



HAL
open science

Representação do discurso outro e escrita escolar

Claire Doquet, Suzana Leite Cortez

► **To cite this version:**

Claire Doquet, Suzana Leite Cortez. Representação do discurso outro e escrita escolar: Efeitos do contexto didático e da língua na produção textual de jovens franceses e brasileiros. D. da Cunha; E. Grigoletto; S. Leite Cortez. Representação dos dizeres na construção dos discursos, Pontes, 2018, 9788571139466. halshs-01965895

HAL Id: halshs-01965895

<https://shs.hal.science/halshs-01965895>

Submitted on 26 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Representação do discurso outro e escrita escolar: efeitos do contexto didático e da língua na produção textual de jovens franceses e brasileiros

Claire Doquet - Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

Suzana Leite Cortez - Universidade Federal de Pernambuco

Introdução

Este trabalho se insere num projeto¹ mais vasto, formado por pesquisadoras francesas dos núcleos de pesquisa CLESTHIA (Université Sorbonne Nouvelle) e MoDyCo (Université Paris Nanterre), e por pesquisadoras brasileiras dos núcleos de pesquisa: Núcleo de Estudos Dialógicos e Discursivos, NELFE e NEPLEV, da Universidade Federal de Pernambuco. O projeto tem como objetivo o estudo comparado das formas de representação do discurso outro em diferentes gêneros discursivos em francês, português brasileiro e espanhol.

Como se sabe, o estudo das formas ou marcas de RDA inscreve-se nos trabalhos de Jacqueline Authier-Revuz há mais de trinta anos, que se caracterizam, antes de tudo, como formas de Discurso reportado na sua acepção tradicional (Discurso direto, Discurso indireto e Discurso indireto livre) e suas formas complementares (Modalização autonímica de empréstimo e Modalização como asserção segunda), que a autora reuniu sob a noção de *Representação do Discurso Outro* (RDA²). O projeto, portanto, dedica-se à análise e caracterização das formas de RDA de uma língua a outra em produções discursivas equivalentes.

Assim, o trabalho que aqui apresentamos analisa textos produzidos em contexto didático por alunos na faixa etária de 10 a 12 anos, na França e no Brasil. A descrição dos dois contextos didáticos de produção escrita mais abaixo, no tópico 3, possibilitará esclarecer as semelhanças entre os dois conjuntos de textos, particularmente quanto aos efeitos do contexto didático sobre a escrita dos alunos. Dessa forma, a língua não é a única variável distintiva, embora seja importante. Sem ignorar as outras diferenciações, analisaremos prioritariamente os efeitos do sistema linguístico sobre as produções desses jovens escritores.

À frente dessa tarefa instigante, propomos à seguinte indagação: como a fala do outro é gerida nos textos escritos por alunos do ensino fundamental - 5º ano da escola primária³ na

¹ Projeto CAPES-COFECUB: *Representação do Discurso Outro e discursividade escrita: estudo comparativo em francês, espanhol e português brasileiro*.

² RDA corresponde à expressão francesa "représentation du discours autre".

³ Último ano da escola primária na França equivale ao 5º ano do ensino fundamental anos finais no Brasil.

França e 6º ano do ensino fundamental anos finais no Brasil, ao realizarem uma atividade semelhante em dois contextos (linguístico e pedagogicamente) diferentes?

Nossa abordagem é, pois, comparativa, e a comparação se atém às marcas de RDA exploradas pelos jovens escritores.

1. Representação do discurso outro: quadro teórico

A *representação do discurso outro* (RDA) reúne, por suas formas marcadas, as categorias do Discurso Direto (DD), Discurso Indireto (DI), Modalização Autônômica de Empréstimo (MAE) e Modalização como Asserção Segunda (MAS)⁴. Tais configurações, analisadas por Authier-Revuz, engendram três níveis de diferenciação:

- quanto ao nível semântico, o discurso outro é representado como "objeto do dizer" (DD, DI) ou como "origem do dizer" (MAE, MAS) ;
- quanto ao nível semiótico, o enunciado é representado por meio do uso standard (DI, MAS) ou com autonomização (DD, MAE) ;
- quanto ao nível enunciativo, a ancoragem enunciativa dos dois atos de fala (aquele do discurso representado e aquele do discurso representante) é unificada (DI, MAS, MAE), ou claramente separada (DD) (o Discurso Indireto Livre, como forma de RDA, não representa realização unívoca, partilhando suas ancoragens entre esses dois discursos: representante e representado).

Articulando esses três níveis, Authier-Revuz chegou a uma categorização bastante clara dos tipos de realização da RDA (AUTHIER-REVUZ no prelo), aqui exemplificados com base em nosso corpus:

- realização por reformulação parafrástica,
- realização por reformulação autônômica,
- realização por categorização metalinguageira.

1.1 RDA por reformulação parafrástica

- O **Discurso Indireto** (DI) constitui-se através da reformulação, pelo locutor L, das proposições reportadas. L, ao evocar uma enunciação, reporta o conteúdo, o qual ele atribui ao locutor segundo l utilizando suas próprias palavras e não palavras atribuídas a l. Por

⁴ Por exemplo: "conforme a meteorologia, amanhã fará sol ". O conteúdo do discurso remete a outro locutor embora não haja discurso reportado, nem autonomia.

exemplo:

Ex.1: Quando encontrei Paul, *ele me disse que ele estava doente*.

O locutor principal L (representado por "je") reporta o fato de que o locutor segundo l (representado por "Paul") disse a ele que estava doente. O segmento sublinhado é o conteúdo do DI. A enunciação reportada é o próprio fato de dizer que se está doente, identificado no segmento marcado em itálico.

- A **modalização em asserção segunda** (MAS) assinala a origem exterior do discurso realizado, que é um discurso outro em que não há introdutor, como no discurso reportado, nem autonomia. Essa modalização indica que um dos elementos do discurso não tem como origem um locutor principal L, mas outra origem, por exemplo:

(1) De acordo com a meteorologia, amanhã fará sol.

(2) Se seguirmos Saussure, diremos que a língua é de natureza social.

(3) Camille Claudel não tinha, segundo Rodin, verdadeiras habilidades artísticas.

(4) Laure Manaudou tem, parece, chances de vencer.

Os segmentos sublinhados identificam a origem do enunciado primeiro que foi reformulado pelo locutor L. O discurso é marcado como realizado por L secundariamente a uma asserção, anterior, de um locutor segundo l.

1.2 RDA por reformulação autonímica

- O **Discurso Direto** (DD) permite ao locutor principal L reportar as proposições de um locutor segundo l sob uma forma que é dada como sendo de l. O discurso direto não reformula as proposições de l, como o faz o discurso indireto. Ao contrário, o DD os mostra. Por exemplo: Ela disse: "vá embora". O enunciado entre aspas é mostrado. As palavras "vá embora" não poderiam ser substituídas por outras ("deixar", por exemplo). Assim, enquanto no DI pode-se estabelecer um sistema de equivalência:

Ex.1: *Ela lhe disse que fosse embora*
partisse
deixasse o lugar.

no DD, é possível propor alternativas ao enunciado entre aspas, embora sem equivalência:

Ex. 2 : *Ela lhe disse: "vá embora!"*

"saia!"
"deixe esse lugar!"

