

O JOVEM ESCREVENTE E SEUS DUPLOS¹

Claire Doquet-Lacoste (Université Paris 3/ITEM)
claire.doquet@univ-paris3.fr

RESUMO:

Na escola primária, a concepção de escritura oscila entre imitação e originalidade, evidenciando uma concepção restrita de dialogismo que tende, paradoxalmente, a se petrificar em critérios pré-construídos e didatizáveis. Este artigo se apoia sobre a reconstrução da escritura de um conto produzido por um aluno de dez anos, analisado segundo as ferramentas da Genética Textual. Ele visa mostrar, através da variedade dos traços dialógicos na escritura, o caráter constitutivo do dialogismo na aprendizagem e seu papel motor na progressão da escritura.

Palavras-chave: Genética textual; Dialogismo; Escritura.

THE YOUNG SCRIBE AND THEIR DOUBLE

ABSTRACT:

In elementary schools, the concept of writing oscillates between imitation and originality, revealing a narrow conception of dialogism which tends, paradoxally, to petrify itself in prebuilt and didactic criteria. This article relies on reconstruction of the scripture of a story produced by a ten-year-old student, analyzed according to the Textual Genetics. It aims at showing, through the variety of dialogical traces in writing, the constitutive character of dialogism in learning and its leading role in the progression of scripture.

Key-words: Textual Genetics; Dialogism; Writing.

DOI: 10.28998/2175-6600.2013v5n10p111

¹ DOQUET-LACOSTE, Claire. Le jeune scribeur et ses doubles : variété du dialogisme dans l'écriture à l'école. *Cahiers de Praxématique*, n. 43, Montpellier. Université Paul Valéry Montpellier 3. CNRS, 2007, p. 107-130. Disponível em: <<http://www.item.ens.fr/index.php?id=172883>>. Tradução de Roberta Freitas, Eliene Santos e Kall Anne Amorim.

Introdução

As evoluções didáticas dos últimos vinte anos centraram o ensino da escrita na intertextualidade. É sobre ela que se apoia a aprendizagem; é no intertexto que é proposto aos jovens escreventes que busquem as referências para escrever, mas, paradoxalmente, este intertexto - que a abordagem bakhtiniana descreve como um conjunto não fechado com o qual o enunciador troca espontaneamente - é visto, frequentemente, como algo fixo, no qual a escola deveria organizar a progressão dos alunos. Face à leitura das instruções oficiais e dos manuais mais difundidos, como a observação das práticas majoritárias da sala de aula, perguntamos se o dialogismo é percebido como constitutivo da enunciação escrita ordinária ou como um simples adorno, um coquetismo de experts incutindo em seus textos referências a outros textos.

O artigo que segue apoia-se na observação de escrita em constituição, coletadas em uma turma de Cours Moyen 2 (CM2)². A ferramenta de coleta, o software de processamento de texto, *Gênese do Texto*³, registra todas as operações de escrita e as restitui em tempo real, sob forma de filme, o que torna possível uma análise temporal. Deste corpus, extrairemos alguns fatos que testemunham o papel que o dialogismo desempenha na progressão da escrita, lugar de constituição do discurso “na atmosfera do já dito” (BAKHTIN, 1934/78, p. 103).

Na perspectiva bakhtiniana, o dialogismo é o fundador do(s) texto(s) existente(s) e do(s) texto(s) vindouro(s): constitutivamente formado do já dito, o discurso em elaboração que se observa durante a escrita já é uma antecipação das reações dos leitores, elas mesmas produtoras do discurso daquele que se constitui *com relação a, por causa de*. É entre o já dito, quer se trate do intertexto ou do esboço de rascunho que o escrevente tem sobre seus olhos e sobre o qual ele se apoia para

² NT: No Brasil, CM corresponde ao Ensino Fundamental II.

³ *Gênese de Texto* é editado pela Associação Francesa para leitura <<http://www.lecture.org>>.

Debates em Educação

continuar seu texto, e o “a dizer” transbordando o lugar do próprio do texto, que as rasuras, as idas e retornos no já escrito, as pausas da escritura fazem sentido.

A partir da escritura de um conto por um aluno de dez anos, observaremos os vestígios “desta dimensão constitutiva que faz com que o discurso não possa se realizar sem que haja um diálogo implícito com outros discursos” (BRES, 1999, p. 71), ou seja, o dialogismo. Nosso propósito será organizado em torno de três pontos principais:

- o dialogismo interdiscursivo, cujas manifestações são ainda mais importantes aqui à medida que a consiga da escritura faz jogar a intertextualidade;
- o discurso reportado, no qual se colocam os problemas de voz manifestados pela escolha das palavras do outro;
- a hesitação da voz narrativa, na qual se pode ver, ao mesmo tempo, uma incursão do escrevente como sujeito falante e uma fusão da voz do narrador e do personagem.

Estes pontos serão tratados após um breve balizamento sobre a noção de dialogismo e seu lugar no campo didático, depois o corpus de análise será apresentado.

1 Dialogismo na escola: aceitação/acepção e desvios de um conceito

O termo *dialogismo* não aparece nos textos oficiais da escola elementar, até mesmo nos mais recentes. Entretanto, a noção em si não é ignorada: a literatura juvenil, que entrou nos programas finais da escola elementar desde 2002, é descrita como um conjunto de obras que se respondem de um autor a outro, de um gênero a outro e, por vezes, de um século a outro. Especifica-se que os alunos devem estar familiarizados o quanto antes com este conjunto compósito, em particular, graças às redes e correspondências que os professores se esforçam para estabelecer entre as obras que eles propõem para leitura (DEVANNE, 1996).

Debates em Educação

Estas correspondências, evocadas nas obras didáticas sob o termo de intertextualidade, parecem até tornar-se um traço distintivo do literário: uma das características mais frequentemente evocadas pelos professores para caracterizar a literatura juvenil é, com efeito, sua inscrição no campo dos clássicos, inscrição que pode tomar a forma de alusão ou desvio. Um álbum comportando o personagem Cachinhos Dourados será dito *literário* porque ele se inscreve no desdobramento de um conto tradicional, uma história de lobos também pode ser dita *literária* porque o lobo é um personagem tradicional dos contos para crianças...

Estas representações espontâneas - que podem ser coletadas em todos os estágios de formação de professores do primeiro grau - estão, provavelmente, ligadas ao caráter patrimonial da literatura juvenil, que as Instruções Oficiais atuais (DOQUET-LACOSTE, 2005) valorizam. Elas também testemunham a importância dada ao intertexto, no sentido de contexto, ao mesmo tempo, linguístico e cultural, no qual são produzidas e lidas as unidades textuais (KANELLOS, 1999).

