

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

Dennys Dikson Marcelino da Silva

**A GÊNESE DA REFERENCIAÇÃO-TÓPICA EM PROCESSOS DE ESCRITURA  
DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DA TURMA DA MÔNICA:  
Criação textual de alunas recém-alfabetizadas**

Maceió – 2015

Dennys Dikson Marcelino da Silva

**A GÊNESE DA REFERENCIAÇÃO-TÓPICA EM PROCESSOS DE ESCRITURA  
DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DA TURMA DA MÔNICA:  
Criação textual de alunas recém-alfabetizadas**

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

Maceió – 2015

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade**

S586g	<p>Silva, Dennys Dikson Marcelino da. A gênese da referenciação-tópica em processos de escritura de histórias em quadrinhos da turma da Mônica: criação textual de alunas recém-alfabetizadas / Dennys Dikson Marcelino da Silva. – 2015. 157 f. : il.</p> <p>Orientador: Eduardo Calil de Oliveira. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2015.</p> <p>Bibliografia: f. 154-157.</p> <p>1. Histórias em quadrinhos – Processo de criação. 2. Genética textual. 3. Referenciação. 4. Tópico discursivo. 5. Estudantes – Produção textual. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 800:741.5</p>
-------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## TERMO DE APROVAÇÃO

**DENNYS DIKSON MARCELINO DA SILVA**

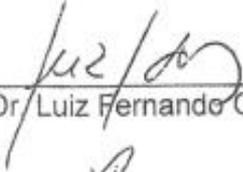
Título do trabalho: *"A GÊNESE DA REFERENCIAÇÃO-TÓPICA EM PROCESSOS DE ESCRITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DA TURMA DA MÔNICA: criação textual de alunas recém-alfabetizadas"*

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

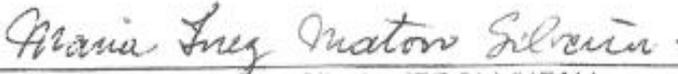
Orientador:

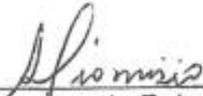
  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes (PPGLL/UFAL)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Paulo Eduardo Ramos (UNIFESP)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/UFAL)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Angela Paiva Dionísio (UFPE)

Maceió, 26 de novembro de 2015.

*... e, como fora antes, lá no mestrado, agradeço à vida para poder repetir:*

*À Dona **Edite**, minha vizinha,  
À **Dhêmily**, minha filhinha...*

## Agradecimentos

E, de novo, preciso assim iniciar... sempre: ao meu pai Daniel, a minha vó Edite, a minha pequena Dhêmily, a minha tia Zuleide, a meu irmão Denini, a Aparecida (Cida), a minha irmã Kamila, e a minha mãe Ana, por, cada um a sua maneira, de uma forma ou de outra, seja direta ou indiretamente, terem participado e contribuído, durante esses quase quatro anos, à realização e execução desse trabalho.

Ao meu orientador, Professor-Titular da UFAL, Eduardo Calil de Oliveira. Muito obrigado, Calil, pela insistência no rigor científico, coisa que rege seus próprios, relevantes e consistentes trabalhos; pela franqueza e sinceridade quanto se faz necessário dizer que “está errado”, “não está bom”, “o que é que está acontecendo?”, “tire tudo!”, “reescreva tudo isso!”, “qual relação disso com seu objeto de pesquisa?”, “isso não tem nada a ver com seu estudo!”... e tantos outros “puxões de orelha”: são essas coisas que, embora a princípio parecessem para mim torturas acadêmico-científicas, com o passar do tempo fui percebendo que, na verdade, são lapidações absolutamente necessárias para meu enriquecimento enquanto pesquisador; pelas múltiplas (re)orientações reflexivas de leitura e de (re)escrita, sempre buscando um melhor aprofundamento do texto; pelo apoio e por sempre estar presente – mesmo distante – através do mundo virtual, o que sempre me trouxe maior segurança e respostas rápidas às dúvidas; e, principalmente, por, embora estar ausente do país, e mesmo não tendo qualquer conhecimento da minha pessoa, ainda lá no mestrado, ter assinado minha “carta de aceite” para que eu pudesse participar da seleção, depois de todos os professores que eu busquei no PPGLL/UFAL não terem acreditado no meu trabalho. Sem aquela confiança ainda lá no ano de 2009, este trabalho aqui jamais teria existido. Não tenho como lhe retribuir. Apenas uma palavra: minhas sinceras gratidões, absolutamente sinceras.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, através de edital conjunto nº 04/2012, financiaram parte desta pesquisa.

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. Sinto saudades, indiscriminadamente, de todos. Não posso deixar de agradecer, mais uma vez, embora o espaço-temporal de contato e convivência já esteja meio que alongados: A Dra. Jacira Jardim de Souza Meneses e A Dra. Simony de Fátima de Oliveira Emerenciano, por, respectiva e concomitantemente, no mestrado e início de doutorado, confiarem e permitirem minhas ausências do trabalho. Sem esses votos de confiança, eu não teria conseguido chegar até aqui.

A todos, sem exceção, colegas professores, servidores técnico-administrativos, funcionários e alunos da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns/PE (UFRPE/UAG), onde exerço minhas funções de docência. Em especial àqueles professores que sempre estiveram mais próximos a mim durante este período que estou na UAG, em todas as empreitadas, problemas, trabalhos, idealizações e alegrias convividos em coparticipação: Carlos Eduardo, Gustavo Lima, Sônia Virgínia, Morgana Soares, Diana Vasconcelos, e Emanuelle Camila; que a cada dia possamos, juntos, mais e mais, trilhar melhores caminhos para nossa Universidade.

Ao Profº Dr. Edwar de Alencar Castelo Branco (UFPI), meu grande amigo e Mestre. Obrigado Edwar por ter plantando aquela pequena semente ainda na graduação na FAFICA, e a semente ter se transformado numa árvore [ainda e sempre] em construção. Sei que não pôde estar aqui presente como componente da banca de minha defesa (seria um privilégio para mim), por motivos exatamente acadêmico-científicos pré-agendados; mas tenha ciência de que você está absolutamente inscrito na história das entrelinhas desta tese. Saiba: te admiro muito. És um espelho para quem pretende seguir no mundo, ao mesmo tempo angustiante e apaixonador, da academia.

A todos os meus colegas e amigos e pessoas mais próximas que, comigo, discutiram, conversaram, opinaram, retrucaram, ajudaram, e interferiram positivamente para que esta pesquisa pudesse ganhar forma. Deixo de nomeá-los por receio de esquecer algum. Agradeço a todas as contribuições, cada uma delas foi um quadrinho e sobrevoa este texto.

*Naturalmente, a questão da origem da linguagem é um dos temas que melhor podem se prestar a delírios organizados, coletivos ou individuais. Não é o que temos a fazer. A linguagem está aí. É um emergente. Agora que emergiu, jamais saberemos quando nem como começou, nem como era antes que fosse.*

**Lacan**

*Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.*

**Benveniste**

## RESUMO

O presente trabalho se propôs a efetuar análises em trechos de transcrições dialogadas e em manuscritos escolares produzidos por uma dupla de alunas, recém-alfabetizadas, do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Maceió-AL, no momento em que realizavam atividades de histórias em quadrinhos (HQ) em ambiente escolar. Inserido no campo de estudo da Genética Textual (GT), assumimos cada um desses movimentos de criação (escrito e oral) como sendo uma versão do processo da gênese do texto. Como base teórico-metodológica trouxemos as investigações sobre processos de escritura em ato e manuscritos escolares proposta por Calil (2008, 2009); pontos relevantes acerca das HQ, suas unidades narrativas e as formulações metafóricas e cinéticas (ACEVEDO, 1990; VERGUEIRO, 2004; RAMOS; 2009; DIKSON & CALIL, 2013; LINS, 2008); a relevância da semiótica para apreensão de textos plurais, sua tripartição sógnica e a inserção das HQ enquanto lugar múltiplo-semiótico por natureza (SANTAELLA, 1983, 2002; PIERCE, 1977; ECO, 1980); as noções propostas pela GT acerca das diversas versões produzidas pelo *scriptor*, este sempre cindido pelos traço e rasura nos manuscritos [escolares] (GRÉSILLON, 1994, 2007; FERRER, 2002; DE BIASE, 2010; WILLEMART, 1993; CALIL, 2008, 2014; LIMA & CALIL, 2014); as investigações no que pertine à referencia e referenciação na produção e construção do processamento textual (MONDADA & DUBOIS, 2003; MONDADA, 2005; CAVALCANTE, 2010, 2011; KOCH, 2003, 2005; MARCUSCHI & KOCH, 1998; CORTEZ & KOCH), bem como de que maneira o supertópico, o tópico, o quadro e os blocos tópicos discursivos são formulados e/ou mantidos no engendramento da construção do texto (KOCH & ELIAS, 2010; KOCH, 1992, 1996, 2000, KOCH et. al., 1996; LINS, 2008). Discutiu-se, então – analisando e comparando cada versão, seja escrita ou falada, de cada uma das três atividades da mesma dupla de alunas – se a díade conseguiu se apropriar das características formuladoras do gênero trabalhado ou de que maneira vai “entrando” no funcionamento discursivo das HQ; quer dizer, quais as referenciações discursivo-textuais produzidas e projetadas pela dupla, a partir do semiótico estruturante das atividades, para que ocorresse [ou não] uma aquisição de linguagem escrita e de que maneira estavam sendo formulados tópicos discursivos que mantêm o sentido das histórias e da interação dos personagens nelas envolvidos. Vimos que três movimentos foram primordiais para que essa apropriação ocorresse: imersão no gênero escolar, prática de escrita em sala de aula e, principalmente, a interferência docente. Os dados nos mostraram que entre primeira atividade escrita (incluindo os diálogos que geraram todas elas) e a segunda ocorre uma virada enunciativa da posição de “enquanto descritor de imagens” para “enquanto autor de HQ”, e, entre as duas primeiras e a terceira atividade, acontece a estabilização da apropriação [tópico-referencial] escrita. As alunas, assim, se deslocam, enunciativamente, de uma escritura textual que descreve os quadrinhos para um caminho de gênese de criação de HQ dentro de uma perspectiva desejada pelo professor em sala de aula.

**Palavras-chave:** Histórias em quadrinhos. Genética textual. Referenciação. Tópico discursivo. Processo de escritura em ato.

## ABSTRACT

The main objective of this paper was to analyze excerpts in both dialogue transcriptions and school manuscripts produced by a couple of female pupils, who had recently undergone a literacy program, in the second year of Elementary School, in a public school from the city of Maceió, state of Alagoas, Brazil. The analyses were carried out at the moment in which the pupils were submitted to activities involving the work with comics, in classroom environment. Inserted in field of Textual Genetics (TG), we have taken for granted that each of these movements of creation (written and oral) was a version of the process of text genesis. As part of our theoretical-methodological basis, we have found support in the investigations on the writing process in act and school manuscripts, proposed by Calil (2008, 2009); relevant considerations on the comics, their narrative units as well as their metaphorical and kinetic formulations (ACEVEDO, 1990; VERGUEIRO, 2004; RAMOS, 2009; DIKSON & CALIL, 2013; LINS, 2008); the relevance of semiotics for the apprehension of plural texts, its tripartite sign division and the insertion of the comics as a multiple-semiotic locus by nature (SANTAELLA, 1983, 2002; PIERCE, 1977; ECO 1980); the notions proposed by the TG relating the variety of versions produced by the *scriptor*, who is always split by the lines and erasures in the manuscripts [school] (GRÉSILLON, 1994, 2007; FERRER, 2002; DE BIASE, 2010; WILLEMART, 1993; CALIL, 2008, 2014; LIMA & CALIL, 2014); the investigations concerning reference and referencing in the productions and construction of textual processing (MONDADA & DUBOIS, 2003; MONDADA, 2005; CAVALCANTE, 2010, 2011; KOCH, 2003, 2005; MARCUSCHI & KOCH, 1998; CORTEZ & KOCH, 2013), as well as the way in which the supertopic, the topic, the frame and the discourse topic frames are formulated and/or kept in the engendering of textual construction (KOCH & ELIAS, 2010; KOCH, 1992, 1996, 2000; KOCH et. al., 1996; LINS, 2008). Thus, we have discussed, through the analyzes and comparisons of each version, be it written or spoken, of each one of the three activities developed by the same couple of pupils - whether the dyad was able to incorporate the characteristics which formulate the genre in study or how it starts to be absorbed by the discourse functioning of the comics; that is to say, which textual-discourse referencing, produced and projected by the two pupils, took place from the structuring semiotic of the activities, so as to have (or not) written language acquisition, and how the discourse topics were, which keep both the meaning of the stories and interaction of the characters involved in them, were being formulated. We have concluded that three movements were of primordial importance in order for this appropriation to take place: immersion in school genre, written practice in the classroom and, mainly, teaching interference. Data show that between the first written activity (including the dialogues which have generated all of them) and the second one, there was an enunciative turning, from the position taken by the pupil “in the role of image descriptor” to the position “in the role of comic writer”, and, between the two first activities and the third one, there was the stabilization of written appropriation (topic-referential). The pupils, therefore, have moved in an enunciative way, from a textual writing, which describes the comics, to a path of genesis of comic creation within the perspective desired by the teacher in the classroom.