Essa propriedade ocorre porque o discurso direto tem por objeto as próprias palavras, vez que ele representa o enunciado de I mostrando-o na sua materialidade. O discurso indireto, por sua vez, representa o enunciado de I reformulando-o com as palavras de L. O discurso reportado como DD é autonímico: pode-se substituir as palavras que o compõem por outras, e elas serão mostradas por L como signos que remetem a si mesmas como se tivessem sido pronunciadas. No uso standard da língua, o signo remete a um referente extralinguístico. Na autonomia, no entanto, o referente do signo é o próprio signo.

- A **modalização autonímica** é uma configuração semiótica e enunciativa complexa que inclui a autonomia como um de seus componentes: à referência mundana do signo (S > R), que atua na uso standard, soma-se a referência ao signo ele mesmo (S > S), aquele da autonomia. "O enunciador fala ao mesmo tempo da coisa e do signo pelo qual, *hic et nunc*, ele fala da coisa."⁵ (AUTHIER-REVUZ, 2003, p.80). Por exemplo:

- (1) Ele é, eu diria, "estranho".
- (2) Segundo ele, são "os garotos" os culpados.

Na categoria da modalização autonímica, Authier-Revuz inclui as **modalizações autonímicas de empréstimo** (MAE), configurações nas quais é enunciada a origem exterior ao discurso de L do segmento modalizado. Por exemplo: *Eu falo aqui de "dialogismo", no sentido de Bakhtin; ele está "livre", como diria minha filha; etc.*

1.3 RDA por categorização metalinguagem

O discurso indireto é introduzido por um verbo que, pelo seu sentido, traz informações sobre o conteúdo do DI. Vejamos os exemplos seguintes:

- Ex.1: Jeanne disse que Jean irá à praia amanhã.
- Ex.2: Jeanne explica que Jean irá à praia amanhã.
- Ex.3: Jeanne assegura que Jean irá à praia amanhã.
- Ex.4: Jeanne nos informa que Jean irá à praia amanhã.

Por seu semantismo, o verbo introdutor de citação influi sobre o sentido, o escopo e a interpretação do enunciado como discurso indireto. Assim, podemos interpretar os enunciados acima da seguinte maneira:

⁵ Tradução nossa da citação: " L' énonciateur parle à la fois de la chose et du signe par lequel, *hic et nunc*, il parle de la chose."

- Exemplo 1, verbo *dizer* : o verbo significa que apreende-se a fala, porém do ponto de vista do sentido e da interpretação do enunciado em discurso indireto, por isso ele é neutro. Lendo este exemplo, tudo o que sabemos é que Jeanne proferiu as palavras e que essas palavras significam que ele irá à praia amanhã.
- Exemplo 2, verbo *explicar* : aqui, o verbo introdutor dá informações sobre o tipo de enunciado e não sobre o grau de verdade. O verbo explicar deixa supor que Jeanne tem um discurso construído, ou seja, que o enunciado pelo qual ela indica que Jean irá à praia inscreve-se em um discurso ou em um troca com finalidade explicativa.
- Exemplo 3, verbo *assegurar* : o verbo tem um efeito sobre a verdade do enunciado reportado. Por conta do semantismo de *assegurar*, tem-se a impressão de que ele não é verdadeiro, ou de todo modo altamente improvável, que Jeanne irá a praia amanhã. Do ponto de vista dialógico, há aqui um caso de dupla recepção do discurso de I (Jeanne): L reformula suas palavras e simultaneamente exprime uma posição sobre sua enunciação.
- Exemplo 4, verbo *informar* : aqui, a precisão do verbo abarca o caractere de novidade em relação ao que o enunciado significa como DI. O verbo informar tem uma dimensão ilocutória importante: ele indica não somente uma tomada de fala, mas também, o efeito que esta fala produz.

Todos os exemplos expostos aqui apresentam os enunciados em DI como asserções. Entretanto, vimos que eles são extremamente variados e que o verbo introdutor acrescenta elementos ao próprio DI. Isto é ainda mais nítido quando o verbo introdutor modifica o ato de linguagem, sugerindo por exemplo uma indagação (*Jeanne pergunta se Paul irá à praia*), uma súplica (*Jeanne pede a Paul para ir à praia*) ou uma ordem (*Jeanne manda que Paul vá à praia*) etc.

Os verbos que introduzem o discurso indireto têm implicações sobre seu sentido, seu grau de verdade, sua estrutura, sua função - ato de fala (afirmação, interrogação, injunção) que ele compreende. Esses verbos categorizadores podem também ser utilizados como introdutores do discurso direto, embora sua precisão é geralmente maior como DI, pois este sempre se apresenta sob a forma de uma asserção, a qual é reformulada por L: o verbo

introdutor permite, então, categorizar o ato de linguagem (interrogar, ordenar, afirmar), o que o DD marca por exemplo por pontuação característica.

2. O *corpus* de estudo

O *corpus* desta pesquisa compõem-se de dois conjuntos de textos narrativos, produzidos em contexto didático de ensino de língua, na França e no Brasil. Os textos tratam da mesma temática - bullying, e foram produzidos por estudantes na faixa etária dos 10 aos 12 anos: último ano da escola primária⁶ francesa (5º ano da escola primária, antes da entrada no colégio⁷ na França) e 6º ano do ensino fundamental no Brasil. Apesar de diferentes quanto aos fatores linguístico e geográfico, as produções escritas foram orientadas por proposta didática semelhante: narrar situação de bullying, seja como testemunhas, seja como vítimas. Outro ponto de aproximação dos textos são as condições etnográficas de sua produção, mais especificamente quanto ao nível socioeconômico dos jovens escreventes e das escolas. Considerando que estas aproximações apresentam particularidades, faremos nas linhas que se seguem uma descrição de cada contexto sociogeográfico, o que envolve, primeiramente, e de forma comparativa, os contextos socioeconômico e pedagógico, o perfil do professor e, por fim, a descrição de sequência didática realizada.

2.1 Contextos socioeconômico-pedagógicos e perfil docente

O *corpus* francês foi coletado em setembro de 2017, em uma escola rural do sudoeste da França cujo contexto social é muito desfavorecido: distância de mais de 20 km da infraestrutura socioeconômica, má irrigação do solo, esvaziamento da área devido ao fechamento de fábricas em locais de trabalho em atividade há 20 anos. Soma-se a isso a chegada de populações extremamente desfavorecidas que vieram habitar a região por razões financeiras (o custo de vida é muito baixo) e que investem muito pouco no seu novo ambiente. A escola recebe ainda crianças *viajantes*, que representam cerca de um terço do efetivo escolar. Esse público ausenta-se com frequência da escola, o que dificulta o aprendizado escolar e reduz a expectativa dos docentes quanto ao grupo de alunos.

