UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

MILENA MACHADO DOS SANTOS ALVES MARTINS

O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO DIRETO: UM ESTUDO A PARTIR DA RETEXTUALIZAÇÃO DE UMA FÁBULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

MARINGÁ-PR
2026

MILENA MACHADO DOS SANTOS ALVES MARTINS

O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO DIRETO: UM ESTUDO A PARTIR DA RETEXTUALIZAÇÃO DE UMA FÁBULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Cristiane Carneiro Capristano.

MARINGÁ-PR

2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central Maria Grazia Zolet - UEM, Maringá - PR, Brasil)

Martins, Milena Machado dos Santos Alves

M386f O funcionamento do discurso direto : um estudo a partir da retextualização de uma fábula nos anos iniciais do Ensino Fundamental / Milena Machado dos Santos Alves Martins. -- Maringá, PR, 2026.

132 f. : il. color., figs., mapas

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capristano.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras Modernas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2026.

1. Enunciação. 2. Discurso direto. 3. Escrita infantil. 4. Ensino fundamental - Anos iniciais. 5. Lingua portuguesa - Estudo e ensino. I. Capristano, Cristiane Carneiro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras Modernas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 410

Rosana de Souza Costa de Oliveira - 9/1366

MILENA MACHADO DOS SANTOS ALVES MARTINS

O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO DIRETO: UM ESTUDO A PARTIR DA RETEXTUALIZAÇÃO DE UMA FÁBULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovado em: 17/06/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
CRISTIANE CARNEIRO CAPRISTANO
Data: 20/08/2026 14:01:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Cristiane Carneiro Capristano.
Universidade Estadual de Maringá

Documento assinado digitalmente
EDSON CARLOS ROMUALDO
Data: 25/08/2026 11:19:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá

Prof.ª Dr.ª Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
Universidade Estadual de Ponta Grossa

AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração a todos que, de alguma forma, contribuíram para a construção deste estudo:

À minha família, pelo apoio incondicional, pela compreensão nos momentos de ausência e por sempre acreditarem na importância deste percurso.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (PLE-UEM), por todos os ensinamentos e pela formação acadêmica e humana proporcionada ao longo desta trajetória.

Ao professor Edson Carlos Romualdo e à Professora Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh que compuseram a banca de qualificação e de defesa, pelas contribuições valiosas, pelas leituras atentas e pelas sugestões que enriqueceram significativamente este estudo.

À minha orientadora, prof.ª Drª. Cristiane Carneiro Capristano, por me conduzir com sensibilidade, rigor e paciência pelos caminhos da pesquisa e pela confiança depositada ao longo de todo o processo.

A coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aos amigos, em especial a Daiana Dal Col Dias Barboza e Adriane Karine Mariano Anicias, pelas conversas, pelas trocas de ideias e pelo apoio constante durante esta jornada.

Às Secretarias Municipais de Educação e às escolas municipais de Apucarana, Maringá e Paranavaí, pela parceria e pela viabilização da realização desta pesquisa.

A todas as crianças que participaram da pesquisa e às suas famílias, pela disponibilidade, pela confiança e por tornarem possível a construção desta pesquisa.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

Inserida no campo dos Estudos Linguísticos e na área de Ensino-aprendizagem de Línguas, esta pesquisa investiga o funcionamento do discurso direto (DD) na escrita infantil, a partir das reflexões de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) sobre as heterogeneidades enunciativas. O estudo tem como objetivo geral compreender os processos linguísticos e enunciativo-discursivos envolvidos na emergência do DD em textos narrativos produzidos por crianças. Para isso, foram definidos três objetivos específicos: (I) verificar se e como o DD emerge nos enunciados narrativos infantis. (II) identificar diferenças qualitativas e quantitativas na emergência do DD em função dos anos de escolarização; (III) analisar, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, o funcionamento do DD na escrita infantil. A pesquisa ancora-se em uma base epistemológica interpretativista e adota um procedimento metodológico de natureza abdutiva, articulando métodos quantitativos e qualitativos. O material é composto por trezentos enunciados produzidos por crianças entre seis e doze anos, matriculadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em três escolas públicas municipais, localizadas nos municípios de Apucarana, Maringá e Paranavaí, no estado do Paraná. As produções foram geradas a partir da proposta de reescrita da fábula *A Lebre e a Tartaruga*, previamente apresentada em formato audiovisual, em conformidade com o currículo escolar e com o objetivo de propiciar situações autênticas de produção escrita. O referencial teórico articula as contribuições de Corrêa (2004), no que se refere à concepção heterogênea da linguagem e da escrita; as reflexões de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) sobre as heterogeneidades enunciativas e a constituição do sujeito pela alteridade; a abordagem de Risso (1978) acerca da organização linguística do discurso direto e de seus mecanismos de introdução, reprodução e delimitação na narrativa, e os estudos de Capristano (2007) e de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), que tratam da escrita infantil como espaço de manifestação linguística, enunciativa-discursiva. Esses aportes teóricos permitem compreender a escrita da criança como um processo de natureza linguística, enunciativa-discursiva no qual se manifestam saberes e modos singulares de circulação pela linguagem. Os resultados indicam que, dos 300 textos coletados, 265 foram passíveis de análise, dos quais 182 apresentaram a emergência do discurso direto e 83 não apresentaram esse recurso. Observou-se uma mudança na ocorrência do discurso direto ao longo dos anos de escolarização, passando de aproximadamente 24% dos enunciados no 1ºano para 95% no 5ºano. A análise qualitativa sugeriu ainda que a representação da voz do outro pode ocorrer por meio de diferentes combinações de marcas gráficas e sintáticas, variando desde o uso reduzido dos marcadores formais do DD até o uso simultâneo de múltiplas marcas. Esses resultados permitem compreender que o discurso direto na escrita infantil se organiza em diferentes graus de explicitação da heterogeneidade mostrada, sugerindo uma variação da visibilidade da voz do outro na narrativa ao longo do processo de escolarização.

Palavras-chaves: Escrita infantil; Discurso direto; Narrativa; Heterogeneidades enunciativas

ABSTRACT

Inserted within the field of Linguistic Studies and the area of Language Teaching and Learning, this research investigates the functioning of direct discourse (DD) in children's writing, drawing on Authier-Revuz's reflections (1990, 1998, 2004) on enunciative heterogeneities. The general objective of the study is to understand the linguistic and enunciative-discursive processes involved in the emergence of DD in narrative texts produced by children. To this end, three specific objectives were established: (I) to verify whether and how DD emerges in children's narrative utterances; (II) to identify qualitative and quantitative differences in the emergence of DD according to years of schooling; and (III) to analyze, from an enunciative-discursive perspective, the functioning of DD in children's writing. The research is grounded in an interpretivist epistemological framework and adopts an abductive methodological procedure, combining quantitative and qualitative methods.The corpus consists of three hundred utterances produced by children aged six to twelve years old, enrolled from the 1st to the 5th year of Elementary School I in three municipal public schools located in the cities of Apucarana, Maringá, and Paranavaí, in the state of Paraná, Brazil. The texts were generated through a rewriting activity based on the fable *The Hare and the Tortoise*, previously presented in audiovisual format, in accordance with the school curriculum and with the aim of promoting authentic situations of written production. The theoretical framework articulates the contributions of Corrêa (2004), regarding the heterogeneous conception of language and writing; the reflections of Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) on enunciative heterogeneities and the constitution of the subject through alterity; Risso's (1978) approach to the linguistic organization of direct discourse and its mechanisms of introduction and delimitation in narrative texts; and the studies of Capristano (2007) and Abaurre, Fiad, and Mayrink-Sabinson (1997), which conceive children's writing as a space for linguistic, enunciative, and discursive manifestations. These theoretical contributions make it possible to understand children's writing as a linguistic, enunciative, and discursive process in which singular forms of knowledge and ways of circulating through language become manifest. The results indicate that, out of the 300 collected texts, 265 were considered analyzable, among which 182 presented the emergence of direct discourse and 83 did not present this resource. A progressive increase in the occurrence of DD throughout the years of schooling was observed, rising from approximately 24% of the utterances in the 1st year to 95% in the 5th year. The qualitative analysis further suggested that the representation of the other's voice may occur through different combinations of graphic and syntactic markers, ranging from the absence of formal DD markers to the simultaneous use of multiple markers. These findings make it possible to understand that direct discourse in children's writing is organized through different degrees of explicitation of shown heterogeneity, suggesting variations in the visibility of the other's voice within narrative texts throughout the schooling process.

Keywords: Children's writing; Direct discourse; Narrative; Enunciative heterogeneities

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Produção textual de aluno:..... 37
FIGURA 2 - Mapa do Estado do Paraná 50
FIGURA 3 - A lebre e a tartaruga (O coelho e a tartaruga) Fábula - Desenho animado54
FIGURA 4 - Enunciado não passível de análise..... 61
FIGURA 5 - Produção textual com a presença do discurso direto 65
FIGURA 6 - Produção textual sem a presença do discurso direto..... 67
FIGURA 7 - Discurso direto sem marcadores formais..... 77
FIGURA 8 - Discurso direto com uma marca 80
FIGURA 9 - Discurso direto com duas marcas 82
FIGURA 10 - Discurso direto com três marcas..... 86
FIGURA 11 - Discurso direto com quatro marcas 88
FIGURA 12 - Discurso direto com cinco marcas..... 90
FIGURA 13 - Graus de explicitação do discurso direto 93
FIGURA 14 - Representação do discurso direto sem os marcadores formais..... 98
FIGURA 15 - Representação do discurso direto: marca isolada 99
FIGURA 16 - Representação do discurso direto: duas marcas..... 100
FIGURA 17 - Representação do discurso direto: com três marcas 102
FIGURA 18 - Representação do discurso direto: com cinco marcas 103
QUADRO 1 - Transcrição da história apresentada em vídeo 54
QUADRO 2: Síntese das quantidades de marcas do discurso direto por ano de escolarização..... 74
QUADRO 3 - Frequência por ano de escolarização: sem marcadores formais 76
QUADRO 4 - Frequência por ano de escolarização: uma marca (combinações e ocorrências)..... 79
QUADRO 5 - Frequência por ano de escolarização: duas marcas (combinações e ocorrências)..... 81
QUADRO 6 - Frequência por ano de escolarização: três marcas (combinações e ocorrências)..... 84
QUADRO 7 - Frequência por ano de escolarização: três marcas (combinações e ocorrências)..... 87
QUADRO 8 - Frequência por ano de escolarização: cinco marcas (combinações e ocorrências)..... 89

GRÁFICO 1 - Enunciados não passíveis de análise..... 60
GRÁFICO 2 – Distribuição dos enunciados quanto à possibilidade de análise..... 64
GRÁFICO 3 - Enunciados totais nos quais emerge ou não o DD..... 68
GRÁFICO 4 - Frequência das marcas consideradas do 1º ao 5º ano 70
GRÁFICO 5 - Enunciados passíveis de análise por ano 71
GRÁFICO 6 - Enunciados por turma em que emerge ou não o DD..... 72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DD	Discurso Direto
EFAI	Ensino Fundamental – Anos Iniciais
G1	Portal de Notícias do Grupo Globo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	*Programme for International Student Assessment*
PR	Paraná
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....13

CAPÍTULO 1. A ESCRITA DA CRIANÇA: INSTABILIDADES, SINGULARIDADES E TENDÊNCIAS..... 20

1.1 A ESCRITA INFANTIL EM PROCESSO 20

1.2 PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCRITA INFANTIL: ASPECTOS LINGUÍSTICOS E ENUNCIATIVO-DISCURSIVOS 25

CAPÍTULO 2. HETEROGENEIDADES ENUNCIATIVAS E DISCURSO DIRETO 29

2.1 HETEROGENEIDADES ENUNCIATIVAS EM JACQUELINE AUTHIER-REVUZ: PERCURSO TEÓRICO E FILIAÇÕES 29

2.2 DISCURSO DIRETO: FUNÇÃO ENUNCIATIVA 34

2.3 O DISCURSO DIRETO E A ESCRITA INFANTIL EM GÊNEROS NARRATIVOS 41

CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: MATERIAIS E MÉTODOS..... 46

3.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E MÉTODO QUANTI-QUALITATIVO DA PESQUISA..... 47

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 48

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA 50

3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS..... 52

3.5 MATERIAL..... 54

3.6 CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA 59

CAPÍTULO 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: O DISCURSO DIRETO NA ESCRITA INFANTIL 64

4.1 A EMERGÊNCIA DO DD NOS ENUNCIADOS NARRATIVOS INFANTIS 64

4.2 A EMERGÊNCIA DO DD CONSIDERANDO OS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO 71

4.2.1 Organização das ocorrências com base no grau de explicitação enunciativa nos textos infantis..... 91

4.3 O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO DIRETO SOB UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA 95
CONSIDERAÇÕES FINAIS 106
REFERÊNCIAS 110
ANEXO A – Declaração de autorização Secretária municipal de Apucarana 114
ANEXO B – Declaração de autorização Secretária municipal de Maringá 115
ANEXO C – Declaração de autorização Secretária municipal de Paranavaí 116
ANEXO D – Declaração de autorização Escola Municipal de Apucarana 117
ANEXO E – Declaração de autorização Escola Municipal de Maringá 118
ANEXO F – Declaração de autorização Escola Municipal de Paranavaí 119
ANEXO G – Parecer do comitê de Ética em pesquisa com seres humanos 120
ANEXO H – Termo de consentimento livre e esclarecido (TLCE) 129
ANEXO I – Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) 131

INTRODUÇÃO

Inserida no campo dos Estudos Linguísticos e na área de Ensino-aprendizagem de línguas, esta dissertação busca contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a escrita infantil. Para realizar o estudo, a escolha foi a de observar como se manifestam na escrita da criança as heterogeneidades enunciativas (Authier-Revuz, 1990, 1998, 2004), em particular, a investigação centrou-se na emergência do discurso direto.

Essa escolha temática deve-se, em primeiro lugar, à tentativa de contribuir com a melhoria do atual cenário educacional brasileiro, no qual os indicadores de desempenho apontam fragilidades significativas nas práticas de leitura e de escrita de crianças. De acordo com a reportagem do G1 (2023), baseada na divulgação dos resultados do *Programme for International Student Assessment* (PISA) de 2022, o desempenho educacional brasileiro apresenta um quadro preocupante. Segundo dados divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil ocupa as últimas posições entre os 81 países avaliados, com médias significativamente abaixo das internacionais em leitura, matemática e ciências. Além disso, o volume 3 do PISA, que avaliou a capacidade dos estudantes de produzir ideias originais e diversas, posicionou o país na 44ª colocação, apresentando fragilidades também no desenvolvimento da criatividade e da autoria textual. Esse cenário confirma a importância de repensar as práticas de ensino da língua materna, de modo a promover uma formação leitora e escritora mais significativa, centrada no funcionamento real da linguagem.

Em consonância com as preocupações apresentadas pelos resultados do PISA, o Ministério da Educação anunciou que, a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2025, serão incluídas questões dissertativas nas provas aplicadas aos estudantes da educação básica. Essa mudança representa um avanço nas políticas de avaliação, pois amplia a dimensão das mensurações tradicionais, baseadas em múltipla escolha, e passa a valorizar a produção textual e a capacidade de argumentação das crianças. Tal medida demonstra um certo reconhecimento da escrita como uma prática complexa, que envolve não apenas domínio linguístico, mas também a mobilização de conhecimentos discursivos e enunciativos.

Diante desse cenário, torna-se fundamental investigar como a escrita se constitui como prática linguística e enunciativa-discursiva, e de que modo nela se materializam diferentes formas de construção de sentido. É nesse contexto que se insere a presente

investigação, que toma o texto narrativo infantil como espaço para observar o funcionamento da escrita e a emergência do discurso direto. No âmbito escolar, o texto narrativo é uma das formas de se observar o funcionamento da escrita e os processos de autoria em formação, pois, por meio dele, é possível mobilizar diferentes recursos linguísticos e enunciativos-discursivos, como a organização temporal dos acontecimentos, a construção de personagens, a gestão das vozes enunciativas e o uso de marcas gráficas que sinalizam a presença do discurso do outro. O uso do discurso direto, por sua vez, representa uma das formas para compreender como emergem na escrita da criança diferentes manifestações e modos singulares de circulação pela linguagem, pois o discurso direto contribui para a construção das diferentes vozes que atravessam o texto.

O estudo do discurso direto, entendido como um dos modos de incorporação do outro no discurso, não é recente. Risso (1978), em sua tese *"A representação da fala dos personagens em Fogo Morto",* propõe um deslocamento analítico significativo ao olhar o funcionamento do discurso relatado no interior do texto, em vez de tratá-lo apenas como recurso formal. Em sua análise do romance "*Fogo Morto",* a autora não se restringe ao discurso direto, mas contempla também o discurso indireto e o indireto livre.

Nessa mesma linha de investigação, ainda que sob outra perspectiva, Benites (2002), em *"Contando e fazendo história: a citação no discurso jornalístico"* amplia a compreensão do fenômeno ao examinar as múltiplas formas de citação no discurso jornalístico. A autora estabelece uma relação refinada entre as variações nas formas de citar e os diferentes graus de envolvimento do locutor com o dizer citado, os quais podem ser explícitos ou velados.

Complementarmente, no âmbito jurídico, Romualdo (2003), no artigo *"O discurso relatado em depoimentos a justiça: formas e funções",* investiga o funcionamento do discurso relatado em depoimentos judiciais. Seu estudo mostra como as diferentes formas de relatar a fala alheia cumprem funções específicas na construção dos enunciados.

Ao voltar o olhar para a relação entre o discurso direto e a escrita infantil, nota-se que há poucas pesquisas dedicadas a essa temática. Para verificar se existia de fato essa lacuna, realizou-se um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Essa busca, delimitada pela palavra chave "discurso direto", abrangeu dissertações e teses produzidas a partir de 2010, na grande área das Ciências Humanas. O objetivo desse levantamento foi identificar tendências teóricas e metodológicas que contribuíssem para

a construção do referencial desta pesquisa e para o entendimento das diferentes perspectivas sobre o uso do discurso direto na escrita da criança.

Com base nos critérios elencados acima, destaca-se a dissertação de Ticianel (2016) que analisa a presença do discurso direto em produções escritas de crianças. A autora observa que, mesmo nas fases iniciais da alfabetização, as marcas de heterogeneidade já se manifestam de modo consistente, muitas vezes acompanhadas por fenômenos de hipossegmentação. O estudo indica que, na escrita infantil, o discurso direto pode se manifestar de forma criativa, sinalizando que a heterogeneidade não é apenas um traço do discurso adulto, mas um aspecto constitutivo do processo de escrita infantil.

Outra pesquisa próxima ao tema, ainda que com um objetivo distinto, é a de Rosa (2024) que analisa as vozes discursivas (entendidas como diferentes pontos de vista, posições enunciativas ou discursos que se manifestam no interior de um texto) em crônicas, fundamentando-se nos estudos de Jacqueline Authier-Revuz (1982) e no dialogismo de Bakhtin (2003). A autora tem como objetivo examinar a presença das vozes no gênero crônica, com base nas noções de discurso direto e indireto, buscando transpor essa discussão para o ensino de Língua Portuguesa.

Em uma busca complementar realizado no *Google Acadêmico*, a partir da palavra-chave "discurso direto", também não foram identificadas pesquisas voltadas especificamente para a escrita infantil. O primeiro estudo identificado é de Calil e Amorim (2017), intitulado "*Nós vamos ter que dar dez beijos em cada um": a gênese do discurso direto em um processo de escritura a dois*", discute o processo genético e criativo do discurso direto produzido por uma dupla de alunas recém-alfabetizadas (6-7 anos), fundamentando-se na Genética Textual e na Linguística Enunciativa. Trata-se de um estudo não exatamente voltado para o exame da escrita da criança, mas, sim, da interação entre as crianças para a produção escrita. Os demais trabalhos encontrados não apresentam relação direta com o ensino e a aprendizagem de língua, tampouco com a escrita infantil.

Tendo em vista essas contribuições, esta pesquisa busca preencher uma lacuna específica: a análise do discurso direto na escrita infantil sob o viés das heterogeneidades enunciativas, em especial da heterogeneidade mostrada, articulando aspectos linguísticos e enunciativo-discursivos. Como dito acima, essa lacuna foi identificada a partir do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes e no Google Acadêmico, que apresentou escassez de estudos que relacionem o uso do discurso direto

à produção escrita de crianças em processo de alfabetização. As pesquisas encontradas abordam o discurso direto em perspectivas teóricas do campo dos estudos literários ou voltadas à análise de gêneros do discurso na esfera literária, como crônicas e narrativas adultas. Assim, constata-se que, no campo dos estudos enunciativo-discursivos e do ensino-aprendizagem da língua materna, ainda há um espaço pouco explorado quanto à compreensão de como o discurso direto emerge nas produções escritas, o que justifica a importância e a originalidade deste estudo.

Com base nessa revisão e na perspectiva teórico-metodológica adotada, a questão mais geral que orienta esta pesquisa é: como se configuram os processos linguísticos e enunciativos-discursivos envolvidos na emergência do discurso direto em textos narrativos produzidos por crianças ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais? A partir dessa questão, parte-se da hipótese de que o discurso direto emerge nos textos narrativos de crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de forma intrinsecamente instável, sinalizando a heterogeneidade da escrita e dos modos de inscrição da voz do outro nas narrativas infantis. Essa instabilidade, manifestada por processos linguísticos e enunciativo-discursivos, mostra-se em oscilações, na emergência de formas híbridas e na coexistência, na superfície textual, de usos considerados canônicos pelas práticas escolares tradicionais e de usos por elas tidos como não convencionais.

Essa pergunta e essa hipótese de investigação dão origem ao **objetivo geral** desta pesquisa que é compreender os processos linguísticos e enunciativo-discursivos envolvidos na emergência do DD em textos narrativos produzidos por crianças. Esse objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos apresentados na sequência, formulados considerando nossas perguntas específicas de pesquisa e nossas hipóteses.

A primeira questão que orienta o estudo é: o discurso direto emerge em enunciados escritos narrativos produzidos pelas crianças? Se a resposta for positiva, interessa compreender como ela se manifesta. Parte-se da hipótese de que o DD seja um recurso linguístico-discursivo "disponível" e sua incorporação em enunciados narrativos é favorecida pelo "reconto". Considerando essa pergunta inicial e essa hipótese, o **primeiro objetivo específico** desta investigação consiste em verificar se e como o DD emerge nos enunciados escritos narrativos infantis.

A segunda questão busca aprofundar esse olhar: existem diferenças qualitativas e quantitativas na emergência do DD, considerando a variação relativa aos anos de escolarização no Ensino Fundamental – Anos Iniciais? A hipótese é a de que há

diferenças quantitativas e qualitativas na emergência do discurso direto em função dos anos de escolarização no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Do ponto de vista quantitativo, espera-se um aumento progressivo na ocorrência do DD à medida que os anos avançam. Do ponto de vista qualitativo, espera-se que o DD se aproxime do que tradicionalmente se espera das práticas letradas escolares mais tradicionais (domínio de travessões, dois-pontos, aspas, verbos de dizer) e mais diversificado em seu funcionamento enunciativo-discursivo ao longo dos anos. Assim, **o segundo objetivo específico** é identificar se há diferenças qualitativas e quantitativas na emergência do DD, em função dos diferentes anos de escolarização.

Em continuidade, a terceira questão investigativa desloca o olhar para o funcionamento enunciativo-discursivo do recurso: como o discurso direto funciona, do ponto de vista enunciativo-discursivo, na escrita da criança? Parte-se da hipótese de que, nas manifestações do DD nos enunciados infantis, podem coexistir funcionamentos regulares e singulares, considerando a natureza instável, mas produtiva, da escrita em processo de constituição. Tal instabilidade não impede a presença de regularidades e tendências no uso do DD, uma vez que a escrita infantil é atravessada por normas e regras discursivas e sociais que a antecedem. **O terceiro objetivo específico**, portanto, consiste em analisar, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, o funcionamento do DD na escrita infantil.

O delineamento metodológico desta dissertação fundamenta-se em uma epistemologia interpretativista, que concebe a linguagem como prática social e a escrita como um fenômeno histórico de produção de sentidos. Essa perspectiva sustenta o olhar analítico da pesquisa, permitindo compreender o funcionamento do discurso direto na escrita infantil a partir de um movimento interpretativo constante entre dados e teoria. A investigação adota uma abordagem quanti-qualitativa, em que a análise qualitativa constitui o eixo central, possibilitando uma leitura aprofundada das formas de emergência do discurso direto e da presença do outro nos textos produzidos pelas crianças. Os dados quantitativos assumem caráter complementar, auxiliando na identificação de regularidades e tendências que emergem do material. Essa articulação metodológica, de natureza abdutiva, favorece a construção de interpretações situadas e coerentes com a complexidade do objeto estudado.

O estudo foi desenvolvido em três escolas da rede pública municipal do Paraná, localizadas nas cidades de Apucarana, Maringá e Paranavaí, cujos textos compõem um arquivo de pesquisa, ensino e extensão organizado por docentes dessas instituições. O

material de análise reúne enunciados escritos por crianças de seis a doze anos, matriculadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Para a geração dos dados, foi proposta uma atividade de produção textual orientada, em que os alunos foram convidados a reescrever a fábula "*A Lebre e a Tartaruga*", previamente apresentada em formato de vídeo.

A fim de desenvolver esta proposta, esta dissertação está organizada em quatro capítulos principais, além desta Introdução e das Considerações Finais. Optou-se por apresentar as bases teóricas desta pesquisa em dois capítulos distintos, a fim de organizar de maneira clara e progressiva os fundamentos que sustentam as análises. No Capítulo 1, intitulado *"A Escrita da criança: instabilidades, singularidades e tendências"*, busca-se situar a escrita como prática discursiva e social, enfatizando seu caráter constitutivamente heterogêneo, com a finalidade de compreender a escrita infantil como espaço de constituição do sujeito e de produção de sentidos, no qual se mostram as relações entre linguagem, aprendizagem e interação. No Capítulo 2, intitulado *"Heterogeneidades enunciativas e discurso direto"*, apresenta-se a discussão teórica sobre as heterogeneidades enunciativas, com destaque para a heterogeneidade mostrada, com a finalidade de fundamentar a análise do discurso direto como forma de inscrição do outro no texto, sinalizando os modos pelos quais o discurso direto emerge na escrita.

Dessa forma, o Capítulo 1, intitulado *A Escrita da criança: instabilidades, singularidades e tendências,* tem por objetivo situar a escrita como prática discursiva e social, enfatizando seu caráter constitutivamente heterogêneo. Discute-se o processo de apropriação da escrita como forma de inserção do sujeito no universo da cultura letrada e o modo como a escrita se constitui como espaço de enunciação. Além disso, também, é feita uma discussão sobre a produção textual na infância, considerando aspectos linguísticos e discursivos, a fim de tratar o modo como a produção textual é vista e explorada pelos ambientes escolares. São também discutidos os processos de organização textual, a construção de sentido e as estratégias enunciativas utilizadas nos textos, destacando como a produção escrita sinaliza a presença de múltiplas vozes e a heterogeneidade do discurso.

O Capítulo 2, intitulado *"Heterogeneidades enunciativas e discurso direto"*, aprofunda o referencial teórico que sustenta esta pesquisa, abordando os conceitos fundamentais das heterogeneidades enunciativas conforme propostos por Authier-Revuz (1990, 2004). O capítulo discute o princípio de que todo discurso é atravessado por múltiplas vozes, distinguindo a heterogeneidade constitutiva, relacionada à presença

implícita do outro na enunciação, e a heterogeneidade mostrada, associada às formas explícitas de marcação da alteridade, como ocorre no uso do discurso direto. Nesse contexto, o discurso direto é compreendido como uma das principais manifestações da heterogeneidade mostrada, pois explicita a voz do outro. O capítulo também discute a função enunciativa do discurso direto, bem como suas formas de realização na escrita infantil, destacando as variações gráficas, sintáticas e discursivas que marcam a presença do outro e sinalizam o processo de construção da textualidade pelas crianças.

O capítulo 3, "*Procedimentos metodológicos: materiais e métodos*", apresenta o conjunto de ações e decisões que descrevem e orientam como esta pesquisa foi conduzida, explicando a base epistemológica, o delineamento metodológico, os materiais, o contexto e os caminhos percorridos na construção do estudo. Esse capítulo tem como objetivo detalhar o percurso investigativo, explanando as escolhas teóricas e práticas que sustentam o processo da pesquisa, buscando-se, assim, explicitar os fundamentos que nortearam o percurso investigativo.

No Capítulo 4, *"Resultados e discussões: o discurso direto na escrita infantil"*, com base nas perguntas de pesquisa, hipóteses e objetivos específicos apresenta-se os resultados do trabalho. Como se verá no desenvolvimento do capítulo, a análise dos dados considerou tanto a ocorrência quanto as formas de manifestação do discurso direto, observando como se articulam as marcas linguísticas e discursivas que configuram a presença do outro no texto. A partir dessa abordagem, buscou-se compreender de que modo a escrita infantil materializa a heterogeneidade mostrada e como o discurso direto se insere como recurso constitutivo na produção textual.

Por fim, as considerações finais retomam os principais resultados e contribuições do estudo, destacando a importância de compreender o discurso direto como materialização da heterogeneidade da linguagem e como elemento essencial na construção do sentido no texto escrito.

CAPÍTULO 1. A ESCRITA DA CRIANÇA: INSTABILIDADES, SINGULARIDADES E TENDÊNCIAS

Este capítulo apresenta as concepções teóricas que sustentam a compreensão da escrita, dividindo-se em duas seções: (1.1) *A escrita infantil em processo* e (1.2) *Produção textual na escrita infantil: aspectos linguísticos e enunciativo-discursivos*.

Na primeira seção, discute-se o processo de escrita a partir de diferentes perspectivas. Inicia-se pela teoria da Ferreiro e Teberosky (1985), que apresentou um avanço ao reconhecer que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita e seu funcionamento. Essas hipóteses diferem dos conhecimentos dos adultos já alfabetizados e que participam de forma mais intensa de práticas de letramento mais prestigiadas. No entanto, seus estudos apresentam limites e sugerem a necessidade de novas abordagens. Depois apresentamos os estudos de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) e de Capristano (2007) que compreendem a escrita como prática enunciativa, social e histórica, marcada pela heterogeneidade das produções.

A segunda seção, em diálogo com os documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa, discute a escrita infantil como prática complexa que envolve mais do que o domínio do sistema alfabético, integrando o uso significativo da linguagem em contextos comunicativos. Corrêa (2004) amplia essa reflexão ao analisar a escrita sob a ótica enunciativo-discursiva. Assim, com base nas reflexões dos autores, as seções reforçam a ideia de que a escrita infantil pode ser entendida como um processo de constituição discursiva marcado por instabilidades, singularidades e tendências e, portanto, uma escrita que não é homogênea.

1.1 A ESCRITA INFANTIL EM PROCESSO

Quando o assunto é a escrita infantil, no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem da escrita, surgem diversas dúvidas e, em especial, sobre como as crianças aprendem a escrever. Ao procurar a resposta para essa pergunta, nos deparamos com diversos pontos de vista que procuram explicar como ocorre esse processo. Entre esses pontos de vista, destacam-se alguns estudos que investigam o percurso da criança na fase

de aprender a escrever de acordo com as convenções ortográficas, com o propósito de interpretar como esse processo ocorre até chegar à escrita convencional.

O processo de aprendizagem da escrita infantil tem sido descrito, comumente, como gradual, marcado por avanços que dependem de fatores cognitivos, sociais e pedagógicos. Borges *et al.* (2023) sustentam que a escrita emergente e o conhecimento alfabético atuariam como preditores importantes do desenvolvimento da leitura e da ortografia, o que demonstraria que as primeiras tentativas de escrever constituem bases essenciais para a aquisição da escrita convencional. Já Côrtes (2024) analisa como o contexto escolar, aliado às práticas pedagógicas e ao ambiente familiar, influenciaria diretamente esse percurso, indicam que a aprendizagem da escrita não ocorria por simples memorização, mas por meio de interações sociais e da mediação de discursos legitimados no espaço educativo. Esses estudos sugerem que a escrita infantil não é meramente uma técnica e que o processo de aquisição é atravessado por múltiplos fatores.

Uma das abordagens que procurou entender esse processo foi o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1985/1979) sobre o que ficou conhecido como a "Psicogênese da língua escrita" e que dá título ao livro publicado pelas autoras e amplamente conhecido pelos pesquisadores interessados na aquisição da escrita. As autoras exploram a aquisição da escrita por crianças, investigando como elas constroem conhecimentos sobre o que entendem como a linguagem escrita e os diferentes estágios pelos quais as crianças passam nesse processo. Ferreiro e Teberosky (1985/1979), com base na teoria de Jean Piaget, analisaram as chamadas hipóteses que as crianças formulariam sobre o sistema alfabético, oferecendo uma nova perspectiva para os educadores e demais interessados na aquisição da escrita, como linguistas e fonoaudiólogos.

A pesquisa das autoras concentrou-se em crianças em idade pré-escolar e nos primeiros anos do que atualmente corresponde ao Ensino Fundamental, destacando a complexidade do aprendizado da leitura e da escrita. Esse processo era entendido como um caminho que a criança deveria percorrer passo a passo, de maneira gradual, até chegar ao objetivo final: a aquisição da escrita.

É necessário ressaltar, por oportuno, que a teoria da Psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985/1979) permanece como referencial influente nos estudos contemporâneos sobre alfabetização e escrita infantil, motivando investigações que

buscam entender não só os chamados estágios de desenvolvimento da escrita[1], mas também como esses estágios se manifestariam em contextos socioeducativos específicos. Um estudo recente realizado por Almeida, Leal, Oliveiras e Braga (2023) mostra como crianças de rede pública em Teresina-PI, ao serem acompanhadas no ambiente doméstico, demonstram hipóteses de escrita compatíveis com as fases previstas pela psicogênese, embora com progressões distintas entre si, o que reforçaria a proposta de que a criança construiria seu conhecimento do sistema de escrita em interação com o meio.

Outro estudo reavalia os testes psicogenéticos e a legitimação automática das ideias da psicogênese em políticas de alfabetização no Brasil, sinalizando que há necessidade de leitura reflexiva da teoria para evitar sua aplicação acrítica nas práticas pedagógicas (Nascimento, Gomes, 2024). Essas pesquisas confirmam que o modelo de Ferreiro e Teberosky continua relevante, mas também sinalizam que ele deve ser interpretado à luz de variáveis culturais, sociopolíticas e metodológicas contemporâneas para que contribua efetivamente para práticas mais inclusivas e situadas.

Nesse movimento de ampliação das perspectivas sobre o processo de aquisição da escrita, outra maneira de entender a escrita em sua fase inicial foi proposta por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), no livro "Cenas de aquisição da escrita, o sujeito e o trabalho com o texto[2]". As autoras destacam que a produção escrita dos sujeitos é fruto de suas experiências linguísticas e culturais. Segundo as autoras, os sujeitos atribuiriam significados próprios às formas gráficas e testariam possibilidades expressivas em diálogo com práticas sociais de leitura e de escrita. Assim, o percurso da criança não se definiria por etapas universais, mas pela multiplicidade de caminhos que se abrem na relação entre linguagem, sujeito e sociedade.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) destacam que a construção do sujeito é um processo enunciativo e social, diretamente ligado à aquisição da escrita. Cada produção textual infantil representa uma expressão de autoria, na qual a criança experimenta formas de se expressar, mobiliza seus conhecimentos linguísticos e constrói significados, mostrando tanto sua trajetória individual quanto o caráter social e interativo da linguagem. Cada produção textual indica hipóteses sobre o funcionamento do sistema

[1] Os estágios de desenvolvimento da escrita, propostos por Ferreiro e Teberosky (1985/1979), descrevem o processo construtivo pelo qual a criança passaria ao compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, compreendendo a fase pré-silábica, silábico, silábico-alfabético, alfabético.

[2] Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) analisam a escrita infantil a partir do Paradigma Indiciário, concebendo-a como prática interacional e lugar de constituição do sujeito, em que cada produção escrita mostra indícios do modo como a criança se insere no funcionamento da linguagem.

alfabético, “nesse momento, em contato com a representação escrita que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem” (Abaurre; Fiad; Mayrink-Sabinson, 1997, p. 22). Ou seja, a escrita não é vista apenas como um conjunto de letras ou palavras, mas como uma representação carregada de sentidos.

Por isso a importância dos dados singulares na pesquisa sobre a escrita infantil. Ao utilizar o Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg (1989), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) enfatizam que pequenos detalhes das produções textuais das crianças, como “erros”, escolhas de grafia peculiares, reorganizações de frases ou tentativas de inventar palavras, podem indicar, segundo a perspectiva assumida pelas autoras, estratégias de um processo em curso da representação escrita da linguagem que não seriam percebidas em análises generalizadas. Esses indícios permitem compreender como cada sujeito constrói sua relação com a linguagem escrita, suas hipóteses sobre o sistema alfabético e sua capacidade de organizar os sentidos em textos. A leitura desses sinais, longe de representar desvios, sinaliza o caráter criativo e singular da produção textual infantil, em que cada sujeito reconstrói a história de sua própria relação com a escrita.

Essa ideia de que a escrita se configura como um espaço privilegiado para compreender sua própria constituição, já que nela se manifestam tanto processos singulares de construção de sentido quanto as dimensões sociais e interativas que caracterizam o uso da linguagem, dialoga com o modo como Capristano (2007) entende a aquisição da escrita. Para ela, o processo não acontece de forma linear, ao contrário, o processo é marcado por instabilidades, retomadas e ausência de sucessividade. Essas características indicam como o sujeito se constrói ao lidar com a escrita: ele negocia significados, testa possibilidades e reconstrói sua relação com o texto o tempo todo.

