

FORMAS DE DISCURSO REPORTADO EM NARRATIVAS FICCIONAIS ESCRITAS POR ALUNOS BRASILEIROS E FRANCESES¹

Eduardo Calil (Universidade Federal de Alagoas)
eduardocalil@hotmail.com

Catherine Boré (Universidade de Cergy-Pontoise)
catherine.bore@u-cergy.fr

RESUMO:

Este estudo tem por objetivo apresentar uma análise comparativa das emergências de discurso reportado (DR) em narrativas ficcionais escritas por alunos brasileiros e franceses. A partir do trabalho de Boré (2010), suportado por uma perspectiva dialógico-enunciativa, pretendemos descrever as formas de discurso reportado que se manifestam em narrativas ficcionais escritas por aqueles alunos dos anos iniciais da escola elementar. Para isso, analisamos dois tipos de corpus: *corpus* brasileiro, constituído por manuscritos de alunos brasileiros de 2º ano do Ensino Fundamental (8 anos); *corpus* francês, formado por manuscritos de alunos de *Cours Moyen 2 – CM2* (9 anos). Nossos resultados indicam que as formas de DR presentes nestes manuscritos, apesar de serem produtos de diferentes práticas didáticas de língua escrita, assemelham-se em relação ao *diálogo externo representado*. Destaca-se, contudo, o modo singular como o *dialogismo interdiscursivo* interfere na construção destes diálogos.

Palavras-chave: Manuscrito escolar; Narrativa ficcional; Discurso reportado.

FORMS OF REPORTED SPEECH IN FICTIONAL NARRATIVES WRITTEN BY BRAZILIAN AND FRENCH STUDENTS

ABSTRACT:

This study aims to present a comparative analysis of reported speech (RS) emergencies in fictional narratives written by Brazilian and French students. From the work of Boré (2010), supported by a dialogical-enunciative perspective, we intend to describe the forms of reported speech that manifest themselves in fictional narratives written by those students in the early years of elementary school. For this, we analyze two types of corpus: Brazilian corpus, consisting of manuscripts of Brazilian students of 2nd year of elementary school (8 years old); French corpus, formed by students os manuscripts of *Cours Moyen 2 _ CM2* (9 years old). Our results indicate that products of RS present in these manuscripts, even though product of different teaching practices of written language, are similar in relation to external dialogue represented. It is noteworthy, however, the natural way that interdiscursive dialogism interferes in the construction of these dialogues.

Key-words: School manuscript; fictional narrative; reported speech.

DOI: 10.28998/2175-6600.2013v5n10p135

¹ CALIL, Eduardo; BORÉ, Catherine. Formas de discurso reportado em narrativas ficcionais escritas por alunos brasileiros e franceses. In: XVI Congresso Internacional da ALFAL. Linguística Aplicada. Alcalá, 2011, p. 2807-2815.

Debates em Educação

Introdução

Na última década do século passado até o final da primeira década deste século, período envolvendo o *corpora* que iremos analisar, podemos dizer que o Brasil e a França compartilhavam, no ensino de língua materna na escola elementar, um ponto em comum: a importância da literatura na sala de aula.

Boré, ao se referir às instruções oficiais francesas publicadas em 2002, diz que

A maior parte dos gêneros literários oferecidos para a leitura pode ser o ponto de partida de um projeto de escritura (conto, conto de origem, lendas, novela policial, novela de ficção-científica, narrativa de viagem ficcional, fábula, peça de teatro...). O professor conduz este trabalho de maneira progressiva, apoiando-se sobre os textos lidos ou recorrendo a eles a cada vez que for necessário. Ele pode, por exemplo, convidar seus alunos a prolongar, completar ou transformar um texto narrativo, poético ou teatral. Ele pode ainda os conduzir a escrever um episódio novo a partir de um texto narrativo, um diálogo ou uma descrição destinada a se inserir em uma narrativa ou a prolongar... O pastiche, a imitação, os desvios são as bases do trabalho de escritura, em referência aos textos literários (BORÉ, 2010, p. 97).

