

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Dennys Dikson Marcelino da Silva

**ESTABELECIMENTO DO TÓPICO DISCURSIVO EM PROCESSOS DE
ESCRITURA EM ATO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS POR
DÍADES RECÉM-ALFABETIZADAS**

Maceió – 2011

Dennys Dikson Marcelino da Silva

**ESTABELECIMENTO DO TÓPICO DISCURSIVO EM PROCESSOS DE
ESCRITURA EM ATO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS POR
DÍADES RECÉM-ALFABETIZADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.



Maceió – 2011

**Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- S586e Silva, Dennys Dikson Marcelino da.
Estabelecimento do tópico discursivo em processos de escritura em ato de histórias em quadrinhos por díades recém-alfabetizadas / Dennys Dikson Marcelino da Silva ó 2011.
131 f.
- Orientador: Eduardo Calil de Oliveira.
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística : Linguística) ó Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2011.
- Bibliografia: f. 129-131.
1. Histórias em quadrinhos ó Processos de criação. 2. Tópico discursivo. 3. Relação imagem-texto. 4. Referenciação. 5. Genética textual. I. Título.

CDU: 800:741.5

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGLL
---	--	--

TERMO DE APROVAÇÃO

DENNYS DIKSON MARCELINO DA SILVA

Título do trabalho: "ESTABELECIMENTO DO TÓPICO DISCURSIVO EM PROCESSOS DE ESCRITURA EM ATO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS POR DÍADES RECÉM-ALFABETIZADAS"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:



Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira (PPGLL/UFAL)

Examinadores:



Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PPGLL/UFAL)



Prof. Dr. Igibert Bittencourt Santana Pinto (IC/UFAL)

Maceió, 09 de dezembro de 2011.

*Para **Dhémily**, minha filhinha; e para **Dona Edite**, minha vizinha.*

Alicerces que me sustentaram no desenrolar deste trabalho.

Agradecimentos

Ao meu pai Daniel, a minha vó Edite, a minha pequenina Dhêmily, a minha tia Zuleide, a meu irmão Denini, a minha esposa Catia, a Aparecida (Cida), a minha irmã Kamila, e a minha mãe Ana, por, cada um de sua forma, direta ou indiretamente, terem contribuído à realização desta pesquisa.

Ao Professor Pós-Doutor Eduardo Calil de Oliveira, meu orientador; pelo rigor científico que rege sua vida acadêmica, com alto grau de conhecimento; pelo diferenciado pesquisador que se apresenta em investigações Linguísticas; pelas múltiplas (re)orientações reflexivas de leitura e de (re)escrita, sempre buscando um melhor aprofundamento da pesquisa; por saber dizer “está errado” quando é preciso dizer; pelo apoio incondicional e por sempre estar presente – mesmo distante – através do mundo virtual, o que me proporcionou uma maior segurança e respostas rápidas às minhas dúvidas; e, principalmente, por ter acreditado em mim, desde a seleção, ocasião em que aceitou assinar minha “carta de aceite” para que eu pudesse participar da seleção, mesmo não me conhecendo pessoalmente e estando fora do país. Minhas sinceras gratidões.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) pelo financiamento do trabalho.

A todos os Funcionários e Professores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Alagoas (UFAL), em especial àqueles com quem discuti e refleti durante as aulas nas disciplinas ofertadas.

A todos os meus colegas mestrandos e doutorandos do PPGLL e do PPGE/UFAL, tanto os da minha seleção, quanto os que já ali estavam ou adentraram depois, pelas conversas, reflexões, descontrações e agradável convívio durante o cumprimento dos créditos, em eventos, ou mesmo nos corredores da FALE - Faculdade de Letras.

À bibliotecária da UFAL, Márcia Janaína Souza, por, à época da seleção, ter me atendido com satisfação e, sempre disposta, ter me ajudado na procura dos livros para leitura, inclusive com encaminhamento de textos pelos Correios. Minha forte gratidão.

A Dra. Jacira Jardim de Souza Meneses, por ter creditado minhas ausências ao trabalho, e por confiar que, mesmo com faltas, as coisas poderiam correr bem. Aos colegas Ernald, Veras e Rosa, por, durante essas lacunas, terem preenchido, cada um de sua forma, o que a mim competiria fazer. Sem a permissão da saída, e sem a organização interna, este trabalho não teria existido.

A todos os colegas professores e professoras da Escola Maria de Lourdes Temporal – Cupira/PE, pelo apoio e incentivo para participar da seleção, e pelas alegrias após o resultado da aprovação. aguardo ainda aqueles que prometeram que iriam adentrar às pesquisas acadêmicas.

Ao Prof^o Dr. Edwar de Alencar Castelo Branco, hoje vice-reitor da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – a quem posso chamar de amigo –, por, durante sua estadia em Caruaru-PE, no ano de 2003, quando, convidado a lecionar nossa disciplina eletiva na FAFICA, “História Contemporânea”, demonstrou, em suas aulas de elevadíssimo nível, que é, sim, possível, quando se quer, mesmo no interior pobre do Nordeste, estudar em nível *stricto sensu*. Você sempre deixou bem explícito que, estudar mestrado ou doutorado, não significa abdicar de viver, mas, com disciplina, complementar o cotidiano ao mundo acadêmico. Tenha certeza, Edwar, de que a pedra fundamental deste trabalho vem de teus incentivos.

Aos colegas de faculdade José Armando (hoje doutorando), Armando Melo, Plínio e Adelson. Foi naquele ambiente de idas e vindas da FAFICA, que tudo se deu início.

A todos os colegas, amigos e pessoas – não vou nomeá-los todos, posso pecar em alguma falta – que, comigo, discutiram, conversaram, opinaram, retrucaram, ajudaram, e, de uma forma ou de outra, interferiram positivamente para que esta dissertação pudesse ganhar forma. Muito obrigado a todas as contribuições, cada uma delas sobrevoa este texto.

*De tanto ver triunfar as nulidades,
de tanto ver prosperar a desonra,
de tanto ver crescer a injustiça,
de tanto ver agigantarem-se os poderes nas mãos dos maus,
o homem chega a desanimar da virtude,
a rir-se da honra,
a ter vergonha de ser honesto*

Rui Barbosa (1914)

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a analisar a construção do tópico discursivo em histórias em quadrinhos (HQ) escritas por uma díade de alunas recém-alfabetizadas de um 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Maceió. Inserido no campo de estudo da Genética Textual, e assumindo como base teórico-metodológica as investigações sobre processos de escritura em ato e manuscritos escolares proposta por Calil (2008, 2009), considerando as reflexões sobre as relações entre “texto em quadrinhos” (LINS, 2008), as propriedades de “centração” e “organicidade” constitutivas do tópico discursivo, conforme indicado por Koch et al.(1996), e as noções da Linguística Textual acerca da Referenciação (KOCK, 2006; KOCH & ELIAS, 2010), nosso objeto de perquirição está voltado para a análise das filmagens de processos de escritura em ato, bem como dos manuscritos, quando uma dupla (Ana e Maria, ambas com 08 anos de idade) de discentes escreviam propostas de produção de HQ. Este processo e seu manuscrito estabeleceram-se a partir do diálogo entre as alunas, enquanto criavam e escreviam, em dois processos de escritura distintos, historinhas da Turma da Mônica sem os textos escritos, o que poderia acompanhar os quadrinhos oferecidos como suporte. Com o apoio do programa de computador ELAN, pudemos descrever e associar, cronologicamente, um complexo sistema semiótico composto pelas imagens captadas (movimentos de corpo, gestos, mãos, expressões faciais, posição da caneta e direções do olhar), o que foi falado e combinado e, por fim, pelo que ficou escrito em cada quadrinho. Dentre os aspectos mais importantes que ocorreram durante o estabelecimento do tópico discursivo pela díade no primeiro processo/manuscrito está a preponderância da perspectiva enunciativa “enquanto-leitoras-de-imagens” sobre a perspectiva enunciativa “enquanto-autoras-da-narrativa-em-quadrinhos”, representada através da interação gráfico-visual entre os personagens; e no segundo processo/manuscrito, houve alternância entre uma e outra perspectiva, prevalecendo, no texto final – após interferências do professor que conduzira a aula – , o segundo posicionamento. Por fim, nossa análise advoga a necessidade de se refletir e diferenciar a constituição do tópico discursivo em HQ a partir da recepção, quando os alunos, professores (e pesquisadores) assumem a posição de leitores e a constituição do tópico discursivo em HQ a partir da produção, quando os alunos assumem a posição de escreventes, sendo necessário um empreendimento lingüístico-cognitivo para se construir a perspectiva dos personagens que falam e não a do narrador que descreve.

Palavras-chave: processos de criação; histórias em quadrinhos; tópico discursivo; relação imagem-texto; referenciação; genética textual.

ABSTRACT

This study aims to examine the discursive construction of the topic in comic books (HQ) written by a dyad of newly literate students a 2nd year of elementary school to a public school in the city of Maceió. Entered in the study of Textual Genetics, and assuming as basic theoretical and methodological research on the processes of writing in school act and manuscripts proposed by Calil (2008, 2009), considering the reflections on the relationship between "text in comics" (LINS, 2008), the properties of "concentration" and "organic" that constitute the topic of discourse, as shown by Koch et al. (1996), and notions of the Textual Linguistics about Reference (KOCK, 2006; KOCH & Elias, 2010) our object is facing perquisition analysis of filming in the act of writing processes as well as manuscripts, when a couple (Ana and Maria, both 08 years old) of students wrote proposals for the production of HQ. This process and the manuscript settled through dialogue among the students as they created and wrote in two different writing process, stories of Monica's Gang without the written texts, which could follow the comics offered as support. With the support of the computer program ELAN, we describe and associate, chronologically, a complex semiotic system consists of the images captured (body movements, gestures, hands, facial expressions, pen position and direction of gaze), which was spoken and combined and, finally, by what was written on each panel. Among the most important aspects that occurred during the establishment of the topic of discourse in the first case the dyad in process/manuscript is the preponderance of the enunciative perspective "reader-as-a-picture" perspective on the statement "as-authors-of-narrative-in-comic-books", represented by the graphic-visual interaction between the characters, and the second process/manuscript, and there was an alternation between different perspective, prevailing in the final - after interference of the teacher who led the class - the second position. Finally, our analysis advocates the need to reflect and differentiate the discursive constitution of the topic in HQ from the reception, where students, teachers (and researchers) take the position players and the discursive constitution of the topic in HQ from the production when students take the position of clerks, requiring a cognitive-linguistic development to build the perspective of characters who speak and not the narrator describes.

Keywords: creation process; topical discursive; image-text relationship; comic strips; reference; genetic text.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
Capítulo 1 – A CONSTRUÇÃO REFERENCIAL	17
1.1 Referência e Referenciação	17
1.2 Referenciação e suas formas de manifestação	20
1.2.1 Progressão referencial	20
1.2.2 A referenciação e suas estratégias.....	22
1.2.3 Tipos de ativação referencial	24
1.2.4 A referenciação e as HQ da TM	26
Capítulo 2 – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: A IMAGEM-TEXTO E O TÓPICO DISCURSIVO	33
2.1 Algo Particular: Histórias em Quadrinhos	34
2.2 A Vinheta e a Sequência.....	36
2.3 HQ: A Relação Imagem-Texto	39
2.4 A Sustentação Tópica	40
2.5 Subtópico: iniciando a topicalidade	42
2.6 A Função tópica nas HQ por Lins	44
2.7 O Tópico na HQ da TM	49
Capítulo 3 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO: A CRÍTICA GENÉTICA E A ESCRITURA EM SALA DE AULA	53
3.1 Crítica Genética	54
3.1.1 O Manuscrito [Escolar]: lugar de luta	56
3.1.2 Rasura: espaço de possibilidade	58
3.2 Escrituras na Sala de Aula	60
3.2.1 Criação e Autoria	61
3.2.2 Em Histórias Inventadas	61
3.2.3 Na Poesia e em Histórias em Quadrinhos	63

Capítulo 4 – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	67
4.1 Os Sujeitos	70
4.2 Dados em Coleta	71
4.3 O Projeto Didático	71
4.4 O ELAN.....	72
4.5 As Transcrições	74
Capítulo 5 – MANUSCRITOS E PROCESSOS DE ESCRITURA: MUITAS POSSIBILIDADES	76
5.1 O Manuscrito “O Cebolinha Trapalhado”	77
5.1.1 O Processo no M-1	80
5.2 O Manuscrito “O Meu Cachoro e Dormioco”	97
5.3 Entre as aulas dos Manuscritos: outra aula	108
5.4 O Processo no M-2	110
ÚLTIMAS PALAVRAS.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um texto se faz texto no movimento entre o previsível e o imprevisível. As tensões produzidas através deste movimento são parcialmente apagadas do produto das práticas de textualização (o texto final), dando o efeito de uma certa unidade, produzindo a ilusão de homogeneidade e linearidade da escrita

Eduardo Calil

A presente investigação é um trabalho que está voltado a análises dos processos de criação textual – apresentados em filmagens – realizados por uma díade de alunas recém-alfabetizadas. Os manuscritos da dupla serão o suporte físico para nossas discussões, e o registro fílmico¹ servirá de base para investigarmos o que ocorre nos diálogos e o que deles aparece, modifica-se ou se desloca no instante da criação textual pelas discentes. Ficaremos envoltos em dois movimentos, previamente entendidos como ações geradoras de um mesmo trecho manuscrito – o processo e o texto –, mas que, diferentemente do que se imagina, apresentam-se muitas vezes não entrelaçados ou totalmente harmônicos, pois em vários

¹ Mais adiante, na parte metodológica, será explicado o processo de coleta de dados.

instantes apontaremos discrepâncias que as falas puseram no que o escrito fixou. Isso veremos mais adiante.

Trabalharemos com aspectos bem pontuais, específicos e ainda pouco estudados pela academia quando se trata do fazer texto, posto termos em questão duplas de alunas em processo de alfabetização num contexto escolar pragmático, os momentos do processo de produção textual em vídeo, e as histórias construídas pelas díades; ou seja, caminhamos para abordar e analisar um leque complexo de relações metodológicas e práticas que carregam, por si só, muitas dificuldades para o estudioso buscar caminhos teóricos e analíticos para compreensão e análise dos dados.

Na busca dessas vias interpretativas, situamo-nos na linha proposta por Calil (2008, 2009) ao analisar manuscritos escolares e processos de criação e escritura de diferentes gêneros textuais em contextos escolares, a partir da interação entre dois alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental. Elegemos para pesquisa e análises propostas de produção escrita formuladas a partir de Histórias em Quadrinhos², gênero que tem sido assunto de diversos pesquisadores, dos quais podemos citar os trabalhos de Rama et. al. (2004), Ramos (2009), Vergeiro e Ramos (2009a e 2009b), Lins (2008), Santos e Calil (2010), entre outros. Todavia, há um diferencial naquilo que aqui procuramos abordar sobre as HQ escritas pelas alunas, pois não apenas a estrutura e o texto-fim nos interessam, mas, e principalmente, é o *processo de escritura em ato*³ – abordagem metodológica inovadora e pouco utilizada⁴ – que precisa vir à tona; face ser aí, no momento da coenunciação, em que, acreditamos, pode ser observada a “luta”⁵ coenunciativa prévia e geradora do que vai ao escrito: situação que pode esclarecer, claro que não completamente, o porquê de ter ido ao papel esta e não outra frase, este ou não outro termo; é o instante em que o investigador procura descobrir e discutir os motivos de aparecer um determinado assunto no diálogo e outro ser impresso com a caneta – é por aí que caminhamos.

² Doravante HQ, tanto para “Histórias em Quadrinhos” quanto para “História em Quadrinho”.

³ Termo este usado por Calil (2008) para designar o momento (captado nas filmagens) em que a dupla de alunos/crianças está escrevendo seu texto, na sala de aula, com todas as possibilidades pragmáticas de ocorrência, como, por exemplo, uma boa ou má interação da díade, com as concordâncias do que será escrito ou com as tensões e rasuras orais que a produção pode aflorar no instante da invenção do manuscrito.

⁴ É importante ressaltar que a Universidade Federal de Alagoas/UFAL, mais precisamente no CEDU/PPGE, onde existe o Grupo de Pesquisa Escrita Texto & Criação (ET&C), coordenado pelo Professor Dr. Eduardo Calil de Oliveira, está tentando mudar essa realidade – prova disso são alguns bons trabalhos de Iniciação Científica e Mestrado que enveredam por esse caminho.

⁵ As aspas indicam as inúmeras e infinitas possibilidades de deriva que o diálogo permite, posto que muitas vezes este é colocado de uma forma por um dos falantes/escreventes, mas é entendido de outra completamente diferente por aquele que escuta/ler.

Nessa trilha, embora ainda em pouco número, alguns estudos acerca do manuscrito escolar têm sido objetos valiosos para a compreensão dos meandros da criação de textos em sala de aula, como pode ser observado em Calil (2004) ao discutir o modo como a homonímia pode interferir na produção do manuscrito, em Calil e Lima (2007) e Calil (2010) ao darem destaque para a criação de nomes próprios e títulos de histórias inventadas, ou ainda em Santos e Calil (2010), quando são eleitos também manuscritos escolares de histórias em quadrinhos e a criação de onomatopéias.

Observar e discutir trabalhos dessa natureza, voltados ao processo de criação escolar em HQ e ao texto que dele nasce, a partir do que estamos a propor, faz este trabalho vincular-se, também, ao campo de estudo da Genética Textual, procurando enxergar o texto em seu estado *nascendi* – o chamado “prototexto”. Embora saibamos que esse campo de pesquisa tem seu enfoque maior voltado às investigações de manuscritos literários produzidos por autores consagrados, De Biasi – especialista em assuntos genéticos – entende que “O modelo de análise genética [...] pode, sem dúvida nenhuma, se estender a outras manifestações de criação”, acrescentando que fazer essa “extensão só é possível para as obras cujos arquivos de trabalho foram mantido” (2002, p. 219); isto é, nada obsta, e assim o fazemos, tomarmos para as análises do processo de criação de HQ em sala de aula [mantidas em seu formato de manuscrito] pontos teóricos dos estudos genéticos – como é o caso do próprio termo “processo”, que no presente trabalho será compreendido a partir do que ele pode indiciar sobre a subjetividade do *scriptor*⁶, aproximando-se do sentido dado a dito termo pela Crítica Genética (Grésillon, 1994), isto é, o processo é entendido enquanto um funcionamento de mão dupla, em que tanto o escrevente produz o texto, quanto o texto que está sendo escrito interfere nas “decisões” daquele que escreve.

Essas primeiras luzes, juntamente com o nosso viés metodológico bem singular⁷, serão o ponto de partida para construirmos uma análise das ações dos *scriptores* – no processo de escritura em ato – e dos textos dali originados. Ações que podem nos oferecer possibilidades de compreender o posicionamento da dupla de alunas que produz e inventa seus textos, e aos instantes em que surge a inscrição de uma rasura (oral ou escrita) durante o desenrolar do diálogo entre as discentes, resgatando pontos de tensão que nem sempre se manifestam no

⁶ Calil usa o termo “scriptor” – oriundo da Genética Textual – para distingui-lo de “escrevente”, pois assim ele procura, “por um lado, evitar o sentido atestado no dicionário eletrônico Houaiss (2001): “diz-se de ou aquele que, por profissão, copia o que outro escreveu ou dita; escriturário, copista”; por outro, manter o termo consagrado nos estudos sobre processos de escritura e criação, em que não se tem um escritor “senhor” de sua escritura, mas sim um sujeito dividido, cindido, muitas vezes refém daquilo que escreve (2008, p.20).

⁷ Adiante discutido e explicado.

manuscrito escolar, mas que constituem o “manuscrito oral” ou “memória do processo de escritura” (CALIL, 2008, p. 47).

Diversos são os fatores que nos levaram a pôr em relevo este trabalho mirado ao processo de escritura, e aos manuscritos em HQ inventadas. Dentre eles, podemos destacar ser este um gênero que detém uma multimodalidade semiótica que consideramos importante para alunos dos anos iniciais do Fundamental, recém-alfabetizados, de apenas 7 ou 8 anos de idade, face ser formado por imagens construtórias de uma narrativa que provocam “movimento”[-ação], além de constituir-se de personagens, cenários, falas, metáforas visuais, verbais e/ou escritas, muitas vezes de cunho lúdico, bem como ser um tipo de texto que, em especial ao público infantil, se apresenta mais atrativo por haver figuras, imagens e personagens atrativos, principalmente quando os discentes – conforme propusemos – tentam projetar a história a partir apenas das imagens que se mostram nos quadrinhos.

Dentro do mundo das HQ, nas atividades sugeridas às alunas, as histórias da Turma da Mônica⁸ (daqui em diante: TM) foram aqui eleitas como ponto de partida às propostas oferecidas; das quais apresentaremos os resultados de processos de escritura em ato, enquanto uma dúade de alunas de um 2º Ano do Ensino Fundamental, em dois momentos diferentes, combinava e escrevia uma história (em cada momento, uma), cujo texto (falas dos personagens, títulos, interjeições, onomatopéias, etc.) e os balões foram apagados digitalmente, ficando as discentes apoiadas somente na sequência de imagens para inventarem o escrito que julgassem necessário. Isso significa dizer que a dupla precisou, pelo menos em tese, “ler” as imagens, compreendê-las, concatená-las, amarrar os sentidos entre um quadro e outro e entre os movimentos narrativos que a HQ possa oferecer, imprimindo essas interpretações no papel – ações que caminham para uma formação tópica textual, o que analisaremos se foi conseguido.

Partindo disso, é exatamente a relação imagem-texto nas HQ (Vergueiro, 2004; Ramos, 2009) que nos interessa quando da interpretação do jogo processo-escrita, pois abordaremos de que forma as alunas constroem, ou procuram formular, – textual e oralmente – os subtópicos e o tópico discursivo (KOCH, 1992; KOCH ET AL., 1996; KOCH, 2000; KOCH e ELIAS, 2010) propostos pelas sequências imagéticas, e como se colocam para edificar uma referenciação (também tendo como expoente teórico investigações de Koch) que tenha relação com as imagens oferecidas nas HQ, quando a dupla efetua (poli)retomadas na coenunciação e no manuscrito. Esperamos, com esses pontos, entender algumas questões

⁸ Histórias em quadrinhos que têm como personagem principal “Mônica”, de autoria de Maurício de Souza, publicadas em gibis impressos e em páginas semanais no Portal da Mônica: www.monica.com.br.

concernentes ao posicionamento de autoria, ou seja, o lugar de onde as alunas falam/escrevem – no momento da produção textual – e se colocam: se como narradoras, leitoras, descritoras ou posicionando-se como um ou outro personagem que aparece nas ações das HQ, a depender do modo como fixam ou buscam formular o tópico discursivo na proposta de escrita da história.

Ditas essas palavras, tracemos, então, um panorama do que será mostrado em cada espaço desta pesquisa. No primeiro capítulo, serão abordados alguns pontos da Linguística Textual, tendo como apoio os trabalhos de Koch, buscando compreender as noções de referenciação, sua construção, tipos e estratégias, inclusive em HQ, para que tenhamos um caminho de como funciona o sistema de retomadas e remissões, sejam orais ou escritas, daquilo que aparece anteriormente no texto-discurso, ou que, pela primeira vez, se forma como objeto de referenciação na fala-escrita.

O segundo capítulo traz as seguintes discussões: *(i.)* compreensão da estrutura formativa do gênero quadrinhos, a partir dos conceitos colocados por Acevedo (1990), Vergueiro (2004), e Ramos (2009), *(ii.)* a relação imagem-texto inerentes às HQ, postas por Vergueiro (2004) e Ramos (2009); *(iii.)* como encontra-se formado o tópico discursivo nas HQ, a partir das discussões tecidas por Lins (2008), com os fundamentos teórico propostos por Koch (1992), Koch et al. (1996), Koch (2000), e Koch e Elias (2010); e *(iv.)* um olhar no funcionamento desse tópico discursivo especificamente nas HQ da TM

No seguinte – o terceiro – serão postos em evidência *(i.)* abordagens acerca dos processos de criação e escritura em sala de aula, passando pela *(ii.)* Genética Textual (GRÉSILLON, 1994; DE BIASI, 2002; WILLEMART, 1993; 2002), e pelos *(iii.)* trabalhos específicos de criação e autoria, sendo destacadas as pesquisas em histórias inventadas de Calil (2004) e Felipeto (2008), na poesia por Calil (2008), e em HQ por Santos e Calil. (2010).

A metodologia, a coleta dos dados, os sujeitos, as filmagens da pesquisa (nosso *corpus*), e suas transcrições, serão detalhados no quarto capítulo. E no quinto, e último, é onde empreenderemos esforços no sentido de analisar os manuscritos, tal qual trechos específicos das filmagens da dupla⁹ de alunas, quando realizavam as propostas de produção textual em HQ da TM, oferecidas e, por elas, assim intituladas: “O Cebolinha Trapalhado” e “O meu cachoro e dormioco”, momento em que teceremos algumas questões interessantes na

⁹ Escolhemos trabalhar com filmagens de uma mesma dupla. No quarto capítulo, detalharemos melhor as produções texto-enunciativas.

formulação/manutenção tópica que houve entre tanto em um quanto no outro processo-manuscrito.

Ao término, nas considerações finais, será feita uma rápida passagem do que esteve em análise nos pontos teóricos, imbricado com o que foi visto nos instantes das falas e discussões da *díade*, para indicarmos algumas pistas de compreensão, no que se refere à produção textual, e acerca da infinita luta entre o *scriptor*, a língua oral e escrita, e a tentativa de imprimir sentido no texto, sem perder de vista a ação que permite todas essas observações: o processo de escritura em ato – momento da (co)discussão, do nascedouro do manuscrito escolar, que não pode ser tratado apenas como o fazer texto-fim, mas como uma possibilidade de se posicionar como “autor”, com inúmeras colocações possíveis de escritura, quebrado constantemente pelo vaivém inerente daquele que tenta por no papel compreensões advindas de um sistema que está em pura relação de possibilidades de ser aquilo que não é, e de quebrar tudo que se presume estar fixo.

1. A CONSTRUÇÃO REFERENCIAL

*A idéia segundo a qual a língua é
um sistema de etiquetas que se ajustam
mais ou menos bem às coisas tem atravessado a história
do pensamento ocidental. Opomos
uma outra concepção segundo a qual os sujeitos constroem, através de práticas
discursivas e cognitivas social e culturalmente
situadas, versões públicas do mundo*
Lorenza Mondada e Danièle Dubois

No intuito de fundamentar a contento o trabalho proposto, buscaremos alguns conceitos no campo da Linguística Textual, considerados como ponto de partida para as análises dos processos de escrituras de HQ. Tal apoio é de ímpar relevância, pois há dois pontos essenciais para nossa pesquisa: a problemática do tópico discursivo (e subtópico) e a questão da referenciação. Estas duas noções estão implicadas na análise que desenvolvemos, tanto no processos de produção textual das alunas, quanto em seus manuscritos.

1.1. Referência e Referenciação

Embora pareçam sinônimas e com definições similares, referência e referencialidade são termos com fronteiras próprias. Mesmo não sendo tarefa fácil, formularemos suas distinções.

Para se ter um ou outro, mesmo voltado ao texto ou processo, é interessante, anteriormente, compreendermos uma determinada visão de relacionamento dos sujeitos: o que conhecemos por construção cultural – sustentação à existência da referencialidade. Para tanto, podemos ter com Blikstein (1995), que, citado e comentado por Koch (2006), defende “a tese de que o que julgamos ser a realidade não passa de um produto de nossa percepção cultural” (p. 51); o que significa dizer que são as práticas culturais – a relação de pura alteridade dos indivíduos – que previamente nos define e nos faz compreender todo e qualquer objeto (observável ou discutível) do mundo, ou seja, a

“realidade” é fabricada por toda uma rede de estereótipos culturais que condicionam a própria percepção e que, por sua vez, são garantidos e reforçados pela linguagem, de modo que o processo de conhecimento é regulado por uma interação contínua entre práxis, percepção e linguagem. (KOCH, 2006, p. 51 – aspas da autora)

Relacionamento permanente com o(s) outro(s)¹⁰, envolto num contexto de ação interacionista constante, imbricados no funcionamento da linguagem – movimentos que permitem se fazer enxergar a [re]construção da realidade, através da cultura[-ação]. Dito isso, seria então o referente (que faz referência) o objeto mental ou unidade cultural que mantém um caráter extralingüístico, mas, que, mesmo por assim ser, “não significa que deva ser relegado pela linguística, pois ele está simplesmente situado *atrás* ou *antes* da linguagem”¹¹ (KOCH, 2006), por tratar-se de algo como um “evento cognitivo”, sendo que é, em abordagem de Koch, “na dimensão da percepção-cognição que se fabricam os referentes, os quais, embora destituídos de estatuto linguístico, vão condicionar o evento semântico” (2006, p. 51-52), o qual, por sua vez, realiza-se no recíproco discursivo.

Isso nos deixa entender que a referência (ou o referente) é uma das bases para edificação do sentido e da significação, pois, mesmo não tendo estatuto linguístico – mas cultural-cognitivo –, provoca construção da compreensão da realidade, que, por sua vez, passa a ser expressa e assegurada pela linguagem. Ora, a percepção ou cognição que aqui estamos a discorrer – parabólica receptora do movimento de relação cultural das pessoas e lugar onde o

¹⁰ O plural serve para designarmos que a interação não se trata exclusivamente com o outro ser humano, mas também com todos os “outros” (língua, cognição, conhecimento, interpretação, objetos mentais, poder....) que circundam essa relação. Costumamos dizer Outro (com maiúscula), pois isso ainda permitiria incluir o inconsciente e a relação da língua com ele.

¹¹ itálicos da autora.

referente se vê captado – nada mais é do que aquilo que é chamado de *interpretação humana*: a referência só se faz referência a partir da exegese que o *homo-sapiens* produz da sua participação interacionista com os demais, é a cultura que pode determinar como tal ou qual sujeito vai reagir para construção de sentido interpretativo das infinitas referências pragmáticas ou da realidade – o referente/a referência é “fabricado[a] pela prática social” (KOCH, 2006, p. 53), o que nos leva a dizer que a realidade, por si só, não existe, mas ganha formato e se edifica nas múltiplas e sucessivas reinterpretações que os indivíduos moldam no elóquio.

É relevante ressaltar que os referentes não se mostram como espelhos do que a realidade comporta, “não são simples rótulos para designar as coisas do mundo [...] são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso”, de acordo com “nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 123). A referenciação, por sua vez, é o próprio ato de referência em ação, em movimento. Koch diz que “A referenciação constitui [...] uma atividade discursiva”, acrescentando, ao citar Mondada, que na

referenciação opera um deslizamento em relação a este primeiro quadro¹²: ela não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciados. No interior dessas operações de referenciação, os interlocutores elaboram **objetos de discurso**, i.e., entidades que não são concebidas como expressões referenciais em relação especular com objetos do mundo ou com sua representação cognitiva, mas entidades que são interativamente e discursivamente produzidas pelos participantes no fio da sua enunciação. (2005, p 34 – grifos da autora)

Como mostrado, a referenciação é uma atividade discursiva, sendo os interlocutores aqueles que elaboram objetos de discurso. Só se referencia através do discurso, movimento que faz as amarras referenciativas e que produz uma progressão do que se disse, se está dizendo ou se quer dizer. É interessante notar que as entidades não-linguísticas aqui ganham corpo no fazer discursivo; e é sempre importante frisar que “os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, eles a (re)constróem no próprio processo de

¹² Tal primeiro quadro de que trata a citação é a questão da **referência**, posto que, historicamente (e por ser um tema clássico da filosofia da linguagem, da lógica e da linguística), fora “posta como um problema de representação do mundo, de verbalização do referente, em que a forma linguística selecionada é avaliada em termos de verdade e de correspondência com ele (*o mundo*)”: Mondada (2001), mostrado por Koch (2005, p. 34).

interação” (KOCH, 2010, p. 124). Dizendo de outra forma: o perceber-cognitivo da realidade em si, sozinho, sem o papel linguístico, é apenas referente e nada mais; a partir do momento em que a interpretatividade ganha a coparticipação dos falantes no seio social, então a referenciação das coisas entra em jogo no dizer discursivo e o mundo ganha corpo nesse processo de textualização verbo-interpretativo. Para reforçar, Koch nos diz que

A discursivização ou textualização do mundo por intermédio da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informação, mas de (re)construção interativa do próprio real (2006, p. 59)

O certo é que sem textualidade, nas relações de linguagem e discurso, não se faz referenciação ou referência. Embora as unidades extralinguísticas se façam presentes, conforme já indicado, estas só vêm à tona através das interpretações realizadas na interação enunciativa, com os elementos linguísticos. São os falantes, em seus co(n)textos sociais e culturais diversos e diferenciados, que dão rumo ao dizer e põem a realidade em evidência, fazendo-a “existir”. Não numa representação, mas num deslocamento contínuo de reelaboração do já-dito, construindo textualmente o que é apreendido cognitivamente bem como o que o mundo real traz para que o sujeito interfira, para dele dizer e redizer a suposta realidade – eis o processo de coenunciação na referenciação, a própria cultura em movimento.

1.2. Referenciação e suas formas de manifestação

1.2.1. Progressão referencial

Colocados esses pontos mais gerais de distinção e definição, procuraremos abordar, daqui em diante, questões específicas que guarneçam relação bem mais estreita com o foco de nosso objeto de investigação.

É no discurso – escrito/falado – o lugar em que podemos notar as referenciações postas em prática pelos sujeitos no jogo interativo social. A referencialidade não é estática e pronta, ela vai sendo posta em relação com as outras questões que ocorrem na textualidade, movimento que permite a referenciação ir se desdobrando com retomadas constantes do dito e do que pode ser posto a partir de tal dito. Essa forma de ação interativa é algo que iremos ter por progressão referencial.

A referenciação faz com que novos referentes venham à tona na textualização. No transcorrer desta, porém, há resgates de formas inúmeras desses referentes, bem como ocorrem entradas de outras referencialidades que brotam, por vezes, do referente-primeiro; dizendo de outra maneira, há um desdobramento produzido por um termo anterior que serve de base e permite ao falante “criar” novos termos ou fazer amarras e retomadas concomitantes: é a progressão referencial que permite essa possibilidade de ir-e-vir e de manter um referencial a partir do outro.

Esse refazer contínuo do discurso, também tido como um reposicionamento do texto, “é a operação responsável pela manutenção em foco, do modelo de discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial do texto” (KOCH, 2006, p. 67); ou seja, o fazer texto – oral ou escrito – é um ato de reconfiguração e de refeitura, numa tentativa de permitir sentido enunciativo e garantir a coerência e coesão do que se expõe.

É tal constância textual que ativa o objeto – a referenciação inicial – tido como principal ou de ordem anterior. Para retomá-lo, referenciá-lo, recolocá-lo, modificá-lo ou substituí-lo, o sujeito faz isso

por meio de recursos de ordem gramatical (pronomes, elipses, numerais, advérbios locativos etc.), bem como por intermédio de recursos de ordem lexical (reiteração de itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais etc.) (KOCH, 2009, p. 67).

Fazer a referenciação é não escapar das retomadas anteriores e posteriores do posto em textualização. O que não significa dizer que um discurso, para ter progressividade, precise ser repetido em demasia e apresentar aspecto de redundância. O que queremos mostrar é que, no uso das retomadas lingüísticas – seja de “ordem gramatical ou lexical” –, para haver progressão referencial, mesmo com mudança completa de determinado assunto inserto ao texto, essa mudança carece estar ancorada, seja interno ou externamente, com a contextualização discursiva que foi gerada naquele dizer-texto, isto é, pode-se modificar o referente desde que haja referenciação; caso contrário, os novos referentes que entrarão em jogo não guardarão progressão referencial, o que pode quebrar a principal função dessa (co)partilha verbal: a produção de sentido.

Desta forma, por serem sempre reconstruídos constante e infinitamente através da própria prática discursiva social, é que adotaremos a terminologia referenciação, não por mera troca de um termo por outro, mas por ser esta a própria referência em movimento discursivo.