Embora a teoria da Psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1985/1979), tenha representado um avanço significativo ao reconhecer que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita, diferente das dos adultos, ela também apresenta limites, conforme assinala Capristano (2007). Ao privilegiar uma perspectiva de base essencialmente cognitivista, a teoria tende a universalizar o processo de apropriação da escrita, sugerindo que todas as crianças percorrem estágios semelhantes (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), desconsiderando, nesse ínterim, as influências sociais, históricas, culturais e discursivas que fazem parte desse processo.

Ao assumir essa linearidade, pela qual a criança supostamente passaria ao desenvolver sua escrita, a teoria de Ferreiro e Teberosky (1985/1979) acaba por conceber

a criança como um "sujeito epistêmico", abstrato, cujas etapas de maturação (do pré-silábico ao alfabético) ignoram as heterogeneidades culturais e os diferentes usos sociais e históricos da linguagem e da escrita.

Desse modo, um dos limites da perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1985/1979) reside na tendência a isolar o processo de aquisição da escrita de seu contexto de produção, como se a criança estivesse situada em um espaço relativamente neutro do ponto de vista social e histórico. Além disso, ao considerar a escrita como um objeto de conhecimento a ser progressivamente reconstruído pelo sujeito, a proposta tende a desconsiderar sua dimensão discursiva e seu funcionamento como prática de linguagem constituída em condições sociais, históricas e culturais específicas.

Capristano (2007), em sua tese de doutorado[3], critica os trabalhos de orientação cognitivista piagetiana, em especial, a proposta da psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky (1985/1979), ao problematizar a noção de desenvolvimento pautada em etapas sucessivas e relativamente estáveis. A partir da análise (longitudinal, acompanhando crianças, na época, da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental) de produções escritas infantis, a autora defende que o percurso de apropriação da escrita não se organiza de modo linear, uma vez que as crianças podem mobilizar, simultaneamente, diferentes formas de relação com a linguagem, o que resulta em produções marcadas por instabilidades e variações.

A autora propõe compreender a aquisição da escrita a partir da relação sujeito/linguagem, olhando as mudanças na escrita como sinais das mudanças de posição da criança na linguagem e de processos de subjetivação. Nessa direção, a autora desloca o olhar de uma concepção cognitivista para uma abordagem que considera a escrita como prática enunciativa-discursiva, contemplada por dimensões sociais, históricas e discursivas.

Nesse sentido, a crítica central de Capristano (2007) aos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1985/1979), refere-se aos limites das análises baseadas em situações experimentais controladas, as quais tendem a não contemplar a complexidade das produções infantis em contextos reais de uso da linguagem. Ao considerar dados produzidos em situações não experimentais, a autora indica a heterogeneidade da escrita

[3] Capristano (2007) analisa longitudinalmente a escrita infantil sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, demonstrando que o processo de aquisição da escrita não ocorre de modo linear ou em etapas sucessivas, mas por meio de flutuações, movimentos de subjetivação e deslocamentos na relação da criança com a escrita.

infantil, na qual diferentes modos de funcionamento da linguagem coexistem em um mesmo enunciado.

Essa perspectiva ganha respaldo nas discussões sobre o percurso de inserção na escrita convencional, a partir da identificação de três tipos principais de flutuação que marcam esse processo. A partir dessas análises, Capristano (2007) demonstra que a aquisição da escrita não pode ser reduzida a uma sequência homogênea de hipóteses sucessivas. Trata-se, ao contrário, de um processo marcado por oscilações, retomadas e combinações que desafiam a ideia de progressão linear.

As reflexões de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) e Capristano (2007) representam um deslocamento teórico significativo no campo dos estudos sobre a escrita infantil. Ao compreenderem a escrita não como resultado de estágios cognitivos universais e lineares, perspectiva central no modelo de Ferreiro e Teberosky (1985/1979), mas como prática enunciativa, discursiva, social e historicamente situada, essas pesquisadoras abrem espaço para que as singularidades e as heterogeneidades das produções infantis sejam tratadas como dados relevantes, e não como desvios ou etapas a serem superadas.

É a partir desse enquadramento teórico que esta investigação se orienta, ao buscar compreender a emergência do discurso direto na escrita infantil, por meio de um olhar atento às suas variações. Parte-se do entendimento de que a escrita é heterogênea, marcada por instabilidades e por movimentos de idas e vindas, configurando-se como um processo não linear, nem homogêneo. Nessa perspectiva, a produção textual infantil não se reduz aos aspectos formais da escrita, mas envolve também dimensões linguísticas e enunciativa-discursivas que permeiam a constituição dos enunciados. É nessa direção que se insere a próxima seção.

1.2 PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCRITA INFANTIL: ASPECTOS LINGUÍSTICOS E ENUNCIATIVO-DISCURSIVOS

Como vimos anteriormente, a aquisição da escrita é permeada por instabilidade e oscilações, com a produção de texto na escola, não é diferente. A produção textual na infância é uma prática complexa, que envolve não apenas o domínio do princípio alfabético, mas também o uso da linguagem em contextos significativos de comunicação. Ao considerar a escrita infantil como uma construção discursiva, é possível observar que,

desde os primeiros anos de escolarização, é necessário a mobilização de conhecimentos linguísticos, sociais e culturais na elaboração dos textos.

Nos principais documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa, elaborados pelo MEC (Ministério da Educação), como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a produção textual é compreendida como um processo que envolve múltiplas etapas e dimensões reflexivas, destacando-se a relevância do planejamento, da textualização, da revisão e da reescrita para a construção de práticas de escrita significativas.

Os PCNs de Língua Portuguesa (1997) tiveram grande influência nas práticas pedagógicas anteriores à consolidação da BNCC (2018), e enfatizavam que o domínio da língua não se restringe ao conhecimento de regras gramaticais, mas envolvem a capacidade de usar a linguagem de modo significativo em situações concretas de comunicação. A produção textual, portanto, é compreendida como uma prática que permite ao aluno construir sentidos, posicionar-se discursivamente e reconhecer o outro como interlocutor.

De forma convergente, a BNCC (2018) dialoga com os documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, com destaque para os PCNs (1977), e propõe que o ensino Língua Portuguesa deve priorizar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes em contextos reais de interação, destacando o texto como unidade de ensino e aprendizagem. Dessa forma, "tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem [...]" (BNCC, 2018, p. 67). Assim, a produção textual, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, deve possibilitar à criança compreender e participar ativamente das práticas sociais de leitura e escrita, apropriando-se dos diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade.

Sob essas perspectivas, a produção textual na infância não pode ser reduzida a uma atividade mecânica de reprodução de modelos. Ela constitui uma forma de o sujeito se inserir na linguagem e de manifestar diferentes modos de dizer. A criança, ao escrever, mobiliza não apenas recursos linguísticos, mas também dimensões cognitivas, sociais e discursivas, que se articulam no movimento de construção de sentidos.

Essa perspectiva desloca o olhar para além da dimensão normativa da escrita. Como observa Barros (2020, p. 41), ao analisar o funcionamento da linguagem em situações de aprendizagem, "cada enunciado revela as condições históricas e sociais em que foi produzido, bem como a interação entre sujeitos concretos". Assim, os "erros" e

oscilações encontrados nos textos infantis não constituiriam apenas desvios das normas gramaticais, mas indícios do diálogo constante que a criança estabeleceria com os discursos que a antecedem, transformando-os em novas possibilidades de expressão.

A partir dessa base teórica, entende-se que a produção textual infantil é um espaço de constituição do sujeito enunciador. O texto da criança é atravessado por vozes diversas, familiares, escolares, culturais, que indicam o processo de inserção na linguagem. Nessa perspectiva, o ato de escrever é situado e dialógico, pois implica a presença do outro e a negociação de sentidos.

Corrêa (2004) colabora com essa discussão ao propor os conceitos de "representação" e "imaginário" sobre a escrita, compreendidos não apenas como imagens socialmente construídas acerca dessa prática, mas também como o processo pelo qual essas imagens se constituem no interior das práticas sociais de produção textual. O autor compreende a escrita como heterogeneamente constituída e como processo resultante das representações sociais construídas socialmente pelos escreventes, ou seja, formas de pensar e de imaginar a escrita compartilhadas pela sociedade. Assim, recorre à noção de imagem proposta por Pêcheux (1990). Para Corrêa (2004), durante o processo de produção dos seus textos, os escreventes circulam por um imaginário sobre a escrita que representa a visão social que temos dela. Essa noção de imaginário sobre a escrita se refere tanto às imagens que construímos com base nas representações sociais da escrita, quanto ao processo de formação dessas imagens dentro das várias práticas sociais.

A noção de "representação social" e "imaginário" proposta por Corrêa (2004) pode ser ampliada ao se considerar que a escrita, em diferentes contextos, é atravessada por valores, crenças e expectativas coletivas que definem o que se entende por "bem escrever". A escrita é, portanto, permeada por imagens construídas socialmente, que ora legitimam práticas normativas, ora permitem formas alternativas de expressão. Silva e Ruíz (2019) demonstram como, nas práticas de escrita que ocorrem fora do ambiente escolar, emergem concepções sobre correção, formalidade e criatividade que mostram a presença de um imaginário social da escrita, capaz de organizar os modos de dizer e de orientar escolhas linguísticas e enunciativo-discursivas.

Assim, ao articular as contribuições de Corrêa (2004) e outros autores, compreende-se a produção textual na infância como um processo enunciativo-discursivo de construção de sentidos, em que o texto não é produto acabado, mas movimento contínuo de significação. Essa perspectiva orienta a análise proposta nesta pesquisa,

permitindo observar como a escrita, ao se constituir, se inscreve na linguagem e produz enunciados que explicitam outras vozes.

Dessa forma, compreender a escrita como prática enunciativo-discursiva implica reconhecer que, ao produzir textos, o sujeito mobiliza múltiplas vozes na materialidade linguística. Essa multiplicidade constitui o que se denomina heterogeneidades enunciativas (cf. Authier-Revuz), elemento central para a análise proposta no capítulo seguinte. É a partir dessa perspectiva que se torna possível examinar, nas produções infantis, os modos pelos quais diferentes vozes e discursos se manifestam, particularmente na organização do discurso direto, recurso que sinaliza a relação do sujeito com o outro e com o já-dito na construção de sentidos.

CAPÍTULO 2. HETEROGENEIDADES ENUNCIATIVAS E DISCURSO DIRETO

Este capítulo, bem como o Capítulo 1, apresenta o referencial teórico que fundamenta a análise do discurso direto na escrita infantil, a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva. Ele está divido em três partes, (2.1) *Heterogeneidades enunciativas em Jacqueline Authier-Revuz: percurso teórico e filiações*, *(*2.2) *Discurso direto: função enunciativa* e (2.3) *O discurso direto e a escrita infantil em gêneros narrativos*.

Inicialmente, na seção (2.1) *Heterogeneidades enunciativas em Jacqueline Authier-Revuz: percurso teórico e filiações,* discute-se o conceito de heterogeneidades enunciativas, a partir de Authier-Revuz (1990, 2004), situando seu percurso teórico no interior da Análise do Discurso de linha francesa e suas filiações ao pensamento de Pêcheux e Bakhtin, sobretudo no que se refere à concepção dialógica da linguagem e à não transparência do dizer.

Na sequência, na seção (2.2) *Discurso direto: função enunciativa*, aborda-se o discurso direto como uma forma de heterogeneidade mostrada, destacando sua função enunciativa como procedimento de representação da voz do outro e como mecanismo que sugere a presença de múltiplas vozes no interior do enunciado.

Por fim, na seção (2.3) *O discurso direto e a escrita infantil em gêneros narrativos*, discute-se a relação entre discurso direto, escrita infantil e gêneros narrativos, considerando a narrativa como um espaço para a inscrição de vozes e para a observação de como, na escrita infantil, são mobilizados diferentes recursos linguísticos e enunciativo-discursivos para o registro do DD.

2.1 HETEROGENEIDADES ENUNCIATIVAS EM JACQUELINE AUTHIER-REVUZ: PERCURSO TEÓRICO E FILIAÇÕES

Jacqueline Authier-Revuz é uma linguista francesa cujos trabalhos se inscrevem no campo da Análise do Discurso de linha francesa. Os trabalhos da autora foram desenvolvendo-se a partir do final da década de 1970, em um contexto marcado por intensas reflexões acerca do sujeito, da linguagem e da não transparência do dizer. Sua

produção teórica emerge no interior das discussões inauguradas por Michel Pêcheux, ao mesmo tempo em que dialoga, de maneira consistente e autoral, com o pensamento bakhtiniano, sobretudo no que diz respeito à concepção dialógica da linguagem.

O interesse de Authier-Revuz (2004) pela problemática da heterogeneidade do discurso decorre da recusa à ideia de um dizer homogêneo, unitário e plenamente controlado pelo sujeito. Nessa perspectiva, a autora parte do pressuposto de que todo enunciado é constituído pela alteridade, isto é, pela presença constitutiva de outros dizeres que o antecedem, o atravessam e o excedem. Tal compreensão encontra respaldo inicial nas formulações de Bakhtin, para quem a linguagem é essencialmente dialógica e toda palavra se constrói na relação com a palavra do outro.

De Bakhtin (1997), a autora retoma, sobretudo, o princípio do dialogismo, entendido como condição constitutiva do discurso. Segundo essa perspectiva, o sujeito não fala a partir de um lugar originário, mas sempre em relação a outros discursos, reais ou pressupostos, que circulam socialmente. Assim, o dizer é concebido como espaço de encontro, tensão e confronto de vozes, o que inviabiliza qualquer concepção de linguagem como sistema fechado ou neutro.

Entretanto, embora reconheça a importância das contribuições bakhtinianas para a compreensão da alteridade no discurso, a autora identifica a necessidade de um aparato teórico que permita analisar de modo mais sistemático as formas pelas quais essa alteridade se inscreve na materialidade linguística. É nesse ponto que se estabelece sua filiação à Análise do Discurso francesa, particularmente aos trabalhos de Michel Pêcheux (2009).

No campo da análise do discurso, as heterogeneidades enunciativas funcionam como um dispositivo de interpretação das relações de poder que atravessam os enunciados. A presença de discursos citados, retomados ou transformados, não é apenas uma questão de forma linguística, mas um indício das tensões ideológicas que estruturam o dizer. Como observa Pêcheux (2009), o sujeito, ao enunciar, encontra-se sempre inscrito em formações discursivas que delimitam aquilo que pode ou não ser dito. A heterogeneidade, torna-se uma chave para mostrar como os enunciados são permeados por discursos anteriores e por posições sociais que disputam legitimidade no espaço público.

A partir de Pêcheux (2009), Authier-Revuz (2004) incorpora as noções de sujeito assujeitado, interdiscurso e ideologia, deslocando o dialogismo para o interior das condições de produção do discurso e assumindo, conjuntamente com Pêcheux (2009),

uma visão psicanalítica de sujeito. Nessa abordagem, o sujeito não é concebido como origem plena de seu dizer, mas como efeito das formações discursivas e ideológicas que o constituem. O discurso, por sua vez, é entendido como atravessado por dizeres outros, que operam de maneira não consciente.

Dessa forma, a autora assume a descentralização do sujeito, compreendendo-o como plural e heterogêneo, em oposição à concepção de um sujeito indivisível e senhor absoluto de seus dizeres. A respeito desse assunto, Authier-Revuz (2004, p.66) afirma que "para um sujeito dividido, "clivado" (e não "desdobrado"), não há centro, de onde emanariam, particularmente, o sentido e a fala, fora da ilusão do fantasma; mas manter esta ilusão de um centro é a função necessária e normal do eu para o sujeito" (Authier-Revuz 2004, p.69). Logo, entende-se que não existe um "eu" consciente que seja a fonte única e original do sentido. O sentido não "emana" /surge de um núcleo central, pois entende-se que o sujeito é atravessado pelo inconsciente e pela ideologia, que o precedem.

É no cruzamento entre o dialogismo bakhtiniano e a Análise do Discurso francesa, bem como no encontro com a noção psicanalítica de sujeito, que a autora formula o conceito de Heterogeneidades Enunciativas. Tal conceito busca dar conta da presença do outro no discurso, tanto em sua dimensão constitutiva, isto é, como condição mesma de produção do dizer, quanto em suas formas de manifestação "mais marcada" na superfície enunciativa. Desse modo, a autora propõe uma reflexão que articula alteridade, sujeito e materialidade linguística, permitindo analisar os mecanismos pelos quais o discurso se apresenta como espaço de múltiplas vozes.

Assim, as Heterogeneidades Enunciativas, tal como concebidas por Authier-Revuz (2004), não se reduzem a um fenômeno estilístico ou meramente formal, mas se inscrevem no cerne da constituição do discurso e do sujeito. Essa perspectiva teórica possibilita compreender o funcionamento de marcas discursivas, como o discurso direto, não apenas como escolhas expressivas, mas como indícios da relação do sujeito com o outro e com os discursos que o atravessam.

Nesse sentido, Bakhtin (1997) fornece a base filosófica e sociológica para a compreensão do dialogismo e da polifonia, enquanto Pêcheux (2009) contribui com as reflexões acerca do interdiscurso, da ideologia e da constituição do sujeito atravessado pela linguagem. Authier-Revuz (1990, 2004) por sua vez, aprofunda a análise das heterogeneidades enunciativas sob uma perspectiva linguística, introduzindo a distinção entre heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva.

A heterogeneidade constitutiva diz respeito ao fato de a linguagem não ser um espaço de criação, mas um campo em constante movimento onde os dizeres retomam, transformam e ressignificam outros discursos, compondo a tessitura da enunciação. Nesse sentido, Authier-Revuz (2004, p. 69), postula que

> "todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos "outros discursos" e pelo "discurso do Outro". O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso."

Logo, a heterogeneidade constitutiva pode ser entendida a partir da ausência de marcação linguística, configurando uma presença do Outro[4] que não se manifesta explicitamente na materialidade do dizer, ou seja, é o lado "invisível" /inacessível da linguagem que constitui o sujeito. Além disso, os discursos representam articulações entre vozes sociais, históricas e ideológicas, muitas vezes não explícitas, que permanecem presentes mesmo em tentativas de objetividade, como no discurso da ciência, sinalizando a complexidade e a heterogeneidade inerentes ao processo de enunciação.

A Heterogeneidade Mostrada, por sua vez, refere-se à alteridade estrutural e inevitável que atravessa qualquer enunciação, mesmo quando o sujeito procura silenciar ou naturalizar a presença do outro em sua fala. Ou seja, a heterogeneidade mostrada é aquela em que o locutor assume explicitamente a presença do outro em seu discurso ao citar, referenciar ou parafrasear, mostrando a interdiscursividade (Authier-Revuz, 1990).

Para a autora,

> "A heterogeneidade mostrada não é um espelho, no discurso, da heterogeneidade constitutiva do discurso, ela também não é independente": ela corresponde a uma forma de negociação – necessária – do sujeito falante com essa heterogeneidade constitutiva, inelutável, mas que lhe é necessário desconhecer; assim a forma "normal" dessa negociação se assemelha ao mecanismo da denegação." (Authier-Revuz, 2004, p. 72)

A heterogeneidade mostrada "não é independente", ou seja, não é um reflexo direto, ela mantém uma relação necessária com a heterogeneidade constitutiva. Essa

[4] É importante destacar que a autora não faz uma leitura direta e sistemática de Lacan, mas retoma alguns princípios fundamentais da psicanalise lacaniana, como a noção de Outro/outro. Segundo Lacan (2008), o Outro com letra maiúscula (A) do francês Autre - designa o campo simbólico, o lugar da linguagem e do inconsciente, o espaço estruturante no qual o sujeito é inscrito e a partir do qual se constitui como efeito de significante. Trata-se, portanto, do "grande Outro", instância simbólica que não existe como totalidade, nem como sujeito, mas como lugar do saber e do desejo. Já o outro com letra minúscula (a) refere-se ao semelhante, ao outro especular, aquele com o qual o sujeito se identifica imaginariamente. Enquanto o Outro é da ordem simbólica, o outro pertence à ordem imaginária. Nesta pesquisa, opta-se pelo uso da forma outro (com letra minúscula), de modo a privilegiar a noção de alteridade presente na relação discursiva e enunciativa, sem necessariamente remeter ao campo simbólico lacaniano do Grande Outro.

relação é formulada como uma negociação (por denegação[5]): o sujeito, ao enunciar, precisa lidar com o fato de que seu discurso é atravessado por outras vozes (heterogeneidade constitutiva), mas, ao mesmo tempo, precisa sustentar a ilusão de originalidade do dizer.

A heterogeneidade mostrada, conforme Authier-Revuz (1990), pode se dividir em marcada e não marcada, a depender do modo como o discurso do outro se inscreve na superfície enunciativa. A heterogeneidade mostrada marcada caracteriza-se pela presença de marcas linguísticas explícitas, como aspas, verbos *dicendi*[6], itálicos ou construções de discurso citado, que delimitam formalmente a voz no texto. Já a heterogeneidade mostrada não marcada refere-se às ocorrências em que a alteridade se manifesta de forma implícita, sem marcas evidentes, por meio de reformulações, alusões, ironias ou escolhas lexicais que remetem a outros dizeres, exigindo do leitor um trabalho interpretativo para reconhecer a presença do discurso do outro.

Na escrita, ambas as formas de heterogeneidade se manifestam de maneira intrínseca ao próprio ato de enunciar, uma vez que todo texto se constrói a partir de vozes, saberes e discursos anteriores que o atravessam. A heterogeneidade constitutiva realiza-se na presença do interdiscurso, isto é, na inscrição de dizeres já formulados que sustentam a produção de sentido, enquanto a heterogeneidade mostrada se apresenta quando o enunciado escrito explicita a presença do outro, marcando citações, vozes ou pontos de vista distintos, como ocorre, por exemplo, no uso do discurso direto.

Nessa perspectiva, a heterogeneidade mostrada ocupa um lugar privilegiado para a análise do funcionamento do discurso, pois é nela que a presença do outro se torna visível na materialidade linguística. Por meio dos diferentes modos de inserção do discurso alheio, como o discurso direto, a linguagem sinaliza sua constituição dialógica e a forma como os enunciadores se posicionam diante das vozes que os permeiam e os constituem. É sob essa perspectiva que se desenvolve a próxima seção, dedicada à

---

[5] Authier-Revuz (2004), retoma a ideia de denegação (tradução de "verneinung") de Freud (1925/2006) que é um conceito psicanalítico que descreve o mecanismo complexo pelo qual o sujeito reconhece a existência de um conteúdo, ao mesmo tempo em que o rejeita. *Verneinung*, em Lacan (1998/2008) associa-se à função simbólica e ao vínculo entre o sujeito e o Outro. Para ele, a denegação permite que o inconsciente surja na linguagem por meio da própria negação, sugerindo como o sujeito simboliza o que foi inicialmente recusado.

[6] Os verbos *dicendi*, também conhecidos como verbos de elocução ou verbos declarativos, são verbos utilizados para introduzir ou acompanhar a vozes de personagens no DD ou para fazer referência à maneira como alguém se expressa. A palavra "dicendi" vem do latim e significa "de dizer".

apresentação da heterogeneidade mostrada, com ênfase nas manifestações do discurso direto.

2.2 DISCURSO DIRETO: FUNÇÃO ENUNCIATIVA

O discurso direto pode ocorrer tanto no modo de enunciação falado quanto no escrito, contudo, sua materialização não se dá de forma homogênea nesses dois modos de enunciação. Ao contrário, cada um possui condições próprias de funcionamento e de marcação. No caso da escrita, essa variabilidade se intensifica quando se consideram os diferentes gêneros discursivos. Os modos de manifestação do discurso direto em gêneros acadêmicos, como dissertações e artigos científicos distinguem-se significativamente daqueles observados em gêneros de natureza narrativa, tais como crônicas, contos, romances, fábulas e, particularmente, nas produções textuais escolares que se configuram como narrativas.

Nesta pesquisa, a análise do discurso direto incide sobre o modo de enunciação escrito (produções infantis), especificamente no interior do gênero narrativo fábula. Com base nas reflexões de Authier-Revuz (2004, p. 12), segundo as quais, "no discurso direto, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou o espaço – claramente recortado da citação da frase; o locutor se apresenta como simples 'porta-voz'", esta pesquisa compreende o discurso direto como a representação da voz do outro. Contudo, no contexto da escrita infantil, essa representação nem sempre se apresenta de forma "claramente recortada", nem sempre se manifestará de forma explícita. Ainda assim, a partir da leitura e da interpretação dos enunciados, é possível identificar a presença da voz do outro.

A heterogeneidade mostrada, nos termos de Authier-Revuz (2004), refere-se à presença explicitada de outras vozes no fio do discurso, isto é, à materialização, no plano textual, de uma outra enunciação, de uma outra voz. Nesse quadro, o discurso direto configura-se como uma de suas formas marcadas, na medida em que torna visível a presença de um outro locutor, instaurando, no interior do enunciado, seja ele falado ou escrito, uma nova cena enunciativa. Trata-se, portanto, de um procedimento de representação da voz do outro ou de uma outra voz que manifesta a não coincidência do dizer consigo mesmo, marcando a alteridade constitutiva da linguagem.

Essa visibilidade de outra voz, particularmente nos enunciados escritos (adultos e infantis) de caráter narrativo, tem sido tradicionalmente associada a marcas gráficas e sintáticas que delimitariam a voz do outro no interior do texto. Contudo, ao se considerar o funcionamento enunciativo do discurso, observa-se que a heterogeneidade mostrada não se reduz à presença de sinais gráficos, podendo manifestar-se por meio de diferentes recursos linguísticos que indicam a mudança de instância enunciativa. É nesse ponto que a noção de discurso direto demanda uma abordagem que ultrapasse a descrição estritamente formal.

Nas gramáticas de orientação normativa, tradicionais, como Azeredo (2011), Bechara (2009) e Cunha e Cintra (2017), o discurso direto está ligado à ideia da fidelidade e da literalidade da voz do outro, centrada em aspectos formais e gráficos. Nessa perspectiva, o enunciado citado aparece como se fosse transposto de maneira integral e intacta para o texto, conservando sua forma original e sendo delimitado por sinais gráficos convencionais, como aspas, travessão ou dois-pontos. A ênfase dessas obras recai, portanto, nos aspectos formais e estruturais da voz do outro, destacando a autonomia da voz do outro em relação a voz do narrador. Essas concepções normativas tendem a privilegiar a dimensão gráfica e a aparência de exatidão da voz relatada, tratando o discurso direto como um recurso de reprodução fiel, sem problematizar os efeitos enunciativos implicados nesse processo de inserção do dizer do outro.

Em contraposição a essa concepção formal, Risso (1978) propõe compreender o discurso direto como um modo de representação da voz que se define pela preservação da organização enunciativa do locutor representado. Nessa perspectiva, o que caracteriza o discurso direto nos enunciados escritos não é, prioritariamente, a presença de sinais gráficos, mas a manutenção do sistema de referências próprio da situação de enunciação do personagem, incluindo pronomes pessoais, tempos verbais e advérbios dêiticos, vinculados ao momento da representação da voz do outro dentro da narrativa.

Risso (1978), em sua tese de doutorado, teve como objetivo central analisar os mecanismos de reprodução de enunciados dos personagens na obra de José Lins Rego. A natureza da pesquisa foi interdisciplinar, situando-se entre a linguística e a estilística literária. A autora realizou uma análise comparativa e sistemática entre três principais modalidades de representação do discurso: o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre. Ela utiliza quadros comparativos para demonstrar como esses tipos se opõem ou se aproximam em termos de flexibilidade introdutória, estrutura sintática e marcas de emotividade.

Uma parte da pesquisa de Risso (1978) dedica-se a investigar os traços que constituem cada tipo de discurso (direto, indireto, e indireto livre) e, para esta dissertação, interessa o discurso direto. Segundo a autora, a organização do discurso direto compreende dois segmentos: **frase introdutora** e **frase reprodutiva**. A frase introdutora corresponde ao enunciado responsável por introduzir a voz do personagem, desempenhando duas funções: a **designativa** que identifica quem fala (geralmente por meio de um nome ou pronome) e a **declarativa** que anuncia o ato de fala por meio de um verbo *dicendi*, como disse ou falou. A frase reprodutiva corresponde ao enunciado atribuído ao personagem, isto é, a voz efetivamente reproduzida, preservando sua autonomia enunciativa e as marcas linguísticas próprias da voz representada. Uma característica marcante do material que a autora analisa é a flexibilidade da frase introdutora: o narrador pode colocar o verbo antes, depois ou intercalado na voz do personagem. Além disso, é comum a **supressão da frase introdutora** em sequências longas de diálogos, o que confere maior autonomia e espontaneidade aos personagens, aproximando o texto das práticas orais-faladas.

Para a autora, nos textos narrativos, sobretudo os de caráter literário, o discurso direto é caracterizado pela atualização da cena por meio de marcas dêiticas (eu/tu, aqui/agora) e tempos verbais que vinculam a fala ao momento real do personagem. A análise destaca ainda o uso de vocativos, imperativos e exclamações para manifestar a subjetividade e a função conativa[7] voltada a ação sobre o interlocutor.

Outro aspecto importante apontado por Risso (1978) diz respeito à chamada frase introdutora. Embora frequentemente associada ao discurso direto nas descrições tradicionais, a presença de um verbo declarativo não constitui condição obrigatória para sua ocorrência. A fala do personagem pode surgir sem essa mediação explícita, sendo identificável por meio de marcas linguísticas que indicam a mudança de instância enunciativa. Tal flexibilidade estrutural dá a entender que o discurso direto não se reduz a um esquema fixo, podendo manifestar-se de diferentes maneiras no enunciado.

Entre os traços característicos desse modo de representação do discurso direto, segundo a autora, destacam-se:

(A) flexibilidade na forma de introdução;
(B) flexibilidade de tipos sintáticos da frase;
(C) expressão dos recursos de apelo e emotividade;

[7] Risso (1978) retoma Jakobson e ao seu modelo das funções da linguagem. A autora identifica a função conativa nos discursos diretos em que a fala dos personagens tem seu "acento" na segunda pessoa, isto é, quando a enunciação se orienta para o interlocutor presente na cena, e não para a narração de fatos.

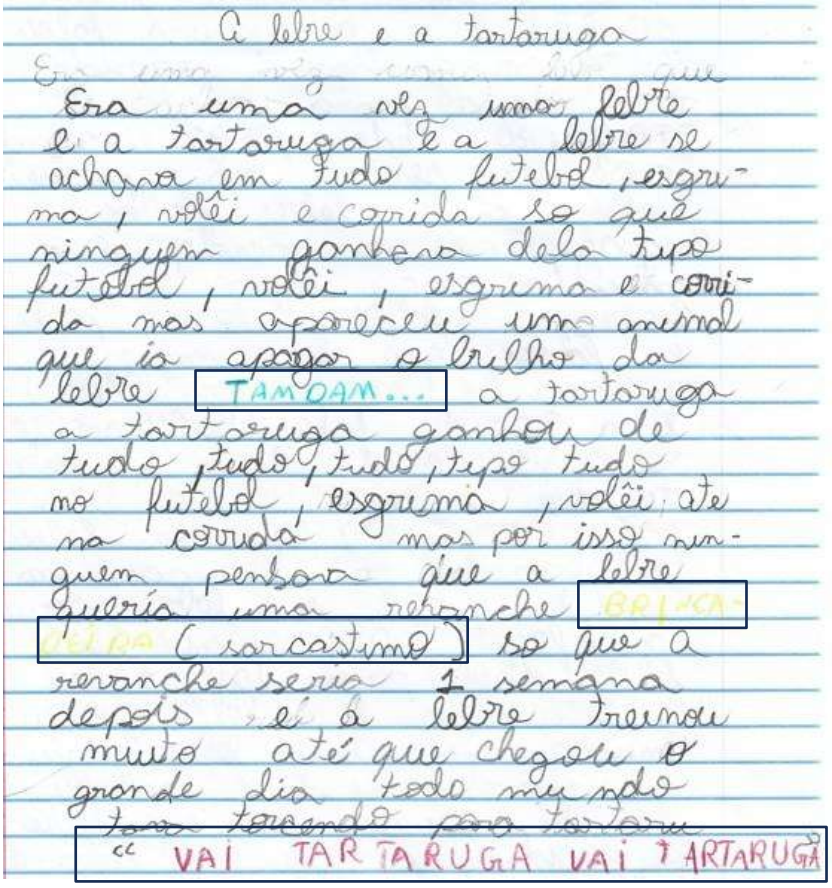
> (D) presença de pronomes e advérbios reveladores do processo de enunciação (formas dêiticas) e
> (E) distinção das diversas formas do sistema de tempo verbais. (Risso, 1978, p. 54).

Esses elementos sugerem que o discurso direto, particularmente narrativas construídas no modo de enunciação escrito, se define por sua organização enunciativa e por seu potencial expressivo e não apenas por convenções gráficas.

A concepção proposta por Risso (1978) mostra-se particularmente produtiva para a análise da escrita infantil, uma vez que, nesse tipo de produção, a emergência da voz nem sempre se realiza por meio das convenções normativas. Em muitos casos, a heterogeneidade mostrada manifesta-se por marcas enunciativas que indicam a presença de um outro locutor no interior do texto, ainda que não haja a delimitação convencional.

Um exemplo desse funcionamento pode ser observado na produção de um aluno do ensino fundamental, no reconto da fábula: “A lebre e a tartaruga”.

FIGURA 1 - Produção textual de aluno:


A lebre e a tartaruga
Era uma vez uma lebre
e a tartaruga e a lebre se
achava em tudo futebol, esgri-
ma, volêi e corrida so que
ninguem ganhava dela tipo
futebol, volêi, esgrima e corri-
da mas apareceu um animal
que ia apagar o brilho da
lebre TAMOAM... a tartaruga
a tartaruga ganhou de
tudo, tudo, tudo, tipo tudo
no futebol, esgrima, volêi ate
na corrida mas por isso nin-
guem pensava que a lebre
queria uma revanche BRINCA-
DEIRA (sarcastimo) so que a
revanche seria 1 semana
depois e a lebre treinou
muito até que chegou o
grande dia todo mundo
tava torcendo para tartaru
“VAI TARTARUGA VAI TARTARUGA”

Fonte: Acervo de pesquisa.

Ao narrar o momento da corrida, identifica-se no texto três marcas que sinalizam possivelmente o discurso direto. A primeira grifada em azul “TAMDAM...”, a segunda em amarelo “BRINCADEIRA (sarcastimo) e ao final “VAI TARTARUGA VAI TARTARUGA”, destacada em vermelho. Nas duas primeiras marcas, ainda que não haja verbo de elocução, nem uso de travessão, elas sugerem a interrupção da voz do narrador para a inserção de outra voz na narrativa. A marca destacada em vermelho, ainda que apresente o uso de aspas no início e não no fim, sugere, mesmo assim, a inserção de uma voz coletiva (torcida) que se diferencia do plano do narrador, configurando uma cena enunciativa de torcida (mesmo não apresentando o uso integral dos recursos considerados convencionais pelas práticas escolares mais tradicionais). Outro aspecto relevante é que as expressões destacadas de outra cor, mencionadas anteriormente, também aparecem com destaque em relação ao tamanho das letras, registradas em maiúsculas. Essa alteração na materialidade gráfica constitui um recurso de diferenciação enunciativa, produzindo um efeito de intensificação da voz que emerge nesses trechos. Embora não haja verbos *dicendi* nem marcadores convencionais do DD, a própria disposição gráfica orienta o leitor a reconhecer uma mudança, distinguindo essa voz do fio narrativo predominante.

Além da possível emergência das diferentes vozes, o corpus analisado aponta para a mobilização de recursos provenientes de diferentes práticas discursivas na construção dos efeitos de sentido da narrativa. A inserção da expressão “TAMDAM” (grifada em azul), por exemplo, produz um efeito de suspense antes da apresentação da tartaruga. Esse recurso remete ao efeito sonoro presente na abertura de uma plataforma de *streaming,* embora não seja possível determinar sua origem específica. Nesse sentido, a diferenciação entre vozes não se apoia exclusivamente em recursos normativos presentes nas práticas escolares. O enunciado acima indica que a organização da voz pode ser analisada por meio de diferentes aspectos, ampliando os modos de explicitação do DD para além das convenções tradicionalmente descritas pela gramática.

O objetivo desta pesquisa é investigar o discurso direto em suas diferentes formas de manifestação. No entanto, em função das características do gênero narrativo analisado, a retextualização de fábula, observou-se, predominantemente, a emergência do discurso direto como representação da voz dos personagens. De modo geral, no material analisado, as ocorrências desse recurso aparecem vinculadas à encenação da voz dos personagens, não sendo identificadas (salvo o caso do texto acima), outras formas de inscrição de vozes no discurso.

Ressalta-se, contudo, que a pesquisa não se propôs, a priori, a restringir o discurso direto à representação da voz dos personagens. Ao contrário, partiu-se da expectativa de que diferentes tipos de vozes pudessem emergir no material. Entretanto, as regularidades observadas indicam que, dadas as condições de produção e a natureza do gênero mobilizado, o discurso direto manifestou-se, sobretudo, como recurso de representação da voz dos personagens. Assim, ainda que, ao longo desta dissertação, se faça referência ao discurso direto em termos mais gerais, é importante considerar que, no conjunto dos dados analisados, ele se concretiza, em sua maioria, como forma de inscrição da voz dos personagens na narrativa.

Assim, ao adotar uma perspectiva enunciativo-discursiva do discurso direto, torna-se possível reconhecer, nas produções infantis, formas emergentes de representação da voz que não se enquadram nos modelos normativos, mas que sugerem a incorporação de vozes no discurso. Esse posicionamento teórico permite compreender o discurso direto para além de sua dimensão formal, considerando-o como um fenômeno relacionado ao funcionamento da linguagem e à constituição da heterogeneidade mostrada.