O conjunto desses fatores forma um contexto pouco dinâmico, em condições muito precárias para a escola pública e para certos professores, que face às dificuldades, acabam por se conformar, aceitando-as como inevitáveis. Isto não é o que acontece com a professora da

⁶ Equivalente ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais no Brasil.

⁷ Equivalente ao ensino fundamental anos finais no Brasil.

⁸ Em francês, diz-se "enfants du voyage". São filhos de pessoas nômades que vivem em caravanas. No caso desta área, as crianças vivem em estado semi-nômade, pois passam um período do ano (de 3 a 6 meses) na cidade, quando frequentam a escola, e o restante na estrada, viajando.

classe cujas escritas analisamos : extremamente dinâmica , ela apresenta discurso e práticas integradoras, realizando esforços constantes para envolver os estudantes na aprendizagem e fazer todos progredirem. Ela aceitou voluntariamente realizar as produções escritas com seus alunos para este trabalho. Acreditamos que a receptividade da professora deve-se ao fato de que ela aborda todo ano letivo a temática do bullying, que é uma prática existente nas escolas primárias⁹ e muito frequente no colégio¹⁰. Entende-se, portanto, a importância de tratar esta questão com os alunos, que no ano seguinte estarão no colégio.

Diferentemente do *corpus* francês, o *corpus brasileiro* resulta da atuação de professores em formação, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas Iniciação à Docência¹¹ (PIBID), no subprojeto Letras Português UFPE "A leitura de linguagens diversas", em uma escola urbana, do bairro Engenho do Meio, localizado em Recife, Pernambuco. Esta escola, no ano de 2016, apresentava indicador da qualidade da educação básica no Brasil (IDEB) muito baixo: 2,5 (em uma escala de 0 a 10). Tal índice revela-se nas precárias condições de trabalho e aprendizagem na escola. A escola é muito quente, há salas de aula sem ventilador e mesmo sem cadeira suficiente. Assim como ocorre no contexto francês, há um clima de desmotivação para o ensino-aprendizagem, que se evidencia pelo conformismo de que esta é a realidade e "não há o que fazer". Os alunos, portanto, não têm acesso a uma educação efetivamente inclusiva, que favoreça sua autonomia crítica e incentive, por exemplo, a prática constante da leitura e produção de textos. Em geral, os alunos desta turma do 6º ano não gostam de escrever, e apresentam timidez no tratamento do texto (leem em voz baixa e sentem desconforto para discutir o que produzem). Afora isso, as turmas são numerosas (cerca de 45 alunos), os alunos chegam atrasados, faltam com frequência e fazem muito barulho nos corredores, o que interfere no andamento das aulas¹².

Apesar disso, e tal como no contexto francês, a professora desta turma foi muito receptiva quanto à realização da proposta didática que contemplou discussões sobre respeito às diferenças e bullying. A proposta didática foi realizada em Novembro de 2016 por três bolsistas¹³ do PIBID e contou com orientação da coordenadora¹⁴ do subprojeto em parceria com a professora da turma do 6º ano. Esse diálogo foi precedido pela atividade de diagnose da

⁹ Equivalente ao ensino fundamental anos iniciais no Brasil.

¹⁰ Ensino fundamental anos finais no contexto brasileiro.

¹¹ Programa financiado pela CAPES.

¹² A afirmativa de umas das bolsistas, sintetiza a situação dos alunos: "o que noto na escola é que quando estão lá, estão "sozinhos", estão aprendendo a sobreviver em uma dura realidade que não deveria existir" (Relatório de intervenção didática)

¹³ A intervenção didática é uma das atividades do subprojeto PIBID Português, e foi realizada por alunas do 7º período do Curso de Licenciatura em Letras Português da UFPE.

¹⁴ Neste período, uma das autoras deste artigo coordenava o subprojeto juntamente com a Profª. Angela Dionísio, a quem agradecemos a parceria desenvolvida.

turma, realizada pelas bolsistas entre os meses de setembro e outubro do mesmo ano. Ao observar a turma, neste período, as bolsistas constaram o alto índice de agressão verbal e falta de respeito na turma. Tal constatação influenciou a escolha do tema motivador - "o respeito às diferenças" - das atividades a serem desenvolvidas na intervenção didática.

2.2 Descrição da sequência didática: *corpus* francês

A sequência didática que orientou as produções escritas em francês compõe-se das seguintes etapas:

- Primeira sessão: observação coletiva por parte de toda a turma, do painel abaixo, que mostra personagens aos quais são associados qualidades negativas ("muito grande", "muito gordo", "muito intelectual/CDF", etc.):

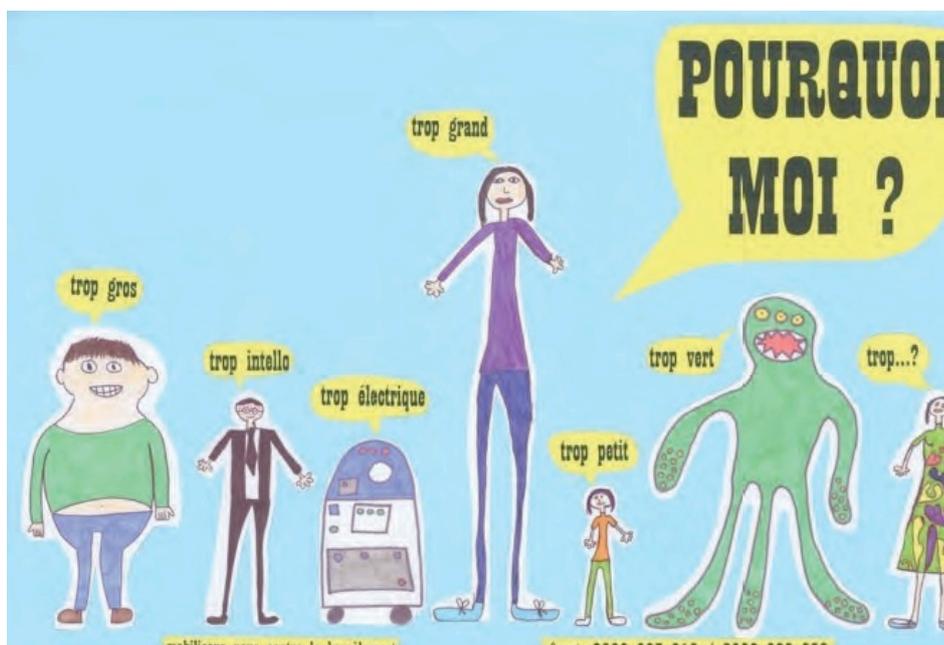


Figura 1: Texto motivador para a produção escrita

Nesta aula, a professora pede aos alunos que falem sobre os sentimentos que esses personagens podem evocar em relação aos qualificadores. Anota no quadro os sentimentos ou expressões ligadas às emoções evocadas e apresenta o termo *intolérance* (intolerância). Em seguida, conduz uma discussão que parte da intolerância às possíveis reações: *peur* (medo), *fuite* (fuga), *gêne* (perturbação) para os que são vítimas; *intimidation* (intimidação) ou *harcèlement* (bullying) por parte dos que exercem a intolerância.