1.2.2. A referenciação e suas estratégias

Os referentes das expressões são construídos textualmente e dentro de um determinado contexto. Impossível detectar referenciação sem que um leque de inter-relação esteja em constante movimento, interferindo na produção dos sentidos e nas tais construções e reconstruções referenciais. Para tal, conforme nos mostra Koch, em especial no que tange à feitura escrita,

intervêm não somente o saber construído linguisticamente pelo próprio texto e os conteúdos referenciais que podem ser calculados a partir dos elementos presentes (graças aos conhecimentos lexicais, enciclopédicos e culturais e aos lugares-comuns de uma dada sociedade), como também os saberes, opiniões e juízo mobilizados no momento da interação autor-texto-leitor (2010, p. 125) (grifo nosso)

Esse conjunto de idas e vindas textuais na coenunciatividade – entre o que fala-escreve com o que lê-escuta – estabelece estreita relação com determinados meios na montagem de uma focalização geral do que se pretende dizer para que haja significados compreensíveis – é o que chamamos de **estratégias de referenciação**. Koch (2010) explica que na construção dos referentes textuais, estão envolvidas as seguintes estratégias de referenciação: **introdução (construção), retomada (manutenção) e desfocalização**. Mostraremos em que consiste cada uma delas.

A **introdução ou construção** é a forma de pôr em evidência um “objeto” até então não mencionado no texto [escrito ou falado], “de modo que a expressão linguística que o representa é posta em foco, ficando esse ‘objeto’ saliente no modelo textual” (p.125). Dizendo de outra forma, é quando a referenciação textual é colocada em funcionamento pela primeira vez na interação; ou melhor, é o instante em que o foco do discurso – lugar em que vão girar

as interferências de textualidade – é dito ou escrito. Para uma melhor compreensão, tomemos o seguinte exemplo¹³:

- **Texto A:** *Chegou o temido dia da leitura e parecia que todos os alunos tinham feito o tão comentado trabalho proposto, uma redação sobre “A Fome”. Ao iniciar a aula, a professora solicitou a Carlos que apresentasse seu texto. O menino levantou-se e falou, desconfiado e em voz baixa, que sempre o suor e o esforço lhe roubam o tempo, por isso não teve como fazer o dever de casa, porque se tivesse parado para escrever “a lição que a tia mandou”, não poderia ter saído para trabalhar na roça com o seu pai. Alongou sua boa prosa, e, já mais à vontade, até fez uma interessante argumentação de como está sua família e como o trabalho no campo é importante para o sustento, principalmente dos seus irmãos menores. Inclusive aproveitou para contar como plantava e colhia o feijão, o milho etc., etc., etc..... Parece que o garoto arranjou uma boa desculpa para não receber uma nota ruim – vai ver se era verdade! (autoria nossa)*

Ao ler o texto-exemplo A¹⁴, é possível notarmos como a **introdução** foi colocada no texto a partir de um foco principal abordado com mais afinco, um “objeto” que fica em relevo para servir de referencialização – em evidente (des)construção – no transcorrer textual: o **trabalho proposto**.

Tratemos agora da segunda estratégia, a **retomada** ou **manutenção**. É quando o texto faz-se manter em sequência de referencialidade, buscando sustentar e assegurar a referência principal. “Um ‘objeto’ já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto de discurso permaneça em foco” (KOCH, 2010, p. 125), como acontece com as expressões **uma redação sobre “A Fome”, texto, o dever de casa e a lição**, em A. Ou seja, o discurso principal do texto é o **trabalho proposto**, e ele próprio (o texto) faz com que isso não escape através de tais expressões, recuperando-se constantemente nesse cerne – é assim que a estratégia **manutenção** fica em atividade.

Já a **desfocalização**, terceira estratégia de referencialização, ocorre

¹³ As expressões **marcadas** no texto serão usadas mais adiante no decorrer do capítulo, a título de exemplificação.

¹⁴ Grafaremos A em itálico, para esse texto.

quando um novo objeto de discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), ou seja, ele continua disponível para utilização imediata sempre que necessário (KOCH, 2010, p. 126).

O A retrata bem com o age a **desfocalização**. O objeto principal do discurso – *trabalho proposto* – aparece e se mostra através da **retomada** em diversos outros termos conforme mostrado, mas, logo em seguida, esse foco principal é retirado do jogo textual e fica em *stand by*, pois o assunto central agora vai girar em torno do *trabalhar na roça* de Carlos, cujo tema vai também ser resgatado através das explicações do garoto. Isso não significa dizer que o *trabalho proposto* foi renegado ou riscado do texto-discurso, na verdade o trabalhar na roça é dele (do principal) advindo, ficando este em latência como objeto focal (ou um dos), para retornar ao dizer, caso os integrantes do discurso “queiram” assim.

1.2.3. Tipos de ativação referencial

Conjuntamente com esses conceitos, vejamos, com Koch (2006; 2010), ao partir dos trabalhos de Prince (1981), como se fazem as duas formas de ativação ou introdução de referentes na construção textual: a **ativação ancorada** e a **não-ancorada**. Especifiquemos cada uma delas.

Dizemos que a introdução é **não-ancorada** “quando um objeto-de-discurso totalmente novo é introduzido no texto” (KOCH, 2006, p. 64), sendo tal ponto inovador, que passa a ser o objeto de relevância discursiva dos participantes, e forma “um ‘endereço cognitivo’ na memória do interlocutor” (KOCH, 2010, p. 127); ou seja, aquilo que se põe no foco da textualização guarda uma determinada importância para os que fazem o processo discursivo, tanto é que tal expressão principal é guardada cognitivamente de forma que, as remissões para tal, ficam sempre ocorrendo em simultaneidade, sem necessidade dos participantes da enunciação retomarem exatamente o mesmo termo.

Em A, a título de exemplificação para esse tipo de ocorrência, temos, como **não-ancoragem**, o termo *trabalho proposto*, o qual é retomado em vários outros momentos – *uma redação sobre “A Fome”, texto, o dever de casa, e a lição* – no decorrer do discurso. É exatamente esse objeto principal que foi introduzido e ativado na textualidade que, remetido no decorrer do texto, ganha um estatuto de algo-de-mais-relevância em que tudo o que ocorre

no discurso gira em torno desse objeto-primeiro, pois não houve qualquer *ancoragem*, de anterioridade, com alguma coisa que ocorreu naquele momento discursivo.

Já a ativação ou introdução **ancorada** aparece “sempre que um novo objeto de discurso é introduzido no texto, com base em algum tipo de associação com elementos já presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo” (KOCH, 2010, p. 127), mostrando-se como um recurso que pode, também, ser “estabelecido por associação e/ou inferenciação” (KOCH, 2006, p. 65).

Quando o discurso está ativo e a referenciação ganha força através de um termo principal, o desenrolar textual, por vezes, segue rumos que não são “controlados” pelos copartícipes da ação, pois uma série de elementos entra no jogo do fazer texto e, por conseguinte, outros objetos-de-discurso se mostram em evidência e vão, assim como o primeiro, sendo retomados e referidos. Essas novas introduções – e assim é construída a ativação **ancorada** – entram em cena por fazerem relação direta com expressões já presentes na conjuntura textual, ou que guarneçam algum tipo de associação, mesmo que indireta, com termos pré-colocados. O que significa dizer que o que entra de novo num discurso em execução precisa apresentar-se com algum tipo de aproximação, mesmo que num contexto sociocognitivo, como que já tenha sido dito neste mesmo discurso.

Essa forma de ativação **ancorada** é posta em funcionamento, de modo geral, conforme demonstra Koch (2010), através das **anáforas indiretas** e **anáforas associativas**¹⁵. As **indiretas** “caracterizam-se pelo fato de não existir no cotexto um antecedente explícito, mas, sim, um elemento de relação que pode se denominar de *âncora* e que é decisivo para a interpretação” (KOCH, 2010, p. 128). A exemplificação A nos permite um suporte para entendermos a *âncora* que põe sentido na referencialidade: o evento narrado se dá na escola e, pelo menos a princípio, o *trabalhar na roça* colocado por Carlos não tem um termo que possa lhe amarrar diretamente como retomada – é necessário o leitor interpretar essa introdução de um novo objeto como algo que extrapola o linguístico ali exposto, pois esse *trabalhar na roça* é o meio que o aluno encontra, em seu discurso, de formular a *ancoragem* na textualização por não ter feito o *trabalho proposto* pela professora, ou seja, a anáfora é **indireta** por não ter ligação clara, mas interpretável, com o que se quer referir.

A **anáfora associativa**, por sua vez, “introduz um referente novo no texto, por meio de exploração de relações meronímicas, ou seja, todas aquelas em que um dos elementos da

¹⁵ Temos Anáfora como “o mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir desse. Comumente, reserva-se a denominação de **anáfora à remissão para trás** (por ex., Paulo saiu, ele foi ao cinema) e de **catáfora, à remissão para frente** (por ex.: Só quero isto: que vocês me entendam)” (KOCH, 2010, p. 127) (grifos da autora).

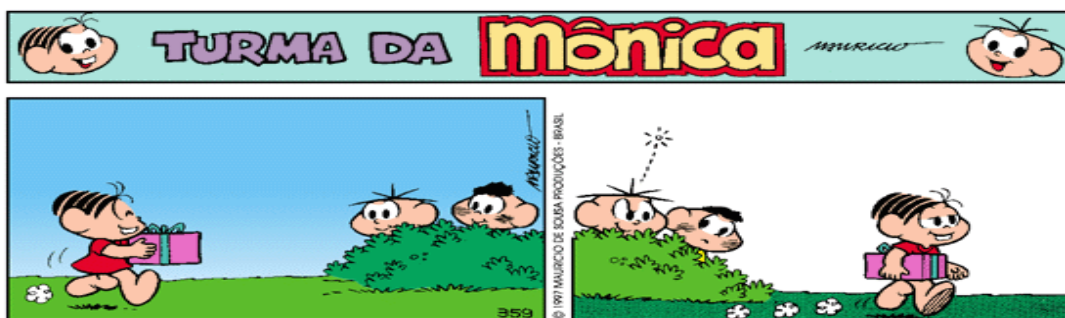
relação pode ser considerado, de alguma forma *ingrediente* do outro” (KOCH, 2010, p. 126). No A, os termos *suor* e *esforço* podem ser enxergados nessa relação semântica – conforme disse a autora, sendo *ingredientes* – como indicadores de um objeto novo que vai entrar no texto a que se referem, o *trabalhar na roça*. Suar e esforçar-se são expressões que servem como porta interpretativa para o motivo que lhes faz existir, algo parecido com “associações metonímicas” (KOCH, 2006, p. 65); melhor dizendo: é o ato de *trabalhar na roça* que faz existir o *suor* e *esforço* de Carlos.

Apenas a título de melhor compreensão, é interessante verificarmos que um único termo [ou vários] que compõe um texto pode ter referencialidades diversas, depende do posicionamento em que se encontra e do querer-dizer do interlocutor. Como exemplo disso, podemos ver que enquanto mencionado ato guarda relação anafórica **indireta** com o *trabalho proposto*, especificamente no que tange a uma forma de apresentar “desculpas” pelo aluno por não ter feito o texto, aqui, com *suor* e *esforço*, a relação é de **anáfora associativa**, pois, por clara relação de associação, as expressões implicam, e o contexto demonstra, o *trabalhar na roça*.

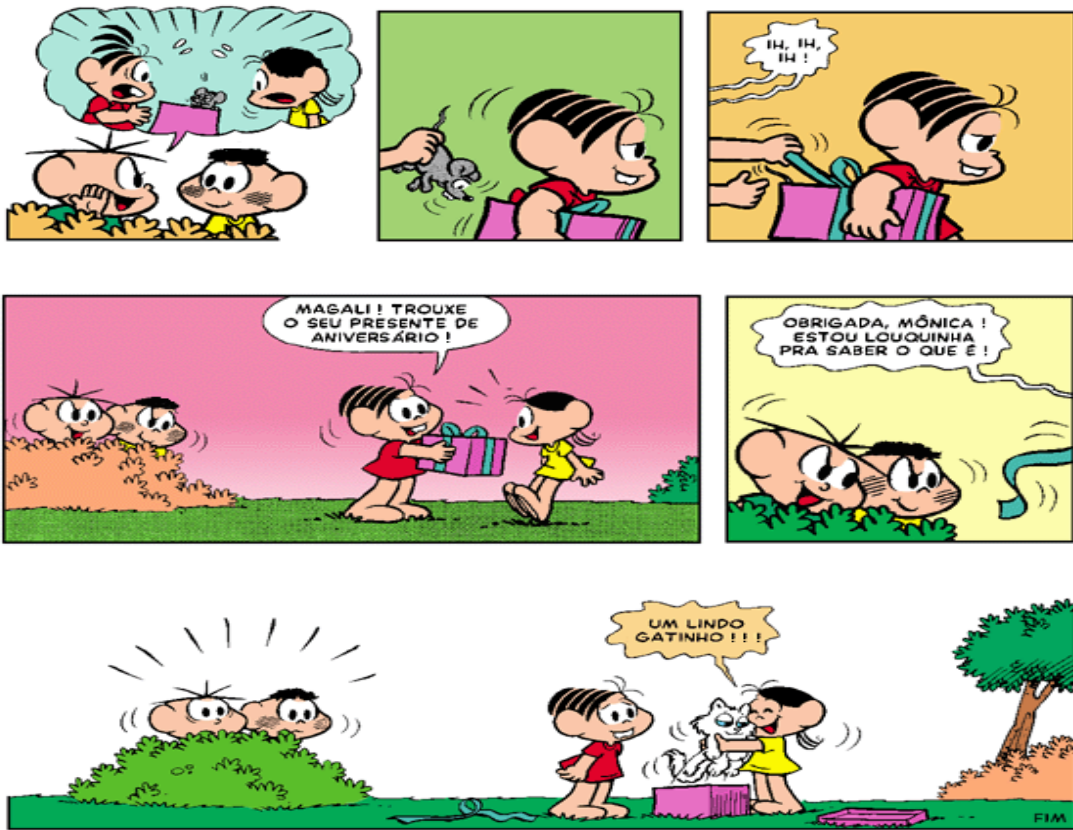
1.2.4. A referenciação e as HQ da TM

Na tentativa de compreendermos a questão da referenciação nas HQ da TM, entendemos interessante mostrar três quadrinhos da *turminha*¹⁶, e tecer comentários acerca da referencialidade que um gênero bem peculiar como as HQ comporta, pois não se trata de referir apenas pelo que o texto e seu contexto permitem, mas também através do imagético e da sequencialização das cenas.

Adiante temos a primeira história, a HQ1:



¹⁶ Outra forma de se referir às histórias em quadrinhos da Turma da Mônica.



Página Semanal 36 – retirado do Portal da Mônica

A referenciação colocada por Maurício de Souza nas HQ da TM sempre procura utilizar-se também de recursos extralingüísticos, do contexto imagético. Em vários quadrinhos seus, o cartunista produz muitas histórias sem o uso do texto escrito ou do diálogo pelos personagens, pois o cenário e as amarras quadrinhais são os indicadores de interpretação e sentido.

A HQ1 nos mostra que a estratégia de referenciação utilizada pelo quadrinista, de início, para introduzir o objeto-de-discurso, é exclusivamente visual. A personagem Mônica vem carregando uma caixa (presente para a Magali), que estará presente ou sugerida em todos os quadrinhos, embrulhada com uma fita e se mostrando feliz. É esse “presente” que vai servir de apoio – como ponto focal – para o decorrer da progressão referencial que segue na história. Seus amigos – Cascão e Cebolinha – também aparecem nessa 1ª cena de entrada e, conforme a imagem indica, no 2º quadrinho, o Cebolinha tem uma idéia, explicitada imageticamente no 3º quadrinho, cuja imagem da boca, dos olhos em direção ao Cascão e da própria mão do Cebolinha próxima à boca, indicando que está cochichando algo no ouvido do amigo, explicitado pelo balão que representa o susto de Monica e Magali ao abrirem o presente e

verem que dentro tem um ratinho. Este é o ponto central do tópicos discursivo que ganhou forma apenas com a imagem e a sequência das ações que as cenas carregam¹⁷.

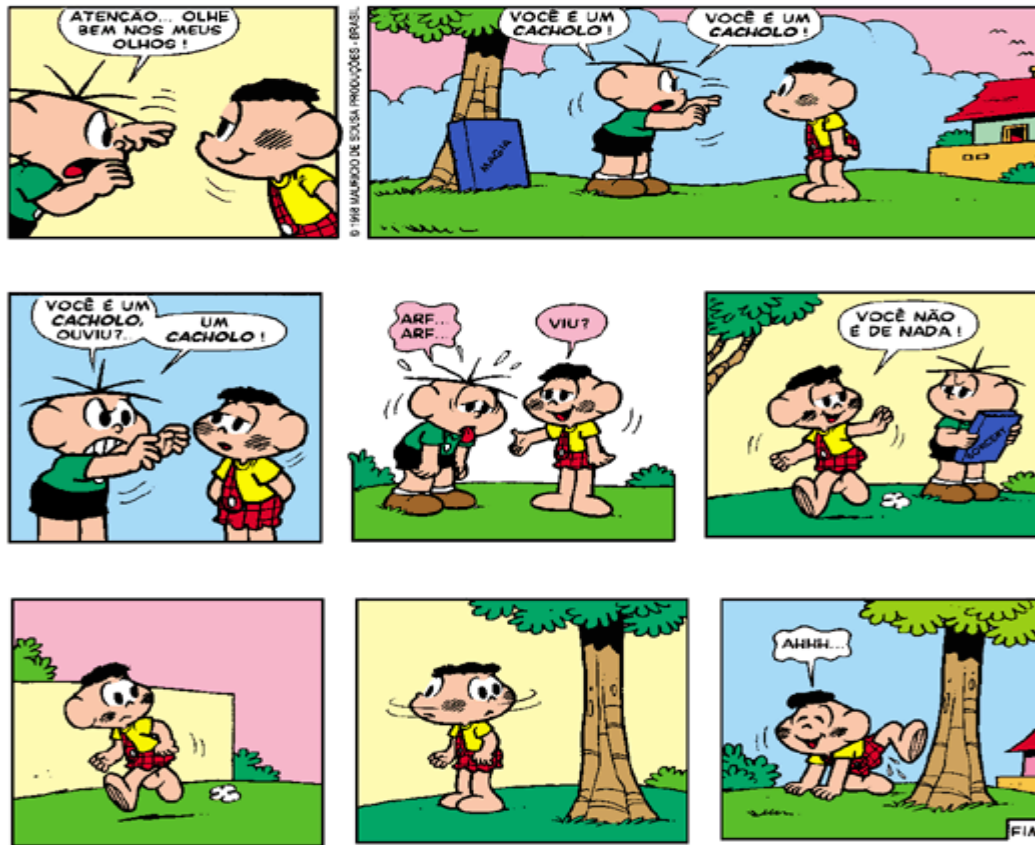
O linguístico só entra em cartaz no 5º quadrinho, quando o termo em relevo é mantido ou retomado no jogo de referenciar no momento em que Mônica o enuncia para Magali e diz que está trazendo “o seu presente de aniversário!”. Dizemos que o termo foi retomado porque, embora não haja qualquer escrito introdutório acerca do “presente”, este é, como mostramos, construído no próprio decorrer das imagens. A progressão referencial imagética é bem forte na HQ1 e essencial para construção dos sentidos, conforme se nota nas expressões faciais de Cascão e Cebolinha que estavam aguardando – eis um referente por meio **catafórico**, pois o imagético procura referir momento posterior da narrativa – um provável susto das amigas quando abrissem o presente, pois ali estaria o camundongo que colocaram. Mas o que a dupla de colegas planejou não deu certo, e isso se vê na forma como são demonstradas suas reações faciais de referencialidade, no último quadrinho, quando Magali abre o “presente” e vê que ganhou um “gato”; ou seja, aí ocorre mais um aspecto de referenciação, desta vez **ancorada**, pois o “felino” nos remete, no contexto sociocognitivo, ao “roedor” que também deveria estar dentro da caixa entregue para Magali, no entanto, o conhecimento sociocontextual permite dizer que o “comedor de queijo” não sumiu do nada, simplesmente foi degustado pelo “lindo gatinho”.

Todo decorrer da narrativa, em sua maioria apenas a partir do que as cenas dispõem, foi se referenciando, retomando e progredindo na feitura textual, produzindo uma boa compreensão da atividade discursiva, inclusive ocorrendo também a ativação referencial por **anáfora associativa**, posto que o termo principal (“presente”) garante relação meronímica com “aniversário”, dito por Mônica no 6º quadrinho.

Passemos à HQ2:



¹⁷ É interessante não esquecer de dizer que um dos motes das HQ da TM é que Cebolinha “vive” querendo “aprontar” com Mônica, mas seus objetivos, seus “planos”, nunca dão certo – para construir adequadamente este tópico é, então, preciso, não só saber quem são os personagens, mas também o que os caracteriza nas tramas da *turminha*.



Página Semanal 106 – retirado do Portal da Mônica

Nessa segunda história da *turminha*, Maurício de Souza faz mais uso dos recursos de fala e diálogo do que na HQ1, o que traz uma quantidade maior de termos linguísticos para entendermos as formas de referencialidade colocada na narrativa.

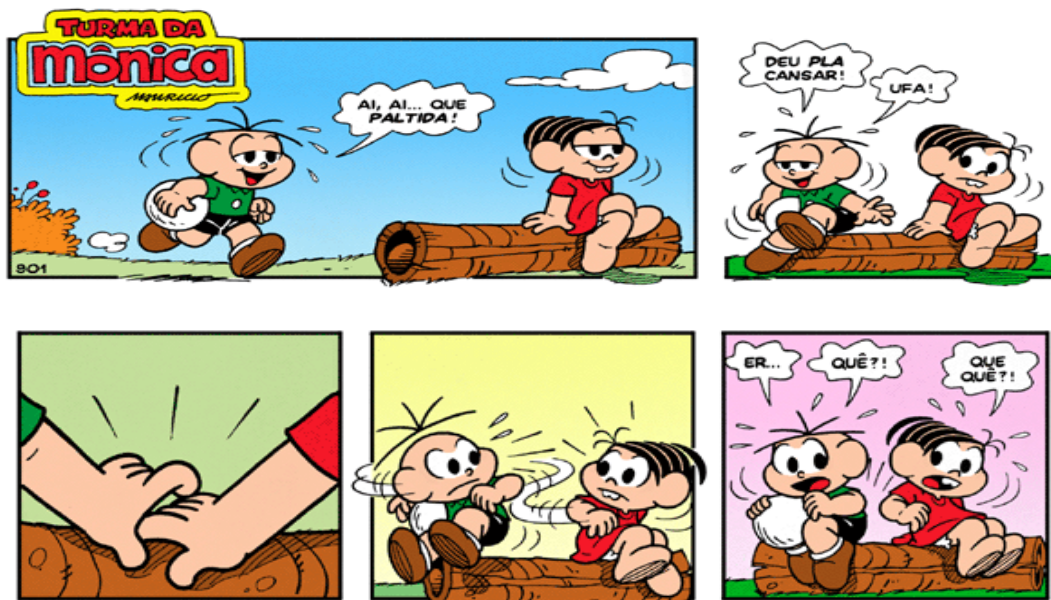
Sobre o ponto principal do discurso, o objeto focal, podemos notar ocorrências importantes. Há um objeto de imagem, um “livro” – com o título *MAGIA* –, que também aparece na enunciação do personagem Cebolinha no 1º quadrinho, e permite dar origem ao objeto-de-discurso: o “saber-hipnotizar”. Esta expressão é a linha principal por onde vai caminhar o desenrolar da ação, pois o Cebolinha diz que o “livro” o ensinou a fazer “hipnose”, e isso iria ser posto em prática justamente em seu colega, Cascão.

A partir do 3º quadrinho, Cebolinha inicia a tentativa de realizar tal “hipnose” no Cascão. Para isso – além do texto manter a progressão referencial imagética de gesticulações do Cebolinha com o objeto “hipnotizar” (3º ao 5º quadrinhos) com o uso das mãos e o olhar – o personagem faz utilização de elementos como “atenção...”, “olhe bem nos meus olhos” e

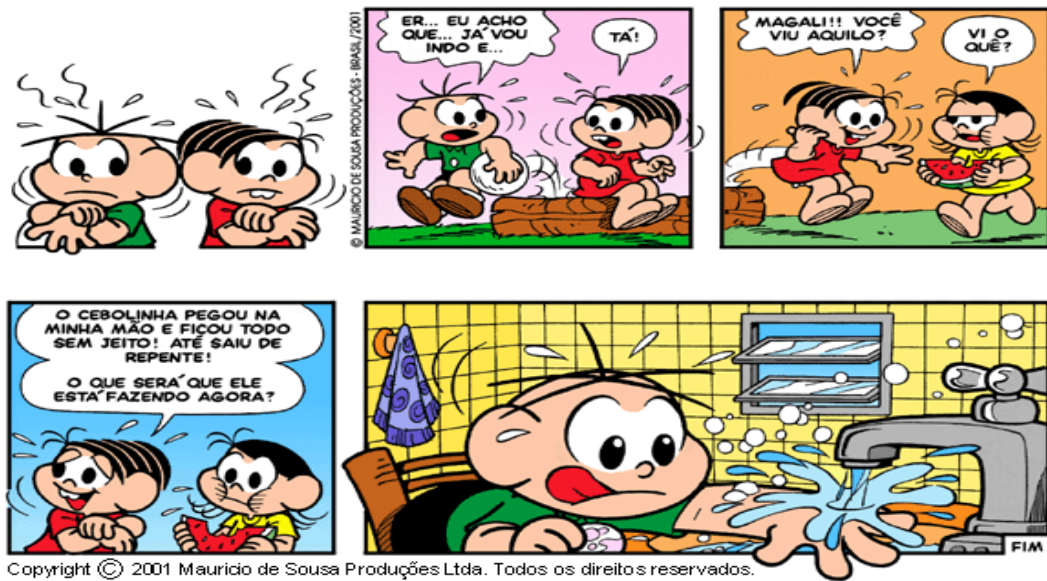
“você é um cacholo¹⁸”, o que deixa explícito a progressão referencial com retomadas e manutenção da referencialização através de anáforas indiretas, pois, tais termos, não remetem diretamente a algo explícito anteriormente, mas fazem *ancoragem* com “hipnotizar”, visto que estes tipos de expressão só são colocados na textualidade caso os enunciadores tenham intenção de fazer alusão ao uso de “hipnose” ou “mágica”, o que justamente é feito por Cebolinha.

Como a tentativa de “hipnotizar” Cascão parece não dar certo (6º e 7º quadrinhos), este emprega a retomada ao objeto central também indiretamente, quando fala “viu?” e “você não é de nada!”, e se retira do local onde está Cebolinha. A partir daí (do 8º ao 10º) as referencializações são exclusivamente realizadas no contexto através das imagens: ocorre a retomada em relação ao objeto-de-discurso quando o Cascão olha para ambos os lados – com o intuito de ver se alguém vai notar que realmente parece ter sido hipnotizado pelo Cebolinha – e realiza [no último quadrinho] a ordem recebida de ser um “cacholo”, quando se posiciona abaixo da árvore para *urinar tal qual um cão*, ação que faz construir a retomada referencialiva do discurso com o foco principal da história – o “hipnotizar”.

Finalizando essa parte, segue a HQ3:



¹⁸ A título informativo (quem conhece a TM sabe disso), o personagem Cebolinha, nas HQ da TM, quando vai falar, sempre troca o “r” pelo “l”. Aqui ele quis dizer “cachorro”.



Página Semanal 235 – retirado do Portal da Mônica

Outra vez, estamos diante de uma HQ da TM em que as imagens se tornam o centro da geração de sentido. Expliquemos. Logo no primeiro quadro, a cena do Cebolinha carregando uma bola e com pingos de suor caindo da cabeça, misturada com sua enunciação – “ai, ai... que *paltida*¹⁹” – faz uma primeira referência que poderia ter se mantido como o centro do discurso até o final da narrativa; todavia, através da estratégia de **desfocalização**, o contexto discursivo muda de um lugar principal para outro: a posição focal introduzida é “partida”, entretanto outro objeto-de-discurso infiltra-se em substituição – é exatamente um objeto construído pela imagem do terceiro quadrinho, quando Cebolinha, no momento em que volta da “partida” e vai sentar-se próximo de Mônica, faz, sem intenção, as mãos de ambos tocarem-se.

Esse “toque de dedos” provocou, como se verifica do 4º ao 7º quadrinho, reações de envergonhamento entre os dois personagens, tanto através de gestos, quanto por monossílabos e falas quebradas. Tais atitudes podem ser explicadas: como os participantes da história são crianças – e o “tocar as mãos” guarda uma certa conotação com sentimentos do tipo “gostar de”, “namorar com” ou algo do gênero – essas referencialidades gestuais e verbais não podem ser tidas como estranhas, pois o universo infantil guarda certa timidez nesses assuntos. Mas são essas ações que fazem o objeto primeiro ir para *stand by*, e as retomadas agora manterem-se focadas no *novo* “objeto” em questão: “o toque das mãos”.

¹⁹ Conforme já explicamos o motivo, o termo aqui é “partida”.

Mais adiante, no 8º quadrinho, quando Mônica pergunta a Magali se ela tinha visto “aquilo”, a história faz uso da **retomada** do centro discursivo que foi posto em evidência, para efetuar a **manutenção** do foco. Igualmente ocorre na penúltima cena, momento em que Mônica faz a Magali um relato completo da entrada do “objeto-de-discurso” – ainda com expressão facial de quem poderia estar “gostando” de Cebolinha ou do que ele fez (embora saibamos, nós conhecedores da *turminha*, que isso seria algo meio inexplicável na trama dessas HQ, pois as desavenças entre Mônica e Cebolinha são constantes, inclusive sendo temas de várias histórias) –, dando a entender, pelo rosto, que a saída de Cebolinha de perto dela foi por ele não saber como se expressar ou o que dizer sobre o “foco” da narrativa, “o toque das mãos”.

Na última cena, porém, a referenciação imagética fica mais evidente ao “objeto” em questão quando aparece Cebolinha lavando sua própria mão – a que tocou a de Mônica –, demonstrando não ter gostado do ocorrido até porque, como dissemos, ambos não têm um relacionamento amistoso que permitisse tal aproximação. Por fim, notemos que durante a constância da história, o segundo e principal referente entra no jogo da referencialidade e não sai mais, como se o objeto anterior tivesse perdido força no decorrer da história, pois foge do interesse dos coenunciadores discursivos.

Essas três HQ mostradas serviram para termos certa noção de como a referenciação é construída nas histórias da *turminha*. A imagem, as cenas e o extra-linguístico são essenciais para que a progressão referencial consiga se sustentar durante todas as narrativas, e isso é bem interessante para que se possa compreender que – embora comumente o entendimento seja exatamente o contrário – os diálogos sozinhos, sem o não-linguístico, não são os pontos centrais na HQ para a produção e progressão referencial. O caminho do sentido está justamente na união global de todos os aspectos semióticos contidos nas ações que formam a história de uma HQ, com a fala explícita ou não dos personagens.

2. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: A IMAGEM-TEXTO E O TÓPICO DISCURSIVO

*Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo
que em seus conceitos mais básicos, é condição para
a plena compreensão da história e para
a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas
científicas sobre o assunto*

Paulo Ramos

O trabalho aqui posto em evidência – conforme já colocado – lança-se em análises do processo de escritura em ato de uma díade de alunas, bem como do manuscrito que dali ganha forma. Para tal, elegemos as HQ da TM como propostas de trabalho para a produção escrita e coenunciativa da dupla. Daí, para tentarmos compreender melhor como são estruturadas e produzidas, formalmente, as HQ, discutiremos, na primeira parte deste capítulo, como alguns estudiosos do gênero – Acevedo (1990), Vergueiro (2004), Ramos (2009) – entendem certos pontos de formatação e do modo como se apresentam as HQ. Na segunda, trataremos do Tópico Discursivo.

Esclareçamos, porém, que mostrar a formalidade, ou melhor, expor certas convenções de produção de HQ por autores dessa área, não tem intenção alguma em analisar se as alunas

realizaram ou não a construção das histórias exclusivamente de acordo com essas estruturas “já-fixas”, até porque é quase impossível esperar que alunas recém-alfabetizadas, com acesso a quadrinhos apenas por pouco período de tempo²⁰, tenham possibilidade de produzirem HQ conforme “manda o figurino”²¹. Na realidade, o que buscamos é que o leitor possa ter uma visão de como os teóricos tratam, de modo geral, a forma de fazer quadrinhos; bem como demonstrar, e isso se vê nos manuscritos da díade, que não há necessidade de se conhecer a fundo o fio condutor teórico de qualquer que seja o gênero, para que se possa produzi-lo num direcionamento tópico-discursivo, com sentido e coesão-coerência. Melhor dizendo, as alunas conseguem construir as HQ propostas sem que saibam o que os estudiosos falam sobre o assunto²², o que acarreta dizer que a familiarização – mesmo que por pouco tempo – das discentes com os gibis, proporcionaram muitas possibilidades de colocar no papel algo que também pode ser tratado como textos de histórias em quadrinhos.

2.1. Algo Particular: Histórias em Quadrinhos

Inegavelmente, as HQ são um gênero muito particular. O espacial, o verbal e o imagético – imbricados com a bagagem sociocultural daquele que lê/escreve – fazem as HQ ganharem forma de narrativa em ação, com construção de sentidos advinda das amarras entre as cenas e o discurso por elas carregado. A princípio, procuraremos nos situar, com algumas definições, nas HQ.

Acevedo²³, bem objetivo e sintético – tendo como ponto de vista a base estritamente material –, diz que as “histórias em quadrinhos é *tinta sobre o papel*” (1990, p. 67). Ora, essa única e fixa definição, por si só, nada diz do que realmente é uma HQ, por isso o autor continua explicando sua forma de pensar, mostrando que, quando diz isso, se “estabelece uma série de limitações em relação à realidade” (1990, p. 67); posto que a realidade é dinâmica e

²⁰ Tiveram acesso e leitura relativamente constante às HQ durante o Projeto Gibi na Sala, mostrado na Metodologia.

²¹ Na verdade, não só a alunas em processo de aquisição alfabética isso é uma tarefa complicada, mas, para qualquer sujeito, letrado e conhecedor das HQ ou não, produzir histórias quadrinhais, a partir apenas do que a imagem propõe, é um trabalho de extrema complexidade, posto haver inúmeros recursos semióticos pragmático-imagéticos no jogo de construção ou invenção da narrativa.

²² Não temos qualquer intenção em minimizar a teoria, mas em apreendermos que, sua falta, para o aluno que escreve, pelo menos no caso em questão, havendo um prévio contato com o tipo de texto que se procura produzir, parece não acarretar muitas distorções quando do produto final.

²³ Autor peruano considerado um dos melhores humoristas gráficos da América Latina, e que serve de apoio para estudiosos brasileiros sobre as HQ, como é o caso de alguns pontos encontrados nos trabalhos de Waldomiro Vergueiro (2004) e Paulo Ramos (2009).

os quadrinhos são estáticos [enquanto *tinta no papel*]. Explicando melhor: os sentidos, os gestos, o ouvir, o falar, o olfato, etc., que a realidade comporta, não participa do risco no papel, da HQ, pois esta não pode, literalmente falando, emitir sons, cheiros ou sabores, por exemplo; o que significa dizer que o fazer quadrinhos é um lugar de limitações estáticas que precisa vasculhar e perfurar caminhos para expor à realidade algo que dela se aproxime.

Diante de tais limitações para tentar exprimir ou representar a realidade, Acevedo fala que “*a história em quadrinhos cria e desenvolve seus próprios recursos. E estes recursos constituem sua própria linguagem*” (grifo do autor) – aqui o especialista sai do *papel com tinta* e dá início a apreensão das HQ como discursividade e textualidade em relação constante de feitura. No mesmo parágrafo, ele continua dizendo que a HQ

frente à falta de movimentos, utiliza uma convenção gráfica (as figuras cinéticas) que dá a entender o tipo, a intensidade e a direção do movimento; frente à falta de som, usa a linguagem escrita, à qual confere especiais expressões mediante o desenho, dando a entender o tipo, intensidade, procedência ou o alcance do som etc. (...) [por isso,] a leitura dessas histórias pressupõe um ato complexo de abstração e de síntese por parte do leitor. A leitura de uma linguagem que evoca movimentos, sons e outros aspectos, partindo de base materiais diferentes daqueles destes atributos, não pode ser uma leitura simples. (1990, p. 67-8)

Ora, o próprio quadrinho possui uma linguagem própria, com uma forte complexidade de abstração. As imagens e o verbal permitem às cenas dizerem a história, que precisa ser interpretada por quem lê. São bases materiais diferentes que enveredam à sustentação da sequência narrativa e à textualização da história constante da HQ. Mesmo que não haja texto escrito, os quadros já carregam, por si só, esses textos, e o leitor, voltado às imagens, identifica o sentido que dá estatuto de narrativa ao gênero. É a sequência narrativa das imagens o condutor do texto-compreensão que vai repassar àquele que lê o que a HQ narra, o que significa dizer que o co(n)texto sociocognitivo – do leitor – é o responsável pela “leitura” da história contida nas cenas.

