras”, linhas 1 a 14, linearizadas entre 16:12 e 32:05 (9º processo, 11/06/2012).**

PRODUÇÃO DE TEXTO		
1.	<u>Como surgiram as palavras</u>	
2.	<u>A muito tempo atrás vários</u>	DN – Grifado em linhas azuis;
3.	<u>tipos de macacos e só um mestre,</u>	
4.	<u>que só ele <del>só</del> sabia falar, e ele</u>	DD – Grifado em linhas vermelhas;
5.	<u>nunca esperava os macacos. Um dia</u>	
6.	<u>os macacos estavam comendo</u>	DI- Grifado em linhas verdes.
7.	<u>pela 1ª <del>vez</del> vez, o mestre mandou</u>	
8.	<u>eles fazerem uma escola mas</u>	
9.	<u>eles não sabiam o que era escola,</u>	
10.	<u>então um homem foi ensinar o que</u>	
11.	<u>era escola, então quando ele</u>	
12.	<u>ensinou o que era escola ele</u>	
13.	<u>disse – vocês macacos vão aprender</u>	
14.	<u>na escola.</u>	

Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

A história, dentre os 10 contos inventados, é uma das mais longas produzidas. Ao lê-la, tão logo observamos uma predominância narrativa correspondendo a uma trama contada e desenvolvida pelo narrador. Optamos por destacar a primeira parte do manuscrito, folha 1, para então mostrar como tais enunciados foram gerados. O excerto em destaque apresenta cinco DN,

<sup>106</sup> Transcrição normativa: Como surgiram as palavras

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 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 várias línguas eles deram 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 mais nunca para escola. O rei ensinou uma nova língua que era a língua dos macacos e outras línguas que eram dos humanos e é por isso que surgiram as línguas.

quais sejam, “que só ele sabia falar”, “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” e, um DD, “ele disse – vocês macacos vão aprender na escola”.

Conforme já salientamos estamos considerando que estes verbos, “saber”, “mandar” e “ensinar”, associados ao contexto no qual se inferem atos enunciativos de falas de personagens, descrevem acontecimentos enunciativos, mais precisamente, referem a possíveis diálogos a serem articulados pelos personagens, mas que são assumidos aqui na perspectiva de quem narra. A questão aqui é identificar se esses DR, caracterizados como DN, ocultam outras formas de DR, isto é se há algum caráter abstruso expresso em sua gênese. Vamos então ao texto dialogal que deu origem a esses enunciados.

#### Quadro 18 - Processo 009 (Marília/Sofia) Texto Dialogal 1- (12':29" – 16':25")

COMBINAÇÃO
<p>184. MARÍLIA: (Sussurrando.) Sophia, há muito tempo atrás ninguém falava. Muito tempo atrás os macacos. Há muito tempo atrás os monstros e os macacos. <b>Eles, ele queria mandar</b> (Marcando enfaticamente a palavra "todos".) <b>todos: mundo. Todos os macacos falarem falas diferentes, mas, os macacos não falavam.</b> Mas, <b>o mestre fez que todos eles falassem de vários tipos, mas mesmo assim não conseguiram</b> Ééé. Aí, ele:: <b>ele:: tinha queee tentar fazer eles falarem só que não tinha como colocar eles pra falarem. Ele mandava ele fazer várias coisas, várias coisas, mas não conseguia</b> só os três macacos que se chamavam Minguimin, aí inventa um nome::</p> <p>187. SOFIA: Vamos falar sobre uma es, depo (SI). Pertinho do final vamos falar sobre uma escola que <b>vem um professor e ensinou eles a falarem.</b></p> <p>188. MARÍLIA: Certo. Aí.</p> <p>190. MARÍLIA: <b>O rei macaco disse, mandou eles fazerem uma escola, vê se eles tentavam falar. Mas, eles não sabiam o que era escola e não queriam fazer a escola porque eles estavam muito cansado de tanta coisa que o mestre tinha mandado eles fazerem.</b> Aí eles ficaram tu, tanto com raiva, tanto com raiva que pegou o mais forte, o maior de todos, pegou o rabo do rei e jogou pro outro lado do mundo (<b>Marília faz um leve movimento com braço direito, semelhante a alguém que pega o rabo, lançando-o</b>) e eles fizeram uma escola de, no outro dia, depois que tinham descansado.</p> <p>196. MARÍLIA: Tá nem tocando. Tá nem manchando, quer dizer. (Marília continua a combinação da história) <b>Aí, Sôfi, eles fizeram a escola mandaram todos os macacos irem pra escola</b> e arrumaram uma pessoa (Professora entrega outra caneta à Sofia). Arrumaram uma pessoa pra ser o professor deles e, <b>e começarem a falar várias línguas diferentes</b> L e é por isso:: e é assim que, e é assim...</p> <p>197. SOFIA: (Escrevendo [So] simultaneamente à fala de Marília). (Sofia continua a fala de Marília) ...e é por isso que surgiram as palavras (Sofia escreve [fia]).</p>

Fonte: Dados da pesquisa de doutoramento, 2012-2017.

Um aspecto interessante a destacar em relação a essa díade é o fato de que em boa parte dos processos Marília é aquela que elabora a trama, cria os personagens e organiza o encadeamento narrativo, mesmo quando a história é escrita por Sofia. Por aproximadamente 4

minutos, Marília elabora toda a trama enquanto Sofia a escuta, interferindo apenas em dois momentos.

Este é um dos processos que possui uma quantidade substancial de DR. Com um total de 34 DR, dentre formulações e reformulações de enunciados reportados, Marília é a que mais incide na representação do DR (25 ocorrências). Contudo, ela o elabora a partir da perspectiva do narrador. Essa observação, além de ser destacada a partir de verbos que indiciam o ato de fala, tais como: “ensinar a falar”, “queria saber”, “mandaram” - cuja representação também se faz valer no manuscrito – apresenta entonações em momentos precisos do diálogo, indicando aí, uma pretensão narrativa em marcar durante a combinação o enunciado do narrador.

No turno 184, Marília cria uma trama envolvendo o fato de ninguém falar. Aparentemente os personagens por ela criados, monstros e macacos, queriam mandar todos falarem em línguas diferentes. Marília, ao inventar a narrativa, enuncia de forma enfática o pronome indefinido “todos”. Retomemos os enunciados por ela dito:

- 1 DN - “Eles, [os monstros] ele queria mandar (Marcando enfaticamente a palavra ”todos”). todos::: mundo [macacos].
- 2 DN - Todos os macacos falarem falas diferentes, mas, os macacos não falavam.
- 1 DN - Mas, o mestre fez que todos eles falassem de vários tipos,
- 1 DN - mas mesmo assim não conseguiram.

A quantificação deste bloco enunciativo, em sua forma narrativa, evidencia cinco enunciados de DN, contudo, a situação enunciativa pelo enredo criado sugere a ocorrência de outros DR que poderiam ser aí incididos. Neste primeiro bloco ora destacado, não há nenhuma referência a uma fala de personagem na ordem direta, mas a possibilidade de sua inserção poderia ser intensificada caso houvesse qualquer tipo de interferência por parte de Sofia em modalizar como inscrever tais enunciados no manuscrito. Talvez o fato de Marília marcar, uma entonação diferenciada, em momentos precisos, “todo mundo”, deixe Sofia entrever que o momento corresponde, de fato, a voz do narrador.

O turno justapõe uma série de enunciados, cujo recorte demarca a quantidade de DN apresentada, definida pelo período e o contexto no qual se insere. Ou seja, as modulações de entonação segmentam o enunciado, daí termos num único turno, 184, uma incidência significativa de DN. Assim, “Eles, eles queriam mandar todos mundo” é segmentado e caracterizado como discurso narrativizado, bem como os enunciados subsequentes, “Todos os macacos falarem falas diferentes,” “mas, os macacos não falavam”, evidenciando duas

ocorrências, aquela relativa à ordem de falar línguas diferentes e a resposta, “mas, os macacos não falavam”, “expressa”, de certo modo, na impossibilidade de falar. O problema que apontamos é o fato da aluna não tentar demarcar essa impossibilidade de fala, que poderia ser representada gestualmente, algo que ela faz mais à frente, quando quer dar ênfase a algum aspecto que está sendo inserido na trama.

Do primeiro, “Eles, eles queriam mandar todos mundo”, ao segundo enunciado “Todos os macacos falarem falas diferentes”, duas possibilidades são evidenciadas, recuperando a ideia inicial, fazer os macacos falarem. Sua ocorrência manifesta-se a partir da locução verbal “queria mandar” e “falar”, as quais, semanticamente, implicam acontecimentos enunciativos descritos pelo locutor/escrevente na posição de narrador. O ato enunciativo de fala do personagem é expresso não no plano da expressão, mas no plano de seu conteúdo. Este posicionamento incorre, ainda, pela ênfase dada ao enunciar “todos”, fato recorrente em contação de histórias. Deste bloco, muitas são as possibilidades que poderiam emergir um DD.

- Eu quero que todos os macacos falem.
- Eu ordeno que todos falem.
- Vocês falarão a partir de agora.
- Macacos, falem!

Obviamente essas estruturas não aparecem, mas não podemos deixar de negar que os enunciados ditos narrativos, sinalizam um grau de referência à fala do personagem. Ademais, o texto dialogal 1 expressa o momento da combinação e o planejamento da história desenvolvido por ambas. Contudo, as interferências correspondentes ao acordo “do que” e “como escrever” previstas na situação de escrita colaborativa são mínimas dado que Sofia, ao longo do processo, pouco intervém.

Na sequência, Marília insiste que os “monstros”, agora “ele”, devem fazer os macacos falarem.

- 2 DN - Ééé. Aí, ele::: ele::: tinha queee tentar fazer eles falarem, só que não tinha como colocar eles pra falarem.
- 2 DN - (Falando enfaticamente “várias”.) Ele mandava ele fazer várias coisas, várias coisas, mas não conseguia,”

Ao final do turno, Marília enuncia de forma acentuada “várias coisas” ao dizer “Ele mandava ele fazer várias coisas, várias coisas”, marcando enfaticamente um enunciado que ao invés de corresponder à ação de ditar a história, sinaliza o posicionamento do narrador. Um fato pertinente a destacar é a repetição de “várias coisas, várias coisas” e em “tanto com raiva”, “tanto com raiva” (turno 190). Tais repetições são similares a outras que também incorrem

nos contos etiológicos, enunciados tais como: “Contam os antigos que há muito, muito tempo [...]”, ou “Essa é a verdade verdadeira de verdade que explica como a lebre foi parar na lua”<sup>107</sup>, evidenciam um caráter lúdico, que se na escrita parecem usar a linguagem como jogo lúdico, no oral, eles ganham força e entonação, quando expressos. Não seria demasiado previsível supor que na produção das alunas incidem certas marcas enunciativas marcando a narratividade e o estilo de escrita deste gênero, a saber, os contos etiológicos.

Voltemos ao diálogo das alunas. Uma vez desencadeado o 1º DR, sob forma narrativizada, seguem outros que, “Todos os macacos falarem falas diferentes” [pediu que os macacos falassem línguas diferentes] “[...] os macacos não falavam”, sinalizam a tentativa de dizer algo. Mas, “o mestre fez que todos eles falassem de vários tipos”, por conseguinte, indica a insistência e marca a ação de fala, a partir do verbo “falar”, conjugado em 3ª pessoa do plural, “mas mesmo assim não conseguiram” (recusa). Sob a perspectiva do narrador, Marília continua a narrar as tentativas relacionadas a fazer os macacos falarem “ele:: tinha queee tentar fazer eles falarem”, “só que não tinha como colocar eles pra falarem”. “Ele mandava ele fazer váarias coisas, váarias coisas, mas não conseguia”. Com toda a ideia já formulada, Sofia, por sua vez, sugere destacar, no final da história, que os macacos aprenderiam a falar com o professor (turno 187: SOFIA: [...] Pertinho do final vamos falar sobre uma escola que vem um professor e ensinou eles a falarem).

Aqui, Sofia formula seu 1º DR, apesar de termos acesso ao processo, Sofia, assim como Marília, não consegue atribuir nesse momento falas diretas a seus personagens criados. Vejam que todo o contexto sinaliza a narração e implica, no interior dela, referência a acontecimentos enunciativos representando o suposto diálogo entre os personagens.

Nos turnos seguintes (190), Marília inicia um DD ao usar o verbo “dizer”. Todavia, logo na sequência, ela narrativiza, não mais acentuando o dizer do personagem, mas dando destaque à perspectiva narrativa, enunciando com gestos que indicam o movimento da ação “O rei macaco disse, mandou eles fazerem uma escola, vê se eles tentavam falar. Mas, eles não sabiam o que era escola e não queriam fazer a escola, porque eles estavam muito cansados de tanta coisa que o mestre tinha mandado eles fazerem. Aí eles ficaram tu, tanto com raiva, tanto com raiva que pegou o mais forte, o maior de todos, pegou o rabo do rei e jogou para o outro lado do mundo [...]” (**Marília faz um leve movimento com o braço direito, semelhante a alguém que pega o rabo, lançando-o**). O gesto feito por Marília nesse momento endossa a narrativização. Ele associado aos verbos, cuja indicação enunciativa representaria atos

---

<sup>107</sup> Enunciados retirados dos Contos etiológicos lidos (ZATS; ABREU, 2010).

enunciativos de fala, formalizam a categoria.