Orientações semelhantes encontram-se nos documentos curriculares brasileiros publicados na mesma época². Partindo de uma concepção de ensino de língua portuguesa que entende o *texto como unidade de ensino* e a leitura como *matéria-prima para a escrita* (BRASIL, 1997, p. 40), na medida em que o texto literário funcionaria como modelo para o *que* e o *como* escrever, estes documentos defendem que o

[...] texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (BRASIL, 1997, p. 29).

² Entre 1997 e 2007 uma série de documentos curriculares foi publicada pelo governo brasileiro e está acessível no site <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859>.

Debates em Educação

A produção de narrativas ficcionais por alunos dos anos iniciais³ do Ensino Fundamental está certamente relacionada à leitura deste gênero escolar neste momento escolar. Em razão desta valorização da literatura de ficção pelas instruções oficiais, assim como pelo fato deste gênero trazer elementos relacionados ao imaginário infantil e ao universo cultural de alunos desta faixa etária, podemos dizer que muitos dos manuscritos escolares⁴ envolvem a invenção de uma história ou a continuidade de uma narrativa ficcional já existente. A invenção de uma narrativa ficcional – seja uma história, sua continuidade ou uma cena vivida pelos personagens de uma história já conhecida – favorece a emergência do discurso reportado, quando a fala do outro é reportada direta ou indiretamente na narrativa produzida. Elegendo, neste artigo, o *diálogo* como uma das formas privilegiadas de manifestação da fala do outro, iremos trazer para discussão as características apresentadas em manuscritos de alunos brasileiros e franceses.

De posse de um *corpora* amplo, recolhido em momentos distintos e sob condições didáticas e de produção diversas, apresentaremos algumas descrições de diálogos identificados em manuscritos de alunos franceses, propostas por Boré (2010), comparando-as com os diálogos presentes em manuscritos de alunos brasileiros. Apesar dos diálogos representados nos manuscritos serem estudados a partir de vários *corpora* de histórias inventadas, trabalharemos com a hipótese de que as modificações observadas nas formas de discurso reportado manifestam duplamente – com ou sem rasura – a alteridade do sujeito na escritura.

1 Dialogismo e discurso reportado

Considerando como objeto de estudo a narrativa ficcional escrita por alunos franceses, Boré defende que o diálogo funcionaria como *motor da invenção*. Para a autora, a *invenção* e *diálogo* são entendidos no sentido dado pela retórica clássica, quando o segundo era *um meio específico da criação ficcional [...] material essencial*

³ Apesar dos sistemas de ensino no Brasil e na França não serem equivalentes, podemos dizer que estes anos iniciais envolvem os alunos entre 6 e 10 anos de idade.

⁴ Conforme Calil (2008, p. 24), estes manuscritos são aqueles produtos textuais escritos pelos alunos a partir de uma demanda escolar.

Debates em Educação

do *'inventio'* (BORÉ, 2006, p. 41). Este ponto de partida associa-se à hipótese de que “certos diálogos representam a expressão de um conteúdo dialógico interno pré-existente à construção de dois personagens” (BORÉ, 2010, p. 149).

Esta hipótese se apoia sobre uma leitura conjunta de Bakhtine e Vygotsky: os diálogos representados em um manuscrito podem ser a expressão da dualidade de pontos de vista do escrevente. A representação destes pontos de vista, exprimidas sob forma dialogal ou dialógica, conforme o caso, pode ser uma figuração da linguagem interior vygotskiana. Para sustentar esta hipótese, devemos primeiro lembrar a diferença entre *dialogal* e *dialógico*.

