

## Discurso direto e o texto escolar: um estudo comparativo em histórias inventadas por duas díades recém-alfabetizadas

Kall Anne Amorim<sup>1</sup>  
Eduardo Calil<sup>2</sup>

### Introdução

ESCREVER TEXTOS NA SALA DE AULA é uma das condições para a aprendizagem da linguagem escrita. Nos documentos curriculares oficiais brasileiros<sup>3</sup>, essa atividade do aluno deve ser sistematizada através de propostas de produção textual e o texto produzido pelo aluno é utilizado como objeto de avaliação docente, por meio do qual poderá observar diferentes aspectos (ortográficos, gramaticais, textuais) relativos aos conteúdos de ensino requeridos para determinado ano escolar.

Um dos gêneros textuais frequentemente propostos para o ensino destes aspectos é a narrativa ficcional, na qual elementos mais específicos – como a presença de narrador e de personagens – colocam em destaque o discurso direto (DD). Apesar desta recorrência, poucos estudos discutem quais fatores podem interferir na construção dos personagens e, particularmente, de suas falas quando são escreventes debutantes a produzir histórias.

Inserido no campo de estudos sobre processos de criação textual na escola (genética textual), a partir de uma abordagem enunciativa, este trabalho discute a gênese e as formas de representação do DD em narrativas ficcionais produzidas por duas díades brasileiras (6-8 anos), Isabel/Nara (São Paulo, 1992) e Marília/Sofia (Maceió, 2012) em sala de aula.

### Genética textual, texto escolar e discurso direto

Desde o início dos anos setenta, pesquisadores literários franceses investigam a gênese de obras de grandes escritores, submetendo *corpus* literário a tratamentos linguísticos. Eles assumem o desafio de adentrar nos “bastidores da criação” debruçando-se sobre documentos escritos que testemunham a elaboração textual.

Atualmente, estes estudos são realizados para além dos manuscritos literários, abrangendo dossiês de linguistas teóricos, textos teatrais e de cinema, belas-artes, música, ciências exatas – “o objeto se ampliou, mas manteve seus laços conceituais com o objeto inicial. Ou seja, a análise genética pode ser feita ‘em qualquer objeto que comporta processos de criação’<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Email: kallanneamorim@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Linguística e professor associado do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). E-mail: eduardocalil@icloud.com.

<sup>3</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Último acesso em: 19 jun. 2010.

<sup>4</sup> GRÉSILLON, A. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Trad de Cristina de Campos Velho Birck et. al. Revisão de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio do Sul, 2007.

Claudine Fabre foi a pioneira em fazer uma leitura das produções de escolares à luz das discussões realizadas na genética textual. Ao incidir sobre a rasura a partir de diferentes versões de rascunhos, a autora mostrou que os textos discentes possuem operações igualmente encontradas nos grandes escritores, o que nos permite compreender a rasura não como uma “falha” do aluno, e sim como marca inerente ao ato mesmo de escrever.

Os trabalhos realizados pelos geneticistas e pelos pesquisadores que incidem sobre os textos escolares (Boré, 2010, 2012; Bouchard; Mondada, 2005; Calil, 2008a, 2008b, 2009, 2010; Fabre, 2004; Fradet, 2006, 2010; Plane, 2006) apresentam semelhanças e diferenças. Em ambos, compreende-se a produção de texto enquanto processo e o sujeito como aquele que sofre os efeitos do próprio ato de escrever. As particularidades decorrem de seus objetos de investigação. Os primeiros investigam os processos escriturais de Zola, Benveniste, Proust, Aragon, Heine; os segundos se debruçam sobre as produções de Ana, Maria, Isabel, Maïte, alunos cujos textos foram escritos a partir de solicitação externa, limitação temporal. A despeito destas diferenças, alunos e poetas são trabalhados na e pela linguagem, sofrendo, assim, seus efeitos. Sobre o manuscrito escolar (ME), diz Calil:

Se o objeto de estudo eleito é o texto escrito a partir de uma demanda escolar, seja ele feito em sala de aula ou em casa, por mais “livre” que sejam suas condições de produção, por menos que o professor interfira ou por mais preocupado que ele esteja em tornar público o texto escrito por seus alunos, dificilmente deixará de ser uma situação em que se “escreve como aluno”, em que se escreve a partir de uma solicitação externa, em que se tem uma forte limitação de tempo para sua produção, uma expectativa voltada para a aquisição de normas e regras, algum tipo de avaliação, em que se busca uma equalização entre o escrito de um aluno e seu nível de escolaridade, em que, em última instância, visa a certa homogeneização do escrito<sup>5</sup>.

A leitura do ME, sobretudo daqueles produzidos por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, permite identificar inúmeros problemas relacionados ao processo escritural, ao gênero textual produzido e aos aspectos relativos à aprendizagem do escrevente novato: grafia, ortografia, pontuação. Dentre estes problemas, reconhecemos que, no caso da narrativa ficcional, a passagem da voz do narrador para a voz do personagem, o diálogo entre os personagens e a representação do DD são elementos importantes para a construção textual, além de o diálogo ser “motor da invenção”<sup>6</sup>. Consoante a autora, a interlocução na narrativa requer a “ultrapassagem de um ponto de vista unilateral”, pois o aluno precisa ocupar diferentes posições enunciativas (narrador, personagens), resultando em um desdobramento enunciativo que contribui para o desdobramento mesmo da narrativa.

