



Veredas Atemática

Volume 22 – nº 2 – 2018

Modos de enunciação: indicações de uma prática didática reflexiva

Duane Valentim*
Marília Blundi Onofre**

RESUMO: Neste artigo, apresentamos alguns dos principais estudos realizados sobre a *enunciação reportada*, abordamos como tal temática aparece nas gramáticas e materiais didáticos e, posteriormente, trazemos uma proposta de exercício didático tendo em vista explorar as diferentes formas de reportação. Pautamo-nos na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), iniciada por Culioli (1976). Em relação à análise do nosso *corpus*, composto pelas produções dos alunos, 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.

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

Introdução

Ao analisarmos alguns livros didáticos do Ensino Fundamental I e II utilizados em escolas públicas do Estado de São Paulo, notamos que os exercícios relacionados à *enunciação reportada*¹ são voltados para a compreensão do aluno sobre o uso da pontuação característica

* Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística –PPGL, da Universidade Federal de São Carlos.

** Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos.

¹ Nomeamos por *enunciação reportada* ao que em gramáticas e livros didáticos encontramos denominado por, entre outros, diálogo, citação, discurso reportado ou discurso relatado.

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 aos exercícios em tais livros didáticos 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. Faltam exercícios didáticos que proponham uma discussão sobre os elementos relacionados à linguagem, proporcionando ao aluno a percepção de que cada escolha linguística que fazemos, no nível das formas e das construções, não é despropositada. Por esta razão, propusemos, para pesquisa de doutorado², a elaboração de um exercício didático que oferece caminhos para que o aluno se aproprie do processo de construção de significação ao utilizar a enunciação reportada.

Formulamos, então, uma proposta de exercício didático³ que incide sobre a questão da enunciação reportada e que não só abrange os conceitos tradicionalmente já abordados no ensino, mas que também considera 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 Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), doravante PCNs⁴.

Para tanto, buscamos na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, doravante TOPE, iniciada por Culioli (1976), 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 as atividades linguística, epilinguística e 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, permite-nos analisar os exercícios realizados pelos alunos.

1. A enunciação reportada

De acordo com Duarte (1999), quando realizamos um percurso histórico sobre as reflexões relacionadas ao discurso reportado⁵, notam-se três momentos: o primeiro diz respeito

² VALENTIM, D. *Proposta de trabalho didático sobre o conteúdo enunciação reportada sob uma abordagem enunciativa*. São Carlos: UFSCar, 2018. Tese de Doutorado.

³ O trabalho com o mecanismo enunciativo proposto aplica-se a qualquer língua. Embora tenha sido exemplificado com ocorrências para o ensino de português como língua materna, considera-se que as mesmas operações podem também ser exploradas na aprendizagem de português como língua estrangeira.

⁴ Os PCNs (1998) são referências que norteiam as equipes escolares a nível nacional. Abrangem desde a organização dos conteúdos a serem ensinados até as formas como tais conteúdos devem ser abordados.

⁵ Os autores que nos baseamos para a elaboração deste artigo atribuem nomenclaturas diferentes para o que estamos nomeando como enunciação reportada. Optamos, então, por utilizar as nomenclaturas de cada autor aoretrarmos seus estudos para que, desse modo, consigamos esboçar com maior clareza como cada um entende o mesmo fenômeno linguístico da reportagem.

aos “ensinamentos da gramática tradicional e às suas conhecidas limitações” (DUARTE, 1999, p. 31); o segundo integra os estudos realizados nas primeiras décadas do século passado, como os desenvolvidos por “Bally, Lips, Jespersen ou Bakhtine” (*idem*); e, o terceiro 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 apareciam 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 discurso. 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”: “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, citado em ROSIER, 2008, p. 12, tradução nossa).

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

No contexto francês, é na gramática de Nicolas de Beauzée (GRAMMAIRE GÉNÉRALE II, 1767, p. 61, citado em 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, tradução nossa).

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. Este 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 mencionados.

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 DD⁶, mas transpondo palavras e pensamentos através do uso dos tempos verbais próprios do DI⁷” (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 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), que, 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 como Jacqueline Authier-Revuz (1977, 1999, 2007, 2008, 2011, 2012), Graciela Reyes (1984, 1994), Mortara Garavelli (1979, 1985), Beltrán Almería (1990), Monika Fludernik (1993) e Cari Vettters (1994), levantaram questionamentos, dentre outros, com relação às concepções de enunciação reportada presentes na gramática tradicional. Os questionamentos se deram, por exemplo, pela não abrangência das variadas formas da enunciação reportada, que não se limitam ao discurso direto, indireto e indireto livre. Consequentemente, tais concepções de enunciação reportada acabam repercutindo no ensino de língua por meio dos materiais didáticos por se apoiarem na gramática tradicional, fato que também tem sido alvo de críticas.