Do dialogismo, portanto, na leitura escolar: abordagem atual da literatura nos programas da escola primária, onde o fato dialógico - integração por um texto da fala de outros textos que servem de suporte ao primeiro - é procurado como fio de Ariadne da rede intertextual, dando destaque aos ecos, reescritas e outros pastiches. Quanto à escritura, a escola também deve preparar os alunos para produzir textos onde possam evocar outros textos lidos:

O pastiche, a imitação, o desvio são as bases do trabalho de escritura, em referência aos textos literários. Recorrer aos protótipos deve ser permanente, quer seja para destacar as características suscetíveis de guiar a implementação do projeto, quer seja para responder às questões que sua realização não deixa de colocar (Boletim Oficial da Educação Nacional, 2002, p. 72).

Pode-se questionar a ideia de recorrer “aos protótipos”, reveladora do trajeto unidirecional pensado como o único possível: o aluno volta aos textos lidos, o que fará com que eles sejam protótipos do gênero ou do autor, dos elementos sentidos igualmente como protótipos. Encontra-se aqui um traço essencial da pedagogia por imitação, que ocorria até meados do século XX, baseada na memorização de centenas

Debates em Educação

de versos e a prática da retórica antiga (CHERVEL, 1987). Tratava-se, então, de trabalhar os protótipos: aqueles da cultura clássica. Praticamente ausentes hoje da escola elementar, eles foram substituídos por outros, mas é sempre o aluno que deve imitar o existente, mesmo existindo sem ele: isso é o que se espera que ele retome, essas são marcas do gênero validadas por outros; é o famoso esquema quinário (LARIVAILLE, 1974; ADAM, 1992⁴) que se tornou um *a priori* da escritura narrativa escolar; na poesia, por exemplo, são as referidas restrições formais...

A escritura é majoritariamente utilizada para ajudar os alunos a tomar consciência dos traços julgados característicos das obras, sem que seja desenvolvida sua própria capacidade de dialogar com essas obras e, sobretudo, de escolher os pontos focais deste diálogo: há um tipo de dialogismo esperado, que se poderia dizer *didatizado*, em que os marcadores são frequentemente indícios superficiais, pouco reveladores de um investimento real da escritura. De fato, muitos textos de alunos satisfazem as tabelas de avaliação, que se apoiam em critérios intertextuais, sem com isso testemunhar um verdadeiro diálogo com os textos fontes.

Do dialogismo bakhtiniano, idas e vindas entre as palavras do autor e seus fatos, princípio de porosidade dos discursos e condição de seu enriquecimento mútuo, permanece, sobretudo, restrições de escritura que, pelo fato mesmo de sua existência, negam o caráter constitutivo do dialogismo: dada as regras da escritura, que se apoiam num funcionamento intertextual (pastichar um conto, retomar o vocabulário de um autor...), parece-se ignorar que os alunos estão, de fato, nesta intertextualidade e deveriam utilizar na obra, espontaneamente e de modo individual, os modos dialógicos de produção textual. Esta focalização sobre as marcas de superfície perturba os escreventes, tornando artificial uma atitude natural, aquela que Bakhtin tinha encontrado na prática languageira corrente e nominado *dialogismo*.

É a uma consigna intertextual que o escrevente responde quando vamos analisar a produção: *escrever um conto, comportando elementos de outros contos existentes*. Esta consigna foi escolhida para evitar as injunções habituais (imposição de

⁴ O esquema quinário de Paulo Larivaille: estado inicial / transformação (provocação + ação + sanção) / estado final, é retomado por Adam (1992) para caracterizar o tipo de sequência narrativa: situação inicial / {complicação / ações / resolução} / situação final.

Debates em Educação

uma estrutura particular, de provas, de um modelo “actancial” preexistente, etc.), tudo favorecendo a interrogação sobre as características do texto a produzir: pedindo aos alunos para introduzir elementos de contos conhecidos em sua produção, o professor espera colocá-los “naturalmente” no intertexto dos contos e impulsioná-los a uma postura de leitor-escrevente de contos.

A escritura que nós analisamos decorreu em 2h50. Trata-se de uma escritura muito acidentada que se efetua em dois momentos. O primeiro, que termina aos 48 minutos de escritura, está separado do segundo por um intervalo de duas semanas. Ao término deste primeiro momento, o texto é o seguinte⁵:

O grande polegar e o pequeno ogro

O grande polegar passeava nos bosques todos os dias e um dia ele viu um pequeno ogro que colhia cogumelos e o grande polegar lhe disse:

- O que você faz pequeno ogro?

Você não vê cabeça de avestruz, eu colho cogumelos para minha avó.

se você quiser eu posso te sir um atalho é por aqui.

e o pequeno ogro toma esse atalho mas quando ele andou cem metros, ele viu um velha vovó que lhe barrava o caminho e que lhe disse:

Quinze dias depois, uma vez terminado, esse texto tornou-se:

O pequeno polegar

Na África, um polegar de pequeno tamanho, muito guloso e desajeitado mas muito rápido, tinha perdido seu pai, ele passeava nos bosques todos os dias e um dia, ele viu um louco que lhe disse:

- Vai à américa e você encontrará seu pai!

O louco lhe deu uma torta com creme chantili.

O pequeno polegar pegou a torta, entrou em seu Volsvagen e foi ao porto.

Quando ele chegou na américa ele encontrou uma padaria ele entrou, comprou seis bolinhos recheados com creme e três bolo de chocolate, depois foi embora. Ele viu durante seu caminho um bom homem que entrava, saía, entrava, saía. Eu me parou e ele me disse:

⁵ NT: Os textos de alunos do CM2 trazem uma série de erros e hesitações de diferentes níveis (gráfico, ortográfico, sintático, pontuação, etc.), próprios de processo de aprendizagem da escritura. Esta característica dificulta a tradução do que foi escrito pelo aluno francês, sobretudo porque entre a língua francesa e a portuguesa não há correspondentes exatos tanto no nível ortográfico, quanto no nível sintático. Por este motivo, no corpo do texto, apresentamos uma tradução aproximada, por vezes “ao pé da letra” ou, ainda, deixando alguns termos na língua original, dada a impossibilidade de se encontrar significantes, sintagmas nominais ou verbais ou termos equivalentes. Mas, em anexo, optamos por preservar dois textos em francês, conforme estabelecido pela autora, a saber, o primeiro texto escrito pelo aluno e àquele escrito após quinze dias, uma vez que os demais possuem apenas variações quando comparados a estes.