Ao analisar as formas de manifestação do diálogo em ME brasileiros e franceses escritos em díades, Boré e Calil ressaltam que as formas de representação linguística do DD não parecem ser evidentes quando são alunos recém-alfabetizados a produzir histórias em sala de aula, havendo um longo processo para sua aquisição. Estes autores ainda ressaltam que este discurso desempenha um “papel necessário no desenvolvimento da escritura de

---

<sup>5</sup> CALIL, E. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, p. 26, 2008a,

<sup>6</sup> BORE, C. Le dialogue de fiction scolaire, moteur de l'invention. In: *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Éditions l'Harmattan. Collection Savoir et Formation. Préface de Frédéric François, 2010, p. 149-173.

narrativas ficcionais”<sup>7</sup>; não sendo “um objeto dissociado da narrativa que seria suscetível de uma aprendizagem gramatical autônoma”<sup>8</sup>.

O diálogo é um importante elemento narrativo, existindo intrínseca relação entre o gênero textual e a configuração do DD, que se caracteriza não apenas por reportar um ato de fala, mas também pela forma através da qual este movimento acontece, o que envolve verbos e tempos verbais, pronomes e léxicos empregados. Em narrativas ficcionais escolares, a inclusão do diálogo não é nem automática, nem evidente para o escrevente novato.

Este trabalho visa a contribuir para a compreensão do processo genético e criativo da fala de personagens em narrativas ficcionais inventadas por escreventes novatos. De modo mais específico, pretendemos mostrar tanto as formas de representação do DD no ME, quanto os caminhos genéticos de sua construção coenunciativa.

### Metodologia

Nosso *corpus* é constituído por oito processos de escritura de pares do mesmo gênero (meninas), faixa etária (6-8 anos) e nível socioeconômico (classe média alta), situados em práticas distanciadas no tempo e no espaço. A dupla Isabel/Nara (D1) produziu suas histórias em São Paulo (1992); Marília/Sofia (D2), em Maceió (2012). Durante a escritura, as díades cursavam o 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular com abordagem construtivista. Em sala de aula, diante de uma filmadora, as alunas combinaram e, em seguida, escreveram histórias a partir de temas livres (TL) e títulos sugeridos (TS, sinalizados com \*).

**Quadro 1:** Discurso direto em manuscritos escolares.

Isabel e Nara (IN)				
	Data	Escreveu	Título	EDD
IN_H1	26.02.1992	Isabel	A princesa e a pedra encantada*	1
IN_H2	17.08.1992	Isabel	A mãe má	6
IN_H3	28.09.1992	Nara	A família F atrapalhada	9
IN_H4	28.10.1992	Isabel e Nara	“Pedro e seus pensamentos”	18
<b>Total</b>				<b>34</b>
Marília e Sofia (MS)				
MS_H1	21.05.2012	Marília	Por que a galinha tem asa, mas não voa?	1
MS_H2	04.06.2012	Marília	Por que o esquilo gosta de nozes	1
MS_H3	11.06.2012	Sofia	Como surgiram as palavras? *	1
MS_H4	13.06.2012	Marília	Por que o sol brilha?	1
<b>Total</b>				<b>4</b>

Fonte: L’ÂME (1992/2012).

<sup>7</sup> CALIL, E.; AMORIM, K.; BORE, C. *Étude comparative des formes de discours rapportés dans des contes des origines chez des scripteurs français et brésiliens (7-8 ans): premiers résultats*. SHS Web of Conferences. Les Ulis: EDP Sciences, 2001, p. 2.

<sup>8</sup> Idem, ibidem.

Na análise, delimitamos os enunciados de DD (EDD) como as falas “independentes” dos personagens. Em “tudo bem falou Pedro eu te dou a minha [bola] mas só se você me der mil cruzeiros” (IN\_H4) há um DD composto por três enunciados – “tudo bem falou Pedro”, “eu te dou a minha [bola]” e “mas só se você me der mil cruzeiros”. Para a contabilização dos EDD, consideramos aqueles em que houve substituição pronominal, verbal. As retomadas imediatas sem qualquer alteração, seja pelo aluno que escreve, seja pelo aluno que dita a história não foram consideradas como um novo EDD. Após a identificação de todos os EDD, organizamos o Quadro 2 com as estruturas sintáticas observadas.

**Quadro 2:** Estruturas dos EDD em ME e processos de escritura em ato.

Estruturas de discurso direto	
DD	Discurso direto sem verbo introdutor e/ou incisa
VID + DD	Discurso direto introduzido por verbo <i>dicendi</i>
DD + iVD	Discurso direto sem verbo introdutor e acompanhado por incisa
s/VI+ DD	Elisão de verbo introdutor

Fonte: L'ÂME (1992, 2012).

