



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

*FORMAS DE CITAÇÃO DISCURSIVA* EM PRODUÇÕES TEXTUAIS SOB O ENFOQUE DA TEORIA  
DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS

DUANE VALENTIM

SÃO CARLOS  
2014



**Universidade Federal de São Carlos**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

*FORMAS DE CITAÇÃO DISCURSIVA* EM PRODUÇÕES TEXTUAIS SOB O ENFOQUE DA TEORIA DAS  
OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS

DUANE VALENTIM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Blundi Onofre

São Carlos - São Paulo - Brasil

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

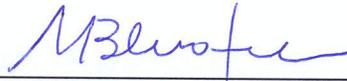
V155fc Valentim, Duane.  
Formas de citação discursiva em produções textuais sob o enfoque da teoria das operações predicativas e enunciativas / Duane Valentim. -- São Carlos : UFSCar, 2015.  
118 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

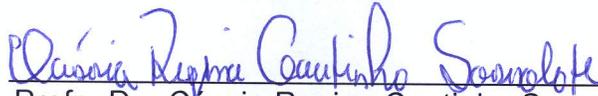
1. Linguística. 2. Ensino. 3. Enunciação. 4. Formas de citação discursiva. 5. Produção de textos. I. Título.

CDD: 410 (20<sup>a</sup>)

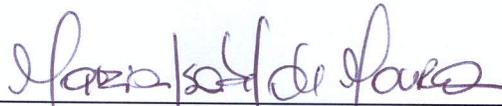
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE  
DUANE VALENTIM**



Profa. Dra. Marília Blundi Onofre  
Orientadora e Presidente  
UFSCar/São Carlos

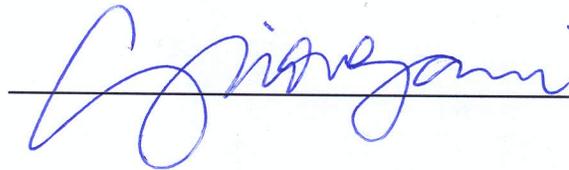


Profa. Dra. Cassia Regina Coutinho Sossolote  
Membro titular  
UNESP/Araraquara



Profa. Dra. Maria Isabel de Moura  
Membro titular  
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 27/fevereiro/201y.  
Homologada na 65 reunião da CPGL, realizada em 11/07/201y.



## **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente, à professora doutora Marília Blundi Onofre, que me recebeu como orientanda, ainda na graduação, com muito carinho e, desde então, tem contribuído não só com a minha formação acadêmica (e, portanto, profissional), mas também com a minha formação enquanto pessoa.

Aos meus pais, porque cada passo que dou nessa vida é em retribuição ao amor que sempre me deram.

Aos meus amigos de Descalvado e de São Carlos pelos intervalos maravilhosos e divertidos que tivemos entre uma leitura e outra.

A Renata T. Camargo e Jacqueline Jorente pelos 10 sumários feitos e pelas 10 revisões do meu texto.

A Stéfano, Glória e Solange pelos textos, pelas discussões, pelas ideias e pela companhia nos congressos de que participamos.

Às professoras doutoras Cássia Regina Coutinho Sossolote e Maria Isabel de Moura Brito por terem contribuído de forma maravilhosa na minha qualificação de mestrado.

A Deus, por iluminar os caminhos por onde ando.

Quando ele me dirigiu palavra, nesse primeiríssimo dia, dei conta de que, até então, nunca tinha falado com ninguém. O que havia feito era comerciar palavra, em negoceio de sentimento. Falar é outra coisa, é essa ponte sagrada em que ficamos pendentes, suspensos sobre o abismo. Falar é outra coisa, vos digo. Dessa vez, com esse homem, na palavra eu me divinizei. Como perfume em que perdesse minha própria aparência. Me solvi na fala, insubstanciada.

(Mia Couto)

## **Resumo**

Valentim, Duane. *Formas de citação discursiva em produções textuais sob o enfoque da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas*. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

Este trabalho aborda os mecanismos de instauração discursiva – as formas de citação discursiva – tais como os discursos direto, indireto e indireto livre no ensino de produção e interpretação de texto. Pauta-se, para tanto, nos postulados da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, referencial teórico que tem Antoine Culioli como fundador. As formas de citação discursiva, se observadas em textos jornalísticos e literários, comportam-se de maneira diferente daquela preconizada pelas gramáticas e materiais didáticos e, então, vislumbrada nas produções de textos escolares. Enquanto nesses últimos focalizam-se as regras de pontuação ou de transposição de um discurso ao outro, nos demais contextos é possível observar quebras de regras pela imbricação dessas formas de citação, visando a variados efeitos de sentido. Julgando que essa imbricação possa se tratar de uma estratégia linguística que põe em relação a subjetividade/objetividade ou aproximação/distanciamento entre os interlocutores, consideramos pertinente abordar o modo como as formas de citação são abordadas no ensino de línguas.

**Palavras-chave:** Ensino. Enunciação. Formas de Citação. Produção Textual.

## **Abstract**

This research aims at investigating discursive mechanisms in direct, indirect and free indirect speeches in the teaching context of textual production and interpretation. To contemplate this objective the present research situates itself in the Theory of Predicative and Enunciative Operations, theoretical field that is guided by Antoine Culioli. The reported speech in the students' composition, appear differently from what grammar or course books show and explain. It has been observed that neither punctuation rules nor the rules to transpose direct speech in indirect speech, in the mentioned contexts, are followed in order to create different meanings. It is likely that these linguistics arrangements, which are not always in accordance with standard language established by the grammar book, have being used as a linguistic strategy to articulate the relations of the generating process of meanings. Thus, it seems to be relevant to rethink how reported speech is considered in the language teaching process, especially in learners' compositions, as a mean of promoting the linguistic-cognitive development of students.

**Keywords:** Teaching. Enunciation. Reported Speech. Composition.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	11
<b>Objeto e contexto de pesquisa</b> .....	11
<b>Apresentação do material de pesquisa</b> .....	14
<b>1 Estudos sobre Teorias Enunciativas</b> .....	15
1.1 Esboço histórico dos estudos sobre a linguagem: fenômenos enunciativos na retórica, na lógica e na gramática .....	15
1.2 A enunciação linguística.....	18
1.2.1 A enunciação em Benveniste.....	18
1.2.2 A enunciação em Bakhtin .....	23
1.2.3 A enunciação em Culioli.....	27
Língua e linguagem .....	28
Noção.....	31
Atividade epilinguística.....	34
Variância e invariância linguística .....	36
Domínio nocional e fronteira.....	37
Paráfrase .....	39
Situação de enunciação.....	40
<b>2 As formas de citação discursiva</b> .....	42
2.1 Um breve olhar aos tipos de gramática presentes no contexto escolar .....	42
2.1.1 Gramáticas escolares e as formas de citação discursiva .....	44
2.1.2 Livros didáticos e as formas de citação discursiva.....	49
2.1.3 Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) e o exercício da produção textual no ensino de língua.....	59
<b>3 Operações enunciativas em narrativas de alunos do ensino fundamental</b> .....	61
3.1 As produções textuais.....	61
3.2 Composição do <i>corpus</i> .....	62
3.2.1 Análise do <i>corpus</i> .....	70
3.2.2 Resultados alcançados .....	92
<b>Algumas considerações</b> .....	94
<b>Referências</b> .....	96
<b>Bibliografia consultada</b> .....	100

<b>Gramáticas consultadas .....</b>	<b>103</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>105</b>

## Introdução

### Objeto e contexto de pesquisa

O presente trabalho de pesquisa visa investigar formas de citação discursiva e suas implicações dialógicas em narrativas de alunos do ensino fundamental II. O interesse por essa problemática surgiu durante a pesquisa de iniciação científica em que se buscava observar marcas de *debreagem* e *embreagem*<sup>1</sup> em textos jornalísticos. Ao longo desse trabalho, foi possível observar que as formas de citação discursiva, nesses textos, fazem-se por meio de diferentes mecanismos enunciativos, dos quais nos interessaram as ocorrências que mesclam as marcas de discurso indireto (DI) e discurso direto (DD), na mesma cadeia sintagmática, rompendo com as formas padronizadas características de tais discursos. Essas ocorrências se instalam a meio caminho entre o discurso indireto e o direto, como podemos verificar no seguinte exemplo:

Sarney **diz** que Bin Laden **foi** vítima da própria violência.<sup>2</sup>

Nesse enunciado, temos um deslocamento enunciativo relacionado ao tempo em que há um verbo introdutor do discurso indireto no presente do indicativo – *diz* – e o verbo na sequência aparece no pretérito perfeito – *foi* –, gerando um descompasso, de acordo com as gramáticas tradicionais: *ele diz que foi*.

Se seguíssemos o caminho das gramáticas, teríamos duas alternativas para montarmos o enunciado: ou colocar o verbo *dizer* no pretérito e manter o verbo *ser* também no pretérito, ou manter o verbo *dizer* no presente do indicativo e alterar também para o presente do indicativo o verbo *ser*. Teríamos, então, as seguintes construções:

Sarney **disse** que Bin Laden **foi** vítima da própria violência.

Ou

Sarney **diz** que Bin Laden **é** vítima da própria violência.

Também seria possível passarmos os enunciados para o discurso direto<sup>3</sup>, em vez do indireto. Teríamos:

<sup>1</sup> Os conceitos de *embreagem* e *debreagem* serão discutidos posteriormente.

<sup>2</sup> Sarney diz que Bin Laden foi vítima da própria violência. 02 mai. 2011. Disponível em: <[http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2011/05/02/interna\\_politica,224984/sarney-diz-que-bin-laden-foi-vitima-da-propria-violencia.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2011/05/02/interna_politica,224984/sarney-diz-que-bin-laden-foi-vitima-da-propria-violencia.shtml)>. Acesso em: 21 jun. 2011.

Sarney **disse**:

– Bin Laden **foi** vítima da própria violência.

Ou ainda

Sarney **diz**:

– Bin Laden **é** vítima da própria violência.

Porém, essas alternativas na reconstrução da enunciação da fala alheia por meio do discurso indireto, ou por meio do discurso direto, não estabelecem a mesma relação que o enunciado empregado pelo jornalista “Sarney **diz** que Bin Laden **foi** vítima da própria violência”. Aqui há a dissociação dos dois momentos conhecidos. Temos como informação as atitudes de Bin Laden, que remetem às violências por ele cometidas, situação essa anterior ao momento em que Sarney faz a afirmação a seu respeito. Dissociam-se, então, dois momentos passados: emprega-se *diz*, no presente do indicativo, para a fala de Sarney, e *foi*, no pretérito perfeito, para a cena já comentada pelo enunciador a respeito de um fato passado, o que supõe que o momento de referência se torna mais longo do que o momento da enunciação (FIORIN, 2010).

A análise das ocorrências destacadas levou-nos a reconhecer que esses mecanismos enunciativos, que se instalam entre os discursos indireto e direto, caracterizam-se como outra forma de citação que visa explicitar um movimento discursivo interessante gerado pela imbricação das vozes dos enunciadores, que não encontra expressão senão por essa forma.

A observação desses mecanismos enunciativos recorrentes nos textos jornalísticos fez-nos pensar que seria produtivo explorar no contexto de ensino-aprendizagem de língua diferentes formas de citação discursiva que, assim como essas citadas, vão além das três preconizadas pelas gramáticas e pelos livros didáticos, tais como as formas do discurso direto, do discurso indireto e do discurso indireto livre (DIL), esse último reservado aos textos literários. Desse modo, propusemo-nos, no mestrado, a dar continuidade ao estudo das formas de citação, considerando, agora, produções textuais de alunos e o processo de ensino e aprendizagem de língua. Dentre elas, selecionamos como *corpus* de pesquisa narrativas

---

<sup>3</sup> Optamos pelo uso do travessão na construção do discurso direto, porém, poderíamos usar aspas, mais comuns em textos jornalísticos.

produzidas por alunos do ensino fundamental em resposta a exercícios de ensino de produção textual.

Uma primeira observação do *corpus* coletado permitiu-nos verificar que os alunos instanciam diferentes eixos enunciativos em seus textos, fato que condiz com a natureza do processo dialógico. No entanto, os mecanismos linguísticos empregados, em grande parte dos textos, restringem-se às formas do discurso direto e do discurso indireto, conforme o modelo prescrito pelas gramáticas tradicionais, reproduzido, em geral, pelos materiais didáticos. Os problemas presentes nos textos referem-se, muito frequentemente, ao emprego das marcas de pontuação, como a ausência dos dois-pontos ou travessão, ou o uso deslocado dessas marcas, gerando uma sobreposição de planos enunciativos, como podemos ver no exemplo a seguir extraído do *corpus*:

*[...] Um dia chegou um navio misterioso e sai vários homens com espada e eles perguntaram quem é você ele respondeu não é do seu interesse. Cadê o saci eles falaram. [...]*

Diante do exemplo dado, a escola, em geral, trabalha com essa problemática aplicando as normas de citação do DD e do DI, e ignora outras possíveis ocorrências. Entre os casos ignorados, apontamos o emprego, nesse exemplo, do presente *sai*, que certamente seria substituído pelo pretérito perfeito *sáiram*, em atenção à norma, ignorando um possível movimento discursivo empregado pelo aluno para aproximar o enunciatário da cena enunciada, a exemplo do que vimos ocorrer no texto jornalístico.

É fato que nem sempre as ocorrências que trazem a sobreposição de planos enunciativos apresentadas pelos alunos enquadram-se nas regras trabalhadas no ensino. Ainda que essas formas sejam válidas para a citação, há de se considerar que elas não são únicas e essa questão deve ser levada em conta pelo ensino. Por mais que possa parecer que esse quadro já tenha sido superado no ensino de língua, é possível observar que é esse referencial que continua prevalecendo quando se trata de abordar, no ensino, as formas de citação do discurso.

Diante das considerações acima, trabalhamos com algumas hipóteses. O exercício de reconhecimento e aplicação das formas linguísticas de citação do discurso, nos moldes tradicionalmente adotados pelo ensino, privilegia as formas características do DD e do DI, entre outras tantas possíveis que, ainda que não sejam negadas, são ignoradas pelas práticas linguísticas trabalhadas pela escola. Esse fato nos leva a levantar a hipótese de que os alunos, no exercício de produção textual, aqui observado por meio da narrativa, tendem a reproduzir em seus textos o modelo aprendido, e, nesse sentido, muito frequentemente,

limitam-se ao emprego dessas formas. Uma vez considerada essa hipótese, iniciamos as análises e pudemos observar que esse grande número de textos, que se restringe ao emprego dos discursos direto e indireto, caracteriza-se por apresentar um enunciador que não interfere absolutamente no texto narrado, bem como não chama pelo enunciatário para que este compartilhe dos fatos enunciados. É como se o enunciador reproduzisse as cenas, seja direta ou indiretamente, dando voz aos interlocutores, sem nada a dizer sobre os fatos narrados.

Posta essa primeira hipótese, chamamos ainda por outra, que consiste em provocar o desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno, levando-o a enriquecer as relações discursivas presentes em seus textos, por meio da observação e do emprego das várias formas de citação discursiva, geradas pelos diferentes mecanismos enunciativos responsáveis por expressar os variados movimentos discursivos que podem se anunciar na narrativa.

### **Apresentação do material de pesquisa**

Iremos analisar as produções textuais de alunos do ensino fundamental II que apresentam as formas de citação dentro das normas previstas quanto à pontuação e à adequação de verbos, pronomes e advérbios. Em seguida, analisaremos as redações que formalmente estariam em desacordo com o estabelecido por gramáticas escolares e materiais didáticos em geral, embora contenham marcas de diferenciação dos planos enunciativos. Posteriormente, traremos redações que contêm formas de citação variadas e que se diferenciam dos quadros formais de DD, DI ou DIL.

Como trabalhamos com produções textuais, o que envolve o ensino, foi necessário entender como as formas de citação são ensinadas e avaliadas, e, para tanto, consultar diferentes materiais didáticos, voltados tanto para o ensino fundamental I quanto para o ensino médio. Partindo dessa consulta, observamos que os exemplos e classificações apresentadas nos livros didáticos retomavam algumas gramáticas, o que nos levou a fazer um levantamento das gramáticas normativas, buscando aquelas que traziam a questão do discurso reportado e investigando o que tinham em comum com os materiais didáticos utilizados no ensino. Precisávamos, no entanto, entender qual o cenário em que a gramática se constituiu no que hoje entendemos como *gramática*, e, para isso, buscamos algumas das primeiras reflexões sobre a linguagem.

## 1 Estudos sobre Teorias Enunciativas

Neste capítulo, esboçaremos algumas das primeiras reflexões sobre a linguagem e o desencadeamento dessas reflexões ao que entendemos hoje como gramática. Na sequência, abordaremos alguns conceitos-chave sobre Enunciação – que caminham na direção da nossa pesquisa –, passando por Benveniste, Bakhtin e Culioli. Para isso, recorreremos aos estudos de Neves (1987) e Fuchs (1985).

### 1.1 Esboço histórico dos estudos sobre a linguagem: fenômenos enunciativos na retórica, na lógica e na gramática

Antes de surgir a gramática, ou a ideia que temos atualmente de gramática, os gregos já levantavam grandes discussões sobre a linguagem, relacionando-a com o *logos*, que, segundo Neves (1987), pode ser entendido como linguagem, pensamento, razão, discurso. Conforme se desenvolvem o discurso filosófico e a tradição da linguagem poética, as questões sobre a linguagem vão ganhando maior embasamento teórico, e, segundo a autora, passam a constituir a tradição da linguagem retórica, dando origem ao discurso público. É nesse período que se encontram as ideias dos sofistas, muitas das quais fundamentaram a gramática tradicional.

Os sofistas são considerados os mestres da oratória e da retórica e entendem essas práticas como bases para a formação do homem político, considerando que este deveria exercer sua cidadania, uma vez que se dava o surgimento da democracia. Há, então, uma preocupação em ensinar a linguagem como poder de persuasão e instrumento para se falar bem sobre qualquer assunto. Por não considerarem a linguagem como representação da realidade, mas, sim, expressão do pensamento, o ensino da arte política não tinha como objetivo apresentar o real, a verdade, mas instruir sobre como vencer discussões. A atenção se voltava para a persuasão, por isso buscavam o ensino correto da linguagem utilizando ao máximo a eficiência linguística, a fim de convencer seus interlocutores.

A gramática ainda não existia como disciplina, porém, a partir de Platão e Aristóteles houve uma busca por um sistema de regras que possibilitasse a geração de sentidos. Platão, segundo Neves (1987), dedica atenção à articulação entre linguagem e pensamento, questionando se aquela era obra da natureza em que há uma coincidência entre o ser e a palavra que o nomeia ou se foi criada por uma convenção entre os falantes, portanto, subjetiva e arbitrária no uso dos nomes.

No *Crátilo*<sup>4</sup>, Platão situa Sócrates como favorável à linguagem como convenção, enquanto Crátilo a defende numa concepção naturalista. Dessa forma, Platão acaba expondo leituras favoráveis tanto ao naturalismo quanto ao convencionalismo, tanto que em algumas passagens ambos parecem se entremear. Há uma preocupação desse filósofo em definir qual a função da linguagem, que para ele conduz a uma coisa que não ela mesma, o que significa que o discurso pode dizer ou não a verdade, constatação dada pelo diálogo. Com Platão, a análise da linguagem passa a ser feita pela relação entre os nomes, verbos e outros termos e, a partir deles, é possível fazer uma divisão das partes do discurso, um início do que hoje entendemos como análises morfossintáticas feitas pela gramática tradicional.

Em Sócrates, temos o *nome* como a imagem, que não pode se assemelhar totalmente à *coisa*, já que assim seria seu duplo, e não sua imagem. Há uma distância entre o *nome* e a *coisa* representada, pois um *nome* pode ser falsamente aplicado e a imagem pode ser imperfeita em relação à *coisa*. Para esse filósofo, a linguagem é natural, é arte, enquanto o *nome* o instrumento dessa arte.

Já em Aristóteles, a linguagem é vista como convenção. Para ele, é a expressão de tudo o que existe, porém, as palavras não são imagens exatas das coisas, mas símbolos convencionados pelos indivíduos porque, segundo ele, nada é por natureza um nome, e as coisas só têm nomes se os homens convencionam os sinais, tornando-os símbolos. Na teoria da significação aristotélica, há o *signo*, o *conceito* e o *referente*. Por meio desses conceitos, as palavras referem-se a tudo o que existe, pois há nos nomes significação como resultado de uma convenção em que designamos as coisas pelas palavras. As palavras, para esse filósofo, são símbolos que representam as coisas, já que não podemos usar as próprias coisas na linguagem.

Segundo Neves (1987), Aristóteles entendia que a realidade poderia ser analisada por meio do exame da linguagem, pois, para ele, a análise da estrutura da língua corresponde à estrutura do mundo. Desenvolve-se, então, uma análise das estruturas linguísticas – como letras e sons, sílabas, palavras e as partes do discurso – e estabelecem-se as categorias gramaticais. Essa forma de análise da linguagem se estende às gramáticas, pois embora a maior preocupação desse filósofo tenha sido a lógica, as pesquisas que realizou sobre a linguagem resultaram na base da constituição da gramática tradicional.

Posteriormente, temos os estoicos, que assim como Aristóteles têm a lógica como ponto central para análise da linguagem. Para eles, no centro da lógica está a

---

<sup>4</sup> O *Crátilo* refere-se a um diálogo platônico em que Sócrates é questionado por Crátilo e Hermógenes sobre a linguagem ser arbitrária ou as palavras possuem alguma relação com o que elas significam.

linguagem, por meio da qual se busca a expressão do pensamento. *Falar*, para os estoicos, é entendido como a produção de uma expressão vocal que significa algo pensado. Por se voltarem para a expressão do pensamento e dos sentidos, não se interessam pela língua em si mesma.

Devido ao contato com outras culturas e ao declínio da *pólis* grega a partir do século II a. C., os estoicos passaram a sistematizar questões sobre a língua e a linguagem, a fim de preservar o idioma como valor cultural.

As reflexões dos sofistas, de Platão, Sócrates, Aristóteles e dos estoicos, estão dentro do período helenístico, período este de grande importância histórico-cultural da Grécia, com intensa criação artístico-literária, mudanças políticas e de investigação filosófica sobre a linguagem. Muitas das considerações realizadas pelos filósofos sobre a linguagem, nesse período, sistematizaram e deram origem ao que entendemos como gramática (NEVES, 1987).

A gramática tradicional se desenvolve a partir desse período marcado pela pesquisa e tentativa de preservação e difusão da cultura Grega, colaborando com a leitura dos poetas gregos de forma técnica, a fim de disciplinar o uso da língua. O enfoque técnico estabelecido pelos filósofos ao se examinar os acontecimentos linguísticos atravessa os conceitos abordados pela gramática, que se apropria de conclusões estabelecidas pelos filósofos e as aplica com intenção pedagógica.

Embora não tivessem criado um estudo sistematizado da língua a ponto de prescrever ou descrever padrões linguísticos, preocuparam-se com a estética e a filosofia da língua, como pudemos observar em Platão, que abordou questões linguísticas, ou em Aristóteles, que concebeu a gramática como uma parte da lógica formal e realizou estudos sobre as categorias gramaticais.

Em relação à retórica, temos Aristóteles como fundador do que seria chamado de *retórica aristotélica*, que tem como função convencer e/ou persuadir um determinado público. As estratégias utilizadas variam de acordo com os sujeitos envolvidos e a situação de produção. É composta por três partes: as *provas*, a *elocução* e a *disposição*. As provas são os modos de persuasão, como a escolha dos termos e seu uso em momentos adequados. Ela se divide em três ordens de parâmetros: *ethos* (relacionados ao orador, como a imagem que ele pretende dar de si mesmo, bem como o papel e o lugar do gênero oratório), *pathos* (relacionados ao auditório, como o modo que ele imagina que argumentos serão recebidos pelo público) e *logos* (parâmetros relacionados ao tema do discurso, os argumentos). A *elocução* é a verbalização do pensamento, pela qual o orador escolhe as palavras modulando

entre o apreciativo e o depreciativo, e por fim, a *disposição* se trata do encadeamento do discurso em que se expõe o assunto em função dos objetivos pretendidos (FUCHS, 1985).

A partir do exposto acima sobre a Retórica Aristolética, podemos notar aspectos da perspectiva enunciativa presentes na retórica, sustentada a partir da situação de enunciação por meio do discurso, daquele que fala, para quem se fala e o assunto tratado.

Segundo Fuchs (1985), mais tarde a retórica caminhou em direção ao discurso literário, fundindo retórica e poética, privilegiando mais a ornamentação e o refinamento do que a persuasão. Na atualidade, os trabalhos que tratam da retórica estão mais voltados para a literatura, para o discurso ou para as *técnicas de expressão*.

Tanto a gramática como a lógica e a retórica elaboraram abordagens enunciativas da linguagem, das quais a enunciação é herdeira. O caráter enunciativo da língua, segundo Fuchs (1985), incomodou, durante muito tempo, lógicos e filósofos que tinham como propósito normalizar os fenômenos da linguagem. Também podemos encontrar nas gramáticas influências dos fenômenos enunciativos por não separarem, radicalmente, o sujeito da língua, e o incluírem de modo intuitivo para analisar as formas e as construções da língua.

Considerando esse quadro sobre os estudos da linguagem, que levanta reflexões sobre a enunciação, passemos a seguir à discussão sobre alguns conceitos abordados pelos principais teóricos dos estudos enunciativos.

## **1.2 A enunciação linguística**

Exposto esse cenário dos estudos sobre a linguagem, passemos agora ao entendimento dos conceitos de enunciação, linguagem e sujeito, bem como de alguns dos principais pontos teóricos abordados por Émile Benveniste (1989), Mikhail Bakhtin (1992; 2004) e Culioli (1990; 1995). O intuito dessa sessão é fazer um panorama das questões enunciativas, teoria que nos levará ao desenvolvimento de nossa análise. Não temos a intenção de estabelecer uma relação comparativa entre esses autores, já que cada um aborda conceitos diferentes dentro do campo enunciativo, mas de compreender os estudos feitos ao redor da Teoria da Enunciação.

### **1.2.1 A enunciação em Benveniste**

Para Benveniste, a enunciação é um ato individual de apropriação da língua no qual o sujeito está diretamente ligado ao enunciado, ao outro sujeito ao qual se dirige e consigo mesmo, uma vez que todo locutor é também um co-locutor ao se colocar em seu próprio discurso, como na estrutura de um diálogo, em que os sujeitos se alternam como protagonistas na produção do enunciado. Segundo Benveniste (1989, p. 83-84),

[...] antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno.

A enunciação é entendida por Benveniste como o uso da língua que se configura por sujeitos no ato de tomada da palavra. Ao apropriar-se do aparelho formal da enunciação – dispositivo que permite ao locutor transformar a língua em discurso –, o locutor produz uma referência única e irrepetível, permitindo a sistematização da língua. O processo de apropriação é o estabelecimento pelo sujeito de relações com as formas da língua, de modo a selecionar aquelas que são compatíveis com a ideia a ser expressa. Tal movimento faz emergir os índices de pessoa (a relação eu-tu), de espaço (este, aqui) e de tempo (agora) produzidas através da enunciação.