**Keywords:** Comics. Textual Genetics. Referencing. Discourse topic. Writing process in act.

## RÉSUMÉ

Ce travail se propose d'analyser des extraits de transcriptions de dialogues et d'écritures scolaires produits par deux élèves nouvellement alphabétisées, de la classe équivalente au CE1 d'une école publique de la ville de Maceió-AL, au moment où elles réalisaient des activités avec des bandes dessinées dans un environnement scolaire. Dans le champs de l'étude de la Génétique Textuelle (GT), nous avons considéré chacun de ces mouvements créatifs (écrit et oral) comme étant une version du processus de genèse du texte. Comme base théorique et méthodologique nous avons choisi les investigations sur les processus d'écriture dans des actions et manuscrits scolaires proposés par Calil (2008, 2009); des points pertinents sur les BD, ses unités narratives et les formules métaphoriques et cinétiques (ACEVEDO, 1990; VERGUEIRO, 2004; RAMOS, 2009; DIKSON & CALIL, 2013; LINS, 2008); la pertinence de la sémiotique pour saisir le sens de textes pluriels, sa tripartition de signes et l'insertion des BD en tant qu'espace multi-sémiotique par nature (SANTAELLA, 1983, 2002; PIERCE, 1977; ECO, 1980); les notions proposées par la GT sur les diverses versions produites par le scriptor, celui-ci étant toujours partagé entre les traits et les ratures dans les manuscrits [scolaires] (GRÉSILLON, 1994, 2007; FERRER, 2002; DE BIASE, 2010; WILLEMART, 1993; CALIL, 2008, 2014; LIMA & CALIL, 2014); les investigations relatives à la référence et au référencement de la production et construction du traitement du texte (MONDADA & DUBOIS, 2003; MONDADA, 2005; CAVALCANTE, 2010, 2011; KOCH, 2003, 2005; MARCUSCHI & KOCH, 1998; CORTEZ & KOCH, 2013) ainsi que de quelle manière le supersujet, le sujet, le tableau et les blocs de sujets discursifs sont formulés et/ou maintenus dans la création de la construction du texte (KOCH & ELIAS, 2010; KOCH, 1992, 1996, 2000, KOCH et al., 1996; LINS, 2008). On a discuté, alors – analysant et comparant chaque version, écrite ou orale, de chacune des trois activités de la même paire d'élèves – si la dyade avait réussi à s'appropriier des caractéristiques qui constituent le genre travaillé ou de quelle façon elle “pénètre” dans le fonctionnement discursif des BD; c'est à dire, quels sont les référencements discursifs textuels produits et projetés par la paire, à partir du sémiotique structurant des activités, pour qu'il y aie [ou non] une acquisition du langage écrit et de quelle façon sont formulés les sujets discursifs qui maintiennent le sens des histoires et de l'interaction des personnages impliqués. Nous avons vu que trois mouvements ont été primordiaux pour que cette appropriation se fasse: l'immersion dans le genre scolaire, la pratique de l'écriture en salle de classe et, principalement, l'interférence du professeur. Les données nous montrent qu'entre la première activité écrite (y compris les dialogues que l'ensemble des activités a engendrés) et la deuxième, il y a un changement d'énonciation, de la position de “descripteur d'images” à celle d' “auteur de BD”, et, entre les deux premières et la troisième activité se fait la stabilisation de l'appropriation [sujet référentiel] écrite. Les élèves partent ainsi d'un texte qui décrit les bandes dessinées vers un parcours qui aboutit à la genèse de la création d'une BD dans la perspective désirée par le professeur en salle de classe.

**Mots-clés:** Bandes dessinées. Génétique textuelle. Référencement. Sujet discursif. Processus d'écriture en acte.

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIROS QUADRINHOS</b> .....	18
<b>1. OS QUADRINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	22
1.1 Quadro a quadro: O projeto <i>Gibi na Sala</i> .....	19
1.2 As atividades de HQ .....	23
1.3 Os sujeitos .....	25
1.4 Escrita dos quadrinhos e a transcrição no ELAN .....	25
1.5 Apresentação das transcrições .....	27
1.6 O caminho das análises .....	29
<b>2 E O GÊNERO QUADRINHOS?</b> .....	30
2.1 E então? E as Histórias em Quadrinhos? .....	32
2.2 As HQ e a Unidade Narrativa: quadrinho por quadrinho .....	33
2.2.1 Unidade Narrativa e Sequência .....	33
2.2.2 Metáforas Visuais e Figuras Cinéticas .....	35
2.3 Ensino e Sala de Aula: A relevância do Gênero HQ .....	42
2.4 A multi-complexidade sígnica semiótica .....	43
2.4.1 Um quadrinho da Semiótica .....	44
2.4.2 A tripartição sígnica: A HQ como lugar plural .....	46

<b>3</b>	<b>A GENÉTICA TEXTUAL, O <i>SCRIPTOR</i> E O MANUSCRITO [ESCOLAR]..</b>	<b>50</b>
3.1	E por onde anda Genética Textual .....	51
3.2	Aquele que escreve: o <i>scriptor</i> .....	54
3.3	Rasura e traço .....	56
3.4	Manuscrito e o Manuscrito [Escolar] .....	58
<b>4</b>	<b>A REFERENCIAÇÃO E O TÓPICO EM PROCESSO.....</b>	<b>60</b>
4.1	Os nomes do/no mundo: a referência em questão .....	62
4.2	Objetos de discurso: da referência à referenciação .....	65
4.3	Ativações de referenciação: operações e princípios .....	69
4.3.1	Princípios básicos de referenciação .....	69
4.3.2	Estratégias de progressão referencial: formas nominais .....	72
4.4	Formulação do Tópico Discursivo .....	74
4.4.1	Subtópicos: o fazer amarras .....	76
<b>5</b>	<b>OS MANUSCRITOS ESCOLARES: REFERENCIANDO E TOPICALIZANDO SENTIDOS.....</b>	<b>80</b>
5.1	O Manuscrito Escolar 1 – ME1: uma enunciação descritiva.....	82
5.1.1	O processo no ME1: coenunciação descritiva e posição fotográfica de escrita .....	93
5.2	Manuscrito Escolar 2 – ME2: por uma virada enunciativa .....	106
5.2.1	O processo no ME2 e a interferência docente: coenunciação e virada de posição tópico-referencial .....	112
5.3	O Manuscrito Escolar 3 – ME3: por uma estabilidade enunciativa .....	130

5.3.1	O processo no ME3: da estabilização coenunciativa à apropriação tópico-referencial do gênero escola.....	138
<b>6</b>	<b>ÚLTIMOS QUADRINHOS.....</b>	<b>146</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>

## PRIMEIROS QUADRINHOS

---

**O arbitrário recobre de maneira perfeitamente ajustada uma questão que não será colocada: o que é o signo, quando ele não é signo? O que é a língua, antes que ela seja a – Ou seja, a questão que se expressa corretamente em termos de origem. Dizer que o signo é arbitrário é afirmar em tese primitiva: “há língua”.**

*Milner*

A presente pesquisa de doutoramento situa-se na linha de investigação proposta por Calil (2008, 2009) ao analisar manuscritos escolares (ME<sup>1</sup>) e processos de criação e escritura de diferentes gêneros textuais em contexto ecológico de sala de aula, a partir da interação entre dois alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental. O gênero proposto para este trabalho tem sido assunto de diversos pesquisadores (RAMA et. al., 2004; RAMOS, 2009; VERGUEIRO & RAMOS, 2009a e 2009b; LINS, 2008; SANTOS & CALIL, 2010; DIKSON, 2011, DIKSON & CALIL, 2012), e muitos foram os fatores que instigaram a utilização de histórias em quadrinhos<sup>2</sup> como suporte de atividade escolar. Dentre eles, podemos destacar ser este um gênero que detém uma multimodalidade semiótica<sup>3</sup> que consideramos importante para alunos dos anos iniciais do Fundamental, recém-alfabetizados, de apenas 7 ou 8 anos de idade, considerando a estrutura ter um formato de imagens que carregam uma narrativa, uma história,

---

<sup>1</sup> “ME” tanto para manuscrito escolar quanto para manuscritos escolares.

<sup>2</sup> “HQ” tanto para história em quadrinhos quanto para histórias em quadrinhos.

<sup>3</sup> Adiante será melhor discutido e explicado.

uma ação. Isso provoca um movimento-ação no que está “parado”, além de constituir-se de personagens, cenários, falas, metáforas visuais, figuras cinéticas, 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, estimulantes do mundo imaginário, da fantasia.

Dentro do grande leque das HQ, nas atividades sugeridas às díades, foram as histórias da Turma da Mônica<sup>4</sup> (doravante TM) que escolhemos como ponto de partida às propostas oferecidas. As duplas, com as tarefas em mãos, tinham então que, a partir apenas das imagens, “ler” as figuras, 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 – passos que nos levarão a algumas discussões relativas ao entendimento da construção referencial no processamento do texto, bem como à formulação e constituição do tópico discursivo nele ocorrido.

São nos textos escritos – os manuscritos escolares – e na conversa coenunciativa de uma díade de alunas recém-alfabetizadas de um 2º ano do Ensino Fundamental, escrevendo e discutindo atividades escolares de HQ, que o presente trabalho vai focar. É esse movimento constante entre versões de gêneses textuais – a escritura e os diálogos – o lugar de análises e discussões que empreenderemos: possuímos uma bifurcação a discutir – de um lado caminharemos a análises voltadas à três textos escritos da mesma díade de alunas apresentadas em atividades construídas a dois, ou seja, o texto em si, o manuscrito escolar (ME); e, do outro, a trechos dos processos coenunciativos – em registro fílmico – que trazem os momentos em que essa díade inventa, conversa e discute de que maneira as HQ devem ser colocadas.

Trazer trabalhos da natureza metodológica deste que aqui estamos a propor, tendo tanto o processo de criação escolar em HQ, quanto o texto que dele nasce como objetos de análise, faz este trabalho vincular-se, também, ao campo de estudo da Genética Textual (GT)<sup>5</sup>. É com as noções por ela trazidas, que se procura enxergar o texto em seu estado *nascendi* – o chamado “prototexto”. A formulação textual enquanto processo, movimento e versões, e não apenas como um texto findado, terminado ou acabado, sempre considerando ser o *scriptor*<sup>6</sup>aquele que

---

<sup>4</sup> 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](http://www.monica.com.br).

<sup>5</sup> Adotaremos a terminologia Genética Textual e não Crítica Genética, por uma questão metodológica. Mais adiante detalharemos melhor.

<sup>6</sup> 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

traz a escrita 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 (GRÉSILLON, 1994). A relevância metodológica que a GT nos traz é de forte importância, tendo em vista que cada texto escrito pelas alunas e cada trecho dos diálogos que geraram esses textos, serão considerados como versões de gênese, ou seja, a escrita em si e as conversas que construíram essas escritas são versões diferentes de um mesmo produto, e é exatamente a comparação dessas várias versões escritas e faladas que poderemos enveredar a uma compreensão do nascimento das construções estruturais e significantes do texto final, do gênero escolar em questão.

A partir dessas diversas versões das atividades escolares, é a relação imagem-texto nas HQ (VERGUEIRO, 2004; RAMOS, 2009) que nos interessa quando da interpretação do jogo processo-escrita. Isso porque nos importa abordar de que forma as alunas constroem, ou procuram formular, – no ME 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 (MONDADA & DUBOIS, 2003; CAVALCANTE, 2011; MONDADA, 2005; CAVALCANTE et al., 2011; KOCH, 1999a, b, c; MARCUSCHI & KOCH, 1998; KOCH & MARCUSCHI, 1998; CORTEZ & KOCH, 2013; KOCH e ELIAS, 2010) que tenha relação com as imagens oferecidas nas HQ.