Com base nessa abordagem, esta pesquisa adota como critério de identificação do discurso direto a presença de marcas linguísticas que indiquem a mudança de instância enunciativa e a preservação da organização enunciativa do locutor representado, independentemente da ocorrência de sinais gráficos normativos. Desse modo, são consideradas manifestações de discurso direto tanto aquelas que apresentam delimitação gráfica quanto aquelas em que a voz emerge por meio de recursos enunciativos, como a manutenção de dêiticos, o uso de formas imperativas ou a presença de marcas de interlocução. Tal definição permite analisar o discurso direto na escrita infantil em sua dimensão processual, contemplando diferentes graus de explicitação das marcas de heterogeneidade mostrada e possibilitando a descrição de formas mais ou menos marcadas de representação de outras vozes.

A partir das leituras de Authier-Revuz (1990, 2004), com base nas noções de heterogeneidade mostrada marcada ou não marcada, o discurso direto será analisado como **mais marcado** quando o enunciado apresenta sinais gráficos e sintáticos, como aspas, dois pontos, travessão, mudança de linha e verbo *dicendi* e **menos marcado** quando apresenta esses sinais de forma isolada ou parcial.

No campo das formas de heterogeneidade mostrada, a autora estabelece uma distinção entre formas marcadas e não marcadas. Segundo Authier-Revuz (1990, p. 36, nota 2), distinguem-se "aquelas que mostram o lugar do outro de forma unívoca (discurso

direto, aspas, itálico, incisos de glosas) e aquelas não marcadas, onde o outro é dado a reconhecer sem marcação unívoca (discurso indireto livre, ironia, pastiche, imitação, ...)".

Diante disso, com base nos objetivos desta pesquisa, opta-se pela utilização das noções de **mais marcado** e **menos marcado**, dentro do campo da heterogeneidade mostrada marcada. O discurso direto será analisado como **mais marcado** quando o enunciado apresenta sinais gráficos e sintáticos, como dois pontos, travessão, verbo *dicendi* e marcas singulares (como registros de outra cor ou com grafia diferentes) e **menos marcado** aquele em que tais recursos aparecem de forma reduzida, em que a identificação ocorre por meio da inferência a partir do contexto. Dentro dessa área, observa-se que os sinais tradicionais que operam a marcação do discurso direto (aspas, o verbo *dicendi*, os dois-pontos e o travessão), não ocorrem de forma homogênea nem constante: há enunciados em que todos esses sinais estão presentes simultaneamente, e há enunciados em que apenas alguns deles comparecem. Por isso, essa escolha justifica-se pelo fato de que, ao tratar da escrita infantil, o discurso direto nem sempre se apresentará de forma "claramente recortada", solicitando, portanto, uma abordagem que contemple diferentes graus de explicitação de sua manifestação.

Para dar conta dessa variabilidade, esta pesquisa propõe analisar o discurso direto segundo **graus de explicitação**: do mais marcado, quando o conjunto dos sinais tradicionais, geralmente enfatizados e ensinados nas práticas escolares, estão presentes; ao menos marcado, quando esses sinais aparecem de forma parcial. A noção de graus de marcação é inspirada na ideia de *continuum* formulada por Authier-Revuz (1990, 2004), segundo a qual as formas de heterogeneidade mostrada (marcada ou não marcada) se organizam em uma gradação que vai das formas mais explícitas às mais incertas da presença do outro no discurso.

É importante ressaltar o deslocamento operado nesta pesquisa em relação à proposta original da autora: enquanto Authier-Revuz (1990, 2004) concebe o *continuum* como uma gradação que vai das formas **marcadas** (em que a presença do outro é unívoca) às formas **não marcadas** (em que essa presença depende da interpretação contextual), esta pesquisa permanece inteiramente no interior do campo marcado, propondo, dentro dele, uma gradação entre realizações com maior ou menor grau de explicitação dos recursos linguísticos e enunciativo-discursivos. Opta-se, por isso, pela terminologia de **graus de explicitação do discurso direto**, em lugar de *continuum* marcado/não marcado, de modo a preservar a especificidade da pesquisa e a coerência com os limites do material analisado.

Diante dessas considerações, observar o funcionamento do discurso direto na escrita pode contribuir para a compreensão de como o texto materializa as diferentes vozes. Quando esse fenômeno é analisado em produções escolares, manifesta-se não apenas como um recurso linguístico, mas como um indício do modo como a escrita se constitui na relação com o outro e com o já-dito. Assim, investigar o discurso direto na escrita infantil possibilita examinar como a materialidade do texto registra as operações discursivas de retomada, reinterpretação e reinscrição de sentidos, sinalizando o caráter heterogêneo e histórico do processo de escrever, como será apresentado na sequência.

2.3 O DISCURSO DIRETO E A ESCRITA INFANTIL EM GÊNEROS NARRATIVOS

Os gêneros narrativos constituem uma forma de organização discursiva voltada para a representação de acontecimentos encadeados no tempo, envolvendo personagens, ações, espaço e um ponto de vista que os articula. No interior desse conjunto, nesta pesquisa, destaca-se a narrativa ficcional, caracterizada pela construção de um universo narrativo que não se limita à reprodução direta de experiências empíricas, mas que envolve processos de imaginação, criação de personagens, elaboração de conflitos e resolução narrativa.

Para Chacon (1993), a narrativa é compreendida como uma forma de organização discursiva que articula ações, personagens, tempo e espaço, em um contexto monológico coerente, conduzido pela figura do narrador. O autor entende que narrar é um ato de linguagem que envolve a mediação interpretativa do narrador. A narrativa, portanto, não é uma simples sequência de fatos ou vozes, mas uma atividade de configuração do vivido, sustentada por uma tradição narrativa e pela experiência cotidiana. Ao organizar e interpretar as ações verbais dos personagens, o narrador[8]

[8] Quando se afirma que o escrevente realiza escolhas linguístico-discursivas ao assumir o papel de narrador e representar vozes de personagens em sua narrativa, não se pressupõe que essas escolhas sejam produto de um sujeito autônomo, pleno e consciente de seu dizer. A perspectiva teórica adotada nesta pesquisa não permite conceber o sujeito como centro e origem absoluta do sentido. Seguindo Authier-Revuz (1990; 2004), cuja concepção de sujeito se fundamenta e se alinha à perspectiva psicanalítica lacaniana de um sujeito dividido pelo inconsciente e pela linguagem, entende-se que o sujeito é constituído na e pela exterioridade do discurso, atravessado por vozes alheias e pré-existentes, marcado por uma clivagem inescapável que se manifesta precisamente nas heterogeneidades enunciativas. O que se observa na produção escrita da criança não é, portanto, o controle pleno e deliberado de um sujeito autônomo sobre seu dizer, mas a **ilusão de controle**, aquela representação imaginária que o locutor constrói de si mesmo como centro de sua enunciação e que, por ser necessária à sustentação do discurso, não deixa de produzir efeitos reais e analisáveis.

manifesta uma atitude avaliativa e interpretativa que expressa um distanciamento reflexivo entre o narrado e a narração, transformando o texto em um espaço de produção de sentidos e de compreensão da linguagem como ação.

Saleh (2005) aborda a narrativa infantil olhando centralmente a configuração e estatuto do narrador. A análise concentra-se mais especificamente em narrativas escritas por crianças. A ideia principal da autora é refletir sobre a narrativa infantil a partir do ponto de vista de que o narrador é uma entidade linguisticamente e textualmente construída, em contraste com a tendência comum de estudos sobre a escrita que tendem a conceber o narrador como a própria criança que (re)produz o texto.

Para Saleh (2005), o texto narrativo define-se por colocar um narrador em cena, uma voz que assume a perspectiva a partir da qual os eventos são configurados. De acordo com a autora, o narrador é uma entidade de linguagem e não se confunde com o autor empírico/biográfico, nem com o autor implícito. Dessa forma, a autora critica as perspectivas sobre a aquisição de linguagem que tomam o narrador como uma equação de igualdade entre narrador e criança empírica. Para muitos autores, essa natureza parece nítida ("a criança narra a narrativa infantil") e dispensa considerações teóricas.

Longe de ser um reflexo da realidade, o narrador é, antes, um efeito de sentido produzido pelo texto, uma voz que assume uma perspectiva a partir da qual os acontecimentos são configurados. Mesmo quando o texto infantil parece ser um relato em primeira pessoa ou conter elementos autobiográficos (nome do autor-personagem, experiências pessoais), essa coincidência é apenas em "efeito de texto", resultante do funcionamento do texto e não uma identidade empírica. Tal compreensão desloca o olhar da estrutura narrativa, tradicionalmente analisada em partes e esquemas, para a análise da posição discursiva assumida pela criança ao escrever, apresentando a narrativa como um espaço de experimentação subjetiva, no qual o "eu" se constitui como "outro" e negocia sua presença no texto. Dessa forma, a crítica de Saleh (2005) contribui para pensar sobre a narrativa infantil não como simples relato de experiências, mas como processo de representação, deslocamento do sujeito na e pela linguagem.

As contribuições de Chacon (1993) e Saleh (2005), embora partam de objetos distintos, convergem para uma compreensão da narrativa, especialmente em sua dimensão ficcional, como espaço de organização discursiva no qual se articulam a sequenciação temporal dos acontecimentos, a construção de uma instância narrativa e a mediação de vozes pelo narrador. Enquanto Chacon (1993) situa o narrador como figura que organiza e interpreta a palavra do outro sob uma atitude avaliativa e reflexiva, Saleh

(2005) desloca essa discussão para o campo da narrativa infantil, compreendendo o narrador não como equivalente à criança que escreve, mas como entidade discursivamente construída no e pelo texto.

Como o discurso direto constitui um dos mecanismos de inscrição de vozes na narrativa, sua realização no texto escrito pode envolver a mobilização de um conjunto de marcas gráficas que organizam o "jogo enunciativo". Entre essas marcas, destaca-se a pontuação normativa, composta por: dois pontos, aspas e travessão. Estes, porém, não devem ser compreendidos apenas como sinais tradicionais de pontuação, mas como marcas do discurso citado pertencentes à segunda classe proposta por Dahlet (2002), isto é, aos sinais enunciativos.

Para a autora, a pontuação enunciativa [9]refere-se aos sinais que organizam o jogo enunciativo e instauram relações de voz, modalização e interação com o enunciador. Entre eles, destacam-se:

> a) as marcas do discurso citado: [" "], [itálico], [travessão de diálogo];
> b) os marcadores expressivos: [letra de forma], [sublinhado], [itálico], [travessão];
> c) os hierarquizadores discursivos: [:], [- -], [( )];
> d) os marcadores de modalidade enunciativa: [?], [!], [...] (Dahlet, 2002, p.38)

Esses sinais não necessariamente indicam estados psicológicos do locutor, como frequentemente sugerem as gramáticas tradicionais, mas funcionam, para a autora, como estratégias pragmáticas de posicionamento enunciativo, realizadas para produzir efeitos sobre o destinatário. Assim, o ponto de exclamação, por exemplo, não "expressa emoção" em si, mas construiria uma determinada postura enunciativa que solicita uma leitura avaliativa, as reticências não traduziriam hesitação mental, mas encenariam uma suspensão do dizer que convocaria a interpretação do leitor.

A classificação proposta por Dahlet (2002) sinaliza que os sinais de pontuação desempenham funções que ultrapassam a simples organização gráfica do texto. Nessa direção, Soncin e Carvalho (2021) ao revisarem diferentes perspectivas teóricas sobre a pontuação, argumentam que a reduzir à condição de recurso gráfico implica em desconsiderar seu caráter multidimensional, uma vez que os sinais de pontuação articulam simultaneamente dimensões sintáticas, textuais, prosódicas e enunciativo-discursivo.

Conforme discutido por Soncin e Carvalho (2021), a pontuação constitui um objeto linguístico complexo, cuja compreensão ultrapassa uma concepção normativa ou

[9] Assim como Saleh (2016), entende-se que a classificação da autora se baseia no efeito dos sinais de pontuação no discurso, o que a leva a classificar os demais sinais (ponto final, vírgula, ponto e vírgula) como sinais sequencializadores, escapando-lhe a alteridade constitutiva do discurso.

gráfica. Em razão de sua constituição histórica e de seu funcionamento na linguagem, diferentes perspectivas teóricas procuram explicar o papel dos sinais de pontuação, concebendo-os como "recursos gráficos, recursos prosódicos, mecanismos voltados à legibilidade ou marcas enunciativas" (Soncin e Carvalho, 2021, p. 495). Essa pluralidade de abordagens sinaliza que a atuação dos sinais não se restringe à organização visual do texto escrito, mas envolve também aspectos sintáticos, textuais, prosódicos e enunciativo-discursivos.

Nessa direção, Soncin e Carvalho (2021), apoiando-se em Chacon (1998), destacam o caráter multidimensional da pontuação, argumentado que nenhum nível da linguagem é suficiente, isoladamente, para explicar seu funcionamento, uma vez que os sinais de pontuação participam simultaneamente de diferentes dimensões da atividade linguísticas. Assim reduzir elementos como os dois pontos, o travessão e as aspas à condição de apenas recursos gráficos significaria desconsiderar sua participação na construção dos sentidos e na organização das relações enunciativas presentes no texto.

Embora a literatura linguística abordada por Soncin e Carvalho (2021) reconheça que os sinais de pontuação não se restringem à condição de apenas recursos gráficos, uma vez que participam da organização sintática, textual, prosódica e, sobretudo, da construção enunciativa dos sentidos, nesta pesquisa, optou-se por empregar essa denominação apenas para fins de sistematização da análise. Tal escolha não implica em reduzir o funcionamento de elementos como os dois pontos, o travessão e as aspas à sua dimensão visual ou gráfica, mas visa estabelecer uma categoria descritiva que permita identificar e quantificar as diferentes combinações da emergência do discurso direto mobilizados no corpus analisado.

Assim, o emprego da expressão recursos gráficos ou sinais gráficos tem caráter metodológico, uma vez que, na análise enunciativo-discursiva desenvolvida posteriormente, esses sinais são compreendidos como marcas que, para além de sua materialidade gráfica, participam da delimitação das vozes, da explicitação da alteridade e da construção dos efeitos de sentido no enunciado.

Para a análise da escrita infantil, essas perspectivas são particularmente produtivas, pois permitem observar a pontuação não apenas como presença ou ausência de sinais, mas como indício de posicionamento enunciativo, da ilusão da gestão das vozes e de construção de relações com o leitor. Assim, marcas como travessões, dois-pontos ou mudanças de linha podem ser interpretadas como tentativas de representar a voz do outro

e de organizar a cena enunciativa, mesmo quando não seguem aquilo que as práticas letradas escolares mais tradicionais interpretam como norma gráfica convencional.

Com a fundamentação teórica estabelecida, a pesquisa avança agora para sua fase metodológica. É neste momento que se define o caminho para analisar como esses conceitos se materializam na prática. Desta forma, o próximo capítulo detalha o material selecionado, os critérios de coleta e, principalmente, os procedimentos de análise que serão empregados para investigar a emergência do DD na escrita infantil.

CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: MATERIAIS E MÉTODOS

Este capítulo apresenta o conjunto de ações e decisões que orientam como esta pesquisa foi conduzida, descrevendo a base epistemológica, o delineamento metodológico, os materiais, o contexto e os caminhos percorridos na construção da investigação. O capítulo organiza-se em seis seções.

A seção (3.1) apresenta a base epistemológica inserida no paradigma interpretativista, conforme Schwandt (2006), articulado a apresentação da abordagem quanti-qualitativa, buscando equilibrar a análise interpretativa com a mensuração de aspectos específicos do objeto investigado, com base em Suassuna (2008) e Guerra (2014).

A seção (3.2) apresenta os procedimentos metodológicos que se fundamentam na abdução proposta por Peirce (1903/2001), articulada ao Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), ambos centrados na lógica investigativa baseada na observação de detalhes, indícios e vestígios. Na sequência, a seção (3.3) mostra o contexto da pesquisa, que compreende três escolas públicas situadas em Apucarana, Maringá e Paranavaí, no Paraná, no Sul do Brasil.

Posteriormente, a seção (3.4) destaca os procedimentos éticos seguidos de acordo com as diretrizes do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E a seção (3.5) apresenta o material analisado, que consistiu em enunciados escritos por crianças de seis a doze anos, matriculadas no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais nas três escolas participantes.

Por fim, a seção (3.6), apresenta os caminhos percorridos na construção da pesquisa que possibilitaram a sistematização dos dados e a análise das ocorrências do discurso direto nas produções infantis, permitindo delinear um panorama sobre sua emergência e funcionamento no processo de escrita.

3.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E MÉTODO QUANTI-QUALITATIVO DA PESQUISA

Esta investigação fundamenta-se em uma abordagem interpretativista, orientada pela ideia de que "[...] o investigador deve compreender o significado que constitui a ação" (Schwandt, 2006, p. 195). Isso implica reconhecer que, para apreender o sentido de uma ação ou prática, é necessário interpretá-la a partir do contexto em que se insere e das interações entre os sujeitos envolvidos, uma vez que a ação é naturalmente significativa e pode ser lida de diferentes maneiras conforme as condições de sua produção.

Nessa perspectiva, o investigador atribui significados às ações por meio de métodos, técnicas e procedimentos analíticos previamente definidos, sem, contudo, reduzir a complexidade dos fenômenos a relações lineares de causa e efeito ou a generalizações estatísticas.

A presente pesquisa se insere nessa epistemologia por considerar que a escrita infantil, especialmente a emergência do discurso direto, pode ser compreendida dentro do seu contexto de produção. Conforme Geertz (1983), a interpretação dos fenômenos culturais exige uma "descrição densa", na qual os significados são analisados em sua complexidade e inter-relações. Esse princípio orienta o olhar desta pesquisa: não se trata de apenas quantificar a frequência do discurso direto na escrita infantil, mas de buscar compreender os diferentes modos de representação de vozes que emergem nos textos, à luz de fatores linguísticos, enunciativo-discursivos.

Essa base epistemológica sustenta a opção metodológica pela abordagem **quanti-qualitativa**, em que a análise qualitativa se configura como eixo central da investigação, enquanto os dados quantitativos cumprem função auxiliar na identificação de tendências recorrentes. De acordo com Suassuna (2008), a pesquisa qualitativa não se preocupa em quantificar fatos e fenômenos, mas em explicar as relações sociais, o que, no campo da linguística e alinhado à perspectiva desta pesquisa, estende-se às relações linguísticas e enunciativo-discursivas. Em articulação com essa perspectiva, Guerra (2014) enfatiza que o pesquisador deve interpretar com a finalidade de compreender o sentido que constitui a ação, postulando como pontos fundamentais do procedimento investigativo: "1) a interação entre o objeto de estudo e pesquisador; 2) o registro de dados ou informações coletadas; 3) a interpretação/ explicação do pesquisado" (Guerra, 2014, p. 11).

A natureza qualitativa da pesquisa manifesta-se na análise dos textos produzidos pelas crianças, buscando compreender os diferentes mecanismos pelos quais as vozes são incorporadas na escrita infantil. A interpretação dos dados se apoia nos pressupostos da heterogeneidade mostrada de Authier-Revuz (1990, 2004).

Os dados quantitativos, por sua vez, são empregados de forma complementar, contribuindo para o mapeamento de tendências no uso do discurso direto. A quantificação de elementos como a frequência de marcas consideradas convencionais pelas práticas letradas escolares mais tradicionais (travessão, aspas, verbos *dicendi*) e o número de textos que apresentam o discurso direto de forma explícita oferece uma visão panorâmica do fenômeno, sem comprometer a riqueza interpretativa da abordagem qualitativa. O cruzamento entre análise qualitativa detalhada e levantamentos quantitativos fortalece a validade da pesquisa, tornando suas conclusões mais robustas e passíveis de replicação em estudos futuros.

Na sequência, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados, organizados segundo o modelo abdutivo.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa seguem um modelo abdutivo, caracterizado pela constante interação entre teoria e dados empíricos. Esse processo dinâmico permite que a análise da emergência do discurso direto na escrita infantil não seja orientada por categorias pré-definidas, mas sim construída ao longo da investigação, conforme tendências que se manifestam no material analisado.

O procedimento abdutivo, conforme descrito por Peirce (1903/2001), diferencia-se dos métodos dedutivo e indutivo, pois não parte de princípios universais aplicáveis a casos específicos (dedução), nem apenas de observações empíricas para generalizações teóricas (indução). Em vez disso, a abdução consiste em um processo investigativo que busca construir explicações a partir da análise dos fenômenos observados, estabelecendo um fluxo contínuo entre os dados empíricos e os referenciais teóricos. No contexto desta pesquisa, isso significa que a análise das produções textuais infantis não se restringe à verificação de hipóteses preexistentes, mas se desenvolve em um movimento de exploração e refinamento conceitual, à medida que novas pistas emergem do material examinado.

A aplicação do procedimento abdutivo nesta investigação envolve um movimento contínuo de leitura, interpretação e revisão dos grupos analíticos. Inicialmente, os textos infantis foram examinados de forma exploratória, sem a imposição de classificações rígidas. Essa abordagem possibilita identificar tendências na escrita das crianças, particularmente no que se refere à representação do discurso direto. Em um segundo momento, os dados coletados são confrontados com pressupostos teóricos fundamentais, como a noção de heterogeneidade mostrada propostas por Authier-Revuz (2004). Esse processo de ida e volta entre os dados e as bases teóricas permitiu, como se verá adiante, a construção gradual da análise, garantindo que ela refletisse o mais fielmente possível o olhar lançado para os fenômenos observados.

A flexibilidade inerente ao método abdutivo é essencial para capturar a complexidade da escrita infantil, especialmente no que diz respeito à maneira como o discurso direto se manifesta na escrita das crianças. Diferentemente de abordagens que impõem esquemas classificatórios rígidos, a abdução possibilita uma compreensão mais ampla e contextualizada das estratégias que emergem no processo de escrita.

Outro aspecto fundamental do procedimento abdutivo é sua capacidade de mostrar novas dimensões analíticas ao longo da investigação. À medida que os textos são examinados, fenômenos inesperados podem surgir, demandando ajustes nas interpretações teóricas e, consequentemente, na formulação da análise. Esse caráter exploratório do método abdutivo permite que a pesquisa mantenha uma abordagem aberta e sensível às particularidades da escrita infantil, favorecendo uma interpretação mais aprofundada dos processos linguísticos e enunciativo- discursivos envolvidos.

O procedimento abdutivo que orienta esta pesquisa aproxima-se do Paradigma Indiciário, conforme proposto por Ginzburg (1989). Ambos compartilham a lógica investigativa baseada na atenção aos detalhes, às pistas e aos vestígios que, à primeira vista, podem parecer marginais, mas que se mostram fundamentais para a compreensão do fenômeno estudado. No Paradigma Indiciário, o pesquisador assume uma postura semelhante à do detetive ou do historiador que, diante de fragmentos e sinais dispersos, busca reconstruir um quadro mais amplo de sentido. Essa perspectiva metodológica, portanto, muda o olhar das regularidades estatísticas para os traços singulares que emergem dos dados, valorizando o que é aparentemente menor, contraditório ou residual como elemento característico de processos mais profundos de significação.

Nesse contexto, a abdução constitui o método lógico central do Paradigma Indiciário e mostra-se apropriada à análise de produções escritas iniciais. Trata-se de um

modo de raciocínio que opera pela formulação de hipóteses interpretativas diante dos indícios observáveis nos textos, em um movimento contínuo entre teoria e empiria. As hipóteses não são previamente definidas, mas construídas e reformuladas conforme novas pistas se tornam perceptíveis no material analisado. Com isso, a análise abdutiva favorece uma compreensão da escrita como processo em constante elaboração, no qual o pesquisador busca interpretar as marcas discursivas que se inscrevem no texto. Essa perspectiva metodológica permite apreender o funcionamento da linguagem escrita para além de seus aspectos normativos, valorizando as formas de significação que emergem nas práticas de escrita e mostram sua complexidade constitutiva.

Ao adotar um procedimento abdutivo articulado ao Paradigma Indiciário, esta pesquisa se distancia de abordagens normativas e prescritivas, privilegiando uma construção analítica sustentada pela observação atenta de pistas, vestígios e indícios que emergem nas produções escritas analisadas. Tal postura investigativa contribui para o avanço dos estudos sobre a aquisição da escrita, ampliando as possibilidades de compreensão dos mecanismos que orientam a emergência do discurso direto e de outras formas de organização enunciativa na produção textual inicial.

Nesta seção, foram apresentados os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, que seguem um modelo abdutivo, caracterizado pela constante interação entre teoria e dados empíricos. Na sequência, dando prosseguimento ao detalhamento da investigação, torna-se necessário delimitar o contexto específico em que este diálogo entre teoria e dados será estabelecido. Portanto, a seção a seguir será dedicada a apresentar o contexto de pesquisa.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Os locais escolhidos para a geração do material da pesquisa foram três escolas da rede pública, localizadas em diferentes municípios do Paraná/PR: Apucarana, Maringá e Paranavaí, inseridos no contexto do Sul do Brasil, como no mapa abaixo:

FIGURA 2 - Mapa do Estado do Paraná

Fonte: https://www.coladaweb.com/geografia-do-brasil/estados-brasileiros/parana

O material da pesquisa é oriundo do projeto de pesquisa vinculado ao campo dos Estudos Linguísticos, na área de Ensino-aprendizagem de Línguas, que visa investigar o funcionamento linguístico e enunciativo-discursivo da escrita infantil. O projeto propôs a constituição de um arquivo de produções textuais de alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, produzidas em escolas públicas dos municípios de Apucarana/PR, Maringá/PR e Paranavaí/PR, com o objetivo de subsidiar pesquisas, práticas pedagógicas e ações extensionistas no âmbito da Graduação e da Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

É importante destacar que o material analisado não foi produzido especificamente para esta pesquisa. As produções integram um acervo de dados constituído no âmbito de um projeto mais amplo de pesquisa científica, voltado à coleta e ao armazenamento de produções textuais infantis, como mencionado anteriormente. Nesse contexto, os textos selecionados foram escolhidos, dentre esse conjunto, para compor o material desta dissertação, em função de sua pertinência aos objetivos e às questões investigadas nesta pesquisa.

Inicialmente os dados da pesquisa seriam apenas de enunciados produzidos por alunos da escola de Apucarana, instituição com a qual a pesquisadora mantém vínculo profissional. Porém, após um primeiro levantamento dos dados com autorização, constatou-se que eram poucos os provenientes da instituição de Apucarana, motivo pelo qual se optou por incluir as demais escolas participantes do projeto de pesquisa.

Esse modo de constituição do material analisado, a partir do projeto de pesquisa, confere ao material um caráter representativo e eticamente situado, uma vez que as

produções foram coletadas com a autorização institucional e em contexto escolar real, sem interferência direta das pesquisadoras sobre as condições de produções dos textos. Além disso, a amplitude do acervo, constituído por produções de diferentes anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, permite observar variações relacionadas ao grau de escolarização, o que enriquece as possibilidades analíticas da investigação.

Tendo sido estabelecido o contexto de aplicação no qual foram produzidos os materiais utilizados nesta pesquisa, e considerando que o estudo envolve a análise de produções escritas infantis, é imprescindível garantir a conformidade com as diretrizes de conduta acadêmica. Deste modo, na sequência, serão detalhadamente apresentados os procedimentos éticos adotados, incluindo o processo de obtenção de consentimento, os métodos de anonimização e a forma de salvaguarda dos dados coletados. Este rigor visa a assegurar a integridade dos participantes, a transparência do processo e a validade científica e ética dos resultados obtidos.

3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Na pesquisa científica, em que a geração de materiais e de dados envolvem os seres humanos, é fundamental se preocupar com os fundamentos da moralidade, a fim de não expor indevidamente os sujeitos envolvidos na pesquisa, principalmente, a fim de evitar danos e prejuízos, caracterizados por conta de posturas e de procedimentos não éticos, tidos como má conduta e fraude, para os participantes do estudo. Celani (2005, p.107), afirma que "é preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente."

Com o intuito de preservar a dignidade humana, o projeto de pesquisa[10] foi planejado para garantir a integridade dos dados gerados, respeitando princípios éticos e científicos, conforme determinado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A construção do arquivo de produções textuais infantis, gerados a partir do projeto de pesquisa, seguiu protocolos éticos rigorosos, alinhados às diretrizes do COPEP para pesquisas com seres humanos.

[10] É importante destacar que a pesquisadora responsável por esta pesquisa também participou do processo de geração de dados.

Antes da geração de dados, foi preciso solicitar à Secretaria de Educação dos municípios a permissão para realiza-la nas instituições mencionadas anteriormente. Em posse da declaração de autorização das secretarias municipais de educação[11], também se requereu a anuência da direção escolar das três escolas participantes. Com a concordância dos gestores, por meio de declaração de autorização[12], o projeto foi submetido ao COPEP, sendo aprovado, mediante o número de parecer 7.570.514[13].

Com a autorização do comitê de ética da universidade e das secretárias de educação, para o início da coleta do material de pesquisa informou-se os responsáveis pelos alunos sobre o projeto de pesquisa que seria realizado. Esse anúncio foi feito por meio do envio das autorizações na agenda dos alunos, juntamente com um bilhete explicando os detalhes da pesquisa e sobre o que tratava o documento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)[14]. Ao enviarem de volta o termo assinado, foi enviada a cópia da documentação para os responsáveis.

Além disso, buscou-se obter, também, o consentimento dos participantes da pesquisa, por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)[15]. Nesse documento, brevemente esclarecido pelas pesquisadoras antes da aplicação da proposta de produção textual, os participantes foram devidamente informados sobre sua participação na pesquisa, respeitando-se seu direito de recusa ou desistência a qualquer momento.

Seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, todas as produções textuais foram coletadas e armazenadas de maneira segura, garantindo a privacidade dos participantes e assegurando que nenhuma identificação individual pudesse ser associada às análises realizadas. Os nomes das crianças e quaisquer informações que pudessem permitir sua identificação foram substituídos por códigos alfanuméricos, reforçando o compromisso com o sigilo do material de pesquisa.

Dessa forma, cumpridos os critérios éticos necessários para a pesquisa, a coleta e a organização do material garantiram tanto a segurança quanto a confiabilidade das informações obtidas. Com esses cuidados assegurados, a análise das produções textuais poderá ser apresentada a seguir, permitindo uma apreciação detalhada das práticas de escrita e das estratégias discursivas adotadas, sem comprometer a identidade dos

[11] Anexos A, B e C autorização das secretárias municipais, p. 115 a 117.
[12] Anexos D, E e F autorizações da direção escolar p. 118 a 120.
[13] Anexos G parecer do comitê de Ética em pesquisa com seres humanos p.121.
[14] Anexo H - Termo de consentimento livre e esclarecido (TLCE), p. 130.
[15] Anexo I - Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE), p.132.

participantes. Os materiais que se seguem foram estruturados de modo a indicar tendências, particularidades e nuances das produções, estabelecendo a base para a discussão e interpretação dos resultados da pesquisa.

3.5 MATERIAL

Como antecipado, os materiais analisados nesta pesquisa são enunciados escritos produzidos por crianças com a faixa etária entre seis e doze anos, regularmente matriculadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) de três escolas municipais diferentes.

Para que esses enunciados fossem gerados, fez-se necessária a construção de propostas de produções, que estivem em conformidade com o currículo da escola e que resultassem em materiais de análise. Para tanto, foi elaborada uma proposta de produção textual, que consistia em solicitar a reescrita da fábula "A Lebre e a Tartaruga" que foi apresentada em vídeo para as crianças.

FIGURA 3 - A lebre e a tartaruga (O coelho e a tartaruga) Fábula - Desenho animado

Fonte: Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=w7sFkkvNF30

QUADRO 1 - Transcrição da história apresentada em vídeo

[16][00:00:02] F1: Em uma floresta, vivia um coelho. Esse coelho gostava tanto de si que a única coisa que ele fazia era falar dele mesmo e o quanto ele era mais rápido do que os outros animais.

[00:00:18] Coelho: "Eu sou o animal mais rápido da floresta. Alguém quer competir comigo?

[00:00:28] F1: Com seus pés grandes, certamente ele era o mais rápido, mas os outros animais não gostavam da forma que ele se exibia e de fato eles nunca ganhavam a corrida.

[00:00:35] Coelho: "Sim, eu ganhei de novo. Por quê? Porque eu sou rápido."

[00:00:43] F1: Para todo lugar que ele ia ele falava "eu sou o mais rápido e ninguém consegue me ultrapassar" e isso começou a incomodar os outros animais da floresta.

[00:00:50] M1: "Ele pode ser o melhor, mas ninguém gosta do jeito que ele age com os outros animais aqui da floresta."

[00:00:59] M2: "Alguém poderia dar uma lição nele para ele aprender."

[00:00:59] F1: Então, essa conversa chegou até os ouvidos da Tartaruga. A tartaruga anda muito devagar e levaria um dia para alcançar a distância que o coelho poderia fazer em um minuto. Mas mesmo assim ela quis enfrentar o coelho e falou para os outros animais dizer isso a ele.

[00:01:24] M2: "Você quer enfrentá-lo?"

[00:01:25] M3: "Nem mesmo o animal mais rápido da floresta ganhou do coelho, como você?"

[00:01:32] Tartaruga: "Pode deixar esse problema comigo."

[00:01:39] F1: A tartaruga chegou perto do coelho:

[00:01:41] Tartaruga: "Bom dia, senhor Coelho. Estava procurando por você."

[00:01:48] F1: Curioso o coelho perguntou:

[00:01:51] Coelho: "E sobre o que você quer falar comigo?"

[00:02:00] Tartaruga: "Ouvi dizer que você é o animal mais rápido em toda a floresta, bom isso é o que você diz, mas para ter certeza gostaria de competir com você. Vamos ver quem é o melhor."

[00:02:15] F1: Assim que a tartaruga terminou de falar, o coelho começou a rir tão alto que a floresta inteira conseguiu ouvi-lo.

[00:02:23] Coelho: "Você? Uma corrida, comigo? Você só pode estar de brincadeira, nunca! No seu primeiro passo, eu já teria terminado a corrida."

[00:02:32] Tartaruga: "Bom, nunca vamos saber se não competirmos, não é mesmo?"

[00:02:41] Coelho: "Ok! Pode se preparar, amanhã será a corrida."

[00:02:49] F1: Assim que a tartaruga começou a ir embora, o coelho voltou a gargalhar.

[00:02:53] F1: Na manhã seguinte, todos os animais foram ver a corrida e perceberam que a tartaruga já estava na linha de partida, pronta para começar. Com muita confiança em si, a tartaruga sorria

[00:03:08] M2: "Mas como você vai fazer para ganhar do coelho?"

[16] A transcrição do vídeo para o formato textual foi realizada considerando a identificação das vozes dos personagens de acordo com o gênero (feminino ou masculino), representada pelas siglas F e M, respectivamente. As vozes foram numeradas conforme a ordem de aparecimento dos personagens ao longo da narrativa. Optou-se por identificar nominalmente apenas os personagens principais (o coelho e a tartaruga), enquanto os demais foram indicados apenas pelas siglas e pela numeração correspondente. Vozes femininas identificadas (F1): voz da narradora. Vozes masculinas identificadas (M1): roedor; (M2) urso; (M3) lobo.

[00:03:16] Tartaruga: “Se ele é realmente tão orgulhoso e arrogante como todo mundo por aí diz, então essa corrida vai ser realmente muito fácil.”

[00:03:25] F1: E logo o coelho chegou, segurando uma cenoura e com sua postura de convencido.

[00:03:34] Coelho: “Vamos acabar logo com isso, ainda nem tomei o meu café.”

[00:03:40] F1: Terminados os últimos preparativos se posicionaram no ponto de partida.

[00:03:48] Toupeira: “O primeiro a chegar na linha vermelha ao final da floresta, ganha.”

[00:03:56] F1: Então a toupeira deu início à corrida. Como uma flecha o coelho saiu voando. A tartaruga por outro lado, andava vagarosamente.

[00:04:05] F1: Nossa! Nem dava para ver direito aonde coelho estava.

[00:04:13] F1: Os animais, que assistiam à corrida, tinham certeza que a tartaruga iria perder a corrida.

[00:04:21] F1: Depois de correr um pouco o coelho parou e olhou para trás e não via vestígio da tartaruga.

[00:04:31] Coelho: “Pelo jeito a tartaruga só vai terminar a corrida à noite. Vou sentar e terminar de comer.”

[00:04:43] F1: Então, o coelho terminou de comer a sua cenoura. Olhou de novo para estrada e lá no final conseguiu enxergar a tartaruga.

[00:04:52] F1: Com um sorriso ele levantou e voltou a correr.

[00:05:00] F1: O coelho estava bem próximo da linha de chegada.

[00:07:00] Coelho: “Acho que estou com um pouquinho de sono. Vou deitar embaixo dessa árvore e tirar uma sonequinha.”

[00:05:15] F1:Ele estava tão confiante que iria ganhar a corrida que caiu no sono. A tartaruga por sua vez continuava, no seu passo vagaroso, mas com grande confiança em si.

[00:05:33] F1: Finalmente então, ela chegou perto do coelho e viu que ele estava em um sono profundo, mas não parou e prosseguiu na sua jornada.

[00:05:48] F1: Um pouco depois, o coelho acordou, quando ele olhou em volta não conseguiu ver a tartaruga.

[00:05:57] Coelho: “Não estou vendo a tartaruga, talvez ela tenha desistido da corrida. Bom, deixe-me ganhar logo.”