Quando o sujeito enuncia, o faz em um dado espaço e num determinado tempo, e todo espaço e tempo organizam-se em torno deste que coloca a linguagem em funcionamento ao se designar como *eu* e, ao mesmo tempo, instaurar um *tu* como seu locutor. Os indicadores *eu* e *tu* não existem como signos virtuais ou como formas objetivas. Precisam ser atualizados na instância do discurso e marcam, para cada uma das suas próprias instâncias, o processo de apropriação pelo locutor, pois as formas da língua, ao serem assumidas por um sujeito, passam a constituir o discurso.

Pode-se entender, então, que a linguagem só é possível porque cada locutor se coloca como sujeito, remetendo a si mesmo como *eu* em seu discurso, o que implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o *eu*, e, dessa forma, o *tu* é necessariamente designado por oposição a esse *eu*. *Eu* e *tu* são complementares e reversíveis. Pode-se definir o *tu* como a pessoa não subjetiva, em face da pessoa subjetiva que *eu* representa, e essas duas pessoas (*eu* e *tu*) se opõem juntas à forma de não-pessoa (*ele*). Se por um lado temos *eu* e *tu* cada vez únicos, a terceira pessoa, *ele*, pode ser uma infinidade de sujeitos (ou nenhum) por ser a única pessoa pela qual uma coisa é predicada verbalmente, podendo, logo, tomar qualquer sujeito ou não comportar nenhum.

A primeira e a segunda pessoa têm papel passivo e ativo na interlocução, enquanto a terceira pessoa tem apenas o passivo. A terceira pessoa, para Benveniste, não pode jamais ser o actante da enunciação, somente actante do enunciado<sup>5</sup>. Para o autor, “A terceira pessoa não remete a nenhuma pessoa, porque se refere a um objeto colocado fora da alocação e só existe por oposição à pessoa ‘eu’ do locutor, que a enunciando, a situa como ‘não-pessoa’” (BENVENISTE, 1995, p. 292).

Ao termos um locutor se apropriando da língua, chegamos a uma das principais questões levantadas por Benveniste, a da *subjetividade da linguagem*. Para o autor, a subjetividade é “a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 1995, p. 286). Não se define subjetividade pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo, mas como a unidade “psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne e que assegura a permanência da consciência” (BENVENISTE, 1995, p. 286). A passagem de locutor a sujeito caracteriza a subjetividade, que pode ser encontrada através de marcas específicas oriundas da enunciação, diferenciando os signos que podem ter estatuto pleno e permanente na língua (formas cheias) daqueles que existem somente na enunciação em relação ao “aqui-agora” do locutor (formas vazias). Benveniste separa, dessa forma, as unidades da língua e as unidades do discurso por meio da sistematização das marcas discursivas responsáveis por deflagrar o ato de dizer do locutor.

As marcas como os pronomes *eu* e *tu* são classificadas como *formas vazias* de significação, também chamadas *dêiticos*, que são signos “vazios”, não referenciais com relação à realidade, sempre disponíveis, e que se tornam “plenos” assim que o locutor os assume em cada instância do seu discurso (BENVENISTE, 1995). Os pronomes pessoais seriam, então, o primeiro ponto de apoio para essa revelação da subjetividade na linguagem, por não remeterem nem a um conceito nem a um indivíduo. Também as categorias de *pessoa*, *tempo* e *espaço* partilham do mesmo *status* linguístico, porque são expressões que se referem ao falante, ao seu interlocutor e ao tempo e ao espaço em que se produz a enunciação, tendo como ponto de referência o momento do *eu*, *aqui*, *agora*. São dêiticos os pronomes pessoais, os demonstrativos, os tempos verbais e advérbios que, segundo Benveniste, são uma propriedade essencial da linguagem por refletirem a enunciação.

Os dêiticos só podem ser interpretados com o conhecimento da situação extralinguística, pois seus referentes estão fora do texto. O pronome *eu*, por exemplo,

---

<sup>5</sup> O *enunciado* é entendido por Benveniste como o produto da enunciação com existência em um determinado momento em que a língua é mobilizada por um locutor.

separado de seu contexto, perde a referência de quem se trata, seu significado varia conforme quem fala. “Cada eu tem sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único estabelecido como tal” (BENVENISTE, 1995, p. 252). Não se referem à realidade, nem às posições objetivas no espaço e no tempo, nem às pessoas envolvidas no ato enunciativo, mas à enunciação cada vez única que os contém.

Além das *formas vazias*, há as *formas cheias*, cujo sentido é independente da enunciação, portanto, fora do aparelho formal da enunciação. Essas reflexões estão na sua clássica oposição entre língua e discurso, por meio da qual se estabelece, por um lado, as categorias linguísticas que têm estatuto pleno na língua, e, por outro, as categorias vazias que ganham significação somente na enunciação e pertencem, portanto, ao discurso. Deve-se, no entanto, entender, como nos define o autor, o discurso como a linguagem posta em ação e a língua enquanto assumida pelo homem que fala.

Segundo Benveniste (1995, p. 254), a linguagem se atualiza:

Criando um conjunto de signos “vazios”, não-referenciais em relação à realidade, sempre disponíveis, e que se tornam “cheios” desde que um locutor os assume em cada instância de seu discurso. Desprovidos de referência material, não podem ser mal empregados; não fazendo nenhuma asserção, não são submetidos à condição de verdade e escapam a toda denegação.

As expressões dêiticas podem estar relacionadas ao tempo, ao espaço ou à pessoa e adquirem significado em cada ato de fala, assim, só valem naquele momento enunciativo e não podem ser transpostas a outro ato de fala de maneira intacta. Cabe ao interlocutor fazer as decodificações linguísticas e as interferências necessárias para recuperar o significado dessas expressões.

Como explicitado acima a respeito da enunciação em Benveniste, em que o *eu* está inserido em um tempo e em um espaço, podemos, então, relacionar as expressões dêiticas com dois mecanismos de instauração de pessoa, espaço e tempo da enunciação no enunciado, que são a *debreagem* e a *embreagem*<sup>6</sup>, mecanismos fundamentais da constituição do enunciado e que também podem ser relacionados aos efeitos de objetividade e de subjetividade.

A *debreagem* é, segundo Fiorin (2010, p. 43),

---

<sup>6</sup> Esses termos são oriundos da tradução de *shifters*, utilizados por Jakobson para designar os embreantes, que seriam os termos que não podem ser definidos fora de uma referência à mensagem. Posteriormente, foram utilizados também por Greimas para abordar verbos e substantivos de ação.

[...] a operação em que a instância de enunciação disjunge de si se projeta para fora de si, no momento da discursivização, certos termos ligados a sua estrutura de base, com vistas à constituição dos elementos fundadores do enunciado, isto é, de pessoa, espaço e tempo.

A debreagem consiste em projetar a pessoa, o espaço e o tempo da enunciação no enunciado, instaurando neste um *não-eu*, um *não-aqui* e um *não-agora*. Como nenhum *eu*, *aqui* ou *agora* inscrito no enunciado é realmente a pessoa, o espaço e o tempo da enunciação – por serem estes pressupostos –, a projeção da pessoa, do espaço e do tempo da enunciação no enunciado é definida como sendo uma debreagem.

A partir da distinção feita por Benveniste entre discurso e história, Fiorin nos apresenta dois tipos de debreagem: a enunciativa e a enunciva. A debreagem enunciativa é aquela em que se instalam no enunciado os actantes, o espaço e o tempo da enunciação. Já a debreagem enunciva é aquela em que se instauram no enunciado os actantes (*ele*), o espaço (*algures*) e o tempo (*então*) do enunciado.

Quando temos uma debreagem enunciativa, é possível obter o efeito de subjetividade, já que trazemos marcas da enunciação para o texto. No caso de uma debreagem enunciva, é possível alcançar o efeito de objetividade, graças à eliminação das marcas de enunciação, como, por exemplo, em um discurso científico produzido só por enunciados.

A embreagem é outro mecanismo enunciativo pelo qual um enunciado se ancora na sua situação de enunciação. Esse mecanismo traz um efeito de retorno à enunciação produzido pela neutralização das categorias de pessoa, espaço e tempo. Embora a embreagem pressuponha uma debreagem anterior, é responsável por neutralizar as categorias de pessoa, espaço e tempo, aproximando o sujeito do enunciado do sujeito da enunciação.

Segundo Maingueneau (2001), os elementos que marcam no enunciado essa embreagem são os embreantes de pessoa (como os pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, os determinantes *meu/teu*, *o nosso/o vosso*, *seu* e suas formas femininas e plurais), os embreantes temporais, a saber:

As marcas de presente, passado e futuro acrescentadas ao radical do verbo, ou as palavras e grupos de palavras com valor **temporal** como *ontem*, *amanhã*, *hoje*, *há dois dias*, *dentro de um ano* etc., que têm como ponto de referência o **momento** de sua enunciação: *dentro de um ano* designa uma duração de um ano a partir do momento em que se fala; o advérbio *ontem* designa o dia anterior; *hoje* designa o próprio dia da enunciação. (MAINGUENEAU, 2001, p. 108)

E, ainda, os embreantes espaciais, que se distribuem a partir do ponto de referência constituído pelo lugar onde se dá a enunciação: “*Aqui* designa o espaço onde falam os coenunciadores; *lá*, um lugar distante; *isso*, um objeto inanimado mostrado pelo enunciador etc.” (MAINGUENEAU, 2001, p. 109).

Embora as reflexões de Benveniste tenham sido resultado de uma análise crítica do estruturalismo, trazendo o sujeito para dentro das questões sobre a linguagem, ao separar as marcas do discurso das marcas da enunciação, bem como criar a separação entre signos *cheios* e signos *vazios*, Benveniste mantém uma descrição sistêmica da língua, com a diferença de lançar o olhar sobre como o sujeito se manifesta em relação ao sistema linguístico e constitui sua subjetividade.

Segundo Onofre (2010, p. 156):

Os pressupostos desse linguista mostram a sua preocupação com a língua em funcionamento, com o discurso, porém, ao mesmo tempo, demonstram que sua preocupação maior incide sobre o estabelecimento dos paradigmas do discurso, da mesma forma que se fizera em língua, e, nesse sentido, a sua abordagem mantém-se ligada aos princípios estruturalistas.

Esse fato é retratado por Fuchs (1985) como sendo uma das problemáticas enunciativas abordadas em seu texto *As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica*.

### 1.2.2 A enunciação em Bakhtin

Mikhail Bakhtin, a partir de uma concepção de linguagem que implica necessariamente a enunciação, produz uma reflexão de extremo interesse para os estudos linguísticos, literários e para as ciências humanas de modo geral.

Sua proposta é ter a enunciação como base da análise linguística, considerando-a:

Produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído por um representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor [...] é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2010, p. 116).

Pode-se entender, então, que a interação verbal entre os sujeitos é fundamental, uma vez que a palavra que procede de alguém se dirige a alguém, gerando uma resposta ao ato de compreensão. Para o autor, é necessário considerar a enunciação como o resultado da interação entre dois sujeitos que estão organizados socialmente, na qual a palavra dirigida a um interlocutor variará dependendo de suas condições sociais. Importa, então, “se uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.)” (BAKHTIN, 2010, p. 116). Dessa forma, a enunciação será determinada a partir das condições reais da enunciação em questão, isto é, pela situação social, mesmo que não seja uma enunciação de comunicação no sentido estrito, mas como qualquer expressão verbal. Como exemplo, Bakhtin (2010) nos traz a questão da *fome* que, determinada pelos participantes da enunciação em relação com uma situação social, dá forma à enunciação, como a “exigência ou a solicitação, a afirmação de direitos ou a prece pedindo graça, um estilo rebuscado ou simples, a segurança ou a timidez etc.” (BAKHTIN, 2010, p. 117-118). Portanto, são os participantes da situação que determinam a forma e o estilo da enunciação.

Bakhtin (2010) compreende tanto a enunciação quanto a atividade mental a ser expressa como sendo de natureza social, entendendo a própria cadeia verbal – realidade da língua – como social. Para explicar tal fato, o autor se vale da comparação entre a enunciação e uma ilha:

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (BAKHTIN, 2010, p. 129)

Neste ponto, após abordarmos o conceito de enunciação para Benveniste e para Bakhtin, temos condições de apontar uma diferenciação entre o conceito de enunciação proposto por ambos os autores que trabalham com a teoria enunciativa. Enquanto aquele entende a enunciação como um ato individual, este a concebe como social, o que nos mostra que mesmo autores pertencentes ao mesmo campo linguístico apresentam posições diferenciadas com relação a conceitos, como o de enunciação aqui abordado.

Em relação à concepção de enunciado, Benveniste concebe a enunciação como um ato e o enunciado como o resultado da enunciação. Para Bakhtin, a enunciação e o enunciado significam tanto o ato de enunciar em palavras como o seu resultado, logo, o

tratamento dado ao enunciado equivale ao da enunciação. O enunciado é considerado como uma unidade mínima de comunicação discursiva e nele há ressonâncias de diferentes dizeres, podendo, ao mesmo tempo, antecipar outros dizeres por estar em inter-relação com outros enunciados, o que o caracteriza como dialógico. A noção do dialogismo parte do princípio de que todo enunciado é uma resposta a um *já-dito*, seja numa situação imediata, seja num contexto mais amplo. Não se trata do diálogo entre falantes numa situação de conversação, mas da relação do enunciado com o que já foi dito sobre o mesmo assunto. Trata-se de uma propriedade da linguagem que estabelece inter-relação com outros discursos e o discurso do outro, por preservar já-ditos, responder dizeres e projetar e/ou antecipar o discurso-resposta, o que acaba caracterizando a dinamicidade da linguagem, sua natureza heterogênea e a instauração de variadas relações de sentido.

Dessa forma, os enunciados não coincidem com sua constituição puramente verbal, pois são permeados por não-ditos, o que Bakhtin caracteriza como enunciado extraverbal, que corresponde ao espaço e tempo do acontecimento, ao tema do enunciado e às posições assumidas pelos interlocutores. Não é possível, porém, pensar no aspecto extraverbal do enunciado como exterior a este, mas como algo que a ele se integra, articulando o verbal e o extraverbal.

A partir do enunciado, podemos nos ater à questão da língua e da linguagem para esse autor. Para Bakhtin, uma língua só se efetua por meio de enunciados – orais e escritos – relacionados a diferentes esferas da atividade humana. A língua, para ele, é a garantia de identidade do sujeito, uma vez que é pela língua que o sujeito se reconhece e é reconhecido. Já a linguagem é, ao mesmo tempo, sentido, comunicação e expressão, por possibilitar ao homem a construção de sentidos para as coisas do mundo.

É importante retomarmos também o conceito de discurso para o autor. Discurso, para Bakhtin, é um fenômeno social que nasce a partir do diálogo entre discursos diversos. Retoma o *já-dito* e, ao mesmo tempo, é orientado para o discurso-resposta que é solicitado a surgir, envolvendo uma diversidade de vozes que refletem a posição social dos sujeitos, o ponto de vista mais ou menos aparente. O discurso é ideológico, dialógico e histórico, e nele os enunciados, com finalidades determinadas e interlocutores definidos, concretizam-se em gêneros do discurso, em esferas sociais de atividade humana. Essas esferas são responsáveis por influenciar na elaboração e na apresentação dos enunciados, determinando seu conteúdo temático, seu estilo e sua forma composicional, gerando os gêneros do discurso, que são formas de enunciados que refletem o meio de circulação a que pertencem, permitindo a elaboração dos discursos de cada sujeito. Para Bakhtin, não

considerar os gêneros discursivos implica ignorar a variedade do discurso e, dessa forma, enfraquecer o vínculo entre a língua e a vida.

Entendido o conceito de discurso, podemos passar ao discurso citado segundo Bakhtin, conceito que trouxe grandes contribuições para o tema tanto na área literária quanto na linguística.

O discurso citado, para Bakhtin, deve ser abordado segundo uma perspectiva enunciativa de análise para que as condições reais de fala sejam consideradas. Segundo ele, “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação.” (BAKHTIN, 2010, p. 150)

Para o autor, o discurso citado é um mecanismo sintático-semântico de delegação da palavra de outrem no qual há um ajustamento entre a palavra citada e a palavra de quem cita. Logo, o sujeito que apreende a enunciação de outrem já carrega em si palavras interiores que se fundem e interagem com o discurso apreendido do exterior. É a partir do discurso interior que ocorre a apreensão da enunciação de outrem, pela qual temos como resultado um trabalho sintático-semântico de construção da enunciação na enunciação, da palavra a palavra, na recepção do discurso de outrem. Segundo Bakhtin (2010, p. 151):

A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido.

Como resultado da recepção do discurso citado e do discurso do sujeito, pode-se obter uma conservação da palavra alheia em que há a tentativa do sujeito em delimitar o discurso citado por meio de marcas (travessão, aspas, dois-pontos), gerando o que vemos tradicionalmente sendo abordado nas gramáticas como os discursos direto e indireto. Pode-se também optar por um apagamento da palavra alheia, retirando as marcas que delimitam o discurso citado e o discurso citante, como no caso do discurso indireto livre, em que há uma mescla entre os discursos. Além dessas duas abordagens de discurso citado, Bakhtin apresenta inúmeras variantes dos discursos direto e indireto, abrangendo de forma ampla esse tema e considerando os gêneros do discurso nos quais estão presentes.

Ao propor o estudo do discurso citado através da perspectiva enunciativa, Bakhtin evidencia que a língua é inseparável da enunciação. Deve-se, então, articular a

análise de fenômenos de linguagem aos dados da enunciação, considerando o sujeito como constitutivo do processo discursivo.

Considerando os pontos teóricos da teoria bakhtiniana por nós abordados, podemos observar que, assim como Benveniste propõe com a teoria enunciativa uma análise crítica do estruturalismo, Bakhtin também propõe uma ruptura com os estudos estruturalistas por vincular as interações verbais às interações sociais. Como vimos, para Bakhtin, as modificações na sociedade geram modificações na língua, declarando a concepção de análise da linguagem sob uma perspectiva sócio-ideológica, estabelecendo a interação verbal como fundamental na análise linguística. A questão da ideologia é posta, uma vez que o sujeito está inserido em uma cultura e tem uma história. Nessa visão, as normas existem, mas não são determinantes das práticas de linguagem, opondo-se, então, ao modelo estruturalista de análise e descrição da língua, centrado em análises linguísticas como os aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos.

### 1.2.3 A enunciação em Culioli<sup>7</sup>

Iniciamos, aqui, a abordagem da teoria enunciativa que nos dá suporte para a análise do nosso *corpus*. Elaborada pelo linguista francês Antoine Culioli, a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) não tem um interesse diretamente voltado ao ensino e aprendizagem de língua, porém, a partir dos conceitos de língua e linguagem com os quais trabalha o autor, é possível pensar em uma aproximação entre as reflexões culiolianas e as questões voltadas ao ensino e aprendizagem de línguas, como os trabalhos realizados por Rezende (2009a) e Onofre (2010), que articulam o ensino de gramática e a produção e interpretação de textos no trabalho em sala de aula, tendo a TOPE como suporte teórico.

Como a TOPE apresenta um modelo de análise que não cristaliza as operações realizadas por determinada marca, apoiamos-nos nessa teoria para analisar os processos e as operações que podem ocorrer com o uso diverso das formas de citação discursiva nas produções textuais de alunos do ensino fundamental. Com esse modelo de análise, além de levantarmos os aspectos invariantes do uso das formas de citação, pudemos também verificar

---

<sup>7</sup> Grande parte das afirmações contidas nesta parte do trabalho são traduções, resumos e paráfrases dos textos de Culioli ou de autores ligados à sua teoria.

o aparecimento de casos que marcam outros processos, com diferentes estratégias realizadas pelos alunos para marcar a voz alheia.

Para entendermos pontos fundamentais da teoria culioliana, trazemos, a seguir, alguns dos conceitos em que nos pautaremos para as análises do *corpus*.

## **Língua e linguagem**

Estudos linguísticos realizados a partir da teoria culioliana buscam explicitar as operações de linguagem responsáveis por gerar a significação veiculada pela língua através da articulação entre língua e linguagem. Para tanto, Culioli define a linguística como ciência que estuda a linguagem por meio da diversidade das línguas naturais. É por meio das línguas, e somente através delas, que é possível apreender a faculdade da linguagem.

As línguas naturais, para o autor, têm propriedades específicas, como a linearidade e a existência de um constituinte após o outro. A língua se apresenta sob a forma de textos e cada texto representa formas de arranjos e configurações que vão variar de uma língua para outra, mas que também apresentam regularidades. Pode-se entender, então, *língua* como sendo as configurações e os agenciamentos linguísticos produzidos e reconhecidos pelos sujeitos, que podem estar em forma de textos orais ou escritos. Dessa forma, a linguagem é entendida como uma atividade que constrói a significação em relação com as línguas naturais, e só podemos ter acesso a ela por meio de textos, isto é, através de marcas que aparecem nos textos. Essas marcas são como um reflexo da atividade mental dos sujeitos, à qual não se tem acesso diretamente. São traços de operações a partir das quais se materializam os fenômenos mentais, que se dão através do agenciamento das marcas, o que caracteriza a formação de um enunciado (Culioli, 1976).

Quanto ao conceito de *linguagem*, Culioli a entende indeterminada e, portanto, exigente de um trabalho tanto linguístico quanto dos sujeitos, pois é uma atividade de produção de significação realizada por interlocutores em interação e veiculada pela língua. Tem-se, então, uma concepção de linguagem como trabalho ou atividade que insere o sujeito no centro do processo de significação, pois sendo a linguagem indeterminada, a organização das línguas – unidades gramaticais e lexicais – aponta para uma direção de sentido, cabendo aos interlocutores construir a significação. Há um constante trabalho de construção de

representações realizado pelo sujeito, ora emissor, ora receptor, cabendo, segundo Rezende (2010, p. 13):

[...] aos interlocutores investir arduamente os textos de significados, seja na leitura, na escrita, na fala ou na escuta. Há uma ambiguidade constitutiva da linguagem e um trabalho de elaboração de enunciados em famílias parafrásticas submetidas a constantes processos de desambiguação.

O diálogo seria, então, o que possibilitaria a desambiguação dos sentidos trazidos pela linguagem, porém, só a interlocução não garante que os sujeitos se entendam, uma vez que há entre eles diferenças de experiências psicossociológicas, mas também uma busca por equilíbrio que gera os diálogos entre os sujeitos.

Para Culioli, a linguagem é um trabalho de representação, referenciação e regulação entre sujeitos, como nos apresenta Onofre (2003, p. 62):

[...] Culioli tem uma compreensão da língua como o sistema de representação da atividade de linguagem (produção de significação) produzida por interlocutores em interação. Nesse processo dialógico realizam-se as operações de representação mental, referenciação e regulação, que dizem respeito respectivamente às operações de ordem psicológicas, sociológicas e psicossociológicas.

A primeira das operações descrita, a representação mental, diz respeito a uma forma lexical pela qual o sujeito pode ancorar uma noção constituída pelas propriedades psico-físico-culturais. Dessa forma, um termo possui inúmeras noções às quais um sujeito pode se referir na tentativa de representar o que deseja, pois é a forma de apreensão do mundo pelo sujeito. Como expõe Onofre (2007, p. 154):

Trata-se da capacidade que o sujeito tem de observar os objetos do mundo, atribuir-lhes valores, e isso se faz na relação entre os valores de (P) de um objeto e os não-valores (P') desse objeto. A representação mental, então, constrói-se pela afirmação de uma série de valores característicos de um objeto X, o que implica a negação de outros tantos valores.

Essa operação não é acessível, pois se realiza em um primeiro nível de linguagem originário do processo de referenciação e que leva em conta a regulação intersubjetiva. A representação mental relaciona-se à forma de apreensão do mundo pelo sujeito que, com seu modo de experienciar o mundo físico e mental, constrói representações, organizando as experiências construídas a partir de suas relações com o mundo, com os objetos, com o outro.

A segunda operação mencionada, a atividade de referenciação, é a relação entre elementos dos domínios linguístico e extralinguístico, e implica na atribuição de alguma propriedade gramatical das noções em um dado tempo e espaço, construindo-se mediada pelo sujeito. Não há correspondência termo a termo entre os elementos linguísticos e a realidade extralinguística, há a construção da referenciação.

Essa atividade retrata tanto as operações mentais como as relações intersubjetivas por meio de um conjunto de localizações entre o enunciado, a situação enunciativa e a relação predicativa. Cabe a essa operação retratar a construção do sistema de representação, os mecanismos e as operações abstratas relacionadas à atividade de linguagem e que só são acessíveis por meio da materialidade dos enunciados.

A terceira operação é a atividade de regulação, que se caracteriza por aproximações das representações dos sujeitos enunciadorees por meio das referências construídas por cada um. É a relação enunciativa instaurada entre os sujeitos nos ajustamentos realizados, tendo em vista as operações anteriormente expostas – de representação e referenciação. Segundo Onofre (2007, p. 156):

[...] tais ajustamentos são possíveis se levar em conta que a linguagem caracteriza-se por ser ao mesmo tempo estável e instável, o que possibilita a incessante criação de sentidos, que se cristalizam no momento de enunciação e já se abrem para novas ocorrências e novos valores.

Assim, no processo de construção de formas, o enunciador regula suas representações na própria representação que faz das representações do coenunciador, tentando aproximar-se dele. As representações de ambos os enunciadores são postas, determinando características psicossociológicas.

De acordo com Culioli (1990), a regulação é indissociável das operações de representação e de referenciação, pois, juntas, as três operações permitem aos sujeitos produzirem e reconhecerem formas por meio dos enunciados. Há, nessa operação, um ajustamento entre as representações dos interlocutores, ou melhor, um enunciador que regula suas representações de acordo com o que pensa a respeito das representações de seu coenunciador.

Essas três operações indicam que cada enunciação realizada pode ir ao encontro de valores já estabilizados no sistema linguístico, pode confrontar-se com esses valores ou criar um valor diferente para uma dada noção. Assim, tendo como embasamento teórico a TOPE – que defende um lugar anterior às estabilizações –, podemos pensar na

construção das noções utilizadas pelos alunos em suas produções textuais ao operarem com as formas de citação, diferentemente de como são previstas pelo modelo tradicional.

Essa concepção de língua e linguagem, se adotada no ensino de língua, é capaz de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, uma vez que:

[...] permite dar visibilidade (se conseguirmos criar protocolos de visibilidade para isso), ao esforço, ao trabalho que cada aprendiz está fazendo para construir a sua experiência singular e que pode inclusive resultar no vazio interpretativo por falta de correspondência entre as experiências envolvidas (por exemplo, experiências de vida e de leitura, do professor e do aluno). (REZENDE, 2008, p. 102)

Acreditamos que por meio de um trabalho dinâmico entre língua e linguagem, abre-se a possibilidade de um trabalho não pautado em moldes descritivos ou normativos, voltados a categorizações, mas um trabalho com o ensino voltado a entender como os indivíduos representam linguisticamente para significar. Ao se trabalhar com a indeterminação da linguagem no ensino de línguas, vê-se a possibilidade de se ensinar aos alunos como determiná-la de forma criativa.

