



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Natália Maria Carvalho Monteiro

2º Ciclo de Estudos em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira

O Relato de Discurso no Ensino do PLE: um Caso em Estudo

2014

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Henriques da Silva

Versão definitiva

Relatório Final de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da
Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Português
Língua Segunda/Língua Estrangeira, sob a orientação da Professora
Doutora Maria de Fátima Henriques da Silva.

Agradecimentos

Agradeço à Origem do universo que é, simultaneamente, o alfa e o ómega de toda a criação da qual eu faço parte.

Agradeço também aos meus pais, cujo amor incondicional me ajuda a enfrentar as vicissitudes desta caminhada que é a vida, com um sorriso de esperança.

Agradeço a todos os meus professores e, em especial, à Professora Doutora Maria de Fátima Henriques da Silva, a humildade de partilharem comigo a sua sabedoria.

Agradeço ao V. Mano a cumplicidade, o carinho e a melodia essencial que nos une.

Agradeço ao meu colega Carlos Gomes o companheirismo sincero.

A todos aqueles que, de forma invisível ou visível, contribuíram com uma semente de luz na concretização deste projeto, aqui expresso a minha mais profunda gratidão.

Resumo

Este relatório constitui um estudo de caso centrado no tratamento do relato do discurso numa perspetiva comunicativa, que foi desenvolvido com uma turma de estudantes de Português Língua Estrangeira, de nível C, no âmbito do Mestrado de Português Língua Estrangeira/ Segunda, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A opção pelo tratamento deste conteúdo linguístico-discursivo prendeu-se, por um lado, com a constatação empírica da sua relevância no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes, e, por outro, com as dificuldades evidenciadas na sua aplicação.

No sentido de dar resposta a essas dificuldades, procedeu-se à implementação de um plano de intervenção pedagógico-didático, que articulou contributos teóricos no âmbito da linguística da enunciação e da linguística discursiva (Authier-Revuz 1992; Calaresu 2004; Duarte 2003; Rabatel 2003; Reyes 1996, 2002; Rosier 2008) com teorias didáticas que preconizam uma abordagem comunicativa do relato do discurso (Cagnoni 2009; Desoutter & Mellet 2013; Duarte & Silva 2011; Silva & Duarte 2012).

Na sequência da descrição e explicitação dos princípios metodológicos e do processo de planificação e execução operados, discutimos, qualitativamente, os resultados obtidos, a fim de averiguarmos a eficácia da intervenção efetuada.

De uma forma geral, concluímos que houve um progresso significativo na capacidade de compreender e utilizar eficazmente diferentes formas de relato de discurso, com repercussões no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.

Palavras-chave: discurso relatado, discurso direto, discurso indireto, competência comunicativa, PLE

Abstract

This dissertation describes a case study approach to the treatment of the narrative discourse in a communicative perspective, developed with a group of students of Portuguese as a Foreign Language, Level C, in the scope of the Master of Portuguese as a Foreign / Second Language of the Faculty of Arts - University of Porto.

The choice for studying this subject was determined by the empirical observation of the relevance of this linguistic-discursive subject for the development of the communicative competence of learners, and the difficulties they show in its application when performing an initial assessment task

Taking into account these two main reasons, it was designed a pedagogical-didactic intervention plan that articulated theoretical contributions from discourse linguistics (Authier-Revuz 1992; Calaresu 2004; Duarte 2003; Rabatel 2003; Reyes 1996, 2002; Rosier 2008) with learning theories that advocate a communicative approach to reported speech (Cagnoni 2009; Desoutter & Mellet 2013; Duarte & Silva 2011; Silva & Duarte 2012).

After the description and explanation of the methodological principles and of the planning and execution process, a qualitative evaluation of the results is made to assess the effectiveness of the intervention.

In general, it is possible to conclude that there was a significant progress in the development of the ability to effectively use different citation forms in writing, oral and written statements, which had repercussions on the development of the communicative competence of learners.

Keywords: reported speech, direct speech, indirect speech, communicative competence, PFL

Lista de abreviaturas

DD: Discurso direto

DDL: Discurso direto livre

DI: Discurso indireto

DIG: Discurso indireto glosado

DIL: Discurso indireto livre

PLE: Português língua estrangeira

QECR: Quadro europeu comum de referência para as línguas

Índice de esquemas

Esquema 1: Plano do percurso pedagógico-didático	77
--	----

Índice de quadros

Quadro 1: Regras de transposição dos díticos pessoais, espaciais e temporais na transformação do DD para DI (adaptado de Duarte (2003: 433-438)	16
Quadro 2: Classificação dos diferentes tipos de discurso relatado (adaptado de Calaresu 2004)	33
Quadro 3: Classificação de Duarte (2003) para os verbos <i>dicendi</i>	44
Quadro 4: Classificação de Charolles (1977) para os verbos <i>dicendi</i>	45
Quadro 5: Classificação de Leech (1983) para os verbos <i>dicendi</i>	46
Quadro 6: Classificação de Bosani (2000) para os verbos <i>dicendi</i>	47
Quadro 7: QECR – Aspectos relevantes no ensino-aprendizagem do relato de discurso	50
Quadro 8: Guião da sequência A	78
Quadro 9: Guião da sequência B	83
Quadro 10: Guião da sequência C	85
Quadro 11: Guião da sequência D	87
Quadro 12: Guião da sequência E	89
Quadro 13: Guião da sequência F	90
Quadro 14: Guião da sequência G	93

Índice

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Lista de abreviaturas	XI
Índice de esquemas	XIII
Índice de quadros	XIII
Introdução	1
Capítulo I: Fundamentação Teórica	5
1 Fundamentação linguístico-discursiva: definição e caracterização do relato de discurso	7
1.1. Discurso relatado: proposta de definição e condições de existência	7
1.1.1. Proposta de definição	7
1.1.2. Condições fundamentais de existência	9
1.1.2.1. Condição da multiplicação interna dos planos enunciativos	10
1.1.2.2. Condição da representatividade	11
1.2. Formas canônicas de relato do discurso	12
1.2.1. Distinção entre formas de citação direta e indireta	12
1.2.2. O papel da <i>deixis</i> no relato de discurso	13
1.2.2.1. <i>Deixis</i> e formas diretas de relato	13
1.2.2.2. <i>Deixis</i> e formas indiretas de relato	14
1.2.3. Caracterização do DD	17
1.2.3.1. DD e leitura atributiva	19
1.2.3.2. O conceito de infidelidade e as funções do DD	19
1.2.3.2.1. Infidelidade e funções do DD na oralidade	20
1.2.3.2.2. Infidelidade e funções do DD no discurso jornalístico	23
1.2.4. Caracterização do DI clássico (subordinado)	25
1.2.4.1. Ambiguidade em DI	27
1.2.4.2. Funções do DI	27
1.2.5. DD e DI como formas independentes	30
1.2.6. Classificação de diferentes formas de relato: a proposta de Calaresu (2004)	31
1.2.6.1. Considerações gerais	32
1.2.6.2. Classificação das diferentes formas de relato	33
1.2.6.2.1. Formas explícitas marcadas com expressão introdutora	33
1.2.6.2.2. Formas explícitas sem expressão introdutora	35
1.2.6.2.3. Formas implícitas	39
1.2.7. Verbos introdutores de relato de discurso	42
1.2.7.1. Algumas propriedades	42
1.2.7.2. Algumas propostas de classificação	43
2. O relato do discurso no ensino do PLE	49
2.1. Relato de discurso, gramática comunicativa e competência comunicativa	49
2.2. Relato de discurso: abordagem tradicional vs abordagem comunicativa	51

2.2.1.	Abordagem tradicional: características	51
2.2.2.	Abordagem tradicional: ilustração dos problemas	53
2.2.3.	Abordagem comunicativa: proposta alternativa	56
Capítulo II: O relato de discurso na aula de PLE: um caso em estudo		63
1.	Enquadramento das competências e conteúdos objeto da intervenção pedagógico-didática	65
1.1.	Perfil da turma	66
1.2.	Teste diagnóstico	66
1.2.1.	Exercício 1 (modelo tradicional)	66
1.2.2.	Exercício 2 (modelo de perspectiva acional)	67
1.2.3.	Resultados do teste diagnóstico	68
2.	Metodologia de investigação/ação: o estudo de caso	71
2.1.	Planificação do plano de ação: questões orientadoras da pesquisa, hipóteses e objetivos	72
2.1.1.	Questões orientadoras da pesquisa	72
2.1.2.	Hipóteses	73
2.1.3.	Objetivos	73
3.	Implementação do plano científico-pedagógico	74
3.1.	Considerações prévias	74
3.2.	Primeira unidade didática: relato de discurso na modalidade escrita	77
3.2.1.	Sequência A	78
3.2.2.	Sequência B	83
3.2.3.	Sequência C	85
3.3.	Segunda unidade didática: do oral ao escrito – a transposição do relato de discurso	86
3.3.1.	Sequência D	87
3.3.2.	Sequência E	89
3.3.3.	Sequência F	90
3.3.4.	Sequência G	93
3.4.	Tarefa-síntese	96
4.	Discussão dos resultados da implementação pedagógico-didática	96
Conclusão		101
Referências bibliográficas		105
Anexos		109

Introdução

Não faço linguística: trata-se apenas de, com a mais rigorosa metodologia possível, reflectir sobre certos gestos do nosso mais espontâneo modo de falar, gestos que têm que ver com relações especiais de tempo, de atitude e de referência na comunicação social possível (Lopes 1986:20).

Refletindo sobre um dos “gestos do nosso mais espontâneo modo de falar”, para o ensinar eficazmente, “com a mais rigorosa metodologia possível”, a um público de alunos estrangeiros, o presente relatório pretende ser um contributo para o ensino-aprendizagem do discurso relatado numa perspectiva comunicativa.

Relatar a palavra de outros ou a nossa, oralmente ou por escrito, é um fenómeno linguístico-discursivo omnipresente no quotidiano. Como diz Reyes (2002:7), “citar es reproducir otro discurso, o un aspecto o parte de otro discurso, en el propio”. Ora, o ato de incluir o discurso citado no discurso citante implica um conjunto de transformações enunciativo-pragmáticas por parte do relator, que decorrem da intenção subjacente ao relato, do contexto enunciativo em que este ocorre e da relação estabelecida entre os interlocutores. Deste modo, “a matriz dialogal ou interlocutiva da estrutura da língua” (Fonseca 1991:279) atualiza-se em formas de citação mais ou menos marcadas, que se servem de recursos linguísticos diversificados de natureza lexical, semântico-sintática, e pragmática.

Com efeito, o ensino-aprendizagem do discurso relatado deve, precisamente, privilegiar o reconhecimento e a aplicação contextualizada destes recursos, considerando que o ensino de uma língua estrangeira visa o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes, conforme preconiza o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), e que esta competência é em grande medida alcançada com o estudo da língua e dos seus usos.

Desta forma, a opção por este tema prende-se, por um lado, com o reconhecimento da sua relevância em termos comunicativos, e, por outro, com a constatação das dificuldades evidenciadas na sua aprendizagem. No sentido de dar resposta a essas dificuldades, procedeu-se à implementação de um plano de intervenção pedagógico-didático, cuja planificação se fundou nos seguintes pressupostos:

- i) O relato de discurso é um fenómeno linguístico-discursivo, oral e escrito, presente no quotidiano em diversos géneros e tipologias textuais, que deve ser objeto de uma abordagem enunciativo-pragmática;
- ii) A tipologia de exercícios tipicamente propostos no âmbito da transposição do relato, bem como as instruções que lhes estão associadas condicionam a sua resolução;
- iii) O ensino-aprendizagem do relato do discurso requer o tratamento de vários conteúdos linguísticos (verbos introdutores de relato, tempos e modos verbais, sistema dítico, etc.) e discursivos (relação entre os participantes, estatuto do relator, modalidade do relato...), sendo, por isso, mais vantajosa a sua abordagem a nível textual e discursivo do que ao nível estritamente sintático.

A estrutura do relatório, a seguir indicada, indica o percurso efetuado no sentido de cumprir os objetivos propostos e operacionalizar o plano de trabalho subjacente ao objeto descrito.

Assim, o primeiro capítulo deste trabalho, intitulado “fundamentação teórica”, divide-se em duas subsecções que enquadram teoricamente este estudo. No que se refere à primeira, procedemos a uma descrição de alguns conceitos centrais para o tratamento do relato de discurso enquanto fenómeno linguístico-discursivo, partindo dos contributos de Authier-Revuz (1992); Calaresu (2004); Duarte (2003); Rabatel (2003); Reyes (2002); Rosier (2008). Num primeiro momento, propomos uma breve definição do conceito de discurso relatado e referimos as condições fundamentais para a individuação de um fenómeno de citação. Posteriormente, analisam-se as características do discurso direto (doravante DD) e do discurso indireto (doravante DI), nos modos oral e escrito, apresentamos uma proposta de classificação sistemática de diferentes formas de discurso da autoria de Calaresu (2004), a fim de aprofundarmos a classificação relativa às formas e funções do relato de discurso, e, por fim, destacamos o papel dos verbos introdutores do relato do discurso, terminando. A segunda secção, por sua vez, debruça-se sobre o ensino do relato de discurso no âmbito do PLE, partindo da reflexão acerca das insuficiências da aplicação da abordagem tradicional do relato e fornecendo sugestões didáticas alternativas para a sua abordagem comunicativa, no seguimento, entre outros, dos trabalhos de Cagnoni (2009); Desoutter & Mellet (2013), Duarte (2003); Duarte & Silva (2011); e Silva & Duarte (2012).

No segundo capítulo deste relatório, descrevemos a planificação e implementação da intervenção pedagógico-didática efetuada com uma turma de alunos de PLE de nível C, realizando o seguinte percurso: determinação da metodologia de investigação e das sequências didáticas, a partir dos resultados de uma tarefa de diagnóstico, do perfil da turma e do levantamento das hipóteses e objetivos metodológicos; descrição da implementação do plano científico-pedagógico; e, finalmente, discussão dos resultados obtidos.

Incluimos ainda uma secção intitulada 'Conclusão', na qual avaliamos o trabalho realizado e indicamos algumas pistas de trabalho futuro.

Capítulo I

Fundamentação Teórica

O primeiro capítulo deste trabalho, intitulado fundamentação teórica, tem como objetivo central enquadrar e justificar de um ponto de vista teórico o plano de intervenção pedagógico-didático apresentado no segundo capítulo. Inicia-se com uma fundamentação de base linguístico-discursiva, seguindo-se uma reflexão de teor pedagógico-didático centrada na discussão do relato de discurso no ensino do PLE, no contexto da qual são comparadas criticamente duas formas distintas de abordagem.

1. Fundamentação linguístico-discursiva: definição e caracterização do relato de discurso

Com o objetivo de estabelecermos um quadro teórico rigoroso e produtivo do conceito de discurso relatado, começamos por apresentar uma proposta de definição do conceito *relato de discurso*, considerando alguns aspetos fundamentais para a sua existência. De seguida, enunciamos as formas canónicas de relato, passando, depois, sequencialmente à caracterização do DD e do DI. Finda a apresentação de cada uma destas modalidades de relato, discutimos o DD e o DI como formas independentes, para, de seguida, apresentarmos uma proposta de classificação das diferentes formas de relato de discurso, com a qual procuramos estabelecer uma tipologia funcional para o relato de discurso, finalizando com uma reflexão sobre o papel dos verbos introdutores do relato do discurso.

1.1 Discurso relatado: proposta de definição e condições de existência

Por *discurso relatado* designam-se as diversas formas de reprodução dos discursos, ou parte de discursos, pertencentes a uma situação enunciativa diversa, passada ou futura, relativamente à enunciação em curso. Deste modo, o locutor reproduz, oralmente ou por escrito, palavras de outros locutores ou dele próprio, a um alocutário que pode coincidir ou não com o alocutário do discurso original.

1.1.1. Proposta de definição

Linguistas como Rabatel (2003) e Calaresu (2004) preferem o termo *discurso representado*, porque consideram que todos os fenómenos de inclusão da palavra alheia num outro discurso implicam, não um relato fiel, mas uma reconstrução, uma representação do que foi, será ou poderia ter sido o discurso citado. Desta forma, o termo *representação* do discurso permite fazer referência à distância e à reelaboração quer formal, quer conteudística, que pode decorrer entre o discurso relatado e o

discurso original a que se reporta. O relator tem um papel ativo na construção do relato, que, em maior ou menor grau, reflete também o seu ponto de vista, as suas intenções, a adequação que faz do discurso citado ao contexto enunciativo em que o reproduz.

Esta conceção do relato do discurso como representação e não como reprodução literal de um outro discurso é partilhada também por Reyes (2002: 12): “Un texto citado es, pues, una imagen de outro: lo representa como si fuera una fotografía, un dibujo, o una grabación. Pero esa imagen, (...) no es nunca completa, y rara vez fiel”.

Por conseguinte, relatar um discurso significa sempre criar um discurso segundo, que retoma, ou, por vezes, antecipa um outro discurso. Na verdade, o caso mais frequente de relato é aquele em que o discurso originário precede a situação enunciativa na qual é relatado, mas pode incluir também os casos em que a citação faz referência a discursos futuros, hipotéticos, imaginários, como em (1), (2) e (3), de acordo com Reyes (2002) e Calaresu (2004), entre outros. Em (1), o interlocutor dá uma instrução ao interlocutor relativamente ao discurso a proferir em determinada situação. Pode também acontecer que se antecipe um discurso a enunciar num determinado contexto, com base no conhecimento do carácter do indivíduo citado (2), ou imaginar as palavras a dizer mediante a concretização de uma situação desejada (3).

(1) Quando chegares à entrada, dizes que vens falar com o senhor diretor.

(2) Meu Deus! Esqueci-me do aniversário dela. Vai dizer-me: “Que seja a última vez! Há limites para a tua distração!”

(3) Se um dia eu tivesse o privilégio de me encontrar com a menina do primeiro andar no elevador, dir-lhe-ia: “Não imagina como a sua voz me encanta e o seu perfume me seduz”.

Nestes casos, os discursos relatados, quer de forma direta como em (2) e (3), quer indireta (1), correspondem a previsões de discursos que contemplam específicas situações enunciativas. É claro que também aqui podemos encontrar a distinção entre discurso primeiro e discurso segundo, mas desta vez a sua relação está cronologicamente invertida relativamente aos casos mais típicos. Embora o estatuto dos discursos relatados antecipatórios, ou anteriores relativamente ao discurso original, seja diverso dos típicos discursos relatados, que são posteriores ao discurso primitivo, o carácter infiel do discurso relatado não se altera, pois no momento da primeira enunciação ainda não existe o discurso que se está a citar. Isto quer dizer que a infidelidade de um discurso relatado diz respeito a todos aqueles discursos que se referem a um discurso precedente, simplesmente hipotizado e não realizado num certo

momento do passado, ou a discursos hipotéticos e atemporais pertencentes à esfera dos desejos e dos sonhos.

Quando se fala em discurso relatado é ainda relevante considerar o uso dos termos *discurso* e *relatado* na expressão *discurso relatado*. Por *discurso* entende-se sempre uma realização linguística que equivale a pelo menos uma predicação completa. Ora, o uso deste termo na expressão discurso relatado, ou representação do discurso, não exclui os casos nos quais a reprodução do discurso se limita a apenas uma palavra, uma interjeição, por exemplo. Por sua vez, o termo *relatado* engloba não apenas o discurso citado, mas o respetivo contexto linguístico citante no qual aquele se insere. Desta forma, os estudos que se ocupam deste fenómeno utilizam o termo geral *discurso relatado* para designar um fenómeno correspondente à soma do discurso relatado e do discurso relatante. A reprodução da palavra de outro é um fenómeno do discurso que vai para além da frase e que diz respeito à relação de dois diversos contextos, duas situações enunciativas, a do discurso citado e a do discurso citante.

Rosier (2008:19) opta pela designação de *pseudo-discours rapportés* para os casos de discursos inventados, distinguindo o relato de palavras realmente ocorridas da representação de discursos imaginados, na medida em que “rapporter signifie résumer alors que représenter signifie rejouer”. Para a autora, o termo representação do discurso adequa-se mais ao modo literário e ao oral coloquial, em que o relato privilegia não a repetição mas a reprodução de palavras plausíveis. Tendo em conta que os objetivos pragmáticos do relato só podem ser equacionados em função da tipologia e género textuais em que este ocorre, Rosier admite que a fronteira entre representação e reprodução é muitas vezes ténue, pois “discours rapporté et discours représenté ne se recouvrent donc pas mais ils s’imbriquent dans le tissu du texte” (2008:19).

1.1.2. Condições fundamentais de existência

Como acabámos de ver, todos os fenómenos ocorridos no âmbito da reprodução do discurso manifestam um traço comum: evocam ou reproduzem um plano enunciativo distinto do da enunciação em curso, isto é, distinto do *aqui* e do *agora* do relator. Deste modo, em cada instância de reprodução do discurso entrelaçam-se duas vozes diferentes, a do locutor citado e a do locutor citante. Estes podem coincidir e, nesse caso, a palavra de outrem é a nossa própria palavra, mas pertencente a um momento enunciativo distinto, passado ou futuro, real ou imaginário. Nem sempre é necessário que seja indicado explicitamente quem é o locutor citado, pois basta que no discurso haja sinais mais ou menos explícitos.

Retomando e refletindo sobre as condições fundamentais para identificação do relato do discurso apontadas por Mortara Garavelli (1985), Calaresu (2004) redefiniu duas condições fundamentais para que se possa identificar um fenómeno de reprodução do discurso: a condição da multiplicação interna dos planos enunciativos e a condição da representatividade.

1.1.2.1. Condição da multiplicação interna dos planos enunciativos

Para que exista discurso relatado no interior de uma enunciação, deve ser reconhecível a inserção ou a evocação de pelo menos outro plano enunciativo na enunciação em curso, produzindo-se, assim, um desfasamento, ou uma rutura, de planos enunciativos. Tal desfasamento pode ser:

- i. efetivamente reproduzido através da presença de pelo menos dois centros díticos diferentes, como acontece nas formas de citação direta (4).

(4) Na apresentação aos órgãos de comunicação social do programa da A25 de comemoração dos 40 anos do 25 de Abril, Vasco Lourenço lamentou a quase ausência de jornalistas, excepção feita ao PÚBLICO e a dois correspondentes espanhóis. “Parece que o 25 de Abril é mais importante para o estrangeiro”. “Se estivesse aqui o Ronaldo com dor de barriga, estavam aqui [jornalistas] desde ontem à noite”, comentou. [Público, 06-03-2014]

Em (4), o desfasamento enunciativo é anunciado pelos verbos *dicendi lamentar e comentar*, que assinalam a introdução do discurso de Vasco Lourenço (enunciação segunda) no contexto citante, ou seja, o discurso do jornalista que corresponde à enunciação primeira. No caso do relato oral, a rutura enunciativa é muitas vezes perceptível através da entoação diferente que se atribui ao discurso citado.

- ii. parafraseado ou descrito como ocorre nas formas de citação indiretas.

(5) Vasco Lourenço informou ainda que a A25 propôs à RTP a realização de um espectáculo educativo no dia 25 de Abril, em directo para todo o país, mas, de acordo com o dirigente, não houve acordo entre as duas entidades sobre o evento. [Público, 06-03-2014]

Em (5) o desfasamento dos planos enunciativos é apenas descrito, sendo introduzido pela forma do verbo *dicendi* “informou”, seguida de uma oração subordinada substantiva completiva e pela expressão modalizadora “de acordo com o dirigente”.

- iii. recuperável contextualmente, nas formas menos explícitas de citação, ou nas formas com condicional citacional (6).

(6) (...) O caso começou em Maio de 2010, com a apresentação de uma queixa da Austrália contra o Japão, argumentando que o programa japonês de caça à baleia na Antártida é um programa comercial disfarçado de científico. O Japão estaria assim a violar as resoluções legais internacionais, que proíbem a caça comercial à baleia desde 1986 ao abrigo de uma moratória imposta pela Comissão Baleeira Internacional. [Público, 3-4-2014 (sublinhado nosso)]

Em (6), o uso do condicional na frase “O Japão estaria assim a violar as resoluções” adquire um valor citacional devido à presença no cotexto de um DI, que identifica a fonte da informação citada, neste caso o documento que contém “a queixa da Austrália”. A opção por este modo verbal, neste contexto, produz um desfasamento enunciativo recuperável co e contextualmente, ao assinalar o distanciamento do relator/jornalista face ao discurso citado. O relator é o porta-voz e não o enunciador das informações apresentadas.

No relato do discurso, não pode haver coincidência entre a ação propriamente dita e o relato da ação. Desta forma, quando na parte citante se encontra um verbo *dicendi* usado na primeira pessoa do singular do Presente¹ do Indicativo, tal verbo pode introduzir um discurso relatado apenas nos contextos em que não tiver valor performativo. Atente-se nos exemplos:

(7) Rui: “Fica descansada, asseguro-te que isso jamais irá acontecer.”

(8) Ana: Ele assegurou-me que aquela situação jamais se repetiria.

Em (7), não há relato de discurso, na medida em que o verbo *assegurar* tem um valor performativo. Não existem dois planos enunciativos, havendo total coincidência entre o tempo relativo ao ato de *assegurar* e o tempo de enunciar o conteúdo da asserção feita. Contrariamente, em (8), existe relato de discurso, porque identificamos duas situações enunciativas diversas: a enunciação da Ana (“Ele assegurou-me”) que reproduz a enunciação anterior do Rui (“aquela situação jamais se repetiria”). Este fenómeno constitui a subcondição da não performatividade.

1.1.2.2. Condição da representatividade

¹Excluem-se os seguintes casos: uso de Presente do Indicativo com valor habitual (i), uso de Presente histórico (ii), uso de Presente com o valor de Futuro (iii). Contrariamente, certos usos do Condicional (iv) e do Conjuntivo (v), que remetem para o presente quando usados com valor de atenuação, não introduzem relato de discurso.

- (i) Todos os dias, quando vou comprar o jornal, passo por ela e digo: “Muito bom dia!”.
- (ii) Ela encantava-o, por isso tinha decidido enfrentá-la, declarar-se. Certo dia, entra no escritório e diz: “Vem morar comigo. Preciso de ti. Amo-te.”
- (iii) Amanhã, vou ter com o chefe e digo-lhe: “Estou farto das suas insinuações”.
- (iv) Achas mesmo? Eu dir-te-ia que estás enganado...
- (v) E se eu te dissesse que já tinha pensado nisso?

Para se reconhecer um discurso relatado, o discurso citado deve ser mostrado ou representado, ou seja, não basta fazer referência a um acontecimento linguístico diverso daquele em curso sem se mostrar o conteúdo das palavras citadas. Desta forma, em (9) não existe discurso relatado, porque apenas se faz referência ao ato de contar algo sem se especificar o que foi dito. Em (10), pelo contrário, existe relato de discurso, porque além de se fazer referência às palavras de Pedro, se representa também o seu conteúdo.

(9) Ontem vi o Pedro e ele contou-me tudo.

(10) Ontem vi o Pedro e ele contou-me tudo. Tinha discutido com o chefe, estava cansado, pensava em mudar de emprego.

1.2. Formas canônicas de relato do discurso

Na sequência da definição do conceito de *discurso relatado* e das condições básicas para a sua existência, caracterizam-se, nesta secção, duas formas de relato canônicas: o DD e o DI. Num primeiro momento, reflete-se sobre os critérios que subjazem à diferenciação entre formas diretas e indiretas de citação, destacando a importância da *deixis* como principal parâmetro distintivo. Posteriormente, procede-se à caracterização das formas e funções do DD e do DI nas modalidades oral e escrita. Por fim, apresentam-se quatro propostas de classificação dos verbos introdutores de relato do discurso.

1.2.1 Distinção entre formas de citação direta e indireta

De uma forma geral, perante a maior parte dos discursos relatados, não existem grandes problemas ou divergências entre os falantes na distinção entre formas diretas e indiretas de relato. Contudo, esta distinção é condicionada por alguns pressupostos da gramática tradicional que nem sempre abrangem todas as formas de citação e, em muitos casos, se revelam inoperantes, pois a atribuição do carácter direto ou indireto a uma forma de citação não pode basear-se apenas em critérios sintáticos. Associar as formas indiretas à subordinação e as diretas à sua ausência nem sempre é válido, visto que, como destaca Rosier (2008), existem formas de DD introduzidas pela conjunção completiva subordinativa *que* e formas indiretas sem subordinação como é o caso do discurso indireto livre (doravante DIL). Também a presença ou a ausência de integração morfosintática entre cotexto e discurso relatado apenas baseada na concordância dos tempos, classificando como diretas as formas de relato que se

mostram impermeáveis a tais regras e indiretas as que a elas se adequam, é ineficaz, porque, sobretudo na oralidade, estas regras não se cumprem.

Por outro lado, também se revela insatisfatória a distinção baseada em aspetos característicos da modalidade escrita ou da modalidade oral, como os sinais gráficos, pertinentes para o escrito e não para o oral, e a entoação, pertinente para o oral, mas não para o escrito. Além disso, a distinção através da presença ou ausência de alguns indicadores linguísticos de natureza esporádica e contingente pode não ser completamente eficaz, nomeadamente, a presença (para as formas diretas) ou a ausência (para as indiretas) de elementos expressivos típicos da oralidade, como interjeições, marcadores conversacionais, construções clivadas, etc. Existem, de facto, muitos casos de DI de cunho mais impressionista, ‘pictórico’, que não deixam de ser formas indiretas de citação por incluírem estes tipo de elementos e, por outro lado, há muitos casos de DD desprovidos de marcas da oralidade.

Efetivamente, o critério mais sólido para reconhecer uma forma direta ou indireta de citação não assenta na conformação lexical ou sintática genérica do discurso relatado, mas sobretudo no tratamento da *deixis* pessoal e no número de centros díticos e planos enunciativos existentes no relato. Este parâmetro é válido para as formas orais e para as formas escritas de citação. Nos casos em que a identificação dos diversos centros díticos não é clara, poder-se-á recorrer, numa perspetiva complementar, aos indícios fornecidos pelos tradicionais critérios sintáticos e lexicais já indicados, além de outros fatores relacionados com o contexto discursivo.