[00:06:06] F1: Então o coelho prosseguiu, lentamente, para o ponto de chegada. Olha o que ele vê: a tartaruga havia o passado. Então, usando toda a sua energia, ele tentou passar a tartaruga, mas não adiantou, pois a tartaruga já tinha terminado a corrida.

[00:06:24] F1: Os animais que estavam na linha de chegada, ficaram extremamente felizes.

[00:06:33] F1: Então, pegaram a Tartaruga e com grande alegria a jogavam para o ar festejando.

[00:06:40] F1: Enquanto o coelho estava extremamente triste.

[00:06:46] F1: A tartaruga ganhadora da corrida foi até o coelho.

[00:06:48] Tartaruga: “Senhor Coelho, o mais importante é ser coerente com tudo que você faz. Se gabar com bobagens e ser arrogante é sinal de fraqueza. Eu não ganhei porque eu sou mais rápido, mas sim, mais sábio e muito mais experiente.”

[00:07:07] Coelho: “Você tem razão, de hoje em diante, vou parar de me gabar por ser o mais veloz de todos.”

[00:07:15] Tartaruga: “Eu devo ir embora agora, minha casa é bem distante daqui.”

[00:07:25] F1: A tartaruga sorriu e continuou seu caminho. O coelho aprendeu a lição e percebeu que estava errado com a sua atitude e depois daquele dia, ele nunca mais foi arrogante com os outros animais.

Fonte: **A LEBRE E A TARTARUGA**. Os amiguinhos: Youtube, 31, ago, 2018. 1 vídeo (8 min 2 s). Disponível em: http://youtube.com/watch?v=w7sFkkvNF30&t=113s. Acesso em: 20 set. 2025.

O gênero discursivo que fundamenta a proposta de produção textual é a fábula, uma narrativa breve, organizada em torno de uma sequência narrativa (início, meio e fim), cujos personagens são, predominantemente, animais personificados, cuja composição tradicionalmente culmina em uma moral. Embora o gênero permaneça o mesmo, modifica-se a materialidade do texto-fonte, que é apresentado em formato audiovisual. Assim, a narrativa é veiculada por um texto multimodal, constituído pela articulação de imagens em movimento, enunciados orais, recursos sonoros e outros elementos visuais. A proposta de escrita consiste, portanto, na reescrita dessa narrativa, preservando o gênero fábula, mas transpondo-a da materialidade audiovisual para a escrita.

Nessa perspectiva, a produção escrita solicitada configura-se como uma atividade de **retextualização** de uma fábula apresentada em formato audiovisual. A atividade envolve a transposição de um texto multimodal para um texto verbal escrito. Esse processo demanda a reorganização da narrativa em uma nova materialidade, convertendo recursos próprios da linguagem audiovisual em recursos linguísticos da escrita.

A proposta foi aplicada pelas pesquisadoras envolvidas no projeto supramencionado em dez turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, seguindo o mesmo método que será explicado logo abaixo. Foi aplicada no período vespertino, durante o mês de junho de 2025, e teve a duração de 100 a 120 minutos.

Antes do início da atividade de escrita em cada turma, realizou-se um momento introdutório de diálogo e explicação, destinado à apresentação da professora na posição de pesquisadora e do projeto. Nesse momento, procedeu-se à leitura do TALE e foram esclarecidos os aspectos relativos à participação das crianças na pesquisa. Após sanar

eventuais dúvidas e registrar os consentimentos no documento TALE, deu-se início à aplicação da proposta.

A proposta fundamentou-se na fábula "A Lebre e a Tartaruga", tendo como objetivo incentivar as crianças a reescreverem ou recontarem a narrativa apresentada. Para tornar a atividade mais dinâmica e atrativa, optou-se pela utilização da televisão como recurso didático para exibição da história, visando diversificar as estratégias tradicionalmente utilizadas. Durante a busca por um vídeo adequado, constatou-se a ausência de materiais que apresentassem simultaneamente ilustrações animadas e diálogos entre os personagens. Assim, selecionou-se o vídeo disponível cujo título faz referência à fábula "A Lebre e a Tartaruga", embora a narrativa apresentada mencione "o coelho e a tartaruga".

Após a exibição do vídeo na televisão, promoveu-se um momento de diálogo com as crianças acerca da narrativa apresentada. Nesse contexto, foram formuladas questões para estimular a participação e ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, tais como: "Vocês já conheciam essa história?", "A versão que vocês conhecem é com o coelho ou com a lebre?", "Quais são os personagens dessa narrativa?", "O que vocês acham que pode acontecer em uma corrida entre um animal muito rápido e outro mais lento?", "Ser rápido é realmente o mais importante?" e "O que os personagens falam durante a história?". Em seguida, a pesquisadora incentivou as crianças a escreverem a narrativa como haviam assistido ou, se preferissem, recontassem a história introduzindo alterações, como mudança de personagens, de enredo ou de desfecho, de acordo com a criatividade de cada um(a).

Durante a aplicação da proposta, esclareceu-se às crianças que poderiam se sentir à vontade para produzirem seus textos de acordo com suas possibilidades individuais, incluindo a escolha do tipo de letra e o uso ou não de recursos ilustrativos. Ressaltou-se, ainda, o caráter voluntário da participação na atividade, deixando explícito que caberia às próprias crianças decidir se desejariam ou não realizar a produção escrita proposta.

Com o material de análise explicado, o olhar se desloca para os caminhos efetivamente percorridos na construção e realização desta pesquisa. Descrever esse percurso é crucial para conferir rastreabilidade ao processo, permitindo a compreensão de como os materiais da pesquisa foram transformados em achados e conclusões.

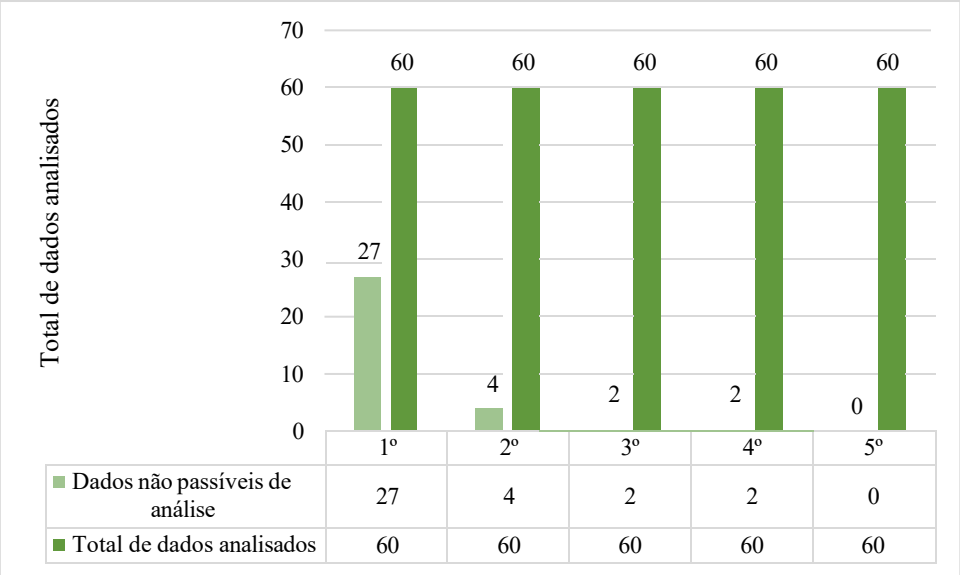
3.6 CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A construção desta pesquisa iniciou-se a partir da problematização sobre a emergência do discurso direto na escrita infantil, a fim de compreender como diferentes vozes se manifestam nas produções narrativas infantis. Embasando-se nas reflexões de Authier-Revuz (1990, 2004) a respeito das heterogeneidades enunciativas, propõe-se, nesta investigação, uma análise do DD, destacando como, na aquisição da escrita, diferentes vozes emergem na escrita infantil.

Para atingir o proposto no objetivo 01, mencionado anteriormente, nesse primeiro momento, optou-se por escolher os 20 primeiros enunciados com autorizações, de acordo com a ordem alfabética de cada turma das três escolas. Assim, o total de material coletado corresponde a 60 enunciados escritos pelas crianças, por turma do 1º ao 5º do EFAI, totalizando 300 enunciados.

Depois de escolher os enunciados infantis, passou-se para a seleção e a quantificação dos enunciados que poderiam ser analisados. Nesse momento, foram analisados 300 enunciados coletados, com o objetivo de selecionar apenas aqueles aos quais seria possível atribuir significado durante a leitura. Após essa etapa de seleção de enunciados, passou-se à escolha e à contagem daqueles que poderiam ser analisados. Dessa seleção, foi possível perceber uma variação significativa na quantidade de textos excluídos. No 1º ano, 27 enunciados não puderam ser analisados, por não ser possível atribuir sentidos a eles. Esse número foi diminuindo, no 2º ano, 4 textos não foram passíveis de análise, enquanto no 3º e 4º ano, apenas dois textos não puderam ser analisados. Já no 5ºano, nenhum texto foi excluído. O gráfico a seguir sinaliza essa seleção.

GRÁFICO 1 - Enunciados não passíveis de análise.



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico acima apresenta a relação entre o total de dados coletados e aqueles considerados não passíveis de análise em cada ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Existe uma diferença entre os anos de escolarização e essa variação pode estar relacionada ao fato de que a escrita de algumas crianças ainda não se encontra plenamente organizada segundo o sistema alfabético. Observa-se, assim, a presença de produções nas quais não é possível atribuir sentido à escrita, especialmente no 1º ano, o que é compreensível considerando o momento inicial de aquisição da escrita. No entanto, nota-se também a ocorrência desse fenômeno no 4º ano, etapa em que já se espera que a escrita da criança esteja sobre a atuação do princípio alfabético da escrita e apresente maior domínio das convenções ortográficas.

O enunciado abaixo é um dos exemplos dos enunciados que foram desconsiderados para análise. Ele foi produzido por uma criança que frequentava, no período de geração do material da pesquisa, o 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Observa-se que a criança já utiliza grafemas do sistema de escrita alfabética, contudo, sua produção não apresenta organização suficiente para que o leitor atribua sentido ao que foi escrito.

FIGURA 4 - Enunciado não passível de análise

Fonte: Acervo de pesquisa.

Consideraram-se para análise apenas os enunciados passíveis de leitura e interpretação, sendo desconsiderados aqueles em que não foi possível atribuir sentido à escrita, restando 265 enunciados. Assim, após finalizar esse primeiro movimento da pesquisa, procedeu-se à análise dos enunciados restantes (265).

Após realizar a leitura cuidadosa desses 265 enunciados escritos pelas crianças, identificando neles, qualitativamente, os momentos em que emerge na escrita o uso do DD, foi proposta a partir da análise abdutiva a organização de uma planilha, em que se registrou, para cada texto analisado, a presença ou ausência de discurso direto.

Nos casos em que essa forma de discurso estava presente, foram identificadas as marcas para introduzi-lo ou delimitá-lo. Entre os critérios considerados, observou-se o uso de sinais gráficos tradicionalmente associados ao discurso direto, como travessão, dois pontos e aspas, a presença de verbos *dicendi*, a ocorrência de mudança de linha e a utilização de registros singulares de destaque da voz do outro, como variações gráficas. Também foram contabilizados os casos em que o discurso direto aparecia sem qualquer uma dessas marcas consideradas, mas podia ser depreendido pelo cotexto.

Com base nessa sistematização, foi elaborado um quadro de distribuição das ocorrências de acordo com a quantidade de marcações, organizadas por ano de escolarização (1º ao 5º ano). A contabilização foi realizada a partir da identificação, em cada enunciado, das combinações de marcas empregadas para introduzir o discurso

direto. Em seguida, as ocorrências foram classificadas de acordo com o número de marcas presentes, resultando nos seguintes grupos: de cinco a uma marca e casos sem os marcadores formais. Os resultados desses passos metodológicos serão apresentados no próximo capítulo.

Na sequência, para alcançar o objetivo específico 02, adotou-se um procedimento metodológico comparativo. O material da pesquisa foi constituído por produções narrativas de crianças dos Ensino Fundamental - Anos Iniciais, organizadas conforme o ano de escolarização (1º ao 5º ano). Cada texto foi submetido a uma leitura analítica voltada à identificação das ocorrências de DD e à observação dos modos de sua representação. Entre os critérios considerados, observou-se o uso de sinais gráficos tradicionalmente associados ao discurso direto nos textos narrativos escritos (travessão, dois pontos e aspas), a presença de verbos *dicendi*, a ocorrência de mudança de linha e a utilização de registros singulares de destaque da voz do outro, como variações gráficas, como mencionado no objetivo específico 01.

A análise quantitativa consistiu na contabilização das ocorrências do DD em cada texto, permitindo observar sua frequência e variação ao longo dos anos escolares. Já a análise qualitativa buscou compreender as regularidades e singularidades nas formas utilizadas para marcar o DD, interpretando-as à luz dos processos de apropriação da escrita. Com base nessa sistematização, foi elaborado um quadro de distribuição das ocorrências de acordo com a quantidade de marcações, organizadas por ano de escolarização (1º ao 5º), que será apresentado no próximo capítulo. Assim, a partir desses dados, foram apresentados os enunciados mais representativos conforme a quantidade de marcas consideradas, buscando identificar de que modo o discurso direto se manifesta e quais combinações são mobilizadas em sua constituição

Para alcançar o objetivo específico 03, a análise fundamenta-se em Risso (1978) e Authier-Revuz (2004). A análise organiza as ocorrências do discurso direto em três dimensões: (I) o plano do narrador, que envolve a presença ou ausência de uma frase introdutora e de verbos *dicendi*; (II) a delimitação da voz citada, observada por meio de recursos gráficos (dois pontos, travessão e aspas) e mudança de linha; e (III) a configuração do enunciado reproduzido (frase reprodutiva), observada por meio de marcas linguísticas enunciativas presentes na voz do personagem, como vocativos, imperativos e dêiticos. Cada ocorrência foi classificada pela quantidade de marcas presentes, de nenhuma (sem os marcadores formais) a cinco o que permitiu identificar diferente graus de visibilidade da voz do outro. Articulada à noção de heterogeneidade

mostrada de Authier-Revuz (2004), essa abordagem permite compreender que as diferentes combinações de marcas presentes no material correspondem a graus distintos de visibilidade da voz do outro.

Os procedimentos descritos possibilitaram a organização e a sistematização dos dados, de modo a subsidiar as análises propostas. Assim, a partir das etapas de identificação, quantificação e interpretação das ocorrências do discurso direto nas produções infantis, foi possível delinear um panorama sobre sua emergência ao longo dos anos de escolarização. Na sequência, no próximo capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos, à luz dos pressupostos teóricos e dos objetivos desta pesquisa.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: O DISCURSO DIRETO NA ESCRITA INFANTIL

Neste capítulo, são apresentados os resultados a partir dos objetivos propostos pela pesquisa, organizando-se, em três seções.

Na seção 4.1, realiza-se uma análise geral do uso ou não uso do discurso direto nas produções escritas infantis, em consonância com o primeiro objetivo específico, que busca verificar como e em que condições o discurso direto (DD) emerge nos enunciados narrativos produzidos por crianças.

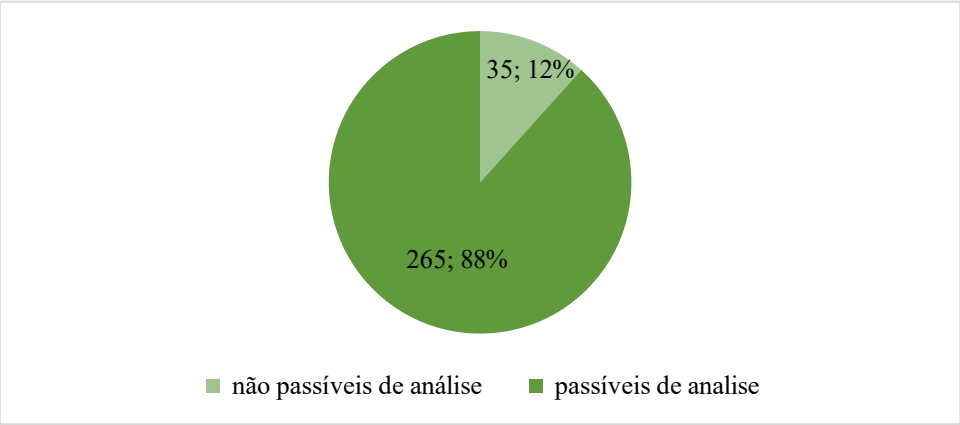
A seção 4.2, por sua vez, examina a emergência do discurso direto em relação aos anos de escolarização, conforme o segundo objetivo específico, que consiste em averiguar possíveis diferenças qualitativas e quantitativas na materialização do DD ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, permitindo observar tendências no processo de escrita.

E, por fim, na seção 4.3, com vistas a atender ao objetivo três, (a saber: analisar, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, o funcionamento do discurso direto na escrita infantil), realiza-se uma mudança do plano descritivo para o plano interpretativo. Para isso, articula-se a descrição linguística proposta por Risso (1978) acerca dos mecanismos de introdução e organização do discurso direto à perspectiva de Authier-Revuz (2004) sobre a heterogeneidade mostrada, buscando compreender como a representação da voz dos personagens se organiza no interior das narrativas analisadas.

4.1 A EMERGÊNCIA DO DD NOS ENUNCIADOS NARRATIVOS INFANTIS

Com a finalidade de atender ao objetivo específico 01, que consiste em verificar se e como, o discurso direto (DD) emerge nos enunciados escritos narrativos produzidos por crianças, buscou-se, primeiramente, como antecipado na metodologia, observar em quantos enunciados foi possível, ou não, identificar o uso do DD. O gráfico abaixo sintetiza os achados da pesquisa a esse respeito:

GRÁFICO 2 – Distribuição dos enunciados quanto à possibilidade de análise



Fonte: Elaborado pela autora.

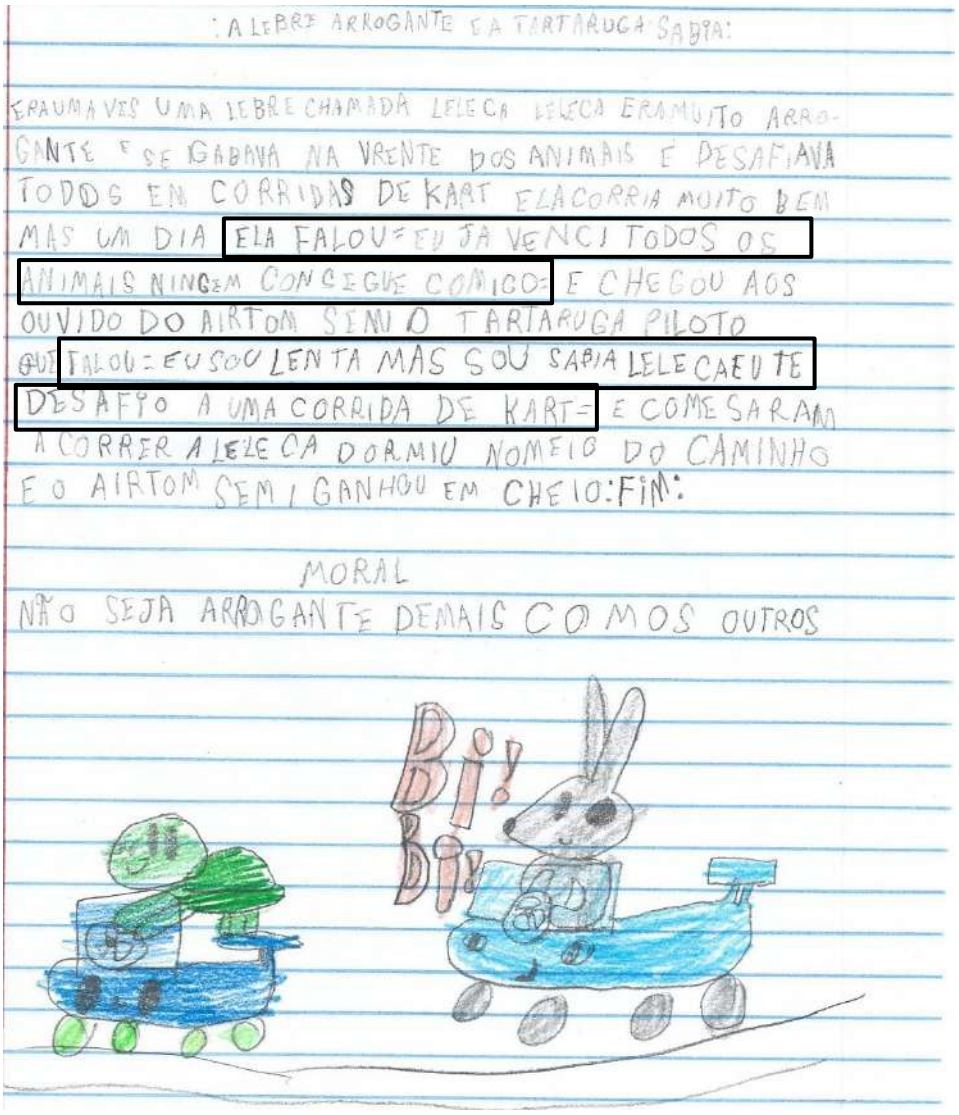
O gráfico apresenta a distribuição entre o total de enunciados analisados (300), o total de enunciados que não pode ser analisado e, por fim, o total passível de análise (265), esses últimos relativos ao corpus efetivo da pesquisa. As produções escritas foram selecionadas por apresentarem condições de interpretação, o que possibilitou não apenas sua leitura, mas também a identificação, na sequência analítica, da presença ou da ausência do discurso direto.

A diferença quantitativa sinalizada no Gráfico 2 (com 265 enunciados passíveis de análise e 35 não passíveis) sugere que a escrita infantil não se apresenta de forma homogênea, pelo contrário, essa diferença numérica é um indício da heterogeneidade da escrita das crianças. Os 265 dados interpretáveis representam os enunciados em que, em algum momento, foi possível identificar a tentativa de alguma produção de sentido. Enquanto a existência de 35 enunciados não passíveis de análise, indica que a escrita é um processo que pode oscilar quanto à sua estabilização gráfica, em conformidade com as normas do sistema alfabético.

Na sequência, desenvolve-se uma análise qualitativa de duas produções textuais, sendo uma caracterizada pela emergência do discurso direto e a outra pela ausência desse recurso. Em seguida, apresentam-se os resultados de um levantamento quantitativo, conforme a presença ou ausência do discurso direto.

O texto apresentado na sequência, intitulado *"A lebre arrogante e a tartaruga sabia:",* caracteriza um dos exemplos em que se observa a emergência do direto.

FIGURA 5 - Produção textual com a presença do discurso direto



: A LEBRE ARROGANTE E A TARTARUGA SABIA:

ERA UMA VES UMA LEBRE CHAMADA LELECA LELECA ERA MUITO ARROGANTE E SE GABAVA NA VRENTE DOS ANIMAIS E DESAFIAVA TODOS EM CORRIDAS DE KART ELA CORRIA MUITO BEM MAS UM DIA ELA FALOU= EU JA VENCI TODOS OS ANIMAIS NINGEM CONSEGUE COMIGO= E CHEGOU AOS OUVIDO DO AIRTOM SENNA TARTARUGA PILOTO QUE FALOU= EU SOU LENTA MAS SOU SABIA LELECA EU TE DESAFIO A UMA CORRIDA DE KART= E COMESARAM A CORRER A LELECA DORMIU NO MEIO DO CAMINHO E O AIRTOM SENNA GANHOU EM CHEIO: FIM:

MORAL

NÃO SEJA ARROGANTE DEMAIS COMOS OUTROS

Fonte: Acervo de pesquisa.

Na produção textual apresentada, observa-se trechos em que é possível identificar a voz dos personagens, como em “eu já venci todos os animais ningem consegue comigo”, “eu sou lenta mas sou sabia leleca eu te desafio a uma corrida de kart”. Verifica-se que essas vozes são introduzidas pelo uso do verbo *falou* e pelo uso de dois traços (=). O sinal (=) constitui um exemplo de recurso gráfico não convencional mobilizado para marcar a emergência da voz. Embora não corresponda aos sinais previstos pelas convenções ortográficas para a representação do discurso direto, sua distribuição no texto indica um funcionamento de delimitação do enunciado produzido. No exemplo apresentado acima, aparece antecedendo e sucedendo a voz do personagem, produzindo um efeito semelhante ao das aspas e, também, ao dos dois pontos, pois aparece após um verbo *dicendi.* Também não se pode descartar a hipótese de que sua

configuração remete a práticas de escrita oriundas de outras esferas de circulação da escrita, como ambientes digitais. Em diferentes contextos de comunicação digital, a voz do outro pode ser delimitada por marcadores gráficos, como os sinais < > (<voz>). Embora não seja possível estabelecer uma relação direta entre esse uso e o sinal observado no corpus, sua ocorrência pode constituir um indício de que a escrita infantil incorpora recursos provenientes de práticas de letramento diversas, sinalizando o entrecruzamento de diferentes práticas sociais de linguagem na constituição da escrita.

O texto apresentado abaixo, intitulado "*Um coelho e a tartaruga que falava*", constitui um dos exemplos em que não se verifica a ocorrência do discurso direto, uma vez que não há marcas enunciativas que indiquem a delimitação ou a introdução da voz dos personagens no interior do enunciado.

FIGURA 6 - Produção textual sem a presença do discurso direto

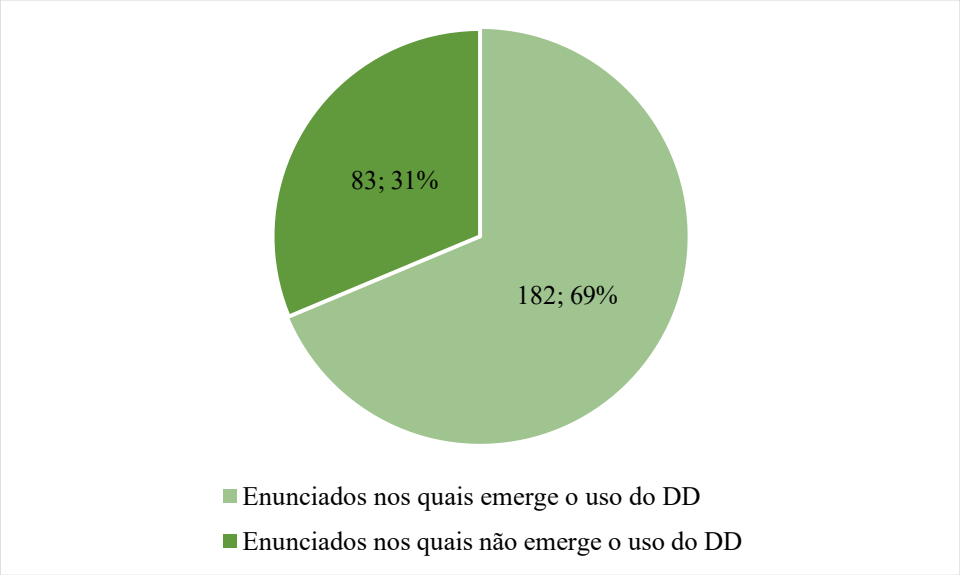
Um coelho e a tartaruga que falava
Era uma vez um coelho e uma tartaruga. O coelho que era muito mal educado ele era mal com os animais da floresta porque ele era o mais rápido dai ele não era um coelho legal com os outros animais, E os animais não gostavam da atitude dele ele era egoista até que a tartaruga desidiu competir uma corrida com o coelho e ele aceitou a corrida da tartaruga e dai começou a corrida da tartaruga. Até que dai o coelho achava que ia ganhar a corrida porque a tartaruga era muito lenta. Dai eles comesaram a correr o coelho estava muito rápido e a tartaruga estava lenta dai o coelho já estava lá na frente da faicha vermelha e a tartaruga estava lá atrás os animais estavam preocupados até que uma ora o coelho parou um pouco para descansar dai da sentar em baixo de uma árvore até que a tartaruga vencu a corrida e o coelho ficou chacada e ele começou a aprender e dai acabou a istoria. fim.

Fonte: Acervo de pesquisa.

A narrativa apresentada acima não apresenta momentos de inserção da voz dos personagens, não há marcas linguístico ou enunciativa-discursivas que delimitem ou introduzam explicitamente a voz no enunciado, como verbos *dicendi*, sinais gráficos, mudanças de linha ou qualquer outra pista. Por isso, esse é um exemplo da não manifestação do discurso direto na organização do texto.

A partir desse exemplo, em que se observa a ausência de marcas de discurso direto, torna-se possível situar tais ocorrências no conjunto mais amplo dos dados analisados. Nesse sentido, o gráfico apresentado a seguir explícita a distribuição dos enunciados quanto à presença ou não do DD, mostrando que, do total de 265 enunciados passíveis de análise, 182 apresentam o uso desse recurso, enquanto 83 não o utilizam.

GRÁFICO 3 - Enunciados totais nos quais emerge ou não o DD



Fonte: elaborado pela autora.

Essa diferença quantitativa sinaliza uma tendência expressiva de incorporação do DD nas narrativas, sugerindo que a escrita de narrativas, mesmo em sua fase inicial, tende a mobilizar com frequência essa forma de representação. A predominância de registros em que o DD emerge indica que esse recurso já ocupa um espaço significativo na organização enunciativa das produções, o que aponta para o uso de determinadas estratégias discursivas (como o uso de verbos *dicendi,* travessão, dois pontos, aspas,

dentre outros registros singulares, como variações gráficas) inscritas no próprio funcionamento da escrita.

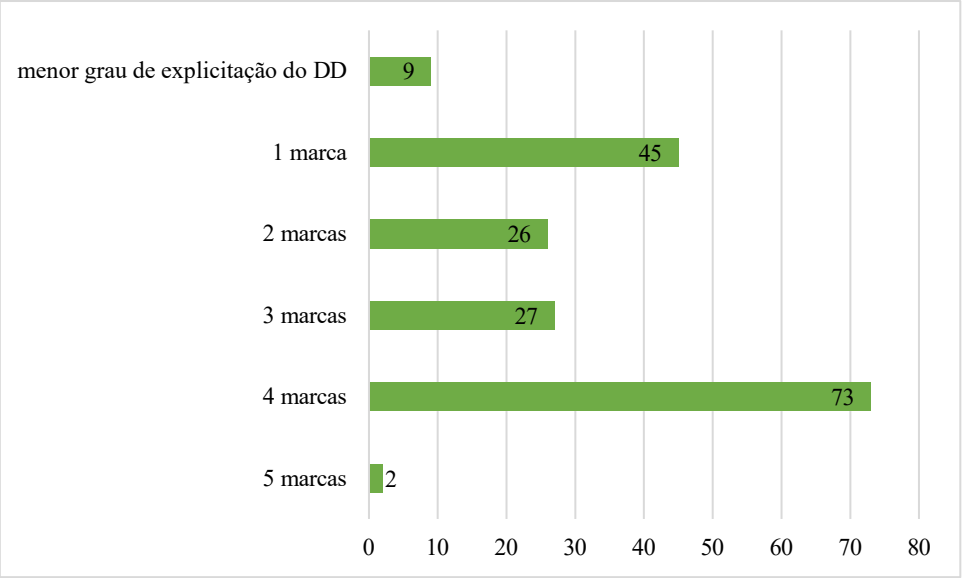
A partir desse panorama quantitativo, torna-se possível avançar para uma análise qualitativa dos enunciados em que o discurso direto se manifesta, observando de que modo ele é representado e quais marcas linguísticas e enunciativo-discursivos sinalizam sua emergência nos textos. Após uma primeira leitura do material realizada com o objetivo de quantificar as ocorrências, optou-se pela organização dos dados em planilhas no Excel, estruturadas por ano escolar, como adiantado na metodologia.

Em cada planilha, registrou-se, para cada texto analisado, a presença ou ausência de discurso direto. Nos casos em que essa forma de discurso estava presente, foram identificadas as marcas para introduzi-lo ou delimitá-lo. Entre os critérios considerados, observou-se o uso de sinais gráficos tradicionalmente associados ao discurso direto em textos narrativos, como travessão, dois pontos e aspas, a presença de verbos *dicendi*, a ocorrência de mudança de linha e a utilização de registros singulares de destaque da voz do outro, como variações gráficas. Também foram contabilizados os casos em que o discurso direto aparecia sem qualquer uma dessas marcas consideradas, mas podia ser identificado pelo cotexto, por meio de pistas que indicavam sua emergência.

Para fins de sistematização da análise, cada marca foi contabilizada apenas uma vez por texto, independentemente do número de ocorrências ao longo da narrativa. Assim, caso um mesmo texto apresentasse múltiplos trechos introduzidos, por exemplo, pelo uso do travessão, registrou-se apenas a presença dessa marca naquele texto, sem considerar a quantidade de vezes em que ela apareceu.

O gráfico abaixo apresenta a frequência das combinações das diferentes formas da manifestação do discurso direto identificadas nos textos analisados. Esses dados foram organizados e separados em grupos que contemplam o menor grau de explicitação do discurso direto a ocorrência de uma, duas, três, quatro e cinco marcas, permitindo observar a distribuição quantitativa dos enunciados em função do grau de explicitação do discurso direto. Cabe destacar ainda que a maior quantidade de marcas não corresponde, necessariamente, a um maior domínio das normas convencionais da escrita, mas antes sugere diferentes modos de representação do discurso direto, que expressam distintas formas de organização enunciativa da voz dos personagens no texto.

GRÁFICO 4 - Frequência das marcas consideradas do 1º ao 5º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do gráfico é possível observar a maior concentração de ocorrências no grupo com quatro marcas, com 73 enunciados indicando uma tendência na manifestação do discurso direto por meio da articulação de diferentes recursos linguísticos. Em seguida, destaca-se o grupo de uma marca, com 46 ocorrências, o que sugere a presença do discurso direto menos explícito.

Os grupos com duas e três marcas apresentam resultados próximos, 26 e 27 ocorrências respectivamente, sugerindo um movimento intermediário no grau de explicitação do discurso direto. Já o grupo com menor grau de explicitação aparece com 9 ocorrências, indicando que, embora menos frequente, há produções em que o discurso direto se manifesta de forma menos explícita.

Dessa forma, a partir do resultado dos dados apresentados, pode-se afirmar que o discurso direto emerge nos enunciados narrativos produzidos pelas crianças. Os dados indicam uma diferença quantitativa no que se refere à manifestação desse recurso: em 182 produções textuais, observa-se a presença do DD, ao passo que em 83 produções, esse recurso não se manifesta. Esse resultado reforça a compreensão da escrita infantil como um espaço composto por variações e diferentes modos de relação com a linguagem.

Além disso, a frequência das marcas consideradas do 1º ao 5º ano, considerando as produções com menor explicitação enunciativa até as que apresentam cinco marcas (gráfico 4), reitera a ideia de que a manifestação do DD não se dá de maneira homogênea,

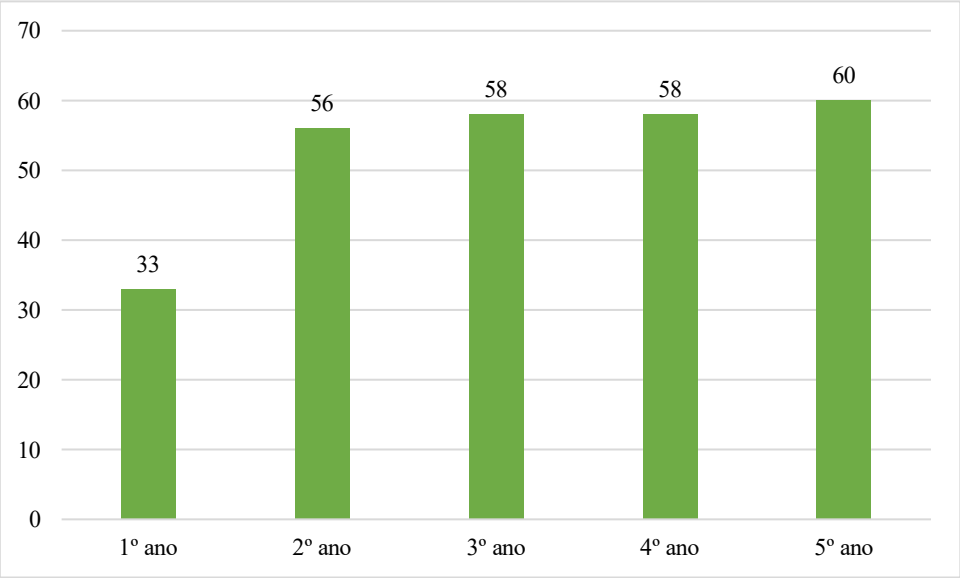
nem segue necessariamente um modelo fixo de representação, configurando-se por meio de diferentes possibilidades de realização na escrita infantil.

Na sequência, as análises serão aprofundadas considerando o funcionamento do uso do discurso direto em relação aos diferentes anos de escolarização. Esse movimento busca observar de que maneira as regularidades e variações identificadas nas produções escritas se distribuem ao longo do percurso escolar, permitindo compreender possíveis permanências e transformações no modo como o discurso direto se inscreve graficamente nas narrativas produzidas.

4.2 A EMERGÊNCIA DO DD CONSIDERANDO OS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Com a finalidade de atender ao objetivo específico 02, que consiste em averiguar se existem diferenças qualitativas e quantitativas na emergência do DD, considerando a variação relativa aos anos de escolarização (Ensino Fundamental – Anos Iniciais), busca-se observar em quantos enunciados foi possível, ou não, identificar o uso do DD, de acordo com o ano de escolarização. O gráfico abaixo sintetiza esses dados.

GRÁFICO 5 - Enunciados passíveis de análise por ano



Fonte: elaborado pela autora.