De acordo com Rezende (2006a, p. 16):

[...] conceituemos linguagem enquanto trabalho, esforço de aproximação de experiências e formas de expressão diversificadas; que postulemos que a linguagem é fundamentalmente indeterminada e ambígua; que as expressões e representações em línguas jamais estão definitivamente prontas e construídas; que é o próprio momento de interação verbal que determina ou fecha certas significações para o sujeito, mas que simultaneamente abre e indetermina outras; que interagir verbalmente é perder-se em um labirinto ou em uma profusão de caminhos de significados possíveis, mas é exatamente nesse “égarement” que podemos eventualmente nos situar, nos encontrar, acertar; que o sujeito (ouvinte, escritor, leitor, professor, aluno) deve se apropriar do espaço que existe entre expressão e significado e nesse vazio-pleno inserir a sua experiência de vida; e que seja então criativo e original; e que construa, ele próprio, os seus processos representativos e expressivos, os seus valores e os seus significados; e que, sobretudo, nesse processo, se auto-organize e possibilite a organização do outro.

Dessa forma, ao concebermos a linguagem como um trabalho em que os sujeitos, juntamente com suas experiências de vida, construam com a linguagem os valores e significados desejados, o ensino de língua assume seu papel de levar o aluno a encarar a própria língua como propriedade sua.

## **Noção**

Segundo Culioli, a noção compõe-se por um conjunto aberto de traços semânticos que se deixa configurar no ato da enunciação e envolve um conjunto de possibilidades ligadas a fatos físico-culturais como resultado das operações de representação mental, referenciação e regulação, como define o autor:

[...] the notion can be defined as a complex bundle of structure physico-cultural properties and should not be equated with lexical labels or actual items. Notions are representations and should be treated as such; they epitomize properties (the term is used here in a very extensive and loose way) derived from interaction between persons, persons and objects, biological constraints, technical activity, etc. (CULIOLI, 1990, p. 69)<sup>8</sup>

Dessa forma, entende-se que as noções se estabelecem em situações de interação entre pessoas e/ou pessoas e objetos e que vão se estabilizando com um ou outro significado. Os ajustamentos realizados caminham em direção a uma estabilização, movimentando o domínio nocional<sup>9</sup>, lugar onde são avaliados os valores e as propriedades atribuídas a uma determinada noção, cujas produções de significação se dão sempre entre sujeitos enunciadorees com base na relação destes com o mundo.

As noções e as relações entre as noções, segundo Culioli (1990), são sistemas complexos que estruturam propriedades físico-culturais construídas cognitivamente a partir da interação com o mundo exterior – objetivo – e com o mundo interior – subjetivo. Tais sistemas sustentam as representações de uma dada língua e, dessa forma, do ponto de vista linguístico – já que as noções englobam conceitos que não se restringem à linguística – as noções são entidades cognitivas de uma certa cultura cujas condições enunciativas devem ser consideradas.

Ao concebermos representações de propriedades físico-culturais definidas no interior de uma cultura e socializadas entre os sujeitos nela inseridos, estamos considerando o estável da linguagem e, ao pensarmos nas modulações que o sujeito faz sobre o que é estável, segundo sua vontade, desejo e intenção, estamos levando em conta o caráter deformável da linguagem. Esses dois pontos – o estável e o deformável –, segundo Culioli (1990, p. 129), “formam sistemas dinâmicos que são regulares, mas com uma margem de variação devido a fatores de uma grande diversidade: fenômenos que são estáveis e plásticos”.

---

<sup>8</sup> A noção pode ser definida como um conjunto complexo de estrutura físico-cultural e não deve ser interpretada como etiquetas lexicais ou itens reais. As noções são representações e devem ser tratadas como tal, elas resumem propriedades (o termo é usado aqui de forma muito extensa e solta) derivadas de interação entre pessoas, pessoas e objetos, restrições biológicas, atividade técnica etc. (Tradução livre)

<sup>9</sup> Conceito que será discutido mais adiante.

A partir da noção, temos a concepção de linguagem como sendo uma forma de apreensão do mundo pelo sujeito, que se constrói mediada por fatores físico-culturais e mentais. Segundo Rezende (2009a, p. 20):

A noção é incorpórea e materializada no esforço que faz um sujeito para dar forma a uma representação mental por meio de arranjos léxico-gramaticais, seja na modalidade oral, seja na escrita da língua. Diferentemente do signo, que é estático, consensual, social, ela resulta de um esforço de medida que o sujeito faz entre o que está construído ou que ele supõe construído e estável e a sua subjetividade.

Pelo fato da noção pertencer a um contexto no qual as representações já existem, juntamente com a linguagem, é possível verificar quais operações são realizadas na constituição de uma dada forma linguística. Uma noção pode chamar por outras, que estão fora do nosso imaginário, as que ainda não ocorreram e que, uma vez apresentadas, podem se estabilizar, ganhando estatuto de gramaticalização, ou se diluir. Independentemente do caminho percorrido por essas ocorrências, deve-se pensar nos diálogos instaurados entre os sujeitos em direção à regulação intersubjetiva.

Segundo Rezende (2009a), o conceito de noção permite acessar a linguagem que sustenta o movimento entre pontos diferentes de uma variação radical de experiência e de expressões linguísticas cujas existências devem ser defendidas como ponto de partida, por meio do qual as línguas oferecem marcas para que seja feito um trabalho de medida (aproximação, distanciamento, remontamento, comparação, avaliação, generalização, particularização), que é a própria linguagem.

A noção pode ser observada de três maneiras: i. a fenomenológica, cujas ocorrências dizem respeito à existência de objetos com os quais entramos em contato desde a infância e que com sua participação em fenômenos variados torna-se fonte de processos cognitivos e de construção de representações no interior de uma cultura; ii. a linguística, na qual as ocorrências dizem respeito à materialização da noção; e iii. a metalinguística, que compreende um domínio abstrato, não de representações cognitivas, mas de representações metalinguísticas que estruturam ocorrências das noções.

Por fim, chegamos ao entendimento de que a noção tem um papel essencial na teoria culioliana, pois se trata de uma forma virtual de representação não linguística ligada ao estado de conhecimento e à atividade de elaboração de quaisquer experiências. Situa-se na articulação do linguístico com o extralinguístico, em um nível de representação em que há cadeias semânticas de associação. Assim, a noção é em si mesma indivisível e pode ser apreendida somente através das ocorrências.

## **Atividade epilinguística**

Culioli (1990) apresenta a atividade epilinguística como sendo uma atividade metalinguística da qual não se tem consciência, ou seja, é um saber não consciente que todo falante tem. Caracteriza-se por ser um processo embrionário de linguagem, de natureza semântica, em torno do qual se organiza a enunciação. Tal concepção “fundamenta-se na articulação entre a linguagem e as línguas naturais por meio da qual se pretende identificar os processos de linguagem geradores das diferentes modulações linguísticas.” (ONOFRE, 2012, p. 2)

De acordo com Rezende (2008), a atividade epilinguística é sinônimo de linguagem e, dessa forma, podemos definir linguagem como uma atividade: um trabalho de representação, referenciação e equilibração, operações essas discutidas anteriormente.

A atividade epilinguística, segundo Culioli (1990), embora uma atividade linguística não consciente, que se caracteriza como um processo primário ou embrionário de linguagem, ainda que de modo não perceptível, já envolve escolhas por parte do sujeito, que ao se deparar com formas textuais, orais ou escritas, investe essas formas de significação. Por essa atividade ocorrer por meio de operações mentais de linguagem, quanto mais intensa a forma como forem feitas essas operações mentais, melhor será o resultado dos processos de produção e reconhecimento de formas textuais, orais, ou escritas.

A abordagem epilinguística se mostra extremamente importante no processo de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que com ela é possível estabelecer uma reflexão sobre os textos, trazendo as sutilezas da atividade de representação mental para o nível da metalinguagem.

Segundo Rezende (2011, p. 711):

A atividade epilinguística (essa modelização interna) permite operar sobre representações, comparar e avaliar diferenças e semelhanças, fazer analogias, extrair ou incluir propriedades, levantar hipóteses, ordenar, contrastar, reformular e reorganizar os dados. Essas operações são operações formais e cognitivas de base. Esse processo permite aos indivíduos, mas também às línguas, a sua trajetória evolutiva. O material usado para preencher essas operações é o empírico, quer dizer as experiências singulares de cada um. O resultado desse trabalho pode não coincidir de um sujeito para o outro, por exemplo, do professor para os alunos ou dos alunos entre si.

Dessa maneira, se pensarmos no contexto escolar, ao trabalhar com a atividade epilinguística em sala de aula, seria possível ensinar o aluno a pensar o seu pensar por meio de estímulos de montagem e desmontagem de enunciados, refletindo sobre as possibilidades de criação e compreensão de sutilezas de significados.

De acordo com Rezende (2011), por meio da atividade epilinguística é possível levar o aluno a refletir sobre os diferentes significados gerados nos enunciados, saindo das descrições de língua e atribuindo importância à experiência singular para a percepção da forma dinâmica de construção de experiências e expressões.

A atividade epilinguística é a própria operação de linguagem, que permite trabalhar o material da expressão linguística por meio das escolhas do falante dentre as formas fornecidas pela língua. Essa atividade sustenta-se pelos mecanismos de *parafraseagem e desambiguação*. Na parafraseagem, teríamos as mudanças sutis de expressão – como quando falamos ou escrevemos uma outra coisa. Ela estabelece comparações e experimentações, na maioria das vezes inconscientes, que sustentam a expressão linguística. Já o trabalho de desambiguação necessita de um trabalho de equilíbrio, por considerarmos, nesta teoria, que os enunciados de uma dada língua são ambíguos (REZENDE, 2010).

O processo de parafraseagem tanto pode ampliar e proliferar o significado, gerando ambiguidades, como pode desambiguar-lo, fechá-lo e determiná-lo, cabendo ao coenunciador<sup>10</sup> determiná-lo. Por ser uma escolha individual, pode gerar diferenças e oscilações de sujeito para sujeito, o que significa que um mesmo enunciado pode suportar uma pluralidade de interpretações.

Com relação à atividade epilinguística e ao ensino, por ser aquela um trabalho não consciente, é possível abrir ao aluno um caminho de compreensão do pré-consciente ao consciente, da atividade epilinguística para a atividade metalinguística. Para tanto, o papel do professor é fundamental, uma vez que cabe a ele ter certa sensibilidade para as minúcias presentes nos enunciados dos alunos e, a partir delas, conduzir o conhecimento linguístico dos alunos para o nível da metalinguagem.

Isso significa fazer aflorar externamente o trabalho interno, discutir com os alunos valores, significados e expressões diferentes, mas aproximados. Seria possível, então, ensinar o aluno a pensar o seu pensar, e o caminho percorrido para chegar ao seu significado

---

<sup>10</sup> Tomamos este termo como definido por Silva (2007, p. 21): “Todo enunciado resulta de operações precedentes. Ele é construído e trabalhado por um enunciador e se remete a um co-enunciador no interior de uma situação de enunciação. A situação de enunciação supõe, portanto, um enunciador e um co-enunciador que, a seu tempo, pode se transformar em enunciador”. Nesse trecho, podemos entender, então, o coenunciador como um escritor, leitor, ouvinte, aprendiz de uma língua.

particular (REZENDE, 2003). Segundo Silva (2007, p. 21), “o estudante deve perceber os mecanismos que ele próprio utiliza – independentemente da intervenção de pais ou professores – para compreender e formular enunciados do cotidiano”.

Adotando tal postura no ensino, o aluno torna-se um participante ativo que efetua um trabalho sobre a língua por meio de operações e reflexões sobre a linguagem, contribuindo significativamente com a construção do sujeito.

### **Variância e invariância linguística**

Culioli (1990), ao definir a Linguística como a ciência da linguagem apreendida por meio da diversidade das línguas naturais, estabelece que a pesquisa de uma generalização não deve se debruçar apenas sobre a consideração das propriedades de uma língua ou de um número restrito de línguas, mas, sim, dedicar-se à observação minuciosa da organização específica de cada uma delas. O autor coloca como questão central de sua teoria a variação, cujos modos de regulação decorrem de princípios invariantes.

Dessa forma, as línguas podem ser consideradas exemplares singulares da linguagem, pois podem tanto ser traduzidas de uma língua para outra, por exemplo, como ser específicas na medida em que nenhuma unidade tem exatamente o mesmo funcionamento nem o mesmo comportamento em diferentes línguas.

Por meio da análise da singularidade de cada língua, é possível chegarmos a uma teoria generalizável, buscando invariâncias a partir da consideração da singularidade e da diversidade (FRANCKEL; PAILLARD, 2011).

Culioli (1990) propõe, então, um lugar das invariantes linguísticas, refletindo sobre a diversidade das línguas e sobre a identidade das unidades linguísticas por meio da diversidade de usos. Ao considerar a invariância, o sentido nas diversas línguas seria construído por meio de uma determinada organização léxico-gramatical-discursiva, escolhida e reconhecida pelos enunciadores no momento da enunciação. Ao pensarmos na invariância da linguagem, é possível refletirmos sobre as relações das mais particulares até as mais gerais das línguas. No entanto, considerar uma categoria como invariante não implica que ela seja universal, mesmo porque, não é o intuito da teoria culioliana minimizar a diferença, mas se fundar sobre tais diferenças para chegar a reconstruir o funcionamento de uma categoria.

Por esse motivo, Culioli (1990) atribui à linguagem a propriedade de ser ao mesmo tempo estável – embora provisória e passível de novas formações – e plástica, pois sempre há a possibilidade de formação de novos valores semânticos, alguns mais recorrentes discursivamente e, então, estabilizados, e outros abertos a novas configurações. Dessa forma, o sujeito enunciatador coloca-se entre o estável e o instável, a fim de instaurar o seu dizer.

### **Domínio nocional e fronteira**

A fim de entendermos o conceito de fronteira na TOPE, iniciamos nossa discussão a respeito do domínio nocional. O domínio nocional é um centro de organização das noções, como descrito por Culioli (1995, p. 48):

When talking about the domain, I shall say that the domain is centred. This means that it necessarily contains an occurrence with a privileged status that serves as its organizing centre and – here I anticipate somewhat – attracting center.<sup>11</sup>

Dentro de um domínio nocional, diante de um determinado elemento que se coloca em confronto com o mundo, o sujeito tomará algumas propriedades de julgamento, as quais podem se tornar relevantes ou deixarem de ser com o passar do tempo. Ao contrapor um elemento do mundo com seu Centro Organizador (OC), o sujeito definirá se aquele se enquadra ou não em suas propriedades individuais, partindo de processos de identificação e diferenciação decorrentes de duas áreas conhecidas como interior da noção e exterior da noção.

O sujeito encontra-se na situação de definir se aquele elemento se enquadra ou não nas propriedades particulares do seu conceito, propriedades essas que se organizam umas em relação às outras em razão de fatores físicos, culturais e antropológicos. Muitas vezes, os elementos com os quais o sujeito se depara não necessariamente coincidem com o centro organizador, por este ser ideal. Por esse fato, há a existência de um gradiente que vai do interior ao exterior da noção (ou vice-versa), isto é, ocorrências que se aproximam mais ou menos do OC. Deve-se levar em conta, também, que as propriedades podem se tornar relevantes ou deixar de ser com o passar do tempo, uma vez que atravessam as experiências individuais de mundo de cada sujeito.

---

<sup>11</sup> Ao falarmos sobre o domínio nocional, direi que o domínio é centrado. Isso significa que ele necessariamente contém uma ocorrência com um estatuto privilegiado que lhe serve como centro organizador e – aqui eu antecipo um pouco – centro atrator. (Tradução livre)

O domínio nocional é composto por um interior, um centro organizador, uma fronteira e um exterior. No interior do domínio, há ocorrências que são ao mesmo tempo particulares e identificáveis umas em relação às outras. No exterior estão as ocorrências que possuem pouco (ou nada) de determinada propriedade do OC. As ocorrências que estão no exterior do domínio são complementares às ocorrências que estão no seu interior. Já na fronteira então os valores que não pertencem nem ao interior nem ao exterior. A fronteira, segundo Culioli (1999a), está entre o centro e o exterior, que possuem ao mesmo tempo a propriedade <p> e a propriedade alterada, ou ainda, podem não ter totalmente a propriedade <p> e nem estar totalmente no exterior.

Para não direcionarmos a um pensamento de noções polarizadas – interior e exterior –, há os espaços fronteiros quando não se tem nem o interior nem o exterior, mas um pouco de cada um dos polos. Logo, o complementar de quente não é apenas frio, mas há estados intermediários, como o morno, por exemplo, considerando todos os pontos entre os dois estados. A fronteira seria, então, uma zona de alteração, de transformação, ora se aproximando mais do interior do domínio nocional, ora se afastando dele em direção ao exterior da noção que está sendo considerada.

Segundo Rezende (2010, p. 17):

A fronteira seria o espaço no qual acontece a transformação e onde acontece a passagem de um nível para o outro de organização do conhecimento. É quando um conjunto estruturado e funcionalmente ativo de valores, crenças, verdades se desestruturam e não são mais funcionais. É a fronteira que fornece as condições de passagem para um nível superior de organização do conhecimento.

Os limites da fronteira dificilmente são precisos. É como se houvesse um ponto imaginário em que o sujeito, a partir de suas experiências, delimitasse em qual ponto uma determinada noção (não) pertenceria a uma determinada propriedade.

Por fim, podemos exemplificar tais conceitos abordados nesta parte com o seguinte enunciado:

*Um menino legal*

- 1- Centro organizador do domínio = legal
- 2- Gradientes = menos legal, quase legal, mais ou menos legal etc.
- 3- Fronteira

- 4- Gradientes (complementar) = menos legal, mais ou menos chato, quase chato etc.
- 5- Centro organizador do domínio (complementar) = chato (não legal)

## **Paráfrase**

Havíamos mencionado, anteriormente, a relação entre as paráfrases e a atividade epilinguística. Nesta parte, dedicar-nos-emos à compreensão desse conceito de acordo com a TOPE.

A fim de estudar as operações que vão além da estrutura visível do enunciado, e pautando-nos na teoria culioliana, é possível, por meio de glosas, reconstruir as operações cognitivas realizadas pelos enunciadores nos enunciados. As glosas são construídas pelos enunciadores ao tentar tornar consciente um saber inconsciente que, a partir de uma representação metalinguística, deflagra o modo como a linguagem funciona, tornando visíveis as variações entre o deformável e o invariável da atividade significativa dos sujeitos.

É por meio das glosas que, através de um dado enunciado, surgem outros em que se encontrariam as manipulações parafrásticas, fazendo surgir famílias de enunciados próximos. A fim de simular as glosas produzidas pelos sujeitos, o linguista pode se utilizar das paráfrases, construindo famílias parafrásticas, que, por se constituírem como uma atividade regulada, com regras próprias, podem ser controladas.

A paráfrase, por sua vez, diferentemente do seu conceito clássico – falar ou escrever a mesma coisa de uma outra forma –, seria as mudanças, ainda que sutis, na expressão quando falamos ou escrevemos e que revelam as variações psicossociológicas dos interlocutores. O “falar ou escrever a mesma coisa de uma outra forma” passa por um novo processo cognitivo, por novas operações que geram outros enunciados. Segundo Rezende (2010, p. 21-22):

[...] quando fazemos mudanças sutis de expressão (e são elas que interessam para o estudo das línguas, pois significados distantes não têm o menor interesse) falamos ou escrevemos necessariamente outra coisa. Não existem um pensamento e uma experiência de vida únicos que sustentam as variações linguísticas e que possam ser transpostos de uma variável para outra sem alteração no estatuto psicossociológico dos interlocutores.

Todo enunciado faz parte de uma família parafrástica, e cabe ao coenunciador escolher um dentre os enunciados equivalentes. Essa escolha é individual, podendo acarretar tanto diferenças superficiais como oscilações importantes. Isso significa que um mesmo enunciado pode comportar uma pluralidade de interpretações.

A parafrase não é uma variação radical porque conserva algo do enunciado de origem e o que se perde entre o enunciado primeiro e a paráfrase é o que dá sustentação à autonomia e à complexidade das línguas naturais. São os significados estáveis que servem de âncoras para que a parafrase e a desambiguação aconteçam.

Em relação ao ensino de línguas, o processo de parafrase pode contribuir com o desenvolvimento linguístico do aluno ao explicitar marcas e valores por meio de um trabalho de montagem e desmontagem de textos, a fim de se elaborar o significado desejado. O processo de parafrase favorece, então, a apreensão pelo aluno de que mudanças sutis alteram valores e significados.

### **Situação de enunciação**

A situação de enunciação para Culioli (1999b) é um procedimento usado para encontrar o conjunto de situações que constituem o sistema de referência do enunciado. Em cada ato de enunciação, o indivíduo constrói seu próprio referencial espacial e temporal cujos termos são identificados em relação à situação de enunciação – a saber, Sit (S, T). Em um enunciado, as referências serão validadas conforme o ponto de vista daquele que enuncia em relação ao que o mesmo supõe ser a posição de seu interlocutor.

Os parâmetros que definem a situação de enunciação são S (sujeito enunciador) e T (tempo da enunciação) – com S pode-se distinguir enunciador e locutor e com T pode-se trabalhar sobre o espaço-tempo.

Todo enunciado está orientado por uma situação enunciativa origem (Sit) em que o S0 se refere ao *eu, aqui, agora* da enunciação. A partir dele, o tempo e o espaço se instauram, sendo E0 e T0 o *aqui* e o *agora* da enunciação, respectivamente. Se S0 é o *eu, aqui, agora*, em S1, teríamos um *eu, aqui, agora* digo que *ele, lá, então*.

A distinção entre o *locutor* e o *enunciador* é dada da seguinte forma: o locutor é o suporte da linguagem e não a origem da própria linguagem, ao contrário do enunciador, que pode ser colocado como a origem da situação de enunciação. O enunciador não é a fonte

de determinação da construção enunciativa, nem a fonte do ato de locução, nem a origem do processo enunciativo, mas, sim, a origem das localizações instauradas pelo processo enunciativo. Mesmo quando o enunciador delega a voz aos personagens em um texto, essa voz ainda é uma reprodução da enunciação.

É possível, com a situação de enunciação, explicar certas regras de boa formação, por ser necessário que os tipos de estabilização de cada um dos termos constitutivos sejam compatíveis. Também com esse conceito, é possível situar o domínio nocional, pois as ocorrências só podem ser consideradas estabilizadas quando estiverem munidas de um site. As estabilizações podem ocorrer com interrogação, exclamativa, concessiva ou interrogação retórica.

A interrogação seria a manutenção do percurso com recurso ao outro, pois o enunciador não escolhe entre interior ou exterior e fica na fronteira buscando o outro para romper o percurso. A concessiva seria como a manutenção do percurso com relação interléxis. Já na exclamativa, o enunciador percorre as possibilidades e rompe o percurso pela centralização. Na interrogativa retórica, por fim, o enunciado se realiza como se o enunciador buscasse recurso no outro, mas a melodia evidencia que ele não precisa de informação.

Após abordarmos algumas questões relacionadas aos primeiros estudos sobre a linguagem, passando pela lógica, pela gramática e pela retórica, fizemos um levantamento de alguns dos principais conceitos teóricos sobre autores que retratam aspectos relacionados à enunciação, no qual focalizamos principalmente os conceitos de Culioli, fundador da TOPE, teoria que temos como suporte para a análise de nosso *corpus*. Passemos agora para as discussões voltadas ao ensino. No capítulo a seguir, retrataremos os tipos de gramáticas mais utilizadas no meio escolar, o modo como essas gramáticas abordam as formas de citação discursiva, como os materiais didáticos trazem esse mesmo tema e qual o olhar esperado, pelo ensino, a respeito das produções textuais.

## 2 As formas de citação discursiva

Neste capítulo, retrataremos o enfoque dado pelas gramáticas às formas de citação discursiva que aparecem nos livros didáticos e, portanto, no ensino. Esboçaremos também o cenário de gramáticas que, segundo Franchi (2006), são habitualmente adotadas pelos manuais didáticos.

### 2.1 Um breve olhar aos tipos de gramática presentes no contexto escolar

Franchi (2006) nos apresenta três concepções de gramática que costumam aparecer no ensino: a gramática normativa, a gramática descritiva e a gramática interna. A gramática normativa diz respeito às normas de um padrão de língua que propiciam um “bem falar e escrever” que desconsidera quaisquer manifestações da oralidade. Consiste em um conjunto de normas e princípios que estabelecem como a língua deveria ser, considerando-se, para tanto, uma língua ideal que tem como suporte grandes obras literárias de escritores considerados consagrados.

Tem como base aquilo a que se convencionou chamar de *norma culta da língua* e apresenta uma preocupação, segundo Travaglia (1997), em relação à estética (elegância, beleza e harmonia do texto), à produção elitista (a língua utilizada pela classe de prestígio, em contraposição à utilizada pelas classes populares), à política (a preocupação de ordem nacionalista e cultural), à questão comunicacional (clareza e precisão) e, por fim, à questão histórica (critério que leva em consideração a tradição no uso da língua).

A gramática normativa gera normas, as quais foram buscadas na tradição de uso da língua. Daí poder denominar a gramática tradicional de gramática normativa, a qual, por prescrever o uso, pode ser chamada também de prescritiva.

A respeito da gramática tradicional e o ensino, Franchi (2006, p. 22) diz que:

[...] quem está descrevendo uma língua pode, muito bem, simplesmente desconsiderar os fatos da linguagem coloquial e popular como devendo ser “a priori” rejeitadas por vulgares. Como se elas não existissem ou não deveriam existir como fatos. E não é assim que procede a gramática tradicional e escolar, referindo-se, exclusivamente, aos fatos e exemplos da língua “abonados” por um grupo selecionado de escritores? [...] o gramático pode reintroduzir os critérios sociais de uso para excluir como não gramaticais todas as expressões que não correspondam a esse “uso consagrado”.

Entendemos, então, que a gramática tradicional não trabalha com as variações linguísticas trazidas pelos alunos, mas valoriza uma forma de língua que se consagra através de escritores literários considerados referência quanto ao uso das normas.

Já a gramática descritiva caracteriza-se por descrever a estrutura e o funcionamento das línguas e, assim, estabelecer critérios objetivos para determinar se as ocorrências de uma variedade linguística são gramaticais ou não.

Nessa concepção de gramática, busca-se a descrição da estrutura e do funcionamento da língua, de sua forma e função, levando em consideração um conjunto de regras utilizadas pelos falantes na construção real de enunciados. Seria, então, um sistema de noções em que se descrevem os fatos de uma língua e se estabelecem regras de uso, separando o que é gramatical do que não é gramática. Ao invés de formular regras e prescrever modos de uso, como no caso da gramática normativa, observa e descreve os fenômenos da língua, sem privilégios para a chamada *norma culta* e considerando qualquer variedade de língua, inclusive a forma oral.