Este momento inicial, correspondente a fase do planejamento é finalizado com os turnos 196 e 197 “Aí, Sôfi, eles fizeram a escola mandaram todos os macacos irem pra escola e arrumaram uma pessoa. Arrumaram uma pessoa pra ser o professor deles e, e comecem a falar várias línguas diferentes”. Notem que Marília reformula a ideia lançada por Sofia, no turno 187, mas ainda assim, a narrativização se faz presente.

No texto dialogal 2, já com a caneta e a folha em mãos, as alunas textualizam o que haviam planejado. Os enunciados, em sua maioria, mantêm a forma narrativizada. Contudo, Sofia faz uma interessante alteração referente ao DR, discutido por ela no turno 187. Observemos o que foi configurado no manuscrito e o seu processo.

**Figura 12: Estado do manuscrito escolar “Como surgiram as palavras”, linhas 10 a 14, linearizadas entre 27:55 e 32:05 (9º processo, 11/06/2012).**

10. então um homem foi ensinar o que	DN – Grifado em linhas azuis;
11. era escola, então quando ele	
12. ensinou o que era escola ele	DD – Grifado em linhas vermelhas;
13. disse – vocês macacos vão aprender	
14. na escola.	DI- Grifado em linhas verdes.

Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

#### Quadro 19- Processo 009 (Marília/Sofia) Texto Dialogal 2- (28’:20”– 30’:17”)

COMBINAÇÃO/ INSCRIÇÃO
305. MARÍLIA: ...então um homem entrou no mundo deles...
306. <u>SOFIA</u> : ...foi (Falando e escrevendo [foi]) ensinar o que era escola. En...si...nar o que (Falando e escrevendo [ensinar o que])...
307. MARÍLIA: ...era ⊥ escola...
308. <u>SOFIA</u> : ...era es...co...la (Falando e escrevendo [era escola] simultaneamente à fala de Marília). Então ele disse:: que eles iam aprender na escola.
309. MARÍLIA: Iam aprender na escola.
310. <u>SOFIA</u> : (Fazendo uma vírgula [,] após “escola”).
311. MARÍLIA: O que era ⊥ escola. Vírgula. Mas, quando ele ensinou ⊥ o que era escola.
315. MARÍLIA: ...quando ele ensinou a escola era numa grande montanha. No fim da montanha lá no topo.
323. MARÍLIA: ...a escola era no fim do topo.
324. <u>SOFIA</u> : Não. Ele disse que os macacos iam aprender na escola.
325. MARÍLIA: É. Coloca aí.

Fonte: Dados da pesquisa de doutorado, 2012-2017.

Durante toda a combinação, Marília mantém os turnos de fala, arrolando as ideias e os acontecimentos enunciativos. Sofia interfere apenas para formular o DR referente ao professor ensinar os macacos a falar. Após uma primeira tentativa de reformulação por parte de Marília “Aí, Sôfi, eles fizeram a escola mandaram todos os macacos irem pra escola e arrumaram uma pessoa. Arrumaram uma pessoa pra ser o professor deles e, e começarem a falar várias línguas diferentes”, Sofia retoma parte do enunciado destacando a função de ensino atribuída ao professor “foram ensinar o que é escola” (turno 306), para então, expor na forma indireta a fala do personagem, o professor “[...] Então ele disse: que eles iam aprender na escola”, (turno 310).

A diferença entre as tentativas anteriores e essa última está no fato do uso do verbo “dizer” ser por excelência neutro e não representar nada além do que a fala do personagem. Por outro lado, na forma narrativizada os verbos de elocução encontram-se inseridos em um repertório lexical maior e evidenciam um acontecimento enunciativo, esteja o verbo de elocução especificando o conteúdo de fala, ou não.

Os enunciados seguintes do texto dialogal, destacam a posição narrativa de Marília “Mas, quando ele ensinou L o que era escola.”, evidente no uso do marcador temporal “quando” em associação ao verbo “ensinar”. Este verbo é compreendido como verbo de elocução, uma vez que ele sinaliza a representação de uma transmissão, nesse sentido, transmitir pressupõe um diálogo. O problema aqui está no fato de Marília não sair dessa posição homogênea de contar e recontar o que representaria um suposto diálogo. Sofia, por sua vez, nega a sugestão dada por Marília, insistindo no DI “Não. Ele disse que os macacos iam aprender na escola”, (turno 324).

O que fez Sofia insistir na inserção deste DI, considerando sua postura mais passiva, durante o desenvolvimento do processo? Interessante notar que ela interfere e retoma apenas o enunciado que fora inicialmente por ela criado. Vejamos o próximo texto dialogal.

#### Quadro 20 - Processo 009 (Marília/Sofia) Texto Dialogal 3- (30':19" – 39':40")

COMBINAÇÃO/ INSCRIÇÃO
330. <u>SOFIA</u> : ...vo...cês L ma...ca...cos (Falando e escrevendo [- vocês macacos]) <b>vocês macacos vão:: vão:: vão a...pren...der, vão aprender</b> (Falando e escrevendo [vão aprender])...
331. MARÍLIA: (Após a fala de Sofia, Marília lendo) <b>disse vocês macacos va, vão.</b>
335. SOFIA: (Lendo.) Ele disse. Vocês macacos vão aprender...
<b>31:50</b>
336. MARÍLIA: o que é escola. Sim. Mas...
337. SOFIA: <b>...na escola.</b>
346. MARÍLIA: (Falando simultaneamente à Sofia) <b>...na escola depois quando. (Após Sofia concluir) aprenderam várias línguas diferentes...</b>

347. SOFIA: ...várias línguas. Vá...ri...as lín...gu...as e, e (Falando e escrevendo [varias linguas es]). (Rasurando [es])...
348. MARÍLIA: ...várias línguas...
349. SOFIA: ...eles...[eles]...
350. MARÍLIA: ...deram uma lição no rei...
351. SOFIA: ...de...ram uma [deram uma])...
356. MARÍLIA: Mas o rei depois deu outra lição neles que nunca...
357. SOFIA: (Interrompendo) Eu não quero não chegar até aqui (Sofia não quer chegar até a metade da folha).
360. MARÍLIA: Tá. Coloca. Mas, eles não conseguiram dar uma lição no rei porque o professor da escola tinha saído e não aprenderam mais eles fazerem línguas diferentes.
363. SOFIA: Mas depois. O que mesmo?:: Mas depois::: o rei de...u ou...tra li...ção (Falando e escrevendo [o rei deu outra lição])...
364. MARÍLIA: ...lição neles ⊥ (SI)...
365. SOFIA: ...para (Falando e escrevendo [para])...
366. MARÍLIA: ...que eles parassem ⊥ de dar lição no rei. (COMPLEMENTO DE SOFIA)
383. MARÍLIA: O rei ensinou uma, uma nova língua que o rei falava:: que era a língua dos macacos.
384. SOFIA: O rei en...sinou uma nova língua, lín...gua que era a língua::: gua dos (Sofia falando e escrevendo [, o rei ensinou uma nova língua que a era a ligua dos])...
385. MARÍLIA: ...macacos e outras línguas.
391. MARÍLIA: Macacos e as outras línguas que eram dos humanos.

Fonte: Dados da pesquisa de doutoramento, 2012-2017.

Após Marília concordar, Sofia ao invés de expor o DI, insere um DD. Ela o faz, na linha 13, sem enunciar, no processo, a mudança. A aluna apenas dita para si mesma o que irá escrever “...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])”... Ao escrever ela introduz o DD com o sinal de travessão. Este é um elemento que, em outros processos, escritos por Marília, apenas é inserido sob interferência de Sofia.

O complemento do DD é expresso por Marília, após a leitura de Sofia “Ele disse. Vocês macacos vão aprender...” (Sofia, turno 335) “o que é escola. Sim. Mas...” (Marília, turno 336) e logo, enfatizado por Sofia “...na escola” (turno 337). Ou seja, é criado por Sofia, mas o complemento dado por Marília é importante para sua formação. Os turnos seguintes (346-391) são narrados de maneira que envolvem apenas a forma narrativizada. Como podemos observar, os enunciados são citados em sua maioria por Marília. O enredo permanece dando ênfase às intrigas entre personagens, característica importante presente nos contos etiológicos.

Nesse sentido, é importante considerar o contexto didático evidenciado e destacado a partir das leituras às quais os alunos da pesquisa em tela estão habituados. Conforme vimos no capítulo 3, o discurso direto não é uma estrutura predominante no gênero contos etiológicos.

Contudo, é comum o enredo desses contos envolver uma intriga, e por consequência, um castigo ou uma punição, é essa associação que permitia o surgimento ou explicação para que algo ou alguma ser como é.

Após os macacos aprenderem a fazer línguas diferentes, as meninas sugerem que os macacos dariam uma lição no rei. Essa representação é proposta e passa por várias alterações até sua textualização. Mas o que queremos destacar é a relação semântica dos verbos no contexto da história fazer referência a diálogos, ainda que eles não tenham sido evidenciados na ordem direta. Ora, aprender a fazer língua diferente não daria margem à interpretação de que os personagens “macacos” proferiram algo? Isso não se caracteriza como um acontecimento enunciativo?

A produção de Marília e Sofia evidenciou a apresentação de apenas um DD. O professor (personagem criado), quem diz “eu” e os macacos “tu” (personagem interlocutor criado). O DD é formulado e desenvolvido por Sofia que o mantém desde a sua primeira formulação apesar das interferências de Marília.

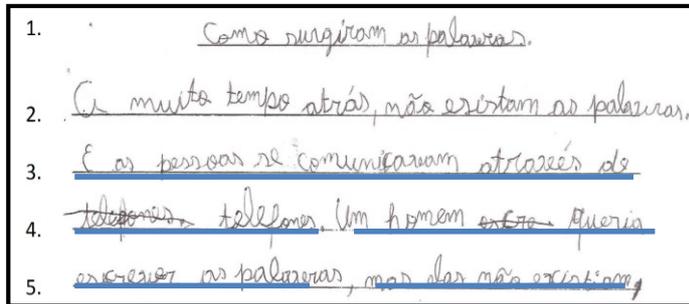
Cabe ressaltar que a alternância entre a díade nos permite observar como as interações são dadas, uma vez que o aluno (a) que antes no processo 004 ditava a história, agora escreve. Essa dinâmica nos parece favorável para observar as semelhanças e as diferenças entre si. Analisemos agora o Caio e Igor.

#### 6.4. 2 “Como surgiram as palavras” por Caio e Igor

O enredo de Caio e Igor toma um caminho diferente das alunas. Enquanto elas associam as palavras ao surgimento da fala, os meninos associam ao surgimento da escrita. Além disso, os meninos possuem uma incidência bem menor em relação às ocorrências de DR. Seu processo apresenta nesta produção 10 DR, ao passo que o processo das alunas, 34 ocorrências de DR são apresentadas.

Durante a combinação, Caio mantém a postura semelhante a propostas anteriores. Boa parte da história é criada por ele, inclusive os DR. Há um total de 8 ocorrências de DR elaboradas por Caio no oral, enquanto Igor produz apenas 2 ocorrências. Todas elas seguem a forma narrativizada (DN). Vamos aos primeiros enunciados por eles criados e vejamos como eles incidem à sua forma narrativizada.

**Figura 13: Estado do manuscrito escolar “Como surgiram as palavras”, linhas 1 a 5, linearizadas entre 16:48 e 22:02 (9º processo, Caio/Igor, 11/06/2012).**



DN – Grifado em linhas azuis;

Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

Aos 13:08 Caio faz a seguinte proposição no texto dialogal 1:

**Quadro 21 - Processo 009 (Caio/Igor) Texto dialogal 1 (13':08"- 14':13")**

COMBINAÇÃO
131. CAIO: Vamos lá. É assim. (Caio segue relatando a história e Igor parece estar distraído, sem esboçar reação alguma.) Há muito tempo atrás não existiam as palavras. <b>As pessoas se comunicavam com cartas ou telefonemas. Elas se comunicavam nos telefonemas, nos telefones e não, e não escreviam nada. Uma pessoa que queria saber escrever, um homem, ouviu falar que no topo da colina (Reformulando.) da montanha mais alta se, se tinha, se tinha um mago</b> que (Igor boceja e se mexe na cadeira.) <b>que falava que podia ajudá-lo.</b> Então, então ele, o homem, foi a caminho. Aí, aí tem que pensar que pra subir a pra floresta,:: pelo rio:: e pe-pelo rio. Aí tem que colocar mais coisas e perigo, né? Que ele passou. Tipo animais e... (Caio pronuncia “animais” em tom de suspense.)

Fonte: Dados da pesquisa de doutorado, 2012-2017.

O primeiro ponto a especificar é a inserção de personagens na história, quais sejam, “pessoas”, “homem” e “mago”. Nas palavras do dicionário enciclopédico das ciências da linguagem os “personagens representam pessoas, segundo modalidades próprias à ficção.” (DUCROT; TODOROV, 1972, p. 210). Podemos denominar ao personagem um conjunto de atributos à ele predicados no curso de um relato. Daí a importância em analisar se o processo que lhe deu origem faz referência a atos enunciativos de fala.