2. A enunciação reportada sob o viés das gramáticas e livros didáticos

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 discursos⁸.

⁶ Discurso direto.

⁷ Discurso Indireto.

⁸ Foram 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.

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.

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*). 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).

Correntemente, deparamo-nos também com a informação de que esse discurso reproduz exatamente as palavras como foram proferidas. 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”⁹. 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.

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).

Dá-se ênfase para o fato do discurso indireto ser introduzido por um verbo *discendi* seguido por uma conjunção, geralmente *que*, seguida por uma oração subordinada. 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 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.

⁹ A autora nomeia “relato” o que entendemos como enunciação reportada.

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. Enfatiza-se, também, 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.

Destacamos, ainda, 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 se dão por haver no discurso direto vozes distintas e no discurso indireto haver uma só voz.

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):

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 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 (DUARTE, 1999, p. 460).

Nos livros didáticos, 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. 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 não é neutra e abrange diversas possibilidades de construção e interpretação.

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 primeiros¹⁰ a se dedicar aos estudos desse discurso. O discurso indireto livre poucas vezes é abordado pelas gramáticas. 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.

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 exemplificações.

Ao analisarmos livros didáticos do Ensino Fundamental II, ciclo em que se concentra, geralmente, 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 se dá em 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).

Por meio da observação dos exercícios¹¹ sobre o conteúdo *enunciação reportada* presentes nos livros didáticos, foi possível identificar que os exercícios 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.

¹⁰ 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 aparece relacionado 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).

¹¹ Consultamos, de forma não sistematizada, livros didáticos do Ensino Fundamental I e II utilizados em escolas públicas do Estado de São Paulo buscando atividades que trabalhassem com o conteúdo da enunciação reportada. A partir da consulta dos livros, pudemos identificar quais os tipos de exercícios são mais recorrentes quando este conteúdo é abordado, o que descrevemos na sequência do artigo.

O foco das atividades se direciona 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 pelos PCNs (1998).

3. A enunciação reportada sob princípios da TOPE

A TOPE fundamenta-se pela articulação entre a linguagem e as línguas naturais, compreendendo a primeira como atividade de construção de significação entre interlocutores que ganha expressão por meio das línguas. Nesse movimento, pressupõem-se as operações de representação mental, de referenciação linguística e regulação intersubjetiva, que correspondem, respectivamente, às operações psicológicas (a medida que leva em conta as experiências dos sujeitos), sociológicas (a medida que diz respeito ao sistema linguístico resultante de representações físico-culturais-sociais) e psicossociológicas (a medida que a interação caracteriza-se por estabelecer uma regulação entre sujeitos que se dá na busca de desambiguação de sentidos).

Tal perspectiva enunciativa tem caráter operatório e, nesse sentido, é uma teoria da variação, tal como são variáveis as ordens da linguagem, das línguas e dos sujeitos levados em consideração. Essa variação permite aproximação entre construções de linguagem – língua, por meio da invariância linguística, que é o lugar gerador de sentidos e que permite as relações intra / inter linguísticas. Entende-se, assim, que no nível das manifestações linguísticas, podem-se observar variáveis linguísticas constituídas por operações parafrásticas desencadeadas a partir de um núcleo invariável. É assim, pois, que se estabelece a relação entre a linguagem (lugar da invariância) e as línguas (lugar das variantes).

Essa teoria da variação é muito produtiva para ser adotada no ensino de língua, tendo em vista que não trabalha com estabilizações, mas visa a articulação entre o estável e o dinâmico. Trata-se, então, de considerar sujeitos múltiplos, que têm experiências múltiplas, a partir das quais se realizam as múltiplas leituras (processos de produção e interpretação de textos). Esse processo traduz-se pelas atividades identificadas por Culioli (1999)¹² como atividade epilinguística, que vem a ser a atividade de linguagem pré-consciente, nível organizador da manifestação linguística, atividade linguística, que vem a ser a referenciação linguística construída pelos interlocutores, e a atividade metalinguística, que diz respeito a atividade dos analistas, linguistas, professores e alunos.

Considerando esse contexto teórico, como pensar a enunciação reportada se não como uma das possibilidades, entre tantas, de instauração de representação das múltiplas vozes que

¹² O conceito de atividade epilinguística, proposto por Culioli (1999), foi citado nos PCNs e apresentado, inicialmente, no caderno denominado “Criatividade e Gramática”, de autoria de Carlos Franchi, que compunha a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, publicada em 1988. Por ser um conceito de ordem cognitivo-linguística, foi associado à proposta reflexiva de ensino, ainda que a TOPE não se caracteriza por voltar-se ao ensino.

se referenciam pelas mais variadas marcas linguístico-enunciativas? Será, então, a partir desta reflexão, que passamos, na sequência, à apresentação da proposta de trabalho didático por nós desenvolvida.