1.2.2.O papel da *deixis* no relato de discurso

O fator que melhor distingue as formas diretas de citação das indiretas é o tratamento diverso do *eu* do locutor citado, que é mantido como primeira pessoa *eu* nas formas diretas (lexicalmente expresso ou não) ou está transformado em terceira ou segunda pessoa (singular ou plural) nas formas indiretas, exceto nos casos de autocitação, em que a primeira pessoa se mantém (cf. Calaresu 2004; Rosier 2008). Desta forma, para classificar como direta ou indireta uma forma de citação, é necessário identificar quantos e quais os centros díticos que vêm manifestados num discurso que contém um discurso relatado. O centro dítico, indicado pelo *eu, aqui, agora*, é o ponto central de referência pessoal, espacial e temporal sob o qual versam, e em relação ao qual se determinam, as coordenadas díticas da enunciação.

1.2.2.1. *Deixis* e formas diretas de relato

No que diz respeito aos discursos que contêm formas diretas de citação, os centros díticos são sempre dois ou mais de dois, de acordo com o número de planos enunciativos reevocados. Em (11), um falante relata um discurso em forma direta e, em (12), um outro falante reporta sucessivamente o mesmo discurso de (11), produzindo um discurso em forma direta que está encaixado noutra em forma direta.

(11) Rita: Fiquei contente quando a Ana ontem me disse: “Estou mesmo entusiasmada com a ideia de morar cá no Porto”.

(12) Paula: A Rita disse-me “Fiquei contente quando a Ana ontem me disse «estou mesmo entusiasmada com a ideia de morar cá no Porto».

Em (11), podemos identificar dois centros díticos, dois planos enunciativos justapostos. Um deles está expresso no marco introdutor da citação e corresponde à asserção da Rita “Fiquei contente quando...”; o outro corresponde ao do locutor citado, a Ana: “Estou mesmo entusiasmada...”. Neste caso, mantendo a enunciação citada as referências díticas da enunciação original, dois locutores poderiam dizer “eu”: a Rita e a Ana. Por sua vez, em (12), podemos delimitar três centros díticos, que correspondem a três planos enunciativos, o da Paula (“A Rita disse-me”), o da Rita (“Fiquei contente...”) e o da Ana (“estou mesmo entusiasmada...”). Neste caso, três locutores poderiam dizer *eu*: a Paula, que corresponde ao locutor citante, a Rita e a Ana, que correspondem aos locutores citados e cujas enunciações preservam o sistema dítico original. Tanto (11) como (12) se referem, portanto, a formas diretas de citação.

1.2.2.2. *Deixis e formas indiretas de relato*

Nos discursos que contêm formas indiretas de citação, o centro dítico é sempre um só, e o dítico *eu* remete sempre ao locutor citante no ato da sua enunciação. Tomemos como exemplo (13) e (14):

(13) Rita: Hoje fico cá por casa.

(14) Luís em casa de Rita, um dia mais tarde: “Rita, tu disseste que ontem ficavas cá por casa”.

Em (13), existe apenas um locutor, um centro dítico, contudo não existe discurso relatado. Em (14), podemos identificar dois locutores, o Luís e a Rita, contudo apenas o Luís poderia dizer “eu”. Estamos, portanto, na presença de apenas um centro dítico, em relação ao qual se posicionam:

- i. *as referências díticas pessoais* - a primeira pessoa de (13) converte-se na segunda pessoa do singular (“ficavas”), porque a Rita é o interlocutor do relator, o Luís;

- ii. *as referências díticas temporais* -“hoje” converte-se em “ontem”, o presente do indicativo, “fico”, converte-se no imperfeito do indicativo, “ficavas”;
- iii. *as referências díticas espaciais*, que, neste caso, se mantêm visto o enunciador citado e o citante se encontrarem no mesmo local - “cá por casa”.

Nos casos de autocitação, o locutor citado e o locutor citante coincidem, por isso apenas a *deixis* temporal e espacial permitem distinguir as situações enunciativas (15).

(15) Rita, um dia mais tarde, noutra local: Eu disse que ontem ficava lá por casa.

De acordo com Calaresu (2004), existem, contudo, algumas ocorrências de discurso relatado explícito que, embora exibam díticos pessoais, não podem claramente ser definidos como formas diretas ou indiretas, a não ser através de outros indícios contextuais. Trata-se, na maioria dos casos, de formas de citação orais introduzidas por verbos de dizer em posição final, nas quais está presente um *tu* quer na parte citada, quer na parte citante, que cria confusão entre o alocutário da enunciação citante e o alocutário da enunciação citada, como em (16) ou está presente um *eu* quer na parte citante, quer na parte citada, que cria confusão entre o locutor da enunciação citada e o locutor da enunciação citante (17).

(16) João diz a Carlos: “És um homem extraordinário”, disse-me a tua mulher.

(17) Luísa a Sandra: “É melhor que eu faça as minhas malas”, disse-me o Rui.

Em (16) é difícil perceber se o homem qualificado como *extraordinário* pela mulher de Carlos é o próprio Carlos ou o João, enquanto em (17) a dúvida reside em quem deverá fazer as malas, se a Luísa, se o Rui. Somente o contexto discursivo permite identificar a interpretação adequada.

A *deixis* assume, portanto, uma importância fundamental na identificação das formas diretas e indiretas de citação. Dado que, consoante as diferentes situações enunciativas, as referências díticas podem atualizar-se de múltiplos modos, é fundamental ter em conta todas as combinatórias possíveis de pessoa, espaço e tempo na transposição das formas diretas para as indiretas, ou *vice-versa*.

Partilhando esta ideia, Duarte (2003), inspirada em Authier & Meunier (1977), Maldonado (2000) e Reyes (2002), formulou novas regras para a transposição de

díticos na transformação do discurso direto em indireto², que consideramos muito produtivas e apresentamos de seguida de forma adaptada no quadro 1.

TRANSFORMAÇÃO DO DISCURSO DIRETO EM DISCURSO INDIRETO

REGRAS DE TRANSPOSIÇÃO DOS DÍTICOS

I. Díticos pessoais

1. Se o locutor e o alocutário da primeira enunciação não coincidem com o locutor e o alocutário da enunciação citadora, os pronomes pessoais de 1^a e 2^a pessoas passam para 3^a pessoa, na transposição para DI:
 - a. O João disse à Sofia: - Adoro ver-te representar!
 - b. O João disse à Sofia que adorava vê-la representar.
2. Se o locutor e o alocutário da enunciação citada coincidem com o locutor e o alocutário da enunciação citadora, os pronomes pessoais não mudam:
 - c. Eu disse-te: - Compra-me o bilhete!
 - d. Eu disse-te que me comprasses o bilhete.
3. Se o locutor da enunciação citadora é o alocutário da primeira enunciação, o pronome de 1^a pessoa passa para 2^a:
 - e. Tu disseste: - Eu adorei a peça.
 - f. Tu disseste que tinhas adorado a peça.
4. Se o locutor da primeira enunciação coincide com o alocutário da enunciação relatora, o pronome de 2^a pessoa passa a 1^a:
 - g. Tu confessaste-me: - Para mim, és a melhor atriz do mundo!
 - h. Tu confessaste que para ti, eu era a melhor atriz do mundo!
5. Se o locutor da enunciação relatora não estiver presente na primeira enunciação mas for a 3^a pessoa acerca da qual o locutor dessa enunciação diz algo ao respetivo alocutário, a 3^a pessoa passa a primeira:
 - i. A Ana disse à Paula: - Ele está encantado.
 - j. A Ana disse à Paula que eu estava encantado.

II. Díticos espaciais

1. Se o locutor e o alocutário de enunciação primeira estão no mesmo lugar em que se encontram os falantes da enunciação citadora, os díticos não se alteram:
 - k. Disse-me que aqui, neste teatro, tinha havido muitos aplausos.
2. Se os interlocutores da enunciação citada não estão no mesmo lugar que os da enunciação citadora, os díticos passam a anafóricos:
 - l. Disseram-nos: Estejam cá meia hora antes do espetáculo.
 - m. Disseram-nos que estivéssemos lá meia hora antes do espetáculo.

III. Díticos temporais

1. Se o tempo da enunciação relatada é simultâneo ou posterior ao da enunciação relatora, os tempos verbais não mudam, com a passagem de discurso direto para discurso indireto:
 - (n) Ela diz sempre: - Vocês são fenomenais.
 - (o) Ela diz sempre que nós somos fenomenais.

² O DD e o DI são formas de citação independentes, como veremos em 1.2.5. portanto não são deriváveis uma da outra. As regras transcritas no Quadro 1 destinam-se apenas a ilustrar o funcionamento dos díticos pessoais, temporais e espaciais nestas duas formas de citação.

2. Se o tempo da situação primeira é anterior ao da enunciação citadora, terão de usar-se, em discurso indireto, os tempos anafóricos. Os díticos temporais também mudam. O mesmo ocorre se ambas as situações se situam no passado, ou se não há nenhuma indicação contextual sobre quando ocorrem as ações narradas:

(p) Disseste-me: Hoje vamos ao teatro!

(q) Disseste-me que nesse dia íamos ao teatro³.

Quadro 1: Regras de transposição dos díticos pessoais, espaciais e temporais, na transformação do DD para DI, (adaptado de Duarte (2003: 433-438)).

1.2.3. Caracterização do DD

O DD pode definir-se como a reprodução de palavras alheias ou próprias, mantendo o sistema dítico do locutor citado. Nesta forma de citação, após a expressão introdutora com um verbo de dizer, ou forma equivalente, a parte citada justapõe-se ao discurso citante, sendo assinalada de maneira diferente, tanto na oralidade como na escrita. A expressão introdutora pode estar em posição inicial (18), encontrar-se em posição final (19) ou intercalada (20).

(18) O João disse: “Amanhã vou ao Porto”.

(19) - Amanhã vou ao Porto – disse o João.

(20) - Amanhã – disse o João – vou ao Porto.

Calaresu (2004) observa que não é irrelevante a diferença entre anunciar o relato ou qualificá-lo e defini-lo como tal no decurso ou no fim da enunciação. Esta última estratégia provoca um efeito de surpresa no interlocutor e é muito frequente quer no discurso jornalístico, quer no literário, embora no primeiro este impacto de surpresa não seja tão eficaz como no segundo, visto que, implicitamente, se assume que o jornalista, no exercício da sua profissão, é sempre o mediador entre uma fonte de informação e o leitor, não surpreendendo, portanto, que possa relatar asserções das quais não é diretamente responsável.

Na oralidade, este efeito de surpresa pode ocorrer em textos académicos de carácter monológico ou na conversação. Neste caso, a posposição da expressão citante adquire uma função de distanciamento defensivo nos casos em que o falante, no decurso da conversação, se defende de uma reação desfavorável da parte do interlocutor como em (21).

(21) - Ontem finalmente conheci o Rodrigo, o marido da Teresa!

- Ah, sim!?! O Rodrigo é um tipo mal-educado. [o locutor percebe que o interlocutor o reprova através da sua expressão facial e acrescenta:] **-dizem lá no escritório.**

³ Desde que o relato esteja a ser feito num dia diferente e posterior àquele em que o enunciador disse “Hoje vamos ao teatro!”

Em (21), o locutor, porque percebeu que a sua afirmação desagradava ao seu interlocutor, transformou-a em discurso relatado, acrescentando a expressão citante “dizem lá no escritório” à asserção que tinha feito sobre o Rodrigo.

Além de ser assinalado por uma expressão citante, na língua escrita, a presença de um DD é assinalada através de vários indicadores gráficos como aspas, travessões, letra maiúscula inicial ou itálico.

Na língua falada, ao nível da conversação coloquial, o reconhecimento do DD é feito através de diferentes tipos de índices: verbais, prosódicos e mimo-posturo gestuais (Caillat 2013). Os índices verbais referem-se aos enunciados metadiscursivos do tipo “X disse”. O DD pode ser também identificado, em termos prosódicos, através da subida da frequência entoacional e, frequentemente, por desvios de olhar e de postura da parte do relator em relação ao seu interlocutor. Estes índices funcionam de forma concomitante e contínua, permitindo ao relator representar um ato de enunciação de forma expressiva (cf. Caillat 2013:76).

Morais (2011) salienta que, nos discursos mais informais e coloquiais em DD, é muito frequente o uso de interjeições, marcadores conversacionais e outros sinais discursivos com função de abrir ou fechar estas sequências dialógicas, mimetizando a realidade da conversação e acentuando, simultaneamente, o contraste entre estas e os segmentos textuais estritamente narrativos (22):

(22) e depois/ a malta virou-se para a mulher pá// e perguntei/

A: e a senhora/ o que é que queria? quer caviar **pá?** [...]

E ela disse/B: **ah** está bem pode ser / **e tal**// [exemplo extraído de Moraes 2011]

De acordo com o autor, precisamente porque o DD mostra, mimetiza o discurso citado, justapondo-o ao discurso citante, isto é, mantendo a sua autonomia, nele não existem limitações relativamente à representação de enunciados incompletos, declarativos ou não declarativos, exclamativos, interrogativos, interjeições, marcadores conversacionais e outras partículas da oralidade. Além de ser facilmente identificável numa primeira instância, quer na língua escrita quer na falada, pelos marcadores gráficos, entoacionais e gestuais que referimos anteriormente, o DD é ulteriormente reconhecível através dos díticos pessoais, espaciais e temporais, que remetem para uma situação enunciativa diversa, correspondente ao discurso citado.

Desta forma em (23), ainda que não existam quaisquer sinais gráficos de demarcação entre discurso citado e discurso citante, o DD sublinhado é perfeitamente reconhecível através da rutura enunciativa que se manifesta ao nível da *deixis*. O

pronome pessoal “te” aponta o interlocutor de Ana e não o do relator, e as referências ao espaço e ao tempo nas expressões “minha casa” e “esta noite”, respetivamente, remetem para uma situação enunciativa distinta, neste caso anterior, àquela em o relato ocorre.

(23) E calmamente a Ana disse-lhe espero-te esta noite em minha casa para jantar.

1.2.3.1. DD e leitura atributiva

A citação direta exige uma leitura atributiva, também designada por leitura *de dicto*, isto quer dizer que na interpretação dos enunciados em DD se tem em conta a referência ao mundo, o conteúdo, mas também a própria codificação linguística. Authier-Revuz (1992) salientou este aspeto ao referir que o DD faz um uso autonómico da linguagem, pois o que distingue o DD do DI é o facto de, no DI, o relator utilizar sempre a linguagem normalmente, quer na oração subordinante, quer na oração subordinada, e no DD usar a sua própria linguagem na introdução em que descreve a situação de enunciação e mencionar, de modo autonómico, as palavras do enunciador citado. Assim, ao fazermos uma leitura atributiva, a responsabilidade da expressão, e, com ela, o ponto de vista e a valoração atribui-se ao falante citado. Desta forma, em DD podemos repetir expressões referenciais que não assumimos, mas, em DI, pressupõe-se uma reformulação por parte do relator⁴. O DI, no qual o falante reformula textos, pressupõe uma leitura de conteúdo, também designada por *de re*, o que significa que as expressões referenciais se interpretam dando prioridade à sua referência ao mundo, sem atender, pelo menos de maneira explícita, ao modo como foram enunciadas originalmente. Neste sentido, Maldonado (2000) e Reyes (2002) referem que o DI é um contexto transparente, já que as suas expressões referenciais apontam diretamente ao mundo, enquanto o DD é um contexto opaco, quer dizer, um contexto que exige uma leitura atributiva. Voltaremos a esta questão em 1.2.4.1., a propósito da ambiguidade em DI.

1.2.3.2. O conceito de *infidelidade* e as funções do DD

A gramática tradicional aponta como traço definitório do DD a fidelidade em relação à forma e ao conteúdo do discurso citado. Trata-se, contudo, de uma falácia: excetuando os contextos do foro jurídico, no quotidiano é impossível reproduzir

⁴ Isto ocorre pelo menos nas formas de DI clássico, pois, como veremos em 1.2.4.1., e como refere Duarte (2003), existem DIs de cunho impressionista, mais pictóricos, nos quais a responsabilidade de alguns dos termos utilizados se pode atribuir ao locutor citado.

literalmente, fielmente, qualquer discurso originário falado ou escrito, essencialmente por três motivos:

- i. os limites da memória humana, sobretudo quando esta não é suportada pelo registo escrito;
- ii. o facto de, quando citamos, reproduzirmos aquilo que compreendemos de um discurso, interpretando-o e reorganizando-o na memória a longo prazo, isto é, relatamos aquilo que a nossa recordação conservou, que pode não coincidir necessariamente com o discurso original;
- iii. o facto de o DD ser infiel, porque não é o relato literal a sua principal função, quer na oralidade, quer na escrita.

Efetivamente, a questão da (in)fidelidade do DD e suas funções está relacionada com a diversidade dos contextos e dos géneros textuais em que esta forma de citação ocorre. Rosier (2008) destaca que coincidem com esta tipologia formal do discurso relatado dois mecanismos textuais diversos que na origem faziam referência a géneros discursivos distintos: por um lado, a citação, propriamente dita, “sententia”, repetição literal da palavra de outro, proverbial ou autoral, característica dos discursos de tipo não narrativo; por outro lado, o DD ficcional, representação do discurso baseada na verosimilhança, característica dos discursos narrativos. Além disso, a diversidade do meio de transmissão, escrito ou falado, também condiciona o carácter mais ou menos fiel do DD. Como o próprio termo indica, a “literalidade” relaciona-se mais com a palavra escrita e não pode ser equacionada da mesma forma relativamente à língua falada. Efetivamente, as convenções da conversação permitem construir, inventar, diálogos que nunca ocorreram e o DD é encarado como um uso figurado da linguagem, uma licença relativamente livre das constricções de verosimilhança habituais, já que não se espera que ninguém memorize ao pé da letra as palavras de outro ou dele próprio, em contexto enunciativo diverso.

De seguida, refletimos com mais pormenor acerca da infidelidade do DD em dois dos contextos em que adquire particular relevância: no oral conversacional e no discurso jornalístico escrito.

1.2.3.2.1. *Infidelidade e funções do DD na oralidade*

Por mais literal que seja, a citação em DD pode ser enganadora, porque reproduzir exatamente o que alguém disse não garante, com efeito, que a transmissão seja fiel. A este propósito, Reyes (2002) adverte que o DD, ao recolher somente as palavras, pode excluir as implicaturas, especialmente as conversacionais, que são as implicações

pragmáticas que podem inferir-se apenas dentro de um determinado contexto, como o exemplo (24) ilustra. Assim, imaginemos a seguinte situação: após um dia inteiro de compras num centro comercial, uma mulher entra em casa vestida com roupas novas e adornada com diversas joias. O marido, que tem um caráter austero e reprova gastos desnecessários, diz-lhe em tom irónico:

(24) – Mas que linda que estás!

Se relatarmos as palavras do marido, sem explicitar o contexto em que ocorreram, por mais formalmente fiel que possa ser o nosso relato, ele dará origem a um equívoco, porque, sendo irónicas, as palavras do marido não se destinavam a elogiar a esposa, mas a repreendê-la. Assim, repetir o que alguém disse não implica reproduzir a intenção com que o disse.

Por outro lado, ao representarmos as palavras de outrem, ou de nós próprios, amputamo-las do seu contexto enunciativo, facto que pode gerar equívocos. As palavras citadas aparecem no texto citador como uma imagem desprovida de grande parte do seu conteúdo, pelo que o seu significado pode ser diferente e inclusivamente oposto ao que tinha originalmente. Imaginemos que um professor de Filosofia, cansado das interpretações erróneas dos seus alunos, baseadas em leituras superficiais de artigos da internet, diz:

(25) – Francamente, prefiro que não leiam nada!

Ao chegar a casa, um dos seus alunos, zangado com o professor por ter tido má nota, comenta com os pais:

(26) – Nem vale a pena esforçar-me muito, o professor até disse: “Francamente, prefiro que não leiam nada!”

Neste exemplo, o aluno utilizou o relato das palavras do professor em DD para sustentar diante dos pais a sua resolução de não se esforçar no estudo da Filosofia. Contudo, embora tivesse respeitado formalmente as palavras do professor, adulterou a sua intenção.

Mesmo quando não é possível cotejar o relato com o discurso citado para averiguar o grau de fidelidade do DD, existem alguns indicadores que apontam para a sua infidelidade. Calaresu (2004), que se baseia nos estudos de linguistas como Tannen (1989), Mayes (1990) e Günthner (1997), elenca seis desses *fenomeni spia*: i) ocorrências de DD explicitamente de segunda mão nos quais o falante relata discursos que alegadamente não ouviu em primeira pessoa, da fonte, e os quais admite não poder reproduzir literalmente; ii) ocorrências de DD alegadamente resumidos ou

parafrazeados relativamente ao original; iii) ocorrências de DD traduzidos de outra língua; iv) ocorrências de DD demasiadamente longos e complexos e com referências ao original muito afastadas no tempo, que tornam impossível a reprodução literal; v) ocorrências de DD que citam pensamentos e não palavras de outrem; e vi) ocorrências de DD atribuídos a um grupo de falantes.

Na oralidade, o uso do DD é, sobretudo, uma estratégia ou uma escolha estilística que pode ter diversas funções de acordo com o contexto e o tipo de discurso. A inclusão de DD é muito frequente nos enunciados narrativos orais, nos quais o falante conta peripécias, episódios da vida quotidiana, para representar dramaticamente um ponto crucial ou o ápice do relato, partilhando as experiências vividas com o interlocutor. Nestes casos, o uso do DD contribui para criar um efeito de verosimilhança da história narrada, reconstruindo e presentificando as intervenções dos diversos locutores citados.

Segundo Reyes (2002) também é frequente, na conversação, encontrar diálogos fictícios cujo valor comunicativo não reside em transmitir o que alguém disse, mas dar realce estilístico ao tema da anedota, como em (27):

(27) Maria: Amanhã tenho de ir à secretaria pedir um novo formulário, porque perdi o que lá fui buscar ontem...

Rita: Hum...A D. Genoveva vai dizer-te: “Pois... É sempre a mesma coisa, só não perdem a cabeça, porque andam com ela agarrada ao pescoço...Veja lá, menina, tenha cuidadinho que a vida não está para brincadeiras! “.

Em (27), a citação direta é uma versão hipotética de um discurso antecipado, imaginado por Rita, que traduz uma interpretação da atitude do locutor citado, neste caso, a D. Genoveva, provavelmente imaginando, além das suas palavras, os seus gestos e o tom de voz.

O uso do DD é ainda frequente na reconstrução de um discurso próprio, para autocitar-se, ou para fornecer provas ulteriores de apoio àquilo se sustém (28).

(28) João: “Mãe, hoje faltei ao primeiro tempo... Fui de autocarro com o Lourenço e atrasei-me”.

Mãe: «Eu bem te disse ontem: “Se queres ir com o Lourenço de autocarro, tens de te levantar mais cedo, porque o autocarro demora muito mais tempo. Mas tu não me ouves!”»

De acordo com Calaresu (2004), nos discursos de género não narrativo, uma das funções mais frequentes do DD é a de apoiar e tornar mais inteligível uma argumentação. A simulação de um diálogo pode servir para esclarecer pontos difíceis

ou controversos sobre determinado tema. Nestes casos, o DD dá voz a hipotéticas perguntas ou objeções por parte dos ouvintes ou leitores, como em (29).

- (29) O professor de Português, durante uma aula, diz: “Na última aula, aludimos ao sensacionismo e à rejeição do pensamento na poesia de Caeiro. Contudo, poderão perguntar-me «Se o guardador de rebanhos não pensasse como escreveria poemas?»

Concluimos, assim, que, na oralidade, não sendo a função primária do DD a reprodução literal de um discurso originário, ele se reveste de múltiplos objetivos comunicativos de acordo com a especificidade dos contextos enunciativos e da tipologia textual.

1.2.3.2.2. *Infidelidade* e funções do DD no discurso jornalístico

No discurso jornalístico, o DD regista também ocorrências marcadamente infieis. Ocorre, por vezes, nos títulos jornalísticos, com o objetivo de fornecer informação de forma rápida, sintética e apelativa, mostrando um certo desinteresse pela fidelidade ao conteúdo, em benefício da ênfase de aspetos sugestivos, embora marginais. Pode também tipificar ou conotar um certo falante citado através das palavras que o falante citante lhe atribui, como se o falante X veiculasse através do DD que atribui a Y um juízo sobre ele. O exemplo (30), referente ao título de uma notícia acerca do XXXV Congresso do PSD, ilustra este tipo de fenómeno:

- (30) Passos desafia Seguro
“Será preciso pedir à troika que nos diga onde cortar?” [Diário de Notícias, 24-02-2014]

As palavras em DD do primeiro-ministro português, Pedro Passos Coelho, tipificam a política de austeridade que lhe está associada. Relativamente ao mesmo assunto, dois outros jornais diários fazem referência a este fragmento do discurso do primeiro-ministro da seguinte forma:

- (31) Este consenso mínimo, disse o primeiro-ministro, tem de acontecer ainda nesta legislatura, e é a forma de dispensar um programa cauteloso. “Não é preciso fazer um contrato com o Banco Central Europeu e a Comissão Europeia para sabermos o que é preciso fazer”, disse no discurso de encerramento do 35º Congresso do PSD, no Coliseu dos Recreios. E insistiu: “Será preciso pedir à troika que nos diga o que temos de fazer? Não sabemos nós encontrar as medidas de que precisamos?” [Público, 24-02-2014]
- (32) “Não é preciso perguntarmos à troika o que é que temos que fazer. Não precisamos de um contrato com os nossos parceiros, não é preciso essa muleta”, afirmou o primeiro-ministro. Para, logo a seguir, convidar os partidos a sentarem-se no Parlamento com

propostas para reformar o Estado. "Não temos que ter as mesmas opiniões para termos entendimentos alargados", afirmou. [Expresso, 24-02-2014]

Os exemplos (31) e (32) comprovam claramente que a pretensa literalidade do discurso relatado também no texto jornalístico é mera ilusão. Deste modo, o discurso original proferido pelo primeiro-ministro deu origem a três versões distintas em DD. Mantendo o conteúdo das palavras citadas, as notícias do *Diário de Notícias*, do *Público* e do *Expresso* evidenciam DDs com formas distintas. Assim, em (30) e (31) as palavras citadas são representadas através de um enunciado interrogativo, uma típica pergunta retórica, enquanto em (32) tomam a forma de uma asserção. Contudo, mesmo os enunciados interrogativos divergem relativamente às escolhas lexicais: num deles ocorre o verbo *cortar* (30) para referir a poupança necessária, enquanto no outro (31), indagando genericamente acerca do rumo a tomar, ocorre o verbo *fazer*. Por outro lado, é também significativo que o mesmo fragmento citado surja inserido em distintos contextos reprodutores. Desta forma, (30), (31) e (32) são introduzidos através de três verbos introdutores de relato distintos, *desafiar*, *insistir*, *afirmar*, que, embora introduzam um DD de conteúdo semelhante, denotam uma atitude distinta do locutor citado.

Com efeito, ao analisar as formas de introduzir o relato nos textos periodísticos, Méndez García de Paredes (1999:110) constata que

el verbo de comunicación, en cualquier tipo de reproducción, pero especialmente en la cita del periodista, es un modo de objetivar la actitud del hablante original y de dar cuenta de la fuerza ilocutiva con que profirió sus palabras.

A mesma linguista refere que, nos textos jornalísticos, o contexto de reprodução é um elemento fundamental no plano global do texto, contribuindo para assegurar a sua coerência e coesão, ao mesmo tempo que filtra as palavras citadas através da subjetividade do jornalista. Também este aspeto reforça o facto de a reprodução do discurso alheio ser, salvo em contextos muito específicos, sempre infiel, porque, como refere Reyes (2002), sendo o texto citado apenas uma parte do ato de comunicação verbal, que é constituído por elementos linguísticos (fragmentos de textos anteriores, alusões, etc.) e extralinguísticos (tom de voz, gestos, expressão facial, etc.) é por natureza irrepitível. Todo o DD é um simulacro e, apenas por deslocar-se do contexto, o texto citado altera-se irremediavelmente.

A infidelidade do DD no discurso jornalístico prende-se com o facto de o jornalista, sendo o porta-voz entre diversas fontes e o leitor, ser, antes de mais, como

todos os falantes, um intérprete ativo e não um registador passivo: ouve, interpreta, anota, e depois refere. Além disso, deve ter-se em conta que, embora possa tomar apontamentos, ou gravar, está constrangido pelos vínculos do espaço gráfico, pela necessidade de prender o leitor: espera-se dele seleção e síntese com vantagem para os leitores. Deste modo, a escrita jornalística ocupa uma posição intermédia entre o oral e o escrito canónico, com todos os riscos e a ambiguidade que daí derivam: a citação em DD do discurso jornalístico não é literal como aquela que ocorre nos trabalhos de foro académico e científico, mas dela se espera maior fidelidade ao original do que noutros discursos narrativos escritos ou na oralidade.

Referindo-se às funções do DD nos textos periodísticos, Méndez Garcia de Paredes (1999) considera que há três fundamentais: i) efeito de autenticidade; ii) testemunho; iii) expressividade.

1.2.4. Caracterização do DI clássico (subordinado)

O DI pode definir-se como a reprodução de palavras alheias ou próprias no sistema dítico pertencente ao falante que cita, isto é, ao relator. No DI clássico subordinado, após a expressão introdutora com um verbo de dizer, a parte citada é introduzida pelas conjunções subordinativas completivas *que* (33) e *se* (34) ou pelos pronomes que introduzem orações interrogativas indiretas (35) - *quem, quando, porque*, etc. Em certos casos, o discurso citado ocorre em construções infinitivas (36).

(33) Ele disse-me que amanhã ia ao Porto.

(34) Ele perguntou-me se já tinha comprado os bilhetes.