Conforme Bres (2005, p.47-61), nomeamos de *dialogal* a troca de falas com alternância de sujeitos falantes: é *dialogal* isto que se compreende como um turno de fala alternando-se no meio de outras réplicas. É *dialógico* a orientação do enunciado em direção a outros enunciados: o enunciado é uma resposta a outros anteriores, mas não necessariamente exprimidos, e esta resposta é o fruto de um diálogo interno do enunciado. Daí uma definição de *dialógico*, a partir dos textos de Bakhtin, como *orientação constitutiva e princípio de sua produção em direção aos enunciados realizados anteriormente sobre o mesmo objeto de discurso e em direção à resposta que ele solicita* (BAKHTINE, 1978, p. 52). O dialógico deve ser considerado tanto em relação ao que antecede quanto ao que sucede o enunciado.

O locutor se defronta, em seu caminho, com a interação entre:

- Os discursos dados precedentemente com os quais entra em interação; o que é nomeado *dialogismo intediscursivo*.
- Ele se endereça a um interlocutor sobre a compreensão-resposta, à qual não cessa de antecipar; é o *dialogismo interlocutivo*.

A estas duas formas podemos acrescentar o *autodialogismo* (AUTHIER-REVUZ, 1994) ou o *dialogismo intralocutivo* em que se presentifica a relação do locutor com seu próprio discurso.

Debates em Educação

Estas três formas descrevem a *dialogização interna* do enunciado, desde marcas que são observáveis no enunciado no nível da composição e do estilo. O dialogismo, sendo para Bakhtin um fato geral de toda discursividade, afeta claramente a representação de discurso em manuscritos de alunos. Mas os diálogos representados nos manuscritos enquanto formas discursivas têm também outra função. Parece que se pode ver uma analogia com a *linguagem interior* de Vygotsky, que seria de alguma forma exteriorizada nos manuscritos, sob a forma de diálogos utilizados na constituição do material narrativo.

Relembremos, em algumas palavras, o pensamento de Vygotsky (1997, p. 99) sobre o que nomeou como *linguagem interior*. Como ele a entende, esta forma de enunciação surge na criança quando encontra um obstáculo cognitivo, sendo uma linguagem que tem funções internas análogas àquelas da linguagem egocêntrica exteriorizada ou socializada. O psicólogo russo insistiu sobre o fato de que a linguagem interior na criança se exterioriza para socializar-se e tornar-se pensamento e raciocínio: a escritura facilita esta passagem, a tal ponto que ela possa ser considerada uma das ferramentas para esta passagem, alimentando a planificação e o pensamento complexo na criança.

É precisamente este trabalho do pensamento que nós nos propomos a destacar nas diferentes formas de diálogo e dialogismo apresentadas. Estas formas advêm do mesmo gênero narrativo ficcional e Boré (2010, p. 162) as categorizou no *corpora* que estudou: *dialogismo externo representado*, que coloca em cena as vozes dos dois interlocutores por uma só voz do locutor principal; o *diálogo direto representado*, sem hierarquia de vozes, em que os personagens falam diretamente; o *dialogismo interno representado*, no qual o escrevente-narrador se esforça para mostrar os pensamentos de um personagem falando comigo mesmo.

2 Um gênero, dois *corpus*

A riqueza do conjunto de *corpus* recolhido pelo estudo francês não permite, em razão do espaço de que dispomos, sua exposição detalhada. Iremos somente indicar,

Debates em Educação

de modo geral, as condições de produção daqueles manuscritos que serviram de base para a comparação com o *corpus* brasileiro⁵.

Um primeiro conjunto de manuscritos foi escrito por alunos de 9 (CM1⁶), 10 (CM2) e 11 anos (*sixième*) entre janeiro e maio de 2008. Estes alunos, apesar de suas diferentes idades, estavam trabalhando com o conto de fadas *A bela e a fera* e as respectivas professoras solicitaram a continuação da história a partir de um determinado ponto do texto.

O segundo conjunto contém os manuscritos de alunos de 10 anos de idade, escritos durante o ano escolar de 1993-1994. Eles receberam 10 imagens que poderiam se organizar livremente, mas sua sequência seria o ponto de apoio para a invenção de uma narrativa ficcional.