Debates em Educação

- eu posso atender três pedidos só pra você! Disse ele.
então eu lhe perguntei de me levar ao meu pai.
Ele me levou a meu pai mas quando eu cheguei na frente do castelo a luz tinha desaparecido e o castelo era guardar por um dragão ele combateu corajosamente mas o dragão o engoliu.
O pequeno polegar fez um buraco na barriga do dragão depois foi salvar seu pai, mas, na saída o dragão os esperava, o pequeno polegar deu uma torta a seu pai assim que lhe teve mas como ele eram desajeitado ele caíram a cabeça primeiro sobre sua torta de creme ele não viam mais nada por isso passaram desconhecido o pequeno polegar e seu pai não sabia mesmo que suas tortas lhes tinham salvado a vida.
Mas no caminho eles encontraram uma bruxa com uma maçã ela lhes disse:
- Vocês querem minha maçã?
- Não obrigado
- Então só experimentar
- Então está bem.
ele mastigou a maçã e desmaiou.
O pequeno polegar pegou seu pai em seus braços e voltou para casa
E sim os contos nem sempre terminam bem.

A escritura do primeiro período difere absolutamente daquela do segundo: a primeira é uma escritura de criação, a segunda uma escritura de modificação - geralmente radical - do já escrito. Poucos elementos permanecem constantes de um estado do texto ao outro: o *polegar* permanece, mas, de *grande*, ele se torna *pequeno*; a *bruxa*, apresentada no início do texto em seu estado 1, aparece no final do texto no estado 2. O *ogro*, presente no estado 1, desaparece no estado 2, em proveito de *louco*, e no finalzinho mesmo do primeiro período da escritura aconteceu a substituição de uma *bruxa* por uma *velha vovó*, que barra o caminho do herói. Ao contrário do que sugeria a consigna, é, portanto, a um descomprometimento progressivo dos clichês do conto que se entregou o escrevente, em função de uma história de procura parental - que pode ser vista como uma outra forma de exposições do conto.

A interdiscursividade se manifesta, portanto, de duas maneiras diferentes: primeiro, o escrevente introduz elementos precisos de contos existentes em seu texto, que a seguir serão objetos de modificações; depois, ele se encaixa num estereótipo do conto, a procura parental, para expressá-la a seu modo. No íntimo do discurso outro, cuja apropriação não é evidente, a escritura caminha de um discurso de outros em direção a um discurso próprio.

Debates em Educação

2 Dialogismo interdiscursivo: utilização e estilização das palavras do conto

A estilização é o processo pelo qual um enunciador utiliza uma palavra vinda de outro lugar, precisamente como vinda de outro lugar: essa palavra é “sempre bivocal”, já que nela ressoa, ao mesmo tempo, sua utilização no discurso mantido *hic et nunc* e aquela conhecida noutra(s) discurso(s):

O estilista usa a palavra de outrem como uma matéria estrangeira, tingindo-a, assim, de objetivação. A palavra não se torna perfeitamente um objeto, é verdade. O que importa ao estilista, é o conjunto dos procedimentos do discurso de outrem, precisamente como expressão de um ponto de vista particular que ele se serve como ferramenta (BAKHTIN, 1963/70, p. 262).

A consigna da escritura imposta aos alunos indicava a *utilização de elementos de contos existentes*; no espírito do professor, não se tratava de estilizá-los, de tratá-los “como uma matéria estrangeira”, mas, ao contrário, de apoiar-se neles para adotar, *via* intertextual que a procura desses elementos supunha, uma postura de escrevente de conto. Não era, portanto, como “palavras do outro” que esses elementos surgiam, mas, inversamente, como as bases a partir das quais iria se constituir o conto, uma espécie de apoio linguístico à escritura. Vamos observar, na escritura aqui descrita, como elementos vindos de outro lugar se integram no texto, e quais são os efeitos desta integração do ponto de vista da objetivação e da estilização das palavras de outrem.

Encontra-se, em todos os textos estabelecidos segundo a consigna lembrada acima⁶, dois tipos de indícios remetendo ao gênero conto:

- os elementos estereotípicos do gênero, quer se tratem de alguns topoi destacados por Propp ou de estereótipos lexicais; no texto acima, pode-se citar os três pedidos, o dragão...
- os elementos singulares remetendo a um conto particular: aqui, o polegar de pequeno *tamanho* (*O Pequeno Polegar*), a maçã envenenada (*Branca de Neve*).

⁶ Um trabalho mais amplo foi realizado por Doquet-Lacoste (2003a), que se apoia, entre outros, sobre a escritura de contos, segundo a mesma consigna, por cinco escreventes diferentes; as coletâneas de textos em outras classes mostram, por outro lado, que esta consigna sempre induz a dupla utilização dos elementos estereotipados e dos elementos singulares de outros contos.

Debates em Educação

Com a reutilização de elementos singulares, através dos quais são identificáveis os contos particulares, são as próprias obras que, além do diálogo entre gêneros do discurso, são colocadas em eco. Assim, os elementos singulares funcionam num sistema de citação não marcada e de alusão (AUTHIER-REVUZ), cuja porosidade não facilita a tarefa do escrevente: privados da marcação que caracteriza as ilhotas textuais, esses pequenos fragmentos de discurso do conto colocam a questão de sua fronteira.

Quando evoca o *pequeno polegar*, o escrevente utiliza um fragmento de um conto lido várias vezes. Um dos problemas com os quais ele vai ser confrontado é, então, destacar o personagem *pequeno polegar* de seu conto de origem, para fazê-lo evoluir no universo de seu próprio texto. Os elementos singulares que o escrevente retoma de contos existentes não vão se fundir facilmente na voz narrativa que os reemprega, mas, ao contrário, a maneira como se produz durante a *estilização* evocada por Bakhtin, a palavra vai ser utilizada como ao segundo grau.

Nosso escrevente considera firmemente o universo do conto, utilizando o artigo definido *o (pequeno polegar)*, que parece ter uma função de anáfora associativa, ao qual faltaria o primeiro termo: *já que nós estamos no conto, eu posso evocar um personagem que todo mundo conhece, o pequeno polegar*. Este é o *incipit* da escritura⁷:

00:00:00

pausa = 00:02:25

saltos de linha, centralização do cursor
acrécimo de *O pequeno polegar*

pausa = 00:00:40

substituição de *pequeno* por *grande*

⁷ A ortografia do aluno não foi corrigida. A descrição das operações de escritura segue a terminologia do Item (acrécimos, supressões, substituições, deslocamentos). Os movimentos do cursor são indicados em itálico, as pausas são indicadas quando são significativas. A especificidade do material estudado levou a criar uma modalidade particular, operação “à suspensão”, que pode ser um acréscimo, uma substituição, na qual constam uma ou várias correções formais (erros de digitação e ortografia). Considerou-se que esse tipo de correção, que implica uma vigilância metalinguística superficial, não rompia a operação como o faria a substituição de uma palavra por outra, por exemplo. Para uma informação mais completa sobre esta categorização e os problemas postos pela análise em tempo real da escritura no processamento do texto, ver Doquet-Lacoste (2003b).