(35) Ele perguntou-me quando é eu que voltava.

(36) Ele pediu-lhes para fazerem um circuito turístico.

De acordo com as regras da gramática tradicional, a parte citada deveria seguir gramaticalmente as regras da concordância verbal e de transposição dos díticos e estar expurgada de todos os elementos expressivos relativos ao discurso originário (sinais discursivos, exclamações, frases incompletas). Contudo, como comprovam os diferentes usos, orais e escritos, literários e não literários, da língua isto nem sempre acontece. Na verdade, a eficácia do relato depende, sobretudo, da forma como este consegue traduzir a força ilocutória dos enunciados citados e do seu grau de adequação à situação enunciativa do locutor citante, o que obriga ao cumprimento de novas regras de transposição de díticos pessoais, temporais e espaciais, que transcrevemos no quadro 1, bem como ao domínio de variados aspetos semânticos, lexicais e pragmáticos.

Imaginemos a seguinte situação: após um dia de intenso trabalho para a conclusão de um negócio, o diretor ordena a um dos colaboradores da sua empresa:

(37) - Quero-o cá amanhã sem falta, para concluirmos este assunto.

De acordo com os ensinamentos da gramática tradicional, a (37) corresponderia a versão (38) em DI:

(38) Ele disse que o queria no dia seguinte lá, sem falta, para concluírem aquele assunto.

Contudo, (38) é inadequado se considerarmos, por exemplo, que quem faz o relato de (37) é o próprio colaborador, a um outro colega, logo após ter saído do escritório do diretor. Nesse caso, a versão mais adequada e natural, de acordo com o uso dos falantes do português, seria:

(39) O diretor disse que me quer cá amanhã, sem falta, para concluirmos este assunto.

Como se pode verificar, em (39) todas as referências díticas temporais (presente do indicativo, advérbio de tempo “amanhã”) e espaciais (dítico espacial “cá”) se mantêm, porque o relato é efetuado no momento imediatamente seguinte ao da enunciação relatada, e no mesmo local em que esta ocorreu. Deste modo, apenas os díticos pessoais se alteram, porém, distintamente do que as regras da tradição gramatical preconizam, a terceira pessoa a que se refere o pronome pessoal forma de complemento direto “o”, em “quero-o”, converteu-se no pronome pessoal da mesma forma, “me”, visto o relato ser feito pelo interlocutor do falante da enunciação primeira, ou seja, o próprio colaborador a quem o diretor se tinha dirigido; também a primeira pessoa do plural na forma do infinitivo pessoal, “concluirmos”, se mantêm, por razão análoga.

Poderíamos ainda imaginar que o próprio diretor se cita a ele próprio, dois dias após a enunciação de (37), na rua, perante o mesmo interlocutor, a fim de o repreender pela sua ausência no dia combinado:

(40) - Ouça lá, eu disse-lhe que o queria lá na empresa ontem, sem falta, para concluirmos aquele assunto e você não apareceu!

Neste caso, o dítico temporal “amanhã” converte-se em “ontem” e o dítico “cá”, em “lá na empresa”, tendo em conta que o relato se efetua dois dias após a enunciação primeira e num local distinto. Poder-se-ia multiplicar o número de exemplos deste tipo, variando as coordenadas espaço-temporais e pessoais, as relações entre os interlocutores e os objetivos do relato, o que acarretaria transformações a nível lexical e pragmático.

Entre as várias formas de discurso relatado, o DI é considerado a forma parafrástica por excelência. O relator, ao integrar as palavras do locutor citado na sua enunciação, resume o seu conteúdo, procurando, sobretudo, traduzir a força ilocutória do enunciado relatado, mais do que a sua forma. Contudo, existem vários tipos de DI e alguns deles incluem elementos expressivos que mimetizam o discurso citado. Este facto pode conferir uma certa ambiguidade ao DI, de que tratamos em seguida.

1.2.4.1. Ambiguidade em DI

Como referimos em 1.2.3.1., as expressões referenciais do DI – díticas ou não – exigem, tipicamente, uma leitura de conteúdo, enquanto as do DD pressupõem uma leitura atributiva. Este facto decorre de o DI pressupor uma reformulação e interpretação do discurso original por parte do relator. Desta forma, as referências das expressões transcritas em DI pertencem ao mundo do relator e não ao mundo do falante citado. Atente-se no exemplo (41):

(41) O Rui disse que aqueles exercícios fastidiosos de treino vocal não faziam sentido.

Em (41), a menos que o contexto indique o contrário, pressupõe-se que a qualificação de carácter pejorativo em relação aos exercícios de treino vocal seja da responsabilidade do relator e não do Rui, ou seja, é aquele que considera os exercícios de treino vocal fastidiosos e não este.

Contudo, há exemplos de DI parcialmente mimético e, nesses casos, algumas expressões podem ser opacas, pois exprimem a visão do mundo ou o ponto de vista do locutor citado. Ao relatar as palavras de outrem, o relator pode deixar-se contagiar pelos modos de dizer da pessoa citada, ou do estilo do texto e, desta forma, as palavras alheias, e com elas os pontos de vista alheios, infiltram-se no discurso de quem as usa, dando lugar a ambiguidades. Na linguagem escrita, para desfazer este tipo de ambiguidades, o relator opta frequentemente por colocar as expressões referenciais das quais se distancia entre aspas, produzindo, assim, “ilhas textuais” (Authier 1978). A retoma de palavras e pensamentos alheios é um fenómeno constante em todo o tipo de discurso, que pode ocorrer de forma mais explícita, marcada, dando lugar a fenómenos de heterogeneidade mostrada e, de forma mais implícita, nos fenómenos de heterogeneidade constitutiva (Authier-Revuz 1982).

1.2.4.2. Funções do DI

O DI, ao manter apenas um único centro dítico, produz uma forte integração ao contexto citante, sintetizando o discurso. Visto que atende mais ao conteúdo do que à

forma, pelo menos nos casos mais clássicos, o DI neutraliza as entoações dos discursos citados, retirando dramatismo ao relato. Deste modo, o DI é mais adequado para descrever conteúdos factuais do que conteúdos afetivos, porque, em vez de mimetizar as falas dos locutores, como faz o DD, refere o conteúdo das suas palavras e as suas intenções. Atente-se no exemplo (42):

- (42) Helena virou-se com a agilidade de uma cauda – «Percebi, no outro dia, que você já sabe que me chamam Helena de Tróia. Como ficou a saber?» Disse-lhe que não me lembrava como tinha sabido mas assegurava-lhe que me parecia tratar-se dum bonito nome. Muito elogioso.
«Mas no outro dia, se não me engano, você falou de conflito»
Disse-lhe que era um provérbio antigo, um provérbio que associava o nome de Helena à disputa pela beleza e só valorizava o que era disputado. [*A Costa dos Murmúrios*, Lídia Jorge (sublinhado nosso)]

Neste excerto de *A Costa dos Murmúrios*, a autora optou por representar o diálogo entre duas das personagens principais, Helena de Tróia e Eva Lopo, alternando o uso do DD com o do DI. Trata-se do momento em que a narradora, Evita, contacta pela primeira vez com Helena. É esta personagem que a autora pretende destacar através do uso do DD. O DI, pelo contrário, esfuma a voz da narradora, resumindo as suas respostas aos conteúdos essenciais, contraindo e retirando dramatismo ao relato.

No DI, pressupõe-se a reformulação e interpretação do relato por parte do relator, que assume a responsabilidade da retransmissão e da interpretação, enquanto no DD se reconstróem as palavras citadas e se mostram ao interlocutor, a fim de que este as interprete. É claro que o DI é tão infiel quanto o DD, porque, como vimos anteriormente, qualquer ato de enunciação é irrepetível. À primeira ocorrência de DI em (42) poderiam corresponder inúmeras versões em DD (43):

- (43) a) “Não sei quem me disse, mas olhe que é mesmo um bonito nome! É muito elogioso!”
b) “Agora não estou a ver quem é que me disse o seu nome... É, de facto, um nome muito elogioso, lindíssimo!”

Da mesma forma que ao DD se associa uma pretensa fidelidade à forma da citação, o DI vincula-se à paráfrase e à adaptação do discurso citado ao contexto do discurso citante, o que se reflete, entre outros aspetos já analisados, nas escolhas lexicais. Imaginemos a seguinte situação: ao jantar, o marido dirige-se à esposa, diante dos filhos, das noras e de uma empregada (44).

- (44) Nas férias, prometo que te levo a Paris!

Se o relator de (44) fosse um dos filhos do casal teríamos (45), mas, se fosse uma das noras (46), ou (47), no caso de se tratar da empregada:

(45) O **pai** disse que levava a **mãe** a Paris, nas próximas férias.

(46) O meu **sogro** disse que levava a minha **sogra** a Paris, nas próximas férias.

(47) O **Sr. Antunes** disse que levava a **D. Alzira** a Paris, nas próximas férias.

Por outro lado, ao eliminar o carácter mais teatral próprio do DD, o DI é mais adequado a discursos formais orais e escritos. Ao analisar as diferentes formas de relato num *corpus* constituído por atas das reuniões dos Conselhos de Faculdade em França e em Itália, Desoutter (2013) concluiu que tanto nas sequências discursivas referentes à transmissão de informação, como nas de reprodução de debates, o DI é a forma de relato mais utilizada, embora, neste segundo caso, seja também possível encontrar outras estruturas citacionais, como o DD e as ilhotas textuais, que permitem tornar mais ou menos subjetiva a enunciação do relator e traduzir o tom e o ritmo das discussões.

O DI é também frequente na imprensa. Tal como na literatura, ocorre em articulação com o DD e outras formas de citação (48):

(48) “No discurso de abertura da sessão, o reitor da Universidade de Coimbra, João Gabriel Silva, considerou necessário que, na administração pública, as universidades tenham regras próprias. «Deve ser criada uma figura própria para as universidades. Não podemos continuar a ser tratados como institutos públicos, que são estruturas com pouca autonomia e juntam setores diferentes», apontou, criticando a gestão direta das empresas universitárias pelo Ministério das Finanças, e a falta de capacidade das universidades de escolher quem contrata.” [Jornal de Notícias, 2-3-2014 (sublinhado nosso)].

Em (48), o DI sintetiza as palavras do reitor da Universidade de Coimbra, que seguidamente são “mostradas” através do DD subsequente, como suporte da síntese e reformulação feitas anteriormente.

Podemos concluir que o DI subordinado é, de um certo ponto de vista, a forma de discurso relatado mais condicionada por estereótipos de vários tipos dos quais nem sempre temos consciência e cuja causa reside na abordagem exclusivamente formal da gramática tradicional. Sendo a forma de discurso relatado mais integrada ao contexto citante, o DI requer, em relação ao discurso originário, operações mais complexas no tratamento da *deixis* (pessoal, temporal, espacial) facto que se manifesta em readaptações ao nível lexical e morfológico (sistemas verbais e pronominais). Contudo, como destaca Duarte (2003), apenas do ponto de vista da sintaxe, o DI pode ser considerado mais complexo, visto que enunciativamente é bem mais simples do que o

DD. Enquanto o DD justapõe duas enunciações, o DI procede à homogeneização do relato, criando apenas um centro dítico, ao acomodar as palavras citadas ao sistema dítico do relator.

A maior complexidade verbal do DI, unida ao facto de ter sido sempre a forma de eleição para ilustrar e exercitar as regras da concordância pela gramática tradicional, ainda que de forma mecanicista e simplista, faz com que se possam ouvir afirmações segundo as quais o DI seria uma forma derivada do DD e a forma de citação mais livresca e menos utilizada no oral espontâneo. É evidente, contudo, que para medir a frequência de uma forma de discurso relatado em relação à outra é necessário ter em conta a tipologia e o género textual. Trata-se de uma questão mais problemática do que parece, na medida em que a suposta preferência e maior frequência do DD no oral em relação ao DI, ainda que não comprovada por dados quantitativos para ambas as formas, é, segundo Calaresu (2004), baseada em dois fatores de tipo intuitivo. Por um lado, o DD é mais evidente do que o DI e, por isso, é mais fácil notar a sua presença no discurso, e, eventualmente, quantificá-la. Por outro lado, raciocínios do tipo dedutivo relacionam o DI, enquanto forma subordinada, à alegada escassa frequência de estruturas subordinadas no oral espontâneo.

1.2.5. DD e DI como formas independentes

Vários dos aspetos analisados anteriormente, relativamente à caracterização do DD e do DI, nos permitem concluir que estas formas de citação são independentes. Nesta subsecção fazemos uma breve sistematização desses aspetos.

A gramática tradicional perspetiva o DI como uma forma derivada do DD através de operações morfossintáticas. Antes de mais, importa reafirmar que o DD não corresponde ao discurso original, sendo uma representação de palavras proferidas, por outrem ou por nós próprios, tão infiel, tão construída, quanto o DI. A passagem de uma forma a outra diz respeito, sobretudo, à passagem do discurso original ao discurso direto e à passagem do discurso original ao discurso indireto e não à passagem do discurso direto ao indireto. Esta última situação pode ocorrer se se relatam discursos que se ouviram dizer ou se leram em DD. Neste caso, o DD poderia ser o discurso segundo e o DI um discurso terceiro. Porém, mesmo nestes casos, nem sempre é possível fazer derivar o DI do DD ou *vice-versa*. Apenas o conhecimento da situação de enunciação permite fazer este tipo de operações de transformação. Como vimos anteriormente, sem esse conhecimento, a cada DD poderão corresponder várias versões em DI e, a cada DI, várias versões em DD, consoante as diferenças acarretadas

pela variação das coordenadas enunciativas e dos aspetos pragmáticos. Além disso, o DI pode registar ocorrências ambíguas às quais subjazem distintas versões em DD.

Na verdade, tanto em DI como em DD, os falantes não respeitam necessariamente a forma original do texto que reproduzem. O DI reformula, condensa, aclara, traduz, ou parafraseia e o DD recria, mimetiza, mostra as palavras citadas, criando a ilusão de autenticidade. O texto original é um ato linguístico irrecuperável e, por isso, representá-lo, inseri-lo noutra contexto enunciativo-pragmático, implica transformá-lo, alterá-lo em maior ou menor grau, consoante a tipologia e o género textual onde ocorre.

O DD e o DI são estratégias de citação distintas nas suas formas e funções. O DI (na sua forma mais clássica) não comporta a transposição de elementos da oralidade como exclamações, interjeições, marcadores conversacionais, etc. que ocorrem frequentemente em DD. Também não se pode transpor para DI um enunciado em DD em língua estrangeira, porque a subordinação a um plano enunciativo, característica do DI, implica a tradução do relato para o código linguístico do relator. Mainguenu (1981) considera ainda que a modalidade de enunciação (declarativa, interrogativa, imperativa) de uma frase em DD não é transponível para DI. Sendo complemento direto de um verbo introdutor de relato de discurso, o DI apenas pode possuir a modalidade de enunciação da frase que integra, pois “ce qu’on appelle «interrogative indirecte», et qui relève du DI, n’ est interrogative que par le sens; cette structure ne constitue pas par elle-même un *acte* d’interrogation” (Maingueneau 1981: 102).

1.2.6. Classificação de diferentes formas de relato: a proposta de Calaresu (2004)

Como pudemos observar na exposição precedente, vários linguistas apontam para o facto de as diferentes formas de relato de discurso se organizarem num contínuo que percorre formas mais ou menos marcadas de citação. Depois de termos analisado duas formas canónicas de relato, o DD e o DI, apresentamos, nesta secção, a proposta de classificação das diferentes formas de citação de Calaresu (2004), a fim de darmos conta, ainda que de forma muito sintética, de formas e funções de estratégias citacionais que, sendo menos canónicas, não são menos frequentes. Considerando que há outros estudos neste domínio igualmente válidos, nomeadamente Reyes (2002), Duarte (2003), Rosier (2008), escolhemos esta proposta por nos parecer rigorosa e simultaneamente flexível, na medida em permite uma organização metódica e clara de

variadas formas de relato, além de ter a vantagem de ter sido elaborada não só a partir de dados escritos, como mais frequentemente acontece, mas também orais.

1.2.6.1. Considerações gerais

Em primeiro lugar, a autora considera relevante distinguir as formas explícitas das formas implícitas de relato. Aquilo que permite distinguir estas duas formas de citação é o modo como a ancoragem enunciativa do relato se faz, isto é, o modo como conseguimos reconhecer a existência de um outro plano enunciativo dentro da enunciação citadora. Desta forma, existem formas de relato:

- i. **Explícitas**, assinaladas através de uma expressão introdutora, isto é, um fragmento discursivo que explicitamente introduz ou anuncia a reprodução do discurso. Nestes casos, a ancoragem enunciativa é clara e imediata graças à presença deste marcador introdutor.
- ii. **Explícitas ou quase explícitas**, sem expressão introdutora, mas com marcadores cotextuais. Nestas formas, a ancoragem enunciativa linguística não é imediata, ou seja, não é recuperável no contexto imediato, mas está linguisticamente presente e é facilmente recuperável pelo interlocutor.
- iii. **Implícitas**, sendo a ancoragem enunciativa pragmática e contextual, requerem o reconhecimento interpretativo, pelo interlocutor, do distanciamento de responsabilidade enunciativa do relator em relação a certas porções do próprio discurso, isto é, o reconhecimento da presença de dois enunciadores distintos.

Em segundo lugar, a autora considera relevante também fazer a distinção entre formas diretas e indiretas de citação. Como vimos anteriormente, esta distinção baseia-se essencialmente no número de centros díticos existentes no relato, sendo possível a

- i. adequação da dimensão pessoal ao “eu” do centro dítico do relator (formas indiretas);
- ii. não adequação da dimensão pessoal ao “eu” do centro dítico do relator (formas diretas)⁵;

Tendo em conta que o reconhecimento da presença de um discurso relatado se faz antes e independentemente de se tratar de uma forma direta ou indireta, nem sempre é

⁵ Calaresu (2004) considera ainda a existência de formas indistintas de relato, nas quais não é possível discernir claramente o número de centros díticos. Nestes casos, a distinção entre formas diretas e indiretas é feita a partir de outros critérios estruturais (sintáticos, ortográficos, entoacionais), ou textuais e discursivos. Neste trabalho, não nos ocupamos dessas estruturas.

relevante para o interlocutor distinguir entre formas diretas e indiretas de citação, mas é fundamental que este reconheça que certas palavras ou asserções do falante são da responsabilidade de outro locutor, ou dele próprio mas numa situação enunciativa diversa. Desta forma, apesar de incluir este critério na sua proposta de classificação das diferentes formas de relato, Calaresu (2004) reconhece que ele não é fundamental. As formas implícitas são sempre indiretas ou indistintas e a divisão entre formas diretas e indiretas respeita apenas às formas explícitas. Também por este motivo, é preferível não colocar em primeiro plano a distinção entre formas diretas e indiretas. Como tal distinção diz apenas respeito às formas explícitas, poder-se-ia incorrer no erro de ignorar as formas implícitas.

1.2.6.2. Classificação das diferentes formas de relato

O seguinte quadro ilustra esta classificação das diferentes formas de relato:

FORMAS DE RELATO									
Formas explícitas						Formas implícitas			
com expressão introdutora			sem expressão introdutora			com algum tipo de ancoragem cotextual		sem nenhuma ancoragem cotextual	
diretas	indiretas	indistintas	diretas	indiretas	indistintas	indiretas	indistintas	indiretas	indistintas

Quadro 2: Classificação dos diferentes tipos de discurso relatado (adaptado de Calaresu 2004)

1.2.6.2.1. Formas explícitas marcadas com expressão introdutora

As formas diretas correspondem ao DD clássico, já caracterizado.

As formas indiretas dividem-se em dois grandes grupos distintos quer do ponto de vista sintático, quer do ponto de vista discursivo-enunciativo.

Por um lado, encontramos as formas correspondentes ao DI clássico, cuja expressão introdutora corresponde a uma oração com um verbo *dicendi* seguido de uma conjunção subordinativa completiva, e, por outro, formas sintaticamente independentes que recorrem a expressões evidenciais citacionais ⁶ (*segundo, de acordo com, alegadamente...*) para assinalar o discurso citado. A autora agrupou estas formas sob a

⁶ Authier-Revuz (1992) designa esta forma de citação de *modalização em discurso segundo*, opondo-a ao conceito de relato de discurso em sentido estrito, na medida em que estas expressões evidenciais citacionais modalizam o discurso do relator, apresentando-o como segundo em relação ao enunciado citado, contrariamente ao que acontece no relato de discurso propriamente dito no qual o enunciador toma por objeto o próprio ato de enunciação citado.

designação de discurso indireto glosado (DIG) precisamente porque estas expressões funcionam como glosa clarificadora no interior ou nas fronteiras da citação.

Quando se relata de forma indireta um discurso de uma certa extensão, o DIG é muitas vezes seguido por outras formas de relato como o DI clássico ou as ilhotas textuais como em (49):

- (49) As estrelas hipergigantes amarelas são muito raras e têm uma vida curta, apenas se conhecendo, segundo o Observatório Europeu do Sul, cerca de uma dúzia na Via Láctea.

O OES adianta que "os novos resultados levaram a equipa a verificar cuidadosamente observações anteriores desta estrela, num período que abarca mais de 60 anos, no intuito de estudar o seu comportamento no passado". [JN, 12-03-2014 (negrito e sublinhado nossos)]

Na oralidade, estas expressões citacionais têm normalmente um cariz parentético e pronunciam-se em tonalidade mais baixa, produzindo um desfasamento entoacional muitas vezes assinalado por uma breve pausa, “come se il parlante aprisse una finestra sul discorso in atto per avvertire «guardate che questo non sono io a dirlo, ma qualcun altro»” (Calaresu 2004: 161).

O DI e o DIG diferenciam-se também em termos pragmáticos, sobretudo quando ocorrem em construções como (50) e (51):

- (50) A Ana disse que o concerto foi péssimo, mas eu acho que teve alguma qualidade.
(51) O concerto foi péssimo, segundo a Ana, porque os músicos interpretaram muito mal a sinfonia, mas eu acho que teve alguma qualidade.

Em (50) ocorre um DI subordinado que corresponde a uma asserção plena realizada sintaticamente por um enunciado declarativo, cuja responsabilidade enunciativa é atribuída apenas ao relator e no interior do qual se encontra encaixado o enunciado citado “O concerto foi péssimo”. Por outro lado, em (51) ocorre um exemplo de DIG, no qual uma certa porção de discurso é interrompida por uma expressão de citação, “segundo a Ana”, para recordar ou assinalar que aquilo que se está a dizer não é da responsabilidade do relator, mas do locutor citado.

Deste modo, distintamente do que ocorre com o DI clássico, a função principal das expressões citacionais que caracterizam o DIG é descartar a responsabilidade enunciativa e distanciar o relator em relação àquilo que está a dizer e não apenas informar o interlocutor que um certo locutor fez um certo discurso. A diferença principal entre o DI clássico e o DIG reside:

- i. no tipo de responsabilidade enunciativa atribuível ao relator através da parte citante: positiva, no caso do DI clássico, no sentido em que afirma uma responsabilidade do relator em relação à enunciação relatada (eu asseguro que X disse que...); negativa, no caso do DIG, no sentido em que se nega a responsabilidade do relator em relação à enunciação relatada (“isto não o digo eu, mas diz X”);
- ii. naquilo que é colocado em primeiro plano na representação e reprodução do discurso: i) no DI, um falante que faz asserções, perguntas, dá ordens; ii) no DIG, as proposições, o conteúdo do discurso.

A autora insere também neste grupo de formas de citação indiretas explícitas algumas formas de hibridação discursiva, introduzidas por expressão introdutora, que considera serem de discurso indireto livre (DIL). Em (52), esta forma é antecedida pela expressão “continuou a mentir”, que funciona como um introdutor do discurso citado:

(52) Foi assim que chegou a casa no carro do engenheiro, e continuou a mentir. Sim, torcera o pé, doía-lhe imenso, nunca nada lhe doera tanto na vida. [Teolinda Gersão, *Árvore das Palavras*, p.153 (sublinhado nosso)]

O DIL é caracterizado pela mistura de estratégias narrativas e representativas de relato. Os díticos pessoais e os tempos verbais adequam-se à enunciação relatora (“doía-lhe”, “lhe doera”), por isso se denomina “indireto”. Contudo, isto nem sempre acontece com os díticos espaciais e temporais. No DIL pode ocorrer adoção momentânea de um vocabulário considerado estranho pelo relator, pelo menos no plano da sua enunciação. Do ponto de vista sintático, precisamente porque se denomina “livre”, neste tipo de citação não ocorre subordinação, o que permite a inclusão de marcas da oralidade (“Sim”).

Na oralidade, o DIL manifesta-se muitas vezes através da entoação, quando, no interior de uma parte de um discurso, claramente em forma indireta, o relator imita a voz do locutor citado, produzindo um efeito mimético.

Calaresu (2004) inclui ainda neste grupo de formas de relato as ocorrências de condicional com expressão introdutora. Por comodidade e clareza de exposição, tratá-las-emos juntamente com o condicional sem marcadores citacionais.

1.2.6.2.2. Formas explícitas sem expressão introdutora

Neste grupo, a autora agrupa as formas de citação diretas, indiretas ou indistintas, que, mesmo não tendo uma expressão introdutora no contexto imediato, são

reconhecíveis como relato de discurso: discurso direto livre (DDL), ilhotas textuais, discurso indireto *staccato* ou *allentato*⁷, e certas formas de DIL.

Não tendo expressão introdutora explícita, O DDL é sempre facilmente identificável como forma de citação graças às seguintes características que partilha com o DD clássico:

- i. diferença evidente entre planos enunciativos, que se revela através de um diverso tratamento da *deixis* pessoal entre parte citante e parte citada, isto é, a presença de mais de um centro dítico;
- ii. presença de sinais indicadores da passagem do plano enunciativo do relator ao do locutor citado, isto é, sinais gráficos, no escrito, e mudanças de entoação no oral.

Frequentemente, o DDL, tal como o DD, corresponde à vontade de representar de forma imediata diálogos do tipo pergunta-resposta. É utilizado no oral informal e na escrita, ocorrendo, neste último caso, quer no discurso jornalístico, quer no discurso literário (53):

(53) Por uma hora ficaram os dois sentados sem falar. Apenas uma vez Baltasar se levantou para pôr alguma lenha na fogueira que esmorecia, e uma vez Blimunda espevitou o morrão da candeia que estava comendo a luz e então, sendo tanta a claridade pôde Sete-Sóis dizer, Por que foi que perguntaste o meu nome, e Blimunda respondeu, Porque minha mãe o quis saber e queria que eu o soubesse, Como sabes, se com ela não pudeste falar, Sei que sei, não sei como sei, não faças perguntas a que não posso responder, faze como fizeste, vieste e não perguntaste porquê, E agora, Se não tens onde viver melhor, fica aqui, Hei-de ir para Mafra, tenho lá família, Mulher, Pais e uma irmã... [José Saramago, Memorial do Convento, pp.56-57 (sublinhado nosso)]

Em (53), após duas ocorrências em DD clássico, introduzidas pelos verbos “dizer” e “responder”, o diálogo entre Baltasar e Blimunda prossegue em DDL, mimetizando um diálogo pergunta-resposta, típico da oralidade.

Adotando a definição de Authier (1978), Calaresu (2004) denomina por *ilhotas textuais* os fragmentos de citação direta inseridos num contexto de estilo indireto. Estes fragmentos de citação têm dimensões variáveis, podendo citar-se uma simples palavra ou várias frases. A inserção do discurso citado não origina nenhuma ruptura sintática com o contexto citante, apresentando-se como um fragmento privado daqueles elementos díticos e gramaticais que possam criar fricções formais com o discurso

⁷ Consideramos que uma tradução possível para este termo seria, em português, ‘discurso indireto destacado ou afastado’, mas preferimos manter o original, porque a adoção de um termo rigoroso requer mais trabalho de pesquisa.

global que o contém. Trata-se, portanto, de uma estratégica polifônica que faz, simultaneamente, uso e menção das palavras citadas, na medida em que as integra no discurso global ao mesmo tempo que se distancia delas, representando-as como discurso citado (54):

- (54) PS notou que decisão do Presidente da República "vai ao encontro" do que António José Seguro afirmou perante Passos Coelho no debate quinzenal de 31 de janeiro. Cavaco afirma que a medida visa "consolidar as contas públicas". [DN, 13-03-2014 (sublinhado nosso)]

Esta forma de relato também ocorre na oralidade⁸, embora apenas em discursos que permitem uma certa planificação. Neste caso, o discurso citado é assinalado através de mudanças de entoação por vezes acompanhadas de gestos com os dedos que mimetizam as aspas, ou advertências lexicais explícitas como as palavras ou expressões “cito”, “à letra”, “textualmente” nos discursos de cariz científico, como comunicações académicas, por exemplo. No oral informal, as ilhotas textuais correspondem, frequentemente, à citação de palavras que o relator considera estranhas ou até cómicas, servindo-se de gestos ou variações prosódicas que evidenciam a pertença ao vocabulário do locutor citado do qual se distancia. No oral conversacional, as ilhotas textuais correspondem a um tipo de DIL. Neste caso, a vontade do locutor de representar as palavras do locutor citado, imitando-as, faz com que a inserção de uma ilhota textual torne o cotexto em estilo indireto, conjuntamente com a tal ilha, um caso de DIL, quer a inserção direta diga respeito somente a uma palavra ou a um enunciado inteiro. O DIL, quer no escrito quer no oral, não se limita a uma vontade de representação formal, que na maioria dos casos não existe, mas a uma vontade de descrição e representação conjunta das palavras do locutor citado.

Aquilo que no discurso científico é designado por “citação” corresponde, do ponto de vista formal, ao mesmo fenómeno que designamos por ilhotas textuais, contudo nas citações de contexto científico, académico ou jurídico exige-se a reprodução literal do enunciado citado: aquele que cita qualquer coisa em forma indireta e isola uma parte do texto pondo-o entre aspas tem como objetivo fundamental mostrar as próprias palavras do locutor citado e não tanto representar, mimetizar, o locutor.