Assim colocados e entendidos, os quadrinhos ultrapassam uma definição de gênero textual fixo e amarrado num conceito, apenas. Conforme as palavras de Ramos, precisam ser enxergados como “um grande rótulo que agrega vários gêneros que compartilham uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos”; e completa, falando que há “dentro desse grande guarda-chuva chamado *quadrinhos* os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e os vários modos de produção das

histórias em quadrinhos” (2009, p. 21). Ou seja, a complexidade carregada pelas HQ transborda um tipo texto-verbal único e delimitado²⁴, pois a composição dos quadrinhos recai em várias formatações que permite a HQ ser construída por diversos outros modos de produção quadrinhal. Cada cena, gesto, traço, fala, personagem etc. – que se apresentam nas hastes do “guarda-chuva” quadrinhos –, bem como o meio de seu suporte (jornal, revista, internet, escolar, dentro inúmeros), são critérios determinantes para aquele que lê poder formar um sentido e não ter HQ como histórias prontas e feitas por quadros e balões, mas como um gênero multifuncional semiótico que permite, em seu conjunto tópico-narrativo, interpretações diversas.

2.2. A Vinheta e a Sequência

Delimitaremos, aqui, o espaço de recorte na construção da HQ, entendendo que “sua menor unidade narrativa será o quadrinho ou vinheta” (VERGUEIRO, 2004, p. 32). Para se desenhar e construir uma HQ, é necessário que tudo, ou pelo menos o que for possível, seja “encapsulado dentro de um conjunto de linhas, formando um retângulo, quadrado, esfera ou outro formato. Os desenhistas criam nesse espaço uma ‘síntese coerente e representativa da realidade²⁵’”, é assim que Ramos (2009, 89) apreende o *quadrinho*. Numa linha mais abrangente, Acevedo diz que “A vinheta é a representação através da imagem, de um *espaço e de um tempo da ação narrada*. Podemos dizer que a vinheta é a unidade mínima de significação da história em quadrinhos.”²⁶ (1990, p. 69). Essa última citação é a que mais consegue apreender a noção de vinheta. É muito interessante notar que essa unidade mínima significativa é formada através de um *espaço* e de um *tempo da ação narrada*, isso para que não caiamos no entendimento equivocado de que cada vinheta é igual a cada quadrinho. Nessa linha, Acevedo explica que

Alguns definem a vinheta como “cada quadro da história em quadrinhos”, incorrendo em um erro: observa-se um formato de vinheta – que, na verdade, é

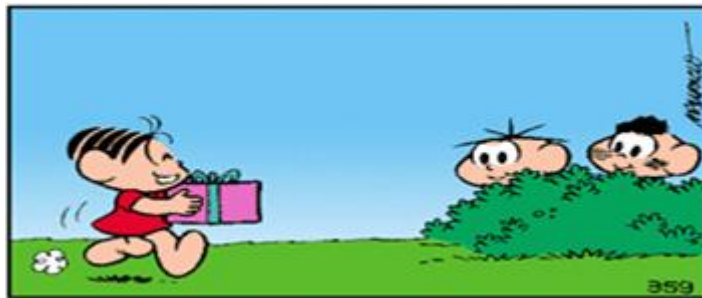
²⁴ Definir gênero textual, delimitando seu espaço e classificando suas formas de existir, é um trabalho que, por mais que tente ser colocado em prática por estudiosos conhecidos – como, por exemplo, alguns trabalhos de Marcuschi –, nunca terão êxito completo, posto que classificar e especificar com exatidão um gênero é amarrá-lo a um conceito estático e pré-moldado: algo impossível de realizar, pois isso é uma tentativa de definir com exatidão algo verbo-socialmente construído.

²⁵ O trecho entre aspas simples dentro da citação é uma referência que o autor faz sobre o que mostra Fresnault-Deruelle (1972)

²⁶ Em todas as citações de Acevedo (1990) que houver itálico, negrito ou sublinhado, são grifos do autor.

muito variável – e descuida-se do que a vinheta significa na história (1990, p. 69 – grifo do autor)

Ora, não se pode negar que, muitas vezes, cada quadrinho pode ser tratado como vinheta, e isso ocorre quando essa unidade mínima de significação comporta espaço, tempo e demonstra uma ação narrada. A título de exemplo, vejamos o primeiro quadrinho da HQ1, anteriormente mostrada:



Nessa cena, o quadro comporta todas as possibilidades lançadas por Acevedo, posto que há espaço e tempo onde encontram-se os personagens, e essa narrativa possui significação de ação, de história. Dito espaço é entendido como a personagem Mônica levando algo nas mãos que possui formato de presente, enquanto os outros dois personagens, Cebolinha e Cascão, por detrás de plantas ou arbustos, observam a ação de andar [como denota a fumacinha e dois “traços” de expressão de movimento] de Mônica. O que significa dizer que aqui temos, em um único quadrinho, uma *vinheta*.

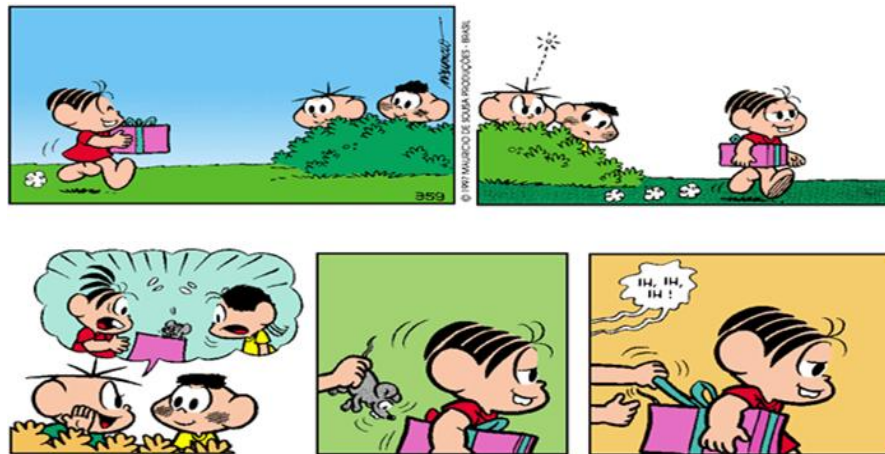
Já se observarmos – lembremos que estamos tratando de cenas isoladas – o quarto quadrinho do mesmo HQ1,



teremos um problema ao nomeá-lo de *vinheta*, isso porque pode ser notado o espaço [não tão detalhadamente] em que se faz a cena, no entanto, o tempo e a ação narrada não estão evidentes. Olhando esse único quadro, não há possibilidade alguma de se dizer em que

momento ocorreria tal cena, nem sequer se pode precisar qual a finalidade de o aparecimento de uma mão com um rato atrás de Mônica; seria para assustar?, para colocar no presente?, ou o camundongo está sendo retirado dela? São indagações que não se tem como responder com construção de sentido cotextual e, por conta disso, não há *unidade mínima de significação*. Logo, podemos dizer que temos apenas uma cena da HQ, um recorte, um quadro, um momento, mas não uma *vinheta*.

A *vinheta* só vai ganhar forma, neste quarto quadrinho, quando este aparece junto com outros (do 1º ao 5º), posto que, só dessa forma haverá significação mínima com a amarração das cenas, aparecendo o tempo, o espaço e a ação narrativa. Vejamos:



Como se vê, agora sim é possível dar sentido ao quarto quadrinho, exatamente como *vinheta*, por estar numa amarra com os demais. Esse encadeamento de cenas, “*Quando duas ou mais vinhetas se articulam para significar uma ação, dizemos que ali existe uma sequência*” (ACEVEDO, 1990, p. 71), ou seja, quando ocorrem vinhetas “que representam momentos descontínuos, o leitor reconstitui a unidade da narrativa” (ACEVEDO, 1990, p. 71), concatenando e dando significado através do quadro que lê e dos que, por ventura, apareçam antes ou depois da ação narrada. Desta forma, quando a HQ é constituída por mais de uma cena, podemos dizer que tais quadrinhos são “*uma estrutura narrativa formada pela sequência progressiva de vinhetas*” (ACEVEDO, 1990, p. 72).

Afirmar que há **sequência** nos quadrinhos, é poder dizer que a progressividade dos sentidos e das significações foi posta a contento. A produção de compreensão é ativada quando a articulação sequencial é feita de modo que uma ou mais vinhetas possam se complementar e ganhar forma narrativa ou de ação, conforme ocorre no último exemplo

quadrinhal apresentado, pois é a sequência que dá estatuto de HQ à história protagonizada por Mônica.

Essa feitura e manutenção da vinheta, sua sequência, o espaço e o tempo, movimentos formadores da ação-narrativa, são alguns dos elementos múltiplo-semióticos que fazem o tópico discursivo central ganhar forma, com suas idas e vindas textuais, lugar de referência constante.

2.3. HQ: A Relação Imagem-Texto

Colocar no papel e produzir HQ, sequencializando progressivamente as *vinhetas*, com sentido expresso na ação e no tempo, são tarefas que irão sempre beirar no árduo trabalho daquele que escreve na tentativa de fazer as imagens, ou a sequência delas, harmonizarem-se com o texto que vai papel, ou até mesmo entre a imagem e o texto que não estão no papel, mas que as próprias cenas carregam. Fazer HQ requer um trabalho que beira uma tensão constante de quem escreve com a complexa relação que o visual e o verbal faz eclodir.

Quando se tenta cercar o tema HQ nesse rumo texto-imagem, sempre nos vêm à mente as sucessões das imagens [com personagens] e seus respectivos diálogos formando uma sequência narrativa. Nesse caminho Vergueiro nos instrui, quando argumenta que “as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o ‘visual e o verbal’” (2004, p. 31). É essa constância da imagem com o verbal – ambos complementando-se mutuamente, ainda que haja HQ sem texto – uma das condições que dá estatuto bem particular ao gênero em questão.

Além disso, Ramos esclarece que os quadrinhos apresentam-se “como se um determinado instante fosse congelado, por mais que, eventualmente, possa sugerir movimento”, acrescentando que, neles, “agrupam-se cenário, personagens, fragmentos do espaço e do tempo” (2009, p. 89); essa delimitação faz entender que a imagem – mais precisamente a sequência de imagens ou o congelamento agrupado – é o coração das HQ, o que nos permite dizer que, embora algumas HQ sejam compostas apenas de imagens, o escrito, quando existe, precisa encontrar-se com o imagético de tal forma que o *instante* representado por cada um dos quadrinhos possa ser contextualizado pelo leitor e, ao mesmo tempo, a relação entre as imagens possa ser sustentada narrativamente. É a constância das imagens – acompanhada ou não de texto escrito – um forte aspecto pontual que permite à HQ se constituir enquanto um texto bastante específico, como observa Vergueiro (2004, p. 35):

o quadrinho [...] constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento (grifo nosso).

Tais posições deixam evidente que a compreensão de HQ depende das articulações estabelecidas pela contiguidade imagética e narrativa, pelas *vinhetas* em *sequência*. Porém, quando esse sequenciamento é acompanhado por textos, o leitor terá que estabelecer um fechamento ou encaixe de sentidos que possa ser construído nas relações com o visual. É uma das características principais desses textos que acompanham a sequência de imagens é, em grande parte das HQ, sua apresentação na forma de discurso reportado direto, o que traz à tona exatamente o diálogo entre os personagens representados nas imagens de cada quadrinho: no nosso caso em particular – as HQ da Turma da Mônica – tratam-se de narrativas que, na maioria das vezes, mantêm uma relação imagem-texto na forma de reportagem direta, e é dessa forma que buscaremos entender o tópico discursivo central.

2.4. A Sustentação Tópica

Do que foi colocado, é possível afirmar que a relação imagem-texto nas HQ ganha estabilidade através de um ininterrupto entre a fala dos personagens e as figuras impressas nas sequências quadrinhais, o que é mostrado a partir de um tópico central existente no que se fala-escreve. É a progressividade lógica, a contiguidade narrativa ou, como defendem, Koch (1992), Koch et al. (1996), Koch (2000), Lins (2008) e Koch e Elias (2010), o “tópico discursivo”, que se constituem a partir de um *continuum* quer seja na fala, escrita, escrita-fala ou fala-escrita (e, em nosso caso, nas HQ). Vejamos como podemos tomá-lo por definição.

Fixar meios ou critérios para analisar pesquisas linguísticas, ou para se ter “depreensão de unidades de natureza discursiva é sempre dificultada por um conjunto de fatos” (KOCH et al., 1996, p. 361); dos quais podemos citar as pressuposições e conhecimentos partilhados e individuais dos falantes durante o ato conversacional, a fluidez da conversa, o imprevisível, o não-verbal, o equívoco, as rasuras, as determinações socioculturais, dentre diversos outros. Mesmo com diversas dificuldades, se faz necessário uma

base objetiva de caracterização e identificação de uma unidade de análise de estatuto discursivo (...) [que possua] traços que definam uma categoria operacionalizável com alguma segurança e objetividade. Essa categoria é a de *tópico discursivo*. (KOCH et al., 1996, p. 361 – grifo dos autores)

É nesse caminho que, embora saibamos da extrema dificuldade que é categorizar o discursivo, a textualização, teremos a noção operacionalizável de tópico discursivo, juntamente com a de referenciação já acima exposta, como conceitos de extrema valia no presente trabalho. Sua importância encontra-se na possibilidade de análises tanto textual quanto coenunciativa, compreendendo alguns pontos que fazem o texto ganhar sentido quer seja no papel quer seja na fala compartilhada. Tal relevância pode ser vista no que Koch et al. nos fala:

Tomado no sentido geral de “acerca de”, o tópico manifesta-se na conversação, mediante enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis, concernentes entre si e em relevância num determinado ponto da mensagem. (1996, p. 361)

É interessante ressaltar que, embora os autores coloquem que o tópico se mostra na “conversação”, também faremos uso – assim como Lins (2008) o faz quando analisa o tópico discursivo em diversas HQ – dessa noção na análise dos textos escritos pela dupla de alunas nas propostas quadrinhais produzidas, posto que, da mesma forma como acontece no *processo de escritura em ato*, o tópico discursivo também se encontra presente no manuscrito da díade. Melhor dizendo, em qualquer HQ, quer possua ou não texto, há tópico discursivo construído a partir de um *conjunto de referentes explícitos ou inferíveis*, o que nos autoriza a entender a topicalidade produtora de sentido como uma constante na fala-escrita ou no processo de textualização.

Alargando mais a noção, tendo como ponto de partida os estudos formulados por Koch et al. (1996) e Koch (2000), vê-se duas propriedades que definem a categoria “tópico”: a de *centração* e a de *organicidade*. Na propriedade de centração – que significa “falar-se de alguma coisa” (LINS, p. 15) –, há os traços de

a) *concernência*: a relação de interdependência semântica entre os enunciados – implicativa, associativa, exemplificativa, ou de outra ordem – pela qual se dá sua integração no referido conjunto de referentes explícitos ou inferíveis; b) *relevância*: proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus

elementos; e c) *pontualização*: localização desse conjunto, tido como focal, em determinado momento da mensagem. (KOCH et al., 1996, p. 361-362)

A topicalidade, além de *centrar*, se mostra como um princípio que “organiza” o discurso, apresentando, assim, “no plano de sua realização, uma estrutura passível de ser identificada e analisada” (KOCH et al., 1996, p. 362). Eis aí a segunda propriedade – a *organicidade* – na qual prevalecem as relações de “interdependência que se estabelecem simultaneamente em dois planos: hierárquico (...) e sequencial” (KOCH et al., 1996, p. 362-363), ou seja, a conjuração das imagens juntamente com os textos que carregam, necessitam apresentar-se em organização na linha discursiva dos tópicos em suas respectivas posições nas HQ, com uma ordenação que garanta a união do que vem antes com o que vem depois [sequencialmente] e do que está acima ou detém mais importância com o que está abaixo ou não é tão relevante para a história [hierarquicamente], formando um tópico maior ou principal. “Centração e organicidade são, em síntese, traços definidores de tópico, enquanto categoria abstrata, primitiva” (KOCH et al., 1996, p. 363).

2.5. Subtópico: iniciando a topicalidade

A partir dessa noção geral, notamos que a manutenção do tópico discursivo exige o estabelecimento de uma amarra contínua da imagem-texto que garanta a harmonização da sequência narrativa que é constituída por “partes” ou quadrinhos individuais. Explicando melhor: o sentido que cada cena (quadrinho) das HQ exerce no conjunto narrativo é apreendido através da noção de subtópico, sendo este entendido “como uma sequência tópica relevante encaixada na sequência tópica principal. As sequências de subtópicos devem ser subordinadas às sequências tópicas principais...” (LINS, 2008, p. 22), ou seja, é a união dos subtópicos discursivos nos posicionamentos quadrinhais que *monta* o sentido geral da narrativa, o tópico global.

Para que fique bem delimitado, “podemos denominar aos fragmentos de nível mais baixo de *segmentos tópicos*; um conjunto de segmentos tópicos formará um *subtópico*” (KOCH, 1992, p. 72), ou seja, são as *partículas* da discursividade textual que se juntam para formar um princípio de sentido ou uma articulação pontual de compreensão – o subtópico – que dará vida e sustentação ao tópico discursivo, é a

divisão interna em tópicos co-constituintes (Subtópicos – SbT), situados numa mesma camada de organização tópica, na medida em que se apresentam o mesmo teor de concernência relativamente ao ST [Supertópico²⁷] que lhes é comum. (KOCH, 1996, p. 364)

Dessa forma, apreendemos, tal qual Lins (2008) – quando parte dos trabalhos feitos por Goutsos (1996)²⁸ – que o tópico [conjuntamente com o subtópico] pode ser entendido teoricamente como uma estrutura que se opera organizadamente, e “não é definido e identificado como uma unidade a priori, mas como resultado de marcação de fronteiras” (p. 19): eis a consistência e relevância dos subtópicos delimitando, marcando, a divisão dos sentidos colocados nos quadrinhos com o intuito de aflorar uma compreensão tópica maior e principal. Dizendo de outra forma, a operação de feitura de sentido que o leitor-falante-escritor – na inter-relação – coloca em jogo, só vai conseguir ser executada adequadamente e com uma compreensão plausível, caso a *marcação de fronteiras* seja nessa ação efetuada, para que as apreensões individuais e pontuais possam se colar de tal forma que um tópico maior venha a ser posto em relevo – momento em que se produz o sentido.

Apenas com o intuito de aparar as arestas – já que uma das propostas de produção sugerida às alunas, abaixo mostrada na primeira parte do 4º capítulo, em seu formato original, não apresenta fala entre os personagens Mônica e Cebolinha –, e reforçando os argumentos acima elencados, vemos que, em se tratando de quadrinhos, o sentido da história não cabe exclusivamente ao texto, mas às sequências contextuais imagéticas (e textuais, se houver); o que significa dizer que o escrito, as falas, não são indispensáveis às HQ para que a narrativa ganhe molde: são a multimodalidade semiótica e as estruturas referenciais e (sub)tópicas que permitem tópico(s) discursivo(s) vir(em) à tona na leitura-feitura HQ.

Nessa abordagem imagético-compreensiva, Ramos diz que “As expressões faciais e as metáforas²⁹ visuais se somam aos gestos dos personagens e à postura do corpo”, acrescentando que esse conjunto de aspectos se complementa “em perfeita sintonia com a imagem representada, de modo a reforçar o sentido pretendido” (2009, p. 114-115); o que nos leva a entender que a noção tópica geral em HQ não é definida apenas por marcas de enunciação escrita, mas pela junção destas [quando há] com todos os outros recursos

²⁷ Entendido como um tópico mais abrangente, que recobre a porção de discurso em que há foco (KOCH et al. 1996, p. 361). No estudo em tela, pode ser compreendido como o tópico geral ou central.

²⁸ Trata-se do texto escrito por Dionysis Goutsos, intitulado *Modeling discourse topic: Sequential relations and strategies in expository text*. Norwood, New Jersey. Ablex Publishing Corporation. 1996.

²⁹ Temos *metáfora visual* como “uma forma de expressar idéias ou sentimentos por meio de imagens” (RAMOS. 2009, p. 112).

permitidos nas imagens quadrinhais: é a condição visual, com ou sem conversação, que permite a formação do sentido.

É importante frisar que a noção de tópico (e subtópico) discursivo tal qual aqui tomamos é dada a partir da análise de HQ que circulam socialmente, gêneros estabelecidos e validados que são escritos por autores adultos e recebidos por leitores experientes. Certamente, não consideramos que as alunas, ao escreverem o texto de uma HQ, partiram das mesmas considerações tópicas que nós partiríamos. Nosso desafio está justamente em analisar como esta construção se dá.

2.6. A função tópica nas HQ por Lins

Neste subtítulo, iremos mostrar como funciona o tópico discursivo em HQ a partir das discussões construídas por Lins (2008), a qual, tendo por base principal a linguística textual proposta por Koch – inclusive os conceitos acima expostos –, define e delimita a noção de tópico [e sub] discursivo, e faz análises de como essas noções aparecem em alguns tipos de quadrinhos. Tentaremos colocar essas formulações e como a autora demonstrou a construção tópica em HQ, na verdade não nas HQ genericamente falando, mas em tiras de quadrinhos, um gênero dentro do grande leque abraçado pelas HQ.

A pesquisadora analisa duzentas e quarenta e cinco tiras de HQ de autores brasileiros, contemporâneos e de temática adulta, quais sejam: “O Amigo da Onça”, composta de sessenta tiras e publicadas entre 03.05 a 01.06.2001, criada por PÉRICLES de Andrade Maranhão; “Marly”, sessenta tiras, publicadas entre 11.04 e 09.06.2011, de autoria de MILSON Henriques; “O Gato de Meia Idade”, sessenta e duas tiras, publicadas de 20.08 a 21.10.2011, de MIGUEL PAIVA; e “O Menino Maluquinho”, sessenta e duas tiras, publicadas entre 26.04 a 26.06.2001, escrito por ZIRALDO Alves Pinto (p. 45). As publicações foram realizadas nos jornais A Tribuna, A Gazeta, ambos de Vitória-ES, Globo, do Rio de Janeiro, Folha de São Paulo, Jornal do Brasil dentre outros.

Lins (2008) selecionou esses quatro autores com o intuito de atender alguns critérios:

- 1) constituir texto de quadrinhos de autor brasileiro
- 2) desenvolver temática adulta
- 3) apresentar críticas a situações sociais
- 4) ter um personagem-título que encarna estereótipos que podem ser traduzidos em frames que sinalizem para possível ampliações do tópico (p. 48)

A partir desses pontos, a análise, de natureza qualitativa e interpretativa, foi desenvolvida a partir do colocado por Brown e Yule (1983)³⁰ acerca do tópico discursivo, bem como das construções de Koch et al. (1992)³¹ sobre centração e organicidade. O objetivo central foi investigar como se organiza o tópico discursivo em **sequências de tiras de quadrinhos**³², segundo o modelo proposto por Koch et. al (1992). Tal modelo, conforme mostra Lins (2008), estabelece:

a) identificação e delimitação de segmentos tópicos, isto é, unidades discursivas que atualizam as propriedades do tópico; b) observação de procedimentos pelos quais os segmentos tópicos assim delimitados, se distribuem na linearidade discursiva e se inter-relacionam no plano hierárquico, segundo os graus de abrangência do assunto por eles recoberto; c) caracterização estrutural dessas unidades tópicas, que compreendem potencialmente, abertura, meio e fecho/saída. Essa estrutura intratópica pode vir a ser evidenciada por marcas de diferentes níveis de realização linguística, que funcionam como critério auxiliar de delimitação de unidades discursivas. (p. 49)

Para conseguir cumprir a tarefa, Lins (2008) levou em conta o complementar entre o visual e o linguístico, por serem tais elementos primordiais na construção do gênero quadrinho, bem como ser “um fator que o distingue do texto puramente oral” (p. 50). Além disso, a autora reforça que, para as análises, é preciso observar que a configuração da categoria tópico é feita através das duas propriedades (já mencionadas) “1) centração, que abrange os traços de concernência, relevância e pontualização e 2) organicidade, que compreende as relações de interdependência que se estabelecem (...) nos planos linear e hierárquico” (p. 52).

Adiante, vamos expor algumas discussões a respeito da formação tópica feitas pela escritora sobre cada grupo de tiras quadrinhais. Óbvio que em expressões resumidas e sintetizadas, pois nosso objetivo aqui é apenas compreender como a estudiosa utilizou a análise de HQ a partir da topicalização. Começamos³³ pelo “Amigo da Onça”³⁴:

³⁰ Citados por Lins (2008).

³¹ Também citada por Lins (2008), sendo a mesma obra já acima citada, apenas em edição posterior, Koch et al. (1996).

³² O negrito serve para destacar que a autora não faz apenas uma análise individual das tiras, demonstrando como funciona o tópico em cada uma delas; mas, a interpretação recai também no conjunto das sequências das tiras dos quadrinhos de acordo com a cronologia das publicações.

³³ De cada uma das sequências de títulos analisadas por Lins (2008), colocaremos uma tira para que o leitor possa ter uma ideia de como se desenrola tais narrativas.



As sessenta tiras, deste primeiro tipo de HQ, servem para Lins (2008) tirar algumas conclusões. “Os tópicos abrangidos pelo supertópico ‘Ser amigo da Onça é...’” são desenvolvidos em torno de ações e atitudes do personagem-título” (p. 75), ou seja, a forma de agir do personagem principal – “um homenzinho calvo, sempre vestido de terno, cínico, safado, que vive sempre aprontando situações desconfortáveis para os outros e com a ‘cara mais desvalada desse mundo’” (p. 75) – é o eixo girador de toda textualização que está colocada em funcionamento nessas HQ.

Dois grandes quadros tópicos são identificados e explorados por Lins (2008):

- 1) Consulta Médica que (...) engloba dois subtópicos em primeiro nível (Psicanalista e outras Clínicas) e sete outros subtópicos em segundo nível³⁵ (Sexo, medo Preconceito, Abandono, Velhice, Dinheiro, Outros Problemas), (...) 2) Situações sociais (...) engloba quatro subtópicos em primeiro nível (Restaurante, Festa, Outros Cenários e Conversas Informais) e oito outros, em segundo nível (p. 75)

Vejamos agora algumas as formulações tópicas sobre as tiras “Marly”³⁶:

³⁴ Tira na p. 55.

³⁵ É bom deixarmos claro que quando a citação mostra em “segundo nível”, significa dizer que assuntos como “sexo, medo, preconceito...” são desenvolvidos dentro de uma abordagem “psicanalítica” (primeiro nível), isto é, dentro de um subtópico (primeiro nível) que está dando forma ao tópico principal, nasce outros subtópicos (segundo nível) que são desenvolvidos a partir do que o primeiro nível colocou em discursividade; lembrando que, quantos que forem os níveis diferentes que haja de subtópicos, todos estão em funcionamento para que o tópico principal possa manter-se em relevo e ser o foco principal da fala-escrita-ação. A título exemplificativo, assim a autora analisa a “Tira 1 AMIGO DA ONÇA” acima colocada: “1. Quadro tópico: Consulta Médica/ 1.1. Subtópico nível 1 – Psicanalista/ 1.1.1. Subtópico nível 2 – Sexo/ Segmento tópico: Traição [tira 1] – Traição da mulher” (2008, p. 76-77).

³⁶ Tira na p. 99.



Nas sequências de tiras “Marly”, Lins (2008) expõe que O Supertópico ‘Ser Marly é...’ organiza-se a partir de três quadros tópicos: “Atividades fora da casa, Atividades dentro da casa e Atividades nos quadrinhos” (p. 101), sendo que nesses quadros tópicos há vários assuntos desenvolvidos em segmentos que aparecem em subtópicos como “Carteira de motorista, Relações sociais, Conversas ao telefone, Relação com o leitor, além de outros” (p. 101). O esquema, em termos hierárquico, da tira “115 Marly” acima exposta, ficou assim apresentado: “2. Quadro tópico- Atividade dentro de casa/ 2.1 Subtópico nível 1 – Conversas ao telefone/ Segmentos tópicos: Bustiê [tira 115] – Ganhar presente inadequado.” (LINS, 2008, p. 102).

Passemos à tira do “Gatão de Meia-Idade”³⁷:



Nesta série há segmentos tópicos que “aborda assuntos em torno do personagem principal identificado como Gatão de meia Idade” (LINS, 2008, p. 126), o qual é um homem de mais de 40 anos que se mostra perplexo e com insegurança diante de um mundo moderno e novo, com mulheres liberadas e independentes, guerras, violência, separações conjugais, etc., a autora coloca os segmentos desenvolvidos sobre essas temáticas como mostrando um homem maduro diante de uma realidade em constante transformação.

³⁷ Tira na p. 114.

Em especial o “quadro tópico Masculino vs Feminino contém segmentos tópicos que abordam as dúvidas e problemas que um homem tem em relação ao comportamento da mulher” (LINS, 2008, p. 126-127). Outros quadros tópicos e subtópicos são postos em evidência: Violência, Novidades e Consequências, Terrorismo, Guerra, Novos Híppies, Conflitos, Depressão.

A esquematização, mais uma vez a título de exemplo: “Quadro tópico – Novos Tempos/ 2.1 Subtópico nível 1 – Violência/ 2.2.1 Subtópico nível 2 – Novos híppies/ Segmentos tópicos: Nudismo [tira 175] – Colônias de nudismo” (LINS, 2008, p. 129).

Por último, “O Menino Maluquinho”³⁸



Analisando as tiras de “O Menino Maluquinho”, Lins (2008), diz que “O Supertópico ‘Ser menino Maluquinho é...’ (...) desenvolve-se a partir de quatro quadros tópicos (Escola, Tecnologia, Relacionamento, Outros Interesses” (p. 152). No quadro tópico Escola, incluem-se subtópicos de nível 1 (Tarefas) e três de nível 2 (Inconfidência, Prova, Maravilhas do Mundo). No quadro tópico Tecnologia a autora mostrou dois subtópicos de nível 1 (Recursos, Problemas) e três de nível 2 (Gravação de conversas, Novidades, Telefone). Além disso, diversos outros subtópicos foram encontrados na sequência de tiras: Casamento, Abordagem, Namoradas, Esoterismo, Primo, Amizade, Clube e Primeiro Mundo).

O esquema hierárquico ficou assim posto pela autora, sobre a tira 194: “Quadro tópico – Outros Interesses/ Segmentos tópicos. Subtópico nível 1 – Amizade. Segmentos tópicos: Saudade [tira 194] – Estar sumido” (2008, p. 155).

É bom deixarmos exposto aqui, que não é do interesse do presente trabalho analisar o tópico e subtópico produzidos pela dupla de alunas – quer seja na oralidade ou na escrita – a partir do esquema e nomenclaturas utilizados por Lins (2008). Até porque a autora se dispôs a interpretar textos já prontos, no papel e finalizados. Nosso foco, ao contrário, conforme já

³⁸ Tira na p. 134.

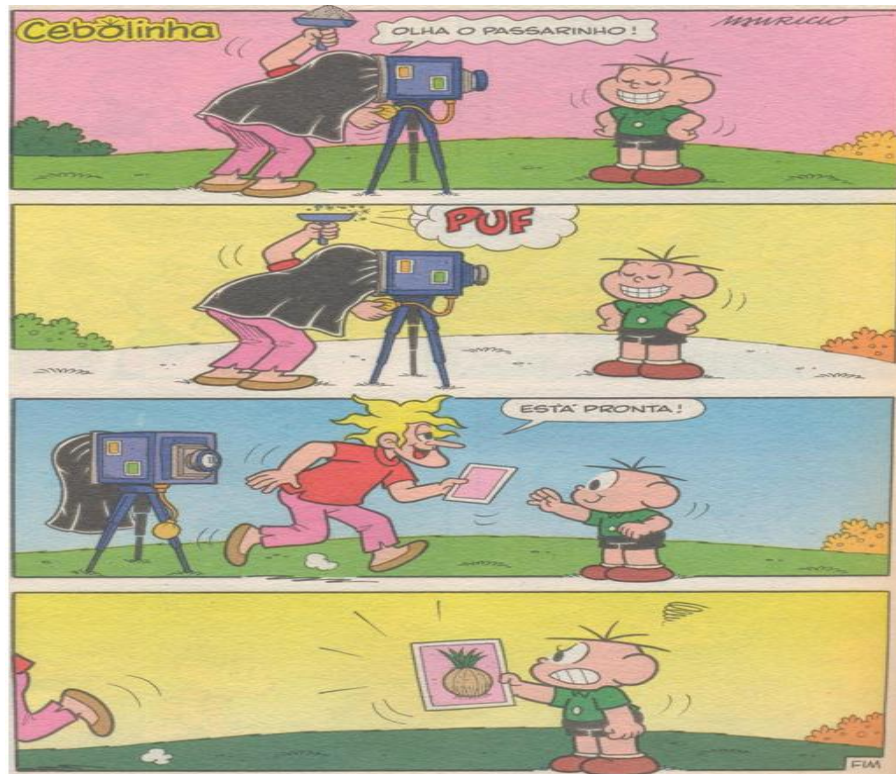
colocado, recai, também e principalmente, ao *processo de escritura em ato*, o que dificultaria muito tentar estruturar as análises em níveis, tal qual faz Lins, face trabalharmos com a língua viva, em funcionamento e exatamente no momento em que ocorre, com todas as possibilidades co(n)textuais e pragmáticas que podem acontecer no momento da fala-escrita. O que significa dizer que as noções de tópico e subtópicos que iremos tratar, não aparecerão esquematizadas e prontas, mas sim comentadas e interpretadas de acordo com a situação interacional ocorrida na coenunciatividade das discentes.

A autora propõe nomenclaturar, em níveis e estruturas os tópicos e subtópicos responsáveis pela formação global do tópico discursivo central nas tirinhas, dividindo os assuntos, temas etc. Poderíamos até trabalhar com esse esquema proposto nos manuscritos das alunas, entretanto, por se ter nos próprios textos da díade a interferência do oral, pois estes são produzidos a partir do que combinam nos diálogos, e por não ser HQ convencional e de autores conhecidos mas propostas escolares, entendemos ser impraticável tal esquema na presente investigação; no entanto, sem dúvida alguma, por ter o estudo de Lins (2008) um viés voltado às HQ, gênero que escolhemos como propostas para as díades, e comportar relevantes noções/discussões do (sub)tópico discursivo, a sua pesquisa, especialmente no que tange às questões de centração, organicidade e sequência dos tópicos dos quadrinhos, serão válidas como auxílio às análises textuais postas no capítulo 5.

2.7. O Tópico na HQ da TM

No último momento deste capítulo, para que a noção de tópico possa ser reforçada, observaremos como o seu funcionamento se dá na construção das HQ da TM. Não faremos uma análise alongada, ou uniformizada [sequer esquematizadas, tal qual faz Lins (2008)], apenas tentaremos discutir, resumidamente, como as principais noções do tópico discursivo se mostram e são construídas no decorrer de duas histórias da *turminha*. Primeira³⁹:

³⁹ Revista Coleção um tema só: Cebolinha e o Louco IV. Ed. Globo, nº 46.2005. p. 150.



Nessa história de Maurício de Souza, há uma narrativa que possui como personagem principal “Cebolinha”. Nas cenas observa-se uma HQ com o sentido formado pelas imagens, posto que os dois enunciados do Louco e a onomatopéia “PUF” não são essenciais para se entender o que acontece. O *continuum* que aí ganha forma faz as ações desembocarem no tópico discursivo central “tirar fotografia”, o que pode ser observado numa visualização geral do desenrolar das atitudes dos personagens.

A *concernência* nessa HQ se faz existir pela interdependência semântica da textualização⁴⁰ contida nos momentos de ação-coenunciativa dos que participam da história: os referentes – ou referência – explícitos, como o aparelho de capturar imagem-foto, ou mesmo os inferíveis que deduzem determinadas situações, como a própria enunciação “Olha o passarinho” (fala específica de quem vai tirar fotografia, para que haja sorriso e a visão possa ser direcionada à máquina), são movimentos, dentre outros, que fazem essa característica tópica ganhar relevância e aparecer de modo que produza o efeito desejado de sentido para a ideia principal se fortalecer.