A análise se realiza em dois momentos. Inicialmente, identificamos as marcas sintáticas, lexicais, semânticas e tipográficas dos EDD registrados no ME. Apesar do produto textual ser um importante elemento para discutir como escreventes novatos podem escrever o DD, ele não permite observar seu processo de construção. Portanto, em um segundo momento, verificamos o que foi combinado pelas alunas antes do registro dos EDD na folha de papel através da recuperação do processo de escritura em ato registrado em vídeo.

A transcrição efetivada, ao associar e sincronizar a simultaneidade de elementos linguísticos, entonacionais, discursivos e gestuais que emergiram no fluxo do dizer, permitem evidenciar o que foi dito pelas alunas e como foi dito, se as falas dos personagens foram acompanhadas por mudanças de entonação, por movimentos corporais. Quando não foi possível recuperar a fala discente, empregamos a sigla *Segmento Incompreensível* (SI).

Para registrar as pausas, utilizamos :: para pausa curta (até 3 segundos) e ::: para pausa média (mais de 3 segundos). Dependendo da pausa, incluímos rubrica para explicar o porquê de sua ocorrência. As reticências sinalizam as segmentações no turno de fala e o símbolo L quando as alunas falaram simultaneamente. Na inscrição da história, o nome da responsável por escrever foi destacado com asterisco e, durante a fase de inscrição, utilizamos os colchetes para indicar o que foi escrito, como foi escrito e o momento em que foi escrito.

### *Discurso direto em manuscritos escolares*

Há DD nos ME de ambas as díades e, apesar de constarem em frequências opostas, eles apresentam estruturas linguísticas semelhantes.

**Tabela 1:** EDD nos ME de Isabel e Nara.

Histórias	Escreveu	DD	VID+DD	DD + iVD	Total
A princesa e a pedra encantada*	Isabel		Falar (PP)		1
A mãe má	Isabel	3	2 Falar (PP)	Falar (PP)	6
A família F atrapalhada	Nara	7	Falar (PP)		9
“Pedro e seus pensamentos”	Isabel e Nara	10	Cantar (PP)		18
			3 Falar (PP)	Falar (PP)	
			3 Perguntar (PP)		
			Responder (PP)		
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>34</b>

Fonte: L'ÂME (1992).

Em Isabel e Nara, tem-se diversidade de estruturas; nas histórias de Marília e Sofia, identificamos apenas a estrutura VID + DD.

**Tabela 2:** EDD nos ME de Marília e Sofia.

Histórias		VID+DD	Total
Por que a galinha tem asa, mas não voa?	Marília	Ir (PP) + Perguntar	1
Por que o esquilo gosta de nozes	Marília	Dizer (PP)	1
Como surgiram as palavras? *	Sofia	Dizer (PP)	1
Por que o sol brilha?	Marília	Dizer (PP)	1
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>4</b>

Fonte: L'ÂME (2012).

Nas duas duplas, há: a) DD com presença de verbo introdutor e pontuação (dois pontos e/ou travessão); b) presença de verbo introdutor, mas sem pontuação; c) ausência de verbo introdutor e de incisa. Estas informações podem ser observadas no Quadro 3, que ilustra os enunciados correspondentes às estruturas descritas (Cf. Quadro 2 e Tabelas 1 e 2).

Quadro 3: EDD nos ME de Isabel/Nara e Marília/Sofia.

Grupo 1: Sujeito + verbo introdutor + fala reportada (VID + DD)	
Isabel e Nara (IN)	
IN_H1	<b>Ele falou</b> nós vamos ter que dar dez beijos em cada um <sup>1</sup>
IN_H3	<b>A mãe</b> tava trabalhando muito e <b>falou:</b> -cheeeeeeeeeegaaaaa <sup>2</sup> / fim <sup>3</sup> :
Marília e Sofia (MS)	
MS_H1	<b>ela foi perguntar</b> ao leão leão como eu posso voar [?] <sup>4</sup>
MS_H2	<b>ele disse</b> eu não sei se você pode mora [r] comigo <sup>5</sup>
MS_H3	<b>ele disse</b> - vocês macacos vão aprender na escola <sup>6</sup>
MS_H4	<b>o vulcão disse bem alto</b> - esse é o seu castigo <sup>7</sup>
Grupo 2: DD (sem verbo introdutor e/ou incisa)	
MS_H3	- quê? <sup>8</sup> / Me chamou mãe? <sup>9</sup>
MS_H4	Depois viu o Carlos chorando e Pedro perguntou: - porque você esta chorando <sup>10</sup> . <b>Porque furaram a minha bola</b> <sup>11</sup>
Grupo 3: DD acompanhado por incisa	
IN_H2	vai ficar de castigo <b>a mãe má falou</b> <sup>12</sup>
IN_H4	<b>Tudo bem falou Pedro</b> <sup>13</sup> eu te dou a minha <sup>14</sup> [,] mas só se você me der mil cruzeiros <sup>15</sup>

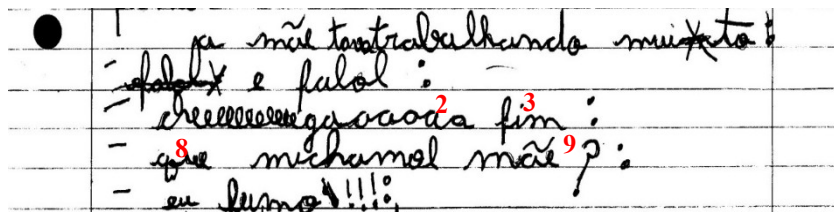
Fonte: L'ÂME (1992 e 2012).