As formas explícitas de DI sem expressão introdutora exigem um maior esforço por parte do interlocutor no seu reconhecimento do que as formas diretas sem

⁸ Neste ponto, Calaresu distancia-se de autores como Maingueneau (1981) que considera as ilhotas textuais um fenómeno de citação exclusivo da escrita.

expressão introdutora, como o DDL, isto é, parecem ser menos explícitas. Neste grupo de formas indiretas explícitas compreendem-se casos nos quais:

- i. o relator não inclui uma expressão introdutora explícita do discurso relatado no interior do próprio discurso, porque já foi fornecida uma expressão introdutora, de alguma forma, pelo seu interlocutor, normalmente no turno imediatamente precedente (55);

(55) Rui: - Foste à reunião de ontem? O que é que o diretor disse?

José: - Fui. É sempre a mesma coisa...Temos de cortar nas despesas, porque a empresa está a ficar sem viabilidade económica e a concorrência é grande, e talvez tenha de despedir pessoal...

Em (55), podemos reconhecer, inseridas na enunciação de José, as palavras do diretor: “Temos de cortar nas despesas, porque a empresa está a ficar sem viabilidade económica e a concorrência é grande, e talvez tenha de despedir pessoal...”. Este reconhecimento é possível através da pergunta feita por Rui (“O que é que o diretor disse?”), que funciona como expressão introdutora do discurso relatado.

- ii. o relator fornece uma única expressão introdutora inicial, que rege à distância uma série de enunciados diversos, e, portanto, os enunciados sucessivos ao primeiro, ainda que não haja localmente nenhuma expressão introdutora, são normalmente interpretados como ocorrências de DI (56).

(56) Passou a mão pela cabeça, alisando os cabelos de trás para a frente. Continha-se para não gritar:

- E agora você ainda me traz esse branco.

Dizia conhecer os modos deles, dos brancos. Chegavam com falas doces. Com ele, porém, não valia a pena. Ficaria calado, aquele europeu não entraria em sua alma por via de palavras que ele proferisse. [Mia Couto, *O último voo do flamingo*, p.125, (sublinhado nosso)]

Em (56), o verbo *dizer*, em “Dizia conhecer os modos deles, dos brancos”, permite-nos reconhecer os enunciados sublinhados como DI, servindo de expressão introdutora das palavras de Sulpício, personagem que demonstra uma atitude preconceituosa em relação aos indivíduos de raça branca.

A casos como os de (55) e (56), a autora atribui a designação de discurso indireto *staccato* ou *allentato*, distinguindo estas formas de DI (quase) explícito, em que existe algum tipo de ancoragem enunciativa cotextual, através de uma palavra ou expressão que assinalam a presença de relato, de outras formas indiretas de citação nas quais o reconhecimento das palavras citadas é feito apenas pelo contexto linguístico-

discursivo⁹. O carácter destacado desta forma de DI, no caso de discursos relatados de certa amplitude, isto é, formados por vários enunciados, é ainda mais manifesto à medida que o discurso prossegue, afastando-se também temporalmente da ancoragem enunciativa inicial expressa por uma intervenção do interlocutor do relator ou apenas por uma expressão introdutora inicial fornecida pelo relator. Neste subgrupo de formas de citação explícitas, inserem-se também as formas de DIL sem expressão introdutora como em (57), no qual esta forma surge articulada com o DDL.

- (57) - Eu compreendo o avô. Eu sou a única nesta a casa que o compreende e atura. Bekushka é testemunha. Não é verdade, Bekushka que o avô ficou radiante com a ideia de mudar de quarto?
E Cleonardo: o testemunho de uma criada! Os supores de uma criada? Não valiam sequer em tribunal! Como foi? Sacudiram a cabeça do avô? Puxaram-lhe pelo queixo? Zoltan Tremlich pigarreou porque a conversa estava quase em ponto de labareda. O filho que se calasse já. Quanto aos outros: quem tinha autorizado aquele estardalhaço? Porque estavam a levar o avô de escantilhão? Que falta de respeito era aquela? Que despautério? [Mário de Carvalho, *O Varandim seguido de Ocaso em Carvangel*, p.14 (sublinhado nosso)]

1.2.6.2.3. Formas implícitas

Estas formas de discurso relatado correspondem a porções discursivas não expressas explicitamente como citações e que se interpretam como tal graças às informações textuais e contextuais, ou apenas contextuais, ou aos conhecimentos partilhados pelos falantes, sendo, por isso, difícil apreender o seu carácter citacional partindo apenas do contacto com frases isoladas. O carácter implícito destas formas de citação não é quantificável de maneira absoluta, mas manifesta-se em graus diferentes de acordo com os contextos.

⁹ Reyes (1996) designou este tipo de citações por “discurso indirecto encubierto”, considerando que o facto de se fazer referência clara a um ato linguístico no cotexto imediato é uma das condições importantes, mas não necessárias, para o reconhecimento das formas indiretas não assinaladas explicitamente como tal. Conhecendo esta designação da linguista argentina, Calaresu (2004) optou por dela se demarcar, distinguindo as formas quase explícitas de DI, que designou por discurso *staccato ou allentato*, daquelas ainda mais implícitas, que não têm qualquer ancoragem enunciativa cotextual. A autora considera que a presença no cotexto imediato de uma clara referência a um evento linguístico precedente faz com que a ancoragem enunciativa do DI encoberto seja linguisticamente expressa e recuperável em qualquer parte do texto, diferentemente dos casos em que a ancoragem enunciativa do discurso relatado é recuperável e reconstruível apenas contextualmente. Na verdade, a designação de discurso indirecto encoberto de Reyes (1996) contempla tanto as formas implícitas de relato que fazem menção cotextual a um ato linguístico que o sinaliza, como aquelas que são reconhecíveis apenas através de inferências ou conhecimentos partilhados pelos interlocutores. A proposta de Calaresu apresenta uma diferença escalar, ténue, que complementa e especifica o conceito de Reyes (1996) e não uma oposição estanque.

Calaresu (2004) inclui neste subgrupo formas de citação escondidas nas quais o falante adota um sistema concetual alheio, sem utilizar no cotexto imediato algum recurso lexical ou sintático com função de distanciação que assinale a fratura ou a passagem de um sistema concetual a outro. Aquilo que assinala esta passagem não é a sintaxe mas a pragmática. Neste tipo de citações escondidas, o contexto é determinante, porque muito dificilmente se poderiam reconhecer como discurso relatado se fossem analisadas isoladamente, fora do contexto e privadas de todas as explicações pragmáticas necessárias, incluindo os conhecimentos partilhados pelos interlocutores.

Este fenómeno citacional ocorre tanto em contextos escritos como orais. Frequentemente corresponde a casos em que o discurso implícito adquire uma tonalidade irónica (58).

(58) Em seu trono entre o brilho das estrelas, com seu manto de noite e solidão, tem aos seus pés o mar novo e as mortas eras, o único imperador que tem, deveras, o globo mundo em sua mão, este tal foi o infante D. Henrique, consoante o louvará um poeta por ora ainda não nascido, lá tem cada um as suas simpatias, mas se é de globo mundo que se trata e de império e rendimentos que impérios dão, faz o infante D. Henrique fraca figura comparado com este D. João, quinto já se sabe de seu nome na tabela dos reis... [José Saramago, Memorial do Convento, p.233 (sublinhado nosso)]

Em (58), o enunciado sublinhado corresponde à citação de parte do poema “Infante” de Fernando Pessoa. Contudo, apenas um leitor mais culto e com alguma experiência de leitura no âmbito da literatura portuguesa poderá reconhecer este fragmento discursivo como uma citação de Pessoa. Ainda que o narrador de *Memorial do Convento* faça uma breve alusão ao autor de “Mensagem” (“consoante o louvará um poeta por ora ainda não nascido”), não existe nenhum sinal explícito de que este enunciado se trate de uma citação. A inserção deste fragmento discursivo neste contexto narrativo reveste-se de um carácter irónico, porque evoca, sobretudo, o império do conhecimento, espiritual, protagonizado pelo impulsionador das Descobertas portuguesas, estabelecendo um contraste com o império terreno do megalómano rei D. João V: “faz o infante D. Henrique fraca figura comparado com este D. João”.

Calaresu (2004) inclui também neste subgrupo de formas implícitas de discurso relatado os usos de expressões modalizadoras que podem assumir significado evidencial citacional, de acordo com o contexto em que estão inseridas. Assim, a

expressão “parece que”, por exemplo, constitui um evidencial citacional quando remete para uma fonte de origem verbal, em situações como a seguinte:

- (59) Após uma longa reunião entre o diretor e alguns funcionários da sua empresa, a Ana, funcionária que não participou na reunião, ouve diversas queixas dos participantes em relação ao chefe, e comenta com uma colega:
- Parece que o chefe está mal-disposto hoje...

Em (59) a expressão “parece que” adquire valor citacional, porque, ao introduzi-la no seu comentário, a Ana dá a entender ao seu interlocutor que a proveniência da informação que transmite, o facto de o chefe estar “mal-disposto”, reside nas palavras de outros, ou seja, nos relatos feitos pelos intervenientes na reunião.

Há ainda a considerar que o uso do modo condicional¹⁰ funciona como distanciador para aquelas partes do discurso das quais o relator não tenciona assumir a responsabilidade enunciativa, e, portanto traz consigo a referência à palavra de outrem. Tal como noutras formas de citação implícita, quando não é acompanhado de nenhum marcador cotextual de citação, a atribuição de valor citacional ao condicional é sempre determinada pelo contexto, ou seja, é a dimensão pragmática e textual do enunciado que permite reconhecer este valor. Trata-se de uma estratégia citacional muito usada na linguagem jornalística, quer oral, quer escrita. O condicional citacional pode ocorrer em formas de discurso relatado com¹¹ ou sem expressão introdutora¹² como em (60) e (61), respetivamente:

- (60) Accionistas da SPV estão contra aumento de 7% do valor que a sociedade gestora dos resíduos de embalagens paga aos sistemas multimunicipais pela recolha selectiva do lixo (...)
Segundo a SPV, o aumento de 7% aplicado às quantidades estimadas de resíduos retomados pelos sistemas multimunicipais no período transitório de 2014/2015 representaria um acréscimo dos valores de contrapartida de cerca de 8 milhões de euros. Um aumento que teria de ser reflectido no “valor ponto verde” [Público, 3-4-2014 (sublinhado nosso)]

¹⁰ Duarte (2009:7) fala também dos diferentes valores do futuro perfeito e do condicional em textos de imprensa: “o condicional sugere, mais do que o futuro perfeito, que o locutor não tem a certeza quanto à verdade dos factos que reporta. Será um marcador da distância não só entre o relator (e2) e esses factos relatados mas também entre o relator e a fonte das informações que transmite, revelando mais desresponsabilização do locutor relator; o futuro perfeito indicia mais responsabilidade do relator em relação aos factos transmitidos, mais sensação, para o alocutário, de que esses factos relatados são verdadeiros e mais comprometimento do relator com a verdade da informação fornecida”.

¹¹ Nestes casos, trata-se de uma forma de relato explícita.

¹² As expressões introdutoras com verbos *dicendi* seguidas de completiva impedem a interpretação de citação do condicional: quando o condicional se encontra no interior de uma estrutura completiva a única leitura possível é a de futuro do passado como acontece na frase: “Ele disse que traria novas informações, logo que pudesse”.

(61) A decisão do conselho de disciplina da FPF refere-se às declarações de Luís Filipe Vieira sobre a arbitragem de Jorge Tavares, de Aveiro, durante o jogo entre o Benfica e o Belenenses da sexta jornada (1-1), a 28 de Setembro de 2013.

Em causa estaria um golo apontado por Fredy, que estaria em posição irregular. "Para não ver um fora-de-jogo daquele tamanho, o árbitro ou é cego ou não tem competência", afirmou Luís Filipe Vieira na altura. [Público, 4-4-2014 (sublinhado nosso)]

1.2.7. Verbos introdutores de relato de discurso

Tanto na análise do DD como na do DI os verbos introdutores de relato de discurso assumem particular relevância. Além de assinalarem a presença de relato, permitem denotar a força ilocutória das palavras citadas, fornecendo informações acerca do(s) objetivo(s), e da atitude do locutor citado, bem como, e em estreita ligação com estes parâmetros, da forma (tom, pronúncia, ritmo da elocução, gestos, etc.) como este profere o discurso e da relação que mantém com o alocutário e o discurso citado. São múltiplos os verbos que podem assumir esta função, nomeadamente verbos de pensamento (*pensar*, em certos contextos), de sentimento (*desabafar*, *confessar*, *lamentar*), de opinião (*achar*, *considerar*, *julgar*), para além dos que são tipicamente verbos de comunicação. Dada a sua importância no contexto do trabalho de investigação-ação que constitui o objeto deste relatório, descrevemos, de seguida, algumas das suas propriedades, bem como algumas das classificações que nos serviram de referência no trabalho prático.

1.2.7.1. Algumas propriedades

A maior parte dos verbos de comunicação ocorre quer com o DD, quer com o DI. Contudo, devido aos diversos matizes de significado que comportam e às suas propriedades de seleção lexical e sintática, podem usar-se preferencialmente com uma destas formas de relato. Reyes (2002) refere que o verbo *contar*, por exemplo, se coaduna mais facilmente com o DI (62 a, b), visto que o que se conta costuma ser o conteúdo de um discurso e o DI está mais orientado para tal. Por outro lado, há verbos de dizer (*cantar*, *declamar*, *pronunciar*, *recitar*, por exemplo) que só se usam com o DD (63a), que é a única forma que permite a reprodução pretensamente literal das palavras citadas (63b).

(62) a) O avô contou que na sua juventude tinha feito várias viagens.

b) O avô contou: "Na minha infância fiz várias viagens".

(63) a) O garoto cantava: " Não há estrelas no céu..."

b)* O garoto cantava que não há estrelas no céu.

De forma geral, os verbos de comunicação selecionam dois argumentos obrigatórios, um interno e outro externo. São predicados agentivos (Agente com o traço [+ humano]) que selecionam um objeto direto (correspondente a um sintagma nominal (64a) ou a uma oração (64b)) que refere o conteúdo da ação de dizer (Tema). O sintagma que tem o papel de Destinatário [+humano] do ato locutório pode ser expresso através de um complemento indireto (64c) ou direto (64d), ou, simplesmente, não estar expresso (64e), embora faça parte da estrutura profunda do verbo.

- (64) a) O Rui revelou o seu segredo.
- b) O Rui disse que estava apaixonado.
- c) O Rui revelou o seu segredo ao Pedro.
- d) O Pedro aconselhou o Rui a ter muito cuidado.
- e) O Pedro declarou que estava surpreendidíssimo.

A maior parte dos verbos *dicendi* é transitiva¹³, por isso admitem construções passivas, como em (65).

- (65) O segredo foi revelado pelo Rui.

O verbo “dizer” é o mais genérico dos verbos *dicendi*, funcionando como um arquilexema. É um verbo proposicional que seleciona um argumento interno com os traços [+animado, +abstrato], que corresponde ao Tema do ato verbal – e um sintagma nominal [+humano] – argumento opcional (66).

- (66) O Rui disse palavras doces à namorada.

1.2.7.2. Algumas propostas de classificação

Existem diversas classificações disponíveis para os verbos *dicendi*. No caso do português, Duarte (2003), na sua dissertação de doutoramento, dedica um capítulo a esta questão, no qual, além de apresentar criticamente várias propostas de outros autores, analisa o comportamento destes verbos com base num *corpus* literário, *Os Maias*, de Eça de Queirós. Dada a sua relevância para o português, entre outros aspetos, por se constituir como um dos escassos trabalhos especificamente dedicados a este domínio, apresentamos, no quadro 3, mas de forma meramente representativa, algumas das classes identificadas pela autora.

¹³Rodrigues (2008:7) observa que “no caso dos *dicendi*, embora alguns sejam considerados, segundo a tradição gramatical, intransitivos (como o caso do v. “estremecer” ou “rir”), o fato desses verbos estarem, discursivamente, relacionados ao dito, ou seja, de haver um complemento do *dicendi*, explicitamente, demarcado no texto, já pressupõe um carácter transitivo. Por outro lado, “o dizer” está implícito em todos os VDs [verbos *dicendi*]. Assim, ao VD “rir”, subentende-se “disse rindo”. Negar, portanto, que esses verbos admitam transitividade seria de tal forma incoerente que não nos permitiria chamá-los de *dicendi*.”

<p>Verbos de qualificação do dizer Remetem para a relação do locutor com o que diz, com o tom em que o diz e com o que o interlocutor disse anteriormente</p>	<p>Verbos metafóricos, que atribuem sons de animais à fala humana Exs. <i>roncar, chilrear, ganir, rosnar...</i></p>
	<p>Verbos que descrevem fonicamente o ato de fala mas não de forma metafórica Exs. <i>balbuciar, cochichar, tartamudear...</i></p>
	<p>Verbos sinais, que apontam para o conteúdo do discurso Exs. <i>apregoar, explicar, indicar, revelar...</i></p>
	<p>Verbos estruturadores do texto, que pressupõem uma intervenção anterior do locutor ou do alocutário. Podem:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Reenviar para progressão da própria enunciação do locutor Exs. <i>acrescentar, começar, concluir...</i> ii) Reagir à intervenção de um interlocutor Exs. <i>corrigir, interpelar, responder, etc.)</i> iii) Reenviar para uma intervenção anterior do locutor ou do alocutário Exs. <i>insistir, resumir...</i>
<p>Verbos assertivos Demonstram a crença do locutor na verdade daquilo que diz e o seu grau de comprometimento com o dito. Revelam um caráter interativo bem como uma modalização forte de valor argumentativo. Exs. <i>asseverar, afiançar, protestar, sustentar...</i></p>	
<p>Verbos expressivos Descrevem a atitude, o estado emocional, a reação do locutor perante palavras ou ações de outrem Exs. <i>abençoar, felicitar-se de, gabar, queixar-se...</i></p>	
<p>Verbos rogativos Introduzem perguntas Ex: <i>perguntar, pedir, interrogar, inquirir, etc.</i></p>	
<p>Verbos diretivos Denotam tentativas do locutor para que o alocutário faça algo Exs. <i>aconselhar, advertir, ordenar, recomendar, prevenir...</i></p>	
<p>Verbos perlocutórios Exprimem o efeito do discurso no destinatário Exs. <i>desiludir, consolar, tranquilizar, etc.</i></p>	
<p>Verbos promissivos Visam obrigar o locutor a adotar uma certa conduta futura Exs. <i>prometer, jurar...</i></p>	
<p>Verbos que remetem para uma relação especial do locutor ou do alocutário com a proposição expressa Exs. <i>confessar, reconhecer, admitir, condescender...</i></p>	

Quadro 3: Classificação de Duarte (2003) para os verbos *dicendi*

Além deste trabalho, referimos ainda três propostas – Charolles (1976), Leech (1983) e Bosani (2000), por constituírem um referencial pertinente no âmbito da

aplicação deste conteúdo. No nosso plano de intervenção pedagógico-didática, tivemos em consideração essas propostas para a elaboração de materiais de apresentação e sistematização deste tópico. A proposta de Charolles baseia-se em critérios sintático-semânticos, a de Leech, em princípios pragmáticos, e a de Bosani resulta da combinação destas duas perspectivas. Apresentamos em seguida, muito sucintamente, o conteúdo fundamental destas propostas.

Charolles (1976) divide os verbos *dicendi* em três grandes classes, partindo da existência ou não de pressuposições na descrição semântica destes verbos, como se pode ver no quadro 4.

Verbos neutros	Não implicam qualquer pressuposição (<i>dizer, declarar, exprimir</i> , por exemplo)
Verbos pressuposicionais	<ul style="list-style-type: none"> i. Verbos que pressupõem a verdade daquilo que se diz Exs. <i>revelar, afiançar, asseverar</i> ii. Verbos que pressupõem uma intervenção anterior do interlocutor ou do próprio locutor Exs. <i>responder, repetir</i> iii. Verbos que pressupõem uma relação especial do agente ou do dativo com o objetivo Exs. <i>confessar, prevenir</i> iv. Verbos que pressupõem uma intervenção anterior do interlocutor, contrária à do locutor Exs. <i>replicar, retorquir, ripostar</i>) v. Verbos que pressupõem que, anteriormente, o interlocutor pensava algo de sentido contrário ou não tinha opinião formada sobre o assunto em causa Exs. <i>provar</i>
Verbos modais	<ul style="list-style-type: none"> i. Verbos que remetem para a relação do agente com o objetivo Exs. <i>gritar, murmurar</i> ii. Verbos que indicam uma relação determinada entre o agente e o dativo a propósito do objetivo Exs. <i>suplicar, implorar</i>

Quadro 4: Classificação de Charolles (1976) para os verbos *dicendi*

Leech (1983), por sua vez, propõe uma classificação de cariz pragmático para os verbos de comunicação, que designa por verbos de conteúdo descritivo, baseando-se na teoria dos atos de fala de Austin e Searle. A este grupo acrescenta ainda duas classes: um grupo de verbos que designa por verbos de descrição fonológica e um grupo de verbos neutros. A primeira classe referida, por vezes confundida com a classe dos verbos ilocutórios, está mais relacionada com o modo de articulação das palavras do que com o seu conteúdo, enquanto a segunda não descreve nem o conteúdo, nem o modo articulatório do ato enunciativo, “but rather describe the way in which this

speech act fits into a sequence of speech acts” (Leech, 1983:213). A síntese da sua proposta é apresentada no quadro 5.

Verbos de conteúdo descritivo	Verbos ilocutórios assertivos	Comprometem a responsabilidade do locutor acerca da verdade da proposição expressa Exs. <i>afirmar, alegar, anunciar, predizer, insistir</i>)
	Verbos ilocutórios diretivos	Denotam tentativas do locutor para que o alocutário faça qualquer coisa Exs. <i>pedir, ordenar, suplicar, aconselhar</i>)
	Verbos ilocutórios promissivos ou comissivos	Visam obrigar o locutor a adotar uma certa conduta futura Exs. <i>prometer, jurar</i>
	Verbos ilocutórios expressivos	Exprimem o estado psicológico especificado na condição de sinceridade, em relação a um estado de coisas especificado no conteúdo proposicional Exs. <i>agradecer, felicitar</i>
	Verbos ilocutórios rogativos	Introduzem perguntas Exs. <i>inquirir, perguntar</i>
Verbos de conteúdo fonológico	Trata-se de “noise verbs” como <i>murmurar, gritar, sussurrar</i>	
Verbos neutros	<i>dizer, repetir</i> (que equivale a <i>dizer</i> outra vez) ou <i>responder</i> (<i>dizer</i> em resposta)	

Quadro 5: Classificação de Leech (1983) para os verbos introdutores do relato

Mais recentemente, Bosani (2000) apresentou uma análise dos verbos introdutores de relato que procura estabelecer relações entre as características lexicais, ou semânticas, e o seu comportamento sintático. Para a autora, constituem verbos de comunicação todos aqueles predicados que denotam uma atividade inteligível de emissão, isto é, impliquem um ato de dizer locutivo, sejam transitivos e tenham a mesma estrutura argumental básica (agente, tema, destinatário) do verbo “dizer”, considerado como protoverbo. Desta forma, podem delimitar-se quatro grupos de verbos *dicendi*, como ilustra o quadro 6:

Verbos que referem ações que podemos realizar com palavras	Exs. <i>responder, explicar, informar, avisar, ordenar, reclamar, anunciar, prometer, descrever, comentar, etc.</i>
Verbos que referem ações que podemos fazer com palavras que afetam o destinatário	Exs. <i>saudar, insultar, felicitar, elogiar, etc.</i>
Verbos que referem ações atitudinais que podemos realizar sobre o conteúdo proposicional daquilo que é dito	Exs. <i>ênfatizar, assegurar, precisar, afirmar, etc.</i>
Verbos que referem ações físicas que podemos realizar com palavras	Exs. <i>gritar, murmurar, balbuciar, sussurrar, etc.</i>

Quadro 6: Classificação de Bosani (2000) para os verbos *dicendi*

Na sequência da apresentação do quadro teórico linguístico-discursivo que suporta este projeto de investigação-ação, apresenta-se, de seguida, a fundamentação pedagógico-didática que sustenta a proposta de intervenção pedagógico-didática apresentada na segunda parte deste relatório.

2. O relato do discurso no ensino do PLE

Tomando como ponto de partida os pressupostos da gramática comunicativa, tal como preconizados por, entre outros, Santos (2011)¹⁴, procura-se, num primeiro momento, estabelecer o conjunto de princípios subjacentes a uma abordagem vinculada a esses princípios e a uma metodologia de base comunicativa, para, num segundo momento, propor, a partir da reflexão sobre as insuficiências da aplicação da abordagem tradicional do relato do discurso ao ensino do PLE e na sequência de outros autores, nomeadamente Duarte & Silva (2011) e Silva & Duarte (2012), uma abordagem mais adequada do tema em estudo, com vista ao desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes, conforme preconiza o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QEQR).

2.1. Relato de discurso, gramática comunicativa e competência comunicativa

De uma forma sintética, podemos, com Santos (2011: 184), definir a gramática comunicativa “como uma descrição do funcionamento de uma língua voltada para o uso, pelos locutores, em situação de comunicação”. Esta forma de conceber a descrição do funcionamento da língua associa-se claramente a um conjunto de competências que decorrem precisamente do uso da língua em todos os contextos comunicativos. Santos (2011: 185) salienta, nesse conjunto, a competência linguística, a competência sociolinguística, a competência sociocultural e a competência estratégica.

A perceção de que aprender uma língua é, em grande medida, desenvolver estas estratégias com vista ao desenvolvimento geral da competência comunicativa, permite articular os princípios da gramática comunicativa com o disposto no QEQR (2001) para a explicitação dessas competências. No QEQR, a competência comunicativa compreende as competências linguística, sociolinguística e pragmática. A competência linguística pode ser definida como “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (QEQR 2001:157). A competência sociolinguística “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (QEQR 2001:169). As competências pragmáticas englobam a competência discursiva, a competência funcional e a competência de conceção, referindo-se ao conhecimento dos princípios de acordo com os quais as mensagens são: organizadas, estruturadas e adaptadas (competência discursiva); utilizadas para a

¹⁴ O conceito de gramática comunicativa tem sido debatido por vários autores, entre os quais Adamson (1990) num artigo intitulado “Is there such a thing as communicative grammar”?

realização de funções comunicativas (competência funcional) e sequenciadas de acordo com esquemas interacionais e transacionais (competência de conceção).

Procurando nesse âmbito o que de mais específico se pode associar ao ensino-aprendizagem do relato de discurso no nível C, sobre o qual incide o plano de intervenção pedagógico-didático proposto, no documento do QECR, encontramos as especificações constantes do quadro 7.

Utilizador proficiente C1 (autonomia)
<p>1. Caracterização global</p> <p>É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso (2001:49).</p>
<p>2. Competências comunicativas em língua</p> <p>a. Competência linguística (caracterização geral)</p> <p>É capaz de selecionar uma formulação apropriada a partir de um vasto repertório linguístico para se exprimir com clareza sem ter que restringir aquilo que quer dizer. (2001:158).</p> <p>b. Competência pragmático-discursiva (flexibilidade)</p> <p>É capaz de adaptar o que está a dizer e o modo de o dizer à situação e ao receptor e adoptar um nível de formalidade adequado às circunstâncias (2001:176).</p> <p>c. Competência sociolinguística (adequação)</p> <p>É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, e de perceber mudanças de registo (...) É capaz de utilizar a língua flexivelmente e com eficácia para fins sociais, incluindo os usos afectivos, os humorísticos e as subtilezas (2011:173).</p>
<p>3. Atividades interativas e estratégias comunicativas em língua</p> <p>a. Interação oral (troca de informações)</p> <p>É capaz de sintetizar e relatar informações e argumentos de diferentes fontes (2001:121).</p> <p>b. Interação escrita</p> <p>É capaz de se exprimir com clareza e correção, relacionando-se com o destinatário, com flexibilidade e eficácia (2001: 123).</p>

Quadro 7: QECR – Aspetos relevantes no ensino-aprendizagem do relato de discurso

O conteúdo associado a cada uma das competências referidas aponta claramente para o domínio da língua em uso, o que convoca simultaneamente um saber e um saber-fazer de áreas distintas. Pelo que é observável no quadro 7, verifica-se que o desenvolvimento das competências referidas é realizado através de uma metodologia acional, que prevê a implementação de um conjunto de atividades e estratégias

comunicativas em língua, em grande medida centradas em atividades de interação oral ou escrita, para além de outras atividades de base comunicativa não estritamente interacionais.

A assunção deste modo de operacionalizar o desenvolvimento da competência dos aprendentes está estreitamente ligada ao modo de operacionalização preconizado pela gramática comunicativa, na medida em que se prevê sempre um percurso integrado. Essa integração pode ser observada a diferentes níveis: i) o dos conteúdos; ii) o do trabalho desses conteúdos; iii) o das estratégias e atividades propostas; iv) o da relação entre o universo da sala de aula e a situação comunicativa real, no sentido de propiciar aos aprendentes o desenvolvimento das competências de forma articulada e equilibrada, com o fim último de os tornar bons comunicadores na língua meta.

Por se considerar que estes aspetos não se encontram muitas vezes contemplados nas estratégias mais frequentemente propostas para o tratamento do relato do discurso no ensino-aprendizagem do português, com a conseqüente ineficácia comunicativa, presente nos diferentes níveis de análise já apontados: linguístico, sociolinguístico, discursivo, pragmático, entre outros, é fundamental encontrar formas de ultrapassar essas lacunas, de modo a que o relato de discurso, que é um ato comunicativo muitíssimo frequente no quotidiano de qualquer falante, se configure como um ato comunicativo feliz e garante de uma interação verbal eficaz.