⁴⁰ “a questão da textualização deve ser entendida como um movimento paradoxal de efeito de unidade, de dispersão e de ressignificações: dispersão do sujeito nas posições discursivas e dos textos que se filiam a certas formações e domínios discursivos, e efeito de unidade que as dispersões criam através das relações entre os sentidos” (CALIL, 2009, p. 47-48).

Tais movimentos têm importância de maior grandeza para compreensão do tópico discursivo, pois as localizações focais – o fotógrafo em posicionamento; as falas; a pose de Cebolinha para ser fotografado; o “barulho” da máquina (“PUF”) ao realizar o disparo fotográfico; a entrega e o recebimento da foto, dentro outras – são elementos em *relevância* que guarnecem a topicalidade maior do texto, sendo a *pontualização*, em cada momento dos quatro quadros, o que permite unir as compreensões para que o tópico possa ter sentido para o (inter)leitor.

Esses elementos, em cada quadrinho separadamente e em suas amarras, fazem os subtópicos encaixarem-se de tal modo que o principal possa surgir e dar forma ao “tirar foto”, da mesma forma ao lúdico que contém na última cena, quando a “foto tirada” de Cebolinha é a este entregue, momento em que, para sua surpresa, literalmente falando, recebe fotografia de uma “cebola”, coisa que deixa o personagem “furioso”. Da mesma forma, guarda a HQ organicidade, seja na sequência do desenrolar das ações, ou na hierarquização do assunto que se mostra construído.

E na segunda história⁴¹,



⁴¹ Retirada do *website*, página semanal.

o tópico discursivo está centrado exclusivamente no que o imagético pode sugerir e dar sentido, haja vista ser a HQ composta sem uma fala sequer entre os personagens; melhor dizendo, é bem interessante notarmos na 7ª cena que Cebolinha e Cascão “falam” através de metáforas visuais (mas não há palavras escritas), aquele com uma imagem de Mônica vindo em sua direção com o fim de lhe “bater”, e este por um sinal de interrogação. O tópico central aqui – “aprontar contra Mônica” – é formado a partir da ação do personagem Cebolinha que “amarra as orelhas” do coelho da colega e foge para “não apanhar”.

A construção subtópica nessa HQ é muito bem trabalhada para que as interpretações do leitor possam se desenvolver. A centração, aqui, possui um papel mais relevante nas *concernência* e *relevância* das ações, pois, com não há diálogos escritos, então a dependência semântica das cenas-ações se faz primordial para o sentido ser construído. Observar cada cena separadamente deixa o leitor sem rumo no entender da discursividade da história. As amarras subtópicas são os pontos de maior importância para que ganhe corpo a topicalidade; sem falar que a organização sequencial das imagens precisa ser compreendida em sua totalidade, caso contrário não haverá tópico discursivo.

Os segmentos tópicos vão permitindo os subtópicos entrarem em funcionamento – mostrando a ação de “amarrar as orelhas” do coelho pelo Cebolinha; a Mônica “flagrando” a cena; o Cebolinha correndo com medo de “apanhar”; o pedido de “socorro” por este feito ao Cascão; e a “suposta ajuda” deste –, e é daí que a centralidade e a organicidade da HQ podem ir edificando o tópico e deixar toda história com um sentido plausível e aceitável; bem como fazer com que o caráter engraçado do final da ação, quando Cascão dá um suporte de “caixa de curativos ou primeiros socorros” a Cebolinha, pois Mônica vai “descontar a raiva” por ter seu brinquedo danificado, possa ser ludicamente interpretado – o *continuum* é o forte do sentido nessa HQ, pois as cenas trazem em si o texto que falta escrito no papel, sendo função de quem lê, através dos referentes inferíveis ou explícitos, pôr essa textualização “oculta” para fora.

3. PROCESSOS DE CRIAÇÃO: A CRÍTICA GENÉTICA E **A ESCRITURA NA SALA DE AULA**

*O manuscrito não passa de um artifício que
se consome com a luz do dia, escrever não é nada além
de recopiar eternamente o já escrito, e
o próprio autor não passa de uma ficção*

Almuth Grésillon

Na primeira parte deste capítulo, procuraremos mostrar, de maneira sintética, alguns pontos relevantes do campo de estudo da Crítica Genética⁴², quais seus principais aspectos de investigação, bem como a utilidade dessa teoria para nosso olhar de análise no manuscrito do processo de escritura em ato. E na segunda, procuraremos expor alguns importantes trabalhos que tratam da criação e autoria da sala de aula, como se faz as análises de *corpus* e de que forma o *processo em ato* é introduzido ou discutido nessas questões.

⁴² Doravante CG.

3.1. Crítica Genética

Infiltrar-se nos estudos da CG é adentrar no mundo do trabalho incansável do geneticista – aquele que, incessantemente, debruça-se no manuscrito, no prototexto⁴³, para buscar o que riscos, rasuras, correções, traços, estão “escondendo”; ou seja, através do que se está rascunhado e riscado no papel, o estudioso procura “desvendar”, compreender, interpretar e formar possibilidades, acerca dos motivos, das causas, dos porquês, que circunstanciaram a criação de manuscritos literários. Na verdade, o geneticista extrapola:

Do traço fixo, isolado e freqüentemente distanciado da mão que escreve, ele remonta às operações sistemáticas da escritura – escrever, acrescentar, suprimir, substituir, permutar – pelas quais identifica os fenômenos percebidos. A partir dessas redes de operações, ele forma conjecturas sobre as atividades mentais subjacentes. Ele constrói (...) hipóteses sobre os caminhos percorridos pela escritura e sobre as significações possíveis desse processo de criação (GRÉSILLON, 2007, p. 29-30)

Essa tarefa do que trabalha com o manuscrito em foco, não está isoladamente voltada aos textos tidos como clássicos ou de autores reconhecidos. É certo que o nascimento da CG, tal qual sua enorme gama de pesquisadores, fez voltar os olhares aos manuscritos produzidos por escritores de renome e de relevância no cenário da feitura de textos, especialmente os da área da Literatura. Entretanto, conforme apontado na Introdução deste estudo, através do explanado por De Biasi (2002), é perfeitamente possível alongar esses caminhos genéticos de estudos e análises para outros produtos que não os manuscritos apenas literários – daí termos as noções da CG para a análise dos textos feitos pela díade de alunas em tela, não como literários, mas com outra definição: os manuscritos escolares.

O bem interessante nesse campo de trabalho para o que aqui estudamos, é que, além de estarmos em mãos com os manuscritos escolares da dupla para análises, temos também as filmagens que demonstram de que maneira – com as implicações e complicações pragmáticas – tais textos foram se construindo e de que forma as coenunciações dos participantes do discurso fizeram as escrituras se imprimirem, desta ou de outra maneira, em ato, no papel. Assim, incluídos no campo de estudos da CG, acertamos que nosso objeto é o

⁴³ Em nota de rodapé, Grésillon (2007, p. 29) mostra que “O termo foi proposto e definido por Jean Bellemin-Noël, em sua obra *Le texte et l'avant-texte*, Paris, Laousse, 1972. ‘Prototexto’: o conjunto constituído pelos rascunhos, pelos manuscritos, pelas provas, pelas ‘variantes’, visto sob o ângulo do que precede materialmente uma obra, quando essa é tratada como um *texto*, e que pode formar um conjunto com ele’ (p. 15)”

manuscrito *de trabalho*, aquele que porta os traços de um *ato*, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita, com seus avanços e seus bloqueios, seus acréscimos e seus riscos, seus impulsos frenéticos e suas retomadas, seus recomeços e suas hesitações, seus excessos e suas faltas, seus gastos e suas perdas. (GRÉSILLON, 2007, p. 51-52)

Essa citação da geneticista Almuth Grésillon situa-nos num lugar imperioso dos estudos abordados pela CG. A autora não fala de manuscrito literário, mas de “manuscrito de *trabalho*”, que comporta o que foi realizado em “*ato*”, num momento do caminhar enunciativo, em estado de múltiplas possibilidades, de idas e vindas, marcações e retiradas. Mostrando de outro modo nosso encaixe: os textos que iremos analisar, forjados pela díade (os “*scriptores*”), suportam um movimento de “trabalho em *ato*”, com as (re)viradas que o próprio “*ato*” que temos nas imagens faz evidenciar; pois, diferente do crítico genético clássico, que precisa, também, conjecturar acerca do processo em ação, temos, através dos registros fílmicos, essa escritura no seu movimento primeiro, no estado *nascendi*, exatamente quando o prototexto se coloca a existir, no instante da realização. E é bom lembrarmos que “Quem diz ‘ato’, diz ‘realização no tempo’.” (GRÉSILLON, 2007, p. 53), e tal realização, certamente, se faz primordial na metodologia aqui adotada, posto que o tempo está demonstrado no que foi filmado e, a partir disso, juntamente com o manuscrito-produto, talvez possamos traçar um melhor panorama interpretativo do que as alunas escreveram.

Dessa forma, a gênese se mantém focada no manuscrito de trabalho – no nosso caso, o escolar –, local ímpar onde as possibilidades de interpretações irão surgir, de acordo com os traçados – e o *ato* – apostos no papel pelo *scriptor*. O enxergar, então, dessa escritura se faz pelo “desnudamento do corpo e do curso da escrita e a construção de uma série de hipóteses sobre as operações de escrita” (GRÉSILLON, 2002, p. 147). Avançando ainda mais na questão, significa dizer que, ter um olhar de geneticista requer, de acordo como o que mostra Grésillon (2002), certas prioridades:

as da produção sobre o produto, da escrita sobre o escrito, da textualização sobre o texto, do múltiplo sobre o único, do possível sobre o finito, do virtual sobre o *ne varietur*, do dinâmico sobre o estático, da operação sobre o *opus*, da gênese sobre a estrutura, da enunciação sobre o enunciado, da força da manuscrição sobre a forma do impresso. (p. 147-148)

Desse dito podemos até fazer uma ponte com a educação que ronda os ambientes escolares atuais: diferentemente como são tratadas as questões de produção textual na enorme

maioria das salas de aula, a CG nos encaminha para outros rumos, mudando completamente de lado o “ônus da prova”, o modo de agir e enxergar do que foi escrito pelos alunos – a preocupação dos docentes, quase sempre, é voltada para o produto, a unicidade, o final, o texto e o descarte dos riscos e rasuras. Na verdade, tais posicionamentos deveriam se alongar a uma (re)virada, e o agir voltar-se a uma construção de produção, de escrita, de textualização e multiplicidade, ou seja, impor meios de olhar a produção textual na sala de aula simplesmente no que ficou impresso é exatamente furtar e castrar o escrevente de também ser visto como sujeito em enunciação dinâmica de produtividade constante daquilo que temos por mostrar-se ou posicionar-se como autor. Talvez reposicionar o como fazer texto na sala de aula a partir do que a CG propõe como prioritário de entendimento na existência do manuscrito, possa surtir algum efeito para tentar modificar a realidade atual de discentes que não conseguem, sequer, produzir um bilhete ou uma lista de compras.

3.1.1. O Manuscrito [Escolar]: lugar de luta

É no manuscrito escolar [com seu respectivo processo], conforme já dito, o lugar em que buscaremos respostas para o fazer discursivo textual da díade de alunas. Tal manuscrito pode permitir ao pesquisador enxergar o colocado no papel como um processo de *escritura* e não apenas como texto pronto, sendo que “tal abordagem, atenta aos processos de concepção, aos fenômenos de textualização e que visa a um estudo dos processos criativos” (DE BIASI, 2002, p. 221). Dito de outro modo: o manuscrito escolar precisa ser visto como algo em movimento, uma *escritura* de textualização em plena criatividade; posto que a ideia do fixo e estável precisa modificar-se para movimento e tensão do fazer.

Aí se encontra a força da CG no trabalho aqui trilhado, pois, conforme diz De Biasi, a “abordagem genética caracteriza-se por uma valorização dos modos de elaboração de texto, em detrimento, e mesmo estabelecendo um questionamento, da *autoridade do texto*.” (2002, p. 221 – grifo do autor); o que significa dizer que o texto por si só e acabado traz certa *autoridade* que precisa ser desmascarada e desnudada, face ali, na verdade, estar a luta da tentativa de estabilizar a elaboração de sentido, e tal processo – muitas vezes esquecido –, também visto como lugar de feitura do prototexto, “deixa transparecer uma imagem móvel,

muito mais hipotética e por vezes mais rica, daquilo que o texto publicado⁴⁴ oferecerá à leitura como sendo uma *verdade*, após várias modificações.” (DE BIASI, 2002, p. 221). A certeza que traz o texto-fim deve ser questionada exatamente com o olhar no processo, nas rasuras, nas correções, nas reescrituras.

Infelizmente, conforme mostra De Biase, é depreendido

pelo menos para a escrita crítica e argumentativa, a necessidade de “cimentar” o texto definitivo: as lacunas, os pontos fracos, os fatos perturbadores, as hesitações, as dúvidas, as questões não resolvidas que integravam o pensamento prototextual devem ser integradas, absorvidas num sistema, ou desaparecer retoricamente, dando lugar a um texto liso e sem falha, deixando apenas um mínimo de possibilidade de apreensão ao adversário (2002, p. 222)

Isso não significa dizer, pelo menos quando estamos nos situando em ambiente (e manuscrito) escolar, como é nosso caso, que não se proponha a feitura de textos com uma organização na finalização e acabamento da escritura pelos alunos. Na verdade, antes de se chegar a esse final, seria interessantes que os rastros dessa chegada fossem melhor observados e analisados pelo professor, pois, nesses lugares de descarte e esquecimento, muitas vezes, escondem-se as possibilidades de sentido e de luta com as palavras, o que poderia deixar mais valoroso e até proveitoso o encontrar caminhos para um bom trabalho de produção textual em sala de aula.

É certo que as imposições formais das normas escolares levam a um “endurecimento” do que foi escrito pelos alunos, entretanto, o docente, enquanto participante do funcionamento ensino-aprendizagem, detém meios que podem ser utilizados, durante o processo, para compreender a *escritura* e o caminhar do prototexto; pois, corrigir, indicando os famosos “erros”, e querer apenas algo pronto e terminado, é esquecer que os sujeitos lutam incansavelmente para tentar formar sentidos com palavras. Para fechar esse ponto de discussão, especialmente quando se trata de sistema escolar, é sempre bom lembrar do que De Biasi fala:

O momento em que o texto é passado a limpo torna-se aquele da redução e do enrigimento. Essa evolução parece ser mais forte que a busca do texto por um sistema, e que a tentativa de um sistema em fazer escola. Este tipo de evolução é

⁴⁴ No nosso caso, pensemos tal termo não como publicado, mas passado a limpo para retirada dos “erros”, e finalizado pelos alunos.

mais ou menos acentuada de acordo com os autores e as disciplinas, mas o fenômeno pode tornar-se maciço quando a redação escapa ao autor. (2002, p. 222)

A relevância dessas palavras está exatamente no cuidado que o docente precisa ter por conta da necessidade de fazer o “sistema” escolar funcionar, posto que, apenas formalizar não garante aprendizado ou saber produzir texto: em detrimento ao que a tão famosa formalidade exige, mesmo que o passar a limpo seja ação constante [e necessária] nas aulas de escrita, é preciso se pensar que o fazer escola é bem mais que mandar “corrigir erros” para o texto ficar “bonito”, e que, para fazer o aluno avançar na escrita, os caminhos são essenciais para se tomar decisões e propor ações a partir do processo que sempre caminha e nunca finda.

3.1.2. Rasura: espaço de possibilidade

A questão da rasura é um lugar de extrema importância nos trabalhos (como este) que passeiam na CG e nas produções manuscritas, posto ser a rasura – tanto oral⁴⁵ quanto escrita – um movimento que guarda inúmeras possibilidades interpretativas do que foi/está sendo produzido textualmente pelo *scriptor*. Olhar o ato de rasurar como puro erro, significa perder o que o traço rasural traz e guarda nos riscos e nas trocas. Na verdade, não se trata de um momento de apagar equívocos, mas de reviravolta do dito numa procura de mudança de posição os sentidos. Conforme aponta Willemart,

A cada rasura, a escritura literária surge (...). Embora pareça que a cada supressão ou acréscimo, o escritor expõe suas pulsões, sua vida pessoal, seus problemas, sua estrutura psíquica, suas intenções primeiras, o estudo do manuscrito mostra que quando ele inicia o processo de escrita, persegue, ou melhor, é perseguido pelo que chamei de “primeiro texto”⁴⁶. (2002, p. 74-75)

⁴⁵ A rasura oral trata-se de um fenômeno coenunciativo. Calil (2008), diferenciando-a das reformulações orais, explica: “As rasuras orais, conforme estou defendendo, têm uma especificidade que as diferenciaria das reformulações orais uma vez que estão sendo produzidas para se fazer um texto, uma história, um poema. Certamente, o processo dialógico entre os alunos nessa ‘atividade escolar’ favorece o surgimento das reformulações marcadas pelos apagamentos, deslocamentos, acréscimos e substituições de enunciados em via de serem escritos; todavia, em certa medida, as rasuras orais dariam outra dimensão ao processo de escrita em ato, na medida em que permitiriam potencializar a tensão entre sujeito, língua e sentido que circula durante todo processo de criação e ajudariam a revelar um pouco mais da dimensão simbólica desses embates (p. 78)

⁴⁶ Willemart (1992), assim fala acerca do *primeiro texto*: “defendemos a existência de *um primeiro texto* suscitado pelo desejo e próprio a cada obra. Na sua vida de pulsões e de desejo, o escritor, para não dizer o artista em geral, particularmente sensível à tradição cultural e ao mundo em que vive, retém de forma singular

Tal colocação faz-nos entender que o movimento de escritura é um lugar que pulsa em constante vaivém. Quando se fala que quem escreve “é perseguido”, nada mais quer dizer o autor senão as constantes interferências e reformulações que o próprio escrito, a escritura em ato, faz atingir a mão que pulsa. Melhor dizendo, o que o *scriptor* “decide” imprimir no papel interfere de tal forma na escritura que ocorre uma luta constante daquele que traça o lápis com aquilo que é traçado: um único risco, uma única letra, qualquer termo, podem fazer modificar todas as “intenções pré-estabelecidas” do sujeito, levando o desenrolar do texto para caminhos que não estavam no *script*.

Isso indica mostrar que riscar, traçar, retirar, suprimir, substituir, através de rasuras, faz o manuscrito ter tanta vida quanto quem escreveu. Na realidade, é um lugar de movimento sem fim, no qual o pesquisador pode debruçar-se e procurar desvendar múltiplos vestígios de funções discursivo-textuais realizadas em processo, transbordando de possibilidades de o texto ser outra coisa, bem além, do que ali se mostra impresso. Discutindo o ato de rasurar, Grésillon (2007) aponta que “a rasura é simultaneamente perda e ganho”, e acrescenta que ela “anula o que foi escrito, ao mesmo tempo em que aumenta o número de vestígios.”. Ainda continua a estudiosa expondo que “É nesse próprio paradoxo que repousa o interesse genético da rasura: seu gesto negativo transforma-se para o geneticista em tesouro de possibilidades, sua função de apagamento dá acesso ao que poderia ter-se tornado texto” (p. 97) – eis a relevância ímpar do rasuramento quando o processo de escritura está em foco.

Grésillon (2007), ainda no mesmo prisma, mostra que a rasura pode se apresentar através de três formas diferentes. A primeira é a rasura que se tem imediatamente visível ao leitor, se mostrando o escrito rasurado com formas traçadas ou riscos que, em geral, permite que aquele que lê possa restituir o que foi riscado. A segunda, da mesma forma de pronto visível, mas que não permite o leitor retomar o que foi riscado, como um borrão que cobre totalmente o escrito primitivo. A terceira e última, é quando se permite o acesso às unidades rasuradas, mas “de alguma forma imaterial, em todo caso não visível ao primeiro olhar, consiste em reescrituras sucessivas, frequentemente feitas sobre fólios diferentes, sem que as versões ‘ultrapassadas’ sejam marcadas como caducas” (p. 98) – são os textos feitos e refeitos

informações e sensações do passado e do presente. Os elementos detidos neste filtro particular formam um entrelaçamento ou um nó que bloqueia de certo modo o desejo do artista e o incomoda. Desse bloqueio ou desta barreira, nascem o primeiro texto e o autor. Não há portanto um primeiro texto escrito em alguma parte transmitido por uma musa a um escritor atento, mas um alenta aglutinação de elementos que, depois de um certo tempo, *devem* ser ditos e escritos. Como o neurótico angustiado por seu sintoma recorre ao psicanalista, assim o escritor, querendo livrar-se dessa placa retida, começa suas campanhas de redações não impelido, mas atraído pelo desejo.” (p. 92-93)

várias vezes sem rasura, com utilização de outros suportes, outros papéis, sem que o texto anterior seja riscado graficamente.

Enquanto esta última forma se apresenta como refeituas que não agregam marcas gráficas, sendo a intenção do *scriptor* voltada em modificar o que foi anteriormente escrito, as duas primeira servem para deslocar e para suprimir. O certo é que o manuscrito vai se formando nessa constância de readequação entre o escrevente e a pena; conforme diz Grésillon,

Reescreve-se a fim de conseguir uma melhor adequação do texto e da imagem abstrata que dele se tem confusamente. Desloca-se porque se estima que determinada unidade fica melhor em um lugar mais acima ou mais abaixo no texto. Suprime-se para estreitar, renunciar, rejeitar, censurar etc. (2007, p. 100)

É bem importante deixarmos claro que a rasura não é o único local do olhar no manuscrito pelo pesquisador na linha genética, mas certamente ganha um lugar de privilégio, pois é um movimento que estabiliza o momento-espço do *scriptor* no manuscrito. Dessa forma, apenas com o intuito de simplificar o exposto, estando o presente trabalho nesse direcionamento de estudo *rasuro-processual* do discursivo-escrito, assumimos, assim, com Felipeto (2008, p. 13), que a “Rasura, oral ou escrita, é a possibilidade de reformulação, daí ela ser fundamental no processo de produção textual em sala de aula ou fora dela.” Essa forma de pensar é muito valiosa na investigação que estamos a propor, pois é preciso compreender, nas relações de *processo* e de discussão imagem-texto, que as constantes reformulações colocadas pela díade são os movimentos de onde o texto escrito vai surgir e dar forma às propostas de produção textual colocadas nas aulas, eis o manuscrito.

3.2. Escrituras na Sala de Aula

Dado esse pequeno passeio diante de certas noções acerca dos estudos genéticos, procuraremos mostrar e discutir alguns relevantes pontos de pesquisas e trabalhos de autores que têm no processo de criação e escritura escolar seu lugar maior. É interessante frisar que a preocupação do que neste subtítulo vai ser exposto não versa em discutir investigações que tenham por objeto as ideias de tópico discursivo ou de referenciação dentro do processo de criação escolar – até porque, com exceção do estudo que aqui vai sendo desenvolvido, não

conhecemos literatura que siga esse caminho –, mas indicar (face ser pouco divulgada) a importância que estudiosos estão dando a esse tipo de pesquisa com manuscritos escolares e, em alguns casos, atrelada ao processo de escritura em ato.

Assim sendo, tentaremos expor o caminho percorrido por alguns estudos, destacando aspectos teórico-metodológicos, bem como pontos relevantes voltados aos processos de criação escolar e que possam ser úteis à presente pesquisa.

3.2.1. Criação e Autoria

3.2.1.1. Em Histórias Inventadas

Iniciemos pelas criações em histórias inventadas, das quais – dentre outros bons trabalhos – salientamos as investigações de Calil (2009) e Felipeto (2008).

A proposta por Calil (2009) está vinculada à Crítica Genética. Trata-se do estudo que, digamos, “deu origem” à metodologia que aqui adotamos: foi o primeiro momento em que o *processo de escritura em ato* postou-se em evidência e efetivamente praticado. Calil (2009) trabalha com um *corpus* composto por filmagens de duas alunas, N. e I., do último ano da Pré-escola até o final da 1ª série do Ensino Fundamental, em momentos que escreviam, juntas, uma mesma história inventada.

O intuito dessa produção de Calil (2004) perpassa pelo propósito de, em contexto escolar, “apresentar algumas relações entre o aluno e o texto que escreve e que possam estar envolvidas em seu processo de produção” (p. 03), modo de investigação que se assemelha ao nosso, posto ser nessa relação entre discente e escrito que as produções de HQ vão se fazendo tópico e referência.

O autor mostra que, comumente, e contra a maré, na prática pedagogia de produção de texto em sala de aula, é exigida do aluno uma história que tenha “começo, meio e fim”, com criatividade, sem “erros” de ortografia, gramática, etc., e com “letra bonita”; tudo isso em pouco tempo e, quando o aluno pode retornar ao texto, é, exclusivamente, para “passar a limpo”. Essa abordagem vem para demonstrar como, normalmente, é assimilada pela grande maioria dos professores, a noção de “autor” ou “escritor”, e é exatamente essas noções que o texto de Calil procura discutir; espaço do qual também entendemos fazer parte, posto procurarmos no processo e no manuscrito como se comporta o *scriptor*, aquele que coloca-se como escritor, no momento da invenção das HQ.

A questão central de Calil “é procurar saber quais relações são constituídas entre aquele que escreve e o texto escrito em contexto escolar” (2009, p. 04), e é exatamente aí o momento em que a proposta metodológica em questão (a mesma por nós utilizada) entrou em jogo, pois, tentar compreender as idas e vindas do escrevente e do que é escrito no momento da aula, só seria possível, caso o próprio processo fosse registrado, e o registro fílmico ajudou enormemente nisso.

Calil (2009) explica que a noção de autor precisa ser compreendida para que se tente entender pelo menos parte do funcionamento no jogo autor-texto da díade, bem como a dimensão que é a articulação entre sujeito-língua-sentido. Entretanto, o escritor lembra que alocar todos esses pontos, teoria e prática, não é tarefa das mais simples, pois “Os limites do ilimitado de qualquer interpretação surgem tanto como uma evidência quanto uma imposição. A análise que se faz não escapa disso”; e completa seu pensamento, dizendo que “A busca do(a) autor(ia) neste trabalho não permite supor uma conclusão, um fechamento sem aberturas, sem falhas” (2004, p. 08); posto tratar-se de interpretações vivas, de processos linguístico-semióticos em funcionamento, e de sujeitos estruturados na falta – a falha e a não completude também é condição para que a investigação que aqui fazemos tenha êxito, pois as interpretações recaem exatamente na coenunciação ocorrendo no instante em que a fala tenta dirigir a escrita.

A segunda obra que trata de histórias inventadas é o interessante trabalho de Felipeto (2008), que se encontra focado no “estudo das rasuras orais e escritas manifestadas no momento em que duas crianças escrevem histórias inventadas, ou estão combinando a história que irão escrever” (p. 03). Ou seja, é no lugar que revela o estudo das rasuras faladas e impressas, exteriorizadas no momento em que duas crianças⁴⁷ produzem/escrevem histórias inventadas, ou se apresentam conversando/combinando essas histórias e como as colocarão no papel, em que situa-se o foco.

Sujeito e língua como mutuamente constituindo-se, estando o discurso fazendo o entrelaçamento desse elo – eis a perspectiva tomada nesse texto para tratar as relações entre o que os alunos escrevem e as rasuras, orais ou escritas, por eles produzidas. A análise foi feita sobre narrativas ficcionais – histórias inventadas – produzidas em dupla, na sala de aula – através do mesmo viés metodológico nosso e de Calil (2009) –, momento em que a conversa, os gestos, as (des)concordâncias ficam expostas e (d)enunciam a relação daquele que procura escrever, da língua e da tentativa de sustentação do sentido.

⁴⁷ “Corpus obtido do banco de dados do Núcleo de Pesquisa em Aquisição de Linguagem Escrita (NPAle) da UFAL, que se encontra sob coordenação do prof^o Dr. Eduardo Calil.” (FELIPETO, 2007, p.03)

Felipeto (2008), em análise minuciosa das glosas e rasuras a partir dos diálogos das crianças, constata que a reformulação oral é um lugar passível de ser marcado tanto pelo autonomia quanto pela “modalidade autonímica” [termo cunhado por Authier-Revuz (1992, 1995)], isto é, no processo de reformulação, o aluno fala o termo que falhou e por vezes o descreve, o explica e o comenta, o que dá lugar a glosas metalinguísticas. É uma “proliferação da linguagem sobre si mesma” (p. 111). O que há é um sujeito em luta com a não-transparência das palavras. É essa luta com as palavras que também encontramos no nosso *corpus* (não com tal aparato teórico, mas com outro), haja vista serem sujeitos – alunas/*scriptores* – que procuram reformular e explicar constantemente o que dizem, o que discutem, no intuito da busca de um tópico central com suas articulações referenciais para que as HQ possam ganhar estatuto de gênero com sentido.

Incontestável – nas análises realizadas do manuscrito e do processo de escritura em ato dos alunos por Felipeto – é que as glosas de rasuramento alteram a transparência do dizer e relativizam, põem em questão, noções como *domínio*, *consciência linguística*: o enunciador é aquele que não faz *um* com o seu dizer. Modificando a *unidade* do discurso (um tópico), ao invés de colocar reflexões para um suposto controle, a opacifica. Dessa forma, a escritora mostra que, em oposição, à face imaginária da rasura serve, dessa forma, para tapar o furo do Real.

Felipeto (2008) deixa explícito que o equívoco, o imprevisível e a instabilidade estão no jogo do funcionamento da fala/escrita dos sujeitos, e que a heterogeneidade e a tentativa de unidade re-encaminham os dizeres ou as escritas a lugares outros com o fim de formulação dos sentidos. Ora, essas constantes derivas são forças que estão sempre em relação no momento da escritura textual: nossa díade, através dos diálogos, mostra exatamente essa procura, que parece interminável, de produzir algo – falado/escrito – compreensível ao outro.

Assim, em Calil (2004), a metodologia processual e a busca da interpretação das relações entre aquele que escreve o manuscrito com o próprio texto são os pontos mais relevantes que podem nos ajudar na execução do presente trabalho; e em Felipeto (2008), serão as questões das rasuras (orais ou escritas) e a instabilidade do “erro” ou lapsos que ocorrem tanto nas filmagens, quanto no momento de produção dos manuscritos.

3.2.1.2. Na Poesia e em Histórias em Quadrinhos

Acerca do processo de criação tendo como poesias às propostas de análises, escolhemos outro trabalho produzido por Calil (2008). A noção de autoria percorre toda a obra do autor, havendo, no quarto capítulo, discussões voltadas ao processo de escritura e ao texto fim de um poema feito a partir dos quatro primeiros versos do poeta José Paulo Paes, intitulado “Raridade”. Essa continuidade na produção dos versos coube aos alunos V. e J., os quais criaram, “através das formas significantes que emergem, direções inusitadas e surpreendentes.” (CALIL, 2008, p. 15).

O autor faz uma ligação deste seu trabalho com a Crítica Genética, campo de conhecimento que tem como objeto principal de estudo os manuscritos de escritores consagrados, e aquelas situadas no espaço da aquisição de linguagem escrita. Para o autor – assim como para a presente pesquisa – os estudos genéticos, particularmente os de Almuth Grésillon (1994, 1996, 2002, 2007) e de Philippe Willemart (1991, 1993, 1997, 1999) forneceram importantes noções para o desenvolvimento do trabalho

Calil (1998) também deixa bem explícito que, contrariamente dos textos literários que são objetos de relevantes estudos no entorno dos processos de criação, a escola ainda encontra-se distante de considerar os meandros dos processos de criação escolar e de dar importância ao que é produzido pelos alunos. Parece que as expressões “criatividade”, “seja criativo”, “use a imaginação”, “invente”, não passa de meros termos engessados que os “educadores” utilizam diariamente no meio escolar: não se dá valor ao processo de criação e de textualização, aos riscos, rasuras, manuscritos, discussões, coenunção.

Calil (2008) assevera que passou todo o livro buscando escutar o que os poemas-manuscritos escolares ofuscaram e obscureceram, através da metodologia montada e do que o campo teórico possibilitou construir. Tudo indica que a investigação aqui traçada precisa, também, enxergar, nos manuscritos das HQ feitas pelas díades a partir das falas/discussões, o que o próprio escrito deixou-se ofuscar e que nos diálogos tenha possibilidade de aparecer ou de indicar como foi construída as histórias da *turminha*.

Das análises construídas pelo autor – e isso também podemos perceber em nossa pesquisa, nos momentos da feitura das propostas escolares pela dupla de alunas – ficou bem forte a evidência de que produzir manuscritos escolares é um movimento de alta complexidade, o que permite falar que o *scriptor* está sujeito ao reconhecimento de uma diferença mais do que uma semelhança. Os poemas, também os escritos em sala de aula, no processo criativo, deixam rastros estruturais parecidos com aqueles produzidos por renomados escritores, face os movimentos de autoria (des)montarem em constância todo previsível,

transformando-o em algo que, muitas vezes, não é o que o risco no papel – sozinho – quer mostrar.

Já para tratar de produção manuscrita em histórias em quadrinhos, elegemos apresentar algumas considerações acerca do texto de Santos e Calil (2010), intitulado *Como representar onomatopeias? – um estudo em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos escritas por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental*. Como o próprio título denota, os escritores discutem a manifestação das representações onomatopeicas em HQ inventadas por estudantes recém-alfabetizados, demonstrando que os discentes fazem o uso das repetições e reduplicações, entretanto, não se diferenciam em relação à imagem que representam.

Os autores iniciam o trabalho dando um aparato geral do verbo-visual (a imagem-texto) que compõem e constroem as HQ, com suas especificidades que tornam esse gênero bem único, mostrando a inserção do estudo no campo da autoria e processos de escritura, com uma breve exposição acerca das características da onomatopeia.

Os autores mostram 05 onomatopeias, produzidas por uma dupla de alunos, em HQ da TM. Em análises, exibem que essas produções “trazem um caráter relativamente indeterminado, e nem sempre é possível definir com clareza o seu sentido e o tipo de relação que há entre ela [a onomatopeia] e a imagem” (SANTOS & CALIL, 2010, p. 81), o que deixa transparecer a enorme heterogeneidade que esse fenômeno pode carregar, com sentidos linguístico e semiótico compostos por leques infindáveis de possibilidades.

Nas histórias inventadas, na poesia e nas HQ: esses foram apenas alguns interessantes trabalhos⁴⁸ em que o processo de criação e escritura na sala de aula deu suporte para os investigadores trilharem caminhos diferentes e interessantes. Embora termos tecido algumas pinçeladas, cada um desses textos demonstra consistência muito bem formulada, e abre brechas para mais análises investigativas, inclusive com outras pontes teóricas, e com focos diferentes de interpretação, como aqui procuramos fazer. Isso mostra que a criação em sala de aula trata-se de uma ação de abordagens infinitas, pois o processo escritural dos discentes carrega tanta heterogeneidade e diversidade, que cada risco, cada traço, cada falar, pode carregar sentidos que só análises bem consistentes podem aflorar. Infelizmente ainda são

⁴⁸ Ressaltemos que no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), há o grupo de pesquisa Escrita Texto e Criação (ET&C), coordenado pelo Prof. Eduardo Calil, que busca, com alunos de graduação e pós-graduação, bem como com membros professores do PPGE e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), melhorar as investigações voltadas ao processo de escritura e ato e às análises de manuscritos escolares; prova disso são alguns interessantes trabalhos concluídos e em andamento de mestrado.

poucos os estudiosos que enveredam por esse caminho voltado ao manuscrito escolar atrelado ao processo em ato de produção, embora seja o fazer textual um movimento que esteja presente em todas as salas de aula do processo educativo brasileiro: talvez a presente pesquisa possa contribuir um pouco com essa evidente carência que os estudos da língua demonstram ter.

4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A ordem própria, interna da língua, é, com efeito, a ordem formal de um jogo; ela interpõe-se entre o interlocutor e o mundo, impondo suas restrições, estranhas tanto à lógica como à ordem da natureza. As conseqüências metodológicas de tais afirmações são decisivas

Claudine Normand

Dentro da perspectiva teórico-metodológica de caráter etnolinguístico, propomos investigar processos de criação em contexto escolar. A pesquisa contou com três procedimentos metodológicos distintos e, ao mesmo tempo, interligados, para se efetuar. O primeiro deles foi a elaboração de um projeto didático que pudesse levar o aluno a refletir sobre as propriedades da língua e do discurso a partir de um gênero específico (HQ da TM), por se constituir através da relação entre imagem e texto, além de ter no humor seu atrativo central. O segundo momento se deu na efetivação das propostas de atividades dentro da sala de aula, e o terceiro correspondeu à análise específica do *corpus* da pesquisa.