Debates em Educação

00:05:00 supressão de *polegar*

pausa = 00:00:44

acrécimo de *polegar e o pequeno ogro*
 passagem de linha
 centralização do cursor
 acréscimo, depois supressão (SI)⁸

pausa = 00:02:17

duas passagens de linhas
 acréscimo de *O pequeno ogro*

pausa = 00:02:07

00:10:00 substituição de *pequeno ogro* por *grande polegar*
 acréscimo de *passeava nos bosques e*
 supressão de *e*

00:15:00 acréscimo de *todos os dias e um dia ele viu um pequeno ogro*

pausa = 00:00:35

acrécimo de *que colhia os cogumelos*

Diversos índices testemunham a atividade reflexiva do escrevente: as pausas, muito numerosas e das quais algumas são particularmente longas (mais de 2 minutos), a gestão do espaço da página, com a centralização do cursor, que participa da reflexão global; as retomadas e reformulações incidindo sobre os nomes dos personagens. Observa-se uma dupla hesitação:

- sobre o nome do herói: inicialmente o “pequeno polegar” se torna “grande polegar” *via* uma modificação acidentada (substituição de “pequeno” por “grande”, supressão de “polegar” e, após uma pausa, seu restabelecimento);
- sobre o próprio herói: inicialmente, “o ogro pequeno” é colocado como protagonista da história e, após uma pausa, é substituído pelo “grande polegar”.

⁸ NT: Há continuidade neste enunciado. Contudo, não foi possível recuperá-lo. SI corresponde a segmento incompreensível.

Debates em Educação

Essas modificações mostram que o início da escritura está longe de ser evidente, do mesmo modo que não é evidente a importação de um herói estrangeiro no texto. O elemento singular, “o pequeno polegar”, sobre o qual o aluno vai construir esse texto, coloca visivelmente os problemas que refletem, talvez, aqueles de todo discurso - forçosamente construído sobre o outro, mas o outro banalizado, como o são aqui os estereótipos do conto. De fato, a consigna de inserir elementos de contos existentes torna consciente e deliberado um mecanismo já em andamento em toda produção escrita, a inscrição no interdiscurso, e esse caráter deliberado abre caminho à reflexão sobre um fato que ordinariamente passa despercebido. De um ponto de vista bakhtiniano, estamos aqui numa estilização, visto que a enunciação do nome do personagem ecoa duas vozes, a do conto tradicional e a do narrador atual:

A significação original direta (não convencional) serve portanto para outros fins que tomam posse da palavra interior e a tornam convencional. É nisto que a estilização se distingue da imitação. Esta última não restitui a forma convencional, pois ela mesma assume o que ela imita seriamente, assimila-se diretamente a palavra de outrem (BAKHTIN, 1963/70, p. 263).

Aqui é, ao contrário, um efeito da intenção do autor de mostrar o outro do conto. A estilização não abandonará o espírito do texto: ela se concretiza a vários retornos durante a escritura, até a enunciação da última frase “e sim os contos nem sempre terminam bem”, passando pela referência o episódio da Branca de Neve que põe em jogo o equívoco (AUTHIER-REVUZ, 1995): “ele mordeu a maçã e caiu nas maçãs”. Sempre emergem dois discursos, o aqui e o alhures, o agora e o outrora, o primeiro sempre sustenta o segundo.

Mas antes de chegar ao resultado apresentado acima, o texto conhecerá muitas modificações. No final da primeira sessão de escritura, que durou 50 minutos, ele é o seguinte:

O grande polegar e o pequeno ogro

O grande polegar passeava nos bosques todos os dias e um dia ele viu um pequeno ogro que colhia cogumelos e o grande polegar lhe disse:

- O que você faz pequeno ogro?

Você não vê cabeça de avestruz, eu colho cogumelos para minha avó. se você quiser eu posso te sir um atalho é por aqui.

Debates em Educação

e o pequeno ogro toma esse atalho mas quando ele andou cem metros, ele viu uma bruxa que lhe barrava o caminho e que lhe disse

Do ponto de vista da intertextualidade, localiza-se, além da referência ao *Pequeno Polegar*, uma menção à *Chapeuzinho Vermelho* (com a colheita de cogumelos para a avó) e um intertexto global “conto” marcado pelos personagens ogro e bruxa, bem como pela exposição do encontro.

Quando ele retoma seu texto, é, inicialmente, à (re)descrição do herói que o escrevente se dedica. A mudança mais marcante concerne ao nome do personagem: não é mais *o pequeno polegar*, nem seu contrário (espelho invertido do conto), *o grande polegar*, mas “um polegar de pequeno tamanho”. Durante o primeiro momento da escritura, Antoine terá substituído às denominações por outras, alternando seu próprio discurso e o discurso outro. É uma vez encontrada a denominação “polegar de pequeno tamanho” (maneira de significar a mesma coisa que o conto sem utilizar as mesmas palavras, portanto, de apropriar-se do personagem do conto) que ele amplifica a descrição do personagem. Esta se efetua sobre o modo reflexivo da modificação do já escrito, provocando, por efeito, o afastar do personagem do conto, o herói deste texto, que se torna “muito guloso e desajeitado mas muito rápido”.

A partir daí, o personagem do conto parece tornar-se um pretexto à arrancada de uma história que lhe é estrangeira: os elementos estereotípicos do conto perdem seu caráter maravilhoso, o ogro torna-se “um louco” e a bruxa “uma velha vovó”, antes de desaparecer completamente. Essas modificações de elementos do discurso de outrem servem de apoio à retomada da escritura. Assim, o discurso outro que serviu, inicialmente, ao mesmo tempo, de entrada na escritura e de rejeição (pequeno/grande polegar), agora é a base da reescritura. A partir de sua reformulação apropriativa do nome do herói (*um polegar de pequeno tamanho*), o escrevente deixará o universo do conto tradicional para fazer passar sua narração a uma outra vertente.

3 Quem está falando? Fronteiras do discurso reportado direto e confusão de voz

O discurso reportado (DR) pode ser considerado em termos de polifonia, entendida como “mistura inextricável de vozes” (ROSIER, 2002, p. 24) e, geralmente, teorizada com as ferramentas de Ducrot, que se esforça precisamente para desembaraçar a mistura. Bres e Verine (2003) preferem o termo dialogismo, colocando (devido a Bakhtin) a polifonia como mistura de vozes iguais, sem hierarquização enunciativa, enquanto que o DR é evidentemente hierarquizado: lembremos somente por causa de Jespersen e Reicher-Beguelin (1997, p. 101) que “a irrupção do DR nunca é estrangeira ao projeto enunciativo do relator” e que o próprio Bakhtin já tinha posto o DR como subordinado ao discurso primeiro⁹.

Retomaremos o termo dialogismo, segundo as análises de Bres e Vérine (2003), que mostraram que DR e dialogismo podiam ser analisados da mesma maneira e em continuidade com os trabalhos de Authier-Revuz que, embora preferindo o termo “heterogeneidade” a “dialogismo”, trata o conjunto dos fenômenos dialógicos, do qual o DR parte. A questão da terminologia não é crucial aqui, até porque no que diz respeito ao discurso reportado direto, os debates incidem, hoje, sobre um outro ponto: seu caráter autonímico.