O ponto gerador de nossa problemática consistirá em discutir – analisando e comparando cada versão, seja escrita ou dialogada, de cada uma das três atividades da mesma dupla de alunas – se a díade consegue se apropriar das características formuladoras do gênero trabalhado ou de que maneira vai “entrando” no funcionamento discursivo das HQ, quer dizer, quais as referenciações discursivo-textuais produzidas e projetadas pela dupla, a partir do semiótico estruturante das atividades, para que ocorra uma aquisição de linguagem escrita, especificamente do gênero em questão, e, em havendo essa apropriação, como são formulados os tópicos discursivos, seus subtópicos e os quadros tópicos que mantêm o sentido das histórias e da interação dos personagens nelas envolvidos. Pretendemos observar, outrossim, não só se essa entrada na escritura ocorre como deseja qualquer professor quando solicita uma produção textual aos seus alunos, mas “como” ocorre, que “etapas” acontecem para tal e se a “aquisição” se “estabiliza” ou não entre uma atividade de escrita e outra.

---

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).

Assim, apresentadas as questões gerais da pesquisa, tracemos então, de forma sintética, o percurso que vamos desenvolver. No primeiro capítulo, faremos um panorama (a) metodológico do trabalho, trazendo alguns detalhes do projeto Gibi na Sala, de onde nasceu o banco de dados dos manuscritos em HQ e os registros fílmicos realizados em sala de aula, durante a produção a dois; (b) das atividades de HQ trabalhadas pelas crianças durante o processo de escritura em ato, na aplicação do projeto, mostrando como ficaram estruturadas e de que maneira se apresentaram à turma de alunos; (c) dos sujeitos e contexto envolvidos na pesquisa; (d) do programa ELAN usado para realizar as transcrições dos movimentos coenunciativo das díades; e (e) do caminho que percorreremos na efetivação das análises dos dados coletados, separados e selecionados.

No segundo, traremos, em primeiro plano, algumas noções e discussões acerca das HQs: (a) definindo-as, conceituando-as e trazendo aspectos formais e estruturais do gênero; (b) demonstrando como se faz, e de que forma se sustenta a unidade narrativa em quadrinhos e tirinhas; (c) tratando da união que se forma entre a unidade narrativa e a sequência, situação que permite a história acontecer; (d) discutindo duas das características mais marcantes do gênero HQ, a metáfora visual e a figura cinética – expedientes que transmitem os movimentos, pensamentos e ações dos personagens; e (e) mostrando a extrema importância que há da inclusão – sempre – dos quadrinhos no processo educativo em sala de aula. No segundo momento desse capítulo II, ao entender as HQ como gênero pluri-semiótico por natureza, procuramos abordar certos aspectos importantes e conceitos da Semiótica, e trazer a tripartição sógnica tão interessante que circula o ambiente sociocultural ao qual pertencemos, demonstrando a complexidade da semiose que as HQ carregam em si.

Considerando o manuscrito escolar também como local de análises, por haver versões genéticas de um mesmo texto, no capítulo terceiro, faremos um ligeiro passeio nas (a) origens e conceituações da GT; (b) traçamos certos aspectos pontuais acerca do que se compreende por *scriptor*, aquele que traça o risco no papel; (c) mostraremos uma parêntese de movimentos que são de extrema relevância quando se trata de manuscritos: a rasura e o traço; e (d) traremos algumas interessantes discussões do que se tem por manuscrito e manuscrito escolar, considerando cada um dos movimentos de criação – escrito e oral – como uma versão da gênese da escritura.

No seguinte, o quarto, será o lugar de discutir as questões relativas à referenciação e ao tópico discursivo, que servirão de fundamento para, no V capítulo, serem realizadas as análises dos manuscritos produzidos e dos movimentos coenunciativos que ativaram toda produção das atividades em HQ propostas aos alunos.

Ao término, nas considerações finais, far-se-á uma rápida passagem do que esteve em análise nos pontos teóricos, imbricado com o que foi visto nos instantes da produção dos manuscritos e das discussões das díades, para indicarmos algumas pistas de compreensão, no que se refere à produção textual e posicionamentos enunciativos que vão ou não assegurar os quadros tópicos das histórias em quadrinhos, através das referências e processos de escrita realizados pela díade tendo com base o que as imagens permitem.

## **1. OS QUADRINHOS METODOLÓGICOS**

**... É nesse sentido que se pode pensar no adulto como mediador, ou seja, enquanto intérprete que permite a circulação da criança no universo de linguagem do qual ambos fazem parte. A interpretação é, assim, efeito de linguagem sobre linguagem, o que significa que a ‘interpretação não tem origem no adulto, mas no discurso em que ele próprio, submetido ao funcionamento linguístico-discursivo, é significado.’**

Cláudia T. G. de Lemos

Dentro de uma perspectiva teórico-metodológica de caráter etnolinguístico, nossa proposta é investigar, discutir e analisar ME e processos de criação textual de díades de alunos recém-alfabetizados, em contexto escolar. A pesquisa, em se tratando de execução, apresenta-se com três momentos metodológicos distintos e, ao mesmo tempo, interligados, para se efetuar. O primeiro deles diz respeito à elaboração de um projeto didático que pudesse levar a turma de alunos a refletir sobre as propriedades da língua e do discurso a partir de um gênero específico, as HQ da TM, por se constituir através de uma relação quadrinística entre imagem e texto, além de ter no humor seu atrativo central. O segundo momento se deu na efetivação e execução das propostas de atividades dentro da sala de aula com posterior transcrição dos momentos coenunciativos ocorridos durante a discussão e escrita das atividades pelas duplas; e o terceiro corresponde ao que se apresenta em capítulos mais à frente deste trabalho, ou seja, às análises de uma parte do *corpus* gerado durante o projeto.

### 1.1. Quadro a quadro: O projeto *Gibi na Sala*

Para elaboração do projeto didático Gibi na Sala, foram forjadas 60 propostas de atividade escolar tendo por fim a leitura e interpretação dos textos-quadrinhos, e 36 propostas voltadas à criação escrita. Na constituição dessas atividades, tentou-se propiciar condições favoráveis nas consignas e na disposição das HQ para favorecer a entrada do aluno no funcionamento linguístico-discursivo deste gênero. Essa prática foi de extrema valia aos alunos, pois a imersão no universo da cultura escrita e, conseqüentemente, nos gêneros textuais que o constituem, instaurados através de diversas práticas interacionais (MARCUSCHI, 2008), se mostra como uma arma poderosa que pode ser fomentada em ambiente escolar. O objetivo do projeto seria fornecer situações de ensino-aprendizagem adequadas ao gênero, permitindo que ele se apresente em sala de aula de modo intenso, sistemático e significativo (CALIL, 2006), para que, a partir dessa contextualização, os alunos pudessem apreender o funcionamento desses textos e também criassem suas próprias HQ.

Pensada essa organização do projeto Gibi na Sala, iniciou-se a busca por uma escola em que pudesse ser desenvolvido. O campus<sup>7</sup> em que foi realizado o projeto, aceitou previamente a proposta, através da direção e coordenação, em caráter não oficial. Depois houve reunião com a direção, coordenação e professores da escola, para que o projeto fosse apresentado oficialmente. Nessa ocasião, os pesquisadores<sup>8</sup> já estavam com todos os exemplares das propostas de leitura, interpretação e produção textual, que foram socializados e discutidos na ocasião.

Aceita a proposta, esta foi posta em execução em uma escola pública de Maceió<sup>9</sup>, no segundo semestre de 2008, de outubro a dezembro. A instituição trabalhava com a Educação Infantil e Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano)<sup>10</sup>. Os turnos de funcionamento eram o matutino e vespertino e atendia, em especial, crianças dos bairros Village Campestre, Graciliano Ramos e Tabuleiro dos Martins. Tendo em vista toda limitação seja financeira ou de pesquisadores que constituíam o L'AME envolvidos com HQ, apenas uma turma foi

---

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> Os pesquisadores eram alunos de iniciação científica e mestrado em Educação (PPGE/UFAL), coordenados pelo Prof<sup>o</sup> Eduardo Calil.

<sup>9</sup> Escola Municipal Cícero Dué da Silva, localizada no Conjunto Residencial Tabuleiro dos Martins, Maceió-AL.

<sup>10</sup> Aproveitamos a oportunidade para agradecer à direção da escola, aos professores e alunos envolvidos, em particular, aos alunos 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'AME) – PPGE da Universidade Federal de Alagoas. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento exigido pelo Comitê de Ética desta universidade.

selecionada, um segundo ano do Ensino Fundamental. Para selecionar esta turma, alguns critérios foram observados, como os alunos serem recém-alfabetizados, o professor aceitar a execução em sua sala de aula, e os pais concordarem com a pesquisa.

A professora dessa turma, à época, era estudante do segundo período de Pedagogia numa faculdade particular de Maceió e fazia parte do quadro de estagiários da Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL e também de Messias-AL. Nessa escola em que o trabalho foi realizado, a professora havia sido contratada no dia 29 de setembro de 2008, ou seja, dois dias antes do desenvolvimento do projeto. Ela já tinha sete anos lecionando em escola pública.

Os alunos da turma não possuíam, em sua grande parte, contato anterior com HQ – a não ser visual e esporadicamente, ou ter visto através de televisão – e estavam numa faixa etária entre sete e oito anos de idade. A turma era formada por 25 alunos, sendo 12 meninos e 13 meninas. A maioria dos pais desses alunos era pedreiros, donas de casa, empregadas domésticas, aposentados, pintores e possuíam o Ensino Fundamental<sup>11</sup> incompleto por grau de escolaridade predominante.

O projeto didático Gibi na Sala foi desenvolvido e composto através de atividades/propostas de leitura, de interpretação e de produção textual, todas tendo como gênero central as HQ. Foram idealizadas também duas gibitecas (algo que não havia anteriormente) que ficavam na sala de aula à disposição dos alunos – a ideia seria uma imersão máxima possível dos alunos dentro do mundo HQ, o que melhoraria substancialmente todas as etapas de execução do trabalho/projeto. As gibitecas foram montadas em caixas de papelão bem ornamentadas, que comportavam quarenta gibis cada, isso deixou um ambiente “mais” letrado na sala de aula por meio da intensa circulação de gibis da TM.

Para produzir as propostas de atividades de leitura e interpretação de textos foi necessária a leitura-análise de cerca de 200 gibis da TM. Após isso, foram selecionadas aquelas que mais contemplassem aspectos relacionados aos elementos constitutivos da linguagem desses gibis, tais como: as figuras cinéticas, as metáforas visuais, as onomatopeias, a homonímia, a intertextualidade, por exemplo, e que portassem um bom e atrativo caráter lúdico. No que diz respeito às atividades de escritura de texto, foram elaboradas 36 propostas que se

---

<sup>11</sup> Houve dificuldade em traçar um perfil geral dos graus de escolaridade dos pais dos alunos, pois o acesso a estas informações deu-se por intermédio da documentação escolar estudantil. Em alguns casos, os pais colocaram EF completo (4ª série /5º ano), outros, referindo-se a este mesmo período na escola, colocam EF incompleto. Mas, grande parte deles colocou apenas EF completo e/ou incompleto e, diante do exposto, não se teve como saber qual o critério usado, ou seja, EF completo (até o nono ano ou apenas até o quinto ano) e incompleto no mesmo sentido (até o segundo ano? Até o sétimo ano?). O certo é que todos possuíam pouca escolaridade.

apresentavam com as sequências de imagens das histórias da TM, que foram retiradas tanto dos gibis impressos quanto recortadas das histórias constantes no sítio eletrônico<sup>12</sup>.

Nas propostas de leitura, interpretação e produção de texto, os alunos foram organizados em duplas pela professora e pelos pesquisadores que fizeram parte da execução do projeto. Para formar os pares, seguiam-se alguns critérios, como o relacionamento que havia entre os alunos ou duplas que falassem alto durante a combinação da história (para captação do áudio pela câmara). Em cada um desses encontros em sala de aula, era executada uma atividade, momento este em que a professora ou os investigadores explicavam às díades a consigna que consistia em a dupla, primeiro, inventar e combinar a história sem estar com a caneta em mãos, e, logo após, com caneta, rediscutir e escrever o que tinham combinado.