Analisaremos o feitiço fílmico da interação entre uma díade de alunas – bem como seus manuscritos – quando conversa, inventa e escreve um único texto. Os registros destes

processos envolveram o gênero escolar “histórias em quadrinhos” da Turma da Mônica e foram coletados durante o desenvolvimento do projeto didático intitulado “Gibi na Sala”, com alunos de um 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública⁴⁹ da cidade de Maceió⁵⁰. Partindo da concepção didática de que as condições de produção de um texto devem estar relacionadas à imersão – ou tentativa – dos alunos no gênero eleito, nossa proposta favoreceu a leitura de uma significativa quantidade de HQ da TM, assim como foi constituído um *corpus* composto por um conjunto de 12 filmagens de processos de escritura em ato.

As propostas, realizadas, em média, quinzenalmente, fazem parte dos processos de escritura filmados e estavam “semi-estruturadas”, isto é, continham as imagens organizadas sequencialmente, como no texto original, mas não tinham os textos. Em palavras mais detalhadas: oferecemos aos alunos pequenas HQ da TM, publicadas no Portal da Mônica e em gibis impressos, de uma ou duas páginas, as quais os discentes não tiveram acesso anteriormente. Apagamos digitalmente, com a ajuda do programa de computador *PAINT*, todas as referências lingüísticas destas HQ, isto é, as falas dos personagens, títulos, interjeições, onomatopéia e, inclusive, as marcas tipográficas que indicam a fala dos personagens, como, por exemplo, os balões. Os alunos apoiavam-se somente na sequência de imagens, fotocopiadas em preto e branco, para inventarem o texto que julgassem necessário.

Este tipo de proposta se justifica por duas razões. A seleção das HQ da TM permitiria aos alunos pouco letrados⁵¹, acesso ao universo cultural proposto por este gênero. Em segundo lugar, acreditamos que a solicitação de se escrever uma HQ sem dar nenhum tipo de apoio visual, exigindo do aluno de apenas 8 anos a criação dos personagens, do “storyboard”, das cores e traços, etc., seria uma proposta didaticamente inadequada.

Das 12 filmagens coletadas, selecionamos para análises no trabalho em tela 02 em que participaram a mesma dupla de alunas, e, para transcrição das filmagens, empregamos o programa ELAN⁵² por permitir a sincronização entre a imagem captada e o áudio registrado.

⁴⁹ Frise-se que se trata de uma instituição educacional situada em local que habitam pessoas de baixo poder aquisitivo, da mesma forma que os alunos são oriundos de famílias pobres e com poucos recursos financeiros.

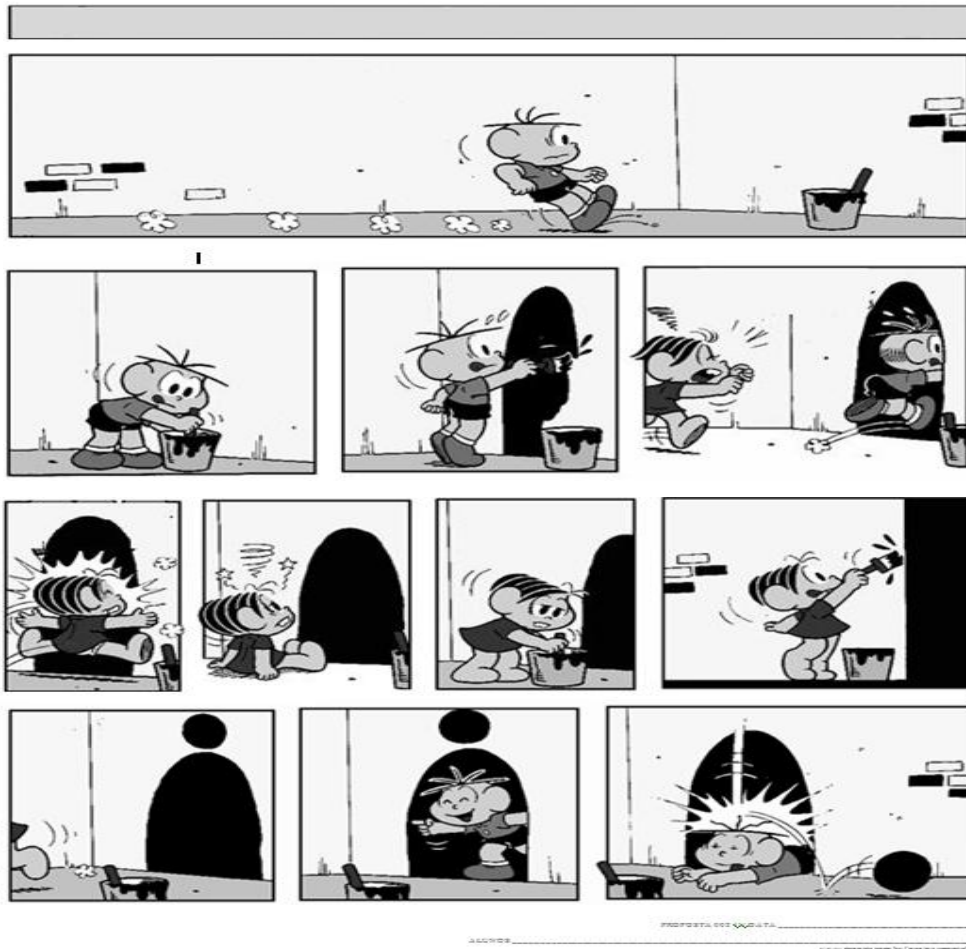
⁵⁰ Aproveitamos a oportunidade para agradecer à direção da escola, aos professores e alunos envolvidos, em particular, as duas alunas que participaram do processo de escritura em ato que analisaremos. Este *corpus* pertence ao acervo Práticas de Textualização na Escola (PTE), sediado no Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME) – PPGE da Universidade Federal de Alagoas. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento exigido pelo Comitê de Ética desta universidade.

⁵¹ Dos pais das alunas que executaram a proposta em questão, um casal tinha o ensino fundamental completo, e o outro apenas até a quarta série do fundamental, sendo as mães “donas de casa” e os pais sem profissão definida, além de uma das famílias ser atendida pelo Programa Federal Bolsa Família.

⁵² Eudico Linguistic Annotator; programa desenvolvido pelo Max Planck Institute for Psycholinguistics e pode ser obtido gratuitamente em www.lat-mpi.eu.

As duas propostas – nomeadas, para os fins deste capítulo, por I e II – seguintes foram as escolhidas, as quais deste modo ficaram entregues às duplas para criação textual⁵³:

I –



II –



⁵³ Respectivamente, as propostas I e II, após a execução (o processo de escritura em ato), como já acima mencionado, ganharam os seguintes títulos pelas díades: “O Cebolinha Trapalhado” e “O Meu cachoro é dormico”.



Nas análises dos 02 processos em ato, procuramos focar as interpretações em pontos específicos da conversa da dupla acerca da escritura dessas duas propostas. O primeiro motivo é que não há possibilidade de analisar, em sua completude, todas as filmagens, do início ao final, ação que deixaria este trabalho sem sentido por haver uma grande parte das conversas que não nos interessariam; e o segundo é que nosso foco interpretativo recairá mais atentamente aos momentos de diálogo-tensão da dupla quando tenta produzir sentido nas cenas das HQ, e quando procura estabelecer (sub)tópicos discursivos em seus textos, com amarras referenciais e posicionamentos enquanto leitores e escritores – esses movimentos de possibilidade de escritura são exatamente os lugares mais relevantes para o que aqui estamos a propor, por isso que as filmagens, com todo um contexto pragmático (ou pelo menos parte dele), são tão importantes para o desenvolvimento analítico do coenunciativo-escritural das alunas.

4.1. Os sujeitos

Participaram do projeto os 26 alunos dessa turma de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, sendo suas idades entre 07 e 09 anos, advindos de famílias com poucos recursos financeiros. Todas as pessoas envolvidas na execução do projeto (com exceção dos discentes), alunas do CEDU-PPGE-UFAL e pessoal da escola, incluindo a professora, eram coordenados pelo Profº Eduardo Calil.

Especificamente acerca das 02 filmagens eleitas para análise nesta pesquisa, escolhemos uma mesma dupla: é nos diálogos e manuscritos de Ana Beatriz e Maria Clarice –

respectivamente (à época) com 8 anos e 1 mês e 8 anos e 2 meses de idade – que as interpretações recairão.

As propostas acima colocadas, objetos de nossa investigação – I e II –, foram realizadas nos dias 08/10/2008 e 16/10/2008, sob a regência do professor Eduardo Calil, com colaboração das bolsistas do PPGE e da professora Fernanda Messias, esta titular da turma.

4.2. Dados em Coleta

No projeto didático “Gibi na Sala”, foram elaboradas 60 propostas de atividades de leitura e interpretação e 36 propostas de criação textual. Nessas propostas foram criadas condições que favorecessem a entrada dos alunos no funcionamento linguístico e discursivo deste gênero, com leitura, explicação dos professores, discussão e diversas atividades em HQ.

Para produzir as propostas de atividades de leitura e interpretação de textos do projeto, foi indispensável a leitura de, aproximadamente, 200 gibis da Turma da Mônica. Depois de, criteriosamente, analisar essas histórias, foram selecionadas aquelas que carregassem aspectos relacionados aos elementos constitutivos da linguagem desses gibis, tais como: a onomatopeia, a homonímia, o uso de metáforas visuais e a intertextualidade, dentre outros.

A estrutura das propostas de criação textual seguiu a seguinte formatação: foram elaboradas 36 propostas de atividades compostas de sequências de imagens das histórias da TM, encontradas tanto nos gibis impressos quanto nas histórias eletrônicas. Nas HQ eleitas apagamos os elementos verbais, como o título, as falas dos personagens, os balões e as legendas, as onomatopeias, as interjeições, enfim, como já dito, os recursos linguísticos e marcas gráficas que pudessem indicar a presença de texto, mas que acompanhavam os personagens da história original. Para que esse tratamento pudesse ser feito, procurou-se ter histórias curtas (com, no máximo, três páginas) e carregadas de humor. Essa escolha justificase pelo fato de, pelo seu alto grau de complexidade, a articulação entre fazer uma sequência de quadrinhos e criar o texto (diálogo) que a acompanha ter-nos parecido inviável.

4.3. O Projeto

Dois meses foi o período em que o projeto “Gibi na Sala” ficou em desenvolvimento, entre outubro e dezembro de 2008; sendo efetivadas 12 atividades de cada modalidade (leitura

e interpretação e criação textual). Selecionamos uma turma de 2^a ano do Ensino Fundamental numa escola da rede pública municipal de Maceió⁵⁴. Em três momentos simultâneos foram realizadas as atividades do projeto: leitura dos gibis componentes da gibiteca⁵⁵ que ficou disponibilizada para uso diário na sala de aula; a realização das propostas de atividades de leitura e interpretação; e das propostas de criação de texto. De forma analógica, podemos dizer que esse projeto tem propósito metodológico parecido com o “Projeto Didático Poema de cada dia”, elaborado pelo professor Eduardo Calil, cujo objetivo primordial foi fornecer situações de ensino-aprendizagem adequadas ao gênero, “permitindo que eles se apresentem em sala de aula de modo intenso, sistemático e significativo” (CALIL, 2001).

As gibitecas e as atividades de leitura ficaram sob o encargo da professora da turma durante todo o período da aplicação do projeto, situação que não permite precisar de que modo as leituras dos gibis foram realizadas, se em silêncio, individualmente, em grupo, no começo da aula, etc. O que se pode asseverar é que nos momentos de leitura os estudantes sempre estavam organizados em duplas.

Importante é ressaltar que os envolvidos na execução do projeto, professores e alunos, fizeram todo o acompanhamento de criação manuscrita, tal qual as filmagens, pois esse seria o ponto de maior relevância na execução do “Gibi na Sala”, posto que é nos manuscritos produto das díades e nos registros fílmicos dos processos os lugares onde as análises de vários trabalhos recaíram e estão em andamento, como é o caso da presente investigação.

As atividades eram requeridas uma vez por semana, e as duplas, especificamente nas atividades de criação, tinham a tarefa de discutirem e inventarem um texto a partir dos recursos imagéticos disponíveis nas propostas a elas apresentadas, sendo que nas atividades, a consigna sempre solicitava para a díade colocar no papel tudo que compreendesse faltar na história, para deixá-la mais “engraçada”.

4.4. O ELAN

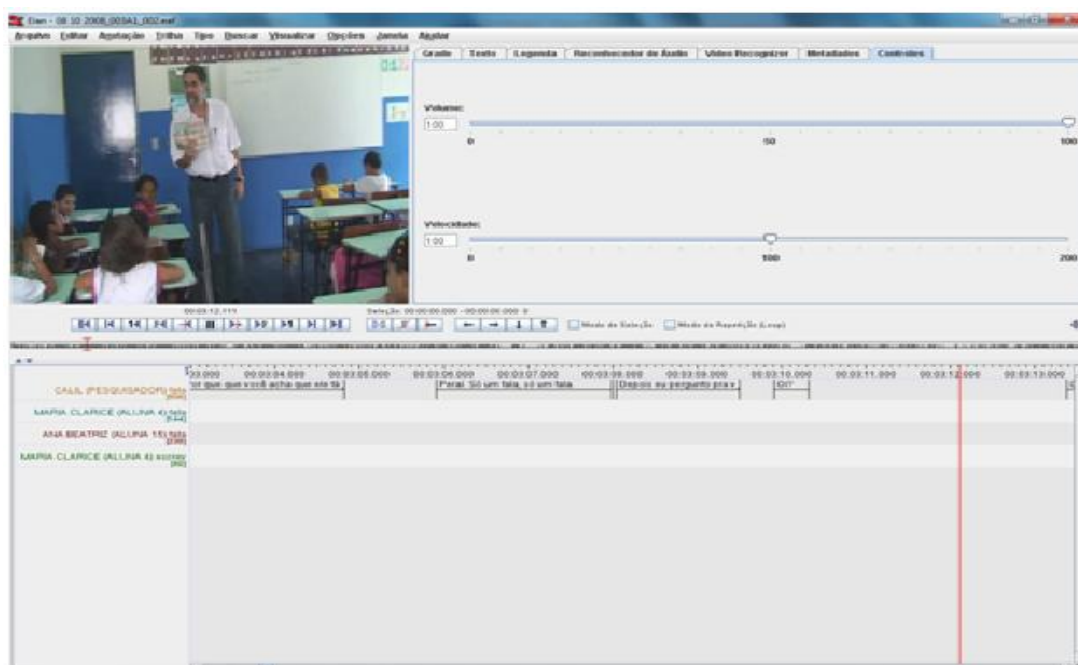
⁵⁴ Foi buscada autorização da escola e dos pais dos alunos envolvidos, antes da realização do projeto, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido fornecido pelo Comitê de Ética desta universidade

⁵⁵ Durante a realização do projeto foram disponibilizadas duas gibitecas. Cada uma com 40 gibis da Turma da Mônica, para, ser utilizada pela professora em sala de aula e pelos próprios alunos, sempre que o interesse de leitura fosse despertado.

Tais filmagens das duplas em “ação” foram transcritas com o auxílio do programa Eudico Linguistic Annotator (ELAN), *software* que oferece ferramentas interativas para se colocar em atividade e trabalho a complexidade de dados registrados em sistema fílmico, incorporando à transcrição, de forma bem ordenada, simultânea e precisa, aspectos presentes na situação filmada, como, por exemplo, gestos, expressões faciais, direção do olhar, falas, rasuras orais e escritas, entre outros pontos que possam ser definidos e organizados em *trilhas* separadas, permitindo uma maior sincronia e melhor transcrição do momento exato em que se deram as interações verbais.

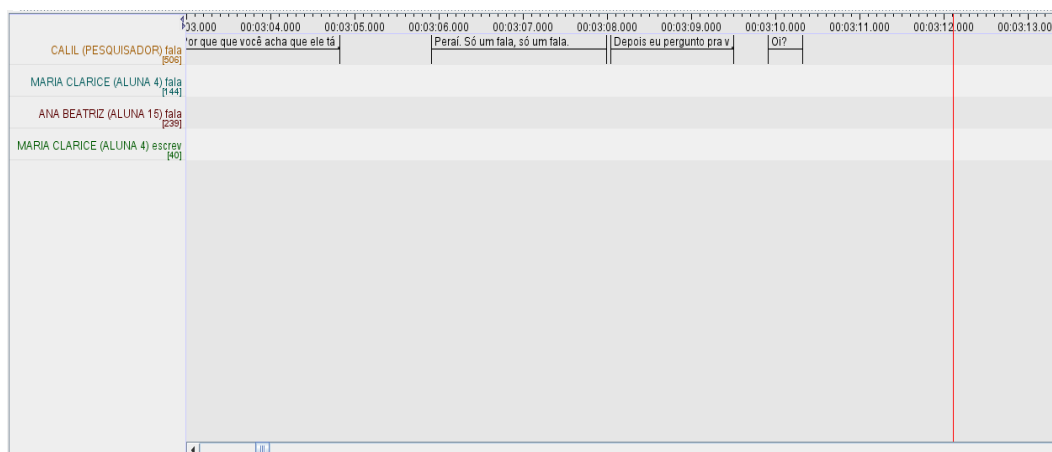
É relevante deixar claro que o ELAN não efetua a transcrição sozinho e de forma automática; pois o trabalho transcritivo é realizado pelo próprio investigador que utiliza o programa como uma ferramenta tecnológica de trabalho. Todas as colocações textuais são efetuadas pelo pesquisador que, de posse do vídeo e do áudio (este muitas vezes em não tão bom estado), identifica as falas, os escritos e os movimentos da interação.

Ao inserir-se um arquivo de vídeo no ELAN, este passa a exibi-lo no canto superior esquerdo da área de trabalho, tendo o anotador a possibilidade de visualização simultânea das imagens, sons e das anotações que serão efetuadas. Desta forma se apresenta o programa:



Do lado inferior, vê-se que o ELAN dispõe de *trilhas*, que são um recurso oferecido pelo programa, nas quais se mostram os textos escritos pelo investigador, como as falas, texto

escrito, rubrica, discussões, coenunciatividade, etc. As *trilhas* dividem cada um dos participantes da filmagem; por exemplo, aluno “A” tem sua *trilha* própria na qual vão aparecer suas falas-ações, e o mesmo ocorre aos outros discentes, “B”, “C”..., ao professor, ou à contextualização (rubrica). As *trilhas* são a parte do meio para baixo da visualização do programa. Como exemplo, vejamos a que consta na imagem que foi retirada da visualização supra:



4.5. As transcrições

A partir do próprio ELAN, por fim, geramos, com modificações manuais feitas no programa *Word*, as transcrições de forma organizada e que são utilizadas nas análises e postas nos trabalhos científicos. Pensamos que dita disposição transcritiva⁵⁶ permite um melhor entendimento do que ocorreu no momento da filmagem pelo leitor, bem como facilita as análises dos dados no decorrer das pesquisas. A título ilustrativo, mostramos um quadro de transcrição, que, em sua maioria, se apresenta dessa forma:

TC	00:23:31 - 00:23:35
RUBRICA	AS ALUNAS COMEÇAM A DISCUTIR SOBRE O ÚLTIMO QUADRINHO
MARIA	E aqui... Deixa eu ver...
TC	00:23:39 - 00:23:45
RUBRICA	MARIA FALA, COM TOM DE DÚVIDA, APONTANDO PARA O ÚLTIMO QUADRINHO.
MARIA	Ele bate a cabeça aqui.... Ele bate...
TC	00:23:42 - 00:23:45
RUBRICA	ANA, DA MESMA FORMA, FALA, COM TOM DE DÚVIDA, APONTANDO PARA O ÚLTIMO QUADRINHO.
ANA	Bate a cabeça aqui, bate a cabeça aqui e cai.

⁵⁶ Composta pelo TC (tempo cronometrado), RUBRICA (a contextualização da ação-enunciativa), e os “NOMES” dos participantes no momento discursivo.

Como se vê, o *TC* mostra-se em padrão mais escuro do que a *Rubrica* e os *Nomes dos participantes do diálogo*, para que o leitor possa entender que cada tempo cronometrado (TC) se refere à contextualização (*Rubrica*) e ao *Nome* que vêm logo em seguida. Ou seja, para cada *TC* unem-se uma *Rubrica* e um ou mais diálogos que aparecem através dos *Nomes*; o que torna o entendimento das coenunciações e a sua contextualização mais acessível de compreensão àquele que ler.

5. MANUSCRITOS E PROCESSOS DE ESCRITURA: MUITAS POSSIBILIDADES

*Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista,
diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto; aliás,
nada nos diz de antemão que uma dessas maneiras
de considerar o fato em questão seja
anterior ou superior às outras*

Ferdinand de Saussure

Este capítulo é o lugar em que buscaremos algumas possibilidades que os manuscritos escolares e seus processos de escritura em ato podem permitir explorar. Dividiremos as análises em quatro maiores partes, cada qual com suas subdivisões: as análises, separadamente, dos 02 manuscritos da dupla, bem como dos 02 processos escriturais, sendo que, logo em seguida à discussão do texto escrito da díade, observaremos o seu processo respectivo.

É bem interessante ressaltarmos, embora já mencionado, que não serão analisadas as filmagens completas dos processos da díade; quer dizer, não nos focaremos em todo o transcorrer das filmagens, e isso por motivos óbvios: primeiro, que seria necessário um espaço quase infindável neste trabalho para conseguir expor discussões de tudo que diálogos das

filmagens expõem; e segundo, por não ser nosso objetivo mostrar absolutamente todos os falares do sistema processual de escritura. Afunilaremos nossa interpretação para os momentos em que fluíram mais tensão nos movimentos do dizer das alunas ou que algo “estranho” ou incomum ocorreu durante o debate da díade no fazer texto, exatamente enquanto buscavam construir um tópico discursivo central ou subtópicos, a partir das referências possibilitadas pelas diversas formas semióticas inerentes ao gênero HQ.

5.1. O Manuscrito “O Cebolinha Trapalhado”

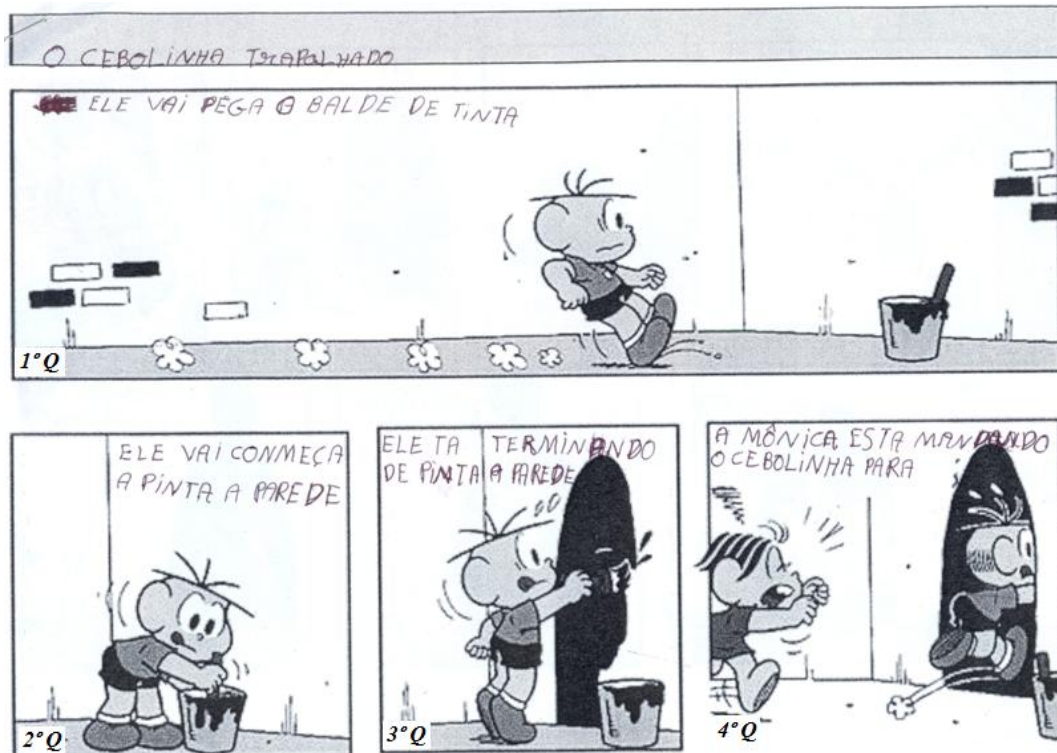
Debruçaremos-nos, primeiramente, no manuscrito de Ana Beatriz e Maria Clarice sob o título “O Cebolinha Trapalhado”⁵⁷, proposta que desta forma se encontrava no instante em que foi entregue à dupla para criação da história:



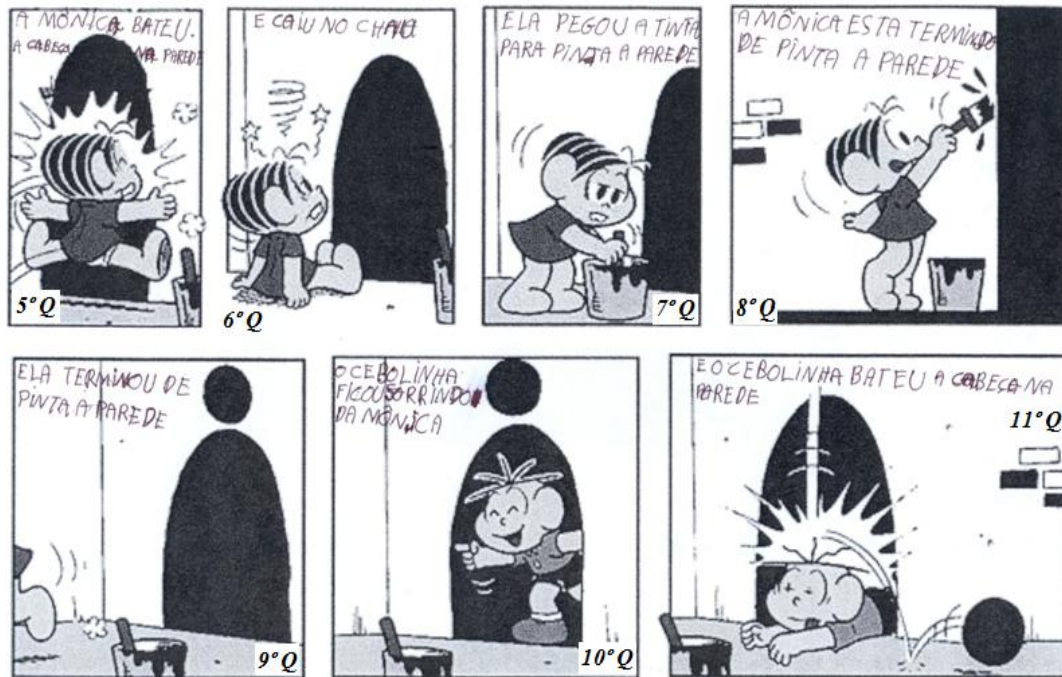
⁵⁷ Também chamaremos este manuscrito de M-1 (como trataremos de dois manuscritos, este será o nº 1: **M-1** e o outro, o **M-2**), ou apenas de manuscrito: lembrando que, dentro de cada subtítulo, a expressão “manuscrito” vai se referir apenas ao texto escrito pela díade e mostrado dentro do subtítulo em que aparece.



Após sua feitura, assim ficou o texto final das alunas⁵⁸:



⁵⁸ Quadrinhos, tanto do M-1 quanto do M-2 mais abaixo, devidamente numerados – 1ºQ, 2ºQ... 11ºQ – para os fins deste artigo, com o objetivo de melhor situar o leitor.



PROPOSTA 002 IV DATA: 08/10/2008

ALUNOS: maria cláudia cavazzola silva Mika Brito
www.monica.com.br (pagina semanal)

Ao observarmos o manuscrito das alunas, encontramos o seguinte texto por elas escrito, correspondente a cada quadrinho:

Título: O CEBOLINHA TRAPALHADO

1^o Q: ELE VAI PEGA O BALDE DE TINTA.

2^o Q: ELE VAI COMEÇA A PINTA A PAREDE.

3^o Q: ELE TA TERMINANDO DE PINTA A PAREDE.

4^o Q: A MÔNICA ESTÁ MANDANDO O CEBOLINHA PARA.

5^o Q: A MÔNICA BATEU A CABEÇA NA PAREDE.

6^o Q: E CAIU NO CHÃO.

7^o Q: ELA PEGOU A TINTA PARA PINTA A PAREDE.

8^o Q: A MÔNICA ESTÁ TERMINANDO DE PINTA A PAREDE.

9^o Q: ELA TERMINOU DE PINTA A PAREDE.

10^o Q: O CEBOLINHA FICOU SORRINDO DA MÔNICA.

11^o Q: E O CEBOLINHA BATEU A CABEÇA NA PAREDE.

Apenas a título de conhecimento para o leitor, segue o original⁵⁹ desta HQ, produzido por Maurício de Souza:

⁵⁹ Página semanal nº 01, disponível em www.monica.com.br.



Às análises, então. Ao observarmos o que escreveram as alunas no manuscrito escolar, e fizermos uma ponte com a sequência de imagens que compõe a HQ, podemos notar que aquilo que o visual dispõe para as discentes, leva-as a criarem um texto que não estaria em concernência com um possível tópico discursivo, cuja formação narrativa da história deixaria um leitor letrado interpretar⁶⁰; mas sim com um tópico formulado através da referenciação efetuada – em sua maioria – a partir das imagens individualizadas, de forma descritiva,

⁶⁰ Um das interpretações mais pertinentes que um leitor letrado e conhecedor das histórias da *turminha* poderia formular, seria relacionada às ações dos personagens Cebolinha e Mônica (cada um tentando “aprontar” contra o outro) e aos elementos imagéticos presentes na cena narrativa (“fumacinhas” indicando Cebolinha em correria, “balde” ou “lata” de tinta preta com “pincel”, “parede de tijolos”, entrada de um “túnel” ou “passagem”, “bola pesada” caindo...). O que ergue o tópico discursivo principal são as ações, as imagens-narrativas, gestos dos personagens, seus posicionamentos, bem com o imagético global e as metáforas visuais componentes da HQ.

estática, o que acarreta uma edificação de subtópicos pontuais e distancia, de certa forma, o manuscrito da díade de uma narrativa que carece estar posta em organização hierárquica e sequencial.

Desde o título (O CEBOLINHA TRAPALHADO) até o que foi escrito no quadrinho final (E O CEBOLINHA BATEU A CABEÇA NA PAREDE), o manuscrito vai se formando com uma certa distância em estabelecer amarras narrativa do que vem antes com o que vem depois e depois... De fato, essas costuras são efetuadas de modo descritivo, como se a díade estivesse “lendo” a imagem e pondo a “tradução” no papel. Essa forma de escrever a HQ deixa a posição focal e a relevância voltadas apenas a cenas pontuais, as quais, embora visivelmente interligadas através de descrições dos quadros – pois o manuscrito vai delimitando cada uma das ações dos personagens, “fotografando-as” em cada quadrinho, o que, inegavelmente, promove interligações de instantes na HQ –, mostram-se, de certa forma, soltas, com pouco encadeamento narrativo, estratégia que, se fosse formulada no M-1, seria de fundamental importância para que o sentido geral, o tópico, pudesse funcionar na interligação das ações.

O conflito visível na sequência quadrinhal do M-1, entre os personagens e o elemento lúdico, componentes principais das HQ da TM, por conta dessa não construção narrativa – embora saibamos o quão complexo é formulá-los – parece não terem ganhado importância para as alunas, pois não procuram desenvolvê-los em sua criação. A díade deixa isso de lado na história e não traz ao papel questões como, por exemplo, Cebolinha e Mônica, quando lançam mão dos elementos “balde”, “tinta”, “pincel”, “parede”, presentes nas imagens das cenas ilustradas, fazem-no “a seu favor”, isto é, o primeiro para “escapar” da segunda, e esta os usa para “bater” naquele; e o não enxergar essas relevantes ações que o imagético apresenta, possivelmente fez a dupla desembocar numa formulação tópica descritiva, distanciando-se das referências mais consistentes que poderiam levar o manuscrito a ganhar estatuto narrativo, lúdico e com conflitos dos personagens.

Todos os elementos “disponíveis” aos personagens na proposta, ali postos no plano imagético, são por eles colocados em uso durante o acontecer narrativo, para tentar fazer com que o outro participante da ação seja levado, ou levada no caso de Mônica, a não conseguir êxito em seus intentos. A parede pintada por Cebolinha, apenas e unicamente para ele tem propriedade de lugar em que se pode passar para fugir, e isso é bem percebido quando Mônica não consegue aproximar-se dele face aquele mesmo local de entrada voltar ao seu estado anterior de parede ou muro, o que a faz esbarrar.

Do mesmo modo, mas em circunstâncias um pouco diferentes, ocorre na recíproca – Mônica elabora com o pincel utilizado por seu colega, na parede, um desenho de algo em

formato de “bola” e que parece ter certo peso (talvez uma bola de boliche), sendo que, no momento da aparição de Cebolinha na “porta”, tal forma redonda e pesada desaba em sua cabeça. Ambos fazem uso da mesma tinta, do mesmo pincel e da mesma parede, contudo, cada qual faz desses recursos semióticos algo que lhe propicie com que o outro não obtenha o êxito desejado. Todos esses instantes de ação conflituosa são pouco postos no M-1, exatamente por conta de que a díade posiciona-se diferentemente de *scriptores* construtores de uma história narrativa, posto que se colocam como descritores da história por cenas.

Como os subtópicos, no M-1, são formulados através de cada quadro da história, a díade escreve o texto sem apresentar formas de discurso reportado direto. Os sentidos são mostrados através da descrição-narrativa, motivo pelo qual, possivelmente, a fala direta dos personagens não aparece, haja vista o posicionamento tópico das alunas ter caminhado, no manuscrito, para a “leitura” das ações e não para a “narração” delas. Os enunciados que predominam em quase todos os quadrinhos trazem uma estrutura lingüística característica da descrição de imagens, sem articulação narrativa entre si, um exemplo disso é, conforme pode ser visto em vários instantes do M-1, a estrutura sintática:

“Det+personagem+verbo auxiliar+gerúndio+objeto”

Esta estrutura revela o ponto de vista de quem está vendo a imagem; ou seja, na maior parte do que escrevem, as discentes apontam uma importância maior à descrição de como as cenas se mostram, deixando de lado como a história poderia ser contada.

Do ponto de vista narrativo, os enunciados escritos não se encaixam uns aos outros, impedindo o engendramento do tópico principal. As alunas constroem relações imagem-texto pontuais e descritivas – utilizando-se de referências a lugares bem fixos ou estantes – elegendo os objetos “balde”, “parede” e “tinta” (os referentes), presentes em 8 dos enunciados escritos dos 11 que o manuscrito traz, e a ação de “pintar” (também outra forma de referenciar a imagem), presente em 5 dos 11 quadrinhos. Os traços de concernência – relações de interdependência semântica entre os enunciados –, de relevância e pontualização, cuja posição focal recai sobre o conjunto de objetos e ações, são desarticulados do ponto de vista enunciativo de cada personagem e da trama narrativa implícita nas ações de “correr”, “fugir”, “pintar”, “bater”.

Poderíamos dizer, então, que as alunas constroem tópicos e subtópicos discursivos pontuais ao que veem nas imagens – referem-se sem construir referência⁶¹ – e não ao que se mostra às características de cada personagem e ao pressuposto que sua sequência implica. Elas não se põem como aquele-que-conta-a-história, mas como aquele-que-descreve-as-cenas, gerando um sentido textual bem particular, com referentes específicos, estabilizando, em sua maioria, individualmente, cada quadro que a proposta dispõe.

Por fim, é bom não esquecermos de mencionar outro interessante aspecto de escrita da dupla que o M-1 nos mostra: trata-se da descrição de cenas posteriores por textos colocados em quadros que antecedem as ações, situação que faz uma ruptura subtópica – pois o texto de um determinado quadrinho não se refere a este, mas ao posterior – e deixa o constructo de sentido geral do texto fora de um relevante tópico central. Vejamos: no 1ºQ – “Ele vai pegar o balde de tinta” –, nada, nesta imagem, pode garantir que Cebolinha vá, realmente, tomar o objeto e fazê-lo de uso, isto é, a díade enxerga a imagem seguinte do 2ºQ e descreve-a no 1ºQ antes mesmo da ação acontecer. Exatamente de igual maneira é feita no 2ºQ – “Ele vai começar a pintar a parede” –, posto que em tal cena o personagem mostra-se abaixado e mexendo em algo parecido com balde, com um objeto em formato de cabo de madeira ou de plástico cilíndrico (que adiante se mostra ser um pincel), o que deixa este texto escrito em pontualidade imagética com o quadro logo seguinte, o 3ºQ. De igual modo, o texto do 7ºQ – “Ela pegou a tinta para pintar a parede” – só ganha estatuto de possibilidade se fosse anotado na cena do 8ºQ, onde a ação se efetiva. Assim, se pode notar que, nesses específicos pontos de escritura, as alunas antecipam, descritivamente, movimentos de ação que apenas nas cenas seguintes poderiam fazer acontecer – outras atitudes que permitem enxergar a mudança de escritura da díade na tentativa de formar algo que teríamos, enquanto posicionados leitores de HQ, como (sub)tópico discursivo para produção de sentido.