2.2. Relato de discurso: abordagem tradicional vs abordagem comunicativa

Nesta secção comparamos criticamente uma abordagem tradicional do discurso com uma abordagem de tipo comunicativo no sentido de determinar um modelo satisfatório de intervenção em sala de aula no domínio desta questão.

2.2.1. Abordagem tradicional: características

Tradicionalmente, tanto no ensino das línguas maternas como no das línguas estrangeiras, privilegia-se o tratamento sintático do relato do discurso, em detrimento da exploração das suas características enunciativo-pragmáticas. Esta abordagem decorre da aplicação dos pressupostos veiculados pela gramática tradicional em relação ao relato de discurso.

De um modo geral, os ensinamentos da gramática tradicional padecem de três tipos de insuficiências:

- a) **subestimam a quantidade de possibilidades à disposição do falante para efetuar um relato.** Com efeito, no estudo das formas de discurso relatado,

dedica-se normalmente atenção apenas ao DD e ao DI, e, por vezes ao DIL, forma considerada literária, não tendo em conta outros modos de relato.

- b) **subestimam a quantidade de aspetos funcionais das várias formas de relato.** O DD e o DI são tratados como variantes morfossintáticas e descuram-se quase sempre as características pragmáticas, não só em relação às modalidades escrita e oral, como aos diversos géneros textuais; quando se contempla o aspeto pragmático, ao DD atribui-se a função de relatar palavra por palavra o discurso original e ao DI a de sintetizar um discurso outro com palavras próprias.
- c) **contêm imprecisões terminológicas relativamente às noções de discurso originário, DD e DI.** É sugerido que o DD - e não o discurso originário - é a forma primária e o DI constitui uma sua derivação obtida através de complexos mecanismos de transposição gramatical.

Embora já na década de 70, Authier & Meunier (1977) tenham alertado para o facto de o ensino-aprendizagem do relato de discurso, quando centrado apenas na manipulação de frases pré-fabricadas totalmente descontextualizadas, ser estéril e até nocivo, os exercícios que se propõem atualmente, ou seja, cerca de quatro décadas mais tarde, continuam a privilegiar esta metodologia tradicional.

Efetivamente, constata-se que, de uma forma geral, os livros didáticos apenas contêm exercícios onde se preconiza a transposição mecânica e descontextualizada de DD para DI, propondo-se algumas alterações morfossintáticas ao nível da frase, sem qualquer referência à situação enunciativa nem do discurso citador, nem do discurso citado. Além disso, propõem-se frases pré-fabricadas, inventadas, isto é, que não provêm de situações reais de comunicação, a fim de se evitarem problemas de transposição do discurso relacionados, por exemplo, com a ocorrência de traços típicos da oralidade (interjeições, exclamações, topicalizações, partículas modais, fraseologias etc.). Quando confrontados com este tipo de enunciados orais, frequentemente os alunos percebem intuitivamente que as regras de transposição do relato tradicionalmente aprendidas não se revelam eficazes, no entanto incorrem em erro, porque, na ausência de um modelo explicativo mais eficiente, tentam aplicá-las a todo o custo, mesmo quando a competência comunicativa já adquirida os faz delas desconfiar.

2.2.2. Abordagem tradicional: ilustração dos problemas

A título exemplificativo das questões equacionadas anteriormente, analisámos o tratamento do relato do discurso num manual de PLE indicado para o nível intermédio¹⁵.

Neste manual¹⁶, o estudo do DD e do DI é introduzido através da análise de dois enunciados em DI, extraídos de um diálogo produzido pelos autores. Refere-se: “as frases encontram-se no discurso indireto. No discurso direto, ou seja, no momento em que foram ditas pela avó da Helena as frases seriam diferentes” (Tavares 2005: 131), fazendo coincidir a noção de DD com a de discurso original e a de DI com o seu relato posterior. Como vimos anteriormente, estas definições incorrem em erro, ou seja, o DD é um modo de relato com características próprias, que implica um processo de elaboração por parte do relator, tal como o DI, não devendo ser confundido com o discurso originário realmente proferido e, por outro lado, tanto o DI como o DD podem antecipar discursos imaginários ou hipotéticos, não sendo necessariamente posteriores ao discurso citado. Por outro lado, o facto de se apresentarem exemplos provenientes de um diálogo não autêntico é deveras empobrecedor da multiplicidade de matizes linguísticos de que se revestem as diferentes formas de relato. Seria mais motivador e profícuo induzir a observação das características destas duas formas de relatar palavras a partir de textos autênticos, por exemplo de textos de imprensa, que, por um lado, proporcionariam uma abordagem mais natural do relato do discurso, perspetivando-o como um fenómeno linguístico presente no quotidiano e, por outro, permitiriam sensibilizar os alunos para a diversidade de estratégias de citação presentes neste género textual.

Posteriormente, apresentam-se seis enunciados inventados¹⁷ em DD e respetivas versões em DI, para que se perceba que “quando reproduzimos o que alguém disse, temos de fazer algumas alterações” (Tavares 2005:131). Não se fornecem indicações explícitas acerca do contexto enunciativo em que ocorre o relato, havendo, como ilustra o exemplo (67), apenas uma versão em DI (67b) para cada enunciado em DD (67a).

(67) a) Amanhã será um bom dia para ir pescar.

b) Ela disse que no dia seguinte seria um bom dia para ir pescar.

¹⁵ Não existe, atualmente, nenhum manual de PLE para o nível avançado.

¹⁶ Tavares, A. (2005). “Português XXI - 3”, Lisboa: Lidel.

¹⁷ Embora relacionados com a temática do diálogo analisado anteriormente, estes enunciados não provêm de nenhum texto, são inventados.

Estes exemplos escamoteiam as diferentes versões a que um DD pode dar origem, se tivermos em conta a multiplicidade de situações enunciativas em que o locutor citante pode estar inserido. As versões fornecidas pelos autores deste manual pretendem apenas exemplificar a aplicação das regras de transposição dos tempos verbais, de acordo com as leis da concordância verbal, e dos díticos temporais e espaciais. Contudo, como esta transposição é feita de forma descontextualizada, poderá incorrer em erro, por exemplo: o dítico temporal “amanhã” é transposto para o anafórico “no dia seguinte”, tal como ditam as regras da gramática tradicional. Porém, se o relato de (67a) ocorrer no mesmo dia em que este enunciado foi proferido, a versão correta seria (68); no caso de ocorrer no dia seguinte, seria (69), e, finalmente, (70), se se efetuasse dois dias depois:

(68) Ela disse que **amanhã** seria¹⁸ um bom dia para ir pescar.

(69) Ela disse que **hoje** seria um bom dia para pescar.

(70) Ela disse que **ontem** seria um bom dia para ir pescar.

Deste modo, como se pode concluir a partir da observação de (68), (69) e (70), nem sempre o dítico temporal “amanhã” se converte em “no dia seguinte”, sendo a sua correta transposição determinada pelo momento em que se efetua o relato (cf.1.2.4.).

Este tipo de exercícios de transposição de DD para DI pode ser útil “Se houver uma tomada de consideração inequívoca do contexto (verbal e/ou situacional) em que os enunciados são, não só produzidos mas também relatados” (Duarte 2003: 431). Na verdade, não se trata de eliminar as regras de transposição do relato preconizadas pela gramática tradicional, mas de as completar, reformular, no sentido de fomentar a sua aplicação consciente, isto é, ponderada em função dos usos da língua expressos em determinados contextos comunicativos. O ato de relatar um discurso outro ou próprio reveste-se de um elevado grau de complexidade, se tivermos em conta que mobiliza saberes de diversos tipos: linguísticos, culturais, socioculturais e pragmático-discursivos. Numa aula de língua estrangeira, todas estas competências devem ser exercitadas:

o objectivo cognitivo dos materiais pedagógicos para o ensino-aprendizagem do PLE deverá ser a aquisição e a apropriação da função referencial da língua assim como os seus valores de emprego, de forma a despertar a curiosidade intelectual pelas representações culturais do povo de que se aprende a língua. De um modo geral, embora em graus

¹⁸ Neste contexto, poder-se-ia optar pela manutenção do Futuro do Indicativo (“Ela disse que amanhã/hoje será um bom dia para ir pescar”). Seria até a opção mais adequada, porque impediria a interpretação contrafactual de (67b): “Ela disse que seria um bom dia para ir pescar, se não chovesse, mas, como chove, não é”, por exemplo.

variáveis, a maior parte dos materiais de PLE estão estritamente dependentes das descrições da gramática tradicional. E como são estes conhecimentos, sólidos diga-se de passagem, da gramática tradicional que os professores possuem é essa que se torna mais cómoda para ser explorada na aula. Nesta perspectiva, a conceptualização não é facilitada, não é sugerida, nem mesmo um comportamento de tipo construtivo e socio-cognitivo é solicitado. (Figueiredo 2004: 114).

Como aplicação das regras de transposição do relato em DD para DI, propõe-se neste manual a transposição para DI de doze enunciados inventados em DD. A instrução para a resolução do exercício resume-se a “agora passe as seguintes frases para o discurso indirecto e diga o que ela disse” (Tavares 2005:133). Novamente, nesta instrução não existe referência ao contexto enunciativo nem dos enunciados citantes nem dos que se devem citar. As instruções de resolução deste tipo de exercícios de transposição condicionam o sucesso da sua execução. Frequentemente, quando se deparam com a designação “discurso indirecto”, os alunos acionam uma série de esquemas de resolução pré-concebidos, sentindo-se constrangidos a aplicar as regras de transposição do relato que tradicionalmente aprenderam, que dificultam a redação do mesmo. Os alunos tendem a pensar nas designações dos tempos verbais a transpor (mais do que a escrever naturalmente o relato de acordo com a competência comunicativa que desenvolveram) e, se não se recordam da formação de um deles, bloqueiam. Este facto sugere que, em certos casos, poderá ser vantajoso pedir apenas aos alunos que reescrevam os enunciados em função de determinadas coordenadas enunciativas, sem referir que se trata de um exercício de transposição de DD para DI, que, aliás, não são deriváveis um do outro. Não existe, neste manual, nenhum exercício de transposição de DI para DD. Todavia, seria pertinente a sua inclusão, na medida em que, articulando os conhecimentos inerentes às formas e funções destas duas formas de relato, nos “ofrece indícios de la capacidad lingüística que [os alunos] han adquirido y de la capacidad comunicativa que les falta desarrollar (Cagnoni 2009: 4-5).

Além disso, também não existe nenhum exercício que preveja manipulações para além da frase, ou seja, que implique a produção de um texto em discurso relatado como, por exemplo, uma notícia ou reportagem, que poderiam integrar um projeto mais vasto de redação de um jornal de turma, por exemplo. A inclusão dessa tarefa ¹⁹

¹⁹ O “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” preconiza a execução de tarefas ao serviço do desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira. Uma tarefa é “qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo. Esta definição pode abranger um vasto leque de acções como deslocar um armário, (...) traduzir um texto

proporcionaria o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, articulando o trabalho microestrutural com o macroestrutural. Refletindo acerca da pedagogia do relato do discurso, Charolles (1976) salienta que o objetivo fundamental dos exercícios de manipulação de estruturas ao nível da frase é, sobretudo, preparar a redação de textos que incluam as vozes dos diversos intervenientes citados. De outra forma, estes exercícios revelar-se-ão estéreis.

Por outro lado, o manual analisado não contempla nenhum exercício de relato de discurso na modalidade oral, ou de transposição de relato oral para relato escrito. Seria relevante a sua inclusão, visto que, ao confrontar os alunos com um registo oral autêntico, estes exercícios permitir-lhes-iam exercitar diferentes estratégias de relato (paráfrase, seleção de vocabulário em função do registo de língua adotado, seleção de verbos introdutórios do relato de discurso para denotar a força ilocutória dos enunciados e os seus aspetos paralinguísticos, etc.) ao mesmo tempo que proporcionariam a sistematização das diferenças entre o relato oral e o escrito. No que diz respeito ao ensino do PLE, os alunos têm muitas vezes dificuldade em compreender o valor e o significado de elementos típicos da oralidade como partículas modais, construções clivadas, fraseologias, léxico de registo informal, modalizadores de discurso, etc. A transposição destes elementos só poderá ser feita após a descodificação do seu sentido e dos seus efeitos pragmáticos e será tão mais aliciante quanto propiciar o seu uso em função de diversos contextos enunciativos.

2.2.3. Abordagem comunicativa: proposta alternativa

Do exposto se conclui que o ensino do relato do discurso

carece, hasta hoy, de dosis de apartados pragmáticos que permitan a los estudiantes reproducir discursos, suyos y de otros, teniendo en cuenta, sobretudo, la intención comunicativa que conllevan dichos enunciados (Cagnoni 2009: 8).

De facto, diversos autores (Authier & Meunier 1977; Cagnoni 2009; Duarte & Silva 2011; Desoutter & Mellet 2013; Pagani 2013; Silva & Duarte 2012) têm vindo a alertar para a necessidade de enquadrar o tratamento do relato do discurso numa perspetiva enunciativo-pragmática/comunicativa que tire proveito dos novos parâmetros de análise deste fenómeno linguístico à luz da teoria da enunciação.

Na verdade, “o discurso relatado apresenta mais variedade e especificidade do que aquilo que é tradicionalmente veiculado” (Duarte & Silva, 2011), por isso é essencial

escrito em língua estrangeira ou preparar a realização de um jornal de turma em grupo” (QECR 2001:30).

que as propostas pedagógico-didáticas para a abordagem deste conteúdo linguístico-discursivo contemplem exercícios que permitam denotar esta variedade e especificidade para as aplicar no uso eficaz e consciente da língua.

Neste sentido, partindo da constatação das insuficiências da abordagem tradicional do relato de discurso no ensino do PLE, provenientes, por um lado, da conceção redutora deste conteúdo, e, por outro, do tratamento estritamente sintático que lhe é dado e da abordagem pouco rigorosa do ponto de vista discursivo-textual, Duarte & Silva (2011) propõem estratégias alternativas para a abordagem deste tema. De acordo com estas autoras, nos exercícios de transposição do relato é essencial fazer variar os elementos enunciativos, solicitando aos alunos as transformações que essa variação implica. Tal como referimos anteriormente, aquando da análise do exemplo (67a), a cada enunciado em DD poderão corresponder inúmeras versões em DI e *vice-versa*. Além disso, tornar-se-á muito mais profícuo utilizar relatos autênticos retirados de *corpora*:

se quisermos desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes, temos de lhes disponibilizar um *input* linguístico e discursivo rico e variado, que não pode limitar-se a exemplos forjados pelos autores de manuais, fatalmente simplificados e simplificadores (Duarte & Silva 2011: 7-8).

Desta forma, podem utilizar-se exemplos retirados da imprensa (notícias, entrevistas, reportagens), cujos discursos incluem frequentemente palavras de diversos intervenientes e *cartoons*, que atualizam diversas situações enunciativas. O estudo do relato de discurso em textos literários revelar-se-á também profícuo, na medida em que, sobretudo a literatura contemporânea, conjuga criativamente várias formas de relato. É a opinião de Duarte & Silva:

Parece-nos fundamental que, nos níveis mais avançados, em que se pretende fomentar o contacto dos alunos com a literatura, nomeadamente com a mais recente, os alunos sejam expostos a material linguístico rico e variado, que inclua, também, formas de relato menos canónicas (2011: 11).

Também os textos orais autênticos (gravações de conversas autênticas, conversas relativamente informais provenientes de programas de rádio ou televisão, ou conversas ficcionais do cinema ou de programas humorísticos) se afiguram promissores no âmbito do ensino-aprendizagem do relato de discurso em PLE, na medida em que proporcionam aos estudantes o contacto com diferentes registos e variedades, tornando mais rico o *input* linguístico e discursivo. Por outro lado, distanciando-se dos textos escritos, mais próximos da norma e da regularidade das regras gramaticais, previnem a

excessiva simplificação e estilização típicas dos exemplos tradicionalmente apresentados.

Num primeiro momento, é crucial que se promovam exercícios no sentido de recolher informação necessária à compreensão global do texto ouvido e fazer a análise discursivo-enunciativa da conversa. Desta forma, é necessário que os aprendentes identifiquem os interlocutores, a relação que estes estabelecem entre si, o objetivo de cada um deles, bem como o contexto situacional em que se produz a conversa. Além disso, é também relevante fazer o levantamento de algumas das características dos enunciados ouvidos (registos de língua, marcadores conversacionais, léxico, fraseologias, topicalizações, expressões características do oral informal, etc.).

Posteriormente, os aprendentes estarão aptos a identificar, através da prosódia e do sentido, os excertos relatados e a transpô-los de DD para DI, em função de diversas situações enunciativas. Nesta fase, será também importante sensibilizar os alunos para as propriedades semânticas, sintáticas e pragmáticas dos verbos introdutores de relato de discurso, denotando a sua relevância na transposição da força ilocutória dos enunciados citados. Por fim, poder-se-á propor a redação de uma produção escrita mais extensa como uma entrevista, por exemplo, com vista à aplicação dos conhecimentos adquiridos nas fases anteriores.

O ensino-aprendizagem do relato do discurso deve surgir sempre integrado em outras atividades de compreensão e produção orais e escritas, bem como de funcionamento da língua e nunca como objeto pedagógico-didático isolado, só dessa forma poderá estar ao serviço do desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. Assim, uma abordagem que privilegia apenas o tratamento sintático de frases que não relevam de contextos reais de produção não parte deste uso efetivo da língua e, por isso, não proporciona uma descrição gramatical eficaz, nem promove o desenvolvimento da competência comunicativa. A eficácia do ensino-aprendizagem do relato de discurso depende da sua capacidade de promoção do desenvolvimento das diferentes competências que integram a competência comunicativa. Desta forma, os alunos deverão ser capazes de produzir um relato que utilize corretamente os “recursos formais” da língua (díticos, formas verbais, estruturas sintáticas, etc.), adequando-o a diferentes situações enunciativas, a contextos socioculturais distintos, e em função de determinados objetivos comunicativos. Não se relata da mesma forma um acontecimento, uma peripécia, uma opinião, etc., a um amigo e a um professor, nem se relata de igual modo um incidente num artigo jornalístico e numa carta a um familiar, por exemplo. O ensino-aprendizagem deste conteúdo linguístico-discursivo convoca e,

simultaneamente, promove o desenvolvimento das competências linguística, sociocultural e pragmática. Além disso, assume-se como um conteúdo fulcral no exercício da mediação²⁰, uma das atividades da língua que compõem a competência comunicativa:

Tanto nos modos de recepção como nos de produção, as atividades escritas e/ou orais de **mediação**, tornam a comunicação possível entre pessoas que não podem, por qualquer razão, comunicar diretamente. A tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo, a recensão fornecem a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso directo. As atividades linguísticas de mediação, ao (re)processarem um texto já existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal de nossas sociedades. (QECR 2001:36)

Esta definição retoma um aspeto fundamental na reprodução de um discurso: o papel e a importância do relator. Este tem um papel ativo na reformulação dos enunciados, visto que reproduz o discurso a partir de uma reflexão interior que terá como resultado não a mensagem original, mas o reflexo da forma como ele compreende a mensagem. Para realizar o relato de forma eficaz, o relator, o aluno na posição de relator, terá de ser competente do ponto de vista comunicativo.

Ser competente de um ponto de vista comunicativo é ser competente na gramática da sua língua, mas é também ter um conjunto de competências estratégicas, sociolinguísticas e textuais que permitem a quem usa a palavra adaptar a organização do discurso aos temas que são objecto da enunciação linguística, ao canal utilizado (oral ou escrito), às finalidades do intercâmbio comunicativo (narrar, descrever, argumentar, instruir, persuadir, expor...) e ao tom que deriva das características dos interlocutores e da situação de enunciação (formal, informal, coloquial...) (Figueiredo 2010:163).

Recentemente, Desoutter & Mellet (2013) compilaram uma série de estudos em francês e italiano, elaborados por professores e investigadores do ensino de línguas estrangeiras e maternas, sobre o reconhecimento das marcas do discurso relatado, no oral e no escrito, numa perspectiva linguística e didáctica. Os doze estudos contidos nesta obra procuram refletir sobre estas marcas fornecendo propostas para o ensino-aprendizagem do discurso relatado a partir do *software* “Navilire²¹”.

²⁰ Para a ativação da competência comunicativa, O QECR preconiza a promoção de atividades linguísticas de recepção, produção, interação e mediação orais e escritas. Estas atividades inscrevem-se no interior de “domínios” (público, privado, educativo e profissional) com vista à realização de “tarefas”, que “não são unicamente linguísticas, mesmo se implicam actividades linguísticas e fazem apelo à competência comunicativa do sujeito. Dado que não são nem rotineiras nem automatizadas, estas tarefas exigem, por parte do sujeito, o uso de estratégias na comunicação e na aprendizagem” (QECR 2001:37).

²¹ Trata-se de um programa informático, concebido pela Copenhagen Business School em colaboração com Modyco, Universidade Paris Ouest Nanterre La Défense, e desenvolvido no quadro do Navilire Research Group, a fim de ajudar os utilizadores na leitura de textos mais complexos, sobretudo em

Partindo do pressuposto de que o reconhecimento eficaz dos planos enunciativos presentes num texto, com a atribuição correta dos segmentos relatados, é crucial para a leitura bem sucedida de um texto e de que este reconhecimento “ne va aucunement de soi, étant donné la multiplicité, le vague et même l’absence de marques sûres” (Lundquist 2013:20), é com alguma prudência que estes professores investigadores abordam a implementação didática deste fenómeno linguístico-discursivo a partir de um suporte eletrónico. De facto, como constata Calaresu (2013), o tratamento exaustivo da representação e reprodução do discurso em grandes *corpora* eletrónicos estaria condenado ao fracasso, na medida em que as tecnologias automáticas de tratamento do texto são incapazes de fazer e reconhecer as inferências que subjazem às formas implícitas de relato. Desta forma, apenas o reconhecimento das formas mais explícitas será mais controlável neste tipo de exercícios computacionais.

Contudo, o carácter inovador de algumas propostas didáticas do tratamento do relato de discurso, como a de Pagani (2013), merece destaque. Esta autora preconiza uma abordagem multimédia deste conteúdo linguístico-discursivo a partir do cotejo da curta metragem²² de Jean Luc Godard “Une histoire d’ eau”, datada de 1958, com o respetivo guião escrito²³. Num primeiro momento, os utilizadores da plataforma Navilire são convidados a descortinar as diferentes situações enunciativas, a partir dos tempos verbais presentes no guião e, posteriormente, identificam os diferentes tipos de relato, associando-os ao respetivo locutor. Por fim, procedem à sistematização das marcas específicas do relato na oralidade e na escrita, a partir do cotejo entre a versão cinematográfica do texto e a versão escrita.

Embora seja bastante ousada, sobretudo pelo elevado grau de dificuldade convocado pelo texto de Godard, verdadeiro palimpsesto de vozes, a proposta de Pagani prima pela abertura de horizontes na abordagem do relato de discurso, convocando saberes multidisciplinares (linguísticos e culturais).

Na sequência da reflexão sobre a necessidade de uma pedagogia do relato de discurso que promova de forma efetiva e eficaz o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes de PLE neste domínio, assim como do estabelecimento de um quadro teórico capaz de sustentar a didatização do conteúdo em análise, no segundo capítulo deste relatório, intitulado ‘O relato de discurso em sala de aula: um

língua estrangeira. Este programa informático está disponível em <http://www.jeanlucminel.fr/navitexte.html>.

²² Segundo Pagani (2013:99) o texto fílmico é um género textual que “se révèle très propice à l’étude du discours rapporté, car il donne la possibilité de dépasser les bornes d’un cadre strictement écrit qui, jusqu’à assez récemment, ont délimité l’approche à ce sujet”.

²³ Publicado pelo realizador em “Avant-Scène Cinéma”, em 1961.

caso em estudo', procede-se à descrição e discussão do plano de intervenção pedagógico-didática implementado.

Capítulo II

O relato de discurso na aula de PLE: um caso em estudo

No primeiro capítulo deste relatório, intitulado fundamentação teórica, procedeu-se ao enquadramento linguístico-discursivo do relato de discurso e equacionaram-se algumas questões relativas ao ensino-aprendizagem deste conteúdo, no intuito de sustentar o estudo de caso apresentado nesta segunda parte.

Relativamente à teoria linguística, partindo dos contributos de Authier-Revuz (1992); Calaresu (2004), Duarte (2003); Rabatel (2003); Reyes (2002) e Rosier (2008), propôs-se uma breve definição do conceito de discurso relatado e referiram-se as condições fundamentais para a identificação de um fenómeno de citação. Também se analisaram as características do DD e do DI, nos modos oral e escrito e, a partir da classificação proposta por Calaresu (2004), aprofundou-se o conceito de relato de discurso, caracterizando formas menos canónicas de citação. Finalmente, apresentaram-se sucintamente algumas propostas de classificação dos verbos introdutórios de relato de discurso.

Relativamente à teoria didática, cotejou-se a abordagem tradicional deste conteúdo linguístico, partindo da análise da tipologia de exercícios presente num manual de PLE, com a abordagem comunicativa preconizada por autores como Duarte (2003), Cagnoni (2009), Duarte & Silva (2011), Silva & Duarte (2012) e Desoutter & Mellet (2013).

Constituindo o núcleo da investigação desenvolvida, a articulação destas duas vertentes teóricas serviu de enquadramento ao plano de intervenção pedagógico-didática concebido a fim de desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes através do reconhecimento e aplicação de várias formas de relato.

O percurso pedagógico-didático implementado estruturou-se em torno dos seguintes tópicos, que constituem o conteúdo desta segunda parte do relatório:

- a. determinação da metodologia de investigação e das sequências didáticas, a partir dos resultados de uma tarefa de diagnóstico, do perfil da turma e do levantamento das hipóteses e objetivos metodológicos;
- b. descrição da implementação do plano científico-pedagógico;
- c. discussão dos resultados obtidos.

1. Enquadramento das competências e conteúdos objeto da intervenção pedagógico-didática

À seleção do discurso relatado como tópico de estudo e à subsequente operacionalização pedagógico-didática proposta subjazem três fatores: i) a reflexão sobre os resultados obtidos na tarefa de diagnóstico a que os estudantes foram

submetidos, em correlação estreita com o perfil da turma; ii) a constatação empírica da relevância do seu tratamento no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes; iii) a percepção de que as estratégias e os exercícios comumente propostos não são satisfatórios para o eficaz desenvolvimento desse conteúdo.

1.1. Perfil da turma

A turma na qual se implementou o plano científico-pedagógico era constituída por seis estudantes que frequentavam o nível C, no segundo semestre do ano letivo 2012-13, no Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tratava-se de um conjunto de jovens adultos, em contexto de imersão, quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino. A maioria dos alunos tinha o espanhol como língua materna, visto que quatro deles provinham de Espanha e um deles da Venezuela. Havia também um aluno alemão. Todos os alunos possuíam um bom domínio da língua inglesa. Ainda que frequentassem o nível C, o nível de proficiência linguística destes aprendentes oscilava entre o nível B2 e o nível C1.

De uma forma geral, estes alunos, na sua maioria jovens estudantes universitários, revelavam uma postura proativa em sala de aula, mostrando-se cooperantes na realização de todas as tarefas.

1.2. O teste diagnóstico

No intuito de diagnosticar as dificuldades deste conjunto de alunos no âmbito do relato de discurso, realizou-se um teste diagnóstico subdividido em dois momentos, a cada um dos quais correspondeu um tipo diferente de exercício de transposição do DD para o DI.

No primeiro exercício, adotou-se uma tipologia semelhante àquela que é tradicionalmente utilizada, a fim de averiguarmos o seu grau de adequação em termos linguístico-discursivos e a eficácia pedagógica das instruções de realização fornecidas.

No segundo exercício, introduziram-se algumas alterações no âmbito destas instruções, com o objetivo de compararmos os resultados obtidos nos dois exercícios.

1.2.1. Exercício 1 (modelo tradicional)

Neste exercício, após a leitura e interpretação de duas notícias publicadas pelo jornal *Expresso* (ANEXO I), os alunos reescreveram em DI os enunciados²⁴ (1) e (2), extraídos das duas notícias analisadas (ANEXO II).

- (1) Representante da Câmara Municipal de Lisboa: “Percebi que era preciso mudar radicalmente alguma coisa em Lisboa! Seremos nós tão inconscientes que permitamos que a cidade das sete colinas se transforme numa lixeira?”
- (2) Idoso: “Se tivesse dinheiro, até comprava os medicamentos, mas assim, não! Vá à farmácia e veja os preços exorbitantes que eles têm lá! Ainda esta semana lá fui deixar 70 €. Não se pode...”

A instrução para a realização deste exercício resumiu-se à diretiva “passe as frases que se seguem para o discurso indireto”, não havendo qualquer indicação acerca do contexto em que o relato ocorria, isto é, das suas coordenadas espaço-temporais, da relação entre o relator e o seu interlocutor, do motivo subjacente ao relato, entre outros.

1.2.2. Exercício 2 (modelo de perspectiva acional)

O segundo exercício requeria a transposição para DI de dois excertos em DD, provenientes do conto “O vagabundo na esplanada”, de Manuel da Fonseca (ANEXO III), previamente analisado em termos de compreensão global e lexical. Os excertos transcritos do conto supracitado foram os seguintes:

- (3) “Aqui para nós, também me não parecem lá grande coisa.”
- (4) “Traga-me uma cerveja fresca, se faz favor. E diga à gerência que os deixe ficar. Por mim, não me importo.

Ambos os enunciados se referem a intervenções do vagabundo, protagonista do conto, perante o empregado de mesa. Este tinha-lhe solicitado que se retirasse da esplanada onde se encontrava devido ao incómodo causado a outros clientes. Em (3), o vagabundo emite um juízo de valor relativamente a esses clientes; em (4), efetua dois pedidos ao empregado de mesa.

Selecionamos o excerto (3), que mimetiza o discurso oral, no intuito de testar a capacidade que os alunos tinham de transpor adequadamente as partículas modais “aqui” e “lá”. A compreensão do seu significado fora assegurada através da análise prévia do conto.