A terceira concepção de gramática é a gramática interna. Nessa concepção, a linguagem é vista como uma faculdade da qual todos os seres humanos nascem dotados. Corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, que seria a competência linguística internalizada do falante.

São princípios e regras que permitem a construção da gramática da língua a qual o indivíduo está exposto. Assim, quando uma criança chega ao ensino escolar, ela já domina a gramática de sua língua. Por isso, Franchi (2006) propõe trabalhos em sala de aula pensando na exploração da criatividade desse conhecimento linguístico já adquirido pelo aluno e sem desvalorizar as variantes linguísticas. Para Franchi (2006, p. 30), “trata-se de levar a criança a dominar uma outra linguagem, por razões culturais, sociais e políticas bastante justificáveis”.

Dessa forma, o autor faz uma crítica ao ensino da gramática nas práticas escolares, pois esta teria como princípio um conjunto de regras representantes de uma determinada variedade linguística considerada como a variedade padrão e, a partir dela, estabelece critérios de correção muitas vezes baseados em representações de “certo” e “errado” que acabam por desvalorizar a variedade linguística a qual o falante tem acesso.

Partindo deste cenário sobre as gramáticas presentes nas escolas, passemos agora a observar como estas apresentam as formas de citação discursiva que são recuperadas no ensino por meio dos materiais didáticos.

### **2.1.1 Gramáticas escolares e as formas de citação discursiva**

Neste momento, trataremos considerações sobre a abordagem das gramáticas a respeito do discurso direto e indireto, a qual, conseqüentemente, é recuperada por materiais de ensino e pelas avaliações exigidas aos alunos em correspondência aos pressupostos da gramática normativa.

Para tanto, pesquisamos um grande número de diferentes tipos de gramáticas, a fim de entendermos como as formas de citação eram abordadas<sup>12</sup>. Para nossa surpresa, encontramos um número bem pequeno de gramáticas que traziam algum tipo de teorização sobre as formas de citação. Das que abordavam tal assunto, expomos, a seguir, os pontos mais recorrentes sobre a temática – discurso direto e indireto<sup>13</sup> – e que representam o todo consultado.

Temos as seguintes definições recorrentes nas gramáticas em relação ao **discurso direto**:

- O uso dos dois pontos e o travessão para apresentar as falas das personagens;
- Presença de verbos dicendi;
- Necessidade de recursos gráficos ou mudança de linha para indicar ou introduzir a fala dos personagens;
- Narrador desempenha a mera função de indicador das falas;
- Intuito de trazer vivacidade à situação enunciativa, por meio de, por exemplo, exclamações, interrogações, interjeições, vocativos e imperativos;
- Exemplos de textos literários consagrados.

---

<sup>12</sup> As referências das gramáticas consultadas encontram-se ao final do trabalho.

<sup>13</sup> O discurso indireto livre poucas vezes foi encontrado nas gramáticas consultadas, e, quando encontrado, referia-se a um trabalho de autores com obras consagradas.

Dos pontos acima levantados, a questão da pontuação no discurso direto é predominantemente enfatizada. Para exemplificarmos, temos<sup>14</sup>:

Em suma: nas obras mais recentes, ou em muitas reedições atualizadas de antigas, se vêm firmando as seguintes normas, segundo podemos observar em inúmeros autores:

- a) travessão inicial em vez de aspas;
- b) oração do verbo *dicendi* precedida por travessão ou vírgula;
- c) aspas só para fala isolada dentro de parágrafo em discurso indireto, quando não seguida de réplica;
- d) o travessão torna prescindível qualquer outro sinal de pontuação, salvo os pontos-de-interrogação, de-exclamação e as reticências;
- e) novo período de fala no mesmo parágrafo, após a oração do verbo *dicendi*, deve vir precedido por travessão, para que não se confundam palavras do autor com as da personagem;
- f) a oração do verbo *dicendi*, quando intercalada na fala, pode vir também cercada por vírgulas, em vez de travessões, desde que o fragmento da fala que a preceda não exija ponto-de-interrogação ou de-exclamação ou reticências;
- g) quando a oração do verbo *dicendi* precede toda a fala, deve vir obrigatoriamente seguida de dois-pontos;
- h) qualquer que seja a posição da oração do verbo *dicendi*, não se costuma separá-la da fala por meio de um ponto.

Quanto ao **discurso indireto**, temos as seguintes classificações recorrentes:

- Narrador incorpora em seu próprio falar uma informação da personagem, transmitindo ao leitor apenas o conteúdo da fala;
- É introduzido por um verbo declarativo/*dicendi*;
- As falas das personagens aparecem em uma oração subordinada substantiva;
- Pressupõe um tipo de relato de caráter predominantemente informativo e intelectual, sem a feição teatral e atualizadora do discurso direto;
- Na passagem do discurso direto para o indireto, todas as formas de discurso direto de primeira ou de segunda pessoa se apresentam em terceira pessoa.

<sup>14</sup> Comunicação em prosa moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar (GARCIA, 1978, p. 163).

Desses aspectos levantados e listados acima como as questões frequentes que aparecem a respeito do discurso indireto, há uma preocupação das gramáticas, em geral, em ressaltar como são feitas as passagens do discurso direto ao discurso indireto, passagens estas chamadas por *regra de transposição*, as quais são separadas em três blocos que se relacionam – a pessoa, o tempo e o espaço –, como podemos observar na seguinte tabela<sup>15</sup>, que se repete nos exemplares de outras gramáticas consultadas (e, conseqüentemente, nos livros didáticos):

### Transposição do discurso direto para o indireto

#### 1. Do confronto destas duas frases,

— A senhora **vai sair** — disse ela olhando-o muito.

(Eça de Queirós, *O*, I, 878.)

Ela disse olhando-o muito que a senhora **ia sair**.

verifica-se que, ao passar-se de um tipo de relato para outro, certos elementos do enunciado se modificam, por acomodação ao novo molde sintático.

#### 2. As principais transposições que ocorrem são:

DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO
<p>a) enunciado em 1.<sup>a</sup> ou em 2.<sup>a</sup> pessoa:</p> <p>— <b>Preciso</b> de dinheiro, disse o capitão. (A. Bessa Luís, <i>M</i>, 151.)</p> <p>— <b>Não achas</b> melhor tirar esse poncho? — perguntou-lhe Rodrigo (É. Veríssimo, <i>A</i>, II, 323.)</p>	<p>a) enunciado em 3.<sup>a</sup> pessoa:</p> <p>Disse o capitão que <b>precisava</b> de dinheiro.</p> <p>Perguntou-lhe Rodrigo se [ele] <b>não achava</b> melhor tirar aquele poncho.</p>
<p>b) verbo enunciado no presente:</p> <p>— <b>Sou</b> a Julieta — disse, hesitante. (A. Abelaira, <i>B</i>, 81.)</p>	<p>b) verbo enunciado no imperfeito:</p> <p>Disse, hesitante, que <b>era</b> a Julieta.</p>

<sup>15</sup> Nova Gramática do Português Contemporâneo (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 621).

DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO
<p>c) verbo enunciado no pretérito perfeito:</p> <p>— Nem banho <b>tomei</b>, ela esclarecia. (N. Piñon, <i>CP</i>, 82.)</p>	<p>c) verbo enunciado no pretérito mais-que-perfeito:</p> <p>Ela esclarecia que nem banho <b>tinha tomado</b>.</p>
<p>d) verbo enunciado no futuro do presente:</p> <p>— Que <b>será</b> feito do senhor padre Brito? perguntou D. Joaquina Gansoso. (Eça de Queirós, <i>O</i>, I, 43.)</p>	<p>d) verbo enunciado no futuro do pretérito (condicional):</p> <p>Perguntou D. Joaquina Gansoso que <b>seria feito</b> do senhor padre Brito.</p>
<p>e) verbo no modo imperativo:</p> <p>— <b>Não faça</b> escândalo — disse a outra. (O. Lins, <i>V</i>, 100.)</p>	<p>e) verbo no modo subjuntivo:</p> <p>Disse a outra que <b>não fizesse</b> escândalo.</p>
<p>f) enunciado justaposto:</p> <p>— <b>Foi um tempo</b> velhaco — disse, concordante e enfatiado. (F. Namora, <i>NM</i>, 213.)</p>	<p>f) enunciado subordinado, geralmente introduzido pela integrante <i>que</i>:</p> <p>Disse, concordante e enfatiado, <b>que</b> tinha sido um tempo velhaco.</p>
<p>g) enunciado em forma interrogativa direta:</p> <p>— “<b>Lá é bom?</b>” — perguntei. (Guimarães Rosa, <i>GS-V</i>, 103.)</p>	<p>g) enunciado em forma interrogativa indireta:</p> <p>Perguntei <b>se lá era bom</b>.</p>
<p>h) pronome demonstrativo de 1.<sup>a</sup> pessoa (<i>este, esta, isto</i>) ou de 2.<sup>a</sup> (<i>esse, essa, isso</i>):</p> <p>— Não abro a porta a <b>estas</b> horas a ninguém — disse Gracia. (A. Bessa Luís, <i>M</i>, 266.)</p> <p>— <b>Isso</b> é um número muito comprido, respondeu Cesária. (G. Ramos, <i>AOH</i>, 108.)</p>	<p>h) pronome demonstrativo de 3.<sup>a</sup> pessoa (<i>aquela, aquela, aquilo</i>):</p> <p>Disse Gracia que não abria a porta <b>àque-las</b> horas a ninguém.</p> <p>Cesária respondeu que <b>aquilo</b> era um número muito comprido.</p>
<p>i) advérbio de lugar <i>aquí</i>:</p> <p>— <b>Aquí</b> amanhece muito cedo — disse Sales. (Castro Soromenho, <i>C</i>, 199.)</p>	<p>i) advérbio de lugar <i>ali</i>:</p> <p>Disse Sales que <b>ali</b> amanhecia muito cedo.</p>

Como podemos observar dedicar-nos-emos na tabela acima, as transposições do discurso direto para o discurso indireto são baseadas nas acomodações de pessoa, espaço e tempo. Reparem que há uma estabilização da língua, como se o uso ou a escolha do discurso direto ou do indireto fossem equivalentes e gerassem o mesmo sentido, como se ao optar por uma forma ou outra o resultado obtido fosse o mesmo, uma vez que sejam seguidas as transformações estruturais apresentadas. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 164):

Esse tipo de aplicação dos esquemas não tem nada a ver com a sua utilização viva na língua. Os esquemas exprimem uma tendência à apreensão ativa do discurso de outrem. Cada esquema recria à sua maneira a enunciação, dando-lhe assim uma orientação particular, específica.

Segundo o autor, se a língua “percebe a enunciação de outrem como um todo compacto, inalisável, imutável e impenetrável, ela não comportará nenhum outro esquema além do esquema primitivo e inerte do discurso direto (o estilo monumental).” (BAKHTIN, 2010, p. 164). Sendo assim, é impossível uma transposição mecânica de um discurso ao outro, pois um narrador, ao integrar na sua composição uma outra enunciação, “elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional.” (BAKHTIN, 2010, p. 151)

Isso não significa que as formas sintáticas do discurso direto ou indireto exprimem de maneira direta e imediata a enunciação de outrem, pois o processo não se realiza diretamente sob a forma de discurso direto ou indireto. Essas formas são apenas esquemas padronizados para citar o discurso (BAKHTIN, 2010).

O professor Otto Garcia (1978, p. 153) justifica esta estabilização aos propósitos didáticos, dizendo:

[...] salvo os casos sujeitos a variações decorrentes de torneios estilísticos da frase, em contextos singulares, a correspondência entre os tempos e os modos verbais nos discursos direto e indireto apresenta regularidade suficiente para permitir uma tentativa de sistematização com propósitos didáticos.

Pode-se entender, então, que os desvios dessa sistematização estão abertos apenas a “contextos singulares”, sendo estes os encontrados em grandes obras literárias, uma vez que os trabalhos estilísticos e o desvio por projeto não entram nos propósitos didáticos, como podemos observar nessa passagem do autor:

[...] é, na verdade, do emprego sabiamente dosado de um e outro tipo de discurso que os bons escritores extraem da narrativa os mais variados efeitos artísticos, em consonância com intenções expressivas que só a análise em profundidade de uma dada obra pode revelar. (GARCIA, 1978, p. 153)

As exposições teóricas sobre o discurso direto e indireto, e sua comprovação por meio de exemplos retirados de obras literárias, acabam sendo muitas vezes apropriadas pelos livros didáticos e, conseqüentemente, cobradas no ensino. Não que a escola não deva cumprir seu papel em relação ao ensino formal dos alunos, no caso, quanto às formas de citação, mas a estabilização de estruturas e o desvio permitido apenas por projeto em busca de efeitos estilísticos acabam por restringir os diferentes olhares que podemos propiciar aos alunos sobre os sentidos que podem ser gerados na escolha entre um ou outro tipo de discurso. Pelo contrário, prevalece a concepção de língua como norma em que o enfoque gramatical é privilegiado e os textos literários servem como pretexto para o ensino da gramática normativa. Segundo Neves (2004), não são explorados os recursos linguísticos para a construção dos sentidos dos textos e há uma ênfase nas definições, nas classificações e na metalinguagem. Sob as palavras de Rezende (2006b, p. 19-20), pensamos que:

[...] o importante não é o valor polarizado que podemos atribuir a uma construção gramatical, mas o mecanismo de montagem e desmontagem por meio do qual podemos mostrar o modo como a experiência dos sujeitos com as noções envolvidas (empírico) pode influenciar na variação do valor final atribuído. O que devemos destacar é a forma da construção do valor, o seu caminho e não o valor em si.

Acreditamos ser este o caminho que pode ser percorrido pela escola, pensando na forma como os valores foram construídos pelos sujeitos, no nosso caso, especificamente, os valores presentes nos textos dos alunos ao utilizarem o discurso direto ou indireto.

A fim de entendermos como as colocações das gramáticas, em geral, refletem no ensino, passemos agora a observar como as formas de citação são abordadas por diferentes materiais didáticos.

### **2.1.2 Livros didáticos e as formas de citação discursiva**

Para pensarmos, sob a ótica enunciativa, como os alunos operam com as formas de citação, achamos necessário entender como é ensinado aos alunos o discurso reportado. Para isso, fizemos um levantamento de vários materiais didáticos, a fim de nos aproximarmos da formalização do ensino quanto aos discursos direto e indireto. Foi feita uma

consulta não sistematizada de livros didáticos diversos, do ensino fundamental I, II e ensino médio<sup>16</sup>. Como não pretendemos fazer uma análise sistemática de materiais didáticos, as atividades que serão apresentadas foram tomadas apenas para ilustrar os exercícios frequentes que podemos encontrar em livros didáticos e que, conseqüentemente, fazem parte do ensino formal dos alunos. Assim sendo, nossas análises, tanto das coleções didáticas quanto das gramáticas que serão consultadas e exemplificadas a seguir, constituem resultados sobre o modo como alguns livros abordam o ensino do discurso reportado, porém, não será possível generalizar, uma vez que há diferentes perfis de livros didáticos e diferentes gramáticas.

Com tais consultas, pudemos observar que uma grande parte dos materiais didáticos não abordava as formas de citação, principalmente os do ensino médio, e que dos livros que continham essa temática, havia uma condensação no ensino fundamental II, mais especificamente no 6º ano.

Vejamos, então, alguns tipos de explicação teórica e atividades presentes com frequência em alguns livros didáticos:

---

<sup>16</sup> Não apontaremos os materiais didáticos consultados por não ser este o objetivo do nosso trabalho. A consulta foi feita no sentido de contextualizar como aparecem, com frequência, as atividades que abordam o discurso reportado.

## O DISCURSO

Há três modos de comunicar ao leitor a fala das personagens: o discurso direto (diálogo), o indireto e o indireto livre.

### 1. Discurso direto

**Discurso direto** é a representação textual das palavras da personagem. Geralmente isso ocorre nos diálogos. Exemplo:

Foi num sábado quando descansavam os corpos de mão entrelaçada acantoados em conjeturas. Lucinda virou a cabeça para ele e demorou-se fixando-o, exibindo o enigma dos olhos escuros. Não se alterou para dizer:

- Vou ter um filho.

Ele sentou-se na cama. Quase um grito.

- Estou grávida.

Sentiu a escuridão acelerando-se palpável, um pânico. Esgarçava-se sob o tropel de idéias.

- Não é possível.

- É possível. É verdade.

- Tem certeza?

(Aécio F. Consolin, *A dança das auras*.)

### 2. Discurso indireto

**Discurso indireto** é aquele em que o narrador transmite, com as próprias palavras, o pensamento expresso pela personagem. Exemplo:

Martim Francisco não obedeceu. Disse ao imperador que não havia lei que pusesse a cargo do Estado os descuidos dos empregados públicos; que o ano tinha para todos doze meses e não treze para os protegidos; e, finalmente, pedia a Sua Majestade que retirasse a ordem, porque era exequível que ele, Martim Francisco, repartisse com seu irmão o seu ordenado e que viveriam ambos com mais parcimônia naquele mês, o que era melhor do que dar ao país o funesto exemplo de se pagar ao ministro duas vezes o ordenado de um só mês.

(Vasconcelos Drummond, apud *Antologia nacional*.)

## TEXTO

### *Isenção de ânimo*

(Fernando Sabino, *A mulher do vizinho*)

Redator de um vespertino desde a sua fundação, tendo comprado um apartamento, foi à repartição dar entrada nos papéis requerendo isenção de impostos de transmissão, como jornalista. Um funcionário pálido e de bigodinho antipático o atendeu. Depois de examinar os documentos, sorriu sadicamente:

- O senhor não vai conseguir isenção.

- Posso saber por quê? - perguntou o jornalista.

- Porque - explicou o homenzinho, juntando os dedos no ar e escandindo as palavras com precisão - estou aqui para selecionar os papéis.
  - Isso não quer dizer que eu não consiga a isenção.
  - Perdão: e quem disse que os seus papéis estão em ordem?
  - Então examine e veja se não estão.
- O funcionário começou a examinar meticulosamente os papéis, com um sorriso de quem diz: "Já lhe mostro... Já lhe mostro...". E mostrou mesmo:
- Olhe aqui: falta reconhecer a firma deste documento.
- Continuou a procurar, mas não encontrou qualquer outra irregularidade.
- Ainda assim, posso assegurar-lhe que não vai conseguir - afirmou, com delicadeza profissional.
  - Não vou conseguir por quê? - estourou o jornalista.
  - Não se exalte. Não se exalte. Estou aqui para selecionar... Fazemos rigorosa sindicância nos jornais. O seu nome não deve constar nas folhas de pagamento.
  - Pois fique sabendo que consta.
  - Um momentinho! - interrompeu o funcionário. - Não deve constar no registro do Ministério do Trabalho.
  - Consta também.
  - Pode ser, pode ser... Mas o senhor não vai conseguir.
  - Pois se não conseguir vou à Justiça, faço valer os meus direitos. O senhor vai ver só.

### Análise estilístico-interpretativa

1. A fala da personagem deve revelar traços de seu perfil psicológico. A julgar pela linguagem do funcionário do texto, como você o descreveria? Construa um período, aproveitando a expressão que julgar mais adequada:

*zeloso pelo próprio trabalho*

*amigo dos que utilizam os serviços públicos*

*desejoso de favorecer os jornalistas*

*disposto a dar informações*

*parcial, predisposto a criar dificuldades*

.....

.....

.....

2. Pela fala do jornalista, podemos afirmar que ele se exaltou em demasia, maltratando o funcionário; impacientou-se diante da incompetência do funcionário ou ficou irritado diante das dificuldades que o funcionário pretendia criar?

.....

.....

.....

3. O narrador intervém no diálogo e acrescenta outros elementos que ajudam o leitor a compor na própria mente a figura do funcionário, no seu físico e no seu modo de agir. Transcreva algumas expressões exemplificativas.

.....

.....

.....

.....

4. O narrador costuma, no diálogo, aparecer com a função de indicar o interlocutor. Essa interferência ocorre antes, no meio ou depois da fala da personagem. Transcreva, com os devidos sinais de pontuação, três frases do narrador, exemplificando essa tríplice posição.

.....

.....

.....

.....

.....

5. Qual a frase que o funcionário pronunciou, destacando bem as sílabas? Transcreva-a, separando as sílabas.

.....

6. De acordo com o que se faz na letra *a*, a propósito das reticências, interprete o valor estilístico do ponto de exclamação e de interrogação, respectivamente, nas frases mencionadas nas letras *b* e *c*.

a) As reticências na frase “estou aqui para selecionar...” *procuram comunicar ao leitor certo ar de cinismo do funcionário.*

b) O ponto de exclamação na frase “– Um momentinho!” indica .....

.....

c) A interrogação na frase “... e quem disse que os seus papéis estão em ordem?” .....

.....

.....

7. Transcreva alguns verbos de elocução empregados no texto.

.....

.....

12. Reescreva o texto de Machado de Assis que transcrevemos a seguir, usando os sinais de pontuação adequados, com os travessões indicativos da fala de cada personagem.

Era uma vez uma agulha que disse a um novelo de linha por que está você com esse ar toda cheia de si toda enrolada para fingir que vale alguma coisa neste mundo deixe-me senhora que a deixe que a deixe por quê porque lhe digo que está com um ar insuportável repito que sim e falei sempre que me der na cabeça que cabeça senhora a senhora não é alfinete é agulha

.....

.....

.....

.....

.....

Podemos observar com tais exemplos que, assim como nas gramáticas, o autor coloca como sendo três os modos de comunicar ao leitor a fala das personagens: o discurso direto (que nesse material seria equivalente a “diálogo”), o discurso indireto e o discurso indireto livre. O discurso direto seria a representação textual das palavras da personagem<sup>17</sup>, explicitado com um exemplo extraído de obras literárias. O discurso indireto é apresentado

<sup>17</sup> Nesse material didático, foram utilizados termos das categorias da narrativa, tais como *narrador* e *personagem*. Adotaremos, para essa parte do nosso trabalho, o mesmo princípio.

como aquele em que o narrador transmite, com as próprias palavras, o pensamento expresso pela personagem. Novamente, essa colocação é exemplificada por um trecho de obra literária.

Ao observarmos as gramáticas em geral, notamos a proximidade entre as explicações nelas contidas e aquelas presentes nos materiais didáticos, o que nos faz acreditar que muitos livros didáticos se apoiam nas gramáticas para fundamentar o ensino das formas citação.

Também é relevante apontar que não se fala sobre os sentidos que se pode provocar no leitor dependendo da escolha entre um discurso e outro, nem da suposta intenção do autor ao optar entre um ou outro discurso. Assim, as proximidades, a objetividade ou a subjetividade e os apagamentos acabam não sendo trabalhados.

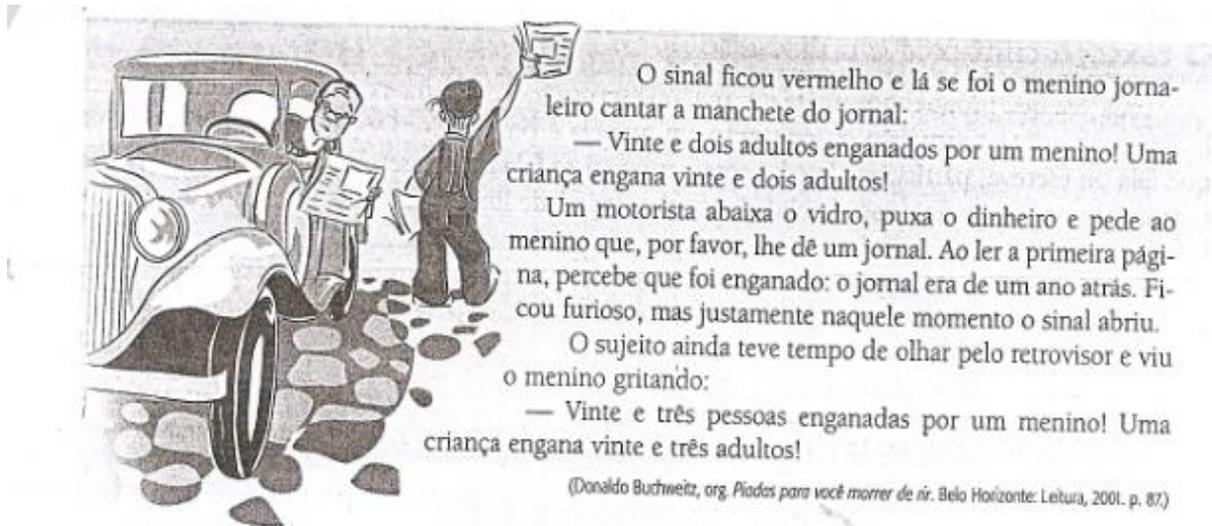
Na sequência, é apresentado um texto de Fernando Sabino. A partir deste texto, é feita uma “análise estilístico-interpretativa”, um “estudo do vocabulário e da frase” e uma “sugestão para redação”. Vamos nos deter aqui à parte da “análise estilístico-interpretativa” e a alguns trechos que, na sequência, remetem ao uso do discurso direto e indireto.

Pode-se observar que alguns exercícios apontam um caminho ao aluno para compreender as nuances relacionadas aos discursos direto e indireto, embora não mencionem essa classificação e optem pelos termos “na fala da personagem”, “pela fala do jornalista”, “pela linguagem do funcionário do texto”, “o narrador intervém no diálogo”, e direcionam a compreensão do aluno sobre o uso da pontuação (exclamação e interrogação), como no exercício 6. Além disso, dos sete exercícios propostos nessa parte, quatro trabalham com a transcrição de trechos do texto, enquanto nos demais, a reflexão que deveria ser do aluno aparece no próprio corpo da pergunta, o que nos faz entender que na parte teórica se ensina o “discurso direto”, “indireto” e “indireto livre”, mas nas atividades não é trabalhada a teoria explicitada.

Na parte do estudo do vocabulário e da frase, o último exercício remete ao uso do discurso reportado e é dado um trecho do texto de Machado de Assis escrito de forma direta, sem nenhuma pontuação, pedindo-se ao aluno que o transcreva usando as formas adequadas de pontuação, o que exige o reconhecimento dos diferentes planos enunciativos e dos personagens – quem fala (ora narrador, ora personagem, qual pontuação escolhida etc.). Mas esses apontamentos acabam ficando implícitos ou sob a responsabilidade do professor, pois não há um direcionamento ou alguma exposição sobre tais escolhas na parte teórica da unidade do material.

Neste outro livro didático, há toda uma concepção sobre o que é *discurso*, *texto discursivo*, *fala do discurso citado* em linguagem não verbal e nos textos fictícios. Nos

exercícios iniciais, há uma tentativa de indução da teoria através da parte prática, levando o aluno a refletir sobre o texto lido e poder chegar, assim, a algumas conclusões sobre as formas de citação (no caso, os discursos direto e indireto). Vejamos:



1. Nesse texto, notamos a presença de três vozes, ou três discursos: a do narrador, a do menino jornalista e a do motorista. Quando se trata da voz do menino, suas falas são reproduzidas integralmente. Identifique essas falas e o sinal de pontuação utilizado para introduzi-las.

