



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

PROPOSTA DE TRABALHO DIDÁTICO SOBRE O CONTEÚDO *ENUNCIÇÃO REPORTADA* SOB UMA
ABORDAGEM ENUNCIATIVA

Duane Valentim

SÃO CARLOS
2018



Universidade Federal de São Carlos

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

PROPOSTA DE TRABALHO DIDÁTICO SOBRE O CONTEÚDO *ENUNCIACÃO REPORTADA*
SOB UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA

DUANE VALENTIM

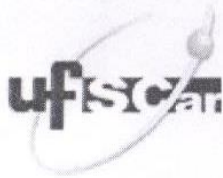
BOLSISTA: CAPES

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marília Blundi Onofre
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Helena Topa Valentim

São Carlos - São Paulo - Brasil

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Duane Valentim, realizada em 06/03/2018:

Profa. Dra. Marília Blundi Onofre
UFSCar

Profa. Dra. Márcia Cristina Romero-Lopes
UNIFESP

Prof. Dr. Leticia Marcondes Rezende
UNESP

Profa. Dra. Vanice Maria Oliveira Sargentini
UFSCar

Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira
UFSCar

Dedico este trabalho aos meus pais, Rosi e Bento. Aquela por ter me mostrado o caminho, e este por me ensinar a nunca esquecer de que lugar comecei a caminhar.

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” .

JORGE LARROSA BONDÍA

AGRADECIMENTOS

... eis, então, que cheguei ao doutorado.

Hoje, dias antes de terminá-lo, consigo pensar, com enorme gratidão, nas pessoas todas que, de uma forma ou de outra, estiveram comigo nesses últimos quatro anos e que sem as quais meu doutorado teria sido apenas um doutorado. Mas não foi.

Trago comigo tudo o que aprendi com quem tenho estudado desde de minha iniciação científica, em 2009, a **Prof^a. Dr^a. Marília Blundi Onofre**, minha orientadora. Dentre todas as aulas, grupos de pesquisa, estágios e congressos, dentre tudo o que aprendi nesses quase dez anos, levo comigo seu exemplo de bondade, de empatia e bom humor. Devo a você minha enorme e infinita gratidão por ter aberto uma porta que me levou a tantas outras e que me fizeram (e fazem) muito feliz.

No meu segundo ano de doutorado, ou, doutoramento, como se diz em Portugal, tive o privilégio de realizar um estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade Nova de Lisboa. Digo privilégio por ter consciência do número de jovens com ensino superior no Brasil, principalmente, sobre quantas e quais pessoas realizam doutorado e um ano de estudos em outro país. Sem dúvida alguma, um grande privilégio. Privilégio também por ter sido recebida pela **Prof^a. Dr^a. Helena Topa Valentim**, hoje minha coorientadora, a quem agradeço imensamente pelas orientações, pelas aulas, pelos textos lidos, pelas conversas sinceras e, sobretudo, por me ensinar que eu era capaz. Levo comigo seu exemplo de *excelência e humildade*.

E então minha pesquisa precisava de *corpus* e o *corpus* de um projeto piloto. Agradeço muito **Otília Marques** e **Susana Santos** por terem possibilitado a realização do meu projeto piloto nas escolas em Portugal. Sem vocês eu não saberia nem por onde começar. Trouxe junto comigo ao Brasil o exemplo de vocês de *atenção e carinho*.

Com o projeto piloto em mãos, precisava realizar a coleta de dados no Brasil. Depois de tantas dificuldades em encontrar uma escola que aceitasse a realização da pesquisa, encontrei **Solange** e **Sônia**, duas pessoas que me auxiliaram com toda a parte de documentação, conversa com coordenação e alunos. Agradeço muito pela ajuda com a coleta dos dados, pelos bocaditos maravilhosos e pelo cuidado comigo. Solange, especialmente, que de colega de grupo de pesquisa, hoje, uma grande amiga que tem dividido comigo textos, conhecimento, desesperos e ansiedades. De você carrego o exemplo de *generosidade*.

E toda pesquisa precisa da escrita. Neste ponto agradeço as minhas “irmãzinhas” portuguesas, **Beatriz Caló e Cláudia Coelho** por tantas vezes terem me ajudado com a nossa “caprichosa” língua portuguesa. Para além da ajuda com a língua, agradeço pelos momentos que partilhamos juntas em Lisboa. Vocês fizeram do apartamento 1º Esquerda um lar, um lar cheio de alegria e de amor. De vocês guardo o exemplo da *alegria*.

E já que estamos falando de Lisboa, aproveito para registrar que meu doutorado sanduíche foi muito generoso ao oferecer uma família de amigos lá do outro lado do oceano. **Caio, Márcio e Solange. Aline, Karin e Anderson. Drielle e Adriana. Gaia e Mihaella.** Com cada um de vocês eu conheci um pedaço da Lisboa e da Europa. Com cada um de vocês eu descobri o que havia de melhor dentro de mim. De vocês, trago no coração a *felicidade*.

Chegada a hora do exame de qualificação. **Profª. Drª. Cássia Regina Coutinho Sossolote**, aproveito para agradecer por ter acompanhado meus estudos desde meu mestrado, por cada texto compartilhado, por cada conselho e por toda atenção que tem comigo. **Profª. Drª. Márcia Cristina Romero Lopes**, agradeço pela contribuição, recomendação e apontamentos sobre a minha tese. Sem dúvida alguma, além de melhor aprofundar as discussões da minha pesquisa, trouxeram-me muita reflexão e conhecimento.

E então o tão esperado dia da defesa! **Profª. Drª. Luzmara Curcino Ferreira**, agradeço pela leitura atenciosa do meu trabalho e por cada colocação feita. **Profª. Drª. Vanice Maria Oliveira Sargentine**, agradeço pelas questões postas e pelas sugestões dadas. **Profª. Drª. Leticia Marcondes Rezende**, agradeço por ter contribuído, com suas questões, tão profundamente com meu trabalho, sobretudo com a parte teórica.

Para que eu tivesse tempo e me dedicasse exclusivamente a esta investigação, tive o apoio financeiro da **CAPES**, tanto para o doutorado no Brasil como durante meu estágio doutoral em Portugal, e que agradeço.

Entrego este trabalho agradecendo minha mãe, **Rosi**, por sempre ter facilitado minhas obrigações para que eu pudesse me dedicar aos estudos e, meu pai, **Bento** (*in memoriam*), que com seu bom humor, sempre encheu minha vida de alegria e amor.

Por fim, agradeço pelo caminho abençoado que caminhei, Deus.

RESUMO

Nesta tese, apresentamos uma proposta de exercício didático tendo em vista explorar as diferentes formas de enunciação reportada, buscando desenvolver a capacidade discursiva dos alunos por meio de um trabalho com a atividade epilinguística. O exercício didático que propomos leva em consideração o conhecimento do aluno sobre sua própria língua, instigando-o a pensar sobre a elaboração e reelaboração dos enunciados e conduzindo sua reflexão sobre os mecanismos enunciativos implicados no fenômeno linguístico da enunciação reportada, explorando, desse modo, questões que não são, comumente, consideradas pelo ensino. Pautamo-nos, tanto para a elaboração do exercício didático, como para a análise do *corpus*, na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), iniciada por Culioli. Tais pressupostos teóricos podem auxiliar na configuração de uma abordagem produtiva para o ensino por ser um modelo operatório de análise linguística e não classificatório, contribuindo, desse modo, com o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos ao trabalhar com as possibilidades de se operar com os processos de linguagem veiculados pela língua. A metodologia utilizada fundamenta-se em uma teoria dos observáveis linguísticos, realizada por meio de um referencial analítico composto pelas relações primitivas, predicativas e enunciativas, as quais instanciam, respectivamente, as noções semânticas, sintáticas e enunciativas. Com relação à análise do nosso *corpus*, pudemos identificar que, embora não haja explicação por meio de metalinguagem, os alunos recorrem a diferentes justificativas quanto ao uso da enunciação reportada e revelam compreender o que está em causa no exercício linguístico. Desse modo, inferimos que embora a atividade de linguagem suponha um constante trabalho epilinguístico, determinadas atividades didáticas fazem emergir o trabalho epilinguístico do sujeito que, ao ser observado no nível linguístico pelo aluno e pelo professor, pode permitir ao aluno racionalizar sobre sua forma de pensar e, ao professor, conduzir o aluno para que este opere sobre suas representações.

Palavras-chave: enunciação; ensino e aprendizagem de língua; enunciação reportada; atividade epilinguística.

ABSTRACT

In this research we aim to present a didactic exercise that explores the different kinds of reported enunciation considering the operation of epilinguistic activity during the process of teaching and learning, contributing to the linguistic development of the students when working with the possibilities of operating with the language. The didactic exercise considers the knowledge of the students about their own language by observing, redesigning and comparing the statements, we believe we can contribute to the linguistic and cognitive development of students, leading them to enrich the discursive relations in their texts. The proposed herein objectives have as theoretical framework the Theory of Predicative and Enunciative Operations (TOPE), initiated by Culioli. Such theoretical assumptions can contribute to the configuration of a productive approach during the process of teaching and learning because of its operative model of linguistic and non-classificatory analysis. Regarding the methodological concern for the development of this work, we set our guide based on a theory of linguistic observable, performed by an analytical framework composed of primitive, predicative and enunciative relations, in which are installed, respectively, notions of semantic, syntactical and enunciation. With regard to the analysis of our *corpus*, we were able to identify that, although there is no explanation through metalanguage, students use different justifications regarding to the use of reported speech and reveal to understand what is involved in the linguistic exercise. Therefore, we infer that although language activity supposes a constant epilinguistic work, certain didactic exercises emerge the epilinguistic activity of the individual that when observed at the linguistic level by the students and by the teacher, it is possible to allow the students to rationalize their way of thinking and also helps the teacher leading the students to operate on their own representations.

Keywords: enunciation; teaching and learning languages; reported speech; epilinguistic activity.

Sumário

INTRODUÇÃO	4
Tema do trabalho	4
Estrutura da tese	10
Composição dos dados para análise	12
CAPÍTULO 1: A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas e alguns conceitos	14
1.1 TOPE: Um modelo Teórico Metodológico Explicativo do Funcionamento da Linguagem ..	14
1.2 Conceitos específicos.....	22
1.2.1 Linguagem	22
1.2.2 Atividade Epilinguística	27
1.2.3 Alteridade.....	30
1.2.4 Sujeito	35
1.2.5 Heterogeneidade Enunciativa.....	40
CAPÍTULO 2: A Enunciação Reportada: da tradição gramatical às teorias enunciativas	44
2.1 Enunciação Reportada	44
2.2 A enunciação reportada no quadro da TOPE.....	51
2.2.1 Discurso Reportado Direto.....	54
2.2.2 Discurso Reportado Indireto.....	59
2.2.3 Discurso Indireto Livre	61
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	64
CAPÍTULO 3: O Ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva da TOPE.....	65
3.1 O ensino da linguagem	66
3.1.1 Relacionando o ensino de língua portuguesa e alguns postulados da TOPE.....	67
3.2 O Ensino Tradicional da Enunciação Reportada e a Nossa Proposta de Trabalho Didático ..	74
3.2.1 A enunciação reportada sob o viés das gramáticas	74
3.3 A Enunciação Reportada nos livros didáticos e no ensino.....	83

3.4	A Enunciação Reportada: entre o oral e o escrito.....	92
3.5	Nossa proposta de exercício didático.....	94
CAPÍTULO 4: Metodologia e Análise do nosso <i>corpus</i>		104
PRIMEIRA PARTE - Metodologia		104
Primeira realização da atividade didática – Projeto Piloto.....		104
SEGUNDA PARTE - Análise dos dados		110
CONSIDERAÇÕES FINAIS		164
REFERÊNCIAS.....		171
BIBLIOGRAFIA.....		178
ANEXOS.....		184
Anexo 1: Atividade do livro didático		184
Anexo 2: Parecer do comitê de ética		185
APÊNDICE.....		186
Apêndice 1: Exercício didático elaborado para Projeto Piloto – Português de Portugal		186
Apêndice 2: Exercício didático reelaborado – Português do Brasil		190
Apêndice 3: Respostas dos alunos do 5º Ano - Brasil.....		194
Apêndice 4: Respostas dos alunos do 9º Ano - Brasil.....		212

INTRODUÇÃO

Tema do trabalho

Diálogo, citação, discurso reportado, discurso relatado, discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre. Podemos encontrar em gramáticas e livros didáticos diferentes nomenclaturas para o que optamos nomear por *enunciação reportada*. Tal escolha justifica-se em razão do modelo teórico-metodológico, a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, doravante TOPE, que a presente pesquisa adota. Justifica-se também por compreendermos que a enunciação reportada pode abranger os diferentes casos acima referidos, além de outras situações cuja explicitação não está contemplada nem pelas gramáticas e nem pelo ensino – como a mescla de discursos (direto e indireto) em uma mesma cadeia sintagmática – mas que estão presentes nos diversos textos a que somos expostos diariamente.

Desse modo, a opção por enunciação, em detrimento de discurso para dar conta do fenômeno de relato ou reportação de conteúdos proposicionais da responsabilidade de outro sujeito, deve-se ao reconhecimento de que estão em causa operações enunciativas, sendo inclusive os sujeitos considerados como enunciadores com diferentes estatutos teóricos.

O tema enunciação reportada já foi nosso objeto de pesquisa em trabalhos anteriores, como em nossa investigação de iniciação científica¹ em que buscamos explicitar os diferentes casos de enunciação reportada em textos jornalísticos que não se enquadram nas definições apresentadas pelas gramáticas – como no exemplo² abaixo – que, contrariamente ao que se encontra prescrito, de maneira geral, nas gramáticas, o verbo utilizado na oração subordinada (“foi”) não acompanha o tempo verbal de *dizer* (“diz”), verbo locutório, o que geraria *fora*:

- (1) Sarney **diz** que Bin Laden **foi** vítima da própria violência.

¹ VALENTIM, D. *Deslocamentos enunciativos em textos jornalísticos*. São Carlos: UFSCar, 2011. 50f. Relatório de Iniciação Científica.

² *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. Acesso em: 21 jun. 2011, grifos nossos.

Posteriormente, para a investigação de mestrado³, buscamos mostrar que a enunciação reportada retratada pelas gramáticas e pelos livros didáticos não abrange todas as ocorrências realizadas pelos alunos em suas produções textuais – como no trecho exemplificado abaixo⁴ – em que o aluno constrói algumas passagens instaurando uma alteridade com o leitor por meio de enunciações reportadas que acabam não sendo abordadas em gramáticas escolares e em livros de ensino. Havendo, desse modo, um descompasso entre o que se ensina e o que o aluno produz:

- (1) 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. **Buuuuuuuuáááááááá.** **Pronto já passou.** Quando chegamos lá, a primeira coisa que aconteceu foi eu tropeçar, **ui.** Voltando o assunto.

Tendo os professores as gramáticas e os materiais didáticos como respaldo teórico, as correções dos textos dos alunos que não se enquadram nas normas acabam sendo avaliadas de forma negativa, no entanto, as mesmas ocorrências apontadas pelos professores como inadequadas aparecem correntemente não só nos textos jornalísticos, como em vários textos a que somos expostos diariamente.

Considerando essa divergência entre, por um lado, a forma como somos expostos à enunciação reportada e o modo como ela aparece nas produções textuais dos alunos, e pelo outro, a maneira como a enunciação reportada é ensinada e avaliada, pensamos em propor para a pesquisa de doutorado algo que envolvesse nosso conhecimento sobre esse fenômeno linguístico e que contribuísse para o ensino de língua materna. Essa primeira motivação levou-nos a buscar os bancos de dissertações e teses da Capes⁵ a fim de verificarmos se havia e como seriam as pesquisas que têm como temática a reportagem voltada para o ensino. Dessa forma, acreditamos que poderíamos certificar a pertinência do nosso trabalho para a área de ensino e aprendizagem de línguas.

³ VALENTIM, D. *Formas de citação discursiva em produções textuais sob o enfoque da teoria das operações predicativas e enunciativas*. São Carlos: UFSCar, 2011. 119f. Dissertação de Mestrado.

⁴ Trecho retirado de uma produção textual de aluno do 5º ano do Ensino Fundamental I (grifos nossos). Esse texto faz parte do *corpus* utilizado em nossa dissertação de mestrado, citada na nota 3.

⁵ Com o objetivo de facilitar o acesso às informações sobre as pesquisas desenvolvidas no Brasil, no Portal de Periódicos da Capes/MEC encontram-se teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país a partir de 1987. A base de dados e de registros pode ser acessada pelo link: <http://capesdw.capes.gov.br/>

Consultamos o banco de dados da Capes por meio de palavras-chave dos diferentes nomes atribuídos ao que nos propusemos denominar como enunciação reportada. Como resultado de nossa consulta, identificamos, durante o período de buscas⁶, que não havia nenhuma investigação com as palavras *enunciação reportada* e *discurso relatado*. Quanto à palavra-chave *discurso reportado*, encontramos trabalhos sobre tradução, afasia e na área da linguística sociocognitiva, mas não obtivemos resultados sobre pesquisas que abordassem o ensino da enunciação reportada.

Duas dissertações (LIRA, 2011 e BRAGA, 2012)⁷ foram identificadas com as palavras-chave *discurso reportado* e *discurso direto*, ambas voltadas para o ensino, no entanto, para o ensino de crianças em processo de alfabetização, diferenciando-se do nosso intuito de trabalho que seria voltado para alunos já alfabetizados dos anos finais do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, anos escolares em que há uma maior exploração sobre a enunciação reportada em materiais didáticos⁸.

Seguindo nossas buscas, com as palavras *discurso indireto* e *discurso indireto livre*, encontramos pesquisas na área de literatura que abordam a polifonia e a oralidade e, também, outros poucos trabalhos que faziam uma análise dos *discursos indireto* e *indireto livre* em textos literários, e, portanto, não são direcionados ao ensino. Dessa maneira, baseando-nos no banco de dados da Capes, não identificamos investigações que propusessem uma abordagem didática da enunciação reportada para os anos finais do Ensino Fundamental I e II, o que nos levou a constatar a pertinência do tema por nós selecionado.

Definido o tema – enunciação reportada e ensino – passamos a pensar sobre a contribuição de nossa pesquisa para com a área de Ensino e Aprendizagem de Língua Materna. Analisamos, então, alguns livros didáticos do Ensino Fundamental I e II utilizados em escolas

⁶ Consultamos o banco de dados da Capes/MEC durante o período de 10/02/2016 a 23/02/2016.

⁷ LIRA, L. E. *Formas de manifestação e apropriação do discurso reportado em manuscritos escolares de alunos do 2º ano do ensino fundamental: um estudo de criação de textos em histórias em quadrinhos*. 2011. Dissertação - Universidade Federal de Alagoas.

BRAGA, K. A. S. A. *Construção co-enunciativa do discurso direto em processos de escritura de histórias em quadrinhos no 2º ano do ensino fundamental*. 2012. 110 f. Mestrado Acadêmico. Universidade Federal de Alagoas.

⁸ Após analisarmos algumas coleções de materiais didáticos, como discutiremos no capítulo 3, nota-se que há uma maior exploração sobre o conteúdo enunciação reportada nos anos finais do Ensino Fundamental II.

públicas do Estado de São Paulo e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, doravante PNLD⁹.

Nesses livros, notamos que os exercícios são usualmente acompanhados por textos de diferentes gêneros discursivos, no entanto, a relação entre o gênero e a enunciação reportada nem sempre é explicitada¹⁰. A atenção é direcionada à compreensão do aluno sobre o uso da pontuação característica dos discursos, à identificação e/ou transcrição de trechos que correspondam às falas de personagens, ou a um trabalho com a reorganização de verbos, pronomes ou advérbios, isto é, um trabalho voltado para estabilização de estruturas. O foco dado às atividades é, sem dúvida, pertinente, mas é importante refletirmos se eles são suficientes para promover uma compreensão sobre os contextos e efeitos de compreensão que os diferentes usos da enunciação reportada podem oferecer.

Embora tenhamos analisado os materiais didáticos, não é esse nosso objeto de pesquisa. As análises foram realizadas com o intuito de refletirmos sobre os modelos prescritivos das atividades que aparecem correntemente nos manuais escolares, bem como para pensarmos se as atividades que trabalham com estabilidades são suficientes para o refinamento da competência discursiva dos alunos. A partir, então, dessa reflexão, propomos uma prática didática que se fundamenta na atividade epilinguística.

Considerando, portanto, que as pesquisas sobre a temática da enunciação reportada voltadas para o Ensino Fundamental II são insuficientes, e que faltam exercícios didáticos que proponham uma discussão sobre os elementos relacionados à linguagem, proporcionando ao aluno a percepção que cada escolha linguística que fazemos, no nível das formas e das construções, não é despropositada, propusemos, para nossa pesquisa de doutorado, a elaboração de um exercício didático que oferecesse caminhos para que o aluno se apropriasse do processo de construção de significação quando utilizasse a enunciação reportada. Pensamos, dessa maneira, poder oferecer um contributo válido para a área de ensino de língua materna.

Elaboramos, assim, nosso objetivo inicial: o de apresentar uma proposta de exercício didático que incidisse sobre a questão da enunciação reportada que não só abrangesse os conceitos tradicionalmente já abordados no ensino, mas que também considerasse os sentidos

⁹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) diz respeito à seleção e distribuição das obras didáticas que serão escolhidas, posteriormente, por professores e pela escola para serem utilizados pelos alunos da educação básica.

¹⁰ Essa discussão será realizada no capítulo 3.

gerados nos enunciados, o contexto, a entonação, os enunciadores e o léxico, tendo em mente o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, um dos principais objetivos do ensino de língua materna de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), doravante PCNs¹¹.

Para alcançarmos esse objetivo, buscamos na TOPE o arcabouço teórico que nos oferece sustentação tanto para a elaboração da atividade didática como para a análise dos dados que obtivemos. No primeiro caso – elaboração dos exercícios didáticos – baseamo-nos na proposta de articulação entre atividade linguística, atividade epilinguística e atividade metalinguística; no segundo caso – análise dos dados – temos na TOPE uma teoria dos observáveis linguísticos, cujo referencial analítico composto pelas relações primitivas, predicativas e enunciativas, nas quais se instalam, respectivamente, as noções semânticas, sintáticas e enunciativas nos permite analisar os exercícios realizados pelos alunos.

Embora a TOPE não seja uma teoria voltada para o ensino de língua, consideramos ser essa uma teoria que está em consonância com nosso objetivo de pesquisa e com alguns princípios dos PCNs (1998; 2000) e, portanto, com o ensino.

Com relação ao nosso intuito de elaborar atividade didática que não trabalhe apenas com identificação de estruturas, a TOPE se aproxima desse objetivo por ser um modelo operatório de análise linguística e não classificatório o que nos permite propor exercícios que ofereçam ao aluno a possibilidade de operar com os processos de linguagem veiculados pela língua e, também, levá-los a entender o porquê de determinadas seleções e não de outras, contribuindo com o desenvolvimento da sua consciência linguística e satisfazendo, dessa maneira, um dos principais objetivos do ensino de língua materna: “[...] o de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade dos usuários de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. (TRAVAGLIA, 2009, p. 17).

É por meio da concepção de linguagem, no quadro teórico em que esta pesquisa se pauta, que podemos desenvolver um trabalho didático de forma a conduzir os alunos a operarem com a linguagem, sendo esta compreendida como atividade, como trabalho de representação, referenciação e regulação. Esse trabalho constante demonstra o esforço dos falantes durante o

¹¹ Os PCNs (1998; 2000) são referências que norteiam as equipes escolares a nível nacional. São divididos em disciplinas e entre Ensino Fundamental e Médio. Abrangem desde a organização dos conteúdos a serem ensinados até as formas como devem ser abordados.

processo de construção de significação, buscando “aproximação de experiências e forma de expressão diversificadas” (REZENDE, 2006, p. 16).

A linguagem, concebida dessa forma no contexto de ensino, pode contribuir com o trabalho de compreensão que cada aluno faz para construir a sua experiência singular por meio de um conhecimento de si próprio que, necessariamente, traz o conhecimento do outro. Como nos explica Rezende (2011a, p. 707), uma concepção de linguagem como trabalho “insere o sujeito falante, ouvinte, leitor, escrevente/escritor/autor, professor, aluno no centro do processo de atribuição de significados aos textos orais e escritos das línguas”, cabendo aos interlocutores atribuir significados aos enunciados por meio de um trabalho constante de construção de determinações no nível das categorias gramaticais.

Sendo a linguagem, para Culioli (1999a, p. 19), “uma atividade que supõe, ela mesma, uma perpétua atividade epilinguística” (esta definida como “atividade metalinguística não consciente” (*idem*) que envolve operações formais e cognitivas), ao se trabalhar com a linguagem em sala de aula com apelo a atividade epilinguística, pode-se ensinar o aluno a “pensar seu próprio pensar” (REZENDE 2008a, p.96), isto é, refletir sobre seu próprio raciocínio de forma a “operar sobre representações, comparar e avaliar diferenças e semelhanças, fazer analogias, extrair ou incluir propriedades, levantar hipóteses, ordenar, contrastar, reformular e reorganizar os dados”. (REZENDE, 2011a, p. 711).

A partir dos conceitos de linguagem e de atividade epilinguística da TOPE e das instruções presentes nos PCNs (1998; 2000), partimos dos objetivos gerais – de propor um trabalho com atividade epilinguística baseando-nos na TOPE – e propusemos como objetivo específico a elaboração de atividade didática sobre o conteúdo *enunciação reportada* com apelo à atividade epilinguística como outra possibilidade de exercício que permita refinar a competência discursiva dos alunos. Temos como intuito verificar nossa hipótese de que, embora a atividade de linguagem suponha um constante trabalho epilinguístico, determinadas atividades didáticas fazem emergir o trabalho epilinguístico do sujeito que, ao ser observado no nível linguístico pelo aluno e pelo professor, pode permitir ao aluno racionalizar sobre sua forma de pensar e, ao professor, conduzir o aluno para que este opere sobre suas representações.

Acreditamos que dessa maneira podemos oferecer caminhos de um trabalho que provoque a reflexão dos alunos sobre como ocorre a atividade da linguagem, mostrando que as escolhas que se fazem a respeito da enunciação reportada não são aleatórias e refletem operações enunciativas que se encontram marcadas nos níveis da entonação, da seleção lexical,

entre outros. Essa variação ou deformabilidade ocorre de acordo com a significação construída, fato que coloca em evidência um dos pressupostos centrais desta proposta: os alunos, enquanto falantes, são sujeitos ativos de suas produções linguísticas e fazem suas escolhas, antes de tudo, por via da atividade epilinguística, isto é, por sua capacidade intrínseca de refletir sua própria atividade linguística.

Estrutura da tese

Com o objetivo de apresentarmos nossa proposta de trabalho didático sobre o conteúdo enunciação reportada com apelo à atividade epilinguística, elaboramos nossa tese de forma a (a) abordar, primeiramente, o arcabouço teórico que fundamenta esta investigação, discutindo conceitos que nos permitiram preparar o exercício didático e realizar a análise dos dados; (b) discutir como nosso tema – enunciação reportada – é abordado em teorias enunciativas, focalizando a TOPE e, também, como ele aparece recorrentemente no ensino por meio de gramáticas e materiais didáticos; (c) discorrer sobre a forma como elaboramos e aplicamos nossa proposta didática; e (d) analisar as respostas dadas pelos alunos no exercício realizado.

Dessa forma, no capítulo 1, apresentamos a TOPE e os conceitos que dão sustentação a nossa tese. Nossa opção por iniciar este trabalho pela fundamentação teórica permite-nos abordar com mais clareza os possíveis diálogos entre a teoria e o ensino de língua materna, mais especificamente, ao que diz respeito ao ensino da enunciação reportada.

No capítulo 2, tratamos sobre como a enunciação reportada é discutida por autores que trabalham com a TOPE e outros que trabalham com teorias da enunciação, uma vez que tais trabalhos oferecem discussões que convergem com o nosso quadro teórico e fornecem, assim, suporte teórico para alcançarmos os objetivos propostos.

No capítulo 3, abordamos questões relacionadas ao ensino. Retratamos os objetivos do ensino de língua materna e a concepção de linguagem presentes nos documentos curriculares. Também fizemos um reconhecimento de como se dá o ensino da enunciação reportada tendo como base os exercícios usualmente presentes em livros didáticos aprovados pelo PNL D. Nossa intenção é discutir se, por meio das atividades sobre enunciação reportada presentes em livros didáticos (por nós consultados), seria possível desenvolver plenamente a competência discursiva dos alunos tal como objetiva o ensino de língua materna. Além disso, discutimos se

de fato estamos trabalhando com a atividade de linguagem em sala de aula da forma como pressupõem os modelos dialógicos presentes nos PCNs (1998; 2000).

Também discutimos, ainda no capítulo 3, o modo como usualmente é realizado o ensino tradicional da enunciação reportada. Para tanto, analisamos as propostas de atividades didáticas presentes nos livros consultados e as sugestões de respostas oferecidas ao professor, estas, muitas vezes, orientando (determinando?) o que deve ser trabalhado com os alunos e limitando a compreensão, o uso e os diferentes sentidos relacionados à enunciação reportada.

Posteriormente, apresentamos nossa compreensão da articulação entre alguns conceitos da teoria que nos pautamos e a forma como tais conceitos podem contribuir com o ensino. Para isso, destacamos passagens presentes nos PCNs (1998; 2000) que nos permitem estabelecer relações com o que discutimos no primeiro capítulo. Além disso, discorreremos sobre como, a partir da TOPE, podemos propor um exercício didático a propósito do conteúdo enunciação reportada tendo em mente um trabalho com a atividade epilinguística, que se diferencia, portanto, dos exercícios sobre o mesmo conteúdo presentes nos materiais de ensino.

No capítulo 4, desenvolvemos a metodologia da nossa pesquisa e a análise dos nossos dados. Para a parte metodológica, esclarecemos como foi elaborada a atividade didática por nós proposta, as contribuições recebidas, descrevemos o contexto de aplicação do exercício em suas duas etapas: primeiro como projeto piloto desenvolvido em Portugal e, posteriormente, a versão definitiva realizada no Brasil¹². Também, nesse capítulo, apresentamos a análise dos dados, esta composta pela observação direta e estruturada durante as aulas ministradas e pelas respostas escritas dos alunos no exercício que desenvolvemos e pelas intervenções orais feitas pela pesquisadora ou pelos alunos que consideramos importantes para a análise.

Nas considerações finais, dedicamo-nos a discorrer sobre nossa contribuição para o ensino, para uma melhor compreensão do tema da enunciação reportada e para uma inovação em termos de trabalho didático com apelo à atividade epilinguística.

Nossa contribuição para o ensino diz respeito à promoção do desenvolvimento linguístico-cognitivo dos alunos, em que buscamos mostrar que é possível, por meio de estímulos de ‘montagem’ e ‘desmontagem’ de enunciados, levar o aluno a refletir sobre as possibilidades de criação e compreensão de sutilezas de significados, levando-o a enriquecer as

¹² O desenvolvimento do exercício em sala de aula foi autorizado pelo comitê de ética com o número do parecer **1.946.020**.

relações discursivas presentes em seus textos e, desse modo, aproximando-nos dos objetivos do ensino de língua materna.

Com relação à enunciação reportada, discutimos a necessidade de se considerar o conhecimento do aluno sobre sua própria língua, instigando-o a pensar sobre a elaboração e reelaboração dos enunciados e conduzindo sua reflexão sobre os mecanismos enunciativos implicados no fenômeno linguístico da enunciação reportada, considerando os sentidos gerados nos enunciados, o contexto, a entonação, os enunciadores e o léxico, por exemplo.

Quanto à atividade epilinguística, esta está presente em todos os enunciados da língua, o que, portanto, permite que os pressupostos deste trabalho possam ser aplicados tendo em vista qualquer outro conteúdo linguístico. Nesse sentido, pretendemos orientar o aluno para uma reflexão sobre a língua por meio de um caminho intuitivo, isto é, por meio de um trabalho epilinguístico que o permita pensar a linguagem, organizar suas intuições e refletir sobre suas próprias atividades linguísticas.

Composição dos dados para análise

Para propormos um trabalho didático com apelo à atividade epilinguística, elaboramos um exercício partindo da fábula “A morte da tartaruga”, de Millôr Fernandes (2003), em que separamos cinco trechos do texto que apresentam diferentes casos de enunciação reportada. Com cada trecho, definimos um objetivo específico, como o enfoque na pontuação e na entonação, a diferença de expressividade, o compartilhamento das vozes da personagem e do narrador, as alterações ou permanência do léxico quando trocamos a responsabilidade pela enunciação reportada, as marcas apreciativas que se alteram quando produzidas por enunciadores diferentes e, também, a importância do contexto para a interpretação e reelaboração de enunciados relatados.

Após termos elaborado o exercício didático, realizamos um projeto piloto a fim de verificarmos se as questões estavam claras, se atendiam aos nossos objetivos e se estavam adequadas para o público escolar por nós definido. O projeto piloto foi feito em duas turmas, uma do 5º Ano e outra do 9º Ano, de escolas públicas de Portugal. Realizamos uma observação direta e estruturada durante as aulas ministradas, em que pudemos identificar, por meio da verbalização dos alunos, alguns dos raciocínios por eles percorridos para responder os

exercícios bem como as suas dificuldades, tanto com relação à própria formulação do exercício (o que pôde auxiliar-nos na reelaboração de algumas questões) como pela familiaridade com o conteúdo (se adequados no nível da turma). Dessa forma, pudemos aprimorar a atividade didática para ser, posteriormente, aplicada no Brasil.

No Brasil, após termos reformulado algumas questões, realizamos o exercício didático também em duas turmas de escola pública, uma turma do 5º Ano e outra turma do 9º Ano. A mesma atividade foi desenvolvida em turmas de anos letivos diferentes, uma do final do Ensino Fundamental I e outra do final do Ensino Fundamental II, por duas razões: por serem os anos em que mais se concentram, nos livros didáticos da escola que coletamos nossos dados, o ensino da enunciação reportada, e, também, para pensarmos nas diferenças entre as respostas dos alunos que ainda estão apropriando-se da linguagem escrita (5º Ano) e dos alunos com maior tempo de escolaridade (9º ano) e que já apresentam, por isso, maior controle sobre suas produções escritas. Assim, poderíamos observar uma possível variação da percepção da enunciação reportada quando se tem domínio, ou não, dos traços formais da reportação.

Com relação à análise das atividades realizadas pelos alunos, pudemos verificar, de maneira geral, que estes recorrem a diferentes justificativas quanto ao uso da enunciação reportada e revelam compreender o que está em causa no exercício linguístico, ou intuitivamente ou por conceitos já interiorizados em aprendizagens anteriores, sem que tenhamos explicado o conteúdo por meio da metalinguagem. São essas observações que pretendemos explicitar em nossas análises e que esperamos contribuir com o ensino e aprendizagem de língua.

CAPÍTULO 1: A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas e alguns conceitos

Neste primeiro capítulo, apresentamos a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas com o objetivo de contextualizarmos a teoria que fundamenta esta investigação, descrevendo sua proposta de trabalho de análise linguística no que se difere de outras teorias. Dada a contextualização do nosso arcabouço teórico, retrataremos os conceitos da TOPE que nos deram respaldo para a elaboração do exercício didático que propusemos e para a análise do nosso *corpus*.

1.1 TOPE: Um modelo Teórico Metodológico Explicativo do Funcionamento da Linguagem

Desde a década de 60 (época em que predominava a linguística estruturalista e as técnicas distribucionais descritivas), de acordo com Auroux (1996, p. 294), Culioli (1976) e seu grupo de pesquisa vêm desenvolvendo uma teoria dentro da Linguística da Enunciação. Opondo-se ao empirismo prevalecente da época, a proposta inicial de Culioli era a de desenvolver um trabalho com invariantes linguísticas preocupando-se com a construção de uma metalinguagem validável e exterior ao objeto descrito.

Alguns anos mais tarde, com o desenvolvimento da gramática gerativa transformacional e as correntes formais em linguística, Culioli elabora uma teoria não mais da frase, mas do enunciado, “passando de uma linguística de estados a uma linguística de operações” (CULIOLI, 1973, p. 87, *apud* FUCHS, C.; LEGOFFIC, 1992, p. 151).

Embora se insira no campo da linguística da enunciação, a teoria proposta por Culioli refere-se às disciplinas das ciências humanas, como a antropologia, a psicologia piagetiana e a cognição, e a neurociência, por exemplo, além das ciências exatas, como a matemática, apoiando-se “nos saberes multidisciplinares” (ZAVAGLIA, 2016, p. 20).

Os trabalhos desenvolvidos por Culioli podem ser entendidos como relativamente próximos aos trabalhos desenvolvidos por Benveniste (1991) e Guillaume (1969).

A proximidade com Benveniste é decorrente da importância dada por ambos à atividade linguageira, isto é, ao enfoque dado para a análise sobre a linguagem. Para ambos, deve-se “reabilitar, para além da dicotomia saussuriana entre *língua* e *fala*, a questão da linguagem, e para além dos universais, a questão da invariância” (DE VOGÜÉ, 2011, p. 58). Ademais, os dois linguistas dão importância para a intersubjetividade decorrente da situação de enunciação, esta que a cada interlocução gera uma produção de sentidos em processos resultantes dos ajustes entre os coenunciadores.

No entanto, podemos diferenciar os dois linguistas, por exemplo, pelo fato de Benveniste ter dado grande atenção às formas no discurso que indicariam a conversão da língua em enunciação, ou seja, o falante, ao apropriar-se da língua, torna-se enunciador, convertendo a língua em discurso por meio do ato de enunciação¹³. Já Culioli tem como enfoque o texto¹⁴ por nele podermos encontrar os marcadores das representações mentais e físico-culturais, além disso, a significação para Culioli realiza-se na relação entre os níveis 1 e 2¹⁵.

Também não são retomadas por Culioli as hipóteses de Benveniste (1991) no que diz respeito ao aparelho formal da enunciação, que coloca a ideia de dois planos: i. o da pessoa e o da não-pessoa; ii. o do Discurso e o da História. Culioli questiona essa ideia de aparelho formal, “ao menos no sentido de que a expressão designaria um conjunto de formas” (DE VOGÜÉ, 2011, p. 63), pois as formas compreendem “um conjunto delimitado que concorrem para uma mesma função e que são estruturados para formar um todo” (*idem*). Para Culioli, “não há um conjunto delimitado de índices formais da enunciação” (*idem*), porque, para ele, toda forma, todo possível contorno ocorre por meio de um processo enunciativo.

Com relação à proximidade entre Culioli e Guillaume, podemos apontar a questão de que para ambos, a partir da observação das manifestações do discurso, é possível elaborar uma representação da língua. Para eles, é a partir dos locutores-enunciadores que se pode chegar à língua com o intuito de entender a relação entre língua e pensamento. Guillaume empenha-se em descrever o momento anterior ao da enunciação mostrando as relações entre pensamento e linguagem. Culioli estabelece, assim como Guillaume, operações mentais que precedem a enunciação (como é o caso do conceito de *noção*), no entanto, por caminhos distintos.

¹³ A significação para Benveniste resulta dessa conversão da língua em discurso.

¹⁴ Texto “não no sentido de textos escritos, mas como o que designa a materialidade formal do enunciado, arranjo de marcas que constitui o dado empírico essencial de toda análise” (DE VOGÜÉ, 2011, p. 58).

¹⁵ A relação entre os níveis será apresentada ainda nesse capítulo.

Também podemos destacar a teoria culioliana por seu cuidado com a metalinguagem. Bronckart (1977) explica que com a mesma seriedade de Saussure (1975), Culioli (1976) questiona e reformula o campo e o objeto da linguística. Retoma questões do sentido, da referência e do discurso, questões estas que vinham sendo postas de lado “pelas teorias anglo-saxônicas, de Bloomfield a Chomsky”¹⁶ (BRONCKART 1977, p. 310).

De acordo com Franckel & Paillard (2011), são três os conceitos entendidos como centrais na TOPE: i. Teoria da Enunciação; ii. Sistema de Orientação (Système de Repérage) e iii. Teoria da Invariância e da Variação.

A respeito da Teoria da Enunciação, os autores lembram que embora este termo esteja em outros quadros teóricos, na TOPE diz respeito à forma como se considera o próprio enunciado como objeto de estudo. O enunciado deve ser entendido como uma organização de formas a partir das quais os mecanismos enunciativos podem ser analisados. O valor referencial do enunciado é construído por meio de um encadeamento de operações que vão atribuir ao enunciado um valor referencial. Dessa forma, ao estudarmos a enunciação, estamos na verdade estudando as modalidades de constituição de valores referenciais.

No enunciado encontram-se: um sujeito que constrói os sistemas de representação partindo da situação real, e os parâmetros de localização espaço-temporal. Não se trata, no entanto, de um ato de linguagem individual, mas de uma “organização de formas a partir das quais os mecanismos enunciativos, que o constituem como tal, podem ser analisados, no quadro de um sistema de representação formalizável, como um encadeamento de operações do qual ele é a marca” (FRANCKEL, J. J. & PAILLARD, 2011, p. 88).

O valor referencial de um enunciado é construído e por isso, então, entendido como um encadeamento de *operações*, pois seu valor referencial não está pronto. As formas que se organizam e materializam o enunciado remetem às operações que constituem os valores referenciais. Como produto dessas operações, há um sujeito enunciator que desempenha a variável de um enunciado a outro. Do mesmo modo, o enunciator estabelece uma relação complexa com o coenunciador¹⁷ e, nessa relação entre sujeito enunciator e coenunciador,

¹⁶ “[...] il reformule le problème du champ ou de l’objet de la linguistique ; il réintègre les questions du sens, de la référence et du discours, occultées par les théories anglo-saxonnes, de Bloomfield à Chomsky” (BRONCKART 1977, p. 310).

¹⁷ Que não se reduz às relações do par locutor/colocutor, como veremos nesta tese quando tratarmos sobre a alteridade.

instauram-se relações de alteridade. De acordo com Culioli (1990, p. 130, *grifos* do autor, tradução nossa¹⁸)¹⁹:

[...] o enunciador está em uma relação de alteridade com o coenunciador de tal forma que se pode ter equivalência ou separação. Contrariamente, o locutor e o interlocutor são sempre separados e não se deve confundir o campo intersujeitos (onde *sujeito* refere-se ao *enunciador*) com a interlocução mecânica.

A dupla atividade de produção-reconhecimento descreve as duas funções do enunciador e do receptor, sendo todo enunciador simultaneamente seu próprio receptor e, todo receptor um enunciador em potencial. Dessa maneira, portanto, são designados por Culioli (1990) como *coenunciadores*.

A TOPE é uma teoria das operações abstratas que, a partir da análise da organização das formas constitutivas do enunciado, o linguista pode estabelecer e colocar à prova hipóteses diversas. Nessa teoria, a noção de enunciação está associada à noção de boa formação de um enunciado, o que significa dizer que um enunciado pode estar gramaticalmente correto, no entanto, se esse enunciado não encontra condições de enunciação em que ele possa aparecer naturalmente, implica que não se trata de um enunciado bem formado.

Podemos pensar, então, em uma família parafrástica que gera sequências de enunciados bem formados por pertencerem a condições contextuais determinadas. De acordo com Culioli (1990, p. 17)²⁰, “[...] todo enunciado pertence a uma família parafrástica, que nos permite passar de um enunciado a um enunciado equivalente, mas resultando em uma modulação diferente”. Desse modo, entende-se que “não existe enunciado que não se modula, ou seja, que seja um fenômeno único” (CULIOLI, 1973, p. 86, *apud* FUCHS, C.; LEGOFFIC, 1992, p. 151).

Construir um enunciado é, portanto, derivar uma família de enunciáveis em relação de paráfrase e ao afirmar um membro dessa família, outros são também contemplados e rejeitados. Sendo assim, todo enunciado acaba sendo um entre tantos outros equivalentes e que é selecionado pelo enunciador.

¹⁸ Todas as traduções presentes nesta tese foram por nós realizadas.

¹⁹ “[...] l’*énonciateur* est dans une relation d’*altérité* au co-*énonciateur* telle que l’on puisse avoir *coalescence* ou *séparation*. Au contraire, le locuteur et l’*interlocuteur* sont toujours séparés et l’on ne doit pas confondre le champ intersujets (où *sujet* renvoie à *énonciateur*) avec la mécanique interlocutoire”. (CULIOLI, 1990, p. 130).

²⁰ “Enfin, tout *énoncé* appartient à une famille paraphrastique, où il nous arrive de glisser d’un *énoncé* à un *énoncé* équivalent, mais entraînant une modulation différente” (CULIOLI, 1990, p. 17).

Cada enunciado pertence a um contexto específico, bem como cada contexto determina a forma da sequência do enunciado, em que se mesclam a plausibilidade semântica e a aceitabilidade gramatical. É preciso ainda levar em conta uma forma mais rigorosa de se restringir ao tipo de contexto de ocorrência de um enunciado, se literário ou jornalístico, por exemplo. Nesse sentido, pode-se classificá-lo como *mal formado* quando não compatível com o tipo de contexto de ocorrência, ainda que esteja gramaticalmente correto. A noção de boa formação deve ser pensada em relação a sua interpretação e não se reduzindo em termos de aceitabilidade como aparece em outras teorias, inclusive em outras teorias enunciativas.

Após contextualizarmos, brevemente, a TOPE com relação à Teoria da Enunciação, passamos agora a tratar sobre o Sistema de Orientação (Système de Repérage) e domínios nocionais.

Sobre o sistema de orientação, de acordo com Culioli (1999a), todo termo é orientado em relação a outro termo que lhe orienta. Essa orientação é chamada na teoria como *repérage*²¹.

Há a hipótese, na TOPE, de que o conjunto das operações enunciativas se resume a um operador único de orientação, simbolicamente representado por ξ . O operador de orientação é responsável por colocar um termo em relação a outro termo, este, previamente dado e que serve como termo orientador.

O operador ξ liga dois termos em uma relação de alteridade primeira. Supomos os termos a e b relacionados. Teríamos: a ξ b em que a é orientado por b. O termo a pode ter maior ou menor disposição de ser orientado por b, dependendo das propriedades de cada termo, no entanto, as propriedades dos termos não são anteriores a sua instauração nas relações, pelo contrário, são as relações que as determinam. Não existe uma relação direta entre o termo orientador e o termo orientado. O que há é um termo orientador que define uma classe de localizáveis, assim como o termo orientado, e aqui se vê uma alteridade entre a classe dos localizáveis em relação ao termo orientador.

O sistema de orientação tem fundamental importância na teoria em sua primeira fase. Já na segunda fase, por volta da década de 80, o conceito de *noção* e de *domínio nocional* passam

²¹ A não tradução desse termo deve-se ao fato de *repérage* não ter um equivalente natural em português e, de acordo com Fuchs (1984, p. 83), “o termo “repérage” é difícil de traduzir em Português. Trata-se de uma operação de busca, de procura. Aproxima-se dos termos “localização”, “determinação”, mas estes termos já estão ocupados dentro da Teoria”.

a ser centrais e, atualmente, a articulação entre ambas as fases vem sendo o centro dos estudos. Tratemos, então, desses dois conceitos e outros que a eles estão relacionados.

A noção é definida por Culioli (1999a) como sendo um feixe de propriedades físico-culturais sem estatuto linguístico. É “um sistema complexo de representação estrutural de propriedades físico-culturais de ordem cognitiva” (CULIOLI, 1999a, p. 100) ²². As noções são mais abstratas que as unidades lexicais e não são ainda categorizadas do ponto de vista morfo-lexical, desse modo, são anteriores “à categorização de nome, verbo, etc.” (*idem*) e não podem ser quantificáveis.

Segundo os autores Franckel & Paillard (2011, p. 92), a noção é “em si própria indizível, sendo apreendida senão através das realizações particulares que são suas ocorrências”. Ela não é materializável e tampouco “dizível em si, com as marcas dessa existência, e que jamais são senão suas marcas” (*idem*).

A determinação da noção, a cada ocorrência, passa pelo *tipo* e pelo *atrator*. O tipo é um exemplar da noção dentro de uma classe. Por exemplo, dentre todas as possibilidades do que é um livro, um *livro tipo* é aquele que possui todas as propriedades dessa classe. Seria um exemplar de livro à classe dos livros e todas as ocorrências estão conforme ao tipo. O tipo é um polo organizador. Também o é o atrator, que permite determinar em que medida uma ocorrência aproxima-se (mais ou menos) de uma noção.

O atrator estabelece uma singularidade da noção, por ser indizível, e uma singularidade dos indivíduos. Assim, cada ocorrência carrega uma singularidade do sujeito que a distingue de todas as demais ocorrências. Isso se dá pelo fato de que cada ocorrência é realizada por um sujeito singular que apresenta pontos de vista também singulares de uma noção. No entanto, apesar de singular, a ocorrência está também conforme a noção. É nessa diversidade das ocorrências da noção, articulando singularidade e exemplaridade, que se chega ao conceito de *domínio nocional*.

A partir de uma noção “constrói-se um domínio nocional, provido de propriedades formais (construção da classe, construção do complementar linguístico, etc.)” (CULIOLI, 1999a, p. 100).

²² “[...] un système complexe de représentation structurant des propriétés physico-culturelles d’ordre cognitif (notion dites lexicales, notions grammaticales (aspectualité, etc) et de façon générale, toute relation entre notions). Une notion est antérieure à la catégorisation en nom, verbe, etc. Elle est définie en intension et n’est pas quantifiable. À partir d’une notion, on construit un domaine notionnel, muni de propriétés formelles (construction de la classe, construction du complémentaire linguistique, etc.)”. (CULIOLI, 1999a, p. 100).

De acordo com Correia (2002, p. 30):

[...] as diferentes operações abstratas, ao incidirem sobre as noções, constroem um *domínio nocional*, isto é, uma classe de ocorrências que as torna quantificáveis, e um *espaço topológico*, que permite verificar o que pertence ao domínio, o que lhe é estranho, e o que se mantém na fronteira desse domínio.

Dessa forma, então, as ocorrências de uma noção são elas próprias construídas e especificadas pelo tipo, de um lado, e pelo atrator, de outro.

Outras duas questões importantes no quadro teórico da TOPE dizem respeito à diversidade das línguas e à identidade das unidades linguísticas através da diversidade de seus empregos. Elas recaem sobre o terceiro conceito, por nós anteriormente mencionado, central na TOPE, o da Teoria da Invariância e da Variação.

A diversidade das línguas naturais remete a própria definição do que vem a ser a linguística: a ciência da linguagem apreendida por meio da diversidade das línguas naturais. Isso implica dizer que uma pesquisa linguística generalizável não poderia estabelecer-se apenas considerando as propriedades de uma língua ou de um número reduzido de línguas, pelo contrário, nessa teoria prioriza-se a observação minuciosa da organização específica de cada língua.

Culioli (1990a, p. 14) define a linguística como sendo “a ciência que tem como objetivo apreender a atividade da linguagem por meio da diversidade das línguas naturais, por meio da diversidade dos textos, orais ou escritos”²³. A diversidade das línguas retoma a questão central da variação cujos modos de regulação decorrem de princípios invariantes. As invariantes evidenciadas nas análises linguísticas constituem os parâmetros e instrumentos da metalíngua.

As línguas podem ser consideradas exemplares da linguagem e também exemplares de indivíduos por ser singular. Dessa maneira, por meio da singularidade de cada língua em seus diferentes componentes é possível chegar a uma teoria generalizável. No entanto, isso não significa dizer que se trata de uma teoria que busca estabelecer universais linguísticos e que cada língua ofereceria realizações particulares baseando-se em um determinado quadro teórico. O intuito da TOPE, pelo contrário, é o de buscar invariâncias a partir da consideração da singularidade e da diversidade.

²³ “Je dirai que la linguistique a pour objet l’activité de langage appréhendée à travers la diversité des langues naturelles (et à travers la diversité des textes, oraux ou écrits)” (CULIOLI, 1990a, p. 14).

Isso implica dizer, segundo Franckel & Paillard (2011), que as propriedades generalizáveis não podem ser baseadas nas características de uma língua específica ou de um conjunto limitado de línguas. A descrição das línguas não permite encontrar princípios cognitivos universais independentes das propriedades das línguas, mas uma rigorosa observação de estruturas de cada e de toda língua. A diversidade abrange pluralidade e variedade. Diversidade e especificidade, de acordo com OSU, S. N (2003, p. 529) “são como dois lados de uma mesma moeda, atribuindo importâncias iguais para ambas as noções”²⁴.

Para Culioli (1999a), portanto, há propriedades invariantes que marcam a diversidade das estruturas, realizações e categorias da linguagem, desse modo, as línguas diferenciam-se na maneira específica de usar operações comuns, na forma como combinam tais operações e interagem em seus enunciados. Consequentemente, ser capaz de definir as peculiaridades de uma língua significa rastrear suas maneiras específicas de mobilizar tais processos (ou invariâncias) e, conseqüentemente, esboçar o que há de comum com as outras línguas.

A proposta de Culioli é a de encontrar certa homogeneidade nas línguas mostrando um alto grau de heterogeneidade. Culioli diferencia-se dos universalistas e dos tipologistas principalmente por preferir falar em invariantes, no lugar de universais, por se tratar de operações elementares que destacam a atividade de linguagem. A TOPE se estabelece por meio de trabalhos que olham para o funcionamento particular de uma determinada unidade dentro de uma determinada língua, diferenciando-a de outros quadros teóricos que, por exemplo, privilegiam o estudo do modo de materialização de determinada língua em uma categoria preestabelecida.

Como consequência, estamos diante de uma abordagem transcategorial, como nos explica Franckel & Paillard (2011, p. 96): “Isso significa, por um lado, que as categorias pertinentes a uma língua não são necessariamente pertinentes a uma outra e, por outro lado, que o funcionamento de uma determinada unidade instaura fenômenos que dependem de várias categorias heterogêneas”.

As unidades não possuem sentido em si próprias, mas contribuem para a construção de sentido em um dado ambiente por possuírem em si mesmas um funcionamento, o que indica que o sentido das unidades não é anterior à sua interação com o seu ambiente/contexto. Inclusive a concepção de léxico, nessa teoria, é diferenciada por este ser entendido como um

²⁴ “Thus, diversity and specificity are like two sides of a coin, as the two notions are given equal importance” (OSU, 2003, p. 529).

lugar de variação regrada, diferentemente de outras abordagens teóricas que entendem o léxico como um material pré-constituído que se instaura pela organização sintática dos enunciados.

Desse modo, entende-se a variação como constitutiva da própria identidade de uma unidade e é na interação que a unidade atua sobre o cotexto²⁵, bem como o cotexto atua sobre a unidade atribuindo-lhe um determinado valor.

Na teoria de Culioli, o que vemos, de um modo geral, é uma substituição das análises dos fenômenos linguísticos que têm o estático e o linear como modelo, por uma análise dinâmica e não linear por meio das observações que consideram a plasticidade regulada da linguagem. Fato este que sugere, também, que a atividade de linguagem seja construída como “processo de representação, referenciação e regulação” (CULIOLI, 1990, p. 14) e só pode ser apreendida pelos linguistas por meio de estudos específicos do fenômeno da linguagem em cada uma das suas particularidades.

Não por acaso terminamos essa seção falando sobre a atividade de linguagem. Esse conceito dará início à seção seguinte em que apresentaremos os conceitos específicos da TOPE que fundamentam nossa investigação, além disso, dialogam com muito do que discutimos até o momento sobre a contextualização do nosso quadro teórico.

1.2 Conceitos específicos

1.2.1 Linguagem

Apresentamos, agora, o conceito de linguagem no quadro teórico da TOPE, uma vez que esse conceito é fundamental para estabelecermos relações com o ensino.

²⁵ Entendemos “cotexto” como sendo o *contexto imediato*. Da ordem do verbal e do construído, é relativo a uma palavra, a uma unidade ou grupo de unidades que atua sobre o significado. Segundo Franckel (2006), trata-se de “uma unidade ou grupo de unidades cuja presença age imediatamente, na maioria das vezes, no interior de um enunciado” (FRANCKEL, 2006, p. 53-54).

« Il s'agit d'une unit' ou d'un groupe d'unités dont la présence agit immédiatement, le plus souvent au sein même d'un énoncé, sur le sens de l'unité ou de la séquence en question selon un principe dont les effets sont trop connus pour qu'on s'y attarde au delà du rappel de quelques exemples. Ce phénomène affecte tous les types d'unités » (FRANCKEL, 2006, p. 53-54).

A linguagem, para Culioli (1999a, p. 19) ²⁶, é:

[...] uma atividade que supõe, ela mesma, uma perpétua atividade epilinguística (definida como “atividade metalinguística não consciente”), bem como uma relação entre um modelo (a competência, ou seja, a apropriação e o domínio adquiridos de um sistema de regras sobre as unidades) e sua realização (a performance) da qual temos o rastro fônico ou gráfico, os textos.

Entende-se, portanto, a linguagem como atividade que “monitora a relação entre a competência e a performance” (ZAVAGLIA, 2016, p. 36), isto é, a relação entre o saber linguístico interiorizado pelo sujeito e o domínio de utilização desse saber linguístico que envolve “outros módulos cognitivos como a memória pelos falantes das línguas” (*idem*).

De acordo com Culioli (1999a), a linguagem é concebida como a capacidade cognitiva do homem que lhe permite construir significação por meio das línguas, característica esta jamais encontrada na comunicação animal. Segundo o linguista:

[...] A linguagem permite estágios complicados, já que se pode sempre utilizá-la para falar sobre a linguagem, relatar a fala de outro graças ao estilo direto, indireto ou indireto livre, retomar uma palavra mal compreendida, retransmitir uma mensagem... Eis um traço que jamais se encontra na comunicação animal (CULIOLI, 1967, p. 70) ²⁷.

Trata-se de uma capacidade, portanto, inata do falante que lhe permite construir significação ao organizar, oralmente ou de forma escrita, suas representações “por um agenciamento de marcadores que varia superficialmente e, ao mesmo tempo, apresenta regularidades” (ZAVAGLIA, 2016, p. 33).

A atividade de linguagem, de acordo com Culioli (1999a), relaciona-se com as operações de representação, de referenciação e de regulação.

As operações de representação envolvem três níveis de representação²⁸. O nível I é o nível *nocional*, das representações mentais que estão ligadas às nossas atividades cognitivas e afetivas, estas envoltas pelas propriedades culturais. Tais atividades vão sendo organizadas em

²⁶ “Le langage est une activité que suppose, elle-même, une perpétuelle activité épilinguistique (défini comme « activité métalinguistique non consciente »), ainsi qu’une relation entre un modèle (la compétence, c’est-à-dire l’appropriation et la maîtrise acquise d’un système de règles sur des unités) et sa réalisation (la performance) dont nous avons la trace phonique ou graphique, des textes” (CULIOLI, 1999a, p. 19).

²⁷ “De même, le langage permet des étagements compliqués, puisqu’on peut toujours l’utiliser pour parler sur le langage, rapporter les paroles d’autrui grâce au style direct, indirect ou indirect libre, reprendre un mot mal compris, retransmettre un message... C’est là un trait qu’on ne trouve jamais dans la communication animale” (CULIOLI, 1967, p. 70).

²⁸ Abordaremos novamente esse nível quando tratarmos sobre a atividade epilinguística.

noções que, embora sejam representações inacessíveis, podem ser apreendidas “por meio dos seus traços materializáveis que são os textos”²⁹ (CULIOLI, 1999a, p. 162).