²⁴A numeração dos exemplos inicia, neste capítulo, novamente no número 1, por uma questão prática e também pela sua natureza e finalidade distintas.

Deste modo, e contrariamente ao ocorrido no exercício 1, solicitou-se aos alunos que reescrevessem em DI os enunciados (3) e (4) em função de diferentes contextos-enunciativos (ANEXO IV), diversificando os relatores e respetivos interlocutores, bem como as coordenadas espaço-temporais. Na instrução para a realização deste exercício, optámos apenas por referir: “Atente na intervenção do vagabundo. Reescreva-a, imaginando as seguintes situações”. Isto quer dizer que não mencionámos, explicitamente, que se tratava de um exercício de transposição do discurso direto para o indireto, procurando que os relatos fossem produzidos sem esse constrangimento instrucional, isto é, de forma a permitir que o relato surgisse de forma natural.

1.2.3. Resultados do teste diagnóstico

As produções dos estudantes resultantes da execução das tarefas que lhes foram atribuídas permitem-nos extrair os resultados a seguir descritos.

No primeiro exercício, detetaram-se muitas dificuldades na transposição adequada dos tempos verbais e dos díticos pessoais. Por exemplo, em (1) alguns alunos transpuseram o pretérito imperfeito do modo indicativo para o pretérito mais-que-perfeito do mesmo modo (5):

- (5) “O Representante da Câmara Municipal de Lisboa disse que tinha percebido que tinha sido preciso mudar radicalmente alguma coisa...”

Em (2), transpuseram o pretérito imperfeito do modo conjuntivo para o pretérito mais-que-perfeito do modo indicativo (6):

- (6) “Um idoso afirmou que se tinha tido dinheiro, até comprava os medicamentos...”

Por outro lado, em (1), verificaram-se também oscilações na transposição da pessoa verbal e do dítico pessoal. Ignorando a identidade do relator, alguns alunos optaram por manter as referências pessoais (7), enquanto outros as transpuseram para a terceira pessoa (8):

- (7) “O Representante da Câmara Municipal de Lisboa disse que tinha percebido que era preciso mudar radicalmente alguma coisa em Lisboa. Seríamos nós tão inconscientes que permitíssemos que a cidade...”
- (8) “O Representante da Câmara Municipal de Lisboa disse que tinha percebido que era preciso mudar radicalmente alguma coisa em Lisboa. Seriam eles tão inconscientes que permitissem que a cidade...”

No segundo exercício, verificaram-se menos incorreções na transposição dos tempos verbais e do sistema dítico do que no primeiro exercício proposto. Contudo, os

alunos revelaram dificuldades na transposição adequada dos elementos típicos da oralidade.

Desta forma, em (3), todos os alunos revelaram dificuldades na transposição da partícula modal “aqui”. Um grupo de alunos optou pela transposição mecânica desta partícula, de acordo com as regras de transposição estrutural tradicionalmente veiculadas:

(9) “O vagabundo me disse que ali para nós também não lhe pareciam lá grande coisa”.

Outros alunos, embora reconhecessem que a palavra “aqui” não indicava, neste contexto, espaço, mas expressava uma certa cumplicidade entre o vagabundo e o empregado, não foram capazes de reformular corretamente o enunciado:

(10) “O vagabundo disse-me que, entre nós, também lhe não pareciam lá grande coisa”.

Noutros casos, optaram por transpor o enunciado, mantendo a partícula modal:

(11) “Ele me disse que aqui para nós também lhe não parecia lá grande coisa.”

Nenhum dos alunos foi capaz de fazer adequações em termos do registo de língua utilizado. Assim, quando confrontados com a necessidade de transpor (3) para um registo mais formal, todos os alunos mantiveram o vocabulário do enunciado original, nomeadamente a imprecisão da expressão “lhe não pareciam lá grande coisa”, sendo, no contexto indicado, esperado que a transpusessem como “não lhe pareciam indivíduos de valor/ meritórios/ a ter em consideração”, por exemplo.

Relativamente à transposição de (4), constataram-se algumas imprecisões na transposição dos díticos pessoais. A título exemplificativo, enquanto alguns alunos explicitaram a referência contida no pronome pessoal “os” (12), que se referia aos clientes, outros não o fizeram, gerando um relato pouco claro (13). Verificaram-se também dificuldades na aplicação das regências preposicionais de certos verbos de comunicação (12).

(12) “Pedi ao empregado de me trazer uma cerveja fresca e de dizer à gerência que deixasse os clientes ficar lá, pois não me importava”.

(13) “O vagabundo pediu que eu lhe trouxesse uma cerveja fresca e que dissesse à gerência que deixasse os outros ficar. Por ele não se importava.”

Em (4), apenas um aluno introduziu alguma expressividade ao relato, adequando as escolhas lexicais às relações estabelecidas entre o interveniente citado e o relator. Assim, em (14), a referência ao vagabundo foi feita através da expressão “um velho

nojento”, traduzindo a antipatia dos frequentadores da esplanada em relação ao vagabundo.

(14) “Um velho nojento pediu que o empregado lhe trouxesse uma cerveja fresca e que dissesse à gerência que nos deixasse ficar.”

Comparando os resultados obtidos na resolução do exercício de modelo mais tradicional com os do segundo exercício, de índole mais acional, concluímos que as dificuldades evidenciadas, e acima enunciadas, poderão provir, em parte, da tipologia de exercícios apresentada e da forma como as instruções para a realização do relato são explicitadas.

Com efeito, em termos da adequação dos tempos verbais e das referências díticas, verificaram-se menos incorreções nos exercícios que requeriam a transposição de enunciados em função de diversas situações enunciativas, sem se referir explicitamente que se tratava de um exercício de transposição de DI para DD, do que no exercício canónico, cuja instrução se resumia a “passe as frases que se seguem para o discurso indireto”. Isto poderá advir do facto de os alunos estarem condicionados na redação do relato pelas regras de transposição de díticos e tempos verbais tradicionalmente aprendidas, mesmo que, intuitivamente, não lhes pareçam adequadas. Dito de outra forma, o facto de saberem que se trata de um exercício de transposição de DD para DI constrange-os a aplicarem as correspondências díticas e verbais preconcebidas; quando este constrangimento desaparece, ou seja, quando não se faz menção de que se trata de um exercício de transposição de DD para DI, os alunos são capazes de acionar a sua competência comunicativa, relatando sem terem consciência de que estão a transpor DD para DI.

Por outro lado, é certo que, mesmo introduzindo um carácter mais rigoroso do ponto de vista linguístico-discursivo e de adequação de instruções, como preconiza o segundo exercício apresentado, subsistem dificuldades na adequação dos relatos a diferentes situações enunciativas, transpondo elementos da oralidade e utilizando registos de língua adequados. De facto, como estes aspetos semântico-pragmáticos não são contemplados pela abordagem tradicional do discurso relatado, que, normalmente, seleciona exemplos “asséticos”, forjados para a aplicação das regras de concordância verbal e transposição dítica, é natural que lacunas existam.

Deste modo, entendemos ser profícuo analisar os contributos teóricos de autores que perspetivaram o relato do discurso sob o ponto de vista enunciativo-pragmático, bem como os contributos pedagógico-didáticos neste âmbito. Efetivamente, no seguimento dos trabalhos de Duarte & Silva (2011) e Silva & Duarte (2012),

consideramos que é necessário, por um lado, adotar uma abordagem distinta deste conteúdo no contexto do ensino-aprendizagem do PLE, que se vincule estreitamente a um tratamento do discurso relatado de natureza comunicativa, e, por outro, estabelecer os parâmetros de atuação pedagógico-didática que dotem os aprendentes de estratégias que lhes permitam relatar adequadamente qualquer tipo de enunciado, oral e escrito, literário ou não literário, através da proposta de um conjunto de informações linguístico--discursivas mais adequadas e de estratégias e exercícios mais eficazes. Contudo, não se trata de assumir uma postura radical de erradicação das regras de concordância verbal e transposição dítica tradicionalmente aprendidas, mas antes de as contextualizar e refletir sobre elas, a fim de as completar, introduzindo uma perspectiva enunciativo-pragmática na abordagem do discurso relatado.

2. Metodologia de investigação/ação: o estudo de caso

A metodologia selecionada para a concetualização, desenvolvimento e avaliação deste trabalho inscreve-se, com algumas limitações decorrentes da própria natureza deste trabalho, no âmbito do estudo de caso, sendo por essa razão que optámos pela designação de ‘caso em estudo’. As potencialidades do estudo de caso foram já salientadas por vários autores, entre os quais A. Duff (2012), Soy (1997), Stake (1999) e Yin (2005). Segundo Duff,

one of the advantages of working with cases is that there is a quite a bit of flexibility in design that would simply be impracticable or unnecessary in larger-scale qualitative studies or quantitative studies (2012: 96).

Por outro lado, e ainda de acordo com o mesmo autor, a maior vantagem do estudo de caso reside na capacidade de exemplificar processos ou situações de uma forma acessível, concreta, imediata, e pessoal. As pesquisas efetuadas devem almejar a profundidade em vez da amplitude, visto que o seu objetivo não é retirar conclusões universais acerca de um fenómeno, mas especificar um tema, trazendo contributos relevantes ao campo teórico em análise. Deste modo, referindo-se especificamente ao estudo de caso no âmbito da aquisição de uma segunda língua, A. Duff (2012) afirma:

The general philosophy underlying case study research is that much can be learned by looking both holistically and in a close detail at the behaviors, performance, knowledge, or perspectives of just a few rather than many research subjects at one time. The cases can reveal important developmental patterns or perspectives that might be lost or obscured in a larger-scale study of populations or in larger simple sizes (2013:98).

É frequente a crítica de que subjaz a esta metodologia de investigação uma certa ambivalência teórica na sua definição ou que lhe falta algum rigor metodológico. Contudo, consideramos, tal como Meirinhos & Osório (2010), que o estudo de caso poderá ser deveras proveitoso se houver um desenho metodológico rigoroso, no qual se definem claramente as questões orientadoras, os objetivos e o enquadramento teórico da investigação-ação, e se regista e classifica a informação recolhida no sentido de dar resposta às hipóteses iniciais, filtrando criticamente a problemática estudada.

De facto, desta metodologia emerge o conceito de professor-reflexivo que, segundo Alarcão (2001), se baseia na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceitualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. Uma atuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença.

2.1. Planificação do plano de ação: questões orientadoras da pesquisa, hipóteses e objetivos

Partindo dos pressupostos acima explicitados, inerentes à metodologia de investigação escolhida, e tendo em conta o enquadramento teórico explanado na primeira parte deste trabalho, bem como os dados fornecidos pelo teste diagnóstico e o perfil da turma, consideraram-se os seguintes aspetos na implementação do plano científico-pedagógico: i) questões orientadoras da pesquisa; ii) hipóteses de trabalho e iii) objetivos da intervenção pedagógico-didática proposta.

2.1.1. Questões orientadoras da pesquisa

São essencialmente quatro as questões orientadoras desta pesquisa:

- i. Porque ensinar o relato de discurso?
- ii. Qual(ais) a(s) causa(s) das dificuldades detetadas no ensino-aprendizagem do relato de discurso?
- iii. Como ensinar o relato de discurso de forma mais eficaz?
- iv. De que forma o relato de discurso pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes?

2.1.2. Hipóteses

Na tentativa de responder às questões anteriormente colocadas, formulamos as seguintes hipóteses, que subjazem à pesquisa que antecedeu a intervenção pedagógico-didática:

- i. O relato de discurso é um fenómeno linguístico-discursivo, oral e escrito, presente no quotidiano em diversos géneros e tipologias textuais, que deve ser objeto de uma abordagem enunciativo-pragmática.
- ii. A tipologia de exercícios tipicamente propostos no âmbito da transposição do relato, bem como as instruções que lhes estão associadas condicionam a sua resolução.
- iii. A explicitação das transformações ocorridas na transposição do discurso em função da variação de diversas coordenadas enunciativas, propiciando o desenvolvimento da consciência linguística, facilita a produção de relatos adequados.
- iv. O ensino-aprendizagem do relato do discurso requer o tratamento de vários conteúdos linguísticos (verbos introdutores de relato, tempos e modos verbais, sistema dítico, etc.) e discursivos (relação entre os participantes, estatuto do relator, modalidade do relato...), sendo, por isso, mais vantajoso a nível textual e discursivo do que ao nível estritamente sintático.
- v. O tratamento do discurso relatado é mais eficaz se for associado ao desenvolvimento da compreensão e produção orais e escritas e a outros aspetos do funcionamento da língua.
- vi. O ensino-aprendizagem do discurso relatado convoca e desenvolve, simultaneamente, as competências linguística, sociolinguística e pragmática, que integram a competência comunicativa.

2.1.3. Objetivos

As questões e hipóteses enunciadas conduziram-nos à formulação dos objetivos a atingir.

Tendo como objetivo geral fomentar a capacidade de aplicação de diferentes formas de relato de discurso numa perspetiva enunciativo-pragmática, de modo a contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa, definimos os seguintes objetivos específicos:

- i. Verificar se a abordagem do relato do discurso é mais eficaz partindo do contacto com diversos textos autênticos, orais e escritos.

- ii. Avaliar se o ensino-aprendizagem do relato de discurso é favorecido pela consideração de aspetos enunciativo-pragmáticos, além dos habituais aspetos sintáticos.
- iii. Apurar se as instruções fornecidas nos exercícios de transposição do relato condicionam a sua resolução.
- iv. Aferir se a compreensão das transformações linguísticas envolvidas na transposição do relato contribui para a sua produção eficaz.
- v. Abordar, faseadamente, os diversos conteúdos linguísticos envolvidos no relato de discurso (verbos introdutores de relato, tempos e modos verbais, sistema dítico, etc.).
- vi. Verificar a eficácia do tratamento do relato de discurso ao nível textual e discursivo.
- vii. Apurar se a articulação dos exercícios de transposição do relato com atividades de compreensão e produção escritas e orais e de funcionamento da língua é profícua.
- viii. Avaliar até que ponto a aplicação refletida e reiterada do discurso relatado promove o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.

Após termos definido o enquadramento das competências e conteúdos objeto da intervenção pedagógico didática e a metodologia de investigação aplicada, procedemos seguidamente à descrição comentada das propostas didáticas implementadas.

3. Implementação do plano científico-pedagógico

Na descrição da implementação do plano científico-pedagógico, começamos por tecer algumas considerações prévias à sua execução, passando depois à apresentação e análise das unidades didáticas aplicadas, para terminar com um comentário e discussão dos resultados obtidos no final do percurso efetuado.

3.1. Considerações prévias

Tendo como objetivo linguístico geral desenvolver o tratamento do relato do discurso numa perspetiva enunciativo-pragmática, as propostas apresentadas articularam-se de forma a permitir uma abordagem faseada e progressiva de múltiplos aspetos relativos a este conteúdo linguístico. Partindo da análise dos diferentes modos de representação do discurso no texto de imprensa, propôs-se um percurso pedagógico-didático que integrou distintas atividades de caráter oficial. Estas organizaram-se num crescendo de complexidade, procurando desenvolver

progressivamente a autonomia dos alunos, através de um caminho que partiu de atividades mais orientadas para culminar em produções de carácter mais livre.

Deste modo, no intuito de conferir um carácter significativo às aprendizagens efetuadas e como forma de congregar o saber e o saber-fazer convocados ao longo deste percurso, concebeu-se, como tarefa-síntese, a redação de uma reportagem coletiva, a partir de entrevistas, elaboradas pelos alunos, a falantes nativos do português. Esta produção escrita serviu de base para a avaliação dos resultados obtidos após a implementação das duas unidades didáticas concebidas.

Em diálogo com este conteúdo linguístico, propôs-se, como tema cultural: “Expressões artísticas em Portugal: teatro, fotografia, pintura e escultura”, no pressuposto de que a arte de um povo veicula a sua essência, a sua alma, e de que aprender uma língua é também aprender a cultura e a mundividência dos seus falantes²⁵.

Selecionaram-se materiais atuais²⁶, autênticos²⁷, literários e não literários, orais e escritos, no intuito de proporcionar estímulos variados que permitissem diversificar estratégias de ensino-aprendizagem. Além disso, o tópico cultural selecionado permitiu a exploração de relações intertextuais entre diversas artes como a poesia, a pintura e o desenho, cuja abordagem não cabe no âmbito deste trabalho²⁸.

Planificaram-se atividades de compreensão de documentos orais e audiovisuais diversificados (documentário, notícia televisiva, programa radiofónico de humor, entrevistas televisivas); exposição e interação orais; leitura de imagens, cartazes

²⁵ Este pressuposto é subsumido nas palavras de Rosa Bizarro, para quem “[Na] busca de conhecimento e compreensão do mundo do Outro e do seu próprio mundo, num confronto intercultural de co-existência nem sempre pacífica, mas que necessita de ser, inequivocamente, marcada pelo respeito mútuo, a aula de LE abre-se à necessidade de ensinar e aprender um saber cultural, mas também um saber-fazer cultural e um saber-ser cultural que passa pela articulação de saberes de ordem maximalista ou enciclopédica (os grandes artistas, os factos históricos mais marcantes, as obras literárias mais conhecidas...) e saberes de natureza comportamental, numa relação directa com as vivências do quotidiano, em que os conceitos, os procedimentos e as atitudes se articulam (2008:359).

²⁶ A cronologia das aulas relativas a estas duas unidades didáticas coincidiu com e antecedeu dois eventos artísticos significativos na cidade do Porto: o Festival Internacional de Teatro de Expressão Ibérica (FITEI) e o Festival de Serralves. Este facto permitiu selecionar textos atuais que, além do estudo da língua, motivaram a assistência a espetáculos e a visita a espaços emblemáticos da cidade.

²⁷ A este respeito, Acquaroni Muñoz afirma o seguinte: “Cuando de lo que se trata es de exponer al alumno verdaderamente a la complejidad que entraña comprender, de proponer la lectura de un texto en clase con el fin de desarrollar sus habilidades interpretativas, deberíamos contar, siempre que sea posible, con material textual auténtico” (2004: 948).

²⁸ Destaco algumas das atividades que foram particularmente motivadoras e profícuas quer do ponto de vista do desenvolvimento da competência comunicativa, quer do da promoção de laços interculturais: a apresentação oral, por parte dos alunos, de obras de arte dos seus países de origem; a elaboração de um poema coletivo a partir da interpretação das relações intertextuais entre um poema e um desenho de Saúl Dias, seguindo a metodologia surrealista do “cadavre exquis”; o visionamento e análise de um documentário sobre as produções plásticas de Almada Negreiros.

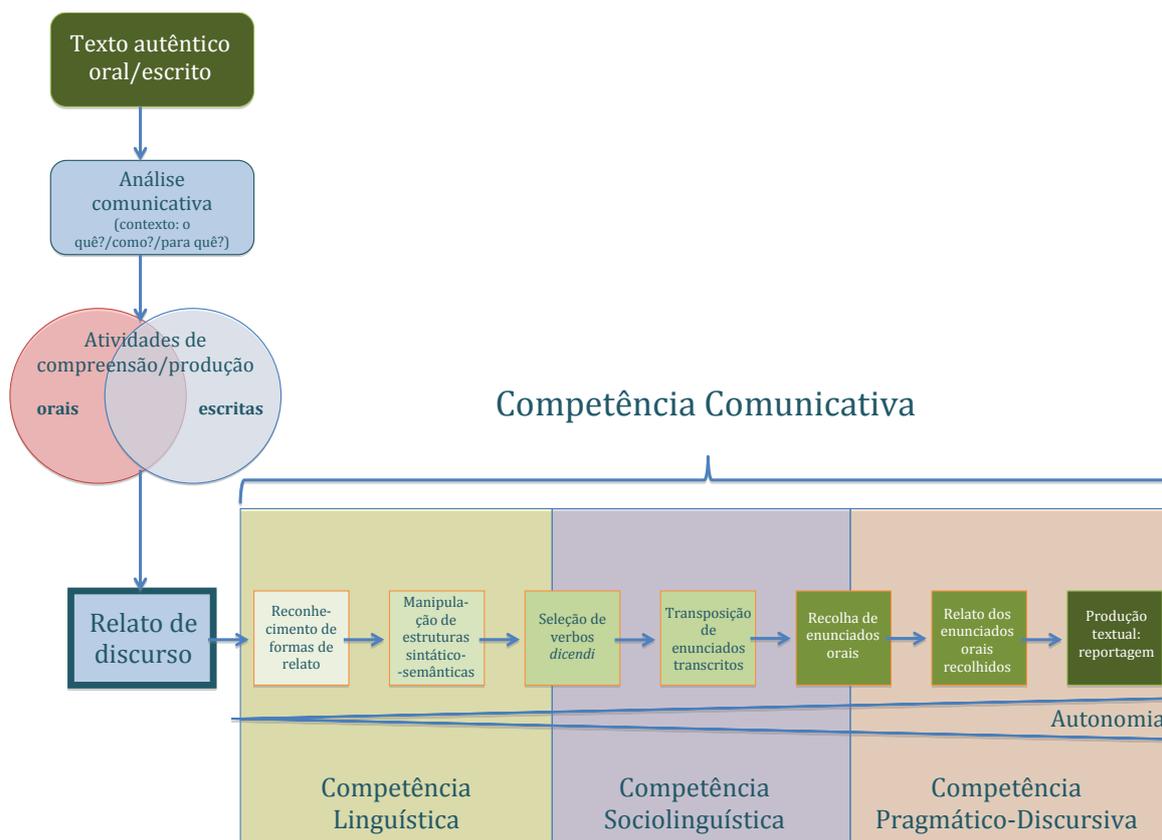
publicitários, jornais, texto dramático, texto poético, texto informativo; produção de textos escritos (notícias, poema coletivo, reportagem)²⁹. Também se implementaram atividades que permitiram a sistematização e consolidação de conhecimentos através da execução de fichas de trabalho e pequenas produções escritas e orais. Além disso, estas tarefas permitiram avaliar continuamente o progresso das aprendizagens, ajustando os exercícios propostos às necessidades dos alunos.

Deste modo, o estudo do funcionamento da língua, mais concretamente do relato do discurso, na sua especificidade e variedade linguístico-discursiva, foi articulado com os domínios da compreensão e produção orais e escritas, de forma contextualizada e não como objeto pedagógico-didático isolado, no intuito de desenvolver globalmente a competência comunicativa dos aprendentes. Seguimos, assim, os princípios preconizados por Figueiredo (2010:166):

Para se desenvolver com rigor a competência comunicativa, objecto da educação linguística, é necessário que a escola tome conscientemente os seguintes procedimentos: romper com a tradição didáctica baseada no estudo formal e normativo e só da modalidade escrita; fomentar actividades de língua focalizadas nas realizações verbais em mensagens de intercâmbio conversacional, em diferentes contextos e situações; adquirir conhecimentos que permitam compreender e produzir diferentes tipos de textos e géneros discursivos, sabendo adequar a cada um deles os elementos e as construções gramaticais que os diferenciam; adquirir experiência sobre as normas sociais que regulam e condicionam as intervenções e os usos da língua; adaptar-se com êxito a necessidades contextuais e expressivas diferentes; reconhecer as variedades que actualizam e dão forma concreta à língua.

O esquema 1 ilustra o percurso pedagógico-didático efetuado.

²⁹ Para a produção dos materiais didáticos, seguimos, entre outras, as recomendações de Gelabert, Bueso & Benítez (2002)



Esquema 1: Plano do percurso pedagógico-didático

3.2. Primeira unidade didática: relato de discurso na modalidade escrita

Esta unidade didática centrou-se na análise do relato de discurso na modalidade escrita, partindo da leitura de textos de imprensa, a fim de promover a aquisição de estratégias de redação de relatos adequados ao respetivo contexto enunciativo-pragmático. Nesse âmbito, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- i. Identificar as características semânticas, sintáticas e pragmáticas de verbos introdutores de relato de discurso recorrentes.
- ii. Empregar eficazmente verbos introdutores de relato de discurso no relato de enunciados escritos.
- iii. Reconhecer diversas formas de relatar palavras: DD, DI, DDL, DIL discurso indireto *stacatto* ou encoberto (Reyes, 2002; Calaresu, 2004), ilhotas textuais.
- iv. Refletir sobre as regras de transposição dos díticos temporais, espaciais e pessoais na reescrita de enunciados em DD/DI.
- v. Redigir o relato de enunciados escritos, adequando-o a distintos contextos enunciativo-pragmáticos.

Tendo como fio condutor o tema “Expressões artísticas em Portugal: teatro e fotografia”, selecionaram-se os seguintes textos: a reportagem “Um pedaço de liberdade para partilhar no palco” (publicada pelo *Jornal de Notícias* a 4-5-2013); um excerto da peça “A noite”, de José Saramago; o texto “A fotografia em Portugal”, de Fernando Sousa. Estes textos, completados por outros materiais visuais e audiovisuais, que integraram atividades de compreensão e produção orais e escritas, serviram de núcleo às sequências A, B e C, que a seguir se descrevem.

3.2.1. Sequência A

Tema: O Teatro em Portugal	
Conteúdos	Culturais: FITEI; dramaturgos e peças de teatro portuguesas; momentos relevantes na história do teatro em Portugal.
	Linguísticos: verbos introdutivos de relato de discurso; coesão e coerência textuais; díticos pessoais, espaciais e temporais; tempos e modos verbais; modos de relato de discurso.
	Sociolinguísticos: exprimir opiniões; compreender textos escritos e orais.
	Pragmático-discursivos: utilizar expressões introdutoras/articuladoras do discurso; redigir o relato de enunciados em função de diversos contextos enunciativos.
Sequência das atividades propostas	
Motivação	
<ol style="list-style-type: none"> Análise do cartaz relativo ao FITEI 2013 (Festival Internacional de Teatro de Expressão Ibérica). 	
Pré-leitura	
<ol style="list-style-type: none"> Atividade de compreensão oral a partir de notícia televisiva sobre o FITEI 2013. Atividade de interação oral: em grupos de três elementos, os alunos discutem a pertinência do investimento cultural em tempos de crise económica. Preenchimento de um texto lacunar sobre o teatro português. Elaboração de um cronograma com os acontecimentos mais importantes na história do teatro em Portugal. 	
Leitura	
<ol style="list-style-type: none"> Leitura e interpretação da reportagem “Um pedaço de liberdade para partilhar no palco”, publicada pelo JN em 04-05-2013. 	
Funcionamento da língua	
<ol style="list-style-type: none"> Levantamento dos principais verbos introdutivos de relato de discurso presentes na 	

<p>reportagem.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Explicação do significado dos referidos verbos. 2. Ficha de trabalho sobre verbos introdutores do relato de discurso. 3. Exercício de transposição do discurso direto para o discurso indireto em função de diversas coordenadas enunciativas.
<p>Pós-leitura</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Seleção e apresentação oral de notícias da atualidade pelos alunos. 2. Realização de uma ficha de trabalho sobre modos de relato de discurso.

Quadro 8: Guião da sequência A

Nesta sequência, o tratamento do relato do discurso teve por base a leitura da reportagem “Um pedaço de liberdade para partilhar no palco”, publicada pelo *Jornal de Notícias* a 4-5-2013, (ANEXO V). Num primeiro momento, partindo do título³⁰, os alunos fizeram o levantamento de hipóteses sobre o seu conteúdo para, posteriormente, após leitura silenciosa, confirmarem ou infirmarem as hipóteses formuladas. Seguidamente, procedeu-se a um questionário de compreensão global do sentido e vocabulário do texto, focando as relações entre os intervenientes citados, o contexto em que decorreu a reportagem, os valores afetivos implicados no relato das experiências vivenciadas.

Conceberam-se três atividades nucleares para a abordagem do relato de discurso. A primeira centrou-se no estudo dos verbos introdutores de relato de discurso, partindo de exemplos da reportagem “Um pedaço de liberdade para partilhar no palco”. A segunda teve como objetivo a reflexão sobre as regras de transposição dos díticos pessoais, temporais e espaciais tradicionalmente aprendidas bem como a formulação de novas regras que as completassem, sempre que estas se revelavam insuficientes, a partir da reescrita, em DI, de enunciado em DD extraído da reportagem analisada. A terceira destinou-se ao reconhecimento e sistematização das características de diferentes formas de relato, partindo da sua observação na imprensa escrita.

Descrevemos e comentamos, em seguida, o conteúdo fundamental destas três atividades.

Atividade I

Esta primeira atividade centrou-se na análise dos verbos introdutores de relato de discurso presentes na reportagem (ANEXO VI). Como Duarte (2001, 2003) destaca, é

³⁰ Trata-se de uma atividade de pré-leitura, que, segundo Acquaroni Muñoz, dá “oportunidad al estudiante de desplegar o adquirir con antelación todos aquellos conocimientos y estrategias que preparen para la tarea de comprender un texto” (2004: 959).

de suma importância dedicar alguns exercícios aos verbos *dicendi*, aquando do ensino-aprendizagem do relato de discurso, a fim de fomentar o enriquecimento lexical dos alunos, tornando-os capazes de os usar mais adequadamente nas suas produções escritas. Por outro lado, o estudo desta classe verbal é também importante para a descodificação de sentidos do relato através das implicações semântico-pragmáticas que comportam. Num primeiro momento, solicitou-se aos alunos que fizessem o levantamento dos verbos que introduziam as palavras dos diferentes enunciadores, para, posteriormente, indicarem o tipo de informação veiculada por cada um desses verbos. Tratava-se dos verbos “sublinhar”, “afiançar”, “disparar”, “observar” e “dizer”. Com o auxílio da professora, os alunos puderam concluir que o carácter neutro do verbo “dizer” contrastava com a assertividade forte do verbo “afiançar” (cf. Leech, 1983) e que os verbos “sublinhar” e “observar”, podendo funcionar como verbos *dicendi*, tinham também outros significados. Salientou-se a expressividade do verbo “disparar”, utilizado, no contexto em apreço, metaforicamente, para denotar a espontaneidade das palavras de uma reclusa “cujo sorriso transbordante denuncia a felicidade por participar na iniciativa”. Partindo da análise destes cinco verbos, procedeu-se à sistematização das características dos verbos de comunicação mais frequentes através de uma ficha teórico-prática (ANEXO VII). O exercício proposto nesta ficha consistia no relato, em DI, do diálogo de uma banda desenhada, utilizando os verbos introdutores de relato de discurso mais adequados, bem como expressões que lhes completassem o sentido. Ao realizá-lo, os alunos puderam enriquecer o seu domínio vocabular³¹, constatando que a seleção adequada destes verbos é fundamental na transposição da força ilocutória dos enunciados.