Como se pode observar, os EDD são agrupados em três grandes grupos quanto ao critério sintático. Os demais (lexical, gráfico-visual), mencionados no interior deste.

No Grupo 1, os EDD são acompanhados por sintagma introdutor e fala reportada. No conjunto dos quatro ME de Isabel e Nara, identificamos sintagmas constituídos pelos verbos falar, perguntar, responder e cantar no pretérito perfeito (PP). O léxico da fala reportada remete a temas familiares e aos contos de fadas, além das falas curtas e duplicações de letras indicarem a influência das histórias em quadrinhos (HQ) na construção do DD, sobretudo, em “A Família F atrapalhada” (IN\_H3). A estrutura desta história é igualmente influenciada pela escrita de narrativas ficcionais sem imagens. Ou seja, nas HQ, as falas dos personagens são delimitadas, em sua maioria, por balões. Contudo, não há balões nos ME de Isabel e Nara. Nestes, os atos enunciativos são indicados por mudanças pronominais e verbais, além de haver sete EDD introduzidos pela figura do narrador e dois acompanhados por incisivas – estruturas pouco recorrentes em HQ.

Quanto à disposição espacial dos EDD nos ME, identificamos: EDD em que sintagma introdutor e fala reportada ocupam a mesma linha (1, 4, 5, 6, 7) ou constam em linhas diferentes (2, 10); EDD introduzidos por dois-pontos e travessão (2); EDD sem pontuação (1, 4, 5). No Grupo 2, os EDD se caracterizam por ausência de verbo introdutor e/ou incisa (8, 9 e 11). Já no Grupo 3, temos incisa (12 e 13). Nos Grupos 2 e 3, as falas dos personagens podem ocupar a mesma linha (8, 9) ou linhas diferentes (3 e 8) e a pontuação pode ou não acompanhar o DD.

Figura 1: EDD e pontuação em “A família F atrapalhada” (IN\_H3)



Fonte: L'ÂME (1992).

Se comparada às demais histórias, os enunciados da “A família F atrapalhada” (IN\_H3) guardam particularidades em suas formas emergenciais. Em (2 e 3), por exemplo, após a mãe dizer “chega, fim”, a fala subsequente pertence ao próprio Fim, personagem-filho (8 e 9). Isto é, os DD emergem na cadeia sintagmática a partir de relação associativa. Outra especificidade que ocorre tanto nesta história, quanto em “Pedro e seus pensamentos” (IN\_H4) é o fato dos dois-pontos parecer ocupar a função de verbo introdutor – “que” (8) não é introduzido por verbo *dicendi*, e sim pelos dois-pontos do enunciado anterior (2, 3).

Os ME de Isabel/Nara (34EDD) e Marília/Sofia (4EDD) diferem quanto à frequência do DD, embora este discurso apresente características sintáticas similares. Nas díades, consta a estrutura VID + DD, havendo diferença quanto ao verbo utilizado – Isabel/Nara (“falar”) e Marília/Sofia (“dizer”). Em Isabel e Nara, o sintagma introdutor é formado por pronome pessoal (ele, ela), nome do personagem (Pedro, Daniel), substantivo acompanhado por artigo (A mãe); em Marília e Sofia, tem-se “ele, ela e o vulcão”. Nesta díade, sintagma introdutor e fala reportada ocupam a mesma linha, podendo haver (6 e 7) ou não (4 e 5) o uso de pontuação (travessão). Nos pares, há apenas utilização do pretérito perfeito do modo indicativo e a pontuação aparece nas últimas produções, sendo mais intensa em Isabel e Nara.

#### *Discurso direto em processos de escritura em ato*

O processo genético dos EDD que constam no ME é constituído por intensas (re)formulações, como pode ser observado através da Tabela 3, que evidencia as construções (estruturas, verbos) enunciativas referentes aos EDD registrados no produto textual.

**Tabela 3:** Construções coenunciativas relacionadas ao EDD dos ME

Construções enunciativas relacionadas aos EDD dos ME de Isabel e Nara								
	DD	s/VD + DD	DD + iVD	PP	VID+DD Imperfeito	Presente	VID + DI	Total
H1	2	----	----	6 Falar	Falar	Falar Perguntar	Falar (PP)	12
H2	27	1	Falar (PP)	18 Falar		Falar	Pedir (PP)	49
H3	43	----	Falar (Presente)	8 Falar 9 Cantar	----	5 Falar Começar + cantar 2 Cantar Fazer	----	70
H4	42	----	Falar (PP)	14 Falar 6 Perguntar 3 Responder	----	3 Falar	----	69
<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>64</b>	<b>1</b> <b>80</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>200</b>
Construções enunciativas relacionadas aos EDD dos ME de Marília e Sofia								
H1	----	----	----	7 Perguntar	----	Perguntar	----	8
H2	----	----	----	Dizer	----	----	----	1
H3	----	----	----	2 Dizer	----	----	2 Dizer	4
H4	----	----	----	Dizer	----	----	----	1
<b>Total</b>	<b>----</b>	<b>----</b>	<b>----</b>	<b>11</b>	<b>----</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>14</b>