2. Observe este trecho:

“Um motorista abaixa o vidro, puxa o dinheiro e pede ao menino que, por favor, lhe dê um jornal.”

No trecho, a voz da personagem não aparece integralmente. O narrador é quem conta como foi o diálogo. Reescreva na forma direta a frase dita pelo motorista, isto é, do modo como ele provavelmente a disse na situação contextual. Como você acha que foi a fala do motorista? Escreva-a em seu caderno e invente uma fala para o menino também.

3. A reprodução integral de diálogos no texto lido não ocorre por acaso; ela tem uma função.

- Faça uma experiência: reconte essa história a um colega, passando as falas para a forma indireta. Você, fazendo o papel de narrador, é quem contará ao colega o que as personagens disseram.
- Compare o texto original com o texto que você produziu. Qual deles é mais expressivo? Qual é mais divertido?
- Conclua: Qual é a finalidade de reproduzir integralmente as falas das personagens num texto ficcional?

No **discurso direto**, a fala das personagens é reproduzida integralmente no discurso narrativo, conservando sua forma de expressão: tempo verbal, pronomes, etc. Ele é geralmente introduzido por travessão ou delimitado por aspas.

No **discurso indireto**, a fala das personagens é reproduzida pelo narrador, o que provoca nela alterações quanto a pessoa, tempos verbais e pronomes e o emprego das palavras **que** ou **se**.

A escolha de um tipo de discurso ou de outro depende do tipo de texto que se produz e da finalidade que o autor tem em vista.

Numa anedota, por exemplo, o uso do discurso direto torna a narração mais dinâmica e viva e, assim, mais divertida. Por outro lado, quando contamos oralmente a alguém uma conversa que tivemos com outra pessoa, geralmente tendemos a empregar o discurso indireto, pois reproduzir todo o diálogo pode tornar nossa narração longa e cansativa.

Passa-se, então, à definição do que são os discursos direto e indireto e em quais casos devem ser usados. Na sequência, abre-se uma parte dedicada aos exercícios. Embora a parte de introdução das formas de citação se destaque de maneira positiva em relação aos outros materiais didáticos analisados, na parte das atividades há modelos muito recorrentes, como exercícios classificatórios (identificar o tipo de discurso, se direto ou indireto), como o primeiro, de prática da transposição de um discurso ao outro, como o segundo, e de criação de um texto pautando-se no discurso direto ou no indireto, como o terceiro.

De forma geral, os exercícios com que nos deparamos em grande parte dos livros didáticos apresentam como parte teórica características formais do discurso reportado, como a pontuação recorrente ou a forma de se passar do discurso direto para indireto pensando nas acomodações verbais, pronominais e adverbiais. Geralmente, parte-se de um texto e os exercícios questionam o aluno em relação à identificação do discurso direto ou indireto. Raras vezes encontramos um exercício que abordasse, de alguma forma, os sentidos que podem ser gerados com a escolha entre um ou outro tipo de discurso.

Vemos como reflexo desse tipo de exercício com o foco na forma, correções e avaliações das produções textuais dos alunos pautando-se nas transposições de pronomes, advérbios e verbos, ou na falta/excesso de pontuação. Não há lugar para uma discussão a respeito dos planos enunciativos, dos sentidos que podem ser provocados nos leitores. Não estamos dizendo com isso que a pontuação e a transposição entre os discursos não devam ser trabalhadas em sala de aula, mas que apenas trabalhá-las seria, sim, uma perda grande dos diferentes aspectos que as formas de citação podem abranger e que deveriam ser exploradas.

Através desses exemplos e dos demais materiais consultados, surge um questionamento sobre certa simplificação da abrangência de casos e sentidos em que podemos

utilizar o discurso direto e indireto. Parece-nos que há uma limitação do próprio trabalho que o aluno deve fazer ao se pedir uma tarefa de substituição de termos sem falar na alteração do sentido que uma troca, uma escolha, pode causar no texto.

A leitura dos textos que antecedem as atividades com discurso direto e indireto é normalmente realizada a fim de se localizar questões explicitadas do texto lido, identificando ou transcrevendo trechos em que o narrador fala, o personagem e os verbos locutórios, a pontuação característica de cada tipo de discurso, seja direto ou indireto, que introduz a voz dos personagens, mas pouco se fala sobre o estilo, o lugar de produção do texto, para quem se fala, a forma como se fala e com qual intenção. Uma discussão sobre os elementos relacionados à linguagem proporcionaria a percepção do aluno de que cada escolha que fazemos não é despropositada.

A sensação que prevalece a respeito dos livros didáticos é que estão demasiadamente preocupados com o ensino da gramática e acabam não oferecendo caminhos para que aluno se aproprie do processo de significação, mas faça apenas uma memorização de regras feita por meio da substituição de estruturas.

Acreditamos que o que falta ao aluno é a habilidade para escolher e trabalhar as noções que circundam determinadas marcas, no nosso caso, o uso das formas de citação discursivas. Dessa forma, quando o professor apenas sugere ao aluno que empregue as marcas típicas de cada tipo de discurso, tais como a pontuação, as aspas ou o uso dos dois-pontos e travessão, o aluno não está sendo incentivado a trabalhar com as noções que podem ser geradas por meio do conhecimento e da manipulação das operações de construção do enunciado.

Grande parte das atividades propostas pelos livros didáticos se resumem a identificação e classificação das formas de citação, abrindo pouco espaço para reflexão. Não há um trabalho de compreensão, mas a sugestão de memorização dos conceitos e das classificações, o que não contribui para a produção de textos dos alunos e descarta o caráter dinâmico da língua.

Após explicitarmos o cenário de abordagem das formas de citação nos livros didáticos e nas gramáticas, as quais, conseqüentemente, são postas e avaliadas no ensino, pensemos, agora, nas questões que permeiam o ensino de línguas e a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), uma vez que será a partir dela que analisaremos as formas de citação nas produções textuais.

### **2.1.3 Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) e o exercício da produção textual no ensino de língua**

A fim de discutirmos as questões que permeiam as formas de citação discursiva, a partir das produções textuais dos alunos, sob o viés da TOPE, relacionaremos a teoria com o ensino de língua materna. Para tanto, nos baseamos em Rezende (2009a) e Onofre (2010) por articularem as reflexões linguísticas culiolianas e o contexto escolar.

Se pensarmos que um dos principais objetivos do ensino de língua materna é ampliar a competência discursiva dos alunos, a TOPE traz reflexões que se aproximam desse objetivo, por considerar o sujeito dinâmico, bem como a articulação entre língua e linguagem, propiciando um trabalho distante dos moldes normativos e de categorizações.

O viés enunciativo do ensino é possível à medida que se olha a atividade de linguagem como um lugar central por envolver questões da ordem dos sujeitos, do mundo e da sociedade, e, então, medida por fatores psíquicos, físicos e culturais. Como nos apresenta Onofre (2012, p. 3):

A intenção não é justificar ou alinhar psicologicamente ou sociologicamente um dado dizer do aluno com essa ou aquela representação psicossocial, aproximando-o ou distanciando-o de protótipos, mas, antes disso, propõe-se explorar o modo de construção da significação e os diálogos que são gerados a partir de uma certa modulação enunciativa.

Dessa forma, segundo a autora, os pressupostos teóricos da TOPE levam-nos a um modelo produtivo para o ensino e a aprendizagem de língua. Esses pressupostos, fundamentados na articulação entre o linguístico e o cognitivo, levam-nos a reconhecer esse quadro teórico-metodológico como um modelo produtivo para se aplicar ao ensino e à aprendizagem de língua. Tal postura justifica-se pelos objetivos que se espera alcançar no ensino, promovendo o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e um refinamento linguístico-cognitivo destes.

Baseando-se em um modelo operatório de análise linguística, e não classificatório, busca-se compreender os mecanismos que levam à produção de significação, oferecendo ao aluno a possibilidade de operar com os processos de linguagem veiculados pela língua, como o porquê de determinadas seleções e não outras.

Pensando na questão das formas de citação discursivas, torna-se difícil classificar um enunciador<sup>18</sup> reportado ou uma situação de enunciação reportada de forma tradicional se consideramos o conceito de enunciador e de situação de enunciação (Sit) definidos por Culioli (1999b), que são localizados, por exemplo, a partir de marcadores de tempo e espaço em um enunciado. Poderíamos classificar o discurso reportado em qualquer categoria, pois todas as localizações acontecem do mesmo modo ao termos um ponto temporal como referência, a localização de marcadores de pessoa, identificarmos o marcador que fornece o sujeito enunciador.

O interesse de nossa análise não é decidir entre uma ou outra forma de citação nos textos dos alunos, mas observar as diferentes formas que aparecem nas produções textuais que não se enquadram nas formas padronizadas, uma vez que grande parte dos estudos sobre o discurso reportado se insere em uma perspectiva formal, apesar de os meios de introduzir e destacar os aspectos do discurso de outrem serem diversos e não se esgotarem nos modelos gramaticais (discurso direto, discurso indireto e discurso direto livre). Como nos alerta Cunha (2002, p. 169), “a análise da tensão entre contexto introdutor da citação e formas de representação de outro discurso vai além de uma classificação da citação com base em critérios tipográficos e linguísticos.”

Há uma constante ao designar esses discursos como tais (DD e DI), mas muitas vezes os índices característicos de cada discurso só nos permitem observar a ambiguidade ou a heterogeneidade das formas de citação, não permitindo, assim, classificações.

---

<sup>18</sup> O termo *enunciador* aqui utilizado é o mesmo posto por Culioli para designar os diferentes sujeitos suportes das enunciações. *Locutor*, por sua vez, designa o sujeito da enunciação-origem (aquele que diz "eu") (FUCHS, 1985).

### 3 Operações enunciativas em narrativas<sup>19</sup> de alunos do ensino fundamental

#### 3.1 As produções textuais

Redações clássicas têm sido tradicionalmente trabalhadas pela escola nas atividades de produção de texto, geralmente com a indicação de um tema ou de um gênero textual dentro das convenções gramaticais. Essa é uma das razões pelo interesse dos estudos linguísticos sobre como trabalhar satisfatoriamente a produção de textos no ensino, que vai mais em direção a uma articulação da gramática e da produção/interpretação de textos.

Sendo o objetivo do ensino de língua portuguesa, segundo as diretrizes curriculares, a produção de textos orais e escritos, uma reflexão sobre a construção da significação e do sentido pode gerar melhores textos do que aqueles em que as questões estruturais aparecem como foco. O ensino da gramática deve estar subordinado a esse objetivo maior, pois as escolhas feitas pelo aluno em sua produção que não forem adequadas podem ser trabalhadas em sala de aula de forma a levá-lo a reorganizar suas relações léxico-gramaticais, tornando-o ciente de que, dentre as diferentes possibilidades de dizer, há aquela que mais se ajusta à significação desejada.

Dessa forma, seria possível obter um trabalho aprofundado tanto com os textos considerados bons – aqueles ancorados em boas leituras e em domínios básicos de estruturação textual – como com os textos em que os sujeitos buscam recursos enunciativos, a fim de representar suas percepções psicossociológicas, levando o aluno a reconhecer e interpretar seu próprio texto.

Acreditamos que o mais importante no processo de ensino/aprendizagem não é a elaboração de um texto final que se enquadre às regras gramaticais prescritas segundo um modelo tradicional de ensino – no nosso caso, o uso dos discursos direto (DD) e indireto (DI) correspondentes à normatividade esperada –, mas o percurso que os alunos fazem na elaboração de seu texto em que o enunciador deixa-se constituir como sujeito, organizando suas experiências de mundo. Dessa forma, consideram-se nos textos as manipulações de diferentes recursos expressivos, ainda que possam não estar de acordo com o modelo da gramática tradicional, como, por exemplo, “desvios” ortográficos ou de pontuação e regência.

---

<sup>19</sup> O conceito de narrativa foi tomado como sendo a enunciação de um discurso que relata acontecimentos ou ações, que considera a história contada e o discurso narrativo que a enuncia. Termo definido pelo E-Dicionário de Termos Literários, de Carlos Ceia.

Ao estimular o conhecimento de si próprio e do outro, pode-se ampliar um leque de recursos criativos, processo esse gerado com a apropriação que o sujeito faz do cenário de origem de sua produção escrita. Essa apropriação, conhecida como *autoria*, se dá, segundo Rezende (2008, p. 101),

[...] quando somos origem de nosso discurso e concordamos com as coisas que estão construídas, porque elas nos convencem, porque são boas, o texto traz a marca desse consentimento e não somos, nesse caso, vítimas de formações discursivas ou sujeitos assujeitados. Se os eventos relatados passam pela tela da avaliação do sujeito, ele será marcado desse processo avaliativo, o que significa apropriação, quer para a convergência, quer para a divergência.

Segundo a autora, não cabe distinções entre a criatividade e a apropriação, pois essas distinções, sendo postas, impediriam a visualização da variação de experiências e de expressões entre os sujeitos. Seria preciso apostar na indeterminação da linguagem para melhor entender o que é determinação. (REZENDE, 2008).

Pensar o ensino da produção textual pautando-se na TOPE pode estabelecer um caminho de diálogo entre professor e aluno, evidenciando que, na atividade de regulação entre esses interlocutores, o aluno pode atuar como locutor, apropriando-se do que produz.

Tendo em mente o exposto, passemos agora para a descrição da composição do *corpus* escolhido para serem feitas as análises.

### **3.2 Composição do *corpus***

A fim de analisarmos os recursos linguísticos trabalhados nas produções textuais dos alunos quanto ao uso das formas de citação, compreendendo como é construída a significação em cada texto, contextualizaremos quais redações são essas, como foram escolhidas e como serão analisadas.

Atuando como professora de língua portuguesa no ensino fundamental II e no ensino médio, tanto em escola pública como em escola particular, tivemos acesso a inúmeras redações que foram sendo arquivadas durante todo o ano de 2011, das quais uma acabou chegando a nossas mãos e nos chamando muito a atenção:

Continue a história e dê um título.



A HIDROMASSAGEM DA PISCINA

Ricardo, Guilherme e Leandro estavam muito curiosos.  
Então arranjaram uma escada e a encostaram no muro para ver o que havia do outro lado.  
Que surpresa!

*Tem diálogo que não transcrevo porque não dá para transcrever*

*meu Deus de 1000 mil maravilhas*

EU NÃO SABIA QUE TINHA ISSO AÍ EU SÓ  
ACHAVA QUE TINHA UM JARDIM E UMA PISCINA MAIS O QUE TEM  
AQUI É BEM MELHOR DO QUE É AMIGÃO EM O QUE É UMA COISA DIMAIS VOCÊ SABE O QUE É  
SEI TEM CERTEZA TENHO TENHO SIM ENTÃO  
POSO FALAR NÃO EU QUERO ADIVINHAR É UM  
ESPAÇO NÃO O QUE TEM LÁ NÃO TEM AQUI LÁ  
TEM HIDROMASSAGEM NA PISCINA O QUE EU TENHO  
ISSO E EU NEM LIGO É MAIS EU NÃO VI  
LÁ NA SUA CASA CLARO QUE VOCÊ VIU AÉ  
MAS EU NÃO TENHO NA MINHA CASA RA RA  
RA VOCÊ TEM SIM NÃO TENHO NÃO ENTÃO  
VEM VER VOCÊ VAI VER O QUE TEM LÁ PARA  
ME MENTIR ME DESCULPE EU ESQUECI VERDADE EU TENHO  
EU TENHO

Texto da redação:

*Eu não sabia que tinha isso aí eu só achava que tinha um jardim e uma piscina mais o que tem aqui é bem melhor o que é amigão em o que é uma coisa demais você sabe o que é sei tem certeza tenho tenho sim então posso falar não eu quero adivinhar é um espaço não o que tem lá não tem aqui lá tem hidromassagem na piscina o que eu tenho isso e eu nem ligo é mais eu não vi lá na sua casa claro que você viu aé mais eu não tenho na minha casa Ra Ra Ra você tem sim não tenho não então vem ver você vai ver o que tem para de mentir me desculpe eu esqueci verdade eu tenho.*

Esse texto pertence a um aluno do primeiro ano de escola particular. A proposta era que, a partir da ilustração, fosse feita a continuação do texto e, então, o aluno coloca os três personagens para dialogarem e, embora não tenha caminhado em direção a todas as regras de pontuação esperadas pelo (a) professor (a) da turma – visíveis no apontamento feito na lateral esquerda “Diálogo tem que ter travessão... Pontuação é necessário” –, o aprendiz conclui a atividade proposta. Observem que não há comentários do (a) professor (a) sobre a história contada, nem incentivo à criatividade ou mesmo algum apontamento com relação à proposta – alcançada pelo aluno – de *continuar a história e dar um título* partindo da ilustração. Deve-se considerar, ainda, que estamos referindo-nos a um texto de ano escolar inicial, em que o estímulo à produção não deveria ser focado apenas na pontuação, uma vez que o aluno ainda não possui domínio formal da língua escrita.

Como já havíamos nos interessado, em trabalho anterior<sup>20</sup>, por marcas que traziam ao texto uma possível mescla de vozes, e pensando na relevância de se abordar tal tema no ensino, organizamos um bloco de 300 redações que representassem diferentes anos escolares de escolas pública e privada. Por meio desses textos, foi possível constatar que a dificuldade de se operar com as formas de citação estava presente em diferentes momentos do ensino formal e em dois contextos diferentes (escola pública e privada), cenário que mereceria especial atenção. Dessas 300 redações, 150 apresentavam algum tipo de uso das formas de citação e foram separadas em grupos com ocorrências semelhantes, conforme categorizamos a seguir:

### **Redações do tipo 1**

Versam sobre o mesmo tema (ditadura militar). Um texto jornalístico foi entregue aos alunos, que a partir deste escreveram suas redações, retomando o texto e o tema de partida.

### **Redações do tipo 2**

Foram separadas pensando em como os alunos transitam, sem dificuldades, de um discurso ao outro, ou seja, como escolhem entre o uso do discurso direto e do discurso indireto. Essas seriam as redações “ideais”, pois seguem as formas de pontuação exigidas para

---

<sup>20</sup> Cf. Valentim (2011).

cada discurso, bem como a transposição dos verbos, pronomes e advérbios entre um discurso e outro. O intrigante é observar como os alunos transitam entre ambos buscando significações variadas ao optarem por um ou outro discurso.

### **Redações do tipo 3**

São as redações que apresentam deslocamentos de tempo, espaço e pessoa, em grande maioria quando os alunos operam com o discurso indireto, em que as marcas adverbiais, pronominais e verbais escapam do previsto pela gramática normativa.

### **Redações do tipo 4**

Contêm as redações que apresentam não conformidade quanto à pontuação. As correções foram feitas seguindo as exigências apresentadas pela gramática quanto ao uso de dois pontos, travessão ou aspas.

### **Redações do tipo 5**

Constam redações em que há a tentativa do aluno de se afastar do texto, dando um ar de objetividade – um *não-eu* que se instaura –, e, ainda, em que, em algum momento, há a entrada do *eu* enunciador, como, por exemplo, “eu acho que”, “eu concordo que”. Geralmente essas redações são do ensino médio e de gênero dissertativo, no qual há um esforço do aluno em ser objetivo e se afastar do texto, deixando, porém, marcas explícitas do *eu* enunciador.

### **Redações do tipo 6**

São as redações dos alunos que fazem cursinho, logo, dissertativas. Nos textos escritos pelos alunos, há a retomada da coletânea das seguintes formas:

- cópia da coletânea com uso de aspas ou diluída no texto;
- trecho da coletânea sem propósito para o texto (a coletânea fica deslocada em relação ao texto do aluno);
- coletânea usada como um diálogo em discurso indireto.

### **Redações do tipo 7**

São redações em que os alunos diluem os discursos direto e indireto dentro dos seus textos sem nenhuma separação entre eles. O interessante nessas redações é que os alunos,

mesmo não marcando formalmente nos discursos as vozes no texto escrito (uso de aspas, travessão, dois-pontos etc.), sabem que há planos enunciativos distintos e transitam entre os discursos dando voz aos personagens, mesmo que mesclada com a própria voz do narrador.

Dos sete tipos de redações agrupadas, optamos por trabalhar com produções textuais dentro de um mesmo gênero, o gênero narrativo, por concentrar a maior parte dos textos coletados. Optamos, também, pelas redações do ensino fundamental II, devido à maior presença das formas de citação nas redações desse ciclo no ensino e por grande parte dos materiais didáticos concentrarem o tema dos discursos direto e indireto também nesse período.

Após dividirmos o nosso número inicial de redações em sete blocos e escolhermos o gênero narrativo e o ensino fundamental II, separamos seis redações em três blocos:

- redações que correspondem às marcas formais das formas de citação;
- redações em que há uma não conformidade com as marcas formais das formas de citação;
- redações em que aparecem as formas de citação com marcas não previstas formalmente.

Logo, escolhemos:

- ✓ duas produções textuais que contemplassem as exigências normativas quanto ao uso do discurso direto e/ou indireto;
- ✓ duas produções textuais que estivessem em discordância com as regras normativas quanto ao uso do discurso direto e/ou indireto;
- ✓ duas produções textuais que não estão em discordância com as regras normativas, mas que também não se encaixam nas definições de DD ou DI.

Desse modo, propusemo-nos a observar as noções estabelecidas pelos alunos ao utilizarem, em suas produções textuais, os discursos direto e indireto, fazendo uma comparação entre textos que se enquadram nos padrões ensinados pela escola, aqueles que escapam do desejável pelo ensino e outros em que aparecem marcas que vão além do quadro formal. Nossa hipótese é que há várias formas de citação discursiva utilizadas pelos alunos ao operarem com diferentes mecanismos enunciativos responsáveis por gerar as diferentes vozes que se anunciam na narrativa.

A seguir, apresentamos as redações que representam as ocorrências frequentes quanto ao uso das formas de citação<sup>21</sup>:

- GRUPO A: correspondem às normas;
- GRUPO B: não conformidade às normas;
- GRUPO C: usam outras formas de citação.

## **GRUPO A**

### **Redação 1**

Eu tava em casa e tava pensando em ir para a praia do Rio Grande do Sul.

Eu fui trabalhar quando eu sai do trabalho eu pedi licença de 60 dias ai fui para a praia. Chegando lá, eu fiquei em um hotel 5 estrelas. No dia seguinte eu fui na praia e me apaixonei por uma bela mulher e ficamos conversando ai depois ficamos amigos e depois de um bom tempo eu cheguei nela e falei:

- Eu sei que nos somos amigos mais quero ser mais do que um amigo, você não sai da minha cabeça não paro de pensar em você eu te amo!

Ela falo que me amava e nós ficamos juntos para sempre.

### **Redação 2**

Em outra galáxia havia um reino chamado Thor, filho de Ozam vivia junto com seu irmão, seu pai, sua mãe e seus amigos. Seu pai, o Ozam já estava velho e precisava tornar em dos seus filhos Rei.

O Rei Ozam escolheu Thor para virar rei.

No dia em que Ozam iria entregar a coroa para Thor, os gigantes de gelo invadiram o Reino do Rei Ozam.

Ozam, Thor e seu irmão foram até o quarto que ficava a peça mais preciosa do Reino. Thor com seu martelo derrotou os gigantes de gelo e falou que iria até o reino deles e acabaria com todos os gigantes.

Ozam disse que não iria permitir que ele fosse para o outro reino, mas Thor junto com seu irmão e seus amigos foram para o reino dos gigantes.

Chegando lá começaram a guerra.

---

<sup>21</sup> Optamos por manter o texto como redigido pelo aluno.

O rei se irritou e liberou o monstro para acabar com eles.

O irmão e os amigos de Thor tentaram fugir, mas o monstro não deixou. Então Thor com seu martelo perfurou a cabeça do monstro.

Thor pediu para que o guarda da ponte abrir a ponte. Mas ele não abriu porque havia muitos gigantes de gelo lá.

Ozam com seu cavalo foi até o Reino dos gigantes para levar Thor e seus amigos embora.

Quando todos já estavam de volta para o Reno, Ozam arrancou todo o poder de Thor e colocou no martelo, e disse:

- Apenas o guerreiro mais forte e fiel conseguiria obter o poder.

Depois disso ele lançou o martelo e Thor para a Terra.

Depois disso, ninguém mais do Reino de Ozam ouviu falar de Thor nem do martelo.

## **GRUPO B**

### **Redação 1**

O saci ele tinha uma perna só ele era muito rápido ele fumava cachimbo ele fazia trancinha. A cidade tinha muito medo dele. Todo mundo combinava de pegar ele mais nunca conseguia. Mas eles tentavam e tentavam. Um dia chegou um navio misterioso e sai vários homens com espada eles perguntaram quem é você ele respondeu não é do seu interesse. Cadê o saci eles falaram.

Está no meio da mata mas nem adianta ir atrás ninguém consegue pegar ele e o homem respondeu então você vai ver essa noite e foi esta noite que pegaram o saci.

### **Redação 2**

Eu não sabia que tinha isso aí eu só achava que tinha um jardim e uma piscina mas o que tem aqui é bem melhor o que é amigão o que é? É uma coisa demais. Você sabe o que é. Você tem certeza tenho tenho tenho sim então posso falar não eu quero adivinhar é um carro não o que tem lá não tem aqui lá tem hidromassagem na piscina o que eu tenho isso e eu nem ligo mas eu não vi lá na sua casa claro que você viu é mas eu não tenho na minha casa Ra Ra Ra você tem sim não tenho não então vem ver você vai ver que tem sim para de mentir me desculpe eu esqueci eu tenho.

## GRUPO C

### Redação 1

Hoje, dia 15/09/2011 fomos ao Horto Florestal. Quando passamos na frente do cemitério Nossa Senhora do Carmo a Laís e a Letícia começaram a chorar por causa do vô delas que morreu e foi enterrado lá. A você viu que tragédia? Acho que eu vou chorar também é uma pena de morte. Buuuuuuuuuááááááááá. Pronto já passou. Quando chegamos lá, a primeira coisa que aconteceu foi eu tropeçar, ui. Voltando o assunto. Mais para frente a Ana Tereza dividiu os grupos mas antes disso fomos guardar o lanche nosso.

Depois fomos andando. Depois eu vi uma fruta bem gostosa e bem amarelinha que ela se chama uvaia. Eu catei mais começou a grudar na minha mão eu pedi para a Gabriely jogar um pouquinho de água da garrafinha dela e eu pedi assim:

- Gaaaaby, me empresta sua garrafinha?

E ela me disse:

- Á não!

-Á Gaby. Chata.

- Á sorte minha que tinha um riacho por lá perto e eu lavei a minha mão.

Depois eu tropecei de novo na raiz de uma árvore e você já sabe né? “Tum” Oi to bem, voltando o assunto. A Ana Tereza comeu uma fruta que a casca dela era vinho e por dentro era verde. Eu olhei fiquei com vontade mas não comi. Depois passamos um caminho cheio de plantas daí fomos ao berçário das plantas. Por acaso você sabe o que é berçário das plantas??? É um berçário de Plantas que desde a semente a raiz é enorme. Já tinha um buraquinho que mandava água e escorria. Depois voltamos.