Nosso *corpus* brasileiro é composto por um conjunto de 19 manuscritos de duas alunas entre seus 6 e 8 anos de idade, coletados durante os anos escolares de 1991 e 1992. Sob condições de produção evidentemente diferenciadas daquelas que caracterizam os manuscritos escolares franceses, a professora solicitou a todos os alunos da classe, organizados em díades, a escrita de uma história inventada, sendo 15 propostas *livres*, isto é, sem que fossem sugeridos títulos ou personagens e apenas 04 propostas realizadas a partir da sugestão de títulos.

Apesar das muitas diferenças que caracterizam o universo cultural (sócio-histórico, didático-pedagógico, letrado, etc.) destes alunos, os manuscritos que compõem os *corpora* têm como referência as *narrativas ficcionais lidas* por professores (e familiares). Este aspecto nos possibilita buscar aproximações e diferenças entre o modo como suas escrituras apresentam *diálogos*. Dizendo de modo mais específico, discutiremos as formas de manifestação de enunciados em que se estabelecem interlocuções entre os *atores* representados nos manuscritos de alunos brasileiros e franceses: diálogo entre os personagens, diálogo entre o narrador e os personagens, diálogo entre narrador-locutor e leitor-alocutário e diálogo *interno* personagem criado pelo escrevente.

⁵ Para um maior detalhamento dos *corpora* francês sugerimos a leitura do anexo 1 em Boré (2010, p. 255-264).

⁶ Lê-se em francês: *Cours Moyen*.

3 Dialogismo e diálogo em manuscritos brasileiros e franceses

Dentre as diferentes análises efetivadas por Boré sobre os manuscritos dos alunos franceses, destaca-se sua discussão sobre o discurso reportado (BORÉ, 2004, 2006, 2010) e, em particular, a relevância do *diálogo* para o desenvolvimento da ficção. Tendo, portanto, como objeto este importante elemento narrativo, a autora apresenta três categorias distintas que tomaremos como ponto de partida para nossa comparação com o *corpus* brasileiro.

3.1 Primeira categorização: dialogismo externo

Nestas formas de diálogos que emergem em um manuscrito de duas alunas de 10 anos de idade, analisado pela autora, o narrador-locutor se remete ao leitor-alocutário, externo ao fato narrado, colocando em cena dois interlocutores, apesar de haver somente a *voz do locutor principal* (BORÉ, 2010, p. 158).

Exemplo 1⁷: texto de duas alunas francesas (10 anos)

	TEXTO EM FRANCÊS	TEXTO EM PORTUGUÊS
11.	(...). Quand Il avait franchit la porte	(...). Quando ele tinha passado pela porta
12.	et monter les escalier un homme le cogna	e subido -as escadas um homem lhe dá uma coronhada
13.	et s'enfuit avec sa valise. <u>Vous vous demander</u>	e foge com sua valise. <u>Você deve estar se perguntando</u>
14.	<u>peut-être pourquoi</u> senfuire avec une valise <u>de</u>	<u>talvez porque fugir com uma valise de</u>
15.	<u>sou-vêtement et bien justement il n y avait</u>	<u>roupas íntimas e bem justamente ela tinha</u>
16.	<u>aussi un diamant bleu. (...)</u>	<u>também um diamante azul. (...)</u>

Esta relação entre o narrador-locutor e seu leitor-alocutário, materializada pela pergunta indireta (*Você deve estar se perguntando talvez porque fugir com uma valise de roupas íntimas*) e resposta que prontamente lhe segue (*e bem justamente ela tinha também um diamante azul.*), indica uma forma de representação imaginária do narrador que *dialoga* com seu suposto leitor. Este diálogo que irrompe no fluxo

⁷ Fragmento (linhas 13 a 16) de um manuscrito redigido por duas alunas de 10 anos (CM2) a partir do ordenamento coerente da sequência de 10 imagens oferecida pelo professor. Todos os manuscritos franceses foram transcritos por Boré (2010, p. 159).

Debates em Educação

narrativo, anunciando a relação entre o que é narrado e um comentário feito pelo narrador envolvendo o ponto de vista do leitor, surge igualmente nos manuscritos dos alunos brasileiros, como pode ser observado no fragmento do 8º manuscrito intitulado *Os três todinhos e a dona Sabor*.