Dentre os traços materializáveis – os textos, que incluem traços textuais, ou, ainda, os gestos faciais e os gestos fônicos (como a prosódia ou a entonação) – os traços textuais nos fornecem as representações mentais do nível I, nível onde se organizam os marcadores, onde estão as regras de boa formação do enunciado.

O terceiro nível de representação refere-se às “representações metalinguísticas das representações do nível II”³⁰ (*idem*). O nível III é construído pelo linguista, que elabora um sistema de representação a fim de explicitar suas observações, diferentemente da “atividade metalinguística não-consciente (atividade epilinguística)”³¹ (*idem*), esta, não restrita apenas ao trabalho do linguista, mas abrange todo sujeito. “O trabalho metalinguístico consistirá em reconstruir as operações e as relações de operações cuja forma empírica é o marcador”³² (CULIOLI, 1990, p. 129). A metalinguagem, para Culioli (1990), é necessária para se escapar do subjetivismo das análises linguísticas com projeções feitas pelos linguistas e não pelo objeto de análise. Dessa forma, o linguista, fazendo uso da metalinguagem (válida para todas as línguas), daria conta de diferentes categorias sintáticas ou morfológicas, evitando, assim, “etiquetas”.

A linguagem nos permite construir representações mentais, as quais “apreendemos como sendo “o sentido” (não unívoco, não estabilizado, não acabado) do que dizemos e compreendemos quando falamos, escrevemos, lemos e interpretamos” (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 12). O sentido do que dizemos, isto é, o sentido das palavras, “nos é familiar em seu uso corrente, mas nos escapa a partir do momento em que buscamos defini-lo e que nos encontramos confrontados à variação dos sentidos que elas representam” (*idem*).

²⁹ “Ces propriétés physico-culturelles vont être organisées en notions, par la constitution d’un domaine muni de propriétés formelles. Les notions sont de représentations inaccessibles en tant que telles, mais que nous appréhendons à travers ces traces matérielles que sont les textes (il s’agit en effet surtout de traces textuelles, mais on prendra aussi en compte les gestes, y compris les gestes faciaux que sont les mimiques et les gestes phoniques que sont la prosodie ou l’intonation) (CULIOLI, 1999a, p. 162).

³⁰ « Il existe un troisième niveau de représentation (niveau III), qui nous fournit les représentations métalinguistiques des représentations de niveau II » (CULIOLI, 1999a, p. 162).

³¹ « [...] De façon plus générale, tout sujet a une activité métalinguistique non-consciente (activité épilinguistique) que s’entremêle avec son activité métalinguistique explicite (ce qui ne veut pas forcément dire « consciente »), chaque fois qu’il réfléchit sur son expérience d’une (ou plusieurs) langue (s) » (CULIOLI, 1999a, p. 162).

³² Le travail métalinguistique consistera à reconstruire les opérations et les chaînes d’opérations dont telle forme empirique est le marquer » (CULIOLI, 1990, p. 129).

A outra operação envolvida na atividade de linguagem, a atividade de referenciação, diz respeito ao momento em que o sujeito atribui propriedades gramaticais às suas noções, construindo valores referenciais “ancorados nas coordenadas espaço-temporal e subjetiva da situação de enunciação” (VALENTIM, 2016a, p. 144).

A atividade de referenciação envolve elementos do domínio linguístico e elementos do domínio extralinguístico que, durante a produção do enunciado pelo enunciador, constrói um sistema de coordenadas responsáveis pela atribuição de valores ao enunciado. A relação entre os domínios linguísticos e extralinguísticos é mediada pelos sujeitos e só é acessível por meio da materialidade dos enunciados.

Trata-se dos arranjos de formas, da materialidade das línguas e que são constituídas pelo modo particular de apreender o mundo.

[...] Em suma, o mundo, quando da ordem do dizer, é, então, o lugar em que se exprime o irredutível distanciamento entre o dizer e o querer dizer, de todas as maneiras possíveis (sofrimento, falha, criatividade, recurso poético, reformulação, gaguejos, recursos a outros modos de referenciação).” (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 12).

Envolvida também na atividade de linguagem está a operação de regulação, que se caracteriza por aproximar as representações dos sujeitos enunciadores por meio das referências construídas por cada um. Trata-se da relação enunciativa instaurada entre os sujeitos e dos ajustamentos realizados por eles, tendo em vista as operações de representação e referenciação.

Os ajustamentos são possíveis devido ao fato da linguagem 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” (ONOFRE, 2007, p. 156). E então, os sujeitos regulam suas representações de acordo com a representação que acreditam ter seus coenunciadores, como nos explica Culioli (1990):

Deve-se colocar no centro da atividade da linguagem (seja de representação ou de regulação), o ajustamento, o que implica tanto a estabilidade quanto a deformabilidade dos objetos em relações dinâmicas, a construção de domínios, de espaços e de campos onde os sujeitos terão o jogo necessário para a atividade de enunciadores-locutores (CULIOLI, 1990, p. 129).³³

³³ « Il nous faut poser au cœur de l'activité de langage (qu'il s'agisse de représentation ou de régulation) l'ajustement, ce qui implique à la fois la stabilité et la déformabilité d'objets pris dans des relations dynamique, la construction de domaines, d'espaces et de champs où les sujets auront le jeu nécessaire à leur activité d'énonciateurs-locuteurs » (CULIOLI, 1990, p. 129).

Nota-se, portanto, que a operação de regulação é indissociável das operações de representação e de referenciação. Juntas, essas três operações permitem aos sujeitos produzirem e reconhecerem formas por meio dos enunciados, graças aos ajustamentos entre as representações dos interlocutores. A linguagem, conseqüentemente, é um constante trabalho de regulação, “porque há uma não coincidência de representações. E não coincidência de representações radica numa fronteira que existe entre o que é uma representação não material (abstrata, cognitiva) e uma representação material (linguística)” (VALENTIM, 2016a, p. 138).

E a enunciação é responsável por pôr em jogo “relações interenunciativas ou, mais precisamente, pontos de vista, que são *posições enunciativas*” (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 12). As posições enunciativas não são equivalentes às posições dos “*indivíduos falantes*” (*idem*), mas “posições estabelecidas e marcadas de modo organizado, estruturado, pelos arranjos de formas na língua” (*idem*).

De acordo com Rezende (2011a), a linguagem é um processo “de tradução intersujeitos e intrassujeitos” (REZENDE, 2011a, p. 708) justamente por conta dos processos de equilíbrio/regulação entre “representações mais individuais (internas) e mais socializadas (externas)” (*idem*), que acontecem “para as relações: interlínguas, intralíngua, interindivíduos e intraindivíduo” (*idem*).

Desse modo, nota-se a linguagem sendo concebida como trabalho, e por essa razão vemos o sujeito com um papel central no processo de atribuição de significação à linguagem que, a princípio, é indeterminada. Isso implica dizer que os “arranjos léxico-gramaticais das línguas apontam apenas para uma grosseira direção de sentido e cabem aos sujeitos, por meio de um trabalho ou atividade, determiná-los, atribuir-lhes significados” (*idem*, p. 707).

Posto que a linguagem seja indeterminada, caberá aos interlocutores determiná-la por meio de um constante trabalho de representação, referenciação e regulação a fim de construir a significação desejada. No entanto, “a significação construída é sempre significação reconstruída” (VALENTIM, 2016a, p. 140) e cabe ao enunciador a função de operar nas fronteiras “entre o dizível e o dito” (*idem*), nessa não simetria de representações entre enunciador e coenunciador que explicitam o não “haver a compreensão perfeita” (*idem*).

Dado o exposto, portanto, concebe-se, na TOPE, a linguagem como atividade, como trabalho, como equilíbrio dos sujeitos e entre os sujeitos, mediada pela representação

linguística pela língua e acessível somente pela realização linguística, visto que se trata de uma teoria dos observáveis linguísticos. Tai sujeitos lançam-se diante de uma linguagem que tem em seu cerne a ambiguidade e esforçam-se, a todo instante, para aproximar as experiências, por vezes descoincidentes, entre o eu e o outro. Nas palavras de Rezende (2006, p. 16):

[...] 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.

1.2.2 Atividade Epilinguística

Ao retratarmos a concepção de linguagem na TOPE concebendo-a como atividade e que envolve processos de representação, referenciação e regulação, estamos diante de todo um trabalho, esforço realizado pelo sujeito em que alguns fenômenos passam sem que se tenha consciência. A esse trabalho não-consciente de todo falante, deu-se o nome de *atividade epilinguística*, que se integra à própria atividade de linguagem.

Auroux (1989) atribui o conceito de atividade epilinguística à Culioli (1999a). O termo foi originado pela necessidade deste linguista em definir o raciocínio silencioso que todo falante percorre durante a construção e identificação de significação. Segundo Culioli (1999a, p. 74), epilinguística “designa a atividade metalinguística não-consciente de todo sujeito e se distingue da atividade metalinguística deliberada”³⁴. Trata-se, portanto, de “uma atividade permanente de que não temos consciência e que nos fornece representações que se entrecruzam, se entrechocam, etc.”³⁵ (CULIOLI; NORMAND, 2005, p. 111).

Ao dizermos que a atividade epilinguística é uma atividade permanente estamos dizendo que nossa atividade mental é contínua, de maneira que ela supõe um trabalho incessante que não se restringe apenas a nossa posição de enunciador e coenunciador, ou seja, ela não ocorre

³⁴ « [...] Il désigne l'activité métalinguistique non-consciente de tout sujet et se distingue donc de l'activité métalinguistique délibérée » (CULIOLI, 1999a, p. 74).

³⁵ « [...] une activité permanente dont nous n'avons pas conscience et qui nous fournit ses représentations qui s'entrecroisent, s'entrenchocquent, etc. Et qui vont faire que vous avez parfois de ces sens » (CULIOLI; NORMAND, 2005, p. 111).

apenas quando há interação verbal “perceptível por meio das trocas linguísticas permitidas pela fala/escrita e pela escuta/leitura” (AUROUX, 1989, p. 94), mas, por ser imaterial, representa o trabalho de representação dos sujeitos em uma “dinâmica de regulação simbólica e interpretativa que também é encontrado no nível individual” (FILIPPI-DESWELLE, 2012a, p. 320) ³⁶.

A atividade epilinguística é o resultado dos ajustamentos entre os níveis 1 e 2. O nível 1, como retratado quando abordávamos questões sobre a linguagem, diz respeito ao nível nocional e é inacessível ao linguista, no entanto, pode-se intuí-lo pelos rastros deixados pela representação linguística no nível 2, nível textual. No nível 1 “se situam as representações abstratas e os mecanismos que constituem a atividade de linguagem” (CORREIA, 2006, p. 80), compreendendo a organização cognitiva das representações mentais dos sujeitos que são construídas a partir do universo simbólico extralinguístico e linguístico. O nível 2 é constituído pela “textualização das operações enunciativas realizadas sobre as noções no nível 1” (ZAVAGLIA, 2016, p. 48) sendo, portanto, o nível das “representações das representações mentais ou nível das línguas” (*idem*, p. 48-49).

Como o nível 1, zona do epilinguístico, percorre caminhos aleatórios por comportar pensamentos, afetos e formas ainda imateriais, temos a impressão de que estamos diante de um lugar caótico. No entanto, tais formas imateriais não são quaisquer formas, elas caminham em direção a uma estabilização, sendo esta necessária à comunicação. Trata-se da “estabilidade da produção verbal” (ROMERO, 2011, p. 154) que ocorre no nível 2, nível linguístico, “que projeta caminhos possíveis a serem estabilizados” (*idem*).

Há, também, o nível 3, nível das representações metalinguísticas, que se refere ao trabalho do linguista de simular, construir hipóteses teóricas a fim de compreender as operações realizadas no nível 1 por meio da organização das representações textuais do nível 2.

Nota-se, portanto, quão complexo é apreender a atividade epilinguística visto tratar-se de algo constituído de relações sem materialidade. No entanto, de uma atividade interna, passe a uma atividade externa por meio da verbalização, permitindo, assim, seu estudo, muito embora essa exteriorização não corresponda absolutamente à atividade interna. Deve-se, então, buscar vestígios das operações internas nas estabilizações no nível linguístico nos enunciados da língua. De acordo com Romero (2011, p. 156):

³⁶ « [...] on pourrait dire que, chez les sujets, ça représente, ça travaille et retravaille les représentations, dans une dynamique de régulation symbolique et interprétative, qui se rencontre aussi au plan individuel » (FILIPPI-DESWELLE, 2012a, p. 320).

À noção de vestígios ou de rastros – de “trace”, em francês – associa-se uma opacidade intrínseca porque eles jamais explicitam nada. Por ser a preocupação maior da abordagem culioliana a de ir além da estrutura visível, reconstruindo as operações cognitivas das quais os enunciados são os rastros, há a necessidade de, a partir desses rastros, mostrar como a linguagem funciona por meio de “glosas”, um tipo particular de reformulação, não assimilável a uma definição, nem a uma retomada com o propósito de melhor esclarecer algo anteriormente dito.

Por meio de manipulações, é possível aprisionar a glosa em busca de proliferações de fenômenos que nos digam o modo como a linguagem funciona. A glosa é esse tentar tornar consciente a racionalidade silenciosa que passa “de um lado, por comentários, por explicações e percepções a respeito do papel desempenhado pela unidade linguística que se quer analisar nas interações que dela decorrem, de outro, por uma formalização desse papel por meio de uma metalinguagem” (*idem*).

Depreende-se, desse modo, que a glosa é um conjunto de enunciados próximos ligados a uma atividade de linguagem e resultante de uma atividade não controlada que reflete a prática linguajeira do sujeito enunciatador, portanto, espontânea, o que a difere da paráfrase, sendo esta definida como um conjunto de enunciados próximos, mas resultantes de uma atividade controlada pelo observador. No nível metalinguístico há uma “tentativa de formalizar o que é, por natureza, não formulável, inacessível” (*idem*, p. 155). Dessa maneira, entende-se que a atividade epilinguística, juntamente com a atividade linguística, dizem respeito à glosa e, a atividade metalinguística põe em relação às famílias parafrásticas.

Estabelece-se, assim, uma distinção entre a atividade epilinguística e a atividade metalinguística em que aquela diz respeito à racionalidade silenciosa do sujeito falante, e esta como sendo a racionalidade explicitada pelo linguista que tem como trabalho buscar os rastros que apontem as operações cognitivas do falante. Distinção claramente apresentada por Culioli & Normand (2005, p. 110, *apud* ROMERO, 2011, p. 155):

[...] uma anamorfose permanente que age de tal maneira que, em um dado momento, para uma dada língua, haverá decisões, isto é, **trajetos**, escolhas necessárias e, neste momento, você está no **linguístico**. E se, como linguista, você refletir explicitamente colocando-se em uma posição exterior, você cai no **metalinguístico**, o que faz com que naturalmente o metalinguístico esteja, em alguns casos, na língua – a metalinguagem está na língua – mas, por outro lado, tenha um custo, tenha sempre uma redução, se empregarmos metalinguístico no sentido estrito [*grifos do autor*].

1.2.3 Alteridade

Apresentamos, agora, o conceito *alteridade* no quadro da TOPE. Esse conceito tocará em outros já abordados e alguns que ainda serão discutidos. Retratar a alteridade nesta investigação faz-se necessário por, principalmente, duas razões: por relacionar-se, dentre outras temáticas, com a enunciação reportada e, também, por termos identificado a construção da alteridade nas respostas dadas pelos alunos no exercício que propusemos. Dessa forma, julgamos ser relevante discutirmos o conceito da alteridade relacionando-o ao nosso tema – enunciação reportada – e ao trabalho de produção e interpretação de textos.

Diferentes campos teóricos abordam a alteridade. Dentre as abordagens mais conhecidas, nota-se como discussão central a relação entre o *eu* e o *outro*, como na teoria dos atos de fala. Nessa teoria, buscou-se elaborar uma tipologia dos atos de fala e estabelecer critérios de distinção da existência ou não de alternâncias linguísticas. Tais critérios não são de ordem linguística, mas supõe que um locutor, ao produzir um enunciado, informa e age sobre o interlocutor enquanto pessoa no mundo.

Para a validação do ato, o interlocutor tem um papel decisivo, pois depende dele o reconhecimento da intenção do locutor com determinado ato ilocutório. No entanto, isso não significa uma descentralização do locutor sobre o interlocutor e que haja nisto alguma alteridade, mas apenas uma forma de homogeneidade entre a intenção do locutor e o reconhecimento pelo interlocutor.

O *outro* como garantia de uma comunicação bem-sucedida também foi reforçado na análise conversacional desenvolvida a partir de Grice ao elencar regras de boa conduta da comunicação, não se tratando de alteridade, mas do reconhecimento do interlocutor da intenção comunicativa do locutor. A alteridade é concebida tendo a figura do locutor como central – assim como na teoria dos atos de fala – em que o outro acaba sendo apenas o princípio de regulação. Há uma separação dos sujeitos em que ambos se apresentam, alternadamente, como locutores, estabelecendo uma relação de exterioridade gerida por uma cooperação entre os sujeitos.

Ducrot, embora se situe na teoria dos atos de fala, distancia-se de alguns princípios teóricos ao retomar a questão alteridade, pensando em uma alteridade interna e relacionando-a a noção de polifonia. Este autor sugere uma abordagem linguística dos atos de fala introduzindo

a noção de mundo ideal e questiona a extensão do linguístico no mundo real³⁷. Tal mudança acaba por redefinir o estatuto do *outro*.

A distinção locutor / alocutário do mundo real ganha a definição de enunciador / destinatário no mundo ideal. No entanto, essas definições não são equivalentes e Ducrot vai cada vez mais questionar a exterioridade estrita do destinatário, pois, para ele, o destinatário não é garantia da eficácia do ato de linguagem por este não ser um ser no mundo, mas um alvo argumentativo para quem o enunciador constrói sua enunciação. Logo, o alvo acaba não sendo fonte de nenhuma alteridade por ser construído pelo enunciador e ser passivo da enunciação deste enunciador.

O destinatário como alvo é questionado quando Ducrot busca considerar a eficácia da argumentação. A noção de eficácia supõe que se leve em consideração situações em que o outro escapa do controle do enunciador, por exemplo, quando o enunciador utiliza-se do recurso de um segundo argumento, ele não está apenas somando a argumentação, mas, ao considerar a não compreensão ou o não convencimento do destinatário, opta por uma troca de domínio argumentativo.

Quando o enunciador questiona a eficácia do primeiro argumento, ele confere uma autonomia ao destinatário. O alvo muda e não é o enunciador quem controla tais mudanças, mas vai adaptando-se aos movimentos do destinatário. Ducrot, ao apontar essas mudanças, afirma que o enunciador não é mais o único dono de seu enunciado e, inclusive, ele vai criando várias imagens sobre o seu destinatário. Instala-se, dessa maneira, uma problemática efetiva do outro. Ducrot, então, centraliza-se na heterogeneidade constitutiva da enunciação: na polifonia, que passa a ser um conceito chave da teoria do autor.

Posteriormente, os estudos sobre a alteridade concentraram-se em relacionar os enunciados com o mundo em termos de valores de verdade. “É verdadeiro um enunciado que se encontra em relação de adequação ao mundo. É falso todo enunciado que, de um modo ou de outro, apresenta uma dissonância com o mundo” (DE VOGÜÉ & PAILLARD, 2011, p. 136). Com isso, a alteridade do mundo associa-se com a alteridade do enunciado, o que a torna

³⁷ “Ducrot critica, em diferentes momentos de seu trabalho, a “moralização” dos atos de linguagem decorrente da extensão do linguístico no real postulado por Searle, no que se refere às condições de felicidade de um ato de fala. Se, para Searle, aquele que realiza o ato de prometer deve respeitar sua promessa, para Ducrot, prometer é ser obrigado a fazê-lo, mas o fato de se **dizer obrigado** não significa que a promessa enunciada deva ser cumprida: não há engajamento no mundo. Ducrot endossa essa discussão introduzindo a noção de mundo ideal e de elaborar leis para esse mundo” (DE VOGÜÉ & PAILLARD, 2011, p. 134. In: *Linguagem e enunciação: representação, referência e regulação*).

extremamente simplificada, como se pode observar, por exemplo, na teoria dos mundos possíveis que veio “para multiplicar e estruturar as formas concebíveis do falso” (*idem*, p. 141).

Nessa teoria, tem-se como intuito dar conta da oposição entre *intenção* e *extensão* e a questão sobre o falso vai sofisticando-se. Trabalhos – entre outros, como o de Goodman – foram sendo desenvolvidos em que se buscava especificar as condições de verdade baseando-se em critérios de proximidade com o mundo real. Como um dos resultados, substituiu-se a oposição *verdadeiro/falso* por *mais ou menos verdadeiro/mais ou menos falso*, o que, conseqüentemente, acaba gerando uma renúncia sobre as diversas questões em torno da alteridade.

A alteridade também foi abordada pela semântica das situações, teoria de origem psicológica que apresenta o indivíduo por meio das situações que ele percebe e descreve. Vê-se uma alteridade das percepções do subjetivo que se apresenta por meio das “divergências entre sujeitos em relação à apreensão de uma situação” (*idem*, p. 145). Refere-se, no entanto, a uma compreensão de alteridade como externa à língua por tratar das percepções dos indivíduos. “Ela é estruturante dos indivíduos e é, apenas por essa razão, que ela é apreendida como estruturando as operações de linguagem” (*idem*).

De todo o exposto, buscamos mostrar, de maneira geral, como a alteridade foi ganhando forma no decorrer dos estudos linguísticos. Apresentamos, na sequência, uma abordagem que mostra, diferentemente das perspectivas anteriores, que são as próprias marcas da língua que colocam a alteridade em prática e que instauram a referência e o sentido do enunciado em que aparecem. Há diferentes linhas teóricas que são adeptas dessa abordagem, mas vamos focar na TOPE por esta conceber as marcas linguísticas como operantes e, desse modo, a relação do eu e o outro é definida por meio de arranjos linguísticos.

Ao abordarmos as marcas linguísticas como construção de referência, podemos passar por Jakobson, Benveniste e Culioli pensando em como a sequência de estudos sobre a referência caminharam. Iniciemos, então, por Jakobson e sua Teoria dos embreantes.

Algumas unidades possuem na língua a função de ancorar uma situação de enunciação nos enunciados e, assim, instaurar a referência. Tais unidades são chamadas de embreantes: a debreagem e a embreagem. A debreagem diz respeito à “operação em que a instância de enunciação disjunge de si e 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” (FIORIN, 1995, p. 26). Já a embreagem, de modo geral, é “o efeito de retorno à

enunciação, produzido pela neutralização das categorias de pessoa, e/ou espaço e/ou tempo, assim como pela denegação da instância do enunciado” (FIORIN, 1995, p. 29).

Os embreantes são, portanto, um fenômeno que preenche uma determinada função dentre as funções da linguagem: a de localizar os enunciados às situações em que são produzidos. Com isso, o enunciado abre-se para o extralinguístico por gerenciar as condições específicas da enunciação, adequando as relações entre os protagonistas reais da interlocução, o que implica em alteridade.

Para Benveniste (1991), a ancoragem dos enunciados nas situações de enunciação é mais do que apenas uma entre outras funções da linguagem, é uma expressão da subjetividade, o que permite ao sujeito constituir-se como sujeito. Não se trata de um sujeito já dado em uma já dada enunciação, mas um sujeito que se constrói por meio da língua. Altera-se, dessa maneira, a problemática da alteridade, pois o sujeito seria, para Benveniste, constituído por meio da relação de intersubjetividade com o outro. “O *eu* existe por oposição ao *tu* e é a condição do diálogo que é constitutiva da pessoa, porque ela se constrói na reversibilidade dos papéis eu/tu” (FIORIN, 1995, p. 25-26).

De acordo com Benveniste (1991, p. 261-262):

[...] a linguagem só é possível porque cada locutor se coloca como sujeito, remetendo a si mesmo como *eu* em seu discurso. Dessa forma, *eu* estabelece uma outra pessoa, aquela que, completamente exterior a mim, torna-se meu eco ao qual eu digo *tu* e que me diz *tu*.

Estaríamos, então, diante de uma alteridade radical, por se estruturar em relação ao outro.

Culioli (1990), no entanto, considera que a linguagem, embora permita ao indivíduo constituir-se como sujeito – como propõe Benveniste – a função deste indivíduo permanece: a de dizer o mundo, que só se faz a partir da constituição de um sujeito e a estruturação do dito relativo a esse sujeito. Essa estruturação não é um fim, mas uma forma para se dizer o mundo e ela – a estruturação – modula-se em função daquilo que há para dizer. É uma estruturação aberta para se construir, que se ajusta entre os enunciadores, que se forma e se deforma e que, neste movimento, vai fundamentando todo o trabalho enunciativo.

Partindo do esquema clássico da comunicação, Culioli (1967) põe os papéis de emissor e receptor como simultâneos e assumidos por ambos interlocutores. Os nomeia, então, por *enunciador* e *coenunciador* devido ao fato do locutor tornar-se auditor e o auditor, locutor no

momento da fala. O locutor é também seu próprio auditor e, o auditor, um locutor virtual por não haver exteriorizado ainda a sua resposta.

Dá-se, desse modo, a coenunção: um conjunto de relações que compõem os interlocutores por meio da linguagem. Consequentemente, o que está em jogo não é a relação com o extralinguístico, mas a constituição do valor referencial dos enunciadores e, sendo assim, a alteridade é deformável e entendida como interna a língua.

É deformável porque é calculada a partir do arranjo das marcas que constituem o enunciado, sendo responsável pelo conjunto de valores abertos que colocam o *tu* frente ao *eu*, do não-*eu* e não-*tu* diante do *eu*, ou seja, o outro é definível e, portanto, não possui valor fixado e só pode ser identificado em função das configurações subjetivas em que se inscreve. Trata-se de uma alteridade que corresponde a um conjunto de valores abertos.

A alteridade, então, inscrita no centro da atividade linguística, acaba por fundar a intersubjetividade, explicada pelo fato de haver, na linguagem, “uma constante modulação” (VALENTIM, 2014, p. 23) e ajustamentos entre os enunciadores que se forma e se deforma e que fundamenta todo trabalho enunciativo, permitindo a constituição do valor referencial dos enunciadores. Dessa maneira, a alteridade “é efetivamente concebida como interna à língua” (DE VOGÜÉ; PAILLARD, 2011, p.148). É essa alteridade, inerente à atividade de linguagem “que nos permite discutir e trocar ideias; que nos permite, no fim das contas, falar” (ZAVAGLIA, 2016, p. 75).

De acordo com Valentim (no prelo):

[...] a ideia de que a subjetividade é marcada pode conduzir a alguma ingenuidade: não é marcada apenas para ser marcada como uma espécie de fatalidade mecânica. A subjetividade é marcada porque ela é, simultaneamente, o meio e a condição ontológica da orientação em relação ao outro. Neste sentido, a interação não consiste na atualização de um modelo tipo produtor – mensagem – receptor, mas parte sim, da consciência de uma relação de cujos marcadores linguísticos serão suporte.

Esse é o enquadramento teórico que permite explicar o fenômeno da alteridade inscrita na própria atividade linguística como atividade de construção de significação, isto é, a alteridade como interna à língua. Trata-se, pois, de uma concepção de alteridade teoricamente prévia à troca dialogal.

1.2.4 Sujeito

Enquanto tratávamos sobre a *alteridade*, discorremos sobre a coenunciação e o lugar de onde falam enunciador e coenunciador. Passamos, agora, a abordar o conceito de sujeito na TOPE, o que nos permite compreender, entre outros, os diferentes estatutos do sujeito inscrito no sistema linguístico, o que nos auxilia na discussão sobre as instâncias envolvidas na enunciação reportada, também tema em nossa investigação.

A inscrição do sujeito no interior do sistema linguístico e que se manifesta, por exemplo, em categorias gramaticais específicas, está, de maneira geral, na base das teorias enunciativas e marca a relação do sujeito com o enunciado. No entanto, para entendermos a inscrição do sujeito no quadro da TOPE, é necessário, primeiro, repensar o conceito de língua e, segundo, discutir sobre qual seria, então, “o objeto de estudo do linguista” (FUCHS, 1984, p. 77), aspectos pelos quais iniciamos nossa reflexão.

O primeiro caso, a língua entendida como sistema e separada do sujeito, evidencia uma nova abordagem em que se pode “trabalhar precisamente no ponto de articulação entre a língua e o discurso no fazer-se discurso”, quer dizer, no “executar-se das operações construtoras da significação dos enunciados” (*idem*). Desse modo, o sistema linguístico passa a ser entendido como um espaço que vai do estável ao instável, “lugar de ajustamentos e desvios” (*idem*, p. 78).

No segundo caso – que retoma o primeiro – o de pensar sobre o objeto de estudo do linguista, Culioli (1999a), ao propor que a linguagem deve ser apreendida por meio da diversidade das línguas, acaba por redefinir o objeto de estudo do linguista. Apresentando uma “teoria dos observáveis linguísticos”, em que se deve olhar para as “glosas epilinguísticas” e as “paráfrases metalinguísticas”, estamos diante de um referencial teórico que nos permite observar o sujeito na produção do enunciado e descrever as operações realizadas. Dessa maneira, nota-se o papel do sujeito tanto no objeto de estudo, como “no tipo de dados linguísticos que estão vinculados à teoria de Culioli” (FUCHS, 1984, p. 77).

Podemos relacionar, dentre outras possibilidades, a concepção de sujeito da TOPE com as operações predicativas e enunciativas. Tais operações foram propostas por Culioli (1967) devido à rejeição deste linguista à distinção entre sintaxe, semântica e pragmática. Por meio dessas duas

operações, pretende-se “dar conta da construção do enunciado a partir deste ente metalinguístico abstrato que é a “léxis³⁸” (*idem*, p. 78).

O enunciado é compreendido como sendo o resultado de um encadeamento de operações predicativas e enunciativas, operações que não são dissociáveis senão por uma questão metodológica. As operações predicativas são o modo como se dão as diferentes relações de orientação que sustentam o enunciado. São constituídas, de acordo com Campos (2001), da relação predicativa e da organização sintática, além de serem “estáveis do ponto de vista intersubjetivo” (FUCHS, 1984, p. 79).

Já as operações enunciativas dizem respeito à constituição dos enunciados e à construção de significação. As operações enunciativas “ancoram a relação predicativa em relação à situação de enunciação” (*idem*), desse modo, têm a função de localizar a relação predicativa no espaço enunciativo ou referencial construído na enunciação e pela enunciação. Diferentemente das operações predicativas, as operações enunciativas são instáveis do ponto de vista intersubjetivo, pois variam segundo as modulações realizadas pelos enunciadores.

A intervenção do sujeito não ocorre apenas nas operações enunciativas (posto que haja nelas as variações intersubjetivas), pois as duas operações estão extremamente imbricadas, como explica Culioli (1975, p. 9, *apud* FUCHS, 1984, p. 79): “as operações enunciativas são dificilmente dissociáveis das operações predicativas; é porque há enunciadores que há enunciados; os enunciados não têm significação fora da atividade dos enunciadores e são os enunciadores que constroem os valores referenciais do enunciado”.

Há, portanto, uma interdependência entre as operações predicativas e enunciativas que se manifesta pela também interdependência das categorias gramaticais e que, ao estudarmos uma

³⁸ “Depois da relação primitiva há uma etapa relacional anterior à enunciativa chamada de relação predicativa, que consiste em orientar linearmente os termos ordenados na relação primitiva. A relação predicativa, à maneira da primitiva, constitui-se de dois termos mais um relator de predicção que se esquematizam numa léxis” (ZAVAGLIA, 2016, p. 83).

A léxis é, portanto, a conjunção de uma forma e de um conteúdo, isto é, de uma forma generalizável de outras formas derivadas (“família de relações predicativas, de onde é possível a constituição de uma família parafrástica de enunciados” (CULIOLI, 1999a, p. 101)) e de um conteúdo proposicional. Resulta da “instanciação de um esquema de termos construídos a partir de noções” (CULIOLI, 1999a, p. 101).

« Ainsi, une lexis résulte de l’instanciation d’un schéma par des termes eux-mêmes construits à partir de notions. [...] » (CULIOLI, 1999a, p.101).

« [...] Une lexis est donc à la fois ce qu’on appelle souvent un contenu propositionnel (en ce sens, elle est proche du lekton des Stoïciens) et une forme génératrice d’autres formes dérivées (famille de relations prédicatives, d’où constitution éventuelle d’une famille paraphrastique d’énoncés) » (CULIOLI, 1999a, p.101).

categoria, necessariamente consideramos as categorias vizinhas. Além disso, ambas as operações constituem operações de orientação (operação de *réperage*). Desse modo, entende-se que se o sujeito “intervém de modo privilegiado ao nível das operações enunciativas, ele não é, por outro lado, excluído ou ausente das operações predicativas” (FUCHS, 1984, p. 80).

É possível, ainda, relacionar a concepção de sujeito com a situação de enunciação e, por essa via, entendermos a enunciação reportada. Pensemos na construção do sujeito por meio das operações enunciativas que podem ser estabelecidas em diferentes níveis. Isso faz com que sejam gerados diferentes estatutos de sujeito, tais como sujeito enunciador (S_0), sujeito locutor (S_1) (e/ou primeira ocorrência do sujeito no enunciado, como discorreremos na sequência), e a segunda ocorrência do sujeito no enunciado (S_2). Essa variação dos sujeitos ocorre pelas várias “instâncias subjetivas presentes num enunciado” (OLIVEIRA, 2014, p. 10) que “estabelecem relações de localização entre elas, de forma a construírem cadeias de referência que as estabilizam enunciativamente” (*idem*).

De acordo com Culioli (1999a, p. 49), “todo enunciado é recuperado por meio de uma situação de enunciação”³⁹, esta definida por meio do sujeito enunciador (S_0) no tempo (espaço) da enunciação (T_0). O S_0 é o enunciador origem, isto é, trata-se de um sujeito enunciador abstrato, a origem do espaço intersubjetivo. S_1 é o sujeito do enunciado e designa a primeira ocorrência no enunciado de um sujeito. A segunda ocorrência no enunciado será representada por S_2 , e assim por diante. Em suma, entende-se que a origem do sistema de orientação é representada por S_0 , enquanto a origem no enunciado é S_1 , este localizável por meio de S_0 .

Neste ponto, convém trazermos uma discussão com relação ao sujeito do enunciado (S_1) e o locutor (também representado por S_1) no quadro teórico da TOPE. Para tanto, recorreremos ao texto “*Du locuteur au sujet énonciateur-locuteur*”, de Catherine Filippi-Deswelle (2012). Nesse texto, dentre outras questões, a autora busca explicitar a distinção estabelecida por Culioli sobre o que este linguista entende por *locutor* e por *enunciador* e, para isso, apresenta em uma linearidade temporal os textos do autor em que tais conceitos foram tratados.

Segundo a autora, Culioli (1968), em seu artigo *La Formalization en Linguistique*, emprega o termo “sujeito” exclusivamente para dar um estatuto metalinguístico ao par *enunciador-receptor* e definir a asserção como sendo a enunciação de um *sujeito*. Em 1973, Culioli usa o termo *enunciador*, termo este já estabilizado na TOPE como parâmetro subjetivo (S), designando o

³⁹ [...] Tout énoncé est repéré par rapport à une situation d'énonciation, qui est définie par rapport à un sujet énonciateur S_0 (ou, pour être exact, un premier sujet énonciateur), à un temps d'énonciation T_0 , pour ne considérer que ces deux repères (CULIOLI, 1999a, p. 49).

enunciador como aquele que produz e reconhece textos. Culioli, então, tenta diferenciar os sujeitos enunciadore: o enunciador humano daquele de sua notação metalinguística, o sujeito enunciadorelocutor-origem do sistema de referência (S₀).

De acordo com Filippi-Deswelle (2012), o sujeito (S₀) é denominado sujeito enunciadorelocutor, no entanto, Culioli é levado a precisar as diferenças entre locutor e enunciador, inserindo, para isso, dois meta-termos: enunciador (S₀) e locutor (S₁) como qualificadores de sujeito, cujos marcadores estão no enunciado (sob a forma de S₂), a fim de dissociar o evento locutório do enunciador origem no cálculo dos valores referenciais⁴⁰. O locutor, então, “designa o indivíduo que articula materialmente os sons do canal de fala, é o “falante” no sentido próprio do termo”⁴¹ (FILIPPI-DESWELLE C., 2012, p. 8) e diz respeito à interlocução quando os sujeitos estão presentes.

A distinção entre enunciador e locutor é posta, também, quando Culioli (1990) chama-nos a atenção para o fato do enunciador estar em uma relação de alteridade com o coenunciador, o que não ocorre com o locutor e o interlocutor por estes serem sempre separados em que não se deve, portanto, “confundir o campo inter-sujeitos (onde o sujeito remete ao enunciador), com o mecanismo interlocutório”⁴² (CULIOLI, 1990, p. 130). Devido a esse possível equívoco entre a representação metalinguística do enunciador do enunciado e locutor, ambos notados por S₁, alguns autores, segundo Filippi-Deswelle (2012), tais como Chuquet, H. & Hanote, S. (2014), escolhem reservar a notação S₁ ao suporte das operações de modalização do enunciado, isto é, consideram S₁ como sujeito do enunciado, não fazendo referência ao locutor físico.

Isso posto, retomamos nossa discussão sobre a concepção de sujeito com a situação de enunciação para, posteriormente, relacioná-las à enunciação reportada.

⁴⁰ Ainsi, Culioli introduit les deux méta termes d’« énonciateur » (S₀) et de « locuteur » (S₁) comme qualificatifs du concept de « sujet (humain) » dont on peut retrouver le marquage dans l’énoncé (sous la forme du repère S₂), afin de dissocier l’« événement locutoire » de la prise en charge de l’état de choses représenté par l’énonciateur, origine du calcul des valeurs référentielles et support des aspects et modalités de l’énoncé. Des deux, le concept d’énonciateur est qualifié de « manquant » chez Benveniste d’après Culioli (FILIPPI-DESWELLE C., 2012, p. 8).

⁴¹[...] le « locuteur » désigne l’individu qui articule matériellement les sons de la chaîne parlée, à savoir le « parlant » au sens propre du terme ; or, ce repère est assimilable à la voix, en particulier dans le cadre de l’échange verbal mettant en présence les deux sujets parlants, le « locuteur » d’une part et l’« interlocuteur » de l’autre, de sorte que Culioli emploie régulièrement « locuteur » et « interlocuteur » (exclusivement, c’est-à-dire à l’exception de « allocutaire » et « co-locuteur ») uniquement dans le cadre de ce qu’il dénomme l’« interlocution » où les sujets parlants sont en présence (FILIPPI-DESWELLE C., 2012, p. 8).

⁴² «Si l’on se tourne maintenant vers le concept d’énonciateur, on notera que l’énonciateur est dans une relation d’altérité au co-énonciateur telle que l’on puisse avoir coalescence ou séparation. Au contraire, le locuteur et l’interlocuteur sont toujours séparés et l’on ne doit pas confondre le champ intersujets (où sujet renvoie à énonciateur) avec la mécanique interlocutoire » (CULIOLI, 1990, p. 130).

Como retratado, o sujeito S_0 (sujeito que se constitui na instância da enunciação), situa-se como origem da enunciação e a ele localizam-se os valores referenciais. S_0 é que deixa S_1 falar e é S_1 que assume a responsabilidade das operações de modalização. S_0 e S_1 relacionam-se na validação da relação predicativa em que a situação de locução é construída e localizada a partir da situação de enunciação. O enunciador origem (S_0), portanto, funda a enunciação, e o sujeito locutor (S_1), parâmetro construído, é o responsável pelo acontecimento linguístico. O enunciador não é, portanto, a fonte de determinação da construção enunciativa, nem a fonte do ato de locução, nem a origem do processo enunciativo, mas, a origem das localizações instauradas pelo processo enunciativo.

S_0 e S_1 podem identificar-se ($S_0 = S_1$) quando há uma asserção estrita, ou podem diferenciar-se ($S_0 \neq S_1$) quando se trata, por exemplo, de uma enunciação reportada em que há fronteiras marcadas linguisticamente por haver dois planos distintos, duas situações de enunciação em que cada uma possui seu próprio conjunto de coordenadas T_0 ou T_1 .

T_0 refere-se ao tempo da enunciação origem no par “enunciador – coenunciador” que são polos separáveis. T_1 refere-se ao tempo da locução e é representado pelo par “locutor – interlocutor” que se trata de polos separados por uma alteridade. Dessa forma, entendemos que a situação de enunciação origem é definida por S_0 e T_0 e serve como localizadora da situação de locução S_1 e T_1 .

Quanto ao sujeito do enunciado (S_2), este é construído na enunciação sendo localizado em relação a S_0 . Desse modo, “podem estabelecer-se, entre estes dois parâmetros, relações de localização com diferentes valores, a que correspondem marcadores linguísticos distintos” (OLIVEIRA, 2014, p. 10).

Podemos, também, retratar o papel do sujeito com relação à coenunciação. Partindo do clássico “esquema da comunicação”, Culioli (1990) rejeita, como já dissemos anteriormente, a oposição entre a função referencial e as funções intersubjetivas e coloca os papéis de emissor e receptor assumidos simultaneamente pelos dois interlocutores, nomeando-os por “enunciador” e “coenunciador” que, conseqüentemente, gera a noção de “coenunciação”.

A coenunciação, para o linguista, é um conjunto de relações realizadas pelos interlocutores por meio da linguagem, o que recai sobre a construção da referenciação, que é um processo – como exposto quando abordávamos o conceito de linguagem – mediado pelos sujeitos durante a construção e reconstrução da significação. Trata-se de coenunciação por ser “indissociável dos dois protagonistas da troca verbal assim como também as representações, imagens e expectativas de um em relação ao outro” (FUCHS, 1984, p. 80).

Ainda segundo Fuchs (*idem*):

A coenunciação põe em jogo uma série de operações de produção e reconhecimento interpretativo onde nada autoriza dizer que elas sejam totalmente simétricas ou reversíveis. A coenunciação é precisamente o lugar do “jogo” (no sentido duplo desse termo), quer dizer, ajustamentos, voluntários ou não, sucedidos ou não; desvios, lapsos, mal-entendidos, ambiguidades que não são “parasitas” da comunicação, ou “ruídos” sobre o fundo informativo claro, mas fazem parte integrante da atividade da linguagem.

A coenunciação envolve um trabalho de ajustamento entre os sistemas de coordenadas dos dois interlocutores. Trata-se de um conjunto de relações que compõem os interlocutores por meio da linguagem, o que retoma a referenciação, processo mediado pelos sujeitos em um constante construir e reconstruir da significação, em que acontecem várias operações de produção, reconhecimento interpretativo, ajustamentos, mal-entendidos, entre outros processos que fazem parte da atividade da linguagem.

O coenunciador (So') é, portanto, o espelho do enunciador, que é diferente do interlocutor – o interlocutor seria o coenunciador exterior que está inserido em uma dimensão dialógica. Mas no face a face, enunciador e coenunciador são enunciador e locutor. Isso quer dizer que simultaneamente o “outro” representa o coenunciador e interlocutor.

Depreende-se, de todo o exposto, que a inscrição do sujeito está no próprio funcionamento gramatical que manifesta “o espaço do jogo intersubjetivo com seus deslocamentos intransponíveis” (*idem*, p. 82). O sujeito, portanto, está na base dessa teoria, uma vez que a TOPE está voltada para a compreensão da articulação entre o estável e o variável, relação que se dá por meio da “descrição-comparação das línguas, das operações construtoras do enunciado e da troca interlocucional” (*idem*).

1.2.5 Heterogeneidade Enunciativa

Dando sequência à abordagem de conceitos da TOPE que estão diretamente relacionados com os objetivos desta investigação, passamos, agora, ao conceito de heterogeneidade enunciativa. Fez-se necessário abordar esse conceito por ele nos permitir identificar a instauração dos sujeitos nos enunciados por meio da situação de enunciação e, desse modo, observarmos as construções relacionadas à enunciação reportada.

Começamos explicando o que anteriormente havíamos mencionado quando abordávamos o conceito de sujeito: a situação de enunciação. A situação de enunciação é, para Culioli (1990), um procedimento usado para a orientação do conjunto de situações que constituem o sistema de referência do enunciado.

Em cada ato de enunciação, o sujeito enunciador constrói seu próprio referencial subjetivo, espacial e temporal cujos valores são localizados em relação à situação de enunciação por via de marcadores que são as formas linguísticas. Desse modo, em um enunciado, as referências subjetivas e espaço-temporal são validadas conforme o ponto de vista daquele que enuncia em relação ao que o mesmo supõe ser a posição de seu coenunciador.

De acordo com Valentim (2014, p. 23):

[...] o *enunciador*, enquanto origem subjetiva (que não se identifica com o *locutor* ou com o *emissor*), se constrói, necessariamente, num quadro intersubjetivo, pois, subjacente a qualquer enunciado, há sempre um enunciador, que produz/constrói a significação, mas também um coenunciador, que reproduz/reconstrói a significação. Por conseguinte, a construção da representação linguística dá-se no quadro de uma alteridade inscrita no âmbito da atividade linguística.

A alteridade, portanto, inscrita no centro da atividade linguística, acaba por fundar a intersubjetividade e, na base da construção de valores de intersubjetividade está um sistema de operações segundo qual o sujeito enunciador (S_0) constrói uma cadeia de sujeitos com estatutos teóricos diferentes: um sujeito locutor (S_1), e o sujeito do enunciado (S_2), como já dito anteriormente.

Entre S_0 , S_1 e S_2 , estabelecem-se, dentre outros, valores de identificação ($S_0 = S_1$ quando há uma asserção estrita), diferenciação ($S_1 \neq S_2$, como no caso, por exemplo, da enunciação reportada, em que há fronteiras marcadas linguisticamente por haver dois planos distintos. São duas situações de enunciação em que cada uma possui seu próprio conjunto de coordenadas T_0 ou T_1), ou ruptura.

Para uma descrição metalinguística do sistema de coordenadas enunciativas, faz-se necessária toda uma classe de situações de enunciação construída a partir da situação de enunciação origem (Sit_0) e incluindo a situação de locução (Sit_1), além dos localizadores situacionais derivados de Sit_0 , por ser esta “absoluta e ajustável” (CULIOLI, 1993, p. 167, *apud* VALENTIM, 2004, p. 172).

Por exemplo, a partir da situação origem absoluta (Sit_0), há uma situação definida pelas coordenadas S_1 e T_1 (Sit_1), e uma situação Sit_2 definida pelas coordenadas do acontecimento

linguístico S_1 e T_2 . Desse modo, uma asserção pode corresponder a uma construção de (S_1) coincidente com o enunciador (S_0), sendo designado, portanto, como enunciador-locutor:

[...] esta origem é absoluta e ajustável. Mas a partir dessa origem absoluta, constrói-se (1) uma origem de locução (2) origens derivadas da origem absoluta por transferência (de onde uma origem transladada que conserva as propriedades da origem absoluta) ou por ruptura (origem separada) (CULIOLI, 1993, p. 167, *apud* VALENTIM, 2004, p. 172) ⁴³.

Por meio da situação de enunciação origem e da situação de enunciação outra notamos que o sujeito enunciador não tem “o mesmo estatuto que o enunciador construído como suporte das operações de determinação modal e designado, por isso, genericamente por fonte modal ou locutor” (*idem*, p. 174). É devido a esta heterogeneidade do locutor em relação ao enunciador que se deve pensar no valor de subjetividade distinto do valor de intersubjetividade que, “estando na base da atividade enunciativa e, portanto, de todos os valores modais construídos, identifica, também de forma particular, o domínio da modalidade intersujeitos” (*idem*).

A heterogeneidade do locutor (S_1) em relação ao enunciador (S_0) dá-se quando S_0 não assume totalmente “a validação ou não-validação da relação predicativa” (*idem*) em que há a possibilidade de uma dissociação referencial entre S_1 e S_0 , ou uma identificação referencial entre S_1 e S_0 .

A identificação referencial ocorre na relação predicativa localizada em relação à situação de enunciação-locução que, por sua vez, inclui a identificação tempo-espço e a identificação enunciador-locutor. Já na dissociação entre enunciador e locutor ocorre uma assunção nula da validação/não validação da relação predicativa em que o “locutor é identificado como uma outra fonte enunciativa (S_1), construída como referencial distinta do enunciador origem” (*idem*).

A construção de uma fonte modal (S_1) referencialmente distinta da fonte enunciativa relaciona-se com a enunciação reportada quando, por exemplo, um mesmo valor modal é marcado por verbos declarativos tais como *dizer*, *declarar*, *falar*, entre outros, que marcam uma relação interlocutória. De acordo com Valentim (*idem*, p. 178):

⁴³ [...] cette origine est à la fois absolue et ajustable. Mais à partir de cette origine absolue, on va construire (1) une origine de locution (2) des origines dérivées de l'origine absolu soit pour translation (d'où une origine transladée qui conserve les propriétés de l'origine absolue) soit par rupture (origine décrochée) (CULIOLI, 1993, p. 167, *apud* VALENTIM, 2004, p. 172).

[...] as formas que a enunciação relatada pode assumir – tradicionalmente designadas discurso direto, discurso indireto e discurso (ou estilo) indireto livre – não se explicam senão pela dissociação referencial entre enunciador e locutor, consistindo a natureza desta relação no valor de ruptura (3ª pessoa) do operador de localização.

Neste caso, a enunciação reportada apresenta duas situações enunciativas que, de acordo com Campos (1997b), possuem cada uma um conjunto de coordenadas que podem estar associadas ao tempo T₀ da enunciação origem (o par enunciador e coenunciador) ou, associadas ao tempo T₁ da locução (o par locutor e interlocutor), que correspondem a polos separados por uma alteridade absoluta.

Pudemos observar que esse conjunto de coordenadas, nos exercícios realizados pelos alunos, aponta para uma alteridade nas construções linguísticas em que há imbricação de enunciações, ou pela diluição da enunciação origem ou pela coexistência de diferentes fontes enunciativas, como mostraremos na análise do nosso *corpus*.

CAPÍTULO 2: A Enunciação Reportada: da tradição gramatical às teorias enunciativas

Neste segundo capítulo, abordamos a *enunciação reportada*, assunto do nosso trabalho. Apresentamos como a tradição gramatical aborda esse tema e como ele é entendido por estudos mais recentes, principalmente nos estudos enunciativos por terem dado grande atenção à reportagem. Em seguida, retratamos a enunciação reportada abordada por autores que dialogam com a TOPE, desse modo, acreditamos estabelecer reações entre nosso tema – enunciação reportada – e nosso quadro teórico.

Começamos com uma breve contextualização sobre o desenvolvimento dos estudos da enunciação reportada. Posteriormente, tratamos, por meio de autores que trabalham com teorias enunciativas, e mais especificamente com a TOPE, os tradicionalmente nomeados como discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre. Os verbos introdutórios da enunciação reportada também são discutidos, bem como autores que abordam a temática da enunciação reportada. Por fim, apresentamos nossa compreensão sobre o tema.

2.1 Enunciação Reportada

De acordo com Duarte (1999), quando realizamos um percurso histórico sobre as reflexões relacionadas ao então discurso reportado⁴⁴, notam-se três momentos: o primeiro diz respeito aos “ensinamentos da gramática tradicional e às suas conhecidas limitações” (DUARTE, 1999, p. 31); o segundo integra estudos realizados nas primeiras décadas do século passado, como os desenvolvidos por “Bally, Lips, Jespersen ou Bakhtine” (*idem*); e, o terceiro

⁴⁴ Os autores que nos baseamos para a elaboração deste capítulo atribuem nomenclaturas diferentes para o que estamos nomeando como enunciação reportada. Optamos, então, por utilizar as nomenclaturas de cada autor ao retratarmos seus estudos para que, desse modo, consigamos esboçar com maior clareza como cada um entende o mesmo fenômeno linguístico da reportagem.

momento, refere-se ao âmbito da teoria da enunciação e é decorrente dos estudos feitos pelos autores mencionados no segundo momento. Discorreremos sobre esses três períodos.

Em latim, *oratio recta* e *oratio obliqua*, discurso direto e discurso indireto, respectivamente, não tinham funções especificamente gramaticais na antiguidade e eram mais voltados para questões textuais e discursivas. O primeiro, conhecido também como diálogo, aparecia mais relacionado às formas teatrais ou retóricas da fala de personagens. Já o segundo, tinha seu uso associado às narrações históricas.

O termo discurso reportado, segundo Rosier (2008), foi derivado do nome em inglês *reported speech* e diz respeito às formas linguísticas que permitem reportar ou representar, de modo direto ou indireto, o discurso do outro ou o seu próprio discurso⁴⁵. As primeiras menções sobre o discurso reportado como recurso gramatical, segundo o mesmo autor, aparecem na gramática de Port-Royal (1992). Nela, o discurso reportado é compreendido como sendo o “discurso do outro”, o que se exemplifica com o seguinte trecho⁴⁶:

“Esta maneira de juntar as proposições por meio de um infinitivo, ou por meio de um quod & que, é principalmente usada quando se reporta os discursos do outro” (ARNAULD, A & LANCELOT, p. 352, *apud* ROSIER, 2008, p. 12).

Na gramática de Port-Royal (1992), nota-se uma predileção pelo discurso indireto por este acomodar as relações sintáticas do discurso outro, diferentemente do discurso direto que justapõe duas enunciações e que acaba “ameaçando a unidade da predicação” (*idem*)⁴⁷. Além disso, o discurso direto seria aquele que pode ser transformado em discurso indireto por meio de alterações pronominais, como se nota no seguinte trecho:

⁴⁵ “[...] le discours rapporté recouvre les formes linguistiques permettant de rapporter ou de représenter, sous une forme directe ou indirecte, le discours d’autrui (*Il a dit que*) ou son propre discours (*je lui ai dit que*)” (ROSIER, 2008, p. 3).

⁴⁶ “Cette manière de joindre les propositions par un infinitif, ou par le quod & le que, est principalement en usage quand on rapporte les discours d’autrui” (ARNAULD, A & LANCELOT, p. 352, *apud* ROSIER, p. 12).

⁴⁷ “[...] Parce que la forme directe, paratactique (sans lien syntaxique explicite), juxtapose deux énonciations et menace l’unité de la prédication” (ROSIER, 2008, p. 12).

“E então como é apenas uma proposta minha, eu mudo a primeira pessoa, “eu darei”, para a terceira pessoa, “ele dará”, e mudo o pronome “vós”, que significa o Rei falando, para o pronome “me”, que significa “eu falando” (*idem*)⁴⁸.

No contexto francês, é na gramática de Nicolas de Beauzée (*Grammaire Générale II*, 1767, p. 61, *apud* ROSIER, 2008, p. 12) que as pontuações características do discurso direto são mencionadas, ainda que de maneira bem global:

“É um uso universal e por essa razão, coloca-se os dois pontos depois que se anuncia um discurso direto que se vai reportar, seja uma citação que se cita como havia sido dita ou escrita, seja uma proposta como poderia ser dita, ou por um outro ou por si mesmo (BEAUZÉE, *Grammaire Générale II*, 1767, p. 613, citado em ROSIER, 2008, p. 12)⁴⁹.

Ainda no contexto francês, no século XIX, surgem discussões derivadas dos romances escritos por Zola e Flaubert em que se chega ao discurso indireto livre. Esse discurso gerou alguns debates a respeito de sua forma estilística e literária e sobre seu estatuto gramatical. O discurso indireto livre é integrado nas gramáticas no século XX, sendo exemplificado com trechos das obras dos dois autores anteriormente mencionado⁵⁰.

Os estudos feitos por Bally (1912) a respeito do discurso reportado são uma referência sobre o tema. Para o autor, o discurso indireto livre foi desenvolvido na língua literária e supõe “a ilusão do DD⁵¹, mas transpondo palavras e pensamentos através do uso dos tempos verbais próprios do DI⁵²” (DUARTE, 1999, p. 31), como se o discurso indireto livre representasse um esquema sintático, sendo, portanto, uma simples variante estilística.

Com Bakhtin (2010), os estudos sobre o discurso reportado tomam outra direção devido a sua elaboração dos conceitos de polifonia e dialogismo, o que recai sobre a compreensão de

⁴⁸ “Et alors comme ce n’est plus qu’une proposition qui est de moi, je change la première personne, je donnerai, en la troisième, il donnera & le pronom vous, que me signifioit le Roi parlant, au pronom me, qui me signifie moi parlant” (ARNAULD, A & LANCELOT, p. 353, *apud* ROSIER, p. 12).

⁴⁹ “C’est un usage universel et fondé en raison, de mettre les deux points après qu’on a annoncé un discours direct que l’on va rapporter, soit qu’on le cite comme ayant été dit ou écrit, soit qu’on le propose comme pouvant être dit ou par un autre ou par soi-même” (BEAUZÉE, *Grammaire Générale*, II, p. 613 *apud* ROSIER, 2008, p. 12).

⁵⁰ No Brasil, nas gramáticas por nós consultadas durante pesquisa de mestrado, pudemos notar que, frequentemente, o livro *Vidas Secas* (1990), de Graciliano Ramos, é utilizado como forma de exemplificação do discurso indireto livre e, conseqüentemente, também usado pelos livros didáticos.

⁵¹ Discurso direto.

⁵² Discurso indireto.

discurso e enunciado. Um discurso, para esse autor, constrói-se juntamente com outros discursos e, um enunciado, está relacionado com demais enunciados, o que nos permite conceber as formas de discurso reportado não apenas como “uma parte, codificada por regras gramaticais” (DUARTE, 1999, p. 37), mas como “um conjunto de fenômenos polifônicos” (*idem*, p. 38).

Esse autor busca pensar em “como a língua, numa ou noutra época do seu desenvolvimento, apreende a palavra de outrem e a personalidade do falante” (BAKHTIN, 2010 p. 201), esta, juntamente com a enunciação, refletem “as vicissitudes sociais da interação verbal, da comunicação ideológica verbal nas suas tendências principais” (*idem*). Desse modo, “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*” (*idem*, p. 150).

No curso dos estudos realizados por Bally (1912) e Bakhtin (2010), autores mais recentes levantaram questionamentos com relação às concepções de enunciação reportada presentes na gramática tradicional. Os questionamentos deram-se, por exemplo, pela não abrangência das variadas formas da enunciação reportada, que não se limitam ao discurso direto, indireto e indireto livre. Conseqüentemente, essa visão restrita acaba repercutindo no ensino de língua por meio dos materiais didáticos que se apoiam na gramática tradicional, fato que também tem sido alvo de críticas.

Duarte (1999) apresenta os seguintes autores mais recentes que trabalham com a enunciação reportada, predominantemente, por meio das teorias enunciativas: Jacqueline Authier-Revuz (1977, 1999, 2007, 2008, 2011, 2012) Graciela Reyes (1984, 1994), Mortara Garavelli (1979, 1985a, 1985b), Beltrán Almería (1990, 1992), Monika Fludernik (1993) e Cari Vetter (1994). Esboçaremos, na sequência, o contexto de pesquisa desses autores, pois, conforme esclarecemos o quadro teórico de cada um, conseguimos mostrar, de maneira mais clara, no que nosso embasamento teórico se diferencia dos demais, ainda que estejam todos no campo da enunciação.