Caio delinea suas ideias expressando várias indicações de que os personagens estão em interação:

1 DN: As pessoas se comunicavam com cartas ou telefonemas.

1 DN: Elas se comunicavam nos telefonemas, nos telefones e não, e não escreviam nada.

1 DN: Uma pessoa que queria saber escrever, um homem,

1 DN: [o homem] ouviu falar que no topo da colina da montanha mais alta se, se tinha, se tinha um mago

1 DI: [tinha um mago] que falava que podia ajudá-lo.

Os enunciados são identificados e contabilizados, em sua maioria, como ocorrências de DN, porque vinculam a descrição de uma ação do personagem a possibilidades enunciativas do dizer. No verbo “comunicar” reside semanticamente a transmissão de mensagens. Contudo, não sabemos o conteúdo da mensagem, e dificilmente poderíamos fazer interpretações referente ao que Caio imagina, a não ser que o diálogo entre os alunos fosse desdobrado, a partir das interferências de Igor. Por exemplo, seria bastante interessante se ao longo do processo, houvesse intervenções de Igor para que essa cena fosse representada em forma direta. Em “uma pessoa que queria saber escrever, um homem”, Caio justapõe ao personagem “homem” o desejo de querer saber escrever. Talvez Caio faça inferência à importância da formalidade da comunicação se dar por escrito. O fato é que a locução verbal “querer saber” sinaliza para nós a indicação da fala do personagem.

Ainda neste mesmo turno, ele insere “um homem, ouviu falar que no topo da colina (Reformulando.) da montanha mais alta se, se tinha, se tinha um mago”. É a partir deste enunciado em sua relação direta com o anterior, qual seja, o fato do homem querer saber escrever, é que sinalizamos as possibilidades enunciativas que podem ser desencadeadas desta relação. Ora, “ouviu falar”, significa que, em algum momento, o homem, personagem criado, escutou de um 3º sobre a existência de um mago. Caio segue reformulando e insere um DI “que falava que podia ajudá-lo”, indicado pelo verbo *dicendi* “falar” conjugado na 3ª pessoa do singular acrescido do enunciado indireto, ou seja, a partir do contexto recuperamos que esse 3º com quem o homem supostamente interagiu sabia que o mago poderia ajudá-lo. Da proposição à formalização concreta do enunciado é necessário incluir mais detalhes. São esses detalhes que Caio invoca, como acrescentar animais e sugerir alguma situação de perigo.

**Quadro 22 - Processo 009 (Caio/Igor) Texto dialogal 2 (18':23" – 19':37")**

COMBINAÇÃO
149. CAIO: ...as palavras :: ponto (Escrevendo [as palavras.]). E agora?
150. IGOR: (Após ter escrito a primeira frase “Há muito tempo atrás não existiam as palavras”. Caio e Igor se olham por um tempo e Igor passa a mão no queixo.) Hum! : (Suspirando.) Hum! :: <a href="#">Homem falava através...</a> (DN não concluído, não contabilizado)
151. CAIO: (Interrompendo.) E as pessoas...
152. IGOR: (Olhando para Caio.) É. Aí as pessoas, o quê? O quê?
153. CAIO: Igor, fale você. Pensa.
154. IGOR: Ah!
155. CAIO: Agora. Quando colocamos outro ponto vo-você pode passar pra mim ::: (Pausa média.)

Se você não pensar eu te dou uma chance. (Igor dá de ombros.) Tá bom. Vamos lá! Dois pontos, tá. E você escreve um ponto, tá. (Referindo-se a cada um dar uma ideia e...)

156. IGOR: Tá.

157. CAIO: Pra ser mais fácil. (Caio dá um longo suspiro.) **E as pessoas...** (Escrevendo [E as]) pessoas. (Escrevendo [pessoas]) Pessoas.

158. IGOR: (Sussurrando.) Pessoas.

159. CAIO: **Se comunicavam...** (Escrevendo [se comu])...

160. IGOR: (Ditando.) **Através de telefones.**

161. CAIO: Era isso que eu ia colocar (Escrevendo [nicavam]).

Fonte: Dados da pesquisa de doutoramento, 2012-2017.

Aos 18 minutos e 37 segundos Caio já estava com a caneta na mão e chamava a atenção de Igor - que brincava com o estojo escolar -, para que contribuísse acrescentando detalhes à história. Isso é um aspecto importante para expor, porque em alguns momentos Igor se mantém disperso. Após concluir a escrita da primeira linha, Caio quer que Igor dê continuidade, contudo, ao invés de retomar o que fora planejado por Caio, Igor tenta formular o DN no turno 150, “:: Homem falava através...”, Caio, por sua vez, o interrompe “E as pessoas...” invocando a inserção dos personagens por ele sugerido. Essa interferência é o suficiente para Igor desconsiderar o que formulava e tentar retomar o sentido que Caio quer dar ao inserir “as pessoas”. Porém, ele não consegue lembrar a proposição de Caio. Os meninos passam alguns minutos se olhando e Caio propõe situações interessantes, como por exemplo, dar espaço para que Igor formule e acrescente a ideia após o ponto final. Isto é, para cada duas frases feitas por Caio, Igor elabora uma frase.

Interessante notar que Caio é bastante fiel a suas proposições. Desde sua primeira sugestão, dada no turno 131, até a formalização escrita não há alterações. Isso é evidente no DR abaixo, formulação que atribui ao “homem” o fato de ter ouvido falar da existência do mago. Vejamos o DR no manuscrito abaixo e o diálogo que lhe constitui:

**Figura 14: Estado do manuscrito escolar “Como surgiram as palavras”, linhas 6 e 7, linearizadas entre 22:17 e 24:20 (9º processo, 11/06/2012)**

6. e pelo lugar que tinha um mago na montanha

7. mais alta que poderia ajudala.

DN – Grifado em linhas azuis;

Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

**Quadro 23 - Processo 009 (Caio/Igor) Texto dialogal 3 (22':17"- 23':24")**

COMBINAÇÃO / INSCRIÇÃO
190. CAIO: (Reforça o sinal de vírgula, sobrepondo o traçado.) Existiam :: E ele soube que tinha um mago no topo da colina mais alt- da montanha mais alta (Caio fazendo gestos com a mão para indicar a altura da montanha.) que poderia ajudá-lo com isso. (Igor acena positivamente com a cabeça e faz o gesto “legal” com o polegar. Em silêncio, Caio escreve [e ouviu dizer que tinha um mago]).
192. CAIO: Mago (Escrevendo [na]) naaa colina ou na montanha?
193. IGOR: Montanha é mais alta.
194. CAIO: Hum-hum. Na montanha. (Escrevendo [montanha])
195. CAIO e IGOR: (Falando juntos.) Mais... (Caio escrevendo [mais]).
196. IGOR: Alta. (Caio segue escrevendo “mais alta que poderia ajudá-lo” (linha 7)

Fonte: Dados da pesquisa de doutoramento, 2012-2017.

Do ponto de vista do conteúdo e de sentido não há grandes diferenças entre a menção oral “ele soube que tinha um mago no topo da colina mais alt- da montanha mais alta que poderia ajudá-lo com isso” e sua inscrição “ouviu dizer que tinha um mago no topo da montanha que poderia ajudá-lo”. Tanto “ouvir dizer” como “soube” refletem trocas enunciativas correspondente à descoberta de informação. Tais expressões sugerem atos enunciativos de fala dos personagens, mas não recuperam exatamente o que poderia ser enunciado por seus personagens.

A continuidade do conto não fora planejada em detalhes, embora Caio tenha mencionado a necessidade de colocar algum perigo até o homem chegar ao mago. Isso é enfatizado por Igor como veremos a seguir:

**Quadro 24 - Processo 009 (Caio/Igor) Texto dialogal 4 (25:37 – 33:04)**

COMBINAÇÃO / INSCRIÇÃO
206. IGOR: Pra ele chegar na montanha ele tinha que a- pra ele chegar na montanha ele tinha que atravessar florestas e rios. (Caio acena positivamente com a cabeça.)
216. CAIO: Vamos lá! Quando ele chegou na floresta não viu nada, mas tinha vários animais perigosos.
217. IGOR: Hum. Pode ser.
218. CAIO: Ele encontrou. Ele encontrou ééé tigres, cobras, aranhas e vários outros animais.
219. CAIO: (Falando ao mesmo tempo em que Igor.) Mas, mas. Sim, mas não é. É uma história de palavras. (Igor sorri.) É, mas ele conseguiu passar. Morcegos também. Vamos colocar! Na floresta... (Escrevendo [Na floresta]). ...ta ele encontrou (Escrevendo [ele em]) ...ri-i encontrou (Rasurando [em]). Após rasurar, Caio mostrando o que escreveu no manuscrito.) ele na floresta reencontrou ... (Igor rindo. Breve pausa e Caio silabando enquanto escreve.) en-cooon-trou... trou [encontrou] é:: tigres... [tigres,] cobras... [cobras,] aranhas... [aranhas,] :: morcegos, mo-morce-

gos... [morcegos e] e es-cor-piões [esc]  
 226. IGOR: Quando ele chegou no rio encontrou cobras aquá, encontrou cobras aquáticas.  
 31:38  
 261. CAIO: Chegou no topo (Escrevendo [chegou] e rasurando [chegou]). Chegou... chegou no (Escrevendo [chegou no] Caio vira a folha para escrever no verso.) topo... da mon...tanha. (Escrevendo [topo da montanha]) É a sua vez, Igor. (Ao terminar de escrever Caio chama a atenção de Igor que estava distraído.) No topo da montanha. E... (Escrevendo [e]).  
 262. IGOR: (Olhando para o manuscrito) E.  
 263. CAIO: **Pediu** (Escrevendo [pedio]. Parando de escrever e perguntando para Igor quem estaria no topo da montanha.) **A quem, Igor? Quem? Quem? Quem que ele soube falar que poderia...** (Fazendo gestos com a mão.)  
 264. IGOR: **O mago.**  
 265. CAIO: (Acenando positivamente com a cabeça.) **O mago. Pediu ao ma-go...** [mago]. Igor apontando com o dedo indicador e Caio parando de escrever para observá-lo.) Tá bom. Você só fez uma palavra, mas tá valendo. (Volta a olhar para o manuscrito e relê o que acabou de escrever.) **E pediu ao mago que ele [que ele] criasse as palavras.** Criasse... as... palavras... e fim. (Escrevendo [criasse as palavras, e fim.]

Fonte: Dados da pesquisa de doutoramento, 2012-2017.

Neste texto dialogal, quase não há DR, mas há aspectos que queremos destacar: i) a trama segue expondo a dificuldade em chegar até o mago, mantendo o planejamento original; ii) em meio aos perigos, o encontro com os animais. Na floresta, o “homem” encontra vários animais (“Ele encontrou ééé tigres, cobras, aranhas e vários outros animais.” – turno 238), contudo, nenhum dos encontros representou qualquer referência ou suposição de diálogo na narrativa. Nos contos etiológicos é comum os animais serem personificados e receberem voz, isso ocorre inclusive ao longo das 10 produções textuais dos meninos. Mas o curioso é haver tantos personagens listados sem nenhuma referência que suponha o que aconteceu em termos de interação e interlocução no encontro. Aqui vale acrescentar que embora os personagens sejam necessários para que haja o DR, sua presença não é condição para que ele se manifeste.

O DR apenas se manifesta quando de fato o personagem “homem” alcança o topo da montanha e encontra o mago, conforme vemos a seguir:

**Figura 15: Estado do manuscrito escolar “Como surgiram as palavras”, linhas 13 a 15, linearizadas entre 31:17 e 33:08 (9º processo, 11/06/2012).**

13. mas passou por tudo e chegou chegou no  
 14. topo da montanha e pediu ao mago que ele  
 15. criasse as palavras, e fim.

DN – Grifado em linhas azuis:

Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

É bem interessante ver que Caio tenta durante toda a produção envolver Igor para que ele pense e articule as ideias. Em “[...] É a sua vez, Igor. No topo da montanha. E...” (turno 261). Ao ver que Igor não continua, Caio segue escrevendo, inserindo o verbo *dicendi* “pediu” e o incita a ligar o verbo a um personagem “Pediú (Escrevendo [pedio]. Parando de escrever e perguntando para Igor quem estaria no topo da montanha.) **A quem, Igor? Quem? Quem? Quem que ele soube falar que poderia...**” (263), Igor, prontamente responde “O mago” (264). Assim, Caio conclui a história destacando que Igor deu sua contribuição, apesar de ter apenas falado “o mago” (“Tá bom. Você só fez uma palavra, mas tá valendo”). E pediu ao mago que ele [que ele] criasse as palavras. (DN) Criasse... as... palavras... e fim. (Escrevendo [criasse as palavras, e fim.]).

O enunciado “[o homem] pediu ao mago que ele criasse as palavras” poderia ser facilmente associado à categoria indireta, visto que o DI contém elementos linguísticos estritamente sintáticos (como o emprego da oração subordinada e um núcleo do predicado da oração principal). Todavia, o verbo *dicendi* empregado, faz parte de um grupo semântico mais amplo como “solicitar” ou “rogar” e difere significativamente do verbo “dizer” – este último infere o sentido de “afirmação” e “declaração”. É no uso deste verbo que nós apoiamos como categoria do DN e sua expressão variável, cuja apreensão semântica não permite atribuir com clareza ao que corresponderia a fala do personagem, isto é, não é possível saber exatamente como ocorre o pedido.