Exemplo 2⁸: texto de duas alunas brasileiras (6 anos)

1.	(...) Eles só fa	EL ES FOMAO PASIA E LES SIFA
2.	lavam. A única coisa que eles	LA RÃO A UNICA COISA QUE LES
3.	sabiam é cacacaca, cicicici, cocococo.	SABIAO É CACACA CIIII COCO
4.	Então só falavam. <u>Você</u>	E M TÃO SÓ FALAVÃO. VICE
5.	<u>nem imagina quanto.</u>	NEM EMAGINA QUANTO
6.	A mãe estava tão triste que	AMAE TAVA TÃO TRISTE Q-
7.	os filhos só falavam. (...)	S FILHOS SÓ FALAVÃO NÃO

Na passagem sublinhada *Você nem imagina quanto* temos claramente uma dêixis pronominal (pronome de 2ª pessoa do singular, remetendo o enunciado ao leitor, *você*) e um tempo presente do verbo *imaginar* (*imagina*). Estas duas marcas linguísticas indicam a interrupção da narração e o estabelecimento de um *diálogo* externo ao fato narrado. O narrador-locutor comenta com o leitor-alocutário que os Todinhos falavam *tanto* que o leitor nem poderia imaginar o *quanto*.

Este jogo interativo entre duas instâncias externas à narração é um recurso pouco frequente nos dois conjuntos de manuscritos. Contudo, em uma história inventada pelas alunas brasileiras, surge uma construção bastante surpreendente, indicando uma ruptura com o que talvez fosse esperado em manuscritos de alunos bem mais jovens do que os alunos franceses. Para poder se compreender o que as alunas fizeram, é preciso apresentar toda a pequena, mas bem humorada história da *Família F atrapalhada*:

⁸ Manuscrito intitulado *Os três Todinhos e a dona Sabor* produzido por uma díade (Isabel e Nara), estabelecido no dia 28/11/1991. As alunas que o escreveram contavam, respectivamente, com 6 anos e 5 meses e 7 anos de idade.

Debates em Educação

Exemplo 3: texto de duas alunas brasileiras (7 anos)

1.	A família F atrapalhada	
2.	Era uma vez um menino que	
3.	chamava Fim que	
4.	e a mãe dele chamava Fina e o pai	
5.	Fumo.	
6.	A mãe tava trabalhando muito:	
7.	- e falou:	
8.	- cheeeeeeeeeeeeeegaaaaaaa fim:	
9.	- que [foi] me chamou mãe?:	
10.	- eu fumo!!!!:	
11.	- está me chamando querida!!!	
12.	E ele foi para o quarto e cantou	
13.	- fim, fumo, fiiiiiiiiiiiiiaaaaa:	
14.	- está me chamando amor.	
15.		
16.		
17.	Fim	
18.		
19.		
20.	Estão me chaman	
21.	do!!!	

A família F atrapalhada
 Era U M A V E Z um M I N I N O que
 chamava fim ~~que~~
 e a mãe dele chamava fina e o pai
 fumo.
 a mãe tava trabalhando muito
 e falou:
 - cheeeeeeeeeegaaaaa fim:
 - que me chamou mãe?:
 - eu fumo!!!!:
 - está me chamando querida!!!
 e ele foi para o quarto e cantou
 - fim fumo fiiiiiiiiiiiiiaaaaa:
 - está me chamando amor.
 FIM
 ESTÃO ME CHAMAM
 do!!!