Iniciamos por Authier-Revuz. Esta autora destaca-se, já na década de 60, por questionar a abordagem estritamente linguística da enunciação reportada pela gramática gerativa. Além disso, afasta-se da tradição de estudos voltados às regras de transposição e se dedica aos estudos sobre o papel da enunciação quando do uso da enunciação reportada. Assim, a autora demonstra que as regras que a gramática tradicional preconiza são inadequadas se levarmos em conta a situação enunciativa.

Para termos uma ideia do trabalho desenvolvido pela autora, discorreremos sobre algumas questões, ainda que de maneira bem sucinta, por ela abordadas a respeito da enunciação reportada.

Authier-Revuz (2008) nomeia a enunciação reportada como “representação do discurso outro”, pois, segundo a autora, nomenclaturas como “discurso citado” não englobam ocorrências de discursos hipotéticos ou negados, como nos exemplos⁵³ a seguir:

Talvez encontraremos alguém que diga X;
Seria bom que você dissesse X;
Ah! Se alguém pudesse dizer X;
Eu nunca disse X.

Tais exemplos envolvem casos de discursos desprovidos do referente para o qual o termo “citação” poderia convir. Além disso, segundo Authier-Revuz (2008), pode-se associar “discurso citado” com discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre, o que acaba por não abranger os casos em que há modalização do dizer com omissão do discurso fonte, o que gera “uma relação com o discurso outro diferente da que prevalece no DD e no DI: um discurso outro segundo o qual se fala e não mais um discurso outro do qual se fala” (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 108).

Desse modo, a escolha por “representação do discurso outro” acaba por ser uma escolha que engloba a metadiscursividade, isto é, um discurso sobre o discurso e que inscreve a “representação do discurso outro” no todo da metalinguagem natural, o que significa “reconhecê-la como participante daquilo que [...] Benveniste ou Culioli consideram como uma das propriedades essenciais da linguagem humana: a reflexividade” (*idem*, p. 108-109), em se fazer proliferar a linguagem sobre si mesma e operar com a subjetividade.

A “representação do discurso outro”, segundo a autora, dá-se por meio de heterogeneidades, como, por exemplo, a heterogeneidade das formas, o que não possibilita uma coerência de subsistema gramatical:

A declinação, a diátese e a modalidade de enunciação oferecem, entre outros fenômenos, subsistemas de língua homogêneos e estruturados. Esse não é o caso do campo da RDO⁵⁴, ainda que a tradição do capítulo “discurso citado” nas gramáticas

⁵³ Exemplos retirados e adaptados do texto *A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo*, de Authier-Revuz (2008).

⁵⁴ Representação do discurso outro.

apresentasse essa ilusão com aparência de paradigma de três elementos: DD, DI, DIL. (AUTHIER-REVUZ, *idem*, p. 111).

A autora também aborda a heterogeneidade dos valores na língua e os efeitos de sentido encontrados nos discursos, inscrevendo-se, desse modo, no quadro teórico da linha de Benveniste quando este apresenta a distinção entre os dois modos de significância: o semiótico e o semântico. Ambos, então, ancoram-se “no sistema da língua para dar conta dos fatos de enunciação, de discurso” (*idem*, p. 114).

Dando sequência aos autores que abordam a enunciação reportada no quadro enunciativo, temos Graciella Reyes. Filóloga argentina, trabalha com linguística e literatura tendo como área de atuação também a análise do discurso e a pragmática. Desenvolve análises sobre as técnicas da narrativa nos textos de Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Gabriel Garcia Marques, entre outros.

Seus estudos sobre a enunciação reportada são realizados por meio de descrições pragmáticas, buscando estabelecer o valor comunicativo dos tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre) e esboçar as funções que exercem na conversação. No entanto, ela própria alerta que o estudo pragmático da enunciação reportada ainda necessita de uma tradição, tanto na linguística como nas gramáticas

A respeito da abordagem da linguista italiana Garavelli Mortara, esta desenvolve seus estudos com foco na retórica e na gramática da língua italiana, além de realizar trabalhos sobre estilística e literatura.

Embora parte de suas obras sejam voltadas para as questões da retórica, dois trabalhos sobre a enunciação reportada destacam-se: *Il filo del discorso* (1979) e *La parola d'altri* (1985b). São textos com uma visão mais discursiva sobre a reportação, entendendo-a como uma mescla de estratégias descritivas e reprodutivas. Seus trabalhos aproximam-se, de certo modo, dos estudos realizados por Maingueneau (1981).

Beltrán Almería, professor na Universidade Zaragoza, Espanha, atua nas áreas de Teoria da Literatura e Literatura comparada. Seus trabalhos sobre enunciação reportada seguem uma perspectiva Bakhtiniana, considerando, portanto, a reportação como uma manifestação da capacidade da linguagem humana de representar a sua própria capacidade de representação. É crítico das tipologias de orientação estruturalista e concepções gramaticais atribuídas, comumente, à enunciação reportada. Sua proposta é que se tenha em conta a história para se compreender a evolução do “discurso alheio” (“discurso ajeno”) (ALMERÍA, 1990).

Em sua obra *Palabras transparentes: la configuración del discurso del personaje en la novela* (1992), o autor propõe a existência de uma forma dialogada dentro do “monólogo citado” (que seria um “monólogo auto reflexivo”) sendo este, segundo Almería (1992), um outro tipo de reportagem. Além disso, sustenta a ideia de que o discurso indireto pode ser tão fiel quanto o discurso direto na reprodução da fala de uma personagem, discordando, portanto, do que postulam comumente as gramáticas tradicionais.

A respeito da austríaca Monika Fludernik, professora na Universidade Albert Ludwigs de Freiburg, na Alemanha, leciona Literatura Inglesa e é especialista em narratologia. Em seu livro *The fictions of language and the languages of Fiction: The linguistic representation of speech and consciousness* (1993), a autora apresenta uma análise do discurso indireto livre relacionando-o à teoria narrativa, discutindo a problemática de como discurso e pensamento são representados na ficção. Para tanto, baseia-se na linguista Ann Bonfield – especialista em narratologia e que também aborda a enunciação reportada em seu livro *Unspeakable Sentences* (1982) – para analisar, entre outros, os contos de *Os contos de Cantuária*, do escritor inglês Geoffrey Chaucer (2013).

Tendo como base uma série de produções literárias, Fludernik analisa o funcionamento do discurso indireto livre de modo comparativo entre as línguas francesa, alemã e inglesa, associando, desse modo, literatura e linguística. Essa forma de análise reflete, por sua vez, na própria teoria narrativa. A linguagem oral também é objeto de estudo da autora, pois se propõe a retratar as formas e as funções da enunciação reportada presentes no discurso oral e que são passíveis de serem observados.

Finalizamos discorrendo sobre Carl Vetters, professor na *Université du Littoral – Côte d’Opale* e que desenvolve trabalhos nas áreas de enunciação, semântica, sociolinguística e análise do discurso. Discute em seu texto *Free indirect speech in French* (1994) sobre as características que podem apenas aparecer no discurso indireto livre, tais como os advérbios temporais dêiticos combinados com o Passado Simples.

Segundo este autor, a maior dificuldade para a interpretação desse discurso é a ambiguidade que, para ele, pode ser entendida como uma reportagem do pensamento de um dos protagonistas juntamente com o comentário do autor sobre um evento ou ato reportado previamente. Depois de analisar um vasto número de fragmentos, chega-se a conclusão de que o discurso indireto livre resiste a qualquer descrição em termos sintáticos, afirmando, então,

que tal discurso só pode ser entendido por meio do contexto ou conhecimento de mundo do sujeito.

Após termos realizado essa breve descrição dos campos e trabalhos de alguns linguistas da área da enunciação que abordam a enunciação reportada sem seus trabalhos, queremos destacar que, embora tenhamos selecionado linguistas de diferentes localizações e que investigam em diferentes línguas, nota-se que grande parte do *corpus* de análise utilizado por tais autores é derivado do campo literário e tendo como foco o discurso indireto livre. Neste ponto, destacamos a importância (e também dificuldade) do nosso trabalho nesta investigação, pois nos propomos a analisar um *corpus* derivado de respostas de alunos que ainda estão em processo de aprendizagem, onde o imprevisível e o inesperado uso/compreensão da enunciação reportada não se responde (frequentemente) por meio do estilo, da criatividade ou domínio/conhecimento da língua escrita de renomado autor.

2.2 A enunciação reportada no quadro da TOPE

Em seu artigo *Sur quelques contradictions en linguistique*, Culioli (1999a), entre outras questões, discute sobre alguns problemas relacionados aos ajustamentos do sistema de orientação (*systema de repérage*). Para discuti-los, retrata a *situação de enunciação*, que, por sua vez, chama pelo conceito de enunciador, para esclarecer como funciona a localização dos sujeitos no enunciado. Utilizando dois modos de representação, traz os seguintes exemplos⁵⁵ que, conseqüentemente, incidem sobre a enunciação reportada e, por essa razão, apresentamos. Tais exemplos nos permitem, inclusive, que se compreenda mais claramente o que discutimos no capítulo 2 ao apresentarmos o conceito de *sujeito* na TOPE.

⁵⁵ Exemplos traduzidos e adaptados de Culioli (1999a, p. 50).

- 1a.** (Eu digo) “Eu tenho fome”
 Eu (S₁) digo “Eu (S₂) tenho fome”
 $S_1 = S_0; S_2 = S_1 \rightarrow S_2 = S_0$
- 1b.** Eu digo que eu tenho fome
 Eu (S₁) digo que (Q)⁵⁶ eu (S₂) tenho fome
 $S_1 = S_0; Q = \text{im}S_0 : S_2 = \text{im}S_0 \rightarrow S_2 = S_0$

Nos exemplos **1a** e **1b**, explicita-se a identificação entre o sujeito do enunciado (S₂) e o sujeito enunciator (S₀), sendo, portanto, S₂ = S₀, tanto para o discurso direto (quando eu digo “eu tenho fome”), como para o discurso indireto (quando “Eu digo que eu tenho fome”). Desse modo, nos dois exemplos apresentados acima e nas duas formas de reportação, o sujeito locutor (S₁) também coincide com o sujeito enunciator (S₀) e com o sujeito do enunciado (S₂).

- 2a.** (Eu digo) “Você tem fome”
 Eu (S₁) digo “Você (S₂) tem fome”
 $S_1 = S_0 : S_2 \neq S_1 \rightarrow S_2 \neq S_0$
- 2b.** Eu digo que você tem fome
 Eu (S₁) digo que (Q) você (S₂) tem fome
 $S_1 = S_0 : Q = \text{im}S_0 : S_2 \neq \text{im}S_0 \rightarrow S_2 \neq S_0$

Já nos exemplos **2a** e **2b**, temos a identificação entre o sujeito locutor (S₁) e o sujeito enunciator (S₀), no entanto, há uma diferenciação entre o sujeito do enunciado (S₂) e o locutor (S₁), tanto para o discurso direto (**2a**) como para o discurso indireto (**2b**), pois temos um “Eu”

⁵⁶ A ocorrência *que* (oração subordinada) é notada, por Culioli (1999a, p. 50) como **Q**. É a “imagem do primeiro enunciator e representa o ato assertivo de S₀, origem de toda enunciação”.

[...] QUE, qui est image du premier énonciateur et représente donc l’acte assertif du S₀, origine de toute énonciation” (CULIOLI, 1999a, p. 50).

que instaura no enunciado um “Você”, havendo, portanto, uma diferenciação entre S_2 e S_0 ($S_2 \neq S_0$).

- 3a.** (Você diz) “Eu tenho fome”
 Você (S_1) diz “Eu (S_2) tenho fome”
 $S_1 \neq S_0 : S_2 = S_1 \rightarrow S_2 \neq S_0$
- 3b.** Você diz que você tem fome
 Você (S_1) diz que (Q) você tem fome
 $S_1 \neq S_0 : Q = \text{im}S_0 : S_2 \neq \text{im}S_0 \rightarrow (S_2 = S_1) \neq S_0$

No exemplo **3a**, há a diferenciação entre o locutor (S_1) e o sujeito enunciador (S_0) e, também, uma identificação entre o sujeito do enunciado (S_2) e o locutor (S_1) que, conseqüentemente, implica na diferenciação entre o sujeito do enunciado (S_2) e sujeito enunciador (S_0) por termos, em discurso direto, um “Você” que diz “eu”. Em **3b**, porém, embora também haja identificação entre o sujeito do enunciado (S_2) e o locutor (S_1), ambos se diferenciam do sujeito enunciador (S_0) quando temos o uso do discurso indireto em “Você diz que você tem fome”, e, portanto, $(S_2 = S_1) \neq S_0$.

- 4a.** (Você diz) “Você tem fome”
 Você (S_1) diz “Você (S_2) tem fome”
 $S_1 \neq S_0 : S_2 \neq S_1 \rightarrow S_2 = S_0$
- 4b.** Você diz que eu tenho fome
 Você (S_1) diz que (Q) eu (S_2) tenho fome
 $S_1 \neq S_0 : Q = \text{im}S_0 : S_2 = \text{im}S_0 \rightarrow S_2 = S_0$

Se em **3a** temos o sujeito do enunciado diferente do sujeito do enunciador, em **4a** temos o sujeito do enunciado que se identifica com o sujeito enunciador:

3a. (Você diz) “Eu tenho fome” ($S_2 \neq S_0$)

4a. (Você diz) “Você tem fome” ($S_2 = S_0$)

No entanto, em **3a** o sujeito do enunciado (S_2) identifica-se com o locutor (S_1), e em **4a**, há a diferenciação entre S_2 e S_1 , fato observado pela troca do sujeito do enunciado quando se tem, por exemplo, o uso do discurso direto. Em **4b**, agora em discurso indireto, temos também um exemplo de identificação entre S_2 e S_0 , apenas diferenciam-se S_1 e S_0 (“Você diz que eu”).

Os exemplos acima também foram retomados e discutidos, como ainda veremos neste capítulo, por outros autores como Alrahabi & Desclés e (2009) e Desclés & Guentchéva (1997) a fim de discutirem os protótipos relacionados à enunciação reportada – mais especificamente ao discurso direto e discurso indireto.

Na sequência, trataremos sobre os discursos *direto*, *indireto* e *indireto livre* por meio de reflexões de autores que fundamentam ou aproximam suas discussões a partir da TOPE. Nosso intuito é o de mostrarmos a teoria que nos pautamos com o tema de nossa pesquisa – enunciação reportada – e assim termos um arcabouço teórico consistente que nos oferece suporte para realizarmos a análise do resultado do exercício didático por nós proposto.

2.2.1 Discurso Reportado Direto

Dentre as diferentes formas de enunciação reportada, existem aquelas ocorrências em que há distinção entre o dito/escrito pelo enunciador e o dito/escrito pelo locutor. Na escrita, a distinção formal da fala do locutor pode ocorrer por meio de aspas, travessão ou alguma outra forma que explicita seu discurso. A este tipo de enunciação reportada, atribui-se, tradicionalmente, o nome de discurso direto.

Alrahabi & Desclés (2009, p. 26) sugerem⁵⁷ uma abordagem semântica e cognitiva para distinguir enunciador e locutor, diferentemente dos modelos de análise puramente sintáticos.

⁵⁷ Embora não se trate especificamente do português, mas do francês e do árabe, os autores realizam uma discussão teórica com pressupostos da TOPE, e que, portanto, contribuem com a compreensão do funcionamento da enunciação reportada pelo viés teórico que fundamenta nossa tese. Alguns exemplos que trazemos foram retirados do texto dos autores e por nós traduzidos e adaptados para o português. Nos casos de exemplos retirados de outra fonte, a referência será mencionada.

Os autores apresentam quatro formas prototípicas do discurso direto que envolvem traços formais da distinção entre enunciador e locutor. São elas⁵⁸:

1. X introdutor: “...” / introdutor-X: “...”
2. X introdutor que “...” / introdutor-X que “...”
3. “..., introdutor-X, ...”
4. “...”, introdutor-X

Os enunciados entre aspas são pertencentes ao discurso do locutor. A forma apresentada em 2 corresponde aos discursos introduzidos por “que”. Os autores nos esclarecem que o termo “introdutor” não está sendo utilizado em seu sentido literal, uma vez que pode aparecer antes ou depois da reportação. Entende-se por “introdutor” os verbos e locuções adverbiais, por exemplo. O símbolo X representa uma ocorrência realizada pelo locutor.

Além dessas formas prototípicas de discurso direto com a separação das vozes do locutor e enunciador, os autores apresentam formas que o locutor não está presente. É o caso de⁵⁹:

Eu ouvi / Foi-me dito o seguinte: “...”

O introdutor, no exemplo acima, “representa um marcador que denota um ato de linguagem reportada, sem o qual não saberíamos que ele existe” (ALRAHABI, M., & DESCLÉS, J. P., 2009, p. 27). O esquema enunciativo do discurso direto pode ser representado segundo o sistema de orientação descrito por Culioli (1990), em que X é localizado em relação ao Eu:

Eu digo (Enunciador (X – Diz (Locutor (o que se disse))))

1. Eu disse: “...”. Tem-se um exemplo de identificação entre X e Eu.
2. Você disse: “...”. Tem-se um exemplo de diferenciação em que X é diferente de Eu.
3. Ele disse: “...”. Tem-se uma relação de ruptura entre X e Eu.

⁵⁸ 1. X introducteur : “...” / introducteur-X: “...”; 2. X introducteur que “...” / introducteur-X que “...”; 3. “..., introducteur-X, ...”; 4. “...”, introducteur-X. (ALRAHABI, M., & DESCLÉS, J. P. 2009, p. 27).

⁵⁹ J’ai entendu / Je me suis laissé dire la chose suivante : “...” (*idem*).

O discurso direto relaciona-se, segundo Alrahabi & Desclés (2009), com valores de verdade, plausibilidade e com a modalidade apreciativa e intersubjetiva.

O valor de verdade no discurso direto ocorre “por meio de ajustamentos, de jogos discursivos ou de negociações dialógicas, etc.” (*idem*, p. 26)⁶⁰ entre enunciador e coenunciador. Isso acontece quando o enunciador, durante a enunciação, não se preocupa, nem se responsabiliza, com a veracidade do enunciado que reporta. Um exemplo típico é o uso do verbo dizer atribuído ao enunciador, como em (a), ou ao locutor, como em (b):

- (a) Eu digo que X disse: “...”.
- (b) X diz: “...”.

Há outros enunciados, no entanto, que o enunciador se responsabiliza pelo conteúdo da predicação e faz um julgamento sobre aquilo que reporta. O enunciador atua, então, como um suporte do valor de *verdade* ou *falsidade* da relação predicativa, como nos exemplos (c) e (d):

- (c) Eu afirmo que X disse: “...”.
- (d) X afirmou a seguinte informação: “...”.

No discurso direto, o enunciador pode, ainda, apresentar o conteúdo como uma verdade ou um saber por ele evidenciado, como nos seguintes casos:

- (e) Eu estou certo que...
- (f) É verdade que...
- (g) Eu sei que...
- (h) Eu tenho provas de que...

Ao que diz respeito à asserção do locutor sobre o conteúdo proposto, os marcadores limitam-se aos introdutores que indicam uma asserção, como no uso dos verbos *afirmar* e *constatar*, por exemplo. Correntemente vemos esse tipo de construção em textos jornalísticos, em que o enunciador passa a palavra ao locutor. Ele afirma pelo locutor a fim de trazer um caráter de verdade, de veracidade, à informação dada, como no caso do seguinte exemplo⁶¹:

⁶⁰ “Celle-ci est alors négociable entre l’énonciateur et le co-énonciateur via des ajustements, des jeux discursifs ou des négociations dialogiques, etc.” (ALRAHABI, M., & DESCLÉS, J. P. 2009, p. 26)

⁶¹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2017/02/ministro-diz-que-faltam-4-para-obras-do-sao-francisco-serem-concluidas.html>>. Acesso em: 17/04/2017.

[...] o ministro da Integração Nacional, Helder Barbalho, afirmou nesta quarta-feira (22) que "faltam apenas 4% para conclusão das obras do Projeto São Francisco".

Já o valor de plausibilidade diz respeito à forma de comunicação que implica uma separação parcial do enunciador e o conteúdo predicativo em discurso reportado. O enunciador indica, de maneira implícita, de que modo teve conhecimento de um fato. Um ato de locução reportado é entendido como “plausível” quando expressa o resultado de raciocínio baseado nos índices de percepção do enunciador. Esse raciocínio é evidenciado, muitas vezes, por meio de marcadores, tais como, *assim, então, olhe* etc., como em:

Pedro teria dito, então: “Eu prefiro sua irmã”.

O enunciador pode, também, por meio de marcadores linguísticos, mostrar sua atitude segundo uma modalidade de julgamento apreciativo. A apreciação pode abranger a totalidade da enunciação reportada (com a utilização de marcadores linguísticos como *finalmente, felizmente*, etc.) ou referir-se ao conteúdo da enunciação do locutor. Neste caso, o enunciador faz um julgamento sobre a atitude que o locutor adota durante o ato de locução ou sobre a maneira como o locutor enuncia. Por exemplo:

Eu estou aliviado que ele me disse: “...”.

Há ocorrências que o locutor é avaliado pelo enunciador segundo o critério de *verdade*. Assim, o enunciador pode tomar a enunciação reportada chamando pela veracidade do locutor por meio de marcadores como *presumir, dizer com sinceridade*, etc. O enunciador pode, também, fixar uma opinião favorável ou desfavorável sobre a qualidade do conteúdo (*falar bem...; falar mal...; bom ou ruim; interessante ou chato*, etc.), ou opinar sobre a maneira como o locutor enuncia (*com precisão, claramente, com rigor*, etc.).

Alrahabi & Desclés (2009) também retratam os casos que o enunciador descreve o locutor por sua atitude fisiológica ou psicológica. A atitude fisiológica cobre os índices dependentes da locução (como no caso dos marcadores de pronúncia ou de dialeto) e marcadores de intensidade de voz (como no caso de gritos ou sussurros), por exemplo. A descrição da atitude fisiológica abrange, igualmente, os marcadores independentes da locução, como aparência da face, a mudança da cor da pele, a postura diante da locução, etc.

Já a atitude psicológica que o locutor mostra durante a enunciação é indicada por meio de marcadores que exprimem, por exemplo, o arrependimento, a emoção, o espanto, o estresse,

o medo, a raiva, a admiração, o aborrecimento, a satisfação, etc. No exemplo abaixo, é possível identificar, por meio do marcador “irritou-se”, a descrição do estado de Mike Greenwood no momento da enunciação:

“Desde o início, cada vez que a tailandesa pudesse ser colocada nos trilhos, as autoridades tomavam uma decisão errada”, irritou-se Mike Greenwood⁶².

A respeito da modalidade intersubjetiva no discurso direto, deve-se considerar o coenunciador e o colocutor. Focalizando na relação locutor - colocutor, o locutor toma um conteúdo predicativo e o apresenta ao seu colocutor por meio de diferentes formas, como as expressas pelos marcadores *dizer, informar, lembrar*, etc.

Em algumas ocorrências, a relação com a verdade do conteúdo predicativo é posta por meio de marcadores, tais como *denunciar, acusar*, etc. Em outras, com marcadores *ceder, aceitar, contestar, propor, prometer, mudar, pedir, ordenar, encorajar, proibir, permitir, ameaçar, convencer*, etc., é possível expressar o valor de vontade que locutor e colocutor exercem um sobre o outro.

Outro caso descrito por Alrahabi & Desclés (2009), a respeito da modalidade intersubjetiva, refere-se às ocorrências em que há uma apreciação expressa pelo locutor numa situação face a face de seu colocutor. Os marcadores podem ser: *simular-se, humilhar, criticar, gabar-se, desculpar-se, queixar-se*, etc.

Há ainda outras operações de enunciação reportada relacionadas com o discurso direto. É o caso de ocorrências em que o enunciador situa a enunciação reportada de acordo com um referencial espaço-temporal (X disse em Paris; X disse ontem) ou referencial temático (X disse a respeito de Y). Também há casos em que o enunciador descreve a organização do discurso do locutor (*abordar um tema, a síntese, o resumo*, etc.), ou casos que demonstram uma situação dialógica entre locutor e colocutor (*interpelar, interrogar, responder, transmitir*, etc.).

Os autores também descrevem a organização dos marcadores linguísticos em relação à semântica e ao contexto, além disso, destacam a importância dos sinais tipográficos, das reticências (com valor de suspensão), das interjeições e o que estiver fora das aspas da citação,

⁶² « Depuis le début, chaque fois que la thaïlandaise aurait pu être remise sur les rails, les autorités ont pris la mauvaise décision », s'énerve Mike Greenwood, de Paribas-Asia Equity (ALRAHABI, M., & DESCLÉS, J. P. 2009, p. 29).

como pontos de exclamação ou de interrogação. São todos aspectos importantes que contribuem para a interpretação da enunciação reportada.

2.2.2 Discurso Reportado Indireto

Para tratarmos do discurso indireto, recorremos a Desclés & Guentchéva (1997). Os autores entendem a manifestação linguística de um ato de enunciação como sendo o resultado de uma operação de *prise en charge*. Nesta operação, que pode ser decomposta em várias operações elementares, pressupõe-se um operador de enunciação representado por “EU... DIGO”, sendo que EU representa o sujeito enunciador e DIGO representa o operador verbal de enunciação.

Partindo do operador “EU... DIGO”, é possível chegar a uma representação metalinguística pré-fixada (a) e a sua glosa, sua variante (a’) ⁶³:

- (a) DIGO (isso que é dito) EU EU = enunciador;
- (a’) EU DIGO (isso que é dito) “isso que é dito” = *léxis*

Na representação metalinguística (a) e na sua variante (a’), pressupõe-se a enunciação, no entanto, ao inserirmos a *léxis* ou “a relação predicativa no espaço referencial do enunciador” (DESCLÉS, J. P., & GUENTCHÉVA, Z., 1997, p. 80)⁶⁴, tem-se o ato da enunciação que “é ele próprio aspectualizado como um processo inacabado” (*idem*) por ser inscrito na sua realização. A aspectualização realiza-se nessa relação entre o processo enunciativo e a visualização aspectual da *léxis*.

No caso do discurso indireto, segundo Desclés & Guentchéva (1997), para a representação metalinguística, tem-se o operador de enunciação DIGO QUE... EU. Os esquemas de enunciação apresentados pelos autores são:

⁶³ Os exemplos foram traduzidos e adaptados do texto de Desclés, J. P., & Guentchéva, Z. (1997): *Enonciateur, locuteur, médiateur dans l’activité dialogique*, p. 79-112.

⁶⁴ “ Cependant, en insérant le dictum ou la relation prédicative dans l’espace référentiel de l’énonciateur, nous avons d’un côté, l’acte d’énonciation qui est lui-même aspectualisé sous forme d’un processus inaccompli (l’énonciation est toujours saisie dans son inaccomplissement) et, d’un autre côté, le dictum qui est visualisé par l’énonciateur sous un certain aspect (état, événement ou processus) et doit être repéré par rapport à l’acte énonciatif, selon qu’il est concomitant ou non à cet acte.” (DESCLÉS, J. P., & GUENTCHÉVA, Z., 1997, p. 80)

- (a) DIZ QUE (DITO (o que é dito) X) EU
- (a') EU DIGO **que** X DIZ isso que é dito
- (a'') O locutor X é calculado em relação ao enunciador EU

- (b) DIGO QUE (DITO QUE (DIZ (o que é dito) Y) X) EU
- (b') EU DIGO que X DIZ que Y DIZ isso que é dito
- (b'') os locutores X e Y são calculados diretamente em relação ao enunciador EU.

Nota-se, por meio desses esquemas de enunciação, a estreita ligação entre enunciador e locutor, onde a localização do locutor (X e Y) realiza-se a partir da relação que estabelece com o enunciador (EU). Se abstrairmos as condições aspecto-temporal, poderíamos chegar ao seguinte diálogo inicial:

- (c) DIGO (X está no Equador) EU
- (c') EU (“enunciador”) DIGO: X está no Equador

Em um diálogo reportado indireto, os interlocutores são diretamente localizados em relação ao plano dialógico inicial:

(EU₁ TE₁ DIGO) **que** ele me disse **que eu** estou no Equador.
[*eu* tem o mesmo referente que EU₁]

(EU₁ TE₁ DIGO) **que** ele me disse **que tu** estás no Equador.
[*tu* tem o mesmo referente que TU₁]

Todo ato enunciativo introduz um sujeito enunciador (EU) e um coenunciador (TU). Fora do diálogo com o enunciador, há um ELE com referência indeterminada. A relação entre EU, TU e ELE forma um plano dialógico fundamental de localização de identificação, diferenciação e ruptura que constrói as referências contextuais no enunciado a partir do enunciador EU, como discutimos quando abordávamos o conceito de alteridade. São essas relações que destacaremos no exercício realizado pelos alunos em nossa análise.

2.2.3 Discurso Indireto Livre

Para abordarmos o discurso indireto livre, baseamo-nos no texto *Pour en finir avec Procuste*, de Laurent Danon Boileau e Janine Bouscaren (1984), pois, nesse texto, os autores retratam a questão do discurso indireto livre sob a perspectiva enunciativa e culioliana, quadro teórico que embasa esta investigação, como já esclarecido.

Frequentemente, deparamo-nos com abordagens que buscam retratar a enunciação reportada segundo seus índices estáveis, fragmentando os textos em enunciados isolados na busca de classificações. No caso do discurso indireto livre, não há uma sequência independente que o defina, pois ele reside na relação que estabelece entre enunciados sucessivos e, portanto, tentar defini-lo fora de seu contexto é admitir uma visão limitada do seu uso.

Caracterizado por sua heterogeneidade, o discurso indireto livre é identificável conforme o contexto, como já mencionado, e segundo sua ambiguidade. O exemplo a seguir, apresentado pelos autores, ilustra a ambiguidade do enunciado que apenas a forma não nos permite determinar o tipo de enunciação reportada⁶⁵:

(I) Dixon olhou novamente para os olhos de Bertrand. Eles eram realmente extraordinários.

Na segunda parte do enunciado (*Eles eram realmente extraordinários*), não há uma marca que nos indique tratar-se de um enunciado em discurso indireto livre ou se se trata da continuação de um enunciado qualquer. Para desfazer essa ambiguidade, deve-se estabelecer uma relação entre o primeiro e o segundo enunciado, chegando à possível paráfrase:

(I') Dixon olhou novamente para os olhos de Bertrand e pensou que eles eram realmente extraordinários⁶⁶.

⁶⁵ Exemplo retirado do texto de Boileau & Buscaren (1984) e por nós traduzido: “Dixon looked again at Bertrand's eyes. They really were extraordinary” (DANON-BOILEAU, L., & BOUSCAREN, J., 1984, p. 58).

⁶⁶ “Dixon regarda à nouveau les yeux de Bertrand et pensa qu'ils étaient vraiment extraordinaires” (*idem*).

Tratando-se de um enunciado ambíguo, sua forma permite entendê-lo em duas categorias de enunciação tradicionalmente concebidas como distintas: o discurso direto e o discurso indireto. É por meio do contexto que a ambiguidade ocorre, o que ressalta o caráter heterogêneo do discurso indireto livre.

Outro exemplo, agora sobre o caráter heterogêneo do discurso indireto livre, apresentado pelos autores é:

(II) Ele pensou que pena era que todos seus rostos foram projetados para expressar raiva.

Nesse enunciado, há marcadores de discurso indireto (presença de um verbo introdutor “pensou”) e marcadores do discurso direto (a modalidade exclamativa “que pena”). Dentre as diferentes abordagens sobre o discurso indireto livre, a questão gira em torno da tentativa em determinar se enunciados como (II) exprimem marcas do autor ou se seriam marcas que representam o “eco mais ou menos fraco da voz (ou da consciência) de uma personagem”⁶⁷ (DANON-BOILEAU, L., & BOUSCAREN, J., 1984, p. 59).

No entanto, pensar em “vozes” para classificar o enunciado seria o mesmo que prejudicá-lo e não considerar a natureza dos marcadores linguísticos e o tipo de modalidade e apreciação, além das formas que demonstram os rastros dos localizadores temporais. Não considerar esses aspectos é inviabilizar o trabalho com os conceitos culiolianos, tais como o de situação de enunciação e o de enunciador.

Os conceitos de enunciador e de situação de enunciação, já apresentados anteriormente neste capítulo, designam, por meio dos marcadores de localização, “todas as modalidades, todos os tempos, todos os aspectos de um mesmo enunciado (enunciado primário)”⁶⁸ (*idem*). Deve-se, então, buscar identificar os índices que permitam saber qual o tipo de enunciado se está analisando (se enunciado primário, se reportado ou ambíguo), qual o tipo de discurso (se direto, indireto ou indireto livre) e quais os fenômenos de heterogeneidade se manifestam.

⁶⁷ “[...] bien que sous des formes diverses, l'enjeu semble être de déterminer si tel énoncé est une “remarque d'auteur” (laquelle sera alors un énoncé primaire échappant au plan dénonciation “histoire”) ou s'il est au contraire l'écho plus ou moins affaibli de la voix (ou de la conscience) d'un personnage” (*idem*, p. 59).

⁶⁸ “[...] les concepts d'énonciateur et de situation d'énonciation désignent des origines à partir desquelles sont repérés tous les shifters, toutes les modalités, tous les temps, tous les aspects d'un même énoncé (l'énoncé primaire)” (*idem*, p. 59).

A ambiguidade em (II) está nesse impasse: trata-se de uma marca que o autor formula sobre uma situação que ele vive como personagem ou seria um comentário feito pela personagem com uma marca do autor?

No primeiro caso estaríamos diante de um enunciado primário, no segundo, pode-se optar pela interpretação de que se trata de um discurso indireto livre. Segundo Danon-Boileau & Bouscaren (1984), para ser discurso indireto livre, o enunciado deve soar como um comentário. O que antecede esse comentário deve ser um enunciado reportado e ambos, o enunciado e o que o antecede, devem estabelecer uma relação de dependência.

Essas duas maneiras de interpretar o enunciado não são acidentais e revelam a forma de um enunciado em comentário. A escolha entre enunciado primário ou discurso indireto livre vai depender da relação que se estabelece entre o contexto e o enunciado, fato que demonstra o cenário heterogêneo e ambíguo desse tipo de discurso que buscamos apresentar.

Algumas considerações

Neste capítulo da nossa investigação, buscamos apresentar algumas abordagens enunciativas, focalizando autores que trabalham com a TOPE, que retratam a enunciação reportada. Nota-se que dentro do quadro culioliano a enunciação reportada é entendida de maneira muito distinta da forma como é postulada pelas abordagens tradicionais, e inclusive, de outras abordagens enunciativas. Nossas leituras evidenciaram que mesmo quando se deseja criticar as estabilizações normativas atribuídas pelas gramáticas tradicionais à enunciação reportada, muito autores acabam também propondo estabilizações de fatos linguísticos que são variáveis e, desse modo, caminham na mesma direção daquilo que criticam.

Acreditamos, assim como Danon-Boileau, L. & Bouscaren, J. (1984), que somente em contexto podemos apreender “a riqueza e a complexidade dos fenômenos relativos aos planos de enunciação e os níveis do enunciado” (DANON-BOILEAU, L., & BOUSCAREN, J., 1984, p. 57)⁶⁹. Deve-se considerar a ambiguidade e a heterogeneidade do enunciado e evitar propor estabilizações ou prescrever ocorrências. Desse modo, estamos de acordo com os autores ao afirmarem que:

[...] as questões de planos de enunciação e de nível do enunciado não podem ser diretamente abordadas em um quadro tradicional de repartição “enunciado primário, enunciado reportado do DD, ou DI ou DIL”, pois cada vez, é a solidez dessa repartição que provoca o debate (*idem*, p. 73)⁷⁰.

⁶⁹ “A notre avis, c'est seulement en contexte que peuvent être appréhendées la richesse et la complexité des phénomènes relatifs aux plans d'énonciation et aux niveaux d'énoncé” (DANON-BOILEAU, L., & BOUSCAREN, J., 1984, p. 57).

⁷⁰ “Ce qui prouve, nous semble-t-il, que les questions de plans d'énonciation et de niveaux d'énoncé ne peuvent être directement abordés dans le cadre traditionnel de la répartition “énoncé primaire, énoncé rapporté au DD, au DI ou au SIL”, car, chaque fois, c'est le bien-fondé de cette répartition qui forme l'enjeu du débat” (*idem*, p. 73).

CAPÍTULO 3: O Ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva da TOPE

Neste terceiro capítulo, abordamos questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa. Nele, tratamos sobre os objetivos do ensino de língua materna e as concepções de linguagem tendo como respaldo os autores Geraldi (1997; 1999; 2010a; 2010b; 2012), Travaglia (2002) e Faraco (1999; 2006). Também propusemos retratar os possíveis diálogos entre os pressupostos apresentados nos PCNs (1998; 2000) – por serem norteadores, entre outros, do trabalho didático a ser realizado na escola – e os conceitos da TOPE discutidos no primeiro capítulo desta investigação. Entendemos que desse modo seja possível esclarecer como nosso quadro teórico relaciona-se com a prática de ensino⁷¹.

Na sequência, discutimos como a enunciação reportada é ensinada aos alunos. Para tanto, analisamos exercícios presentes nos livros didáticos usados nas duas escolas em que realizamos a coleta de nosso *corpus*. Dessa maneira, conseguimos elucidar de que forma as atividades por nós propostas diferenciam-se das atividades que usualmente aparecem em sala de aula por meio do material utilizado. Além disso, conseguimos ter uma percepção maior sobre como os alunos da nossa coleta de dados são expostos formalmente, isto é, em contexto de ensino, à enunciação reportada.

Posteriormente, tendo em conta os pressupostos da TOPE e os objetivos do ensino de língua materna, apresentamos sugestões de como abordar a enunciação reportada tendo em mente um trabalho que considere também a atividade epilinguística previamente ao trabalho com a metalinguagem.

⁷¹ Cabe apontar que não estamos com isso sugerindo o ensino dos conceitos do nosso quadro teórico em sala de aula, mas explicitar o quanto a consciência do professor sobre tais conceitos pode contribuir com a sua prática didática.

3.1 O ensino da linguagem

O ensino de língua materna, segundo Faraco (1999), tem sido abordado por várias áreas de estudo e sobre os diferentes anos escolares. Desses estudos, o ensino da linguagem “vem sendo há algum tempo tema de discussão de gramáticos, pedagogos, psicólogos etc. que, evidentemente, centraram seus estudos e críticas segundo pressupostos e pontos de vista próprios às suas áreas de conhecimento” (FARACO, 1999, p. 1).

De acordo com o mesmo autor, nas últimas décadas, o ensino começou a ser também tema de estudos dos linguistas, o que contribui com as críticas sobre o modo como a linguagem é trabalhada sem que se considere, no ensino tradicional, as variedades culturais e linguísticas dos novos alunos que ingressaram nas escolas públicas na década de 70. Nesse sentido, a linguística teve um papel importante ao problematizar a questão da variação linguística, o que recai sobre questões a respeito da gramática e seu trabalho normativo com a linguagem nas escolas.

Segundo Faraco (1999), dentre as questões levantadas pelos linguistas está a importância dada para “a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo” (*idem*), o que nos leva a entender que o ensino de língua acaba sendo restrito ao ensino de gramática. No entanto, ao criticar a prática prescritiva da gramática para o ensino de língua, rejeita-se a concepção de linguagem dos gramáticos. Como sugestão de trabalho que se oponha ao ensino tradicional, sugere-se, então, um trabalho realizado por meio de textos e, desse modo, altera-se a concepção de linguagem a ser trabalhada no ensino.

Trabalhar com textos em sala de aula sugere, ainda que implicitamente, que o aprendizado com a linguagem “se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual” (*idem*, p. 2), o que vem a ser uma proposta positiva, porém, ao buscar um trabalho que se distancie do prescritivo, incentiva-se, de certo modo, um trabalho intuitivo com os alunos ao se operar com a linguagem, o que acaba sendo interpretado, muitas vezes, de maneira redutora por se entender que bastaria apenas trabalhar com a intuição do sujeito falante e abandonar o ensino gramatical.

Julgamos, assim como Faraco (1999), que a dificuldade que se tem em trabalhar com a gramática tradicional nas escolas, sem que seu ensino seja exclusivamente normativo, pode ser

realizado por meio de “uma reflexão teórica sobre a linguagem capaz de abarcar a realidade linguística multifacetada presente na sala de aula” (*idem*, p. 3).

Neste ponto, o autor apresenta a concepção de linguagem abordada por Bakhtin, esta sendo um fenômeno de interlocução, e que, desse modo, pode fundamentar uma “proposta linguístico-pedagógica interacional” (*idem*, p. 5). Inegável a importância das reflexões de Bakhtin sobre a linguagem e em como tais reflexões repercutem, inclusive, nos currículos pedagógicos e, conseqüentemente, nos materiais de ensino. Na perspectiva do quadro teórico que nos pautamos, no entanto, concebe-se a linguagem como trabalho, o que nos leva a uma outra possibilidade de abordar a linguagem em contexto de ensino. É sobre este ponto que nos detemos na sequência.

3.1.1 Relacionando o ensino de língua portuguesa e alguns postulados da TOPE

Os pressupostos teóricos da TOPE podem auxiliar na configuração de um modelo produtivo para o ensino de língua por ser um modelo operatório de análise linguística e não classificatório, oferecendo ao aluno, portanto, a possibilidade de operar com os processos de linguagem veiculados pela língua, de entender o porquê de determinadas seleções e não de outras e, dessa maneira, contribuir para o desenvolvimento da sua consciência linguística. Além disso, por meio de tais pressupostos acreditamos estar na direção dos objetivos do ensino de língua materna: o de, por via da explicitação linguística e – entendemos nós – sobretudo da observação e reflexão, ampliar a competência comunicativa dos alunos.

De acordo com Travaglia (2002, p. 201), a meta prioritária do ensino de língua materna é:

[...] o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, possibilidade que o aluno seja capaz de usar um número cada vez maior de recursos da língua para a produção de efeitos de sentido de forma adequada a cada situação específica de interação comunicativa em que ele, como usuário da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor), esteja envolvido, de modo a ver atingida sua intenção comunicativa.

Nesse sentido, a TOPE aproxima-se desse objetivo por ter em suas discussões a articulação entre atividade da linguagem e diversidade das línguas naturais, relação esta central

que, entre outros aspectos, envolve uma reflexão sobre a natureza do conceito de sujeito e a relação entre a linguagem como atividade de representação a partir de fatores psíquicos, físicos e culturais, como abordado no primeiro capítulo.

Quando explorado o modo de construção da significação dos enunciados produzidos pelo aluno, estamos os considerando como sujeitos dinâmicos e singulares, pois, por via da atividade da linguagem, eles se instanciam como enunciadore, origem e fonte dos valores marcados pelas formas e construções linguísticas que compõem seus sentidos. No entanto, como nos explica 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.

A linguagem na TOPE, como anteriormente discutido, é entendida como um trabalho constante e demonstra o esforço dos sujeitos na construção de significação buscando “aproximação de experiências e forma de expressão diversificadas” (REZENDE, 2006, p. 16). Isso se dá pelo fato da linguagem ser “fundamentalmente ambígua” (*idem*) em que as representações nos sujeitos e entre os sujeitos não estão prontas e estabilizadas, pelo contrário, no momento da interação é que se “determina ou fecha certas significações para o sujeito, mas que simultaneamente abre e indetermina outras” (*idem*).

Sobre as experiências dos sujeitos, Bondía (2001, p. 28) nos esclarece que “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer””. Tal abertura está posta quando da interação verbal, da experiência entre os sujeitos. Interagir verbalmente é, de acordo com Rezende (2006, p. 16) “perder-se em um labirinto ou em uma profusão de caminhos de significados possíveis”.

A linguagem, concebida dessa forma no contexto de ensino, pode contribuir com o trabalho de compreensão que cada aluno faz para construir a sua experiência singular por meio de um conhecimento de si próprio que, necessariamente, traz o conhecimento do outro. É nessa direção que pensamos o ensino: “[...] a partir do par *experiência/sentido*” (BONDÍA, 2001, p. 20) e, desse modo, estamos trabalhando com a linguagem.

Quando temos uma concepção de linguagem como trabalho, estamos inserindo “o sujeito falante, ouvinte, leitor, escrevente/escritor/autor, professor, aluno no centro do processo

de atribuição de significados aos textos orais e escritos das línguas” (REZENDE, 2011a, p. 707), cabendo aos interlocutores atribuírem significados aos enunciados por meio de um trabalho constante de construção de determinações no nível das categorias gramaticais.

Conceber a linguagem como uma forma de construção de experiências que “antecede a própria expressão de forma e conteúdo em uma língua dada” (REZENDE, 2008a, p. 709) é fundamental para o contexto de ensino, pois, segundo Rezende (*idem*):

[...] 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).

Nesse sentido, o trabalho que propomos com a linguagem no ensino relaciona-se com a forma como a linguagem é abordada nos PCNs (1998; 2000), que também sugerem um estudo da linguagem vinculado ao seu caráter inter e intra subjetivos que vá além de um trabalho pautado em sua forma:

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do seu papel forma. O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrassubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem (BRASIL, 2000, p. 5-6).

De acordo com os PCNs (1998), é na “prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação” (BRASIL, 1998, p. 34). Nesse momento de reflexão sobre a linguagem, com o intuito de se alcançar o principal objetivo do ensino de língua materna (o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos), ressaltamos, também, a importância de uma abordagem de ensino que valorize o trabalho epilinguístico dos alunos.

A atividade epilinguística é apresentada nos PCNs (2000) quando discutida a forma de se trabalhar com a linguagem em sala de aula, em que se deve criar situações para que os alunos:

[...] possam operar a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre as condições e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os

textos que produzem como sobre os textos que escutam e leem, que poderão falar sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições (BRASIL, 2000, p. 28).

No excerto acima, destaca-se a importância de se trabalhar com a linguagem e o fato desse trabalho estar relacionado à atividade epilinguística. Como vimos, a atividade epilinguística, de acordo com Culioli (1999a), é uma atividade metalinguística não-consciente que envolve operações formais e cognitivas. Essa atividade em contexto escolar pode ensinar o aluno a “pensar seu próprio pensar” (REZENDE 2008a, p.96), isto é, a refletir sobre seu próprio raciocínio e, desse modo, a chegar a um conhecimento sobre si e sobre o outro por meio de um processo de identificação e de alteridade. Fato que se relaciona aos pressupostos dos PCNs (1998) quando abordado os objetivos do ensino de língua materna, explicitando a necessidade de se “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo” (BRASIL, 1998, p. 7) e das relações interpessoais.

Segundo Rezende (2008a), a atividade epilinguística opera sobre a linguagem, o que implica em escolhas do sujeito para elaborar a expressão desejada dentre as formas linguísticas de uma dada língua. Para que esse nível epilinguístico, trabalho interno do aluno, seja explicitado para o próprio aluno, deve-se buscar abordagens de ensino que explorem as intuições dos mesmos enquanto falantes da língua estudada, o que pode ser realizado, por exemplo, por meio de exercícios que trabalhem com um “montar” e “desmontar” de enunciados, realizar comparações a cada reformulação, indo em um movimento pendular, da forma para o texto e do texto para a forma.

É possível, então, conduzir o aluno para a apropriação do cenário enunciativo em um movimento de reflexão sobre a origem de seu próprio discurso, estabelecendo comparações, fazendo analogias, reformulando e organizando os enunciados que constrói. Com esse tipo de exercício, os alunos são conduzidos para a análise de um outro nível, o nível metalinguístico e, por isso, passível de ser observado e estudado. Por meio de exercícios didáticos que possibilitem uma análise metalinguística, o professor, em sala de aula, pode, de acordo com Rezende (2003, p. 26):

[...] repetir externamente o trabalho interno do aluno; discutir com ele valores, significados e expressões diferentes, mas próximos; julgar, apreciar, avaliar, diferenciar, aproximar, remontar significados, procurar diferenças e pontos em comum. Em síntese, fazer emergir a própria atividade epilinguística pré-consciente utilizada na caminhada interna que cada um fez para chegar ao seu significado particular. De processo pré-consciente passaria ao processo consciente. De atividade epilinguística passaria à atividade metalinguística.

Parte-se, então, da compreensão do funcionamento interno da língua considerando a percepção intuitiva dos alunos e caminha-se em direção a uma progressiva sistematização. Nas palavras de Faraco (2006, p. 25), “trata-se de desenvolver uma atitude científica de observar e descrever a organização estrutural da língua, com destaque para a imensa variedade de formas expressivas alternativas à disposição dos falantes”.

A “atitude científica” a ser desenvolvida com os alunos pode ser realizada com um trabalho de parafraseagem, o que permite explicitar que dentre as formas linguísticas da língua, os sujeitos fazem suas escolhas inconscientes (estaríamos, portanto, no nível I), que, com exercícios de experimentações, passaríamos, no momento do discurso, de um trabalho inconsciente para consciente, levando os alunos para as atividades de análise metalinguística (nível III). O aluno assumiria o papel de linguista, analisando criticamente essa passagem do nível epilinguístico somente alcançado por meio do nível metalinguístico.

Dessa forma, o próprio aluno passa de aprendiz passivo (que apenas responde ao solicitado, tanto pelos exercícios quanto pelo professor) a aprendiz ativo, sendo estimulado a trabalhar sobre a língua, refletir sobre ela e sobre os caminhos percorridos durante a construção de sua própria expressão e, dessa maneira, refinar a sua percepção durante o trabalho de compreensão do outro, o que recai, também, sobre a questão da alteridade.

Nesse ponto, chegamos a algo importante: o trabalho desenvolvido pelo professor. Embora o professor não deva trabalhar os conceitos teóricos que fundamentam suas concepções de linguagem com os alunos, é fundamental que ele tenha uma formação que o permita ter capacidade de adequar pedagogicamente os conteúdos a serem ensinados de forma a inserir o aluno como sujeito de seu aprendizado. Além disso, para se passar do epilinguístico para o metalinguístico, o professor deve ter atenção também com a verbalização feita pelo aluno a cada mudança de sentido gerada durante o processo de manipulação e de reelaboração dos enunciados, de modo a conduzir o aluno a refletir sobre os fatos linguísticos.

O professor deve valorizar o momento que o aluno estiver na “procura de expressão correspondente para a experiência em foco ou de experiência correspondente para a expressão em foco” (REZENDE, 2008a, p. 102), e criar momentos (seja com perguntas, seja com brincadeiras), para que essa procura pela significação seja também considerada, pois, trata-se do momento em que estamos trabalhando diretamente com o nível I.

Uma abordagem que priorize o desenvolvimento da linguagem interiorizada pelo aluno é apresentada pelos PCNs (2000, p. 18):

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano.

Nos PCNs (1998; 2000) também é tratado o papel do professor na organização de ações que permita ao aluno o contato crítico e reflexivo com a linguagem, o que julgamos estar relacionado com nossa proposta de trabalho com apelo a atividade epilinguística, pois, por meio de exercícios que estimule o aluno a operar com a metalinguagem, pode-se exercer um trabalho reflexivo sobre os rastros de operações do nível I, e, então, conduzir o aluno para uma análise sobre seu próprio raciocínio.

De tal forma, estamos em acordo com as orientações dos PCNs (1998) de que no processo de ensino-aprendizagem espera-se que o aluno amplie o domínio da linguagem, de modo a possibilitar a análise crítica dos diferentes discursos, inclusive o próprio, inferindo sobre as possíveis interpretações do texto, percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor, além de permitir que o aluno expanda, por meio da prática de análise linguística, sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem por meio de análise crítica.

A relação aluno – interlocutor/leitor trazida pelos PCNs (1998) toca em um ponto importante que gostaríamos também de tratar, mesmo que brevemente, que diz respeito à alteridade, discutida por nós no primeiro capítulo.

Além de se relacionar com a questão da enunciação reportada, o tema alteridade também é discutido nos PCNs (1998), os quais recomendam que o ensino de textos escritos deva garantir ao aluno o desenvolvimento de atividades que explicitem as relações “entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário” (BRASIL, 1998, p.51). Nota-se, portanto, uma preocupação com os recursos linguísticos tendo em mente o *outro*, o destinatário, indo ao encontro do que pressupomos num trabalho que considere a alteridade que possa permitir “ao sujeito se construir em uma singularidade por meio de um autoconhecimento que necessariamente traz o conhecimento do outro” (REZENDE, 2008, p.18).

Dessa maneira, acreditamos que, ao considerarmos a alteridade no ensino, estamos em consonância com a proposta dos PCNs (1998) a respeito do trabalho que deve ser realizado com a linguagem, pois, como nos mostra Geraldi (2010b), “[...] desde que estejamos falando em

linguagem, já estamos falando em relação com a alteridade. A palavra que reconheço é própria porque é do outro; a palavra se reveste do tema na relação com a alteridade” (GERALDI, 2010b, p. 75).

Sendo um dos principais objetivos do ensino de língua materna o de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, consideramos que um trabalho que conceba a linguagem da forma como aqui retratamos e que tenha apelo à atividade epilinguística pode contribuir com esse objetivo. Não propomos, com isso, a eliminação do ensino da gramática tradicional nas escolas, mas que seja realizado um trabalho em que o aluno aprenda:

[...] a reconhecer e manipular as operações que articulam linguagem e língua para depois ter acesso à apresentação em categorias. Estas, por sua vez, não seriam apresentadas como verdades absolutas, mas como uma possibilidade pedagógica de organizar as características da língua. (SALVIATO-SILVA, 2007, p, 170).

3.2 O Ensino Tradicional da Enunciação Reportada e a Nossa Proposta de Trabalho Didático

Passamos agora a retratar a enunciação reportada em contexto de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Buscamos discutir como esse conteúdo é abordado pelos materiais didáticos para, posteriormente, apresentarmos nossa proposta de trabalho com tal temática em consonância com os pressupostos teóricos da TOPE e com o que pressupõem os documentos de ensino.

3.2.1 A enunciação reportada sob o viés das gramáticas

As gramáticas, de maneira geral, apresentam como sendo três as formas de discurso reportado: o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre, classificações atribuídas conforme o reconhecimento de características que definem tais discursos⁷². Discutiremos como cada um desses discursos é abordado pelas gramáticas e como, conseqüentemente, aparecem no ensino por meio dos materiais didáticos.

Iniciando pelo **discurso direto**, após termos analisado diferentes gramáticas, foi possível sintetizarmos as características que a esse discurso são atribuídas. Chama-se a atenção para a pontuação: uso de dois pontos e travessão para apresentar as falas do locutor, ou sobre a necessidade de se usar algum recurso gráfico ou mudança de linha para indicar ou introduzir a fala das personagens, ou seja, marcas que explicitem a disjunção entre as falas do enunciador e do locutor. Geralmente são usados os termos “narrador” e “personagem” para se referir a enunciador e locutor. Tal escolha já aponta para o campo que dá suporte para análise e exemplificação utilizado pelas gramáticas: o campo literário.

⁷²Foram consultadas, entre outras, gramáticas como *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (CUNHA, C.; CINTRA, L., 2008), *Moderna Gramática Portuguesa* (BECHARA, 2004), *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* (CEGALLA, D. P., 2005), *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (ROCHA LIMA, C. H., 2003) e o livro *Comunicação em prosa moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar* (GARCIA, O. M., 1978). Nossa escolha por gramáticas tradicionais deve-se ao fato das mesmas oferecerem, frequentemente, suporte direto aos livros didáticos.

Outra característica apontada para o discurso direto é a do uso dos verbos *dicendi* ou de *elocução*. Trata-se de quando o “escritor apresenta a personagem e deixa-a expressar-se, produzindo textualmente suas palavras” (ROCHA LIMA, 2003, p. 456), valendo-se do verbo *dicendi*, tais como “disse, acrescentou, perguntou, respondeu” (*idem*) para a introdução da fala da personagem, que pode “precedê-las, encerrá-las, ou nelas intercalar-se” (*idem*).

Os verbos *dicendi* são utilizados, embora de modo diferente, nos discursos direto, indireto e indireto livre. Correspondem a um conjunto vasto de verbos que “permitem fazer a integração sintática do discurso relatado no discurso do relator (casos do DD e DI), ou que, apresentando o relato, dão indicações sobre o tipo de ato representado (caso do DIL)” (DUARTE, 1999, p. 363), o que revela a existência de uma enunciação anterior a que está sendo feita no discurso reportado.

Além de referirem a uma enunciação primeira, tais verbos expressam diversas informações sobre o modo de dizer do locutor, tais como o tom e/ou a altura da voz (*gritou, sussurrou, murmurou*, etc), sobre as “relações interpessoais e de poder (*ordenar, aconselhar*)” (*idem*, p. 364) ou sobre as “dimensões interativas (*interromper, replicar*)” (*idem*).

Importante ressaltar que embora o habitual seja a apresentação, pelas gramáticas, de que os verbos *dicendi* são os introdutores “das falas das personagens”, outros verbos podem também funcionar como introdutores, tais como os verbos de opinião como *crer, julgar, achar*, os verbos de consciência como *pensar*, ou verbos de sentimento como *desabafar* e *lamentar* (*idem*, p. 365). Estes casos, recorrentes nos textos trabalhados em sala de aula, não foram por nós encontrados como exemplificação de forma de trabalho nos livros didáticos analisados. Ou seja, aparecem nos textos, mas não são objetos de estudo.

Outro atributo apontado para o discurso direto, presente nas gramáticas em geral, refere-se ao fato das falas das personagens serem reproduzidas integralmente, mantendo-se a forma de expressão do tempo verbal, dos pronomes, dos advérbios, etc., com o objetivo de trazer a vivacidade da situação enunciada para os textos. Para tanto, conservam-se as exclamações, as interrogações, as interjeições, os vocativos e os imperativos.

Correntemente, deparamo-nos também com a informação de que esse discurso reproduz exatamente as palavras como foram proferidas: “[...] o escritor apresenta a personagem e deixa-a expressar-se, reproduzindo-lhe textualmente as palavras” (ROCHA LIMA, 2003, p. 456). Essa informação merece atenção, uma vez que as falas das personagens lhes são atribuídas. No caso da literatura, por exemplo, tanto as falas das personagens como as do narrador lhes são

atribuídas e ambas são ficção, além disso, a fala da personagem contribui para a construção da própria personagem e também oferece suporte na construção da trama.

Nesse sentido, Duarte (1999, p. 55) esclarece que “embora haja, frequentemente, casos em que o relato reproduz o discurso original, a reprodução em DD é, sobretudo, um processo de *evocação*. O DD como reprodução é mera idealização”⁷³. Bastaria, portanto, alterar o contexto do discurso para não podermos falar em reprodução exata da fala do outro.

Dependendo do contexto em que aparece, o discurso direto pode não transmitir “as implicaturas conversacionais que eventualmente acompanhem o primeiro discurso e que dependem do contexto situacional da enunciação relatada” (*idem*, p. 71), assim, ao relatar as palavras ditas em um dado momento, o que lhe traz um caráter de literalidade do que havia sido dito, pode não relatar as intenções e inclusive distorcê-las dependendo da intenção do locutor, que faz o recorte da fala necessário para afirmar o seu próprio ponto de vista, fato que, no entanto, não aparece discutido nas gramáticas e nos manuais didáticos. Contraditoriamente, tão frequente em textos jornalísticos, por exemplo.

Dadas as características frequentes do discurso direto atribuídas pelas gramáticas, abordaremos, na sequência, o **discurso indireto**.