Evidentemente, estamos trabalhando com o que de fato foi enunciado pelos alunos na posição de narradores e criadores da história. Mas não sem motivo mencionamos o envolvimento de Sofia que, ao contrário de Igor, inseriu um DD e manteve distinções claras na estrutura quando inseriu o sinal de pontuação para introduzir e marcar a fala do personagem. Igor apesar de ter tentado formular no turno 150 “[...]Homem falava através...”, e, posteriormente, ser incitado por Caio a vincular ao personagem um DR, não dá tantas contribuições e logo se dispersa. Caio finaliza a história comentando que o colega apenas mencionou o personagem. Talvez se Igor desenvolvesse melhor a ideia proposta, outras possibilidades do dizer e, conseqüentemente, outras formas de DR emergissem.

## 6. 5 Resultados quantitativos e discussão (Caio e Igor/ Marília e Sofia)

Na intenção de buscar relações entre ambas as díades e seus processos desenvolvidos, pareamos alguns de seus processos de escritura, de modo que as análises circundassem a partir da mesma temática, qual seja, o surgimento das palavras. Ademais, tencionávamos manter

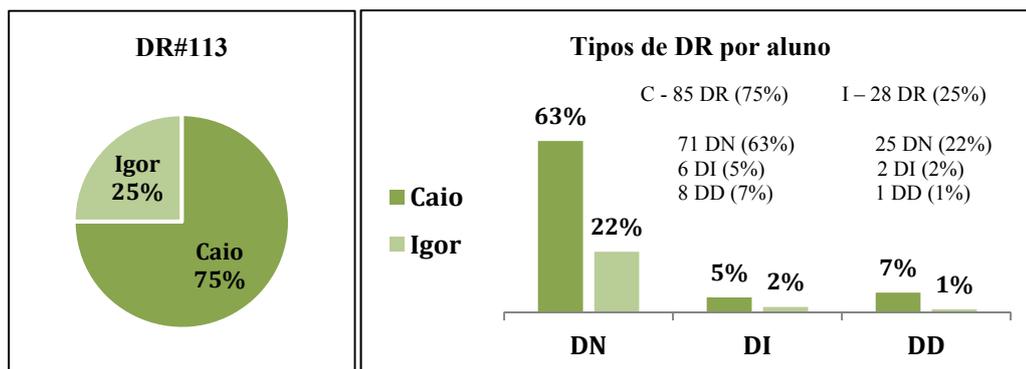
como critério analítico a observação qualitativa da primeira produção de escritura e a última produção, considerando a alternância de quem escreve.

Embora haja diferenças em relação à frequência por categoria, os tipos de ocorrência de DR, isto é, DI, DD, DN nos manuscritos coincidem com o que já foi encontrado nos estudos de Boré (2004a), Boré *et al* (2015). Entretanto, o acesso ao modo como as formas de DR são construídas antes de ganharem suas configurações escritas é bem pouco investigado, haja vista que as marcas deixadas no papel, sejam elas o rascunho ou versão final do produto textual, não recuperam o que se passou no momento de sua inscrição.

A análise proposta da gênese do DR identificou e descreveu como ele foi construído oralmente até o momento em que tomou sua forma inscrita. Nesta sessão, iremos mostrar a diferença entre as formas enunciativas orais dos DR propostos pelos alunos em ambas as díades.

Entre Caio e Igor há significativas diferenças em relação à quantidade de DR encontrado ao longo das 10 propostas de escritura.

**Gráfico 2- O DR criado (Processo de Caio e Igor)**

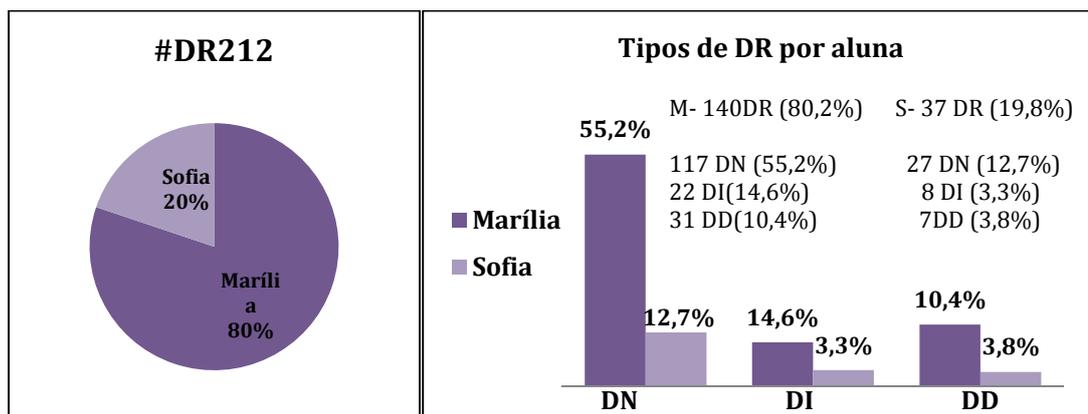


Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

Em todos os processos ocorreram os 3 tipos de DR (113), distribuídos em 96 DN, 8DI e 9DD, dos quais 75% (85) foram elaborados por Caio, sendo 71DN, 6DI, 8DD e 25% (28) por Igor, distribuídos em 25DN, 2DI, 1DD.

Nos processos de Marília e Sofia, como vimos anteriormente, as alunas produziram um número maior de ocorrências, dentre os 212 DR criados, incidem em 144 DN, 31DI e 38DD, dos quais 80,2% (140) foram elaborados por Marília, sendo 117 DN, 22DI, 31DD e 19,8% (37) por Sofia, distribuídos em 27DN, 8DI, 7DD, tal como aponta o gráfico a seguir.

Gráfico 3- O DR criado (Processos de Marília e Sofia)



Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

Esses resultados indicam dois aspectos relacionados ao processo coenunciativo estabelecido durante o momento da “combinação” e “inscrição-linearização” das narrativas inventadas pelos alunos:

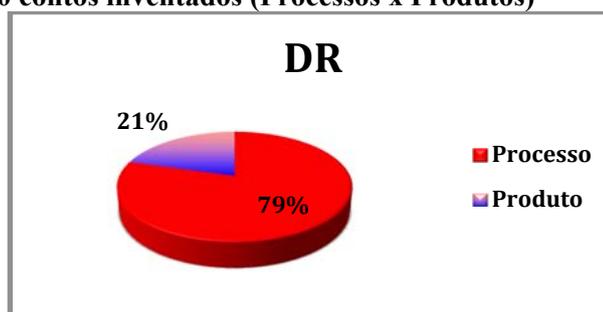
- 1°. Nenhum DR registrado nos manuscritos foi escrito sem formulação e reformulação oral.
- 2°. Os dados mostram que Caio e Marília contribuíram mais intensamente para a construção destes DR. Essa diferença “sugere” uma maior habilidade linguística e textual por parte destes alunos para a construção do DR.

#### 6.5.1 Panorama quantitativo do DR nos produtos (manuscritos) e seus processos

Neste tópico esboçamos o panorama de formas de DR apresentadas nos produtos textuais ao longo do desenvolvimento do projeto didático. Ressaltamos que cada uma das alunas criou 10 contos etiológicos, resultando em 20 manuscritos.

Identificamos 409 enunciados orais e escritos relacionados ao DR que fez parte da gênese textual dos 20 contos etiológicos inventados. Os processos analisados destacaram a relação entre o DR constituído oralmente e aquele que foi grafado. Por vezes, tanto nas produções das alunas como nas dos alunos, um DR é grafado após um longo processo de formulação e reformulação. Em outros momentos, um DR oral é escrito tal qual foi dito. Apesar disso, a diferença entre as quantidades de DR formulados oralmente e o DR efetivado por escrito é significativa, como mostra o gráfico abaixo.

**Gráfico 4 - O DR nos 20 contos inventados (Processos x Produtos)**

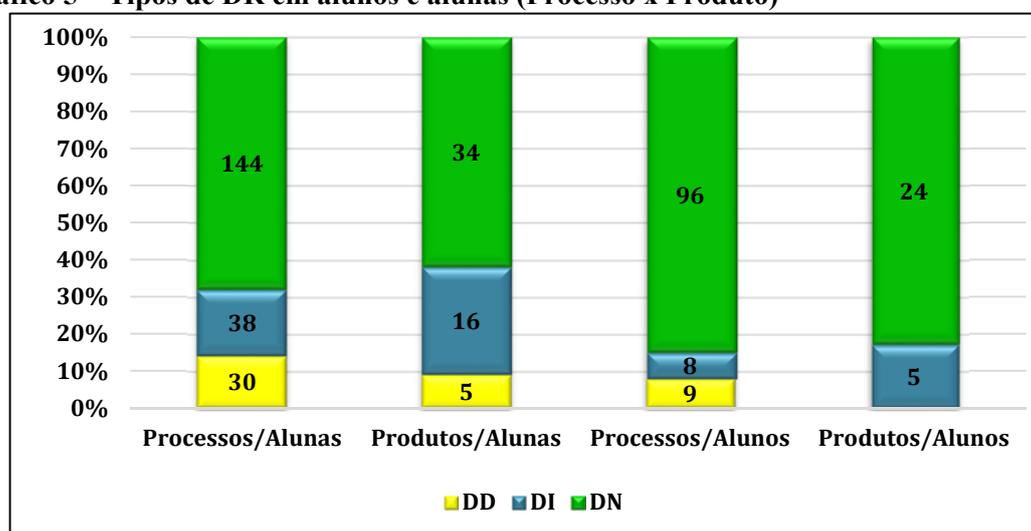


Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

Nos processos, foram identificados 325 (79%) ocorrências de DR, enquanto que nos produtos foram registradas 84 ocorrências (21%). Essa diferença indica uma proporção de 4 DR orais para 1 DR escrito, sugerindo que a presença de um DR em uma história inventada é o resultado de uma gênese enunciativa intensa.

Comparar os diferentes tipos de DR em cada uma das modalidades traz outro aspecto interessante.

**Gráfico 5 – Tipos de DR em alunos e alunas (Processo x Produto)**



Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

Proporcionalmente, a acentuada diferença entre as ocorrências de DR oral e DR escrito não se manifestou em relação à variedade de estruturas de DR. Do total de tipos de DR, predominou, tanto em um quanto em outro, a ocorrência de DN. Nesta categoria, em específico, Caio e Igor apresentaram 85% de ocorrências para o registro oral e 83% para o registro escrito. Por outro lado, Marília e Sofia, apresentaram uma distribuição maior em termos de ocorrência com 62% em ambos registros, oral e escrito. Embora as meninas tenham apresentado uma

variação maior em relação aos outros tipos, DD e DI, todavia a incidência de DN ainda prevalece.

O detalhamento das estruturas apresentadas foi dividido, a priori, por DD, DI e DN. Vejamos como esse quadro geral se destaca nas duas díades.

**Tabela 2 – Distribuição de ocorrências entre as díades: produto X processo**

Díade	PRODUTO			Total	PROCESSO			Total
	DN	DI	DD		DR	DN	DI	
<b>Marília/Sofia</b>	34	16	5	<b>55</b>	144	38	30	<b>212</b>
<b>Caio/Igor</b>	24	5		<b>29</b>	96	8	9	<b>113</b>
<b>Alunas</b>	62%	29%	0,09%	100%	68%	18%	14%	100%
<b>Alunos</b>	83%	17%	0,0%	100%	85%	7%	8%	100%

Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

Conforme vimos acima a proporção em relação a variedade percentual de ocorrências em ambas as díades são bem similares. Contudo, há uma quantidade muito maior de ocorrências tanto no oral quanto no manuscrito, nos processos de escritura de Marília e Sofia. Em relação às suas manifestações escritas, as quantidades de ocorrências de DD e DI destoam de forma significativa. Isso ocorre já que as meninas alternam entre as estruturas DD 0,09% (5 ocorrências) e DI 29% (16 ocorrências), enquanto os meninos seguem com um percentual bem menor 17% na forma DI (5 ocorrências), não apresentando nenhuma ocorrência de DD em sua forma escrita.

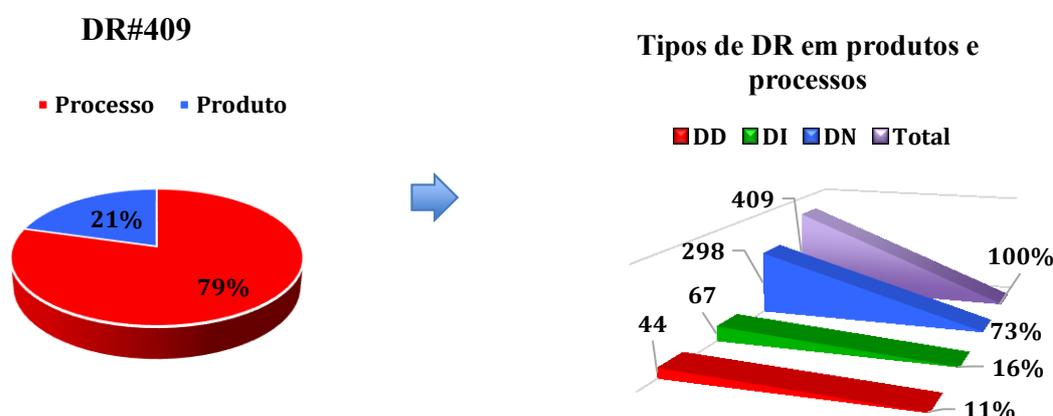
Em relação à emergência destes dois tipos de DR ao longo do processo de escritura, ou seja, sua representação oral no curso da escritura, é preciso destacar a importância do extrato suprasegmental, como elemento diferenciador entre eles. Os alunos, ao inserirem nos contos inventados a fala de personagens, recorrem a gestos, alterando o modo de falar como se fosse o próprio personagem falando. Nesse aspecto, Caio e Igor apresentam mais entonações marcando o segmento em DD, apresentando a ocorrência de 9 DD (8%), em oposição a 8 DI (7%). Por outro lado, em Marília e Sofia, há maior incidência de DD, 33 ocorrências (15%) enquanto no DI há 51 ocorrências (23%).