- Segunda sessão (dois dias depois):
 - Reativação dos elementos evocados na última aula e anotação no quadro das palavras chaves e sua definição: *intolérance*, *intimidation*, *harcèlement*, *victime*,

témoin (intolerância, intimidação, bullying, vítima, testemunha). Essas palavras aparecem com outras palavras da mesma família (*harcèlement-harceler, intolérance-tolérer, etc.*)

- Produção escrita, segundo a proposta: "Nous avons vu comment les différences entre les personnes peuvent être mal supportées, et provoquer des réactions de rejet, d'intimidation et même de harcèlement. Avez-vous déjà été victime d'intimidation ou de harcèlement ? Avez-vous assisté à des scènes d'intimidation ou de harcèlement ? Racontez...¹⁵". Os alunos produziram o rascunho no caderno. O tempo de escrita era livre, mas todos terminaram em meia hora.
- Terceira sessão (dia seguinte):
 - A professora leu os textos e considerou "decepcionantes" do ponto de vista linguístico. Propôs, então, aos alunos um exercício de língua centrado na passagem do oral para o escrito.
 - Ela propôs uma releitura em dupla, de modo que um lesse o texto do outro a fim de encontrar os problemas.
 - Ao final, cada aluno reescreveu seu texto.

2.3 Descrição da sequência didática: *corpus* brasileiro

A sequência didática no Brasil realizou-se em 4 encontros (um a cada semana, sendo os dois últimos na terceira semana) e organizou-se da seguinte forma:

- Primeira sessão: leitura e discussão de duas capas (projetadas em slides) do livro *A Terra dos Meninos Pelados* (1939; 2014), de Graciliano Ramos. Em seguida, houve a leitura em slide de uma sinopse introdutória da obra. Por fim, realizou-se a leitura de três capítulos (I, XIV e XV) da obra. A leitura de cada capítulo foi seguida de atividade de interpretação, por meio de perguntas que favoreceram a exploração da temática da obra, como por exemplo: "Quem considerava Raimundo diferente? Por que o consideravam diferente?", "O que as pessoas faziam com Raimundo por considerar sua aparência estranha? Justifique sua resposta utilizando pelo menos dois verbos do texto.", "Como Raimundo reagia quando mangavam dele?". Por meio do debate sobre o respeito às diferenças, tema que a obra oportuniza, foi introduzida a discussão sobre bullying.

¹⁵ "Nós vimos como as diferenças entre as pessoas podem ser mal suportadas, e provocar reações de rejeição, de intimidação e mesmo de bullying. Você já foi vítima de intimidação ou bullying? Já assistiu a cenas de intimidação ou de bullying? Conte."

- Segunda sessão: leitura e debate de vídeo que narra a história do Patinho Feio. No debate, foi feita a associação entre a história do Patinho Feio e a de Raimundo, em *A Terra do Meninos Pelados*.
- Terceira sessão: leitura do depoimento de uma adolescente vítima de *bullying* na escola, publicado na revista *Capricho* (<http://capricho.abril.com.br/vida-real/depoimento-bruna-vieira-sofreu-bullying-superou-e-hoje-e-uma-blogueira-superfamosa/>). Após a leitura do depoimento, realizou-se a interpretação do texto por meio de debate. Na sequência, foram explorados os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero e de seu uso (leitura e produção) por parte dos alunos. Os alunos demonstraram ter alguns conhecimentos e revelaram ler textos deste tipo no facebook. Uma definição foi projetada em slides após a discussão inicial sobre o gênero. Por fim, lançou-se a proposta de produção escrita: "Bruna Vieira nos conta, em seu depoimento, algo que aconteceu em alguns anos escolar de sua vida. Convivemos o tempo todo com diversas pessoas diferentes de nós, mas nem sempre aceitamos suas diferenças. Em sua opinião, a diversidade social e o respeito ao próximo são importantes? Responda esta pergunta em um pequeno depoimento sobre uma experiência pessoal em que as diferenças pessoais e o respeito a elas foram importantes."
- Quarta sessão: devolutiva dos textos corrigidos e atividade de reescrita.

Embora a proposta de produção fosse relatar uma experiência pessoal sobre a importância do respeito às diferenças, alguns alunos alegavam não ter vivido uma situação semelhante. Por isso, contaram a história como espectador. Outra adaptação importante nos textos em português foi o fato de o bullying constituir o tópico central e o respeito figurar como uma espécie de lição de moral sobre o que não deve ser feito dentro e fora da escola.

2.4 Características das escritas produzidas

O *corpus* constitui-se de 47 produções escritas, sendo 21 textos em francês e 26, em português. Os textos ocupam o espaço de meia a uma página e em sua maioria foram reescritos. Alguns estudantes, por estarem ausentes na sessão destinada à reescrita, não realizaram a segunda versão do texto. Embora a reescrita não esteja em discussão neste trabalho, consideramos importante mencioná-la, pois, em certos casos, ocorrem pequenas mudanças na realização da RDA, na passagem de uma versão a outra. O quadro abaixo aponta características das produções nas duas línguas:

Quadro 1: Características das produções escritas em francês e português

PRODUÇÕES ESCRITAS	CARACTERÍSTICAS	QUANTIDADE
FRANCÊS	Escrita e reescrita	15
	Apenas rascunho	6
	Palavras: textos mais curtos	cerca de 60
	Palavras: textos mais extensos	de 150 a 200
PORTUGUÊS	Escrita e reescrita	17
	Apenas rascunho	9
	Palavras: textos mais curtos	cerca 50 a 60
	Palavras: textos mais extensos	de 90 a 120

3. Análise : dois *corpi* contrastados

Nossos *corpi* apresentam um contraste importante em relação aos tipos de realização da RDA, cuja proporção se inverte conforme o corpus considerado:

- nas 21 produções em francês, encontramos 11 ocorrências de DI (reformulação parafrástica), 17 ocorrências de DD (reformulação autonímica), sendo 1 ocorrência de MAE, e sobretudo 70 ocorrências de categorizações metalinguageiras com uma variedade importante de lexemas categorizantes (4 nomes e 20 verbos);
- nas 26 produções em português, encontramos 5 ocorrências de DI (reformulação parafrástica), 23 ocorrências de DD (reformulação autonímica), sendo 16 ocorrências de MAE; e 35 ocorrências de categorizações metalinguageiras com pouca variedade de lexemas categorizantes (2 nomes e 10 verbos);

3.1 RDA por reformulação parafrástica

3.1.1 *Corpus em francês*

O discurso indireto manifesta-se no corpus em francês acompanhado de proposições completivas. Os verbos introdutores são: *remarquer* (1 ocorr.¹⁶), *penser* (2 ocorr.), *imaginer* (2 ocorr.), *expliquer* (1 ocorr.), *ressentir* (1 ocorr.) e *dire* (5 ocorr.). Por exemplo:

Ex.1 : Tout le monde lui disait qu'elle était trop maigre.
(Todo mundo lhe dizia que ele era muito magro.)

Ex.2 : Il ressent ce que ça va lui faire mais il continue.
(Ele sente o que isso lhe causará mas ele continua.)