O Bruno bem engraçado, bateu na minha cabeça e eu devolvi nele. Ninguém mandou e depois fomos comer eu enchi a cabeça da Professora que eu tava com fome muita fome, tava até roncando a minha barriga até que fim que fomos comer.

Eu só brinquei pouquinho porque o maior tempo que eu podia, eu fiquei brincando e se molhando no chafariz. Foi legal até. Já to planejando por que a minha vó vai vim aqui eu acho que é dia 14 ou 15! Um desse dia. Bom, daí chegou o ônibus e fomos embora para minha escola. Até a próxima.

## Redação 2

Quando Heitor foi lutar com Aquiles, ele fugiu, e em homem foi conversar com Zeus:

- Oh Zeus, por que não ajuda Heitor?

Zeus disse:

- Infelizmente, meu caro, não posso mudar o destino.

Mas o homem continua:

- Mas tenha piedade. Sem ajuda não conseguirá vencer. Ele irá morrer. O homem pegou nos braços de Zeus e o foi carregando, quando Zeus furioso disse:

- Largue-me ó criatura. Que ideia foi essa de segurar em meus braços?! Não foi uma boa ideia.

(Zeus na narrativa)

Foi assim que tudo aconteceu, até hoje eu não me lembro direito o que aconteceu. Só sei que estava em meu palácio e aquele homem maldito veio me pedir aquele favor. Agora, vou terminar a história. Depois de ele ter me puxado pelos braços e eu ter dito tudo aquilo para ele, eu disse:

(voltando a história)

- Agora você vai ver o meu poder.

(Zeus na narrativa)

E daí eu matei ele com meu raio. Pelo menos ele parou de atormentar. E se algum dia acontecer isso de novo, vai ser pior.

### 3.2.1 Análise do *corpus*

Para a análise das redações selecionadas, trabalharemos com três produções textuais da seguinte forma:

1. faremos uma análise da *situação de enunciação* (Sito = So + To + Eo), a fim de observar como aparecem as categorias de pessoa, tempo e espaço no decorrer do texto do aluno, relacionando-as ao uso das formas de citação discursiva;

2. separaremos, em cada redação, os enunciados que contenham formas de citação para, assim, entendermos as estratégias empregadas pelos alunos ao operarem com tais formas;
3. faremos paráfrases nos enunciados, a fim de recuperar os locutores e enunciadores e os termos que foram apagados, inserir termos ou outros elementos que nos aproximem ao máximo da significação buscada pelo aluno;
4. ao final, apresentaremos uma comparação entre os três diferentes tipos de redações analisadas.

As redações selecionadas foram:

- Redação 1 do Grupo A;
- Redação 1 do Grupo B;
- Redação 1 do Grupo C.

Temos, então:

### **Redação 1 (Grupo A)**

Eu tava em casa e tava pensando em ir para a praia do Rio Grande do Sul.

Eu fui trabalhar quando eu sai do trabalho eu pedi licença de 60 dias ai fui para a praia. Chegando lá, eu fiquei em um hotel 5 estrelas. No dia seguinte eu fui na praia e me apaixonei por uma bela mulher e ficamos conversando ai depois ficamos amigos e depois de um bom tempo eu cheguei nela e falei:

- Eu sei que nós somos amigos mais quero ser mais do que um amigo, você não sai da minha cabeça não paro de pensar em você eu te amo!

Ela falo que me amava e nós ficamos juntos para sempre.

### **Análise**

#### **1- Sobre a situação de enunciação**

<b>So</b>	<b>To</b>	<b>Eo</b>
<i>(eu)</i>	<i>(aqui)</i>	<i>(agora)</i>

< *Eu tava em casa* >

**S1**= eu

**T1**= tava

**E1**= em casa

< *Eu fui trabalhar* >

**S1**= eu

**T2**= fui

**E2**= trabalho

< *Eu fui para a praia* >

**S1**= eu

**T3**= fui

**E3**= praia

<Eu estava em casa>

<Eu fui trabalhar>

<Eu fui para a praia>

O **S1** coincide nos três enunciados, representado pelo *eu* (sujeito enunciador) que passa por três lugares: *casa*, *trabalho*, *praia*. No entanto, os tempos (**T**) são alterados pelo espaço, pois este descreve a sequência cronológica na narrativa.

< *Chegando lá* >

< *Eu fui para a praia* >

**S1**= eu

**T4**= chegando

**E3**= praia (lá)

< *Eu fiquei em um hotel 5 estrelas* >

**S1**= eu

**T5**= fiquei

**E4**= hotel 5 estrelas

**S1** continua o mesmo, pois se trata do mesmo sujeito enunciador e o espaço praia se mantém, uma vez que *lá* retoma o enunciado anterior <eu fui para a praia>, portanto, *lá* retoma praia, que é igual a **S3**. Mesmo sendo o espaço o mesmo, o tempo (**T**) se altera, pois primeiro o sujeito enunciador *foi* para a praia e, na sequência, *chegou* até a praia (*chegando lá*), o que indica uma progressão temporal (**T4**).

No enunciado seguinte, o sujeito enunciador se mantém ainda **S1**, o espaço se altera, agora, *hotel 5 estrelas*, portanto, **E4**. Em relação ao tempo, temos agora **T5**, tempo indeterminado em relação à sequência cronológica que vinha sendo descrita pelo sujeito. Não é possível localizar o *ficar em um hotel*, pois não está claro se é anterior ou posterior ao *ir à praia*.

< *Me apaixonei por uma bela mulher* >

**S1** = eu

**T6** = apaixonei

**S2** = uma bela mulher

**E3** = praia

< *Ficamos conversando* >

**S1 + S2** = eu + uma bela mulher

**T7** = conversando

**E3** = praia

Na sequência, ainda **S1** se apaixona por **S2** (*uma bela mulher*), segundo sujeito enunciativo a entrar na narrativa. O *apaixonar-se* pode ser representado por outro marco temporal (**T6**) e o espaço em que **S1** se apaixonou por **S2** se determina pela descrição dos acontecimentos. Voltando ao texto do aluno, temos *No dia seguinte eu fui na praia e me apaixonei por uma bela mulher e ficamos conversando ai ficamos amigos*, logo, o espaço em que se apaixonaram e ficaram amigos é o da praia (**E3**). Já em <*Ficamos conversando*>, *ficamos* comporta **S1** mais **S2**, o eu enunciador mais *uma mulher bonita*, representados por (*nós*) *ficamos*.

< *Ficamos amigos* >

< *Somos amigos* >

**S1 + S2** = eu + uma bela mulher

**T8** = ficamos / somos amigos

**E3** = praia

Em <*Ficamos amigos*>, podemos parafrasear por <*somos amigos*>, em que **S1** (eu enunciador) mais **S2** (uma bela mulher) são, no presente enunciativo (**T8**), amigos. O espaço segue o mesmo **E3**, praia.

< *Eu cheguei nela* >

**S1** = eu

**T9** = cheguei

**S2** = nela = uma bela mulher

**E3** = praia

< e falei > < eu falei para ela >

**S1** = eu

**T10** = falei

**S2** = ela = uma bela mulher

**E3** = praia

**S1**, sujeito enunciador, ainda na praia **E3**, *chegou (T9) nela (S2)*. *Nela* representa *uma mulher bonita* pela qual o sujeito enunciador havia se apaixonado. Podemos parafrasear <eu falei> por <eu falei para ela>, em que eu (**S1**), depois de *chegar* até **S2**, falou (**T10**) algo para *ela (S2)*, pois *ela* se refere a *uma linda mulher*).

< *Eu sei que nós somos amigos* >

**S1 = S3 = eu**

**T11 = sei**

**S1 + S2 = nós**

**T11 = somos**

**E3 = praia**

< *quero ser mais que um amigo* >

**S1 = S3 = eu**

**T12 = quero**

**E3 = praia**

Nesse enunciado, temos o eu enunciador (**S1**), colocado em cena através do discurso direto, o que pode ser percebido com o uso dos verbos no presente *sei (T11)* e *somos (T11)*. Esse fato demonstra que com o discurso direto o **S1**, antes sujeito do enunciado, passa a ser o sujeito da enunciação (**S3**), pois agora é dele a voz que entra em cena na narração. Embora se trate de um mesmo personagem na narrativa, portanto **S1** coincide com **S3**, quando sua voz entra em cena há uma transformação em relação à posição do sujeito.

O mesmo fato ocorre em <*quero ser mais que um amigo*>, em que o eu do enunciado coincide com o eu da enunciação (**S1 = S3**) no tempo **T12**, o que exemplifica o fato de conseguirmos notar através das marcas no enunciado a entrada de um discurso direto, por exemplo.

< *you não sai da minha cabeça* >

**S4 = S2 = você igual a uma bela mulher**

**T13 = sai**

**E3 = praia**

< *non paro de pensar em você* >

< eu não paro de pensar em você >

**S1=S3 = eu**

**T13 = paro**

**S4 = S2 = você = uma bela mulher**

**E3 = praia**

< Eu te amo >

**S1 = S3 = eu**

**T13 = amo**

**S4 = S2 = te / você / ela**

O mesmo ocorre nos três enunciados acima, em que o tempo segue o mesmo e são descritos os sentimentos que **S1**, agora **S3**, sente por **S2**: <não sai da minha cabeça>; <não paro de pensar em você>; <eu te amo>. Os tempos nesses enunciados coincidem, portanto (**T13**), e o espaço se mantém (**E3**). Já com relação aos sujeitos, temos *você* (**S4**), que representa *uma linda mulher* (**S2**), porém, aqui temos o *ela* (**S2**), que se transforma em **S4** por ser agora o interlocutor de **S3** (sujeito da enunciação) do discurso direto. Podemos parafrasear <eu te amo> por <eu amo você>, em que esse você remete, novamente, a *ela* (*uma bela mulher*), **S2**.

< Ela falou que me amava >

< Ela disse que me ama >

< Ela me ama >

**S2 = ela**

**T14 = falou**

< nós ficamos juntos para sempre >

**S1 + S2 = nós**

**T15 = ficamos**

**E4 = em qualquer lugar**

Temos, no final, um discurso indireto em que, diferentemente de quando usamos o direto, não há uma coincidência entre os sujeitos distintos quanto à enunciação e ao enunciado. Temos <Ela falou que me amava>, que, parafraseando, pode chegar a <ela disse que me ama> ou <ela me ama>, em que *ela* se refere a *uma bela mulher* (**S2**) e *me* se refere ao **S1**. Em <nós ficamos juntos para sempre>, nós representa **S1** mais **S2** em um tempo indeterminado que indica futuro (<para sempre>) em qualquer lugar (**E4**).

## 2- Sobre as formas de citação

Retirando os trechos principais em que há formas de citação, temos:

[...] *Eu cheguei nela e falei:*

- *Eu sei que nós somos amigos mais quero ser mais do que um amigo, você não sai da minha cabeça não paro de pensar em você eu te amo!*

*Ela falou que me amava e nós ficamos juntos para sempre.*

Pode-se observar a presença do discurso direto seguindo os pressupostos normativos formais, como o uso de dois-pontos após o verbo ilocutório e de travessão. Na sequência, aparece um discurso indireto “Ela falou que”, também com um verbo ilocutório seguido pela conjunção “que”, introduzindo uma oração subordinada e a adequação quanto aos verbos e pronomes ao operar com o discurso indireto, como o previsto pelas gramáticas, em geral, e esperado no ensino. Porém, parece-nos que embora haja um esforço do aluno em se enquadrar e reproduzir o modelo aprendido, há uma limitação do emprego das formas dos discursos direto e indireto, uma vez que o aluno não interfere no texto narrado, apenas reproduz cenas sem nada dizer sobre elas.

Nesse ponto, chegamos a uma importante observação: das várias redações de que foi composto nosso *corpus*, as que foram separadas justamente devido ao uso pressuposto pelas gramáticas em relação ao uso do discurso direto e indireto são, em sua maioria, textos engessados na forma e pouco trabalhados em relação aos fatos narrados. Parece-nos que mesmo atingidas todas as regras postas, ainda falta o saber, a razão de usá-las, um reflexo, talvez, das definições, como vimos, postas pelas gramáticas ou mesmo pelo reduzido número delas que aborde tal tema. O mesmo pode ser dito a respeito dos livros didáticos, que, como já foi exposto, também trabalham com identificações e transposições do discurso direto, mas não reforçam o motivo pelo qual se deve usá-lo, em quais contextos, quando utilizar uma ou outra forma, o que pode acabar gerando esse engessamento da forma.

### **Redação 1 (Grupo B)**

O saci ele tinha uma perna só ele era muito rápido ele fumava cachimbo ele fazia trancinha. A cidade tinha muito medo dele. Todo mundo combinava de pegar ele mais nunca conseguia. Mas eles tentavam e tentavam. Um dia chegou um navio misterioso e sai vários homens com espada eles perguntaram quem é você ele respondeu não é do seu interesse. Cade o saci eles falaram.

Está no meio da mata mas nem adianta ir atrás ninguém consegue pegar ele e o homem respondeu então você vai ver essa noite e foi esta noite que pegaram o saci.

### Análise

#### 1- Sobre a situação de enunciação

<b>So</b>	<b>To</b>	<b>Eo</b>
(eu)	(aqui)	(agora)

< O saci tinha uma perna só >

**S1:** o saci

**T1:** tinha

< Ele era muito rápido >

**S1:** ele = o saci

**T1:** era

< Ele fumava cachimbo >

**S1:** ele = o saci

**T1:** fumava

Passando pelos três enunciados acima, temos *o saci* como **S1**, que coincide com *ele*, (**S1**). O tempo é o mesmo, referente a um momento de descrição do então personagem da narrativa, saci.

< A cidade tinha muito medo dele >

**S2:** a cidade = moradores da cidade

**T2:** tinha

**S1:** dele / ele = o saci

**E1:** a cidade

< Todo mundo combinava de pegar ele >

**S2:** todo mundo = a cidade / moradores da cidade

**T2:** combinava

**S1:** ele = o saci

Podemos fazer uma paráfrase de <A cidade tinha muito medo dele>, obtendo <Os moradores da cidade tinham muito medo dele>, sendo *os moradores* da cidade o **S2**, que coincide com <Todo mundo combinava de pegar ele>, em que *todo mundo* remete a *moradores da cidade*, portanto, também **S2**.

Em cada um dos enunciados acima, *dele* e *ele* (< A cidade tinha muito medo dele > e < Todo mundo combinava de pegar ele >) se referem ao *saci*, logo, são representados por **S1**.

Com relação ao tempo, temos **T2** em ambos os enunciados, pois o espaço faz com que o tempo se desloque. Se em **T1** tínhamos apenas a descrição de **S1**, ao representarmos o lugar, *a cidade* (**E1**), desloca-se o tempo.

< Mas nunca conseguia >

<mas ninguém conseguia pegar o saci >

**S2:** ninguém = todo mundo / a cidade / moradores da cidade

**T3:** conseguia

**S1:** ele = o saci

< Mas eles tentaram e tentaram >

<mas eles tentavam pegar o saci >

**S2:** eles = todo mundo / a cidade / moradores da cidade

**T4:** tentavam

**S1:** ele = o saci

Parafraçando <Mas nunca conseguia>, temos <ninguém conseguia pegar o saci>, em que ninguém representa *todo mundo* ou *a cidade* e *os moradores da cidade*, assim, são representados por **S2**, bem como *eles* em <Mas eles tentaram e tentaram>, que remete ao mesmo **S2**.

Em relação a *combinavam* (**T2**) (enunciado anterior), *conseguia* estabelece um tempo 3 (**T3**), posterior ao **T2**. Tentavam, na sequência da narrativa, refere-se ao fato de tentarem pegar o *saci* (**S1**), mas nunca conseguirem, e depois, eles *tentaram e tentaram* novamente, entendimento derivado por *mas*, que implica outra tentativa posterior. Logo, nesse enunciado, temos **T4**.

Quanto ao espaço, ainda estamos *na cidade*, **E1**.

< *Um dia chegou um navio misterioso* >  
 < *um navio misterioso chegou na cidade* >

**S:** -

**T5:** (um dia) chegou (um dia qualquer)

**E1:** na cidade

< *Sai vários homens com espada* >

< *sai do navio homens com espada* >

**S3:** homens (com espada)

**T6:** sai

**E2:** do navio

Parafraseando <*Um dia chegou um navio misterioso*> por <*um navio misterioso chegou na cidade*>, não temos um sujeito enunciado. O tempo (**T5**), embora se refira a *um dia*, não tem um ponto determinado, podendo ser *qualquer dia*, *um dia qualquer*.

Por sua vez, <*Sai vários homens com espada*> pode chegar a <*sai do navio homens com espada*>, sendo *homens com espada* o **S3** e o espaço, então, *o navio* (**E2**).

Em relação ao tempo, temos um movimento de presentificação em que o sujeito enunciador traz a narrativa para o presente <*sai*>, aproximando o fato narrado do seu enunciatário. Nesse caso, se fôssemos considerar os pressupostos da gramática normativa, o emprego adequado seria *saíram vários homens com espada*, uma vez que se espera, normativamente, que os fatos continuem sendo narrados no passado. Porém, se essa adequação for feita, a tentativa de aproximação entre sujeito enunciador e enunciatário, bem como a tentativa de presentificar a cena que está sendo narrada, não teriam espaço no texto do aluno.

< *Eles perguntaram* >

< *eles perguntaram ao saci* >

**S3:** eles = homens com espada

**T7:** perguntaram

**E1 ou E2:** na cidade ou no navio

**S1:** saci

< *Quem é você* >

**S3:** eles / homens com espada

**T8:** é

**S1:** você = saci

Parafrazeando <eles perguntaram> como <Eles perguntaram ao saci>, em que *eles* (**S3**) se refere aos *homens com espada*, **S1** remete ao *saci*. O tempo passa para **T7**, uma vez que se segue a sequência dos fatos narrados. Já em relação ao espaço, temos, através do texto, duas possibilidades: **E1** (*na cidade*) ou **E2** (*no navio*), pois o navio chegou à cidade e os homens de espada saíram do navio.

No quadro seguinte, temos um discurso direto em que **S3** (*homens com espada*) perguntam ao saci <Quem é você?>, sendo, então, *you* igual a *saci* **S1**. Porém, o *you* se refere à enunciação, pois o tempo se altera para o presente, presente da enunciação (**T8**). Portanto, temos um novo sujeito, **S4**, que coincide com o **S1** do enunciado.

< Ele respondeu >

< Ele respondeu aos homens >

**S1:** ele = o saci

**T7:** respondeu

**S3:** aos homens

< Não é do seu interesse >

**S1:** ele = o saci

**T8:** é

**S3 = S5:** seu = aos homens  
com espada

Parafrazeando < Ele respondeu >, temos < Ele respondeu aos homens >, sendo *Ele* o *saci*, logo, **S1**, pois há uma volta ao enunciado, saindo do discurso direto anterior. O tempo também remete ao tempo anterior ao discurso direto (**T7**), como em <eles perguntaram>. Em <Não é do seu interesse> nos deparamos com a fala do saci empregada em discurso direto, pois o tempo retorna para **T8**, que representa o presente da enunciação. Já o *seu* de *seu interesse* se refere aos *homens com espada*, porém, representado como **S5**, por se tratar agora do presente da enunciação. Há uma coincidência entre **S3** e **S5**, distintas em relação à referência do primeiro, ao enunciado e à enunciação do segundo.

< Cadê o saci >

< onde está o saci >

**S1:** ele = o saci

**T8:** está

< Eles falaram >

**S3:** eles = os homens

**T7:** falaram

Podemos parafrasear esses dois enunciados, <Cadê o saci> e <Eles falaram>, da seguinte forma: <onde está o saci> e <eles falaram>. Há aqui um movimento próximo ao anterior, em que temos T7 em falaram e T8 em está, passando do enunciado para a enunciação. O saci é representado por S1, uma vez que se refere a ele, no enunciado e não mais na enunciação, como anteriormente em forma de discurso direto.

< Está no meio da mata >

< Ele está no meio da mata, responderam os moradores da cidade >

< ele está no meio da mata >

**S1:** ele = o saci

**T8:** está

**E3:** no meio da mata

< responderam os moradores da cidade >

**S2:** moradores da cidade

**T7:** responderam

Agora chega a vez dos moradores da cidade tomarem a palavra. Para tanto, há a volta ao tempo da enunciação com <está> (**T8**). Um novo espaço aparece <no meio da mata> (**E3**). Em <responderam os moradores da cidade>, temos novamente **T7** com *resolveram* e o sujeito vai para **S2** <moradores da cidade>. Repare o quanto os personagens da narrativa se alternam, cruzam-se e dialogam, mostrando o quanto o aluno consegue articular com os sujeitos que trouxe para seu texto atribuindo funções e articulando com cada um deles, o que acaba passando, infelizmente, despercebido ao olhar avaliativo quando se busca apenas por regras normativas.

< O homem respondeu >

**S3:** o homem = um dos homens do navio

**T7:** respondeu

< Então você vai ver essa noite >

**S3:** diz um dos homens do navio

**S6 = S2:** você = um dos moradores da cidade

**T9:** vai

*O homem* de *<o homem respondeu>* é referente a um dos homens com espada que chegaram de navio e, portanto, **S3**. O tempo é novamente **T7**, como no enunciado anterior. O mesmo homem responde *<Então você vai ver essa noite>*, e *você* agora se refere a um dos moradores da cidade (**S2**), mas, por se tratar da enunciação, **S2** (do enunciado) passa para a representação **S6**. O tempo passa para **T9**, posição posterior ao momento da enunciação com *vai ver*.

*< E foi esta noite que pegaram o Saci >*

*< Os homens pegaram o saci >*

**S3:** Os homens do navio

**T10:** pegaram

**S1:** o saci

Ao parafrasearmos *<E foi esta noite que pegaram o Saci>* por *<Os homens pegaram o saci>*, *os homens* se refere aos homens com espada que chegaram de navio (**S3**), *saci* segue como **S1** e o tempo, marcado com *esta noite*, pode ser representado por **T10**, por presentificar a cena narrada, aproximando-a do período presente no enunciatário, momento concomitante com a leitura do texto.

## 2- Sobre as formas de citação

Retirando os enunciados que apresentam formas de citação, temos:

*Eles perguntaram que é você ele respondeu não é do seu interesse*

*Cadê o saci eles falaram*

*Esta no meio da mata mas nem adianta ir atrás*

*E o homem respondeu então você vai ver esta noite*

Embora o aluno não tenha marcado formalmente os discursos direto e indireto levando em conta a pontuação, ele separa os planos enunciativos, faz alterações dando voz ora

a um personagem, ora a outro (*eles; você; ele* = homens com espada; moradores da cidade; saci), fazendo, ainda, alterações quanto aos verbos (ilocutórios = *perguntaram; respondeu; falaram*). Basta acrescentarmos os aspectos formais de pontuação:

Eles perguntaram:

- Quem é você?

Ele (o saci) respondeu:

- Não é do seu interesse.

Eles falaram:

- Cadê o saci?

- Está no meio da mata mas nem adianta ir atrás, (responderam os moradores).

- Então você vai ver esta noite – respondeu o homem (com espada).

Porém, com tal reorganização, utilizando a pontuação do discurso direto, cairíamos na mesma situação da primeira redação analisada, na qual o enunciador reproduz as cenas dando voz aos interlocutores, sem nada a dizer sobre os fatos narrados.

Por termos feito uma análise inicial utilizando Sit = So + To + Eo em ambas as redações – a que corresponde formalmente às normas tradicionais sobre as formas de citação e outra, que estaria inadequada –, pudemos observar o quanto as duas redações acabam se aproximando, justamente porque apenas os traços estruturais, que envolvem regras de transposição ou pontuação, não descaracterizam o processo de linguagem do aluno ao tentar gerar significação.

### **Redação 1 (Grupo C)**

Hoje, dia 15/09/2011 fomos ao Horto Florestal. Quando passamos na frente do cemitério Nossa Senhora do Carmo a Laís e a Letícia começaram a chorar por causa do vô delas que morreu e foi enterrado lá. A você viu que tragédia? Acho que eu vou chorar também é uma pena de morte. Buuuuuuuáááááááá'. Pronto já passou. Quando chegamos lá, a primeira coisa que aconteceu foi eu tropeçar, ui. Voltando o assunto. Mais para frente a Ana Tereza dividiu os grupos mas antes disso fomos guardar o lanche nosso.

Depois fomos andando. Depois eu vi uma fruta bem gostosa e bem amarelinha que ela se chama uvaia. Eu catei mais começou a grudar na minha mão eu pedi para a Gabriely jogar um pouquinho de água da garrafinha dela e eu pedi assim:

- Gaaaaby, me empresta sua garrafinha?

E ela me disse:

- Á não!

-Á Gaby. Chata.

- Á sorte minha que tinha um riacho por lá perto e eu lavei a minha mão.

Depois eu tropecei de novo na raiz de uma árvore e você já sabe né? “Tum” Oi to bem, voltando o assunto. A Ana Tereza comeu uma fruta que a casca dela era vinho e por dentro era verde. Eu olhei fiquei com vontade mas não comi. Depois passamos um caminho cheio de plantas daí fomos ao berçário das plantas. Por acaso você sabe o que é berçário das plantas??? É um berçário de Plantas que desde a semente a raiz é enorme. Já tinha um buraquinho que mandava água e escorria. Depois voltamos.

O Bruno bem engraçado, bateu na minha cabeça e eu devolvi nele. Ninguém mandou e depois fomos comer eu enchi a cabeça da Professora que eu tava com fome muita fome, tava até roncando a minha barriga até que fim que fomos comer.

Eu só brinquei pouquinho porque o maior tempo que eu podia, eu fiquei brincando e se molhando no chafariz. Foi legal até. Já to planejando por que a minha vó vai vim aqui eu acho que é dia 14 ou 15! Um desse dia. Bom, daí chegou o ônibus e fomos embora para minha escola. Até a próxima.

## Análise

### 1- Sobre a situação de enunciação

So	To	Eo
(eu)	(aqui)	(agora)

< Hoje, dia 15/09/2011 fomos ao Horto Florestal >

< Fomos ao Horto Florestal >

**S1:** nós = eu + amigos da escola

**T1:** fomos

**E1:** Horto Florestal

< Laís e a Letícia começaram a chorar >

**S2:** Laís e Letícia = elas

**T1:** começaram

**E2:** em frente ao cemitério

A partir da paráfrase <Fomos ao Horto Florestal> mais a sequência do texto narrado, sabemos que **S1** é igual a *nós*, representado pelo *eu* enunciador mais os *colegas da*

*escola*. O primeiro tempo verbal, *fomos*, é igual a **T1** e o espaço *Horto Florestal*, **E1**. Desses colegas na escola, sabemos que duas começaram a chorar: Laís e a Letícia, sendo essas **S2**. O tempo trazido com o verbo *começaram* pode ser representado por **T2**, que se refere a um momento anterior à ida ao Horto Florestal, pois no caminho para **E1** havia um *cemitério* (**E2**). Logo, percebemos o espaço modificando o tempo.