O DR é considerado por Bakhtin em termos de objetivação: o discurso outro, que o locutor principal (L1) reporta, torna-se ele mesmo objeto - sem com isso cessar de remeter a um objeto fora do discurso; subordinado ao discurso de L1 - ele é “ao mesmo tempo orientado em direção ao seu objeto sendo ele mesmo objeto de uma orientação” (BAKHTIN, 1963/70, p. 259). A noção de objetivação remete à autonomia do discurso direto (DD), que continuará a ser posto aqui como enunciado autonímico respondendo ao critério distintivo de bloqueio da sinonímia (REY-DEBOVE, 1978).

Afirmar isso não equivale a negar às palavras de Tuomarla, segundo a qual “tudo sendo apresentado como um dizer, um DD não deixa de remeter ao mundo” (TUOMARLA, 2000, p. 23): o signo autonímico não perde seu alcance significante; é um

⁹ É sobre esta hierarquização incontestável que Rabatel (2002) se baseia para construir, a partir das cópias dos alunos, o conceito de *subenunciador*, enunciador citante, cujo discurso manifesta a superioridade do enunciador citado.

Debates em Educação

signo que remete a si mesmo como um signo, isto é, enquanto remetendo a um referente. Digamos - provavelmente muito rapidamente, mas este amplo debate sustentado em outro lugar não é nosso objetivo principal - que numa situação onde L1 remete diretamente às falas de L2, L1 faz *menção* às palavras as quais L2 fez *uso*, e que estas duas relações coexistem¹⁰. Certamente, as palavras do DD, de L2, continuam a remeter aos objetos; permanece que são estas as palavras, e não outras, que L1 indica como empregadas por L2¹¹ e, não obstante, o fato de que “a representação de um discurso outro não tem por objeto uma forma de língua, objeto abstrato reproduzível ao idêntico, sem perda, mas um ato de enunciação, evento singular, irrepresentável em sua integralidade, e no âmbito do qual advém o sentido do dito (AUTHIER-REVUZ, 2001, p. 193).

No caso que nos ocupa, aquele da invenção por um mesmo escrevente de uma história e do discurso pronunciado por seus personagens, o problema colocado pelo DD é o deslocamento - momentâneo - do enunciador que deve se colocar no lugar de seu herói, *descentrar-se*, para imaginar seu discurso.

Passada a invenção da diégese - invenção que assenta evidentemente sobre a língua, mas numa verbalização geralmente incompleta, em todo caso incompletamente enunciada, mesmo “em sua cabeça” - que a maioria dos trabalhos

¹⁰ Este breve esclarecimento, evidentemente parcial, refere-se às formas de DD sintaticamente canônica que comporta o corpus aqui analisado. O que Rosier (1999) chamou as “formas mistas” coloca evidentemente os problemas tipológicos mais complexos. No entanto, eu acredito que eles se inserem no quadro proposto por Authier-Revuz, mas este não é o local para examiná-los.

¹¹ Em nenhum caso, a autonomia é confundida com a fidelidade da restituição do DD. É, portanto, sobre a ilusão desta fidelidade a uma realidade anterior que repousam os modos de apresentação do DD na escola. Parece também que esta confusão é a origem das contestações do trabalho de Authier-Revuz sobre o DD como autônomo. O DD não me parece poder ser organizado, como sugerido por Tuomarla (1999, p. 27), na categoria da modalização autônoma, porque na MA o signo está primeiro em uso, depois em menção, pois este é o inverso no DD. Entretanto, é extremamente difícil de separar os fatos, como indica mais explicitamente Mochet (2003) se referindo ao DD e ao DDL: “parece difícil colocar sobre o mesmo plano e incluir sob os mesmos termos - um “fato autônomo” - os fenômenos também fundamentalmente diferentes. Apenas os fatos de menção literal seriam considerados como parte relevante da autonomia, toda marca da não textualidade excluindo a citação do fato autônomo. Esta proposição não é, no entanto, satisfatória. Ela introduz uma partição muito rigorosa entre os fenômenos que, por outro lado, apresentam muitas semelhanças (plano sintático e semiótico) e cuja própria interpretação teria a mesma discussão”.

Debates em Educação

sobre a escritura na escola situam como a primeira etapa da produção escrita¹², esta escolha das palavras do outro repousa sobre os critérios extra-referenciais.

O que vai pôr problema na elaboração do discurso de um personagem é a existência de dois objetos: o DR e aquele que é do pseudo-autor. É preciso que o aluno interponha, em sua criação, o fato de que o seu objeto é o enunciado de um outro em sua própria maneira de atingir o mundo: de “como dizer com palavras do conto?” passamos a “como fazer falar como um personagem de conto?”. É esta dificuldade que parece subjacente à primeira tentativa de fazer um personagem falar diretamente. Estamos a 25 minutos da escritura, e o texto é:

O grande polegar e o pequeno ogro

O grande polegar passeava nos bosques todos os dias e um dia ele viu um pequeno ogro que colhia cogumelos e o grande polegar lhe disse:

- O que você faz pequeno ogro?

O escrevente volta à parte central do texto para corrigir os erros gráficos, observe uma pausa de 40 segundos, depois acrescenta um ponto de interrogação, após a questão final: “*O que você faz pequeno ogro?*”. Enfim, ele passa a outra linha e escreve a resposta do ogro: “- *Você não vê cabeça de avestruz eu colho cogumelos para minha avó*”. Cada uma a sua maneira, as correções gráficas, a pontuação e a pausa indicam uma reflexão sobre o texto em vias de se produzir:

- a correção gráfica testemunha a releitura do texto; a interação entre grafia e léxico, geralmente constatada a partir deste corpus (DOQUET-LACOSTE, 2003a), deixa pensar que as correções ortográficas podem ser os momentos de “pausa reflexiva”, em que o escrevente focaliza um aspecto pouco significativo do texto, esse alívio momentâneo lhe permitindo refletir sobre outros aspectos menos fáceis de gerir;

¹² Cf. o conjunto dos trabalhos cognitivistas, dentre os quais se encontrará um excelente censo em Fayol (1997), ampliado utilmente hoje por Piolat (2004).

Debates em Educação

- a pontuação manifesta, igualmente, uma releitura; o acréscimo de uma pontuação de diálogo, após o retorno a linha, é um índice da reflexão do escrevente sobre o diálogo que ele está em vias de constituir;
- a pausa pode ser considerada como o lugar de uma reflexividade não marcada graficamente: quer se trate de releitura ou de antecipação da escrita vindoura, ou então das duas ao mesmo tempo, ela testemunha que o que vai seguir não se escreve simplesmente, num fluxo escritural sem conflito.