¹⁶ Utilizaremos "ocor." entre parênteres para indicar a(s) ocorrência(s).

Como não encontramos interrogação indireta, não há no corpus verbo interrogativo introduzindo DI. Esse pequeno número de ocorrências (11 DI em 21 textos) surpreende. Veremos, na sequência, que essa baixa incidência é compensada pelo grande número e variedade de categorizações metalinguageiras.

3.1.2 *Corpus em português*

Apesar de estar em menor quantidade do que no *corpus* francês, o DI no *corpus* em português também manifesta-se acompanhado de proposições completivas. Os verbos introdutórios, contudo, ocorrem com baixa variabilidade. São eles: falar (3 ocor.), denunciar (1 ocor.) e dizer (1 ocor.). Por exemplo:

Ex.1: O outro falava que eles tinham orelha grande

Ex.2: um ator da Globo denunciou que pessoas através da internet estavam praticando bullying com uma menina africana que ele mais a esposa adotaram.

Esse número de ocorrências no corpus brasileiro (5 DI em 26 textos) também surpreende, sendo expressivamente menor em comparação às produções em francês. Do mesmo modo, não identificamos verbo interrogativo introduzindo DI. Veremos, na sequência, que essa baixa incidência é compensada pela reformulação autonímica, especialmente pelo grande número de modalizações autonímicas de empréstimo.

3.2 RDA por reformulação autonímica

3.2.1 *Corpus em francês*

Em francês, como assinalamos mais acima (4.1), o DD é minoritário, mas presente. Normalmente, ele não é pontuado (apenas 1/3 das ocorrências recebe aspas, sendo os dois pontos praticamente ausentes do corpus) e acompanhado quase que sistematicamente pelo verbo *dire*, como nos exemplos:

Ex. 1: Je voulais parler il me dit toujours tu as une tête de coq.
(Eu queria falar ele me diz sempre que eu tenho uma cabeça de galo).

Ex. 2: Tous les jours son ami dit « elle est grande elle est grande ».
(Todos os dias seu amigo diz: "ela é grande ela é grande").

É notável que as 16 ocorrências de "dire", seguido de um DD, sejam encontradas em apenas 5 produções. Isto nos leva a reconsiderar a distribuição dos "dire + completiva ou GN", bem como o conjunto de verbos categorizadores seguidos de um DI. Sem poder afirmar

que DI e DD sejam mutuamente excludentes, constatamos uma forte tendência em certos textos a uma só forma de discurso reportado. Tomamos como exemplo esse texto, que utiliza quase exclusivamente, e de maneira considerável, o DD:

Manuscrito	Transcrição ¹⁷ (ortografia original respeitada. O enunciado da proposta de escrita está em itálico e os segmentos autonímicos do texto do aluno estão sublinhados)
<p>« Nous avons vu comment les différences entre les personnes peuvent être mal supportées, et provoquer des réactions de rejet, d'intimidation et même de harcèlement. Avez-vous déjà été victime d'intimidation ou de harcèlement ? Avez-vous assisté à des scènes d'intimidation ou de harcèlement ? Racontez... » Une fois il avait une nouvelle camarade je voulais parler il me dit toujours tu as une tête de coq. alors ^{quelqu'un a} tu quelqu'un il a vu dire tête coq c'est le témoin et je l'ai dit tu peut dire à la surveillante. et elle a tous dit. et maintenant il arette et il avait encore une nouvelle camarade et elle me dis tu est trop gros elle dit tous les jours et je me dit et encore un arcèlement.</p>	<p>« <i>Nous avons vu comment les différences entre les personnes peuvent être mal supportées, et provoquer des réactions de rejet, d'intimidation et même de harcèlement. Avez-vous déjà été victime d'intimidation ou de harcèlement ? Avez-vous assisté à des scènes d'intimidation ou de harcèlement ? Racontez...</i> » Une fois il avait une nouvelle camarade je voulais parler et il me dit toujours <u>tu as une tête de coq</u>. alors <quelqu'un a> vu [quelqu'un] il a vu dire <u>tête de coq</u> c'est le témoin et je l'ai dit <u>tu peut dire à la surveillante</u>. et elle a tous dit. et maintenant il arette et il avait encore une nouvelle camarade et elle me dis <u>tu est trop gros</u> elle dit tous les jours et je me dit <u>et encore un arcèlement</u>.¹⁸</p>

Dizer é neste texto praticamente o único verbo introdutor do DD, de modo que podemos levantar a hipótese de que é a função pouco categorizante do verbo (*dire* significa apenas tomada de fala, ao contrário de *menacer*, *remarquer*, *insulter* etc., que têm, cada qual, um sentido muito mais preciso) que favorece a recepção dos enunciados em DD portadores da precisão que falta no verbo.

As ocorrências de DD não introduzidas por *dire* são duas. Na primeira, o DD, não marcado por pontuação, é introduzido pelo verbo *copier*:

Ex.3: Ils ont copié 200 x il ne faut pas traiter mes camarades
(Eles copiaram 200 x proibido destratar meus colegas de classe)

¹⁷ Na transcrição, os sinais < > e [] indicam respectivamente que a palavra ou expressão foi acrescentada e suprimida pelo professor no momento da correção do texto.

¹⁸ Uma vez havia um novo colega eu queria falar e ele me diz sempre tu tens uma cabeça de galo. então alguém viu dizer cabeça de galo foi a testemunha e eu lhe disse tu podes dizer à fiscal. e ele disse a todos. e agora ele parou e havia ainda um novo colega e ele me disse tu é muito gordo ele disse todos os dias e eu me disse é ainda um bullying.

A segunda ocorrência de DD é uma questão introduzida por uma mudança perifrástica:

Ex.4: En fait, elle n'a pas arrêté de me poser cette question : "Pourquoi t'es petite ?"
(De fato, ela não parou de me colocar esta questão: "Por que você é pequena?")

Esse enunciado é o único que apresenta dois marcadores gráficos (pontuação) do DD : dois pontos e aspas. Não podemos tomá-lo como referência geral, pois é uma ocorrência excepcional no corpus, em que a ausência total de pontuação (60% das ocorrências de DD) ou a presença apenas de aspas (40%), principalmente, é uma tendência. Entretanto, a presença da pontuação completa, que contribui, ao mesmo tempo, para separar o DD do restante da frase e reforçar o efeito de "mostração" do enunciado em DD, e do demonstrativo *cette* chama nossa atenção. *Cette* funciona como um dêitico, que aponta para as palavras que o acompanham. Estas são anunciadas pelos dois pontos e ao mesmo tempo mostradas por aspas, o que as enquadra como um DD. O efeito será diferente quando se trata de um DI, do tipo *poser cette question de savoir etc.*, em que *cette* seria interpretada simplesmente como um catafórico. Com todas as precauções necessárias, em decorrência da falta de recorrência do exemplo, o enquadramento por aspas associado a *cette* quase dêitico poderia, então, ser interpretado como um indicativo daquilo que o aluno compreende como autonímico, *mostrado*, do enunciado em DD.