Diferentemente do discurso direto cujo narrador delega a voz às personagens, o discurso indireto é entendido como aquele que o narrador incorpora em seu próprio discurso uma informação da personagem, transmitindo ao leitor apenas o conteúdo da fala e encaixando “no seu próprio discurso as palavras da personagem, propondo-se tão somente a transmitir-lhes o sentido intelectual e não a forma linguística que as caracteriza” (ROCHA LIMA, 2003, p. 457).

É dado ênfase para o fato do discurso indireto ser introduzido por um verbo *discendi* seguido por uma conjunção, geralmente *que*, seguida por uma oração subordinada. Diferentemente do discurso direto, que possui distinção gráfica marcando a separação entre a voz do enunciador e do locutor, no discurso indireto as marcas de tempo, pessoa e lugar acomodam-se de modo a integrarem a organização sintática do discurso do enunciador.

Dessa maneira, a enunciação do locutor fica subordinada ao enunciado do enunciador, que retira do discurso primeiro “a forma própria e afetivamente matizada da expressão” (CUNHA, C.; CINTRA, L., 2008, p. 653). Tal discurso, segundo a mesma gramática, tem como

⁷³ A autora nomeia “relato” o que entendemos como enunciação reportada e utiliza “DD” como abreviação de discurso direto.

função ressaltar “o pensamento, a essência significativa do enunciado reproduzido, deixando em segundo plano as circunstâncias e os detalhes acessórios que o envolvem” (DUARTE, 1999, p. 653), o que pode ser questionado, pois, há variações dependendo do gênero discursivo em que se emprega o discurso reportado.

No plano expressivo, pressupõem-se um tipo de relato de caráter predominantemente informativo e intelectual, sem a feição teatral e atualizadora do discurso direto ao se subordinar semântica e sintaticamente o discurso direto ao indireto. A subordinação é “estabelecida por meio de nexos e correspondências verbais entre a frase reproduzida e a frase introdutória” (*idem*, p. 652-653). Sobre esse aspecto de subordinação da passagem do discurso direto para o indireto, chegamos num ponto importante que aparece em gramáticas e em livros didáticos: as chamadas *regras de transposição*.

As **regras de transposição** são separadas em três blocos que se relacionam à *pessoa*, ao *tempo* e ao *espaço*. São geralmente demonstradas em forma de tabelas, o que deixa a falsa ideia de que o uso de um ou outro discurso é equivalente semanticamente quando transpostos de forma adequada. Abaixo trazemos um exemplo retirado da gramática de Cunha, C.; Cintra, L. (2008, p. 654):

Discurso direto

a) enunciado em 1° ou 2° pessoa:

“—Deveria bastar, disse ela; **eu** não **me atrevo** a pedir mais.”

b) verbo enunciado no presente:

“—O major **é** um filósofo, disse ele com malícia.”

c) verbo enunciado no pretérito perfeito:

“—**Caubi voltou**, disse o guerreiro Tabajara.”

d) pronome demonstrativo de 1° (este, esta, isto) ou de 2° pessoa (esse, essa, isso):

“**Isto** vai depressa, disse **Lopo Alves**.”

e) advérbio de lugar aqui:

“**Aqui** não está o que procuro.”

Discurso indireto

a) enunciado em 3° pessoa:

“Ela disse que devia bastar, que **ela** não se atreveria a pedir mais.”

b) verbo enunciado no imperfeito:

“Disse ele com malícia que o major **era** um filósofo.”

c) verbo enunciado no pretérito mais-que-perfeito:

“O guerreiro Tabajara disse que **Caubi tinha voltado**.”

d) pronome demonstrativo de 3° pessoa (aquele, aquela, aquilo):

“**Lopo Alves** disse que **aquilo** ia depressa.”

e) advérbio de lugar ali:

“...concluindo que **ali** não estava o que procurava.”

Nota-se a predominância da transposição com a construção disse + que, levando-nos a pensar que a oração subordinada é a transposição do discurso direto, e, portanto, seu uso corresponderia exatamente ao mesmo no texto.

Além da oração subordinada, chamamos a atenção para os elementos que marcam a subjetividade em discurso direto e que não podem ser transformados diretamente para o discurso indireto, fato não retratado pela tradição gramatical. São os casos de barulhos não linguísticos, interjeições, elementos fáticos e interpelação, exclamações, entre outros. Tais problemas são gerados por haver no discurso direto vozes distintas e no discurso indireto haver uma só voz. É o que se pode observar na produção textual⁷⁴ abaixo realizada por um aluno do 5º ano escolar:

Hoje, dia 15/09/2011 fomos ao Horto Florestal. Quando passamos na frente do cemitério Nossa Senhora do Carmo a Laís e a Leticia 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. **Buuuuuuuuáááááááááá**. **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 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.

Como fazer a passagem dos enunciados destacados seguindo apenas os exemplos dados pela tabela gramatical? Tais enunciados não são transpostos diretamente por portarem aspectos de apreciação, entonação e alteridade que a transposição mecânica não abrange. As regras de transposição, se por um lado auxiliam na compreensão de quais marcas, se verbal, se de pessoa ou lugar, estão em causa quando passamos de um discurso ao outro, acabam, por outro lado, sendo redutoras do ponto de vista do funcionamento da língua.

De acordo com Duarte (1999, p. 460):

A visão da gramática tradicional sobre relato de discurso tem um caráter redutor. Por um lado, a passagem de DD a DI limita-se a uma transposição sintática, que não

⁷⁴ A produção textual que trazemos como exemplo é derivada do nosso *corpus* de pesquisa do mestrado.

ultrapassa o nível da frase. Por outro, tal transposição não tem em conta o contexto. Daí que sejam escolhidas, para os exercícios propostos aos alunos, frases “sem problemas”, isto é, sem necessidade de análise nem do texto nem do contexto.

Nos materiais de ensino, a solicitação da passagem de um discurso para o outro é feita no nível da frase, frases selecionadas geralmente de textos literários, sem que nelas haja elementos que coloque em dúvida a explicação e exemplificação teórica retirada, preferencialmente, das gramáticas.

Com exercícios retirados do contexto enunciativo, a prática escolar solicita a transposição seguindo os dados lexicais, o que acaba por impedir a elaboração de enunciados mais aceitáveis do ponto de vista contextual, considerando os elementos apreciativos, por exemplo. As regras de transposição seriam muito mais pertinentes se fosse esclarecido que o discurso indireto não é a transposição mecânica do discurso direto e se levássemos em conta a situação de enunciação. Desse modo, os exercícios de passagem de um discurso ao outro trabalhariam com a manipulação não só de adequação enunciativa, mas também contribuiriam com a apropriação do cenário enunciativo pelo aluno.

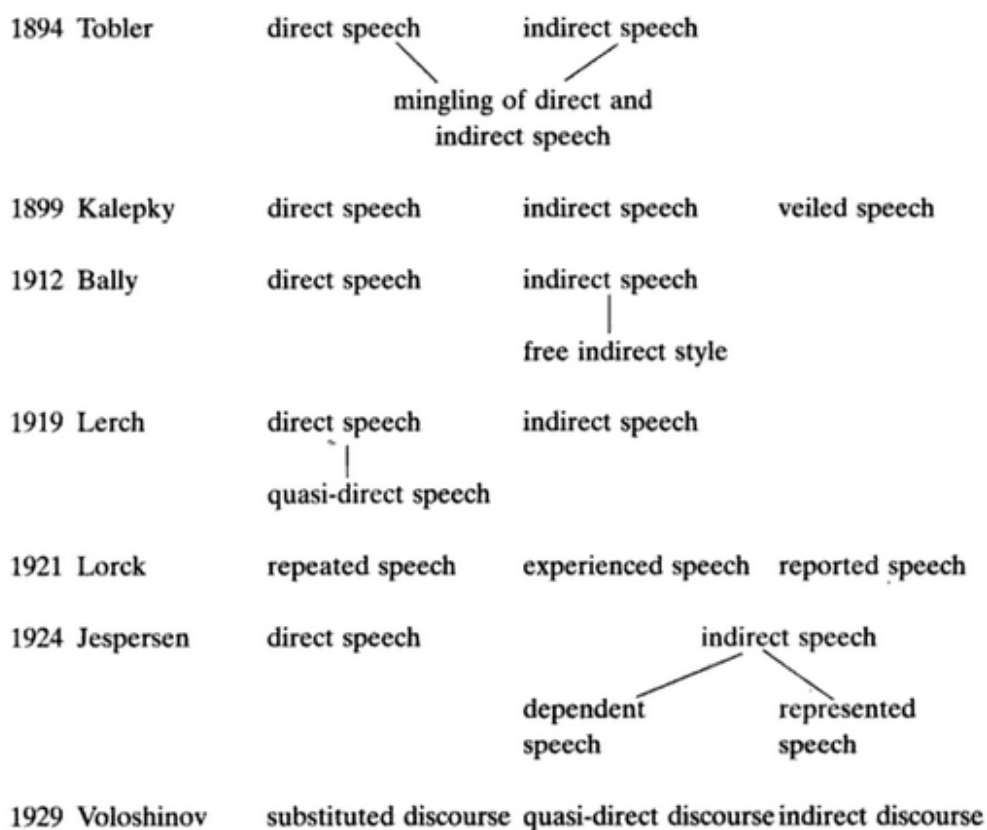
Os materiais didáticos mais recentes já propõem um trabalho com enunciados em contextos, mas ainda de forma bem contida, não alterando muito a forma tradicional de se trabalhar com a enunciação reportada. Falta ainda uma abordagem que explicita aos alunos que a reportação “neutra e inocente não existe e que todo discurso reportado é interpretação e às vezes conflito” (AUTHIER-REVUZ, 1977, p. 65)⁷⁵.

Com relação ao **discurso indireto livre**, este tem várias denominações, tais como *discurso velado*, *discurso mímico*, *discurso irônico* e *discurso cênico*, *discurso revivido*, *discurso direto impropriamente dito*, sendo o mais difundido – discurso indireto livre – o atribuído por Charles Bally (1912), um dos primeiros⁷⁶ que se dedicou aos estudos desse discurso.

⁷⁵ “En partant des discours observés on découvre avec les élèves que le rapporteur neutre et innocent n’ existe pas, et que tout DR est interprétation et parfois conflit” (AUTHIER-REVUZ, 1977, p. 65).

⁷⁶ De acordo com a Nova Gramática do Português Contemporâneo, de Cunha, C., & Cintra, L. F. L. (2008, p. 655), Bally (1912) foi o primeiro a estudar o discurso indireto livre. De fato, ele é um dos pesquisadores que mais aparecem relacionados à investigação desse discurso, no entanto, Coulmas (1986) inclui dois outros estudiosos do discurso indireto livre – Tobler (1894) e Kalepky (1899) – que antecedem os estudos de Bally (1992), como é possível notar no quadro acima.

Para termos uma maior visualização sobre os diferentes termos utilizados para abordar o discurso indireto livre, trazemos um quadro elaborado por Coulmas (1986, p. 8) com uma revisão das nomenclaturas usadas pelos principais autores que se dedicaram a este tema ao longo dos anos:



O discurso indireto livre poucas vezes é abordado pelas gramáticas, fato que também constatamos em nossa pesquisa de mestrado. Quando abordado, limita-se a definição de se tratar de um discurso cujo narrador atravessa o pensamento ou a fala da personagem, o que é exemplificado com algum excerto de obra literária. Exemplificamos com o seguinte trecho:

Na moderna literatura narrativa, tem sido amplamente utilizado um terceiro processo de reprodução de enunciados, resultante da conciliação dos dois anteriormente descritos. É o chamado DISCURSO INDIRETO LIVRE, forma de expressão que, em vez de apresentar a personagem em sua voz própria (DISCURSO DIRETO), ou de informar objetivamente o leitor sobre o que ele teria dito (DISCURSO INDIRETO), aproxima narrador e personagem, dando-

nos a impressão de que passam a falar em uníssono (Cunha, C., & Cintra, L. F. L., 2008, p. 655).

Observe que a questão que se põe a respeito de tal discurso relaciona-se a ambiguidade gerada pela não distinção da voz do narrador e da voz da personagem. Na maioria dos casos, isso acontece pela falta do verbo *dicendi*, “o que pode gerar indecisão entre discurso realmente pronunciado ou discurso interior, apenas pensado” (DUARTE, 1999, p. 129). Ainda segundo Duarte (1999, p. 130), o discurso indireto livre “só pode ser compreendido enquanto fenômeno textual, enquadrado no contexto em que aparece e não ao nível da frase isolada, como tradicionalmente a gramática encarava as formas de relato de discurso”.

Além da ambiguidade sobre quem diz, se personagem ou narrador, esse discurso pode apresentar uma outra ambiguidade, esta diz respeito à dúvida: seria um relato de palavras ou transmissão de pensamentos? Exemplificamos com um trecho do conto *História de Passarinho*, de Lygia Fagundes Telles:

Enquanto o homem se afastava, o passarinho se atirava meio às cegas contra as grades, **fugir, fugir**. Algumas vezes, o homem assistiu a essas tentativas que deixavam o passarinho tão cansado, o peito palpitante, o bico ferido.

No trecho acima, há um narrador que descreve a ação do passarinho, mas o que dizer da repetição “fugir, fugir”? Seria a descrição da ação, a reprodução do pensamento do passarinho ou, talvez, a possível fala do passarinho? Esse tipo de discurso extrapola as tentativas de fixação de regras normativas, uma vez que é justamente pela quebra das regras sintáticas que ele encontra lugar, sem uma identificação unívoca da forma.

Embora o discurso indireto livre esteja associado, tanto pelas gramáticas como pelos livros didáticos, aos textos literários, é comum deparar-nos com produções textuais⁷⁷ em que os alunos utilizam esse discurso, como exemplificamos a seguir:

Na hora que eu cheguei em casa **pensei nunca mais** discriminarei velhinhos por sua idade e porte físico pois eles me deram um baita “sorrete”.

⁷⁷ Excerto de produção textual de aluno do 7º Ano.

O discurso indireto livre é derivado da ambiguidade gerada pelo verbo introdutor “pensar” mais a locução adverbial “nunca mais”. Se seguíssemos as instruções oferecidas pelas gramáticas, em discurso direto (**a**) e discurso indireto (**b**), teríamos, por exemplo:

- a. Na hora que eu cheguei em casa, eu pensei:
- Nunca mais discriminarei velhinhos...
- b. Na hora que eu cheguei em casa eu pensei que nunca mais discriminaria velhinhos...

Este exemplo que trazemos é semelhante ao exemplo⁷⁸ apresentado por Danon-Boileau, L. & Bouscaren, J. (1984, p. 59) ao discutirem a ambiguidade e heterogeneidade do discurso indireto livre:

(II) Ele **pensou que pena** era que todos seus rostos foram projetados...

Embora não seja possível inferirmos se a construção em discurso indireto livre no trecho acima seja resultado de um trabalho consciente do aluno, julgamos que o ensino desse discurso deve ser explorado, abordando seus efeitos de sentido, as ambiguidades e o contexto de uso, o que nos levaria a um trabalho que vai além da identificação de características pré-estabelecidas, como, comumente, nos deparamos nos livros didáticos.

As características da enunciação reportada que apresentamos como sendo recorrentes nas gramáticas, relacionam-se com a maneira como aparecem nos textos literários. Dessa maneira, desconsidera-se a diversidade de usos e de construções desse tipo de discurso que se relacionam, por exemplo, aos diferentes gêneros discursivos. Consequentemente, a não referência a essa diversidade acaba refletida nos materiais didáticos que pouco apresentam o discurso indireto livre como conteúdo de estudo e, quando apresentam, limitam-se a exemplificação.

⁷⁸ Abordamos esse exemplo no Capítulo 2, no tópico sobre o discurso indireto livre.

3.3 A Enunciação Reportada nos livros didáticos e no ensino

Após termos retratado as definições tradicionalmente vinculadas ao discurso direto, indireto e indireto livre e, termos levantado algumas questões que extrapolam as características pré-fixadas sobre tais formas de reportação, principalmente quando abordadas didaticamente, passamos, na sequência, a discorrer sobre a enunciação reportada em contexto de ensino. Para tanto, temos como base as atividades didáticas presentes em livro⁷⁹ aprovado pelo PNLD e utilizado na escola pública que realizamos a coleta do nosso *corpus*.

Ao analisarmos os livros didáticos do Ensino Fundamental II⁸⁰, ciclo em que se concentra o ensino da enunciação reportada, foi possível notar uma grande proximidade entre a parte teórica dos materiais didáticos e os conceitos contidos nas gramáticas consultadas. A aproximação ocorre pelos termos das definições propostas de discurso direto e indireto, pela pouca exploração do discurso indireto livre, pela sistematização com tabelas para discutir a transposição de um discurso ao outro e, ainda, por enfatizar a pontuação característica de cada um.

Esses aspectos, já em 1977, eram questionados por Authier-Revuz (1977) ao tratar sobre os exercícios presentes nos livros de ensino.

De acordo com a autora:

[...] uma vertente pedagógica da gramática privilegia os exercícios de manipulação sobre frases pré-fabricadas, veículo implicitamente inevitável, uma imagem da língua estreita a uma combinação morfossintática “livre” de condições de produção do discurso; essa amputação traz consequências graves tanto linguísticas e ideológicas como pedagógicas, fechadas em uma visão empobrecedora do discurso reportado e exercícios inférteis, quando não, prejudiciais” (AUTHIER-REVUZ, 1977, p. 41-42)⁸¹.

⁷⁹ BORGATTO, A. M. T., BERTIN, T. C. H., & MARCHEZI, V. L. D. C. (2012). Projeto Teláris: Português. São Paulo: Ática, 4. 6º Ano, 2012, p. 107 - 108.

⁸⁰ Análise realizada para a dissertação de mestrado.

⁸¹ “[...] une certaine pédagogie de la grammaire, privilégiant les exercices de manipulation sur des phrases préfabriquées, véhicule implicitement, de façon inévitable, une image de la langue rétrécie à une combinatoire morphosyntaxique « débarrassée » des condition de production du discours ; cette amputation, lourde de conséquences tant linguistiques et idéologiques que pédagogiques, tout à fois enferrme dans une vue appauvrie du DR et voue des exercices à la stérilité sinon à la nocivité » (AUTHIER-REVUZ, 1977, p. 41-42).

Por meio da observação dos exercícios nos livros didáticos, nota-se que os mesmos exigem dos alunos o reconhecimento e etiquetagem dos discursos, transposição do discurso direto para o discurso indireto e a observação de regras. Alguns livros mais recentes tentam quebrar com esses lugares de trabalho estrutural por meio de atividades com diversos gêneros discursivos, no entanto, a relação entre o gênero e a enunciação reportada nem sempre é explicitada e os gêneros acabam sendo um pretexto para se trabalhar novamente com as estruturas. Exemplificamos.

Abaixo, reproduzimos o primeiro exercício sobre enunciação reportada proposto para o Ensino Fundamental II. É destinado aos alunos do 6º ano⁸² e utilizado pela escola que realizamos nosso exercício didático.

⁸² O tema da enunciação reportada só aparece novamente no 9º Ano nessa coleção utilizada pela escola que coletamos nossos dados. A coleta do nosso *corpus*, por essa razão, foi realizada no 5º Ano (antes dos alunos serem expostos formalmente à temática) e no 9º Ano (quando o ensino desse conteúdo já havia sido completado no Ensino Fundamental II).



1. Observe os quadrinhos:



LAERTE. Suriá. Folha de S.Paulo, São Paulo, 9 fev. 2002, p. F8.

Reescreva de dois modos diferentes o que as personagens falaram:

- Sem dar a palavra às personagens, como se você fosse o narrador que assistiu à cena, contando o que se passou. Comece com: *A professora disse a Suriá que...*
- Dando a palavra às personagens. Não se esqueça de que, nesse caso, você deve usar o travessão para introduzir as falas. Comece com: *A professora disse:*

2. Leia a piada:

Sempre o Juquinha

No primeiro dia de aula, a professora explica que vai testar a capacidade de raciocínio das crianças, fazendo-as ligar determinadas características ao animal certo. Chama o Juquinha e começa:

- Quem pia é...
- Pião – diz o garoto terrível.

Com paciência, a professora diz que é o pintinho da galinha que pia.

- Vou lhe dar outra chance: quem ladra é...
- Ladrão!

A professora, irritada, explica que é o cachorro. – Seu Juquinha, vou lhe dar a última chance: quem muda de cor é...

- E o Juquinha:
– Semáforo!

ALMANAQUE BRASIL DE CULTURA POPULAR, São Paulo, ano 2, n. 15, jun. 2000, p. 30.



- Nessa piada, que recurso foi utilizado para introduzir as falas das personagens?
- Em seu caderno, reescreva os trechos destacados dando a palavra à professora.

Nessa atividade há uma charge e uma piada seguida por uma ilustração, no entanto, as questões sobre a enunciação reportada estão voltadas somente para a transposição das vozes das personagens para a voz do narrador e para a pontuação característica do discurso direto e indireto. Tais exercícios são de fato importantes de serem realizados pelos alunos, no entanto, a relação dos gêneros escolhidos para a atividade e a enunciação reportada não é abordada.

Além disso, chamamos a atenção para o fato de que na própria pergunta há o direcionamento da resposta do aluno, o que acaba por restringir outras possibilidades de transposição dos discursos ao se considerar o contexto em que as falas estão inseridas, a relação

de poder que se estabelece entre as personagens professor / aluno, ou a transposição de uma ordem dada pela professora (“**Tem** que estudar melhor o planeta Terra, Suriá”).

Deve-se, ainda, ter atenção para a solicitação do exercício **1** (letra a) e a resposta de orientação sugerida pelo livro ao professor⁸³. O exercício solicita que se comece a resposta com “A professora **disse** a Suriá **que**...”. Na resposta: “A professora disse a Suriá que **ela** tinha que estudar melhor o planeta Terra”. O pronome “ela” (por nós destacado) remete a professora ou a Suriá? Na charge, esses papéis estão ilustrados, mas na transposição sem a imagem, esse lugar fica vago e gera ambiguidade.

Nota-se, portanto, que o foco das atividades são direcionados para a compreensão do aluno sobre o uso da pontuação característica dos discursos, para a identificação e/ou transcrição de trechos que correspondem às falas de personagens, ou a um trabalho com a reorganização de verbos, pronomes ou advérbios. Exercícios que não exigem um trabalho de reflexão sobre a língua, mas que buscam uma boa resposta e apenas uma, o que torna a aprendizagem empobrecida.

Embora sejam atividades pertinentes, não propiciam uma reflexão sobre os contextos e efeitos de compreensão que os diferentes usos da enunciação reportada podem oferecer. Deve-se questionar se com esses exercícios estaríamos de fato, desenvolvendo a competência linguística dos alunos, tal como é proposto nos PCNs. Uma discussão sobre os elementos relacionados à linguagem proporcionaria a percepção do aluno de que cada escolha linguística que fazemos, no nível das formas e das construções, não é despropositada.

Na sequência da atividade proposta pelo livro didático, há outros três exercícios que seguem solicitando a transposição dos discursos e a observação da pontuação. Logo após, apresenta uma sistematização sobre o discurso direto e indireto. O discurso indireto livre não é mencionado:

⁸³ A atividade didática com as respostas (material do professor) pode ser consultada no apêndice.

Discurso direto e discurso indireto: formas de representar a fala das personagens

1. Compare os exemplos I e II:

- I. A menininha me disse que os doces não eram dela.
 - II. A menininha me disse:
 - Os doces não são meus.
- a) Que diferença se pode observar entre esses dois exemplos?
 - b) Para que serve o travessão no exemplo II?

2. Releia a fala da menina:

“– Que tia burra, não entende nada de vender doces.”

Reescreva essa frase como se a narradora contasse com as próprias palavras o que a menininha disse, isto é, **sem dar a palavra à menininha**. Comece com: *A menininha disse que eu...*

3. Releia a frase da narradora do conto:

“Ela me olhou sem entender direito e disse que eu tinha que levar os doces.”

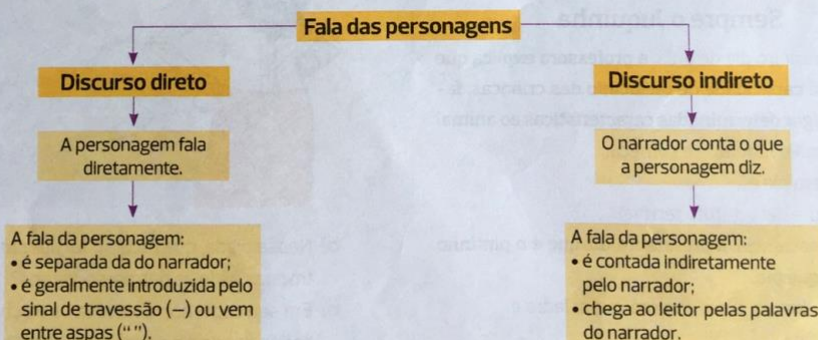
Reescreva a frase separando a fala da narradora da fala da personagem e dando a palavra à garotinha.

Não se esqueça de usar **dois-pontos** depois da fala da narradora e **travessão** antes da fala da menina.

Discurso direto: quando o narrador dá a palavra à personagem, e a fala da personagem vem claramente separada da fala do narrador por travessão ou aspas.

Discurso indireto: quando o narrador conta o que a personagem diz sem dar a palavra a ela.

Hora de organizar o que estudamos



É de notar que grande parte dos exercícios sobre a enunciação reportada não oferece caminhos para que aluno se aproprie do processo de significação, mas proponha apenas uma memorização de regras feita através de substituição de estruturas, o que fica claro com a parte “Hora de organizar o que estudamos”, que se resume em regras sobre o uso do discurso direto e indireto.

A crítica que fazemos não é no sentido de que, no ensino, não se deva formalizar as características da enunciação reportada, seja no nível da pontuação ou de alterações morfosintáticas requeridas em exercícios de transposição. Nossa crítica refere-se ao trabalho voltado apenas para a estabilização de estruturas, o que acaba por restringir os diferentes olhares

que podemos proporcionar ao aluno sobre os sentidos gerados nos enunciados ao optarmos por uma ou outra forma de reportar o discurso de outrem.

A escola onde realizamos nossa pesquisa trocou a coleção de material didático⁸⁴ em 2017. Analisamos toda a coleção, do 6º ao 9º Ano, para verificarmos se nos novos materiais a enunciação reportada teria sido abordada de maneira diferente. No entanto, do mesmo modo que na coleção usada anteriormente, nosso tema só aparece nos livros do 6º Ano e do 9º Ano. Trazemos, a título de exemplificação, a atividade direcionada ao 9º Ano:

Anote no caderno

3 Além do discurso direto e indireto, há outro discurso que mistura esses dois. Para compreendê-lo melhor, leia o trecho a seguir do romance *Vidas Secas*, do escritor Graciliano Ramos. Nessa obra é retratada a luta pela sobrevivência de uma família de retirantes nordestinos, vítimas da seca. Neste trecho, são apresentados os pensamentos da personagem Baleia, que é a cachorra da família.

[...]

Baleia encostava a cabecinha fatigada na pedra. A pedra estava fria, certamente sinha Vitória tinha deixado o fogo apagar-se muito cedo.

Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. **O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes.**

[...]

Graciliano Ramos. *Vidas Secas*. 84. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002. p. 91.



- O trecho em destaque expressa o que o personagem está dizendo? Explique. *Sim. Por meio da fala do narrador, que reproduz a fala do personagem, pode-se perceber o que Baleia está pensando.*
- O discurso empregado nesse trecho mescla características do discurso direto e do indireto. Explique, com suas palavras, as características ligadas ao discurso direto e ao indireto que podem ser verificadas no trecho destacado.
- Que efeito o uso desse discurso confere aos diálogos no texto? *Ele evidencia, de modo íntimo, os pensamentos e emoções dos personagens.*

⁸⁴ ALVES, R., & BRUGNEROTTO, T. (2012). *Vontade de saber português*. São Paulo: FTD, 3. 9º Ano.

Os discursos marcados pela fusão da voz do narrador com a voz do personagem, em que não são empregados sinais de pontuação (dois-pontos, travessão, aspas), nem a palavra **que**, nem verbos de elocução são chamados de **discurso indireto livre**. Esse discurso é utilizado para expressar a fala interior dos personagens (pensamentos, emoções, sentimentos, reflexões). Nele, são conservadas as interrogações, as exclamações e as frases que os personagens teriam dito e na forma como eles teriam dito.

Nesse livro do 9º Ano, destacamos o fato do discurso indireto livre ter sido abordado, o que poucas vezes ocorre. Este discurso é compreendido, neste material, como sendo uma “mistura” do discurso direto com o discurso indireto, o que se exemplifica, como de costume, com um trecho da obra “Vidas Secas” (1990), de Graciliano Ramos, em que se retrata o pensamento da personagem “Baleia”, a cachorra da família.

Sobre o trecho, foram feitas três questões que versam a respeito: (a) da responsabilidade enunciativa – se a fala pertence ao narrador ou à personagem; (b) das características do discurso direto e discurso indireto que se mesclam para a formação do discurso indireto livre que, por meio da resposta⁸⁵ sugerida pelo livro do professor, busca a identificação da pontuação, da presença ou não da conjunção e dos verbos de elocução; (c) dos efeitos que o uso do discurso indireto livre provocam no texto.

Entendemos que as três questões são pertinentes, embora fazemos a ressalva de que o discurso indireto livre não se limita a uma mescla das características do discurso direto e indireto, o que torna a compreensão do aluno sobre essa reportagem e a própria exploração do exercício um tanto quanto restrita. Além disso, é oferecido ao aluno um pequeno trecho de um complexo romance literário onde o recurso do discurso indireto livre funciona como um suporte que possibilita a voz dos pensamentos do animal (a cachorra Baleia) ou mesmo de outra personagem (Fabiano, por exemplo, retratado como um homem rude e calado do sertão nordestino).

Embora possam ser discutidas pelo professor, essas questões não são postas pelo livro didático para o conhecimento dos alunos, o que nos faz questionar se somente esse trecho seria suficiente para que se chegasse na resposta esperada de que o discurso indireto livre “evidencia, de modo íntimo, os pensamentos e emoções dos personagens”, como posto para a resposta do exercício no material do professor.

⁸⁵ A resposta aparece em vermelho, no exercício seguinte (“Praticando”) na imagem abaixo.

Na sequência, é apresentado um quadro com um resumo (restrito) das características do discurso indireto livre. Tal resumo corresponde às respostas das perguntas realizadas anteriormente e então, ou o aluno olha o quadro e responde, sem grandes reflexões, as perguntas, ou ele próprio tem condições de questionar a razão de ter respondido algo que vem resumido depois.

Abaixo, trazemos o próximo exercício sobre discurso indireto livre proposto pelo livro didático:

Praticando Anote no caderno


1 Leia os trechos a seguir e escreva qual tipo de discurso está presente em cada um deles. Justifique a classificação.

A [...] 3.b) Característica do discurso direto: a transmissão do pensamento da personagem Baleia, sem intermédio do narrador; características do discurso indireto: o não uso do **que**, introduzindo a fala, nem os sinais de pontuação (dois-pontos, travessão e aspas). Não apresenta o uso de verbos de elocução (presentes tanto no discurso direto quanto no indireto).

Bem, então saiu do salão de beleza pelo elevador do Copacabana Palace Hotel. O chofer não estava lá. Olhou o relógio: eram quatro horas da tarde. E de repente lembrou-se: tinha dito a “seu” José para vir buscá-la às cinco, não calculando que não faria as unhas dos pés e das mãos, só massagem. Que devia fazer? Tomar um táxi?

[...]

Clarice Lispector. *O primeiro beijo e outros contos*. São Paulo: Ática, 1993.



Discurso indireto livre. Há uma fusão da voz do narrador com a do personagem, de modo que se tornam sutis os limites entre as suas vozes.

B

[...]
— Alô.
— Alô, meu amor?
— Oi, você está melhor?
— Meu amor, eu liguei pra dizer que eu te amo.
— Ah, que bom...
— Eu te amo muito. Muito obrigado por tudo que você faz por mim.
— Obrigado a você.
— Eu?
— É.
— O que eu faço pra merecer sua gratidão?
— Ah...
— Eu não faço nada.
— Faz sim.
— O quê?
— Você me diverte.
[...]



Art Capri

Fernanda Young. *Carta para alguém bem perto*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Discurso direto. O diálogo é representado diretamente, sem intermédio do narrador; além disso, são apresentados os recursos gráficos indicando a fala dos personagens (travessão).

C

[...]
Empregava na casa todo o seu ordenado — sete xelins — e Harry enviava sempre o que podia, mas era difícil arrancar alguma coisa do pai. Dizia que ela desperdiçava, que não tinha cabeça, que não daria seu dinheiro, duramente ganho, para ser jogado fora, e coisas ainda piores [...]. Acabava por entregar-lhe o dinheiro, perguntando-lhe se ia ou não comprar mantimentos para o almoço de domingo.
[...]

James Joyce. *Dublinenses*. Trad. Hamilton Trevisan. Rio de Janeiro/São Paulo: O Globo/Folha de S.Paulo, 2003.

Discurso indireto. As falas dos personagens são apresentadas por meio da voz do narrador, o que se percebe pelos verbos de elocução e as conjunções **que**.

Monólogo interior ou fluxo de consciência

No final do século XIX e início do século XX, as manifestações culturais sofreram grande influência da ciência, sobretudo da área da psicologia. A literatura, entre outras influências dos estudos da psicologia, apropriou-se do fluxo de consciência, transformando-o em técnica literária, chamada de **monólogo interior**.

Nessa técnica o narrador em 1ª pessoa expõe o pensamento sem se preocupar com a ordem dos fatos, podendo ser exposta de maneira ilógica e desorganizada, sem necessariamente obedecer à norma gramatical, apresentando uma espécie de confidência ao leitor.

Os principais autores que utilizaram essa técnica foram: James Joyce, Marcel Proust, Virginia Woolf, Clarice Lispector, entre outros.

São colocados três trechos de obras literárias (A, B e C) e solicita-se a classificação do tipo de discurso – se discurso direto, indireto ou indireto livre – e a justificativa por tal classificação. Tratam-se de exercícios também pertinentes, mas que, ao final, trabalham com identificação de discursos por meio de traços formais, isto é, se há ou não a presença da conjunção “que”, a pontuação, ou presença/ausência de verbos de elocução. Com a inclusão de outro quadro que resume as características do “monólogo interior ou fluxo de consciência”, nota-se, ainda, que esses exercícios servem também como justificativa para a explicação de uma outra forma de enunciação reportada, mas o assunto termina (e se limita) por ali.

3.4 A Enunciação Reportada: entre o oral e o escrito

Outro ponto que envolve a enunciação reportada e que convém abordarmos relaciona-se à passagem do **oral para o escrito**.

A prática da enunciação reportada realiza-se na forma oral, no entanto, é na sua forma escrita que mais se expõe um quadro de regras estritamente rígidas por meio de marcas tipográficas. De acordo com ROSIER (2008), a enunciação reportada é do mundo social e lúdico, e está associada a certas práticas cotidianas, formais ou informais, vinculadas à competência narrativa. Essa competência é que nos permite reproduzir ou imitar falas de outras pessoas ou de personagens de filmes, de desenhos, entre outros.

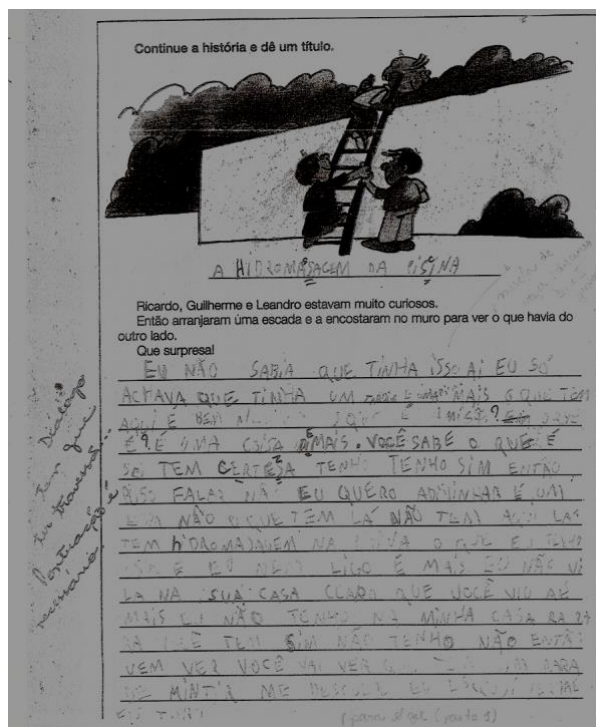
A enunciação reportada oral inscreve-se em uma interação com o outro, interação cujas fronteiras entre o discurso citante e o discurso citado são marcadas, por exemplo, por meio da entonação ou do gesto, que auxiliam na compreensão. A entrada no mundo da escrita é posterior e explicita a dificuldade em se gerir a passagem de marcadores que substituam a entonação e os gestos. Há, “uma tensão icônica entre a construção narrativa em situação e a escrita padrão descontextualizada do discurso reportado escolar”⁸⁶ (ROSIER 2008, p. 23).

Existem, portanto, diferenças entre a oralidade e a escrita que devem ser consideradas ao se trabalhar com a enunciação reportada, pois, relatar por escrito aquilo que foi dito

⁸⁶ “[...] une difficulté à gérer le passage à des marqueurs muets que se substituent aux marqueurs intonatifs, gestiques, iconiques une tension entre construction narrative en situation et normes écrites phrastiques de formes de DR scolaires décontextualisées” (ROSIER, 2008, p. 23).

oralmente exige grande esforço para que o grau de fidelidade, a apreciação, a entonação, etc., também encontrem forma de serem expressados.

As dificuldades na busca pela representação da oralidade, logo nos primeiros anos escolares, são avaliadas negativamente, como no caso da produção textual a seguir⁸⁷:



Eu não sabia que tinha isso ai eu só achava que tinha um jardim e uma piscina mas 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 spa não o que tem lá não tem aqui lá tem hidromassagem na piscina o que eu tenho isso e eu nem ligo é mas eu não vi lá na sua casa claro que você viu aê 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.

De acordo com a proposta textual e em consonância com a imagem, observa-se que de todo o esforço do aluno para trazer o diálogo que descrevesse a cena enunciativa, a avaliação do professor resumiu-se ao comentário: “Diálogo tem que ter travessão... Pontuação é necessária”. É exigido do aluno que este saiba as convenções da escrita em um texto cuja proposta – com a ilustração de três personagens em diálogo – chama por um discurso oral da enunciação reportada. As possíveis dificuldades da passagem do oral para o escrito acabam sendo desconsideradas, no entanto, merecem ser trabalhadas no ensino.

⁸⁷ Produção textual de aluno do 2º ano do Ensino Fundamental I retirada do nosso corpus do mestrado. Foram feitos os ajustes ortográficos para facilitar a compreensão.

3.5 Nossa proposta de exercício didático

Após termos realizado a leitura de vários trabalhos teóricos a respeito da enunciação reportada, nota-se que muitos dedicam-se a criticar a postura das gramáticas em propor uma série de características estabilizadas para determinar os discursos direto, indireto e indireto livre, e que, no entanto, ao iniciarem suas análises, acabam por também estabelecer características e realizar suas análises partindo da estrutura sintática. Por essa razão, apresentamos na sequência, nossa proposta de trabalho com a enunciação reportada tendo como respaldo teórico a TOPE.

Trata-se de uma proposta, dentre tantas outras possíveis, de como os exercícios podem ser encaminhados e desenvolvidos ao se considerar o conhecimento do aluno sobre sua própria língua, ao instigá-lo a pensar sobre a elaboração e reelaboração dos enunciados e conduzir sua reflexão sobre os mecanismos enunciativos implicados no fenômeno linguístico da enunciação reportada. A escolha desse tema, *enunciação reportada*, deu-se pela familiaridade com o assunto, como exposto na introdução desta investigação, todavia, a atividade epilinguística está presente em todos os enunciados da língua, o que, portanto, permite que os pressupostos deste trabalho possam ser aplicados tendo em vista outro conteúdo linguístico.

Entendendo a linguagem e a atividade epilinguística, conceitos previstos nos PCNs (1998; 2000), como norteadores do ensino de língua materna, elaboramos o exercício a partir de uma fábula pensando em um movimento pendular que vai do texto para as formas e das formas para o texto, isso tendo em mente o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Nosso objetivo foi o de apontar caminhos de um trabalho didático incidente sobre a questão da enunciação reportada considerando os sentidos gerados nos enunciados, o contexto, a entonação, os enunciadores e o léxico.

A escolha por esta fábula deve-se, primeiramente, por nela haver diferentes usos da enunciação reportada, contemplando, então, variados casos que poderiam ser explorados com os alunos. Além disso, buscávamos um texto que agradasse os alunos que estavam em diferentes anos escolares, pois realizamos o exercício didático com o 5º e com o 9º ano. Desse modo, julgamos dois fatores que poderiam facilitar a aplicação de uma mesma atividade em dois grupos distintos: o humor e uma fábula não verdadeiramente fábula.

O texto tem um enredo que vai nos levando a querer descobrir o que se passou com a tartaruga e seu dono, fato que geralmente desperta curiosidade e interesse pela leitura por parte

dos alunos. Ao final, há a moral e nela o ponto principal de humor, aspecto que pode contribuir com a apreciação do texto e facilitar as releituras necessárias para a realização do exercício que propusemos.

A respeito da fábula, esta estaria mais próxima dos alunos do 5º ano por se tratar de um gênero textual recorrente nos livros didáticos do Ensino Fundamental I devido suas características que a aproxima do mundo infantil. No entanto, a fábula não é recorrente nos anos finais do Ensino Fundamental II, o que poderia gerar nos adolescentes do 9º Ano uma desmotivação por parecer um texto infantilizado. E então selecionamos uma fábula do Millôr Fernandes (2003), uma fábula que rompe com as características⁸⁸ típicas de uma fábula, inserindo, por meio da narrativa, personagens humanos e que agem de forma errônea. Inclusive, a atitude da personagem ao final do texto gera discussão, polemiza, o que entendemos ser um grande fator para instigar o interesse e a reflexão dos alunos.

Para iniciar o exercício, realizamos a leitura e a interpretação do texto que se segue:

A morte da tartaruga⁸⁹

O menininho foi ao quintal e voltou chorando: a tartaruga tinha morrido. A mãe foi ao quintal com ele, mexeu na tartaruga com um pau (tinha nojo daquele bicho) e constatou que a tartaruga tinha morrido mesmo. Diante da confirmação da mãe, o garoto pôs-se a chorar ainda com mais força. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Cuidado, senão você acorda o seu pai”. Mas o menino não se conformava. Pegou a tartaruga no colo e pôs-se a acariciar-lhe o casco duro. A mãe disse que comprava outra, mas ele respondeu que não queria, queria aquela, viva! A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.

Afinal, com tanto choro, o pai acordou lá dentro, e veio, estremunhado, ver de que se tratava. O menino mostrou-lhe a tartaruga morta. A mãe disse: “Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Já lhe prometi tudo mas ele continua berrando desse jeito”. O pai examinou a situação e propôs: “Olha, Henriquinho. Se a tartaruga está morta não adianta mesmo você chorar. Deixa ela aí e vem cá com o pai”. O garoto depôs cuidadosamente a tartaruga junto do tanque e seguiu o pai, pela mão. O pai sentou-se na poltrona, botou o garoto no colo e disse: “Eu sei que você sente muito a morte da tartaruguinha. Eu também gostava muito dela. Mas nós vamos fazer pra ela um grande funeral”. (Empregou de propósito a palavra difícil). O menininho parou imediatamente de chorar e perguntou: “Que é funeral?” O pai lhe explicou

⁸⁸ As características típicas a que nos referimos são: (i) as personagens são geralmente animais com características humanas; (ii) presença de “personagens tipo” que representam o comportamento de um conjunto de pessoas; (iii) presença de um ensinamento, uma lição moral para o homem.

⁸⁹ Fernandes, Millôr (2003). A morte da tartaruga. *Ciranda de contos*. São Paulo: Quinteto editorial, p. 28-31.

que era um enterro. “Olha, nós vamos à rua, compramos uma caixa bem bonita, bastante balas, bombons, doces e voltamos para casa. Depois botamos a tartaruga na caixa em cima da mesa da cozinha e rodeamos de velinhas de aniversário. Aí convidamos os meninos da vizinhança, acendemos as velinhas, cantamos o 'Happy-Birth-Day-To-You' pra tartaruguinha morta e você assopra as velas. Depois pegamos a caixa, abrimos um buraco no fundo do quintal, enterramos a tartaruguinha e botamos uma pedra em cima com o nome dela e o dia em que ela morreu. Isso é que é funeral! Vamos fazer isso?” O garotinho estava com outra cara. “Vamos, papai, vamos! A tartaruguinha vai ficar contente lá no céu, não vai? Olha, eu vou apanhar ela”. Saiu correndo. Enquanto o pai se vestia, ouviu um grito no quintal. “Papai, papai, vem cá, ela está viva!” O pai correu para o quintal e constatou que era verdade. A tartaruga estava andando de novo, normalmente. “Que bom, hein?” - disse. “Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral!”. “Vamos sim, papai” - disse o menino ansioso, pegando uma pedra bem grande. “Eu mato ela”.

Moral: o importante não é a morte; é o que ela nos tira.

Destacamos cinco enunciados do texto que apresentam diferentes casos de enunciação reportada. Por meio desses enunciados, elaboramos questões e sugestões de trabalho que buscam explorar a alteração das coordenadas enunciativas e a gestão da responsabilidade enunciativa; a reorganização do léxico; a adequação ao contexto, a expressividade e a entonação e reflexão da pontuação utilizada. Tentamos conduzir o exercício de forma que os alunos manipulem os enunciados a fim de entenderem quais os sentidos que podem ser gerados no texto.

Enunciado 1

A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Cuidado, senão você acorda o seu pai”. Mas o menino não se conformava.

Propomos com esse trecho um trabalho com a entonação e com a pontuação valendo-nos de algumas manipulações que alteram *pessoa* e *tempo* do enunciado. Para tanto, um conjunto de perguntas são feitas de forma a se chegar ao metalinguístico por meio do epilinguístico, isto é, procurando conduzir o aluno a falar sobre a linguagem e a analisá-la como objeto de estudo por meio de uma reflexão sobre o enunciado.

As perguntas realizadas conduzem o aluno para a compreensão da fala do pai, em discurso direto, introduzida sem o verbo declarativo ou travessão, como supõem as características pré-fixadas, tradicionalmente, a esse discurso. No lugar, temos as aspas e gostaríamos de chamar a atenção do aluno para a função desse marcador no texto, sem darmos, nesse momento, as regras, mas que eles percebessem as diferenças de entonação quando se opta pela fala da personagem por meio das aspas, e, quando se opta pela descrição, por exemplo, feita pelo narrador ⁹⁰.

Enunciado 2

A mãe disse que comprava outra, mas ele respondeu que não queria, queria aquela, viva!

No enunciado acima, optamos por trabalhar apenas com a segunda parte (*ele respondeu que não queria, queria aquela, viva!*) por haver uma convergência das vozes do enunciador⁹¹ (S₀) e do locutor (S₁), como se a enunciação reportada fosse partilhada por narrador e personagem, fato mais nitidamente percebido pela repetição de “queria” e pela exclamação, ocorrências que consideramos importantes para serem trabalhadas com os alunos. O professor, tendo em mente essa identificação entre enunciador e locutor, pode conduzir o aluno à compreensão dessa relação de identificação⁹² entre S₀ e S₁ (S₀ = S₁) por meio de algumas manipulações nas coordenadas enunciativas, além de poder explicitar a alteração da entonação e da expressividade dos enunciados manipulados.

Partimos, então, do seguinte enunciado:

Ele respondeu que não queria, queria aquela, viva!

⁹⁰ As questões elaboradas a partir dos objetivos que se seguem serão discutidas no capítulo seguinte, na metodologia. A atividade final e completa pode ser consultada no apêndice.

⁹¹ 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 e, portanto, a origem das localizações instauradas pelo processo enunciativo.

⁹² As relações de identificação, diferenciação e ruptura foram abordadas no capítulo 1, quando retratamos a questão da heterogeneidade enunciativa e, também, no segundo capítulo quando discutimos os discursos reportados direto e indireto.

Observe que se considerarmos apenas o início do enunciado (“Ele respondeu que”), entende-se que alguém (enunciador) fala o que outro (personagem, o menino da fábula, o locutor) fala/responde. Há, portanto, um enunciador diferente do locutor, sugerindo a ideia de um discurso indireto. Seguindo o protótipo proposto por Desclés & Guentchéva (1997) para o discurso indireto, temos:

(a) EU DIGO que X diz isso que é dito

(b) Eu digo que Ele respondeu que não queria.

Porém, se considerarmos apenas a parte final do enunciado (“não queria, queria aquela, viva!”), recuperamos a fala da personagem, tanto pela repetição como pela exclamação. A expressividade de tais recursos converge enunciador e locutor, gerando uma ambiguidade. Dessa maneira, além de discutir com os alunos sobre tais marcadores linguísticos geradores da ambiguidade e os efeitos provocados no texto, é importante também discutir as possibilidades de como desfazer a ambiguidade, pensando em como os sentidos acabam sendo alterados.

A desambiguação pode ser trabalhada, por exemplo, solicitando para pensar em maneiras de se diferenciar completamente enunciador e locutor ($S_0 \neq S_1$). Uma das possibilidades, alterando também o tempo (T), seria:

Ele respondeu:

- Não quero! Quero essa viva!

Do mesmo modo, teríamos $S_0 \neq S_1$, mas mantendo o mesmo tempo (T), o que poderia gerar o seguinte enunciado:

Ele respondeu que queria aquela viva.

Além de uma discussão sobre as diferenças de sentidos, é possível abordar as mudanças de entonação (percebidas, por exemplo, no uso de sinais gráficos de pontuação, neste caso, pela omissão da vírgula) e da consequente expressividade presentes nas três diferentes formas de se reportar uma mesma enunciação. Além disso, é de fazer notar ao aluno a relevância da diferença no nível demonstrativo: “essa”, no primeiro caso, e “aquela”, no segundo, em ambos

assinalando um ponto de vista diferente, isto é, de acordo com os também diferentes enunciadores e locutores.

Ainda uma outra discussão que pode ser feita com esse enunciado da fábula diz respeito ao que não se diz. Explicamos:

Fábula: Ele respondeu que não queria, queria aquela, viva!

Observem que a ambiguidade do discurso indireto livre também pode ocorrer por apagamentos de conjunções. Por meio de paráfrases, conseguimos desfazer a ambiguidade e gerar um discurso indireto:

Paráfrases:

- (a) Ele respondeu que não queria, **que** queria aquela, viva!
- (b) Ele respondeu que não queria, **mas que** queria aquela, viva!
- (c) Ele respondeu que não queria, mas que queria aquela **e** viva.
- (d) Ele respondeu que não queria, **pois** queria aquela **tartaruga** e viva.

Conforme vamos preenchendo os espaços – condizentes com o contexto da fala na fábula – descrevemos mais o que é narrado e nos afastamos, em certa medida, da entonação e da expressividade da enunciação da personagem, ao ponto de retirar a exclamação ao final da fala, como feito em (e). Esse trabalho com paráfrases contribui para que o aluno visualize as diferenças, ainda que sutis, entre os enunciados, levando-o a compreender, inclusive, a razão da ambiguidade e o sentido que essa ambiguidade suscita na fábula.

Enunciado 3

A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.

Nosso objetivo, com o excerto acima, é o de abordar com os alunos o emprego do verbo declarativo⁹³ “prometer” e, também, a seleção lexical que se ajusta conforme o tipo de enunciação reportada que se constrói.

Nesse trecho, é o narrador quem conta a reação da mãe diante do choro de seu filho. Solicitamos aos alunos que reescrevessem o mesmo trecho na voz da mãe, chegando-se, desse modo, à seguinte enunciação reportada:

A mãe prometeu:

- Eu lhe dou um carrinho. Um velocípede. Eu lhe dou uma surra.

A discussão com os alunos deve girar em torno do emprego do verbo “prometer” como declarativo que, com “dar um carrinho” ou “um velocípede” não causa estranhamento (“Eu prometo que lhe dou um carrinho” ou “Eu prometo que lhe dou um velocípede”), mas que em “Eu prometo que lhe dou uma surra” não alcançaria um sentido semelhante ao sentido contido da fábula quando o “prometer” é dito pelo narrador. Será que variando a formulação “dar uma surra” por “apanhar” ou “bater”, teríamos uma melhor adequação ou seria mais apropriado substituir o declarativo “prometer” por outro verbo? Para responder a tal pergunta, o aluno buscaria informações em suas experiências e, dessa forma, estaríamos inserindo-o no centro do processo de construção de significação.

É importante, ainda, chamar a atenção dos alunos para o fato de que há, na enunciação da mãe, uma progressão das promessas que ela faz com o objetivo de cessar o choro do filho. Como este não reage da forma esperada a cada nova promessa, nota-se que a terceira promessa se torna uma ameaça, o que muda, inclusive, a entonação no enunciado e que merece ser refletido, também, com os alunos.

Enunciado 4

A mãe disse: “Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Já lhe prometi tudo mas ele continua berrando desse jeito”.

⁹³ Fonte sobre os verbos declarativos em: De Moura Neves, Maria Helena (2000). Gramática de usos do português. UNESP, p. 345-346.

Destacando esta sequência, temos como objetivo mostrar ao aluno que as trocas dos enunciadores nem sempre é feita apenas alterando o pronome pessoal, como explicitado, frequentemente, nas regras de transposição em gramáticas e livros didáticos. Torna-se necessário, por vezes, reelaborar a oração para alcançarmos o sentido desejado. Para explicitar essa necessidade de reelaboração do enunciado, colocamos para os alunos a seguinte questão:

- No trecho acima, a mãe informa ao pai sobre a razão pela qual o menino está chorando. Como poderíamos reescrever esse trecho na voz do menino?

Poderíamos, por exemplo, chegar ao seguinte enunciado:

O menino disse: “Estou aqui assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Ela já me prometeu tudo, mas eu continuo berrando desse jeito”.

Em “Não sei mais o que faço”, no trecho original, remete a fala da mãe e, no trecho que reformulamos, ao menino. Pode-se, neste caso, chamar a atenção dos alunos para o fato de que não foi feita nenhuma alteração na estrutura da frase; é o contexto que permite fazermos essa inferência. No entanto, o próprio menino diria, enquanto enunciador, que ele mesmo não sabe mais o que fazer? E se substituirmos por “Mamãe já não sabe mais o que fazer”? Além da substituição de pronomes e da adequação de verbos, é importante termos o contexto em mente para fazermos alterações coerentes e não ‘mecânicas’.

No exemplo de reescrita, sublinhamos algumas palavras que se relacionam com a apreciação realizada pela mãe e que, quando ditas pela voz do menino, precisam ser repensadas. O mesmo ocorre se reescrevermos o trecho passando para a voz do narrador: caberia ao menino dizer ao pai que ele próprio “continua berrando desse jeito”? Para a compreensão dos valores de apreciação que se alteram conforme quem enuncia, pode-se solicitar a reescrita do trecho passando a responsabilidade pelo dito para o narrador. Teríamos a seguinte possibilidade de reescrita:

A mãe disse que o menino estava ali assim há meia hora, chorando que nem um maluco e ela não sabia mais o que fazer. Ela lhe prometeu de tudo, mas ele continuou berrando daquele jeito.

Novamente, se forem mantidas as determinações enunciativas da responsabilidade da mãe (palavras sublinhadas), quando passadas para a voz do narrador, podemos obter o que tradicionalmente se classifica como discurso indireto livre. Se retiradas, por qual léxico substituiríamos? As marcas apreciativas quando reportadas por diferentes enunciadores geram diferenças que merecem (e precisam) ser trabalhadas em sala de aula.

Enunciado 5

A tartaruga estava andando de novo, normalmente. “Que bom, hein?” - disse. “Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral!”. “Vamos sim, papai” - disse o menino ansioso, pegando uma pedra bem grande. “Eu mato ela”.

Já mencionamos a importância do contexto para as manipulações dos enunciados. No caso do trecho acima, temos como objetivo mostrar que o contexto pode auxiliar na construção da entonação e da enunciação reportada. Para tanto, solicita-se ao aluno a reescrita, agora na voz do narrador, dos enunciados:

Quem disse “Que bom, hein?”?

Quem disse “Vamos sim, papai”?

Discutindo com os alunos sobre a entonação quando a personagem diz “Que bom, hein?”, para a reelaboração do enunciado precisaríamos também de uma marca que traga expressividade e que dialogue com o contexto em questão. Uma opção de reescrita seria:

“Que bom, hein?” \Rightarrow O pai disse que era muito bom o fato de a tartaruga estar viva.

“Vamos sim, papai” \Rightarrow O menino contestou que, pelo contrário, iriam [fazer o funeral].

Devido ao conhecimento do contexto (o fato de a tartaruga estar viva e, o menino querer fazer o funeral mesmo o seu pai dizendo não ser mais necessário), conseguimos passar a voz do pai e do menino para a voz do narrador valendo-nos, por exemplo, das palavras sublinhadas

nos dois trechos acima reescritos. Quanto à entonação, é necessária uma reflexão sobre o que acontece com a expressividade quando fazemos manipulações que alteram a fonte enunciativa para que, dessa forma, o aluno compreenda que as escolhas não são aleatórias e envolvem variadas questões que devem ser consideradas na interpretação de textos e quando eles próprios são autores dos textos.

CAPÍTULO 4: Metodologia e Análise do nosso *corpus*

Neste capítulo, retratamos, na primeira parte, como se deu a preparação dos exercícios didáticos e sua realização, ainda como projeto piloto, com alunos de escolas públicas em Portugal. Descrevemos, ainda, as reformulações do exercício após a sua primeira aplicação como projeto piloto para, em seguida, abordarmos o contexto de aplicação no Brasil. Também apresentamos, brevemente, o processo de pedido de autorização ao Comitê de Ética para a realização de nossa pesquisa.

Na segunda parte deste capítulo, trazemos a análise do nosso *corpus* obtido a partir das respostas dados pelos alunos nos exercícios que propusemos. Trazemos as análises dos dados do projeto piloto, em Portugal, e da aula ministrada no Brasil. Em ambos os contextos, os dados são de alunos do 5º Ano e do 9º Ano escolar.

PRIMEIRA PARTE - Metodologia

Primeira realização da atividade didática – Projeto Piloto

Tendo em mente um trabalho com apelo à atividade epilinguística, tal como viemos discutindo ao longo desta tese, elaboramos um exercício didático que acreditamos considerar o conhecimento do aluno sobre sua própria língua, instigando-o a pensar sobre a elaboração e reelaboração dos enunciados e conduzindo sua reflexão sobre os mecanismos enunciativos implicados no fenômeno linguístico da enunciação reportada.

O exercício elaborado por nós é baseado na fábula “A morte da tartaruga”, de Millôr Fernandes (2003), em que separamos cinco trechos do texto que apresentam diferentes casos de enunciação reportada. Com cada trecho, tivemos um objetivo específico, como explicitado no capítulo anterior, tais como o enfoque na pontuação e na entonação, a diferença de

expressividade, o compartilhamento das vozes da personagem e narrador, a alteração ou permanência do léxico quando trocamos a responsabilidade pela enunciação reportada, as marcas apreciativas que se alteram quando ditas por enunciadores diferentes e, também, a importância do contexto para a interpretação e reelaboração de enunciados relatados.