A incidência majoritária de DN neste trabalho se desenhou de forma diferente em relação ao estudo comparativo de manuscritos franceses e brasileiros realizado por Boré *et al* (2015). Enquanto nossa pesquisa teve como foco as estruturas linguísticas representadas nas produções textuais em duas díades de alunos, a descrição de marcas de DR em manuscritos escolares de alunos brasileiros e franceses de 7 anos de idade mostrou que a forma

preponderante é a DD: 55 ocorrências para os manuscritos de alunos brasileiros e 45 para os manuscritos de alunos franceses. Com uma frequência significativamente inferior, os autores identificaram no conjunto de 20 manuscritos brasileiros, 13 (9,6%) ocorrências de DN e no conjunto de 37 manuscritos franceses apenas 4 (5,8%) ocorrências de DN.

É notável que em ambas as díades a comparação entre os tipos de DR evidenciou uma proporção muito maior para enunciados reportados narrativizados. A fim de visualizar melhor essa distribuição, voltemos às informações gerais referente à quantidade de ocorrências nos produtos e processos, agora com a variação de DR's:

### Gáficos 6 – Panorama geral

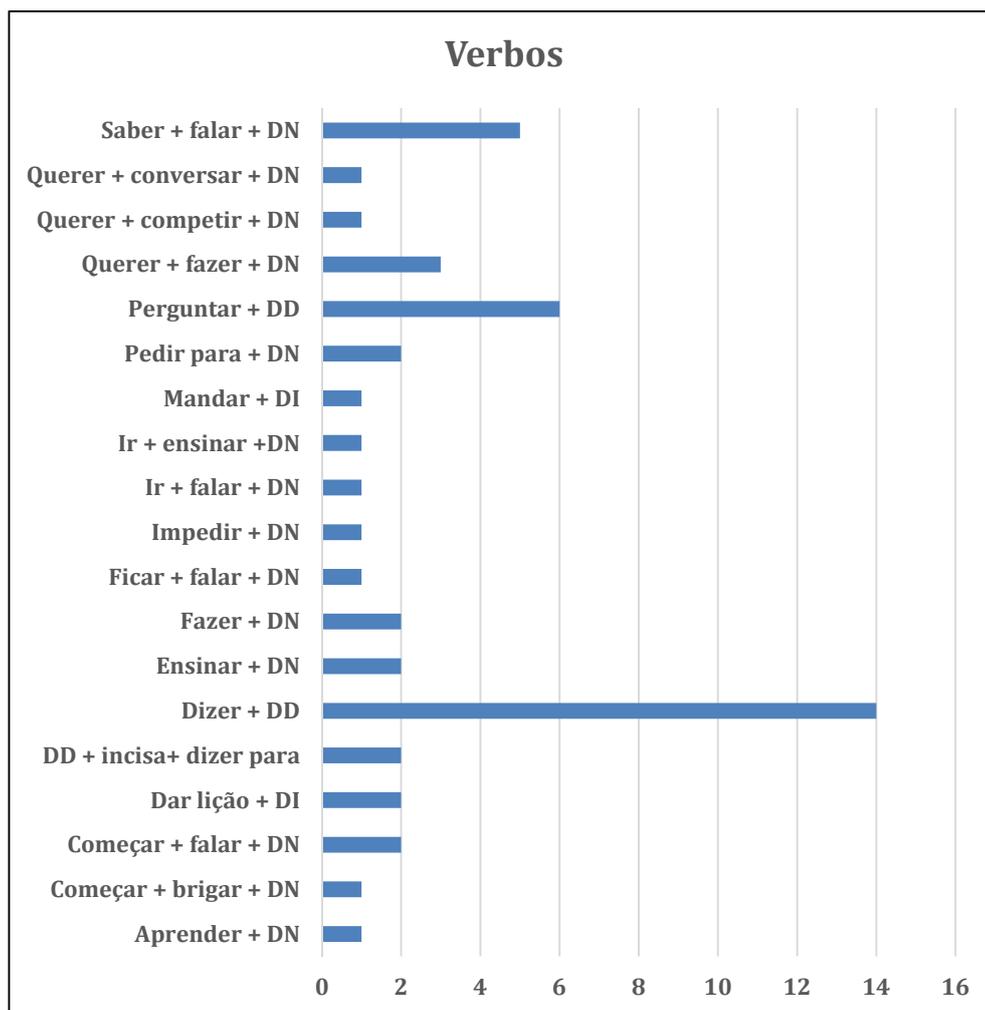


Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

Dentre 409 enunciados com marcas enunciativas correspondentes ao discurso reportado, encontramos **298** enunciados com indicação de discurso narrativizado. Reiteramos que tais enunciados apresentam marcas de uma enunciação que indicam atos locutórios dos personagens criados. Ou seja, mais da metade ou **73%**, dos eventos evidenciam o discurso narrativizado. Por outro lado, o discurso indireto **16%** e direto **11%** sinalizam uma quantidade mínima comparada ao percentual total. Essa disparidade entre as categorias, e sobretudo, a preponderância de enunciados nessa ordem narrativa não seria digna de ser examinada com mais acuidade?

Com o fim de precisar e detalhar nosso trabalho no que diz respeito a essa categoria, explicitamos algumas ocorrências apresentadas, agora, destacando o uso dos verbos e suas relações com o DR. Em nossos manuscritos as estruturas que caracterizam o DI somente aparecem associadas a verbos como “dizer” e “perguntar”. Enquanto no DN há uma variação muito maior de verbos.

### Gráfico 7 – Ocorrência de verbos dicendi nos manuscritos de Caio/Igor e Marília/Sofia



Fonte: Dados da pesquisa de Doutorado, 2012-2017.

A variação de verbos em associação aos personagens ilustra no gráfico acima pelo menos 19 verbos *dicendi*. O verbo “dizer” por ser um verbo que possui uma representação direta à fala dos personagens, apresenta maior expressão de ocorrências em termos quantitativos (14). Contudo, a variação de verbos associados a atos enunciativos de fala de personagens parece-nos evidenciar um certo desenvolvimento em relação ao próprio uso que se faz da língua. Essa variação é interessante se pensarmos do ponto de vista do escrevente novato diante da comanda de inventar um conto etiológico. Os alunos não foram exortados a escreverem uma história para que nela acrescentassem falas de personagens. A força da narrativização está na explicitação de uma dada situação, isto é o porquê da galinha ter asas, mas não voar, o porquê do coelho pular, o porquê da existência de ambientes e animais. Lembremos que o DN está associado a atos enunciativos de falas de personagens, resumidas sob a instância narrativa.

Neste sentido, talvez uma interferência mais direta, seja do professor ou do próprio companheiro, sobre o uso do DR e a ampliação da narrativa permitiria enriquecer a história,

possibilitando uma reflexão mais direta sobre o que planejam em termos de enredo para a história, incluindo aí a inserção do DR e, então sua linearização e inscrição no manuscrito.

### 6.5.2 Abordagem qualitativa: a bifurcação de um jardim

A abordagem quantitativa levanta uma série de questões relacionadas ao desenvolvimento do projeto ao longo das propostas, sobretudo em relação a maior incidência de enunciados criados por parte de Caio e Marília. Aventar que Marília e Caio possuem maior habilidade linguística e textual para a construção do DR não pode ser uma asserção sem antes passarmos pelo filtro qualitativo de seus processos.

Igor e Sofia contribuíram, ainda que de forma menos intensa, para o desenvolvimento e criação das histórias. Nesse sentido, seria bastante interessante avaliar qual a natureza dos enunciados por eles ditos e como os comentários e retornos por eles sinalizados evocaram Caio e Marília a não se darem por satisfeitos na primeira formulação do DR e insistir para nova formulação.

A análise empreendida colocou em evidência alguns desses aspectos, este é o caso de Sofia ao apontar que é preciso demarcar a fala de personagem, fazendo o traço de travessão. Aliás, essa é uma das características mais marcantes em Sofia. A aluna ao inferir que o enunciado criado por Marília era um DD, expressa a necessidade de incluir o sinal de pontuação relativo a essa inserção. No processo em que ela escreve, o sinal é colocado por ela sem nenhum comentário, ou seja, a aluna ao inscrever o que é dito por Marília transpõe em ordem direta, fazendo a devida marcação. Contudo, quando Marília escreve é Sofia quem está atenta e a lembra de fazer o sinal para demarcar a fala do personagem.

292. SOFIA: Faz um tracinho aqui. (Sugerindo fazer o travessão antes da fala do vulcão.)

293. MARÍLIA: Aqui? (Sofia confirma balançando a cabeça positivamente e Marília grafa [\_\_]) “Esse é o seu castigo”. (MARÍLIA e SOFIA, processo 010, “Por que o sol brilha”.

Independente de quem é o escriba, Marília tem o hábito de formular toda a história e Sofia sempre chama a atenção para o fato de que elas precisam escrever, porque do contrário irão esquecer o que já haviam planejado. E em alguns momentos, Sofia expressa à Marília o fato de não entender nada, o que, por sua vez, permite que Marília reestruture, recupere e reformule o que estava pensando. Nos parece razoável supor que Marília tem a tendência de construir textualmente a história e Sofia assume a função organizadora da produção textual.

Essa ajuda mútua favorece o processo criativo das alunas. Antes, em suas primeiras produções, as alunas não evidenciavam estruturas que alocassem a fala dos personagens sob a ordem direta, as últimas produções destacaram falas de personagens com demarcação de fonte enunciativa, sinalizando através da pontuação a quem corresponde o discurso, quais sejam, o narrador e o personagem.

As produções, quando escritas por Marília, apresentavam rasuras, enunciados justapostos com problemas de pontuação, e talvez esse seja um dos motivos da professora intervir com frequência em relação à produção das alunas. Em linhas gerais, a professora intervinha pedindo às alunas que lessem a produção e eventualmente questionava alguns elementos do texto, dentre eles, a demarcação da fala do personagem para maior clareza e compreensão.

Caio e Igor, por outro lado, não conseguiram transpor os enunciados de ordem direta em suas produções. E, apesar de Igor criar o DD, suas interferências não faziam referência a qualquer tipo de demarcação para inserção do DR. Durante a maior parte das produções, Caio era quem criava o enredo e indagava como dar continuidade à história, incitando Igor, que por vezes distraía-se, à participação. Ademais, Caio por articular mais e ser mais falante concatenava as ideias, bem como a participação de Igor para criação e desenvolvimento da história. Talvez seja esse um dos motivos da professora parecer dar mais atenção às alunas em detrimento dos alunos. De todo modo, a prática de textualização envolvia a turma inteira e a professora circulava em sala, intervindo durante as produções dentro de sua dinâmica de trabalho. Obviamente, sua prática pedagógica não é um critério analítico, mas do ponto de vista interacional é importante destacar as interferências feitas entre a díade e o diálogo estabelecido com a professora no que diz respeito à construção do DR.

Apesar de o índice de ocorrências ser mais evidente no DN (68%), as alunas alternam entre as formas apresentadas, apresentando um percentual de 14% na forma DD. Os alunos, nessa forma, atingem um percentual bem menor (8%), obtendo um percentual majoritário de 85% na forma narrativa.

No que diz respeito ao desdobramento da ficção, esse parece ser um avanço interessante. Conforme salienta Boré (2010) o deslocamento enunciativo permite a criação de falas de personagens. As alunas evidenciaram isso quando dão ênfase à posição ocupada pelo personagem, além disso, por produzirem mais, elas criam mais.

Caio e Igor apesar de não construírem tantos DR como Marília e Sofia integram no corpo de suas produções elementos multimodais variados, tais como: a modalização da voz, diferenciação em relação ao ritmo e melodia, produção gestual implicando aí a

“personificação” do personagem. O processo 004 dos alunos, por exemplo, ilustrou que o DD sustentava-se a partir da produção gestual de Caio, ao mimetizar e imitar os gestos e a voz do personagem, duende. Essa encenação inclusive era uma das maneiras encontradas por Caio para argumentar os elementos para composição da história criada. Todavia, talvez o que pode ser levantado como questão é a articulação entre os elementos linguísticos, - ortográficos, sintáticos e semânticos -, bem como os elementos textuais - desenvolvimento do enredo, à problematização da história, inserção de personagem e sua associação com ato enunciativo de fala, explicação do porquê das coisas serem como são - para gestão do desenvolvimento da escritura.