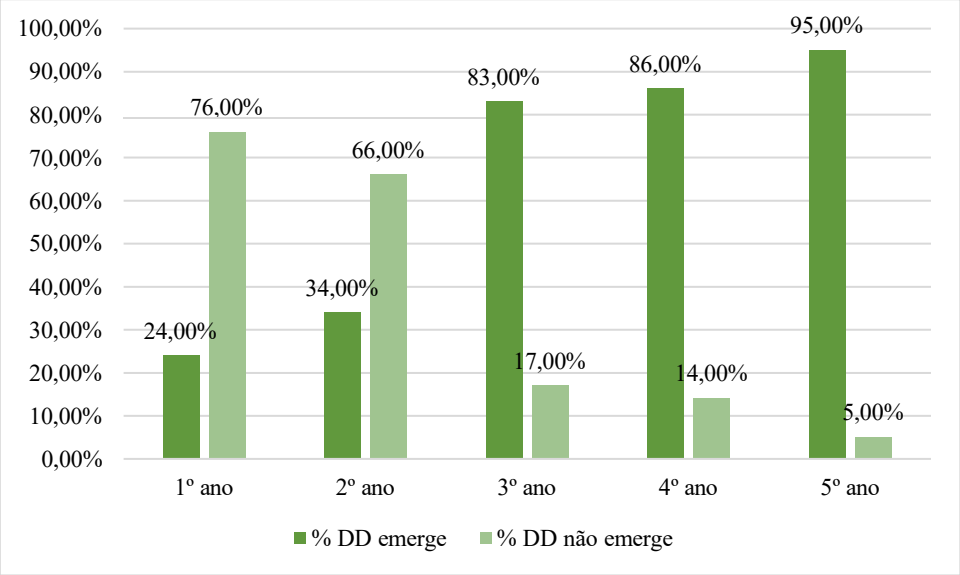
O gráfico acima apresenta a quantidade de enunciados passíveis de análise distribuídos por ano escolar, mostrando uma variação gradual no volume de produções

consideradas. No 1º ano, observa-se o menor número de enunciados analisáveis, com 33 ocorrências, o que pode ser interpretado não apenas como efeito do momento inicial de inserção nas práticas escolares, mas, como um indício de um processo ainda marcado por uma maior instabilidade na materialidade textual. Nesse momento, os enunciados tendem a apresentar formas menos estabilizadas de organização linguística, apontando para uma maior oscilação nos modos de constituição da escrita.

A partir do 2º ano, há um aumento expressivo, com 56 enunciados, seguido de uma estabilização nos 3º e 4º anos, ambos com 58 enunciados, indicando uma ampliação da produção textual. No 5º ano, registra-se o maior número, 60 enunciados, o que sugere um avanço progressivo na elaboração das narrativas produzidas. Esses dados apontam, portanto, para um crescimento quantitativo das produções escritas analisáveis ao longo dos anos, sinalizando a atuação do processo das práticas de escrita no contexto escolar.

Assim, após a etapa inicial de seleção dos dados, procedeu-se à quantificação dos resultados, com o intuito de verificar a emergência do discurso direto (DD) nas produções escritas das crianças. A seguir, apresenta-se a síntese dos dados obtidos.

GRÁFICO 6 - Enunciados por turma em que emerge ou não o DD



Fonte: elaborado pela autora.

Como é possível observar, o gráfico 6 apresenta a distribuição percentual aproximada da emergência do uso do discurso direto nos enunciados escritos passíveis de análise ao longo dos diferentes anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A partir dessa distribuição, observa-se um aumento progressivo de ampliação da presença do

discurso direto ao longo dos anos de escolarização. No 1ºano, o DD emerge em aproximadamente 24% dos enunciados analisados, enquanto 76% não apresentam esse recurso, o que indica um menor uso nesse período. No 2º ano, há um aumento para 34% dos textos analisados, sugerindo uma maior mobilização do DD, ainda que sua ausência permaneça predominantemente (66%). A mudança mais significativa é observada a partir do 3º ano, quando o percentual de emergência do DD atinge 83% dos enunciados analisados, sendo significativamente maior do que os enunciados em que não se manifesta (17%). O aumento permanece no 4º e no 5º ano, com percentuais de 86% e 95%, dos enunciados analisados respectivamente, sugerindo que ao final dos anos iniciais existe uma maior mobilização do discurso direto.

Os diferentes percentuais de emergência ou não do DD, observados desde o 1º ao 5ºano, indicam um processo heterogêneo e não linear, que pode problematizar a ideia de uma progressão escolar contínua e homogênea. Assim como os dados indicam um crescimento geral no uso do DD ao longo dos anos, eles também sugerem que esse movimento não segue uma lógica de aquisição etapa a etapa, em que cada ano escolar corresponderia a um estágio fixo e previsível de desenvolvimento. A variação observada entre os anos, indica que a emergência do DD não é determinada exclusivamente pelo avanço na escolarização, mas é permeado por fatores discursivos e enunciativos.

A partir desses dados, procedeu-se à verificação das diferenças qualitativas entre os anos de escolarização. Para a realização dessa análise qualitativa, buscou-se observar de que modo o discurso direto se manifesta na escrita infantil. Após uma primeira leitura do material realizado com o objetivo de quantificar as ocorrências, optou-se pela organização dos dados em planilhas no Excel, estruturadas por ano escolar, como mencionado na seção anterior.

Em cada planilha, registrou-se, para cada texto analisado, a presença ou ausência de discurso direto. Nos casos em que essa forma de discurso estava presente, foram identificadas as marcas para introduzi-lo ou delimitá-lo. Entre os critérios considerados, observou-se o uso de sinais gráficos tradicionalmente associados ao discurso direto, como travessão, dois pontos e aspas, a presença de verbos *dicendi*, a ocorrência de mudança de linha e a utilização de registros singulares de destaque da voz do outro, como variações gráficas.

É importante ressaltar que, para fins de sistematização da análise, cada marca foi contabilizada apenas uma vez por texto, independentemente do número de ocorrências ao longo da narrativa. Assim, caso um mesmo texto apresentasse múltiplos trechos

introduzidos, por exemplo, pelo uso do travessão, registrou-se apenas a presença dessa marca naquele texto, sem considerar a quantidade de vezes em que ela apareceu. A opção por registar a presença e não a quantidade das marcas de representação do discurso direto por texto, fundamenta-se no interesse da compreensão sobre os modos de organização enunciativo que emerge na escrita da criança. Além do que, essa escolha ampara-se na compreensão de que a maior quantidade de marcas não corresponde, necessariamente, a um maior domínio das normas convencionais da escrita, mas antes, sugere diferentes modos de representação do discurso direto, que expressam distintas formas de organização enunciativa e de apropriação da voz do outro no texto.

Com base nessa sistematização, foi elaborado um quadro de distribuição das ocorrências de acordo com a quantidade de marcações, organizadas por ano de escolarização (1º ao 5º). O quadro apresenta, em linhas, a quantidade de marcas utilizadas na delimitação da voz do outro, e em colunas, a frequência dessas ocorrências em cada ano escolar. Foram consideradas como marcas: dois pontos, travessão, aspas, verbo *dicendi*, mudança de linha e marcas singulares (letra diferente, caneta de outra cor e a letra F para indicar a voz no lugar do travessão).

A contabilização foi realizada a partir da identificação, em cada enunciado, das combinações de marcas empregadas para introduzir o discurso direto. Em seguida, as ocorrências foram classificadas de acordo com o número de marcas presentes, resultando nos seguintes grupos: de cinco a uma marca e sem marcadores formais, como apresentado no quadro abaixo.

QUADRO 2: Síntese das quantidades de marcas do discurso direto por ano de escolarização

QUANTIDADE DE MARCAÇÕES	FREQUÊNCIA POR ANO DE ESCOLARIZAÇÃO				
	1ºANO	2ºANO	3ºANO	4ºANO	5ºANO
5 marcas	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (3,5%)
4 marcas	0 (0%)	0 (0%)	14 (29,1%)	27 (54%)	32 (56,1%)
3 marcas	0 (0%)	1 (5,2%)	9 (18,7)	8 (16%)	9 (15,7%)
2 marcas	0 (0%)	3 (15,7%)	12 (25%)	6 (12%)	5 (8,7%)
1 marca	5 (62,5%)	14 (73,6%)	10 (20,8%)	8 (16%)	8 (14%)
Sem marcadores formais	3 (37,5%)	1 (5,2%)	3 (6,2%)	1 (2,0%)	1 (1,7%)

Total de textos em que emerge o DD	8 (100%)	19 (100%)	48 (100%)	50 (100%)	57 (100%)

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro apresenta uma diferença na emergência do discurso direto de acordo com o ano. Observa-se que, no 1º e 2º ano, predominam ocorrências com uma única marca ou sem marcadores formais. No 3º ano, há maior distribuição entre duas e três marcas. No 4º ano, intensifica-se a presença de quatro marcas e, no 5º ano, verifica-se a maior concentração de textos com quatro e cinco marcas. Essa distribuição pode ser compreendida como uma pista da mudança da relação do sujeito com a norma tradicional. À medida que avança na escolarização, o escrevente parece reconhecer e mobilizar com maior frequência as convenções legitimadas pela instituição escolar para o registro do DD.

A predominância de quatro marcas no 4º e 5º ano (54% e 56% ocorrências, respectivamente) sugere não apenas domínio formal, mas uma maior inscrição do sujeito nas práticas escritas privilegiadas pela escola. O uso articulado de dois pontos, travessão, verbo *dicendi* e mudança de linha indica que o discurso direto passa a ser configurado segundo o modelo ensinado pela escola.

Por outro lado, a presença de textos com apenas uma marca ou sem a presença dos marcadores formais, inclusive no 4º e 5º ano, sugere que a relação com as práticas ensinadas tradicionalmente pela escola não é linear nem homogênea, mas sim, um processo de escrita marcado por singularidades e oscilações.

A fim de explicitar como essas tendências quantitativas se materializam no texto, procede-se, a seguir, à apresentação dos quadros com as especificidades de cada grupo, articulado à análise qualitativa de um texto representativo de cada um dos seis grupos (uma marca a cinco marcas e sem marcadores formais).

Inicia-se a análise pelo grupo caracterizado por não apresentar marcadores como dois pontos, travessão, aspas, verbo *dicendi* e mudança de linha. Essa escolha permite observar situações em que o discurso direto se manifesta sem o apoio de recurso gráficos tradicionalmente associados, pelas práticas escolares tradicionais, à sua delimitação. Nesses casos, a presença de uma voz se constrói sobretudo por indícios semânticos e discursivos, sinalizando formas menos explicitadas de representação da alteridade enunciativa.

A análise desse primeiro conjunto, como adiantado na fundamentação teórica, fundamenta-se na noção de heterogeneidade mostrada marcada de Authier-Revuz (1990,

2004). Para a autora, as formas marcadas "mostram o lugar do outro de forma unívoca (discurso direto, aspas, itálico, incisos de glosas)" (Authier-Revuz, 1990, p. 36, nota 2). Diante dessa noção, com base no objetivo desta pesquisa, opta-se pela utilização das noções de **mais marcado** e **menos marcado**, dentro do campo da heterogeneidade mostrada marcada, como antecipado. O discurso direto será analisado como **mais marcado** quando o enunciado apresenta sinais gráficos e sintáticos, como dois pontos, travessão, verbo *dicendi* e marcas singulares (como registros de outra cor ou com grafia diferentes) e **menos marcado** aquele enunciado em que tais recursos aparecem de forma reduzida, em que a identificação do DD ocorre por meio de inferência a partir do cotexto.

Essa escolha decorre da observação de que, na escrita infantil, os sinais tradicionais que, sobretudo do ponto de vista das práticas escolares, caracterizam a marcação do discurso direto (o verbo *dicendi*, as aspas, os dois-pontos e o travessão), não ocorrem de forma homogênea nem constante: há enunciados em que todos esses sinais estão presentes simultaneamente e há enunciados em que apenas alguns deles comparecem. Essa situação, demanda, portanto, uma abordagem que contemple diferentes graus de explicitação da manifestação do discurso direto.

O primeiro movimento analítico consiste na apresentação dos quadros com a frequência, por ano de escolarização, das combinações e ocorrências do discurso direto de maneira mais detalhada. A partir desses dados, são apresentados os enunciados mais representativos conforme a quantidade de marcas consideradas, buscando identificar de que modo o discurso direto se manifesta e quais combinações são mobilizadas em sua constituição. Posteriormente, ao final da seção, discute-se o funcionamento do DD à luz do que se denomina, nesta pesquisa, de graus de explicitação do discurso direto.

O primeiro grupo a ser apresentado é caracterizado por não apresentar os marcadores formais. O quadro abaixo apresenta a frequência para a identificação do discurso direto, distribuídos por ano de escolarização.

QUADRO 3 - Frequência por ano de escolarização: sem marcadores formais

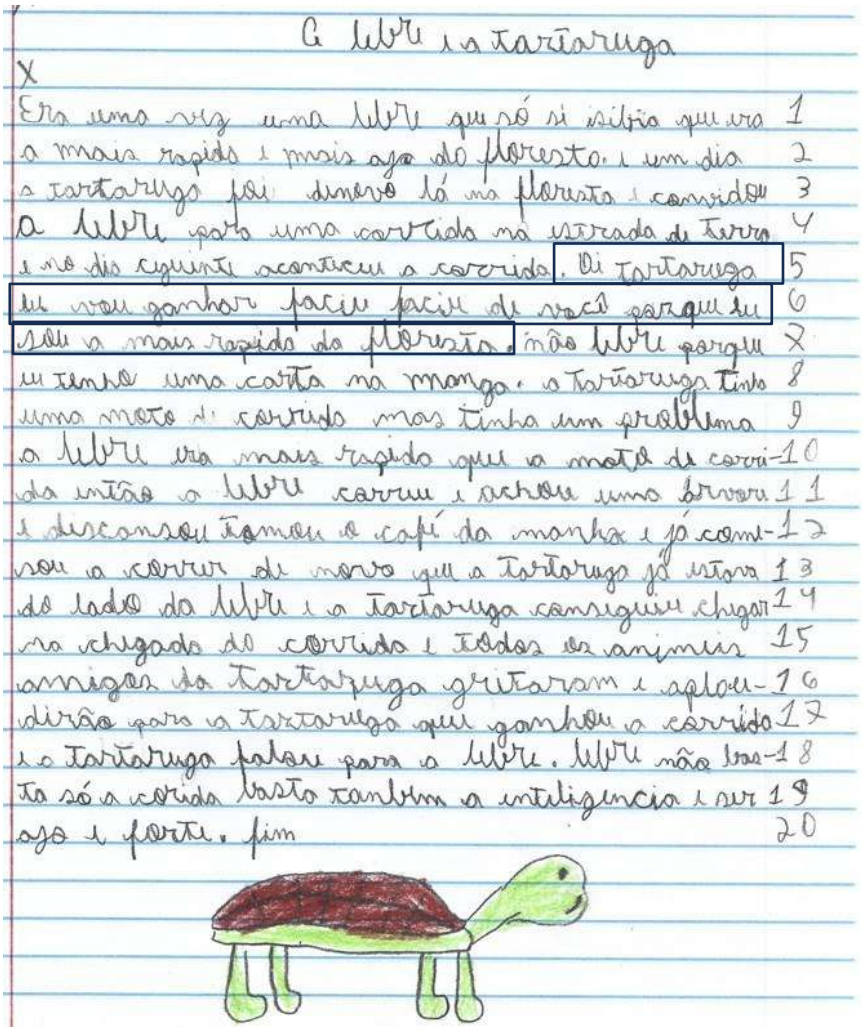
QUANTIDADE DE MARCAÇÕES	FREQUÊNCIA POR ANO DE ESCOLARIZAÇÃO				
	1ºANO	2ºANO	3ºANO	4ºANO	5ºANO
Sem marcadores formais	3 (37,5%)	1 (5,2%)	3 (6,2%)	1 (2,0%)	1 (1,7%)
Total de textos em que emerge o DD	8 (100%)	19 (100%)	48 (100%)	50 (100%)	57 (100%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Identifica-se que o não uso dos marcadores formais se manifesta em todos os anos analisados, ainda que com variações quantitativas. Esses dados indicam que a ausência de marcas não é exclusiva dos anos iniciais, embora se mostre mais recorrente nesses níveis (1º e 3º anos).

A seguir, apresenta-se o texto abaixo, produzido por um aluno do terceiro ano no qual há a utilização dos marcadores formais para sinalizar o discurso direto.

FIGURA 7 - Discurso direto sem marcadores formais


A lebre e a tartaruga

X

Era uma vez uma lebre que só si isibia que era 1
a mais rapida e mais ajo do floresto. e um dia 2
a tartaruga foi denovo lá na floresta e convidou 3
a lebre para uma corrida na estrada de terra 4
e no dia seguinte aconteceu a corrida. Oi tartaruga 5
eu vou ganhar faciu faciu de você porque eu 6
sou a mais rapida da floresta. não lebre porque 7
eu tenho uma carta na manga. a tartaruga tinha 8
uma moto de corrida mas tinha um problema 9
a lebre era mais rapida que a moto de corri- 10
da então a lebre correu e achou uma árvore 11
e descansou tomou o café da manha e já come- 12
sou a correr de novo que a tartaruga já estava 13
do lado da lebre e a tartaruga conseguiu chegar 14
na chegada do corrida e todos os animais 15
amigos da tartaruga gritaram e aplau- 16
dirão para a tartaruga que ganhou a corrida 17
e a tartaruga falou para a lebre. lebre não bas- 18
ta só a corida basta tambem a inteligencia e ser 19
ajo e forte. fim 20

Fonte: acervo de pesquisa.

No texto intitulado “A lebre e a tartaruga”, observa-se que, nos trechos em destaque: “oi tartaruga eu vou ganhar faciu faciu de você porque eu sou a mais rapida da floresta”, existe uma voz atribuída a um personagem, mesmo que não marcada graficamente, nem sintaticamente, ela aparece na narrativa misturada ao discurso do

narrador (terceira pessoa do singular), produzindo um efeito de continuidade enunciativa e sua identificação é possível a partir do uso primeira pessoa do singular.

Outro aspecto que chama a atenção refere-se ao uso do ponto final na organização das vozes presentes na narrativa. Observa-se que esse sinal de pontuação aparece antes e ao final da representação da voz da lebre, em "oi tartaruga eu vou ganhar faciu faciu de você porque eu sou a mais rapida da floresta", aparentemente sinalizando uma ruptura entre a voz do narrador e a voz do personagem. Nessa configuração, o ponto final deixa de desempenhar exclusivamente sua função convencional de encerramento de frase e passa a atuar como um índice de delimitação de fronteiras enunciativas. Embora não seja, do ponto de vista normativo, um recurso destinado à introdução do discurso direto, sua ocorrência contribui para tornar perceptível a alternância entre as vozes, indicando que, na escrita infantil, os sinais de pontuação podem assumir funções enunciativo-discursivas que ultrapassam aquelas tradicionalmente previstas pela convecção escrita.

É importante destacar que, embora o ponto final, nesse enunciado, possa desempenhar a função de demarcar a alternância entre as vozes e, consequentemente, contribuir para a identificação do discurso direto, o texto foi classificado, para fins desta pesquisa, no grupo sem marcadores formais. Essa classificação decorre dos critérios metodológicos previamente estabelecidos.

Nessa perspectiva, a ausência de uma frase introdutora ou de marcas gráficas de delimitação não impede o reconhecimento do discurso direto, aspecto que converge com as observações de Risso (1978), para quem a presença da frase introdutora não constitui condição obrigatória para a representação da voz do personagem. Desse modo, a identificação da voz reproduzida apoia-se em outros indícios linguísticos presentes na materialidade do enunciado, entre eles a alternância das pessoas do discurso e a utilização do ponto final.

O funcionamento observado aproxima-se das formas menos marcadas do discurso direto, em que a voz do outro existe sem delimitações explícitas. Logo, esse dado sugere que, na escrita infantil, a representação da voz do outro pode se realizar por meio de recursos linguísticos e enunciativo-discursivos diversos, não necessariamente alinhados às convenções escolares, mas ainda eficazes do ponto de vista enunciativo.

Após a análise do texto no qual não há a utilização dos marcadores considerados pelas práticas escolares mais tradicionais como formais para sinalizar o discurso direto, é importante olhar para uma outra situação que também ocorre na forma como o discurso

direto aparece: os textos que usam apenas uma marcação. O quadro abaixo mostra esse grupo, detalhando as diferentes combinações possíveis: apenas verbo de fala, apenas dois pontos ou apenas aspas, e sua distribuição por ano de escolarização.

QUADRO 4 - Frequência por ano de escolarização: uma marca (combinações e ocorrências)

QUANTIDADE DE MARCAÇÕES	COMBINAÇÃO	FREQUÊNCIA POR ANO DE ESCOLARIZAÇÃO				
		1ºANO	2ºANO	3ºANO	4ºANO	5ºANO
1	Apenas verbo *dicendi*	5 (62%)	14 (73%)	10 (20,8%)	6 (12%)	8 (14%)
	Apenas dois pontos	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)
	Apenas Aspas	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)
Total de textos em que emerge o DD		8 (100%)	19 (100%)	48 (100%)	50 (100%)	57 (100%)

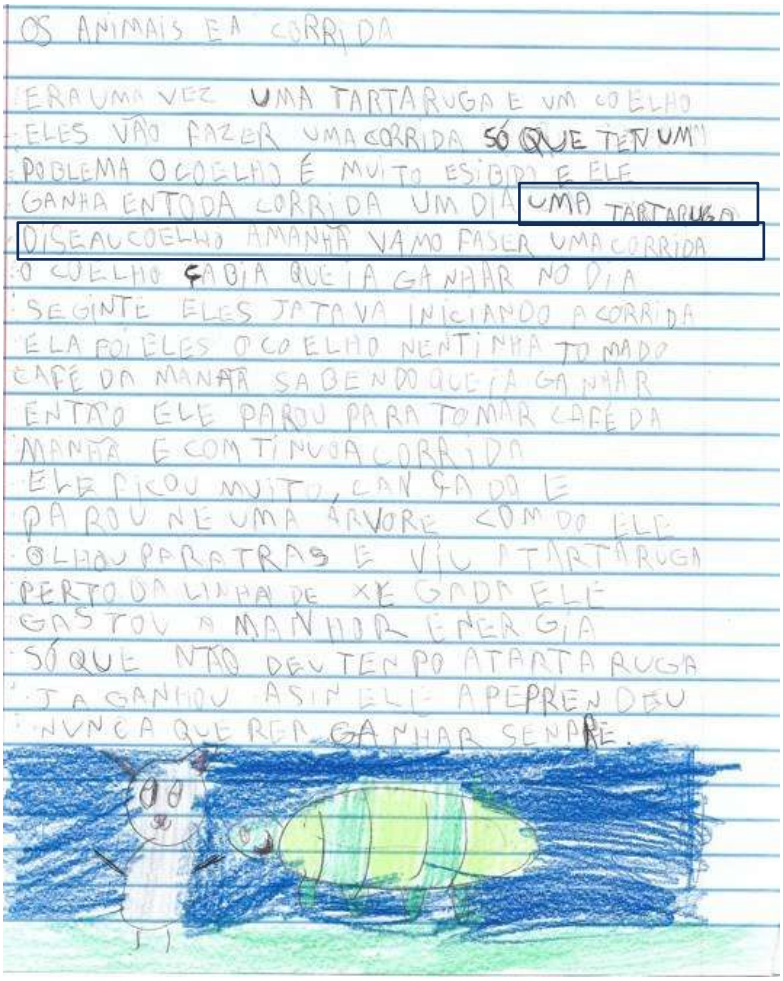
Fonte: elaborado pela autora.

A partir do detalhamento das combinações apresentado no quadro 4, observa-se a predominância dos enunciados em que o DD emerge por meio de apenas verbo *dicendi*, enquanto as combinações "apenas dois pontos" e "apenas aspas" apresentam ocorrência reduzida, sendo registrada cada uma delas uma vez e ambas no 4º ano. A combinação "apenas verbo *dicendi*" é mais recorrente nos anos iniciais, especialmente no 1º e 2º ano, com 62% e 73% dos enunciados, respectivamente. Nos anos seguintes, observa-se uma diminuição dessa configuração, com 20,8% no 3º ano, 12% no 4ºano e 14% no 5º ano. Ainda assim, sua presença em todos os anos de escolarização sugere para a permanência desse recurso como estratégia de marcação do DD.

Essa predominância pode ser atribuída ao fato de que o verbo *dicendi* é um recurso presente nas práticas orais, como nas histórias contadas e conversas cotidianas. Já os "dois pontos" e as "aspas", talvez por serem recursos gráficos vinculados às convenções da escrita, apresentaram baixa incidência.

Para exemplificar, foi escolhido um texto do 2º ano que apresenta apenas uma marca, especificamente o uso exclusivo do verbo *dicendi*. A escolha por esse texto deve-se ao fato de que esse ano concentra um número expressivo de ocorrências. Dessa forma, na sequência, é apresentado o texto produzido por um aluno do 2ºano, no qual se observa a emergência do discurso direto com apenas uma marca.

FIGURA 8 - Discurso direto com uma marca


OS ANIMAIS E A CORRIDA

ERA UMA VEZ UMA TARTARUGA E UM COELHO
ELES VÃO FAZER UMA CORRIDA SÓ QUE TEV UM
POBLEMA O COELHO É MUITO ESIBIDO E ELE
GANHA ENTO DA CORRIDA UM DIA UMA TARTARUGA
DISE AU COELHO AMANHÃ VAMO FASER UMA CORRIDA
O COELHO SABIA QUE IA GANHAR NO DIA
SEGINTE ELES JATAVA INICIANDO A CORRIDA
ELA FOI ELES O COELHO NENTINHA TOMADO
CAFÉ DA MANHÃ SABENDO QUE IA GANHAR
ENTÃO ELE PAROU PARA TOMAR CAFÉ DA
MANHÃ E CONTINUOA CORRIDA
ELE FICOU MUITO CANSADO E
PAROU NE UMA ARVORE COM DO ELE
OLHOU PARA TRAS E VIU A TARTARUGA
PERTO DA LINHA DE XEGADA ELE
GASTOU A MANHOR ENERGIA
SÓ QUE NÃO DEU TENPO A TARTARUGA
JA GANHOU ASIM ELE APEPRENDEU
NUNCA QUER GANHAR SENPRE.

Fonte: acervo de pesquisa.

O texto acima constitui exemplo representativo de uma marca, conforme sistematizado no Quadro 4. Nele, a introdução da voz do personagem ocorre exclusivamente por meio da emergência de um verbo *dicendi*, “dise”, sem a presença de outras marcas, como dois pontos, travessão ou mudança de linha. No trecho “uma tartaruga dise au coelho amanhã vamo faser uma corrida”, observa-se que o verbo *dicendi* “disse” funciona como uma marca na narrativa, que permite identificar a passagem da voz do narrador para a voz da personagem.

Assim, o uso do verbo *dicendi* na narrativa mostra seu papel estruturante na organização do discurso direto na escrita infantil. Mais do que simples marcador de introdução de vozes, os verbos *dicendi* funcionam como um mecanismo enunciativo que articula a passagem entre o plano do relato e a instância da voz representada. Ainda que não exista a delimitação gráfica tida como convencional pelas práticas letradas escolares, a organização sintático-semântica com a presença do verbo e a mudança na pessoa do

discurso (uma mudança morfossintática), entre a 3ª pessoa do singular e a 1ª pessoa do plural, sugere a tentativa de distinguir vozes no interior do texto. Trata-se, portanto, de um exemplo de como o discurso direto pode emergir na escrita infantil por meio de recursos em geral não previstos pelas práticas de letramento escolares, o que reforça que tais combinações não devem ser compreendidas como "certas" ou "erradas", mas como modos de produção de sentido.

Avançando na análise das diferentes formas de marcar o discurso direto, o quadro a seguir detalha os textos que mobilizam duas marcas simultâneas, detalhando as diferentes combinações possíveis e sua distribuição por ano de escolarização.

QUADRO 5 - Frequência por ano de escolarização: duas marcas (combinações e ocorrências)

QUANTIDADE DE MARCAÇÕES	COMBINAÇÃO	FREQUÊNCIA POR ANO DE ESCOLARIZAÇÃO				
		1ºANO	2ºANO	3ºANO	4ºANO	5ºANO
2	Dois pontos e verbo *dicendi*	0 (0%)	1 (5,2%)	3 (6,2%)	1 (2%)	1 (1,7%)
	Travessão e verbo *dicendi*	0 (0%)	1 (5,2%)	6 (12,5%)	4 (8%)	3 (5,2%)
	Dois pontos e mudança de linha	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,7%)
	Travessão e mudança de linha	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)
	Aspas e verbo *dicendi*	0 (0%)	1 (5,2%)	3 (6,2%)	0 (0%)	0 (0%)
Total de textos em que emerge o DD		8 (100%)	19 (100%)	48 (100%)	50 (100%)	57 (100%)

Fonte: elaborado pela autora.

No quadro acima, representativo das combinações consideradas nesta dissertação como duas marcas, é possível perceber a variação no registro do DD, marcado de diversas maneiras. O dado mais expressivo é o uso de travessão e verbo *dicendi*, com a maior porcentagem no 5º ano (5,2%), no 4º ano (8%) e no 3ºano (12,6%). Essa predominância pode ser atribuída ao fato de que, como mencionado anteriormente, o verbo *dicendi* constitui um recurso recorrente nas práticas orais/faladas presentes no cotidiano do escrevente. O travessão, por sua vez, pode ser o sinal gráfico que mais

aparece nos livros didáticos, nos textos literários infantis e, possivelmente, o sinal gráfico mais recorrentemente mencionado nas orientações sobre o DD.

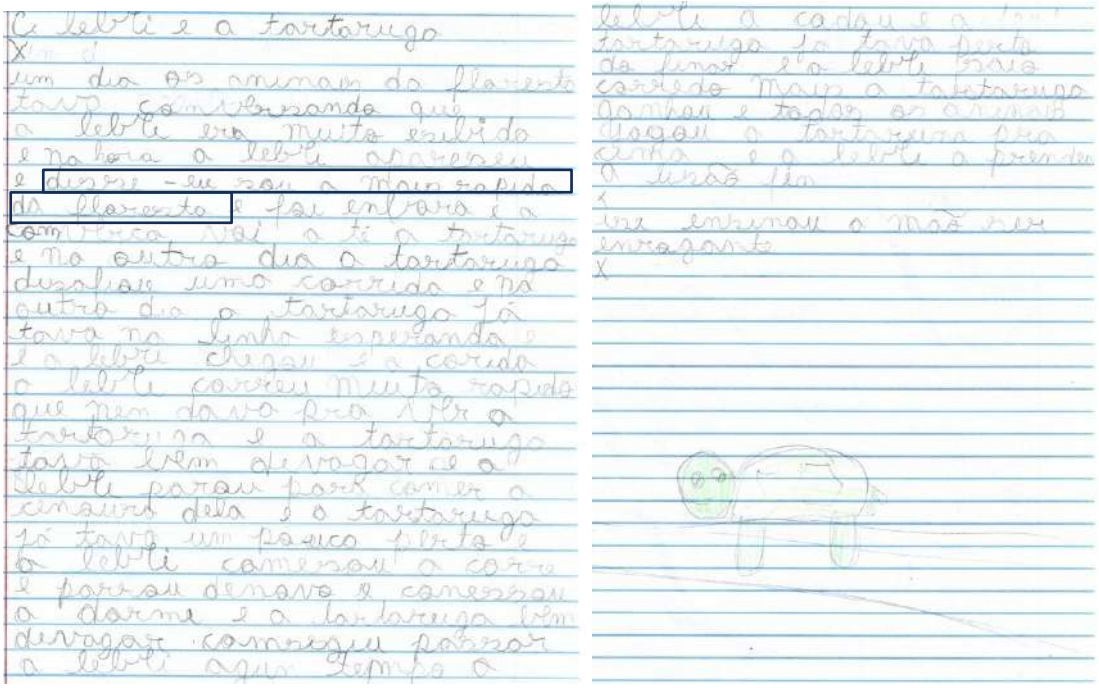
Já os dados de percentagem menos expressivas são aqueles que não incluem o verbo de *dicendi*, como dois pontos e mudança de linha, no 5º ano com 1,7% e travessão e mudança de linha, no 4º ano com 2%. Essa baixa incidência reforça o caráter singular da escrita e pode ser explicada pelo fato de tais marcas serem especificamente usadas na escrita, além de não apresentarem relação com as práticas orais/faladas.

A partir desse quadro, explicita-se as combinações que foram consideradas como duas marcações, como dois pontos e verbo de fala, travessão e verbo de fala, dois pontos e mudança de linha, travessão e mudança e aspas e verbo de fala, sugerindo formas distintas de organização do discurso direto.

Para entender melhor essa configuração, selecionou-se um texto do 3ºano, que apresenta maior incidência de combinações com duas marcas, especialmente aquelas que articulam travessão e verbo *dicendi*. A escolha justifica-se por seu caráter representativo dentro da distribuição quantitativa.

No texto abaixo, intitulado "A lebri e a tartaruga", produzido por um aluno do 3º ano, como mencionado anteriormente, observa-se a presença de duas marcas do discurso direto, o verbo *dicendi* e o travessão, que organizam enunciativamente a narrativa e sinalizam o deslocamento de vozes entre narrador e personagem.

FIGURA 9 - Discurso direto com duas marcas



Fonte: acervo de pesquisa.

Neste enunciado, seguindo o proposto pela atividade, a criança narra a história da lebre e da tartaruga por meio da organização predominantemente ancorada na perspectiva do narrador, construída majoritariamente em terceira pessoa. No entanto, o enunciado destacado acima, "a lebre apareceu e disse — eu sou a mais rápida da floresta", sugere uma cena discursiva na qual o narrador interrompe momentaneamente o fluxo narrativo para introduzir a voz do personagem. O verbo *dicendi* "disse" ajuda a identificar a origem da voz assegurando ao leitor a passagem da voz narrativa para a voz da personagem. Nesse ponto, há um deslocamento da voz do narrador para a voz da personagem, ainda que sem o uso completo dos marcadores gráficos considerados convencionais pelas práticas letradas escolares mais tradicionais.

A delimitação da voz ocorre, por meio de recursos linguísticos internos, como a mudança de pessoa do discurso e a construção sintática que remete à enunciação da personagem. Esse dado indica que, mesmo em um texto predominantemente narrativo, podem emergir diferentes estratégias para representar a voz do outro, ainda que de forma não plenamente convencional. Trata-se, portanto, de um exemplo de como o DD pode emergir na escrita infantil por meio de diferentes marcas, sinalizando a heterogeneidade da escrita infantil. Nessa perspectiva, a combinação mobilizada não deve compreendida como uso "certo" ou "errado", mas como um modo de produção de sentido.

Na sequência, passa-se a analisar o grupo com três marcas, com o objetivo de observar e apresentar as diferentes manifestações do discurso direto na escrita infantil. Para tanto, apresenta-se o quadro a seguir, que mostra as combinações de três marcações encontradas por ano de escolarização, permitindo visualizar as diferentes combinações empregadas no uso do DD, como: dois pontos, travessão e verbo de fala; dois pontos, travessão e mudança de linha; travessão, verbo *dicendi* e mudança de linha; aspas, verbo *dicendi* e registro singular (mudança de cor); dois pontos, verbo *dicendi* e mudança de linha.

QUADRO 6 - Frequência por ano de escolarização: três marcas (combinações e ocorrências)

QUANTIDADE DE MARCAÇÕES	COMBINAÇÃO	FREQUÊNCIA POR ANO DE ESCOLARIZAÇÃO				
		1ºANO	2ºANO	3ºANO	4ºANO	5ºANO
3	Dois pontos, travessão, verbo *dicendi*	0 (0%)	1 (5,2%)	2 (4,1%)	1 (2%)	5 (8,7%)
	Dois pontos, travessão e mudança de linha	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,7%)
	Travessão, verbo *dicendi* e mudança de linha	0 (0%)	0 (0%)	7 (14,5%)	4 (8%)	2 (3,5%)
	Aspas, verbo *dicendi* e registro singular (caneta colorida)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,7%)
	Dois pontos, verbo *dicendi* e mudança de linha	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (6%)	0 (0%)
Total de textos em que emerge o DD		8 (100%)	19 (100%)	48 (100%)	50 (100%)	57 (100%)

Fonte: elaborado pela autora.

No quadro 6, observa-se um aumento da combinação de recursos utilizados para a marcação do discurso DD, considerando as diferentes possibilidades de articulação entre três marcas encontradas nas narrativas infantis. Essas combinações não ocorrem de maneira homogênea, mas se distribuem de forma variável ao longo dos anos de escolarização.