Após termos elaborado o exercício didático e termos recebido várias contribuições durante apresentações em congressos em âmbito internacional, fez-se necessária a aplicação dos exercícios para verificarmos se as questões estavam adequadas para a compreensão dos alunos e se alcançavam os nossos objetivos, além disso, precisávamos adequar a atividade conforme o ano escolar dos alunos. Desenvolvemos, então, um projeto piloto com turmas do 5º ano e 9º ano escolar para observarmos o grau de dificuldade.

Escolhemos o 5º e o 9º Ano escolar após termos analisado a coleção de livros didáticos de língua portuguesa utilizada pela escola onde desenvolveríamos os exercícios por nós elaborados. Nessa coleção, voltada para os alunos do Ensino Fundamental II, a enunciação reportada só aparece como conteúdo didático no livro do 9º Ano. Optamos, então, por aplicar os exercícios para os alunos desse ano escolar, pois os mesmos já teriam passado pela explanação sobre a enunciação reportada.

No entanto, queríamos saber como os alunos que ainda não tivessem passado pela formalização da enunciação reportada, compreendiam e explicariam as ocorrências sobre esse conteúdo. Desse modo, acreditávamos encontrar respostas com pouca classificação (discurso direto e indireto, por exemplo) e que revelassem a intuição dos alunos como falantes. Escolhemos, então, o 5º Ano escolar, final do Ensino Fundamental I. Julgamos que dessa forma teríamos mais uma maneira de comparar nossos dados.

Realizamos o projeto piloto em duas escolas diferentes: com o 5º ano em uma escola pública de uma cidade do distrito de Lisboa e, com o 9º ano, em uma escola, também pública, situada na cidade de Lisboa.

No 5º ano, a aula foi aplicada pela pesquisadora com auxílio da professora da sala e do professor assistente. Os alunos mostraram-se muito interessados com o exercício proposto, principalmente com o texto lido em voz alta na variedade brasileira da língua portuguesa, o que despertou bastante a atenção de todos. A produção textual final também teve bastante envolvimento da turma, pois os alunos estavam cheios de ideias de como recontar a história da tartaruga propondo diferentes finais. No entanto, com as duas aulas que tínhamos para o

desenvolvimento do exercício, justamente para a elaboração da produção textual sobraram-nos poucos minutos e somente alguns alunos conseguiram finalizar.

Durante as aulas que tínhamos para o desenvolvimento do projeto piloto, os alunos tiveram o desempenho por nós previsto, interagiram, fizeram perguntas, comentários sobre o texto lido e estavam o tempo todo interagindo com a pesquisadora conforme esta lhes colocava uma nova questão que, primeiramente, respondiam oralmente e que só depois respondiam por escrito conforme suas próprias conclusões.

Notamos que os alunos solicitavam ajuda em duas questões alegando não terem entendido o que havia sido solicitado. Foram as questões 1.3.1:

Quais as diferenças entre, por um lado a e o trecho como aparece na fábula?

Que reelaboramos para:

Quais as diferenças entre a e o trecho como aparece na fábula?

E a questão 2.3:

*Quais são as diferenças de entonação e expressividade entre o trecho de cima e a sequência **Ele respondeu que queria aquela viva?***

Que passamos para:

Quais são as diferenças de entonação e expressividade entre os trechos a e b?

a. [...] ele respondeu que não queria, queria aquela, viva!

b. Ele respondeu que queria aquela viva!

Tais alterações foram realizadas por julgarmos que deste modo as questões estariam mais adequadas para a compreensão do aluno sobre o que estava sendo solicitado. Trata-se da mesma questão, mas posta de modo visivelmente mais claro.

Essas duas alterações foram realizadas conforme as perguntas dos alunos sobre a não compreensão sobre o que estava sendo solicitado mesmo após já terem verbalizado a resposta durante as discussões sobre o enunciado trabalhado, o que demonstra, a nosso ver, que havia um problema com a formulação da própria pergunta. Também modificamos, obviamente, a

variedade da língua portuguesa para a variedade brasileira, uma vez que a atividade final seria desenvolvida no Brasil⁹⁴.

O mesmo exercício didático foi desenvolvido com o 9º ano. Por escolha da professora da sala, quem realizou a atividade sobre a enunciação reportada foi a própria professora e não a pesquisadora. Neste caso, o acesso que tivemos sobre as dificuldades dos alunos, a motivação e as questões levantadas foi por meio das informações dadas pela professora responsável pela turma e, também, por meio das respostas dos alunos. Pudemos notar que as respostas que estavam em branco, na grande maioria, eram referentes às questões **3.1.3** e **2.3**, justamente a que os alunos do 5º ano também demonstraram dificuldade, o que nos permitiu confirmar que tais questões precisavam ser revistas.

Após termos realizado as referidas alterações, e, já em contexto brasileiro, preparamos um projeto a ser encaminhado ao **Comitê de Ética**⁹⁵ solicitando nossa entrada em sala de aula para a realização da pesquisa. E então, iniciaram-se os imprevistos que acabaram modificando o plano inicial de aplicação da atividade didática.

A primeira dificuldade encontrada foi com relação à permissão de alguma escola para a realização da pesquisa. Entramos em contato com cinco escolas em uma cidade do interior de São Paulo e não conseguimos a permissão em nenhuma delas. A alegação para a não realização da investigação com os alunos era o fato de ser trabalhoso o processo de pedido da autorização para os pais, ou porque o calendário das atividades da escola já estaria apertado para encaixar mais uma atividade, ou porque os exercícios deveriam ser desenvolvidos em período contrário ao das aulas dos alunos, mas, no período contrário, não havia espaço físico.

Retratando a dificuldade com uma amiga⁹⁶ do grupo de pesquisa e professora em escola pública em outra cidade do interior do Estado de São Paulo, foi-nos sugerida a realização da atividade na escola onde leciona no Ensino Fundamental II e na escola que a irmã dela trabalha, do Ensino Fundamental I, e assim fizemos. Solicitamos as autorizações para a Diretoria de Ensino, para a direção das escolas, para os alunos e pais dos alunos do 5º e 9º ano escolar. Com as autorizações em mãos, encaminhamos o pedido para o comitê de ética em agosto de 2016.

⁹⁴ As duas versões das atividades, a primeira do projeto piloto e na variedade de língua do português de Portugal e, a versão final, reelaborada e na variedade de língua do português do Brasil, encontram-se no apêndice.

⁹⁵ **Número do Parecer:** 1.946.020

⁹⁶ Solange Christiane Gonzalez Barros, que aproveitou para agradecer por todo o auxílio dado para que pudéssemos desenvolver nosso exercício didático na escola onde atua como docente.

Com a aprovação do Comitê de Ética, pudemos, então, desenvolver com os alunos nosso exercício didático. Esperávamos trabalhar com 35 alunos nas duas turmas e tivemos, no entanto, 25 alunos do 5º ano e 28 alunos do 9º ano. Tais alunos são, como explicitado anteriormente, de escolas públicas de cidade do interior do Estado de São Paulo. Os alunos do 5º Ano são de uma escola que trabalha exclusivamente com o Ensino Fundamental I, já a escola dos alunos do 9º ano trabalha com o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A realização das atividades no 5º ano foi feita em dois dias diferentes totalizando três horas de trabalho. Contamos com a presença da professora da sala que nos orientou em relação ao tempo de motivação dos alunos – o que nos levou a optar por realizar a atividade em dois dias distintos para não ficar uma atividade muito maçante – e a forma de explicação das questões que além da oralidade deveria ser complementada com o auxílio da lousa, e dessa maneira fizemos.

Já no 9º ano, utilizamos duas aulas de português para o desenvolvimento da atividade. A professora responsável pelas aulas de português havia faltado e estávamos com a professora substituta, logo, não tivemos orientações sobre qual seria a melhor forma de se trabalhar com a turma e realizamos o exercício de forma bem intuitiva, sentindo as reações dos alunos, se estavam mais ou menos desmotivados, e dosando o trabalho com a oralidade.

Nas duas salas iniciamos com a apresentação da pesquisadora e esclarecendo que faríamos uma atividade didática, que eles poderiam perguntar, interromper e comentar em qualquer momento. Que trabalharíamos com um texto primeiro oralmente, portanto, seria importante a participação de todos, e que conforme fôssemos discutindo as questões, solicitaria para que respondessem por escrito no local adequado.

A leitura do texto foi feita em voz alta pela pesquisadora de modo a dramatizar e criar entonações diferentes para cada uma das personagens. Os alunos, de ambas as salas, surpreenderam-se com o final da fábula, o que gerou humor e vários comentários sobre qual teria sido o final da tartaruga e como eles reagiriam se estivessem no lugar da personagem.

Após a leitura do texto e de ouvirmos os comentários dos alunos sobre o que acharam do comportamento do menino – personagem – ou, de como escreveriam a mesma história caso fossem os autores, passamos a trabalhar com os enunciados por nós escolhidos e que deram fundamentação para o desenvolvimento da atividade.

Destacamos, ainda, que o trabalho com a oralidade no 5º ano foi além do esperado. Os alunos falavam um por cima do outro querendo opinar, explicar o que estavam pensando e

discordar dos outros colegas, tanto que algumas vezes recorremos à professora da sala para podermos seguir com a atividade. Já no 9º ano, os alunos demonstraram-se um tanto quanto envergonhados quando questionados oralmente. Um número reduzido de alunos comentava as questões, os demais, tivemos que nos esforçar e contornar os alunos que sempre respondiam para conseguirmos dar voz aos mais calados. Estes respondiam mais com o olhar ou um sorriso de concordância ou franzindo a testa como reprovação.

Não nos deparamos com alunos que se opuseram a participar ou que estavam desmotivados com a realização da atividade. Diante de dificuldades, a pesquisadora era chamada até a carteira para explicação e poucos deixavam as questões em branco. No 9º ano, no entanto, notamos que alguns alunos respondiam as questões oralmente, mas, quando solicitada a escrita, copiavam do colega ao lado.

Passemos, agora, para a análise do nosso *corpus* de pesquisa.

SEGUNDA PARTE - Análise dos dados

Após termos realizado as atividades com as duas salas, passamos agora para a análise das respostas dadas pelos alunos nos exercícios. Analisamos as respostas de todas as questões e selecionamos as mais representativas do conjunto de respostas dadas pelos alunos buscando apontar os rastros do trabalho epilinguístico realizado e apontar questões relacionadas à alteridade, à heterogeneidade enunciativa, à situação de enunciação, por exemplo, e que envolvem a enunciação reportada.

A escolha das respostas representativas foi feita após termos separado ocorrências iguais ou muito semelhantes de cada uma das 6 perguntas da atividade didática proposta. Para realizarmos as análises, selecionamos quatro, cinco ou seis respostas de cada pergunta (quando possível, pois nem todas as perguntas foram respondidas por todos os alunos) que representassem ocorrências mais recorrentes do 5º Ano e do 9º Ano, separadamente.

Sustentamos nossa análise por meio da observação linguística dos enunciados partindo da teorização previamente discutida nesta investigação. Detalhamos os rastros da atividade de linguagem realizada pelos alunos quando do uso da enunciação reportada. Para tanto, baseando-nos no sistema de representação metalinguística da TOPE por meio de glosas e paráfrases. Desse modo, tentamos reconstruir as operações abstratas a que não temos acesso diretamente, mas que representam o trabalho de linguagem realizado pelo sujeito.

As respostas selecionadas do 5º Ano e do 9º Ano estão expostas separadamente, no entanto, a análise será realizada de maneira conjunta. Optamos por separar as respostas por julgarmos que ao trabalharmos com uma sala do ano final do Ensino Fundamental I (5º Ano) e outra que corresponde ao ano final do Ensino Fundamental II (9º Ano), estamos trabalhando com alunos que foram expostos – embora não seja possível mensurarmos – às fábulas, à enunciação reportada, à interpretação de textos, entre outras, por períodos de ensino diferentes, o que pode gerar diferenças nas respostas e, conseqüentemente, nas análises.

Desse modo, embora seja nítida a proximidade das respostas dadas pelos alunos nas duas séries, acreditamos ser importante mostrá-las separadamente. Em alguns casos, conseguimos aproximar algumas respostas de ambas as séries e as analisamos em conjunto quando possível.

Na primeira questão, escolhemos um enunciado com discurso direto marcado por aspas para trabalhar com os alunos, uma vez que os exercícios frequentes em livros didáticos trabalham com o discurso direto em sua forma de dois pontos e travessão. Nessa primeira parte das questões, optamos pela identificação da voz da personagem e pela transposição do discurso direto em indireto, mas de maneira distinta de como aparece, de maneira geral, no ensino.

Não se trata da identificação mecânica do discurso direto, mas em mostrar aos alunos que o que aparece entre aspas é uma fala (“Quem **disse...**”) por meio do verbo *dicendi* “disse”, além disso, solicitamos aos alunos a explicação das suas respostas (“Como você chegou a essa conclusão?”), dando abertura para sua própria reflexão sobre a resposta dada anteriormente e, assim, buscar formas, por vezes metalinguísticas, para esclarecer sua interpretação sobre os marcadores linguísticos.

Na questão **1.2** (“Como poderíamos reescrever esse trecho sem darmos voz à personagem”), oferecemos espaço para as várias possibilidades de reescrita do enunciado. No fundo estamos solicitando a transposição do discurso direto ao indireto, mas sem nos fixarmos em transposição de verbos, de advérbios ou pronomes. Desse modo, o aluno ganha autonomia para responder dentre as possibilidades do contexto, a que melhor corresponde às suas experiências como um falante.

1. Considere o seguinte trecho:

A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Cuidado, senão você acorda o seu pai”. Mas o menino não se conformava.

1.1 Quem disse “*Cuidado, senão você acorda o seu pai*”?

1.1.1 Como você chegou a essa conclusão?

1.2 Como poderíamos reescrever esse trecho sem darmos voz à personagem?

Em **1.1**, todos os alunos, tanto os do 5º ano como os do 9º ano, identificaram como sendo a mãe a responsável pelo dito “Cuidado, senão você acorda o seu pai”. Já em **1.1.1**, questão em que se deve justificar a resposta anterior, os alunos recorreram a diferentes caminhos para confirmar que foi a mãe quem havia dito o enunciado. No 5º Ano, as respostas giraram em torno da lógica do texto: se eram três personagens e o pai estava dormindo e o menino chorando,

só poderia ser a mãe quem proferiu o trecho em causa. Exemplificamos, na sequência, com as letras (a), (b) e (c) ⁹⁷.

- a) Porque o pai dele tava dormindo e o menino chorando muito então foi a mãe dele que falou.
- b) Antes dela falar está escrito mãe e não tinha como ser o menino se ele estava fazendo o barulho.
- c) Porque ela era a única que estava com ele.
- d) Pela palavra “pai”.
- e) Porque a frase estava entre aspas.

Na resposta (d), embora a explicação é dada por meio da palavra “pai”, pode-se dizer que segue o mesmo raciocínio que nas demais respostas por mostrar que a presença da palavra “pai” (“o seu pai”), exclui esta personagem como responsável pelo dito e, portanto, era a mãe falando. No entanto, nesse caso, pensa-se no enunciado em si e não na cena descrita (o pai estava no quarto dormindo e a mãe estava no quintal com o menino), o que aponta para uma observação lexical. Já em (e), o aluno identifica a pontuação – uso das aspas – como fronteira que delimita a fala do narrador e a fala da personagem. Por estar entre aspas, trata-se da fala de alguém, mas não necessariamente justifica ser a fala da mãe.

Não diferente, as respostas dadas pelo 9º ano seguiram praticamente a mesma linha de raciocínio de interpretação do texto e que expomos abaixo em (a), (b) e (c). Destacamos a resposta (d). Nela o aluno recorre à fala do narrador (“A mãe a princípio...”) apontando que era ela, a mãe, que se estava retratando e que, portanto, a fala pertencia a esta personagem. Na resposta (e), além do contexto, o aluno notou (como ocorrido na resposta do 5º Ano) o uso das aspas como delimitador da fala da mãe.

- a) Porque ela tinha ficado aborrecida e teve uma reação para repreender o garoto.
- b) Porque na “cena” só havia a mãe e o menino e quem estava chorando era o menino.
- c) Pois no primeiro parágrafo mostra uma discussão da mãe com o filho sobre a morte da tartaruga, e no trecho desse diálogo mostra o incômodo da mãe com o choro do menino.
- d) Por conta do início do trecho dito pelo narrador: “A mãe a princípio...”.
- e) Porque ela estava no quintal com o filho e por conta das aspas.

⁹⁷ Todos os negritos, itálicos e sublinhados nas respostas dos alunos foram feitos por nós para auxiliar na compreensão daquilo que estamos discutindo.

Em **1.2**, a partir do trecho da fábula:

A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Cuidado, senão você acorda o seu pai”. Mas o menino não se conformava.

Solicitamos a reescrita de modo que não fosse dado voz à mãe. Esperávamos respostas como:

Possíveis respostas:

- i. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e **disse** para ele ter cuidado senão acordaria o seu pai. [...].
- ii. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino o **mandou** ter cuidado para não acordar o seu pai. [...].
- iii. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e **pediu** para que ele ficasse em silêncio para não acordar seu pai. [...].

Dentre as várias possibilidades de reelaboração do enunciado, optamos por três (acima). Nelas destacamos a alteração do verbo *discendi* (em negrito) e a predicação (sublinhado), que podem variar conforme a entonação e enfoque da ação dita pela mãe em discurso direto, características que queríamos destacar. Pensávamos serem essas as variações mais utilizadas pelos alunos, no entanto, as respostas do 5º Ano fugiram das nossas expectativas e enunciados muito criativos, e que também condizem com a cena descrita e de acordo com o que foi solicitado, foram elaborados:

- a) **Então** a mãe do menino falou para ele tomar cuidado senão ia acordar seu pai.
- b) **Mas** a mãe **aborrecida** disse para o menino tomar cuidado senão ele ia acordar o seu pai.
- c) A mãe **brava** falou cuidado, senão você acorda o seu pai.
- d) A mãe pediu para o filho não gritar senão acorda o pai.
- e) O **pai gentilmente** gritou calem a boca vocês aí fora.
- f) O **pai** gritou “Pare de falar maritaca”.
- g) O **irmão** disse cale-se senão nosso pai vai nos bater.

Em (a) notamos a instauração de “Então” para dar sequência a narrativa, e em (b), o aluno optou pela conjunção “Mas” para iniciar a reescrita do trecho, também retomando, fazendo referência à narrativa, além disso, há a qualificação da personagem “mãe” por meio do modalizador “aborrecida”. O mesmo tipo de qualificação aparece em (c) com o emprego do modalizador “brava”, ou em (d), cujo verbo *dicendi* esboça o tom e o modo polido da mãe ao se dirigir ao filho.

Também nos exemplos (c) e (d), instaura-se uma ambiguidade em relação a quem teria dito a frase, se a mãe ou o narrador. A ambiguidade ocorre devido ao uso dos verbos *dicendi* *falar* e *pedir* no pretérito perfeito do indicativo com posterior presente do indicativo do verbo *acordar*, claramente influenciado pelo enunciado, em discurso direto, da fábula:

Fábula: “Cuidado, senão você acorda o seu pai”

Resposta (c): “A mãe brava falou **cuidado, senão você acorda o seu pai**”

O discurso direto (“cuidado, senão você acorda o seu pai”) é encaixado ao início do discurso indireto (“A mãe brava falou”), havendo, portanto, uma mescla dos discursos em uma mesma cadeia sintagmática que pode ter sido construída propositalmente ou, muito provavelmente, pelo não domínio da pontuação que delimita as falas do narrador e da personagem. Esse tipo de construção é bem representativo em todo nosso *corpus*, inclusive do *corpus* derivado do projeto piloto, fato que nos permite inferir que o ensino da enunciação reportada falha tanto ao abordar os diversos sentidos de seu uso, como no que se propõe a abordar – características estruturais, com foco na forma.

Correspondendo ao solicitado no exercício, mas de forma não esperada, os alunos, ao invés de passarem a fala da mãe para a fala do narrador, como prevíamos, passam a fala da mãe para a voz do “pai”, como em (e) e (f), ou inventam uma nova personagem, como o “irmão”, em (g). Em (e), há a qualificação do pai com o modalizador “gentilmente” empregado com tom irônico, pois, na sequência, o pai grita “calem a boca”, não havendo nada de gentil no pai, então.

Em (f), o aluno recorre às aspas para delimitar a fala do pai, valendo-se, então, do discurso direto. Além disso, instaura uma alteridade com uma das outras duas personagens (mãe ou filho) ao chamá-la / chamá-lo de “maritaca” a fim de descrever o falatório que não deixa o pai dormir. A escolha lexical, “maritaca”, traz um tom de humor, reforçado pela entonação da

personagem apresentada em discurso direto, demonstrando domínio da enunciação reportada e completa compreensão sobre o contexto da fala do pai.

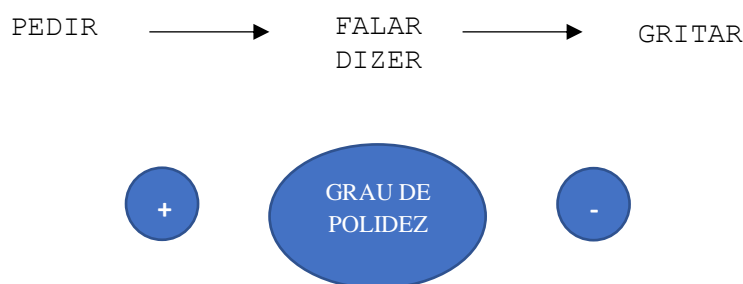
Em (g), o aluno opta pela criação de uma nova personagem, o “irmão”, que ameaça o menino dizendo que o pai iria bater nos dois se eles o acordassem. Nesse exemplo, pensamos no distanciamento, ou aproximação, do enunciado da fábula quando reelaborado pelo aluno:

Fábula: “Cuidado, senão você acorda o seu pai”.

Resposta (g): O irmão disse cale-se senão nosso pai vai nos bater.

A não polidez com “cale-se” e a ameaça “nosso pai vai nos bater” aproximam-se da noção do aluno sobre a representação de “Cuidado” quando dito na voz da mãe, o que implicaria também um tom de ameaça ou consequências ruins. Num primeiro momento, temos a impressão de que o aluno distancia-se do enunciado da fábula, no entanto, considerando a representação de quem fala (a mãe), talvez o efeito mais aproxima o enunciado do aluno ao da fábula do que o contrário.

A variação da percepção da fala da mãe também aparece na escolha dos verbos *dicendi* utilizados pelos alunos (*falar, dizer, pedir e gritar*) para a reelaboração do enunciado. Essa variação ocorre conforme a interpretação sobre o contexto da fala da personagem que, na reescrita, busca no léxico a representação da cena da forma mais próxima da noção inicial da fala da mãe na fábula. Essa noção passa por uma gradação que vai de um tom mais polido (*pedir*) a um tom mais agressivo (*gritar*):



Tais ocorrências deixam claro que ao se trabalhar com a linguagem, estamos trabalhando representações, referências e regulações que variam entre os sujeitos. A relação

entre o saber linguístico do aluno e o domínio de utilização desse saber, deve ser considerado pelo ensino como resultado, também, do trabalho do professor, que, consciente da variação e regularidades dos marcadores linguísticos, é capacitado a conduzir o aluno na percepção do seu próprio pensar. Essa forma de se pensar o ensino permite que os alunos surpreendam com suas respostas, afastando-nos de um ensino que busca as mesmas respostas em diferentes sujeitos.

No 9º Ano, diferentemente, apenas o verbo *dicendi dizer* foi utilizado, com exceção do *avisar* em (d).

- a) **A mãe** a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e **disse** para ele parar de chorar senão ele iria acordar seu pai.
- b) **A mãe** a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e **disse** para ele tomar cuidado senão ele acordaria o seu pai.
- c) **O garoto** chorava **igual louco**, se ele não parasse iria acordar seu pai.
- d) **A mãe avisou** o menino que iria acordar o pai.
- e) Podemos escrever esse trecho em terceira pessoa. “**Disse** para ele tomar cuidado senão acordaria seu pai”.
- f) Explicando as aspas.

Chama-nos a atenção, também, a predicação na reelaboração da fala da mãe em “ele acordaria seu pai”, em (b), e “ele iria acordar seu pai”, em (a), (c), (d) e (e). Em (b), opta-se pelo uso do verbo *acordar* no futuro do pretérito e, nas demais, usa-se a forma que substitui o futuro do pretérito, construída a partir do verbo “ir” (como auxiliar) no imperfeito, seguido pelo infinitivo do verbo principal.

Fábula: “Cuidado, senão você acorda o seu pai”.

Resposta (a): “[...] **disse** para ele parar de chorar senão ele iria acordar seu pai”.

Resposta (b): “[...] **disse** para ele tomar cuidado senão ele acordaria o seu pai”.

Resposta (c): “[...] se ele não parasse iria acordar seu pai”.

Resposta (d): “[...] **avisou** o menino que iria acordar o pai”.

Resposta (e): “[...] **Disse** para ele tomar cuidado senão acordaria seu pai”.

Em (c), o aluno compreendeu a ideia apresentada na cena com a fala da mãe e a questão por nós colocada, retirou a voz da mãe, passou para a voz do narrador e inclusive colocou em destaque “o garoto” e não mais a mãe. Há uma qualificação empregada para descrever o modo de chorar do menino (“igual louco”), caracterização que aparece na fábula posteriormente

(“Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco”). Esta resposta representa, claramente, um exemplo de apropriação do cenário enunciativo onde o aluno, não só tem o domínio sobre a enunciação reportada, como também sobre os marcadores que atribuem valores condizentes ao contexto da fala no texto.

Na resposta (e), deparamo-nos com o uso da metalinguagem (“Podemos escrever esse trecho em terceira pessoa”), pois o aluno, antes de reescrever o enunciado como foi solicitado, explica o recurso utilizado, passando o “trecho para terceira pessoa”, explicitando certo domínio sobre as regras relacionadas à enunciação reportada.

Em (f) o aluno identifica que estando a fala da mãe entre aspas, ao explicá-la, retira a responsabilidade da mãe e passa para a voz do narrador. Chama-nos a atenção, também, o fato dele responder a pergunta feita “Como poderíamos reescrever esse trecho sem darmos voz à personagem?”. Resposta: “Explicando as aspas”. O aluno não fez a reescrita, mas respondeu ao solicitado, muito embora não sejam as aspas o que deveria ser explicado, mas o que há entre elas: a fala. No caso, gostaríamos que o aluno trabalhasse com a reescrita e, desse modo, encontramos um indicativo de uma possível falha na própria formulação da pergunta que passou despercebida no projeto piloto.

Ainda sobre o mesmo enunciado, mas na questão seguinte (questão **1.3**), colocamos o trecho da fábula de duas maneiras diferentes: em **a**, discurso direto separado por sua pontuação característica (dois pontos e travessão) e, em **b**, colocamos em discurso indireto, que seria uma das opções de resposta dada pelos alunos no exercício anterior (questão **1.2**):

1.3 Quais as diferenças entre **a** e **b**:

- a.** A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e disse:
- Cuidado, senão você acorda o seu pai!
- b.** A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e disse para ele tomar cuidado senão ele acordaria o seu pai.

Nosso objetivo com esse exercício era o de identificar se os alunos conseguem notar que as diferenças entre **a** e **b** vão além das marcas de pontuação ou das acomodações sintáticas. Nosso intuito era chamar a atenção do aluno para a questão da responsabilidade enunciativa resultante da troca de vozes. No entanto, com os alunos do 5º Ano, as respostas giraram em torno da pontuação, embora eles tenham conseguido identificar a questão da responsabilidade

enunciativa, atribuindo, em (a), à personagem e, em (b), ao narrador a responsabilidade pelo dito.

Respostas 5º Ano:

- a) A diferença é que na A quem está falando é o **personagem** e na letra B é o **narrador** contando.
- b) Na A é quando tem um diálogo, se usa dois pontos e travessão e isso é a fala do **personagem** e na B se usa nada porque é a fala do **narrador**.
- c) Na A, tem dois pontos e travessão, que seria uma fala. E a letra B não tem, seria tipo um **narrador**.
- d) Na A a **personagem** que falou, quando é só o **narrador** contando não precisa de dois pontos e do parágrafo e travessão.

No 9º Ano, tivemos respostas voltadas para a estrutura, como em (a), (d) e (e), que destacam o tempo verbal e a pontuação para explicar quem fala: se o narrador ou se a mãe. As demais respostas também mostram a identificação da responsabilidade enunciativa. Em (a), por exemplo, o aluno aponta para a alternância da entonação ao dizer que a diferença está no “modo em que lemos a frase”, entendendo que há variação na leitura quando a fala é dita pela mãe ou quando dita pelo narrador.

Em (b), o aluno faz uma distinção entre *fala* e *dito*, sendo a fala o ato da personagem (“aparece a fala da personagem”) no momento da enunciação, e *dizer* o que se explica sobre a fala (“o que ela disse”) proferida no momento da enunciação e retratada pelo narrador. Em (c), explica-se a diferença entre os dois enunciados, **a** e **b**, por meio daquilo que está “explícito” e aquilo que se “esconde”. O explícito seria a fala da mãe que se deixa mostrar (pelo autor), e, aquilo que se esconde, a voz da personagem que passa a ser dita pelo narrador.

Respostas 9º Ano:

- a) As principais diferenças são o modo em que lemos a frase, além de que sem o diálogo, a parte da fala fica na 3ª pessoa e no tempo verbal do passado.
- b) Em uma aparece a **fala** do personagem e em outra, apenas o que ela **disse**.
- c) A diferença entre elas duas é que a letra A deixa **explícito** que é a mãe que fala e a letra B **esconde** a voz do personagem.
- d) A diferença é o tempo verbal. A letra A está no presente e a letra B está no passado.

- e) A forma de narração. Na primeira a pontuação muda todo o sentido. Na A foi usado o travessão para mostrar que o personagem está falando. Na B, não tem isso. É apenas o narrador contando a história.
- f) É que na frase A o autor deu voz a fala da personagem. E já na frase B o autor só retrata a voz da personagem.

Em (d), temos um exemplo de resposta que o aluno explica o aspecto temporal da *regra de transposição* entre discurso direto e indireto, atento, então, à estrutura do enunciado. Também pensando na estrutura, na resposta (e), o aluno identificou, primeiramente, que a diferença está no modo como o texto é narrado (“A forma de narração”) e que tal diferença é derivada da pontuação, que causa mudanças na forma de se narrar.

Já em (f), o aluno conseguiu apontar o autor como aquele que decide a quem atribuir voz, sendo o autor, portanto, o responsável pela delegação de “voz à personagem” ou retratar “a voz da personagem”. Desse modo, julgamos que este aluno consegue notar um aspecto que vai além da explicação sobre as regras características de pontuação atribuídas ao discurso direto e indireto.

Por meio desses exemplos, conseguimos observar que embora os alunos do 9º ano tenham sido expostos às explicações estruturais, sejam sobre a pontuação, sejam sobre as regras de transposição e, admitindo que tais aspectos também são importantes para serem trabalhados no ensino e que elas próprias contribuem para a compreensão da enunciação reportada, pode-se notar que, embora alguns alunos prendam-se às estruturas, a maior parte, como consta no nosso *corpus*, observa, nota e explica aspectos da enunciação reportada de diferentes formas, demonstrando consciência sobre os efeitos que a enunciação reportada gera no enunciado e no texto.

No último exercício sobre o excerto em questão, pensamos ser importante comparar o trecho da fábula com o enunciado apresentado no exercício anterior. Buscávamos, desse modo, verificar se os alunos percebiam em contexto as alterações de sentido quando se opta por uma forma de enunciação reportada ou outra. Além disso, buscávamos saber se os alunos ultrapassavam a identificação apenas da pontuação como diferença entre os enunciados. Segue a questão:

1.3.1 Quais as diferenças entre a e o trecho como aparece na fábula?

No entanto, as respostas dadas pelos alunos do 5º Ano giraram em torno da pontuação:

- a) No texto foi usado aspas e na letra A foi usado dois pontos e travessão.
- b) Os pontos é que são diferentes.
- c) Na A tem travessão e interrogação. Na B tem ponto final.
- d) As diferenças é que no trecho está com parênteses e na letra A não está com parênteses.

Já no 9º Ano, embora a pontuação também tenha aparecido nas respostas, como em (a) e (b), em (b) o aluno nota a presença da personagem no trecho por nós formulado e a ausência da personagem no trecho da fábula, muito embora na fábula haja a fala da mãe entre aspas. Desse modo, o aluno explica que há uma “separação no modo de falar com o uso do travessão”, que aponta para a presença, atuação, da personagem, o que não ocorreria com o uso das aspas, que é “como se não houvesse um personagem”, mas a sua fala apresentada pelo narrador.

Respostas 9º Ano:

- a) No trecho da fábula, na fala usa as aspas (“ ”). Já no trecho A usa-se o travessão (-) na fala.
- b) Na fábula é como se não houvesse um personagem como na A. Tem uma separação na forma de falar com o uso do travessão.
- c) A diferença é que na letra A a palavra **disse** é empregada levando a entender que a mãe que falou.
- d) A diferença é que no texto não tem a palavra **disse**.
- e) Que na alternativa A está como se estivesse acontecendo naquele momento (**narrativa**) e no texto está como se já tivesse acabado (**conto**).

O verbo *dicendi* também foi destacado pelos alunos, como em (c) e (d), cuja presença ou ausência do verbo **dizer** demonstra a diferença entre o trecho da fábula e o enunciado da letra A. No entanto, em (c), se a presença do verbo *dicendi* leva “a entender que a mãe que falou”, quem teria dito, então, a enunciação entre aspas no trecho da fábula? Temos, aqui, a percepção do aluno sobre a delegação de vozes, sendo o marcador “dizer” o que determina a delegação, pelo narrador, da fala para a personagem, sendo esta, portanto, a responsável pela enunciação.

Em (e), o aluno usa os termos “narrativa” e “conto” para explicar o momento da enunciação (“acontecendo naquele momento”) em A, ou como se a fala da mãe estivesse sendo retratada pelo narrador em um momento “acabado” (na fábula). Ou seja, o discurso direto introduzido por travessão traria essa ideia de que a personagem fala no momento da narrativa,

mas, quando a fala da mãe aparece entre aspas, teríamos a fala da mãe sendo representada pelo narrador que conta (um “conto”?) o que ela disse.

O segundo trecho da fábula, por nós escolhido para ser discutido com os alunos, trata-se de um enunciado típico de discurso indireto livre derivado da repetição de “queria”, o que nos permite um trabalho com a entonação e expressividade gerada por meio da mescla das vozes do narrador e da personagem, além da pontuação (exclamação). Estamos diante de um enunciado que gera ambiguidade devido a sua heterogeneidade e, além de querer abordar tais características com os alunos, gostaríamos de observar, ainda, como essa enunciação reportada é compreendida pelos mesmos.

2. Considere o seguinte trecho:

[...] ele respondeu que não queria, queria aquela, viva!

2.1 O trecho acima é dito pelo narrador ou pelo personagem?

2.2 O narrador imita o jeito de falar do personagem. Justifique esta afirmação.

2.3 Quais são as diferenças de *entonação* e *expressividade* entre os trechos **a** e **b**?

a. [...] ele respondeu que não queria, queria aquela, viva!

b. Ele respondeu que queria aquela viva!

Na questão **2.1**, no 5º Ano, 74% das respostas disseram ter sido o narrador o responsável pelo enunciado em questão, os demais apontaram a personagem como responsável, o que demonstra que embora a grande maioria tenha identificado o narrador como quem diz “ele respondeu que não queria, queria aquela, viva!”, houve dúvida de alguns alunos devido a própria heterogeneidade do enunciado.

Já no 9º Ano, 95% dos alunos responderam que o responsável pelo enunciado era o narrador, demonstrando que a heterogeneidade e conseqüente ambiguidade do enunciado não foram fatores que causaram dúvida para a sala como um todo. A razão pela qual a grande maioria dos alunos afirma ser o narrador o responsável pelo dito, explica-se na questão seguinte, onde colocamos uma afirmação sobre o papel do narrador no enunciado da fábula (o de imitar o modo de dizer da personagem) e que, como prevíamos, orientou a resposta da turma.

Na questão **2.2**, então, optamos por afirmar que o narrador imita o jeito de falar da personagem para direcionar a observação dos alunos para a repetição de “queria”, para a

exclamação ao final do enunciado e para que pensassem no demonstrativo “aquela” que assinala o ponto de vista do enunciador.

Os alunos do 5º Ano destacaram a pontuação (“[...] não se coloca nenhum símbolo”) como forma de identificar que é o narrador quem diz o enunciado em questão, como no caso de (e), ou sobre o lugar do narrador no texto o qual às vezes “faz parte da história”, como explica o aluno em (d). Nesta resposta, o aluno nota que as vezes o narrador faz “como se fosse um personagem”, aproximando-se do que se entende por discurso indireto livre.

O “jeito de falar” do narrador, considerando o contexto para qualificar o modo como o narrador imitou a personagem, também foi observado pelos alunos. Em (c), por exemplo, o narrador imita o falar do menino “chorando triste” e, em (a), além da qualificação do falar do menino (“com birra”), menciona a repetição utilizada pelo narrador que caracteriza tal “birra” da personagem.

Respostas 5ª Ano:

- a) Por causa do jeito de falar **repetindo** as coisas com **birra**.
- b) Por causa do jeito de falar o que tem que falar.
- c) Porque imita o menino **chorando triste**.
- d) Porque as vezes **ele faz parte da história** como se fosse um personagem.
- e) Porque quando o narrador vai falar não se coloca nenhum símbolo.

No 9º Ano, os alunos também evidenciaram que a pontuação indica que o enunciado foi dito pelo narrador, como nos casos de (a), (b) e (c), sendo que em (a), frisa-se a falta das aspas para marcar o que seria a fala da personagem, em (b), destaca-se o emprego da exclamação, evidenciando a compreensão do aluno sobre a entonação do narrador ao imitar a fala da personagem. Além da exclamação, em (c), o aluno entende que ao referir-se “ao menino como 3ª pessoa”, tem-se a prova de que não é a personagem quem fala, mas o narrador.

Respostas 9º Ano:

- a) Porque ele narra e não abre **aspas**.
- b) Por conta do **ponto de exclamação**, deixou claro que estava imitando a fala do garoto.

- c) A aparição da **exclamação** no meio de uma frase e se referindo ao menino como 3ª pessoa prova que o narrador imitou o menino.
- d) Para refletir o **jeito de um menino**, e dar uma **entonação** ao desejo de ter a sua tartaruga viva.

Em (d), temos um exemplo de resposta que esperávamos alcançar. Trata-se da identificação de que o imitar do narrador faz-se para “refletir o jeito de um menino”, uma criança com “desejo de ter a sua tartaruga viva”. O “jeito de um menino” é encontrado, segundo o aluno, por meio da entonação, o que, muito provavelmente vai ao encontro da questão da pontuação exclamativa ou com a repetição de “queria”, ao desejar ter de volta “a sua tartaruga” e nenhuma outra.

Na questão **2.3**, para que os alunos percebessem a diferença entre, por um lado o discurso indireto livre e, por outro, o discurso indireto, pensando, além das marcas de pontuação e ou estruturas sintáticas, em trabalhar com dois enunciados, o da fábula e o outro por nós manipulado sem a repetição de “queria”, desse modo, desejávamos que os alunos observassem e notassem a diferença de expressividade, entonação e sentido.

No 5º Ano, a repetição de “queria” foi identificada como recurso usado pelo narrador para expressar a “teimosia” do menino (a), ou sua “raiva” quando há repetição, pois, sem a repetição seria uma “fala normal”, sem a expressão do sentimento, como explica-se em (b). Além disso, com a repetição, o som acaba sendo mais “forte”, opondo-se ao enunciado B que tem um tom “mais suave porque a palavra “queria” não se repete” (c). Ainda segundo outro aluno, no enunciado A, a repetição (e talvez a exclamação) traz o tom da teimosia e, em B, o menino estaria “mais calmo”, justifica o aluno na resposta (d).

Respostas 5º Ano:

- a) Na letra A se repete a palavra “queria” que demonstra **teimosia**.
- b) Na A repete que queria com **raiva**. Na B ele fala normal.
- c) Na letra A tem um **som mais forte** e uma palavra a mais “queria”. Na letra B é **mais suave** porque a palavra “queria” não se repete.
- d) Em A ele não queria outra, queria aquela, viva. Em B parece que ele está **mais calmo** e a A ele está fazendo **teimosia**.

Ainda na (d), o aluno contextualiza a repetição inserindo “outra” referente à *outra tartaruga*, que contrapõe a *aquela tartaruga*, a tartaruga do menino. Por meio da manipulação, semelhante com a que fizemos no capítulo anterior quando discutíamos sobre a ausência/presença de conjunções nesse mesmo enunciado em questão, conseguimos explicitar aos alunos as diferenças de sentido que alterações minuciosas, como a ausência/presença de “aquela” ou “tartaruga”, podem gerar no enunciado:

Fábula: *Ele respondeu que não queria, queria aquela, viva!*

(d) “ele não queria outra, queria aquela, viva”.

(d₁) ele não queria outra tartaruga, queria aquela tartaruga, viva!

(d₂) ele não queria outra tartaruga, queria a sua, viva!

(d₃) ele não queria outra tartaruga, mas a sua.

Embora os alunos do 5º Ano não tenham mencionado a questão da entonação e da expressividade em suas respostas, o que, portanto, faz-nos pensar que não compreenderam o que estava sendo pedido no exercício ou que responderam de forma incorreta, ao analisarmos cada uma das respostas, pôde-se observar que os alunos compreenderam o que estava em causa ao encontrarem o que atribui *expressividade* e *entonação* ao discutirem sobre a repetição do verbo *querer*, ao mencionarem o “som mais forte”, uma atitude “mais calma” do menino e, sobretudo, ao qualificarem o modo do possível dizer do menino imitado pelo narrador, mostrando teimosia ou raiva, por exemplo.

No 9º Ano, no entanto, os alunos falam sobre a *entonação* e a *expressividade* geradas também pela repetição de “queria”, como aparece na resposta (a), em que se atribui “mais entonação” ou “menor entonação” à repetição do verbo. Em (b) o aluno usa a palavra “emoção” para descrever o efeito gerado pelo enunciado da fábula, diferente de quando se usa o discurso indireto que acaba tendo sua expressividade “mais direta.

Na resposta (c), o aluno menciona que no enunciado da fábula há pausas geradas pelas vírgulas e que “expressa mais o que o garoto queria”, mas que em B, por ser “mais direto” (sem pausas), poderia “passar despercebida” se se tratasse da “imitação da fala do personagem”.

- a) Na A o autor dá mais entonação **repetindo** a palavra “queria”. Já na b o autor não repete a palavra “queria” dando menor entonação.

- b) Na A a entonação destaca as palavras que têm mais **emoção**. Na B a expressividade traz sentimento, mas é mais direta.
- c) Na A tem pausas por causa da **vírgula** e expressa mais o que o garoto queria. Na B é uma coisa mais **direta**, e que poderia passar **despercebida** caso fosse uma imitação da fala do personagem.
- d) Na letra A fica mais **expressiva** que ele quer a tartaruga viva e na B dá para perceber, mas não provoca uma **sensação de expressividade**.
- e) Na A ele mostra mais **carinho**, pois não quer outra, quer a que era dele. Na B ele não demonstra tanto **afeto**, ele só afirma que quer ela viva.
- f) O narrador na B tira a **expectativa**.

Alguns alunos identificaram maior expressividade em A que em B, como na resposta (d). A expressividade também é notada na resposta (e) quando o aluno descreve que o menino tinha “mais carinho” pela tartaruga que já era dele. A expectativa que pode ser expressa pelo discurso direto é notada pelo aluno na resposta (f), ao dizer que o narrador em B tirou “a expectativa” do enunciado, uma vez que este encontra-se em discurso indireto e, portanto, diferente de A.

Importante também mencionarmos o léxico utilizado pelos alunos em suas respostas ao justificarem a presença ou ausência da expressividade no enunciado A e B, respectivamente, como “emoção”, “sensação de expressividade”, “carinho” “afeto”, juntamente com os quantificadores “mais” ou “menos” dependendo do discurso (se direto ou indireto) que estão retratando. Desse modo, nota-se que os alunos percebem, ainda que não utilizem a metalinguagem para explicar, que há em causa duas vozes, uma do narrador e outra da personagem e que quando dita na voz do narrador, perde-se a emotividade.

No terceiro excerto que escolhemos trabalhar com os alunos buscávamos realizar um trabalho com o léxico durante a transposição do discurso direto para o discurso indireto, mais especificamente relacionado ao emprego do verbo declarativo “prometer”, além da seleção lexical que se ajusta conforme o tipo de enunciação reportada que se constrói. Também tínhamos como objetivo observar se os alunos identificariam a progressão nas promessas feitas pela mãe com a finalidade de cessar o choro do menino, que passa de uma promessa e chega no nível de uma ameaça, o que muda, inclusive, a entonação do enunciado.

3. Considere o seguinte trecho da fábula:

A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.

3.1 No trecho acima é o narrador quem conta a reação da mãe diante do choro de seu filho. Reescreva de forma a que a mãe do menino ganhe voz.

Respostas 5º Ano:

- a) A mãe lhe prometeu:
- Eu lhe **dou** um carrinho, um velocípede, uma surra!
- b) A mãe lhe prometeu:
- Vou te **dar** um carrinho, um velocípede ou **então** uma surra. [...].
- c) Mãe: - Eu lhe prometo um carrinho, um velocípede. **Então**, eu te prometo uma surra!
- d) A mãe lhe prometeu: - Te prometo um carrinho, um velocípede.
- e) A mãe:
- Prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas [...].

No 5º Ano, os alunos compreenderam que para darem voz à mãe, precisariam destacar a fala por meio da pontuação e todos optaram por utilizar discurso direto com travessão. A relação entre o verbo “prometer” e “surra” foi identificada por meio da exclamação, como em (a), ou ainda, com o uso de “então”, como em (b) e (c). É estabelecida uma pausa ao que vinha sendo prometido pela mãe (“um carrinho, um velocípede”), e muda-se a entonação com o tom de ameaça após “então”:

(c) “... ou **então** uma surra”.

(e) “**Então**, eu te prometo uma surra!”.

Outra estratégia usada pelos alunos, e que exemplificamos em (d), foi a retirada de “surra” da sequência de promessas. Possivelmente, por notarem uma certa estranheza em se “prometer uma surra” na voz do enunciador, alguns alunos optaram por usar o verbo “prometer” relacionando-o ao “carrinho” e ao “velocípede”. A ameaça com “surra”, no entanto, desaparece. Outros poucos alunos, por outro lado, identificaram que deveriam marcar a fala da

mãe por meio da pontuação, tendo ciência de alguma regra que lhes foi ensinada, porém, utilizam a pontuação de discurso direto com a fala ainda na voz do narrador, como no exemplo (e).

No 9º Ano, observamos que a grande maioria dos alunos (94%) substituiu o verbo “prometer”, introdutor da fala da mãe, por outras formas que carregassem o tom de ameaça da personagem quando esta promete “uma surra”. Por exemplo:

- a) “[...] te dou **até** uma surra [...]”
- b) “[...] vou te dar **é** uma surra”
- c) “[...] vou lhe dar uma surra**!**”

Em outros casos, o verbo “prometer” é substituído por construções que explicitam que algo culminará na ameaça, como por exemplo:

- a) “[...] ou se você quiser te dou uma surra”.
- b) “[...] se você não parar de chorar te dou uma”.
- c) “[...] mas se você não parar te dou uma surra”.
- d) “[...] então pare logo senão te dou uma surra”.

Observamos também que a pontuação escolhida pelos alunos do 9º ano, diferentemente dos alunos do 5º Ano, não se restringiu à introdução da fala da personagem por meio de travessão, mas optaram pelo uso das aspas como forma de marcar que se tratava da mãe falando, como em (a), (b) e (e). Houve casos, ainda, como (e), que o aluno dissociou a voz do enunciador e do locutor, mas a questão do prometer uma surra e o tom da ameaça passaram despercebidos. Esses casos representam apenas 8% das respostas dadas por esse grupo.

Respostas do 9º Ano:

- a) “Filho, se você parar de chorar eu dou um carrinho, um velocípede, **ou se você quiser** te dou **até** uma surra”, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte da tartaruga.
- b) “Olha, te dou um carrinho, um velocípede, **se você não parar de chorar**, vou te dar **é** uma surra.
- c) E então a mãe disse ao filho:
–Filho, te **prometo** um carrinho, um velocípede, **mas se você não parar** lhe dou uma surra!
- d) – Se você parar de chorar eu compro um carrinho e um velocípede. **Então pare logo senão** lhe dou uma surra!
- e) “Eu lhe prometo que te dou um carrinho, um velocípede, **prometo uma surra**” – disse.

Na sequência da questão que solicitava a alteração das vozes do narrador pela voz da personagem, sem explicarmos metalinguisticamente sobre as acomodações sintático-semânticas ou sobre a pontuação necessárias para a troca de vozes, em **3.1.1**, queríamos que os alunos pensassem sobre as diferenças (da forma e de sentido) entre o enunciado presente na fábula e o enunciado por eles reescrito. Dessa forma, pensávamos promover a análise linguística dos alunos saindo das trocas mecânicas tão frequentes em exercícios de alteração de vozes entre enunciadador e locutor. Além disso, o aluno teria um momento de retornar a sua própria resposta e refletir sobre a forma como pensou, olhar para seu trabalho com a linguagem.

3.1.1 Quais as diferenças entre o que você reescreveu e o trecho da fábula?

No 5º Ano, 100% das respostas giraram em torno das trocas de vozes, se ditas pelo narrador ou se pela personagem, embora nosso intuito fosse que os alunos explorassem outras diferenças entre os enunciados além da troca de vozes.

Respostas 5º Ano:

- a) Que a mãe está falando no meu trecho e no texto é o narrador.
- b) No trecho é a fala do narrador e na reescrita é a fala da mãe.
- c) As diferenças são porque um é falado pelo narrador e a outra pelo personagem.
- d) Porque mostra que a mãe falou e não o narrador.

No 9º Ano, no entanto, os alunos indicam, como em (b) e (c), as trocas de pessoas (de 3ª para 1ª pessoa) e o modo como é dirigida a palavra ao menino, se diretamente pela fala da mãe ou se indiretamente quando dito pelo narrador (c). Também descrevem a representação da cena narrada na fábula que, quando dita pela voz da mãe, demonstra que a personagem “interpreta”, “vive” a cena, como explicado em (a).

Em (d), trazemos um exemplo de resposta que explicita a compreensão do aluno de que na fala dita pelo narrador só aparecem “as partes mais importantes” do que foi dito pela mãe e que, em sua reescrita, há a fala completa da personagem. Aqui nos deparamos com algo muito curioso relacionado à ideia de que o narrador interpreta o que foi dito pela personagem e resume

o que pensa ser importante, diferentemente de quando a fala é dita pela personagem em discurso direto, que explicita um caráter de verdade.

Respostas 9º Ano:

- a) A diferença é que a mãe do menininho interpreta, vive o personagem, já na fábula, não.
- b) O que escrevi está em primeira pessoa e é uma fala. O trecho da fábula está em terceira pessoa e é o narrador.
- c) A diferença está no modo como a frase pode ser entendida. Na fábula o narrador escreve as falas da mãe em 3ª pessoa e não fala diretamente com o filho, já na forma que nós reescrevemos ela (a mãe) fala diretamente com o filho em 1ª pessoa.
- d) É que na fábula o narrador só fala as partes mais importante e no reescrito é a fala completa da personagem.

Na questão seguinte, **3.2**, gostaríamos que os alunos observassem os enunciados que tinham reescrito e notassem que a transposição de um tipo de discurso ao outro não precisa ser realizada mecanicamente, mas que é possível buscar outro léxico ou outras expressões, por exemplo, a fim de alcançar o sentido desejado.

3.2 Em sua opinião, poderíamos reescrever o trecho “[...] **lhe prometeu uma surra**” na voz da mãe como “Eu vou lhe bater” ou como “Você vai apanhar”? Justifique sua escolha.

No 5º Ano, 86% dos alunos disseram que a substituição poderia ser feita alegando a proximidade dos termos “surra”, “bater” e “apanhar”. Inclusive o tom de ameaça foi destacado, como exemplificamos em (b), em que o aluno diz ser possível a troca, mas a mãe tem que “falar gritando” para representar o tom dito pelo narrador. Os alunos que responderam “não” fizeram uma ressalva alegando que não poderia ser feita a substituição, embora os sentidos fossem “muito parecidos”, como na resposta (d).

Respostas 5º Ano:

- a) Sim: “Filho, você vai apanhar”.
- b) Sim, “eu prometo que vou te bater”, mas falar gritando.
- c) Sim, porque elas têm o mesmo sentido então poderíamos substituir.

d) Não, mas são muito parecidos.

No 9º Ano, 94% dos alunos disseram que a troca poderia ser feita. Para justificarem suas respostas, basearam-se em suas experiências como sujeitos explicando que “Eu vou lhe bater” ou “Você vai apanhar” são formas que “normalmente as mães falam [...] para dar medo ao filho” (a), ou por serem duas “maneiras de falar bem utilizadas pelas mães” (b). Os alunos que responderam que não seria possível fazer a reescrita com as duas opções que propusemos, justificaram por meio da estrutura e contexto da frase, como em (c), cujo aluno diz que mesmo estando em “primeira pessoa [...] ficaria sem concordância e coerência”.

Respostas 9º Ano:

- a) Sim. Normalmente as mães falam assim para dar medo ao filho.
- b) Sim, pois são maneiras de falar bem utilizadas pelas mães.
- c) Não, fica fora do contexto, pois logo em seguida vem o trecho “mas o pobre menino... com a morte do seu animalzinho de estimação. Apesar de estar na primeira pessoa, ficaria sem concordância e coerência.

Passamos para o trabalho com o quarto excerto. Temos com ele o objetivo de mostrar aos alunos que as trocas dos enunciadores nem sempre realizam-se fazendo apenas alterações pronominais. Por vezes, é necessário reelaborar a oração para se alcançar o sentido desejado, além de ser importante termos o contexto em mente para fazermos alterações coerentes e não ‘mecânicas’.

Também pretendemos chamar a atenção dos alunos para as palavras que se relacionam com a apreciação realizada pela mãe que, quando transpostas para a voz de outra personagem, precisam ser repensadas. É o caso de “aí assim”, “que nem maluco”, “berrando desse jeito”. Tais exemplos relacionam-se com a apreciação da mãe, ao modo como ela descreve, em discurso direto, o que se passa com seu filho. Ao solicitarmos a passagem da fala da mãe para a fala do menino, estamos solicitando para o próprio menino descrever seu comportamento para o pai e, então, as apreciações ficam deslocadas.

4. Considere o seguinte trecho:

A mãe disse: “Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Já lhe prometi tudo mas ele continua berrando desse jeito”.

4.1 No trecho acima, a mãe informa o pai da razão pela qual o menino está chorando. Como poderíamos reescrever esse trecho na voz do menino?

Na sala do 5º Ano, de maneira geral, os alunos consideraram o contexto para reescrever o trecho solicitado. O trecho “mas ele continua berrando desse jeito”, foi transposto para a voz do menino como:

Fábula: “[...] **mas ele continua berrando desse jeito**”.

- (a) “[...] mas eu não quero, só quero minha tartaruga”.
- (b) “[...] mas eu não quero!
- (c) “[...] mas eu não queria e não consigo parar de chorar”.

O prolongamento do choro da personagem em “ele continua berrando” foi transposto pelo aluno, em (c), como “não consigo parar de chorar”. O trecho da fábula “já lhe prometi tudo”, foi reescrito com uma explicação do que seria “tudo”: “até outra tartaruguinha”, também em (c), o que demonstra a apropriação do cenário enunciativo da fábula pelo aluno, que consegue manipulá-lo criando outras formas linguísticas que estejam em concordância com o enunciado e o contexto da fábula.

O trecho “Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco”, também foi contextualizado pela grande parte dos alunos no trabalho de reescrita.

Fábula: “**Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco**”.

- (a) “Eu estou há meia hora chorando que nem maluco”
- (b) “Eu estou chorando há meia hora assim porque a tartaruga morreu”.
- (c) “Eu estou assim por causa da minha tartaruguinha”.
- (d) “Eu estou aqui há meia hora que nem maluco”.

Em (a), o aluno opta pela retirada do “aí assim”, o que pode demonstrar a percepção do aluno sobre a inadequação de tais palavras quando ditas pelo menino. Em (b), temos um

exemplo muito recorrente em nosso *corpus*, em que é retirado o “que nem maluco”, mas é mantido o “assim”. Este advérbio recupera o “que nem maluco” por caracterizar o modo, o estado do menino:

“assim” (respostas dos alunos) = assim desse modo
assim desse modo = “que nem maluco” (fábula)

Sobre a apreciação da mãe quando dita por ela e quando dita na voz do menino, os alunos notaram que há uma diferença apreciativa, como em (c). Nesta resposta, a razão do choro é justificada em razão da morte da “tartaruginha”, em diminutivo, descrevendo o grau de afetividade da personagem com seu animal de estimação, além de caracterizar um falar típico de criança.

Em (d), temos um exemplo de resposta dos alunos que optaram por retirar o verbo (“chorando”) e deixar a ação implícita em “que nem maluco”. Além disso, nessa resposta, pode-se perceber a instauração da alteridade por haver um enunciador que diz “estou aqui” ao seu coenunciador, contrapondo o “está aí” referente à fala da mãe:

Fábula: “Está **aí** assim há meia hora, chorando que nem maluco”.

(d) “Eu estou **aqui** há meia hora que nem maluco”.

Nota-se, desse modo, que o aluno tem consciência de que se trata de um discurso direto e que a troca das falas das personagens permite/requer a troca do espaço enunciativo devido a alteração da pessoa que fala e de quem se fala, passando de “ele está aí” para “eu estou aqui” sem que seja necessária a explicitação de regras. Observe que as regras de transposição, que retratamos em diferentes momentos nessa investigação, fala sobre transposição entre discurso direto e discurso indireto. Aqui, estamos trabalhando com a transposição de falas das personagens no mesmo tipo de discurso, discurso direto.

Como dividimos as respostas dos alunos para fazermos as análises, abaixo trazemos as respostas completas dadas pelos alunos do 5º ano para uma melhor visualização sobre os pontos discutidos. Inserimos a resposta (e) para ilustrar outro modo usado pelos alunos para instaurar o coenunciador (“Pai”) na sua reescrita.

Respostas 5º Ano:

- a) – Eu estou há meia hora chorando que nem maluco e a minha mãe prometeu tudo, **mas eu não quero, só quero minha tartaruga.**
- b) – Eu estou chorando há meia hora **assim** porque a tartaruga morreu. A mamãe já me prometeu tudo, **mas eu não quero!**
- c) Eu disse: Eu estou assim **por causa da minha tartaruguinha**. Minha mãe prometeu tudo **até outra tartaruguinha**, mas **eu não queria e não consigo parar de chorar.**
- d) Eu disse:
 - Eu estou aqui há meia hora que nem maluco. Não sei mais o que faço. Minha mãe já me prometeu de tudo.
- e) – **Pai** eu estou assim há meia hora, chorando que nem um maluco. Minha mãe prometeu de tudo, mas eu continuo berrando desse jeito.