Os dados analisados correspondem aos processos de escritura desenvolvidos por alunos recém-alfabetizados, evidentemente não podemos esperar que todas as coerções ortográficas nesta faixa etária tenham sido sanadas, o que torna mais complexo, ainda, operar e gerir todos os elementos textuais e linguísticos que implicam a produção de um texto, sobretudo, considerando as especificidades da proposta de produção, qual seja, inventar um conto de origem. Em alguns momentos, por exemplo, após a formulação oral de um DR, os alunos tinham o desafio de transpor para o papel sua inscrição e isso muitas vezes acompanhava problemas de ordem linguística, ocasionando algumas vezes dispersão no momento de sua inscrição como em:

818. CAIO: “Pedi é com “u” com “o”? (Caio e Igor- processo 004 “Por que existe o arco-íris)

Os alunos na primeira tentativa de inserir o DR associado ao personagem, demoram um tempo razoável na inscrição de “pediu”, - posteriormente rasurado – dispersando-se com assuntos aleatórios, para então chegarem à nova formulação, a qual desencadeou a encenação de Caio referente ao personagem duende transformando o ato de fazer mágica em DN.

Do que propomo-nos a analisar é importante indicar que não é possível apoiarmo-nos em afirmações conclusivas no que refere a diferenças em relação ao gênero menino e menina, tampouco foi essa a intenção. O processo escritural é tão dinâmico e ao mesmo tempo inefável que seu objetivo jamais poderia restringir-se ao texto como produto final, seu objeto é “a escritura como ascensão e acontecimento, como processo de enunciação escrita” (GRÉSILLON, 2007, p. 150), por esse motivo jamais poderíamos traçar um comparativo que implicasse qualquer tipo de referência a aspectos biológicos ou cognitivos referente à diferenciação de gêneros. Buscamos analisar os processos de escritura em sua ascensão,

considerando as particularidades de cada uma das díades. A análise qualitativa empreendida circunda o invisível, o inefável, o caminho abstruso do labirinto dos dizeres, percorre o “jardim dos caminhos que bifurcam”.

Percorrendo por caminhos distintos, a bifurcação em Caio e Igor, Marília e Sofia, apoia-se no contexto letrado no qual estão inseridos. De modo geral, podemos dizer que as práticas de textualização interferem no processo de criação desses alunos. As referências a títulos, enredo e personagens - correntes nos contos etiológicos -, como parte da constituição de sua escritura, revelam relações de alteridade constituídas pela transmissão e práticas discursivas às quais envolvem o gênero lido para a produção de textos, bem como outros textos que circundam o letramento escolar, tal como o livro de Ciências apresentados no processo de Caio e Igor.

A entrada de “girafa” no processo das alunas, bem como “o coelho e suas pernas curtas” caminham ao lado de “o meio ambiente e os animais”, “o duende e a concessão de pedido associado ao ato de magia”. Todos esses elementos inseridos em suas produções, constituem marcas dialógicas e operam como espécie de “matéria-prima” para o processo de criação. Todavia, vale salientar que sua entrada no conto não representa mera cópia ou paráfrase, a entrada desses elementos advindos de outros lugares emerge como fragmentos e expressões distintas rearranjando e ressignificados durante o processo de escritura em ato. Esse rearranjo constitui-se no percurso e na articulação dialogal, caminhos outros, que florescem, dando espaço para novos textos.

## ALGUMAS DEMANDAS DE NOSSAS INDAGAÇÕES

### AS INDAGAÇÕES

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.  
Mario Quintana, Caderno H.

Ao término deste estudo, propomos destacar os principais elementos que pontuaram a discussão até aqui produzida, com o fito de levantar algumas questões e respondê-las, na medida do possível, uma vez que muitas de nossas indagações ainda demandam respostas.

A questão que delineou todo o trabalho baseou-se na construção coenunciativa do DR em processos de escritura de contos etiológicos inventados por escreventes novatos. A partir disso, intentamos especificar os elementos linguísticos e suprasegmentais correspondentes ao ato de enunciação do personagem, bem como observar se a gestão literária da representação do DR evoluiu ao longo das dez produções desenvolvidas por ambas as díades.

Conforme salientado, a investigação com foco no diálogo de escreventes novatos asseverou a necessidade de evidenciar o uso deste elemento linguístico e sua representação textual no corpo de um gênero específico, o conto etiológico. Isso conduziu à articulação de uma análise centrada nas formulações e reformulações, segundo as quais, ora o DR apresentava o sob o ponto de vista do narrador ora, sob a ótica de algum personagem.

Em nossos resultados, identificamos uma significativa diferença entre as quantidades de ocorrências de DR nos processos e seus produtos. A análise dos processos de escritura analisados mostra que a condição coenunciativa é a responsável por isso. Essa condição teve um papel crucial na gênese e na construção do DR. A alternância de turnos, os desacordos e as hesitações, os gestos e as expressões faciais e, sobretudo, a necessidade ficcional de inventar personagens favoreceu, em certa medida, a produção de DR. Além disso, estes aspectos colocaram em evidência a articulação entre a forma oral do DR enunciado e sua passagem para a forma escrita.

Daí a necessidade de colocarmos em relevo a quantificação do DR por amostragem de propostas de produção, em ambos os canais, oral e escrito - sua forma inscrita-, na intenção de evidenciar se o conhecimento acerca do gênero etiológico interferiu, minimamente, para o desenvolvimento das propostas ao longo das produções.

Vale destacar que a ausência de DD nos manuscritos pode estar relacionada ao pouco conhecimento que os alunos detêm sobre o funcionamento e usos dos sinais de pontuação. Ressaltamos que Marília e Sofia, ao longo das produções, escreveram somente 5 DD,

demarcando o discurso do personagem com sinais de pontuação apenas nos últimos processos. Caio e Igor, de outra parte, além de não apresentarem essa estrutura, no conjunto de seus processos de escritura, não discutem sobre estes sinais. Em nenhum momento, a díade sugeriu pontuar ou marcar graficamente falas de um personagem. Tal ilação vai de encontro aos dados apresentando por Boré (2010; 2012), para quem o DD ocupa lugar de destaque na criação narrativa. A ausência de DD em nosso corpus parece estar relacionada à alta ocorrência de DN nos manuscritos. De todo modo, faz-se necessário aprofundar a relação entre a produção do DD e sua pontuação.

Cientes de que a produção escrita está estreitamente correlacionada ao uso linguístico para sua formalização, a atenção gramatical e ortográfica é um peso a mais no que diz respeito ao gerenciamento da capacidade de compreender a situação enunciativa, quais sejam, a contextualização, o distanciamento da perspectiva de narrador para a entrada de personagens, e então, transpor tais informações ao inscrevê-las no manuscrito.

No processo em que Caio faz a marcação entonacional da voz do personagem, ao lançar a mágica para aparecer o arco-íris, a condição colaborativa parece ser a responsável pela presença da forma DD nos processos e em seus produtos. Como vimos no diálogo analisado, a imbricação do DD e DI na forma oral sugere que a transformação em DN é resultado de sua linearização e da falta de domínio do sistema de pontuação. Por outro lado, a interação entre Marília e Sofia permitiu que Sofia colocasse em prática os conhecimentos linguísticos que dispunha para sinalizar a formalização do DD em sua configuração escrita. A dimensão colaborativa é importante para consagrar como se dá essa formalização. Enquanto Caio usou elementos suprasegmentais para fazer essa demarcação, Sofia verbalizou a necessidade de utilizar o sinal de pontuação para delimitar a fala do personagem.

A inserção do DR no texto em produção corresponde a um elemento fulcral, a complexidade que abrange o processo de escritura. A produção escrita a partir da combinação envolvia a transformação de elementos referenciais, linguísticos e pragmáticos em traço linguístico linear. Nesse sentido, a escrita por colocar em evidência tais elementos referenciais e expô-los a partir de um conjunto de ações processuais, tais como o planejamento, a formulação/inscrição e sua revisão sinaliza que o conhecimento linguístico acerca do DR não é automatizável.

A dificuldade de inserção deste elemento linguístico no texto “em vias de se fazer” sugere, talvez um trabalho mais sistemático com foco na operacionalização dos diferentes componentes de produção. O que queremos dizer é que a escritura com foco nas etapas de trabalho, talvez venham agregar às práticas de textualização uma abordagem didática mais

regular e um aprendizado sistêmico, proporcionando um acompanhamento mais reflexivo sobre o uso que o escrevente faz da língua. Para ilustrar o que queremos dizer, a interferência do professor durante a formulação/inscrição e, sobretudo, na etapa da revisão, momento em que os alunos liam a produção, seriam momentos particulares para observar o que fora desenvolvido pelos alunos e indagá-los, por exemplo, sobre o modo de inserção do DR, oferecendo na indagação a oportunidade de uma possível reflexão à menção a fala do personagem.

Evidentemente, nossa pesquisa não é suficiente para destacar questões no que diz respeito aos diferentes componentes da produção enquanto atividade cognitiva, postos em jogo durante o processo de escritura. Contudo, a análise dos processos qualitativos pôde ultrapassar a apresentação das ocorrências, evidenciando as variações de performance e as inter-relações tecidas entre as díades. O interesse aqui não reside em estabelecer os diferentes componentes de produção, embora saibamos a necessidade heurística de compreender o funcionamento cognitivo da produção verbal, dado o fato de diferentes sujeitos não realizarem da mesma maneira uma tarefa.

Esse é igualmente um dos motivos de não nos atermos à diferenciação entre as díades no que diz respeito à diferença entre o gênero, meninos e meninas. Tendo em vista que a simples menção a essa questão implicaria em outro tipo de levantamento não só do ponto de vista teórico como metodológico. Talvez se dispuséssemos de mais dados e desenvolvêssemos o mesmo estudo considerando um alargamento em relação ao número de díades analisadas, tanto em meninas como em meninos, pudéssemos fazer qualquer tipo de generalização referente à aprendizagem e ao uso do DR por meninos e meninas.

A textualização do DR por estes alunos, desde a sua formulação e reformulação oral até sua linearização, dependeria, ao menos, de três fatores:

1. Da complexidade do sistema de representação escrita do DR e do conhecimento linguístico que os alunos detêm.
2. Da articulação entre a formulação oral coenunciativa e da sua linearização e articulação com o manuscrito em curso.
3. Das propriedades do gênero textual a ser produzido.

Esses fatores, associados ao conhecimento letrado dos alunos – como indicaram as falas de Caio ao introduzir a mágica feita pelo duende, recuperando estruturas linguísticas comuns a narrativas ficcionais em que há enfeixamentos e encantamentos, ou até mesmo as apropriações de Marília, ao enunciar falas de personagens correspondentes aos contos lidos,

como a girafa comer a cobra e verbalizar isso –, seriam interdependentes, e favoreceriam a aprendizagem e o domínio das formas de representação de DR pelos alunos.

Salientamos que o projeto didático “Contos etiológicos do como e do por que” elaborado pelo grupo L’ÂME, buscou ofertar condições mínimas para o desenvolvimento de escritura, como por exemplo acesso ao gênero, através de propostas de leitura e produção textual, encaminhamento da consigna de produção textual, com indicação de temas sugeridos e livres. Contudo, sua aplicação dependia tão somente do direcionamento didático da professora.

Nossa pesquisa deu ênfase à dinâmica de escrita colaborativa como suporte para o desenvolvimento e aprendizagem da produção textual. As análises, por meio da reconstituição genética, evidenciaram o auxílio mútuo que a discussão sobre o texto promove, no que diz respeito às proposições textuais e lexicais, relativas à coerência textual, bem como à coerência intratextual, implicando aí as questões ortográficas, o uso da pontuação para demarcação da fala de personagem, o encadeamento entre parágrafos e a adequação textual correspondente à repetição de palavras.

As implicações didáticas correspondentes ao ato de escrever de forma colaborativa favorecem o diálogo interlocutivo acerca não só do que se sabe sobre a língua, visto que o aluno deverá utilizá-la como objeto de argumento para a entrada de uma proposição a ser inserida no texto, bem como permite ter acesso aos conhecimentos extralinguísticos de que o aluno dispõe. Tomemos mais uma vez o exemplo de Sofia, para quem a invenção da narrativa parece bem mais árdua do que o é para Marília. Sofia por ser auxiliada pelo seu par, Marília, aquela que cria boa parte do enredo, consegue ater-se aos problemas de ordem ortográfica. Esta última é auxiliada o tempo todo por Sofia à inscrição gráfica de palavras desconhecidas.

A combinação igualmente revela se os alunos ativam algum tipo de conhecimento extralinguístico, ligado às práticas culturais (práticas de leitura e escrita) às quais estão submetidos. O acesso a tais conhecimentos reverbera na inscrição do manuscrito, quando incorporados ao texto, um funcionamento linguístico-discursivo daquilo que faz “figura de texto”, isto é unidade textual para os alunos (CALIL, 2010). Em outras palavras, o que para o aluno faz sentido é nada mais que um registro imaginário, ressignificado e rearranjado, constituindo então, relações dialógicas instanciadas pelas práticas discursivas postas pelo uso que faz da língua.

O conto etiológico como pudemos observar, não possui tantas formas de DR, talvez pelo fato deste gênero ter como objetivo à explicitação da origem das coisas e remeter, conseqüentemente a uma forma mais narrativa, garantindo deste modo o predomínio de

estruturas narrativas. Nessa conjuntura, o DR era expresso sobre o ponto de vista do narrador/escrevente, predominando a forma DN.