Fonte: L'ÂME (1992/2012)

Os processos de escritura também permitiram identificar: 1) EDD que se mantiveram EDD no ME ou transformaram-se em enunciados de discurso indireto (EDI) ou em enunciados de discurso narrativizado (EDN); 2) EDD nos processos de escritura que passaram a compor o enredo narrativo; 3) EDD que permaneceram na memória escritural (filmagens):

Quadro 4: Relações entre EDD, EDI e EDN em processos de escritura.

	Manuscrito escolar	Processo de escritura em ato
EDD	“ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um” (IN_H1)	“o soldado [...] falou assim... o único jeito que vocês podem sair daqui é um dar um beijo no outro”
EDI	“o esquilo tinha perguntado para o leão onde tinha uma casa com comida” (MS_H2)	“ele [o esquilo] viu o senhor leão e perguntou o que tenho aqui pra comer? Onde eu posso morar?”
EDN	“o dragão gritou” (MS_H4)	“ele gritou pra cima: ai!”

Fonte: L'ÂME (1992, 2012).

Estas ocorrências evidenciam a complexidade na criação e escritura do EDD, ao mostrar que a fala de um personagem pode ser combinada como EDD, mas escrita como EDI ou EDN. Tem-se ainda situações onde o EDD é combinado e escrito como DD, mas cuja gênese comporta a enunciação de um EDI. Em “A princesa e a pedra encantada” (IN\_H1), por exemplo, o EDD “ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um” possuiu a enunciação de “[ele] falou que tinha que dar [dez beijos em cada um]”. Além de EDD que se transformaram em EDI e/ou EDN, há aqueles que passaram a compor o enredo da história.

Quadro 5: EDD no processo de escritura que passam a compor o enredo narrativo no ME.

Manuscrito escolar	EDD no processo de escritura em ato
Era uma vez um menino que se chamava Pedro e <b>ele estava sem dinheiro e faltava meio mês para ganhar sua mesada</b> (“Pedro e seus pensamentos”, IN_H4)	Pedro estava sem dinheiro e <b>falou...</b> daí... (Fazendo voz de Pedro) <b>droooga.</b> (Voz normal) Não. Era uma vez um menino chamado Predo que estava. (Após Nara repedir o que Isabel disse, “Predo”) Pedro. Que estava sem dinheiro e <b>falou</b> (Fazendo voz de Pedro e fazendo gestos com a mão, como se reclamasse devido ao tempo que ainda falta para ganhar a mesada) <b>Drooga! Daqui só... meio mês eu ganho minha mesada.</b>
A muito tempo atras a galinha não podia voar mais ela queria <b>ela viu duas folhas molhadas que servia como asa ela colocou no seu corpo</b> (“Por que a galinha tinha asa [,] mas não voa” (MS_H1)	ela perguntou: (Fazendo voz da Galinha) - o leão:: o leão:: como é que eu voo? (Voz normal) Aí ele: (Fazendo voz do Leão) - você não pode voar, você não tem asas! (Voz normal) Aí, aí: <b>ela disse,</b> (Fazendo voz da Galinha) <b>mas eu:: eu achei asas e coloquei em mim::</b> (Voz com leve tom de tristeza) aí, ela ficou triste.

Fonte: L'ÂME (2012).

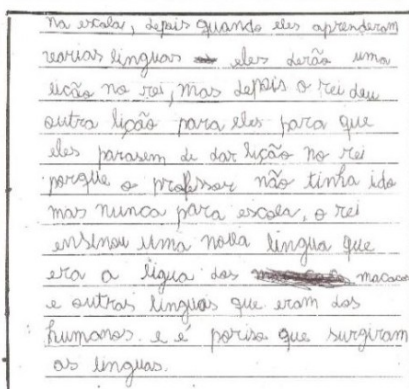
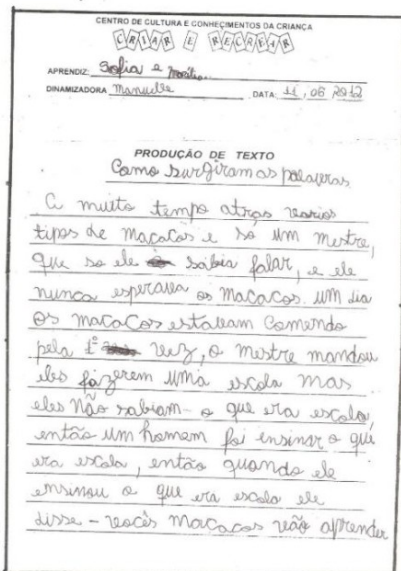
A gênese do EDD é complexa e envolve intensas formulações e reformulações antes de ser inscrito no ME. Para ilustrar o percurso genético de um EDD, incidimos sobre a construção coenunciativa de “ele disse - vocês macacos vão aprender na escola”, que compõem o manuscrito “Como surgiram as palavras” (MS\_H3).