Na resposta (e), nos deparamos com uma reescrita que, apesar de bem próxima ao trecho da fábula, chamou-nos a atenção pelo fato do aluno ter colocado o menino falando diretamente com seu pai. Tendo compreendido que a mãe se dirigia ao pai explicando a razão do choro do filho, o aluno decide também representar esse diálogo na sua reescrita, marcando, com a instauração de “Pai” ao início da fala, a quem a personagem se dirige. Essa ocorrência demonstra a percepção do aluno de que a troca das vozes entre personagens permite a mudança do cenário enunciativo.

Já na turma do 9º Ano, os alunos não só apreenderam o contexto do trecho da fábula como ainda recriaram, em alguns casos, todo o enunciado dentro do que havia sido solicitado. Em algumas reescritas, do mesmo modo como ocorrido no 5º Ano, o diálogo do menino com o pai foi construído, como nas respostas (a) e (b). O tom de ameaça da mãe, caso o menino não parasse de chorar, também foi retomado, como exemplificado em (c).

Respostas 9º Ano:

- a) – **Pai**, estou chorando assim há um tempão. Minha tartaruguinha morreu e a mãe fica berrando comigo.
- b) – **Pai**, eu não consigo parar de chorar, to parecendo um maluco, **não sei mais o que faço**. A mamãe já me prometeu tudo para parar de chorar, mas eu não paro.
- c) “Estou chorando que nem maluco por causa da tartaruga. A mamãe já me prometeu tudo, **até uma surra**, mas eu quero ela viva”.

- d) Estou assim porque **meu animalzinho se foi**. Mamãe me prometeu de tudo, mas **ainda estou triste!**
- e) (Choro) quero a minha (choro) tartaruga!

Algumas respostas explicitam construções linguísticas que vão distanciando-se ao máximo do trecho da fábula em questão, ainda que se mantenha o contexto, como no caso da resposta (d). Esse aspecto pode ser avaliado positivamente, pois demonstra total compreensão do texto, da questão que propusemos e controle sobre o trabalho de reescrita, desprendendo-se das transposições mecânicas e surpreendendo com a criatividade. Por outro lado, pode ser um indicador de que a questão por nós elaborada ficou muito aberta, o que acabou contribuindo com esse distanciamento.

É possível observar que o aluno, em (d), apreende o contexto e o ressignifica. Dá voz ao menino explicando a razão do seu choro marcando, por meio do léxico, expressividade, afetividade e o falar característico de uma criança (“animalzinho”, “mamãe”, “estou triste”). Além disso, a entonação aparece marcada na exclamativa que fecha a fala, em discurso direto, do menino. Sem dúvida, essa resposta exemplifica bem o que entendemos por apropriação do cenário enunciativo.

Outro caso criativo, embora bem conciso, encontra-se em (e). Nela, o aluno propõe a encenação teatral da fala e do choro do menino, o que revela grande criatividade e adequação com o discurso direto por ter esse efeito de colocar em cena as personagens. A indicação de “choro” entre parênteses supõe o modo como o menino fala, chorando, portanto, e em dois momentos distintos, marcando, inclusive a respiração. O choro do menino recupera a fala da mãe ao dizer que o filho estava “chorando que nem um maluco”. Nota-se, com isso, que o aluno encontra uma forma de reproduzir, em primeira pessoa, uma dor para a qual não haveria palavras.

Na sequência, solicitamos aos alunos para descreverem sobre o exercício de reescrita que haviam feito na questão anterior, passando assim a pensar metalinguisticamente sobre o trabalho intuitivo realizado durante a troca da voz da mãe para a voz do filho.

4.1.1 Quais alterações você fez na troca da voz da mãe para a voz do menino? Por que você acha é que elas foram necessárias?

As respostas dos alunos do 5º Ano giraram em torno das mudanças verbais, pronominais e de sentido, que ao invés da mãe, seria o menino a falar. Das respostas obtidas, apenas 16% dos alunos justificaram o motivo pelas trocas realizadas na passagem da voz da mãe para o filho, os demais disseram não saber responder ou não responderam. Essa porcentagem baixa de respostas mostra que embora os alunos do 5º Ano saibam fazer as manipulações no enunciado solicitado, ainda não conseguem descrever seu raciocínio, o que pode evidenciar a falta de exercícios que explorem o pensar dos alunos e que, portanto, não sejam mecânicos.

Respostas 5º Ano:

- a) Muda algumas falas e em vez da mãe, sou **eu**.
- b) Muda o verbo, a pessoa e o sentido.
- c) Mudou os verbos. As trocas são necessárias porque senão a frase ficaria sem sentido e não daria para entender.
- d) Mudou a **mãe disse, este, já**. Foi necessário porque senão ia parecer a mãe.

Dentre as respostas, destacamos duas. Em (a), o aluno se coloca no lugar do menino ao dizer ser ele a falar no lugar da mãe (“em vez da mãe, sou eu”), ilustrando uma identificação com a personagem e, em (d), o aluno traz as palavras que foram alteradas para que parecesse o menino falando, “senão ia parecer a mãe”, o que revela sua consciência sobre a razão das trocas realizadas.

Os alunos do 9º Ano justificaram e reescreveram o trecho da fábula por meio das trocas pronominais, como no caso de (b), (c) e (d), ou devido ao contexto, como em (d) (“que contava o motivo que estava chorando”). As alterações mais distantes do trecho da fábula, como explicitamos quando tratávamos da questão **4.1**, vão em direção à resposta (a), cujo o aluno diz ser necessário “modificar a frase inteira” ao transpor a fala da mãe para o menino e, para isso, seria necessário contextualizar “a fala da mãe”, isto é, há uma interpretação do aluno sobre o trecho e, a partir dela, ele reelabora o seu.

Respostas 9º Ano:

- a) Contextualizei a fala da mãe no menino, senão não daria. Daria certo modificar a frase inteira.
- b) Eu troquei a fala pela forma em que ficou **o jeito próprio do menino**, como se ele estivesse explicando ao pai. Foi necessário porque o modo da fala ficou em 1ª pessoa, sendo assim a voz do próprio personagem.
- c) Na hora da troca coloquei as partes da frase em 1ª pessoa para parecer o menino que disse.
- d) Eu alterei o modo de fala, trocando as falas em 3ª pessoa da mãe pela narração em 1ª pessoa do menino, que contava o motivo que estava chorando.

Nessa direção também está a resposta (b), na qual o aluno justifica sua reescrita por tentar representar o modo de falar do menino (“jeito próprio do menino”), o que mostra um total controle das alterações sintático-semânticas de seu trabalho de reescrita e distanciamento das trocas mecânicas entre as falas das personagens. Aqui a personagem ganha o “jeito próprio do menino”, da noção que o aluno tem desse menino, e busca uma forma linguística para representá-la.

Pode-se dizer que o 9º ano fez boas análises sobre as suas próprias respostas do exercício anterior, explicando, inclusive com uso de metalinguagem, as alterações que foram necessárias e os efeitos que buscavam com cada uma. Julgamos que esse tipo de questão, além de exercitar a reflexão dos alunos sobre suas produções linguísticas, exercita também sua capacidade argumentativa, uma vez que necessita buscar argumentos que justifiquem a resposta dada. Estamos assim, convergindo com um dos objetivos do ensino de língua materna: o de desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos.

Na questão seguinte, buscávamos conduzir os alunos para a compreensão da necessidade de adequação da apreciação quando realizada a transposição, agora, não entre as personagens, mas entre os discursos. Além disso, gostaríamos que os alunos se habituassem a esse movimento de retorno às próprias respostas e de reflexão metalinguística.

4.1.2 Na reescrita solicitada em 4.1, caberia ao menino dizer ao pai que ele próprio **“continua berrando desse jeito”**? Justifique.

Ainda que nem todos os alunos tenham reescrito o trecho na voz do menino levando em conta a questão da apreciação, após perguntarmos especificamente sobre o enunciado “continuar berrando desse jeito” quando dito pelo menino, 92% dos alunos do 5º Ano disseram que não ficaria adequado por ser “a opinião da mãe”, como exemplificamos em (a) e em (b). Já em (c), temos uma resposta que ilustra o recorrer à realidade como explicação da impossibilidade de ser o menino a dizer que “continua berrando desse jeito”. Por ser um tipo de explicação que frequentemente aparece nas respostas dos alunos que ainda estão em processo de alfabetização, consideramos ser importante o professor estar atento para orientar os alunos sobre o trabalho de observação da linguagem, e não apenas na correspondência com a realidade.

Respostas do 5º Ano:

- a) Não, porque essa frase é a opinião da mãe.
- b) Não, porque é a opinião da mãe.
- c) Não, porque ela não consegue falar berrando.

No 9º Ano, 62% dos alunos responderam que não caberia ao menino dizer que ele “continua berrando desse jeito”, argumentando que é diferente quando o trecho é dito pela mãe e quando é dito pelo menino e que deveria ser “adaptado para a 1ª pessoa”, como explicitado em (b). Alguns alunos sugeriram outra construção, como em (d), diferente da que haviam elaborado na reescrita do trecho da fábula em 4.1, o que pode ser um indício de que a questão 4.1.2 fez com que os alunos realmente repensassem sobre a resposta anterior.

Destacamos, também, a resposta (c), que caminha em direção à contextualização da cena alegando que o menino não precisaria dizer que estava “berrando desse jeito” uma vez que o “pai estaria vendo”.

Os demais alunos responderam que sim, que seria possível o menino dizer que ele próprio “continua berrando desse jeito”, no entanto, esses mesmos alunos disseram apenas ser possível se dito “de outra forma” (e), “em outras palavras” (f), para demonstrar a forma como o menino estava berrando, o que recai sobre a questão da apreciação. Desse modo, entendemos que todos os alunos, mesmo aqueles que não haviam pensado sobre a apreciação durante a reescrita, conseguiram percebê-la.

Respostas do 9º Ano:

- a) Não, porque é diferente quando a mãe está narrando e quando o menino está contando.
- b) Não, pois é uma fala da mãe e para ele teria que ser adaptada para 1ª pessoa.
- c) Não, porque não teria sentido nenhum ele dizer ao pai a forma que ele estava berrando, pois já o pai estaria vendo.
- d) Não, ficaria estranho. Seria melhor usar “por isso que estou chorando”.
- e) Sim, só que de outra forma. Por exemplo: “Eu estou chorando, porque a tartaruga morreu papai. A mamãe me prometeu de tudo, mas eu continuo chorando”.
- f) Sim, mas em outras palavras para mostrar a forma que ele está berrando.

Na questão seguinte, tínhamos como objetivo, além do foco na apreciação da mãe e das trocas de vozes, a passagem da responsabilidade do dizer para o narrador. Buscávamos as interpretações dos alunos sobre como reorganizariam o excerto da fábula, se de modo diferente das *regras de transposição*, presentes, comumente, nos livros didáticos e nas gramáticas escolares.

4.2 Se passássemos o trecho para a voz do narrador, poderíamos obter o seguinte enunciado:

A mãe disse que o menino estava ali assim há meia hora, chorando que nem um maluco e não sabia mais o que fazer. Ela lhe prometeu de tudo, mas ele continuou berrando daquele jeito.

Você acha necessário o uso das palavras sublinhadas? Justifique.

Os alunos do 5º Ano se dividiram nas respostas entre “sim” e “não”, no entanto, ambas as justificativas, tanto para o “sim” como para o “não”, apresentam coerência e demonstram reflexão sobre os sentidos gerados no enunciado quando do uso, ou não, das palavras sublinhadas. Por exemplo, em (a) e (b), os alunos demonstram entender que “assim” diz respeito à fala da mãe, não sendo necessária quando na voz do narrador, narrador por vezes entendido como sendo o próprio aluno, como ocorre na resposta (a).

Respostas 5º Ano:

- a) Não, porque elas não são necessárias nas minhas palavras.
- b) Não, porque não precisa. Fica bom só pra mãe falar pro narrador.
- c) Sim, porque o narrador informa mais o que ela está querendo dizer.
- d) Sim, porque dá pra perceber melhor o que a mãe estava achando do menino e o narrador conta.

Já em (c) e (d), os alunos disseram que sim, que seria necessário o uso das palavras sublinhadas, pois tais palavras informam “mais o que ela (a mãe) está querendo dizer” ou, por meio das palavras sublinhadas, seria possível “perceber melhor o que a mãe estava achando do menino”. Seriam, portanto, necessárias quando ditas pelo narrador, caso contrário, a apreciação feita pela mãe não seria explicitada.

No 9º Ano, os alunos também se dividiram nas respostas entre “sim” e “não” com justificativas muito pertinentes e que demonstram a observação dos diferentes sentidos que podem ser gerados com a presença (ou ausência) de “assim” e “daquele jeito”, além disso, nota-se a consideração do contexto na argumentação dos alunos sobre suas respostas.

Nos três primeiros casos que exemplificamos abaixo, os alunos alegam que embora as palavras sublinhadas ofereçam “mais ênfase” a respeito do que a mãe disse sobre o choro do menino, em (a), o aluno diz ser possível a compreensão sem que tais palavras sejam utilizadas pelo narrador, pois a “maneira como o narrador fala já esclarece bem o que a mãe quis dizer”. Segundo outro aluno, resposta (c), as palavras sublinhadas só complementam o que a mãe disse e podem ser retiradas, sem prejudicar a compreensão, quando se passa para a voz do narrador.

Respostas 9º Ano:

- a) Elas estão dando mais **ênfase** à frase, mas não são necessárias, daria para entender.
- b) Não porque da maneira como o narrador fala já **esclarece** bem o que a mãe quis dizer.
- c) Não, pois elas são só **complementação** do que a mãe disse.
- d) Sim, é uma **forma de substituir** a frase “chorando que nem um maluco”, ou apenas a palavras “chorando”. É importante para que **não precise repetir** a frase.
- e) Sim, pois **explicam o modo** como o menino estava chorando.

Os alunos que responderam que “sim”, que seria necessário o uso das palavras sublinhadas, fundamentaram suas respostas baseando-se no contexto, pois “chorando desse jeito” descreveria a apreciação da mãe dita em “chorando que nem maluco” e que seria importante o uso para não haver necessidade de “repetir a frase” toda, como nos é explicado em (d). Além disso, argumentam que “o modo como o menino estava chorando” é explicitado por meio das palavras sublinhadas, e, portanto, não convém retirá-las, como nos responde o aluno em (e).

Por meio de tais respostas, podemos observar que os alunos notam diferentes aspectos sobre a apreciação da mãe no enunciado em questão, tais como a *ênfase* (a), a necessidade de *esclarecimento* por parte do narrador (b), a *complementação* da fala da mãe (c), a *substituição* para que não seja preciso *repetir* trechos da fábula (d) e a explicação do *modo* de como o menino estava chorando (e).

Temos, assim, pontos de vista individuais de cada aluno, todos válidos e, portanto, merecem ser discutidos para o conhecimento de todos os demais alunos, de modo com que uma observação individual possa ser compartilhada e discutida e pensada por todos, enriquecendo, sem dúvida, o saber por meio de trocas, por meio da alteridade.

Passamos para a última questão sobre este trecho da fábula. Nela perguntamos aos alunos por quais palavras eles substituiriam as que estavam sublinhadas⁹⁸. Almejávamos verificar se os alunos conseguiriam fazer uma troca pensando no contexto, nos sentidos e na apreciação, para que assim compreendessem que as transposições de um tipo de discurso para outro merecem reflexão e não devem ser realizadas apenas seguindo regras pré-fixadas.

4.2.1 Por quais outras palavras você substituiria as palavras sublinhadas?

Selecionamos algumas respostas para exemplificarmos as sugestões de substituição apresentadas pelos alunos do 5º Ano. Relacionamos, por meio de paráfrases, as respostas dos alunos, bem como a reescrita por eles sugerida na questão **4.1**, com o trecho da fábula. Buscamos, dessa forma, explicitar o caminho de reflexão percorrido pelos alunos.

⁹⁸ Optamos por trabalhar com “assim” no lugar de “ali”.

Respostas dos alunos do 5º Ano sobre a questão 4.2.1:

- a) A palavra *assim* poderia ser substituída por chorando. A palavra *daquele jeito* poderia ser substituída por maluco.
- b) *Assim* por chorando e *daquele jeito* por com berrão.
- c) *Assim* = berrando. *Daquele jeito* = igual um maluco.
- d) A palavra *assim* por chorando e *daquele jeito* pela palavra ali.
- e) *Assim* por chorando e *daquele jeito* por igual a um bebe.

Trecho da Fábula:

Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Já lhe prometi tudo mas ele continua berrando desse jeito.

Enunciado proposto na questão 4.2:

A mãe disse que o menino estava ali assim há meia hora, chorando que nem um maluco e não sabia mais o que fazer. Ela lhe prometeu de tudo, mas ele continuou berrando daquele jeito.

Reescrita do enunciado, feita por nós, a partir das respostas dos alunos do 5º Ano sobre a questão 4.2.1:

- a) A mãe disse que o menino estava ali **chorando** há meia hora, chorando que nem um maluco e não sabia mais o que fazer. Ela lhe prometeu de tudo, mas ele continuou berrando **maluco**.
- b) A mãe disse que o menino estava ali **chorando** há meia hora, chorando que nem um maluco e não sabia mais o que fazer. Ela lhe prometeu de tudo, mas ele continuou berrando **com berrão**.
- c) A mãe disse que o menino estava ali **berrando** há meia hora, chorando que nem um maluco e não sabia mais o que fazer. Ela lhe prometeu de tudo, mas ele continuou berrando **igual um maluco**.
- d) A mãe disse que o menino estava ali **chorando** há meia hora, chorando que nem um maluco e não sabia mais o que fazer. Ela lhe prometeu de tudo, mas ele continuou berrando **ali**.
- e) A mãe disse que o menino estava ali **chorando** há meia hora, chorando que nem um maluco e não sabia mais o que fazer. Ela lhe prometeu de tudo, mas ele continuou berrando **igual a um bebe**.

Nota-se que na primeira parte do enunciado todos os alunos, com exceção de (c), optaram por retirar a apreciação da mãe “que nem maluco” do trecho da fábula, bem como o

advérbio de modo (“assim”) do trecho reformulado na voz do narrador. No entanto, com exceção da resposta (d), optaram por qualificar o choro do menino na segunda parte do enunciado onde não havia qualificação nem no trecho da fábula e nem no trecho reformulado na voz do narrador. Em (c), o aluno já intensifica o choro do menino que estava “berrando” e não simplesmente “chorando” e, em (d), o aluno apaga todas as apreciações e opta por substituir o “desse jeito” ou “daquele jeito” por “ali”, como se apontasse o lugar do choro ao colocutor, o pai.

O modo como os alunos qualificaram o choro do menino explicita a noção de cada um sobre o comportamento da personagem, buscando formas linguísticas que expressassem, que representasse, que contornasse esse choro. Para <ali assim>, temos <chorando>. Já para <berrando daquele jeito>, temos as seguintes qualificações:

<berrando daquele jeito>

<berrando maluco>

<berrando com berrão>

<berrando igual um maluco>

<berrando ali>

<berrando igual a um bebê>

Já os alunos do 9º Ano, pelo contrário, optaram por substituições com a apreciação da mãe em ambos os períodos do trecho a ser trabalhado.

Respostas dos alunos do 9º Ano sobre a questão 4.2.1:

- a) **Inconsolável; desesperado.**
- b) **De birra; desesperado.**
- c) **Ali há quase meia hora / continuou berrando sem parar.**
- d) **Assim por esperneando e daquele jeito por feito louco.**
- e) **Assim por desapontando e daquele jeito por que nem um maluco.**

Reescrita do enunciado, feita por nós, a partir das respostas dos alunos do 9º Ano sobre a questão 4.2.1:

- a) A mãe disse que o menino estava ali **inconsolável** há meia hora, chorando que nem um maluco e não sabia mais o que fazer. Ela lhe prometeu de tudo, mas ele continuou berrando **desesperado**.
- b) A mãe disse que o menino estava ali **de birra** há meia hora, chorando que nem um maluco e não sabia mais o que fazer. Ela lhe prometeu de tudo, mas ele continuou berrando **desesperado**.
- c) A mãe disse que o menino estava ali **há quase** meia hora, chorando que nem um maluco e não sabia mais o que fazer. Ela lhe prometeu de tudo, mas ele continuou berrando **sem parar**.
- d) A mãe disse que o menino estava ali **esperneando** há meia hora, chorando que nem um maluco e não sabia mais o que fazer. Ela lhe prometeu de tudo, mas ele continuou berrando **feito louco**.
- e) A mãe disse que o menino estava ali **desapontado** há meia hora, chorando que nem um maluco e não sabia mais o que fazer. Ela lhe prometeu de tudo, mas ele continuou berrando **que nem um maluco**.

Em todas as respostas, com exceção de (c) que o aluno opta por precisar a duração do choro (“há quase meia hora”), os alunos qualificaram o choro do menino descrevendo o que seria <estar ali **assim**> e <berrar **daquele jeito**>.

<Estar ali assim> pode ser:

- <Estar ali **inconsolável**>
- <Estar ali **de birra**>
- <Estar ali **esperneando**>
- <Estar ali **desapontado**>

<Berrar daquele jeito> pode ser:

- <berrar **desesperadamente**>
- <berrar **sem parar**>; <berrar ininterruptamente>
- <berrar feito **louco**>; <berrar loucamente>
- <berrar feito **um maluco**>

Desse modo, nota-se que a caracterização do choro foi, por esse grupo de alunos, fundamental para a substituição das palavras sublinhas, o que aponta para a questão da apreciação feita pela mãe ao choro do menino, para o contexto e, por meio da adjetivação

escolhida, para a noção que cada aluno teve do cenário enunciativo, buscando caracterizá-lo de diferentes formas.

O quinto e último trecho da fábula, que escolhemos para ser trabalhado com os alunos, trata-se da entrada de discurso direto com fronteiras que delimitam as falas das personagens e do narrador. Com esse trecho, tivemos como objetivo mostrar aos alunos que o contexto pode auxiliar-nos na construção da entonação da enunciação reportada.

Solicitamos aos alunos para que fizessem novamente uma transposição das vozes entre as personagens, para tanto, o aluno deveria estar atento ao contexto e à criação de um enunciado que explicita a entonação que lhe cabe. Alterar a fonte enunciativa significa pensar, não apenas nas acomodações sintático-semânticas, mas refletir sobre o que acontece, também, com a expressividade do texto.

5. Considere o seguinte trecho:

A tartaruga estava andando de novo, normalmente. “Que bom, hein?” - disse. “Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral!”. “Vamos sim, papai” - disse o menino ansioso, pegando uma pedra bem grande. “Eu mato ela”.

5.1 Quem disse “**Que bom, hein?**”? _____

Todos os alunos, no 5º Ano e no 9º Ano, fizeram a identificação esperada sobre o responsável pela fala “Que bom, hein?” – o pai. Na questão seguinte (5.2), oferecemos um enunciado alterando a fala do pai para a fala do narrador. Sublinhamos algumas palavras que dizem respeito ao contexto e questionamos os alunos a razão da inclusão de tais palavras quando realizada a alteração das falas.

5.2 Se o enunciado “**Que bom, hein?**” fosse dito pelo narrador, poderíamos ter:

“O pai disse que era muito bom o fato da tartaruga estar viva”.

Como você explicaria o uso das palavras sublinhadas?

No 5º Ano, de forma bem intuitiva, os alunos identificaram que “muito” retratava a felicidade do menino e também do pai, como observa-se nas respostas (a) e (b). Já em (c), o “muito bom” é relacionado ao fato do pai não precisar mais “fazer o funeral”. O contexto foi retomado como justificativa do uso de “o fato da tartaruga estar viva” na transposição que fizemos do excerto, como vemos em (d), que o aluno explica a parte sublinhada como sendo equivalente ao “ver a tartaruga viva”.

Respostas 5º Ano:

- a) Representa a **felicidade** do menino e a do pai também.
- b) Esse *muito* representa a **felicidade** do pai pela tartaruga estar viva.
- c) Era muito bom porque ele não precisava fazer o funeral.
- d) *Muito* representa a **felicidade** do pai. *O fato da tartaruga estar viva* é igual ao **ver** a tartaruga viva

Os alunos do 9º Ano justificaram o uso de “muito” por meio de diferentes aspectos, como a necessidade de se trazer entonação para a frase, no caso de (a), descrever a “empolgação” do pai do menino, como em (c), ou para “recuperar o sentido do texto”, como em (d). O contexto foi facilmente compreendido pelos alunos que, inclusive, explicaram estar implícito na fábula, como responde o aluno em (b).

Respostas 9º Ano:

- a) *Muito* foi usado para dar **entonação** para a frase.
- b) O pai quis mostrar ao filho como é bom a tartaruga estar viva, assim o menino fica feliz e o pai não gasta dinheiro e tempo. Tudo isso fica **implícito**.
- c) O “muito” significa a **empolgação** do pai e o “pelo fato dela estar viva” é o **motivo** do “que bom”.
- d) Foi um complemento na frase para ficar mais completa, a gente consegue **recuperar o sentido do texto** nela.

Após termos exposto o trecho da fábula em discurso direto e trocado as vozes das personagens para a voz do narrador questionando sobre as alterações feitas, na questão seguinte,

perguntamos aos alunos, ainda que sem usar as nomenclaturas comumente relacionadas à enunciação reportada, o que acontece com a entonação quando passamos do discurso direto para o discurso indireto. Tivemos como objetivo levar os alunos a perceberem que ambos os enunciados possuem entonação, mas que são representadas de forma diferente e têm efeitos também diferentes.

5.2.1 O que acontece com a entonação quando passamos a voz do pai para a voz do narrador?

No 5º Ano, os alunos, de maneira geral, compreenderam que “que bom, hein?” representa a “alegria”, a felicidade do pai. Em (a), o aluno explica que na voz do pai há alegria, que também é representada pela voz do narrador. Em (c), o aluno substitui “que bom, hein” por “muito feliz”, que seriam equivalentes quando dito pela personagem ou pelo narrador, uma vez que a entonação do pai é representada pelo “muito”, que qualifica e intensifica a felicidade do pai.

Respostas 5º Ano:

- a) Na voz do pai percebemos **alegria** e na do narrador a alegria do pai.
- b) Quando é o pai percebemos que ele **ficou** feliz.
- c) Na voz do pai “que bom hein” na voz do narrador o pai ficou **muito feliz**.
- d) Na voz do pai percebemos que ele está **muito feliz**. Na voz do narrador percebemos que **ele não está muito**.

Já em (d), o aluno diferencia a emoção do pai quando expressa pela própria personagem e quando descrita pelo narrador. Segundo o aluno, no primeiro caso percebe-se que o pai “está feliz”, no segundo, percebe-se que o pai “não está muito feliz”. Essa diferença da gradação da felicidade do pai, que vai do muito feliz para o não muito feliz, pode ser resultante da alteridade instaurada quando o pai pergunta “que bom, hein?”, entendida como interrogativa retórica. Trata-se de uma interrogação na qual o enunciador busca recurso no outro para sustentar a sua fala, mas, a própria melodia, entonação da pergunta, evidencia que ele não precisa da resposta. Quando dita em discurso indireto, a alteridade se desfaz.

Entende-se, desse modo, que o grau de qualificação atribuído pelo aluno, entre “mais feliz” e “menos feliz” não se faz somente pela diferença entre enunciado em discurso direto ou enunciado em discurso indireto, mas o que esses discursos veiculam.

No 9º Ano, os alunos responderam nossa questão de maneiras bem variadas. A entonação traria mais informalidade, quando o enunciado é dito pelo pai, e formalidade, quando dito pelo narrador, como nos explica o aluno em (a). Em (b), o aluno diz que o narrador esclarecer melhor o que o pai quis dizer ao filho e, em (c), segundo o aluno, a entonação “fica menos esclarecida” quando dita pelo narrador, o que caminha na mesma direção que a resposta do aluno em (e), que diz que a entonação “fica menos intensa” quando na voz do narrador. A pontuação também foi observada, como exemplificamos em (d). Para este aluno, perdendo a pontuação, perdem-se as pausas e modifica-se a entonação do que é dito pela personagem quando explicado pelo narrador.

Respostas 9º Ano:

- a) No pai é uma fala mais **informal**. Já com o narrador tem que ser de um jeito mais **formal** para facilitar o entendimento.
- b) Acontece que fica **mais esclarecido** o que o pai quis dizer ao filho quando o narrador fala.
- c) A **entonação** no trecho do narrador fica menos esclarecida.
- d) Perde-se a **pontuação**, mostrando que não há pausas e explica-se a ação do personagem.
- e) Fica **menos intensa**.

O último exercício que trabalhamos com os alunos foi o de produção textual. Como proposta, pedimos que se colocassem no lugar do autor da fábula “A morte da tartaruga” e pensassem em como a escreveriam. Com isso, após termos explorado o tema da enunciação reportada, buscávamos observar se os alunos recorriam à reportação na escrita de seus textos e de qual forma. Além disso, buscamos observar as marcas de entonação e expressividade, o léxico, a pontuação, relações de alteridade e o emprego do verbo *dicendi*, assuntos por nós trabalhados no decorrer da atividade que propusemos.

6. Imagine agora que você é o autor da fábula “**A morte da tartaruga**”. Como é que você a escreveria?
(No máximo de 15 linhas).
-

Quando elaboramos esta última questão, gostaríamos que os alunos, mantendo as personagens, o enredo, o gênero (ainda que não seja uma fábula típica, como explicamos no capítulo anterior) e a ideia das falas entre o pai, a mãe e o menino – que, para tanto, recorreriam à enunciação reportada – os alunos ficassem bem livres, a vontade, para reelaborarem os seus textos e, assim, poderíamos abrir para que o processo criativo dos mesmos não ficasse limitado às restrições de como deveria ser o texto. Desse modo, solicitamos aos alunos para que se imaginassem no lugar do autor da mesma fábula e pensassem em como eles a reescreveriam.

Não tivemos problemas com as respostas dadas pelos alunos no projeto piloto, o que nos fez pensar que não teríamos problemas com a aplicação da nossa atividade no Brasil. No entanto, embora a grande parte dos alunos do 5º Ano e, também, do 9º Ano, tenha correspondido ao que esperávamos com o exercício, surgiram textos, de ambas as turmas, que se distanciaram demais da fábula “A morte da tartaruga”, criando outras personagens, outro gênero, outro enredo. Esse fato nos fez refletir que a própria formulação da nossa pergunta (em **6**) deu abertura para que textos assim fossem elaborados. Não os desconsideramos nas análises porque, ainda que se afastem na nossa questão, apresentam ocorrências muito interessantes de enunciação reportada que consideramos importantes de serem discutidas.

Feitas tais considerações a respeito da questão e das respostas obtidas, passemos para as análises dos textos produzidos pelos alunos. Trazemos, como nas questões anteriores, textos representativos do nosso *corpus*, que correspondem às ocorrências dos alunos que foram mais recorrentes.

Todos os alunos do 5º Ano recontaram a fábula utilizando enunciação reportada de diferentes formas. Separamos, para exemplificação, cinco textos⁹⁹ que discutimos na sequência.

Textos do 5º Ano:

⁹⁹ Todos os destaques em negrito nos textos dos alunos foram feitos por nós para facilitar a visualização das marcas que escolhemos discutir.

Texto 1

Era uma tarde muito legal. Felipinho foi ao seu quintal com sua mãe e viu sua tartaruga morrendo atropelada pelo seu pai. **Disse** o menino:
– Papai, você matou minha tartaruga com seu carro!
Sua mãe **falou** “Meu filho, foi sem querer, **viu**? Seu pai não tinha visto a tartaruga”.
“Meu filho, então eu faço um funeral”.

Embora estejamos diante de um texto bem sucinto e termos a sensação de que falta ainda o seu final, é possível observarmos que há nele traços de um bom trabalho com relação à enunciação reportada, com o uso do verbo *dicendi* “disse” para introduzir, em discurso direto, a fala do menino, e outro verbo *dicendi*, “falou”, para introduzir a fala da mãe, também em discurso direto, mas agora apresentado entre aspas, o que já demonstra uma preocupação, uma consciência do aluno com relação aos recursos que mobiliza para dar voz às personagens.

Além das duas diferentes formas para demarcar as fronteiras entre as falas do narrador e das personagens, o aluno explicita a entonação da personagem por meio da exclamação, no primeiro caso, enfatizando o fato do pai ter matado a tartaruga com o próprio carro e, no segundo, com a instauração da alteridade entre as personagens derivada da pergunta feita pela mãe em “viu”, tratando-se, novamente, de uma pergunta retórica que não busca a resposta do locutor, mas apenas dar sustentabilidade para seu próprio discurso.

Desse modo, ainda que o texto esteja aquém do esperado no sentido de corresponder a nossa proposta de reelaboração da fábula e, portanto, deve ser revisto, o aluno demonstra domínio sobre a construção do texto ao que diz respeito à enunciação reportada.

Texto 2

Era uma vez um menino que foi brincar com sua tartaruguinha e quando viu ela gritou chamando sua mãe e sua mãe disse:
– Que que foi meu filho? Daí sua mãe viu sua tartaruga e pegou um pau e cutucou o casco da tartaruga e **falou em sua mente não posso falar senão ele vai ficar aborrecido se eu contar para ele**. Daí o filho pegou a tartaruga e levou até sua casinha e assim o filho não ficou chorando e viveram felizes para sempre.

Novamente, trata-se de um texto breve, simples e que se aproxima de um conto de fadas devido seu início “Era uma vez...” e seu término “[...] e viveram felizes para sempre”. Nesse texto, notamos um uso de discurso indireto livre muito bem colocado e que reflete uma das discussões que tivemos em sala de aula. Observe que o aluno dá voz à mãe duas vezes. A primeira, apresentada em discurso direto com dois-pontos e travessão para demarcar as fronteiras entre as falas do narrador e da personagem. Esse discurso é introduzido pelo verbo *dicendi dizer* (“[...] e sua mãe **disse**”) e diz respeito ao diálogo entre a mãe e seu filho.

A segunda fala da mãe é representada como se ela estivesse falando consigo mesma após ter percebido que a tartaruga de seu filho estava morta. Por não querer contar ao filho e vê-lo aborrecido, ela não verbaliza o incidente. O aluno introduz essa fala com o verbo *dicendi falar*, mas ele explica que ela “falou em sua mente”, indicando que a fala seria dita em discurso indireto (*Falou em sua mente que*), mas não introduz a conjunção *que* e já expõe o que ela falou em discurso direto, sem delimitação entre as falas do narrador e da personagem como havia feito na linha de cima.

Texto do aluno:

“[...] falou em sua mente não posso falar senão ele vai ficar aborrecido [...]”.

Paráfrases:

- i.** [...] falou em sua mente: “não posso falar senão ele vai ficar aborrecido”.
- ii.** [...] disse em sua mente que não poderia falar senão ele iria ficar aborrecido.
- iii.** [...] pensou “não posso falar senão ele vai ficar aborrecido”.
- iv.** [...] disse: não posso falar senão ele vai ficar aborrecido.
- v.** [...] disse para si mesma que não falaria para que ele não ficasse aborrecido.
- vi.** [...] pensou que não poderia falar senão ele ficaria muito aborrecido.

Em cada uma das paráfrases acima, dentre tantas outras possíveis, notam-se as diferenças de sentido ao optarmos por um ou outro verbo *dicendi* ou por uma ou outra forma de enunciação reportada, além da escolha da pontuação. Esse tipo de trabalho com paráfrases abrange a reflexão dos alunos sobre as possibilidades e nuances de sentido em cada um dos enunciados, permite um trabalho, além de reflexivo, visual, pois os alunos conseguem

facilmente contrastar as diferenças com relação às marcas e, ainda, oferecemos a oportunidade de um trabalho individual passar a ser tratado como um trabalho coletivo, uma vez que partimos da criação de enunciação reportada realizada por um aluno e passamos para a discussão e conhecimento do grupo todo.

No **Texto 2**, o que nos chama a atenção é o controle na escolha da enunciação reportada adequada para o propósito do enunciado: descrever o pensamento da personagem naquele momento. Escolhe-se, então, o narrador para contar o que pensa a mãe, já que ela própria não poderia dizer nada diante do filho sobre a morte da tartaruga.

Texto 3

O menino foi ao quintal e voltou chorando porque sua tartaruga tinha morrido. A mãe dele foi ver e afirmou a morte dela.

O menino começou a chorar sem parar. Quando seu pai acordou correu para o quintal ver o que estava acontecendo:

– **Pai**, minha tartaruga, **pai!** Ela morreu!

– Calma filho. A gente compra outra.

– Não, eu quero essa!

– Filho, ela morreu. Eu não posso fazer nada. Eu prometo fazer uma festa para você enterrar ela no quintal, ela vai ficar muito feliz.

– Sim pai, vamos! Quando eles olharam a tartaruga começa a andar:

– **Putz**, pai, ela está viva.

– Que bom, hein!

E eles viveram felizes com a tartaruga!

O texto acima também condensa bastante a fábula e não explora os diferentes recursos para a introdução da enunciação reportada. No entanto, chamou-nos a atenção a entonação e a expressividade construídas pelo aluno, dois pontos trabalhados no exercício didático que propusemos. Além disso, esse texto representa um dos vários que encontramos em nosso *corpus* do 5º Ano que buscam diferentes estratégias linguísticas para marcar a entonação e a expressividade, ainda que não consigam explorar a enunciação reportada.

Em “**Pai**, minha tartaruga, **pai!** Ela morreu!”, o aluno faz a repetição da palavra “**pai**”, que expressa a angústia do menino ao relatar ao pai que sua tartaruga estava morta. Como no

caso do enunciado da fábula trabalhado em sala de aula sobre a repetição de “queria” em “[...] ele respondeu que não queria, queria aquela, viva!”, que discutimos a entonação e a expressividade que geram a ambiguidade entre as falas da personagem e do narrador. Embora no texto do aluno não seja o caso de discurso indireto livre, por meio da repetição, encontra-se uma forma linguística que representa a reação do menino diante da morte de sua tartaruga.

Em outra fala da personagem, nota-se traço da oralidade expresso, adequadamente, em discurso direto: “**Putz**, pai, ela está viva”. A palavra “Putz” é uma gíria brasileira, comumente usada como interjeição, que representa susto ou espanto. A entonação contribui com a compreensão do tom negativo da surpresa do menino ao ver que a tartaruga não estava morta e ter sido representada em discurso direto expõe a compreensão do aluno, além do controle sobre sua produção textual, sobre qual enunciação reportada estaria mais adequada ao que ele deseja expressar.

Texto 4

O menino foi ao seu quintal e viu que a tartaruga não se movia. Ele chamou sua mãe e ela confirmou que estava morta. O menino **berrou** a tarde inteira e seus pais fizeram de tudo com ele, levaram no shopping, no parque de diversão, na sorveteria... e nada adiantou. Quando chegou em casa a mãe lhe disse que comprava outra, mas o menino não quis e foi lá procurar pela casa **inteirinha** e quando estava desistindo de procurar a encontrou em cima de sua cama, **viva!** Ele ficou tão contente que nunca mais a deixou dormir lá fora!

Trazemos o texto acima como exemplificação de outros textos que os alunos, embora tenham condensado a história, o fizeram de maneira criativa, desprendendo-se da fábula, mas de modo que ainda conseguimos recuperar alguns aspectos do texto de partida. No **Texto 4**, percebe-se, no trecho por nós sublinhado, como o aluno recupera o momento da fábula que a mãe faz promessas ao filho até o ponto de ameaçá-lo.

Fábula:

- i. A mãe disse: “Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco [...]”.

Texto do aluno:

O menino berrou a tarde inteira [...]

Fábula:

- ii. A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.

Texto do aluno:

[...] seus pais fizeram de tudo com ele, levaram no shopping, no parque de diversão, na sorveteria... e nada adiantou.

Observe que os dois enunciados, **i** e **ii**, da fábula foram trabalhados nos exercícios **3** e **4**. De “está aí há meia hora, chorando [...]”, o aluno em seu texto recupera com “berrou a tarde inteira”. A promessa da mãe de lhe dar um carrinho, um velocípede ou ameaçar com uma surra, em **i**, é retomada pelo aluno com promessas que agradariam uma criança, tais como passeio no “shopping”, “no parque de diversões, na sorveteria”, já o tom de ameaça desaparece. Aqui conseguimos observar o processo de reflexão do aluno sobre a criação de seu texto, apropriando-se do cenário enunciativo da fábula e o reelaborando.

Destacamos também as marcas de expressividade presentes no texto. Ainda que não estejam relacionadas diretamente com a enunciação reportada, com exceção de “viva!”, o aluno marca a expressividade por meio da seleção do léxico que recai sobre a entonação da personagem. São os casos de “berrou”, “inteirinha” e “viva!”. No caso de “viva!”, há uma relação com discurso indireto livre:

“[...] e foi lá procurar pela casa inteirinha e quando estava desistindo de procurar a encontrou em cima de sua cama, **viva!**”.

No trecho acima, temos toda convicção de que se trata do narrador contando a história. Há uma ênfase em “inteirinha” na descrição da ação do menino ao procurar sua tartaruga pela casa. Em seguida, ao detalhar como estava a tartaruga quando encontrada (“viva”), há uma pausa seguida por uma exclamação, explicitando a surpresa e alegria dita pela personagem. A entonação foi construída pelo aluno de maneira a apontar um trabalho com a enunciação reportada, o que demonstra que por mais que o aluno possa não saber ainda (tratando-se de um

aluno do 5º Ano), metalinguisticamente, que se trata de um discurso indireto livre, explícita, pelas marcas em seu texto, que se trata de um sujeito trabalhando, construindo com a linguagem.

Texto 5

Um dia o menino viu que sua tartaruga estava morta e começou a chorar. Sua mãe viu que o menino estava chorando. Ela foi com ele até o quintal para cutucar a tartaruga, então o pai do menino acordou e falou “que barulho é esse?” A mãe falou que já tinha oferecido tudo, mas ele não queria nada. O pai chegou lá e disse “filho, vamos fazer um enterro”. O menino perguntou “que é um enterro?”. O pai explicou que eles iam comprar balas, chamar o pessoal na rua. Depois o menino **percebeu** “**Espera!**” A tartaruga estava viva.

Este último texto do 5º Ano que escolhemos para analisar, também é um texto bem sucinto com alguns pontos da sequência narrativa da fábula. Há nele, adequadamente, uso das aspas como recurso para delimitar as falas das personagens, apresentadas em discurso direto, e a fala do narrador. As falas das personagens são encaixadas à fala do narrador, e não há repetição do verbo *dicendi*, pelo contrário, as falas são introduzidas por meio dos verbos *falar*, *dizer* e *perguntar*, o que avaliamos positivamente:

“[...] então o pai do menino acordou e **falou** “que barulho é esse?””
“[...] O pai chegou lá e **disse** “filho, vamos fazer um enterro””
“[...] O menino **perguntou** “que é um enterro?””

Por fim, destaca-se a entrada da fala do menino por meio de aspas, seguido por “percebeu”:

[...] Depois o menino percebeu “**Espera!**” A tartaruga estava viva.

Uma ambiguidade é gerada, nesse enunciado, devido o emprego do verbo *perceber* da forma como aparece na narrativa. O verbo *perceber* teria a mesma função dos demais verbos *dicendi* (“falou”, “disse” e “perguntou”) presentes no texto, isto é, estaria introduzindo a fala da personagem? Ou, então, o verbo *perceber* faz referência à própria narrativa, como se a personagem interrompesse o narrador e, este, seguisse narrando após a interrupção?

Como efeito dessa ambiguidade, temos uma interrupção da cena narrada e cria-se uma expectativa sobre o que tinha acontecido com a tartaruga quando a personagem a encontrou. Podemos, então, trabalhar sobre esse aspecto de ambiguidade com os alunos, novamente, com a elaboração de paráfrases, refletindo sobre cada forma linguística manipulada e os sentidos produzidos.

Novamente estamos diante de um texto no qual o aluno encontra a forma linguística para a representação que deseja atribuir ao seu texto, trabalhando com a enunciação reportada e explorando a entonação. Efeitos diferentes seriam gerados por meio das seguintes paráfrases:

- i. [...] Depois o menino percebeu que a tartaruga estava viva.
- ii. [...] Depois o menino disse: “Espera! A tartaruga está viva!”.
- iii. [...] Depois o menino disse “Espera!” porque viu que a tartaruga estava viva.
- iv. [...] Depois o menino falou para esperar porque a tartaruga estava viva.
- v. [...] Depois o menino gritou “Espera!”, pois a tartaruga estava viva.

As paráfrases acima passam por alterações do marcador que introduz a fala da personagem (*disse, falou, gritou*) e por variações do tipo e da forma da enunciação reportada, que geram diferenças, por exemplo, na expressividade das personagens e na entonação. Além disso, as escolhas das conjunções para cada enunciado mostram, mais nitidamente, que os sentidos podem até ser próximos, mas são diferentes, ainda mais quando pensamos nesses enunciados no texto: seriam todos adequados e passíveis de substituição no **Texto 5** mantendo o mesmo efeito? O simples fato de termos retirado a ambiguidade já nos dá a resposta.

Passamos, agora, para os textos elaborados pelos alunos do 9º ano. Alguns desses textos entram no caso que explicamos anteriormente sobre a criação de novas histórias que se distanciam da fábula trabalhada em sala de aula. Esse distanciamento ocorre, provavelmente, pela abertura demasiada que demos na própria proposta de elaboração do texto, no entanto, embora tenham se distanciado da fábula “A morte da tartaruga”, é de se notar o uso de muitos dos conceitos discutidos durante a aplicação da atividade que propusemos, como discutimos abaixo.

Escolhemos, também, cinco textos para analisarmos.

Textos 9º Ano:

Texto 1

O dia do Funeral da tartaruga

Certo dia dois amigos, um tamanduá e uma tartaruga estavam andando pelo bosque mágico, onde as árvores eram do tamanho de uma flor e as flores do tamanho de uma árvore, suas pétalas eram enormes, o caminho por onde elas andavam era feito de pedras macias. O céu, por sua vez, era comum, azul, um azul bem claro, porém, com tudo isso, bem escondido havia um lago, mas não qualquer lago, ele era assombrado.

“Você conhece a história do lago, Jabu?” – disse o Taman. “Não, que história é essa?” “Diz a lenda que quem entra naquele lago não volta nunca mais”.

A tartaruga não acreditava nas coisas ditas, apenas vendo. “Eu vou lá, vamos ver se é verdade!” “Jabu, não!”.

Ela foi, entrou naquele tal lago e não voltou mais. O seu amigo preocupado se esqueceu de tudo, se o lago era assombrado ou não. **Poff!** Pulou o pobre amigo da tartaruga, nadando contra a correnteza e indo mais fundo.

“Até hoje não se sabe o que houve com ambos!” “Poxa, que trágico, papai. Agora vou cuidar da Jabu”.

MORAL: Quem desacredita, acreditará.

No texto acima, nota-se que o aluno escreve sobre a morte de uma tartaruga, distanciando-se da fábula que vinha sendo trabalhada. Conta-se a história de uma tartaruga e de um tamanduá que desaparecem em um lago. Os diálogos entre as duas personagens são apresentados entre aspas havendo uma progressão das falas que desemboca no desaparecimento de ambos. O uso da onomatopeia “Poff” também merece ser mencionado por nela ser dada a voz a ação do “Taman”, de *pular* no lago em busca de sua amiga “Jabu”, e também desaparece.

Na sequência, destacado por nós em negrito, entram dois novos diálogos apresentados entre aspas. Por tais diálogos ocorre a ruptura na narrativa e percebemos que a história de “Taman” e “Jabu” está sendo contada dentro de outra história. As personagens (tartaruga e tamanduá) são construídas por meio de outras duas personagens, um pai e um filho:

“Até hoje não se sabe o que houve com ambos!” “Poxa, que trágico, papai. Agora vou cuidar da Jabu”.

Volta-se ao presente da enunciação a partir da fixação de um ponto no tempo pela fala do pai “Até hoje [...]”. Por meio da fala do filho, ao dizer que “Agora vou cuidar da Jabu”, segue-se no presente da enunciação, unindo o fantástico da história contada com a história vivida no presente. A quebra entre as histórias trazida pela enunciação reportada e o desfecho com a repetição dos nomes das tartarugas, traz um tom de mistério para a fábula contada pelo aluno.

Texto 2

A morte da tartaruga

Certo dia, dois amigos, um leão e uma tartaruga, chegaram de um passeio do outro lado do rio. Eles se despediram e foram para suas casas.

No dia seguinte, o leão foi até a casa da amiga para outro passeio, mas ela não estava lá. Um macaco que passava por ali se aproximou: – Procurando pela dona tartaruga? – Perguntou. – Sim, você a viu? **Perguntou curioso.** – Sim, uma onça estava comendo-a.

O leão fica triste e **diz tristonho:** - **Pobre tartaruguinha...** – Pois é! Hahahaha – **diz o macaco dando gargalhadas.** O leão se vira para ele e vê sua amiga logo atrás: - Tartaruga! – **disse feliz.** – E aí amigão!

Percebendo que o **macaco safado** o havia enganado, partiu para cima dele, que mesmo sendo rápido, teve uma parte da perna arrancada.

Moral: Mentira tem perna curta.

O segundo texto que trazemos também representa uma história sobre a morte de uma tartaruga, que ao final não estava morta, fato que aproxima o texto do aluno e a fábula. Há também o uso de discurso direto, seguido por travessão, para a introdução das falas das personagens, falas que vão dando sequência à construção da narrativa.

Destacamos esse texto pelas marcas de qualificação. Ainda que não possamos afirmar que seja resultado do trabalho realizado com os alunos sobre as marcas apreciativas, estamos diante de um texto cuja construção da qualificação das personagens e de suas ações chamam a atenção.

- a) – Sim, você a viu? **Perguntou curioso.**
- b) O leão fica triste e **diz tristonho:** - Pobre tartaruginha...
- c) O leão se vira para ele e vê sua amiga logo atrás: - Tartaruga! – **disse feliz.**
- d) – Pois é! Hahahaha – **diz o macaco dando gargalhadas.**
- e) Percebendo que o **macaco safado** o havia enganado.
- f) O leão fica triste e diz tristonho: - **Pobre tartaruginha...**

Observa-se o uso de qualificadores juntamente com os verbos *dicendi*, caracterizando o estado da personagem ao falar e marcando as apreciações do narrador diante daquilo que foi dito. Mesmo em (d), que aparentemente descreve uma ação do macaco (“dando gargalhadas”), retrata o modo como o narrador enxerga a risada “hahahaha” do macaco. As apreciações em (e) e (f) também qualificam as personagens, e são qualificações atribuídas, do mesmo modo, pelo narrador. O uso das marcas apreciativas postas juntamente com os verbos *dicendi* formam uma expressividade por meio da caracterização das ações das personagens.

Texto 3

A morte da tartaruga

Um garoto foi no quintal triste, chorando **com muita dor** porque sua tartaruginha tinha morrido. Ele **berrava de tristeza.**

Sua mãe tinha pena, mas já estava **brava** porque o choro dele acordaria seu pai.

Ela lhe prometeu vários brinquedos e **até** uma surra, mas seu pai acordou e foi ver o que estava acontecendo. Viu a situação e trouxe o garoto para dentro e propôs que faria um funeral para a tartaruginha, que compraria doces e mais doces. O garoto voltou e correu para o quintal e **deu um grito:**

- Ela está viva!

O pai veio correndo e confirmou que ela estava viva mesmo e disse:

- Muito bom que ela está viva. Agora não precisamos fazer o funeral. O garoto **gritou:**

- Não, espera! Eu mesmo mato ela!

Moral: O importante não é a morte; é o que ela nos tira.

O terceiro texto selecionado, diferentemente dos dois anteriores, está bem próximo do enredo da fábula. Nele o aluno utilizou discurso direto para apresentar três falas das

personagens ao final do texto e todas as outras falas, que estavam em diferentes formas de enunciação na fábula (em discurso direto, indireto ou indireto livre), foram narradas. O que nos chamou a atenção foi o fato do aluno ter, por meio da seleção lexical, trazido expressividade e entonação das falas das personagens da fábula, fato que pode ser identificado facilmente quando colocamos enunciados da fábula paralelamente aos enunciados do texto do aluno, como expomos abaixo:

Fábula: “O menininho foi ao quintal e voltou chorando: a tartaruga tinha morrido”.

Aluno: [...] chorando **com muita dor** porque sua tartaruguinha tinha morrido.

Fábula: “o garoto pôs-se a chorar ainda com mais força”.

Aluno: Ele **berrava de tristeza**.

Fábula: “A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino”.

Aluno: Sua mãe tinha **pena**, mas já estava **brava** porque o choro dele [...].

Fábula: “A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra”.

Aluno: Ela lhe prometeu vários brinquedos e **até** uma surra [...].

Fábula: “Saiu correndo. Enquanto o pai se vestia, ouviu um grito no quintal. “Papai, papai, vem cá, ela está viva!””.

Aluno: O garoto voltou e correu para o quintal e **deu um grito:** - Ela está viva!

Fábula: “Vamos sim, papai” - disse o menino ansioso, pegando uma pedra bem grande. “Eu mato ela”.

Aluno: O garoto **gritou:** - Não, espera! Eu mesmo mato ela!

Comparando a fábula ao texto do aluno, conseguimos recuperar enunciados que fundamentaram a produção textual. Além disso, é possível entender a motivação para as qualificações, apreciações e entonação postas por meio do léxico, o que explicita, de certa forma, o trabalho epilinguístico do aluno durante esse processo de construção de seu texto buscando dialogar com a fábula.

Texto 4

A morte da tartaruga

Hoje de bem cedo, acordei muito alegre porque estava sol. Fui correndo ver minha amiga, **ela é muito legal e com certeza ela está na “casinha” dela**. Ela é a minha tartaruguinha, mas quando cheguei no quintal, não deu outra, cai no choro, minha mãe veio correndo ver se era verdade que a minha tartaruga havia morrido.

Minha mãe me ofereceu de tudo para parar de chorar, mas eu não acreditava que minha amiga tinha se partido. Com os berros de tristeza que eu dava, acabei acordando meu pai. Expliquei o porquê do choro, ele olhou bem e teve uma ideia, ele pensou em um funeral e eu adorei, mas quando voltei para o quintal, a tartaruga estava andando. Fiquei muito feliz e meu pai também.

A quarta produção textual, que trazemos como exemplo de textos desenvolvidos pelos alunos do 9º Ano, trata-se de um texto que resume a fábula da tartaruga resgatando apenas algumas cenas centrais e que altera o final não incluindo uma moral, como o esperado.

Destacamos essa produção textual por ter sido um dos casos em que o aluno não usa a enunciação reportada e organiza seu texto do ponto de vista do enunciador que coincide com o locutor, isto é, S_0 é igual ao S_1 . No entanto, em um único enunciado, encontra-se a disjunção entre enunciador e locutor:

“[...] Fui correndo ver minha amiga, **ela é muito legal e com certeza ela está na “casinha” dela**.”.

No enunciado acima, muito sutilmente, o aluno retrata o falar em pensamento da personagem, havendo uma quebra na narrativa para a entrada do pensar no presente da enunciação. Essa não coincidência entre enunciador e locutor é gerada pela quebra sintática que presentifica o falar (em pensamento) da personagem. Teríamos como manipular o enunciado a fim de estabelecer a disjunção entre S_0 e S_1 , tais como:

- i. [...] Fui correndo ver minha amiga muito legal e que com certeza estava em sua “casinha”.
- ii. [...] Fui correndo ver minha amiga que era muito legal e que era para estar na “casinha” dela.

- iii. [...] Fui correndo ver minha amiga que é muito legal e que era para estar na “casinha” dela.
- iv. [...] Fui correndo ver minha amiga. Ela era muito legal e com certeza ela estaria na “casinha” dela.

A coincidência ou a diferenciação entre enunciador e locutor pode gerar diferentes sentidos no texto, o que merece ser explicitado ao aluno para que este tenha controle sobre os efeitos produzidos.

Texto 5

A Morte da Tartaruga

Em um dia ensolarado, em uma cidade no interior de São Paulo, um pequeno menino de quatro anos foi para o aquário brincar com sua tartaruga como fazia todas as manhãs. Mas esse dia não foi como os outros, o menino descobriu que seu animalzinho tinha falecido. “Como assim? Por que você morreu?” **dizia ele todo triste chorando de soluçar.**

Sua mãe **desesperada** correu pela casa até o menino perguntando o que tinha acontecido, mas ele não dizia nada e apenas chorava desesperadamente. Para acalmar o garoto, sua mãe tinha prometido tudo, roupa, brinquedo, passeio, tudo, mas não fazia o pobre garoto parar de chorar.

- Filho pare de chorar. Eu compro outra para você. Dizia a mãe preocupada com a situação.

- Não quero outra, eu quero ela! Disse o menino triste.

A mãe com pena do garoto fez a seguinte proposta: “Vamos fazer um velório para a tartaruga?”. O menino de repente para de chorar e pergunta como eles iriam fazer. “Vamos comprar uma caixa bem brilhante e vamos acender quatro velas e vamos cantar uma música bem legal, e aí, vamos?” disse a mãe tentando alegrar seu filho. O menino rapidamente topou a proposta de fazer um velório para a tartaruga falecida.

Quando eles foram colocar a tartaruga na caixa brilhante, ela acabou se mexendo, então a mãe e o menino viram que estavam enganados com sua morte. “Nossa, ela está viva! Que bom! Fiquei muito feliz!” Disse a mãe feliz. O menino olhou para o chão com uma cara triste e disse que queria que ela morresse só para ele fazer o velório. Então ele pegou a tartaruga e saiu correndo para o quintal, pegou uma pedra e matou a tartaruga. Moral: o importante não é a morte; é o que ela nos tira.

Por fim, a última produção textual que escolhemos responde às expectativas com relação à elaboração detalhada das ações e do contexto descrito, este sem grandes alterações se comparado com a fábula. Além disso, o aluno explora os diferentes recursos para trabalhar com a enunciação reportada, marcando as fronteiras entre a voz do narrador e personagens e apresentando expressividade nas falas com apoio na entonação.

Destaca-se, nesse texto, o fato de haver em toda enunciação reportada direta, uma descrição do modo como a personagem disse o que disse. O verbo *dicendi* (dizer) aparece sempre acompanhado com uma descrição que caracteriza o estado emocional da personagem, se triste, se preocupada, se feliz. Essa descrição da fala, que aparece justamente em discurso direto, nos permite identificar o tom da voz da personagem, como demonstramos abaixo:

- a) “Como assim? Por que você morreu?” **dizia ele todo triste chorando de soluçar.**
- b) - Filho pare de chorar. Eu compro outra para você. **Dizia a mãe preocupada com a situação.**
- c) - Não quero outra, eu quero ela! **Disse o menino triste.**
- d) “Vamos comprar uma caixa bem brilhante e vamos acender quatro velas e vamos cantar uma música bem legal, e aí, vamos?” **disse a mãe tentando alegrar seu filho.**
- e) “Nossa, ela está viva! Que bom! Fiquei muito feliz!” **Disse a mãe feliz.**

É como se o narrador quisesse explicitar não só a fala, mas também a entonação de como ela foi dita pela personagem, se “chorando de soluçar” (a), se com preocupação (b), se tristemente (c), se na tentativa de “alegrar” a outra personagem (d) ou, ainda, se de forma feliz (e). A descrição do modo de dizer pode apontar para a necessidade que o aluno sentiu de enfatizar o estado da fala da personagem, o que talvez, só com a introdução da fala, não seria possível, ainda que em discurso direto. Desse modo, o aluno busca (e encontra) uma forma linguística que explicita mais do que a fala, mas a descreve enquanto dita.