Como explicar o “fazer mágica” emergir de forma tão singular, bem como o surgimento dos ambientes, dos animais, o crescimento do pescoço da girafa, o surgimento das palavras? Enfim, todos estes contos têm em sua composição enunciados que remetem à fala dos personagens, mas sem os traços que lhe são característicos do ponto de vista formal da língua. Ora, se a formalização não se faz presente em nosso *corpus*, foi necessário recorrer a figura do narrador e delinear as diferenças entre as formas reconhecidamente formais do DR, quais sejam, DD e DI. Apoiamo-nos em Genette (1972) e os estudiosos que arriscaram trabalhar com a categoria narrativa, dando ênfase ao narrador, esse compreendido por nós como a postura adotada pelo escriba ao colocar-se na visão daquele que enuncia, verbaliza e narra os acontecimentos, sejam eles voltados para a ação, sejam eles voltados para ação enunciativa correspondente a um ato de fala. “Diégesis” e “mimésis” são elementos que correspondem, respectivamente, a uma certa linearidade entre aquilo que corresponde à figura do narrador e seu distanciamento para mimetizar, isto é imitar, aproximando-se daquilo que deveria ter sido enunciado pelo personagem.

É válido ressaltar que os alunos já eram leitores do gênero. No ano anterior à coleta, o L'ÂME havia desenvolvido o projeto piloto “Contos do como e do por que” e ofertado à escola, que por sua vez o adotou, como projeto de base do Ensino de Língua Portuguesa. Assim posto, as relações que os alunos fazem em termos de formalidade do DR e sua representação na história, presume, de certo modo, que o uso desse elemento na composição da história estivesse mais automatizado. Todavia, os resultados denotam uma diferença entre o que se espera em termos de uso formal do DR e sua representação da história. A construção oral do DR e sua transposição para a forma inscrita, permitiu então novas possibilidades de representação do DR.

Uma leitura atenta ao nosso trabalho poderá guiar o professor de Língua Materna a um ensino sistemático de produção escrita voltado, de forma mais categórica, à abordagem do gênero, compreendendo como etapa de trabalho sua imersão característica, implicando o quê escrever, com que intenção e para quem escrever. A partir do que foi textualizado o professor poderia analisar os elementos lexicais e os fatos gramaticais utilizados pelos alunos, interferindo a partir do que emana no manuscrito, bem como trabalhar a importância da reformulação escrita a partir de uma leitura coletiva, seguida de discussão, e posteriormente, a reescrita pontual, efetuada pela díade.

A realização deste trabalho almejou contribuir para as pesquisas científicas referente a processos de criação por escreventes novatos, bem como alçá-la no que diz respeito ao uso

do DR na constituição da história criada. O caráter subversivo apontado nas formas apresentadas, sobretudo, aquelas com destaque para a forma narrativizada é inerente ao ato de criar. Criar e inventar, ainda que seja sob condições contextuais idênticas, como é o caso de Marília/Sofia e Caio/Igor, demandam atividades cognitivas que não se restringem ao desenvolvimento de uma tarefa, à resolução de um problema, antes, elas constituem uma rede complexa da qual ainda pretendemos enunciar.

## REFERÊNCIAS

- AMORIN, Kariny Louizy Silva. **O discurso reportado em manuscritos escolares brasileiros e franceses: um estudo contrastivo a partir do gênero “contos etiológicos”**. Maceió: Programa de Pós- graduação em Educação Brasileira- PPGE/UFAL, 2013.
- AMORIM, M. Memória do objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 1, n. 1, 2009, p. 8-22.
- ANTUNES, I. **Aulas de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité(s) énonciative(s), **Langages**, n. 73, 1984, p. 98-111.
- AUTHIER-REVUZ, J. Repères dans le champ du discours rapporté. In : **L’Information Grammaticale**, n. 55, 1992, p. 38-42.
- AUTHIER-REVUZ, J. Repères dans le champ du discours rapporté (suite). In : **L’Information Grammaticale**, n. 56, 1993, p. 10-15.
- AUTHIER-REVUZ, J. A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica. In: **Palavras Incertas: As não coincidências do dizer**. Campinas, SP: Unicamp, 1998. (p.107-129).
- AUTHIER-REVUZ, J. Le Fait autonome : Langage, Langue, Discours – Quelques repères. In : **Actes du colloque : Le fait autonymique dans les langues et les discours**, SYLED, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3, 5-7 octobre 2000, sur le site internet < <http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/autonymie/theme1/authierrel.pdf>>.
- AUTHIER-REVUZ, J. La représentation du “discours autre”. In : **Le discours rapporté dans tous ses états**. Lopez Munoz, J. M.; Marnette, S.; Rosier L. (eds.) L’Harmattan, Paris, 2004, p. 35-53.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Une Langue: le français**, sous la dir. de R. Thomassone, Hachette, coll. Grands Repères culturels, 2011, p. 192-201.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Esthétique et théorie du roman**. Trad. Daria Olivier, Gallimard, Paris, 1975.
- BARBEIRO, L. F; PEREIRA, L. A. **O Ensino da Escrita: a dimensão textual**. Ministério da Educação. Lisboa, 2007.
- 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.
- BARGETON, C. **Project “Ecrire un Conte des Origines: un projet pour tous les cycles”**. 2005-2006. Disponível

em:<[http://www.dijon.iufm.fr/doc/memoire/mem2006/06\\_0401237C.pdf](http://www.dijon.iufm.fr/doc/memoire/mem2006/06_0401237C.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. 1ª a 4ª séries. Brasília, DF, v. 2, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – PRÓ-LETRAMENTO**. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação. Diretoria de Assistência a Programas Especiais. **Programa de Apoio a Leitura e Escrita - PRALER**. Brasília, DF, 2007b.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 38ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: ed. Unicamp, 1989.

BESSONNAT, D. Parole des personnages : bâtir une progression. **Revue Pratiques**, n. 83, septembre, 1994, p. 5-34.

BIASI, Pierre-Marc. **A genética dos textos**. Trad: Marie-Hélène Paret Passos Porto Alegre : EDIPUCRS, 2010.

BOCHECHO, E. E. **Contra feitiço, feitiço e meio**. São Paulo: Paulinas, 2006.

BORÉ, Catherine. Le brouillon, introuvable objet d'étude? **Pratiques**, n. 105/106, p. 23-49, jun. 2000.

BORÉ, Catherine. **Les genres scolaires comme corpus construction d'une problématique**. In : Construire et exploiter des corpus de genres scolaires. 2006, p. 41-55.

BORÉ, Catherine. Corpus et genres scolaires: affinités, difficultés. In: **Les genres : corpus, usages, pratiques**. **Revue de l' Association française des Enseignants de Français**. Le français aujourd'hui, Armand Colin, Paris, 2007.

BORÉ, Catherine. **Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire**. Paris : L' Harmattan, 2010.

BORÉ, C. ; CALIL, E. ; AMORIM, K. L. **Etude comparative des formes de discours rapportés dans des contes des origines chez des scripteurs français et brésiliens (7–8 ans) : premiers résultats**. SHS Web of Conferences, v 16. Disponível em: < [http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2015/03/shsconf\\_iaimte2013\\_02001/shsconf\\_iaimte2013\\_02001.html](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2015/03/shsconf_iaimte2013_02001/shsconf_iaimte2013_02001.html)> Acesso em: 10/10/2015.

BOSCO FIGUEIREDO. J. B. (1998). A reprodução de enunciação indireta em narrativas infantis. In: **Rev. de Letras 20** - Vol. 1/2 - jan/dez. 91-102.

BOUCHARD, R.; MONDADA, L. (éds). **Les processus de la rédaction collaborative**. Paris: L'Harmattan, 2005.

BRANCA-ROSOFF, S. (Éds). **L' hétérogène à l'œuvre dans la langue et les discours**. Limoges: Lambert-Lucas, 2012.

BRÉS, J. Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique. In : BRÉS, J. et. al. (Orgs). **Dialogisme, polyphonie** : approches linguistiques. Paris : De Boeck. Duculot, 2005, p. 47-61.

BRÉS, J. & NOWAKOWSKA, A. Dialogisme: du principe à la matérialité discursive. **Recherches Linguistiques**, 28, 2006, p. 21-48.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CALIL, E. **Poema de Cada Dia**. 2001. Projeto didático disponível no site <<http://www.manuscritos escolares.ufal.br>> Acesso em: 02/07/2012.

CALIL, E. Cadernos de histórias: O que se repete em manuscritos de uma criança de 6 anos? In: BLAS, Verónica S. (ed.). **Mis primeros pasos. alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura** (siglos XIX y XX), Gijón: TREA. 2008.

CALIL, E ; Del Ré, A. Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopéia visual. **Revista da Anpoll**, Belo Horizonte, vol. 2, n. 27, 2009, p. 13-41, jan./jun.

CALIL, E. A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel. **Alfa**, São Paulo, vol. 54, n. 2, 2010, p. 533-564.

CALIL, E. The Gluttonous Queen: dialogism and memory in elementary school writing. Bakhtiniana: In: **Revista de Estudos do Discurso**, 7, 2012. 24-45.

CALIL, E; AMORIM, K; LIRA, L. Letramento e processo de escritura de alunos recém-alfabetizados. In: **Caderno Cedes**, n. 89, Campinas v. 33, 2013, p.73-89.

CALIL, E. The meaning of words and how they relate to the ongoing text: A study of semantic comments made by two 7-year-old schoolchildren. In: Marie-France Morin, Denis Alamargot et Carolina Gonçalves. **Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/contributions about learning to read and write** - actes du symposium international sur la littéracie à l'école/international Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL) 2015. Éditions de l'Université de Sherbrooke, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.17118/11143/10238>>. Acesso em: 10/11/2016.

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.

CALIL, E; FELIPETO, C. Paired fiction writing: the dialogal text as a structure that triggers “verbal erasure”. In: MELLO, H.; PETTORINO, M.; RASO, T. (Eds.), **VII GSCP International Conference: Speech and Corpora**. Firenze, Firenze University Press. (2012, p. 318-322)

CALIL, E; FELIPETO, C; LOPES, A. O sujeito inexistente: reflexões sobre o caráter da consciência fonológica a partir do “Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil - os novos caminhos”. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 137-155, jan./abr. 2006.

CALLAIT. D. **Le discours rapporté direct à l'oral** : gestion multimodale de l'insertion d'un discours autre.

CAMPEDELLI, Samira Youssef; SOUZA, Jésus Barbosa. **Gramática do texto – Texto da gramática**. São Paulo: Saraiva, 2005.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a uma nova Didática**. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

COLAS-BLAISE, M. Le discours rapporté du point de vue de la sémiotique : Dynamique discursive et avatars de la dénomination propre chez Patrick Modiano. In : **Le discours rapporté dans tous ses états**. Lopez Munoz, J. M.; Marnette, S.; Rosier L. (eds.) L'Harmattan, Paris, 2004, p. 163-172.

CRINON, J.; MARIN, B.; CAUTELA, A. Imitar e aprender a escrever: estudo das rasuras em uma situação de revisão colaborativa na escola. In: CALIL, E.; BORÉ, C. **Criação textual na sala de aula**. Maceió: Edufal, 2015, p. 175-189.

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

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

CUNHA, D. A. C. Visitando a Interação na Prosa Literária. In: **D.E.L.T.A.**, 24:1, p.105-123, 2008b.

DAIUTE, C. ; DALTON, B. Collaboration between children learning to write: con novices be masters. In: **Technical Report**. N°. 60, abril 1992.

DELAVEAU, Annie. La voix et les bruits: note sur les verbes introducteurs du discours Rapporté. **Linx**, n°18, 1988. Analyse grammaticale des corpus oraux. p. 125-135.

DELRE. Alessandra. A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática. In: DELRE. Alessandra (Org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 13-44.

DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre a triangulação (metodológica)**. CIES e-WORKING PAPER N. ° 60/2009. p. 1- 23.

DEMERS, M. Prosodie et Discours. Le cas du discours rapporté en français québécois oral spontané. **Revue québécoise de Linguistique**, v. 26, n. 1, 1998, p. 27-50.

DESCHILDT. S. Les paroles de personnages dans les récits des élèves de CM2. In : **Recherches**, n° 39, 2003, p. 141- 173.

DOQUET-LACOSTE, C., Écriture et traitement de texte à l'école élémentaire : modes d'analyse et pistes de travail, **Langage & société**, 2003/1, n° 103, p. 11-29.

DOQUET-LACOSTE, C. Le jeune scripteur et ses doubles. In: **Item** [En ligne]. 2007. Disponible sur: <http://www.item.ens.fr/index.php?id=172883>. Acesso em : 20/11/2014.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

DUFOUR, Dany-Robert. **Os mistérios da trindade**. Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DUTKA, Anna. La représentation du discours de Gustave Flaubert dans une étude de Ferdinand Brunetière. **Università de Varsovie**. Poznan, Vol. 25/26, 2000 p. 81-88.

FELIPETO, C. **Rasura e equívoco**: no processo de escritura em sala de aula. Londrina: Eduel, 2008.

FERREIRO; E. PONTECORVO, C.; MOREIRA, N. (éds) **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. San Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO; E. SIRO, A. **Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem**: uma experiência de criação literária com crianças. Trad. Luis Reyes Gil. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

FIELDING, N; SCHREIER, M. "Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods", In: **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research** (Revista on-line), 2001. Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm> Acesso em: 10/10/2012.

FLICK, Uwe. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. 2 ed. Ed. Monitor, 2005.