Um dado que se destaca é o verbo *dicendi*, ele está presente em quatro das cinco combinações identificadas: dois pontos, travessão e **verbo *dicendi***; travessão, **verbo *dicendi*** e mudança de linha; aspas, **verbo *dicendi*** e registro singular; dois pontos, **verbo *dicendi*** e mudança de linha. Essa presença dialoga com os achados anteriores, expostos nos Quadros 4 e 5, que também apontam para a predominância desse recurso. A única combinação que não apresenta o verbo *dicendi* é aquela composta por "dois pontos, travessão e mudança de linha", com apenas uma ocorrência no 5º ano (1,7%). Esse predomínio sugere o papel central dos verbos *dicendi* na organização enunciativa do DD, funcionando como recurso linguístico e enunciativo-discursivo na articulação entre o plano do narrador e a inserção de outra voz. No entanto, a existência, ainda que pequena, dessas combinações, sem o verbo *dicendi*, indicam que a escrita infantil não se configura

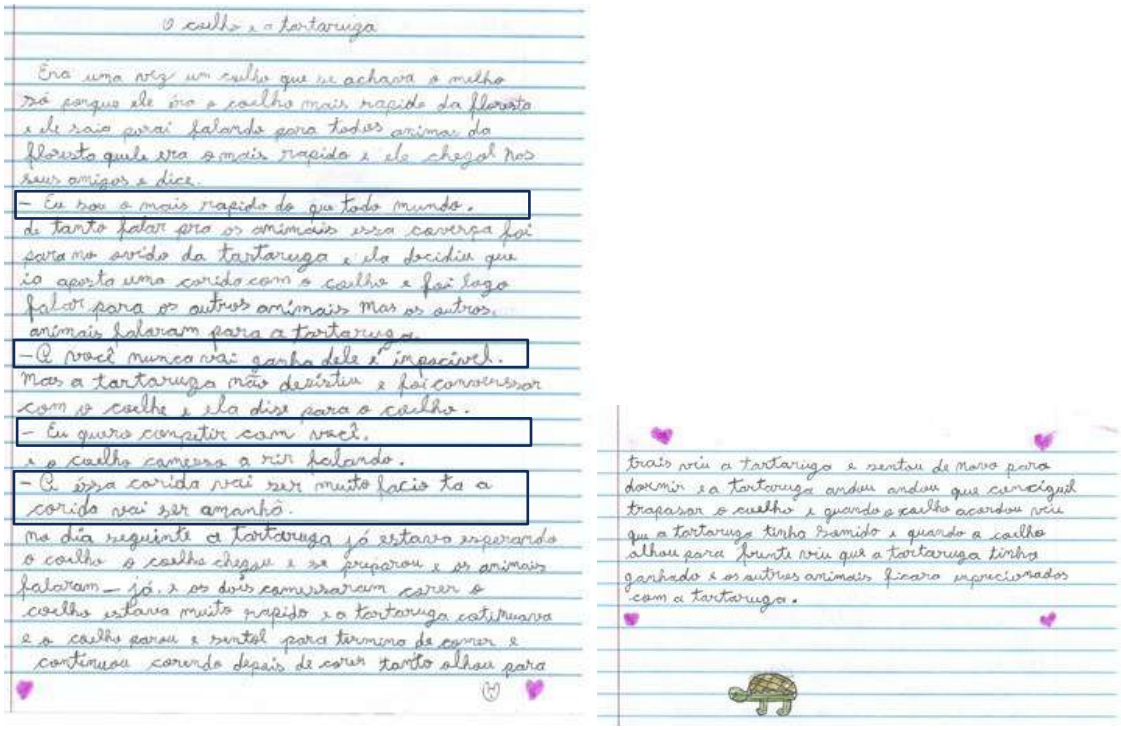
de forma homogênea, mas se configura como um espaço de variação, no qual diferentes modos de representação do outro coexistem.

Além disso, outro dado relevante é a baixa ocorrência do uso de aspas, que emerge apenas uma vez no conjunto analisado, no 5ºano (1,7%), em combinação com o verbo *dicendi* e registro singular (mudança de cor). Diferente de marcas como o travessão, os dois pontos e o verbos de fala, frequentemente mobilizados na escrita de narrativas infantis, as aspas ocupam um espaço menos recorrente nesse tipo de prática. Nas práticas letradas mais frequentemente vinculados ao contexto escolar, seu uso tende a associar-se a funções de destaque, citação ou reprodução textual em gêneros acadêmicos, sendo menos comum como um mecanismo de representação do discurso direto em narrativas infantis. Nesse sentido, a baixa recorrência das aspas nos enunciados analisados pode ser compreendida como um indício das próprias condições de circulação, ensino e funcionamento desse recurso na escrita.

Com base nesse quadro, procede-se, então, à análise detalhada de um texto representativo do grupo com três marcas. No texto selecionado, o uso representativo é o travessão, verbo *dicendi* e mudança de linha, pois foi o uso que mais apareceu no 4º e no 3º ano.

No texto a seguir, a combinação de verbo de fala, travessão e mudança de linha sinaliza como o discurso direto é apresentado com alternância de vozes.

FIGURA 10 - Discurso direto com três marcas


O coelho e a tartaruga

Era uma vez um coelho que se achava o melho só porque ele era o coelho mais rapido da floresta e ele saia por ai falando para todos animais da floresta quele era o mais rapido e ele chegal nos seus amigos e dice.

– Eu sou o mais rapido do que todo mundo.

de tanto falar pro os animais essa cavença foi para no ouvido da tartaruga e ela decidiu que ia aporta uma corida com o coelho e foi logo falar para os outros animais mas os outros animais falaram para a tartaruga.

– A você nunca vai ganha dele é inpocivel.

Mas a tartaruga não desistiu e foi conversar com o coelho e ela dise para o coelho.

– Eu quero competir com você.

e o coelho começa a rir falando.

– A essa corida vai ser muito facio ta a corida vai ser amanhã.

no dia seguinte a tartaruga já estava esperando o coelho o coelho chegou e se preparou e os animais falaram – já. e os dois comessaram correr o coelho estava muito rapido e a tartaruga caminava e o coelho parou e sentol para terminar de comer e continuou correndo depois de comer tanto olhou para

trais viu a tartaruga e sentou de novo para dormir e a tartaruga andou andou que conseguil trapasar o coelho e quando o coelho acordou viu que a tartaruga tinha ganido e quando o coelho olhou para frente viu que a tartaruga tinha ganhado e os outros animais ficaro inpocivados com a tartaruga.

Fonte: acervo de pesquisa.

Ao longo da narrativa, o narrador apresenta personagens, situa o desafio e descreve a corrida, mas, em determinados momentos, cede o espaço enunciativo às personagens, como nos trechos destacados: "— Eu sou o mais rápido do que todo mundo.", "— A você nunca vai ganha dele é inpocivel.". Nesse movimento, observa-se que antes das vozes serem inseridas, é utilizado o verbo *dicendi*, que marca a transição de vozes. A mudança de linha, articulada ao travessão, reforça a diferença entre a voz do narrador e do personagem, a voz destacada a partir da mudança de linha ocupa um lugar próprio, separando visualmente a voz do narrador do personagem. Essa combinação, como as demais que apresentam outras composições, não são mera pontuação "certa" ou "errada", mas um modo de produzir sentido.

Na sequência, a análise segue para o grupo com quatro marcas, com o objetivo de observar outra forma de realização do discurso direto na escrita infantil. O quadro a seguir indica como o discurso direto emerge, a partir das combinações identificadas nesse grupo, como: dois pontos, travessão, verbo *dicendi* e mudança de linha e dois pontos, verbo de fala, mudança de linha e registro singular (F no lugar do travessão).

QUADRO 7 - Frequência por ano de escolarização: três marcas (combinações e ocorrências)

QUANTIDADE DE MARCAÇÕES	COMBINAÇÃO	FREQUÊNCIA POR ANO DE ESCOLARIZAÇÃO				
		1ºANO	2ºANO	3ºANO	4ºANO	5ºANO
4	Dois pontos, travessão, verbo *dicendi* e mudança de linha	0 (0%)	0 (0%)	14 (29%)	27 (54%)	31 (54%)
	Dois pontos, verbo de fala, mudança de linha e registro singular (F no lugar do travessão)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,7%)
Total de textos em que emerge o DD		8 (100%)	19 (100%)	48 (100%)	50 (100%)	57 (100%)

Fonte: elaborado pela autora.

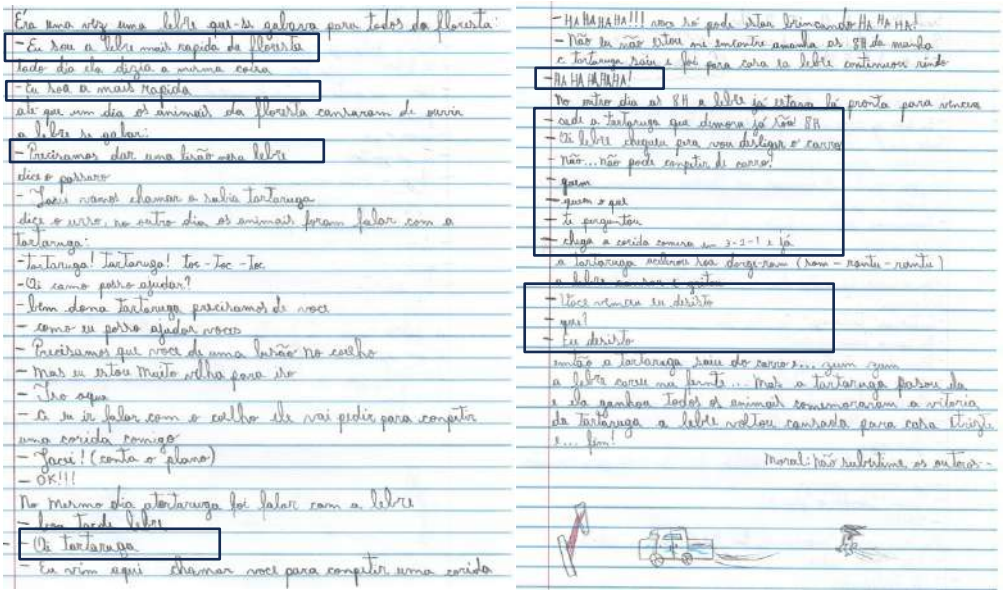
No quadro 7, referente às ocorrências com quatro marcações, é possível perceber uma redução na variedade de combinações de recursos para a representação do DD, restringindo-se a apenas duas possibilidades: dois pontos, travessão, verbo *dicendi* e mudança de linha e dois pontos, verbo *dicendi*, mudança de linha e registro singular (F no lugar do travessão). A primeira combinação concentra a maior parte das ocorrências, com destaque para 4º e 5º anos, em que atinge 54% dos enunciados em ambos os casos, e para o 3ºano, com 29%. Já nos 1º e 2º anos, não há registro dessa combinação. Essa diminuição na diversidade, acompanhada de um aumento na frequência de uma das combinações, sugere um movimento de maior estabilização de determinadas formas de marcar o discurso direto ao longo dos anos de escolarização, que corresponde ao esperado pelas práticas letradas escolares.

A segunda combinação apresenta ocorrência restrita, aparecendo apenas no 5ºano (1,7%). Ainda que pouco frequente, sua presença é significativa, pois indica que, mesmo em contextos de maior escolarização, existem formas singulares de marcação que escapam às convenções tradicionais. Esse dado reforça a compreensão de que a escrita infantil não evolui de maneira linear rumo a um modelo único, mas se constitui como um espaço heterogêneo, no qual coexistem tanto formas mais próximas às práticas escolares tradicionais quanto estratégias singulares de produção de sentido.

Essa sistematização permite observar que o discurso direto é inserido na escrita infantil, por diferentes trajetórias de marcação. Em alguns casos, essas trajetórias se aproximam de formas mais normativas, frequentemente associadas a práticas escolares tradicionais, muitas vezes orientadas por prescrições gramaticais. Entretanto, ocorrem também por meio de diversas formas, como o uso de registros singulares, que vão além das convenções tradicionais.

Com base nesse quadro de distribuição, passa-se, à análise de um texto do 5ºano representativo do grupo, selecionado por concentrar a maior quantidade de combinações no 3º e 4º ano.

FIGURA 11 - Discurso direto com quatro marcas


Era uma vez uma lebre que se gabava para todos da floresta:
- Eu sou a lebre mais rapida da floresta
todo dia ela dizia a mesma coisa
- Eu sou a mais rapida
até que um dia os animais da floresta cansaram de ouvir
a lebre se gabar:
- Precisamos dar uma lição na lebre
disse o passaro
- Vamos chamar a velha tartaruga
disse o urso. no outro dia os animais foram falar com a
tartaruga:
-Tartaruga! Tartaruga! toc-Toc-Toc
-Oi como posso ajudar?
- bom dona tartaruga precisamos de voce
- como eu posso ajudar voces
- Precisamos que voce de uma lição no coelho
- Mas eu estou muito velha para isso
- Tro sim
- e se ir falar com o coelho ele vai pedir para competir
uma corrida comigo
- Farei! (conta o plano)
- OK!!!
No mesmo dia a tartaruga foi falar com a lebre
- boa tarde lebre
- Oi tartaruga
- Eu vim aqui chamar voce para competir uma corrida
- HAHAHAHA!!! voce só pode estar brincando HAHAHA!
- Não eu não estou mi entendo amanha as 8H da manha
a tartaruga saiu e foi para casa a lebre continuou rindo
- HAHAHAHAHA!
No outro dia as 8H a lebre já estava lá pronta para vencer
- cade a tartaruga que demora já são 8H
- a lebre chegou para voce dirigir o carro
- Não...não pode competir de carro!
- quem e que
- e perguntou
- chega a corrida comeca em 3-2-1 e já
a tartaruga andava lea devagarinho (tum - tumtu - tumtu)
a lebre correu e gritou
- Voce venceu eu desisto
- que!
- Eu desisto
então a tartaruga saiu do carro... sem sem
a lebre correu na frente.. mas a tartaruga passou da
e ela ganhou todos os animais comemoraram a vitoria
da tartaruga a lebre voltou cansada para casa Obrigado
e... fim!
Moral: não subestime os outros -

Fonte: acervo de pesquisa.

No texto acima, observa-se a articulação entre dois pontos, verbo *dicendi*, travessão e mudança de linha, que sinalizam a alternância entre a voz do narrador e dos personagens. Os dois pontos e o travessão aparecem como marcadores da abertura da voz que será representada, sinalizando ao leitor que o dizer do narrador dará lugar a outra voz. A mudança de linha, por sua vez, sinaliza visualmente essa mudança de vozes, e de troca de "turnos', pois cada entrada de travessão tende a indicar uma nova voz.

Outro dado que chama atenção é o travessão duplo, antes de "Oi tartaruga" (ao final da primeira página) e a presença de travessões dispostos na margem esquerda da segunda página. Esses elementos sugerem um retorno da criança ao próprio texto, indicando uma inserção posterior dessas marcas. Esse movimento pode ser interpretado

como uma tentativa de reorganização enunciativa, reforçando a ideia de que o processo de escrita é permeado por idas e vindas e não segue um modelo homogêneo ou linear.

Logo, esse conjunto de marcas não deve ser reduzido a um julgamento de pontuação correta ou incorreta, mas entendido como o modo de construção de sentido na escrita infantil. Nesse sentido, a escrita infantil não se configura como um sistema homogêneo orientado exclusivamente por práticas escolares, mas como um espaço heterogêneo, marcado por diferentes práticas de linguagem.

Na sequência, avança-se para o grupo com cinco marcas, apresentada no quadro abaixo, que indica as combinações encontradas por ano de escolarização. Observa-se a incorporação de registros menos recorrentes, como o uso de aspas, presente em uma quantidade reduzida de textos (apenas um texto no 5º ano). Além disso, identifica-se outro caso em que, juntamente com dois pontos, travessão, verbo de fala, mudança de linha, há também a presença de um registro singular.

QUADRO 8 - Frequência por ano de escolarização: cinco marcas (combinações e ocorrências)

QUANTIDADE DE MARCAÇÕES	COMBINAÇÃO	FREQUÊNCIA POR ANO DE ESCOLARIZAÇÃO				
		1ºANO	2ºANO	3ºANO	4ºANO	5ºANO
5	Dois pontos, travessão, aspas, verbo *dicendi* e mudança de linha	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,5%)
	Dois pontos, travessão, verbo de fala, mudança de linha e registro singular (letra diferente)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,5%)
Total de textos em que emerge o DD		8 (100%)	19 (100%)	48 (100%)	50 (100%)	57 (100%)

Fonte: elaborado pela autora.

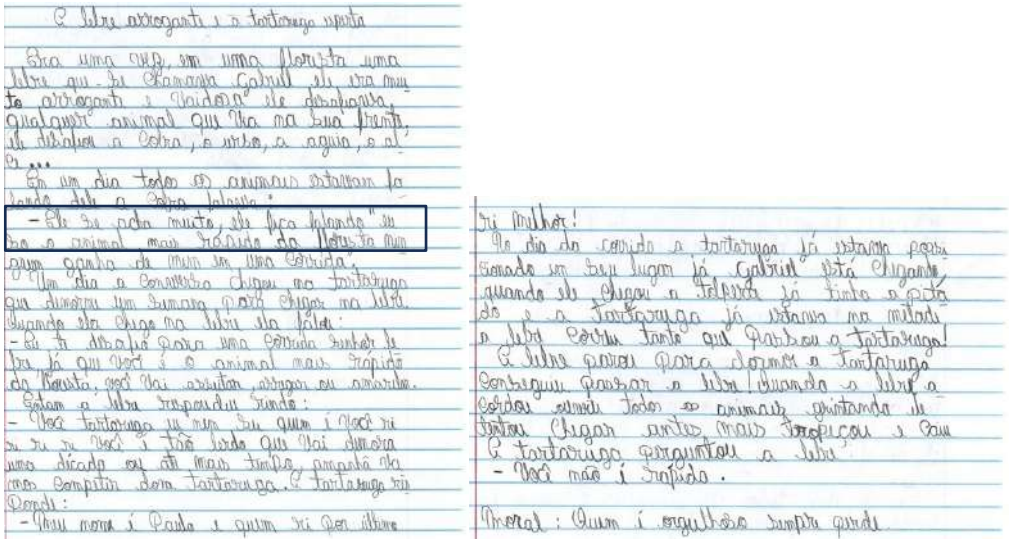
O quadro 8, referente às ocorrências com cinco marcações, distingue-se dos anteriores pela baixa frequência e pela reduzida diversidade de combinações, concentrando-se no 5º ano. Nota-se que apenas dois enunciados (1,5% cada) apresentam a mobilização simultânea de um maior número de recursos para a marcação do discurso direto, o que sugere que esse tipo de organização enunciativa não é recorrente, mesmo no

5º ano. Em um dos casos, o enunciado reúne um conjunto de marcas convencionalmente associadas à representação do DD, como dois pontos, travessão, aspas, verbo *dicendi* e mudança de linha, aproximando-se das formas tradicionais do registro do DD.

No outro caso, embora também haja a presença de múltiplas marcas tradicionalmente reconhecidas, observa-se a incorporação de um registro singular (letra diferente), que se articula aos demais recursos, na tentativa de delimitar a voz do outro. Esse dado é representativo, pois sugere que, mesmo quando, na escrita infantil, encontra-se um número elevado de marcas convencionais, não há um processo pleno e homogêneo.

Com base nessa sistematização, procede-se à análise de um texto representativo desse grupo, que articula os dois pontos, travessão, aspas, verbo *dicendi* e mudança de linha, observe abaixo:

FIGURA 12 - Discurso direto com cinco marcas



Fonte: acervo de pesquisa.

A análise do texto produzido por um aluno do 5º ano sinaliza a mobilização conjunta de diferentes recursos para a representação do DD, como o uso de dois pontos, verbo dicendi, travessão, mudança de linha e aspas para representar o discurso direto na narrativa. O interesse não está em avaliar se cada sinal foi empregado "corretamente", mas em compreender como essa articulação participa da construção de sentido e deixa pistas da alteridade.

Nesse enunciado, observa-se o uso do travessão para introduzir o discurso direto e, no interior desse discurso, o uso de aspas para delimitar uma nova voz. Incialmente, a voz do narrador introduz a voz da personagem cobra por meio do verbo *dicendi* "falava" e do travessão: "a cobra falava: – Ele se acha muito...". No interior dessa voz, a cobra

reproduz, por sua vez, o enunciado atribuído à lebre, delimitado por aspas: “eu sou o animal mais rapido da floresta, ninguém ganha de mim em uma corrida”. Configuram-se, assim, três planos enunciativos distintos: a voz do narrador, a voz da cobra e a voz da lebre, esta última inserida no interior do discurso da cobra. Essa configuração na forma de representar o discurso direto dentro do discurso direto representa a alternância entre narrador e personagem, e também indica, possivelmente, diferentes formas de representação das vozes. Longe de configurar um uso redundante ou “incorreto”, essa combinação sugere um movimento de construção da escrita marcada por diferentes formas de tornar visível a alternância de vozes na narrativa.

Nesta seção, com a finalidade de atender ao objetivo específico 02, buscou-se identificar, em cada ano escolar, em quantos textos foi possível reconhecer a presença desse recurso e como, qualitativamente, essa presença se manifestava. Considerando os enunciados passíveis de análise, observou-se que o DD emergiu em 8 dos 33 textos do 1ºano (24%), em 19 dos 56 do 2ºano (34%), em 48 dos 58 do 3ºano (83%), em 50 dos 58 do 4ºano (86%), e em 57 dos 60 do 5ºano (95%). A partir desses dados, avançou-se para a verificação das diferenças qualitativas entre os anos de escolarização, o que permitiu olhar para as diferentes combinações de como o DD emergiu na escrita infantil. Para tanto, elaborou-se um quadro de distribuição das ocorrências com base na quantidade e nas combinações de marcas mobilizadas em cada texto para produzir o DD.

As ocorrências foram, então, organizadas em grupos que variam de cinco a uma marca, além dos casos sem marcadores considerados formais, conforme o quadro 2. Essa sistematização sinalizou que o DD, na escrita infantil, não se manifesta de forma homogênea, mas por meio de diferentes combinações que vão desde formas com menor explicitação enunciativa até aquelas com maior explicitação. É justamente essa variação nos modos de explicitação que permite propor a noção de gradação do discurso direto, a qual será aprofundada na subseção seguinte.

4.2.1 Organização das ocorrências com base no grau de explicitação enunciativa nos textos infantis

Considerando os achados relativos ao segundo objetivo específico desta pesquisa: identificar se há diferenças qualitativas e quantitativas na emergência do DD, em função dos diferentes anos de escolarização, e a pergunta e a hipótese relativa a esse objetivo, pôde-se delinear uma organização gradativa das ocorrências com base no grau

de explicitação enunciativa nos textos infantis. Nesse movimento, observou-se diferentes modos de representação da voz do outro, que variam desde formas menos explícitas, até formas que mobilizam um conjunto mais amplo de marcas associadas ao discurso direto. É a partir dessa organização que se desenvolve a ideia apresentada na sequência.

Inspirada na proposta de heterogeneidade mostrada de Authier-Revuz (1990, 2004), os quadros que descrevem as combinações de marcas do discurso direto podem ser lidos como diferentes graus de representação. Trata-se, antes, de um instrumento analítico que permite observar como diferentes recursos linguísticos e enunciativo-discursivos, como pontuação, verbos *dicendi* e marcas gráficas singulares, contribuem para tornar mais ou menos visível a inscrição da voz do outro no texto.

Conforme propõe Authier-Revuz (2004), a heterogeneidade mostrada marcada caracteriza-se pela explicitação da alteridade no interior do dizer, isto é, pela inscrição, por exemplo, de uma outra voz no fio do discurso. Na escrita infantil, quer o discurso direto seja registrado por meio de sinais de pontuação e verbos *dicendi*, quer se manifeste sem esses marcadores formais clássicos, observa-se a produção de um efeito de heterogeneidade mostrada marcada: a enunciação explicita a existência de diferentes vozes, instaurando marcas visíveis (ou mais ou menos visíveis) que recortam e atribuem a voz do personagem como "outra", distinguível do narrador.

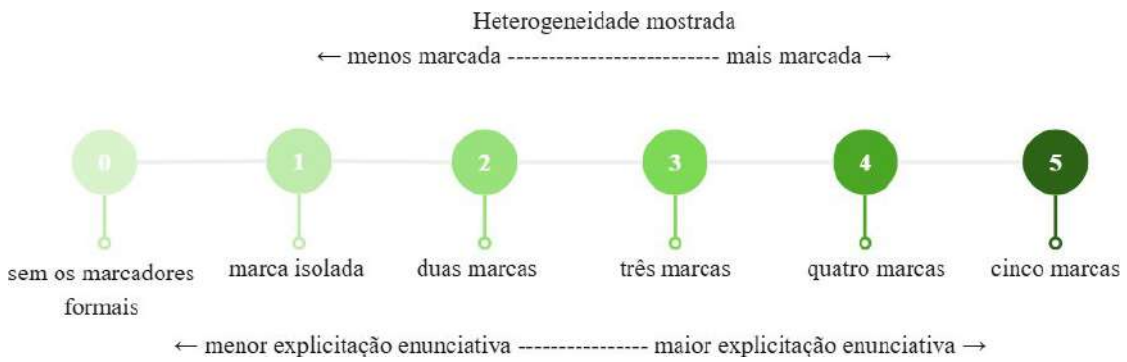
No entanto, os dados analisados indicam que essa visibilidade não se apresenta de maneira homogênea. Ainda que todos os modos de emergência do DD sejam heterogeneidade mostrada marcada, observa-se que a explicitação da fronteira entre vozes pode ocorrer em diferentes formas, a depender da quantidade e da natureza dos recursos (linguísticos e enunciativo-discursivos) mobilizados. Nesse sentido, a análise aqui desenvolvida permitiu ressaltar que a heterogeneidade mostrada marcada, também comporta variações quanto ao grau de explicitação enunciativa, quando considera a escrita da criança.

Os textos que não possuem marcadores formais clássicos sugerem a heterogeneidade mostrada com menor grau de explicitação, na qual o dizer do outro está presente na cadeia textual sem demarcações gráficas, ou seja, a alteridade é perceptível pelo funcionamento do discurso, mas não é marcada por um enquadramento gráfico/sintático que a mostre como citação. Em contrapartida, nos textos em que essas marcas aparecem combinadas, como dois pontos, travessão, aspas, verbos *dicendi* e mudança de linha, observa-se um maior grau de explicitação enunciativa, na medida em

que o dizer do outro é mais “claramente recortado”, introduzido e delimitado no interior do discurso.

A figura abaixo apresenta a organização das ocorrências de discurso direto em grau de marcação, que varia dos textos sem marcadores formais clássicos até os textos com marcas mais explícitas.

FIGURA 13 - Graus de explicitação do discurso direto



Fonte: elaborado pela autora.

Considerando a representação na imagem, a figura 13 organiza os dados em diferentes graus de explicitação enunciativa do discurso direto, no qual a representação da voz do outro varia desde ocorrências sem marcadores formais (zero) até a presença de cinco marcas. No grupo 0: sem marcadores formais (heterogeneidade mostrada menos marcada), a presença da voz do outro pode ocorrer sem sinais gráficos ou linguísticos que delimitem explicitamente essa inserção, em que seu reconhecimento parte da interpretação do leitor. O discurso do outro tende a aparecer integrado ao fluxo do enunciado do narrador, sem travessões, aspas, dois pontos ou verbos *dicendi* que estabeleçam visualmente a fronteira entre as vozes. Nessa situação, a heterogeneidade permanece pouco explicitada.

Nos grupos de 1 a 2, ainda se observa uma menor explicitação enunciativa. No grupo 1, nota-se a presença de uma marca isolada associada ao discurso direto, que pode ser representada por um verbo *dicendi* ou por um recurso gráfico pontual. Nesse caso, a presença da voz do outro começa a se tornar visivelmente perceptível no texto, porém ainda de forma pouco delimitada. No grupo 2, a combinação de duas marcas linguísticas ou gráficas deixa mais visível a inserção da voz do outro no interior do texto. A

articulação entre esses recursos começa a estabelecer de forma mais perceptível a passagem da voz do narrador para a voz do personagem.

No grupo 3, observa-se uma média na explicitação enunciativa, em que os textos apresentam três marcas associadas ao discurso direto. Nesse caso, a articulação entre marcas como verbos *dicendi*, sinais de pontuação ou mudanças de organização textual contribui para delimitar de maneira mais marcada a fronteira entre as vozes que compõem o enunciado. A heterogeneidade mostrada torna-se, portanto, na escrita infantil, mais visível, quando o texto passa a apresentar mais recursos para indicar a alternância entre as diferentes vozes.

Nos grupos 4 e 5, nota-se uma maior explicitação enunciativa, a ocorrência de quatro ou cinco marcas enunciativas configuram um maior grau de explicitação da voz do outro. Nesse caso, o discurso direto já se apresenta de maneira bastante marcada, aproximando-se das práticas escolares mais conservadoras e tradicionais. A heterogeneidade mostrada manifesta-se de forma mais nítida, sinalizando a presença explícita de múltiplas vozes no interior do texto narrativo. E é importante ressaltar que essa gradação não implica uma hierarquização normativa, mas sim uma forma de sinalizar diferentes modos de funcionamento do discurso direto na escrita infantil. Ela não deve ser lida como uma escala de "melhor" ou "pior", nem como uma progressão que implique superioridade de um modo sobre o outro.

Diferentemente, a gradação busca dar visibilidade aos diferentes modos pelos quais o discurso direto emerge na escrita infantil. Cada posição na gradação corresponde a uma configuração específica de traços linguísticos e enunciativo-discursivos, e cada configuração, por sua vez, deixa pistas das diferentes formas da inscrição da voz do outro na narrativa. Essas formas não se excluem nem se superam, elas coexistem e correspondem a diferentes processos de construção discursiva.

Nesse sentido, o que se observa não é apenas a presença do discurso direto, mas diferentes graus de visibilidade da heterogeneidade mostrada no interior do texto. Essa representação permite compreender o fenômeno em termos de variação no modo como o dizer do outro é explicitado na escrita infantil ao longo dos anos de escolarização. Importa destacar que, conforme Authier-Revuz (2004) a heterogeneidade mostrada marcada não se define por marcas específicas da escrita, mas pelo fato de o enunciado tornar visível a presença de outra voz no discurso.

A partir dessas considerações, a organização das ocorrências em graus de explicitação enunciativa permite confirmar a existência de diferenças qualitativas e

quantitativas na emergência do DD, considerando a variação relativa aos anos de escolarização no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Além de confirmar que quanto maior o tempo de inserção em práticas de letramento escolares, maior será a probabilidade de ocorrência do DD. Contudo, tais ocorrências não se explicam apenas pelo tempo de inserção nas práticas de leitura e de escrita, pois a presença do discurso direto na escrita infantil não se reduz à aplicação de convenções normativas, mas sugere modos singulares da representação da voz do outro.

Assim, além de identificar marcas e compreender o funcionamento do DD a partir dos graus de explicitação enunciativa, interessa observar como essas diferentes formas de inscrição da voz do outro participam da construção de sentido. É nesse movimento que se insere a próxima a seção, na qual busca-se analisar, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, o funcionamento do DD na escrita infantil.

4.3 O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO DIRETO SOB UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA

Na seção anterior, foram descritas as diferentes configurações por meio das quais o discurso direto pode se manifestar no corpus analisado, considerando a presença ou a ausência da combinação de recurso gráficos e sintáticos associados a representação da voz do outro. O levantamento permitiu olhar a diversidade de formas que apareceram na escrita infantil para introduzir e delimitar o dizer do outro em seus textos narrativos.

Se a análise anterior permitiu mapear a diversidade de combinações dos diferentes modos de emergência do discurso direto nos textos infantis, na sequência, a análise desenvolvida a partir da articulação de Risso (1978) e Authier-Revuz (1990, 2004) muda o olhar da descrição dos componentes para uma perspectiva de natureza enunciativo-discursiva, voltada para a compreensão qualitativa do funcionamento desses recursos na materialidade textual. Nessa seção, utiliza-se a ideia de gradação, desenvolvida na seção anterior, para tentar compreender o efeito de cada marca do ponto de vista enunciativo-discursivo[17].

[17] A opção pela grafia "enunciativo-discursivo", ao longo desta dissertação, fundamenta-se na compreensão de que as dimensões enunciativas e discursivas da linguagem são constitutivamente indissociáveis. Nessa perspectiva, vinculada à análise do Discurso de linha francesa e as reflexões de Authier-Revuz sobre a heterogeneidade da linguagem, entende-se que os processos enunciativos se realizam sempre atravessados por determinações histórico-discursivas, ao mesmo tempo em que o discurso só se materializa por meio de

Nesta seção, a fim de cumprir com o objetivo 03 (a saber: analisar, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, o funcionamento do DD na escrita infantil), desloca-se do plano descritivo para o plano interpretativo, buscando analisar como essas ocorrências funcionam enunciativamente no interior da narrativa infantil. Para isso, articula-se a descrição linguística proposta por Risso (1978)[18], que sugere os mecanismos de introdução e reprodução do discurso direto, à perspectiva de Authier-Revuz (2004) sobre a heterogeneidade mostrada. Enquanto Risso (1978) descreve o discurso direto a partir de seus mecanismos de introdução e reprodução, destacando as funções designativa e declarativa da frase introdutora, Authier-Revuz (1990, 2004) muda o olhar para o modo como o dizer do outro se inscreve no fio do discurso como uma forma de heterogeneidade mostrada marcada. Nessa perspectiva, os mecanismos descritos por Risso (1978) podem não ser apenas interpretados como elementos estruturais, mas como elementos que funcionam como marcas enunciativo-discursivas que podem sinalizar a presença de uma alteridade no texto. Assim, a frase introdutora, responsável por apresentar a voz do personagem, a frase reprodutiva, na qual essa voz se materializa, bem como os verbos *dicendi* e os sinais gráficos que delimitam sua inserção na narrativa, deixam de ser compreendidos apenas como recursos de organização sintática e passam a ser concebidos como lugares de negociação com a heterogeneidade constitutiva da linguagem, permitindo observar, a partir da materialidade textual, os diferentes modos de representação da voz do outro.

Do ponto de vista de sua organização, Risso (1978) observa que a representação do discurso direto se constitui, por dois segmentos: a **frase introdutora** e a **frase reprodutiva**, como já mencionando anteriormente no referencial teórico. A primeira corresponde ao enunciado responsável por introduzir a voz do personagem e pode ser dividida em duas funções: a função designativa, ao identificar o locutor, e a função declarativa, realizada por meio de um verbo *dicendi,* que anuncia o ato de fala. A segunda corresponde ao enunciado atribuído ao personagem, isto é, à voz reproduzida, preservando sua autonomia enunciativa e suas marcas.

Partindo dessa perspectiva, a organização da presente análise articula o grau de marcação identificado no material com os elementos estruturais do discurso direto

operações enunciativas concretas. Embora esta pesquisa privilegie a dimensão enunciativa na análise dos dados, a dimensão discursiva constitui uma de suas bases teóricas de sustentação.

[18] A inclusão desta referência deve-se à pertinente sugestão apresentada na banca de qualificação, especialmente pelo Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo, cuja indicação contribuiu significativamente para o aprofundamento teórico desta discussão.

descrito por Risso (1978). Desse modo, cada texto apresentado abaixo não foi observado apenas pela quantidade de marcas gráficas presentes, mas pelo modo como essas marcas participam da construção da narrativa. Em outras palavras, o olhar desloca-se da contagem de sinais para a investigação de como o narrador mobiliza recursos linguísticos e enunciativo-discursivos para introduzir e delimitar a fala do personagem, tornando mais ou menos visível a alternância de vozes no texto.

O movimento analítico foi organizado em torno de três dimensões, inspiradas na descrição de Risso (1978): (I) o plano do narrador, que envolve a presença ou a ausência de uma frase introdutora e de verbos de elocução; (II) a delimitação da voz citada, observada por meio de recursos gráficos como dois pontos, travessão ou aspas e mudança de linha; e (III) a configuração do enunciado reproduzido (frase reprodutiva), observada por meio de marcas linguísticos enunciativas presentes na voz do personagem, como vocativos, imperativos e dêiticos. A análise de cada texto infantil pode, assim, permitir ver de que maneira esses elementos se articulam para construir a representação da voz do outro.

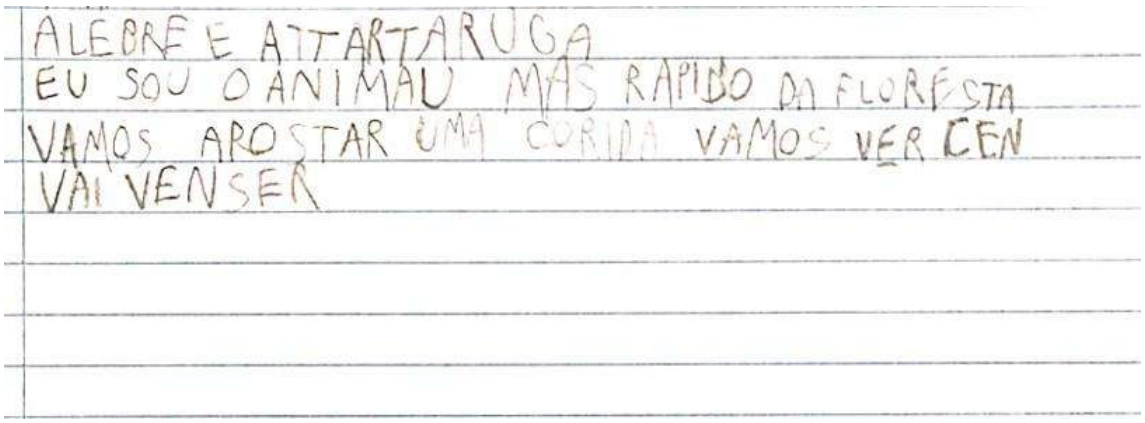
Articulada à noção de heterogeneidade mostrada de Authier-Revuz (2004), essa abordagem permite compreender como as diferentes combinações de marcas presentes no material correspondem a graus distintos de visibilidade da voz do outro. Nos casos menos marcados, a voz do personagem emerge com uma menor explicitação enunciativa, aproximando-se da heterogeneidade mostrada menos marcada. À medida que se ampliam os recursos mobilizados pelo escrevente, como a introdução de verbos *dicendi*, sinais gráficos e mudança de linha, a fronteira entre narrador e personagem torna-se mais explícita, configurando formas progressivamente mais marcadas de discurso direto.