Escrita quase um ano depois⁹ da história anterior, *A família F atrapalhada* apresenta desde o seu início, ao nomear o personagem-menino de *Fim*, um jogo homonímico que fará o humor desta narrativa. No diálogo entre os personagens, estabelecido logo após a breve apresentação dos personagens, o que gostaríamos de destacar é o seu final. No manuscrito original está clara a presença da palavra *Fim* no final da folha de papel, no meio da linha, indicando, como estas alunas sempre fazem ao terminar uma história, o final da narração, o fim da história. Contudo, ainda sob o efeito homonímico proposto desde o início desta narrativa, surge novamente a voz do personagem-menino em diálogo com o escrevente-leitor. A fala do personagem *Fim*, perguntando de modo exclamativo se alguém o está chamando, não deixa dúvidas sobre este *dialogismo externo*, ainda que não se saiba se o personagem pergunta ao escrevente, isto é, aquele que escreveu a palavra *fim*, ou ao leitor, aquele que vai ler a palavra *fim*. De uma forma ou de outra, a criatividade que esta forma de discurso reportado traz parece estar relacionada à consigna dada (*invente uma história*) que

⁹ Ou seja, no dia 28/09/1991, quando as alunas estavam no final da 1ª série do Ensino Fundamental. Nara tinha 7 anos e 3 meses. Isabel, 7 anos e 11 meses.

Debates em Educação

permite aos alunos inventarem os personagens, o título, a trama, o clímax da narrativa, construções muito pouco prováveis de acontecer em propostas de *continuação* de histórias já existentes, como a didática de ensino da língua francesa propõe. Em outras palavras, as formas de diálogo parecem não só estarem relacionados à faixa etária dos alunos ou ao seu nível de escolaridade, mas também às práticas didáticas estabelecidas.

3.2 Segunda categorização: diálogo externo representado

O diálogo externo representado se manifesta através de dois modos diferentes. De acordo com Boré, o primeiro modo de manifestação, mais simples e frequente entre os alunos mais jovens e menos letrados, tem por característica a apresentação do diálogo sem verbo introdutor, sem indicações de incisas de discurso direto e o não estabelecimento de um contexto diegético bem preciso.

Exemplo 4¹⁰: texto de um aluno francês (9 anos)

	TEXTO EM FRANCÊS	TEXTO EM PORTUGUÊS
1.	Allo! Oui qui est-ce	Alô! Sim, quem é
2.	C'est moi Belle	Sou eu Bela
3.	Qu'est-ce que tu veux!	O que é que você quer
4.	Papa est tombé malade et il veus nous montrer quelque	Papai ficou doente e ele quer nos mostrar alguma
5.	chose c'est une surprise.	coisa é uma surpresa
6.	Bon on vient.	Bom vamos
7.	Toc! Toc!	Toc! Toc!
8.	J'ARRIVE! venez! entrez!	ESTOU INDO! venha! entre!

Este fragmento traz a representação da fala dos personagens, sem qualquer indicação dada pelo narrador-locutor, mas somente pelos elementos dêiticos (pronomes), nomes próprios (*Belle, papa*), tempos verbais que se alternam na interlocução narrativa estabelecida. Esta alternância de falas sem referência ao contexto diegético não foi encontrada nos manuscritos dos alunos brasileiros, apesar de haver momentos em que os personagens conversam sem que haja um verbo

¹⁰ Escrito por um aluno de 9 anos (CM1), no dia 11/01/2008, a partir de uma solicitação em que se deveria continuar a escritura do conto *A Bela e a Fera* (BORÉ, 2010, p. 163).

Debates em Educação

introdutor. Vejamos o fragmento do 2º manuscrito escrito por Nara e Isabel em 25/04/1991.

Exemplo 5¹¹: texto de duas alunas brasileiras (6 anos)

9.	E no caminho	
10.	ela sentou numa pedra	
11.	e começou a chorar. E de repente	
12.	viu uma fada: - Por que	
13.	<u>você está chorando.</u>	
14.	- Por que minha irmã e minha mãe	
15.	<u>não gostam de mim.</u>	
16.	- Eu vou fazer um seguinte:	
17.	<u>jogar a mágica na sua mãe e</u>	
	<u>na sua irmã.</u> CABRUM MACHALA	
	BUM!! <u>Jogue essa mágica na mãe</u>	
	<u>e na filha desta menina.</u>	