Na hora de escrever, já com a caneta em mãos, um aluno apenas falava, ditava, verbalizava, e o outro além de poder também falar e discutir, escrevia<sup>13</sup> o combinado do papel. É importante pontuar que o aluno responsável por escrever a história, também combinava nas falas, mesmo possuindo a tarefa de escrever a atividade. Toda a tarefa, toda a HQ, era formulada pela dupla, em processo coenunciativo.

Apesar de o projeto contemplar várias atividades que circulavam entre leitura e interpretação, apenas as produções de texto foram filmadas, em média, a cada 15 dias. A título ilustrativo de complementação, para compreensão mais global do projeto, mostramos aqui uma dessas propostas que não serão contempladas em nossas análises, sobre leitura e interpretação:

---

<sup>12</sup> Disponíveis no site oficial da *turminha* (outra maneira de nomear a TM): [www.monica.com.br](http://www.monica.com.br).

<sup>13</sup> Essa escrita se dava alternadamente. Ou seja, quando se conseguia repetir a mesma dupla em dias diferentes, um dos alunos escrevia em um dia, e o outro aluno escrevia no outro dia. Eles se alternavam na tarefa de escritura.



alunos da sala, totalizando 144, e o registro em vídeo de 17 processos de escritura em ato. Para realização das filmagens, o grupo de pesquisadores possuía apenas 02 filmadoras; com uma delas, optou-se por filmar toda a dinâmica da sala de aula, e com a outra realizar os registros dos processos em ato de apenas uma díade<sup>16</sup>. Em cada encontro para realização do projeto, apenas uma única dupla era filmada na sala, embora todos realizassem a mesma proposta de atividade com HQ. Nessas propostas de produção escrita a dois, a professora e/ou os pesquisadores solicitavam aos alunos que escrevessem sua própria HQ, a partir das atividades que lhes eram entregues.

Houve 17 processos de escritura em ato; desses, em 13, os alunos estavam sempre organizados em duplas. Quanto aos outros 04 momentos, ocorreram nos seguintes termos: no dia 15 de outubro, foi individual; no dia 24 de novembro, houve quadrinhos ampliados e colocados no quadro negro da sala, momento em que os discentes combinaram a história junto com o pesquisador (uma produção coletiva); no dia 15 de dezembro, os alunos combinaram e escreveram a história num papel pautado; no dia 17 do mesmo mês, estes receberam duas folhas de papel A4, orientação paisagem, com quadrinhos delineados, para que transformassem a história que foi combinada no dia 15 de dezembro, em HQ. Certamente essa parte do *corpus* poderá servir para investigações futuras.

É importante dizer que, mesmo tentando, as duplas não foram mantidas sempre as mesmas do início ao fim do projeto, isso porque alunos faltavam e as díades não conseguiam se manter sempre iguais. Contudo, tentou-se repetir as parselhas algumas vezes e, em último caso, sempre repetir pelo menos um dos alunos que já tivessem aparecido em filmagens anteriores.

## 1.2. As atividades de HQ

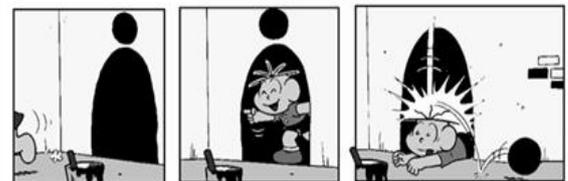
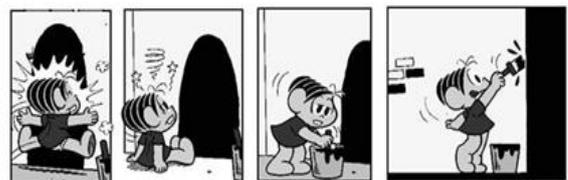
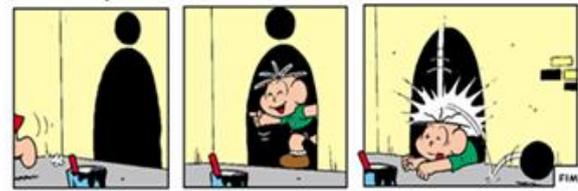
As propostas realizadas, em média, quinzenalmente, fazem parte dos processos de escritura filmados e estavam “semi-estruturadas”, isto é, continham as imagens organizadas sequencialmente, como no texto original, mas não apresentam os textos. Em palavras mais detalhadas: foram oferecidas aos alunos pequenas HQ da TM, publicadas no Portal da Mônica

---

filmagens. Seu objetivo é coletar e preservar manuscritos (e seus processos de escritura, quando há), fornecendo material de pesquisa integrantes do Grupo de Pesquisa Escrita, Texto e Criação (ET&C), bem como aos interessados pela produção de texto/escola.

<sup>16</sup> Em alguns dias, como 08 e 16/10/2008, a turma foi dividida em dois grupos. Metade ficou na sala, e a outra foi para a sala de leitura. Em ambos os dias, foi filmada uma dupla dos que ficaram em aula.

e em gibis impressos, de uma ou duas páginas, as quais os discentes não tiveram acesso anteriormente. Foram apagadas digitalmente, com a ajuda do programa de computador *PAINT*, todas as referências linguísticas destas HQ, isto é, as falas dos personagens, títulos, interjeições, onomatopeia 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. Os termos, como elementos verbais e escritos, título, legendas – quer dizer, todas as marcas gráficas que pudessem indicar presença de texto escrito e que apareciam nas HQ originais saíram para transformarem-se em atividade escolar. Vejamos como ficou uma das propostas que serão analisadas após transformar-se em ME, primeiro em formato original retirada do *site* e, depois, tratadas com o programa *PAINT*:



Este tipo de proposta com apagamentos se justifica por duas razões. A seleção das HQ da TM permitiria aos alunos que tinham pouco contato com materiais escritos do gênero<sup>17</sup>, acesso ao universo cultural proposto pelos quadrinhos. Em segundo lugar, 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 filmagens coletadas, selecionamos para análises, quanto à referenciação e ao tópico discursivo, trechos dos registros realizados nos dias 08, 16 e 30.10.2008 os quais transcrevemos no capítulo 5.

### 1.3. 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/pesquisadoras do CEDU-PPGE-UFAL e pessoal da escola, incluindo a professora, eram coordenados pelo Profº Eduardo Calil.

### 1.4. Escritura dos quadrinhos e a transcrição no ELAN

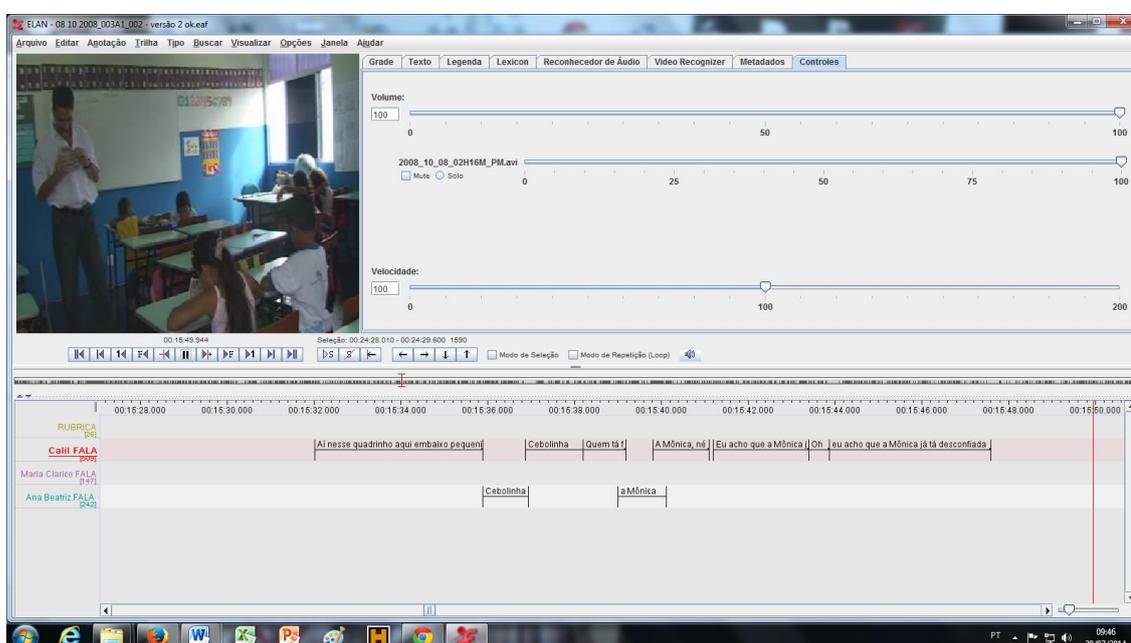
As filmagens das duplas em “ação”, no exato momento do processo de escritura em ato, foram transcritas com o auxílio do programa “Eudico Linguistic Annotator” (ELAN), *software* que oferece ferramentas interativas para se colocar em atividade os dados registrados (as falas, conversas, discussões) em 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.

---

<sup>17</sup> Ressalte-se, e isso é muito relevante, que os pais dos alunos possuíam apenas ensino fundamental incompleto, a maioria até a quarta série do fundamental, sendo as mães “donas de casa” e os pais sem profissão definida. A maioria atendida pelo Programa Federal Bolsa Família. Isso ilustra a quase que total exclusão de letramento que circundava as famílias, incluindo os alunos.

O trabalho transcrito no ELAN é realizado pelo próprio investigador que utiliza o programa como uma ferramenta tecnológica para sincronizar o tempo com o que foi dito pelos participantes da filmagem. Todas as colocações textuais, relativas às conversas, aos gestos, aos sons, ao contexto, são efetuadas pelo pesquisador que, de posse do vídeo e seu áudio (este por inúmeras 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 estão sendo 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 das pessoas participantes da conversa, 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 acima:

Nas trilhas, observa-se que temos quatro nomes (CALIL..fala, MARIA CLARICE...fala, ANA BEATRIZ...fala, MARIA...escreve), além da RUBRICA, e, logo a frente dos nomes que consta em cada trilha, é o lugar onde digita-se a transcrição.

### 1.5. A apresentação das transcrições

A partir do próprio ELAN, por fim, geramos um arquivo *html*. Realizamos a cópia desse arquivo para o *Word* e executamos manualmente as modificações necessárias (que são muitas!). Depois tentamos organizar as transcrições de uma forma que fique pronta para serem utilizadas nas análises e postas nos trabalhos científicos. Pensamos que dita disposição transcritiva<sup>18</sup> permite um melhor entendimento do que ocorreu no momento da filmagem pelo leitor, bem como facilita as análises dos dados no decorrer das pesquisas. Neste trabalho, faremos uso do seguinte formato de transcrição:

RUBRICA 45:00-45:14	DIÁLOGO		
As alunas estão escrevendo e já se encontram no final, no último quadrinho. Nesse momento, ainda apresentam discordância ou dúvidas sobre a questão da “porta/parede”.	TC25 45:00 45:02	MARIA	(Maria fala já com a caneta próxima ao papel para escrever o último quadrinho) <i>E o Cebolinha bateu a cabeça...</i>
	TC26 45:02 45:03	ANA	(Ana não espera Maria acabar sua fala) <i>Na parede.</i>
	TC27 45:04 45:07	MARIA	(Maria dar a entender não aceitar “parede” e fala enquanto bate com a caneta na imagem do último quadrinho, mas não completa o que dizer) Não..... esse..... esse daqui.....

<sup>18</sup> Composta pela RUBRICA (a contextualização da ação-enunciativa), o DIÁLOGO que se compõe do TC (tempo cronometrado), dos “NOMES” dos participantes no momento discursivo, e das FALAS propriamente ditas. Nas falas, a parte em parênteses é uma contextualização mais específica da ação que o aluno faz, e a parte fora dos parênteses trata-se da própria enunciação.

	TC28 45:08 45:14	ANA	(Ana fala enquanto aponta várias vezes para o último quadrinho. Maria apenas olha e, após a fala de Ana, Maria escreve o que foi dito sem discordar) <i>Bateu .... O Cebolinha bateu a cabeça na parede... e cau.</i>
--	------------------------	-----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Apenas a título de esclarecimento, nos TCs, a numeração, como, por exemplo, no TC25 (45:00-45:02), significa que este contexto e esta fala de MARIA se deu entre quarenta e cinco minutos e quarenta e cinco minutos e dois segundos do início da filmagem.