É, portanto, num momento de reflexividade marcada que se forja esta resposta do ogro, que tem algo surpreendente: se “eu colho cogumelos para minha avó” pode evocar, por exemplo, *A Chapeuzinho Vermelho*, ela é bastante diferente de “você não vê cabeça de avestruz”, onde ressoam mais os embates de um pátio de recreio, que as fórmulas do conto tradicional. As vozes do narrador e do personagem se encontram misturadas, tanto ressoam - se refratam - nas palavras do outro - o personagem -, quanto naquelas do autor do próprio texto.

A questão da fronteira do DR posta por Rosier *et al.* (2002) encontra aqui uma atualização singular, ligada à inexperiência do escrevente. Os marcadores (sintáticos e de pontuação) do DD não são suficientes para apagar a voz do escrevente do texto, em proveito da voz do personagem: são as palavras do sujeito escrevente que aparecem aqui. Esse DD faz emergir a “mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado, o encontro na arena deste enunciado de duas consciências linguísticas, separadas por uma época, por uma diferença social, ou pelas duas”, que Bakhtin denominou *hibridização* (1975/78, p. 175-176).

4 Personagem, narrador: fusão de vozes e índices de autodiálogo

Retomando seu texto, duas semanas após o ter iniciado, o escrevente vai remodelar completamente o incipit, o ogro será substituído por “um louco” que designará ao herói uma missão digna do conto: *Vai à América e você encontrará seu pai!* É interessante saber que o pai do jovem autor do conto, que vive na região

Debates em Educação

parisiense, partiu para trabalhar... nos Estados Unidos, onde ele gostaria que seu filho fosse encontrá-lo. Esta imbricação entre a vida real do sujeito escrevente e a narrativa que ele produz traz um eco à 1h30 de escritura no texto seguinte:

O pequeno polegar

Na África um polegar de pequeno tamanho, muito guloso e desajeitado mas muito rápido, ele passeava nos bosques todos os dias e um dia, ele viu um louco que lhe disse:

- Vai à América e você encontrará seu pai!

O louco lhe deu uma torta com creme chantili. O pequeno polegar pegou a torta, entrou em seu Volsvagen, foi ao porto, quando ele chegou na América ele encontrou uma padaria ele entrou comprou seis bolinhos recheados com creme e três bolo de chocolate, depois foi embora. Ele viu durante seu caminho um dragão.

As operações a seguir são:

- acréscimo no início do texto, após “um polegar”, das palavras “que tinha perdido seu pai”;
- substituição do “dragão”, elemento estereotípico do conto, por “um bom homem que entrava, que saía, que entrava, que saía”;
- a emergência do “eu”, com a frase “eu me parou e ele me disse”, cuja inscrição é extremamente acidentada¹³, pontuada por retornos, correções e reformulações diversas, que constitui um exemplo de frase, cuja emergência não é evidente.

Já apresentado, em côncavo, na réplica do ogro pintada com as cores do pátio do recreio, a voz do autor ressurgiu aqui, como inconscientemente, não sendo de surpreender que o *eu* não seja nem retomado mais tarde no texto, nem corrigido nas duas horas de escritura que restam¹⁴. O saber escrever que manifesta, por outro lado, nosso escrevente torna perfeitamente intrigante a permanência dessa *falha* que

¹³ Aqui, o detalhe das operações.

¹⁴ Pode-se levantar a hipótese de que a emergência deste “eu” é favorecida pelo fato de que a identidade do sujeito escrevente se situa no jogo anteriormente em DD (“Vá a América”...) e que vai se seguir igualmente na escritura, daí a possibilidade de “contaminação” pelo sistema dêitico (este tipo de contaminação é frequente nos alunos). Mas, isso não explica que o “eu” não seja corrigido em seguida.

Debates em Educação

parece passar despercebida por seu autor: escrevendo “eu me parou”, como ele escreverá a seguir “eu lhe perguntou” e “eu chegou”, o escrevente deixa aparecer, provavelmente, através de uma distorção manifesta que se assemelha a um lapso¹⁵, uma outra rachadura.

No plano genético, o surgimento desse *eu* é como uma chave que vai desbloquear a escritura: depois de liberar-se progressivamente dos clichês do conto, como observamos acima, e que contribuiu, possivelmente, para tornar possível a emergência do *eu*, o escrevente vai se moldar novamente ao conto e ao maravilhoso, mas é com suas próprias palavras que ele repetirá esse discurso outro: aparecerá um dragão, uma bruxa com uma maçã, a cena da salvação do pai preso na barriga da baleia... Esse *eu* híbrido é a interseção do sujeito escrevente e da dupla narrador/personagem que funda a situação enunciativa da narrativa. Esse embate parece necessário para reiniciar uma escritura de conto no qual é fixado, doravante, por um pronome dêitico, seu verdadeiro herói. A partir deste momento, a diégese não será mais modificada.

Os geneticistas do texto comentaram, em termos de polifonia e de metaenunciação, os comentários dos autores com relação a sua prosa - “Eu não sei se o que eu penso é bom”, escreve Zola, na margem de um esboço (citado *in* GRÉSILLON, 2002, p. 27). Esse *eu* aqui não tem, evidentemente, o mesmo valor daquele que nos ocupa: o *eu* de Zola representa claramente o autor em posição de domínio em relação a sua escritura, ponderando o que ele acaba de escrever e avaliando seu projeto. É a voz do primeiro leitor do texto que pega a pena para comentar, de modo claramente metadiscursivo, a escrita em vias de se produzir, fruto da voz do escrevente, que não é outro senão ele mesmo (ou então: um outro ele mesmo?).

A observação desses enunciados metadiscursivos e de seu lugar na economia da escritura conduziu a ver nesse processo um traço de autodiálogo, diálogo

¹⁵ Irène Fenoglio (2000) comentou dos “lapsos escritos” no manuscrito de *L’Avenir dure longtemps* de Althusser: o autor, evocando sua infância, revela que sua mãe o chamou *Louis* para lembrar de seu primeiro noivo, morto em avião, e que quando ela o chama, *Louis*, ele *lhe* ouve. Fenoglio aproxima esta lembrança a um lapso frequente em Althusser, que escreve *j’était* para *j’étais*. Este “erro”, sobre as marcas pessoais, é comparável aos “eu me parou”, “eu lhe perguntou” e “eu chegou” de nosso escrevente, que não valem - como o conjunto dos lapsos atualizados por Fenoglio - que por sua recorrência.

Debates em Educação

interiorizado “entre um eu locutor e um eu ouvinte” (BENVENISTE, 1974, p. 85), sempre em andamento, no texto em constituição:

O pré-texto constitui uma espécie de diálogo do autor com ele mesmo, e mais precisamente do autor-escrevente com o autor-leitor lendo seu próprio escrito, comentando-o, interrogando-o, avaliando-o [...], rasurando-o, colocando-lhe às questões aos quais aquele deverá responder, etc (GRÉSILLON, 2002, p. 23)¹⁶.