A figura do narrador situando o fato narrado sempre está presente nestes manuscritos provavelmente em função da consigna dada, isto é, o fato de se inventar uma história e não de se dar continuidade a uma situação narrativa já estabelecida pode ser a explicação para a presença, ainda que pouco desenvolvido, do contexto diegético. Mas, não podemos deixar de observar um aspecto *sonoro* presente nos dois manuscritos apresentados acima: no manuscrito francês a onomatopeia *toc, toc*, linha 7, indicando alguém batendo à porta (*Belle? Les soeurs?*) e no manuscrito brasileiro, nas linhas 18 e 19, o som *cabrum machala bum!!!* sugerindo a mágica dita e feita pela Fada.

Se no primeiro, podemos ter a interferência do que Boré afirma “aquilo que vale para o oral no jogo de faz-de-conta estaria aqui presente no escrito, mas sem a reorganização própria do escrito, os ‘personagens’ não veem a existência senão pela projeção desordenada do discurso dos personagens” (BORÉ, 2010, p. 164, grifos da

¹¹ Fragmento do manuscrito *As duas irmãs*, história inventada em 08/06/1991.

Debates em Educação

autora¹²), no segundo parece haver algo a mais, que estaria relacionado aos gêneros com os quais estas duas alunas interagiram. Como já identificado em trabalhos anteriores (CALIL, 2008, 2010), os manuscritos de Nara e Isabel estão repletos de referências linguísticas e gráficas advindas de histórias em quadrinhos que liam naquela época. Conhecidas no Brasil como *gibis da Turma da Mônica*, um grupo de amigos de 7 anos, personagens criados por Maurício de Sousa, que vivem e brincam juntos, as histórias em quadrinhos trazem frequentemente onomatopeias do tipo:

Figura 1: *cabrum*, onomatopeia indicando o som de um raio.



Fonte: Turma da Mônica, sem título. Sousa (2009, p.82).

Figura 2: *buuum*, onomatopeia indicando o som de uma explosão



Fonte: Tina e Pipa em: as bruxas (SOUSA, 2008, p. 29).

A presença das onomatopeias, que se confundem com possíveis *palavras mágicas* ditas pela Fada, indica a interferência deste gênero na construção do discurso direto proferido pelos personagens. Isto talvez possa ser um elemento importante para o estabelecimento de diferenças entre os diálogos presentes nos manuscritos franceses e brasileiros, uma vez que a experiência de leitura de um determinado

¹² «Ce qui vaut pour l'oral dans le jeu de faire semblant serait ici présenté à l'écrit mais sans la réorganisation propre à l'écrit, les 'personnages' ne venant à l'existence que par la projection désordonnée du discours des personnages.» (BORÉ, 2010, p. 164, grifos da autora).

Debates em Educação

gênero possa estar interferindo em suas possibilidades de escritura e ordenação do discurso dos personagens.

Remetemos o leitor ao manuscrito *A família F atrapalhada*. Nas linhas 8 e 13, respectivamente nas palavras *chega* e *final*, vale observar que o *grito alto* das falas dos personagens é indicado pela repetição das letras, assim como o reiterado ponto de exclamação no último enunciado da história (*estão me chamando!!!*). Estes elementos que compõem a fala dos personagens envolvidos na história seriam índices da interferência sócio-histórica nos processos cognitivos da escritura de narrativas ficcionais.

4 Conclusão

Ainda que os textos recolhidos que compõem os *corpora* francês e brasileiro façam parte do gênero narrativo, notamos diferenças entre as formas de ficção que servem de referência aos alunos franceses: o primeiro *corpus* pertence ao subgênero *policia*, que é induzido pelas 10 imagens a partir das quais os alunos deveriam compor, em dupla, suas narrativas. Contudo, as modificações apresentadas nos manuscritos escolares são interessantes: notamos nos *diálogos externos representados* a predominância de um tom humorístico, sobretudo nos manuscritos brasileiros, quando há forte incidência de diálogos característicos dos *gibis da Turma da Mônica*; o caso dos diálogos apresentados na continuação do conto de fadas *A Bela e a Fera*, que estão mais próximos de uma fraseologia do cotidiano do que do léxico característico destes contos tradicionais. Assim, é esperado que haja efeitos discordantes entre gêneros de referência e dialogismo interdiscursivo emprestado de *orientações* diversas, aparecendo no fluxo da enunciação.