Por essa razão, a análise a seguir organiza-se a partir da noção de gradação das formas de explicitação enunciativa, iniciando-se pelas ocorrências menos marcadas, em que a voz do outro é identificada sem os marcadores formais clássicos e avançando para aqueles em que esse dizer é mais marcado no interior da narrativa, por meio dos recursos linguísticos e enunciativo-discursivos. Os textos analisados a seguir foram selecionados por seu caráter representativo, permitindo observar diferentes modos de inscrição da voz do outro na narrativa infantil, bem como soluções singulares que emergem na escrita infantil, a fim de tornar visível a voz do outro.

O texto a seguir, produzido por um aluno do primeiro ano e classificado como sem a presença dos marcadores formais, sugere a emergência da voz do personagem no

interior da narrativa, ainda que sem o emprego das marcas gráficas convencionalmente associadas, pelas práticas letradas escolares mais tradicionais, ao discurso direto.

FIGURA 14 - Representação do discurso direto sem os marcadores formais


ALEBRE E ATTARTARUGA
EU SOU O ANIMAU MAS RAPIDO DA FLORESTA
VAMOS APOSTAR UMA CORIDA VAMOS VER CEN
VAI VENSER

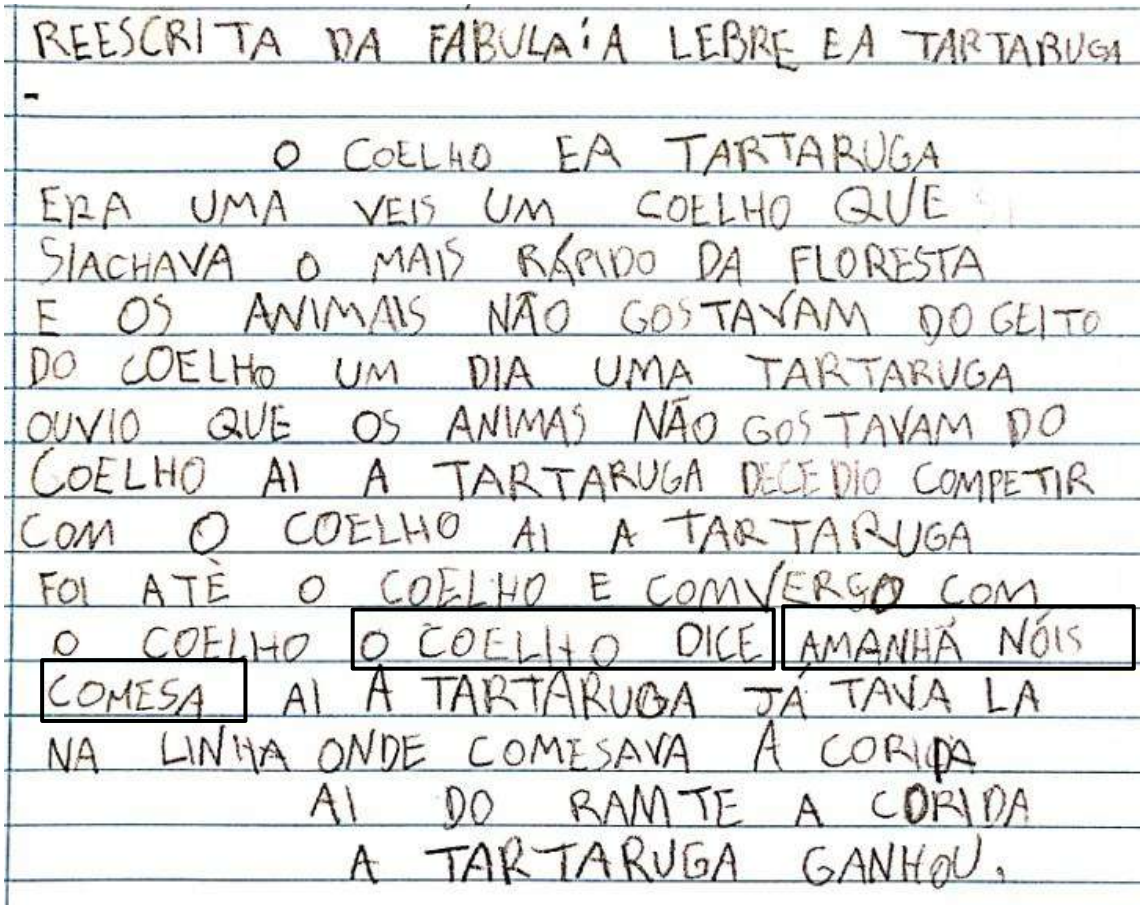
Fonte: acervo de pesquisa.

No trecho: “Eu sou o animau mas rapido da floresta”, observa-se o que Risso (1978) define como uma supressão de qualquer elemento introdutor. Não há uma frase do narrador que cumpra as funções designativa (identificar quem fala) ou declarativa (anunciar o ato de fala por meio de um verbo de fala). Ainda assim, a voz do personagem emerge no interior da narrativa por meio da frase reprodutiva, conforme a classificação proposta por Risso (1978), isto é, o trecho que reproduz o enunciado atribuído ao personagem e torna perceptível sua inscrição no fio narrativo.

Identifica-se também os tempos verbais, os verbos “sou” (presente) e “vamos” vinculam a mensagem imediatamente ao próprio processo de enunciação do personagem. Além disso, formas como “Vamos apostar” e “vamos vercen”, funcionam como enunciados dirigidos a um interlocutor, sugerindo uma situação de diálogo e convocando a tartaruga como destinatária. Desse modo, embora o texto não apresente marcadores do discurso direto considerados tradicionais pelas práticas letradas escolares, como dois pontos, travessão, aspas ou verbo *dicendi*, há uma delimitação enunciativa da voz do personagem. Nos termos de Authier-Revuz (2004), trata-se de um funcionamento da heterogeneidade mostrada marcada, pois o dizer do outro se inscreve no fio da narrativa, no entanto, no plano gráfico da escrita infantil, essa inscrição ocorre com menor grau de explicitação.

Diferente do exemplo anterior, pautada na marcação dêitica (eu) interna à fala da personagem, a produção a seguir, de um aluno do 2ºano, organizada como uma marca, mostra uma mudança nessa estrutura.

FIGURA 15 - Representação do discurso direto: marca isolada


REESCRITA DA FÁBULA: A LEBRE EA TARTARUGA
-
O COELHO EA TARTARUGA
ERA UMA VEIS UM COELHO QUE
SIACHAVA O MAIS RÁPIDO DA FLORESTA
E OS ANIMAIS NÃO GOSTAVAM DO GEITO
DO COELHO UM DIA UMA TARTARUGA
OUVIO QUE OS ANIMAS NÃO GOSTAVAM DO
COELHO AI A TARTARUGA DECEDIO COMPETIR
COM O COELHO AI A TARTARUGA
FOI ATÈ O COELHO E COMVERSO COM
O COELHO O COELHO DICE AMANHÁ NÓIS
COMESA AI A TARTARUGA JÁ TAVA LA
NA LINHA ONDE COMESAVA A CORIDA
AI DO RAMTE A CORIDA
A TARTARUGA GANHOU.

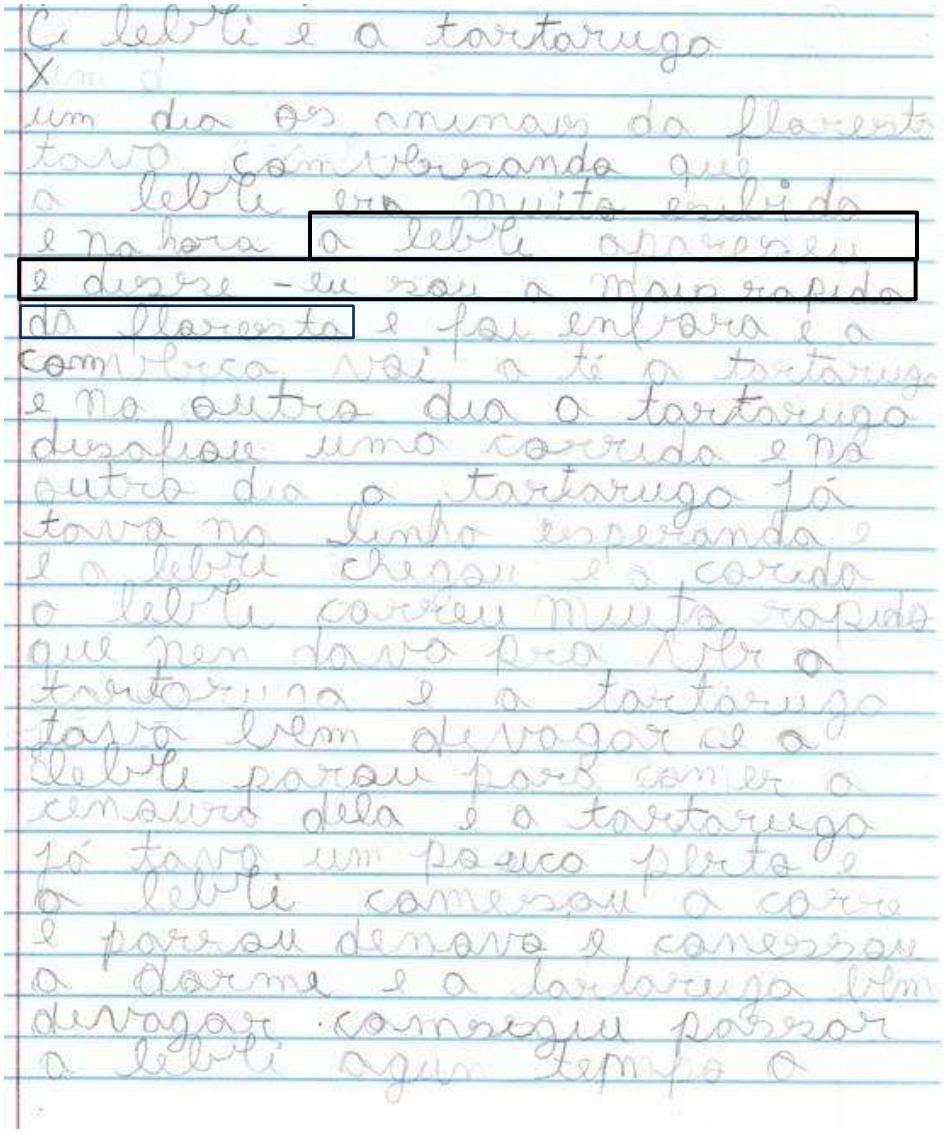
Fonte: acervo de pesquisa.

No texto acima, intitulado como “o coelho ea tartaruga” pode-se observar a emergência do que Risso (1978) define como a frase introdutora. Nesse caso, identifica-se a função declarativa, exercida pela introdução de um verbo de elocução “dice”, sinalizando a intenção do narrador de anunciar a voz do outro. A função designativa, por sua vez, é marcada pela emergência do sintagma nominal “o coelho”, que ancora referencialmente a voz introduzida, permitindo a identificação do locutor-personagem, mesmo sem recursos pontuacionais. O trecho “amanhã nois comesa” representa frase reprodutiva, nos termos de Risso (1978), em que se materializa o enunciado atribuído ao personagem. Nessa sequência, observam-se ainda outros indícios de alteridade enunciativa, como o uso do adverbio de tempo “amanhã” e do pronome pessoal “nois” que funcionam como uma marca que remete à voz do personagem e não a do narrador. A representação do discurso direto por meio de um conjunto articulado de índices enunciativos, embora sem os recursos gráficos tradicionalmente cobrados pelas práticas escolares mais tradicionais, configuram o que Authier-Revuz (2004) denomina de

heterogeneidade mostrada marcada: a presença explicita da voz do outro na superfície do discurso.

Enquanto o exemplo anterior dependia do verbo de elocução para delimitar a enunciação, o texto abaixo caracteriza-se por uma dupla marcação.

FIGURA 16 - Representação do discurso direto: duas marcas


A lebre e a tartaruga
X
um dia os animais da floresta
tava conversando que
a lebre era muito esibido
e na hora a lebre apareceu
e disse - eu sou a mais rapida
da floresta e foi embora e a
comvorca vai a té a tartaruga
e no outro dia a tartaruga
desafiou uma corrida e no
outro dia a tartaruga já
tava na linha esperanda e
e a lebre chegou e a corida
a lebre correu muito rapido
que nem dava pra ver a
tartaruga e a tartaruga
tava bem devagar e a
lebre parou para comer a
cenoura dela e a tartaruga
já tava um pouco perto e
a lebre comesou a corre
e parrou denovo e comessou
a dorme e a tartaruga bem
devagar comsegiu passar
a lebre agun tempo a

Fonte: acervo de pesquisa

No exemplo acima, com base em Risso (1978), identifica-se a função introdutora e a função reprodutiva. Nesse caso, observa-se a função designativa encontra-se realizada pelo sintagma nominal “a lebre” que identifica o locutor do dizer citado, enquanto a função declarativa se materializa pelo verbo de elocução “disse”, que anuncia e introduz o discurso direto. Além desses elementos, o uso do travessão contribui para a organização

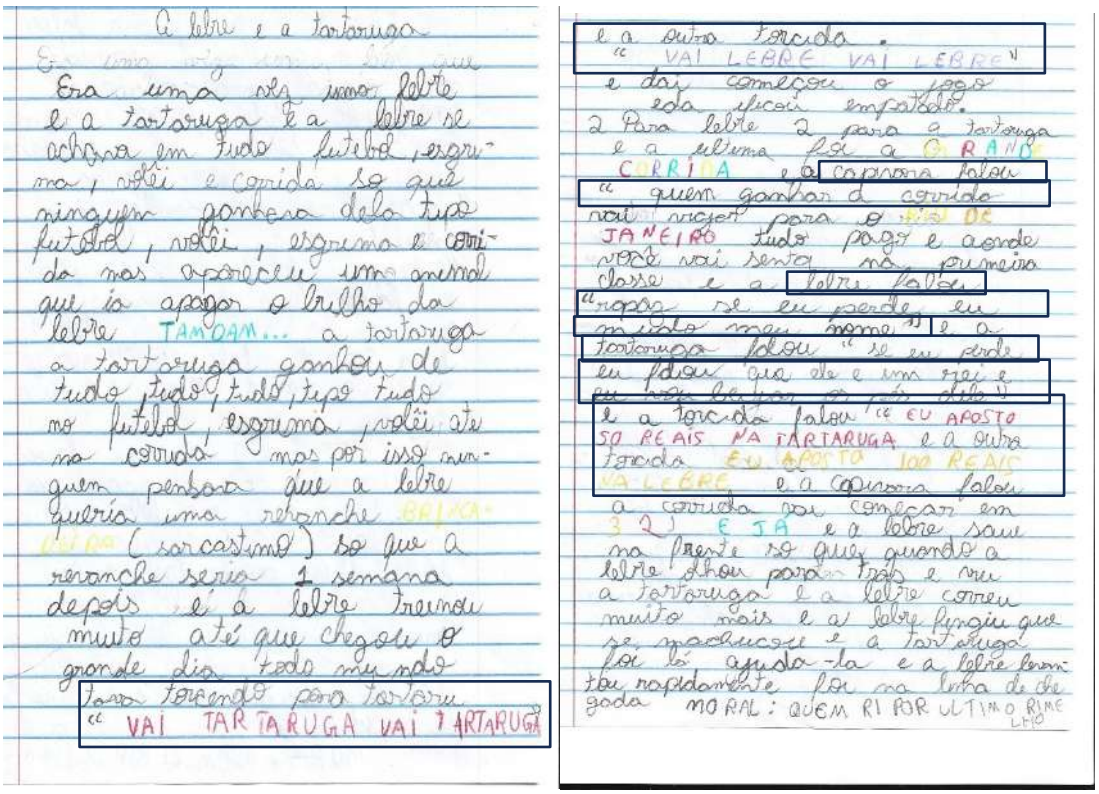
do texto, ao sinalizar a passagem do plano narrativo para o plano do dizer citado. Mais do que indicar uma simples "mudança" de voz, esse recurso participa da construção de uma fronteira enunciativa, funcionando como um mecanismo de segmentação que torna visível a inserção de uma outra voz no fio do discurso.

No trecho "eu sou a mais rápida da floresta", a configuração linguística do enunciado, reforça esse deslocamento enunciativo. A partir da perspectiva de Risso (1978), trata-se da frase reprodutiva, isto é, do segmento em que a voz do personagem é efetivamente representada. Nesse contexto, o emprego do pronome pessoal (eu), associado ao verbo no presente (sou) rompe com a perspectiva do narrador (ele), que não se mostra na narrativa e com regime temporal da narrativa (marcado pelo passado) e reinscreve o enunciado no tempo da enunciação do personagem. Esse conjunto de recursos linguísticos e enunciativo-discursivos (pessoais e temporais) atua como índice da mudança de instância enunciativa, permitindo a identificação da emergência da voz do outro.

Nessa perspectiva, conforme propõe Authier-Revuz (2004), trata-se de um caso de heterogeneidade mostrada marcada, na medida em que a presença do dizer do outro se torna identificável na superfície do discurso. No exemplo em questão, é possível realizar essa identificação a partir dos diferentes recursos linguísticos e enunciativo-discursivos utilizados, como o verbo *dicendi,* sintagma designativo e o travessão, que articulados produzem um efeito de separação entre as vozes.

No texto seguinte é possível observar uma mudança na forma de representar à voz do personagem. Diferente do caso anterior, em que a voz do personagem emergia marcada pelo verbo *dicendi* e o travessão, o texto produzido por um aluno do quinto ano é classificado como três marcas (aspas, verbo *dicendi* e registro singular: caneta colorida).

FIGURA 17 - Representação do discurso direto: com três marcas

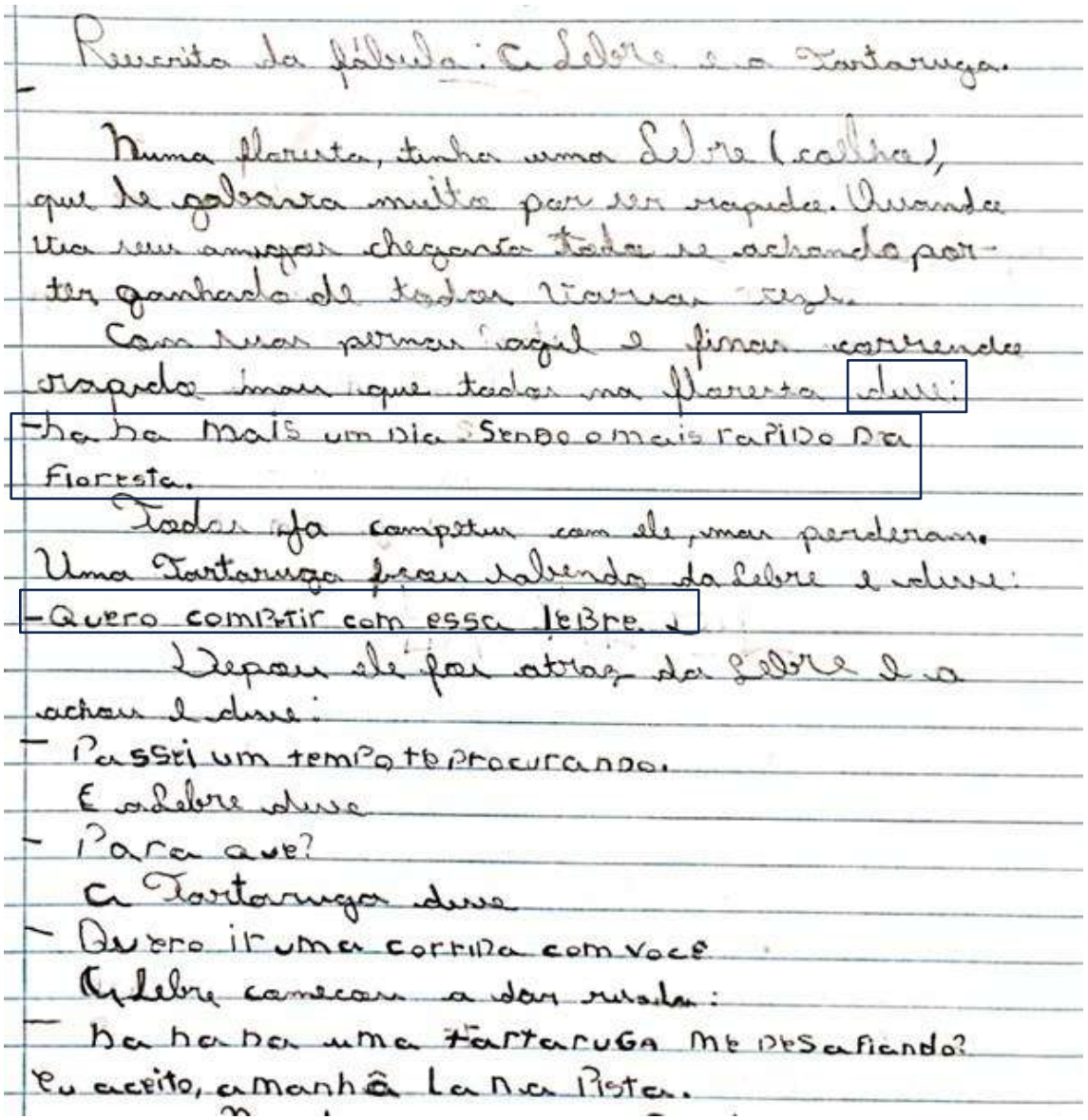


Fonte: acervo de pesquisa

Em diversos momentos, o enunciado atribuído aos personagens aparece introduzido por verbos de fala, como em “a lebre falou” e a tartaruga falou”, seguidos da reprodução do enunciado entre aspas, são classificadas, de acordo com Risso (1978), como a função designativa, que identifica os locutores (tartaruga e a lebre) e a declarativa exercida pelo verbo “falou” que anuncia o discurso citado. E, na sequência, a frase reprodutiva, por corresponder ao segmento que se materializa o enunciado atribuído ao personagem: “VAI LEBRE VAI LEBRE”. Observa-se também que em outros momentos que o verbo “falar” é empregado, sua repetição diante de cada frase reproduzida, confere autonomia aos diálogos no meio da narração. O uso de aspas parece “declarar” o discurso direto, além de marcar a mudança de interlocutor e estabelecer uma pausa uma narração. No entanto, o aspecto “inovador” é o uso de cores distintas para grifar determinadas vozes. Ao atribuir uma cor específica para cada “voz” (vermelho para a torcida da tartaruga, azul/amarelo para a da lebre), o uso sugere uma estratégia de organização enunciativa em que o sujeito escritor mobiliza recursos gráficos próprios para tornar perceptível a alternância de vozes na narrativa.

À luz da proposta de heterogeneidade mostrada de Authier-Revuz (2004), esses recursos podem ser compreendidos como marcas que tornam visível, no fio do discurso, a presença de outras vozes. Ao introduzir o dizer dos personagens por meio de verbos de fala e delimitá-lo por aspas e caneta colorida, o texto explícita a fronteira entre a voz do narrador e a voz citada, sinalizando a não coincidência do dizer consigo mesmo. Nesse sentido, o discurso direto constitui uma forma de heterogeneidade mostrada marcada, na qual a alteridade discursiva é explicitamente sinalizada por recursos linguísticos e enunciativo-discursivos O próximo exemplo é um texto produzido por um aluno do quinto ano e foi organizado como com cinco marcas: dois pontos, travessão, verbo de fala, mudança de linha e registro singular (letra diferente).

FIGURA 18 - Representação do discurso direto: com cinco marcas


Reescrita da fábula: A Lebre e a Tartaruga.

Numa floresta, tinha uma Lebre (coelho), que se gabava muito por ser rapido. Quando via seus amigos chegava todo se achando por ter ganhado de todos varias vezes.

Com suas pernas agil e finas correndo rapido mais que todos na floresta disse:

- ha ha mais um dia sendo o mais rapido da floresta.

Todos ja competiu com ele, mas perderam. Uma Tartaruga ficou sabendo da Lebre e disse:

- Quero competir com essa lebre.

Depois ele foi atraz da Lebre e a achou e disse:

- Passei um tempo te procurando.

E a Lebre disse

- Para que?

A Tartaruga disse

- Quero ir uma corrida com voce

A Lebre começou a dar risada:

- ha ha ha uma Tartaruga me desafiando? Eu aceito, amanhã la na Pista.

Fonte: acervo de pesquisa

O exemplo acima, intitulado “Rescrita da fábula: A lebre e a tartaruga”, mobiliza diferentes recursos de representação do discurso direto e, além disso, utiliza a articulação entre marcas linguísticas e visuais (como uso de letra diferente), na delimitação da voz do outro. Nesse exemplo, se destaca o funcionamento desses recursos na organização enunciativa do texto, muito mais do que um suposto domínio ou não das convenções tidas como tradicionais pelas práticas letradas escolares para a sinalização do DD. É importante destacar também que tanto na maior explicitação enunciativa (como nesse exemplo), como nos casos de menor explicitação enunciativa apresentados anteriormente, a escrita infantil produz diferentes modos de tornar visível a voz do outro, sinalizando sua inscrição no fio discurso.

No exemplo em questão, no trecho: “uma tartaruga ficou sabendo da lebre e disse: — Quero competir com essa lebre”, observa-se a atuação da frase introdutora e a frase reprodutiva, conforme proposta de Risso (1978). A frase introdutora, correspondente ao trecho “uma tartaruga ficou sabendo da lebre e disse”, exerce a função de preparar a inserção da voz do personagem na narrativa. Nessa, o sintagma nominal “uma tartaruga” desempenha a função designativa, ao identificar o locutor da enunciação reproduzida, enquanto o verbo *dicendi* “disse”, associado aos dois pontos, realiza a função declarativa, anunciando a transição da voz do narrador para a voz do personagem. Em seguida o trecho “— Quero competir com essa lebre” constitui a frase reprodutiva, isto é, o enunciado efetivamente atribuído ao personagem.

Conforme observa Risso (1978), o verbo “disse”, em articulação com os dois pontos, funciona como um “signo de declaração” que prepara o leitor para a transição de planos enunciativos. Nesse contexto, a pausa acentuada mencionada pela autora não corresponde a uma interrupção material da escrita, mas um efeito de segmentação do fio narrativo, que suspende momentaneamente a progressão da voz do narrador para anunciar emergência da voz do personagem. A presença do travessão, associado à mudança de linha, reforça esse deslocamento ao atuar como um recurso de segmentação gráfica, que delimita o espaço do dizer do outro. Além disso, o registro singular, marcado por grafia diferenciada na voz do personagem, reforça a diferenciação, de forma visual, do narrador.

Para Authier-Revuz (2004), a heterogeneidade mostrada marcada refere-se aos modos pelos quais o dizer do outro se torna reconhecível na materialidade do enunciado. Ainda que a autora não se detenha na descrição de marcas especificas do discurso direto na escrita, como dois pontos, travessão ou mudança de linha, seu interesse recai sobre o funcionamento da voz do outro na linguagem, independente do modo de enunciação.

Nesse sentido, no exemplo em questão, o conjunto de recursos mobilizados, pode ser interpretado a partir dessa perspectiva, como procedimentos que, articulados, tornam visível a presença de uma outra voz na materialidade do enunciado.

Dessa forma, as análises realizadas nesta seção permitiram compreender que a representação da voz dos personagens na escrita infantil se organiza por meio de diferentes formas de explicitação do outro. A articulação entre a perspectiva linguística proposta por Risso (1978) e Authier-Revuz (1990, 2004) possibilitou entender o discurso direto não apenas como um conjunto de convenções estruturais da escrita, mas como um procedimento discursivo por meio do qual o texto torna visível a presença de outras vozes em seu interior.

A observação do plano do narrador, da delimitação gráfica da voz citada e da configuração do enunciado reproduzido sugeriu que a escrita infantil mobiliza diferentes recursos linguísticos e enunciativo-discursivos para organizar a alternância entre narrador e personagem, sinalizando modos variados de materialização da heterogeneidade mostrada marcada com mais ou menos explicitação enunciativa.

Desse modo, os resultados obtidos contribuem para compreender o funcionamento do discurso direto no corpus analisado a partir da retextualização da fábula (A lebre e a tartaruga), confirmam a hipótese inicial de que, nas manifestações do DD nos enunciados infantis, podem coexistir funcionamentos regulares e singulares, considerando a natureza instável, mas produtiva, da escrita em processo de constituição. Tal instabilidade não impede a presença de regularidades e tendências no uso do DD, uma vez que a escrita infantil é atravessada por normas e regras discursivas e sociais que a antecedem.

Essas reflexões serão retomadas e sistematizadas nas considerações finais desta dissertação, nas quais se recuperam os objetivos da pesquisa e os principais resultados alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou o funcionamento do discurso direto (DD) na escrita infantil, considerando-o como um fenômeno linguístico e enunciativo-discursivo. Inserida no campo dos Estudos Linguísticos e na área de Ensino-aprendizagem de Línguas, a pesquisa buscou compreender os processos envolvidos na emergência do discurso direto em textos narrativos produzidos por crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O material analisado foi constituído por trezentos textos produzidos por crianças entre seis e doze anos, provenientes de três escolas públicas municipais localizadas nos municípios de Apucarana, Maringá e Paranavaí, no estado do Paraná. Essas produções foram geradas a partir da proposta de reescrita da fábula *A Lebre e a Tartaruga*, previamente apresentada em formato audiovisual, configurando uma situação de produção textual que pode mobilizar a representação da voz do outro. A análise adotou uma abordagem interpretativista e abdutiva, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos com o objetivo de compreender o funcionamento enunciativo do discurso direto nas produções infantis.

No que se refere ao primeiro objetivo específico: verificar se e como o discurso direto emerge nos enunciados infantis, a hipótese era a de que embora o DD seja um recurso linguístico-discursivo "disponível" e sua incorporação em enunciados narrativos seja uma possiblidade, sua ocorrência não seria necessariamente constante nas produções narrativas infantis realizadas em práticas de letramento escolares, como a da produção de uma reescrita de fábula. Os resultados indicam que, dos trezentos textos coletados, duzentos e sessenta e cinco foram considerados passíveis de análise após leitura inicial. Entre esses, cento e oitenta e dois apresentaram o uso do discurso direto, enquanto oitenta e três não mobilizaram o DD. Esses dados indicam que o discurso direto constitui um recurso relativamente recorrente nas narrativas infantis, sugerindo que mesmo nos primeiros anos de escolarização já é possível ver diferentes formas de sinalizar, linguisticamente e enunciativamente, a voz do outro.

Em relação ao segundo objetivo específico, por meio do qual se pretendia identificar diferenças qualitativas e quantitativas na emergência do DD em função dos anos de escolarização, a hipótese era de quanto maior o tempo de inserção em práticas de letramento escolares, maior seria a probabilidade de ocorrência do DD. Os resultados

indicaram uma progressão ao longo do percurso escolar. No 1º ano, o discurso direto emergiu em 8 dos 33 textos analisados (24%), no 2º ano, em 19 dos 56 (34%), no 3º ano, em 48 dos 58 (83%), no 4º ano, em 50 dos 58 (86%) e no 5º ano, em 57 das 60 produções (95%). Essa distribuição sugere que, à medida que avançam nos anos de escolarização, a escrita infantil passa a mobilizar com maior frequência recursos linguísticos e enunciativo-discursivos associados à representação do outro.

Além da dimensão quantitativa, a análise qualitativa permitiu observar a diversidade de formas pelas quais o discurso direto se manifestou na escrita infantil. Para isso, foi elaborado um quadro analítico que mapeou a presença de diferentes marcas linguísticas e enunciativo-discursivas associadas à introdução da voz do outro, tais como travessão, aspas, dois pontos, verbos de fala, mudança de linha e registros singulares. As ocorrências foram organizadas de acordo com a quantidade de marcas empregadas, variando dos textos sem os marcadores formais até o uso simultâneo de cinco marcas. Essa sistematização indicou que o discurso direto, na escrita infantil, não se apresenta como uma estrutura fixa e estável, mas como um fenômeno gradiente, que pode assumir diferentes graus de explicitação gráfica e discursiva. A partir desses resultados, foi possível propor a representação do discurso direto em graus de explicitação da heterogeneidade mostrada marcada, no qual se situam desde ocorrências menos explícitas, em que a voz do outro se "mistura" no texto com menor explicitação enunciativa até ocorrências mais claramente delimitadas por múltiplos recursos linguísticos.

No que diz ao terceiro objetivo específico, pretendia-se analisar, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, o funcionamento do DD na escrita infantil, buscando confirmação ou não da hipótese de que, nas manifestações do DD nos enunciados infantis, podem coexistir funcionamentos regulares e singulares, considerando a natureza instável, mas produtiva, da escrita em processo de constituição. Tal instabilidade não impediria a presença de regularidades e tendências no uso do DD, uma vez que a escrita infantil é atravessada por normas e regras discursivas e sociais que a antecedem. A investigação apoiou-se numa tentativa de articulação das contribuições de Risso (1978) e Authier-Revuz (1990, 2004) para compreender como a voz do outro é introduzida e organizada no interior da narrativa. A análise das produções infantis foi estruturada a partir de três dimensões principais: a introdução da fala pelo narrador, os recursos gráficos de delimitação do discurso citado e a configuração linguística do enunciado reproduzido.

Diferente da análise anterior, centrada na descrição das combinações e ocorrências das marcas do discurso direto, a articulação entre Risso (1978) e Authier-Revuz (1990, 2004) permitiu deslocar o olhar para o funcionamento enunciativo-discursivo dessas marcas na materialidade textual. Se, com Risso (1978), foi possível identificar e descrever os mecanismos de introdução do discurso direto, com Authier-Revuz (1990, 2004), esses recursos são a ser interpretados como formas de inscrição da heterogeneidade mostrada marcada, isto é, como modos de dar a ver a presença do dizer do outro. Assim, enquanto a análise quanti-qualitativa anterior olhou para a diversidade de combinações possíveis na emergência do discurso direto, a análise qualitativa, com base nessa articulação teórica, permitiu interpretar essas variações como indícios dos diferentes modos de organização da alteridade na escrita infantil, deslocando o olhar da forma para o funcionamento enunciativo-discursivo.

Dessa forma, este estudo contribuiu para os estudos linguísticos ao ampliar a compreensão do discurso direto na escrita infantil a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva. Ao articular os conceitos de heterogeneidades enunciativas propostos por Authier-Revuz (1990,2004) com os estudos sobre escrita infantil, o estudo indica que esse processo é permeado por instabilidade e oscilações e não deve ser entendido como algo homogêneo, mas como um espaço de elaboração linguística e enunciativa-discursiva no qual se manifestam saberes e modos singulares de relação com a linguagem.

No plano educacional, os resultados desta investigação também oferecem contribuições para a reflexão sobre o ensino da escrita. Ao apontar que escrita infantil mobiliza diferentes estratégias para representar a voz do outro em suas narrativas, a pesquisa reforça a importância de compreender a pontuação e os recursos de citação não apenas como elementos normativos, mas como recursos de construção de sentido e organização do discurso. Assim, a análise das produções infantis sob uma perspectiva enunciativa permite valorizar a escrita da criança como um processo em construção, no qual se manifestam diversidades linguísticas e modos próprios de apropriação da linguagem escrita.

Apesar das contribuições apresentadas, este estudo também possui algumas limitações. Uma delas refere-se ao recorte do corpus, constituído por textos produzidos a partir da reescrita de uma única narrativa ficcional, o que pode restringir a observação de outras formas de funcionamento do discurso direto em diferentes gêneros textuais. Além disso, o estudo concentrou-se em produções de alunos do Ensino Fundamental I

provenientes de três municípios do estado do Paraná, o que delimita o alcance dos resultados a contextos específicos de escolarização. Outra limitação diz respeito ao olhar analítico adotado, que privilegiou o discurso direto, não contemplando outras formas de discurso relatado, como o discurso indireto ou o discurso indireto livre.

Por fim, ao indicar que o discurso direto emerge na escrita infantil de forma heterogênea, este estudo contribui para a compreensão da escrita como um espaço de constituição do sujeito na linguagem. A presença da voz do outro nas narrativas produzidas pelas crianças sinaliza não apenas o domínio gradual de recursos linguísticos e enunciativo-discursivos, mas também a inscrição do sujeito em uma rede de relações discursivas. Assim, compreender o funcionamento do discurso direto na escrita infantil permite ampliar a reflexão sobre os processos de aprendizagem da escrita e sobre o papel da alteridade na constituição da linguagem.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

ALMEIDA, N. L. G. D. OLIVEIRA, M. E.; BRAGA, D. O. L. A psicogênese da língua escrita: a relação da criança com a escrita alfabética. **Revista Foco**, v. 16, n. 7, p. 1-11, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n7-027. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372227793_A_PSICOGENESE_DA_LINGUA_ESCRITA_A_RELACAO_DA_CRIANCA_COM_A_ESCRITA_ALFABETICA. Acesso em: 20 set. 2025.

ALVES, G. Pisa: Brasil ocupa 44° lugar em teste que examina criatividade. **Metrópoles**, Brasília, 18 jun. 2024. Disponível em: https://www.metropoles.com/brasil/pisa-brasil-ocupa-44-lugar-em-teste-que-examina-criatividade. Acesso em: 31 out. 2025.

AMIGUINHOS. **A lebre e a tartaruga (o coelho e a tartaruga): fábula | desenho animado infantil.** [Vídeo]. YouTube, 31 ago. 2018. Disponível em: http://youtube.com/watch?v=w7sFkkvNF30&t=113s. Acesso em: 20, set, 2025.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparencia e a opacidade**: um estudo enunciativo. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

AUTHIER-REVUZ J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). tradução de Celene m. Cruz; João Wanderley Geraldi. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. **Les non-coïncidences du dire**. Paris: Ophrys, 1990.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1990.

AZEREDO, J.C.. **Gramática Houaiss**: da língua portuguesa. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2011

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARROS, D. L. P. **Dialogismo, polifonia e enunciação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

BECHARA, E.. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. atualizada pelo novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENITES, S. A. L. **Contando e fazendo a história**: a citação no discurso jornalístico. S.I: Núcleo Editorial Proleitura, 2002.