Atividade II

Solicitou-se aos alunos que transpusessem para DI um enunciado em DD, extraído da reportagem anteriormente analisada, em função de quatro situações enunciativas distintas³² (ANEXO VIII). Nesta oficina de relato, os alunos, a partir da manipulação de estruturas frásicas, desenvolveram destrezas sintático-semânticas e de adequação enunciativa, refletindo acerca dos mecanismos pragmáticos e linguísticos envolvidos na

³¹ Relativamente ao domínio vocabular, o QECR preconiza que o aluno de nível avançado “domina um reportório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunloquções” (2001:160).

³² Segundo Duarte (2003:431), “A atitude fundamental que exige qualquer exercício de transposição de DD para DI é a de chamada de atenção para as diversas coordenadas enunciativas em jogo. Assim, dever--se-á analisar que condições suscitaram o enunciado relatado em DD, que razões poderão explicar que ele seja transposto para DI, que transformações morfosintáticas e semânticas sofre o enunciado pelo facto de ser relatado em DI”.

transposição do relato. Pretendeu-se que os alunos consolidassem o seu desempenho em relação à capacidade de transformar adequadamente pequenos enunciados escritos em DD noutros em DI, para que na segunda unidade didática, num processo de complexificação crescente, aquando da redação de uma reportagem, fossem capazes de outras manipulações, já não no domínio estrito da frase, mas sim do texto.

Desta forma, os alunos constataram que as tradicionais regras de transposição dos díticos temporais, espaciais e pessoais e dos tempos verbais nem sempre se verificavam. Por outro lado, houve necessidade de adequar as referências nominais em função das relações entre os interlocutores e fazer pequenas transformações, como ilustram os exemplos (15) – (18) retirados dos anexos respeitantes aos materiais usados:

Enunciado em DD extraído da reportagem analisada

Vera, uma das reclusas, relata ao jornalista:

- (15) Agora que o projeto se aproxima do fim, já sinto uma certa tristeza. Conseguimos criar entre todas uma relação especial, que oxalá se prolongue.

Situação A

Uma das outras reclusas participantes no projeto relata a outra reclusa as palavras de Vera, alguns instantes mais tarde:

- (16) A nossa colega Vera confessou ao jornalista que, agora que o projeto se aproxima do fim, já sente uma certa tristeza, porque conseguimos criar entre todas uma relação especial, que oxalá se prolongue.

Tendo em conta que o discurso citante se produz instantes depois do discurso citado, o dítico temporal “agora” e os tempos verbais mantêm-se, na transposição para DI. Neste caso, a aplicação das regras de transposição do relato tradicionalmente aprendidas, segundo as quais o dítico “agora” se converte em “naquele momento” e o presente do indicativo em imperfeito do indicativo, não se revela adequada. Por outro lado, a primeira pessoa do singular, expressa no presente do indicativo da forma verbal “sinto”, converte-se na terceira pessoa do singular, tal como tradicionalmente se prescreve, contudo, devido ao facto de o relator ser uma das reclusas, a pessoa verbal mantêm-se na forma “conseguimos”, ao invés de se converter na terceira pessoa do plural, porque aponta para um grupo de pessoas do qual o relator faz parte. Deste modo, é pertinente que neste exemplo o enunciador citante identifique o enunciador citado através da expressão nominal “a nossa colega”. De destacar a opção pela inclusão do conector “porque”, para expressar um nexos causal que se subentende; ao optar pela

subordinação, prescinde-se da repetição do verbo introdutor de relato (ou da introdução de um novo verbo *dicendi*), que lhe conferiria um caráter mais artificial.

Situação B

A filha de Vera relata a uma amiga, anos mais tarde, o discurso da mãe.

- (17) A minha mãe confessou ao jornalista que, no momento em que o projeto se aproximava do fim, já sentia uma certa tristeza, porque ela e as outras reclusas tinham conseguido criar uma relação especial que ela desejava que se prolongasse.

Neste exemplo (17), tanto as referências temporais como as pessoais sofrem as habituais transformações decorrentes da incorporação do enunciado citado no discurso do enunciador citante. Todavia, foi pertinente fazer alguns ajustes de índole pragmática. Com efeito, sendo o relator filho do enunciador citado, a opção pela referência nominal “a minha mãe” é mais plausível, neste contexto, do que a mera substituição pelo pronome de terceira pessoa “ela”. Embora não fosse incompatível com o DI, optou-se pela substituição da expressão modalizadora “oxalá” pela paráfrase “ela desejava que”, traduzindo o distanciamento do relator em relação à proposição citada; de outra forma, o desejo introduzido por “oxalá” poderia atribuir-se ao relator.

Situação C

Vera relata as suas próprias palavras, anos mais tarde, a um amigo:

- (18) No momento em que o projeto se aproximava do fim, confessei ao jornalista que já sentia uma certa tristeza, porque tínhamos conseguido criar entre todas uma relação especial que oxalá se prolongasse.

Em (18), os díticos pessoais mantêm-se, havendo alteração apenas nas referências temporais (tempos verbais e díticos), devido ao facto de o enunciador citante coincidir com o enunciador citado. Por este mesmo motivo, também se manteve a expressão modalizadora “oxalá”, à semelhança de (16), em que se pressupõe que o desejo de prolongamento do “projeto” é partilhado por todos os intervenientes, nos quais se incluem enunciador citado e enunciador citante.

Para sistematização das conclusões retiradas a partir da reflexão sobre as transformações ocorridas na transposição de (15), distribuiu-se uma ficha com as regras de transposição para DI dos díticos temporais, espaciais e pessoais, elaborada a partir de Duarte (2003).

Atividade III

Esta atividade teve como objetivo analisar, de uma forma muito breve e global, as diversas formas de relato na imprensa escrita. Tratando-se de uma turma de alunos estrangeiros, cujo objetivo fundamental é aprender a comunicar, não nos detivemos na análise exaustiva dos diferentes modos de relato, pretendendo apenas ilustrar algumas das suas características sintáticas e enunciativo-pragmáticas a partir do seu reconhecimento em notícias da atualidade, e perspetivando, assim, o relato de discurso como um fenómeno omnipresente no quotidiano linguístico.

Como trabalho de casa, os alunos selecionaram uma notícia atual a fim de a apresentarem oralmente à turma. Com base nas notícias trazidas pelos alunos e noutras selecionadas pelo professor, na eventualidade de os textos selecionados pelos alunos não conterem uma variedade significativa de exemplos, procedeu-se ao reconhecimento e análise das formas de relato mais frequentes nos jornais quotidianos. Em trabalho de grupo, os alunos completaram uma ficha de trabalho na qual ilustraram, com exemplos retirados deste *corpus* de notícias, a sistematização teórica efetuada (ANEXO IX).

3.2.2 Sequência B

Tema: Lendo um excerto de uma peça de teatro portuguesa	
Conteúdos	Culturais: a revolução do 25 de abril; a censura durante o período salazarista; biografia de José Saramago.
	Linguísticos: expressões idiomáticas; verbos <i>dicendi</i> ; DD e DI.
	Sociolinguísticos: exprimir opiniões; compreender textos escritos e orais.
	Pragmático-discursivos: redigir uma cena para um texto dramático.
Sequência das atividades propostas	
Pré-leitura	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Levantamento de hipóteses sobre o conteúdo da peça, a partir da fala de uma personagem. 2. Revisão de conteúdos culturais sobre a revolução do 25 de abril. 3. Breve referência à vida e obra de José Saramago. 	
Leitura	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e interpretação de um excerto da peça “A noite”, de José Saramago. 	
Funcionamento da língua	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Levantamento das expressões idiomáticas presentes no excerto e explicação do seu significado. 2. Exercícios de revisão sobre verbos introdutores de relato de discurso. 3. Exercícios de transposição de DD para DI e <i>vice-versa</i>. 	

Pós-leitura

1. Redação, em trabalho de grupo, de uma cena subsequente à do excerto transcrito.

Quadro 9: Guião da sequência B

Após terem lido e analisado o excerto da peça “A noite”, de José Saramago (ANEXO X), atentando particularmente no estudo de algumas expressões idiomáticas, os alunos realizaram quatro atividades (ANEXO XI), no intuito de consolidar os conhecimentos relativos ao valor dos verbos introdutores de relato de discurso na transposição da força ilocutória de enunciados com marcas de oralidade. Descrevemos e comentamos, seguidamente, essas atividades.

Atividade I

Consistiu no preenchimento, com os verbos *dicendi* mais adequados, do relato em DD relativo a um dos momentos da peça, feito por uma das personagens intervenientes. Este exercício permitiu também refletir sobre o caráter não literal do DD e sobre as suas construções típicas: fraseologias, frases exclamativas, interjeições, etc., demonstrando a forma como a personagem filtrou o enunciado ouvido e o relatou de acordo com a situação enunciativa criada.

Atividade II

Na sequência da atividade anterior, num processo de complexificação crescente, os alunos elaboraram o relato de um dos excertos da peça, feito por uma das personagens, incluindo os verbos de comunicação que melhor denotassem a força ilocutória de expressões de registo coloquial como “Que é que vocês querem, este tipo irrita-me. Faz-me perder as estribeiras. E você, Torres, tenha lá muita paciência...”.

Atividade III

Nesta atividade, os alunos efetuaram um procedimento inverso ao da atividade II. Forneceu-se um relato em DI, relativo a um momento subsequente da peça, que os alunos reescreveram em DD, incluindo expressões idiomáticas e outros elementos da oralidade adequados aos verbos *dicendi* ocorrentes e ao perfil da personagem. Os diversos relatos foram copiados em acetato e corrigidos coletivamente de forma a averiguar a expressividade de cada uma das propostas e demonstrar que a um determinado DI podem corresponder inúmeras versões em DD. Por fim, compararam-se as versões dos alunos com a versão original presente na peça.

Atividade IV

Em pequenos grupos, os alunos criaram uma cena subsequente à do excerto transcrito, utilizando os recursos de que se serve o DD para imitar o discurso oral e que tinham sido analisados nas atividades anteriores. Tal como na atividade III, os textos foram projetados em acetato para correção coletiva.

3.2.3. Sequência C

Tema: A fotografia em Portugal	
Conteúdos	Culturais: história da fotografia portuguesa.
	Linguísticos: sinonímia, antonímia; marcadores discursivos.
	Sociolinguísticos: exprimir opiniões.
	Pragmático-discursivos: redação de uma notícia
Sequência das atividades propostas	
Pré-leitura	
1. Descrição oral de imagens fotográficas relativas a espetáculos teatrais.	
Leitura	
1. Leitura do texto informativo “História da fotografia portuguesa”, de Fernando de Sousa, e ordenação dos respetivos parágrafos.	
1.1. Exercício de compreensão global e lexical.	
Pós-leitura	
1. Redação, em trabalho de pares, de uma notícia a partir de uma das “imagens que marcam o dia”, disponíveis em www.expresso.pt .	

Quadro 10: Guião da sequência C

Em diálogo com as atividades de pré-leitura e leitura do texto informativo sobre a história da fotografia em Portugal, concebeu-se uma atividade de produção escrita que privilegiou o tratamento do relato de discurso e que seguidamente descrevemos.

Atividade I

Após a leitura e análise do texto informativo “A fotografia em Portugal”, de Fernando de Sousa, como forma de aplicação do estudo do relato de discurso na imprensa escrita, propôs-se aos alunos que redigissem uma notícia na qual utilizassem as diversas formas de relato estudadas, inspirada numa fotografia de um jornal

eletrónico (ANEXO XII). Tratou-se, sobretudo, de promover a inclusão de pequenos relatos num texto coeso e coerente. Estes textos foram projetados em acetato e corrigidos coletivamente, proporcionando o esclarecimento de dúvidas relativas a aspetos lexicais, sintáticos, morfológicos, pragmático-discursivos, e fomentando, assim, a consciência linguística, já que, no entender de Cassany i Comas (2004: 934).

No debe olvidarse tampouco que las tareas de escritura ofrecen contextos de aprendizaje de cuestiones gramaticales. Cuando un alumno lee y analiza un modelo de discurso para luego pasar a producirlo, cuando pone por escrito sus borradores o cuando los revisa, se crean situaciones reales de uso reflexivo de la lengua.

Ainda que estes relatos fossem inventados e, portanto, se tratasse de um exercício de criação, produção livre, mais do que da transposição de um relato realmente ocorrido, foi possível averiguar até que ponto os alunos eram capazes de empregar, em termos semânticos, sintáticos e pragmáticos, distintos verbos *dicendi*, e inserir adequadamente diversas formas de citação, articulando-as com segmentos narrativos e descritivos, em função da produção de um texto coerente com a interpretação da imagem selecionada.

3.3. Segunda unidade didática: do oral ao escrito – a transposição do relato de discurso

A segunda unidade didática privilegiou a análise e produção de relatos escritos a partir de fontes orais³³. Dando continuidade ao trabalho desenvolvido na primeira unidade didática, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- i. Redigir o relato de enunciados orais, adequando-o a distintos contextos enunciativo-pragmáticos;
- ii. Utilizar eficazmente recursos linguísticos (formas de citação, verbos introdutórios de relato de discurso, segmentos descritivos explicitadores do contexto enunciativo, etc.) na transposição por escrito da força ilocutória de enunciados orais;
- iii. Desenvolver estratégias de síntese e reorganização do discurso oral na produção de relatos escritos;

Na sequência da temática abordada na unidade didática anterior, esta unidade debruçou-se sobre o tema “Expressões artísticas em Portugal: pintura e escultura”.

³³ Cf. Pinilla Gómez (2004).

Selecionaram-se os seguintes materiais, a fim de trabalhar o relato escrito de enunciados orais: o vídeo “Vox populi”³⁴ (ANEXO XIII), que contém brevíssimas entrevistas de rua acerca da valorização dos artistas portugueses no estrangeiro; uma entrevista televisiva a Joana Vasconcelos, extraída do programa “Cinco sentidos”, da RTP³⁵ (ANEXO XIV); o episódio “Fábulas Modernas”, do programa radiofónico “Mixórdia de temáticas”, da Rádio Comercial³⁶ (ANEXO XV). Além destes materiais, selecionou-se também um episódio do programa televisivo “Nós, portugueses, como somos?” (PORDATA/RTP); um verbete enciclopédico sobre a definição de “arte”; um documentário sobre a vida e obra de Almada Negreiros; o texto “A verdade”, de Almada Negreiros, e o poema “Retrato”, de Saúl Dias. As diversas atividades de compreensão e produção escritas e orais dinamizadas a partir destes textos organizaram-se em torno das seqüências D, E, F e G, que a seguir se descrevem.

3.3.1. Seqüência D

Tema: A relação dos portugueses com a arte	
Conteúdos	Culturais: museus portugueses; hábitos culturais portugueses.
	Linguísticos: quantificadores existenciais; DD, DI; registos de língua
	Sociolinguísticos: exprimir opiniões; compreender textos escritos e orais.
	Pragmático-discursivos: redigir o relato de enunciados orais.
Seqüência das atividades propostas	
Pré-leitura	
<ol style="list-style-type: none"> Atividade de compreensão oral a partir do vídeo “Nós, portugueses, como somos?” (PORDATA/RTP). Este vídeo reflete o tratamento estatístico dos dados relativos ao número e tipo de museus em Portugal bem como a sua frequência pelos portugueses. Exercício de interação oral: em pequenos grupos, os alunos discutiram sobre os hábitos culturais nos seus países de origem. 	
Leitura	
<ol style="list-style-type: none"> Leitura e análise de um verbete enciclopédico sobre a definição de “arte”. 	
Funcionamento da língua	
<ol style="list-style-type: none"> Realização de uma ficha de trabalho sobre quantificadores existenciais. 	

³⁴<http://videos.sapo.mz/o53mwL9PRPIbKTjNrzdj>

³⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=AoM9AquEL0M>

³⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=cNgpO8xAs20>.

Pós-leitura

1. Análise do vídeo “Vox populi”. Este vídeo contém brevíssimas entrevistas de rua acerca da valorização dos artistas portugueses no estrangeiro.
 - 1.1. Redação do relato de excertos do vídeo analisado, partindo da sua transcrição ortográfica.

Trabalho de casa

1. Preparação, com base num guião, de uma exposição oral, por parte de cada aluno, sobre um artista plástico oriundo do seu país.

Quadro 11: Guião da sequência D

Nesta sequência, a atividade relacionada especificamente com o tratamento do relato de discurso surge integrada no âmbito de uma atividade de pós-leitura de um texto informativo (verbete enciclopédico), que passamos a descrever.

Atividade I

Em trabalho de pares, os alunos procederam ao relato escrito de dois enunciados orais extraídos das entrevistas analisadas (ANEXO XVI). Este exercício teve um caráter oficial: pretendeu-se que os alunos fossem confrontados, à semelhança do que ocorreu na primeira unidade didática a partir do registo literário escrito (cf. sequência B), com a necessidade de transpor elementos e construções típicas da oralidade presentes em enunciados orais como “É pá...Hoje em dia já ‘tá bastante mais fácil”.

Imaginando que este relato devia ser integrado numa reportagem, os alunos puderam aplicar as formas de relato estudadas na primeira unidade didática, aquando da análise do texto de imprensa, e selecionar verbos *dicendi* adequados à força ilocutória dos enunciados. Deparando-se com a problemática da transposição do oral para escrito, tiveram a oportunidade de refletir sobre o processo de reelaboração formal e contedúístico inerente a qualquer forma de relato, exercitando a capacidade de síntese, reformulação e reorganização de enunciados orais, a fim de os transpor para o registo escrito³⁷. Coletivamente, confrontaram-se as propostas de relato de cada um dos grupos, corrigindo-as e comentando-as. Este exercício constituiu uma abordagem preliminar da problemática da transposição do discurso oral para escrito, que foi desenvolvida mais pormenorizadamente nas sequências F e G.

³⁷ Duarte (1994:92) destaca a produtividade dos exercícios de transposição do oral para escrito, que proporcionam aos alunos, entre outros aspetos, a reflexão sobre e aplicação dos “processos de que os autores se servem para, embora *contando*, simularem que estão a mostrar a conversa realmente havida”.

3.3.2. Sequência E

Tema: Diálogo interartes	
Conteúdos	Culturais: vida e obra de Almada Negreiros e Saúl Dias; provérbios portugueses.
	Linguísticos: sinonímia, antonímia, hiperonímia e hiponímia.
	Sociolinguísticos: provérbios portugueses; exprimir opiniões; compreender textos escritos e orais.
	Pragmático-discursivos: fazer uma exposição oral; redigir um texto criativo
Sequência das atividades propostas	
Motivação	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação oral dos trabalhos de pesquisa efetuados pelos alunos sobre artistas plásticos dos seus países. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Comentário e avaliação das apresentações orais. 	
Pré-leitura	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade de compreensão oral a partir de um documentário sobre a vida e obra de Almada Negreiros. 	
Leitura	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e análise dos poemas: <ul style="list-style-type: none"> - “A verdade”, de Almada Negreiros, extraído de <i>A invenção do dia claro</i>, 1921. - “Retrato”, de Saúl Dias. 1.1. Exercícios de compreensão global e lexical. 	
Funcionamento da língua	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade de compreensão lexical em torno de provérbios acerca das noções de verdade e de mentira. 	
Pós-leitura	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise das relações intertextuais estabelecidas entre um desenho de Saúl Dias e o poema “Retrato”, do mesmo autor. 2. Elaboração de um poema coletivo seguindo a metodologia surrealista do “cadavre exquis”, inspirado no desenho analisado. 	

Quadro 12: Guião da sequência E

A sequência E não integrou nenhum exercício específico relativo ao relato de discurso. Contemplando o diálogo entre as produções poéticas e plásticas de Almada Negreiros e de Saúl Dias, as exposições orais elaboradas pelos alunos relativamente a artistas plásticos dos seus países, bem como um momento de escrita criativa constituiu

um momento de profícua reflexão cultural veiculado pelo(s) uso(s) da língua, propiciando-se, na apresentação realizada e na interação oral subsequente entre os estudantes, um espaço no qual o uso do relato do discurso surgiu de forma natural e espontânea, não sujeita a constrangimentos instrucionais.

3.3.3. Sequência F

Tema: Uma artista portuguesa contemporânea	
Conteúdos	Culturais: vida e obra de Joana Vasconcelos.
	Linguísticos: verbos introdutores de relato de discurso; díticos pessoais, espaciais e temporais; tempos e modos verbais; modos de relato de discurso.
	Sociolinguísticos: exprimir opiniões; compreender textos escritos e orais.
	Pragmático-discursivos: elaborar uma síntese.
Sequência das atividades propostas	
Pré-visionamento	
1. Descrição e comentário orais de imagens relativas a quatro obras de Joana Vasconcelos (“Coração independente”, “A ilha dos amores”, “Marylin” e “Néctar”).	
Visionamento	
1. Atividade de compreensão oral de uma entrevista a Joana Vasconcelos elaborada pelo ator Joaquim Monchique, no âmbito do programa “Cinco sentidos”, da RTP.	
1.1. Elaboração da síntese desta entrevista, a partir de dez palavras-chave.	
Funcionamento da língua	
1. Exercício de análise crítica de diferentes versões de relato do discurso: os alunos selecionaram, de entre três propostas apresentadas, a proposta de relato que lhes parecia mais adequada aos enunciados orais transcritos, extraídos da entrevista analisada, justificando as suas opções.	

Quadro 13: Guião da sequência F

Em articulação com as atividades de compreensão e produção escritas e orais em torno da entrevista a Joana Vasconcelos, propôs-se aos alunos uma atividade no âmbito do ensino-aprendizagem do relato de discurso, que descrevemos em seguida.

Atividade I

Após o visionamento e compreensão global de uma entrevista de carácter informal, elaborada pelo ator Joaquim Monchique à artista Joana Vasconcelos, os alunos foram

confrontados com a transcrição ortográfica de três excertos dessa entrevista e correspondentes relatos escritos (ANEXO XVII). Para cada um destes excertos apresentaram-se três hipóteses de relato, sendo que duas delas estavam erradas, por um dos seguintes motivos: i) incluíam verbos introdutórios do relato do discurso inadequados à situação de enunciação; ii) faziam uma transposição errada de díticos ou de tempos verbais; iii) não respeitavam as regras de transposição do discurso em termos sintáticos ou ortográficos. Em trabalho de pares, os alunos selecionaram a hipótese de relato que lhes parecia mais correta, justificando as suas opções. Este exercício cumpriu dois objetivos fundamentais. Por um lado, permitiu a aplicação de conhecimentos, visto que, tendo vindo a estudar o relato escrito desde a primeira unidade didática, nomeadamente as formas e funções das diferentes formas de citação, os verbos de comunicação, e as “novas” regras de transposição do sistema dítico, os aprendentes estavam munidos da bagagem linguística necessária para poderem pronunciar-se criticamente. Por outro lado, preparou as atividades subsequentes de transposição do relato oral, ao focar-se na análise dos mecanismos envolvidos na transposição da oralidade, como a eliminação de repetições, a síntese e a reorganização do discurso, a seleção dos verbos de comunicação mais adequados e a inserção de segmentos descritivos que contextualizam a situação de enunciação. A título de exemplo, transcreve-se um dos exemplos analisados:

Transcrição ortográfica de excerto da reportagem televisiva analisada

JM: A partir [dos objetos que encontras] é que vais à procura da peça...

J.V: Às vezes é assim, outras vezes tenho a ideia: vou fazer um sapato, por exemplo no caso do sapato [Marylin], eu decidi vou fazer um sapato que identifique a mulher contemporânea, esta dualidade entre a mulher na família, a mulher ligada à tradição e a mulher contemporânea, a mulher ativa na sociedade, que participa no dia-a-dia, e pensei esta dualidade é muito complicada de gerir, portanto o que é que eu vou fazer? Vou fazer um sapato, mas vou fazer com o quê?

J.M. Como é que descobriste o objeto?

J.V. Foi aí, quando me coloquei a pergunta: o que é a mulher em casa? É atrás dos tachos, que é uma expressão, não é? E então pensei: vou fazer um sapato com tachos.

Versões de relato

(19) Relativamente à criação do sapato *Marilyn*, Joana Vasconcelos explicou que o seu objetivo fora o de fazer um sapato que identificasse a dualidade da mulher contemporânea, que está ligada quer à tradição, quer à vida ativa na sociedade. Foi no momento em que se

confrontou com a pergunta “o que é a mulher em casa?” que lhe surgiu a ideia de fazer um “sapato com tachos”.

(20) Joana Vasconcelos disse que o seu objetivo fora o de fazer um sapato que identificasse a dualidade da mulher contemporânea, que está ligada quer à tradição, quer à vida ativa na sociedade. Foi ali que se confrontou com a pergunta “o que é a mulher em casa?” que lhe surgiu a ideia de fazer um “sapato com tachos”.

(21) Relativamente à criação do sapato *Marilyn*, Joana Vasconcelos explicou que o seu objetivo é o de fazer um sapato que identifique a dualidade da mulher contemporânea, que está ligada quer à tradição, quer à vida ativa na sociedade. Foi no momento em que se confrontou com a pergunta “o que é a mulher em casa?” que lhe surgiu a ideia de fazer um “sapato com tachos”.

O exemplo (19) apresenta a opção correta de relato para o excerto transcrito.

Partindo da análise destas versões de relato, os aprendentes puderam constatar:

- i. o carácter imprescindível do segmento contextualizador inicial, “Relativamente à criação do sapato *Marilyn*”, que pretende colmatar a ausência, no registo escrito, dos elementos extralinguísticos (a imagem do sapato) presentes no registo audiovisual;
- ii. a adequação do verbo de comunicação “explicar” em (19) e (21), face ao carácter menos expressivo do verbo neutro “dizer” presente em (20);
- iii. a correta transposição do dítico “aí” através da explicitação do seu valor temporal em (19), e o errado valor espacial que lhe é atribuído em (20);
- iv. a inadequação da manutenção do presente do indicativo em (21) (“explicou que o seu objetivo é o de fazer um sapato”), tendo em conta que o relato se efetua após a concretização do propósito enunciado;
- v. a expressividade conferida ao relato através da articulação do DI (“Joana Vasconcelos explicou que o seu objetivo...”) com a inclusão de ilhotas textuais (“o que é a mulher em casa?”; “sapato com tachos”);
- vi. a uniformização sintática do enunciado através da eliminação de repetições, a síntese e a reformulação do discurso (“vou fazer um sapato que identifique a mulher contemporânea, esta dualidade entre a mulher na família, a mulher ligada à tradição e a mulher contemporânea, a mulher ativa na sociedade” convertido em “Joana Vasconcelos explicou que o seu objetivo fora o de fazer um sapato que identificasse a mulher contemporânea, que está ligada quer à tradição, quer à vida ativa na sociedade”).

3.3.4. Sequência G

Tema: Uma <i>fábula moderna</i>: a arte de recriar uma história	
Conteúdos	culturais: a história de Aladino e a lâmpada mágica;
	linguísticos: verbos introdutores de relato de discurso; díticos pessoais, espaciais e temporais; tempos e modos verbais; modos de relato de discurso; registos de língua;
	sociolingüísticos: compreender registos informais e familiares de língua (calão); exprimir opiniões; compreender textos escritos e orais.
	pragmático-discursivos: redigir o relato de enunciados orais em função de diversos contextos enunciativos.
Sequência das atividades propostas	
Pré-audição	
1. Observação de quatro imagens relativas a objetos/pessoas presentes no episódio radiofónico “Fábulas Modernas”, a fim levantar hipóteses relativamente ao seu conteúdo.	
Audição	
1. Atividade de compreensão oral do episódio radiofónico “Fábulas Modernas”, protagonizado pelo ator Ricardo Araújo Pereira e integrado no programa “Mixórdia de temáticas”, da Rádio Comercial.	
1.1. Ordenação dos acontecimentos narrados, a partir de seis tópicos.	
Funcionamento da língua	
1. Oficina de relato: em trabalho de pares, os alunos relataram excertos do episódio radiofónico analisado.	

Quadro 14: Guião da sequência G

Na sequência G, a oficina de relato dinamizada, que descrevemos seguidamente, surgiu integrada nas atividades de compreensão do oral informal presente num programa radiofónico de humor.

Atividade I

Partindo da audição e interpretação de um episódio do programa humorístico³⁸ “Mixórdia de temáticas”, protagonizado por Ricardo Araújo Pereira, dinamizou-se uma pequena oficina de relato, na qual os aprendentes tiveram de transpor para registo escrito diversos excertos orais deste documento (ANEXO XVIII). A peculiaridade do

³⁸ Carvalho afirma que “o humor encerra em si, no contexto do ensino formal, duas vertentes complementares: por um lado, alivia tensões, o que predispõe mais o aluno para a aprendizagem, podendo motivá-lo e funcionando como um *attention-getter*, e por outro, em simultâneo, apresenta importantes aspectos da língua, quer sejam fonéticos, morfológicos, sintáticos ou semânticos, e da cultura meta” (2009:4).

exercício residiu no facto de estes excertos conterem inúmeras marcas de registo coloquial, que exigiram, num primeiro momento, um trabalho rigoroso de descodificação de sentidos, para que, num segundo momento, os alunos fossem capazes de produzir relatos escritos que traduzissem a força ilocutória destes enunciados. Na verdade,

cuando nos referimos a las palabras dichas en otro momento por nosotros mismos o por otro no las repetimos exactamente, sino que transmitimos el sentido de estas palabras, las interpretamos, contamos lo que hemos entendido (Matte Bom, *apud* Cagnoni 2009: 3).