Esta primeira tentativa de comparar a escritura de diálogos ficcionais representando os pensamentos e as falas de personagens em manuscritos escolares em duas línguas diferentes, mas de alunos da mesma idade traz ensinamentos interessantes. Observamos de imediato a precocidade da interação representada através dos diálogos entre personagens e narrador, colocando em cena a alteridade na

Debates em Educação

escritura de jovens alunos que estão apenas iniciando o processo de letramento (6 anos de idade, no caso brasileiro). Nós vimos, ao mesmo tempo, aparecer diferentes tipos de alteridade, que relevam formas de dialogismo e manifestam-se diferentemente segundo a cultura didática dominante de cada país.

Assim, nestes manuscritos, o *diálogo externo*, além de indicar diferenças nas manifestações de dialogismo *interdiscursivo*, parecem ser uma das primeiras formas representadas nas narrativas ficcionais, já que pode ser identificada tanto na escrita francesa, quanto brasileira de alunos de mesma idade. Além disso, a mistura de gêneros (FRANÇOIS, 2005) parece ser o traço comum que caracterizaria estes manuscritos.

Em manuscrito de alunos franceses mais velhos aparecem as formas de dialogismo interlocutivo que servem de material narrativo. Remarcamos que elas são igualmente presentes nos manuscritos de jovens alunos brasileiros bem mais jovens. Podemos interrogar sobre a funcionalidade deste tipo de dialogismo nos *corpora* estudados, pois uma parte muito grande de estereótipos¹³ parece advir de um encontro de *palavras de si* e de *palavras do outro* nos comentários do narrador-locutor sobre seu próprio discurso no fluxo narrativo. Seria interessante, por consequência, irmos mais longe nas análises do funcionamento do dialogismo interlocutivo: a figura imaginária do locutário evocada não é sempre o leitor magistral da escola? É isso que imprimirá a este manuscrito, sem dúvida, o estatuto de *escolar*.

Referências

BAKHTINE, Mikhail. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1978.

BORÉ, Catherine. L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre. **Revue Repères**, 2006, n. 33, p. 37-60.

BORÉ, Catherine. Discours rapportés dans les brouillons d'élèves: vrai dialogisme pour une polyphonie à construire. **Revue Pratiques**, 123-124 : 143:169. 2004.

BORÉ, Catherine. **Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire**. Paris: Éditions l'Harmattan, 2010.

¹³ O que Volochinov (1977, p. 130) nomeou de *ideologia do cotidiano*.

Debates em Educação

BRÈS, Jacques. Savoir de quoi on parle: dialogue, dialogal, dialogique. In: BRÈS, J.; HAILLET, P.P.; MELLET, S. et. al (Orgs). **Dialogisme et polyphonie**. Belgique: De Boeck-Université, Dunod, 2005, p. 47-61.

CALIL, Eduardo. Cadernos de histórias: o que se repete em manuscritos de uma criança de 6 anos? In: BLAS, V. S. (Org.). **Mis primeros pasos: alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)**. Gijón: TREA, 2008, p. 55-70.

CALIL, Eduardo. A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel. **ALFA**, 54 (2): 533:564. 2010.

FRANÇOIS, Frédéric. **Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres**. Lyon: ENS éditions, 2005.

SOUSA, Maurício. **Revista Cascão**, 18. São Paulo: Panini Comics, 2008.

SOUSA, Maurício. **Revista Almanaque do Cascão**, 4. São Paulo: Panini Comics, 2009.

VOLOCHINOV, Valentin. **Le marxisme et la philosophie du langage**. Paris, éditions de Minuit. 1977.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensée et langage**. Paris: La Dispute. 1997.