4. Nossa proposta de exercício didático e análise

Para propormos um trabalho didático, elaboramos um exercício partindo da fábula “A morte da tartaruga”, de Millôr Fernandes (2003)¹³. Neste artigo, trazemos um dos enunciados da fábula que foram trabalhados em sala de aula, as respostas dadas pelos alunos do 5º Ano e do 9º Ano, e suas respectivas análises.

Enunciado 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.

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

Trabalhamos com a seguinte questão:

¹³ A proposta que apresentamos aqui é um recorte da prática que desenvolvemos em nosso doutorado, aplicada em turmas de Ensino Fundamental, em fase inicial e final do terceiro e quarto ciclos, em duas escolas, uma no Brasil e outra em Portugal. Consideramos, para tanto, as correspondências entre os níveis de ensino observados.

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 dos alunos do 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 “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 correspondem à apenas 8% das respostas dadas por esse grupo.

Respostas dos alunos 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 enunciador e locutor, as tais *regras de transposição*. 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 dos alunos do 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 importante” 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 dos alunos do 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 dos alunos do 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), em que o 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.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

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 fazem a respeito da enunciação reportada não são aleatórias e refletem operações enunciativas, nossa proposta de exercício didático foi o 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.

Por meio do exemplo aqui exposto, pode-se mostrar que tanto os alunos do 5º Ano como os do 9º Ano reconhecem 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. Uma abordagem que busca ultrapassar o trabalho mecânico de identificação de estruturas sintáticas que envolvem a enunciação reportada e passa-se para uma construção do saber que seja reflexivo.

MODES OF ENUNCIATION: PROPOSALS FOR A DIDACTIC PRACTICE

ABSTRACT: In this article we present some of the main studies carried out on the *reported enunciation*, a discussion about how this theme appears in the grammars and didactic materials and also a proposal of a didactic exercise that explores the different forms of reported speech. We are based on the Theory of Predictive and Enunciative Operations (TOPE), initiated by Culioli (1976). Concerned to the analysis of our *corpus*, we were able

to identify that, although there is no explanation through metalanguage, students use different justifications regarding the use of reported enunciation and reveal to understand what is involved in the linguistic exercise.

Keywords: Enunciation, teaching and learning languages, reported speech.

REFERÊNCIAS

ARNAULD, A & LANCELOT, C. *Gramática de Port-Royal, ou Gramática Geral e Razoada*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

AUTHIER-REVUZ, J. ; MEUNIER, A. *Exercices de grammaire et discours rapporté*. *Lingue française*, n. 33, p. 41-67, 1977.

AUTHIER-REVUZ, J. Algumas considerações sobre modalização autonímica e discurso outro. *Letras de hoje*, v. 34, n. 2, 1999.

AUTHIER-REVUZ, J. Nos riscos da alusão. *Revista Investigações*, v. 20, n. 2, 2007.

AUTHIER-REVUZ, J. A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. *Calidoscópio*, v. 6, n. 2, p. 107-119, 2008.

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.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo : Editora Hucitec, 2010.

BALLY, C. *Le Style indirect libre en français moderne*. H. Schröder, 1912.

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

BELTRÁN, A. L. *El discurso ajeno. Panorama crítico*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1990.

BRASIL, (Secretaria de Educação Fundamental) *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

COULMAS, Florian (Ed.). *Direct and indirect speech*. Walter de Gruyter, 1986.

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. *Pour une linguistique de l'énonciation tome 2*. Formalisation et opérations de repérage. Paris: Ophrys, 1999.

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

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.

FERNANDES, M. A morte da tartaruga. In: *Ciranda de contos*. São Paulo: Quinteto editorial, pp. 28-31, 2003.

FLUDERNIK, M. The fictions of language and the language of fiction. *The Linguistic Representation of Speech and Consciousness*, London, 1993.

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

MORTARA, B. G. *La Parola d'altri: prospettive di analisi del discorso*. Sellerio, 1985.

MORTARA, B. G.; MARELLO, C. *Il filo del discorso*. Giappichelli, 1979.

REYES, G. *Polifonía textual: la citación en el relato literario*. Editorial Gredos, 1984.

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

ROSIER, L. *Le discours rapporté en français*. Éditions Ophrys, 2008.

VETTERS, C. Free indirect speech in French. *Tense and Aspect in Discourse*, v. 75, p. 179, 1994.

Data de envio: 17/05/2018

Data de aceite: 17/12/2018