3.2.2 Corpus em português

Em português, o DD ocorre de forma minoritária (7), em proporção quase equivalente ao DI (5). Esse número reduzido acentua-se se comparado ao francês, em que se observa maior recorrência de DD (16). Embora minoritário, o DD é presente, apresentando-se ora pontuado (por dois pontos), ora não pontuado, como nos exemplos:

Ex.1: [nome do aluno] foi a escola e falou na frente de todos: - Por favor, tirem minha foto do instagram.

Ex.2: uma pessoa disse pela internet Vocês deveriam ter adotado uma menina galeguinha dos olhos azuis não uma pretinha dessa Vocês são lindos essa menina parece mais um macaquinho

Como as ocorrências do DD em português são minoritárias, não identificamos um verbo que caracterize a representação deste discurso (como ocorre em francês com o verbo *dizer*). Ao contrário, o verbo *dizer* em português partilha do mesmo número de ocorrências do verbo *falar*: três, somando 6 ocorrências. Identificamos ainda 1 ocorrência do verbo *comentar* ("Outros amigos comentaram: Feio! Safado! Gay! etc..."), que funciona como uma espécie de

parassinônimo destes dois verbos, pois representa o dizer no contexto das redes sociais (comentário no *Instagram*).

Nas ocorrências de DD em português, não identificamos o uso das aspas. Isto pode ser explicado pela falta de conhecimento ou de apropriação, por parte do aluno, do recurso das aspas como forma de fazer citação no texto escrito. Notamos que quando o discurso outro é pontuado, os dois pontos são o recurso preferencial (das 7 ocorrências, 4 são pontuadas, o que representa 57%). No exemplo 1, especificamente, o aluno suprte a ausência das aspas fazendo uso do travessão, o que pode ser justificado pela influência do contexto didático - leitura da obra *A Terra dos Meninos Pelados*, em que o autor marca as falas por meio do sinal de travessão, como nesta passagem do capítulo I: *Os vizinhos mangavam dele e gritavam: - Ô pelado!*

Assim como ocorre em francês, constatamos uma tendência a uma só forma de discurso reportado na escrita dos alunos. Tomamos como exemplo esse texto, que utiliza quase exclusivamente, e de maneira considerável, o DD:

Manuscrito	Transcrição (ortografia original respeitada. Os segmentos autonímicos do texto do aluno estão sublinhados)
<p>Eu já sofri bullying. Foi assim: Eu estava passando na rua e eu escutei um menino me chamando de manica então eu parei de andar ifiquei pensando foi comigo então eu perguntei a ele se foi comigo, ele disse: não tem outro, só você. Então abaixei a cabeça e fiquei magoada. Quando eu cheguei em casa, sei que o ninguém vai querer ser minha amiga? Mas fiquei pensando mas o ninguém é perfeito, só Deus, então no outro dia fui pra escola ai aquele menino estava lá na minha escola. ele se espalhou pra todo mundo. A diretora chamou ele e disse <u>ninguém é perfeito na so deus.</u> Então ele baixou a cabeça ele era alto então todo mundo ficou chamando ele <u>degirafa</u> mai depois a diretora falou a todo mundo <u>ninguem e perfeito só Deus.</u></p>	<p>Eu já sofri bullying. Foi assim: Eu estava passando na rua e escutei um menino me chamando <u>de manica</u> então Eu parei de andar ifiquei pensando foi comigo, ele disse: <u>não tem outro, só você</u> Então abaixei a cabeça e fiquei magoada. Quando eu cheguei em casa, será que ninguém vai querer ser minha amiga? Mas fiquei pensando mas ninguém é perfeito, só Deus, Então no outro dia fui pra escola ai aquele menino estudava lá na minha escola. ele espalhou pra todo mundo. A diretora chamou ele e disse <u>ninguém é perfeito na so deus.</u> Então ele baixou a cabeça ele era alto então todo mundo ficou chamando ele <u>degirafa</u> mai depois a diretora falou a todo mundo <u>ninguem e perfeito só Deus.</u></p>

Podemos observar neste texto que a realização da RDA por reformulação autonímica é marcada pelo uso do DD e da modalização autonímica de empréstimo ("chamar de nanica", "chamar de girafa"). No *corpus* brasileiro, observamos uma alta incidência da *modalização autonímica de empréstimo* (16 ocor.), que normalmente é acompanhada pelas formas verbais *abusar de* (6 ocor.), *chamar de* (9 ocor.), e em menor proporção *ser zoadado de* (1ocor.). Por exemplo:

Ex.1: eu tinha testa grande, todos mim abusavam de testa de dez metros e de testa de arrombar navio, eu abaixava a cabeça e chorava muito.

Ex.2: as meninas abusam ela de anê e ela não gostava, e 5 dias depois abusarã de bisteca.

Ex.3: Eu sofria muito bullying na escola e na rua me chamavam de: Dente de porta, janela de mansão, bob esponja e muito mais...

Ex.4: Eu já vi o aluno daqui da sala chamando [nome da criança] de doido [...]. [...] [nome de outro aluno] os povo ficam chamando ele de "café pretinho".

Ex.5: eu era zoadado no 2º ano de cabeção (na verdade eu tinha né)

Nota-se nos exemplos 1 a 3, 5 e no texto transcrito anteriormente, a falta de emprego das aspas. Das 16 ocorrências de MAE, apenas 3 são marcadas pelo uso das aspas. Dentre estas três ocorrências, apenas 1 permanece na passagem da escrita para a reescrita. Nas outras duas ocorrências, o aluno elimina por conta própria (sem interferência do professor) as aspas: uma na passagem da escrita para a reescrita e a outra no próprio rascunho. Esta eliminação e o uso minoritário das aspas para marcar a modalização autonímica de empréstimo, evidencia, neste contexto de aprendizagem da escrita, a não apropriação das aspas, por parte dos alunos, como recurso de representação do dizer.

Em consonância com o conjunto dessas ocorrências de MAE, abundantes no *corpus* em português, citamos a única ocorrência desse tipo no *corpus* francês, com o verbo *traiter*:

Ex.6: Un jour le premier jour de la rentrée il y avait des gens qui me traitaient de crâne d'œuf de tête d'ampoule. (Um dia no primeiro dia de volta às aulas tinha pessoas que me tratavam de crânio de ovo de cabeça de ampola.)

Tal como ocorre em português com os verbos *chamar* e *abusar*, o segmento que acompanha a forma "tratar de" é autonímico, ainda que essa autonomia não seja marcada por aspas.

3.3 RDA por categorização metalinguagem

3.3.1. *Corpus em francês*

A categorização metalingueira faz-se aqui pelo emprego de nomes e sobretudo de verbos.

Os nomes denotam com mais frequência ações estreitamente associadas ao bullying: *intimidation* (intimidação, 2 ocor.), *harcèlement* (bullying, 2 ocor.), *réaction violente dans les paroles* (reação violenta nas falas, 1 ocor.). Encontramos ainda *mauvaise blague* (brincadeira de mal gosto, 1 ocor.) e *histoires* (1 ocor., no sentido de troca de palavras, na frase "il y avait eu des histoires entre nous" (tinha havido troca de palavras entre nós)). As palavras *harcèlement* e *intimidation* constituem na proposta de produção, assim como a palavra *réaction*. Poderíamos, então, esperar maior frequência desses lexemas, contudo são sobretudo os verbos que categorizam a enunciação reportada, tanto em construções de complementos quanto em empregos absolutos.