Pode-se notar que o programa permite uma realização melhor do trabalho, por proporcionar uma visão ampla do que se passa a cada segundo do vídeo. Seus recursos acarretam uma visualização mais robusta do momento a ser analisado. Entretanto, todo o trabalho ainda recai no pesquisador, pois é preciso fazer o carregamento do arquivo em formatos diferentes o que requer trabalho constante de formatação. É bom frisar que o programa ELAN não se constitui como recurso metodológico de análise dos dados, mas como apoio transcritivo de preparação desses dados para a realização das análises.

Essa visualização que apresentamos logo acima em formato do *Word* não é fornecida pelo ELAN. O anotador precisa retirar trilha por trilha, copiando-as em cada quadro respectivo à pessoa que está falando. Para facilitar o trabalho, o ELAN oferece a exportação do arquivo para o formato HTML, o qual se apresenta da seguinte maneira:

RUBRICA	MARIA FALA JÁ COM A CANETA NO PAPEL JUNTA AO ÚLTIMO QUADRINHO, PRONTA PARA ESCREVER.	
Maria Clarice FALA	e o Cebolinha bateu a cabeça ...	
RUBRICA	ANA NÃO DEIXA MARIA COMPLETAR SUA FALA, ATRAPALHANDO-A E DIZENDO "NA PAREDE"	
Ana Beatriz FALA		na parede.
RUBRICA	MARIA DAR A ENTENDER NÃO ACEITAR "PAREDE" COLOCADA POR ANA, E FALA ENQUANTO BATE COM A CANETA NA IMAGEM DO ÚLTIMO QUADRINHO.	
Maria Clarice FALA	Não..... esse..... esse daqui..... (outro embate enunciativo de um referente, parede causa estranhamento de novo por conta da imagem)	
RUBRICA	ANA FALA ENQUANTO APONTA VÁRIAS VEZES PARA O ÚLTIMO QUADRINHO. MARIA APENAS OLHA E, APÓS O FINAL DA FALA DE ANA, ESCRIVE O QUE ESTA DISSE SEM QUALQUER DISCORDÂNCIA.	

De posse desse formato, então o pesquisador pode ir copiando as falas, e também o contexto – caso o tenha anotado –, para a tabela no formato *Word*. É algo bem trabalhoso e que

requer muito tempo disponível, pois cada fala, individualmente, cada trecho, deve ser copiado e tratado dentro da formatação final. Pensando-se que cada filmagem possui cerca de uma hora de duração, com duas, três ou até quatro pessoas interagindo/falando, dá para notar a complexidade do trabalho.

Embora implicitamente já esteja demonstrado, é interessante deixar bem claro que o método de análise de nossos dados não recai no programa ELAN, mas sim na Linguística Textual (tópico discursivo e referenciação) e nas noções teórico-metodológicas da Genética de Textos, sempre tendo como objeto de pesquisa um único texto na gênese de suas várias versões, quer sejam os manuscritos em processo quanto as discussões dialogadas no instante em que esses manuscritos são inventados pelas díades. Portanto, o ELAN entra como auxílio e como suporte especificamente para tratamento dos dados transcritivos – o programa fornece melhor ferramentas de visualização fílmica e, conseqüentemente, ajuda na transcrição, divisão e organização das falas dos sujeitos durante a realização das atividades em sala de aula. Os dados transcritos no ELAN e depois tratados e organizados no *Word* ficam bem mais significativos e contextualizados para servir à investigação.

## **1.6. O caminho das análises**

Em síntese, as análises ocorrerão da seguinte maneira: no capítulo V faremos discussões acerca dos posicionamentos enunciativos referenciais que ocorrem seja no ME quanto no processo escritural (as versões do ME), procurando fazer a articulação da referenciação realizada no texto com os quadros tópicos presentes nas imagens que compõem a HQ. Os textos e processos serão os realizados por Ana Beatriz e Maria Clarice nos dias 08/10/2008, 16/10/2008 e 30/10/2008. Apresentaremos os textos para análise em seu formato original como consta dos quadrinhos ou do site da turma, seguido do formato modificado enquanto atividade escolar, e, depois, dos ME.

A partir daí, daremos início aos processos analíticos. A discussão recairá, dessa forma, primeiro, no ME escolhido e depois nos instantes fílmicos, os momentos coenunciativos, que deram origem a exatamente essas partes específicas que serão analisadas do ME, para que possa se ter uma ideia global de como é construída/constituída/produzida/inventada pelas crianças a referenciação a partir de determinado tópico discursivo semiótico-imagético, tanto no escrito em si mesmo quanto nos instantes de discussão deste mesmo escrito.

Quer dizer, posicionamo-nos numa via de mão dupla em que ao mesmo tempo se interliga num constante vaivém: trataremos de um mesmo texto, de um mesmo escrito de uma mesma dupla, da mesma condição escritural, de um mesmo processo de escritura em ato, e da mesma atividade escolar quer seja no tópico discursivo ou na referenciação, sendo que, em primeiro lugar, apenas o ME, sozinho, e sem qualquer orientação vinda de filmagem entra no jogo investigativo, e, num segundo momento, logo em seguida, são as falas, discussões e coenunciações ocorridas nos instantes de escritura do ME que se infiltram, também, como objetos de análises, para que comparações entre uma versão da gênese de criação e outra possa ser realizada. Ou seja, iniciamos com o manuscrito, e, logo após, é a vez do seu respectivo processo.

Trilhado de modo sintético o caminhar da metodologia da pesquisa, traremos, no capítulo seguinte, algo sobre o nosso gênero objeto de estudo, as HQ, bem como sobre a pluralidade semiótica que o envolve.

## 2. E O GÊNERO *QUADRINHOS*?

---

**A "alfabetização" na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização**

Waldomiro Vergueiro

Conforme discorrido, elegemos as HQ da TM como propostas de trabalho para a produção escrita e coenunciativa das duplas de alunos. Dessa forma, na primeira parte deste capítulo, para que possamos entender melhor a formulação/estruturação de tal gênero textual, mostraremos, com auxílio de alguns estudiosos – como Acevedo (1990), Vergueiro (2004), Ramos (2009), Dikson & Calil (2013) –, exatamente certas características relevantes das HQ, bem como a importância delas em sala de aula – seja qual for a série escolar (em especial no ensino fundamental), por ter um caráter semiótico plural de apropriação dentro do plano de trabalho tanto com crianças não-alfabetizadas, quanto com recém-alfabetizadas ou já-alfabetizadas, e por entendermos que a presença dos quadrinhos nas aulas é necessária e de grande relevância.

É interessante deixar bem claro que a exposição formulada adiante, de certas convenções de produção de HQ por autores da área, não tem intenção alguma de analisar se a

díade realiza ou não a construção das histórias de acordo com as estruturas tidas como “formais” ou convencionais no mundo teórico das HQ. A ideia é outra: que o leitor possa ter uma visão de como os estudiosos tratam, de modo geral, a forma de fazer quadrinhos; bem como demonstrar, e isso se vê nos manuscritos das alunas, 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, referenciativo, e com coesão e coerência durante a aula. Ou seja, não são os vieses teóricos que fazem um escrevente escrever um gênero textual A, B ou C, mas é a ação de escrever, ler, retomar, refletir, reler e reescrever – num vaivém constante – que determina a apreensão e “aquisição” do texto.

Na segunda parte, por termos as HQ como um gênero semiótico por natureza, trataremos, de forma sintética, dessas questões semiológicas (PEIRCE, 1977; SANTAELLA, 1983, 2002; ECO 1980). Vamos procurar trazer algumas noções da semiótica, do signo, da significação e das possibilidades múltiplas da “formatação” dos movimentos socioculturais em que estamos inseridos – nos quais os alunos também se encontram –, bem como fazer uma ligação disso com a questão dos gêneros, em especial os que se formam a partir de múltiplos sistemas sígnicos, como é o caso dos quadrinhos.

## **2.1. E então? E as Histórias em Quadrinhos?**

As HQ são uma forma de escrita que possui peculiaridades bem consistentes. Trata-se de um lugar muito interessante e bem particular, em que “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” (DIKSON, 2011, p. 35), o que as diferencia de textos que carregam apenas o escrito ou apenas o imagético ou apenas a verbalização. Esse jogo de relações semióticas entrelaçado demonstra que praticamente fica impossível compreender (muito menos escrever!) HQ sem que haja uma noção de não-unicidade<sup>19</sup>, ou seja, que se tenha

---

<sup>19</sup> Defendo que a questão da “não-unicidade” [textual] é exatamente o lugar em que o autor/escritor precisa, necessariamente, compreender o texto, em especial na modalidade do plano das HQ, como leitura/escritura sem fixação posta ou já-posta, sem entendimento já marcado ou já-pronto; um momento de tantas compreensões e interpretações quanto o espacial, a imagem, as falas, o discurso, as onomatopeias, as metáforas visuais, as figuras cinéticas e o conhecimento ou bagagem de mundo permitirem. Não se pode, em hipótese alguma, falar de algo simples, fácil ou sem complexidade quando se trata de HQ, pois, sua inerência é absolutamente contrária: uma explosão de complexidade, de multipluralidade semiótica, e de não simplismo no que tange à feitura do gênero em si ou de sua interpretação na leitura.

em mente que é, na verdade, a pluralidade de sentidos, acionados em conjunto, que indicia ao leitor/escritor fazer aquilo que um gênero textual deve fazer: possibilidade de significar. Vejamos, então, algumas propriedades das HQ.

## **2.2. As HQ e a Unidade Narrativa: quadrinho por quadrinho**

Sem dúvida, trabalhar, debater e discutir todo o grande número de características que abarca o leque constituinte dos gêneros quadrinhos seria um trabalho que despenderia um espaço de que aqui não dispomos, sem contar não ser esse o objetivo deste escrito. Por isso, delimitamos as formulações teórico-práticas que entendemos serem de grande relevância (não que as outras não sejam) a uma melhor apreensão do conceito do gênero, à leitura e escrita dele e à proposta metodológica desta pesquisa (ação de debater/escrever as HQ pelas díades): a formulação da unidade narrativa, suas sequências, a construção das figuras cinéticas e o campo das metáforas visuais.

### **2.2.1. Unidade Narrativa e Sequência**

A HQ carrega, em seu bojo principal, uma narração, uma história, uma sequência de ações que faz um todo; com início, meio e término, com espaço, personagens, tempo e recursos imagético-visuais; quer dizer, a partir desse portal semiótico, algo é narrado. Quando tratamos de quadrinhos constituintes de várias cenas, a narrativa global vai se construindo aos poucos, quadro por quadro, ação por ação. A história não nasce no primeiro quadrinho, mas se torna sentido no decorrer deles, havendo o fechamento – algumas vezes parcial – quando finda o último<sup>20</sup>. Essa noção de complementaridade é de suma importância para nós, pois, é aí que se encontra a noção da “menor unidade narrativa [das HQ, que será] o quadrinho ou vinheta” (VERGUEIRO, 2004, p. 32). É em cada unidade mínima de significação do gênero, em cada quadrinho, em cada vinheta, que as costuras de sentido vão se vestindo, uma a uma, quer seja para quem escreve ou para quem vai ler.

---

<sup>20</sup> É interessante ressaltar que há alguns tipos de quadrinhos, dentro do *leque*, que são construídas com apenas um único quadrinho. Isso significa dizer que a unidade mínima de significação dessa história é a própria vinheta em si; ou seja, o quadrinho, por si, já inicia e termina a narrativa nele mesmo. A diferenciação aí das HQ mais longas consta apenas no que tange à quantidade de quadros das ações; contudo, tem o mesmo valor e estatuto de quadrinho, mesmo sendo constituída de uma única vinheta.

Essa questão de unidade mínima de significação nos permite apreender melhor o quão é complicado produzir e dar sentido, enquanto escritor, às HQ. Isso porque é preciso 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 realidade<sup>21</sup>’”; é assim que Ramos (2009, p. 89) mostra essa habilidade não tão simples de coordenar unidades mínimas de significação para se chegar à unidade maior, ou à história final. Não é nada fácil efetuar essa “síntese representativa da realidade” com coerência dentro de quatro linhas, ou de um espaço retangular. A tarefa de construção requer que as vinhetas sejam predispostas de tal modo que, intra e extratexto, haja pertinência; melhor dizendo, que as unidades mínimas possam sincronizar-se em ordem tanto dentro dos próprios quadrinhos, quanto na representatividade sociocultural da convivência humana, o extratexto.