Em outras palavras, a nossa hipótese diz respeito ao fato de que a construção dos tópicos pontual e geral adequada para sequência de imagens proposta por esta HQ, dependeria tanto das possibilidades lingüístico-cognitivas do *scriptor* mudar de perspectiva enunciativo-narrativa (ora da perspectiva do Cebolinha, ora da perspectiva da Monica), da forma como se colocar para enxergar a narrativa em sua lógica de sequencialização das ações, quanto do modo como as propriedades lingüístico-discursivas do gênero em questão são significadas para as alunas. Esta dificuldade talvez esteja relacionada ao fato de elas não serem leitoras

⁶¹ Conceitos supra-trabalhados.

costumeiras do gênero (tendo contato apenas através do Projeto) e, menos ainda, com uma regularidade de produção de HQ.

5.1.1. O Processo no M-1

Voltemo-nos, agora, ao processo de escritura em ato que resultou no M-1. Iremos nos ater, conforme já dissemos, a certos trechos da conversa que ocorreram durante a realização da proposta e que nos auxiliem a entender alguns pontos de tensão na referenciação imagem-texto e na manutenção tópica. Não é possível, por diversos fatores como espaço e fuga do ponto que estamos a querer tratar, analisarmos todo o conteúdo coenunciativo, por isso afunilaremos nossas observações.

O diálogo que veremos em seguida refere-se ao momento em que a díade está discutindo e combinando o que irá escrever nos 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10º e 11ºQ. Vale lembrar, embora acima já dito, que esses instantes falados são apenas e exclusivamente a parte oral, o momento em que estão combinando o que irão escrever, isto é, as alunas não estão escrevendo o texto, mas o planejando, só depois de toda fala é que receberão a caneta para realizar a escritura. Nossa discussão recairá mais atentamente no que a dupla discute sobre⁶²

o 4ºQ,



o 5ºQ,

⁶² Para melhor visualização e entendimento, esses quadrinhos seguem com as legendas do que as alunas escreveram.



o 6ºQ,



o 10ºQ,



bem como o 11ºQ:



Usando o programa ELAN, estabelecemos as seguintes transcrições⁶³ para o momento *TC 00:21:52 - 00:23:45*, para os momentos específicos *TC 00:25:40 – 00:25:44*, e *00:45:00 – 00:45:144*⁶⁴, quando ocorrem a conversa que antecede o início do registro dos textos dos mencionados quadrinhos:

TC	00:21:52 - 00:21:55
RUBRICA	ANA FALA APONTADO E OLHANDO PARA O 4ºQ, ENQUANTO MARIA SÓ OBSERVA SEM NADA FALAR.
ANA	E aqui?
TC	00:21:55 - 00:21:57
RUBRICA	ANA AINDA CONTINUA APONTANDO PARA O 4º QUADRINHO, MAS MARIA INTERROMPE FALANDO “E AQUI?”, REFERINDO-SE AO 5ºQ QUE ESTÁ NA A 2ª PÁGINA DA PROPOSTA, MOMENTO EM QUE MARIA VIRA A PÁGINA DA ATIVIDADE, SEM QUALQUER OPOSIÇÃO DE ANA.
MARIA	E aqui?
TC	00:22:00 - 00:22:02
RUBRICA	ANA FALA COM O DEDO APONTADO PARA O 5º Q.
ANA	Ali, assim....
TC	00:22:03 - 00:22:09
RUBRICA	MARIA FALA APONTANDO PARA OS 5º E 6º QUADRINHOS, ENQUANTO ANA OBSERVA SUA EXPLICAÇÃO.
MARIA	A Mônica foi atrás dele ...E aqui bate. Aqui ...
TC	00:22:11 - 00:22:15
RUBRICA	APÓS PEQUENO SILÊNCIO, APONTANDO VÁRIAS VEZES PARA 5º QUADRINHO, MARIA FALA "PAREDE" E GESTICULA PARA ANA COMO QUERENDO CONVENCÊ-LA DO QUE DIZ. ANA FAZ SINAL AFIRMATIVO COM A CABEÇA, ACEITANDO O TERMO “PAREDE” COLOCADO POR MARIA..
MARIA	na parede. Isso não é porta.....É?
TC	00:22:20 - 00:22:24
RUBRICA	MARIA FALA APONTANDO PARA OS 7º E 8º QUADRINHOS, COM MUITOS GESTOS PARA EXPLICAR A CENA À ANA
MARIA	Ela pegou a tinta e foi pega mais.
TC	00:22:51 - 00:22:55
RUBRICA	APÓS ALGUNS SEGUNDOS SEM DIÁLOGO, MOMENTO EM QUE O PROFESSOR SE APROXIMA DA DUPLA E PERGUNTA SE ESTÁ CAMINHANDO BEM A ATIVIDADE, TENDO AMBAS RESPONDIDO AFIRMATIVAMENTE, ANA FALA COM O DEDO APONTADO PARA O 5ºQ
ANA	Aqui ela tá.... metendo o rosto na parede, não é aqui?
TC	00:22:55 - 00:23:01
RUBRICA	MARIA NÃO REPONDE À PERGUNTA, E COMEÇA A FALA REFERINDO-SE AO 6ºQ, MAS NÃO CONSEGUE CONCLUIR O QUE ESTÁ QUERENDO DIZER.
MARIA	É.... aqui ela..... ela, ela caiu... e ela.....
TC	00:23:01 - 00:23:06
RUBRICA	ANA INTERROMPE E FALA ENQUANTO APONTA PARA O 7ºQ E DEPOIS PARA O 8º. MARIA ACOMPANHA COM O OLHAR, INCLUSIVE REPETE "MAIS" JUNTO COM ANA
ANA	Ela vai pegar a tinta pra pintar mais.... e aqui ela tá pintando
MARIA	Mais... (enunciação feita no mesmo instante em que Ana fala “mais”)

⁶³ Os diálogos serão apresentados em uma tabela ao leitor, composta do TC (o tempo cronometrado da filmagem em que ocorreu aquela fala), da Rubrica (a contextualização), e da transcrição da conversa entre as alunas, individualizadas. A leitura é feita da seguinte forma: primeiro aparece o TC, e logo depois a Rubrica e a transcrição referente àquele momento específico deste TC. Os TCs seguintes seguem o mesmo esquema

⁶⁴ O programa ELAN elabora o tempo cronometrado (TC) dos diálogos. Aqui, por exemplo, iremos tratar das conversas que ocorreram dos 21 minutos e 52 segundos aos 23 minutos e 45 segundos; dos 25 minutos e 40 segundos aos 25 minutos e 44 segundos; e dos 45 minutos aos 45 minutos e quatorze segundos.

TC	00:26:06 - 00:23:09
RUBRICA	MARIA FALA APONTANDO RAPIDAMENTE PARA O 9ºQ E, DEMONSTRANDO DÚVIDA, COLOCA A MÃO NO ROSTO E OLHA PARA A CÂMARA FILMADORA
MARIA	É, e aqui ela.... deixa eu ver.....
TC	00:23:13 - 00:23:17
RUBRICA	APÓS ALGUM SILÊNCIO (QUATRO SEGUNDOS), MARIA FALA APONTANDO VÁRIAS VEZES PARA O 9º, LOGO DEPOIS OLHANDO PARA ANA
MARIA	E aqui a Mônica vai embora...
TC	00:23:18 - 00:23:20
RUBRICA	ANA FALA EM TOM RÁPIDO, ENQUANTO APONTA PARA O 10ºQ, INCLUSIVE ATRAPALHANDO MARIA QUE TAMBÉM ESTAVA FALANDO E PARA O QUE IRIA DIZER
MARIA	E aqui ...
ANA	E aqui ela terminou de pintar.
TC	00:23:23 - 00:23:28
RUBRICA	MARIA RETOMA O 10º E EXPLICA A CENA A ANA
MARIA	E aí ele..... vai..... o Cebolinha aparece na porta....
TC	00:23:28 - 00:23:29
RUBRICA	ANA RETIFICA A FALA DE MARIA E DIZ QUE FOI "NA PAREDE".
ANA	Na parede.
TC	00:23:29 - 00:23:30
RUBRICA	MARIA IGNORA A FALA DE ANA E CONTINUA A EXPLICAÇÃO. ANA NÃO INTERROMPE E TAMBÉM NÃO RETOMA O QUE TINHA PROPOSTO ("NA PAREDE")
MARIA	e... fica sorrindo
TC	00:23:31 - 00:23:35
RUBRICA	MARIA APONTA PARA O ÚLTIMO QUADRINHO E NÃO COMPLETA A FRASE, PARECENDO TER DÚVIDAS, INCLUSIVE COÇA A SUA PRÓPRIA CABEÇA.
MARIA	E aqui.... Deixa eu ver.
TC	00:23:38 - 00:23:42
RUBRICA	APÓS ALGUM SILÊNCIO, MARIA, AINDA APONTANDO PARA O ÚLTIMO QUADRINHO, COMPLETA O QUE QUERIA DIZER.
MARIA	Ele bate a cabeça aqui..... Bate.
TC	00:23:42 - 00:23:45
RUBRICA	ANA CONTINUA A FALA QUE MARIA COMEÇOU COM O TERMO "BATE", E APONTA PARA O ÚLTIMO QUADRINHO.
ANA	Bate a cabeça, bate a cabeça aqui e cai.

Mais adiante:

TC	00:25:40 - 00:25:44
RUBRICA	ASSIM QUE ACABARAM DE COMBINAR ORALMENTE A HISTÓRIA, O PROFESSOR SE APROXIMA E SOLICITA QUE AS ALUNAS ACERTEM "DIREITINHO" O SEU TEXTO ANTES DE PÔR NO PAPEL. DESSA FORMA, NESSE ESPAÇO DE TEMPO (CERCA DE DOIS MINUTOS DO TC ANTERIOR E ESTE), ELAS FAZEM UMA RÁPIDA PASSAGEM VERBAL SOBRE O QUE JÁ TINHAM CONVERSADO E, INESPERADAMENTE, ALGO MUDA NA DERRADEIRA CENA: ANA COMEÇA A FALA, APONTANDO PARA O ÚLTIMO QUADRINHO, E, LOGO EM SEGUIDA, MARIA INTERROMPE O DIZER DE ANA E INTRODUZ O TERMO "BALDE", SENDO CONFIRMADO COM UM ACENO POSITIVO DE CABEÇA POR ANA.
ANA	Aqui o Cebolinha vai.....
MARIA	Bater a cabeça no balde e cair.

E quase no final da filmagem⁶⁵:

⁶⁵ Neste momento dialogal, a dupla já se encontra com a caneta em mãos e escrevendo a história da HQ. Mesmo em se tratando de um instante relativo já ao término da realização da proposta pelas alunas, é muito

TC	00:45:00 - 00:45:02
RUBRICA	MARIA FALA JÁ COM A CANETA NO PAPEL JUNTA AO ÚLTIMO QUADRINHO, PRONTA PARA ESCREVER.
MARIA	E o Cebolinha bateu a cabeça....
TC	00:45:02 - 00:45:03
RUBRICA	ANA NÃO DEIXA MARIA COMPLETAR SUA FALA, ATRAPALHANDO-A E DIZENDO “NA PAREDE”
ANA	Na parede.
TC	00:45:04 - 00:45:07
RUBRICA	MARIA DAR A ENTENDER NÃO ACEITAR "NA PAREDE" COLOCADA POR ANA, E FALA ENQUANTO BATE COM A CANETA NA IMAGEM DO ÚLTIMO QUADRINHO, MAS NÃO COMPLETA O QUE QUER DIZER.
MARIA	Não..... esse..... esse daqui.....
TC	00:45:08 - 00:45:14
RUBRICA	ANA FALA ENQUANTO APONTA VÁRIAS VEZES PARA O ÚLTIMO QUADRINHO. MARIA APENAS OLHA E, APÓS O FINAL DA FALA DE ANA, ESCREVE O QUE ESTA DISSE SEM QUALQUER DISCORDÂNCIA.
ANA	Bateu..... O Cebolinha bateu a cabeça da na parede..... e caiu.

Analisando esses textos-dialogais, observamos que o tópico discursivo central parece ter sido notado pelas alunas no momento em que Maria diz “Isso não é porta.....É?” (TC 00:22:11-00:22:15): fala esta que poderia ter desencadeado uma formação de sentido voltada para a “porta” ter tal estatuto apenas do ponto de vista de Cebolinha, modificando-se quando o foco fosse para Mônica, e que, na verdade, era a “tinta” que fazia esses movimentos lúdico-semióticos; entretanto, elas afastam-se dessas possibilidades, voltando-se apenas ao momento imagético, quando mostram indicar imprecisão sobre qual dos dois termos deveria ser escrito: “parede” ou “porta”? Tanto é que a dúvida precisa ser posta de lado e um deles necessita ganhar forma para descartar o outro e ser escrito no manuscrito a atividade, e é isso que Maria tenta fazer, quando convence Ana a “parede” no 5ºQ, no momento da conversa TC 00:22:11 – 00:22:15:

TC	00:22:11 - 00:22:15
RUBRICA	APÓS PEQUENO SILÊNCIO, APONTANDO VÁRIAS VEZES PARA 5º QUADRINHO, MARIA FALA "PAREDE" E GESTICULA PARA ANA COMO QUERENDO CONVENCÊ-LA DO QUE DIZ. ANA FAZ SINAL AFIRMATIVO COM A CABEÇA, ACEITANDO O TERMO “PAREDE” COLOCADO POR MARIA.
MARIA	na parede. Isso não é porta.....É?

A complexidade enunciativa proposta pela HQ parece ser, entre outros, um dos elementos detonador da “confusão” das alunas. De um lado, temos a ação do Cebolinha que corre para fugir e não apanhar da Monica, escondendo-se dentro de um “túnel” pintado por ele; de outro, a Monica que tenta alcançá-lo, mas esbarra na “parede”, justamente onde Cebolinha havia desenhado o dito “túnel”. Esse movimento[ação] constante no vaivém

importante serem mostrados esses dizeres, face ser aí o lugar de onde surge o escrito que ficou impresso no 11ºQ do M-1.

imagético dos personagens faz eclodir na dupla duas possibilidades de formação tópica ou subtópica. As alunas expõem/interrogam ambas – ou a história caminha como um subtópico construído a partir de “parede”, ou ganha estatuto de “porta” –, mas, como se nota no trecho enunciativo logo cima, apenas uma se mantém para ir ao manuscrito.

O termo escolhido para fixar-se na proposta, como se vê, foi “parede”, o qual aparece nada menos do que sete vezes no texto da dupla, conforme no M-1 se observa. Tudo indica que o momento em que Mônica sofre o esbarroamento, simplesmente, para as alunas, trata-se de uma situação que se sobressai daquele instante em que Cebolinha entra pela “porta” no mesmo e exato lugar de imagem. Ou seja, “porta” é descartada para que a formação subtópica proposta pela díade – tendo “parede” como centro – possa ganhar sustentação. Deste modo, mesmo fazendo uma escolha e um descarte, as discentes não se posicionam como aquelas que produzem um texto de HQ – o que deixa falhas no estabelecimento⁶⁶ do tópico geral –, mas mostram-se como leitoras de uma imagem que reflete ações de um personagem-referente.

A indagação de Maria à Ana neste instante discursivo, “Isso não é porta..... é?”, atrelado ao sinal positivo que esta faz com a cabeça, quando ratifica a expressão “parede” por Maria colocada – conforme nos expõe a rubrica –, foram as ações que fizeram apagar a construção tópica relativa à fuga de Cebolinha quando usou a “parede” como “porta”, e, por consequência, também deixou o tópico central sem amarras sustentativas; ou seja, a referenciação concernente a um local que, para um personagem serve de passagem ou escape, foi retirada de possibilidade, tendo a díade assumido aquele ponto de imagem como sendo referência exclusiva à “parede”, posto que, conforme já falado na discussão acerca do M-1, as alunas se prendem excessivamente ao que uma única imagem deixa aparecer, nesse caso, o lugar desse prendimento foi o que propõe o

5°Q



⁶⁶ Compreendamos “estabelecimento” como o instante em que as alunas constroem um tópico discursivo (ou subtópico) sem que haja quebras, desvios ou falhas naquilo em que elas elegeram ser a topicalidade central da HQ – o “acerca de” –, quer apareça na coenunciação, ou no manuscrito.

É interessante percebermos que esse “fixar-se numa cena” não ocorre em todo decorrer das ações, tanto é que, ao contrário do que é combinado pela dupla acerca do contido no quadrinho logo acima, quando, anteriormente, discutem sobre o que vão colocar no 4ºQ,

TC	00:21:52 - 00:21:55
RUBRICA	ANA FALA APONTADO E OLHANDO PARA O 4ºQ, ENQUANTO MARIA SÓ OBSERVA SEM NADA FALAR.
ANA	E aqui?
TC	00:21:55 - 00:21:57
RUBRICA	ANA AINDA CONTINUA APONTANDO PARA O 4º QUADINHO, MAS MARIA INTERROMPE FALANDO “E AQUI?”, REFERINDO-SE AO 5ºQ QUE ESTÁ NA A 2ª PÁGINA DA PROPOSTA, MOMENTO EM QUE MARIA VIRA A PÁGINA DA ATIVIDADE, SEM QUALQUER OPOSIÇÃO DE ANA.
MARIA	E aqui?

simplesmente a conversa que produziria aquele momento narrativo é apagada, tanto relativa à imagem quanto ou posicionamento, seja de “porta” ou “parede”, transformando-se num instante em que tudo indica não querer aparecer interesse em discutir a cena. Apenas o termo “E aqui?”, relativamente ao 4ºQ, ganha forma por Ana, mas não é levado adiante na conversa, pois Maria remete seu dizer – “E aqui?” – não ao que Ana estava propondo, mas às discussões voltadas ao 5ºQ em diante, tendo sido esse deslocamento de ponto de assunto (com a virada da página da proposta) efetuado por Maria e devidamente aceito por Ana, conforme a rubrica demonstra.

Certamente o leitor atento vai perceber que no trecho coenunciativo logo acima – *TC 00:21:52 a 00:21:57* –, embora seja um lugar de discussão sobre o 4ºQ, não consta em tal momento de conversa o que as alunas escreveram nesta cena específica da HQ (no 4ºQ),



o que poderia produzir a seguinte indagação: “qual origem conversacional do que ali se tem escrito?”. Expliquemos: no instante da conversa, das discussões, como mostrado, não houve dizeres voltados ao que seria impresso nesse 4ºQ; no entanto, no final da filmagem, já com a

caneta em posse da dupla e esta realizando efetivamente a produção textual, exatamente no *TC 00:33:38 – 00:33:41*⁶⁷, aparece este diálogo:

TC	00:33:38 – 00:33:41
RUBRICA	ANA FALA E MARIA ESCREVE SEM QUALQUER DIVERGÊNCIA OU INTERRUPÇÃO.
ANA	A Mônica tá mandando o Cebolinha parar.

Ou seja, mais uma vez, o que poderia ganhar forma de “porta”, do ponto de vista de Cebolinha, e fazer referência com as possibilidades de amarras imagéticas posteriores e anteriores no eclodir tópico da HQ, mostra-se esquecido ou apagado; pois a díade não faz qualquer tipo de discussão – e o trecho supra assim o mostra – acerca dessa pontualização semiótica, nem na primeira fala, tampouco nesta última onde consta Ana ditando – sem retorno dialogal ou discordância por parte da colega – e Maria escrevendo/concordando com o que estava sendo proposto. Tudo indica que o relevo ganho pela expressão “parede”, sustentada no 5ºQ, ficou cristalizado desde o início das discussões da dupla, e esse movimento de referenciar apenas num movimento-ação, apropriou-se de tal valor que outras possibilidades – como é o caso, por exemplo, de “porta”, ou “túnel”, ou “passagem” – não conseguem emergir e apresentam-se em latência, mesmo o imagético dando todas as probabilidades deles eclodirem: as alunas se mantêm numa forma bem focada em um momento narrativo em que as demais ações que poderiam também fazer sentido neste mesmo instante parecem não existir ou serem desimportantes na construção da história.

Mais à frente no diálogo (*TC 00:22:51 – 00:23:01*), encontramos o momento em que aparece o diálogo referente à construção textual do 6ºQ,



TC	00:22:51 - 00:22:55
RUBRICA	APÓS ALGUNS SEGUNDOS SEM DIÁLOGO, MOMENTO EM QUE O PROFESSOR SE APROXIMA DA DUPLA E PERGUNTA SE ESTÁ CAMINHANDO BEM A ATIVIDADE, TENDO AMBAS RESPONDIDO AFIRMATIVAMENTE, ANA

⁶⁷ Optamos não colocar esta TC na transcrição geral acima, para não parecer algo descontextualizado dos trechos que ali estão impressos.

	FALA COM O DEDO APONTADO PARA O 5ºQ
ANA	Aqui ela tá.... metendo o rosto na parede, não é aqui?
TC	00:22:55 - 00:23:01
RUBRICA	MARIA NÃO REPONDE À PERGUNTA, E COMEÇA A FALA REFERINDO-SE AO 6ºQ, MAS NÃO CONSEGUE CONCLUIR O QUE ESTÁ QUERENDO DIZER.
MARIA	É.... aqui ela..... ela, ela caiu... e ela.....

Conforme se observa do texto impresso no 6ºQ e do que a díade falou quando combinava o que ali iriam escrever, mais uma vez, é fácil notar o “apego” – seja na fala ou no manuscrito – ao descritivo, tal qual à busca que as alunas fazem ao tentar quase sempre referenciar o imagético de uma só vinheta, sem produzir contextualização com outras cenas da história. Esse não desprendimento constante na maneira de escrever/dialogar faz com que o tópico discursivo central fique disperso no âmbito geral, não se erga para produzir sentido ao leitor, estabilizando-se num sentido bem particular produzido pela dupla.

Se observarmos mais atentamente, nesse caso específico, até que poderia haver certa concernência com o quadro anterior, o 5º (“A Mônica está mandando o Cebolinha para”), entretanto a questão maior é que este 5ºQ, em união visual com o 6ºQ, apresenta-se como um jogo semiótico crucial para que essa HQ possa ser compreendida, pois enquanto Cebolinha entra pela “porta” [no 5ºQ], Mônica esbarra na “parede” [no 6ºQ]. Essa posição de personagens na ação, lugar que poderia desencadear um subtópico firme nesta cena para que a compreensão global da história fosse formada a contento, mais uma vez não é levada em consideração pela díade que, na verdade, descreve a cena, expondo apenas que a personagem “cai”.

O certo é que as alunas continuam a cristalizar o termo “parede” neste 6ºQ – construído por Cebolinha como passagem, mas com estatuto de “lugar-de-esbarroar” direcionado para Mônica –, não explicitamente, conforme aparece em outras vinhetas, mas implícita e contextualmente bem construída, posto que Mônica “caiu” porque “bateu na parede”. O “caiu”, dentro da perspectiva até então formulada pela dupla, nada mais é do que confirmar o que vem sendo produzido, ou seja, a “porta” não ganha força, e o posicionamento tópico de Cebolinha vai se fixando tanto no dizer quanto no escrever da díade – sempre na perspectiva de “parede”.

Caminhando um pouco mais nas discussões das alunas, vejamos o seguinte trecho dialogal, do *TC 00:23:18* ao *00:23:30*,

TC	00:23:18 - 00:23:20
RUBRICA	ANA FALA EM TOM RÁPIDO, ENQUANTO APONTA PARA O 10ºQ, INCLUSIVE ATRAPALHANDO MARIA QUE TAMBÉM ESTAVA FALANDO E PARA O QUE IRIA DIZER

MARIA	E aqui ...
ANA	E aqui ela terminou de pintar.
TC	00:23:23 - 00:23:28
RUBRICA	MARIA RETOMA O 10º E EXPLICA A CENA A ANA
MARIA	E aí ele..... vai..... o Cebolinha aparece na porta....
TC	00:23:28 - 00:23:29
RUBRICA	ANA RETIFICA A FALA DE MARIA E DIZ QUE FOI "NA PAREDE".
ANA	Na parede.
TC	00:23:29 - 00:23:30
RUBRICA	MARIA IGNORA A FALA DE ANA E CONTINUA A EXPLICAÇÃO. ANA NÃO INTERROMPE E TAMBÉM NÃO RETOMA O QUE TINHA PROPOSTO ("NA PAREDE")
MARIA	e... fica sorrindo

que se refere ao momento da conversa sobre o que escrever no 10ºQ do manuscrito:



Neste instante da discussão-escritura, ocorre, mais uma vez, o que parece ser o ponto que produz maior “alvoroço” para a dupla e que tende a atrapalhar e fazer com que a díade perca um rumo que possa fazer a produção da topicalidade ganhar um entendimento geral. Não queremos dizer que as alunas não produzam (sub)tópicos em seu texto, mas o fazem de uma forma muito particular e específica, espelhadas apenas num posicionamento de um dos personagens da história (Cebolinha) e de um espaço semiótico (“parede”), e não de maneira que, como lugares de quem produz uma HQ com possibilidades maiores de construção-desentido-da-história, possam fazer as ações se complementarem e terem compreensão da primeira à última cena.

Tudo indica que as *scriptoras* estejam em constante luta no que falam-escrevem. Maria, no TC 00:23:23 – 00:23:28, diz que “o Cebolinha aparece na porta”, todavia, exatamente no mesmo segundo (TC 00:23:28 – 00:23:29), Ana retifica para “parede”; e essa correção foi confirmada, através do silêncio, por Maria, quando esta prossegue o diálogo no trecho posterior como uma complementação justamente à “parede” colocada por Ana. Ou seja, a imagem, as referências e a tentativa de produzir um tópico central concernente, fazem com que a dupla fique em meio a movimentos de alta complexidade semiótica, que ora

conduzem o manuscrito para um tópico erguido por “parede”, ora querendo também mostrar-se como “porta” (mesmo fixando-se em “parede”). Provavelmente a não simples tarefa de ler tais possibilidades existentes nos quadrinhos, atrai a escritura para lugares que, mesmo tentando, a díade não consegue estabilizar, posto sempre ocorrer escapes que minam tanto da coenunciação quanto da escritura: são dois movimentos que “atrapalham” e ao mesmo tempo “estabilizam” o texto final que ganha forma na proposta que resultou o M-1.

Por último, discutiremos diálogos da discussão e a escritura de um quadrinho que, talvez, pareça mostrar-se como o que mais faz a relação imagem-texto ficar “estranha” à díade; ou melhor, um lugar em que a falta de sentido, entre o que o visual traz e o que o escrito mostra, está mais evidente e produz certa falta de concernência, relevância e pontualização, seja no que foi dito pela dupla ou no colocado no papel. Trata-se do 11ºQ:



Antes de partirmos ao trecho da conversa que resultou este texto (o 11ºQ) do manuscrito, vejamos um trecho bem interessante que o TC 00:25:40 – 00:25:44 traz também sobre ele:

TC	00:25:40 - 00:25:44
RUBRICA	ASSIM QUE ACABARAM DE COMBINAR ORALMENTE A HISTÓRIA, O PROFESSOR SE APROXIMA E SOLICITA QUE AS ALUNAS ACERTEM “DIREITINHO” O SEU TEXTO ANTES DE PÔR NO PAPEL. DESSA FORMA, NESSE ESPAÇO DE TEMPO (CERCA DE DOIS MINUTOS DO TC ANTERIOR E ESTE), ELAS FAZEM UMA RÁPIDA PASSAGEM VERBAL SOBRE O QUE JÁ TINHAM CONVERSADO E, INESPERADAMENTE, ALGO MUDA NA DERRADEIRA CENA: ANA COMEÇA A FALA, APONTANDO PARA O ÚLTIMO QUADRINHO, E, LOGO EM SEGUIDA, MARIA INTERROMPE O DIZER DE ANA E INTRODUZ O TERMO “BALDE”, SENDO CONFIRMADO COM UM ACENO POSITIVO DE CABEÇA POR ANA.
ANA	Aqui o Cebolinha vai.....
MARIA	Bater a cabeça no balde e cair.

Algo bem inusitado ocorre nesse momento de dizeres. Enquanto fazem uma “revisão” oral sobre o que já tinham combinado (ver a Rubrica), as alunas fazem eclodir um termo que encontrava-se em latência desde o 1ºQ: “balde”. Parece que essa derradeira cena da história

foi a que mais mostrou-se “trabalhosa” para a dupla conseguir imprimir um subtópico discursivo específico, como estava ocorrendo nos quadrinhos anteriores.

Observemos que Ana inicia a discussão, e Maria complementa-a dizendo que Cebolinha vai “bater a cabeça no balde e cair”. Ora, analisando atentamente a imagem desta última vinheta, nada nos evidencia para afirmar que o personagem tenha tido qualquer contato com o balde, muito menos “bater a cabeça” nele; ou seja, tudo indica que três movimentos de diálogo anteriores da díade, que resultaram nas impressões dos 1º, 5º e 6º quadros – “Ele vai pegar o balde de tinta”, “A Mônica bateu a cabeça na parede”, e “E caiu no chão”, respectivamente – tenham apagado o que o próprio imagético do 11ºQ propõe, havendo estes sido cruciais para as alunas formularem tal coenunção (*TC 00:25:40 – 00:25:44*). Dizendo de outra forma: a expressão “balde” que parecia ter sido esquecida e firmado-se apenas na primeira cena, bem como a ação de Mônica em esbarrar contra a parede no 5ºQ, com a “cabeça”[conforme diz a dupla], juntamente com o escrito do 6ºQ em que Mônica “cai” por ter se machucado, aglutinaram-se de tal forma, involuntariamente, que as alunas trouxeram para esta discussão da última cena, o “Bater a cabeça” (6ºQ), o “balde” (1ºQ), e o “cair” (6º). Isso deixa bem evidente, na tentativa da díade em fazer sua própria topicalidade firmar-se com sentido, como a fala e a escrita conseguem interferir tanto no que já foi feito, no que está sendo colocado em ação, como o que ainda vai se discutir/escrever. Mas é bem interessante frisarmos que tal trecho dialogal dessa última *TC* não foi escrito pelas alunas no M-1. Trataremos disso logo adiante.

O segundo diálogo, *TC 00:45:00 – 00:45:14*, também é relativo ao último quadrinho do M-1:

TC	00:45:00 - 00:45:02
RUBRICA	MARIA FALA JÁ COM A CANETA NO PAPEL JUNTA AO ÚLTIMO QUADRINHO, PRONTA PARA ESCREVER.
MARIA	E o Cebolinha bateu a cabeça....
TC	00:45:02 - 00:45:03
RUBRICA	ANA NÃO DEIXA MARIA COMPLETAR SUA FALA, ATRAPALHANDO-A E DIZENDO “NA PAREDE”
ANA	Na parede.
TC	00:45:04 - 00:45:07
RUBRICA	MARIA DAR A ENTENDER NÃO ACEITAR O QUE FOI COLOCADO POR ANA, E FALA ENQUANTO BATE COM A CANETA NA IMAGEM DO ÚLTIMO QUADRINHO, MAS NÃO COMPLETA O QUE QUER DIZER.
MARIA	Não..... esse..... esse daqui.....
TC	00:45:08 - 00:45:14
RUBRICA	ANA FALA ENQUANTO APONTA VÁRIAS VEZES PARA O ÚLTIMO QUADRINHO. MARIA APENAS OLHA E, APÓS O FINAL DA FALA DE ANA, ESCREVE O QUE ESTA DISSE SEM QUALQUER DISCORDÂNCIA.
ANA	Bateu..... O Cebolinha bateu a cabeça da na parede..... e caiu.

A princípio, é importante lembrarmos – embora acima esteja colocado – que neste instante coenunciativo a díade já está com a caneta em mãos e prestes a finalizar a atividade, pois estão escrevendo o último quadrinho do M-1.

Diferentemente do trecho anterior a este último, aqui a dupla deixa esquecida a expressão “bater a cabeça no balde” que foi colocada em evidência na conversa do *TC* 00:25:40 – 00:25:44, e volta a tentar manter o tópico que vinha sendo formado no decorrer da atividade. Dessa forma, assim como ocorreu em outros instantes, “parede” continua como subtópico referencial preferido pela díade para a produção do manuscrito.

Mesmo Maria, no *TC* 00:45:00 – 00:45:02, apresentando novamente frase incompleta sobre o que a imagem do 11ºQ expõe, Ana, no *TC* seguinte completa com “Na parede”. Ou seja, embora, frise-se, a imagem não permita ou não mostre Cebolinha esbarrando ou batendo na “parede”, por este termo já estar tão amplamente fixado para a dupla, tudo indica ser o caminho de formação tópica escolhido por ela.

Maria ainda tenta – tal qual ambas as alunas em outras passagens [escrita ou falada] anteriores o fizeram –, no *TC* 00:45:04–00:45:07 (“Não... esse... esse daqui...”), querer negar ou modificar o dizer de Ana, talvez por achar estranho o termo “parede” naquele momento da história, ou pelo fato da imagem mostrar não haver choque do personagem com a “parede”, entretanto, conforme mostra a Rubrica, não completa o seu dizer, e Ana volta a insistir que Cebolinha “bateu a cabeça na parede”, o que faz com que Maria aceite e escreva o que a colega sugeriu.

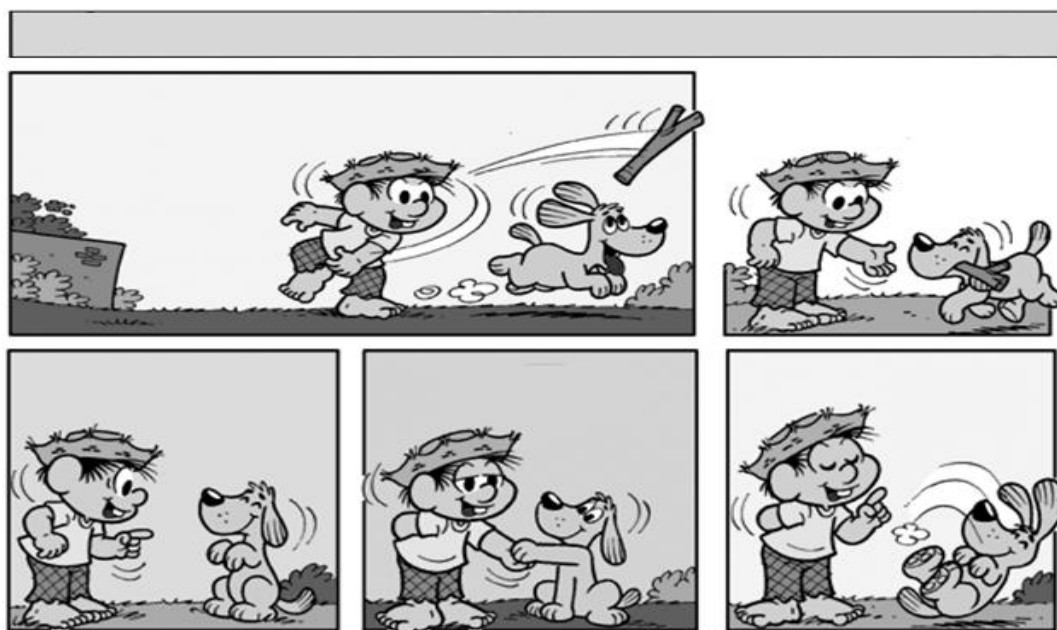
Note-se que o jogo de idas e vindas entre “parede”, “porta”, “Cebolinha” e “Mônica”, é tão complexo que as alunas são por ele tomadas, mesmo as imagens podendo denotar algo completamente diferente, e parecem não conseguir se desprenderem dessa formação tópica bem particular e que deixa o sentido global prejudicado por conta de uma compreensão afunilada que fazem da HQ, pois encaminham o entendimento do que produzem especificamente por uma única aresta descritivo-narrativa – na realidade, foram construídos pelas alunas tópicos e subtópicos discursivos tanto nos diálogos quanto no M-1, todavia não na perspectiva de formação geral de sentido como um leitor letrado e conhecedor de HQ faria ou gostaria de ler, mas de formas específicas e particulares, amarrados em cenas pontuais e movimentos semióticos fixados em imagens individuais.