Discurso direto em “Como surgiram as palavras”

As histórias de Marília e Sofia foram escritas durante projeto didático envolvendo contos etiológicos – “Contos do Como e do Por que”, desenvolvido com alunos de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de Maceió durante três meses - 20 de abril a 13 de junho de 2012. Este projeto apreendeu propostas de leitura, interpretação e produção textual. Ao final do trimestre, as alunas haviam produzido 10 histórias. A cada semana, alternou-se quem escreveu e quem ditou. “Como surgiram as palavras” (MS\_H3) foi a penúltima história produzida pela díade, tendo sido escrita por Sofia em 11/06/2012.

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

Quadro 6: EDR em “Como surgiram as palavras” (MS\_H3)



CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA  
**CRIAR E RECREAR**

APRENDIZ: Sofia e Marília  
 DINAMIZADORA: Manuelle DATA: 11/06/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO  
 Como surgiram as palavras

- 1.
2. Há muito tempo atrás vários
3. tipos de macacos e só um mestre,
4. que só ele ~~sa~~ sabia falar, e ele
5. nunca esperava os macacos. um dia
6. os macacos estavam comendo
7. pela 1ª vez, o mestre mandou
8. eles fazerem uma escola<sup>1</sup> [,] mas
9. eles não sabiam o que era escola<sup>2</sup>,
10. então um homem foi ensinar o que
11. era escola<sup>3</sup>, então quando ele
12. ensinou o que era escola<sup>4</sup> **ele**
13. **disse – vocês macacos vão aprender**

**Segunda folha**

14. **na escola<sup>5</sup>**, depois quando eles aprenderam
15. várias línguas<sup>6</sup> eles deram uma
16. lição no rei, mas depois o rei deu
17. outra lição para eles para que
18. eles parassem de dar lição no rei
19. porque o professor não tinha ido
20. mais nunca para escola, o rei
21. ensinou uma nova língua que
22. era a língua dos ~~macacos~~ macacos<sup>7</sup>
23. e outras línguas que eram dos
24. humanos<sup>8</sup> e é por isso que surgiram
25. as línguas.

Fonte: L'ÂME

Este ME apresenta semelhanças com “Como surgiram as línguas”<sup>9</sup>, um dos contos sugeridos para leitura. Este conto narra que um grupo de saguins tinha um mestre que, um dia, proibiu-os de comer bananas, o que fez com que pegassem um cipó, amarrassem-no e o jogassem para o outro lado do mundo. Com raiva, o mestre difundiu que “o mundo ia acabar, a não ser que cada grupo tivesse sua própria língua”, todos acreditaram e o ex-chefe “está muito bem de vida, pois abriu uma escola para ensinar todo tipo de línguas”.

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

O diálogo estabelecido entre estas narrativas aponta relações entre letramento escolar e texto discente, além de revelar um modo de inscrição do escrevente na cultura letrada que indicia tanto as relações subjetivas entre o aluno que escreve e o texto que está sendo escrito, quanto “um processo de identificação recheado de elementos interdiscursivos advindos da literatura que consome e que lhe permite “fazer texto”<sup>10</sup>, pois os elementos que compõem um texto “são constantemente e intensamente rearranjados tanto em função das articulações metafórico-metonímicas, quanto em relação à escuta daquele que escreve sobre o que está escrevendo”<sup>11</sup>.

Em termos de EDR, “Como surgiram as palavras” possui 1EDD, 1EDI e 6EDN. Queremos responder como o EDD “ele disse - vocês macacos vão aprender na escola” (EDR5) foi inventado por Marília e Sofia desde sua primeira enunciação oral, ocorrida durante combinação do que seria escrito, até o momento em que ele foi inscrito no ME.

As alunas não haviam concluído a combinação oral da narrativa quando o professor entregou-lhes caneta e papel. Dentre as partes não combinadas, estava o DD.

---

<sup>9</sup> ZATZ, L; ABREU, G. “Como surgiram as línguas”. In: *De onde tudo surgiu e como tudo começou* (tudo, tudo mesmo!). Ilustrações María Wernicke. São Paulo: Moderna, 2010, p. 39-42.

<sup>10</sup> CALIL, E. “Cadernos de histórias”: o que se repete em manuscritos de uma criança de 6 anos? In: *Mis primeros pasos: alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura* (siglos xix y xx). Antonio Catillo Gómez (Dir.) e Verónica Sierra Blas (Ed.). 2008b, p. 58.

<sup>11</sup> Idem. A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel. *Alfa: Revista de Linguística*. São Paulo, v. 54, n. 2, 2010, p. 560. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3185>>. Último acesso em: 30 abril. 2016.