Além do mais, Acevedo deixa bem claro 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.”<sup>22</sup> (1990, p. 69). Essa última citação parece ser a que mais consegue apreender sinteticamente a questão do que seja a vinheta. Muito interessante é observar que essa unidade mínima significativa é formada através de um *espaço e de um tempo da ação narrada*, ou melhor, é a representação desse espaço e desse tempo, no quadrinho, que dá vida, dá forma, sentido, à vinheta.

Importante aqui fazermos um parêntese – é preciso uma questão ficar bem explícita e detalhada sobre esse aspecto de unidade significativa mínima: não podemos cair no entendimento equivocado de que cada vinheta é, necessariamente, igual a cada quadrinho. Embora Vergueiro (2004, p. 32) mostre, como citado mais acima, essa unidade mínima como sendo o “quadrinho ou vinheta”, é interessante que não pensemos que qualquer quadrinho por si só seja uma vinheta, ou qualquer quadrinho seja uma unidade mínima de significação. Vamos tentar entender melhor, fazendo uma articulação com o que Acevedo mostra logo na citação anterior, juntamente com a seguinte:

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

---

<sup>21</sup> O trecho entre aspas simples dentro da citação é uma referência que o autor faz sobre o que mostra Fresnault-Deruelle (1972)

<sup>22</sup> Em todas as citações de Acevedo (1990) que houver itálico, negrito ou sublinhado, são grifos do autor.

Ora, o que Acevedo (1990) tenta mostrar é que a vinheta precisa comportar significação como unidade mínima e que comporte espaço, tempo e demonstre uma ação narrada. Ao tratarmos uma HQ de, por exemplo, 15 quadrinhos, para que todos esses 15 quadrinhos possam ser considerados vinhetas, cada um, desvinculado dos demais quadrinhos e observados em separado na história, precisa, como dito, possuir espaço, tempo e demonstrar uma ação narrada. Caso o quadrinho [isolado] não possua essas características, então esse quadrinho não poderá ser tido como vinheta, mas apenas como um quadro que faz parte de uma história maior. Esse quadrinho só vai se transformar em vinheta – porque é preciso que isso ocorra, caso contrário não haverá unidade significativa, não se formará tópico – quando ele se unir a mais um ou dois, da mesma história, e, com essa união, gerar este tríplice caractere que gera unidade mínima.

Sobre essa unidade mínima na narrativa ou de significação, observamos, no que tange ao encadeamento das cenas, que “*Quando duas ou mais vinhetas se articulam para significar uma ação, dizemos que ali existe uma **sequência***” (ACEVEDO, 1990, p. 71 – grifos do autor); ou seja, quando as vinhetas vão se costurando umas às outras, e criam, assim, significado, então a sequência toma forma, concatenando e formulando sentido através da junção das vinhetas que aparecem antes e depois na 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 possa(m) se complementar e ganhar forma de uma ação, pois é a sequência que dá estatuto de HQ no decorrer das atitudes protagonizadas pelos personagens.

### 2.2.2. Metáforas Visuais e Figuras Cinéticas

Outros dois recursos que julgamos relevantes ser apresentados e comentados, e que são instâncias de grande importância na leitura/escritura das HQ, são as metáforas visuais e as figuras cinéticas, lugares de semioticidade plural que possuem grande valia no momento de pôr no papel ou compreender as expressões, sentimentos ou movimentações que ocorrem dentro dos quadrinhos.

A metáfora visual seria, conforme propõe Acevedo (1990, p. 146), “uma convenção gráfica que expressa o estado psíquico dos personagens mediante imagens de caráter

metafórico.” Não se diz aqui de algum léxico falado que está posto em sentido metafórico – como sendo um termo colocado com significado diferente daquele que não o usual –, ou seja, a metáfora visual não se trata da superfície linguística em si, do que foi dito por expressões verbais, mas de imagens que aparecem nos quadrinhos das histórias, que ganham valor conotativo, significando outra coisa que não a imagem que se apresenta – exatamente o movimento metafórico –, o que faz demonstrar estados psíquicos, emocionais ou mecanismos de fala ou expressões dos personagens.

O que é por estes dito nas HQ, quando acompanhado de metáforas visuais, ganha um reforço a mais para que a significação possa ser construída de uma maneira mais robusta. É importante apreendermos o que Vergueiro apresenta sobre a questão:

as metáforas visuais atuam no sentido de expressar ideias e sentimentos, reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal. Elas se constituem em signos e convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum, como, por exemplo, “ver estrelas”, “falar cobras e lagartos”, “dormir com um tronco”, etc. (2004, p. 54)

As metáforas visuais são de uma numerosidade bem estendida. Não há como dizer quantas existem ou fazer uma classificação rígida que as apresente em completo, pois esse recurso compreende as ações metafóricas por imagens que o autor/escritor/escrevente imprime na HQ, o que faz a criatividade daquele que escreve optar por fazer uso daquelas mais usuais, das menos usuais, ou até criá-las, inventá-las, a depender das características específicas dos quadrinhos que está produzindo, dos efeitos de sentido que deseja, e da movimentação que a ação e a história pedem. O que não podemos negar é que com as metáforas visuais, a compreensão da HQ fica bem mais simples de ser feita, tendo em vista que “possibilitam um rápido entendimento da ideias (sic.)” (VERGUEIRO, 2004, p. 54), e isso é fácil apreender, posto que o plano metafórico em imagens atravessa o dizer, antes mesmo de ser dito, e nos carrega para a interpretação bem mais rápido, antes até de lermos o que há de escrito, quando há.

Mesmo não podendo classificá-las por completo, como já mencionado, é interessante mostrarmos aqui algumas situações possíveis, trazidas por Ramos (2009, p. 112-3), em que a metáfora visual aparece, atreladas ao contexto situacional – englobando os sinais gráficos<sup>23</sup> – dentro dos quadrinhos

---

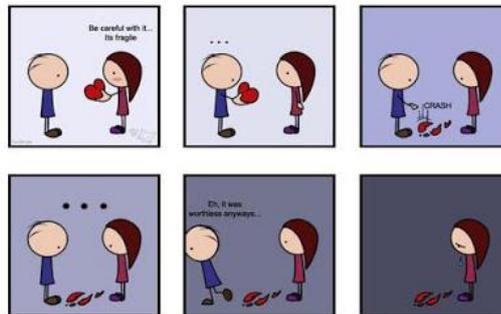
<sup>23</sup> Acevedo (1990) apresenta o termo sinais gráficos e o metáforas visuais, como sendo movimentos de ordens distintas. As metáforas visuais já as conceituamos a partir do dito autor; acerca dos sinais gráficos, o estudioso entende como simples sinais ou traços que ocorrem para realçar as expressões, para dar-lhes determinada precisão, como, por exemplo, no momento de espanto ou pulo. Entretanto, Ramos (2009), a partir dos trabalhos

As situações possíveis seriam:

- pregos, raios, estrela, bomba, caveira e outros signos que sugerem palavrões ou termos/pensamentos agressivos



- Corações indicam amor ou paixão



- Nota musical indica assobio ou canto

---

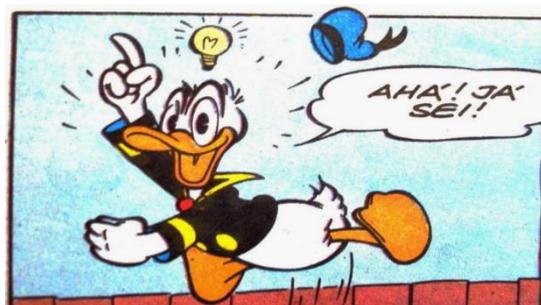
de Vergueiro (2006), Eco (1993) e Santos (2002), entende que, dentro da teoria, não é possível fazer essas distinção entre sinais gráficos e metáforas visuais, pois quando o sinal gráfico ocorre, ele “se associa a um conceito diferente do seu significado original, a exemplo do que fazem tradicionalmente as metáforas” (112). Dessa forma, os quatro últimos autores entendem que sinal gráfico também é metáfora visual, conceito este que aqui também assumimos neste trabalho. Não confundamos sinais gráficos com figuras cinéticas que adiante discutiremos.



- Letra “z”, escrita uma ou várias vezes, conota sono



- Lâmpada sugere que o personagem teve uma ideia



Não só esses exemplos existem, mas inúmeros outros, a depender do contexto de produção e da necessidade de fazer a significação ganhar sentidos diversos. O interessante é que percebamos que as metáforas são recursos de relevância ímpar na produção e leitura das HQ, face a rapidez de interpretação e compreensão de ação/estado/emoção/pensamento que ela pode representar: mais um recurso que permite produzir um tópico discursivo delimitado e inteligível dentro da história que este ou aquele quadrinho comporta.

Já as figuras cinéticas são de outra ordem. Diferentemente da metáfora visual que carrega imagens (ou traços) que expressam conceitos diferentes dos que usualmente possuem, as figuras cinéticas<sup>24</sup> funcionam para “dar a ideia ou ilusão de mobilidade, de deslocamento físico, o meio [em que aquele que produz] desenvolveu uma série de artifícios que permitem ao leitor apreender a velocidade relativa de distintos objetos ou corpos” (VERGUEIRO, 2004, p. 54). Embora tenhamos uma imagem estática, posta no papel de uma única forma, impressa sem comportar movimentação na tinta, as figuras cinéticas dão ao leitor exatamente a impressão do movimento, a ilusão de mobilidade, velocidade, saída, corrida, objetos jogados ou disparados, enfim, trata-se de uma estratégia de fazer aquilo que não sai do lugar – os quadrinhos no papel –, carregar, por si mesmo, movimentação.

Há diversos tipos de possibilidade da criação das figuras cinéticas por aquele que escreve quadrinhos, pois

elas variam de acordo com a criatividade dos autores, as mais comuns são as que expressão trajetória linear (linhas ou pontos que assinalam o espaço percorrido), oscilação (traços curtos que rodeiam um pensamento, indicando tremor ou vibração), impacto (estrela irregular em cujo centro se situa o objeto que produz o impacto ou o lugar onde ele ocorre), entre outras. (VERGUEIRO, 2004, p. 54)

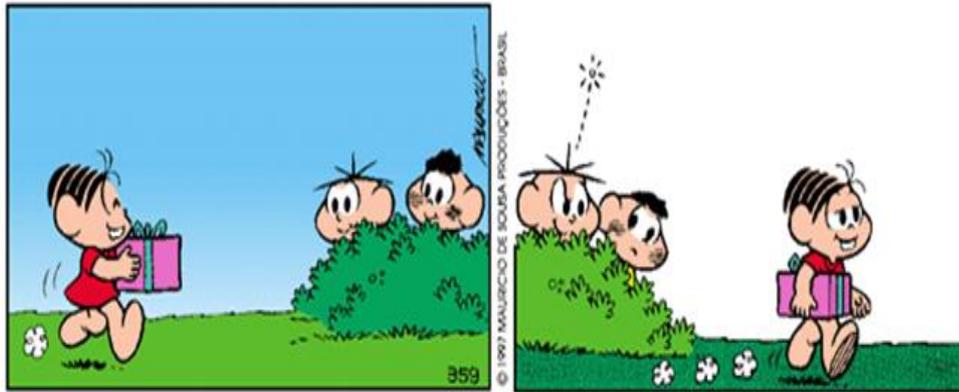
Como fala este último, há diversas outras formas de mobilidade/trajetória, isso vai exatamente depender da intenção e possibilidades significativas do escritor.

Aprofundando mais a questão, vejamos agora a definição bifurcada que Acevedo dispõe sobre o assunto. O estudioso primeiro traz um conceito mais global, afirmando que “As figuras cinéticas são uma convenção gráfica que expressa a ilusão do movimento ou a trajetória dos objetos que se movem. São algo assim como ‘pegadas do movimento’” (1990, p. 151). Esse termo – *pegadas do movimento* – parece ser o que mais nos aproxima do que seria então uma figura cinética – algo que se apresenta nos rastros que o movimento traz ou pode deixar impresso no papel, tendo em vista que o que vemos colocado nas HQ na verdade são imagens, figuras, riscos, dotados de estabilidade e fixidez, se considerado apenas o traço sobre o papel: o que transforma nosso olhar para entender como ocorre a movimentação ou trajetória dos personagens/objetos/figuras é justamente essa possibilidade de “pegadas”, de ilusão trajetorial, que a figura cinética abarca.