Embora tivéssemos trabalhado com os alunos a questão da entonação, do léxico, do contexto e os sentidos que giram em torno do discurso direto, não havíamos discutido, nem nos enunciados selecionados na fábula e nem oralmente durante a aplicação da nossa atividade, a caracterização da fala que acompanha o verbo *dicendi*. O trabalho com a linguagem que propomos caminha exatamente nessa direção, onde apontamos, refletimos e discutimos os vários caminhos possíveis e o lugar que cada caminho pode alcançar. E então, cabe ao sujeito escolher o sentido a caminhar, ainda que opte pelo ambíguo, pelo heterogêneo, pelo estranhamento, desde que se trate de uma escolha consciente e não aleatória. Aleatória porque

desconhece, porque não aprendeu, porque não exercitou e aqui entra, também, o papel da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, tivemos como objetivo apresentar uma proposta de exercício didático sobre a questão da enunciação reportada que não abrangesse apenas conceitos tradicionalmente já abordados pelo ensino, mas que também considerasse os sentidos gerados nos enunciados, o contexto, a entonação, os enunciadores e o léxico, tendo em mente o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, um dos principais objetivos do ensino de língua materna de acordo com os PCNs.

Para tanto, logo no primeiro capítulo, apresentamos alguns conceitos da TOPE, tais como os de linguagem, atividade epilinguística, alteridade, sujeito e heterogeneidade enunciativa. Selecionamos esses conceitos – que não foram exclusivos, pois, cada conceito relaciona-se e envolve outros conceitos da teoria – por acreditarmos serem centrais para a abordagem da enunciação reportada, além de nos oferecerem possibilidades de diálogo com o ensino, sobretudo no caso da concepção de linguagem.

Sustentamos nossa análise por meio da observação linguística dos enunciados em que detalhamos os rastros da atividade de linguagem realizada pelos alunos quando do uso da enunciação reportada. Baseamo-nos no sistema de representação metalinguística da TOPE por meio de glosas e paráfrases. Desse modo, tentamos reconstruir as operações abstratas a que não temos acesso diretamente, mas que representam o trabalho de linguagem realizado pelo sujeito.

No capítulo 2, retratamos a enunciação reportada dentro do quadro enunciativo. Desse modo, pudemos entender como autores que se fundamentam na TOPE abordam a enunciação reportada e, também, ter uma noção de como outros autores, reconhecidos por suas pesquisas sobre a reportação, a compreendem. Em ambos os casos, pudemos identificar que embora tenhamos selecionado linguistas de diferentes localizações e que investigam sobre diversas línguas, grande parte do *corpus* de análise utilizado por tais autores é derivado do campo literário, tendo como foco o discurso indireto livre.

Sobre esse aspecto, gostaríamos de destacar a relevância e dificuldade da nossa tese, pois nos propomos a analisar um *corpus* derivado de respostas de alunos que ainda estão em processo de aprendizagem, onde o imprevisível e o inesperado uso/compreensão da enunciação reportada não se justificam (frequentemente) por meio do estilo, da criatividade ou domínio/conhecimento da língua escrita de um renomado escritor.

No terceiro capítulo, propusemo-nos a abordar questões relacionadas ao ensino da língua portuguesa e ao ensino da enunciação reportada. Para tanto, discutimos os documentos curriculares relacionando-os ao nosso quadro teórico, principalmente com relação ao conceito de linguagem, atividade epilinguística e sujeito. Também trouxemos uma contextualização sobre o modo como as gramáticas, frequentemente, abordam a enunciação reportada e como tal modo é repetido no ensino por meio dos livros didáticos. Para tanto, trouxemos dois exemplos de atividades presentes no material utilizado pela escola em que realizamos a coleta dos nossos dados.

Nossa intenção, com isso, foi o de questionar se, por meio das atividades sobre enunciação reportada presentes nos livros didáticos por nós consultados, seria possível desenvolver plenamente a competência discursiva dos alunos tal como objetiva o ensino de língua materna. Constatamos, como já supúnhamos, que as atividades, embora sejam muito pertinentes – uma vez que abordam questões sobre a pontuação, verbos *dicendi*, transposição entre os discursos direto e indireto – não tratam a enunciação reportada de acordo com a abrangência que lhe seria necessária. Questões a respeito da entonação, da apreciação, da responsabilidade enunciativa, do léxico, entre outras, não são nem sequer mencionadas.

Outro fato importante que apontamos é que, nas duas coleções analisadas (a usada pela escola antes da realização da nossa investigação e na coleção usada atualmente), que abrangem do 6º ao 9º Ano, a enunciação reportada aparece como conteúdo de estudo apenas duas vezes, justamente no 6º e no 9º Ano. Acrescenta-se, ainda, o fato de que o discurso indireto livre é trabalhado apenas superficialmente, em uma única atividade, no 9º Ano. Trata-se de uma abordagem didática que, sem dúvida, reduz e empobrece todas as possibilidades implicadas quanto ao uso da enunciação reportada.

Também nesse capítulo, apresentamos nossa proposta didática tendo em mente a atividade epilinguística. Explicitamos em que medida nossa proposta diferencia-se dos exercícios sobre enunciação reportada presentes nos livros didáticos por considerarmos a entonação, a diferença de expressividade, o compartilhamento das vozes da personagem e do narrador, as alterações ou permanência do léxico quando trocamos a responsabilidade pela enunciação reportada, as marcas apreciativas que se alteram quando produzidas por enunciadores diferentes e, também, a importância do contexto para a interpretação e reelaboração de enunciados relatados.

Importante mencionarmos que durante a elaboração desse capítulo, momento que relacionamos conceitos do nosso quadro teórico com o ensino, tivemos dificuldade na escolha de termos, tais como enunciador e locutor e as categorias da narrativa narrador e personagem, pois ora referíamos aos termos do nosso quadro teórico, ora à fabula e ao contexto de ensino. O mesmo pode ser dito sobre a nossa opção por chamar nosso tema de “enunciação reportada”, mas que, ao falarmos em gramática ou ensino, ou, ao retratarmos a abordagem dada por algum autor, acabamos recorrendo a outras nomenclaturas como discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre.

Já no capítulo 4, apresentamos a metodologia da nossa pesquisa e nossas análises. Na metodológica, esclarecemos como foi elaborada a atividade didática por nós proposta, as contribuições recebidas, descrevemos o contexto de aplicação do exercício em suas duas etapas: primeiro como projeto piloto desenvolvido em Portugal e, posteriormente, a versão definitiva realizada no Brasil. A realização do projeto piloto foi fundamental por ter confirmado nossa hipótese inicial sobre a emersão da atividade epilinguística e ter nos auxiliado no aprimoramento do nosso exercício didático.

A realização do nosso exercício didático no Brasil trouxe-nos uma série de dificuldades, pois não conseguimos autorização para entrar em alguma escola para realizar nossa pesquisa, o que provocou um certo desapontamento por nos revelar que a realização de uma pesquisa sobre ensino e que busca alternativas para as atividades em sala de aula, e, portanto, para o próprio ensino, nem sempre é recebida de maneira positiva. O calendário escolar apertado, a falta de espaço físico ou o processo burocrático de autorização de coordenadores, alunos e pais, foram postos como empecilhos para a realização da pesquisa em diversas escolas, questões que não prevíamos.

Também nesse capítulo, apresentamos a análise dos dados, esta composta pelas respostas escritas dos alunos no exercício que desenvolvemos. Por meio das análises, foi possível observar que os alunos respondem as questões de forma intuitiva, principalmente os do 5º Ano por ainda não conhecerem ou dominarem a metalinguagem, e em ambas as salas, quando não há o uso da metalinguagem em algumas respostas, é de se notar que os alunos revelam entender o que está em causa no exercício linguístico.

Após termos realizado as atividades e interpretado as respostas dos alunos, notamos termos levado os mesmos a refletirem sobre o que já conheciam sobre a língua que falam, que leem e que estudam, num momento de reflexão anterior a uma proposta de sistematização

didática e de metalinguagem. A enunciação reportada foi explorada com os alunos, mas deve-se continuar uma sequência didática que agora, então, além de permitir que os alunos intuem sobre a língua, também sejam capazes de a sistematizarem.

Por meio das nossas análises pudemos confirmar a nossa hipótese de que embora a atividade de linguagem suponha um constante trabalho epilinguístico, determinadas atividades didáticas fazem emergir o trabalho epilinguístico do sujeito que, ao ser observado no nível linguístico pelo aluno e pelo professor, pode permitir ao aluno racionalizar sobre sua forma de pensar e, ao professor, conduzir o aluno para que este opere sobre suas representações.

Com o intuito de oferecer caminhos de um trabalho que provoque a reflexão dos alunos sobre como se dá a atividade da linguagem, mostrando que as escolhas que se fazem a respeito da enunciação reportada não são aleatórias e refletem operações enunciativas, nossa proposta com essa investigação foi a de colocar em evidência que os alunos, enquanto falantes, são sujeitos ativos de suas produções linguísticas e fazem suas escolhas, antes de tudo, por via da atividade epilinguística, isto é, por sua capacidade intrínseca de refletir sua própria atividade linguística.

No entanto, é importante destacarmos que gostaríamos de, após termos feito as análises, ter retornado nas duas escolas para apresentarmos aos alunos, e mesmo à coordenação, uma devolutiva sobre alguns dos resultados da nossa investigação, ou, ainda, desenvolvermos uma continuação da nossa proposta de exercício didático que explicitasse ainda mais sobre a aprendizagem dos alunos a respeito da enunciação reportada. Porém, por termos trabalhado com duas salas de ciclos finais do Ensino Fundamental I e II, e já no segundo semestre do ano letivo, quando finalizamos as análises, no ano seguinte, os alunos de ambas as salas já estavam em outras e diferentes escolas para iniciarem o Ensino Fundamental II (no caso do 5º Ano) e o Ensino Médio (no caso do 9º Ano).

Ainda gostaríamos de destacar quatro questões que se revelam com esta tese e que dizem respeito à enunciação reportada, à atividade epilinguística, ao papel do professor e, por fim, a nossa contribuição com o ensino de língua portuguesa.

Com relação à enunciação reportada, discutimos a relevância de se considerar o conhecimento do aluno sobre sua própria língua, instigando-o a pensar sobre a elaboração e reelaboração dos enunciados para que se alcance uma reflexão sobre os mecanismos enunciativos implicados no fenômeno linguístico da enunciação reportada. Por meio do nosso *corpus*, foi possível identificar que tanto os alunos do 5º como os do 9º Ano são capazes de

reconhecer as diferentes questões que giram em torno na enunciação reportada, ainda que não se utilizem das classificações postas pelas gramáticas. Esse reconhecimento emerge na seleção lexical escolhida pelos alunos na reescrita dos enunciados da fábula, ou pelas apreciações que caracterizam as falas das personagens, pela escolha do verbo *dicendi* ou, ainda, na forma como recorrem ao contexto para reelaborarem algum enunciado.

No trabalho de reescrita, encontramos os rastros das operações linguísticas realizadas pelos alunos, suas noções e interpretações sobre as ocorrências que contém a enunciação reportada. Considerar tais aspectos que emergem da reescrita no ensino como um todo, não só ao se trabalhar com a enunciação reportada, é, certamente, uma forma de trabalho que amplia, desenvolve, exercita a capacidade comunicativa dos alunos, um dos principais objetivos do ensino de língua materna.

Também destacamos o fato da enunciação reportada estar extremante ligada a linguagem oral. Traços da entonação e apreciações como espanto, choro, tristeza, birra, são representados na escrita por meio de diferentes recursos, como o uso de repetição, uso do diminutivo e onomatopéias que são recrutados pelos alunos com o intuito de alcançar fenômenos próprios da oralidade. A oralidade transparece mais nas produções dos alunos do 5º Ano, momento que ainda estão apropriando-se da linguagem escrita e, por isso, acabam por utilizar outros recursos para construir a enunciação reportada, ainda que, em alguns momentos, de forma imbricada.

Com relação à atividade epilinguística, embora tenhamos trabalhado sobre o conteúdo da enunciação reportada, esta atividade está presente em todos os enunciados da língua, o que, portanto, permite que os pressupostos deste trabalho possam ser aplicados tendo em vista qualquer outro conteúdo linguístico. Para tanto, é necessário que se oriente o aluno para uma reflexão sobre a língua por meio de um caminho intuitivo, isto é, por meio de um trabalho epilinguístico que o permita pensar a linguagem, organizar suas intuições e refletir sobre suas próprias atividades linguísticas.

O trabalho de reflexão linguística pode ser realizado por meio de paráfrases. Esse tipo de exercício com paráfrases abrange a reflexão dos alunos sobre as possibilidades e nuances de sentido em cada um dos enunciados, permite um trabalho, além de reflexivo, visual, pois os alunos conseguem facilmente contrastar as diferenças com relação às marcas e, ainda, possibilita que uma reflexão individual passe a ser tratada como uma reflexão coletiva, uma vez

que partimos de um enunciado elaborado por um aluno e passamos para a discussão e conhecimento do grupo todo.

Realiza-se, portanto, uma abordagem com os alunos que ultrapassa o trabalho mecânico de identificação de estruturas sintáticas que envolvem a enunciação reportada e passamos para uma construção do saber que seja reflexivo. Trata-se, pois, de um exercício didático que incita os alunos a questionarem suas práticas intuitivas da língua.

Gostaríamos também de fazer um breve apontamento sobre alguns (dos tantos) papéis do professor para a realização de exercícios como este que propomos. Adotar práticas pedagógicas que não sejam uma reprodução das metodologias clássicas de identificação e classificação de conteúdo ou, seguir fielmente o material didático sem questionar sua abrangência e limitação é, sem dúvida, um grande passo para conduzir o aluno ao aprofundamento, ao desenvolvimento, de sua capacidade comunicativa, o que é possível por meio da exploração das particularidades dos recursos linguísticos.

Nesse aspecto, o exercício didático que propomos pode contribuir com o modo como o professor conduz a atividade didática já presente no material didático adotado pela escola, uma vez que ele pode trabalhar com enunciados por meio de paráfrases, por exemplo, pode, também, explorar a oralidade dos alunos oferecendo espaço para que o trabalho epilinguístico dos mesmos emergja. Além disso, a própria forma do professor olhar para as produções dos alunos pode ser ampliada quando se busca esses rastros da atividade de linguagem dos alunos.

A seleção, a organização e a forma de desenvolvimento dos estudos é uma tarefa pedagógica extremamente complexa, ainda mais se o professor estiver interessado em buscar um ensino que coloque o aluno como sujeito ativo diante do seu processo de aprendizagem. Apresentamos, nesta tese, algumas possibilidades de trabalho, mas, acima de tudo, buscamos mostrar que cada produção linguística dos alunos, ainda aquelas que estejam na iminência do dizer, mostram as noções, as representações, a compreensão, o caminho de reflexão realizado pelo aluno e que merecem ser reconhecidos e considerados pelo professor.

O trabalho com as paráfrases é um exemplo de observação para os alunos, mas também para o professor que, atento à verbalização feita pelos alunos a cada mudança de sentido gerada durante o processo de manipulação e de reelaboração dos enunciados, oferece sugestões sobre o caminho percorrido pelo aluno, o que permite novas tomadas de escolhas para conduzi-los para a compreensão dos fatos linguísticos.

Por fim, sobre a nossa contribuição para o ensino, esta diz respeito à promoção do desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno, em que buscamos mostrar que é possível, por meio de estímulos de ‘montagem’ e ‘desmontagem’ de enunciados, levar o aluno a refletir sobre as possibilidades de criação e compreensão de sutilezas de significados, levando-o a enriquecer as relações discursivas presentes em seus textos e, desse modo, nos aproximar dos objetivos de ensino de língua materna.

Desse modo, vamos nos afastando do ensino de gramática que seja desarticulado das práticas de linguagem, e caminhamos em direção a um fazer reflexivo. Neste ponto, a partir de alguns conceitos da TOPE, convergimos para a compreensão desse fazer linguístico, principalmente se pensarmos na concepção de linguagem deste quadro teórico que favorece a análise linguística, o que amplia a capacidade de reflexão, por parte dos alunos, sobre as possibilidades de uso da linguagem.

A concepção de linguagem que se tem para o ensino constrói uma nova metodologia. Nesta tese, retratamos a concepção de linguagem que nos pautamos, bem como alguns subsídios para o trabalho didático com a linguagem, um trabalho sobre a enunciação reportada e um trabalho que considere a atividade epilinguística. Buscamos, na forma como elaboramos, aplicamos e analisamos os exercícios que aqui apresentamos, demonstrar uma maneira de se desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos, tendo em conta que estes, enquanto falantes, são sujeitos ativos de suas produções linguísticas.

REFERÊNCIAS

- ALMERÍA, L. B. El discurso ajeno. Panorama crítico. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1990.
- ALMERÍA, L. B. Palabras transparentes: la configuración del discurso del personaje en la novela. Guida Editori, 1992a.
- ALRAHABI, M.; DESCLÉS, J. P. EXCOM: Plateforme d'annotation sémantique de textes multilingues. *TALN 2009*, 2009.
- ALVES, R. & BRUGNEROTTO, T. Vontade de saber português. *São Paulo: FTD*, 3. 9º Ano, 2012.
- ARNAULD, A & LANCELOT. Gramática de Port-Royal, ou Gramática Geral e Razoada. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- AUROUX, S. (Org.) Histoire des idées linguistiques : *l'hégémonie du comparatisme*. Editions Mardaga, 1989.
- AUROUX, S. La philosophie du langage. Paris, PUF, 1996.
- AUTHIER-REVUZ, J. A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. *Calidoscópico*, v. 6, n, 2, p. 107-119, 2008.
- AUTHIER-REVUZ, J. Algumas considerações sobre modalização autonímica e discurso outro. *Letras de hoje*, v. 34, n. 2, 1999.
- AUTHIER-REVUZ, J. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades interlocutiva e interdiscursiva no coração do dizer. *Letras de Hoje*, v. 46, n. 1, p. 6-20, 2011.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de estudos linguísticos*, v. 19, 2012.
- AUTHIER-REVUZ, J. Nos riscos da alusão. *Revista Investigações*, v. 20, n. 2, 2007.
- AUTHIER-REVUZ, J.; MEUNIER, A. Exercices de grammaire et discours rapporté. *Langue française*, n. 33, p. 41-67, 1977.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

- BALLY, C. *Le Style indirect libre en français moderne*. H. Schröder, 1912.
- BANFIELD, Ann. *Unspeakable sentences*. 1982.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2004.
- BENVENISTE, E. Problemas de linguística geral I. In: *Problemas de linguística geral I*. 1991.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Leituras SME*, 2001. Tradução de João Wanderley Geraldi.
- BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H. & MARCHEZI, V. L. D. C. (2012). Projeto Teláris: Português. São Paulo: Ática, 4. 6º Ano, 2012, p. 108.
- BRAGA, K. A. S. A. Construção co-enunciativa do discurso direto em processos de escritura de histórias em quadrinhos no 2º ano do ensino fundamental. 2012, 110 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal De Alagoas, Maceió. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFAL.
- BRASIL, (Secretaria de Educação Fundamental) *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais; SEMTEC, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. *Brasília: Ministério da Educação*, 2000.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Théories du langage: une introduction critique*. Editions Mardaga, 1977.
- CAMPOS, M. H. C. Enunciação mediatizada e operações cognitivas. In: SILVA, A. S. (Org.). *Linguagem e cognição: A perspectiva da linguística cognitiva*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística/Universidade Católica Portuguesa, 2001.
- CAMPOS, M. H. C. Enunciador e coenunciador na construção dos valores modais de um texto. In: *Tempo, aspecto e modalidade: estudos de linguística portuguesa*. Porto – Portugal. Editora: Porto Editora, 1997b, p. 167 – 172.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 16. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- CHAUCER, G. *Contos da Cantuária*. Editora Companhia das Letras, 2013

- CHUQUET, H. & HANOTE, S., « Who's speaking, please? » Le discours rapporté, Gap, Paris, Éditions Ophrys, Coll. « GramVoc », 2004.
- CORREIA, C. N. Estabilidade e deformabilidade das formas linguísticas. *Veredas*, v. 10: 77-88, 2006.
- CORREIA, C. N. *Estudos de determinação: a operação de quantificação-qualificação em sintagmas nominais*. 2002.
- COULMAS, Florian (Ed.). *Direct and indirect speech*. Walter de Gruyter, 1986.
- CULIOLI, A. La communication verbale. In : P. ALEXANDRE (dir.), *L'aventure humaine, Encyclopédie des Sciences de l'Homme*. Paris, Éditions Grange Batelière, vol. IV, p. 65-73, 1967.
- CULIOLI, A. Pour une linguistique de l'énonciation. Tome 1. Opérations et représentations. Paris : Ophrys, 1990.
- CULIOLI, A. Pour une linguistique de l'énonciation. Tome 2. Formalisation et opérations de repérage. Paris : Ophrys, 1999a.
- CULIOLI, A. Transcription du séminaire de D.E.A. de M. A. Culioli. *Recherche en linguistique : théorie des opérations énonciatives*. Paris : Département de Recherches Linguistiques ; Université Paris VII, 1976.
- CULIOLI, A., « La formalisation en linguistique », Cahiers pour l'analyse, n° 9, Paris, Éditions du Seuil, 1968, p. 106-117.
- CULIOLI, A., « Sur quelques contradictions en linguistique », In : *Communications 20*, 1973, p. 83-91, repris dans Culioli, Antoine, Pour une linguistique de l'énonciation [ci-après PLE], Formalisation et opérations de repérage, Paris, Éditions Ophrys, t. 2, Coll. « L'homme dans la langue animée par Janine Bouscaren », 1999, p. 43-52.
- CULIOLI, A.; NORMAND, C. *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Éditions OPHRYS, 2005.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramatica do Português Contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- DANON-BOILEAU, L.; BOUSCAREN, J. Pour en finir avec Procuste. *Langages*, n. 73, p. 57-73, 1984.

- DE VOGÜÉ, S. Culioli após Benveniste: enunciação, linguagem, integração. In: *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*. Editora Contexto, SP, 2011.
- DE VOGÜÉ, S.; FRANCKEL, J. J. & PAILLARD, D. Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação. Organização de textos e de tradução por Márcia Romero e Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011.
- DE VOGÜÉ, S.; PAILLARD, D. Modos de presença do outro. In: *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*. Editora Contexto, SP, 2011.
- DESCLÉS, J.P.; GUENTCHÉVA, Z. Enonciateur, locuteur, médiateur dans l'activité dialogique. *Monod Becquelin A. & Erickson P.(éds), Les rituels du dialogue, Nanterre*, p. 79-112, 1997.
- DUARTE, I. M. O relato de discurso na ficção narrativa: contributos para a análise da construção polifônica de "Os Maias" de Eça de Queirós. 1999.
- FARACO, C. A. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?. *Calidoscópico*, v. 4, n. 1, p. 15-26, 2006.
- FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, n. 15, p. 1-9, 1999.
- FERNANDES, M. A morte da tartaruga. In: *Ciranda de contos*. São Paulo: Quinteto editorial, pp. 28-31, 2003.
- FILIPPI-DESWELLE, C. Pour (ne pas) conclure. In: *L'ajustement dans la TOE d'Antoine Culioli*, Collection linguistique *Épilogos*. Rouen : Publications Électroniques de l'ERAC, p. 303-358, 2012a.
- FILIPPI-DESWELLE, C. Du locuteur au sujet énonciateur-locuteur. Théorisation des métatermes: «locuteur/allocutaire» en «énonciateur/coénonciateur». De la « mécanique interlocutoire » de Benveniste au couple énonciatif de Culioli. *Arts et Savoirs*, n. 2, 2012.
- FIORIN, J. L. A pessoa desdobrada. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 39, 1995.
- FLUDERNIK, M. The fictions of language and the language of fiction. *The Linguistic Representation of Speech and Consciousness*, London, 1993.

- FRANCKEL, Jean-Jacques. Situation, contexte et valeur référentielle. *Pratiques*, v. 129, n. 130, p. 51-70, 2006.
- FRANCKEL, J. J., & PAILLARD, D. Aspectos da teoria de Antoine Culoli. In: *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*. Editora Contexto - SP, 2011, p. 87-103.
- FUCHS, C. O sujeito na teoria enunciativa de A. Culoli: algumas referências. *Cadernos de estudos linguísticos*, n. 7. P. 77 – 85, 1984.
- FUCHS, C.; LEGOFFIC, P. *Les linguistiques contemporaines : repères théoriques*. Hachette, 1992.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar*. 7. Ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.
- GERALDI, J. W. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 3, p. 9-26, 2010a.
- GERALDI, J. W. Portos de passagem. *Identidades e especificidades do ensino de língua*, Ed. Martins fontes, 1997. 4º edição, p. 73-113.
- GERALDI, J. W. Prática e produção de textos na escola. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 7, 2012.
- GERALDI, J. W. A aula como acontecimento, 2010b.
- GERALDI, J. W. *Texto na sala de aula*, 3ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GUILLAUME, G. Langage et science du langage. 1969.
- LIRA, L. E. Formas de manifestação e apropriação do discurso reportado em manuscritos escolares de alunos do 2º ano do ensino fundamental: um estudo de criação de textos em histórias em quadrinhos. Dissertação. Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió. 2011.
- MAINGUENEAU, D. *Approche de l'énonciation en linguistique française: embrayeurs, temps, discours rapporté*. Hachette, 1981.
- MORTARA, B. G. La Parola d'altri: prospettive di analisi del discorso. Sellerio, 1985a.
- MORTARA, B. G.; MARELLO, C. Il filo del discorso. Giappichelli, 1979.
- MORTARA, B. G. La Parola d'altri: prospettive di analisi del discorso. Sellerio, 1985b.

- NEVES, M. H. M. Gramática de usos do português. UNESP, p. 345-346, 2000.
- OLIVEIRA, M. T. F. D. Valores de (inter) subjetividade na análise semântica: a marcação da distância. Faculdade de ciências sociais e humanas – Universidade Nova de Lisboa. 211f, 2014.
- ONOFRE, M. B. A Enunciação Linguística: reflexões de Benveniste e Culioli. In: *Dez anos entre o aprender e ensinar linguagens*. São Paulo: Pedro e João, 2007.
- ONOFRE, M. B. A produção de texto no ensino de língua: processos de leitura. In: *Simpósio Internacional De Ensino De Língua Portuguesa. Uberlândia. Anais*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, p. 1-7, 2012.
- OSU, S. N. Semantic invariance, locating process and alterity: a TOPE-based analysis of the verbal prefix z-in Ikwere. *Journal of linguistics*, v. 39, n. 03, p. 521-574, 2003.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas* [1938]. Record Editora, São Paulo, 1990.
- REYES, G. Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos. Vol. 16. Arco libros, 1994.
- REYES, G. *Polifonía textual: la citación en el relato literario*. Editorial Gredos, 1984.
- REZENDE, L. M. 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, 2011a.
- REZENDE, L. M. Atividade Epilinguística e o Ensino de Língua Portuguesa. *Revista do Gel*, São Paulo, v.5, n.1, p. 95-108, 2008a.
- REZENDE, L. M. Diversidade experiencial e linguística e o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula. In: *Linguagem e Línguas Naturais. Diversidade Experiencial e Linguística*. São Carlos: Pedro e João Editores, p. 11-21, 2006.
- REZENDE, L. M. Produção de texto no ensino superior: a identidade cobrada. *Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras–ANPGL*, p. 21-31, 2003.
- ROCHA LIMA, C. H. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- ROMERO, M. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL*: 152-162, p. 2011.
- ROSIER, L. *Le discours rapporté en français*. Éditions Ophrys, 2008.

- SALVIATO-SILVA, A. C. A marca porque em textos escolares: uma proposta para atividades epilinguísticas. Tese de Doutorado. Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2007.
- TELLES, L. F. História de Passarinho. In: *Pomba Enamorada ou uma história de amor e outros contos escolhidos*, Porto Alegre, RS: L&PM. p. 146-149, 1999.
- TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- TRAVAGLIA, L. C. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, p. 201-214, 2002.
- VALENTIM, D. *Deslocamentos enunciativos em textos jornalísticos*. São Carlos: UFSCar, 2011. 50f. Relatório de Iniciação Científica.
- VALENTIM, D. *Formas de citação discursiva em produções textuais sob o enfoque da teoria das operações predicativas e enunciativas*. São Carlos: UFSCar, 2011. 119f. Dissertação de Mestrado.
- VALENTIM, H. T. Descontinuidade de representação cognitiva e linguística. *Cadernos WGT: Representação*. Lisboa, nº225, p. 23-28, 2014.
- VALENTIM, H. T. Um estudo semântico-enunciativo de predicados subjectivos do português. Tese de Doutorado em Linguística, especialidade em Semântica. FCSH-UNL, 2004.
- VALENTIM, H. T. Contributo para uma abordagem enunciativa do ajustamento intersubjetivo. Um estudo de caso. In: *Língua(gem), Sujeito e Memória*. Karim, T. M.; Zattar, N.; Bressanin, J. A.; Di Renzo, A. M. (Orgs.), Campinas, SP: Pontes Editores, 2016a.
- VETTERS, C. Free indirect speech in French. *Tense and Aspect in Discourse*, v. 75, p. 179, 1994.
- ZAVAGLIA, A. Pequena introdução à teoria das operações enunciativas. São Paulo: Humanitas, 2016.

BIBLIOGRAFIA

ALRAHABI, M.; DESCLÉS, J. P. Opérations de prise en charge énonciative: assertion, médiatif et modalités dans le discours rapporté direct, en arabe et en français. *Methods of lexical analysis, theoretical assumptions and practical applications*, v. 17, p. 26, 2009.

ARNDT-WAMSER, C.; Rezende, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de língua materna: um exercício com a conjunção *mas*. In: *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 2-20, 2013.

BALSLEV, Kristine; TOMINSKA, Edyta; VANHULLE, Sabine. «Le jour où je serai dans ma classe, ce sera différent». Entretiens de stage et construction de savoirs professionnels. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, v. 44, n. 2, p. 85-102, 2011.

BELTRÁN, A. L. *El discurso ajeno. Panorama crítico*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1990.

BERTOLO, L. Mecanismos enunciativos no ensino de língua: entre o erro e a criatividade. 2009.

BOISSON, Claude. La formalisation dans la théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli. *Anglophonia*, n. 20, p. 83-111, 2006.

BONDÍA, J. L. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. 1995.

CAMPOS, H. C.; CORREIA, C. N. A negação polémica num corpus de diálogo. *Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, v. 1, p. 241-249, 1999.

CAMPOS, M. H. C. A enunciação do “outro” e a retórica das relações enunciador-locutor construídas no texto. In: *Tempo, aspecto e modalidade: estudos de linguística portuguesa*. Porto – Portugal. Editora: Porto Editora, 1997a, p. 83 – 93.

CAMPOS, M. H. C. Heterogeneidade linguística e homogeneidade descritiva. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, v. 11, 1998.

CHARREYRE, C. Ajustements discursifs : gérondif et nominalisation en *-ing* revisités? In : *L'ajustement dans la TOE d'Antoine Culioli*. FILIPPI-DESWELLE, C. (éd.), Collection linguistique *Épilogos*, 3, Rouen, p. 101-124, 2012.

CORREIA, C. N. *A negação do Tempo*. 2005.

- CORREIA, C. N. *Determinação e cognição*. Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, v. 13, p. 327-338, 2000.
- CORREIA, C. N.; PEREIRA, S. *Formas e construções linguísticas no português europeu: ferramentas referenciais e gênero textual*. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 16, n. 1, p. 48-60, 2015.
- CULIOLI, A. "Heureusement!." In : *Saberes no Tempo. Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos*, p. 279-284, 2001.
- CULIOLI, A. Pour une linguistique de l'énonciation. Tome 3. Domaine notionnel. Paris: Ophrys, 1999b.
- CULIOLI, Antoine. A propos des énoncés exclamatifs. *Langue française*, n. 22, p. 6-15, 1974.
- CUMPRI, M. L. Contribuições ao estudo da ambiguidade da linguagem: uma proposta linguístico-educacional. Araraquara - SP 2012. 250f. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2012.
- DALLA PRIA, Albano; MORALIS, E. G. Processos formativos e o ensino de língua: a relação entre o sujeito e a língua. In: *Linguagem e Cultura: viagem pela literatura, arte e discurso*. 1. Ed – Porto Alegre: Instituto de Letras – UFRGS, 2014, p. 197 – 211, 2011.
- DANON-BOILEAU, L. Enonciation et référence. Editions OPHRYS, 1987
- DANON-BOILEAU, L. La détermination du sujet. *Langages*, n. 94, p. 39-72, 1989.
- DANON-BOILEAU, L. La force du langage. *Revue française de psychanalyse*, v. 71, n. 5, p. 1341-1409, 2007.
- DANON-BOILEAU, L. La personne comme indice de modalité. *Faits de langues*, v. 2, n. 3, p. 159-167, 1994.
- DANON-BOILEAU, L. Le sujet de l'énonciation. Editions OPHRYS, 2007.
- DESCLES, J. P. ; JACKIEWICZ, A. Abduction et prise en charge énonciative de la causalité, *Linx* [En ligne], 54 | 2006, mis en ligne le 01 août 2007, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://linx.revues.org/500>; DOI : [10.4000/linx.500](https://doi.org/10.4000/linx.500)
- DESCLÉS, J. P. Prise en charge, engagement et désengagement. *Langue française*, n. 2, p. 29-53, 2009.

- DUARTE, I. M. Gramática, literatura e ensino do português: uma exemplificação em três tempos. *MARÇALO, MJ et al*, 2010.
- DUCARD, D. O grafo do gesto mental na teoria enunciativa de A. Culioli. *Letras de Hoje*, v. 44, n. 1, 2009.
- DUFAYE, Lionel. *Théorie des opérations énonciatives et modélisation : cheminement d'une réflexion linguistique*. Ophrys, 2009.
- FRANCHI, C., FIORIN, J. L., & ILARI, R. *Linguagem, atividade constitutiva: teoria e poesia*. Parábola, 2011.
- FUCHS, C.; LÉONARD, A. M.. Éléments pour une étude comparée du déterminant Ø en anglais et en français. *Opérations de détermination—Théorie et description, Collection ERA*, v. 642, 1980.
- GOURNAY, Lucie. Traduction des énoncés en incise du discours direct : l'apport de la linguistique contrastive. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n. 4, p. 397-413, 2013.
- ILARI, Rodolfo. *Linguística e ensino da Língua Portuguesa como língua materna*. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Cultura. Museu da língua portuguesa. Textos. São Paulo: s/e, 2009.
- MARMY CUSI, V. M. *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire intégrées à la production textuelle: entre les dire et les faire*. 2012. Tese de Doutorado. Université de Geneva.
- MARTINS, M. R. D. *Para a didáctica do Português: seis estudos de linguística*, Edições Colibri, 1992.
- NEVES, M. H. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. Contexto, 2010.
- NORMAND, C. La notion d'*ajustement* dans le métalangage d'A. Culioli. In : *L'ajustement dans la TOE d'Antoine Culioli*, Catherine FILIPPI-DESWELLE (éd.), Collection linguistique *Épilogos*, 3, Rouen, 2012. Publications Électroniques de l'ERAC, p. 29-38. URL: <http://eriac.univ-rouen.fr/la-notion-dajustement-dans-le-metallangage-da-culioli/>
- ONOFRE, M. B. Atividade de linguagem: a produção de texto como exercício de regulação intersubjetiva. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 40 (2): p. 741 – 750, 2016.

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

ONOFRE, M. B. O processo de predicação no ensino de língua. José Sueli de Magalhães e Luiz Carlos Travaglia (organizadores). In: *Múltiplas perspectivas em linguística, Uberlândia, EDUFU*, 2239-2244, 2008.

ONOFRE, M; Rezende, L. M. (Orgs.) *Linguagem e Línguas Naturais – Clivagem entre o enunciado e a enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

REZENDE, L. M. A emergência e o controle da contradição em redações escolares. In: *(Con) textos Linguísticos*, 2(2), p. 187-199, 2008b.

REZENDE, L. M. A nominalização: articulação entre questões semânticas, sintáticas e discursivas. In: *Linguagem, acontecimento, discurso – Organizadores: Neuza Zattar, Albano Dalla Pria e Edileusa Gimenes Moralis*. Cáceres, MT: Fapemat – Campinas, SP: Editora RG, 2011b.

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

REZENDE, L. M. Uma questão pedagógica: superar ou anular a contradição na produção textual de alunos? *Coleção Mestrado em Linguística*, 5. p. 75 – 89, 2011c.

REZENDE, L. M. Variação e Invariância na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. In: *Linguagem e Línguas: invariância e variação*. Editora: Pontes Editores. Campinas – SP, p. 81 – 90, 2014.

REZENDE, L. M.; ONOFRE, M. B. (Orgs.) *Linguagem e Línguas Naturais – Diversidade Experiencial e Linguística*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006a.

ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. As condições de produção / recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental. In: *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Mercado de Letras, 2003. Campinas – SP, p. 101 – 123.

ROMERO, M. Gramática operatória e ensino do léxico em língua portuguesa: fundamentos para uma prática reflexiva. *Estudos Linguísticos*, p. 339-352.

- ROMERO, M.; TRAUZZOLA, V. S. L. Identidade lexical, funcionamento enunciativo e variação semântica para a Teoria das Operações Enunciativas. *Calidoscópico*, v. 12, n. 2, p. 239-248, 2014.
- ROMERO, M.; VÓVIO, C. Da criatividade do falar do jovem às práticas pedagógicas criadoras. *Interacções*. Escola Superior de Educação de Santarém: Portugal, nº 17, p. 72-95, 2011.
- ROSIER, L. La presse et les modalités du discours rapporté : l'effet d'hyperréalisme du discours direct surmarqué. In: *L'Information Grammaticale*, n. 94, p. 27-32, 2002.
- SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de linguística geral. 1978.
- SILVA, A.C.S. A marca “porque” nos textos escolares: uma proposta para atividades epilinguísticas. Tese – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 182 f, 2007.
- SIMONIN, J. De la nécessité de distinguer énonciateur et locuteur dans une théorie énonciative. *Revue du DRLAV*, 30, p. 55-62, 1984.
- VALENTIM, D.; Dalla Pria, A. Uma abordagem enunciativa do discurso reportado para o ensino de língua materna. In: *Lingua(gem), Sujeito e Memória*. Karim, T. M.; Zattar, N.; Bressanin, J. A.; Di Renzo, A. M. (Orgs.), Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- VALENTIM, H. T. Alteridade linguística: o dialogal e o dialógico (no prelo).
- VALENTIM, H. T. Contributo Para Uma Abordagem Enunciativa Do Ajustamento Intersubjetivo: Um Estudo De Caso. *Revista ECOS*, v. 19, n. 2, 2016.
- VALENTIM, H. T. Cotexto e contexto: formas linguísticas e possibilidades de interpretação do enunciado. *Marçalo, M. J.; Lima-Hernandes, MC et al*, p. 279-296, 2010.
- VALENTIM, H. T. Dialogical occurrences of *bem* in european portuguese. Enunciative stability and deformability. *L'Analisi Linguistica e Letteraria 2008-1*, v. 16, p. 305-315, 2015.
- VALENTIM, H. T. Existência e inexistência, uma representação linguística. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, v. 10, p. 25-33, 1997.
- VALENTIM, H. T.; LEJEUNE, P. Contexto como condição de interpretação do enunciado. *Cadernos WGT. Co (n) texto*. Lisboa, dezembro, 2009.
- VALENTIM, H. T. *Predicação de existência e operações enunciativas*. 1998.

VALENTIM, H. T. Predicados subjectivos: heterogeneidade enunciativa e construção de valor polémico. *Revista Desenredo*, v. 8, n. 1, 2012.

WAMSER, C. A. Atividade epilinguística em sala de aula: as interpretações naturais feitas pelos alunos. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 185-f, 2013.

ANEXOS

Anexo 1: Atividade do livro didático

Atividade: discurso direto e discurso indireto

1. Observe os quadrinhos:



1b. Sugestão:
A professora disse:
— Tem que estudar melhor o planeta Terra, Suriá.
Suriá/Ela respondeu:
— Como, fessora? Ele não para de girar!
Comente o uso do coloquial “fessora” pelo autor, ressaltando que, por imitar o modo como os alunos comumente se referem à professora, aproxima a personagem do leitor e torna-a mais verdadeira.

1a. Sugestão: A professora disse a Suriá que ela tinha que estudar melhor o planeta Terra. Suriá/Ela respondeu que não sabia como, porque ele não para de girar.

Reescreva de dois modos diferentes o que as personagens falaram:

- Sem dar a palavra às personagens, como se você fosse o narrador que assistiu à cena, contando o que se passou. Comece com: *A professora disse a Suriá que...*
- Dando a palavra às personagens. Não se esqueça de que, nesse caso, você deve usar o travessão para introduzir as falas. Comece com: *A professora disse:*

2. Leia a piada:

Sempre o Juquinha

No primeiro dia de aula, a professora explica que vai testar a capacidade de raciocínio das crianças, fazendo-as ligar determinadas características ao animal certo. Chama o Juquinha e começa:

- Quem pia é...
- Pião — diz o garoto terrível.

Com paciência, a professora diz que é o pintinho da galinha que pia.

- Vou lhe dar outra chance: quem ladra é...
- Ladrão!

2b. Sugestão: [...] a professora explica: / — Vou testar a capacidade de raciocínio de vocês. Vocês vão ligar determinadas características ao animal certo.
[...] a professora diz: / — É o pintinho da galinha que pia.
[...] explica: / — É o cachorro.

LAERTE. Suriá. Folha de S.Paulo, São Paulo, 9 fev. 2002.

A professora, irritada, explica que é o cachorro quem muda de cor é...

E o Juquinha:

— Semáforo!

ALMANAQUE BRASIL DE CULTURA POPULAR
São Paulo, ano 2, n. 15, jun. 2002.



- Nessa piada, que recurso foi utilizado para introduzir as falas das personagens?
- Em seu caderno, reescreva os trechos destacados dando a palavra à professora.

Anexo 2: Parecer do comitê de ética

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Propostas para o ensino do discurso reportado sob uma abordagem enunciativa

Pesquisador: Duane Valentim

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 58836016.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.946.020

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_736015.pdf	22/12/2016 14:51:11		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_ao_aluno.doc	22/12/2016 14:49:37	Duane Valentim	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_ao_responsavel.doc	22/12/2016 14:49:14	Duane Valentim	Aceito
Outros	Solicitacao_a_secretaria_de_educacao.doc	22/12/2016 14:39:57	Duane Valentim	Aceito
Outros	Autorizacao_do_local_de_pesquisa_b.doc	17/10/2016 23:36:29	Duane Valentim	Aceito
Outros	Autorizacao.doc	17/10/2016 23:35:11	Duane Valentim	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	05/08/2016 16:56:37	Duane Valentim	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/08/2016 16:07:54	Duane Valentim	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 01 de Março de 2017

APÊNDICE

Apêndice 1: Exercício didático elaborado para Projeto Piloto – Português de Portugal

EXERCÍCIO EXPLORATÓRIO

A morte da tartaruga

O menininho foi ao quintal e voltou chorando: a tartaruga tinha morrido. A mãe foi ao quintal com ele, mexeu na tartaruga com um pau (tinha nojo daquele bicho) e constatou que a tartaruga tinha morrido mesmo. Diante da confirmação da mãe, o garoto pôs-se a chorar ainda com mais força. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Cuidado, senão você acorda o seu pai”. Mas o menino não se conformava. Pegou a tartaruga no colo e pôs-se a acariciar-lhe o casco duro. A mãe disse que comprava outra, mas ele respondeu que não queria, queria aquela, viva! A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.

Afinal, com tanto choro, o pai acordou lá dentro, e veio, estremunhado, ver de que se tratava. O menino mostrou-lhe a tartaruga morta. A mãe disse: “Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Já lhe prometi tudo mas ele continua berrando desse jeito”. O pai examinou a situação e propôs: “Olha, Henriquinho. Se a tartaruga está morta não adianta mesmo você chorar. Deixa ela aí e vem cá com o pai”. O garoto depôs cuidadosamente a tartaruga junto do tanque e seguiu o pai, pela mão. O pai sentou-se na poltrona, botou o garoto no colo e disse: “Eu sei que você sente muito a morte da tartaruguinha. Eu também gostava muito dela. Mas nós vamos fazer pra ela um grande funeral”. (Empregou de propósito a palavra difícil). O menininho parou imediatamente de chorar. “Que é funeral?” O pai lhe explicou que era um enterro. “Olha, nós vamos à rua, compramos uma caixa bem bonita, bastante balas, bombons, doces e voltamos para casa. Depois botamos a tartaruga na caixa em cima da mesa da cozinha e rodeamos de velinhas de aniversário. Aí convidamos os meninos da vizinhança, acendemos as velinhas, cantamos o 'Happy-Birth-Day-To-You' pra tartaruguinha morta e você assopra as velas. Depois pegamos a caixa, abrimos um buraco no fundo do quintal, enterramos a tartaruguinha e botamos uma pedra em cima com o nome dela e o dia em que ela morreu. Isso é que é funeral! Vamos fazer isso?” O garotinho estava com outra cara. “Vamos, papai, vamos! A tartaruguinha vai ficar contente lá no céu, não vai? Olha, eu vou apanhar ela”. Saiu correndo. Enquanto o pai se vestia, ouviu um grito no quintal. “Papai, papai, vem cá, ela está viva!” O pai correu pro quintal e constatou que era verdade. A tartaruga estava andando de novo, normalmente. “Que bom, hein?” - disse. “Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral!”. “Vamos sim, papai” - disse o menino ansioso, pegando uma pedra bem grande. “Eu mato ela”.

Moral: o importante não é a morte; é o que ela nos tira.

(Fernandes, Millôr. 2003. *A morte da tartaruga. Ciranda de contos*. São Paulo: Quinteto editorial, pp. 28-31).

1. Considera o seguinte trecho:

A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Cuidado, senão você acorda o seu pai”. Mas o menino não se conformava.

1.1 Quem disse “*Cuidado, senão você acorda o seu pai*”?

1.1.1 Como chegaste a esta conclusão?

1.2 Como poderíamos reescrever esse trecho sem darmos voz à personagem, isto é, relatando a sua voz?

1.3 Quais as diferenças entre **a** e **b**:

a. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e disse:

- Cuidado, senão você acorda o seu pai!

b. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e disse para ele tomar cuidado senão ele acordaria o seu pai.

1.3.1 Quais as diferenças entre, por um lado **a** e o trecho como aparece na fábula?

2. Considera o seguinte trecho:

[...] ele respondeu que não queria, queria aquela, viva!

2.1 O trecho acima é dito pelo narrador ou pelo personagem?

2.2 O narrador imita o jeito de falar do personagem. Justifica esta afirmação.

2.3 Quais são as diferenças de entoação e expressividade entre o trecho de cima e a sequência **Ele respondeu que queria aquela viva?**

3. Considera o seguinte trecho:

A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.

3.1 No trecho acima é o narrador quem conta a reação da mãe diante do choro de seu filho. Reescreve de forma a que a mãe do menino ganhe voz.

3.1.1 Quais as diferenças entre o que reescreveste e o trecho da fábula?

3.2 Na tua opinião, poderíamos reescrever o trecho “[...] **lhe prometeu uma surra**” na voz da mãe como “Eu vou lhe bater” ou “Você vai apanhar”? Justifica.

4. Considera o seguinte trecho:

A mãe disse: “Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Já lhe prometi tudo mas ele continua berrando desse jeito”.

4.1 No trecho acima, a mãe informa o pai da razão pela qual o menino está a chorar. Como poderíamos reescrever esse trecho na voz do menino?

4.1.1 Que alterações fizeste na troca da voz da mãe para a voz do menino? Por que é que elas foram necessárias?

4.1.2 Na reescrita solicitada em 4.1, caberia ao menino dizer ao pai que ele próprio “continua berrando desse jeito”? Justifica.

4.2 Se passássemos o trecho para a voz do narrador, poderíamos obter o seguinte enunciado:

A mãe disse que o menino estava ali assim há meia hora, chorando que nem um maluco e não sabia mais o que fazer. Ela lhe prometeu de tudo, mas ele continuou berrando daquele jeito.

Achas necessário o uso das palavras sublinhadas? Justifica.

4.2.1 Por que outras palavras tu substituirias as palavras sublinhadas?

5. Considera o seguinte trecho:

A tartaruga estava andando de novo, normalmente. “Que bom, hein?” - disse. “Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral!”. “Vamos sim, papai” - disse o menino ansioso, pegando uma pedra bem grande. “Eu mato ela”.

5.1 Quem disse “**Que bom, hein?**”?

5.2 Se o enunciado “**Que bom, hein?**” fosse dito pelo narrador, poderíamos ter:

“O pai disse que era muito bom o fato da tartaruga estar viva”.

Como explicas o uso das palavras sublinhadas?

5.2.1 O que acontece com a entoação quando passamos a voz do pai para a voz do narrador?

6. Imagina agora que és o autor da fábula “**A morte da tartaruga**”. Como é que a escreverias? (No máximo de 15 linhas)

Apêndice 2: Exercício didático reelaborado – Português do Brasil

A morte da tartaruga

O menininho foi ao quintal e voltou chorando: a tartaruga tinha morrido. A mãe foi ao quintal com ele, mexeu na tartaruga com um pau (tinha nojo daquele bicho) e constatou que a tartaruga tinha morrido mesmo. Diante da confirmação da mãe, o garoto pôs-se a chorar ainda com mais força. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Cuidado, senão você acorda o seu pai”. Mas o menino não se conformava. Pegou a tartaruga no colo e pôs-se a acariciar-lhe o casco duro. A mãe disse que comprava outra, mas ele respondeu que não queria, queria aquela, viva! A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.

Afinal, com tanto choro, o pai acordou lá dentro, e veio, estremunhado, ver de que se tratava. O menino mostrou-lhe a tartaruga morta. A mãe disse: “Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Já lhe prometi tudo mas ele continua berrando desse jeito”. O pai examinou a situação e propôs: “Olha, Henriquinho. Se a tartaruga está morta não adianta mesmo você chorar. Deixa ela aí e vem cá com o pai”. O garoto depôs cuidadosamente a tartaruga junto do tanque e seguiu o pai, pela mão. O pai sentou-se na poltrona, botou o garoto no colo e disse: “Eu sei que você sente muito a morte da tartaruguinha. Eu também gostava muito dela. Mas nós vamos fazer pra ela um grande funeral”. (Empregou de propósito a palavra difícil). O menininho parou imediatamente de chorar. “Que é funeral?” O pai lhe explicou que era um enterro. “Olha, nós vamos à rua, compramos uma caixa bem bonita, bastante balas, bombons, doces e voltamos para casa. Depois botamos a tartaruga na caixa em cima da mesa da cozinha e rodeamos de velinhas de aniversário. Aí convidamos os meninos da vizinhança, acendemos as velinhas, cantamos o 'Happy-Birth-Day-To-You' pra tartaruguinha morta e você assopra as velas. Depois pegamos a caixa, abrimos um buraco no fundo do quintal, enterramos a tartaruguinha e botamos uma pedra em cima com o nome dela e o dia em que ela morreu. Isso é que é funeral! Vamos fazer isso?” O garotinho estava com outra cara. “Vamos, papai, vamos! A tartaruguinha vai ficar contente lá no céu, não vai? Olha, eu vou apanhar ela”. Saiu correndo. Enquanto o pai se vestia, ouviu um grito no quintal. “Papai, papai, vem cá, ela está viva!” O pai correu pro quintal e constatou que era verdade. A tartaruga estava andando de novo, normalmente. “Que bom, hein?” - disse. “Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral!”. “Vamos sim, papai” - disse o menino ansioso, pegando uma pedra bem grande. “Eu mato ela”.

Moral: o importante não é a morte; é o que ela nos tira.

(Fernandes, Millôr. 2003. A morte da tartaruga. *Ciranda de contos*. São Paulo: Quinteto editorial, pp. 28-31).

1. Considere o seguinte trecho:

A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Cuidado, senão você acorda o seu pai”. Mas o menino não se conformava.

1.1 Quem disse “*Cuidado, senão você acorda o seu pai*”?

1.1.1 Como você chegou a essa conclusão?

1.2 Como poderíamos reescrever esse trecho sem darmos voz à personagem?

1.3 Quais as diferenças entre **a** e **b**:

c. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e disse:

- Cuidado, senão você acorda o seu pai!

d. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e disse para ele tomar cuidado senão ele acordaria o seu pai.

1.3.1 Quais as diferenças entre **a** e o trecho como aparece na fábula?

2. Considere o seguinte trecho:

[...] ele respondeu que não queria, queria aquela, viva!

2.1 O trecho acima é dito pelo narrador ou pelo personagem?

2.2 O narrador imita o jeito de falar do personagem. Justifique esta afirmação.

2.3 Quais são as diferenças de *entonação* e *expressividade* entre os trechos **a** e **b**?

a. [...] ele respondeu que não queria, queria aquela, viva!

b. Ele respondeu que queria aquela viva!

3. Considere o seguinte trecho da fábula:

A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.

3.1 No trecho acima é o narrador quem conta a reação da mãe diante do choro de seu filho. Reescreva de forma a que a mãe do menino ganhe voz.

3.1.1 Quais as diferenças entre o que você reescreveu e o trecho da fábula?

3.2 Em sua opinião, poderíamos reescrever o trecho “[...] **lhe prometeu uma surra**” na voz da mãe como “Eu vou lhe bater” ou como “Você vai apanhar”? Justifique sua escolha.

4. Considere o seguinte trecho:

A mãe disse: “Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Já lhe prometi tudo mas ele continua berrando desse jeito”.

4.1 No trecho acima, a mãe informa o pai da razão pela qual o menino está chorando. Como poderíamos reescrever esse trecho na voz do menino?

4.1.1 Quais alterações você fez na troca da voz da mãe para a voz do menino? Por que você acha é que elas foram necessárias?

4.1.2 Na reescrita solicitada em 4.1, caberia ao menino dizer ao pai que ele próprio “**continua berrando desse jeito**”? Justifique.

4.2 Se passássemos o trecho para a voz do narrador, poderíamos obter o seguinte enunciado:

A mãe disse que o menino estava ali assim há meia hora, chorando que nem um maluco e não sabia mais o que fazer. Ela lhe prometeu de tudo, mas ele continuou berrando daquele jeito.

Você acha necessário o uso das palavras sublinhadas? Justifique.

4.2.1 Por quais outras palavras você substituiria as palavras sublinhadas?

5. Considere o seguinte trecho:

A tartaruga estava andando de novo, normalmente. “Que bom, hein?” - disse. “Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral!”. “Vamos sim, papai” - disse o menino ansioso, pegando uma pedra bem grande. “Eu mato ela”.

5.1 Quem disse “**Que bom, hein?**”?

5.2 Se o enunciado “**Que bom, hein?**” fosse dito pelo narrador, poderíamos ter:

“O pai disse que era muito bom o fato da tartaruga estar viva”.

Como você explicaria o uso das palavras sublinhadas?

5.2.1 O que acontece com a entoação quando passamos a voz do pai para a voz do narrador?

6. Imagine agora que você é o autor da fábula “**A morte da tartaruga**”. Como é que você a escreveria? (No máximo de 15 linhas).

Apêndice 3: Respostas dos alunos do 5º Ano - Brasil

1. Considere o seguinte trecho:

A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Cuidado, senão você acorda o seu pai”. Mas o menino não se conformava.

1.1 Quem disse “*Cuidado, senão você acorda o seu pai*”?

Respostas:

Todos conseguiram identificar e foi a mãe do menino.

1.1.1 Como você chegou a essa conclusão?

Respostas:

- a) Porque ela estava ficando aborrecida.
- b) Porque o pai dele estava dormindo e o menino chorando muito então foi a mãe dele que falou.
- c) Porque está escrito.
- d) Por causa do choro a mãe apareceu e disse para de chorar senão seu pai acorda.
- e) Porque só tinha o menino e a mãe, então o menino não ia dizer isso, então, é a mãe.
- f) Porque o pai estava dormindo e o menino chorando, só faltou a mãe.
- g) Antes dela falar está escrito mãe e não tinha como ser o menino se ele estava fazendo o barulho.
- h) Porque estava no texto escrito seu pai.
- i) Porque a mãe tinha falado e o pai estava dormindo.
- j) Porque o menino estava chorando e a mãe dele era a única pessoa que estava lá com ele.
- k) Pela palavra “pai”.
- l) Porque o papai estava dormindo e o menino chorando.
- m) Porque foi o menino que estava chorando e a mãe que falou ao menino que ia acordar seu pai.
- n) Porque só tinha 3 personagens, 1 o pai que estava dormindo e a mãe que estava falando e 3 o menino que estava chorando.

- o) Porque ela fez de tudo para prometer a ele. Ela era a única que estava com ele.
- p) Por causa da palavra “mãe”.
- q) Eu cheguei a essa conclusão porque a mãe do garotinho fala no texto.
- r) Foi a mãe porque o menino é que não é e o pai também não, então é a mãe.
- s) Porque a frase estava entre aspas.

1.2 Como poderíamos reescrever esse trecho sem darmos voz à personagem?

Respostas:

- a) Então a mãe do menino falou para ele tomar cuidado senão ia acordar seu pai.
- b) Para ele tomar cuidado senão ele acorda o seu pai.
- c) O pai gentilmente gritou calem a boca vocês aí fora.
- d) Mas a mãe aborrecida disse para o menino tomar cuidado senão ele ia acordar o seu pai.
- e) O pai gritou “Pare de falar maritaca”.
- f) E sua mãe falou: “Cuidado, senão você acorda seu pai”.
- g) A mãe do menino falou cuidado, senão você acorda seu pai.
- h) Você vai acordar seu pai.
- i) A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e disse para ele ficar quieto senão acordaria seu pai.
- j) “Cuidado, menino. Você vai acordar o seu pai”.
- k) A mãe falou para o menino cuidado, senão você acorda o seu pai.
- l) A mãe do menino falou cuidado, senão você acorda o seu pai.
- m) A mãe brava falou cuidado, senão você acorda o seu pai.
- n) Henriquinho, cale a boca.
- o) A mãe do menino disse cuidado senão você acorda seu pai.
- p) O irmão disse cale-se senão nosso pai vai nos bater.
- q) A mãe pediu para o filho não gritar senão acorda o pai.
- r) Fica quieto senão você vai acordar seu pai.
- s) A mãe do menino pediu que ficasse quieto senão iria acordar o seu pai.

1.3 Quais as diferenças entre **a** e **b**:

- a. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e disse:
- Cuidado, senão você acorda o seu pai!
- b. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e disse para ele tomar cuidado senão ele acordaria o seu pai.