Deste modo, relatar adequadamente exige compreender previamente, por isso o trabalho prévio de descodificação de sentidos afigura-se crucial no caso do ensino-aprendizagem do PLE. Enquanto o sentido do calão, das interjeições, das construções clivadas, etc., é mais facilmente apreendido pelos alunos de língua materna, porque possuem um conhecimento implícito da língua, os alunos estrangeiros têm dificuldade em compreender o significado destes elementos, os respetivos efeitos pragmáticos e o grau de adequação sociolinguística. Com efeito, a abordagem do relato do discurso, ao mesmo tempo que convoca o conhecimento da língua e dos seus usos, potencia o desenvolvimento da competência comunicativa nas suas vertentes linguística, sociolinguística e pragmática.

A partir dos enunciados transcritos, conceberam-se dois exercícios distintos. No primeiro, solicitou-se a redação de duas propostas de relato em DI sem haver a indicação do contexto enunciativo específico em que ocorriam os relatos. Pretendeu-se que fossem os alunos, sensibilizados para este aspeto desde a primeira unidade didática, a inventar duas situações de enunciação distintas e a justificar a adequação do relato em função delas. No segundo exercício, os relatos tinham de se adequar a situações enunciativas predefinidas. Os exemplos seguintes ilustram a metodologia adotada e os conteúdos abordados:

Transcrição ortográfica do excerto radiofónico analisado

“E o gajo do Governo Civil a teimar que não tinha dado duas voltas, uma besta. De maneiras que foi uma chatice.”

O enunciado transcrito, extraído da narrativa hilariante ouvida e analisada pelos alunos, foi proferido por Vicente, protagonista desta “fábula moderna”. O humor desta história advém, sobretudo, da forma como é relatada, isto é, da caricatura social feita através do registo de língua utilizado. Num primeiro momento, foi necessário explicar

aos alunos o carácter coloquial dos nomes “gajo”, “chatice”, o insulto consubstanciado no vocábulo “besta”, o valor conclusivo da expressão “de maneiras que”. Definiram-se contextos de uso destas expressões e apontaram-se sinónimos adequados a outras situações. Deste modo, os alunos puderam redigir duas propostas de relato em DI, em função de duas situações enunciativas distintas, como ilustram os exemplos (22) e (23).

Contexto enunciativo 1

Um amigo de Vicente relata, uns dias mais tarde, a sua história durante uma aula, perante o professor e os colegas.

(22) O meu amigo Vicente disse que tinha ficado muito aborrecido pelo facto de o representante do Governo Civil, incompreensivelmente, ter insistido que a tómbola não tinha dado duas voltas.

Contexto enunciativo 2

O amigo referido na proposta 1 relata a história de Vicente, no café, numa conversa com outros amigos.

(23) O Vicente disse que aquilo tinha sido uma chatice, porque o gajo do Governo Civil, que era uma besta, tinha teimado que a tómbola não tinha dado duas voltas.

Nas propostas (22) e (23), a transposição do enunciado para o código escrito exigiu, à semelhança do que fora observado na atividade I da sequência F, a sua reformulação, a fim de o uniformizar sintaticamente, recorrendo à subordinação completa típica do DI.

Em (22), a formalidade do contexto enunciativo criado exigiu alterações lexicais que originaram algumas transformações:

- i. Na expressão “gajo do Governo Civil”, o nome “gajo” foi substituído pelo nome “representante”; poderia também utilizar-se “senhor” ou “elemento”; num contexto de formalidade intermédia, poderia também ocorrer “o homem do Governo Civil”.
- ii. A referência de carácter insultuoso “uma besta” foi eliminada, sendo sugerida a conduta reprovável do elemento do Governo Civil através do advérbio “incompreensivelmente”.
- iii. O nome “chatice” foi eliminado, traduzindo-se o aborrecimento através da construção predicativa “tinha ficado muito aborrecido”.
- iv. A conclusão expressa em “de maneiras que foi uma chatice” foi reformulada, optando-se por uma construção causal (“tinha ficado muito aborrecido devido ao facto de ...”).

v. O verbo “teimar” foi substituído pelo verbo de cariz mais formal “insistir”.

Em (23), tendo em conta a informalidade do contexto criado, as escolhas lexicais mantiveram-se.

3.4. Tarefa-síntese

Num percurso de autonomia crescente, os alunos realizaram diversas atividades de análise e produção de relatos escritos. Como tarefa-síntese das aprendizagens efetuadas no âmbito do relato do discurso, propôs-se a elaboração de uma reportagem sobre os hábitos e gostos culturais dos portugueses. Para tal, munido de um guião (ANEXO XIX), cada aluno efetuou, como trabalho de casa, uma entrevista a um português acerca da temática indicada. As entrevistas foram gravadas (ANEXOS XX a XXIII) e enviadas à professora, conjuntamente com o respetivo texto (ANEXO XXIV).

Após a entrega e a correção das entrevistas elaboradas na atividade anterior, organizou-se uma oficina de escrita coletiva. Nesta oficina, os alunos coligiram os contributos das entrevistas elaboradas individualmente, tendo como modelo o texto “Um pedaço de liberdade para partilhar no palco”, analisado na primeira unidade didática, de forma a elaborarem um texto coeso e coerente. Esta atividade permitiu, assim, abordar o relato de discurso para além do nível da frase, articulando os níveis micro e macrotextuais, a oralidade e a escrita, o que conferiu um caráter mais significativo às aprendizagens efetuadas, pela realização de uma tarefa com várias fases em que o relato de discurso foi utilizado como instrumento fundamental na realização das atividades propostas.

4. Discussão dos resultados da implementação pedagógico-didática

A fim de avaliar a qualidade das aprendizagens efetuadas relativamente ao relato de discurso, procedeu-se à análise do *corpus* das reportagens produzidas pelos alunos durante a oficina de escrita coletiva (ANEXO XXV) e das respetivas entrevistas que lhes deram origem. No total, analisaram-se seis produções escritas. No intuito de averiguar a forma como os enunciados orais foram transpostos para o registo escrito, além de analisarmos os textos escritos, cotejamos alguns exemplos com os depoimentos orais que lhes estavam subjacentes.

Note-se que a análise foi realizada apenas de um ponto de vista qualitativo, não se tendo procedido à quantificação dos dados nem ao seu tratamento estatístico. A razão pela qual optámos intencionalmente por este tipo de análise prende-se com as características do trabalho realizado, as tarefas propostas e os dados recolhidos ao

longo da intervenção pedagógico-didática efetuada, bem como com os objetivos estabelecidos para este trabalho.

De uma forma geral, a tarefa final realizada pelos estudantes, que serviu de contraponto à tarefa inicial de diagnose, permite concluir que houve um percurso evolutivo no que se refere ao desenvolvimento da competência dos estudantes no domínio das formas e funções do relato do discurso tanto na escrita como na oralidade, com consequências manifestas ao nível da receção e produção do discurso nas suas modalidades oral e escrita. De facto, os textos produzidos integram o relato num texto coeso e coerente. Deste modo, as diversas formas de citar concatenam-se com segmentos introdutórios, narrativos e descritivos, que os contextualizam, como ilustram (24) e (25).

(24) “Dada a importância da cultura, todas as pessoas reclamam o acesso a ela, sem restrições, sejam económicas ou geográficas. Neste contexto, Freitas Dias confessa que há muito tempo que não vai ao teatro.”

(25) «Concertos, cinema, teatro, literatura e exposições fazem parte das atividades que os entrevistados costumam fazer no seu tempo livre. Todos afirmam que a arte é fundamental no crescimento pessoal de cada um, por ser uma peça fundamental “da nossa história” e “das nossas raízes”».

Além disso, os relatos evidenciam o recurso a diversas formas de citar, articuladas eficazmente, como comprova (26). Neste exemplo, ao DI introduzido pelo verbo “lamentar”, segue-se um fragmento que inclui duas formas de relato explícitas: o “discurso indireto glosado” (Calaresu 2004) com recurso ao evidencial citacional “segundo” e as ilhotas textuais: «porque os indivíduos, segundo Jessica, deveriam ter um “leque alargado de atividades” culturais». Além disso, destaca-se também a inserção eficaz do relato ao nível textual pelo recurso a mecanismos de coesão e coerência textuais. Note-se a inclusão do marcador discursivo estruturador da informação, “por outro lado”, e a retoma do semantismo do verbo “lamentar” através do verbo *dicendi* “dizer”, complementado pela expressão “com pena”.

(26) Tanto Ricardo Correia como Jessica Martinez lamentam que o Ministério de Cultura tenha desaparecido, porque os indivíduos, segundo Jessica, deveriam ter um “leque alargado de atividades” culturais. Por outro lado, Ricardo diz com pena que a cultura portuguesa “está a degradar-se”, lembrando a extinção desta pasta há dois anos, com o fim de aglutinar tudo num organismo.

Verifica-se também uma seleção adequada de verbos introdutores de relato de discurso, tendo em conta a força ilocutória dos enunciados orais recolhidos. Em (27), o

aluno optou pelo verbo “denunciar” para traduzir a indignação do entrevistado patente, por exemplo, na repetição da expressão “isto é terrível”, conforme atesta a transcrição ortográfica feita em (28)³⁹. Por outro lado, podemos constatar que (27) se apresenta como um resumo não muito fiel de (28), na medida em que omite alguns aspetos referidos pelo entrevistado. Contudo, no intuito de conferir autenticidade ao relato e indo ao encontro da intenção subjacente a toda a reportagem, consubstanciada no título “Crise económica dificulta o desfrute da cultura em Portugal”, o aluno optou por inserir uma ilhota textual que documenta as consequências nefastas dos cortes financeiros no setor cultural.

(27) «Maria denuncia que se “está a fazer tudo para tirar a cultura a Portugal, e os artistas estão ou a ir cada vez mais para o estrangeiro ou a desistir”».

(28) “Ou o governo não lucra ou os artistas não lucram. Isto é terrível, porque a população não tem interesse em ir já a eventos culturais, porque não tem dinheiro. Eu acho isso terrível, quer dizer, ou...o governo está a fazer tudo para tirar a cultura a Portugal. E os artistas estão a ir cada vez mais para o estrangeiro ou a desistir... e simplesmente porque não têm capacidade.”

Em termos globais, os alunos foram capazes de eliminar repetições, sintetizar e reformular os enunciados orais, procedendo à homogeneização sintática dos enunciados orais, como se comprova através do exemplo (29) e da correspondente transcrição ortográfica (30). Em (29) o aluno eliminou alguns elementos da oralidade, como a expressão de reforço informativo “não é?”, e reformulou outros: o segmento “também aí” foi transposto para “neste ponto”, por exemplo, evidenciando a correta apreensão, neste contexto, do valor anafórico da partícula “aí”. Note-se também a opção pelo modo condicional, em “as bibliotecas poderiam servir de ajuda”, atenuando o carácter depreciativo da expressão “as bibliotecas também não funcionam direito”. Em (29), o aprendente optou por iniciar o relato em DD, prosseguindo com o discurso indireto staccato (Calaresu 2004) – “Neste ponto, as bibliotecas poderiam servir de ajuda” – para terminar com o recurso ao DI e à ilhota textual. A opção por várias formas de relato devidamente articuladas entre si conferiu clareza, coerência e vivacidade aos textos produzidos, permitindo a inclusão de segmentos de relato mais extensos.

³⁹ Com efeito, na totalidade dos textos analisados, constata-se a presença de vinte verbos de comunicação distintos: “acrescentar”, “adiantar”, “afirmar”, “argumentar”, “assegurar”, “caracterizar”, “comentar”, “concluir”, “concordar”, “confessar”, “considerar”, “declarar”, “dizer”, “explicar”, “insistir”, “lamentar”, “opinar”, “referir”, “revelar”, “sublinhar”.

(29) “Um bom livro tem um valor muito alto, e nem todos temos acesso a ele”, sublinha Manuel. Neste ponto, as bibliotecas poderiam servir de ajuda; não obstante, o português considera que estes estabelecimentos “não atraem tanto as pessoas como antigamente”.

(30) “Os livros são muito caros, os livros, a...um bom livro tem um valor, hoje em dia, para nós, para um nível de vida tão fraquinho, não é?, tão baixo, muito alto. E não temos todos acesso, não é? E, se calhar, também aí, as bibliotecas também não funcionam direito, antigamente, se calhar funcionavam melhor nesse aspeto da divulgação do livro.”

Globalmente, podemos extrair as seguintes conclusões, tendo em conta o percurso pedagógico-didático efetuado e a análise dos resultados obtidos:

- i. As produções escritas analisadas evidenciam a transposição adequada dos relatos contidos nas gravações efetuadas, contudo o número reduzido de textos analisados não nos permite fazer generalizações abusivas.
- ii. A metodologia de trabalho adotada, o estudo de caso, revelou-se adequada à turma em questão. Todavia, havendo a possibilidade de incluir um maior número de alunos, seria interessante fazer uma análise de base experimental, na qual se pudessem cotejar os resultados obtidos em duas ou mais turmas, submetidas a intervenções pedagógico-didáticas distintas.
- iii. O ensino-aprendizagem do relato de discurso foi favorecido pela consideração de aspetos enunciativo-pragmáticos, além dos habituais aspetos sintáticos. Deste modo, os exercícios de transposição de relato, baseados na manipulação de estruturas frásicas em função de contextos enunciativos diversificados, tornaram-se mais profícuos, porque foram complementados pela explicitação dos respetivos mecanismos linguísticos envolvidos.
- iv. A abordagem do relato do discurso tornou-se mais eficaz, porque partiu do contacto com diversos textos autênticos, orais e escritos. A análise das diferentes formas de relato na imprensa escrita e a redação de relatos partindo de documentos orais autênticos contribuíram para a aplicação bem sucedida dos conteúdos analisados. Revelar-se-á também profícuo, em projetos futuros, restringir a análise a uma das diversas formas de relato (DD, DI, DIL, DDL, etc.) como também a tipologia e os géneros textuais dos textos selecionados.
- v. O tratamento do relato de discurso ao nível textual e discursivo propiciou a abordagem de diversos conteúdos linguísticos envolvidos no relato de discurso (verbos introdutórios de relato, tempos e modos verbais, sistema dítico, registos de língua, etc.). Contudo, tratou-se de uma abordagem global. Em trabalhos

futuros, será pertinente e produtivo incidir, especificamente, sobre cada um destes aspetos.

- vi. A articulação dos exercícios de transposição do relato com atividades de compreensão e produção escritas e orais e de funcionamento da língua proporcionou, simultaneamente, o desenvolvimento das competências linguística, sociolinguística e pragmática, que integram a competência comunicativa.
- vii. As atividades pedagógico-didáticas desenvolvidas centraram-se, essencialmente, na transposição escrita do relato, a partir de fontes escritas e orais. Deste modo, não foi contemplada a produção do relato oral. Em projetos futuros, será interessante, por um lado, estudar a sua especificidade, no que diz respeito às formas de citação que lhe são próprias e aos mecanismos linguísticos que lhes subjazem, e, por outro, fazer uma análise comparativa entre as formas de relato escrito e oral. Esta análise poder-se-á executar em termos globais ou debruçar-se sobre a ocorrência de um conteúdo linguístico específico (registos de língua, partículas modais, marcadores discursivos, verbos *dicendi*, sistemas dítico e verbal, entre outros).

Conclusão

Os resultados obtidos na implementação do plano pedagógico-didático relatado no segundo capítulo deste relatório permitem considerar profícuo o percurso de investigação-ação desenvolvido.

Partindo do diagnóstico das dificuldades evidenciadas no tratamento do relato de discurso escrito por um grupo de alunos de nível C, elegeu-se como questão orientadora geral do nosso processo de investigação-ação: decidir como proporcionar uma abordagem mais eficaz do discurso relatado de forma a contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

No intuito de responder a esta questão, sustentando a intervenção pedagógico-didática efetuada, propusemos uma breve definição do conceito de discurso relatado, identificando as condições fundamentais para a sua existência; analisamos as características de duas formas canónicas de citação, DD e DI, nos modos oral e escrito, elencamos outras formas de relato menos canónicas e destacamos a relevância dos verbos introdutórios de relato de discurso.

Por outro lado, equacionaram-se os contributos mais relevantes no âmbito da didática de línguas acerca do ensino-aprendizagem deste conteúdo gramatical.

Concatenando teorias linguísticas e saberes didáticos, conceberam-se duas unidades didáticas que integraram a dinamização de propostas de produção de relatos escritos, a partir de fontes escritas e orais, em articulação com outras atividades de produção e compreensão orais e escritas e de funcionamento da língua.

Neste contexto, os conhecimentos declarativos e processuais constitutivos do primeiro capítulo foram muito importantes para a conceção e planificação do projeto pedagógico-didático implementado, ao qual esteve sempre subjacente o desenvolvimento mais central da competência comunicativa dos aprendentes e a necessária adequação dos referidos conhecimentos ao contexto pedagógico-didático. Esse projeto integrou diversas atividades de carácter oficial, que se organizaram num crescendo de complexidade, procurando desenvolver progressivamente a autonomia dos alunos, através de um caminho que partiu de atividades mais orientadas para culminar em produções de carácter mais livre.

Após a implementação do plano pedagógico-didático, procedeu-se à análise e comentário dos resultados obtidos, a fim de averiguar a sua produtividade na superação das dificuldades diagnosticadas inicialmente e no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.

De uma forma geral, constatamos um progresso significativo no desenvolvimento da capacidade de utilizar eficazmente diferentes formas de citação, na redação de relatos de enunciados orais e escritos, que teve repercussões no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. Dos contributos positivos deste estudo de caso, destacamos os seguintes:

- i. A aplicação dos contributos das teorias enunciativo-pragmáticas, no âmbito da análise linguística e discursiva do relato do discurso, em articulação com a aplicação das sugestões e reflexões de teor didático, que preconizam uma abordagem comunicativa para este conteúdo, permitiu a edificação de uma proposta didática inovadora, rigorosa do ponto de vista científico-pedagógico, e profícua em termos do desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.
- ii. A diversidade de atividades concebidas no âmbito da produção do relato do discurso, aliada ao carácter progressivo do ensino-aprendizagem dos distintos aspetos linguísticos que este fenómeno discursivo contempla, permitiu que os aprendentes se apropriassem de estratégias eficazes de relato, de forma natural e contextualizada, num crescendo de autonomia.
- iii. A inclusão dos exercícios de relato de discurso em atividades de compreensão e produção orais e escritas, que recorreram a materiais autênticos, atuais, áudio e audiovisuais, a textos literários e não literários, de tipologias e géneros diversificados, proporcionou um carácter dinâmico às atividades de ensino-aprendizagem, permitindo que os alunos se envolvessem intelectual e emocionalmente nas tarefas propostas.
- iv. A análise dos resultados obtidos permitiu extrair pistas de trabalho futuro, compreender melhor os pressupostos teóricos em termos dos conteúdos linguístico-discursivos e dos saberes pedagógico-didáticos e fazer algumas reflexões acerca do processo de desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes através da execução de atividades de relato.

Contudo, a implementação deste projeto pedagógico-didático apresenta também algumas limitações, internas e externas, que devem ser consideradas na avaliação deste trabalho:

- i. Embora os resultados obtidos nas produções escritas resultantes da tarefa-síntese realizada sejam francamente positivos, e o desempenho dos alunos ao

longo de todo o percurso pedagógico-didático efetuado denote sucesso, o número reduzido de aprendentes não nos permite fazer generalizações abusivas.

- ii. O facto de a prática letiva enquadrada no âmbito do estágio pedagógico efetuado se restringir a 12 horas letivas, distribuídas por 6 aulas com a duração de 120 minutos, coarta a possibilidade de se desenvolver um projeto de maior envergadura. Por outro lado, as ausências dos alunos, que se traduzem, frequentemente, em oscilações no ritmo de trabalho implicam uma gestão flexível do percurso de ensino-aprendizagem, que se repercute nos resultados obtidos neste trabalho.

Depois de terem sido equacionados os aspetos mais positivos deste estudo de caso, assim como algumas das suas limitações, deixamos algumas pistas de trabalho futuro:

- i. É pertinente uma análise de base experimental, na qual se possam cotejar os resultados obtidos em duas ou mais turmas, submetidas a intervenções pedagógico-didáticas distintas.
- ii. Tendo o presente trabalho adotado uma perspetiva abrangente das diversas formas de relato, revelar-se-á também produtivo, em projetos futuros, restringir a análise a uma das diversas formas de citação (DD, DI, DIL, entre outros).
- iii. Não foi contemplada a produção do relato oral, porque as atividades pedagógico-didáticas desenvolvidas centraram-se, essencialmente, na transposição escrita do relato, a partir de fontes escritas e orais. Por conseguinte, seria interessante, por um lado, estudar a sua especificidade, no que diz respeito às formas de citação que lhes são próprias e aos mecanismos linguísticos que lhes subjazem, e, por outro, fazer uma análise comparativa entre as formas de relato escrito e oral. Esta análise poder-se-á executar em termos globais ou debruçar-se sobre a ocorrência de um conteúdo linguístico específico (registos de língua, partículas modais, marcadores discursivos, verbos *dicendi*, sistemas dítico e verbal, entre outros).

A estas sugestões subjaz a convicção de que o relato de discurso é um domínio vasto quer do ponto de vista da investigação, quer do da ação, enquanto objeto específico de trabalho, mas também como um tema de *interface* para o desenvolvimento de distintas competências do saber e do saber-fazer no âmbito do ensino-aprendizagem do PLE, enquanto percurso contínuo de formação.

Referências bibliográficas

- Acquaroni Muñoz, R. (2004). La comprensión lectora. In J. Sanchez Lobato & I. S. Gargallo (orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua(L2)/lengua extranjera(LE)*. Madrid: Sociedad Española de Librería, 943-964.
- Adamson, R. (1990). Is there such a thing as communicative grammar? *Language Learning Journal*, 2(1), 25-27.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (ed.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, 21-31.
- Authier, J. (1978). Les formes du discours rapporté – Remarques syntaxiques et sémantiques à partir des traitements proposés. *DRALV*, 17, 1-87.
- Authier, J. & A. Meunier. (1977). Exercices de Grammaire et Discours Rapporté. *Langue Française*, 33, 41-67.
- Authier-Revuz, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRALV*, 26, 91-151.
- Authier-Revuz, J. (1992). Repères dans le Champ du Discours Rapporté. *L'Information Grammaticale*, 55, 38-42.
- Bizarro, R. (2008). Linguística e Literatura: uma relação produtiva na aula de LE. In F. Oliveira & I. M. Duarte (orgs.). *O Fascínio da Linguagem – Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 356-364.
- Bosani, A. (2000). Verbos de comunicación y discurso. In J. Tovar. et alli. (eds.), *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso)*, Madrid: Visor Libros, vol I, 253-261.
- Cagnoni, P. C. (2009). *El abordaje del estilo indirecto en las clases de E/LE*. Disponível em <http://www.paulacagnoni.com.br/uploads/El-abordaje-del-estilo-indirecto-en-las-clases-de-ELE---Paula-Cagnoni.pdf>. (consultado a 3 de janeiro de 2013).
- Caillat, D. (2013). Le discours rapporté direct dans les conversations orales: un système de balisage multimodal. In C. Desoutter & C. Mellet (dir.) *Le discours rapporté: approches linguistiques et perspectives didactiques*. Berna: Peter Lang, 63-80.
- Calaresu, E. (2004). *Testuali Parole. La dimensione pragmatica e testuale del discorso riportato*. Milão: FrancoAngeli.
- Calaresu, E. (2013). I segnali indiscreti: il riconoscimento della rappresentazione e ricostruzione di discorsi (o discorso riportato). In C. Desoutter & C. Mellet (dir.) *Le discours rapporté: approches linguistiques et perspectives didactiques*. Berna: Peter Lang, 81-98.
- Carvalho, A. (2009). *Contributos do humor na aula de Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira*. Comunicação apresentada no VI PLE-RJ Encontro de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro. Disponível em

- http://aleph20.letras.up.pt/exlibris/aleph/a20_1/apache_media/9BUQIM444JLNCF961PUVP9U2RGNYLI.pdf (consultado a 12 de fevereiro de 2013).
- Cassany i Comas, D., (2004). La expresión escrita. In J. Sánchez Lobato. y I. Santos Gargallo,(Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL. 917-942.
- Charolles, M. (1976). Exercices sur les Verbes de Communication. *Pratiques*, 9, 83-107.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas*. Porto: Edições Asa.
- Desoutter, C. (2013). La représentation du discours rapporté dans des procès-verbaux de réunion en français et en italien. In C. Desoutter & C. Mellet (dir.) *Le discours rapporté: approches linguistiques et perspectives didactiques*. Berna: Peter Lang, 117-136.
- Desoutter, C. & C. Mellet (2013). (dir.) *Le discours rapporté: approches linguistiques et perspectives didactiques*. Berna: Peter Lang.
- Duarte, I. (1994). O oral no escrito: abordagem pedagógica. In F. I. Fonseca (org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*, Porto, Porto Editora, 79-106.
- Duarte, I. (2001). Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutórios de discurso relatado. In F. I. Fonseca, I. Duarte, & O. Figueiredo (orgs.), *A linguística na formação do professor de português*, Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 125-134.
- Duarte, I. (2003). *O relato de discurso na ficção narrativa, Contributos para a análise da construção polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Duarte, I. (2009). Emoção e argumentação: futuro perfeito nos títulos de notícias. In *Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: emoções, ethos e argumentação: Anais*, Belo Horizonte.
- Duarte, I. M. & F. Silva (2011). *Revisitação do discurso relatado no ensino-aprendizagem do PLE*. Comunicação apresentada no Congresso Alemão de Lusitanistas na secção *À descoberta de culturas em quatro continentes através da língua: Português como Língua Estrangeira* (14 - 17 setembro 2011), Universidade de Viena, Áustria.
- Duff, P. (2012). How to carry out study research. In A. Mackey e S. M. Gass (eds.) *Research methods in second language acquisition*, Londres: Willey-Blackwell, 95-116.
- Figueiredo, O. (2004). O português abre portas: A quem? E como?. In J. Greenfield (org.), *Ensino das línguas estrangeiras: estratégias políticas e educativas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 107-114.
- Figueiredo, O. (2010). Itinerário pelo ensino e aprendizagem de uma língua. Em torno da gramática. In A. Brito (org.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 159-167.
- Fonseca, J. (1991). Heterogeneidade na Língua e no Discurso. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Série Línguas e Literaturas*, vol. VIII. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 261-304.

- Gelabert, M. J., I. Bueso & P. Benítez (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Cuadernos de La Didáctica del Español/LE. Madrid: Arco/ Libros.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*, London and New York: Longman.
- Lopes, O. (1986). *Uma arte de música e outros ensaios*, Porto: Oficina Musical.
- Lundquist, L. (2013). Introduction: Le discours rapporté et ses marques: des réflexions théoriques et didactiques à la mise en application sur le plateforme NaviLire. In C. Desoutter & C. Mellet (dir.) *Le discours rapporté: approches linguistiques et perspectives didactiques*. Berna: Peter Lang, 9-22.
- Mangueneau, D. (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Paris: Hachette Université.
- Maldonado González, C. (2000). Discurso directo y discurso indirecto. In Bosque, I. & V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, Madrid: Espasa-Calpe, 3551-3593.
- Meirinhos, M. & A. Osório (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2), 49-65.
- Méndez García de Paredes, E. (1999). Análisis de la reproducción del discurso ajeno en los textos periodísticos. *Pragmalingüística*, 7, 99-128.
- Morais, A. (2011). A Simulação do Oral na Oralidade. In *Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Línguaística*, Lisboa: APL, 433-445.
- Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco Libros.
- Pagani, F. (2013). «Une histoire d'eau», une histoire rapporté. Pour une perspective didactique intégrant un texte multimédia dans NaviLire: les enjeux du court-métrage de Godard. In C. Desoutter & C. Mellet (dir.). *Le discours rapporté: approches linguistiques et perspectives didactiques*. Berna: Peter Lang, 101-115.
- Pinilla Gómez, R. (2004). La expresión oral. In J. Sánchez Lobato, y I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 879-897.
- Rabatel, A. (2003). Les verbes de perception en contexte d'effacement énonciatif du point de vue représenté aux discours représentés. *Travaux de linguistique*, 46, 49-88.
- Reyes, G. (1996). *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*, Madrid: Arco Libros. 2ª ed.
- Reyes, Graciela (2002). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco Libros, 3ªed.
- Rodrigues, T. (2008). Funções linguísticas dos verbos dicendi. In: *I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. São Paulo. Anais do I SIMELP*. Disponível em <http://www.fllch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp07/12.pdf> (consultado a 4 de abril de 2013)
- Rosier, L. (2008). *Le discours rapporté en français*, Paris: Éditions Ophrys.

- Santos, L. (2011). A gramática comunicativa no ensino de Português Língua Estrangeira: construção da competência comunicativa e apropriação da língua pelo aprendente. *UBILetras*, 2, 181-197.
- Silva, F. & Duarte, I. M. & (2012) – *Ainda o discurso relatado: algumas propostas de aplicação ao ensino-aprendizagem do português língua estrangeira*. Comunicação apresentada nas Jornadas Pedagógicas de Português de Estocolmo 2012 - Aprendizagem e Ensino de Português Língua Estrangeira e Português Língua Materna fora do espaço lusófono: convergências e divergências, (05-07 dezembro 2012), Universidade de Estocolmo, Suécia.
- Soy, S. K. (1997). *The case study as a research method*. Disponível em <http://www.gslis.utexas.edu/~ssoy/usesusers/1391d1b.htm>. (consultado a 21 de abril de 2013).
- Stake, R. E. (1999). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tavares, A. (2005). *Português XXI, - Nível 3*. Lisboa: LIDEL.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Para maior facilidade de consulta e por haver ficheiros áudio incluídos, os anexos do presente relatório encontram-se disponíveis no CD-ROM em anexo, organizados de acordo com a numeração ocorrente no corpo do texto.