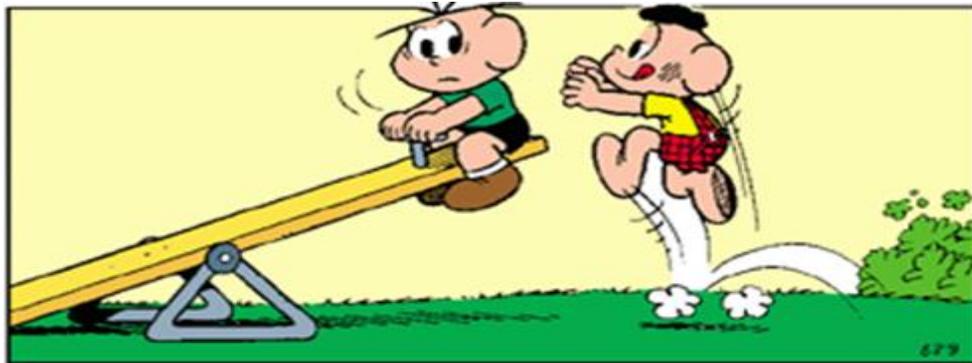
---

<sup>24</sup> Se o leitor for efetuar pesquisa nas referências dos autores que aqui usamos para fundamentar a questão das HQ, certamente também irá encontrar o termo “Linhas Cinéticas”. Todavia, Ramos (2009, 116) deixa bem claro que linhas cinéticas “é uma forma de reproduzir o movimento de um gesto”, e, mais a frente, completa: “tanto a linha cinética quanto a figura cinética desempenhariam um mesmo papel na linguagem dos quadrinhos. Por isso, **vemos os dois conceitos como sinônimos**.” (119) (grifo meu)

Alguns exemplos genéricos de figuras cinéticas:

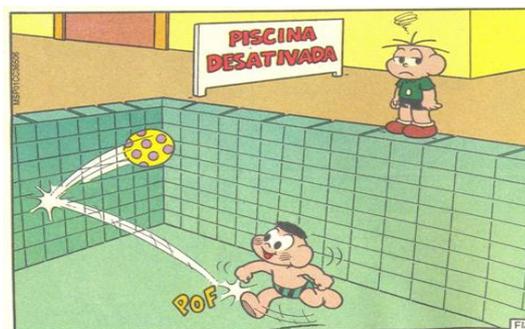


(MOVIMENTO DE MÔNICA AO ANDAR)



(MOVIMENTO DE CASCÃO AO PULAR)

Tratando agora sobre a bifurcação acima mencionada, Acevedo afirma haver dos tipos de figuras cinéticas, as abstratas e as naturalistas. “As figuras cinéticas abstratas indicam o espaço que o corpo em movimento percorreu” (1990, p. 151), como no seguinte exemplo:

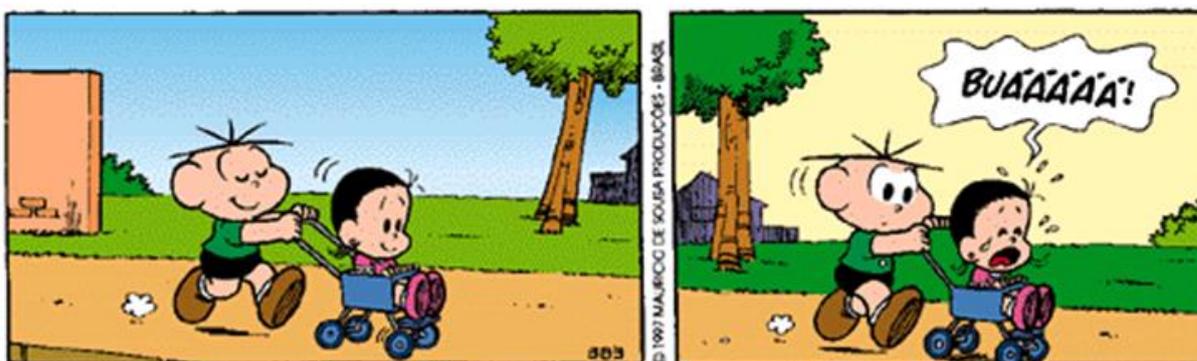


(DEMONSTRAÇÃO DO ESPAÇO DO MOVIMENTO DA BOLA A PARTIR DO CHUTE DE CASCÃO)

Por sua vez, “As figuras cinéticas naturalistas descrevem alguns movimentos significativos do percurso do corpo em seu movimento. Assim, convertem-se em ‘átomo de sequência’ no interior da própria vinheta” (p. 152). “Átomo de sequência” é exatamente o que ocorre nas HQ para que possamos entender o seria a figura cinética naturalista, considerando que é essa estratégia de criação que se traduz como se fossem fotografias que indicam sequências de movimentação que surgem quadro a quadro, o que nos permite montar a trajetória e/ou movimento de personagem ou objeto.

Enquanto a abstrata retrata a trajetória da movimentação do corpo ou objeto, ou seja, os traços que produzem a ilusão da trajetória, a naturalista são “átomos”, imagens sequenciadas que induzem o leitor ao entendimento do percurso de um corpo em movimento; não são traços, mas o movimento em si, como se fosse passo a passo, parte por parte.

Vejamos o exemplo:



(MOVIMENTO DECEBOLINHA AO ANDAR, EMPURRANDO O CARRINHO)

Seria interessante dizermos que as naturalistas produzem o movimento “natural” e as abstratas são estratégias de traçados que conduzem a movimentação que não seja “natural”, mas sim “produzida” por algum tipo de ação que ocorre nos quadrinhos: o importante é frisar que “Ambos os tipos de figuras cinéticas têm a mesma origem: a indicação de um processo físico, o movimento ao qual referem-se<sup>25</sup> – de certo modo – sinteticamente (as abstratas) ou analiticamente (as naturalistas)” (ACEVEDO, 1990, p. 152 – grifos do autor).

<sup>25</sup> Sem dúvida esse é o cerne da questão. A preocupação não é dividir as figuras em naturalistas ou abstratas, mas entender que ambas fazem referência a processos físicos de movimento dentro da produção dos quadrinhos.

### 2.3. Ensino e Sala de Aula: A relevância do Gênero HQ

Esse mundo semiótico de possibilidade das HQ poderia ser estratégia diferencial para o professor quando se trata de ensino. Ter os quadrinhos como aporte e suporte, dentro do trabalho com leitura e produção de texto, significa adotar um gênero que carrega inúmeras possibilidades didáticas para o aprimoramento e aquisição de recursos linguísticos – orais, escritos e de leitura – pelos alunos, em especial quando se trata do ensino básico, mais especificamente o fundamental.

Hoje, o espaço da HQ já está melhor, inclusive sugeridos em documentos oficiais; basta observar nos próprios PCNs, e na mais variada gama de livros didáticos de Língua Portuguesa que circulam no ensino básico, tanto o público quanto o particular, no Brasil. A discussão aqui não vai caminhar para como se encontra o ensino do país, pois sabemos que são inúmeros os problemas e as dificuldades de todas as esferas de segmentos que fazem funcionar a educação; a intenção é apenas mostrar que ensinar a escrever e a ler possui hoje mais uma ferramenta de apoio, haja vista os quadrinhos ganharem estatuto também de gênero escolar e aparecem presentes constantemente nos materiais didáticos dos alunos. Sabemos que a realidade atual é bem diferente daquela que ocorria há algumas décadas, quando as HQ eram discriminadas, tidas como malfeitoras para a educação e não faziam parte do ambiente de ensino. Em resumo, Ramos nos auxilia sobre essa questão:

Houve um tempo no Brasil em que levar histórias em quadrinhos para a sala de aula era algo inaceitável. Era um cenário bem diferente do visto no início deste século. Quadrinhos, hoje, são bem-vindos nas escolas. Há até estímulo governamental para que sejam usados no ensino. Vê-se uma outra relação entre quadrinhos e educação bem mais harmoniosa. A presença deles nas provas de vestibular, a sua inclusão no PCN e a distribuição de obras ao ensino fundamental (por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola) levaram obrigatoriamente a linguagem dos quadrinhos para dentro da escola e para a realidade pedagógica do professor. (2009, p. 13)

Isso demonstra como hoje essa relação harmoniosa a que o autor se refere está mais presente. Não só nos PCNs, mas no ENEM, que é a principal porta de entrada para as Universidades Federais, as HQ são presença maciça e certa, trazendo questões de compreensão, interpretação e entendimento textuais. Nas palavras do autor, “obrigatoriamente” a linguagem dos quadrinhos foi colocada para dentro da escola, e, mais que isso, para o fazer pedagógico do docente.

É necessário utilizá-los em atividades de criação, de leitura, de aprimoramento e aquisição de escrita, de compreensão de mundo, de ideais, de posicionamentos, de inter-relação com a realidade, de apreensão de costumes e cultura, dentre infindáveis outras; enfim, a HQ é um foco que se torna impensável de ficar de fora das aulas de português (e também de outras mais disciplinas!) – os quadrinhos são um suporte de grande valia, e o professor precisa tomar proveito disso para que o desempenho da tão trágica situação de nossas crianças – em especial as que estão em processo de alfabetização ou até as que já estão em séries mais avançadas e que ainda não estão alfabetizadas – possa ir, aos poucos e com insistência, apresentando melhoria. Não se trata das HQ serem agora a chave para o sucesso escolar, não é isso que pensamos nem estamos pretendendo mostrar, mas serem tidas como mais um elemento, mais uma estratégia de melhoria pedagógica, muito importante, para melhoria do ensino da escrita e da leitura na sala de aula.

Defendemos, assim, o uso costumeiro das HQ no ensino, nas aulas. Seja a partir do livro didático, ou de textos que a escola pode oferecer, ou até mesmo das leituras dos quadrinhos feitas pelos alunos individualmente, em suas casas; o que não parece ser viável hoje, é as HQ serem esquecidas ou deixadas de lado pela escola e pelo professor como se não existissem ou fossem inúteis ao ensino.

#### **2.4. HQ: a multicomplexidade sígnica semiótica**

Não é difícil reparar que vez ou outra imprimimos no corpo deste estudo expressões – quando nos retratamos às HQ – do tipo: “estrutura semiótica”, “complexidade semiótica”, “mundo semiótico”, “signo semiótico”, “natureza semiótica”, dentro outros. Isso se dá devido à extensa possibilidade e complexidade interpretativa que o gênero HQ carrega em si mesmo, permitindo (e até forçando) o leitor a viajar por diversos lugares antes de complementar o sentido para compreensão dos quadrinhos que aparecem nas ações.

Por conta disso, entendemos por bem trazermos algo da semiótica neste título. De forma alguma a intenção é o aprofundamento teórico na questão – até porque isso desviaria completamente nosso objetivo de investigação aqui proposto –, mas sim procurar trazer certas noções bem relevantes no que tange ao que seria, então, a semiótica (com conceitos e discussões do tema), e, também, algo da apresentação sígnica semiótica, do próprio signo em si, do seu objeto e do interpretante, ou seja, daquilo que constitui um processo (ininterrupto e) interpretativo de compreensão dos infinitos signos que circundam nosso meio humano-social.

Esse rápido percurso será construído com a finalidade de se demonstrar como e de que forma se apreende a questão da semiologia e de que maneira se apresenta a HQ enquanto signo múltiplo por natureza, dentro do que a semiótica nos permite colocar.

A ideia é, primeiro, tentar imprimir outra opinião daquela que facilmente se tem no sentido de que as HQ seriam um gênero simples, de fácil escritura/leitura e não tão necessária para o ensino; e, segundo, apontar a HQ como algo de alta complexidade e lugar de constante possibilidade de inúmeras interpretações: o que a transporta da ordem de desenhos e figuras acompanhados de palavras (noção que costuma correr o senso comum), para a esfera de multiplicidade e emaranhado de signos na apreensão sócio-histórico-interacional dos indivíduos.

#### **2.4.1. Um quadrinho da Semiótica**

Vamos iniciar com uma sintética passagem sobre a semiótica, trazendo algumas discussões que, de certo, serão bem relevantes para compreendermos a área e o conceito. Antes de qualquer coisa é absolutamente imprescindível entendermos que

As linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem. A Semiótica é a ciência que tem por objetivo de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido (SANTAELLA, 1983, p. 13).