Considerando os empregos absolutos, encontramos duas expressões cuja valência em francês admitiria um complemento indireto: *porter plainte* (reclamar, 1 ocor.) e *s'excuser* (desculpar-se, 2 ocor.)¹⁹. Vejamos extratos dos textos que comportam esses verbos (ortografia corrigida) :

Ex.1 : Il alla voir [nom propre anonymé] et s'excusa.
(ele foi ver [nome próprio suprimido] e se desculpou)

Ex. 2 : il a été porter plainte (ele foi reclamar)

Outros verbos, mais numerosos, são empregados com complemento, conforme as exigências de sua valência:

- com um complemento direto
 - o referente a um inanimado: *dire* (5 ocor., sistematicamente com complemento do objeto direto pronominal, anafórico);
 - o referente a um animado: *appeler* (chamar, 1 ocor.), *convaincre* (convencer, 1 ocor.), *excuser* (desculpar, 1 ocor.), *intimider* (intimidar, 1 ocor.), *insulter* (insultar, 3 ocor.), *menacer* (ameaçar, 1 ocor.), *traiter* (tratar, 1 ocor.), *se*

¹⁹ A forma *s'excuser* poderia ser considerada como complementada, mas, na França, o CNRTL (*Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*) trata o emprego pronominal de maneira específica e em relação com a fala: "dans cet emploi [i.e. pronominal réfléchi], *s'excuser* semble n'être que constatif, c'est-à-dire employé pour rapporter un discours." (nesse emprego [isto é, pronominal refletido], *s'excuser* parece ser apenas um constativo, quer dizer, empregado para reportar um discurso) (<http://www.cnrtl.fr/definition/excuser>)

réconcilier (se reconciliar, 1 ocor.), *se moquer* (mangar, 1 ocor.), *harceler* (assediar, 18 ocor.)²⁰;

- com um complemento indireto : *entendre parler* (ouvir falar, 1 ocor.), *se rendre compte* (dar-se conta, 1 ocor.), *s'expliquer* (explicar-se, 1 ocor.), *poser la question* (perguntar, 2 ocor.), *répondre* (responder, 1 ocor.) ;
- com dois complementos : *dire* (dizer, 10 ocor.), *parler* (falar, 9 ocor.).

Apresentamos um exemplo de cada uma das categorias indicadas acima:

Ex. 3 (COD inanimado) : Je suis allé le dire. (Eu fui dizê-lo)

Ex. 4 (COD animado) : Un jour je me suis fait insulter et il m'a menacée. (Um dia eu me fiz insultar e ele me ameaçou)

Ex. 5 (COI) : Parfois elle me répondaient. (Às vezes ela me respondia)

Ex. 6 (duplo complemento) : On est partis le dire aux adultes.
(Saímos para dizê-lo aos adultos)

Dois verbos, *insulter* e sobretudo *harceler*, evocam a construção factiva que, como na passiva, tem como efeito, inverter a ordem do tema e do predicado. *Harceler* é frequentemente utilizado na passiva: das 18 ocorrências do verbos, identificamos 4 empregos factivos, 3 na passiva e 11 na voz ativa.²¹ Na maioria dos textos onde ocorre esse verbo, o primeiro emprego é na passiva ou factiva, dando lugar em seguida à ativa. Isso se explica, sem dúvida, pelo fato de que, com poucas exceções, os alunos relatam o bullying de que foram vítimas. Isso faz com que figurem de imediato como personagem central do relato e, os autores do bullying exerçam a função de predicado antes de serem tematizados. Não observamos essa inversão com o verbo *dire*, o mais frequentemente empregado na voz ativa. Como verbo categorizante, ele se assemelha à *parler*, cujo semantismo é igualmente pouco preciso (ao contrastar com *expliquer* (explicar) ou *se moquer* (mangar), por exemplo). Assim, identificamos um emprego interessante do ponto de vista da RDA, no qual a categorização linguageira se realiza ao mesmo tempo por verbo e por nome:

Ex.7 : Ils me disent un mot que j'aime vraiment pas.
(Eles me dizem uma palavra que eu não gosto de jeito nenhum)

²⁰ Consideramos em nossa análise quantitativa os verbos *se réconcilier* e *harceler*, ainda que não sejam essencialmente verbos de dizer, pois seu semantismo comporta uma dimensão linguageira, inerente para *se reconciliar* e aferente para assediar, sendo esta parte verbal do bullying sempre descrita nos textos.

²¹ Quanto a *insulter*, é bem menos significativo, pois há apenas 3 ocorrências, sendo dois empregos na voz ativa e um factivo.

O que é relevante aqui como complemento do objeto direto de *dire*, é a designação metalingueira (REY-DEBOVE, 1978) de um enunciado que seria autonímico, se ele estivesse presente.

3.3.2 *Corpus em português*

A categorização metalingueira em português, embora em menor proporção que em francês, faz-se pelo emprego de nomes e de verbos.

Os nomes, como *anáforas encapsuladoras* (CONTE, 1996), funcionam como formas nominais de RDA (CORTEZ, 2016), que retomam o dizer sobre o bullying já expresso no texto, categorizando-o: *Esses tipos de abuso* (1 ocor. "Quando eu escuto esses tipos de abuso", referindo-se ao dizer representado pelos verbos "abusar", "xingar" e "chamar") e *um ato de racismo, bullying* (1 ocor., referindo-se ao dizer representado pelos verbos "apelidar" e "falar"). Em português, observamos baixa ocorrência dessas anáforas, havendo maior incidência de verbos. Estes categorizam a enunciação reportada apenas em construções com complemento (não identificamos empregos absolutos, como ocorre em francês), conforme as exigências de sua valência:

- com um complemento direto
 - o referente a um inanimado: *falar* (3 ocor.), *suspender*²² (1 ocor.);
 - o referente a um animado: *abusar* (1 ocor.), *pedir desculpas* (3 ocor.), *apelidar* (2 ocor.), *perdoar* (1 ocor.), *chamar* (1 ocor.); *sofrer bullying* (11 ocor.);
- com um complemento indireto : *abusar* (5 ocor.), *perdoar* (1 ocor.), *espalhar*²³ (1 ocor.), *perguntar* (1 ocor.), *falar* (1ocor.);
- com dois complementos : *falar* (1ocor.).

Apresentamos um exemplo de cada uma das categorias indicadas acima:

Ex. 1 (COD inanimado) : alguns alunos continuam a falar coisas sobre a senhora

Ex. 2 (COD animado) : os meninos continuam abusando ele

Ex. 3 (COI) : eles me pediram desculpas

Ex. 4 (duplo complemento) : os outros ficaram falando coisas com ela

²² Consideramos em nossa análise o verbo *suspender* ("ela [diretora] suspendeu o menino"), ainda que não seja essencialmente verbos de dizer, pois seu semantismo comporta uma dimensão lingüística.