BORGES, É. P. K. *et al.* The role of emergent literacy assessment in Brazilian children: emergent writing and alphabet knowledge as predictors. **Frontiers in Psychology**, v. 14, p. 1-14, 2023. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10295449/. Acesso em: 20 set. 2025.

BORGES, R.R.. A escrita em medicina veterinária. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/kj4DwMPhKC8VN6Ndhs8fmPx/. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAFARDO, R. MEC vai usar pela 1ª vez questões dissertativas em prova que avalia estudantes. **CNN Brasil**, 25 fev. 2025. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/mec-vai-usar-pela-1a-vez-questoes-dissertativas-em-prova-que-avalia-estudantes/. Acesso em: 26 out. 2025.

CALIL, E.; BRAGA, K.A.S.A. "Nós vamos ter que dar dez beijos em cada um". **Domínios de Lingu@Gem**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 1175–1193, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.14393/dl31-v11n4a2017-5. Acesso em: 17 jan. 2026.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CELANI, M.A.A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101–122, jan./jun. 2005.

CORRÊA, M. L. **Escrita e aquisição da escrita***:* uma perspectiva discursiva. Campinas: Pontes, 2017.

CORREA, M, L. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Representações sociais da escrita. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CÔRTES, C. A. O processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais: análise das práticas pedagógicas, contextos familiares e escolares. **Revista Real**, v. 16, n. 2, p. 45-60, 2024. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/Real/article/download/5053/2865. Acesso em: 20 set. 2025.

CUNHA, C; CINTRA, L. **Nova Gramática**: do portugues contemporano 7ª edição de acordo com a nova ortografia. 7. ed. Rio de Janeiro: Reimpr, 2017.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

Freud S. A negação. In: Freud. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 19, p. 235-239. (Obra original publicada em 1925).

G1. **Ranking da educação: Brasil está nas últimas posições no PISA 2022; veja notas de 81 países em matemática, ciências e leitura.** G1, Brasil, 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/12/05/ranking-da-educacao-brasil-esta-nas-ultimas-posicoes-no-pisa-2022-veja-notas-de-81-paises-em-matematica-ciencias-e-leitura.ghtml. Acesso em 31 out. 2025.

GINZBURG C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143–179

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e estados: Apucarana (PR) – panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/apucarana/panorama. Acesso em: 26 fev. 2025.
JURADO FILHO, L. C. Tradição narrativa e a ação cotidiana na explicitação de atos de fala em narrativas de escolares. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 37, 2001. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3932. Acesso em: 2 nov. 2025.

LACAN J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: Lacan J. Escritos. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 237-324. (Obra original publicada em 1966).

LACAN, J. **O seminário**: livro 16 de um outro ao outro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

NASCIMENTO, C. C. S.; GOMES, H. S. Psicogênese da Língua Escrita: uma reflexão crítica. **Revista Pedagógica (Unochapecó),** v. 26, e7983, 2024. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9835698.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

PARANÁ. **ColadaWeb.** Disponível em: https://www.coladaweb.com/geografia-do-brasil/estados-brasileiros/parana. Acesso em: 26 fev. 2025.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PEIRCE, C.S.. **Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. Vol. 5-6. Cambridge: Harvard University Press, [1903] 2001.

PEIRCE, C. S. Sinopse parcial de uma proposta para um trabalho sobre lógica: abdução, dedução e indução. In: PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PERRONI, M.C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. 1983. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.

RISSO, M. S.. **A representação da fala dos personagens em fogo morto**. 1978. 211 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras Clássicas e Vernaculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1978.

ROMUALDO, E. C.. O discurso relatado em depoimentos da justiça: formas e funções. **Acta Scientiarum. Human And Social Sciences**, Maringá, v. 25, n. 2, p. 233-240, 2003.

ROCHA, R.C.. A heterogeneidade enunciativa em artigos científicos: uma revisão de literatura a partir do Portal de Periódicos da CAPES**. Revista Desafios**, Taubaté, v. 7, n. 2, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20873/uftv7-7783. Acesso em: 20 set. 2025.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSA. J **Análise De Vozes Em Crônicas A Partir Do Discurso Direto E Do Discurso Indireto**. 2024. S.I f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, S.I, 2024.

SALEH, P. B. O. Afinal, quem narra na narrativa da criança? **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, [S.L.], v. 47, n. 1/2, p. 175-186, 17 jul. 2011. Universidade Estadual de Campinas.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto AFlegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SILVA, A. F.; RUÍZ, E. M. S. D. A escrita fora da escola: tecendo um imaginário discursivo. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 1583-1600, 2019. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/2325/1615/10094. Acesso em: 20 set. 2025.

SOUZA, A.F. P.; BARBOSA, S. M. A.D. Contribuições do dialogismo do Círculo de Bakhtin e da Linguística Aplicada para o ensino de língua: uma proposta colaborativa em ação. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 17, n. 38, p. 123-140, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/download/42029/29358. Acesso em: 20 set. 2025.

SONCIN, G; CARVALHO, T; G; Pontuando concepções: dizeres institucionalizados sobre pontuação e suas implicações para o ensino. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 487-532, 2021. DOI: 10.17851/2237-2083.29.1.487-532.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan/jun, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-54732008000100016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 19 fev. 2025.

TICIANEL, G. F. **Discurso direto e hipossegmentações na aquisição da escrita.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

ANEXO A – Declaração de autorização Secretária municipal de Apucarana

APUCARANA | AME

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que autorizamos Milena Machado dos Santos Alves Martins, sob orientação da Profª. Drª Cristiane Carneiro Capristano (UEM), a participar das aulas que forem necessárias na Escola Municipal Fernando José Acosta – Apucarana (PR), para realizar a coleta de produções textuais dos alunos, bem como, utilizar os dados, cujos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido estejam assinados pelos alunos e por seus responsáveis, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa "A ESCRITA DA CRIANÇA: CONSTRUÇÃO DE ARQUIVO PARA PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO", após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Res. 466/2012-CNS, III.2.h.

Ana Paula do Carmo Donato
Secretária de Educação de Apucarana
CPF: _____
Telefone: 33081609
E-mail: diretoria@ame-apucarana.pr.gov.br

Ana Paula do Carmo Donato

Ana Paula do Carmo Donato
Secretária de Educação de Apucarana

Apucarana, 26 de março de 2025.

ANEXO B – Declaração de autorização Secretária municipal de Maringá

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ
Secretaria Municipal de Educação
Superintendência da Secretaria de Educação
Diretoria de Ensino
Av. Itororó, 867, Sede da SEDUC - Bairro Zona 02, Maringá/PR,
CEP 87010-460 Telefone: (44) 3221-6980 - www2.maringa.pr.gov.br

DESPACHO

Processo nº 01.09.00036483/2025.74

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que autorizamos Daiana Dal Col Dias Barboza, sob orientação da Profª. Drª Cristiane Carneiro Capristano (UEM), a participar das aulas que forem necessárias na Escola Municipal Ariovaldo Moreno - Maringá-PR, para realizar a coleta de produções textuais dos alunos, bem como, utilizar os dados, cujos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido estejam assinados pelos alunos e por seus responsáveis, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa "A ESCRITA DA CRIANÇA: CONSTRUÇÃO DE ARQUIVO PARA PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO", após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Res. 466/2012-CNS, III.2.h.

Documento assinado eletronicamente por **Priscila Aparecida Tencati**, **Diretor (a) de Ensino**, em 02/04/2025, às 19:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Medida Provisória nº 2200-2, de 24 de agosto de 2001 e Decreto Municipal nº 871, de 7 de julho de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.maringa.pr.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5818703** e o código CRC **758EE09B**.

Referência: Processo nº 01.09.00036483/2025.74 SEI nº 5818703

ANEXO C – Declaração de autorização Secretária municipal de Paranavaí

Prefeitura de Paranavaí | Secretaria Municipal de Educação

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que autorizamos Adriane Karine Mariano Anicias, sob orientação da Profª. Drª Cristiane Carneiro Capristano (UEM), a participar das aulas que forem necessárias na Escola Municipal Hermeto Botelho – Paranavaí (PR), para realizar a coleta de produções textuais dos alunos, bem como, utilizar os dados, cujos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido estejam assinados pelos alunos e por seus responsáveis, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa "A ESCRITA DA CRIANÇA: CONSTRUÇÃO DE ARQUIVO PARA PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO", após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Res. 466/2012-CNS, III.2.h.

Wanessa Durante
Secretária de Educação de Paranavaí
CPF: 02553772992
Telefone: 44 - 99915 0759
E-mail: wanessadurante@hotmail.com

Wanessa Durante
Secretária de Educação de Paranavaí

Paranavaí, 26 de março de 2025.

ANEXO D – Declaração de autorização Escola Municipal de Apucarana

ESCOLA MUNICIPAL FERNANDO JOSÉ ACOSTA - EF
Rua Ilson Ferreira Guerra, 405. Residencial Sumatra. – CEP 86813250
Fone/fax (43) 3308-1645
APUCARANA PARANÁ
Compromisso em Ação

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que autorizamos Milena Machado dos Santos Alves Martins, sob orientação da Profª. Drª Cristiane Carneiro Capristano (UEM), a participar das aulas que forem necessárias na Escola Municipal Fernando José Acosta - Apucarana (PR), que está sob minha direção, para realizar a coleta de produções textuais dos alunos, bem como, utilizar os dados, cujos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido estejam assinados pelos alunos e por seus responsáveis, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa "A ESCRITA DA CRIANÇA: CONSTRUÇÃO DE ARQUIVO PARA PESQUISA", após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Res. 466/2012-CNS, III.2.h.

Debora Cristina
Diretora 83 a 13457949
CPF: _____
Telefone:

Débora Cristina
Diretora

Apucarana, 26 de março de 2025.

ANEXO E – Declaração de autorização Escola Municipal de Maringá

MARINGÁ
PREFEITURA
EDUCAÇÃO

ESCOLA MUNICIPAL ARIOVALDO MORENO – E F

Rua Ivan Pavlov, 172 – Jd. Alvorada – CEP 87035-010
Fone: (44) 3221-2554
MARINGÁ-PR

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que autorizamos Daiana Dal Col Dias Barboza, sob orientação da Profª. Drª Cristiane Carneiro Capristano (UEM), a participar das aulas que forem necessárias na Escola Municipal Ariovaldo Moreno – Maringá-PR, que está sob minha direção, para realizar a coleta de produções textuais dos alunos, bem como, utilizar os dados, cujos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido estejam assinados pelos alunos e por seus responsáveis, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa "A ESCRITA DA CRIANÇA: CONSTRUÇÃO DE ARQUIVO PARA PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO", após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme res. 466/2012-CNS, III.2.h.

Maria Eunice Gelli Raymundo
Diretora da Escola Ariovaldo Moreno
CPF: 764.385.469-68
Telefone: (44) 99873-9993

Maria Eunice Gelli Raymundo
Diretora da Escola Municipal Ariovaldo Moreno

Maringá, 03 de abril de 2025.

ANEXO F – Declaração de autorização Escola Municipal de Paranavaí

ESCOLA MUNICIPAL HERMETO BOTELHO - EF
Rua Amador Alves de Oliveira, 355 Jc. América CEP 87705-170
Fone/fax: 44 34236764, e-mail: emhermeto@paranavai.pr.gov.br
PARANAVAÍ PARANÁ
Compromisso em Ação

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que autorizamos Adriane Karine Mariano Anicias, sob orientação da Profª. Drª Cristiane Carneiro Capristano (UEM), a participar das aulas que forem necessárias na Escola Municipal Hermeto Botelho – Paranavaí (PR), que está sob minha direção, para realizar a coleta de produções textuais dos alunos, bem como, utilizar os dados, cujos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido estejam assinados pelos alunos e por seus responsáveis, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa "A ESCRITA DA CRIANÇA: CONSTRUÇÃO DE ARQUIVO PARA PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO", após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Res. 466/2012-CNS, III.2.b.

Taina Jeniffer Hochsprung
Diretora
CPF: 066.413.519-63
Telefone: (44) 99728-4163

Taina Jeniffer Hochsprung
Diretora

TAINA JENIFFER HOCHSPRUNG
DIRETORA
DECRETO N. 27.019/2024

Paranavaí, 04 de abril de 2025.

ANEXO G – Parecer do comitê de Ética em pesquisa com seres humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ESCRITA DA CRIANÇA: CONSTRUÇÃO DE ARQUIVO PARA PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO
Pesquisador: Cristiane Carneiro Capristano
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 87959325.1.0000.0104
Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.533.771

Apresentação do Projeto:
O presente estudo trata-se de um projeto de Pesquisa, proposto por pesquisadora vinculada à Universidade Estadual de Maringá (UEM), por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras/UEM, sob a orientação da Professora Dra. Cristiane Carneiro Capristano, contando com a participação da discente Adriane Karine Mariano Anicias como assistente de pesquisa.

O estudo adota um referencial metodológico baseado em uma abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa descritiva de caráter interpretativista, centrada na construção de um arquivo de produções textuais infantis como base para investigações futuras nos campos da pesquisa, ensino e extensão.

O objetivo principal da pesquisa é construir um arquivo de produções textuais realizadas por alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) de três escolas da rede pública localizadas nos municípios de Apucarana/PR, Maringá/PR e Paranavaí/PR, com a finalidade de subsidiar o desenvolvimento de pesquisas científicas, práticas pedagógicas e extensionistas, sobretudo nos programas de Graduação e Pós-Graduação em Letras da UEM.

A pesquisa não envolve intervenção direta no corpo humano, caracterizando-se pela adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, conforme estabelecido na Resolução CNS nº

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGA
Telefone: (44)3011-4597 **E-mail:** copep@uem.br

510/2016, e será desenvolvida com a participação de 855 crianças, regularmente matriculadas no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), das redes públicas dos municípios mencionados.

Objetivo da Pesquisa:

Construir um arquivo de produções textuais, produzidas por alunos do Ensino Fundamental I (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano), com a finalidade de subsidiar o desenvolvimento de pesquisas científicas, sobretudo no âmbito dos programas de Graduação e Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), nos diferentes níveis de pesquisa (Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado).

Objetivos específicos:

(1) Permitir o desenvolvimento de investigações científicas nos cursos de Graduação em Letras da UEM, visando à formação geral dos acadêmicos participantes, investigações estas que estarão vinculadas aos programas de Iniciação Científica da UEM (PIC e/ou PIBIC);

(2) Permitir o desenvolvimento de investigações científicas no curso de Pós-Graduação em Letras da UEM, visando à formação geral e o aprimoramento de profissionais de alto nível para atuarem nos campos de ensino e de pesquisa em Estudos Linguísticos;

(3) Contribuir para o fortalecimento da linha de pesquisa Ensino-aprendizagem de línguas, já existente no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado/Doutorado), do qual a coordenadora deste projeto faz parte;

(4) Contribuir para o fortalecimento do Grupo de Pesquisa (CNPq) "GPLEC - Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita da Criança", liderado pela coordenadora deste projeto;

(5) Promover a formação de um núcleo de pesquisa, no Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias da UEM e no programa de Pós-Graduação supracitado, cujo propósito seja o desenvolvimento de trabalhos que aliem o estudo da linguagem ao processo de aquisição da escrita infantil, tendo como fundamento uma concepção de linguagem constituída de modo dialógico e heterogêneo;

(6) Possibilitar o desenvolvimento e execução de cursos de extensão nos quais poderão ser divulgados os resultados deste projeto; e por fim,

(7) Contribuir com a formação de professores alfabetizadores e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, por meio do desenvolvimento de pesquisas em diferentes níveis (de Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado) com a construção de um corpo organizado e crítico de conhecimento sobre como funciona a escrita da criança e como a criança transita pelo modo de enunciação escrito.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGA
Telefone: (44)3011-4597 **E-mail:** copep@uem.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O principal intuito deste projeto é construir um acervo de produções escritas infantis, que esteja em conformidade com os padrões éticos e que possibilite o desenvolvimento de pesquisas futuras sobre a escrita das crianças, em diferentes níveis de pesquisa (Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado) e, como decorrência dessas pesquisas, a produção de material para ensino e para extensão no Ensino Superior sobre

a mesma temática. Assim, busca-se construir uma organização metodológica atenta aos procedimentos de geração e coleta de dados, a fim de salvaguardar os direitos dos seus participantes e evitar possíveis desconfortos. Porém, assim como toda pesquisa com seres humanos, este projeto também apresenta possíveis desconfortos/riscos. Entre eles é possível citar o fato de que alguns responsáveis legais, apesar dos esclarecimentos

que serão feitos, poderão não autorizar a recolha dos enunciados escritos elaborados pelos seus filhos, com receio de que essa atividade afete o seu desempenho escolar; ou, ainda, os alunos poderão se sentir desconfortáveis por serem colocados em uma situação de escrita de um texto próprio ou até sentir receio de que essa atividade influencie na sua avaliação escolar. Entendemos que, apesar dos desconfortos mencionados, a presente pesquisa apresenta, entretanto, baixo risco para os participantes, já que a coleta das produções se dará em sala de aula e o contato criança/pesquisador será apenas neste momento. Assim, a probabilidade e magnitude de desconforto das crianças ¿ tal como sentimento de incapacidade de realizar a tarefa solicitada, sentimento de inferioridade em relação aos colegas de sala de aula, sentimento de que estará sendo avaliado, dentre outros ¿ que podem acontecer durante a coleta não serão maiores do que aqueles vivenciados por elas em seu cotidiano escolar. Destacamos que a participação dos alunos ocorrerá de forma voluntária, de modo que as crianças poderão se sentir à vontade para participar ou não das atividades de produção textual, e que estas não serão avaliadas pelas pesquisadoras (de forma positiva ou negativa). Ou seja, as crianças serão devidamente informadas sobre a natureza da sua participação na pesquisa, respeitando-se seu direito de recusa ou desistência a qualquer momento. Seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, todas as produções textuais serão coletadas e armazenadas de maneira segura, garantindo a privacidade dos participantes e assegurando que nenhuma identificação individual possa ser associada às análises realizadas. Garantimos que as produções textuais utilizadas para esse projeto de pesquisa não terão nenhuma identificação pessoal do aluno, além de sua própria grafia e de outras informações relacionadas ao seu

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGA
Telefone: (44)3011-4597 **E-mail:** copep@uem.br

vínculo escolar, como a série cursada (1º, 2º, 3º, 4º ou 5º ano). Os nomes das crianças e quaisquer informações que possam permitir sua identificação serão substituídos por códigos alfanuméricos, reforçando o compromisso com o sigilo dos dados. Reforçamos que a coleta busca armazenar produções textuais infantis e não dados ou informações individualizadas das crianças, portanto, depois de geradas e coletadas as produções textuais, não haverá mais nenhum risco para as crianças e seus familiares. As produções textuais, depois de coletadas, serão documentos históricos, que registram cenas de como as crianças escrevem neste tempo e lugar. Informamos, por fim, que as produções textuais serão utilizadas somente para fins de pesquisa, ensino e extensão e, ratificamos, serão tratadas com o absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade das crianças cujas produções textuais serão alvo de pesquisa.

Benefícios: Acredita-se que a realização deste projeto trará inúmeros benefícios para o dsenvolvimento de pesquisas científicas, interessadas em estudar o funcionamento (linguístico, enunciativo e discursivo) da escrita da criança, visto que ele trará subsídios para essas investigações, propiciando uma fonte rica de dados que permitirá a análise das práticas e dos processos envolvidos na construção textual infantil. Nesse sentido, por meio dele, será possível, dentre outras coisas:(1) desenvolver e orientar projetos de Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado envolvendo os
dados levantados durante a pesquisa;(2) realizar apresentações orais dos resultados parciais e finais em eventos acadêmico-científicos e, assim, contribuir para o desenvolvimento da produção científica a respeito do processo de aquisição da escrita;(3) publicar trabalhos completos em anais de eventos acadêmico-científicos ou em revistas especializadas e, desta forma, igualmente, contribuir para o desenvolvimento da produção científica a respeito do processo de aquisição da escrita; (4) construir subsídios teóricos para preparação e oferecimento de curso de extensão universitária a
professores e demais profissionais que lidam com a escrita infantil, para divulgação dos resultados obtidos por meio da pesquisa realizada; e, por fim,(5) permitir a utilização de dados para proporcionar análises e discussões sobre os processos envolvidos na construção textual infantil em disciplinas de Graduação e Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá, contribuindo para a formação profissional de professores e futuros
pesquisadores. Destaca-se, ainda, os benefícios indiretos para as escolas e para as crianças

envolvidas no projeto. Como se sabe, atualmente, uma das premissas da educação em língua materna é a centralidade do texto como unidade de trabalho no Ensino Fundamental e uma das metas é a de que as crianças desenvolvam habilidades e competências de uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos
(BNCC, 2018, p. 67). As atividades de coleta de produções textuais para a construção do arquivo serão também oportunidades para as crianças produzirem textos significativos e alinhados aos objetivos previstos no currículo escolar, o que poderá beneficiar o desenvolvimento da escrita dessas crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
A proposta de pesquisa apresenta relevância científica e social, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento na área de Ensino-aprendizagem de línguas e estudos da escrita infantil. A fundamentação teórica está bem estruturada, embasando de forma consistente os objetivos propostos, com referências atualizadas e pertinentes à área de Linguística Aplicada. A metodologia delineada demonstra coerência com o problema de pesquisa, contemplando a abordagem qualitativa e detalhando adequadamente os procedimentos de coleta e análise de dados, especialmente no que se refere à geração de um arquivo de produções textuais infantis. A escolha dos gêneros discursivos, dos locais de aplicação e dos participantes está bem justificada, assim como os cuidados éticos com a participação de crianças e o sigilo das informações coletadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
A documentação apresentada para a pesquisa está em conformidade com as exigências estabelecidas pelas normativas vigentes. O projeto conta com a Folha de Rosto, devidamente assinada pelo(a) chefe do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCH/UEM (Érica Fernandes Alves), assegurando a vinculação institucional do pesquisador. Além disso, a Brochura do Pesquisador foi incluída, contendo informações detalhadas sobre a experiência do responsável pela pesquisa e sua atuação na área de estudo.

Foram apresentadas as Informações Básicas do Projeto, conforme exigido na Plataforma Brasil, detalhando a justificativa, os objetivos e a metodologia do estudo. A documentação inclui ainda as seguintes declarações:
Declaração de Aprovação, emitida pela Secretaria Municipal de Educação de Paranavaí, assinada por Wanessa Durante secretária de educação aprovando a pesquisa na Escola Municipal Hermeto Botelho e;
Declaração de Aprovação assinada por Tania Jeniffer Hochsprung

diretora da escola;
Declaração de Aprovação emitida pela Secretaria Municipal de Educação de Maringá, assinada por Priscila Aparecida Tencati secretária de educação aprovando a pesquisa na Escola Municipal Ariovaldo Moreno e; Declaração de Aprovação assinada por Maria Eunice Gelli Raymundo diretora da respectiva escola; Declaração de Aprovação emitida pela Secretaria Municipal de Educação de Apucarana assinada por Ana Paula do Carmo Donato secretária de educação, aprovando a pesquisa na Escola Municipal Fernando José Acosta e; Declaração de Aprovação assinada por Debora Cristina diretora da respectiva escola, garantindo a anuência institucional para a realização da pesquisa no local indicado.

O projeto contempla um orçamento estimado em R$1.688,59, com financiamento próprio, demonstrando a viabilidade financeira da pesquisa. O cronograma de atividades, por sua vez, está estruturado de maneira exequível, prevendo o início da coleta de dados em período posterior à apreciação ética, conforme exigido pelas normativas regulatórias.

Recomendações:
Inserir o número das páginas do TALE a fim de manter a integridade deste documento. (ex.: página 1 de 1); Inserir no TCLE/TALE texto indicando o que é e qual a função do COPEP/UEM: O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (COPEP/UEM) é um órgão colegiado interdisciplinar responsável por avaliar e acompanhar os aspectos éticos de pesquisas que envolvem seres humanos, assegurando a conformidade com as diretrizes do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em especial as resoluções CNS nº 466/2012 e CNS nº 510/2016. Sua finalidade é garantir a proteção dos participantes, analisando riscos, benefícios e aspectos como consentimento livre e esclarecido, sigilo e confidencialidade das informações. Além da avaliação, o COPEP/UEM orienta pesquisadores sobre boas práticas éticas, promove capacitações e monitora a execução dos projetos aprovados, contribuindo para a integridade científica e o respeito aos direitos humanos nas pesquisas realizadas na instituição.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (COPEP/UEM) analisou a proposta e identificou a necessidade de ajustes para sua adequação às Resoluções

CNS nº 466/2012 e CNS nº 510/2016. Assim, emite parecer pendente, recomendando que as pendências apontadas sejam corrigidas e submetidas para nova apreciação. O início da pesquisa estará condicionado à aprovação final deste Comitê.
Segue a Lista de Pendências:

PENDÊNCIA 1: TALE
1.1 O Termo de Assentimento apresentado está bem estruturado em termos formais e contempla os principais pontos exigidos pela CONEP. No entanto, considerando que o público-alvo da pesquisa são crianças de 6 a 12 anos, há alguns pontos que podem ser ajustados para torná-lo mais acessível, especialmente para as crianças mais novas, conforme orientações da CONEP sobre linguagem adequada ao público infantil.

Sugestões de melhoria: Simplificar a linguagem ainda mais para os menores (6-8 anos), por exemplo, em palavras como ¿desempenho escolar¿, ¿relatório¿, ¿pesquisadores¿, ¿produção escrita¿, ¿influenciar¿, ¿identificar¿ podem ser difíceis para as crianças; sugestão: usar termos mais concretos, como, "seus textos não vão contar como nota na escola" ou "Ninguém vai saber que foi você quem escreveu".

Separar por blocos curtos de informação, pois parágrafos longos dificultam a leitura, especialmente para os mais novos. O texto pode ser segmentado em pequenos blocos com frases diretas.

Evitar termos técnicos como ¿contribuir para o desenvolvimento de pesquisas científicas sobre a escrita infantil, que possibilitaram a formação de professores e demais estudiosos", poderia simplificar para: ¿ajudar professores e outras pessoas a entender melhor como as crianças escrevem.¿

Considerações Finais a critério do CEP:
ORIENTAÇÕES PARA A TRAMITAÇÃO DAS RESPOSTAS:
A ¿ A Carta de Resposta à pendência deve ser redigida de acordo com "Orientações para submissão de projetos" e NORMA OPERACIONAL Nº 001/2013 - CEP/CONEP.
B - Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer pendente, por meio da Plataforma Brasil, em até 30 dias a contar a partir da data de emissão do referido parecer,

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGA
Telefone: (44)3011-4597 **E-mail:** copep@uem.br

sob pena de arquivamento.

C ¿ As respostas às pendências devem ser apresentadas em documento à parte (CARTA RESPOSTA). Ressalta-se que DEVE HAVER RESPOSTA PARA CADA UMA DAS PENDÊNCIAS apontadas no parecer, OBEDECENDO A ORDENAÇÃO DESTE. A carta resposta deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto, isto é, a palavra e/ou trecho ao ser "colado" não deve sofrer alteração.

D ¿ Além da carta resposta, cabe ao pesquisador alterar os documentos solicitados e esses documentos devem:

I - Apresentar uma versão do(s) documento(s) com as alterações devidamente realçadas, podendo lançar mão de sublinhado, negrito, e/ou outra cor de fonte.

II ¿ Apresentar uma versão do documento incluindo as alterações sem destaque (versão limpa).

III - Todos os arquivos referentes às respostas às pendências devem ser nomeados com indicação de pendência. Ex: autorizacao_pendencia.

Para maiores informações acessar os seguintes endereços eletrônicos:

http://www.ppg.uem.br/index.php/etica-biosseguranca/copep - Ver "RESPOSTAS ÀS PENDÊNCIAS - Instruções"

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Norma_Operacional_n_001-2013_Procedimento_Submisso_de_Projeto.pdf

http://www.ppg.uem.br/index.php/etica-biosseguranca/copep

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2539454.pdf	16/04/2025 13:27:21		Aceito
Outros	Declaracao_SEDUC_Paranavai.pdf	16/04/2025 13:23:12	ADRIANE KARINE MARIANO ANICIAS	Aceito
Outros	Declaracao_diretora_Paranavai.pdf	16/04/2025 13:22:43	ADRIANE KARINE MARIANO ANICIAS	Aceito
Outros	Declaracao_SEDUC_Maringa.pdf	16/04/2025 13:22:06	ADRIANE KARINE MARIANO ANICIAS	Aceito
Outros	Declaracao_diretora_Maringa.pdf	16/04/2025 13:21:23	ADRIANE KARINE MARIANO ANICIAS	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGA
Telefone: (44)3011-4597 **E-mail:** copep@uem.br

Declaração de concordância	Declaracao_diretora_e_SEDUC_Apucarana.pdf	16/04/2025 13:19:08	ADRIANE KARINE MARIANO ANICIAS	Aceito
Outros	Propostas_de_producao_de_material_para_analise.pdf	16/04/2025 13:16:02	ADRIANE KARINE MARIANO ANICIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_TALE.pdf	16/04/2025 13:13:57	ADRIANE KARINE MARIANO ANICIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_TCLE.pdf	16/04/2025 13:13:43	ADRIANE KARINE MARIANO ANICIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_A_Escrita_da_Crianca_Construcao_de_Arquivo.pdf	16/04/2025 13:13:00	ADRIANE KARINE MARIANO ANICIAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	16/04/2025 13:05:42	ADRIANE KARINE MARIANO ANICIAS	Aceito

Situação do Parecer:
Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MARINGA, 28 de Abril de 2025

Assinado por:
Aroldo Gavioli
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGA
Telefone: (44)3011-4597 **E-mail:** copep@uem.br

ANEXO H – Termo de consentimento livre e esclarecido (TLCE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação do(a) seu(ua) filho(a) no projeto de pesquisa intitulado **A Escrita da Criança: Construção de Arquivo para Pesquisa, Ensino e Extensão**, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras, orientada pela Profª. Drª Cristiane Carneiro Capristano, da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil. O objetivo da pesquisa é construir um arquivo de produções textuais, produzidas por alunos do Ensino Fundamental I (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano), com a finalidade de subsidiar o desenvolvimento de pesquisas científicas no âmbito dos programas de Graduação e Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), nos diferentes níveis de pesquisa (Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado).

A participação do(a) seu(ua) filho(a) nesta pesquisa é muito importante. Durante o processo, ele(a) realizará atividades de produção escrita, desenvolvendo quatro textos a partir de propostas diferentes, orientadas pela pesquisadora nas aulas de Língua Portuguesa. Ao final dessas atividades, a pesquisadora irá recolher as produções textuais resultantes das propostas de escrita e armazená-las em um banco de dados de maneira segura, garantindo a privacidade dos participantes da pesquisa.

Informamos que durante as atividades poderão ocorrer os desconfortos/riscos a seguir: seu(ua) filho(a) poderá se sentir levemente desconfortável por ser colocado(a) numa situação de escrita de um texto próprio. Poderá, também, sentir receio que esta atividade influencie na sua avaliação escolar. No entanto, destacamos que o(a) participante da pesquisa não será obrigado(a) a fazer parte da atividade de produção textual e que esta não será avaliada (de forma positiva ou negativa). Essas condições serão apresentadas ao seu(ua) filho(a), de modo que ele(a) se sinta à vontade para participar ou não das atividades de produção textual. Enfatizamos, ainda, que consideramos como texto todo e qualquer registro feito pelos participantes da pesquisa, mesmo que seja apenas uma única letra ou mesmo um rabisco.

Gostaríamos de esclarecer que a participação do seu(ua) filho(a) será totalmente voluntária, podendo você recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à do(a) seu(ua) filho(a). Garantimos também, que as informações coletadas serão utilizadas somente para fins de pesquisa e serão tratadas com o absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade e a do(a) seu(ua) filho(a).

Espera-se que a realização deste projeto de pesquisa possibilite a compreensão das práticas e processos envolvidos na construção textual infantil e colabore, dessa forma, para a formação de professores e demais estudiosos interessados nos modos de aprender e de ensinar a escrita.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada e, por fim, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pela pesquisadora e por você, como responsável pelo participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,_____, responsável pelo(a) aluno(a)_____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela pesquisadora Milena Machado dos Santos Alves Martins.

_____Data: _____/_____/2025
Assinatura ou impressão datiloscópica

1 de 2

Eu, Milena Machado dos Santos Alves Martins, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____Data: _____/_____/2025
Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida referente à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora responsável ou com a pesquisadora assistente, conforme os endereços abaixos:

Pesquisadora responsável: Cristiane Carneiro Capristano
Endereço: Rua Nagoia, 224, Jardim Imperial II, CEP: 87023017, Maringá/PR
Contatos: (44) 9946-7101; capristano1@yahoo.com.br

Pesquisadora assistente: Milena Machado dos Santos Alves Martins
Endereço: Rua Ana Serediuk, 212, CEP: 86812616, Apucarana/PR
Contatos: (43) 999780347; machadomilena85@gmail.com

Qualquer dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP), no endereço abaixo: Av. Colombo, 5790, PPG, sala do COPEP, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br. Horário de atendimento: 2ª a 5ª feira - das 7h40 às 11h40; 6ª feira das 13h30 às 17h30, exceto nos dias de reunião. Para atendimento presencial, desejável agendar horário.

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (COPEP/UEM) é um órgão colegiado interdisciplinar responsável por avaliar e acompanhar os aspectos éticos de pesquisas que envolvem seres humanos, assegurando a conformidade com as diretrizes do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em especial as resoluções CNS nº 466/2012 e CNS nº 510/2016. Sua finalidade é garantir a proteção dos participantes, analisando riscos, benefícios e aspectos como consentimento livre e esclarecido, sigilo e confidencialidade das informações. Além da avaliação, o COPEP/UEM orienta pesquisadores sobre boas práticas éticas, promove capacitações e monitora a execução dos projetos aprovados, contribuindo para a integridade científica e o respeito aos direitos humanos nas pesquisas realizadas na instituição.

ANEXO I – Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa chamada: **A Escrita da Criança: Construção de Arquivo para Pesquisa, Ensino e Extensão**, organizada pela Professora Drª Cristiane Carneiro Capristano, da Universidade Estadual de Maringá. Nesta pesquisa, queremos conhecer melhor os textos que você escreve nas aulas de Língua Portuguesa.

Durante a pesquisa, você será convidado(a) a escrever quatro textos diferentes, em atividades que vão acontecer durante as aulas. A professora vai explicar direitinho o que fazer em cada momento, e tudo vai ser tranquilo.

As atividades vão acontecer em uma das seguintes escolas: Escola Municipal Hermeto Botelho, Escola Municipal Ariovaldo Moreno ou Escola Municipal Fernando José Acosta. Crianças de 6 a 12 anos, como você, vão participar.

Seus responsáveis já disseram que você pode participar. Mas a decisão final é sua! Se você não quiser participar, não tem problema nenhum. Isso é um direito seu, e ninguém vai ficar bravo ou te prejudicar.

Pode ser que, durante as atividades, você sinta um pouco de vergonha ou medo de escrever. Mas não precisa se preocupar! Seus textos não vão valer como nota na escola e ninguém vai saber que foi você quem escreveu. Nós não vamos contar para outras pessoas e não vamos dar a estranhos as informações que você nos der.

Os textos que você escrever vão ser usados para mostrar para professores e outras pessoas como as crianças escrevem. Eles serão apresentados em relatórios, mas o seu nome não será divulgado.

Participando, você vai ajudar muita gente a entender melhor como é o jeito das crianças escreverem. Isso é muito importante!

Se você quiser participar, é só dizer "sim"! Se não quiser, tudo bem também.

Eu_____ aceito participar do projeto de pesquisa (A Escrita da Criança: Construção de Arquivo para Pesquisa, Ensino e Extensão).

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e não participar.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Paranavaí, _____de _____de 2025.

_____
Assinatura do(a) menor

_____
Assinatura da pesquisadora responsável

Qualquer dúvida referente à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora responsável ou com a pesquisadora assistente, conforme os endereços abaixos:

Pesquisadora responsável: Cristiane Carneiro Capristano
Endereço: Rua Nagoia, 224, Jardim Imperial II, CEP: 87023017, Maringá/PR
Contatos: (44) 9946-7101; capristano1@yahoo.com.br

Pesquisadora assistente: Milena Machado dos Santos Alves Martins
Endereço: Rua Ana Serediuk, 212, CEP: 86812616, Apucarana/PR
Contatos: (43) 999780347; machadomilena85@gmail.com

1 de 2

Qualquer dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COCEP) envolvendo seres humanos da UEM, no endereço abaixo:

Av. Colombo, 5790, PPG, sala do COPEP, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br. Horário de atendimento: 2ª a 5ª feira - das 7h40 às 11h40; 6ª feira das 13h30 às 17h30, exceto nos dias de reunião. Para atendimento presencial, desejável agendar horário.

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (COPEP/UEM) é um órgão colegiado interdisciplinar responsável por avaliar e acompanhar os aspectos éticos de pesquisas que envolvem seres humanos, assegurando a conformidade com as diretrizes do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em especial as resoluções CNS nº 466/2012 e CNS nº 510/2016. Sua finalidade é garantir a proteção dos participantes, analisando riscos, benefícios e aspectos como consentimento livre e esclarecido, sigilo e confidencialidade das informações. Além da avaliação, o COPEP/UEM orienta pesquisadores sobre boas práticas éticas, promove capacitações e monitora a execução dos projetos aprovados, contribuindo para a integridade científica e o respeito aos direitos humanos nas pesquisas realizadas na instituição.