A partir disso, pode-se notar que, além de serem alunas recém-alfabetizadas, o que deixa a proposta de construir um texto típico de uma HQ mais complicada ainda do que já o é, a díade também desliza no “fazer-leitura” considerando a inversão dos pontos de vista de cada personagem na história. Não é tarefa simples às alunas – sem esquecer que foi a primeira vez

em que, na escola, escreveram uma HQ – assumirem um ponto de vista enunciativo seja da Mônica ou do Cebolinha, e não de descritoras de imagens quadrinhais, como tentam fazer. Elas estão envoltas num jogo de escrita que, cognitiva e linguisticamente, carrega uma complexidade muito forte, em especial por serem alunos escreventes com 8 anos de idade – o certo é que a díade estabiliza a perspectiva enunciativa “enquanto-leitor-da-imagem”, sobre a perspectiva enunciativa “enquanto-autor-da-narrativa-em-quadrinhos” representada através da interação gráfico-visual entre os personagens.

5.2. O Manuscrito “O Meu Cachoro e Dormioco”

Na segunda parte de nossas análises, veremos a segunda proposta trabalhadas pelas alunas, tal qual a elas foi entregue⁶⁸:



⁶⁸ Proposta oferecida em duas páginas. A primeira é composta pelos cinco primeiros quadrinhos, e a segunda, pelos cinco últimos. Do mesmo modo que no M-1, o objetivo das alunas seria inventar o texto desta HQ da forma que entendessem mais adequada, para que a história tivesse sentido e nos moldes que o gênero comporta, conforme já vinham lendo e trabalhando no Projeto Gibi na Sala.



PROPOSTA: _____ DATA: _____

ALUNO: _____

WWW.monica.com.br (última semana 200)

Depois de a díade inventar e combinar a história, assim ficou a proposta, o Manuscrito 2 (M-2)⁶⁹:



⁶⁹ Conforme já mencionado, para os fins deste trabalho, os quadrinhos foram numerados (1ºQ, 2ºQ...).



PROPOSTA 004_IV DATA: 16/10/2008

ALUNOS: AKA BEATRIZ, MARIA CLÁUDIO
WWW.monica.com.br (página semanal 338)

Assim ficou o texto pela dupla formulado, quadrinho a quadrinho⁷⁰:

Título: O MEU CACHORRO É DORMINDO

1º Q: O MEU CACHORRO VAI PEGA O GRAVETO (Chico Bento); AU, AU, AU (Cachorro).

2º Q: BOM GAROTO (Chico Bento).

3º Q: MEU CACHORRO SENTA (Chico Bento).

4º Q: MEU CACHORRO MINDA A PATA (Chico Bento).

5º Q: DEITA MEU CACHORRINHO (Chico Bento).

6º Q: A EU ACHO QUE O MEU CACHORRO ESTÁ BRABO (Chico Bento).

7º Q: VAMOS BRINCAR (Chico Bento); UAI, UAI, UAI (Cachorro).

8º Q: O VAMO BRINCA O NÃO O MEU CACHORRO ESTÁ DORMINDO (Chico Bento); RON, RON, RON (Cachorro).

9º Q: EU ACHO QUE O MEU CACHORRO AINDA ESTÁ DORMINDO (Chico Bento).

10º Q: VAMOS IMBORA O MEU CACHORRO AINDA ESTÁ DORMINDO (Chico Bento).

Da mesma forma que no M-1, mostraremos o original⁷¹ do M-2, apenas a título de conhecimento pelo leitor, sem levá-lo em consideração nas análises:

⁷⁰ Ressalte-se que em cada texto dos quadrinhos há, entre parênteses, o personagem responsável por exprimir o respectivo termo. Da mesma forma não forma feito na transcrição do texto do M-1, posto que, diferente deste último, naquele a dupla não construiu a reportagem direta, mas descrições-narrativas, conforme já apontado nas análises.

⁷¹ Disponível em www.monica.com.br,



Ao observarmos a proposta sem o texto escrito pelas alunas, podemos ver dois personagens (Chico Bento e seu cachorro) que interagem ou que aparecem juntos nos quadros desde o 1º; excetuando-se no último, quando o Zé Lelé (amigo de Chico Bento) também se faz presente e dialogam. Há “gestos de mãos”, “pedaço de madeira”, “fumacinhas demonstrando correr/rastejar”, “traços indicativos de movimentos do corpo dos personagens”, “cenários com plantas/arbustos”, etc.; ou seja, a díade tem em seu poder uma proposta que lhe dispõe uma carga semiótica efetivamente consistente e aberta a interpretações e criações diversas, o que acarreta um trabalho bem dificultoso à dupla na hora de executar a feitura textual a partir do que esse múltiplo imagético oferece.

Analisemos, então, o M-2. O título impresso no papel, “O Meu Cachorro e Dormioco” (O Meu Cachorro é Dorminhoco⁷²), já nos dá algumas pistas acerca do tópico e da referência traçada pela díade, bem como sobre em que instante foi escrito e o porquê do título. Primeira possibilidade é que ele, o título, fora apostado apenas depois que os textos de

⁷² Sempre que necessário, corrigiremos ortograficamente o texto feito pelas alunas, apondo entre parênteses logo após o respectivo escrito.

todos os quadrinhos firmaram-se no papel, ficando associado a um verbo específico: “dormir”. Vejamos que o último quadrinho, enquanto Chico Bento e seu colega caminham, indica que o cachorro mantém-se quieto no chão e com os olhos fechados:



Esse momento imagético do fim da história, acoplado ao verbo “dormir”, que aparece nos 8º, 9º e 10ºQs, podem ter sido os elementos referenciais desencadeadores do título em questão, face que, mostrar-se como sendo um “dorminhoco”, foi uma característica bem marcante – percebidas pela díade – que ditos dispositivos semióticos designam ao cãozinho. Melhor dizendo, o título, nessa primeira hipótese, pode ter ganhado forma a partir do que a derradeira cena permite interpretar, juntamente com o referido verbo que já estava sendo utilizado pela dupla desde a oitava cena. É importante ressaltarmos, nesse aspecto pontual relativo ao verbo em questão, que, embora no 5ºQ haja a ação “deitar” colocada pelas alunas,



esta, mesmo seja um verbo que, inegavelmente, tenha relação com “dormir”, não exerceu influência direta para a formulação do título, isso porque as discentes ainda não estavam levando em consideração que o cachorro pudesse se firmar com aspecto de sonolência ou mesmo dormindo, coisa que só vai acontecer a partir do que se inscreve no 8ºQ.

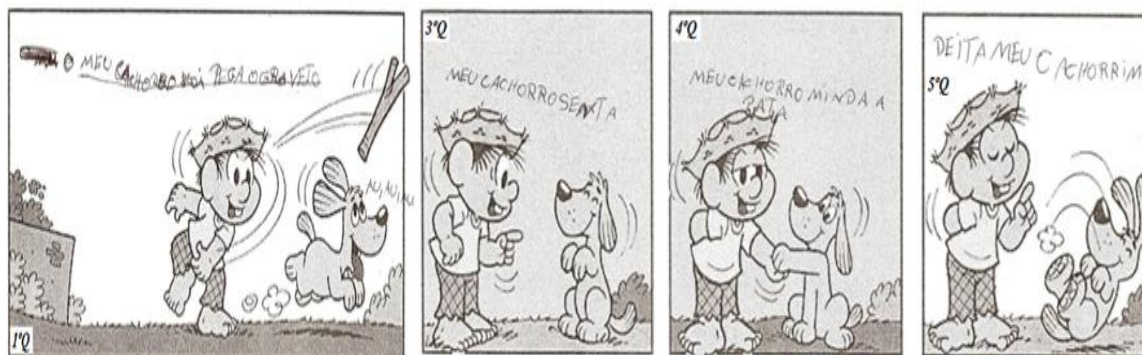
E a segunda probabilidade – que não estaria ligada (e nem descartada) diretamente ao escrever o título apenas depois do término no manuscrito, mas também sendo possível ter sido escrito durante o caminhar da escrita – poderia ser relacionada à referenciação exclusivamente imagética – sem influência do escrito – e a subtópicos pontuais, posto que nos 5°, 6°, 8° 9° e 10°Qs (este último logo acima mostrado),



o cachorro aparece em posições que poderiam representar para a dupla, dentre outras, algo como “deitar ou deitando” (5°Q), “cochilar” ou “descansando” (6°Q), “com preguiça, dormindo ou “sonhando” (8°, 9° e 10°Q); situações que deixaria possível o título ser impresso no decorrer da escritura (ou também no final), com uma afirmação do cachorro como sendo um “dorminhoco” – os subtópicos referenciais apenas dessas imagens permitem, ou permitiram, que assim tenha sido feito.

Vamos aos quadrinhos. Na primeira página do M-2 (do 1° ao 5°Q), o texto mostra que o diálogo⁷³ de Chico Bento (sem esquecer da onomatopeia “au, au, au” do cachorro) segue um padrão de imperatividade, de dar ordens/pedidos ao cachorro, “pegar o graveto”, “sentar”, “dar a pata”, e “deitar”:

⁷³ Embora o cachorro não expresse linguagem, entendemos, posto haver interatividade, existir diálogo entre os personagens. Conforme mostra a definição do Dicionário Eletrônico Houaiss, diálogo: “fala em que há a interação entre dois ou mais indivíduos; colóquio, conversa”. (grifo nosso)



A exceção ocorre no 2ºQ,



momento em que Chico Bento elogia o cachorro – “Bom Garoto” – por este ter obedecido às determinações daquele, havendo, assim, uma relação recíproca entre o que é dito por Chico Bento, o que é obedecido pelo cachorro, e o afeto que se vê no 2ºQ. Além disso, frise-se que há um ponto muito interessante neste quadrinho que merece ser destacado: trata-se de ser o único momento em todo manuscrito que o “balão” é produzido pela díade; em todos os outros quadrinhos, embora haja os diálogos em discursos diretos e ser o “balão” um recurso inerente às HQ, tanto é que este foi lembrado no 2ºQ, as alunas não mais fazem uso dele, fato este que não interferiu na construção tópica geral, entretanto, é inegável, que, se o padrão do uso do “balão” fosse levado em consideração em toda narrativa, certamente que o manuscrito teria ficado com mais consistência de estilo, posto o “balão” ser um recurso próprio das histórias em quadrinhos.

Retomando as discussões, nessas cenas, percebemos que o tópico e os subtópicos discursivos, construídos nos escritos da díade, são formulados através de certa convenção existente entre aquele que diz o que deve ser feito (Chico Bento) e aquele que executa os pedidos para receber elogio (cachorro). A partir dessas ações mútuas, a dupla vai efetuando

um texto que se projeta para a inter-relação entre Chico Bento e seu cachorro, no sentido de brincarem, com Chico Bento dando ordens e o cachorro obedecendo-as.

Tudo leva a crer que o manuscrito desta primeira página do M-1 ganha esse molde tópico de “*dono*” efetuando determinações ao seu “*animal de estimação*”, por dois motivos: o primeiro está diretamente ligado às imagens que se apresentam na proposta, cena por cena, com um menino “jogando madeira”, “brincando”, “mandando”, “apontando”, “falando”, “pedindo”, “pegando”, e seu cãozinho “correndo”, “trazendo madeira na boca”, “sentado”, “dando a pata”, “pulando para trás”; e o segundo diz respeito, a partir das imagens dispostas nos quadrinhos, a algo relativamente comum para quem tem animal de estimação ou aproximação com bichos domésticos, principalmente quando os donos desses animais, em especial o cão, são crianças, o que, certamente, pode ter ajudado à díade no fazer manuscrito. Não que todas as pessoas possuam animais, mas, cachorro e gato são bichos muito presentes quer seja na residência ou na vizinhança (de qualquer classe social), situação que possivelmente ajudou as alunas “lerem” o imagético e “narrarem”, com diálogos, um tópico bem interessante.

Na segunda parte do M-2, do 6º ao 10ºQ, a construção tópica realiza-se com indícios de abertura a outras direções de sentido. Conforme já explicitado, até o 5ºQ (exceto o 2º) Chico Bento usa o imperativo para fazer o animal realizar algumas “tarefas” determinadas. Já um pouco mais à frente, no 6ºQ –



ainda que a imagem possa sustentar mais uma ordem ou pedido e conseqüente execução pelo cãozinho, posto que há indicativo de movimento de Chico Bento com a cabeça e com a mão apontando o dedo indicador, e o cachorro aparece, também com indicativo de movimentos de “obediência”, na grama, como se estivesse rastejando ou deitando – a dupla posiciona-se de outra forma e firma uma referenciação voltada, muito possivelmente, ao modo como está posicionado o olhar do cachorro:



Parece que esse aspecto semiótico dado pela imagem focalizada num ponto específico, foi o desencadeador referencial que proporcionou a escritura de “A eu acho qui o meu cachorro esta brabo” (Ah, eu acho que o meu cachorro está brabo), o que fez o quadrinho ganhar um subtópico que não está voltado a pedidos ou ordens, mas a uma narração-descritiva pelo personagem Chico Bento, como se este estivesse se queixando de que o cão parecia não estar mais disposto a brincar ou obedecer, como vinha ocorrendo nas ações anteriores. Mesmo o fazer tópico do 6ºQ sendo, de certa forma, formulado de outra maneira, é relevante notarmos que o encadeamento narrativo não é quebrado e que a díade consegue estabelecer as amarras da história, posto que a fala de Chico Bento se encaixa narrativamente com as ações ocorrentes anteriormente. Explicando de outra forma, a reclamação de Chico Bento, nesta 6ª cena, condiz com os seus próprios falares/agires anteriores, pois as alunas construíram uma topicalização no sentido de que, como o cachorro deitou, significa que ele possivelmente estava ficando “brabo” e não iria mais continuar a brincadeira entre ambos, conforme estava acontecendo.

No entanto, como se vê no 7ºQ,



Chico Bento chama o cachorro para voltarem a “brincar”, e, este, de pronto, se exprime: “ua, ua, ua”; o que certamente se traduz como um sinal positivo do animal, e, em consequência, a brincadeira poderia ocorrer novamente. Dois pontos relevantes há de se observar na escrita desta cena. Uma é a interessante – e não tão fácil – retomada pelas alunas do tópico que estava sendo formulado; elas conseguem restabelecer a construção geral do sentido, mesmo

tendo uma “quebra” ou um “desvio” ou uma “mudança” no 6ºQ. Isso demonstra que, mesmo sendo um trabalho bastante dificultoso, fazem as retomadas referenciais, sem perder o contexto narrativo, e desenvolvem a mesma linha de raciocínio anterior, sendo a centrabilidade tópica mantida.

O outro ponto concerne à onomatopeia “ua, ua, ua” fixada ao lado esquerdo superior da imagem do cão. Ora, não há possibilidade concreta de se afirmar o que exatamente a díade se propunha a construir quando imprimiu tal expressão com esta forma de grafia. Mas duas hipóteses podemos cogitar: ou a dupla utilizou-se do termos “ua, ua, ua” para indicar a felicidade do cachorro por ter Chico Bento o convidado para “brincar”, fazendo uso de expressões humanas para o cão, como sendo expressões de alegria; ou ocorreu um lapso escritural e o que deveria ter sido escrito “au, au, au” – som mais condizente e ligado ao latido do animal –, foi escrito ao contrário “ua, ua, ua”, por mero equívoco. O certo é que, de uma ou de outra forma, o texto ali visto procura indicar a satisfação do cãozinho, conforme a própria imagem sugere.

Logo em seguida, nos 8º e 9º Qs,

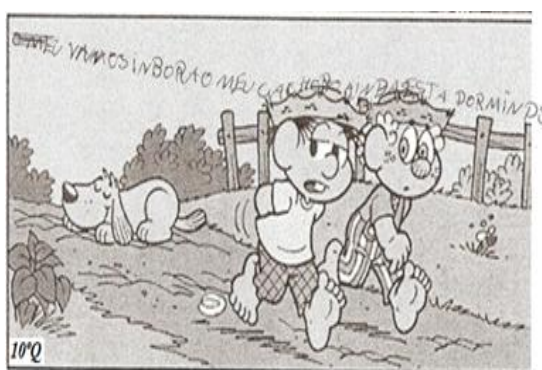


são os instantes em que o texto vai caminhando para o desfecho final da história, para a concretização e amarra geral dos tópicos discursivos. No 8ºQ, Chico Bento começa sua fala repetindo o que disse no quadrinho anterior, o 7º, chamando o cachorro para brincar; todavia, seu dizer não para, e ele complementa “o não o meu cachorro esta dormindo” (Oh não, o meu cachorro está dormindo), ação que é perfeitamente confirmada com os traços já constantes da proposta, logo acima da imagem do cão, dando a impressão de respiração forte, ou ressonando, acrescentados do texto “ron, ron, ron”.

O escrito do 9ºQ é praticamente uma confirmação do que é posto no 8º, pois, enquanto neste Chico Bento expõe a interjeição “o não”, relativamente ao “dormir” do cachorro, como um espanto ou algo que ele não esperava que pudesse ocorrer para atrapalhar a brincadeira;

naquele, ele confirma a tristeza ou desapontamento com o animal através da fala “O eu acho que o meu cachorro ainda esta dromindo” (Oh, eu acho que o meu cachorro ainda está dormindo), sendo posto em evidência, mais uma vez, outra interjeição – “O” (Oh) – pela díade para tentar colocar o desagrado de Chico Bento em relação à soneca do cachorro. Sem esquecer que a própria imagem do rosto de Chico Bento, no 9ºQ, pode ter sido mais um indicativo para levar as alunas a escreverem o texto com essa manutenção subtópica de decepção por parte de Chico Bento, pois a “brincadeira” parecia que não ia continuar. Esses 8º e 9ºQs nos levam a apreender que as alunas, mais uma vez, efetuaram a contiguidade tópica com o que já tinham escrito nas cenas precedentes, e constroem uma pontualização nova, um subtópico que vai dar sustentação à conclusão do texto, pois entra em cena algo que vai dar o tom cômico à HQ: o “dormir”.

A última cena do M-2, 10ºQ, é o momento em que a dupla conclui a narrativa:



Aqui aparece a derradeira fala de Chico Bento, “Vamos embora o meu cachorro ainda esta dormindo” (Vamos embora o meu cachorro ainda está dormindo), a qual é dita a um personagem novo que aparece na HQ, exatamente neste 10ºQ. Confirmando as interjeições mais acima colocadas, que denotaram um não contentamento de Chico Bento em relação ao cão, neste último espaço imagético nota-se exatamente o instante em que o manuscrito mostra que Chico Bento expressa-se para o colega no sentido de que precisam “ir embora” pois o seu cachorro “ainda está dormindo”. O que significa dizer que toda a “diversão” que estava ocorrendo (entre o 1º e 5ºQ), e a possibilidade de novamente acontecer (7ºQ), não poderia mais ser levada em consideração por Chico Bento, face o seu parceiro de “brincadeira” ter dormido, e a única solução, conforme o texto e a imagem mostram, seria ir para outro lugar.

Como se observa, as alunas constroem, e bem, um fechamento muito interessante da narrativa, com a *centração* e a *organicidades* – propriedades do tópico discursivo – consistentemente formuladas desde a primeira cena; o que nos permite dizer que o M-2, com

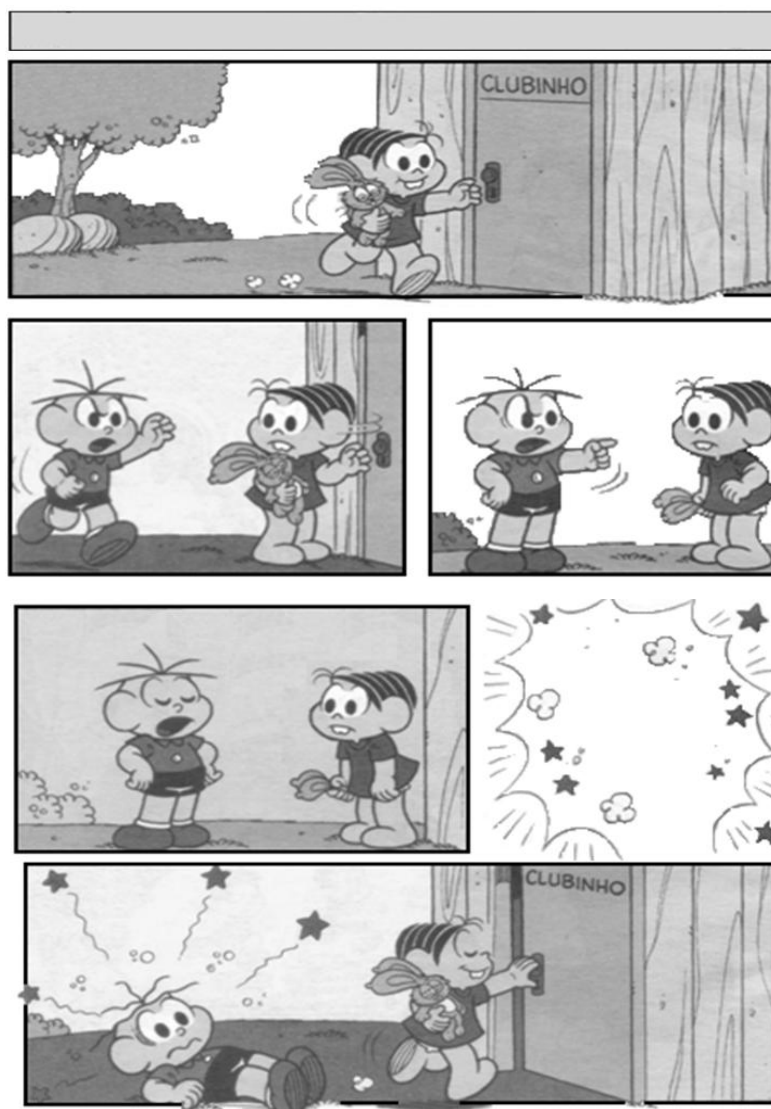
diálogos, costuras, amarras, sentido, referências pertinentes, narrativa-ação, e uma topicalização montada do início ao fim, demonstra que, em seu texto impresso, as alunas posicionaram-se “enquanto-autor-da-narrativa-em-quadrinhos”, e não mais “enquanto-leitor-da-imagem”, como ocorreu no M-1.

5.3. Entre as aulas dos Manuscritos: outra aula

Mesmo havendo, digamos, uma quebra nas análises, entendemos que este pequeno subtítulo se faz necessário aqui, mesmo antes de analisarmos o processo de escritura em ato que ensejou no M-2, pois algumas considerações bem instigantes precisamos tecer sobre as produções escritas dos alunos.

Ora, compreender o motivo real, montar conjecturas, sobre o porquê de a díade, no dia 08.10.2008, escrever um texto num posicionamento descritivo-narrativo e como leitora das imagens, e, no dia 16.10.2008, modificar a forma de escritura e produzir um manuscrito enquanto autor-narrador da HQ, são diferenças que interrogam, pois os textos (o M-1 e o M-2), por si só, não conseguem indicar essas mudanças de posicionamentos. Entretanto – com o auxílio das filmagens dos processos –, há algo que pode nos ser útil no sentido de termos mais um elemento que possa ajudar a apreender essas modificações de posições nos movimentos de escritura.

Expliquemos, então. Entre os dias 08 e 16.10.2008 aconteceu, em 15.10.2008, mais uma aula com a turma de alunos da qual nossa dupla faz parte, também dentro do Projeto Gibi na Sala. Nesta aula, que foi comandada pela então bolsista Janayna Paula (hoje Mestre em Educação) e conduzida pela professora da turma (Fernanda Messias), foi trabalhado com os alunos, nos mesmos moldes da execução do M-1 e M2, a seguinte proposta:



Essa atividade, diferente das que estamos analisando nesta pesquisa, foi realizada individualmente e não em duplas. A consigna foi assim explicada às crianças pela docente: “você vão observar cada quadrinho que tem a atividade e vão escrever o que vocês acham que estão entendendo, o que eles podem estar falando ou pensando. Pode produzir o som, se você observarem uma imagem que provoque som, pode produzir o som, escrever o som. Pode escrever o que ele está pensando dentro de cada quadrinho”⁷⁴. Nesta aula – véspera do dia em que se realizou o M-2 –, a professora e a pesquisadora trabalharam com os alunos no sentido de escreverem o que os personagens estão entendendo, os sons, o que estão falando ou pensando, dentro dos quadrinhos.

⁷⁴ Trecho retirado do texto “Projeto Gibi na Sala: Fichas de Descrição de 01 a 03”, pertencente ao Banco de Dados “Prática de Textualização na Escola” – são relatórios que descrevem, mesmo que resumidamente, todas as aulas de todos os dias em que o projeto fora posto em prática na escola.

A especulação aqui é bem simples: se não tivesse ocorrido esta aula no dia logo anterior à feitura do M-2, a nossa díade teria mudado de posicionamento de escrita ou continuaria com o mesmo viés de estilo que o M-1 comporta? Houve influência desse último encontro para que a dupla se colocasse como narradoras-de-histórias-em-quadrinhos? Bem, responder a estas questões é uma tarefa excessivamente complicada, mas, sem sombra de dúvidas, há uma enorme possibilidade da aula deste dia 15 ter interferido na maneira de Ana Beatriz e Maria Clarice colocarem-se quando do fazer o texto do dia 16. Talvez o processo de escritura, logo adiante analisado, possa nos dar mais subsídios para confirmarmos, ou não, se pode ter havido relação entre as propostas de escritura e se a aula do dia anterior foi realmente determinante para a “nova” forma de escrever.

5.4. O Processo no M-2

Partindo do mesmo princípio de análise do primeiro processo de escritura (M-1), aqui, acerca do M-2, de igual forma, escolhemos alguns trechos do processo de escritura das alunas, nos quais entendemos haver momentos coenunciativos que nos dão pistas de como a díade agiu discursivamente no momento de inventar a HQ e como esses instantes dialogais podem nos ajudar a compreender a formulação do tópico discursivo e as construções referenciais que aparecem no manuscrito. Aos diálogos⁷⁵, então.

Sobre o título, que na análise do manuscrito colocamos duas possibilidades sobre em qual momento a dupla o escrevera – 1. colocado após o texto ter findado, ou 2. durante o processo de escritura –, vejamos que o ocorreu na fala:

TC	00:01:55 - 00:02:03
RUBRICA	ANA E MARIA COMEÇANDO A CONVERSAR SOBRE A HISTÓRIA. NESTE MOMENTO APENAS MARIA FALA E ANA ESCUTA.
MARIA	Vamo.... Vamo fazer a história... Só quando fizer a história.... É pra botar o título.

Vejamos que aqui a díade inicia as discussões sobre a proposta a ser realizada e, como se vê na fala de Maria, prefere deixar para colocar o título no papel apenas depois que terminar o texto da história. Apenas com esse trecho de diálogo, não podemos afirmar de que

⁷⁵ É interessante frisar, embora já dito, que nos primeiros diálogos as alunas não estão com caneta em mãos para escrever. Elas apenas combinam oralmente a história, e só depois é que o docente lhe entregará a caneta para escritura; ocasião que, quando ocorrer, deixaremos o leitor ciente.

forma, ou melhor, quais os aspectos semióticos ou possibilidades pragmáticas da discussão que as alunas levaram em consideração para escreverem o título

O MEU CACHORRO É DORMIÇO

Deixaremos essa parte em suspenso e, mais adiante, a retomaremos, exatamente no momento coenunciativo em que esse texto foi impresso no papel, para que possamos entender sua formulação tópica geral.

Nos próximos trechos dialogais,

TC	00:02:20 - 00:02:28
RUBRICA	ANA E MARIA COMBINANDO O PRIMEIRO QUADRINHO.
ANA	Bota aqui... éééééééééé'.... "o cahorrhinho vai pegar ooo... pau"?
MARIA	É o quê?
TC	00:02:29 - 00:02:52
RUBRICA	ANA E MARIA CONTINUAM COMBINADO O PRIMEIRO QUADRINHO.
MARIA	Vai!... Fala logo!
ANA	"O cachorrinho vai lá pegar o graveto..." pegar o graveto.
MARIA	O pau!
ANA	Isso é um graveto!
MARIA	Um pau!
ANA	Graveto... é um graveto!

a dupla de alunas inicia a combinação da primeira cena da história:



Dois pontos interessantes vemos nesse trecho de dizeres. Um referente ao posicionamento de autoria e o outro à formulação pontual do subtópico. Quanto ao primeiro, mesmo que não conste isso no 1ºQ – sequer no manuscrito completo – observamos que Ana diz “Bota aqui... éééééééééé’... ‘o cahorrhinho vai pegar ooo... pau’?” e, logo depois, “O cachorrinho vai lá pegar o graveto”, sem qualquer objeção de Maria especificamente no que tange ao modo descritivo-narrativo sugerido por Ana – havendo não-concordância daquela

apenas no que concerne a “pau” ou “graveto” –, ou seja, assim como no primeiro manuscrito mais acima analisado, a dupla dá início à conversa também num rumo de posicionamento “enquanto-leitor-da-imagem”, construindo o tópico a partir da descrição da cena e não na narrativa “enquanto-autor-da-história”. Ainda que o manuscrito se apresente diferente, o diálogo nos dá amostras de que as descrições estavam ganhando forma na centração tópica e referencial da dupla, e que, caso Ana e Maria já estivessem com a caneta em mãos, muito possivelmente, desta maneira iria ao papel.

O segundo aspecto é a questão da discussão das alunas sobre o objeto lançado por Chico Bento, o qual o cachorro corre para pegá-lo, no 1ºQ. Mesmo no texto final aparecendo o termo “graveto”, a tensão se dá entre este e “pau”. Ana sugere inicialmente “pau”, sem certeza do que diz, posto que não faz uma afirmação, mas uma indagação (“ooo... pau?”) à Maria; logo adiante, porém, Ana muda de opinião e traz a expressão “graveto”. Termo este que é rebatido por Maria por duas vezes, pois esta entende se tratar de um “pau”. Ana sustenta o que colocou em sua segunda opinião, e afirma categoricamente que o objeto é um “graveto”.

Bem, a conversa não nos dá muitos elementos para aprofundarmos o assunto ou tentarmos entender os motivos de uma ou outra expressão ganhar forma, todavia é bem interessante apreendermos como imagens que podem ser tratadas, no dizer, como sinonímias, ganham outros rumos e são compreendidas diferentemente pelas alunas, ainda que estejam discutindo sobre um mesmo objeto. O interessante é entendermos que o tópico formulado não seria quebrado se uma ou outra expressão fosse utilizada no manuscrito, face não ser esta discussão da díade voltada para uma formulação tópica ou subtópica central, mas direcionada a representações de referencialidade. Explicando melhor, a luta dos sentidos travada pelas alunas está centrada em como utilizar um referencial que possa sustentar aquela representação da realidade (o objeto lançado), ou seja, buscam produzir compreensão no momento em que discutem de que modo a referenciação ficaria mais bem construída naquela cena, se com “pau” ou “graveto”. Este último ganha o destaque, firmando-se, em comum acordo, no texto, conforme o instante 00:03:19 – 00:03:26 demonstra:

TC	00:03:19 - 00:03:26
RUBRICA	ANA E MARIA VOLTAM A COMBINAR O PRIMEIRO QUADRINHO.
MARIA	O Chico Bento mandou..... éééééééé.....
ANA	O cachorro.....
MARIA	O cachorro pega o.....
ANA	Graveto.....
MARIA	Graveto.....

Vejamos, agora, o que ocorre no trecho 00:04:54 até 00:06:42:

TC	00:04:54 - 00:04:55
RUBRICA	A DUPLA PEDE A CANETA AO PROFESSOR.
MARIA	Tio!..... Tio, a caneta!
PROF CALIL	Oi?
MARIA	Caneta!
PROF CALIL	Caneta? Você já sabe o que vai pôr em cada quadrinho?... Conta pra mim.
TC	00:05:10 - 00:05:14
RUBRICA	ANA APONTANDO PARA O ÚLTIMO QUADRINHO.
ANA	Não, a gente ainda... ainda vai fazê esse.
TC	00:05:14 - 00:05:33
RUBRICA	PROFESSOR, JUNTO À DÍADE, RETOMANDO A CONSIGNA DA ATIVIDADE
PROF CALIL	Qual é a graça da história, descobriram?... O que que acontece nessa história?... O que deixa ela engraçada? ... Tem que descobrir.
ANA	O Cachorro.....
PROF CALIL	Ah?!
ANA	O Cachorro.....
PROF CALIL	O que é que tem o cachorro?
TC	00:05:34 - 00:06:31
RUBRICA	PROFESSOR, ANA E MARIA CONVERSANDO SOBRE O PRIMEIRO QUADRINHO DA HISTÓRIA.
PROF CALIL	Oh, vamos por parte... eu vou te ajudar! O que é que Chico Bento faz aqui?
MARIA	Éééééééééééé..... O Chico Bento mandou o cachorro pegar o graveto.
PROF CALIL	Então ele tá brincando com o cachorro, né?
MARIA	É.
PROF CALIL	O que é que será que ele falou aqui?
ANA	Mandou o cachorrinho ir pegar o graveto.
PROF CALIL	Mas na hora de escrever, você vai escrever como?... Você vai falar assim “o Chico Bento mandô o cachorro pegar o graveto” ou vai fazer de outro jeito?
MARIA	Fazê assim!
PROF CALIL	Ah?!
MARIA	Assim!
PROF CALIL	É?! ... qual é o outro jeito?
ANA	É..... “Meu cachorro, vá pegar o graveto”
PROF CALIL	Ahhhh, é a fala do Chico Bento, né?... Porque no gibi, aparece a fala do personagem, não é? Muito Bem! E o cachorro faz o quê?
MARIA	Ele vai correndo pegar o graveto!
PROF CALIL	Mas ele..... ele faz algum barulho?? Que... o cachorro?
ANA	Late!..... Late!!!
PROF CALIL	Late, late, late, late.
TC	00:06:31 - 00:06:42
RUBRICA	PROFESSOR E A DUPLA, CONVERSANDO SOBRE O SEGUNDO QUADRINHO DA HISTÓRIA.
PROF CALIL	E AÍ?
MARIA	Ele pegou um galho.
PROF CALIL	Que que Chico.... que o Chico Bento vai dizer aqui?
MARIA	“Bom garoto!”
PROF CALIL	Ah?!
MARIA	“Bom garoto!”
PROF CALIL	“Bom garoto!”. Cada quadrinho tem que ser isso! Pensa, daqui a pouco eu volto.

Conforme mais acima discutimos, a dupla parecia caminhar, no diálogo, para uma produção textual do M-2 voltada às descrições-narrativas da história, como leitora-das-imagens. Feito que, conforme veremos nestas últimas conversas (00:04:54 até 00:06:42), ganhou outro rumo, outra direção.

No TC 00:04:54 – 00:04:55, a dupla já faz o pedido ao professor da caneta para iniciarem a escritura. Como já dito, se o instrumento tivesse sido entregue, possivelmente o M-2 estaria no mesmo plano do M-1, com as cenas colocadas no papel em formato descritivo. Entretanto, o professor não o cede, e pergunta às alunas se já sabem o que vão escrever na HQ. É exatamente esse contato professor-alunas que vai modificar o posicionamento na escritura do M-2. Vejamos.