Respostas:

- a) A diferença é que na A quem está falando é o personagem e na letra B é o narrador contando.
- b) Na A é a personagem que está falando e na B é o narrador.
- c) Na A é quando tem um diálogo, se usa dois pontos e travessão e isso é a fala do personagem e na B se usa nada porque é a fala do narrador.
- d) Na A é a personagem que está falando, e na B é o narrador.
- e) Na letra A “Cuidado senão você acorda o seu pai”. Na letra B para ele tomar cuidado senão ele acordaria o seu pai.
- f) Na A, tem dois pontos e travessão, que seria uma fala. E a letra B não tem, seria tipo um narrador.
- g) Na (a) É pelo personagem. Na (b) só com o narrador contando.
- h) Na a a personagem que falou quando é só o narrador contando não precisa de dois pontos e do parágrafo e travessão.
- i) A) quando o personagem está contando usamos dois pontos e o travessão. B) O narrador não precisou de sinais.
- j) Na letra A na frase tem dois pontos e um travessão, na B não tem nem pontos nem travessão.
- k) Quando tem a fala tem dois pontos e travessão. Quando o narrador fala não tem nada.
- l) A a é a mãe que está falando e na b é o narrador que está contando.

1.3.1 Quais as diferenças entre **a** e o trecho como aparece na fábula?

Respostas:

- a) No texto foi usado aspas e na letra A foi usado dois pontos e travessão.
- b) Os pontos é que são diferentes.
- c) O menino.
- d) Na letra a está escrito com 2 pontinhos e travessão e na fábula está escrito com aspas.
- e) Na A tem travessão e interrogação. Na B tem ponto final.
- f) As diferenças é que no trecho está com parênteses e na letra a não está com parênteses.

2. Considere o seguinte trecho:

[...] ele respondeu que não queria, queria aquela, viva!

2.1 O trecho acima é dito pelo narrador ou pelo personagem?

Respostas:

5 respostas com “o personagem” (menino) e 14 dizendo que foi “o narrador”.

2.2 O narrador imita o jeito de falar do personagem. Justifique esta afirmação.

Respostas:

- a) No fato de quere aquela viva.
- b) Porque o menino estava chorando.
- c) Porque ele por ele respondeu.
- d) Não imita o jeito de falar do menino.
- e) Que o narrador fala o que o menino diria.
- f) Ele imita, porque ele coloca travessão.
- g) Porque as vezes ele faz parte da história como se fosse um personagem.
- h) O narrador imita a frase do menino.
- i) O narrador imita.
- j) Por causa do jeito de falar o que tem que falar.

- k) Por causa das palavras que ele usa.
- l) Porque a A ele fala não queria outra ele queria aquela que ele já tinha viva. E a B só fala que queria aquela viva.
- m) Porque imita o menino chorando triste.
- n) Porque quando o narrador vai falar não se coloca nenhum símbolo.
- o) Por causa do jeito de falar.

2.3 Quais são as diferenças de *entonação* e *expressividade* entre os trechos **a** e **b**?

a. [...] ele respondeu que não queria, queria aquela, viva!

b. Ele respondeu que queria aquela viva!

Respostas:

- a) Na letra A se repete a palavra queria.
- b) Na A ele queria que queria a tartaruga viva. Na b ele respondeu que queria aquela viva.
- c) Na letra A se repete a palavra “queria” que demonstra teimosia.
- d) Em A tem queria, queria. Em B tem só queria aquela.
- e) Na A repete que queria com raiva. Na B ele fala normal.
- f) Na letra A se repete a palavra queria que mostra que não adianta, ele queria aquela tartaruga.
- g) Porque a A ele fala que não queria outra, ele queria aquele que ele já tinha e viva. Na B ele só fala que queria aquela viva.
- h) A diferença da A e da B é que a A mostra mais teimosia que tem que ser aquela.
- i) Na letra A se repete queria aquela viva.
- j) Em A ele não queria outra, queria aquela, viva. Em B parece que ele está mais calma e a A ele está fazendo teimosia.
- k) Na A aparece a palavra “queria” que demonstra uma teimosia.
- l) Na letra A tem um som mais forte e uma palavra a mais “queria”. Na letra B é mais suave porque a palavra “queria” não se repete.
- m) Na letra A ele estava afirmando.
- n) Na letra (a) é que a palavra queria demonstra que é uma teimosia. Na letra (b) e que a palavra queria aparece uma vez.

- o) Que na letra se repete queria e demonstra que ele está afirmando e na b ele está mais calmo.

3. Considere o seguinte trecho da fábula:

A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.

3.1 No trecho acima é o narrador quem conta a reação da mãe diante do choro de seu filho. Reescreva de forma a que a mãe do menino ganhe voz.

Respostas:

- a) – Eu prometo dar pra você um carrinho, um velocípede e uma surra.
- b) A mãe lhe prometeu:
- Eu lhe dou um carrinho, um velocípede, uma surra!
- c) A mãe:
- Prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.
- d) A mãe lhe prometeu: - Um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra. Mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.
- e) A mãe do menino:
- Eu prometo que te dou um carrinho, um velocípede, e prometo uma surra. O pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.
- f) A mãe lhe prometeu:
- Eu te dou um carrinho, um velocípede, e se não te dou uma surra!
- g) A mãe lhe prometeu:
- Vou te dar um carrinho, um velocípede ou então uma surra. Mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.
- h) A mãe prometeu:

- Um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra. Mas o pobre menino parecia estar profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.
- i) A mãe lhe prometeu: - Te prometo um carrinho, um velocípede.
- j) – A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra. Mas ele parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte.
- k) A mãe lhe disse:
– Eu lhe dou um carrinho, um velocípede, te dou uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.
- l) – Eu te prometo um carrinho, um velocípede, lhe prometo uma surra.
- m) A mãe prometeu:
– Filho, depois eu te dou um carrinho, um velocípede, uma surra.
Mãe: - Eu lhe prometo um carrinho, um velocípede. Então, eu te prometo uma surra!
- n) Meu filho, eu te prometo um carrinho, um velocípede, eu te prometo uma surra.
- o) – Filho, eu te prometo um carrinho, um velocípede e te prometo uma surra.
- p) A mãe do menino disse:
- Eu te prometo um carrinho, um velocípede, prometo uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.

3.1.1 Quais as diferenças entre o que você reescreveu e o trecho da fábula?

Respostas:

- a) A fábula é falando o narrador e na reescrita é a fala da mãe.
- b) Que eu estou contando que a mãe prometeu para o menino.
- c) Que a mãe está falando no meu trecho e no texto é o narrador.
- d) No trecho é a fala do narrador e na reescrita é a fala da mãe.
- e) As diferenças são porque um é falado pelo narrador e a outra pelo personagem.
- f) Na fábula é o narrador e no que eu reescrevi é a mãe.
- g) Porque mostra que a mãe falou e não o narrador.

3.2 Em sua opinião, poderíamos reescrever o trecho “[...] **lhe prometeu uma surra**” na voz da mãe como “Eu vou lhe bater” ou como “Você vai apanhar”? Justifique sua escolha.

Respostas:

- a) Sim, porque tem o mesmo significado.
- b) Sim, filho, você vai apanhar.
- c) “Eu vou lhe bater”.
- d) Sim, eu prometo que vou te bater.
- e) Sim, porque tem o mesmo significado e são muito parecidos.
- f) Porque ficaria melhor para ler.
- g) Sim, porque a palavra surra dá a impressão que o menino vai tomar socos.
- h) Sim, porque elas têm o mesmo sentido então poderíamos substituir.
- i) Sim, porque isso diz a mesma coisa.
- j) Sim, porque tem o mesmo sentido.
- k) Sim, porque é a mesma coisa só que em outras palavras.
- l) Sim, porque é a mesma coisa, mas de outro jeito.

4. Considere o seguinte trecho:

A mãe disse: “Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Já lhe prometi tudo mas ele continua berrando desse jeito”.

4.1 No trecho acima, a mãe informa o pai da razão pela qual o menino está chorando. Como poderíamos reescrever esse trecho na voz do menino?

Respostas:

- a) – Eu estou chorando já faz meia hora. Estou chorando que nem um maluco. Não sei mais o que faço. Minha mãe já me prometeu tudo mas eu continuo berrando desse jeito.
- b) Eu disse:
Eu estou aqui há meia hora que nem maluco. Não sei mais o que faço. Minha mãe já me prometeu de tudo.
- c) – Eu estou aqui há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. A mãe já me prometeu tudo mas eu continuo berrando desse jeito.
- d) Eu disse: Estou assim há meia hora, chorando que nem um maluco. Não sei o que faço. A minha mãe me prometeu tudo, mas continuo chorando.

- e) – Eu estou há meia hora chorando que nem maluco e a minha mãe prometeu tudo, mas eu não quero, só quero minha tartaruga.
- f) – Eu estou chorando há meia hora assim porque a tartaruga morreu. A mamãe já me prometeu tudo, mas eu não quero.
- g) O menino disse:
 - Eu estou assim há meia hora chorando que nem um maluco. Não sei mais o que faço. Minha mãe já me prometeu tudo, mas continuo berrando do mesmo jeito.
- h) Eu disse:
 - Estou assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Minha mãe já me prometeu tudo, mas eu continuo berrando desse jeito.
- i) – “Estou assim há meia hora, chorando que nem maluco. A mãe não sabe o que fazer mais. Ela já me prometeu tudo, mas eu continuo berrando desse jeito”.
- j) – Eu estou assim há meia hora. Estou chorando que nem maluco. Não sei que fazer. A mãe já me prometeu tudo, mas eu continuo berrando desse jeito.
- k) – Eu estou assim Há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei o que faço. A mamãe já me prometeu tudo, mas continuo berrando.
- l) – Eu estou assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Minha mãe me prometeu tudo, mas eu continuo berrando desse jeito.
- m) – Pai eu estou assim há meia hora, chorando que nem um maluco. Minha mãe prometeu tudo, mas eu continuo berrando desse jeito.
- n) Eu disse: Eu estou assim por causa da minha tartaruguinha. Minha mãe prometeu tudo até outra tartaruguinha, mas eu não queria e não consigo parar de chorar.
- o) – Eu “estou aqui chorando a maia hora. A mãe já me prometeu tudo, mas continuo chorando desse jeito”.
- p) Eu estou assim há meia hora, chorando que nem maluco. A mãe nem sabe mais o que fazer. Ela já me prometeu tudo, mas continuo chorando desse jeito.
- q) Minha mãe me prometeu meu dar uma surra, papai.

- r) – Eu estou chorando há meia hora, chorando que nem maluco. A minha mãe já me prometeu tudo, mas eu continuo chorando. Desse jeito!
- s) Ele disse:
– Eu estou assim há meia hora, chorando que nem um maluco.

4.1.1 Quais alterações você fez na troca da voz da mãe para a voz do menino? Por que você acha que elas foram necessárias?

Respostas:

- a) Mudou o verbo.
- b) Muda a voz, o verbo e a pessoa.
- c) Muda os verbos e as pessoas.
- d) Muda a fala da mãe para a do menino.
- e) Muda – mãe – palavras – verbo – berrando.
- f) Muda algumas falas e em vez da mãe, sou eu.
- g) Mudou os verbos. As trocas são necessárias porque senão a frase ficaria sem sentido e não daria para entender.
- h) Mudou a mãe disse, este, já. Foi necessário porque senão ia parecer a mãe.
- i) O que mudou foram os verbos.
- j) Muda a mãe e fica eu.
- k) Muda o verbo, a pessoa e o sentido.
- l) Mudou o verbo e o personagem.
- m) Muda o verbo das pessoas e as palavras.

4.1.2 Na reescrita solicitada em 4.1, caberia ao menino dizer ao pai que ele próprio “**continua berrando desse jeito**”? Justifique.

Respostas:

- a) A opinião da mãe dele.
- b) Porque essa frase é a opinião da mãe.
- c) Porque é a opinião da mãe.
- d) Não, porque é a opinião da mãe.

- e) É a opinião dela.
- f) Não, porque ela não consegue falar berrando.
- g) Não ficaria bem essa frase no menino.

4.2 Se passássemos o trecho para a voz do narrador, poderíamos obter o seguinte enunciado:

A mãe disse que o menino estava ali assim há meia hora, chorando que nem um maluco e não sabia mais o que fazer. Ela lhe prometeu de tudo, mas ele continuou berrando daquele jeito.

Você acha necessário o uso das palavras sublinhadas? Justifique.

Respostas:

- a) Não, porque da mesma frase só que com minhas palavras.
- b) Não, porque elas não são necessárias nas minhas palavras.
- c) Sim, porque deixa tudo mais fácil de entender.
- d) Não, porque não precisa. Fica bom só pra mãe falar pro narrador.
- e) Sim, para que o leitor entenda o que o narrador quer dizer.
- f) Eu acho que sim porque o menino não parava de berrar.
- g) Não, porque se tirar elas vão continuar a mesma frase.
- h) Não, porque sem ela dá o mesmo sentido no trecho.
- i) Sim, porque é necessário.
- j) Sim, porque informa mais o que ela está querendo dizer.
- k) Sim, porque são importantes para deixar a palavra com mais sentido.
- l) Não, porque continua com o mesmo sentido.
- m) Sim, porque sem ela não entenderíamos como o menino estava.
- n) Sim, porque senão não dá pra entender direito.
- o) Sim, porque dá pra perceber o que o narrador está falando.
- p) Não, porque fica muito grande. Não é necessário tudo isso.

4.2.1 Por quais outras palavras você substituiria as palavras sublinhadas?

Respostas:

- a) Que nem um maluco
- b) A para assim poderia ser substituída por chorando. A palavra daquele jeito poderia ser substituída por maluco.
- c) A palavra assim pode ser substituída por chorando e a palavra daquele jeito pode ser substituída por que nem um maluco.
- d) Assim por chorando e daquele jeito por berrão.
- e) A palavra assim pode ser substituída por desse jeito e a palavra daquele jeito pode ser substituída por assim.
- f) Assim = berrando. Daquele jeito = igual um maluco.
- g) Eu trocaria o “assim” por daquele jeito e o “daquele jeito” por desse jeito.
- h) A palavra assim por chorando e daquele jeito pela palavra ali.
- i) Daquele jeito pode ser substituída por berrão.
- j) Assim por chorando e daquele jeito por igual a um bebe.

5. Considere o seguinte trecho:

A tartaruga estava andando de novo, normalmente. “Que bom, hein?” - disse. “Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral!”. “Vamos sim, papai” - disse o menino ansioso, pegando uma pedra bem grande. “Eu mato ela”.

5.1 Quem disse “Que bom, hein?”?

Respostas: Todos deram como resposta “o pai”.

5.2 Se o enunciado “Que bom, hein?” fosse dito pelo narrador, poderíamos ter:

“O pai disse que era muito bom o fato da tartaruga estar viva”.

Como você explicaria o uso das palavras sublinhadas?

Respostas:

- a) Representa a felicidade do pai.
- b) Porque representa a felicidade do menino e a do pai também.

- c) Era muito bom porque ele não precisava fazer o funeral.
- d) Muito representa a felicidade do pai. O fato da tartaruga estar viva é igual ao ver a tartaruga viva.
- e) Esse muito representa a felicidade do pai pela tartaruga estar viva.

5.2.1 O que acontece com a entoação quando passamos a voz do pai para a voz do narrador?

Respostas:

- a) Na voz do pai percebemos alegria.
- b) Na voz do pai percebemos alegria e na do narrador a alegria do pai.
- c) Na voz do pai percebemos que o pai está contente.
- d) No pai tem felicidade.
- e) Quando é o pai percebemos que ele ficou feliz.
- f) Dá para ver que o pai está feliz.
- g) Na voz do pai percebemos que ele estava muito feliz.
- h) O jeito de falar do pai tem mais felicidade.
- i) É o jeito de comemorar que a tartaruga está viva.
- j) Acontece que na voz do narrador dá para a gente entender mais.
- k) É o jeito de falar do narrador.
- l) Na voz do pai “que bom hein” na voz do narrador o pai ficou muito feliz.
- m) Na voz do pai percebemos que ele queria mostrar felicidade.
- n) Na voz do pai percebemos que ele está feliz. Na voz do narrador percebemos que ele não está muito.

6. Imagine agora que você é o autor da fábula “**A morte da tartaruga**”. Como é que você a escreverias? (No máximo de 15 linhas).

Respostas:

- a) Um dia o menino foi ao quintal e viu sua tartaruga morta e gritou mãe minha tartaruga está morta. A mãe constatou que a tartaruga estava morta e a mãe disse:

– Não chore. Vou lhe dar um carrinho e uma surra, mas o menino estava mesmo abalado com a morte da tartaruga e ele chorou muito. A mãe disse:

– Cuidado senão você vai acordar o seu pai. Até que o pai acordou e viu a tartaruga e logo constatou que a tartaruga estava viva.

- b) Era uma tarde muito quente, um menino que tinha uma tartaruga que se chamava Bruna. Um dia Bruna e Carlos foram brincar no quintal e Carlos entrou para dentro para ir beber água e quando Carlos voltou para o quintal, Bruna estava morta. Então Carlos chamou sua mãe para ajudar ele porque ele não sabia o que fazer e seu pai tinha ido trabalhar, mas quando seu pai voltou do trabalho e seu pai falou vamos fazer um funeral. Eles foram comprar uma caixa tão bonita, mas quando eles voltaram a tartaruga estava andando normalmente. Fim.
- c) Era uma tarde muito legal. Felipinho foi ao seu quintal com sua mãe e viu sua tartaruga morrendo atropelada pelo seu pai. Disse o menino:
– Papai, você matou minha tartaruga com seu carro!
Sua mãe falou “Meu filho, foi sem querer, viu? Seu pai não tinha visto a tartaruga”.
“Meu filho, eu faço um funeral”.
- d) Num belo dia o menino foi ver a tartaruga no aquário e ele achou que ela estava morta e daí ele chamou a dele para ver se a tartaruga estava viva e daí a mãe do menino pegou a tartaruga e tentou ver se ela estava viva e ela falou que estava morta e daí passou o dia todo olhando ela. Ele chegou até dormir e quando acordou ela estava andando e daí colocou no aquário e saiu correndo atrás dos pais dele. Os pais dele foram ver e estava viva.
- e) O menino no aquário de seu quarto quando voltou chorando. Sua mãe foi ver comprovou que ela estava morta e o menino chorou, chorou e seu pai acordou e foi ver o que era e viu que a tartaruga morreu e consolou o filho disse que faria a tartaruga estava viva e o menino quis matá-la para fazer o funeral.
- f) Era uma vez um menino que quando foi brigar com sua tartaruguinha e quando viu ela gritou chamando sua mãe e sua mãe disse:

– Que que foi meu filho? Daí sua mãe viu sua tartaruga e pegou um pau e cutucou o casco da tartaruga e falou em sua mente não posso falar senão ele vai ficar aborrecido se eu contar para ele. Daí o filho pegou a tartaruga e levou até sua casinha e assim o filho não ficou chorando e viveram felizes para sempre.

- g) O menino foi ao quintal e voltou chorando porque sua tartaruga tinha morrido. A mãe dele foi ver e afirmou a morte dela.

O menino começou a chorar sem parar. Quando seu pai acordou correu para o quintal ver o que estava acontecendo:

– Pai, minha tartaruga, pai! Ela morreu.

Calma filho. A gente compra outra..

Não, eu quero essa.

Filho, ela morreu. Eu não posso fazer nada. Eu prometo fazer uma festa para você enterrar ela no quintal, ela vai ficar muito feliz.

Sim pai, vamos! Quando eles olharam a tartaruga começa a andar:

– Puts, pai, ela está viva.

Que bom, hein!

E eles vivera, felizes com a tartaruga!

- h) Em um belo dia, Gustavinho foi brincar com sua tartaruga de estimação, mas ele viu que ela parecia estar dormindo. Ele cutucou ela, mas ela não se mexia. Ele começou a berrar e sua mãe lá de dentro perguntou o que foi? Ele respondeu a tartaruguinha morreu. Ela gritou para de chorar que você vai acordar seu pai, mas logo depois ele saiu e falou: o que está acontecendo aqui, hein? A tartaruga morreu. Então vamos fazer um funeral. Pai, o que é um funeral? Funeral é uma festinha de despedida para quem morreu, vamos chamar seus amiguinhos. O menino foi pegar a tartaruga, mas quando ele ia pegar ela, ela abriu o olho e começou a andar. O pai dele disse: não vai mais haver funeral. Mas o menino pegou uma pedra e tacou na tartaruga e agora sim ia haver funeral.

- i) O menino foi ao seu quintal e viu que a tartaruga não se movia. Ele chamou sua mãe e ela confirmou que estava morta. O menino berrou a tarde inteira e seus pais fizeram de tudo com ele, levaram no shopping, no parque de diversão, na sorveteria... e nada adiantou.

Quando chegou em casa a mãe lhe disse que comprava outra, mas o menino não quis e foi lá procurar pela casa inteirinha e quando estava desistindo de procurar a encontrou em cima de sua cama viva. Ele ficou tão contente que nunca mais a deixou dormir lá fora. Fim!

- j) O menino tinha uma tartaruga. Ela fazia coisas muito engraçadas, tipo dançar e mais coisas, só que aconteceu uma tragédia.

O menino foi para o mercado e depois foi viajar na casa da avó. Todo mundo estava dormindo, só que a tartaruga morreu atropelada de carro e depois o menino percebeu e disse:

– Cadê a tartaruga? Não pode ser!!! Ela morreu!! NÃO!!!

–Querido, pare de berrar! A tartaruga está aqui. Aquela é a do vizinho.

– Ah, ta! Desculpe por berrar! Fim.

- k) Um dia o menino viu sua tartaruga no chão e falou pra sua mãe cutucar ela com um pau e ela estava morta. Seu pai falou: “Senta aqui, amigo. Eu compro outra, disse o pai. O menino disse:

– Não quero, quero aquela, viva! E o pai explicou que tinha morrido e não dava para ela reviver, então disse “vamos fazer um velório e comprar doces, uma caixa e velas e enterrar ela. Mas ela reviveu e Fim.

- l) Num dia de chuva o menino saiu correndo no quintal para pegar a tartaruga antes da chuva chegar e ele pegou a tartaruga e levou para dentro de casa e ela começou a andar pela a casa toda.

Mas quando a chuva parou a tartaruga não se mexia mais do lugar. Levou a tartaruga para seu quarto e lá ficou deitado na cama chorando de tristeza.

A mãe subiu no quarto e viu a tartaruga feliz brincando.

- m) Um belo dia, uma menina foi ao quintal de sua casa e viu sua tartaruginha esticada no chão. A menina foi correndo para casa falar com o pai e com a mãe que a tartaruga tinha morrido. Então, aquela família toda foi ao veterinário ver o que ela tinha. Logo veio uma bela e agradável notícia: a tartaruginha Melie estava grávida de cinco machos e cinco

fêmeas e a menina ficou alegre da vida, pois teria um quintal cheio de filhotes de tartarugas fofas e amáveis.

- n) Um dia o menino viu que sua tartaruga estava morta e começou a chorar. Sua mãe viu que o menino estava chorando. Ela foi com ele até o quintal a cutucar a tartaruga, então o pai do menino acordou e falou “que barulho é esse?” A mãe falou que já tinha oferecido tudo, mas ele não queria nada. O pai chegou lá e disse: “filho, vamos fazer um enterro”. O menino perguntou “que é um enterro?”. O pai explicou que eles iam comprar balas, chamar o pessoal na rua. Depois o menino percebeu “Espera!” A tartaruga estava viva.
- o) Num belo dia, o menino foi no quintal ver a tartaruga, mas ele pensou que estava morta. Ele mexeu a tartaruga. E o menino foi chamar a mãe para ver a tartaruga. A mãe cutucou com um pau a tartaruga e viu que estava morta. E o menino chorou, mas opai acordou.
- O que está acontecendo?
 - A tartaruga morreu.
 - O quê? Disse o pai.
 - Eu vou enterrar no quintal do pai.
 - Tá bom, filho, pode enterrar.
- p) Um dia como qualquer outro o menino foi brincar com sua tartaruga e voltou para dentro. A mãe perguntou o que havia acontecido. A mãe foi ver a tartaruga e mexeu nela com o pauzinho. O menino não parava de chorar. Sua mãe falou para ele ficar quieto para não acordar o pai.
- O pai acordou e perguntou o que havia acontecido e a mãe falou que a tartaruga tinha morrido e o pai deu a idéia de fazer o funeral e o menino perguntou o que é um funeral e o pai explicou que era um enterro e o menino concordou, mas quando eles olharam a tartaruga estava andando e o pai falou que não iria mais precisar de funeral e o menino disse vai sim pegando a pedra para matar a tartaruga.
- q) Em um dia um menino foi chorando para a sua mãe que a tartaruga tinha morrido. A mãe pegou um pau e cutucou a tartaruga e falou que ela estava morta e o menino chorou mais forte ainda e a mãe estava com peninha, mas logo logo estava aborrecida e o menino

berrava. Sua mãe falou fica quieto senão seu pai acorda e o menino não parava e sua mãe prometeu um carrinho até uma surra, mas nada adiantava e o pai do menino acordou e o pai falou:

– O que está acontecendo? O menino mostrou a tartaruga e levou o menino até uma poltrona e o menino sentou no colo do pai. O pai falou que era para fazer um enterro com uma caixa, velinhas e chamar os meninos. O menino foi ver a tartaruga e ela estava viva e falou para o pai e o pai falou que bom e o menino falou para matá-la.

- r) Em um dia um menino estava indo pro quintal para ver sua tartaruga quando chegou lá viu ela morta e saiu correndo chamar a mãe chorando. Quando eles chegaram, a mãe cutucou a tartaruga e viu que estava morta. O menino começou a chorar e a mãe falou “Cuidado, vai acordar seu pai”, mas não adiantou. Ela prometeu tudo, mas não adiantou até que seu pai apareceu e a mãe falou para o pai o que estava acontecendo e o pai falou que ia fazer o funeral. Quando o filho foi pegar a tartaruga e viu que ela estava viva, gritou “Papai, ela está viva”. O pai foi ver e era verdade e disse “não vamos precisar fazer o funeral e o menino disse “não, vamos precisar fazer o funeral” e o menino disse “vai sim papai”, pegou uma pedra “eu mato ela”.
- s) Em um dia de manhã um menino foi até a casa da sua tartaruga. Ele viu ela deitada e pensou que ela estava dormindo e deixou ela. Passou um tempo e ela não tinha saído da casinha dela. O menino foi lá e pegou ela e ela não se mexia. O menino foi correndo na casinha e chamou a sua mãe. Ela foi lá ver e viu que a tartaruga tinha morrido e falou pro menino. O menino começou a chorar muito. Seu pai estava dormindo, a mãe do menino falou pra ele ficar quieto e o menino não ficou. Seu pai acordou e falou o que estava acontecendo e a mãe falou tudo. Seu pai viu a tartaruga e falou que ela não estava morta.

Apêndice 4: Respostas dos alunos do 9º Ano - Brasil

1. Considere o seguinte trecho:

A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Cuidado, senão você acorda o seu pai”. Mas o menino não se conformava.

1.1 Quem disse “*Cuidado, senão você acorda o seu pai*”?

Resposta: Todos chegaram a resposta de que foi a mãe do menino.

1.1.1 Como você chegou a essa conclusão?

Respostas:

- a) Porque ela tinha ficado aborrecida e teve uma reação para repreender o garoto.
- b) Por conta do início do trecho dito pelo narrador: “A mãe a princípio...”.
- c) Pois no primeiro parágrafo mostra uma discussão da mãe com o filho sobre a morte da tartaruga, e no trecho desse diálogo mostra o incômodo da mãe com o choro do menino.
- d) Porque na “cena” só havia a mãe e o menino e quem estava chorando era o menino.
- e) Porque só havia três pessoas na cena. O pai estava dormindo. A mãe e o garoto que estava chorando.
- f) Corresponde ao trecho “A mãe a princípio... Mas o menino não se conformava”.
- g) Pelo texto e pela forma como ela falou.
- h) Pelo o que está escrito no texto, e o fato dele dirigir a palavra a mãe.
- i) Porque no texto a mãe fala para ele ter cuidado para não acordar seu pai.
- j) Porque está no texto.
- k) No momento em que ela fala “senão você vai acordar o seu pai”.
- l) Pelo decorrer dos fatos.
- m) Porque ela estava no quintal com o filho e por conta das aspas.
- n) Porque a frase começa falando sobre a mãe.
- o) A primeira pessoa em que o menino disse sobre a morte do bichinho, por causa do choro ela acha que se ameaçar o menino usando o pai ele pararia.

1.2 Como poderíamos reescrever esse trecho sem darmos voz à personagem?

Respostas:

- a) A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e disse para ele parar de chorar senão ele iria acordar seu pai.
- b) A mãe a princípio ficou triste, mas logo começou a se irritar com o choro do garoto. “Cuidado para não acordar seu pai”.
- c) “A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e disse para ele tomar cuidado senão ele acordaria o seu pai”.
- d) O garoto chorava igual louco, se ele não parasse iria acordar seu pai.
- e) A mãe avisou o menino que iria acordar o pai.
- f) Eu como mãe fiquei penalizada, mas logo comecei a ficar aborrecida com o choro dele. – Cuidado, senão você acorda o seu pai! Mas ele não se conformava.
- g) Cuidado senão você acorda o seu pai.
- h) Podemos escrever esse trecho em terceira pessoa. “Disse para ele tomar cuidado senão acordaria seu pai”.
- i) “A mãe no começo ficou sem reação, mas logo ficou nervosa com o choro do menino.
- j) A mãe no começo ficou sem reação, mas logo ficou nervosa com o choro do menino: “Calma filho, senão seu pai acorda”.
- k) Explicando as aspas.
- l) O garoto chorava igual louco se ele não parasse iria acordar seu pai.
- m) A mãe ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Não chore Henriquezinho” consolando-o para não acordar seu pai.
- n) Tirando a pontuação de diálogo (-), assim não teria uma fala e o texto continuaria normal, ou seja, ficaria assim: “A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e disse para ele tomar cuidado senão ele acordaria seu pai”.
- o) A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida e disse para que se calasse porque iria acordar seu pai. Mas o menino não se conformava.

1.3 Quais as diferenças entre **a** e **b**:

a. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e disse:

- Cuidado, senão você acorda o seu pai!

b. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino e disse para ele tomar cuidado senão ele acordaria o seu pai.

Respostas:

- a) As diferenças é que no primeiro ele dá voz ao personagem e no segundo não.
- b) Na letra “a” há fala do personagem e na letra “b” apenas a narração.
- c) As principais diferenças são o modo em que lemos a frase, além de que sem o diálogo, a parte da fala fica na 3ª pessoa e no tempo verbal do passado.
- d) Em uma aparece a fala do personagem e em outra, apenas o que ela disse.
- e) Uma a mãe tem a fala e na outra não.
- f) Em A está correto com a pontuação em ordem. Em b está errado, sem pontuação.
- g) É porque a primeira fala é a mãe e a segunda é o narrador.
- h) A diferença entre elas duas é que a letra A deixa explícito que é a mãe que fala e a letra B esconde a voz do personagem.
- i) A diferença é o tempo verbal. A letra A está no presente e a letra B está no passado.
- j) A forma de narração, na primeira a acentuação muda todo o sentido. Na A foi usado o travessão para mostrar que o personagem está falando. Na B, não tem isso. É apenas o narrador contando a história.
- k) Na A a personagem tem voz, ela participa da história. Na B a personagem não tem voz.
- l) É que na frase A o autor deu voz a fala da personagem. E já na frase B o autor só retrata a voz da personagem.
- m) Na A ele dá voz ao trecho. Na B ele repete a frase sem dar voz ao trecho.
- n) No trecho A ele tem a fala do personagem. Já no trecho b o narrador conta o que o personagem disse sem ele ter a voz.

1.3.1 Quais as diferenças entre **a** e o trecho como aparece na fábula?

Respostas:

- a) No trecho da fábula, na fala usa as aspas (“ ”). Já no trecho **a** usa-se o travessão (-) na fala.
- b) A citação é feita de maneira diferente.
- c) Na fábula é como se não houvesse um personagem como na **A**. Tem uma separação na forma de falar com o uso do travessão.
- d) A diferença é o uso da pontuação (:;!.-). O uso da pontuação ficou mais correto.
- e) A diferença é que na letra **A** a palavra **disse** é empregada levando a entender que a mãe que falou.
- f) A diferença é que no texto não tem a palavra **disse**.
- g) A situação é feita de maneira diferente.
- h) Que na alternativa **A** está como se estivesse acontecendo naquele momento (narrativa) e no texto está como se já tivesse acabado (conto).
- i) Na letra “**a**” usa-se o travessão (-) para indicar a fala do personagem, já na fábula usa-se as aspas (“ ”)

2. Considere o seguinte trecho:

[...] ele respondeu que não queria, queria aquela, viva!

2.1 O trecho acima é dito pelo narrador ou pelo personagem?

Respostas: Das respostas obtidas, 3 disseram “autor” (que não era uma opção), 1 disse que era o “personagem” e 16 disseram ser do narrador.

2.2 O narrador imita o jeito de falar do personagem. Justifique esta afirmação.

Respostas:

- e) Não, ele apenas explicou o que o menino respondeu.
- f) Sim, ele falou igual o personagem falaria.
- g) Porque ele narra e não abre aspas.

- h) Sim, ele imitou, mas não tem uma justificativa correta.
- i) Ele faz parecer que é o personagem que fala, mas não deixa nada explícito para essa afirmação.
- j) Ele imita porque ele está contando a fábula.
- k) Ele imita parecido com a personagem “Mãe”.
- l) A aparição da exclamação no meio de uma frase e se referindo ao menino como 3ª pessoa prova que o narrador imitou o menino.
- m) Para refletir o jeito animado do menino, e dá uma entonação ao desejo de ter uma sua tartaruga viva.
- n) Por conta do ponto de exclamação, deixou claro que estava imitando a fala do garoto.

2.3 Quais são as diferenças de *entonação* e *expressividade* entre os trechos **a** e **b**?

a. [...] ele respondeu que não queria, queria aquela, viva!

b. Ele respondeu que queria aquela viva!

Respostas:

- a) Na a o autor dá mais entonação repetindo a palavra “queria”. Já na b o autor não repete a palavra “queria” dando menor entonação.
- b) Na A a entonação destaca as palavras que têm mais emoção. Na B a expressividade traz sentimento, é mais direta.
- c) Na A tem pausas por causa da vírgula e expressa mais o que o garoto queria. Na B há uma coisa mais direta, e que poderia passar despercebida caso fosse uma imitação da fala do personagem.
- d) Na A ele responde a pergunta e depois faz a exclamação que queria a dele. Na B responde a pergunta com uma exclamação.
- e) O narrador coloca uma parte explicativa que é “não queria”.
- f) Na A tem entonação e na B tem expressividade.
- g) Na A ele afirma que queria ela viva e na B ele só responde que queria.
- h) Na letra A o trecho está em 3ª pessoa porque o narrador diz a fala do personagem, e na letra B está em 1ª pessoa porque o modo da fala é do próprio personagem.

- i) Na letra A fica mais expressiva que ele quer a tartaruga viva e na B dá para perceber, mas não provoca uma sensação de expressividade.
- j) Na A ele mostra mais carinho, pois não quer outra, quer a que era dele. Na B ele não demonstra tanto afeto, ele só afirma que quer ela viva.
- k) O narrador na B tira a expectativa.
- l) O trecho A ele se expressa mais sobre o assunto da morte da tartaruga. O trecho B é mais resumido, é uma resposta mais direta.

3. Considere o seguinte trecho da fábula:

A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.

3.1 No trecho acima é o narrador quem conta a reação da mãe diante do choro de seu filho. Reescreva de forma a que a mãe do menino ganhe voz.

Respostas:

- a) “Filho, se você parar de chorar eu dou um carrinho, um velocípede, ou se você quiser te dou até uma surra”, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte da tartaruga.
- b) “Olha, te dou um carrinho, um velocípede, se você não parar de chorar, vou te dar uma surra”.
- c) E então a mãe disse ao filho:
–Filho, te prometo um carrinho, um velocípede, mas se você não parar lhe dou uma surra!
Porém, o filho continuava muito abalado pela morte do seu animalzinho.
- d) “Eu vou comprar para você um carrinho, um velocípede, e te dou uma surra”.
- e) Eu lhe prometo um carrinho, um velocípede, ou uma surra. Coitado, ele parecia mesmo estar profundamente abalado com a morte do animalzinho de estimação dele.
- f) Eu te compro um carrinho, um velocípede ou te prometo uma surra.

- g) Eu lhe prometo um carrinho, um velocípede, lhe prometo uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.
- h) A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente triste.
- i) “Olha, te dou um carrinho, um velocípede. Se você não parar de chorar vou te dar é uma surra”.
- j) – Se você parar de chorar eu compro um carrinho e um velocípede. Então pare logo senão lhe dou uma surra! Mesmo assim continuou a chorar.
- k) “-Meu filho, eu lhe prometo um velocípede. Também lhe prometo uma surra”.
- l) – Eu lhe prometo um carrinho, um velocípede, lhe prometo uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.
- m) “Eu lhe prometo que te dou um carrinho, um velocípede, prometo uma surra” – disse. Mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.
- n) A mãe disse: lhe prometi um carrinho, um velocípede, lhe prometi uma surra.

3.1.1 Quais as diferenças entre o que você reescreveu e o trecho da fábula?

Respostas:

- a) Escrevi o trecho como se fosse a mãe falando.
- b) A diferença é que a mãe do menininho interpreta, vive o personagem, já na fábula, não.
- c) O que escrevi está em primeira pessoa e é uma fala. O trecho da fábula está em terceira pessoa e é o narrador.
- d) A diferença está no modo como a frase pode ser entendida. Na fábula o narrador escreve as falas da mãe em 3ª pessoa e não fala diretamente com o filho, já na forma que nós reescrevemos ela (a mãe) fala diretamente com o filho em 1ª pessoa.

- e) É que na fábula o narrador só fala a parte mais importante e no reescrito é a fala completo da personagem.
- f) A mãe tem voz.
- g) A diferença é que na fábula está em 3ª pessoa e a minha reescrita está em 1ª pessoa.
- h) Na fábula não é ela que está falando e na minha é ela quem está falando.
- i) No trecho do texto está em 3ª pessoa e o que eu escrevi em 1ª pessoa fazendo a própria voz do personagem.
- j) A diferença é que a que escrevi não relatei a angustia do garoto.
- k) No trecho que escrevi dei falas para a mãe e no trecho da fábula o narrador diz tudo.

3.2 Em sua opinião, poderíamos reescrever o trecho “[...] **lhe prometeu uma surra**” na voz da mãe como “Eu vou lhe bater” ou como “Você vai apanhar”? Justifique sua escolha.

Respostas:

- a) “Você vai apanhar”. Normalmente as mães falam assim para dar medo ao filho.
- b) Sim, pois é uma linguagem mais conveniente para a situação.
- c) Sim, embora seja com outras palavras, o significado é o mesmo.
- d) “Eu vou lhe bater”, pois fica mais coerente a frase, dando um sentido que não muda muito o sentido da frase, apenas o jeito quando vamos escrever.
- e) “Eu vou lhe bater”, porque o modo que ela fala, ela está dando opções, e no trecho e a fala que eu escolhi poderia substituir sem problema.
- f) Eu vou lhe bater porque a frase tem uma entonação em primeira pessoa.
- g) Sim, pois é uma linguagem mais convencida.
- h) Sim, pois são maneiras de falar bem utilizadas pelas mães.
- i) Sim, poderíamos reescrever, pois o sentido da frase não muda.
- j) Não, fica fora do contexto, pois logo em seguida vem o trecho “mas o pobre menino... com a morte do seu animalzinho de estimação. Apesar de estar na primeira pessoa, ficaria sem concordância e coerência.
- k) Sim, porque seria como se a mãe falasse esse trecho e não o narrador.
- l) “Vou lhe bater”. Porque se encaixa na fala da mãe. “Eu lhe prometo que te dou um carrinho, um velocípede, prometo que vou lhe bater”.

4. Considere o seguinte trecho:

A mãe disse: “Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Já lhe prometi tudo mas ele continua berrando desse jeito”.

4.1 No trecho acima, a mãe informa o pai da razão pela qual o menino está chorando. Como poderíamos reescrever esse trecho na voz do menino?

Respostas:

- a) Choro por meia hora, que nem maluco. Não sabe mais o que fazer.
- b) “Eu estou chorando porque a tartaruga morreu papai”.
- c) Estou aqui chorando a meia hora, que nem um maluco. Nem sei mais o que posso fazer. Já me prometeram tudo, mas ainda continuo chorando.
- d) –Minha mãe disse:
Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco! Não sei mais o que faço! Já lhe prometi de tudo, mas ele continuou berrando desse jeito.
- e) Minha mãe disse que eu estava há meia hora assim, chorando que nem maluco! Ela não sabe mais o que faz. Já me prometeu tudo, mas eu continuo berrando.
- f) – Pai, estou chorando assim há um tempão. Minha tartaruguinha morreu e a mãe fica berrando comigo.
- g) “Não quero sair daqui”.
- h) Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco.
- i) Estou assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que eu faço. Já me prometeram tudo, mas continuo berrando desse jeito.
- j) Minha mãe me disse que eu to chorando há meia hora.
- k) Estou assim porque meu animalzinho se foi. Mamãe me prometeu de tudo, mas ainda estou triste!
- l) (Choro) quero a minha (choro) tartaruga!
- m) – Pai eu não consigo parar de chorar, to parecendo um maluco, não sei mais o que faço. A mamãe já me prometeu tudo para parar de chorar, mas eu não paro.

- n) “Estou chorando que nem maluco por causa da tartaruga. A mamãe já me prometeu tudo, até uma surra, mas eu quero ela viva”.

4.1.1 Quais alterações você fez na troca da voz da mãe para a voz do menino? Por que você acha que elas foram necessárias?

Respostas:

- a) Se usamos a fala da mãe no menino, não daria, daria certo modificar a frase inteira.
- b) Para mostrar que é a mãe que está falando.
- c) As palavras para justamente dar coerência à frase.
- d) Eu troquei a fala pela forma em que fiquei do jeito próprio do menino como se ele estivesse explicando ao pai. Foi necessário porque o modo da fala ficou em 1ª pessoa, sendo assim a voz do próprio personagem.
- e) Na hora da troca coloquei as partes da frase em 1ª pessoa para parecer o menino que disse.
- f) Todas que achei necessária para mostrar que é o menino que está falando.
- g) Porque o filho tem que falar sobre ele na 1ª pessoa e não na 3ª pessoa como fala a mãe.
- h) Eu alterei o modo de fala, trocando as falas em 3ª pessoa da mãe pela narração em 1ª pessoa do menino, que contava o motivo que estava chorando.
- i) Troca de “A mãe disse”, por “minha mãe disse” e pontos de exclamação. Acho que foram necessárias para mostrar que ele está reproduzindo a fala da mãe.
- j) Fiz alterações que foi o menino explicando ao pai o porquê do choro.
- k) Construí o trecho como se fosse o menino que estivesse contando.

4.1.2 Na reescrita solicitada em 4.1, caberia ao menino dizer ao pai que ele próprio “**continua berrando desse jeito**”? Justifique.

Respostas:

- a) Não, pois não relata os outros fatos.
- b) Não, pois é outra pessoa falando.
- c) Sim, só que de outra forma. Por exemplo: “Eu estou chorando, porque a tartaruga morreu papai. A mamãe me prometeu de tudo, mas eu continuo chorando”.

- d) Não, porque é diferente quando a mãe está narrando e quando o menino está contando.
- e) Sim, pois se ele está reproduzindo a fala da mãe, teria que falar.
- f) Sim, ele teria que reproduzir o que sua mãe havia falado anteriormente para ele.
- g) Não, pois é uma fala da mãe e para ele teria que ser adaptada para 1ª pessoa.
- h) Não, porque está mudando a voz.
- i) Não, porque ficaria estranho no tom de voz do menino, dizer que ele mesmo estava berrando.
- j) Sim, mas em outras palavras para mostrar a forma que ele está berrando.
- k) Não, porque não teria sentido nenhum ele dizer ao pai a forma que ele estava berrando, pois já o pai estaria vendo.
- l) Sim, porém em outras palavras que não fizesse que ele parecesse um idiota.
- m) Não, ficaria estranho. Seria melhor usar “por isso que estou chorando”.

4.2 Se passássemos o trecho para a voz do narrador, poderíamos obter o seguinte enunciado:

A mãe disse que o menino estava ali assim há meia hora, chorando que nem um maluco e não sabia mais o que fazer. Ela lhe prometeu de tudo, mas ele continuou berrando daquele jeito.

Você acha necessário o uso das palavras sublinhadas? Justifique.

Respostas:

- a) Bem, não necessário o uso dessas palavras, pois com elas ou sem daria o mesmo sentido na frase.
- b) Elas estão dando mais ênfase à frase, mas não são necessárias, daria para entender.
- c) Não porque da maneira em que o narrador fala já esclarece bem o que a mãe quis dizer.
- d) Não, essas palavras foram usadas para mostrar que ele estava do mesmo jeito há algum tempo. Sem elas a frase continuaria praticamente do mesmo jeito.
- e) Não, pois elas são só complementação do que a mãe disse.
- f) Sim, é uma forma de substituir a frase “chorando que nem um maluco”, ou apenas a palavras “chorando”. É importante para que não precise repetir a frase,
- g) Sim, pois explicam o modo como o menino estava chorando.

4.2.1 Por quais outras palavras você substituiria as palavras sublinhadas?

Respostas:

- a) Assim por daquele jeito e daquele jeito por daquela forma.
- b) Inconsolável; desesperado.
- c) De birra; desesperado.
- d) Daquele jeito / feio.
- e) Há / desse jeito.
- f) Ali há quase meia hora / continuou berrando sem parar.
- g) Assim por quase e daquele jeito por sem parar.
- h) Assim por daquele jeito e daquele jeito por assim.
- i) Assim por desapontando e daquele jeito por que nem um maluco.
- j) Daquele jeito / feio.
- k) Mesmo / muito.

5. Considere o seguinte trecho:

A tartaruga estava andando de novo, normalmente. “Que bom, hein?” - disse. “Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral!”. “Vamos sim, papai” - disse o menino ansioso, pegando uma pedra bem grande. “Eu mato ela”.

Quem disse “**Que bom, hein?**”?

Respostas: Todos chegaram a resposta de que foi o pai do menino.

5.2 Se o enunciado “**Que bom, hein?**” fosse dito pelo narrador, poderíamos ter:

“O pai disse que era muito bom o fato da tartaruga estar viva”.

Como você explicaria o uso das palavras sublinhadas?

Respostas:

- a) Elas são usadas para dar entonação para a frase.

- b) Foram usadas para explicar a ação do personagem de forma mais explícita.
- c) As palavras grifadas são falas ditas pelo pai.
- d) Para destacar o sentido da frase.
- e) Para dar entonação de algo mais na frase.
- f) O pai quis mostrar ao filho como é bom a tartaruga estar viva, assim o menino fica feliz e o pai não gasta dinheiro e tempo. Tudo isso fica implícito.
- g) Para reforçar as palavras.
- h) O “Muito” significa a empolgação do pai e o “pelo fato dela estar viva” é o motivo do “que bom”
- i) É o que dá sentido para a frase.
- j) Foi um complemento na frase para ficar mais completa, a gente consegue recuperar o sentido do texto nela.

5.2.1 O que acontece com a entoação quando passamos a voz do pai para a voz do narrador?

Respostas:

- a) Não daria tanta diferença.
- b) No pai é uma fala mais informal. Já com o narrador tem que ser de um jeito mais formal para facilitar o entendimento.
- c) O pai disse que aquilo era bom.
- d) Acontece que fica mais esclarecido o que o pai quis dizer ao filho.
- e) A entonação no trecho fica menos esclarecida.
- f) Passa a impressão de que o pai está calmo.
- g) Perde-se a pontuação, mostrando que não há pausas e explica-se a ação do personagem.
- h) Fica menos intensa.

6. Imagine agora que você é o autor da fábula “**A morte da tartaruga**”. Como é que você a escreverias? (No máximo de 15 linhas).

Respostas:

a)

A morte da tartaruga

O menininho foi ao quintal e voltou chorando: a tartaruga tinha morrido.

O menino estava chorando tanto que conseguiu acordar o pai, que veio estressado perguntando o que havia acontecido.

Depois do menino explicar o que havia acontecido com a tartaruga, o pai propôs que fizessem um enterro. O menininho para imediatamente de chorar.

Enquanto o pai se arruma o menino foi se despedir da tartaruga, mas teve uma surpresa. A tartaruga estava viva.

Moral: o importante não é a morte, é o que ela nos tira.

b)

O dia do Funeral da tartaruga

Certo dia dois amigos, um tamanduá e uma tartaruga estavam andando pelo bosque mágico, onde as árvores eram do tamanho de uma flor e as flores do tamanho de uma árvore, suas pétalas eram enormes, o caminho por onde elas andavam era feito de pedras macias. O céu, por sua vez, era comum, azul, um azul bem claro, porém, com tudo isso, bem escondido havia um lago, mas não qualquer lago, ele era assombrado.

“Você conhece a história do lago, Jabu?” – disse o Taman. “Não, que história é essa?” “Diz a lenda que quem entra naquele lago não volta nunca mais”.

A tartaruga não acreditava nas coisas vindo das pessoas, apenas vendo. “Eu vou lá, vamos ver se é verdade!” “Jabu, não!”

Ela foi, entrou naquele tal lago e não voltou mais. O seu amigo preocupado se esqueceu de tudo, se o lago era assombrado ou não. Poff! Pulou o pobre amigo da tartaruga, nadando contra a correnteza e indo mais fundo.

“Até hoje não se sabe o que houve com ambos!” “Poxa, que trágico, papai. Agora vou cuidar da Jabu”.

MORAL: Quem desacredita, acreditará.

c)

A morte da tartaruga

Certo dia, dois amigos, um leão e uma tartaruga, chegaram de um passeio do outro lado do rio.

Eles se despediram e foram para suas casas.

No dia seguinte, o leão foi até a casa da amiga para outro passeio, mas ela não estava lá.

Um macaco que passava por ali aproximou-se: - Procurando pela dona tartaruga? –

Perguntou. – Sim, você a viu? Perguntou curioso. – Sim, uma onça estava comendo-a.

O leão fica triste e diz: - Pobre tartaruguinha... – Pois é! Hahahaha – diz o macaco dando gargalhadas. O leão se vira para ele e vê sua amiga logo atrás: - Tartaruga! – disse. – E aí amigão!

Percebendo que o macaco o havia enganado, partiu para cima dele, que mesmo sendo rápido, teve uma parte da perna arrancada.

Moral: Mentira tem perna curta.

d)

A morte da tartaruga

Um garoto foi no quintal triste, chorando com muita dor porque sua tartaruguinha tinha morrido. Ele berrava de tristeza.

Sua mãe tinha pena, mas já estava brava porque o choro dele acordaria seu pai.

Ela lhe prometeu vários brinquedos e até uma surra, mas seu pai acordou e foi ver o que estava acontecendo. Viu a situação e trouxe o garoto para dentro e propôs que faria um funeral para a tartaruguinha que compraria doces e mais doces, o garoto voltou e correu para o quintal e deu um grito:

- Ela está viva!

O pai veio correndo e confirmou que ela estava viva mesmo e disse:

- Muito bom que ela está viva. Agora não precisamos fazer o funeral. O garoto gritou:

- Não, espera! Eu mesmo mato ela!

Moral: O importante não é a morte; é o que ela nos tira.

- e) Um certo dia um garoto foi no quintal de casa. Ele deparou em sua tartaruga que não se mexia, assim chamou a sua mãe que disse que ela estava morta.

Ao saber disso o garoto entrou em desespero e começou a chorar, pois tinha perdido o seu animal.

Logo a sua mãe disse que queria enterrá-la. O garoto gostou da idéia e chamou seu pai para participar do enterro e quando foram enterrar a tartaruga começou a andar.

- f)

A morte da tartaruga

O menino foi ao quintal e voltou preocupado: A minha tartaruga tinha morrido. O menino mostrou-lhe a tartaruga morta. O pai disse: Está aí assim há meia hora, chorando que nem papagaio. Não sei mais o que faço. O menino parou imediatamente de chorar.

Depois, botamos a tartaruga na caixa em cima da mesa da cozinha e rodeados de velhinhas de aniversário. A tartaruga estava andando de novo, normalmente. “Que bom, hein?” disse. “Ela está viva!” – disse o menino ansioso com a sua tartaruga.

- g) Em um belo domingo fui ao meu quintal para brincar com meu pai de futebol como sempre fazíamos.

Na hora de ir pegar a bola na garagem avistei algo parado no canto da parede. Logo pensei que era minha tartaruga apelidada de FLASH, só que eu estranhei que ela não estava se mexendo, então chamei meu pai e logo me disse que ela estava morta.

Então cai no chão jorrando baldes e baldes de lágrimas e mais lágrimas. Depois de si tranquilizar pegamos a Flash e fizemos um funeral no quintal jogando rosas e diversas flores em cima de seu túmulo. Na lápide de madeira escrevi então seu nome “Aqui Jaz Flash”.

- h)

A morte da tartaruga

Hoje de bem cedo, acordei muito alegre porque estava sol. Fui correndo ver minha amiga, ela é muito legal e com certeza ela está na “casinha” dela. Ela é a minha tartaruginha, mas quando cheguei no quintal, não deu outra, cai no choro, minha mãe veio correndo ver se era verdade que a minha tartaruga havia morrido.

Minha mãe me ofereceu de tudo para parar de chorar, mas eu não acreditava que minha amiga tinha se partido. Com os berros de tristeza que eu dava, acabei acordando meu pai. Expliquei o porque do choro, ele olhou bem e teve uma idéia, ele pensa em um funeral e eu adorei, mas quando voltei para o quintal, a tartaruga estava andando. Fiquei muito feliz e meu pai também.

- i) A mãe chega no quintal e encontra o filho chorando, pois sua tartaruga morreu. Ela tenta fazer de tudo para animar o filho, mas não consegue. Então o pai aparece e diz para eles fazerem um “funeral” para ela, pois não adianta chorar.

O pai explica como funciona o funeral, que as pessoas comprem uma caixa bonita para colocar ela dentro, deixa, ao centro da mesa e decoram com doces e bombons. O garoto ficou todo animado com a idéia.

Porém, ao chegar no quintal, a tartaruga está viva! O pai diz que não é mais preciso o funeral, pois agora ela está viva, mas o garoto não gostou da idéia.

Resolveu matar a pobre tartaruga, só para fazer um belo funeral.

- j) O menino foi ao jardim e não encontrou a tartaruga e procurou pela casa toda e nada! Perguntou para seu pai e nada de achar! Procurou até na boca do cachorro, mas não encontrou...

O pai tinha vendido ela pelo fato da alergia do menino e o sistema dele ficava muito fraco e a noite piorava e ele não conseguia dormir. SE passou dois dias, deu febre no garoto e ele não queria saber de comer, então, o pai ficou preocupado e achou melhor falar a verdade para o menino.

- Filho, o pai vendeu a tartaruga!

O menino caiu aos prantos de choro e disse: que queria a tartaruga de volta. Então o pai viu o estado do seu filho e foi atrás da dona e ela havia morrido. Ele chegou em casa e

explicou a situação pro seu filho, ele olhou pro seu pai e disse: - Por que vendeu a tartaruga? Ele respondeu jogando toda a culpa para o menino, que tinha uma alergia muito forte dela e o pai não agüentava mais...

Então o filho o abraçou e disse lhe perdôo pai!

Moral: Faça o bem sem ver a quem, e a sua recompensa vem!

k)

A Morte da Tartaruga

Em um dia ensolarado, em uma cidade no interior de São Paulo, um pequeno menino de quatro anos foi para o aquário brincar com sua tartaruga como fazia todas as manhãs. Mas esse dia não foi como os outros, o menino descobriu que seu animalzinho tinha falecido.

“Como assim? Por que você morreu?” dizia ele todo triste chorando de soluçar.

Sua mãe desesperada correu pela casa até o menino perguntando o que tinha acontecido, mas ele não dizia nada e apenas chorava desesperadamente. Para acalmar o garoto, sua mãe tinha prometido tudo, roupa, brinquedo, passeio, tudo, mas não fazia o pobre garoto parar de chorar.

- Filho pare de chorar. Eu compro outra para você. Dizia a mãe preocupada com a situação.

- Não quero outra, eu quero ela! Disse o menino triste.

A mãe com pena do garoto fez a seguinte proposta: “Vamos fazer um velório para a tartaruga?”. O menino de repente para de chorar e pergunta como eles iriam fazer. “Vamos comprar uma caixa bem brilhante e vamos acender quatro velas e vamos cantar uma música bem legal, e aí, vamos?” disse a mãe tentando alegrar seu filho. O menino rapidamente topou a proposta de fazer um velório para a tartaruga falecida.

Quando eles foram colocar a tartaruga na caixa brilhante, ela acabou se mexendo, então a mãe e o menino viram que estavam enganados com sua morte. “Nossa, ela está viva! Que bom! Fiquei muito feliz!” Disse a mãe feliz. O menino olhou para o chão com uma cara triste e disse que queria que ela morresse só para ele fazer o velório. Então ele pegou a tartaruga e saiu correndo para o quintal, pegou uma pedra e matou a tartaruga.

Moral: o importante não é a morte; é o que ela nos tira.

l)

A morte da Tartaruga

Lívia, uma garotinha de 8 anos, linda, dos cabelinhos loiros como o de sua mãe Clara, e os olhos castanhos iguais a de seu pai Roberto. Lívia era filha única e por essa razão também era uma criança vem mimada. Tudo o que era queria os seus pais davam a ela.

Em um dia desses, essa garotinha linda, mas também mimada, inventou que gostaria de ter uma tartaruga, poderia ser um cachorro ou um gato, mas não, ela queria uma tartaruga d'água. Então seu pai Roberto foi atrás deu ma para lhe dar no dia de seu aniversário. Quando a garota ganhou a tartaruga, ficou muito, mas muito feliz, tanto que não desgrudava do animal.

Por agora ser o seu primeiro bicho de estimação, Lívia passou a amá-la, tanto tanto que a matou por achar ela muito fofa. Pois é, por isso mesmo. A menina gostava tanto do animal que deu comida a ela mais do que o necessário fazendo com que a tartaruga passasse mal, e a matou sem ressentimento, achando que agora ela estaria em um lugar bem melhor.

m) Um menino foi ao quintal e voltou chorando, falando para sua mãe que a tartaruga tinha morrido. O menino ficou chorando meia hora, sua mãe disse que ia comprar outra, mas ele queria aquela, viva. Disse que ia comprar um carrinho, um velocípede, mas o menino continuou a chorar.

Ao final, com tanto choro, o pai resolveu perguntar ao menino o que havia. O menino lhe mostrou a tartaruga. O pai foi até a sala sentar-se na poltrona, colocou o menino no colo e disse que ia fazer um funeral. O menino parou de chorar e perguntou ao pai o que era um funeral. O pai explicou o que era um enterro.

O pai comprou uma caixa bem bonita, balas e bombons. Eles chamaram as crianças da vizinhança e abriram um buraco no fundo do quintal e enterramos ela.

Foram embora, o menino ficou sozinho no quintal esperando o pai se vestir. O pai ouviu um grito lá do quintal. Papai, papai, vem cá. Ela está viva. O pai correu para o quintal e viu que a tartaruga estava andando de novo. O pai disse a ele que não ia mais fazer o funeral. Vamos sim, papai, disse o menino pegando uma pedra bem grande. Eu mato ela.

Moral: o importante não é a morte: é o que ela nos tira.