**Quadro 7:** Combinação e escrita do EDD “ele disse – vocês macacos vão aprender na escola” (MS\_H7)

Rubrica (28:42-32:04)	
No turno 308 (28:42-28:55), há emergência do primeiro enunciado que vai compor gênese do EDD. Do turno 309 ao 318, as alunas combinam e escrevem “então quando ele ensinou o que era escola” (Linha 11 e 12). O turno 319 iniciou-se aos 29:56 e o turno 322, onde há enunciação relativa ao DD, aos 30:03.	
Diálogo realizado durante a inscrição da história no ME	
308. Sofia*	Então <b>ele disse:: que eles iam aprender na escola.</b>
319. Marília	(Lendo) Quando ele...
320. Marília e Sofia*	(Lendo) ...ensinou o que era escola...
321. Marília	...a escola era no fim do topo [da montanha]
322. Sofia*	Não. <b>Ele disse que os macacos iam aprender na escola.</b>
323. Marília	É. Coloca aí.
324. Sofia*	(Sofia escrevendo [ele]).
325. Marília	Mas <b>ele disse...</b>
326. Sofia*	... <b>disse</b> (Sofia falando e escrevendo [disse])...
327. Marília	(Sussurrando seu nome enquanto boceja) Marília Maria Ferreira de Melo
328. Sofia*	... <b>vo...cês</b> L <b>ma...ca...cos</b> (Falando e escrevendo [- vocês macacos]) vocês macacos vão:: vão:: <b>vão a...pren...der</b> , vão aprender (Falando e escrevendo [vão aprender])...
329. Marília	(Falando simultaneamente à Sofia) (SI) Sofia Correia e Marília Maria. Sofia Correia e Marília Maria. (Após a fala de Sofia, Marília lendo) disse vocês macacos va, vão.
330. Sofia*	(Lendo toda a história) Vamos ler. Há muito tempo atrás vários tipos de macacos e só um mestre, que só ele sabia falar e ele nunca esperava os macacos. Um dia os macacos estavam comendo pela primeira vez. O mestre mandou eles fazerem uma escola. Mas eles não sabiam o que era:: escola. Então, um homem foi ensinar o que era escola.
331. Marília	Então quando ele...
332. Marília e Sofia*	...ensinou o que era escola <b>ele disse.</b>
333. Sofia*	Ele disse. <b>Vocês macacos vão aprender...</b>
334. Marília	... <b>o que é escola.</b> Sim. Mas...
335. Sofia*	... <b>na escola.</b>
336. Marília	Na escola.
337. Sofia*	Na es...co...la (Falando e escrevendo [na escola,] na segunda folha do ME).

**Fonte:** L'ÂME (2012).

A partir do quadro acima, observemos os movimentos genéticos do EDD:

**Quadro 8:** Caminhos genéticos do EDD (MS\_H7)

Manuscrito escolar		Estrutura		
L12_EDR5	Ele disse - vocês macacos vão aprender na escola.		Dizer (PP)	VID + DD
<b>Processo de escritura em ato / Inscrição do DD no ME</b>				
EDR5_5.1	308. Sofia*	ele disse:: que eles iam aprender na escola	Dizer (PP)	VID + DI
EDR5_5.2	322. Sofia*	ele disse que os macacos iam aprender na escola	Dizer (PP)	VID + DI
EDR5_5.3	325. Marília 328. Sofia*	ele disse.... ...vo...cês ma...ca...cos vão:: vão:: vão	Dizer (PP)	VID + DD
EDR5_5.4	334. Marília 335. Sofia*	o que é escola na escola	Dizer (PP)	VID + DD

Fonte: L'ÂME (2012).

As primeiras enunciações relacionadas ao EDD do ME foram realizadas sob a forma de EDI – “ele disse que eles iam aprender na escola” (EDR5\_5.1) e “ele disse que os macacos iam aprender na escola” (EDR5\_5.2). Possuidores da estrutura VID + DI, estes enunciados têm sintagma introdutor constituído por “ele disse que” e, na fala reportada, há substituição do pronome pessoal “eles” (EDR5\_5.1) por “os macacos” (EDR5\_5.2). Após dois EDI, um EDD emerge. Em “ele disse - vocês macacos vão aprender” (EDR5\_5.3) permanece o sintagma introdutor “ele disse”, suprime-se a partícula subordinativa “que”, tem-se substituição de “os” por “vocês”, preservação de “macacos”, passagem do verbo “ir” do pretérito imperfeito ao presente (“iam” – “vão”) e manutenção de “aprender”.

No turno 334, Marília diz “o que é escola”, pondo nova formulação do DD na cadeia sintagmática, “ele disse vocês macacos vão aprender o que é escola” (EDR5\_5.3). Talvez, esta fala esteja relacionada ao fato de os macacos não saberem o que é escola, como presente no início da narrativa – “o mestre mandou eles fazerem uma escola, mas eles não sabiam o que era escola. Então, um homem foi ensinar o que era escola” (Linhas 7-11). Posteriormente, Sofia retoma o final constitutivo dos EDI, “na escola” (EDR5\_5.1 e EDR5\_5.2), finalizando a inscrição do EDD “ele disse - vocês macacos vão aprender na escola” (EDR5\_5.4).