FLORES, V. (org). **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

GARCIA, **Comunicação em prosa moderna**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GENETTE, G. **Fiction et diction**. Paris : Seuil, 1991/2004.

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

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo : Ática, 1997.

GRANGET, Cyrille. Le développement du discours rapporté en français l2. **Acquisition et interaction en langue étrangère** [En ligne], 26 | 2008a, p. 88-112, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 10 janvier 2015. URL : [http:// aile.revues.org/3212](http://aile.revues.org/3212)

GRANGET, Cyrille. Quelques éléments d'acquisition pour aborder le discours rapporté en FLE. **Enseigner les structures langagières en FLE**, Mar 2008B, Bruxelles, Belgique. pp.269-281, 2010, consulté le 14 janvier 2015. <[hal-01023256](http://hal-01023256)>

GRÉSILLON, Almuth. **La mise em oeuvre**: Itinéraires génétiques. CNRS ÉDITIONS, Paris, 2008.

GRÉSILLON, Almuth. **Elementos da crítica genética**: ler os manuscritos modernos. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

HALTÉ, Jean-François . La didactique du français. **Presses Universitaire de France**, Paris: 1992. p. 1-15.

HAYES, J.R.; FLOWER, L. Identifying the organization of the writing processes. In: GREGG, L.W; Steinberg, E.R. (Orgs). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-30, 1980.

HEURLEY, Laurent . La révision de texte: L'approche de la psychologie cognitive. In: **Langages** 164, 2006. p. 10-25.

JAUBERT, M; REBIÈRE, M; BERNIÉ, J. P. Significations et développement : quelles « communautés » ? In: **Raisons éducatives. Situation éducative et significations**, Sous la direction de Christiane Moro, René Rickenmann, De Boeck Supérieur, 2004. p. 85-104.

JAUBERT, A. Parler au deuxième degré : du discours déporté. In : **Le discours rapporté dans tous ses états**. Lopez Munoz, J. M.; Marnette, S.; Rosier L. (eds.) L'Harmattan, Paris, 2004, p. 153-161.

JONASSON, K. Le discours narrativisé dans une vue de Maupassant et sa traduction dans deux versions suédoises, In : Berré, M et al. **La syntaxe raisonnée**. 2003. p. 297-308.

JURADO FILHO, C. L. Tradição narrativa e a ação cotidiana na explicitação de atos de fala em narrativas escolares. In: **Revista Alfa**, v. 27, São Paulo : 1993 p. 43-57.

KELLOGG, R.T. Training writing skills: A cognitive developmental perspective. **Journal of writing research**, 1(1), (2008) p. 1-26.

KIES, Nuno. Discours rapporté < <http://www.etudes-litteraires.com/discours-rapporte.php#2>. Acesso em: 17/01/2011.

KLEIMAN, A. et al. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

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.

LIRA, Lidiane Evangelista. **Formas de manifestação e apropriação do discurso reportado em manuscritos escolares de alunos do 2º ano do ensino fundamental**: um estudo de criação de textos em histórias em quadrinhos. 2011. 169 f. Dissertação de mestrado- PPGE. Centro de Educação: Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL.

LISBOA, H. **Literatura oral para a infância e a juventude**: lendas, contos e fábulas populares no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2002.

LOPES, A. **A singularidade do erro ortográfico e os efeitos do funcionamento da língua**. Tese de doutoramento. Programa de Pós- Graduação de Letras e Linguística. Universidade Federal de Alagoas, 2005.

MAHRER, Rudolf. De la textualité des brouillons: prolégomènes à un dialogue entre linguistique et génétique des textes. In : **Modèles linguistiques**, n. 59, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de linguística para o texto literário**. Trad: Maria Augusta Bastos de Matos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Tradução Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Viera de Moraes. Campinas-SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989 (Linguagem-crítica).

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de Comunicação**. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCOCCIA, M., L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques, **Les Carnets du Cediscor 8**, 2004a, p. 23-38.

- MARCOCCIA, M., La citation automatique dans les messageries électroniques. In : LOPEZ-MUÑOZ, J.-M., MARNETTE, S., ROSIER, L., eds, **Le Discours rapporté dans tous ses états**, Paris, L'Harmattan: 2004b, p. 467-478.
- 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.
- MONGERSTERN, A. **L'enfant dans la langue**. PSN, Paris, 2009.
- MOURAD, G.; DESCLÉS, J. -P. Identification et extraction automatique des informations citationnelles dans un texte. In : **Le discours rapporté dans tous ses états**. Lopez Munoz, J. M.; Marnette, S.; Rosier L. (eds.) L'Harmattan, Paris, 2004, p. 397-409.
- NORDQVIST, Asa. The use of direct and indirect speech by 1 –to 4- year-olds. **Psychology of Language and Communication**, v. 5, n 1, 2001, p. 57- 66.
- PERRONI, M. C. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Contexto, 1992.
- PLANE, Sylvie; FRANÇOIS, Frédéric. La fiction et son écriture. **Revue Repères**, 33, 2006.
- PLANE, S. RONDELLI, F. & VENERIN, C. (2013). Variations, fidélité, infidélité : l'écriture et la réécriture de discours rapportés par de jeunes scripteurs. In: C. Dessoutter & C. Mellet (Dir.) *Il Discorso Reportato e le sue marche : Prospettive teoriche e didattiche*.
- PLATÃO, Francisco Savioli, FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de Teoria da Narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.
- ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ROSIER, L. **Le discours rapporté. Histoire, théories, pratiques**. Paris – Bruxelles, Éditions Duculot, 1999.
- SACCONI, Luiz Antônio. **Nossa gramática: teoria**. 16ª ed. São Paulo: Editora atual, 1990.
- SANTOS, J.P. **“POFE” “arrarara”**: formas de representações onomatopéicas em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos produzidas por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Maceió: Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira- CEDU/UFAL, 2010.
- SANTOS, J. P; CALIL, E. **Como representar onomatopéias?**- um estudo em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos escritas por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. In: *Leitura: Teoria e Prática/ Associação de Leitura do Brasil*, ano 1, Periódicos. 1982- Campinas, SP: Global, 2010.
- SARMENTO, L. L. **Gramática de texto**. 2 ed. São Paulo : Moderna, 2005
- SECOVA, Maria. Discours direct chez les jeunes : nouvelles structures, nouvelles fonctions. **Langage et société**, CAIRN. 2013, p. 131 – 151.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SULLET-NYLANDER, Le discours narrativisé: quels critères formels? Distribution et effets des emplois dans le Monde et Libération Étude du DN illustre par la nouvelle d'actualité: "Mes chères vacances" de Jacques Chirac: " Les vacances de monsieur Chirac ou Les vacances de monsieur Culot. In: **Discours rapporté dans tous ses états**. 2004. p. 385-396.

TASHAKKORI, A; TEDDLIE. C. **Mixed methodology**: Combining qualitative and quantitative approaches. (Applied Social Research Methods Series, vol. 46), Londres, Sage. 1998.

VASS, E. Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom. In: **Journal of Computer Assisted Learning**. 2002, **18**, 102-110.

VERINE, Bertrand. Dialogisme Interdiscursif et interlocutif du discours rapporté : jeux sur les frontières à l'oral. In : Bres, Jacques et al. Dialogisme et polyphonie. De Boeck Supérieur, « **Champs linguistique** », 2005, p. 187-200.

VERINE, Bertrand; DÉTRIE. Dialogisme et narrativité: la production de sens dans Les Fées de Charles Perrault. **Nouveaux Actes Semiotiques**, 88, PULIM, 2003, p. 11-43.

VINSON, Marie-Christine. Écrire un dialogue de fiction. In: **PRATIQUES**, n° 65, Mars, 1990. p. 63-76.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

ZATZ, L.; ABREU, G. **De onde tudo surgiu e como tudo começou (tudo, tudo mesmo!)**. São Paulo: Moderna, 2010, 57p.

## ANEXOS:

## Anexo A- Manuscritos

## Como surgiu o ambiente e os animais (Caio/Igor)

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Caio e Igor

DINAMIZADORA: maruelle

DATA: 20, 04, 2012

## PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Como surgiu o ambiente e os animais?
2. O homem queria lugares e mais seres vivos, então
3. Ma noite caiu uma estrela cadente e ele pediu
4. que ~~esse~~ existissem ambientes e animais, mas
5. dia seguinte apareceu o que ele pediu, mas
6. aconteceu um problema os animais estavam morrendo
7. porque os pessoas ~~elas~~ maltratavam. Mãe cuidavam né
8. O homem que tinha pedido que existissem, e ele teve
9. uma ideia que deu certo, ele fez um muro
10. que separava o ambiente natural e construído
11. ele deixou uma parte aberta e colocou uma cerca
12. para ~~os~~ que não perceberem que os animais
13. estão vivos mas ele esqueceu de uma parte
14. do mundo e algumas pessoas acharam ~~os~~
15. esse pedaço e Mãe mãe destruíram tudo e
16. ~~porisso que existem~~ porisso que ainda existem
17. ambientes naturais construídos e os animais e fim

Por que a girafa tem o pescoço longo (Marília/Sofia)

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Sofia e Marília

DINAMIZADORA Manuella

DATA: 20/10/2013

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. porque a girafa tem o pescoço longo
2. A muito tempo atrás uma girafa que
3. que não tinha pescoço que ~~depois~~
4. de repente apareceu uma cobra grande
5. que estava passando por perto da girafa a gira-
6. fa não gostou, a cobra começou a ~~passar~~
7. a passar toda vez lá e foi falar
8. com a girafa e ~~reivindicou~~ amigos
9. de repente a cobra tinha uma irmã
10. que não gostava delas e passou por perto
11. ~~depois~~ que a cobra disse que ia ~~com~~
12. competir, a girafa não queria ~~o~~ competir
13. mas a cobra empurrou e a girafa não
14. gostou disso e ficou com raiva da cobra
15. ~~a~~ a girafa pisou na cobra e ~~ingulou~~
16. ~~a~~ a cobra ficou em pé e o pescoço da
17. girafa foi ficando e percebeu que a girafa tem
18. o pescoço longo.

Por que o Coelho pula (Marília/Sofia)

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: marília + sofia

DINAMIZADORA: Jaime

DATA: 07/05/2019

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que o Coelho pula

1. É muito tempo atrás o coelho tinha
2. uma curta, um dia aparece um
3. homem que pediu para fazer uma
4. perna mais e ficou com pernas
5. longas e o coelho perguntou para todos
6. os animais da floresta como ele podia
7. andar mais rápido e o leão
8. sabia e disse a dizer para o
9. coelho para pular em vez de
10. andar e o coelho
11. aprendeu a pular e assim é
12. por isso que o coelho tem pernas
13. longas.

### Por que existe o arco-íris (Caio/Igor)

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ:

Igor e Caio

DINAMIZADORA:

Etienne

DATA:

07/05/2012

#### PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Por que <sup>existe</sup> ~~existe~~ o arco-íris
2. A noite os raios atrás não tinha
3. arco-íris uma noite uma
4. estrela cadente caiu do céu,
5. e um homem pediu que
6. ~~existisse~~ existisse o arco-íris.
7. ~~no~~ no dia seguinte
8. apareceu um domo que disse
9. ~~que se o homem~~
10. que ~~o~~ fez uma magia
11. que os raios do sol batesse
12. na água de um rio e
13. formou um arco-íris.

## Como surgiram as palavras (Marília /Sofia) – folha 1

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Sofia e MaríliaDINAMIZADORA ManuellaDATA: 11, 06 2012

## PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Como surgiram as palavras
2. A muito tempo atrás existia
3. tipos de macacos e lá um mestre,
4. que se ele ~~o~~ sabia falar, e ele
5. nunca esperava os macacos. um dia
6. os macacos estavam comendo
7. pela ~~1ª~~ vez, o mestre mandou
8. eles fazerem uma escola mas
9. eles não sabiam o que era escola,
10. então um homem foi ensinar o que
11. era escola, então quando ele
12. ensinou o que era escola ele
13. disse - vocês macacos não aprendem

## Como surgiram as palavras (Marília /Sofia) – folha 2

14. Na escola, depois quando eles aprenderam  
15. várias línguas ~~→~~ eles derão 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. mas nunca para escola, o rei  
21. ensinou uma nova língua que  
22. era a língua dos ~~macacos~~ macacos  
23. e outras línguas que eram dos  
24. humanos. e é por isso que surgiram  
as línguas.

### Como surgiram as palavras (Caio /Igor)

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Caio e Igor  
 DINAMIZADORA: Manuella DATA: 11.06.2012

#### PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Como surgiram as palavras.
2. Um muito tempo atrás, não existiam as palavras.
3. E as pessoas se comunicavam através de
4. telefones, telefones. Um homem ~~este~~ queria
5. exercer as palavras, mas elas não existiam,
6. e viu dizer que tinha um mago na montanha
7. mais alta que poderia ajudá-lo. Para ele chegar
8. na montanhota teria que passar por florestas e
9. rios. Na floresta ele ~~em~~ encontrou tigres, cobras,
10. aranhas, morcegos e escorpions, mas conseguia
11. passar. No rio ele encontrou, cobras d'água,
12. crocodilos, piranhas e outros animais aquáticos,
13. mas passou por tudo e ~~chegou~~ chegou na
14. topo da montanha e pediu ao mago que ele
15. Criasse as palavras, e fim.