< *A você viu que tragédia?* >

**S3:** você = enunciatário

**T2:** viu

< *Acho que eu vou chorar também* >

**S4:** eu

**T3:** vou chorar

Passamos por **S3** = *você*, que representa um diálogo estabelecido com o leitor (ou enunciatário) do texto lido. O tempo passa a ser **T3** por representar um momento da enunciação e não mais do enunciado, deslocado devido à entrada de **S3**.

Se **S1** representa o eu narrador mais os amigos da escola, agora temos um **S4**, que representa somente o sujeito enunciatário, que, ao dizer <*eu vou chorar também*>, instaura um tempo do presente da enunciação que aponta para um futuro <irá chorar>, portanto, **T4**.

< *É uma pena de morte.*

*Buuuuuuuuáááááááááá.* >

< *É uma morte triste. Chorei* >

< *Eu chorei* >

**S4:** eu

**T2:** chorei

< *Pronto já passou* >

< *Pronto, já parei de chorar* >

< *Parei de chorar* >

**S4:** eu = narrador/enunciador

**T2:** parei

Ao parafrasearmos <*É uma pena de morte. Buuuuuuuuuáááááááááá.*>, passamos para <*É uma morte triste! Estou chorando!*>. <*Estou chorando*>, se empregado em lugar de <*Buuuuuuuuuuáááááááááá*>, seria uma descrição da cena narrada, enquanto em <*Buuuuuuuuuuáááááááááá*> temos a representação do choro do enunciador que emerge na cena enunciativa. Com a paráfrase, teríamos um **S4** (eu enunciador) em um tempo presente da enunciação com **T5**, em que se descreve o modo de chorar do sujeito enunciatário.

Ainda no presente da enunciação, o **S4** coloca <Pronto já passou>, que parafraseado chega a <Pronto, já parei de chorar>, <Parei de chorar>, que instaura um novo tempo **T6**, ato anterior ao momento da enunciação <parei>.

< Quando chegamos lá >

**S1:** nós = eu enunciator mais amigos da escola

**T1:** chegamos

**E1:** Lá = Horto Florestal

< A primeira coisa que aconteceu foi eu tropeçar, ui >

< Eu tropecei. Eu digo ui >

**S4:** eu

**T7:** tropecei

Voltamos para **S1** (nós, igual sujeito enunciator mais amigos da escola). O tempo também retorna ao modo do primeiro enunciado <fomos ao Horto Florestal>, logo, **T1**. É como se houvesse um retorno ao início da narração. O espaço também volta para **E1**, pois lá representa *Horto Florestal*.

Ao parafrasearmos <A primeira coisa que aconteceu foi eu tropeçar, ui> para <Eu tropecei. Eu digo ui>, notamos que há uma ida ao passado da narrativa, presentificado com *ui* de agora e representando uma situação passada. **S4** se mantém, o espaço continua **E1** e o tempo, ao ser presentificado, passa para **T7**.

< Voltando o assunto >

<Eu volto ao assunto anterior>

**S4:** eu

**T8:** voltando

< Mais para frente a Ana Tereza dividiu os grupos >

**S5:** Ana Tereza

**T2:** dividiu

<Voltando ao assunto> localiza o enunciatário (no caso, o leitor) em relação à sequência de fatos narrados. Seria um <eu volto ao assunto anterior> em que temos **S4** e um tempo **T8**, que se refere ao presente da enunciação, que, por sua vez, remete à narração anterior.

Em < *Mais para frente a Ana Tereza dividiu os grupos* >, há um novo sujeito (Ana Tereza), representado por **S5**. Volta-se, então, ao espaço **E1** e retomamos as cenas de lá, com **T7**, novamente, como em < *Eu tropecei* >, descrito anteriormente.

< *mas antes disso fomos guardar o lanche nosso* >

**S1:** nós = eu enunciador + amigos da escola

**T7:** fomos

**E1:** Horto Florestal

< *Eu pedi para a Gabriely jogar um pouquinho de água da garrafinha dela* >

**S4:** eu = enunciador

**T7:** pedi

Temos aqui novamente um **T7**, porém, este remete a uma cena anterior ao enunciado, uma vez que o próprio sujeito enunciador pontua com < *mas antes disso* >, portanto, temos um **T7** por retornarmos à cena narrada naquele ponto. Porém, ao nos localizarmos diante de **T7**, somos informados de que < *guardar o lanche* > antecede < *Ana Tereza dividiu os grupos* >. Há um **S1** que se refere ao eu enunciador mais os amigos da escola, diferente de < *Eu pedi para a Gabriely* >, sendo esse **S4**.

Nesse segundo enunciado, temos também um **T7**, mas não o mesmo que em < *mas antes disso...* >, e sim, seguindo a narrativa < *Ana Tereza dividiu os grupos; Eu pedi para Gabriely jogar...* >.

< *e eu pedi assim:* >

**S4:** eu = narrador

**T9:** pedi

< *-Gaaaaby, me empresta sua garrafinha?* >

**S4 = S6:** me = eu = narrador/eu personagem

**T10:** empresta

Embora aqui tenhamos o mesmo < *pedi* > que em < *eu pedi para Gabriely* >, o < *assim* > joga para a enunciação. Há uma demonstração, presentificada, de como foi feito o pedido. Temos, então, um novo tempo sendo representado, **T9**, por acompanhar < *assim* >, que demonstra o ato.

Em <-Gaaaaby, me empresta sua garrafinha?>, <me empresta> se refere ao eu sujeito enunciador **S4**, porém, nesse enunciado ele se encontra no presente da enunciação através do discurso direto, e, portanto, é **S6**, embora coincida com **S4**. O pedido feito no presente (**T10**) instaura Gaaaaby como enunciatário com o uso do discurso direto e por descrever a situação de enunciação.

< E ela me disse: - Á não! >

**S7:** ela = Gaby

**T7:** disse

< -Á Gaby. Chata >

< Eu digo que Gaby é chata >

**S4 = S6:** eu enunciador / eu enunciatário

Em <Ela me disse>, há um novo sujeito instaurado, **S7**, que remete a *ela*, sendo *ela* Gaby, enunciatária de **S4**. Há na pergunta um **T7**, novamente, por se referir ao passado narrado, porém, na resposta do sujeito enunciador ao enunciatário com <-Á Gaby. Chata>, parafraseado por <Eu digo que Gaby é chata>, temos **T10**, que presentifica a situação de enunciação narrada, instaurando um **S6** em lugar de **S4** por enunciar-se.

<- Á sorte minha que tinha um riacho por lá perto >

**S4:** minha = eu

**T11:** tinha

**E3:** lá = Horto Florestal / riacho por perto

< Depois eu tropecei de novo na raiz de uma árvore >

**S4:** eu

**T7:** tropecei

**E4:** na raiz de uma árvore

Aqui encontramos um **T11**, pois em <A sorte minha que tinha um riacho por lá perto>, <sorte minha> modela o verbo e estabelece um diálogo com o enunciatário, de maneira indireta, e esclarece como o enunciador conseguiu lavar as mãos, por haver um riacho. Riacho é representado por **E3**, que consta em **E1** (*Horto Florestal*).

Depois, volta-se à narrativa (**T7**), e temos um **E4** <na raiz de uma árvore>, que também consta em **E1** (*Horto Florestal*).

< *E você já sabe né? “Tum”* >

< *E você já sabe né? Cai!* >

**S3:** você = enunciatário (leitor)

**T12:** sabe

< *Oi to bem* >

< *Oi, leitor, estou bem* >

**S4:** eu

**T12:** estou

Parafraçando <*E você já sabe né? “Tum”*> por <*E você já sabe. Cai.*>, temos o caso semelhante ao <*É uma pena de morte. Buuuuuuuuuáááááááááá*>, em que o som emerge na cena enunciativa e, ao invés de descrever o fato, traz o som representado. Há o <você> enunciatário instaurado (S3) e o tempo, que vai para T12, com o verbo no presente <sabe>, que ainda remete ao tempo presente da enunciação, tempo este diferente de T3, quando também há a instauração do <você> enunciatário <*Você viu que tragédia?*>, que aponta um fato já narrado (em frente ao cemitério) e aquele, que se refere à própria possível conclusão do enunciatário de que ele, nesse momento (<já>), saberia o que teria acontecido (o tombo).

Podemos parafrapear <*Oi to bem*> por <*Oi, leitor, estou bem*>, em que S4 se mantém, pois não estabelece um diálogo em que se coloca como enunciatário, como quando é S6. Aqui é o eu enunciator que dialoga com o enunciatário (leitor) como sendo ele mesmo. O tempo passa para T12, presente da enunciação.

< *Por acaso você sabe o que é berçário das plantas?* >

**S3:** você = enunciatário (leitor)

**T12:** sabe

**E5:** berçário das plantas

< *Já to planejando por que a minha vó vai vim aqui* >

**S4:** eu

**T13:** planejando

**E6:** aqui (não especificado) / espaço em que o enunciator se encontra diferente dos espaços citados anteriormente.

Em <*Por acaso você sabe o que é berçário das plantas?*>, temos novamente o enunciator que chama pelo enunciatário <você>. O tempo continua T12, mas o espaço se altera para E5, que se refere ao *berçário das plantas*.

Já em <Já to planejando por que a minha vó vai vim aqui>, temos o **S4** (eu) se referindo a um momento futuro. Já planeja agora a vinda futura da avó. O tempo, então, passa a ser **T13** e o espaço <aqui> (**E6**) tem como referência o espaço do enunciador.

< Eu acho que é dia 14 ou 15! >

**S4:** eu

**T13:** é

**E6:** aqui

< Até a próxima >

< Até a próxima, leitor >

**S3:** você = leitor

**T14:** no futuro / próxima  
narração

O mesmo ponto temporal de <Já to planejando por que a minha vó vai vim aqui > ocorre em <Eu acho que é dia 14 ou 15!>, em que temos **T13**, **S4** e **E6**. Já em <Até a próxima>, parafraseado por <Até a próxima, leitor>, voltamos a um diálogo entre enunciador e enunciatário **S3** (leitor), mas agora o tempo se volta para um futuro e mesmo não tendo um verbo, nos localizamos temporalmente através de <até a próxima>, que pode ser representado por **T14**. Esse próximo encontro, embora indefinido espacialmente, já está posto para uma futura narração, o que encerra o texto do aluno com esse jogo que desde o início foi posto: o de estabelecer uma proximidade sobre os assuntos narrados e os enunciatários, no caso, os leitores.

## 2- Sobre as formas de citação

Separando os enunciados que apresentam formas de citação discursiva, podemos observar diferentes estratégias do enunciador ao operar com tais marcas:

1. Chamada direta pelo leitor, com o uso do pronome “você”, como em:

A você viu que tragédia?

... eu tropecei de novo na raiz de uma árvore e você já sabe né? Tum.

Por acaso você sabe o que é o berçário das plantas?

2. Entrada da própria voz da cena enunciativa, com em:

... eu tropecei de novo na raiz de uma árvore e você já sabe né? Tum.

Nesse enunciado, notamos o uso de uma onomatopeia dando voz à cena enunciada. Não se optou por dizer algo como “Então eu cai” ou “E eu cai”, preferiu-se representar o barulho do tombo narrado, dando, assim, voz à própria cena, que emerge diante da sequência narrada.

3. Entrada da voz do narrador personagem na sequência da narração, dando voz à ação, ao acontecimento (*chorar / tropeçar*), como em:

*Acho que vou chorar também. Buááááá*

*... a primeira coisa que aconteceu foi eu tropeçar, ui.*

Se em 2 optou-se por dar voz à cena enunciativa, aqui vemos o narrador personagem dando voz à ação narrada. *Chorar* e *tropeçar* ganham vozes, o que poderia ser tradicionalmente chamado de discurso direto, mas que não traz as marcas – como dois pontos ou travessão – desse tipo de discurso.

A repetição do “ááááá” em “Buááááá” carrega em si a intensidade e a vivacidade da voz do narrador personagem, enquanto que em “ui” temos na voz representada um tropeçar sem grande importância, pela intensidade não empregada.

4. Uso do discurso direto, a fim de descrever como havia sido a cena narrada. “eu pedi assim” + entrada do discurso direto demonstra clara compreensão do enunciador sobre como trazer a cena narrada para as proximidades do leitor, como no exemplo:

*Eu pedi assim:*

*- Gaaaaaby, me empresta sua garrafinha?*

*Ela disse:*

*- Á não!*

*- Á Gaby. Chata.*

5. Uso de um discurso recorrente entrelaçado à fala do enunciador:

*Ninguém mandou.*

O enunciado “ninguém mandou”, cristalizado em tantas falas, como “ninguém mandou mexer aí”, “ninguém mandou não subir ali” etc., aparece entrelaçado à fala do narrador personagem, que indiretamente se refere ao outro personagem, Bruno (*Bruno bem engraçado, bateu na minha cabeça e eu devolvi nele.*), e assim, justifica ao Bruno e ao leitor o motivo por ter batido no garoto.

6. Chamada indireta do leitor, como em:

*Até a próxima.*

Se em 1 optou-se por uma chamada direto do leitor com o uso do pronome “você”, aqui há um diálogo indireto com esse leitor. Ao dizer “até a próxima”, entende-se “até a próxima, leitor”, uma chamada implícita e que fica como uma estratégia de despedida, encerramento do texto e/ou um aviso que haverá mais passeios, mais narrativas a serem lidas.

Por meio dessa terceira redação, percebemos o quanto é variado o uso das operações com as formas de citação, ora tentando aproximar o leitor da cena narrada, ora expondo o narrador como ele realmente se deu, atribuindo um tom de realidade. Percebe-se um jogo que oscila em diferentes estratégias de aproximação do enunciadador com o leitor, do leitor com o narrador, do enunciadador com aquilo que narra. Estratégias que não necessariamente se enquadram nas definições e classificações de discurso direto, indireto e indireto livre, o que nos faz entender que os textos dos alunos comportam não três tipos de formas de citação, mas variadas formas de citação.

### **3.2.2 Resultados alcançados**

Caminhamos com o intuito de mostrar alguns pontos que devem ser considerados ao se trabalhar com a produção de texto pensando nas formas de citação, uma vez que não encontramos nas redações dos alunos apenas as formas convencionais de DD, DI e DIL. Como pudemos notar por meio do nosso *corpus*, as classificações enfatizadas no ensino sobre as formas de citação nem sempre abrangem o trabalho realizado pelo aluno, o que nos direciona para a compreensão de que o uso das formas de citação vai além de uma classificação com base em critérios tipográficos quando considerado o trabalho de construção das significações.

Ao olharmos para os textos produzidos por alunos em processo de ensino/aprendizagem, deparamo-nos com ocorrências que nem sempre fazem parte de formas padrão, porém, a não conformidade com o modelo normativo revela caminhos pelos quais a atividade de linguagem passa, a fim de estabelecer significados.

Ao compararmos as três redações, podemos ver na primeira todas as regras a respeito do discurso direto e indireto, correspondendo com o modelo tradicional ensinado e avaliado no ensino, porém, não há uma apropriação sobre as formas utilizadas no texto, os fatos acabam sendo narrados sem intervenções do aluno, ficando a desejar o próprio trabalho de elaboração criativa da narrativa. Porém, como as formas condizem com o desejado, provavelmente essa redação seria avaliada positivamente. Claro que o manejo com as formas deve ser considerado e reforçado no ensino, mas apenas considerá-lo é descartar todo um trabalho de construção sobre a linguagem, como, por exemplo, o que pudemos observar na segunda produção textual.

No segundo texto apresentado – o que não condiz com as formas adequadas quanto ao uso do discurso direto e indireto –, vimos, com a análise da situação de enunciação, o aluno nos apresentar diferentes sujeitos e manipulá-los, colocá-los em cena, retirá-los e colocá-los para dialogar em espaços alternados, mesmo sem ter domínio ainda sobre a pontuação tão enfatizada nos livros didáticos. Esse texto, muito provavelmente, seria avaliado negativamente, o que desconsidera todo o trabalho com a linguagem realizado pelo aluno.

Já na terceira redação, que corresponde formalmente a todas as marcas pré-estipuladas em relação ao uso das formas de citação, o aluno se apropria do texto, avalia, interfere, estabelece um diálogo entre narrador e leitor (enunciador e enunciatário), ora os aproximando, ora os distanciando, traz a voz da própria cena enunciativa, dá voz à ação, ao invés de descrevê-la, manipula os tempos e os espaços, fazendo com que apenas as tradicionais formas de discurso direto e indireto não sejam suficientes para denominar ou classificar as outras formas de enunciação construídas.

Fica claro, com a terceira redação apresentada, que tanto as marcas formais quanto o trabalho realizado sobre a construção de significados foram (e devem ser) trabalhados no ensino. Dessa forma, acreditamos que o ensino pode ir além da apresentação de modelos de uso do discurso direto ou indireto, das pontuações características ou das regras de transposição de um ao outro, pois ainda que tais usos sejam reconhecidos, não devem ser centrais e únicos referenciais para o aluno e, portanto, no ensino da produção textual.

## Algumas considerações

No primeiro capítulo, esboçamos brevemente os estudos sobre a linguagem, pensando na lógica, na gramática e na retórica. Posteriormente, levantamos alguns dos principais conceitos teóricos – como o conceito de enunciação, linguagem e sujeito – de autores de grande importância no campo enunciativo: Benveniste, Bakhtin e Culioli, sendo este observado mais detalhadamente, já que foi a partir de sua teoria (TOPE) que analisamos as ocorrências de discurso direto e indireto nas produções textuais de alunos do ensino fundamental.

No segundo capítulo, detivemo-nos às formas de citação discursivas descritas pelas gramáticas tradicionais, expondo os tipos de gramática presentes no contexto escolar, e levantando as definições mais recorrentes sobre os discursos direto e indireto segundo as gramáticas consultadas.

Exposta as definições sobre as formas de citação em algumas gramáticas, levantamos um grande número de materiais didáticos para entendermos o que eles carregam sobre o exposto pelas gramáticas e como eram as atividades sobre as formas de citação e, assim, termos uma ideia de como os discursos direto e indireto chegam ao ensino.

Na abordagem sobre o ensino, apresentamos como poderíamos trabalhar com o ensino de línguas a partir da TOPE, pensando no trabalho sobre a linguagem, na atividade epilinguística e nas produções textuais.

No terceiro capítulo, apresentamos nosso *corpus* de trabalho e a análise feita a partir de três redações: uma que corresponde às normas gramaticais em relação às formas de citação, outra com uma não conformidade às formalizações e outra que extrapola as classificações de DD e DI. Foi feita uma análise a partir da situação de enunciação (Sito = So + To + Eo), a fim de mostrarmos os movimentos de pessoa, espaço e tempo nas produções textuais dos alunos.

Esperamos ter, de alguma forma, contribuído com o campo da pesquisa em linguística e com o ensino de língua, pensando nos detalhes que podem ser encontrados nas produções textuais dos alunos quanto ao uso das formas de citação discursiva, que não se restringem às regras de transposição ou pontuação características dos discursos direto e indireto. Não estamos dizendo com isso que o ensino descritivo não deva ter um lugar no ensino, porém, uma gramática menos preocupada com a classificação de elementos e mais interessada pelo trabalho com a linguagem se faz mais produtiva e necessária para o ensino dos alunos.

Pensamos ser necessário instigar o aluno a refletir sobre como se dá o exercício da linguagem, como utilizamos diferentes estruturas para obter significações variadas de acordo com a intenção de significação. É importante levá-lo a perceber que dentre as estruturas linguísticas disponíveis há aquela que melhor se ajusta ao sentido desejado.

## Referências

- BAKHTIN, M. (1952-53). Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-325.
- BAKHTIN, M. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. 4. ed. Tradução Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral I*. Tradução Maria Glória Novak e Luiza Neri. Campinas: Pontes, 1995.
- CULIOLI, A. *Transcription du séminaire de D.E.A. de M. A. Culioli "Recherche en linguistique: theorie des operations enonciatives"*. Paris: Departement de Recherches Linguistiques; Universite Paris VII, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Pour une linguistique de l'énonciation: operations ET representations*. Paris: Ophrys, 1990. v. 1.
- \_\_\_\_\_. *Cognition and representation in linguistic theory: texts selected, edited and introduced by Michel Liddle*. Philadelphia: John Benjamins B. V., 1995.
- \_\_\_\_\_. *Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel*. Paris: Ophrys, 1999a. v. 3.
- \_\_\_\_\_. *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage*. Paris: Ophrys, 1999b. v. 2.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 166-179.
- FIORIN, J. L. *As Astúcias da Enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MULLER, A. L. *Mas o que é mesmo a gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANCKEL, J. J.; PAILLARD, D. Aspectos da teoria de Antoine Culioli. In: VOGUÉ, S.; FRANCKEL, J. J.; PAILLARD, D. *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação.* São Paulo: Editora Contexto, 2011.

FUCHS, C. As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica. Tradução Letícia M. Rezende. *Alfa*, São Paulo, v. 29, p. 111-124, 1985.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar.* 7. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de Comunicação.* Tradução Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, M. H. de M. *A vertente grega da gramática tradicional.* São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

\_\_\_\_\_. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa.* São Paulo: Contexto, 2004.

ONOFRE, M. Do nome à noção: do enfoque estático ao dinâmico. *Versão Beta: sob o signo da palavra*, São Carlos, ano II, n. 22, p. 57- 67, 2003.

\_\_\_\_\_. A Enunciação Linguística: reflexões de Benveniste e Culioli. In: *Dez anos entre o aprender e ensinar linguagens.* São Paulo: Pedro e João, 2007.

\_\_\_\_\_. Abordagens Enunciativas e Ensino – Aprendizagem de línguas. *Versão Beta: sob o signo da palavra*, São Carlos, ano VIII, p. 155-165, 2010.

\_\_\_\_\_. A produção de texto no ensino de língua: processos de leitura. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. p. 1-7.

PLATÃO. Crátilo. In: \_\_\_\_\_. *Teeteto – Crátilo.* Tradução Carlos A. Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2001.

REZENDE, L. M. Diversidade experiencial e linguística e o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula. In: ONOFRE, M. B.; REZENDE, L. M. (Orgs.). *Linguagem e Línguas Naturais. Diversidade Experiencial e Linguística*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2006a.

\_\_\_\_\_. Gramática e ensino de língua. *Versão Beta: sob o signo da palavra*, São Carlos, ano IV, n. 40, 2006b.

\_\_\_\_\_. Atividade Epilinguística e o Ensino de Língua Portuguesa. *Revista do Gel*, São José do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

\_\_\_\_\_. A superação da contradição na produção textual. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 135-144, 2009a.

\_\_\_\_\_. Articulação da linguagem com as línguas naturais: o conceito de noção. In: ONOFRE, M. B.; REZENDE, L. M. (Orgs.). *Linguagem e Línguas Naturais – Clivagem entre o enunciado e a enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009b. p. 13-42.

\_\_\_\_\_. Contribuições da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas para o Ensino de Línguas, *Versão Beta: sob o signo da palavra*, São Carlos, ano VIII, n. VIII p. 7-28, 2010.

\_\_\_\_\_. A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 707-714, 2011.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SILVA, R. V. de M. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SILVA, A. C. S. *A marca "porque" nos textos escolares: uma proposta para atividades epilinguísticas*. 2007. 182 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VALENTIM, D. *Deslocamentos enunciativos em textos jornalísticos*. São Carlos: UFSCar, 2011. 50f. Relatório de Iniciação Científica.

## Bibliografia consultada

AUTHIER-REVUZ, J. Les formes du discours rapporté. Remarques syntaxiques et sémantiques à partir des traitements proposés. *DRLAV*, n. 17, p. 1-87, 1978.

\_\_\_\_\_. *Paroles tenues à distance: materialites discursives*. Presses Univ. de Lille, 1981.

\_\_\_\_\_. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, n. 26, p. 91-151, 1982.

\_\_\_\_\_. Le discours rapporté. In: THOMASSONE, R. (Ed.). *Une Langue: le français*. New York: Hachette, 2001. p. 192-204. (Collection Grands Repères Culturels).

BAGNO, M. *Gramática, pra que te quero? Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português*. Curitiba: Aymar, 2010.

BOILEU, L. D.; BOLILEAU, J. Pour en finir avec Procuste. *Langages*, v. 19, n. 73, p. 57-73, 1984.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação. As categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. *Revista do GEL*, n. especial. 50º Seminário em memória de Carlos Franchi (1932-2001). São Paulo: Contexto, 2002.

FUCHS, C. As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica. Tradução Letícia M. Rezende. *Alfa*, São Paulo, 1985.

GAULMYN, M. M. *Les verbes de communication dans la structuration du discours*. Thèse d'État: Université de Lyon; Université de Paris, 1983.

ILARI, R.; GERALDI, J.W. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1995.

ILARI, R. *A Linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1997.

NEVES, M. H. de M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

ONOFRE, M. B. A enunciação linguística: entre a estabilidade e a plasticidade linguística. In: Onofre, M. B. e Rezende, L. M. (Orgs.). *Linguagem e línguas naturais: clivagem entre o enunciado e a enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. *Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca “se”*. 2003. 192f. Tese (Doutorado em Linguística. Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Araraquara.

\_\_\_\_\_. Do nome à noção: do enfoque estático ao dinâmico. *Versão Beta: sob o signo da palavra*, ano II, n. 22. 2003.

POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1996.

REZENDE, L. M. \_\_\_\_\_. *Léxico e gramática: aproximação de problemas linguísticos com educacionais*. 2000. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2000.

\_\_\_\_\_. A superação da contradição na produção textual. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 135-144, 2009. Disponível em: <[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL\\_V38N2\\_11.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_11.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2012.

\_\_\_\_\_. A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 707-714, 2011. Disponível em: <[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011\\_v2\\_t20.red6.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011_v2_t20.red6.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

ZAVAGLIA, A. *Da invariância da linguagem à variância das línguas*: contribuição para a elaboração de uma teoria enunciativa da tradução como um caso particular de paráfrase. 2002. Tese (Doutorado em Linguística. Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Araraquara.

**Gramáticas consultadas**

AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2004.

BUENO, F. S. *Gramática Normativa de Língua Portuguesa*. São Paulo. Curso Superior 7, 1944.

CEGALLA, D. P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 16. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. *Gramática da Língua Portuguesa*. 2. ed. Scipione, 2004.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

CUNHA, C. *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed., Rio de Janeiro: FENAME, 1979.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar*. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

ILARI, R. *Gramática do Português Falado*. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

LUFT, C. P. *Moderna gramática brasileira*. 7. ed. Porto Alegre: Globo, 1988.

MACEDO, W. *Gramática de Ouro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ed. Ediouro, 1979.

MAIA, J. D. *Gramática: Teoria e Exercícios*. São Paulo: Ática, 1994.

MATEUS, M. H. M. et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. 5. ed. rev. e aum. Lisboa: Ed. Caminho, 2003.

NEVES, M. H. M. *Gramática do Português Falado*, Novos estudos, Ed. Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

PASCHOALIN, M. A. *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo: FTD, 1989.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2007.

RIBEIRO, M. P. *Nova Gramática Aplicada*. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Metáfora, 2002.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

TERRA, E. *Curso Prático de Gramática*. São Paulo: Scipione, 2009.