Raros são os enunciados metaenunciativos no tipo de corpus estudado aqui: o suporte de escritura, o tratamento de texto não os favorece, não mais que a fraca experiência dos escreventes. Podemos identificar o *eu* de nosso escrevente a um traço de autodiálogo? No que diz respeito ao *eu* textualizado, nós falaremos de fusão de vozes: aquelas do sujeito escrevente, do narrador e do personagem. É, antes, na emergência deste *eu* que se pode entrever os papéis de autor-leitor e de autor-escrevente, instâncias do autodiálogo: os numerosos indícios de travessia do estrato meta da enunciação (pausas, retornos no texto, rasuras), que acompanham a inscrição do “eu me parou e ele me disse”, mostrando que não se tem inscrição “pura”, que o escrevente não está engajado num fluxo enunciativo contínuo, mas, ao contrário, que a todo momento, ele se relê e se avalia.

Toda rasura é vestígio de autodiálogo (FERRER, 2000). Do mesmo modo, as pausas da escritura, invisíveis nos manuscritos, mas que aparecem no material que analisamos aqui, constituem indícios da atividade de reflexão do escrevente, terceiro papel evidenciado por Lebrave (1987, p. 770), e ponto de articulação dos dois autores. As rasuras, retornos e pausas são os traços e os indícios da *atmosfera dialógica*, feita, ao mesmo tempo, do já dito, do a dizer e do não dito, na qual se desenvolve a escritura.

Pode-se ler no acontecimento da escritura, que constitui a incursão do *eu*, dois desdobramentos problemáticos: aquele do sujeito falante e da dupla narrador/personagem, e aquele do autor-escrevente e do autor-leitor. Mais uma vez, é

¹⁶ Neste mesmo artigo, Almuth Grésillon refere-se à Benveniste descrevendo o monólogo como “uma variedade do diálogo, estrutura fundamental. O ‘monólogo’ é um diálogo interiorizado, formulado em ‘linguagem interior’, entre um eu locutor e um eu ouvinte” (BENVENISTE, 1974, p. 85).

Debates em Educação

a inexperiência do escrevente que faz emergir esta falha enunciativa, que um maior domínio teria tornado invisível. Entretanto, como nos escritores, onde a releitura serve de trampolim para a escritura vindoura (GRÉSILLON, 2002), esta expressão do autor e de seus duplos é aqui, ao mesmo tempo, um resultado e uma retomada da escritura.

Para concluir

Nesta escritura, em que pudemos analisar muito particularmente, o dialogismo aparece com força em momentos chaves da escritura.

- o *incipit*, onde os problemas parecem causados, sobretudo, pela importação de elementos singulares de contos que dão lugar a processos de inversão e desvio;
- a retomada do texto após uma parada de duas semanas, em que a missão do herói torna-se “Vai à América e você encontrará seu pai”, onde o texto perde um certo número de prototípicos do conto maravilhoso para integrar os elementos da realidade cotidiana (bolinho recheado com creme, Volkswagen...);
- a volta temática em que o texto, após múltiplas tentativas, vai finalmente achar - a partir da incursão do *eu* que se acompanha da reintegração de elementos maravilhosos (o dragão, a bruxa com a maçã...).

É pela inversão das palavras do outro que começa a escritura (“o grande Polegar”); depois, a inversão da inversão, que não é um retorno ao mesmo, marca a apropriação do personagem pelo autor (“um polegar de pequeno tamanho”); enfim, a hesitação da voz enunciativa que, ao inverso do que acontece muito frequentemente nos manuscritos dos escritores, não é reservada na margem ou nos esboços, mas se textualiza e permanece, diz “*alguma coisa a mais*” desta história de conto. Estes três momentos testemunham o caráter constitutivo do dialogismo na escritura deste aluno do CM.

Debates em Educação

Se a consigna dada favorece evidentemente a intertextualidade, as palavras do outro são claramente sentidas como tais e esta heterogeneidade, problemática, é um dos motores da escritura. Provavelmente, a observação de Delamotte-Legrand, a respeito das copias dos alunos do 1^{ère} e 2^{ème} anos, que ela considera ser globalmente um “discurso outro” (2002, p. 38), é apropriada às redações dos alunos na escola elementar, quando se exige deles escrever segundo normas que lhe são exteriores e o aluno relata algo já lido, que se configura como algo estrangeiro.

Raros são os casos, como aqueles que observamos aqui, onde esse estrangeiro tende a ser feito seu. Nós vimos até que ponto esta apropriação permaneceu híbrida e não evidente: o aluno passou, portanto, de uma tentativa de integração de elementos singulares de contos maravilhosos a uma reescritura de estereótipos do conto, sequência de alusões onde não se sabe o que é controlado e o que não o é, mas onde se misturam, inextricavelmente, várias vozes. As idas e vindas ao já escrito, alimentando e reativando a dinâmica escritural, testemunham que, apesar de seus balbuciantos, a escritura iniciante apresenta complexidade dialógica, que a língua e o texto também servem de apoio à criatividade infantil, que a pluralidade das vozes em jogo na escritura permite ao escrevente deixar emergir sua própria voz, aquela que diz “eu”, mesmo que seja um lapso.

Referências

ADAM, J. -M. **Les textes**: types et prototypes. Paris: Nathan, 1992.

APOTHELOZ, Denis. Les formulations collaboratives du texte dans une rédaction conversationnelle. In: GAULMYN (de) M.-M.; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. **Le processus rédactionnel**: écrire à plusieurs voix. Paris: L’Harmattan, 2001, p. 49-66.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l’autre dans le discours. **DRLAV**, n. 26, p. 91-151, 1982.

AUTHIER-REVUZ, J. Repères dans le champ du discours rapporté. **L’Information Grammaticale**, n. 55-56, 1992/1993.

AUTHIER-REVUZ, J. **Ces mots qui ne vont pas de soi**. Paris: Larousse, 1995.

Debates em Educação

AUTHIER-REVUZ, J. La représentation du discours autre. In: TOMASSONNE, R. **Une langue: le français**. Paris: Hachette Education, p. 192-201, 2001.

AUTHIER-REVUZ, J.; DOURY, M.; REBOUL-TOURÉ, S. **Parler des mots: le fait autonymique en discours**. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2003.

BAKHTINE, M. **La Poétique de Dostoievsky** (1963). Traduction française. Paris: Seuil, 1970.

BAKHTINE, M. **Esthétique et théorie du roman** (1975). Traduction française. Paris: Gallimard, 1978.

BENVENISTE, É. **Problèmes de linguistique générale**, 2 ed. Paris: Gallimard. Coll. Tel. 1974.

BRES, J. Vous les entendez? Analyse du discours et dialogisme. **Modèles linguistiques**, XX, 2, p. 71-86, 1999.