Apesar de ter enunciado a fala dos personagens em DI (EDR5\_5.1 e EDR5\_5.2) por duas vezes, a própria Sofia passa do DI ao DD (EDR5\_5.3) no momento de escrever. Entretanto, mesmo no processo de escritura em ato, não há pistas do que estaria envolvido nesta passagem. Sofia apenas escreve. Quiçá, a fala de Marília imediatamente anterior ao DD, “mas ele disse”, tenha contribuído para o deslocamento enunciado de Sofia.

### *Considerações finais*

O processo de criação e escritura da fala de personagens em narrativas ficcionais envolve formulações e reformulações antes de sua inscrição na folha de papel – o que pôde ser observado através das diferenças quantitativas entre a frequência de EDD no produto textual e a quantidade de construções enunciativas que

antecederam a sua inscrição. Por meio dos processos de escritura, também foi identificado EDD que se mantiveram EDD no ME ou transformaram-se EDI ou EDN, bem como EDD que passaram a compor o enredo narrativo.

Estas diferenças quantitativas evidenciam a complexidade e dinamicidade que antecedeu a escritura desde discurso na folha de papel, além de pôr em evidência a inter-relação existente entre DD, DI e DN. Indagamos, ainda, se o fator tempo interferia na construção do DR, visto que as produções de Isabel/Nara (1992) e Marília/Sofia (2012) estavam separadas entre si por um intervalo de 20 anos. Durante análise, esta influência foi identificada apenas a nível lexical. Em “Pedro e seus pensamentos” (IN\_H4), Isabel e Nara escreveram “Pedro comprou um guarda-chuva que custava 2 mil cruzeiros”. Provavelmente, Marília e Sofia escreveriam real. Por outro lado, nossos resultados sugerem que a construção do DD está relacionada às práticas culturais as quais as alunas tiveram acesso.

Em Marília e Sofia, a ausência de nomes próprios no sintagma introdutor e a pouca frequência de DD parece indiciar a influência dos contos etiológicos, gênero de natureza narrativo-ficcional que requer a explicação de características de animais de forma imaginária, sendo os personagens identificados por “ela, o coelho”, e não por nomes próprios – “Pedro, Tati, Daniel”, como ocorreu nas histórias de Isabel e Nara.

A análise da gênese e das formas de representação do DD no ME nos permitiu refletir a respeito da complexidade na criação e escritura da fala de personagens por escreventes novatos, além de suscitar inquietações que visam a aprofundar como elementos pragmáticos, ortográficos, discursivos, enunciativos podem influenciar no registro de falas de personagem que, aparentemente, foram escritas de forma direta e sem dificuldades.

### Referências Bibliográficas

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Último acesso em: 19 jun. 2010.
- BORE, C. Le discours direct dans des écrits fictionnels scolaires : marques et significations. In: BRANCA-ROSOFF, S. et al. (Eds). *L'Hétérogène à l'oeuvre dans la langue et les discours*. Hommage à Jacqueline Authier-Revuz. Limoges : Editions Lambert-Lucas, 2012, p. 117-134.
- BOUCHARD, R.; MONDADA, L. (Éds.). *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris: L'Harmattan, 2005.
- CALIL, E. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. 2. ed, Londrina: Eduel, 2009.
- CALIL, E.; BORÉ, C. Formas de discurso reportado em narrativas ficcionais escritas por alunos brasileiros e franceses. *XVI Congresso Internacional de la ALFAL*. S-7 Lingüística Aplicada. Alcalá, 2011, p. 2807-2815.
- CALIL, E; AMORIM, K. A.; LIRA, L. Letramento e processo de escritura de alunos recém-alfabetizados. In: *Cadernos do Cedes*. Alfabetização: dimensões políticas, pedagógicas e práticas. Campinas, v. 33, n. 89, jan.-abr, 2013, p. 73-89.
- FABRE, C. Des variantes du brouillon au cours préparatoire. *Revista Études de Linguistique Appliquée* (E.L.A), n. 62, p. 59-79, 1986.
- \_\_\_\_\_. Brouillons scolaires et critique génétique: nouveaux regards, nouveaux égards? In: *Théories de l'écriture et pratiques scolaires*, v. 52, 2004, p. 13-24.

FRADET, M.-F. Construction de la fiction et interprétation de la consigne dans des écrits de 6<sup>e</sup>. *Repères*, n. 33, 2006.

FRADET, M.-F. Statuts du scripteur en contexte scolaire: le cas de l'écriture de fiction. Colloque LEESP – *L'écriture et ses pratiques*. Poitiers, 8-10 novembre 2010.

PLANE, S. Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. In: Laffont-Terranova, J; Colin, D. (Eds). *Didactique de l'écrit*. La construction des savoirs et le sujet-écrivain. Presses Universitaires de Namur, p. 33-54.

ZATZ, L.; ABREU, G. "Como surgiram as línguas". In: *De onde tudo surgiu e como tudo começou* (tudo, tudo mesmo!). Ilustrações Maria Wernicke. São Paulo: Moderna, 2010, p. 39-42.

*Recebido em: 20 de abril de 2017*

*Aprovado em: 14 de junho de 2017*