\_\_\_\_\_. *Minigramática*. São Paulo: Scipione, 2002.

VILELA, M. *Gramática da Língua Portuguesa*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1999.

## Anexo

Em anexo disponibilizo outras redações que compõem nosso *corpus*:

### Redação 1

Um certo dia uma menina muito pobre andava pelas ruas de uma pequena cidadezinha. Ela chamava-se Carla. Carla era uma menina muito humilde e vivia sozinha, pois não tinha família, nem amigos.

Uma moça ficou sabendo que Carla não tinha família, nem amigos e resolveu ajudá-la, então levou Carla para o orfanato.

Carla ficou assustada, mas foi se acostumando. Ela conheceu várias crianças e se divertiu muito. Ao passar o tempo Carla foi adotada por uma família muito rica, “a família Silva”. Quando Carla ficou sabendo que iria ser adotada ficou contente, pois sabia que iria ter uma família e vários amigos.

“Para comemorarmos fomos passar uma semana na praia de Santos. Nunca tinha ido lá, mas ao chegarmos lá, já vi que era um lugar maravilhoso.”

“Me diverti muito, mas quando chegou a hora da despedida foi uma choradeira, só”.

Então voltamos para a cidade onde morava.

“Esse foi os melhores momentos da minha vida, tanto que até colocaram com data do meu aniversário 09/04”.

### Redação 2

Um dia lindo, maravilhoso com um calor intenso, chamei minha mãe e perguntei “vamos a praia está muito quente hoje”. Ela chamou meu pai e a gente fomos juntos para a praia.

Chegamos na praia tinha bastante lugares ocupados, então lembrei de nossa casa em frente a praia, guardamos nossas coisas e fomos dar um mergulho nessa água boa.

A noite quando cheguei em casa fui direto ao banheiro tomar meu banho e dormir no outro dia eu tinha escola de manhã.

### Redação 3

Olá, sou a Nina Simpson, faço parte da família Simpson. Hoje tenho 26 anos e falo que não foi fácil sobreviver naquela família. Loucuras foram muitas lembranças também, mas um fato que me lembro bem é o que irei contar.

Minha família e eu estávamos loucos pela chegada do verão de 1991. Naquela época morávamos em uma cidade pequena no sul dos Estados Unidos. Mas você deve estar se perguntando por que o verão daquele ano era tão esperado? É porque íamos fazer uma viagem de férias.

Chega o dia da nossa viagem, eram 7 horas de viagem muito cansativas. Na nossa viagem ficamos em um hotel na cidade, mal chegamos e já fomos para o mar. Ficamos encantados com a paisagem, pegamos um lugar na área e ficamos lá a tarde inteira, meu irmão Bart e minha irmã Lisa foram os que mais entraram no mar, meu pai ficou tomando cerveja e eu e minha mãe na areia construindo castelo [...].

### Redação 4

No fim do ano, eu e minha família decidimos ir viajar mas minha mãe não tinha decidido para onde nós iríamos.

**No dia seguinte eu falei para ela: - Mãe que tal nós irmos para praia ela gostou da ideia de ir para praia. Então arrumamos as malas e fomos pegar o avião.**

No caminho do aeroporto houve um fato desagradável, minha irmã estava com muita tontura então meu pai levou-a para o hospital voltando do hospital pegamos o avião e fomos.

Chegamos naquele lugar divino nós fomos nadar nadamos conhecemos vários lugares e fizemos amizades. Chegando a escurecer procuramos um hotel para se hospedar e lá tinha tudo de bom.

Então chegou a hora de despedida eu e minha família adoramos tudo os lugares lá era muito bonito e iluminado.

### Redação 5

Ontem eu me encontrei em uma situação muito delicada. Com minha formação em turismo, fui chamada para ser guia de um grupo de aventureiros nas montanhas em um

acampamento. Nos encontramos na rodoviária e levei um susto: o grupo de aventureiros era de idosos, mesmo assim, tive que exercer o meu trabalho.

Chegamos no lugar do acampamento mas já era de noite, então fomos dormir. No dia seguinte partimos para escalar as montanhas. Eu, lá no maior “perrengue” para subir e eles já quase chegando ao cume daquela montanha. Na hora que eu cheguei em casa pensei **nunca mais discriminarei velinhos por sua idade e porte físico pois eles me deram um baita “sorrete”**. Todos zombaram de mim por eu ser guia de velinhos, mas eles foram a melhor turma aventureira que eu já guiei em toda a minha carreira de turismóloga. **Por esse motivo peço a todos vocês que estiverem lendo esse texto, não discriminem os velinhos por sua idade e porte físico.**

### Redação 6

Uma família tinha se mudado para um bairro que era muito divertido, os meninos do bairro brincavam de várias brincadeiras eles jogavam futebol no campinho que ficava no bairro, o menino Joe tinha se mudado para lá, ele foi brincar junto com os meninos só que ele tinha vergonha de pedir se poderia brincar junto, as meninas vendo ele lá no cantinho foram chamá-lo para brincar então eles perguntaram o seu nome ele **disse que é Pedro**, e ai **os meninos perguntaram se ele sabia jogar futebol?** Ele disse que não, então os meninos perguntaram que esporte ele sabia jogar, **ele disse que ele gosta de roquei**. As meninas sem saber que esporte era aquele perguntaram como se jogava. Então Pedro **disse que é um esporte que se praticava no gelo**, e que precisava usar um taco para rebater o pino, as meninas acharam interessante, ficaram lá conversando, só que a irmã de Pedro veio chamar para ele ir almoçar, um menino reparou que ele era americano e ela africana, então Pedro chamou os meninos para ir almoçar na casa dele. Eles aceitaram. Chegando lá eles viram que a casa tinha bastante decorações africanas como máscaras, decorações americanas como carros e decorações romanas como armaduras. Então Pedro disse que estava na hora deles conhecer os pais deles, quando os meninos viu o pai e a mãe eles acharam uma loucura pai e a mãe italianos, **um dos meninos perguntou como vocês são uma família se vocês são diferentes um do outro.**

O pai e a mãe são italianos, a filha africana e o Pedro americano. O pai de Pedro **respondeu um família não é feita por aparências** iguais mas sim mesmo amor que existe um dentro do outro.

### Redação 7

- Um dia eu fui visitar a minha família é um pouco triste e um pouco alegre. A minha mãe se chama Angela o meu pai se chama Marcos a minha irmã se chama Beatriz o meu irmão se chama Junior e a minha irmã se chama Bianca.

- Um dia eu e a minha fomos para a praia de Santos nos se divertir e esfriarmos a cabeça. De lá da praia fomos para uma cidade de São Paulo onde havia muito trânsito.

- Depois de 5 horas 22 minutos e 5 segundos depois de tanta espera conseguimos assar, pensamos em visitar a minha vó e o meu vô a minha vó se chama Cida e o meu vô se chama mosquito.

- **Quando cheguei minha vó disse vai chamar o mosquito eu achei que ela tava falando do mosquito da dengue nas flores perto do jardim, mas logo pensei ela ta falando do vô então fui chamar o meu vô, o meu vô disse: quer morar aqui comigo eu disse: se você não me picar eu fico então fomos levando a vida e visitando parentes.**

### Redação 8

Ana Laura acorda um dia antes dela ir viajar e pergunta para a sua mãe se pode levar o Caio junto com ela na viagem, então **a mãe dela falou que pode** e que ia adorar.

Ana Laura tomou café, entrou no banho e vai para a escola, quando chega na escola procura o Caio seu namorado e pergunta se ele quer ir a praia do Rio de Janeiro, **ele como não é bobo respondeu que sim!** Ano e ele combina o horário de se encontrar, bate o sinal para o Ano entrar, ela entra e presta atenção na aula, na hora de ir embora ela fala para Caio que é pra ele levar a câmera dele.

Ela chega em casa, faz a lição de casa, arruma sua mala toma banho, come, assiste um pouco de televisão e vai dormir.

No dia seguinte ela acorda 04 h da manhã, toma banho, se arruma, acorda seus pais e vai tomar café, quando ela termina de tomar café o Caio chega, ela abre o portão pra ele e eles se abraçam. Quando ele entra a mãe de Ana Laura sai e fala que já estão partindo, Caio ajuda o pai de Ana Laura a pegar as malas. Então eles sai de casa da casa de Ana e partem para a viagem, chegando no Rio de Janeiro eles vão para a praia. Quando eles chegam na praia, vão para o apartamento, na praia eles tiraram foto, comeram, pegaram conchinhas e nadaram.

Quando escureceu eles foram para o apartamento, dormiram e no outro dia acordaram e foram embora.

### **Redação 9**

Era uma vez um menino que só tinha uma perna e usava um cachimbo e um gorro vermelho ele esconde coisa dos outros e é muito sapeca.

E para pegar ele precisa de uma peneira.

Ele usa aquele gorro para transportar de um lugar para o outro, ele aparece no redemoinho e para ele não te levar você tem que fazer uma cruz.

Ele é menino que ninguém segura.

**Sai fora saci porque é lenda não existe é coisa do povo.**

### **Redação 10**

Era uma vez uma garotinha que adorava ouvir as histórias que sua avó contava. Um dia sua vó foi contar uma história que chamava “Além do Arco-Íris”, a menina ficou encantada com isso.

**A avó começou. Era uma vez uma menina que adorava Arco-Íris**, não podia ver um que ficava toda contente, sua avó contou para ela que além do arco-íris, havia um pote de ouro que era protegido por uma fada, e essa fada só entregaria o pote de ouro para aquela menina que fosse muito educada.

A menina saiu correndo, foi além do arco-íris, chegando lá a menina se deparou com uma fada, essa fada disse que o ouro não era no valor de dinheiro e sim de amor, educação, saúde e de todas as coisas boas.

Quando a avó terminou a história, a menina saiu correndo para ver se encontrava a fada e o pote de ouro.

### **Redação 11**

Havia um ciertito louco que pegou várias partes de campos e criou um monstro. Ele deu vida a esse mosntro que quando abriu o olho fugiu do castelo ele ia atrás de mulheres e matá-las ele se chamava Leonardo o nome que o cientista deu a ele.

Quando a mulher gritava ele a matava.

A policia está atrás dele quando a policia vio ele eles começaram a atirar mas ele não morreu.

Os policiais viraram um vio solto perceberam eles tentaram pegar e uma pessoa chamada Tiago pegou e o monstro morreu.

### **Redação 12**

Ano passado eu fui a casa da família Simpsons. Conhecê-los por volta de 6 horas. Fiz muitas coisas. Jantei depois fui andar de Skate com o Barne e com o Romer enquanto a senhora Maria preparava a mala com sua filha Letícia e Graziela.

Quando chegamos a senhora Maria falou:

- A mala já ta pronta para a gente ir a praia de Santos.

E lá fomos nós.

Na viagem passamos por uma cidade chamada de Ribeirão Preto ela era muito bonita tem prédios muito altos porém fomos caçar um hotel para passar a noite achamos um e quando entramos lá o Barne falou:

- Nossa que hotel lindo e todos repetiram a mesma coisa.

Quando descemos para o jantar a Letícia falou:

- Mas que mesa mais grande e jantamos depois subimos fomos dormir para continuar amanhã.

Logo quando acordamos pegamos e começamos a viagem depois de algumas horas chegamos na praia de Santos ela era muito linda logo ao descer do carro a Graziela disse:

- Que maravilha vamos poder brincar muito. Brincamos muito mas chegou a hora de irmos embora gostamos de tudo o que mas me impressionou foi as brincadeiras do Romer ele disse:

- Que não ia ter mais um dia feliz do que esse.

### **Redação 13**

O saci é um menino que tem uma perna só, ele sapeca, esconde coisa dos outros, aparece no redemoinho.

Ele tem aquele gorro que faz transportar para outros lugares.

E para pegar o saci tem que tacar uma peneira, e mesmo assim é muito difícil.

Ele é um menino muito sapeca mas ele não rouba.

Mas quando você não está achando algumas coisas pode ser ele que escondeu.

Ele não perdoa. **Toma cuidado com o saci perere.**

**Ele apronta muito quando ele tiver perto de você faz uma cruz.**

#### Redação 14

Fui para a praia do Rio de Janeiro e vi uma garotinha que parece a menina Meg dos Simpsons, toda hora ela molhava seus irmãos naquela praia vi muitas pessoas [...] lá eu me diverti tanto foi espetacular e também tem bastante famosos como Luan Santana, Maria Gadu, Justin Bieber, Claudia Leite e Ivete Sangalo. **Mas vou para de contar dos outros vou contar de mim**, me diverti tanto lá, depois disso fui para hotel jantar, o jantar foi muito bom, depois no outro dia tive que aproveitar muito porque eu ia embora e quando cheguei em casa resumi tudo isso em uma folha para ler para meus amigos. Eles acharam muito legal e que eles queriam ser eu para ficar dois dias e meio em numa praia com muitos famosos e num hotel de luxo.

#### Redação 15

Eu sou Lila vim aqui para contar um pouco de minha juventude.

Eu tinha três amigos, Paulo, Rick e Ana, eles eram muito loucos e pirados, nós tínhamos um sonho de ser roqueiros ter uma banda e viajar pelo mundo inteiro, mas como as coisas naquele tempo eram bem diferentes e difíceis, nosso sonho não pode ser realizado.

Mas eu me lembro de uma travessura que fizemos. Em uma noite fria e gelada saímos de nossas casas e fomos para a rodoviária. O cobrador não queria deixar a gente entrar no ônibus mas nós falamos que íamos para a casa de nossos avós que estavam muito doentes, então ele deixou a gente passar. Nós íamos para uma cidade grande chamada São Paulo para apresentarmos em uma rua muito movimentada chamada Avenida Brasil.

Fizemos nosso show no outro dia de manhã, e ficamos pensando em nossos pais que com certeza estavam preocupados.

Quando nosso show acabou, um homem veio falar com a gente e disse que era empresário e que podia fazer a nossa banda ficar famosa pelo mundo inteiro **pensamos é a nossa chance de ficarmos famosos**. Como nós éramos tão ingênuos mal sabíamos que aquele homem era trambiqueiro. A nossa sorte foi que nossos pais chegaram, as nossas mães estavam

chorando e nossos pais vermelhos de raiva. Quando chegamos em casa ficamos de castigo por 3 meses, mas eu nunca soube como eles souberam que nós estávamos em São Paulo.

### Redação 16

Meu serie favorita é i-carly, assistia quase todos os dias antes de ir para a escola, e sempre sonho em conhecer a turma i-carly. Um dia eu acordei e vi na TV que ia ter uma premiação [...] vi que se enviar um sms podia ganhar duas passagens para Los Angeles, depois de ter ouvido isso peguei o celular e mandei super rápido o sms aí só fiquei esperando torcendo. Algumas horas depois, liguei a TV porque ia falar quem ganhou, ai na hora que ia falar o nome falou o meu nome, eu pulei de felicidade, sai na rua gritando, **minha tia perguntando porque eu estava gritando e pulando, ai eu falei que ganhei uma passagem para Los Angeles e que eu queria que ela fosse comigo para Los Angeles, ela falou que sim,** depois disso fui arrumar as maças pois nós íamos pegar o avião amanhã de manhã. No dia seguinte fui ao aeroporto para pegar o avião, eu estava muito feliz, mesmo com medo de andar de avião eu fui para Los Angeles.

Chegando lá fui no camarote do i-carly, tirei foto com a turma inteira, sorte que eu já tinha terminado o curso de inglês, assim eu pude conversar com eles, então pedi um autógrafo de todo mundo, depois disso assisti a premiação, e fui para o aeroporto pegar o avião para ir voltar para o Brasil. Fiquei muito feliz com a viagem e também de ter conhecido a turma do i-carly, essa foi a melhor viagem que da minha vida, **nunca me esquecerei dessa viagem, mas que pena que já vou ir embora, mas o mais importante é que eu estou feliz.**

### Redação 17

Era uma vez um menino que tinha medo do Lobisomem, mas muito muito medo.

Sem falar que na hora de dormir sua mãe contava histórias sobre o Lobisomem, depois desse dia, na sétima noite o menino acordou de madrugada com um homem na sua janela “de repente” o menino piscou o olho e de repente apareceu um lobisomem.

Logo de manhã sua mãe foi levar café-da-manhã e o menino estava desmaiado, com marcas de passos no quarto e pistas de sangue. A mãe foi correndo no médico e na sala do médico o menino acordou e diz para a mãe dele.

Que havia um lobisomem no quarto dele, e chegou a hora de dormir a mãe dele dormiu junto com ele, e com uma arma de chumbo do lado da casa. Deu 4:20 da manhã a mãe do menino escutou passos em cima do telhado e o lobisomem abriu a janela e a mãe do menino pegou a arma de chumbo e deu um tiro.

E o lobisomem saiu correndo, e depois daquele dia o Lobisomem nunca mais voltou.

### Redação 18

Esses dias atrás aconteceu uma coisa incrível.

Estava eu e mais um grupo de amigos andando normalmente (**o que é muito estranho**). Avistamos uma montanha, e como somos pouco curiosos chegamos bem perto, de repente parecia que alguma coisa estava nos puxando e não importava o que segurava a força era maior. A hora que abri os olhos me arrependi, pois estava dentro de um tempo todo horrível, preto e vermelho. Tinha um monte de estátuas, ratos, cobras, baratas, minhocas. **Eca!**

Cada um de meus amigos estava em uma prisão diferente. Quando olhei para o lado vi o exorcista e falando:

- Morra, Morra...

Eu morrendo de medo fechei os olhos e ela continuou vindo com um machado enorme:

- Você vai morrer.

Disse ela.

Do nada ela começou a dançar funk, foi muito engraçado foi ai que eu percebi que era meu despertador e tudo não passou de um sonho.

### Redação 19

Em um certo tempo eu estava em minha casa quando ouvi minha mãe falar para minha tia que iríamos viajar para comemorar o meu aniversário, e então fiquei com essa dúvida na cabeça.

**Um dia depois fui e perguntei para a minha tia aonde iríamos? E quem iria?**

Minha tia me respondeu falando que iríamos comemorar o meu aniversário e que ia minha família, mas só que não falou o lugar.

Passou uma semana minha mãe comentou comigo falando que iríamos viajar para comemorar o meu aniversário.

Contudo chegou o grande dia de viajarmos, ansiosa eu estava esperando a hora da viagem, perguntei para minha mãe aonde iríamos, ela disse para a praia, e iríamos passar uma semana lá. Portanto saímos de casa às 7:30 e chegamos lá às 10:30, tudo ocorreu bem e nós nos divertimos muito.

### Redação 20

[...] Chegou o dia de ir embora, todos fomos ao carro nos despedimos e fomos. Chegando em casa fui arrumar meu material para ir à escola atrasado **dei tchau para minha mãe e meu cachorro e minha vó com muita pressa começou a me gritar Lucas Lucas e eu disse calma já estou aqui.** Na escola meus amigos vieram e eu fui para a sala, deu a hora de ir embora e estava morrendo de saudade do meu cachorro, cheguei em casa morrendo de fome já era tarde e fiz um lanche e fui dormir e no dia seguinte comecei minha rotina novamente.

### Redação 21

Muito tempo atrás eu estava no Olimpo e ouvi falar em um guerreiro muito forte chamado Krator.

Ele era um mortal e queria matar Ares o deus da guerra. Muitos achavam que isso era impossível, que um mortal consiga derrotar um deus mas Krator queria isso.

Os Deuses se reuniram no Olimpo e decidiram ajudar Krator dando algum poder para ele, isso não era suficiente Ares era gigante e Krator era do tamanho de uma pessoa normal, então Krator teve que ir atrás da caixa de pandora que ficava no templo de pandora, lá tinha muitos monstros e desafios.

Até que Krator achou a caixa de pandora, foi até Ares e abriu-a, neste momento Krator fica do tamanho de Ares ficando mais fácil para derrotá-lo.

Krator pegou a espada que os Deuses enviaram e matou Ares, ficando assim um dia muito especial que um mortal derrota um Deus.

**Como eu sei de tudo isso? Eu estava lá, para quem não sabe eu sou nada mais nada menos do que: Zeus.**

### **Redação 22**

Estava aguardando meu avô para São Paulo, quando resolvi ir ao banheiro. Chegando lá, ouvi a voz dos Simpsons, **eles falavam assim:**

**- Bart, eu já te disse um milhão de vezes que você é...**, A única coisa que foi os gritos do pobre garoto e vi ele voando. Tive dó dele, mas bem na hora, chamaram meu nome e fui fazer o cadastro para entrar na aeronave. Consegui e entrei na aeronave na cidade do Rio de Janeiro, às 14:36. Duas horas depois, cheguei. Peguei um taxi e lá estava o Bart [...] Em menos de um segundo já estava no topo da montanha com os meninos. Tive uma bela vista e vi o Bart em uma cara me chamando para jantar. **Pensei o túnel do tempo parava a mudança climática e horários.** Corri e entrei no portal do Tempo no dia e hora que vim. O portal me levou ao aeroporto. Entrei novamente na fila de inscrição e consegui voltar ao Rio de Janeiro, são e salvo. Essas foram as férias mais emocionantes da minha vida até hoje, e se for possível, nas próximas férias posso rever meus personagens favoritos no vamente.

### **Redação 23**

No nascimento do meu irmão eu era muito pequena e não podia entrar no hospital para ver ele e minha mãe.

**Por isso para que eu pudesse ver por alguns minutos eles, meu vô falou que eu estava com febre e sem comer e que precisava entrar.**

Assim entrei e consegui ver meu irmão e minha mãe. Meu irmão era bonitinho e minha mãe estava meio passada.

Depois de alguns dias minha mãe voltou para casa e só comia sopa eu tinha que ficar junto com meu pai ajudando nas tarefas de casa.

Mas isso passou e nossa família ficou maior e feliz desde então.

### **Redação 24**

**Diziam** que em uma pequena cidade havia uma mulher que se transformava em mula-sem-cabeça. Só que isso era uma maldição por ter guardado tanto rancor depois de ser

abandonada no altar, quando o relógio badala avisando que é meia-noite ela saia em disparada à procura da primeira vítima. **Dizem** que com uma só patada ela estraçalha um homem de uma vez só. **Comentam** que quem tirar suas correias desfaz sua maldição.

### Redação 25

Era uma vez uma menina chamada Carolina, ela era apaixonada por um menino mas esse menino nunca deu atenção para ela. Ela com isso ficava muito triste e se sentia a menina mais feia do mundo.

Então Carolina tentou esquecer ele, mas não conseguiu. Certo dia, **ele ligou para ela dizendo que ia para São Paulo**, que tinha que estudar lá. Carol ficou muito triste com a novidade, mas tinha que continuar a vida mesmo sem o amor da sua vida.

Então Carol tentou ficar com outras pessoas mas não conseguiu porque ninguém seria igual aquele menino que ela amava. Então passado um ano, **Carol recebe uma legação e é aquele menino dizendo que voltou pra cá e que conversava com ela.**

Carol vai ao encontro e **ele diz que um ano sem ela foi duro e que amava ela**, Carol mas do que depressa beijou ele e os dois viveram juntos até depois do fim.

### Redação 26

Era um dia bem ensolarado de sábado, eu Ricardo queria muito ir para a praia com tempo eu falei para a minha mãe se nossa família poderia ir a praia ela falou para mim pedir para o meu pai, pedi para ele. Meu pai disse que sim bem legal. Mas nós daqui do interior é muito longe de uma praia disse meu pai Ricardo e só compra passagem de avião para Ubatuba. Fomos comprar as passagens meu pai disse quantas passagens são 5 pra você a mamãe eu a Patrícia e o Caio. Ao chegar lá vimos que o preço da passagem era 35,50 compramos as passagens agora é só fazer as malas. Viajamos entre dois dias era dia 19 de maio de 2012. Então chegamos aquela praia linda, meu pai vira pra mim e disse você estava certo isso é uma maravilha.

Ficamos duas semanas lá realmente aquilo era muito bom e agora realizem meu sonho de pela primeira vez ir para a praia.

### Redação 27

Numa cidade pequena morava uma família muito legal pois conviviam três crianças que apesar de bagunçarem eram a alegria da casa, chamavam-se Paula, Ana e Gustavo.

Todo ano os pais levavam as crianças para viajar nas férias, para eles mesmo não sendo novidade adoravam a ideia, eles já foram para a praia, para São Paulo e outros lugares.

A opinião dos filhos era ir para um lugar diferente e fazer algo diferente, então os pais resolveram ir escalar montanhas e os filhos não gostaram da ideia mas foram chegando lá, escalariam muito e se divertiram **até falar chega** não se arrependeram e pretendem voltar ao lugar novamente.

### Redação 28

Um dia a família muito esquisita resolveu ir para uma ilha. Naquele lugar havia uma coisa. Era um animal muito grande, era uma baleia.

Mas eles tiram um, fato daquele lindo lugar que eles pararam uma noite, não tão bem mais eles chegaram muito bem na cidade de São Paulo, uma cidade tão bonita.

Mas porém tive uma grave noticia, muito triste a mãe de Camila mas eles não ficaram tão bem.

Na casa deles tava eu João, querendo falar com a família sobre a viagem mas eu não sabia que a mãe de Camila mas **eu falei muitas desculpas.**

**Um dia eu vi a família e falei tão bem e ela não tão bem mas da para viver.**

### Redação 29

Em uma cidade pequena, muito pequena, uma garota desenhava embaixo de uma árvore de tarde. Essa garota chamava-se Diana e sonhava em ser uma desenhista. Sonhava em ser conhecida no mundo todo por ter desenhado desenhos animados, propagandas, histórias em quadrinho, tudo que houvesse um desenho no meio.

Seu pai trabalhava em outra cidade, uma cidade daquelas bem grande, e falou que na sua empresa estava acontecendo um concurso de desenho e como conhecia a sua filha

a inscreveu. Diana ficou super animada falando que tinha um monte de ideias. Seu pai pediu para ela ficar quieta um pouco e falou que o concurso tinha um tema: um lugar que gostasse.

Diana ficou um pouco desapontada por não poder fazer o que quisesse mas estava feliz pela oportunidade. Os dias passavam e nenhum desenho que ela fazia ela achava bom. Não importa o que desenhava, uma praia, um castelo, uma cidade, tudo para ela não estava como ela esperava.

Ela ficou por dias mas nada a agradava. O tempo estava passando e seu pai preocupado com a filha avisou que só tinha até amanhã de manhã, antes que ele fosse para o trabalho, para entregar o desenho ou ela não participaria.

Diana decidiu então ir para seu lugar preferido ver se conseguia algum tipo de inspiração. A árvore que sempre sentava-se para desenhar. Quando chegou olhou para sua árvore e percebeu que não precisava de lugares chamativos mas sim de um lugar que verdadeiramente gostasse.

Quando entregou seu desenho para seu pai Diana se sentia radiante. **Não importava mais se ela iria ganhar ou não, se bem que ela ficaria feliz se isso acontecesse,** mas o que importava era que ela estava feliz por ter conseguido e dado o máximo de si. Depois de alguns meses seu pai falou que ela tinha ganhado e Diana começou a sentir que estava mais próxima de seu sonho.