²³ Nesse contexto, como variante lingüística, *espalhar* é verbo de dizer, sendo sinônimo de *falar/dizer*: "ele espalhou pra todo mundo".

Nota-se ainda na escrita em português a elipse do complemento em verbos cuja valência exige o argumento: "perdoar" (2 ocor.) e "pedir desculpas" (2 ocor.). O complemento, contudo, sendo elíptico é recuperado pelo contexto:

Ex.5: ai eu perdoei

Ex.6: essas pessoas pediram desculpas

Em português, a expressão *sofrer bullying* (11 ocor.) é recorrente e utilizada no sentido de permanência, pelo emprego do verbo no presente do indicativo, de constância da ação expressa no pretérito imperfeito e no sentido de expressar algo marcante que ocorreu em momento específico, pelo emprego do verbo no pretérito perfeito. A expressão *sofrer bullying* (que encontra equivalência de sentido em francês nos verbos "harcelar" e "insultar") evoca em todos os casos uma inversão do papel temático do verbo, pois o sujeito não sendo agentivo, é afetado pela ação. Isso se verifica tanto nas produções em que os alunos relatam ser vítimas do bullying (9 ocor.), como também naquelas em que relata o bullying sofrido por um terceiro (2 ocor.). Interessante notar que quando essa expressão não ocorre nos textos, ela é normalmente "compensada" pelo uso da modalização autonímica ("chamado de"/"abusado de"). Isto ocorre porque, no *corpus* brasileiro, o escritor tende a indicar o que sofreu reportando a própria expressão nominal que concretiza o bullying. Contudo, essas ocorrências não são excludentes.

4. Considerações finais

A partir da observação da Representação do Discurso Outro neste *corpus* duplo, fomos surpreendidas por este contraste nos modos de representação do dizer, que diz respeito à importância da *autonomia* em português e da *categorização* em francês.

Em português, observamos uma alta incidência da modalização autonímica de empréstimo, que é marcada principalmente pelo emprego dos verbos *chamar* e *abusar* (no sentido de apelidar, tachar), acompanhados de segmentos autonímicos não marcados por aspas, na maior parte das ocorrências. Tal preferência no modo de representar o discurso outro deve-se ao efeito do contexto didático, na medida em que a leitura e debate dos textos, especialmente A Terra dos Meninos Pelados e a história do Patinho Feio, contribuíram para que as escritas revelassem as expressões que particularizam o assédio verbal, em grande parte, vivido pelos jovens.

Em francês, o exame do cotexto aqui detalhado revela que os lexemas categorizantes realizam com frequência retomada anafórica dos elementos evocados anteriormente no texto. Por exemplo, verbos como *s'excuser* ou *porter plainte*, ao funcionar sem complemento, referem-se a fatos relatados anteriormente e que são objetos de desculpa ou reclamação. Esses lexemas categorizantes retomam de maneira resumitiva os acontecimentos, mas também, de forma indissociável, a narrativa efetuada que se caracteriza como uma resposta à proposta de produção escrita.

Aqui se materializa uma especificidade da escrita escolar: o texto do aluno é necessariamente polifônico, porque comporta ao mesmo tempo a proposta do professor reescrita pelo estudante e o texto do aluno que, como uma resposta à proposta de escrita, inscreve-se numa troca implicitamente reportada. Assim, podemos dizer que os elementos narrados nos textos são de algum modo matizados de RDA, porque eles constituem uma resposta textual à proposta de produção que pede explicitamente para relatar. Por conta disso, os textos dos alunos poderiam ser precedidos, legitimamente, por uma espécie de "eu relato", que autonimiza o todo da escrita. Esse "eu relato" escritural faz-se com o "eu me (re)leio", sempre metadiscursivo, do escritor referindo-se ao seu texto, sendo concebido em um conjunto de proposições - da escrita, da escola, etc. - que inevitavelmente afeta as produções textuais (DOQUET-LACOSTE, 2003).

A escrita escolar realiza-se, então, em uma dimensão necessariamente performativa. Esta desdobra-se em uma dimensão metaenunciativa que, sempre presente na escrita em contexto didático, torna-se mais evidente pelo fato de a escrita responder à proposta de produção. Neste caso, ao escrever para (cor)responder (a)o professor, o aluno exerce uma atenção particular que é de ordem metaenunciativa. Por isso, continuamente, exerce-se uma representação do dizer que não resulta da RDA, mas sobretudo do que Jacqueline Authier-Revuz chama de Auto-representação do Dizer (ARD), em que os dois planos, discurso representante e discurso representado, distintos na RDA, são confundidos (AUTHIER-REVUZ & DOQUET, 2012)²⁴ e poderiam marcar aqui um "eu conto", "eu relato", constantemente presente, que responde ao "conte", "relate" da proposição. A escrita escolar aparece, então, nessa perspectiva, como carregada de uma dimensão metaenunciativa que se sobrepõe e não tem relação direta com as marcas de RDA que identificamos aqui, embora

²⁴A ARD se realiza em enunciados performativos no sentido estrito (*eu te batizo*), bem como em múltiplas verbalizações da enunciação no momento em que se realiza: *je te dis qu'il viendra* ; *et moi, je te dis « zut »* ; etc. (AUTHIER-REVUZ & DOQUET, 2012, p.22) (*eu te digo que ele virá*; e eu, eu te digo "droga")

agregue um caráter reflexivo a esta atividade. Talvez a *doxa* da reflexividade escritural, tão presente nos estudos sobre o ensino-aprendizagem da escrita, encontre nesse fenômeno parte de sua razão de ser.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Le discours rapporté. In: TOMASSONNE, R. (ed.). *Une langue : le français*. Encyclopédie *Grands Repères du XX^e siècle*, 2001, vol. 4.

_____. *La Représentation du discours autre : principes pour une description*. Berlin, De Gruyter, no prelo.

_____. & DOQUET, C. "Ce que je veux dire » Accompagnements métadiscursifs d'une défaite de la parole. In Richard, E. & Doquet, C. (dir) *Les Représentations de l'oral chez Lagarce. Continuité, discontinuité, reprises*. Louvain-la-Neuve/Paris : Academia Bruylant/L'Harmattan, 2012. p. 17-64.

CONTE, E. Anaphoric encapsulation. *Belgian journal of linguistic: coherence and anaphora*, 1996, v.10. p.1-10.

CORTEZ, S. L. Representação do discurso outro e construção de ponto de vista em gêneros da mídia. *Anais do IV Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: Discursos e Desigualdades Sociais*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2016.
<http://www.ufmg.br/nucleos/nad>

DOQUET-LACOSTE, C. Indices et traces de l'activité métadiscursive des scripteurs : aspects de la réécriture. *Le Français Aujourd'hui*, 2003, n°144, 33-41.

REY-DEBOVE, J. *Le Métalangage: étude linguistique du discours sur le langage*. Paris : Le Robert. coll. L'ordre des mots, 1978.