BRES, J.; DELAMOTTE-LEGRAND, R.; MADRAY, F.; SIBLOT, P. **L'autre en discours**. Montpellier: Presses de l'Université de Montpellier III, 1999.

BRES, J.; VERINE, B. Le bruissement des voix dans le discours: dialogisme et discours rapporté. **Faits de langues**, 19, p. 159-170, 2003.

CHERVEL, A. Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française. In: CHISS, J.-L.; LAURENT, J.P.; MEYER, J.C.; ROMIAN, H.; SCHNEUWLY, Bernard. **Apprendre / enseigner à produire des textes écrits**. Bruxelles: De Boeck Université, 1987, p. 109-122.

DELAMOTTE-LEGRAND, R. Faire savoir son savoir. **Enjeux**, 54, p. 28-40, 2002.

DEVANNE, B. **Lire et écrire: des apprentissages culturels**, Paris: Armand Colin, 1996.

DOQUET-LACOSTE, C. **Etude génétique de l'écriture d'élèves de Cours Moyen 2, année 1994-1995**. Thèse de Sciences du Langage. Université de Paris 3. Lille: Atelier National de Reproduction des thèses. 2003a.

DOQUET-LACOSTE, C. Ecriture et traitement de texte à l'école élémentaire: modes d'analyse et pistes de travail. **Langages et Sociétés**. Paris: Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, n. 103, p. 11-30, 2003b.

DOQUET-LACOSTE, C. Langue et littérature: des apprentissages singuliers. In: DOQUET-LACOSTE, C.; MONIER-ROLAND, F. **Autour d'une œuvre**: Rascal. Bordeaux : CRDP Aquitaine. Coll. Argos Démarche. Sous presse. 2005.

FAYOL, M. **De l'idée au texte**. Paris: PUF, 1997.

Debates em Educação

- FENOGLIO, I. Le lapsus: paradigme linguistique des événements d'énonciation. **Cliniques Méditerranéennes**. Marseille: Erès, n. 61, p. 219-237, 2000.
- FERRER, D. Quelques remarques sur le couple énonciation-genèse. Toronto. **Texte**, n. 27-28, p. 7-24, 2000.
- FRANÇA. Centre National de Documentation Pédagogique. **Terminologie grammaticale**. 1999.
- FRANÇA. Centre National de Documentation Pédagogique. **Bulletin Officiel de l'Education Nationale**. Hors Série, n. 1, 14 février 2002.
- GAULMYN (DE) M.-M., Bouchard R., Rabatel A. **Le Processus rédactionnel**: écrire à plusieurs voix. Paris : L'Harmattan, 2001.
- GRÉSILLON, A. Langage de l'ébauche: parole intérieure extériorisée. **Langages**, n. 147, p. 19-38, 2002.
- KANELLOS, I. De la vie sociale du texte: l'intertexte comme facteur de la coopération interprétative. **Cahiers de praxématique**, 33, p. 41-82, 1999.
- LARIVAILLE, P. L'analyse (morpho)logique du récit. **Poétique**, n. 19, 1974.
- LEBRAVE, J.-L. **Le jeu de l'énonciation en allemand d'après les variantes manuscrites des brouillons de H. Heine**. Thèse de Doctorat d'Etat. Université de Paris-Sorbonne, 1987.
- MOCHET, A. Mention et/ou usage: discours direct et discours indirect libre en situation de type conversationnel. In: AUTHIER-REVUZ, J.; DOURY, M.; REBOUL-TOURE, S. **Parler des mots**: le fait autonymique en discours. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2003.
- PIOLAT, A. (Ed.). **Ecriture**: approches en sciences cognitives, Aix-en-Provence: Presses de l'Université de Provence, 2004.
- RABATEL, A. La dynamique de la structuration du texte, entre oral et écrit. In : GAULMYN (de) M.-M.; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. **Le processus rédactionnel**: écrire à plusieurs voix. Paris: L'Harmattan, 2001, p. 67-88.
- RABATEL, A. Le sous-énonciateur dans les montages citationnel. **Enjeux**, 54, p. 52-66, 2002.
- REY-DEBOVE, J. **Le Métalangage**. Paris: Armand Colin, 1978.

Debates em Educação

ROSIER, L. **Le discours rapporté**. Bruxelles: Duculot, 1999.

ROSIER, L.; MARNETTE, S.; LOPEZMUNOZ, J.-M. (Coord.). **Le discours rapporté, Faits de Langue**, 14, 2003.

TUOMARLA, U. **La citation, mode d'emploi**: sur le fonctionnement discursif du discours rapporté direct. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica, 1999.

Anexo A: textos escritos por Antoine

Le grand poucet et le petit ogre

Le grand poucet ce prommenait dans les bois tout les jours et un jour il vu un petit ogre qui ceuillait des champignons et le grand poucet lui dit:

- Que fais tu petit ogre ?

Ca ne ce voie pas tête d autruche, je ceuill des champignons pour ma grand mère.

si tu veux je peux te sir un raccourci c'est par là.

et le petit ogre pris ce raccourci mais quant il eu fait cent mètre, il vi un vieille mémé qui lui barrait le chemin et qui lui dit :

- Após 15 dias :

Le petit poucet

En Afrique, un poucet de petite taille, très gourmand et maladroit mais très rapide, avait perdu son père, il se prommenait dans les bois tous les jours et un jour, il vit un fou qui lui dit:

- Vas en amerique et tu retrouveras ton père !

Le fou lui donna une tarte à la crème chantillie.

Le petit poucet prit la tarte, monta dans son Volsvagen et alla au port.

Quant il arriva en amérique il se trouva fasse a une boulangerie il entra, prit six chou à la crème et trois gateau au chocolat, puis repartit. Il vit pendant sa route un bonome qui rentrait, sortait, rentrait, sortait. Je m'araita et il me dit:

- je peux exaucer trois vœux rien que pour toi ! Dit -il.

alors je lui demanda de m'ammener à mon père.

Il m'emmena à mon père mes quand j'arriva devant le chateau la lampe avait disparu et le chateau était garder par un dragon il combatu fierement mais le dragon l'avala.

Le petit poucet fit un trou dans le ventre du dragon puis alla sauver son père, mais, à la sorti le dragon les attendait, le petit poucet donna une tarte à son père ainsi qu'a lui mais comme il étaient maladroit il chutèrent la tête la première sur leur tarte à la crème il ne voyaient plus rien donc passèrent inconnu le petit poucet et son père ne savait même pas que ses tartes leurs avaient sauvé la vie.

Mais en route ils rencontrèrent une sorcière avec une pomme elle leurs dit:

- Voulez-vous ma pomme ?

- Non merci

- Alors gouter juste

- Bon d'accord.

il croqua dans la pomme et tomba dans les pommes.

Le petit poucet prit son père dans ses bras et rentra chez lui.

Et oui les contes ca ne finit pas toujours bien.