No TC 00:05:14 – 00:05:33,

TC	00:05:14 - 00:05:33
RUBRICA	PROFESSOR, JUNTO À DÍADE, RETOMANDO A CONSIGNA DA ATIVIDADE
PROF CALIL	Qual é a graça da história, descobriram?... O que que acontece nessa história?... O que deixa ela engraçada? ... Tem que descobrir.
ANA	O cachorro.....
PROF CALIL	Ah?!
ANA	O cachorro.....
PROF CALIL	O que é que tem o cachorro?

o professor procura instigar as alunas à criatividade para que construam um tópico discursivo concernente, relevante e com pontualidade, ao fazer diversas perguntas, sobre a “graça da história”, o que “acontece nessa história”, o que a deixa “engraçada”; fazendo com que Ana inicie sugestões de narrativas. Mesmo assim, parece haver dificuldade e a aluna não avança mais que um termo, “O cachorro...”. A conversa continua,

TC	00:05:34 - 00:06:31
RUBRICA	PROFESSOR, ANA E MARIA CONVERSANDO SOBRE O PRIMEIRO QUADRINHO DA HISTÓRIA.
PROF CALIL	Oh, vamos por parte... eu vou te ajudar! O que é que Chico Bento faz aqui?
MARIA	Éééééééééééé..... O Chico Bento mandou o cachorro pegar o graveto.
PROF CALIL	Então ele tá brincando com o cachorro, né?
MARIA	É.
PROF CALIL	O que é que será que ele falou aqui?
ANA	Mandou o cachorrinho ir pegar o graveto.
PROF CALIL	Mas na hora de escrever, você vai escrever como?... Você vai falar assim “o Chico Bento mandô o cachorro pegar o graveto” ou vai fazer de outro jeito?
MARIA	Fazer assim!
PROF CALIL	Ah?!
MARIA	Assim!
PROF CALIL	É?! ... qual é o outro jeito?
ANA	É..... “Meu cachorro, vá pegar o graveto”
PROF CALIL	Ahhhh, é a fala do Chico Bento, né?... Porque no gibi, aparece a fala do personagem, não é? Muito Bem! E o

	cachorro faz o quê?
MARIA	Ele vai correndo pegar o graveto!
PROF CALIL	Mas ele..... ele faz algum barulho?? Que... o cachorro?
ANA	Late!..... Late!!!
PROF CALIL	Late, late, late, late.

e o professor diz que vai “ajudar” a dupla, lançando a pergunta: “O que é que Chico Bento faz aqui?”. Logo de pronto, Maria – posicionando-se da mesma forma que no início do diálogo, no TC 00:02:20 - 00:02:28, como “leitora-da-imagem” – fala “O Chico Bento mandou o cachorro pegar o graveto”. Da mesma maneira que antes, a formulação tópica é buscada por Maria através da descrição do que mostra o 1ºQ. Ela não procura contar a história, mas lê-la; situação que produz uma referenciação bem pontual, sem muita preocupação “narrativo-dialogada” que poderia ocorrer por Chico Bento ou pelo cachorro – parece que sua intenção é escrever um tópico como ação no papel e não como história contada através das características que o gênero comporta.

Ora, parece que o professor percebeu esse direcionamento “leitor”, e faz mais uma indagação à díade, tentando fazer com que seja compreendido que a escritura do diálogo dos personagens seria bem interessante: “E o que é que será que ele (Chico Bento) falou aqui (no 1ºQ)?”. É Ana quem se coloca nesta fala com o professor, e, tal qual fez Maria, coloca-se como descritora da cena, pois, quando responde à pergunta, diz: “Mandou o cachorrinho ir pegar o graveto”. Isso nos permite dizer que, até esse instante de combinação da dupla e da conversa com o docente, não foi apreendido pelas alunas que, para uma formulação tópica mais consistente da HQ, seria relevante que o diálogo dos personagens entrasse em cena para que as ações fossem narradas a partir do que dizem os que participam da história e não a partir da “fotografia” das imagens da proposta.

Vemos que o professor tentou por duas vezes fazer com que isso viesse à toa na díade, mas não obteve êxito. Assim, conforme se observa, ele buscou ser direto na pergunta: “Mas na hora de escrever, você vai escrever como?... Você vai falar assim ‘o Chico Bento mandô o cachorro pegar o graveto’ ou vai fazer de outro jeito?”; e ainda assim, mesmo havendo o questionamento especificamente acerca de como escrever os diálogos dos personagens, Maria reafirma – dizendo “Fazer assim!” e “Assim!” – sua posição de formulação tópica a partir das referências específicas da imagem, como “leitora” das cenas.

No entanto, uma outra questão é posta pelo professor, a partir das respostas de Maria: “É?!... Qual é o outro jeito?”; e esta última colocação parece fazer “a ficha cair” para Ana – tanto é que ela fala: “É... ‘Meu cachorro, vá pegar o graveto’”. Pela primeira vez na conversa, aparece um discurso reportado na forma direta para o personagem Chico Bento; e mesmo não

sendo esta fala o que vai ao escrito do 1ºQ do M-2 (“O meu cachorro vai pegar o graveto”), essa situação de entendimento de diálogos no texto, provavelmente, vai ser como um guia para que as construções dos próximos quadrinhos sejam realizadas com um tópico narrativo dialogado e não descritivo-narrado, e isso o manuscrito nos comprova.

O professor elogia a aluna por ter colocado no jogo da compreensão de escritura o que os personagens podem estar falando na história, quando ele diz: “Ahhhh, é a fala do Chico Bento, né?... Porque no gibi, aparece a fala do personagem, não é? Muito Bem!”. Mas o professor parece não se dar por satisfeito com o início do uso do diálogo na combinação da história, e faz uma última questão: “E o cachorro faz o quê?”; tendo Maria afirmado que o cão estaria indo pegar o graveto. Porém, o professor insiste – parece que também está querendo que as alunas se deem conta de que falta a “fala” do animalzinho –: “Mas ele..... ele faz algum barulho?? Que... o cachorro?”, e, Ana, prontamente, reporta o cachorro: “Late!... Late!!!”. Assim, podemos mostrar que a ideia de construção tópica voltada para a conversa dos personagens – agora com os “ditos” de Chico Bento e do cachorro em relevo –, parece ganhar forma e substituir aquilo que as alunas estavam procurando desenvolver, uma narrativa fixa em referências de imagens.

Caminhemos mais um pouco. No TC 00:09:04 – 00:09:30,

TC	00:09:04 - 00:09:30
RUBRICA	A DUPLA CHAMA O PROFESSOR, DIZENDO QUE JÁ TERMINARAM DE COMBINAR A HISTÓRIA E PRECISAM DA CANETA. PROFESSOR SE APROXIMA E RETOMA A CONSIGNA.
PROF CALIL	Já olharam tudo? Qual é a graça da história?... Qual é a graça?... Oh, vocês falaram que ele tava meio brincando com o cachorro NE?... treinando o cachorro dele. E aí qual é a graça da história?
ANA	Porque ele queria brincar com o cachorro e o cachorro tava dormindo.
PROF CALIL	É, é verdade. Ele mandou o cachorro deitar. Aí o Zé Lelé e ele foram-se embora. É.... meio aborrecido, né?
TC	00:09:30 – 00:09:41
RUBRICA	PROFESSOR E AS ALUNAS CONVERSANDO SOBRE O ÚLTIMO QUADRINHO DA HISTÓRIA. NO FINAL O PROFESSOR ENTREGA A CANETA À DUPLA, SENDO QUE ANA ESCREVE E MARIA AJUDA VERBALMENTE NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA.
PROF CALIL	O que será que eles conversam aqui embaixo?
MARIA	“Eu vou embora... vou deixar esse cachorro pra lá”
PROF CALIL	Tá bom.... pode ser isso. Ok!?

é o instante em que a dupla ganha a caneta para escrever a história, face já haver terminado a combinação verbal de todos os quadrinhos. Três momentos aqui são interessantes. O primeiro é quando o professor questiona a dupla acerca de qual é a “graça da história”; ou seja, tudo indica que o docente faz a pergunta à díade com o intuito de observar se foi percebido o tópico discursivo geral da história – havendo Ana expressado que a “graça” da história era “Porque ele (Chico Bento) queria brincar com o cachorro e o cachorro tava dormindo”. O que

significa dizer que a topicalidade geral, através das referências das cenas, e do elemento lúdico da narrativa, foram devidamente apreendidos pelas alunas, e, de modo consistente, vão iniciar a escritura do manuscrito.

O segundo ponto é mais uma hipótese do que uma análise – seria o título (“O meu cachorro e dormioco”) proveniente dessa compreensão da “graça” da história, do tópico geral, dos diálogos-narrativos? Entendemos que sim; pois, como o título foi produzido depois do fim do escrito dos quadrinhos, as alunas levaram em consideração a parte lúcida da narrativa, que está exatamente voltada ao fato do cachorro dormir, no momento em que Chico Bento queria brincar. E o terceiro, é que, conforme se nota nos penúltimos e antepenúltimos desse trecho do diálogo – PROF CALIL: “O que será que eles (Chico Bento e Zé Lelé) conversam aqui embaixo (último quadrinho)?”; MARIA: ““Eu (Chico Bento) vou embora... vou deixar esse cachorro pra lá”” – parece que Maria, já depois de combinar oralmente toda história com Ana, entrou no jogo dos sentidos da escritura do M-2 e emite um enunciado que demonstra a fala de Chico Bento, também em discurso direto. Isso significa que a topicalidade enquanto autor-da-HQ ganhou um estatuto de entendimento pela díade no sentido de que os diálogos precisam estar presentes nos quadrinhos da HQ, para que a compreensão da história possa ser formulada.

Para que tenhamos uma ideia de como a luta dos sentidos com o *scriptor* se dá numa tensão sem igual, observemos o TC 00:09:53 – 00:10:03:

TC	00:09:53 - 00:10:03
RUBRICA	MARIA DITANDO E ANA ESCRREVENDO NO PRIMEIRO QUADRINHO DA HISTÓRIA. MARIA PROPÕE ESCREVER A CENA DE FORMA DESCRITIVO-NARRATIVA, MAS ANA DISCORDA E FALA COMO DEVE SER ESCRITO.
MARIA	Ooooooooooooo....
ANA	Nãoooooooooooo....
MARIA	“O Chico Bento mandô o cachorro pegar o graveto”
ANA	Não..... Mas tem que ser a fala, a fala....
MARIA	Não... Eita!
ANA	“Ó meu cachorro...”

Note-se que, há cerca de um minuto antes desta coenunção (exatamente no TC 00:09:04-00:09:30, logo acima), conforme já explicado, Maria dava a entender que tinha entrado na compreensão de diálogo enquanto narrativa e formulação tópica; entretanto, aqui ocorre algo bem inusitado, pois, em menos de trinta segundos depois – de quando houve esse posicionamento de Maria –, sua forma de colar-se se modifica completamente. Vejamos.

Ana começa escrevendo no 1ºQ, ocasião em que Maria propõe: “O Chico Bento mandô o cachorro pegar o graveto”. Isto é, Maria desfaz aquilo que construiu há bem pouco

tempo, face não mais expor um diálogo para Chico Bento, mas, como outrora, demonstra uma fala “fotográfica” para o personagem – é bem provável que a complexidade semiótica que a história carrega, juntamente com a tensão que vai se formulando na tentativa de fixação dos sentidos, tenha contribuído para essa mudança de posição, igualmente à anterior que foi adotada. Ana, por sua vez, percebendo o “equivoco”⁷⁶ da colega, rasura a sua fala: “Não... Mas tem que ser a fala, a fala...” – dito este que se mostra como querendo explicar à Maria que é preciso o discurso reportado direto para Chico Bento e não a “leitura” da cena⁷⁷. No mesmo instante, Maria entendendo que formulou uma expressão em desacordo com o que a dade – junto com o professor – havia combinado logo anteriormente, modifica sua atitude e diz: “Não... Eita!”, aceitando a reformulação da colega.

Ainda acerca do primeiro quadrinho,



vejamos o TC 00:14:07 – 00:15:56:

TC	00:14:07 - 00:15:56
RUBRICA	O PROFESSOR SE APROXIMA E OBSERVA ANA ESCREVER O PRIMEIRO TEXTO RELATIVO À FALA DE CHICO BENTO NO 1ºQ. ENTÃO, O PROFESSOR INDAGA À DUPLA SE O CACHORRO NÃO “FALA” NADA. DAÍ, DURANTE A CONVERSA, OCORRE A ONOMATOPEIA “AU, AU, AU”
PROF CALIL	O cachorro fala alguma coisa? Faz alguma coisa?
MARIA	Ele.... o cachorro?
PROF CALIL	Nada?!
MARIA	O cachorro late!
PROF CALIL	E aí como é que se faz isso?
MARIA	“O cachorro latiu!”
ANA	(Ana nada fala, mas já está escrevendo no manuscrito, lido por Maria logo no trecho adiante)
MARIA	“Au, au, au?”..... “Au..... au”
PROF CALIL	“Au, au?”... É “au, au”?
ANA	É, cachorro num late?

⁷⁶ Tenha-se equivoco aqui não como erro, mas como um desvio que a colega cometeu, pois a estrutura de diálogos que estava sendo combinada para a escritura do M-2, foi modificada para uma estrutura descritivo-narrativa por Maria, coisa que causou estranhamento a Ana.

⁷⁷ É interessante frisarmos que este comentário metaenunciativo formulado por Ana (“Não, mas tem que ser a fala, a fala...”) é detentor de um consistente grau de relevância para trabalhos do tipo que desenvolvemos; isto porque, do ponto de vista didático, válida a escritura a dois.

PROF CALIL	Vá em frente... vá em frente..... (professor fala, e se afasta das alunas).
------------	---

Uma vez mais, a interferência docente neste trecho dialogal é de relevante valia para o desenvolvimento tópico colocado pela dupla. Assim que esta termina de imprimir na folha a fala de Chico Bento, o professor vem se aproximando, observa o M-2, e indaga se o cachorro não “fala alguma coisa” ou não “faz alguma coisa”. Maria, possivelmente por saber que, na realidade, cachorro não “fala”, parece não entender a instigação formulada pelo docente – “Ele... o cachorro?”. Entretanto, logo em seguida, compreende a pergunta e diz: “O cachorro late!” e “O cachorro latiu!”.

É interessante perceber que apenas dizer que o cachorro “late” ou “latiu” não seria suficientemente necessário para que o subtópico pontual, através da referenciação imagética que a 1ª cena expõe, fosse construído. Por isso, o professor insiste: “E aí como é que faz isso?” (“isso” está se referindo ao latido do cachorro). Ana, sem falar, já escreve na proposta, e Maria vai lendo o que é escrito: “Au, au, au?”. Isso nos permite dizer que, muito provavelmente, se o professor não estivesse interferido, conversado e instigado acerca da produção textual junto às alunas, a onomatopeia “au, au, au” não teria vindo à tona, e elas já pulariam para o 2ºQ sem levar em consideração que poderia caber algum tipo de expressão para o cachorro no quadrinho que deixaria bem mais consistente o subtópico da ação – isso demonstra a importância do papel do professor, nos momentos de produção de texto, que, com questionamentos, pode fazer com que os alunos pensem, repensem, produzam e reproduzam, melhorando consideravelmente a construção a de um determinado gênero escrito.

Um pouco mais adiante, temos o TC 00:14:56 – 00:15:07,

TC	00:14:56 - 00:15:07
RUBRICA	A DUPLA TERMINANDO O PRIMEIRO QUADRINHO E PASSANDO PARA O SEGUNDO. MARIA DIZ PARA ANA FAZER O “BALÃOZINHO” E ANA ASSIM PROCEDE.
MARIA	Aqui..... “Bom garoto!”... Faz oooooo..... balãozinho.

conversa que diz respeito ao 2ºQ:



Neste ponto específico do M-2, ocorre algo que é singular em todo manuscrito: é o único quadrinho da história que ganha um balão, recurso semiótico largamente utilizada nas HQ, que serve para colocação das expressões ou falas emitidas pelos personagens.

Ora, é muito complicado emitir conjecturas do porquê que o “balão” se fez presente apenas neste ponto específico do M-2. Até o único trecho – TC 00:14:56-00:15:07 – da conversa sobre tal recurso não nos fornece muitos elementos para entendermos a razão de também não ter sido colocado no 1ºQ e nos demais seguintes, pois é Maria quem propõe sua inscrição, sem mostrar nem explicar por que só agora isso se faz necessário; ela simplesmente diz “Faz oooooo.... balãozinho”. Inegavelmente que a estrutura visual desta cena deixou-a com a referenciação muito melhor construída, posto que, o subtópico, se aproxima bem mais daquilo que, convencionalmente, é tido como histórias em quadrinhos – imagens, cenários, personagens, onomatopeias, diálogos dentro dos balões.... etc. Sem dúvida que o contato com os gibis no Projeto que estava sendo realizado na sala de aula, influenciou a entrada desse novo termo – o “balão” – na construção do manuscrito, situação que pode demonstrar como a aquisição de um gênero textual/escolar, com o entendimento de sua construção tópica, carece de contato e produção em continuidade no ambiente escolar, para que as estruturas mais formais e o estilo de escrita ou apresentação que cada gênero carrega em seus usos, possam ir, paulatinamente, sendo adquiridos pelos estudantes.

Mesmo o “balão” não mais aparecendo em todo o decorrer do M-2, outra conversa das alunas faz referência a dito recurso:

TC	00:18:11 - 00:18:51
RUBRICA	ANA E MARIA COMBINANDO O QUE VÃO ESCREVER NO QUINTO QUADRINHO. ANA APONTA PARA O SEGUNDO QUADRINHO E PERGUNTA POR QUE FIZERAM ALI O BALÃO E NÃO O FIZERAM NO QUARTO QUADRINHO.
MARIA	Agora aqui.... éééééééééé..... deita.... meu cachorro deita.
ANA	Pior que aqui a gente fez o balãozinho, e por que aqui a gente não fez?..... Ah!, vai assim mesmo!
MARIA	Deixa assim mesmo!

Este TC 00:18:11-00:18:51 é relativo ao 5ºQ:



Parece que a estrutura convencional de formulação de HQ continua interferindo nos dizeres das alunas; pois, embora tenham colocado o “balão” no 2ºQ, e “esquecido” dele – inclusive nos diálogos – nos 3º e 4ºQs, ele retornou à conversa no instante da escritura do 5ºQ. Ana aponta para o 2ºQ e indaga de Maria o porquê de neste ter sido colocado o “balãozinho” e no 5ºQ ele não foi posto. Maria não discute a questão, e simplesmente diz “Deixa assim mesmo!”, sem qualquer discussão ou discordância da colega. Ora, parece que, mesmo sendo um recurso que é encontrado em abundância nas HQ que as alunas tiveram mais contato (as da Turma da Mônica), ainda que já tendo sido impresso no 2ºQ, e lembrado na conversa relativa a este 5ºQ, o “balão” é desprezado para a edificação tópica do restante das cenas, como se a díade entendesse que não há qualquer diferença, ou qualquer influência de compreensão, se for ou não utilizado o recurso.

Não queremos dizer que a falta do “balão” nos outros quadrinhos do M-2 modificou o sentido da história ou deixou-a sem compreensão. De forma alguma; o texto está com o tópico geral muito bem formulado e com referências inteligentemente construídas. O que intentamos mostrar é que, caso a dupla tivesse optado a não abandonar o uso do “balão” na HQ, a estrutura semiótico-visual do manuscrito se mostraria com mais uma característica que o gênero HQ comporta: o recurso dos “balões” como lugares de escritura dos diálogos, pensamentos, gritos, falas, etc.; e isso, certamente, teria dado mais consistência ao M-2.

Para concluirmos nossas discussões sobre alguns pontos dialogais formadores no M-2, vejamos dois trechos (TC 00:15:18-00:16:23 e 00:16:35-55), nos quais ocorrem situações distintas ainda acerca do posicionamento de autoria e de como efetuar as formulações subtópicas pontuais. O primeiro,

TC	00:16:08 - 00:16:23
RUBRICA	MARIA DITA O QUE DEVE SER ESCRITO NO TERCEIRO QUADRINHO. NO ENTANTO, ANA BALANÇA A CABEÇA

	NEGATIVAMENTE, COLOCA A MÃO NA BOCA, E AMBAS RIEM.
MARIA	“O Chico Bento mandou o cachorro.... sennnnn..... tar”.“O Chico Bento mandou o cachorro sentar!”
TC	00:16:24 - 00:16:32
RUBRICA	ANA NÃO ESCREVE O QUE MARIA SUGERIU QUANTO AO TERCEIRO QUADRINHO. ANA VAI ESCREVENDO DIFERENTE DO QUE FOI SUGERIDO. MARIA VAI LENDO O QUE ANA ESTÁ COLOCANDO NO PAPEL.
MARIA	O que é isso?.... “Me....”?
ANA	“Meu cachorro senta”
MARIA	“Meu cachorro senta”.... vai... vai logo

diz respeito à combinação do 3ºQ:



Aqui, novamente, Maria se volta à construção do subtópico de forma descritiva, quando sugere: “O Chico Bento mandou o cachorro.... sennnnn..... tar”.“O Chico Bento mandou o cachorro sentar!”. Desta vez, Ana não retruca a fala da colega, pois, balança a cabeça negativamente – ambas riem – e já vai colocando o texto no papel sem emitir opinião oralmente, seja contra ou a favor do que Maria falou. Esta, por sua vez, já que não obteve resposta, vai lendo o que Ana põe na folha: “Meu cachorro senta”.

Este instante coenunciativo, mais uma vez, nos dá a entender que o vaivém de posicionamento para a fixação da topicalidade continua ocorrendo na combinação da história pela díade – ora o diálogo dá um tom descritivo ao tópico, ora dialogal-narrativo. Mas, mesmo ocorrendo essas idas e vindas, de houve a interferência do professor quando da escritura do 1ºQ, as alunas sempre procuram se “corrigir”, e a construção enquanto-autoras-da-HQ vem se sobrepondo na escritura.

E o segundo,

TC	00:16:35 - 00:16:43
RUBRICA	AS ALUNAS FALAM SOBRE O QUE VÃO ESCREVER NO SEXTO QUADRINHO.
ANA	“Acho que meu cachorro ficou brabo”
MARIA	“Acho que meu cachorro ficou brabo”
TC	00:16:43 - 00:16:47
RUBRICA	AS ALUNAS FICAM EM SILÊNCIO ENQUANTO OLHAM PARA O SEXTO QUADRINHO.
TC	00:16:47 - 00:16:55

RUBRICA	AS ALUNAS CONTINUAM FALANDO SOBRE O QUE ESCREVER SOBRE O SEXTO QUADRINHO. ASSIM QUE ANA INICIA A CONVERSA, JÁ VAI ESCRREVENDO O TEXTO NA PROPOSTA.
ANA	Ahhh!!!..... “eu acho que o meu cacho...” “Ah, eu acho que meu cachorro está brabo.”
MARIA	É

se refere ao 6ºQ:



Neste TC 00:16:35-00:16:43, não só uma das alunas propõe que a narrativa seja formada a partir do diálogo, enquanto-autoras, mas ambas concordam que o texto vai ter um subtópico consistente com a seguinte expressão para Chico Bento: “Acho que meu cachorro ficou brabo”, dizeres que são confirmados pela dupla logo nos trechos seguintes – ANA: “Ahhh!!!..... “eu acho que meu cacho”... “Ah, eu acho que um cachorro está brabo”; MARIA: “É”. Daqui até o término da escritura do manuscrito, em todo restante dos diálogos, não vai mais ocorrer mudanças de posicionamentos de autoria pelas alunas. Isso nos dá a impressão de que a estabilização em construir a narrativa com diálogos dos personagens da HQ, foi estabelecida pela díade a partir deste 6ºQ. É interessante notarmos que para isso ocorrer, para a dupla conseguir fixar uma maneira de colocar-se enquanto-autoras das ações e não como descritoras-das-cenas, mais da metade da proposta precisou ser escrita e discutida, face apenas a partir deste 6ºQ tal posição ganhar firmeza.

Algo que não pode deixar de ser mencionado é sobre o que supomos no subtítulo 5.3, logo acima; ocasião em que, após analisarmos apenas o M-2 (sem o processo) hipotetizamos que a mudança de posicionamento de autoria entre o M-1 e o M-2 poderia ter tido alguma relação com a aula de produção de HQ que ocorrera na turma um dia antes de a dupla executar a proposta M-2. Ora, após as discussões acima, parece que esta aula não foi suficiente para a escritura ser colocada de outra forma, pois, como comentamos, a interferência do docente durante este processo foi bastante importante, muito provavelmente este último manuscrito estaria com o mesmo formato do M-1, numa formulação escrita tópica colocadas como cenas-em-descrição-narrativa.

Dessa forma, podemos dizer, e isso foi mostrado durante as análises, que as alunas, na qualidade de *scriptor*, *i.* travam lutas constantes com o sentido através das discussões; *ii.* buscam fazer (sub)tópicos pontuais/globais e colocar referências a partir do complexo sistema semiótico que comporta a HQ; e *iii.* movimentam-se entre um (leitoras das cenas) e outro (autoras de HQ) modo de construir a escritura em todo decorrer do texto-enunciação.

ÚLTIMAS PALARAS

*Toda análise de manuscrito, de
um fenômeno físico, de um gráfico ou de uma
linguagem no sentido
amplo da palavra é baseada num conceito de
criação do interpretante, queira ou não*
Philippe Willemart

Chegamos às considerações finais, e sabemos que ainda há muito a construir, investigar, refletir e discutir. Mas, entendemos, também, que a presente pesquisa trilhou caminhos que se apresentam de interessante valia à academia, com o olhar no *processo de escritura em ato* de discentes em alfabetização, enfocando as construções tópicas e referenciais durante a coenunciação e a produção manuscrita – pontos de investigação que, ainda, mostram-se engatinhando nas pesquisas acadêmicas brasileiras.

Perpassamos nas ideias da Linguística Textual no primeiro capítulo, buscando as noções de referência e referenciação, suas manifestações, progressão referencial, estratégias e tipos, além do que mostramos como estes pontos apresentam-se em HQ da TM. No segundo, procuramos explicitar algumas ideias teóricas de estudioso na área das HQ, em especial às

particularidades deste gênero, formulação da vinheta e sequência, e a relação imagem-texto. Ainda no segundo, também dentro da Linguística Textual, partimos aos conceitos do que seria o tópico discursivo, sua sustentação, os subtópicos, como se dá o uso destes por Lins (2008) em tiras de HQ, e de que forma aparecem em HQ da TM. Sendo estes – o tópico discursivo e a referenciação – os pontos norteadores em que recaiu maior atenção interpretativa nossa sobre o *corpus*.

Logo em seguida, no terceiro, discutimos alguns conceitos trazidos da Crítica Genética, exibindo o lugar de luta inerente ao manuscrito, e as rasuras como fator de extrema importância para o geneticista; bem assim, conversamos sobre processos de criação em sala de aula, e tecemos comentários acerca de interessantes investigações que caminham por lugares parecidos com os nossos: como criação e autoria, histórias inventadas, poesia, e HQ. Mais adiante, no quarto, procuramos externar ao leitor nosso procedimento metodológico, a inovação e as diversas possibilidades que ele nos trás, assim como os sujeitos da pesquisa, a coleta dos dados, o projeto didático que originou as propostas de manuscrito, o programa de computador utilizado para transcrever as filmagens (ELAN), e as próprias transcrições. No quinto capítulo, foi o lugar em que fizemos as análises dos dois manuscritos construídos pelas alunas, tal qual de alguns trechos dos diálogos que ocorreram no momento em que escreviam, juntas, tais propostas. Em pequena síntese, foi o que desenvolvemos em nossa investigação, e algumas considerações entendemos pertinentes para fechar o trabalho.

No decorrer de nossas análises, ficou evidente de quão é relevante o procedimento metodológico adotado para interpretação dos dados. Ora, caso nossa preocupação estivesse voltada apenas ao texto final das alunas, ao manuscrito, certamente que muitas informações importantes apresentadas nas discussões dos processos estariam perdidas; pois, conforme pudemos ver nas partes analíticas, os manuscritos, por si só, carregam bastante informação para o investigador jogar às especulações, todavia, quando partimos aos registros fílmicos, então notamos como o texto sozinho esconde outras inúmeras possibilidades de compreensão dos meandros da escritura.

As *scriptoras*, Ana e Maria, demonstraram, em suas ações, como o próprio texto que escrevem interfere constantemente nas decisões que vão tomando de como colocar o escrito no papel. Além disso, os movimentos de diálogos – atrelados ou não à escritura (como, por exemplo, na combinação da HQ sem a caneta em ambas as propostas) – são mais um indicativo de que não só as imagens e o manuscrito estão em permanente luta com a língua, mas esta própria se vê em tensão consigo mesma, na tentativa, através das referenciações, de criar tópicos e subtópicos para manutenção de um sentido nas narrativas. Ou seja, o extra-

linguístico e o linguístico, em ação mútua ou não, durante a discussão/produção das HQ, foram os elementos, em tensão ininterrupta, formuladores dos tópicos discursivos pela díade.

Uma das tarefas mais instigantes e dificultosas para a dupla à realização da produção textual das HQ, situava-se exatamente na necessidade que havia de “ler”⁷⁸ as imagens da história. A partir dessa “leitura” é que a coenunciação das discentes ganhava forma para que o texto, por sua vez, fosse também se realizando. Como vimos, a complexidade à realização das propostas textuais – com ocorrência bem maior no M-1 e seu processo – é exatamente o “posicionamento de autoria” das alunas, pois se colocam de várias maneiras diferentes: enquanto narradoras; leitoras, descritoras; como um ou outro personagem, etc.

Explicando melhor. No M-1, a díade assume posicionamentos específicos de cada personagem/cena das ações, colocando-se com o ponto de vista enunciativo mais focado em Cebolinha, e, com menor ocorrência, em Mônica; não através de escrituras da conversa entre um e outro personagem, mas com descrições-narrativas das cenas, sem que haja preocupação com possíveis diálogos que dariam articulação narrativa da ação global da história. Mesmo depois da aplicação do Projeto Gibi na Sala, podemos dizer que as alunas estabelecem a perspectiva enunciativa “enquanto-leitor-das-imagens”, sobre a perspectiva que ocorre nas HQ que foram trabalhadas pelo Projeto em sala de aula: “enquanto-autor-da-narrativa-em-quadrinhos”.

Já no M-2, temos uma situação um pouco diferente. Conforme analisado no processo, verificamos que só a partir da 6ª cena é que as alunas estabilizam a forma de escritura do manuscrito, colocando-se “enquanto-autoras”. Todavia, é bem interessante frisarmos que, antes disso – mesmo não aparecendo no M-2 –, nos diálogos, elas sempre estavam oscilando entre descrever as cenas ou narrá-las como HQ. Inegavelmente, a interferência do professor que conduzia a aula, com indagações e questionamentos acerca do modo como deveria uma ou outra cena ocorrer através da “fala” dos personagens, foi decisiva para que a díade fosse modificando paulatinamente o posicionamento que vinha ocorrendo até a discussão do 6ºQ, para ganhar estatuto de autoras-da-HQ, como se vê no texto final do M-2. Entendemos que, sem essa aproximação do docente com perguntas que eclodiram discussões reflexivas na dupla, muito possivelmente, o M-2 não iria aparecer como “HQ-construída-por-autoras”, mas, tal qual no M-1, “enquanto-imagens-lidas”.

⁷⁸ As aspas é para que compreenda-se “ler”, neste caso, não como ato de leitura escrita de signos linguísticos, mas como um trabalho das alunas voltado à tentativa de entender cena por cena das HQ, os encadeamentos dos quadrinhos, as amarras narrativas, as ações individualizadas e contextuais dos personagens, seus diálogos, etc.: enfim, agirem como “aquele-que-constroi-uma-HQ” a partir do que o imagético dispõe.

A partir dessas considerações, é possível falar que, no M-1, a díade produz (sub)tópicos, fazendo isso de um modo bem peculiar e pontual, espelhada, em sua maioria, no posicionamento enunciativo do personagem Cebolinha e no termo “parede” que ficou impresso no texto final – depois da tensão que houve entre “parede” e “porta” no coenunciativo –, e não de forma que haja uma amarra narrativa geral das ações com uma topicalidade posta em articulação entre a primeira e a última cena. Isto é, mesmo não havendo uma produção tópica que sustente e entrelace todos os quadrinhos, há subtropicalidades pontuais.

Quanto ao M-2, caso ao observarmos o manuscrito, constata-se que as alunas, a partir das referências imagéticas, edificaram um tópico discursivo “enquanto-autoras-de-HQ”, pois efetuaram consistente concernência do primeiro quadrinho ao último, utilizando-se dos diálogos entre os personagens para dar forma narrativa às ações. No entanto, se, junto ao M-2, incluirmos o seu processo em ato, então se observam alternâncias de posicionamentos, pois, além de “autoras-de-HQ”, a díade também produz uma topicalidade “enquanto-descritoras-de-cenas”; fato este que demonstra como o texto final pode “esconder” situações preciosas para compreensão do processo de escritura a dois. Assim, no M-2, há um “ir e vir” entre posições enunciativas da díade, ora como descritoras, ora como narradoras de HQ.

Para terminar, é imperioso ressaltar que, embora possamos ter contribuído para a compreensão dos processos de escritura em sala de aula, muito ainda nos falta a discutir, investigar e analisar no âmbito dos processos de criação e escrita por alunos recém-alfabetizados. Também não podemos esquecer de que, naturalmente, ao se iniciar uma investigação como esta, diversas lacunas vão brotando para discussões vindouras; dentre elas, podemos destacar um melhor aprofundamento na questão da referência – por exemplo, no sentido de como a dêixis se coloca para o posicionamento das alunas nos momentos coenunciativos –, especialmente através de literatura estrangeira existente que aborda com mais afeição o assunto. Talvez num possível próximo capítulo de nosso caminho – o doutorado –, possamos retomar a questão, enriquecendo e melhorando nossas investigações. É por aí que caminhamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences du dire. Tome 1. Paris: Larousse (coll. Sciences du langage), 1995.

ACEVEDO, Juan. *Como fazer histórias em quadrinhos*. São Paulo: Global, 1990

BLIKSTEIN, Isidoro. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1985.

CALIL, Eduardo “Um manuscrito escolar e a interferência da homonímia no processo de escritura”. Revista do *GELNE.*, v.6, p.61 - 71, 2004.

_____. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Unesp, 2008.

_____. *Autoria: a aluna e a escrita de histórias inventadas*. 2. Ed. Londrina: Eduel, 2009.

_____. *A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel*. Revista ALFA (Unesp), 2010 (no prelo)

CALIL, E.; LIMA, M. H. A. de. Nomes próprios em histórias inventadas: odores de um encadeamento. In: CALIL, E. (Org.). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 111-131.

DE BIASI. Pierre-Marc. O horizonte genético. In: ZULAR, Roberto (Org). *Criação em Processo: ensaios de crítica genética*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

FELIPETO, C. *Rasura e equívoco: no processo de escritura em sala de aula*. Londrina: Eduel, 2008.

GRÉSILLON, Almuth. *Eléments de Critique Génétique: lire les manuscrits modernes*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1994. Grésillon, 1994.

_____. *Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos genéticos*. Tradução de Cristina de Campos Velho Birks... [et. al.]. Porto Alegre: Editoraas UFRGS, 2007

KOCH. Ingedore G. V. *A Inter-Ação pela Linguagem*. São Paulo : Contexto, 1992.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore; MORATO Edwiges Maria; BENTES, Anna C. (Org.). *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005

_____. Koch (2006). *Introdução à Linguística Textual*. 2ª tiragem. São Paulo: Fontes, 2006

KOCH, I. G. V. et. Al. “Organização tópica da conversação”. In: ILARI, Rodolfo (org). *Gramática do Português Falado*. São Paulo:Campinas, ed. da UNICAMP, 1992. V.3. 1996, pp. 357-397.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

LINS, Maria da Penha Pereira. *O tópico discursivo em textos de quadrinhos*. Vitória: Edufes, 2008.

LEMONS, Cláudia Thereza Guimarães de. Prefácio. In: KATO, Mary Aizawa (org.). *A concepção escrita pela criança*. 2 ed. São Paulo: Pontes, 1994.

MONDADA, I. Gestion du topic et organizations de la converstion. In: *Cadernos de estudos Linguísticos: Campinas*, n. 41, IEL/Unicamp, 2001, pp. 7-96

PÊCHEUX, Michel. (1983) *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

RAMA, Ângela; WERGUEIRO, Valdomiro (org). 3. Ed. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006. PP. 31-64.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SANTOS, Janaina. P. L. S; CALIL, Eduardo. “Como representar onomatopéias? Um estudo em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos escritas por alunos do 2º ano do ensino fundamental”. *Revista Leitura: Teoria e Prática*, ano 27, número 54, Campinas, SP. 2010.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos Quadrinhos: Uma “Alfabetização” Necessária. In: RAMA, Ângela; WERGUEIRO, Valdomiro (org). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

VERGUEIRO, Waldomiro & RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na Educação*. São Paulo: Editora Contexto, 2009a.

VERGUEIRO, Waldomiro & RAMOS, Paulo (Orgs.). *Muito Além dos Quadrinhos: Análises e Reflexões sobre a 9ª Arte*. São Paulo: Devir, 2009b.

WILLEMART, Philippe. *Universo da criação literária*. São Paulo: Edusp, 1993.

_____. Como se constitui a escritura literária?. In: ZULAR, Roberto (Org). *Criação em Processo: ensaios de crítica genética*. São Paulo: Iluminuras , 2002.