Essa primeira fala diz que estamos na linguagem e a linguagem em nós reside. É algo impensável o ser humano destituído, desvinculado ou descolado, em qualquer época da existência do *homo sapiens*, de linguagem, seja qual for ela ou qual for a maneira de sua manifestação. Essas possibilidades existentes nas inúmeras significações que as linguagens portam são os objetos de exame e de existência da Semiótica. Os fenômenos que produzem compreensão, apreensão, entendimento, significado, etc., só assim é possível por conta da alocação semiótica que cada linguagem propõe no momento da produção do sentido.

Santaella (1983, p. 07) mostra também que “O nome Semiótica vem da raiz grega *semeion*, que quer dizer *signo*. Semiótica é a ciência dos signos (...) mas signo, linguagem. A Semiótica é a ciência geral de todas as linguagens”. Aqui observamos um outro termo que aparece sobre o assunto. É o signo o objeto de estudo e de ação da Semiótica, signo enquanto

algo que possibilite sentido, significar, que esteja na ordem da linguagem: esta, sempre, e sempre, comportada no mundo através da manifestação sgnica.

Trazendo agora Peirce (1977, p. 45), vemos que a Semiótica

é “a quase-necessária”, ou formal, doutrina dos signos. Descrevendo a doutrina como “quase-necessária”, ou formal, quero dizer que observamos os caracteres de tais signos e, a partir dessa observação, por um processo a que não objetarei denominar Abstração, somos levados a afirmações, eminentemente falíveis e por isso, num certo sentido, de modo algum necessárias, a respeito do que *devem ser* os caracteres de todos os signos utilizados por uma inteligência “científica”, isto é, por uma inteligência capaz de aprender através da experiência. (grifos do autor)

O que Pierce apresenta, é algo mais ou menos próximo de ser a Semiótica a possibilidade de abstração sgnica. São os caracteres que se apresentam no seio social – os signos – que nos permitem abstrair, inteligentemente, do que sejam, não sejam, são, ou deveriam ser os referidos caracteres dentro da esfera de relacionamento sociocultural. O signo se mostra como expressividade de linguagem, o que traz as probabilidades dos indivíduos compreenderem e serem entendidos, expressarem-se e absorverem expressões, abstrair sons, imagens, figuras, símbolos, gestos, etc., e também conseguirem colocá-los para o mundo. A Semiótica, então, se apresenta como a doutrina dos signos.

Procurando deixar mais claro o tema, é interessante ressaltarmos que a “a teoria semiótica nos permite penetrar no próprio movimento interno das mensagens, no modo como elas são engendradas, nos procedimentos e recursos nelas utilizados” (SANTAELLA, 2002, p. 05). A questão não recai apenas no que se entende ou se deixa de entender numa ou noutra linguagem que circunda as relações humanas, a questão é mais aprofundada: enquanto na, da, pela e para linguagem, nós humanos somos levados ao próprio movimento interno das mensagens, à maneira de seu funcionamento, e ao modo como a semiótica, através dos caracteres sgnicos, nos transporta de uma interpretação sgnica para outra, também formulada por outros signos, agora em outra ordem.

A Semiótica também nos permite “captar seus vetores [das mensagens] de referencialidade não apenas a um contexto mais imediato, como também a um contexto estendido, pois em todo processo de signos ficam marcas deixadas pela história, pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas econômicas, pela técnica e pelo sujeito que as produz.” (SANTAELLA, 2002, p. 05). Como signos, uma frase, uma palavra, um gesto, uma imagem, um som, por exemplo, só possibilitam compreensão se houver fatores referenciais histórico-contextuais, deixados pela marca do que já fora vivido no social. Os caracteres sgnicos são

carregados de tantas referencialidade quantas aquele que as compreender possuir, adicionadas daquelas que ainda não possui. A bagagem sociocultural é um dos fatores indispensáveis para que o signo seja realmente signo, signifique.

#### **2.4.2. A tripartição sgnica: HQ como lugar plural**

Dentro dessa linha traçada sobre alguns cernes relevantes da Semiótica, tratemos então, agora, especificamente, sobre o signo semiótico e, mais adiante, algo sobre a pluralidade sgnica que comporta os quadrinhos nos mais variados caracteres que se apresentam.

Antes de qualquer coisa, é importante deixar bem frisado que é “signo tudo quanto possa ser assumido como um substituto significante de outra coisa qualquer. Essa outra coisa qualquer não precisa necessariamente existir, nem subsistir de fato no momento em que o signo ocupa seu lugar” (ECO, 1980, p. 04); ou seja, o signo não é aquilo que está posto, colocado, traçado, imaginado, desenhado, falado, etc., nas relações humanas. Na verdade, ele apresenta-se como um substituto de outra coisa, de algo que ainda não está lá, mas que o próprio signo em si o espelha, e, essa substituição, se faz, também, por outro signo. Dizendo diferente: qualquer tipo de representação caractere-sgnica não tem sentido em si mesmo, mas produz sentido ao sujeito na medida em que aponta para outras relações semiótica contextuais, pois o signo é um substituto de significado, ele mesmo não significa pois o sentido ganha forma naquilo que ele representa ou substitui – é assim que o emaranhado de possibilidades interpretativas ganha força e os sentidos vão se delineando no movimento social.

Mais: “o significado de um signo é outro signo – seja este uma imagem mental ou palpável, uma ação ou mera reação gestual, uma palavra ou um mero sentimento de alegria, raiva... ideia ou seja lá o que for – porque esse seja lá o que for é criado” (SANTAELLA, 1983, p. 58). Qualquer que seja a expressão sgnica, ela conduzirá a outra expressão sgnica, a outro signo, pois o que este possibilita compreender é forjado através de mais um outro (ou vários), e assim sucessiva e indefinidamente: enquanto produção de sentido.

Vejamos a questão, mais internamente, trazendo Santaella (2002, 05) que – a partir dos estudos de Peirce – apresenta o signo como algo com uma natureza triádica, quer dizer, ele pode ser analisado:

- Em si mesmo, nas suas propriedades internas, ou seja, no seu poder para significar;
- Na sua referência àquilo que ele indica, se refere ou representa; e

- Nos tipos de efeitos que está apto a produzir os seus receptores, isto é, nos tipos de interpretação que ele tem o potencial de despertar nos seus usuários.

O signo tem, em si mesmo, internamente, o seu poder para produzir significação; refere-se ou representa alguma coisa ou algo; e produz efeitos interpretativos aos que os manipulam – essa função tripartida é de muita relevância para nos situarmos teoricamente como é que se mostra o seu funcionamento cognitivo no mundo semiótico, com é o caso das HQ. Detalhando mais esse estatuto tripartido, podemos então dizer que

o signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade (SANTAELLA, 1983, p. 58).

Nessa passagem, podemos situar dois aspectos desse estatuto: o signo e o objeto do signo. O signo representa/substitui outra coisa, e essa outra coisa é diferente do próprio signo em si; essa outra coisa é o seu objeto. Não podemos confundir o signo com seu objeto, pois ambos ocupam ordens diferentes, tendo em vista que aquele se apresenta no lugar deste, como que espelhando-o, para que possa, dessa maneira, significar algum outro caractere que não o que se apresenta.

Para clarear mais, vejamos o outro ponto da tríade, alinhado com os dois já demonstrados acima:

o signo é qualquer coisa de qualquer espécie (uma palavra, um livro, uma biblioteca, um grito, uma pintura, um museu, uma pessoa, uma mancha de tinta, um vídeo etc.) que representa outra coisa, chamada de objeto do signo, e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial, efeito que é chamado de interpretante do signo. (SANTAELLA, 2002, p. 08)

Novamente a questão do signo, agora como algo mais “palpável”: como livro, grito ou imagem, por exemplo, que, na verdade, representam outra coisa, que é o seu objeto, e que, por representarem outra coisa, ativa efeitos interpretativos em sujeitos situados em determinados momentos de relações interacionais sócio-históricas, chamados de interpretante do signo. Quer dizer, além do signo e de seu objeto, é necessário que ambos, em concatenação, despertem algum tipo de sequela compreensiva ou efeito de interpretação no receptor, isso é o que é chamado de interpretante do signo – note-se que o interpretante do signo não é a interpretação em si mesma, tampouco o sujeito que o procura interpretar; é, de forma diversa, o efeito que se produz naquele que o recebe: repetindo, não é o sujeito nem o interpretar, mas o efeito que produz –,

por isso que um único signo traz objetos que causam efeitos individuais e subjetivos completamente diferentes a depender da relação contextual em que se mostra e dos indivíduos sociais que atinge.

Santaella traz um fato exemplificativo dessa função tripartida bem interessante:

Tomemos um grito, por exemplo, devido a propriedades ou qualidades que lhe são próprias (um grito não é um murmúrio) ele representa algo que não é o próprio grito, isto é, indica que aquele que grita está, naquele exato momento, em apuros ou sofre alguma dor ou regozija-se na alegria (essas diferenças dependem da qualidade específica do grito). Isso que é representado pelo signo, quer dizer, ao que ele se refere é chamado de seu objeto. Ora, dependendo do tipo de referência do signo, se ele se refere ao apuro, ou ao sofrimento ou à alegria de alguém, provocará em um receptor um certo efeito interpretativo: correr para ajudar, ignorar, gritar junto etc. Esse efeito é o interpretante. (2002, p. 08)

Outro exemplo que a autora coloca:

Escrevo um email para minha irmã. O email é um signo daquilo que desejo transmitir-lhe, que é o objeto do signo. O efeito que a mensagem produz em minha irmã é o interpretante do email que, ao fim e ao cabo, é um mediador entre aquilo que desejo transmitir a minha irmã e o efeito que esse desejo nela produz através da carta (2002, p. 09)

O interpretante, então, é o que media o que se deseja transmitir para um efeito que realmente foi produzido ou alcançado. Quantas vezes signos como escritas, movimentos, gestos, olhares, falas, etc., provocamos para alguém, e, por vezes, aquilo que realmente tínhamos a intenção de transmitir/provocar/representar (seu objeto) não é compreendido da maneira que tanto queríamos? Ora, isso significa que o interpretante, o efeito causado, não ocorreu da forma que tínhamos em mente, tendo em vista que o que se desejou transmitir e o efeito ocorrido no receptor produziu uma outra ordem de signos, levando o sentido para caminho diferente. Caso o contrário ocorra e os caracteres sígnicos tenham sido absorvidos da maneira como foi desejado, então o movimento triádico foi percorrido de uma maneira mais ou menos parecido entre o que o utilizou como mensagem e o que o recepcionou como sentido, como outro signo, contínua e indefinidamente; sempre lembrando que “os efeitos interpretativos dependem diretamente do modo como o signo representa seu objeto” (SANTAELLA, 2002, p. 09) – é esse poder de substituição e representação que fazem explodir o interpretante, indefinidamente.

Por isso que podemos então falar que

É por que o signo está numa relação a três termos [signo, objeto, interpretante] que sua ação pode ser bilateral: de um lado, representa o que está fora dele, seu objeto, e de outro, dirige-se para alguém em cuja mente se processará sua remessa para um outro signo ou pensamento onde seu sentido se traduz. E esse sentido para ser interpretado tem de ser traduzido em outro signo, e assim *ad infinitum* (SANTAELLA, 1983, p. 52 – grifos da autora)

Infinitamente, na pluralidade semiótica, os signos são traduzidos, interpretados e compreendidos, sempre, e sempre, através de outros signos. Não de qualquer forma, de qualquer maneira, mas contextual e cognitivamente situados, pois “tanto quanto o próprio signo, o objeto do signo também pode ser qualquer coisa de qualquer espécie. Essa ‘coisa’ qualquer está na posição de objeto porque é representada pelo signo. O que define signo, objeto e interpretante, portanto, é a posição lógica que cada um desses três elementos ocupa no processo representativo” (SANTAELLA, 2002, p. 08). Para ser signo é preciso, dentro dessa posição lógica, ter um objeto e este objeto também ter essa capacidade de representar algo – a representação simbólica no processo de significação só funciona se houver essa interligação lógico-espaco-temporal da tripartição sógnica.

Trazidas as noções, parece permitido agora falar que esse breve percurso entre Semiótica e signo já nos foi bem válido para apreensão de como a teoria abarca esses assuntos – as imagens, o posicionamento delas, as cores, formatos, atos, ações, etc., são justamente esses signos tripartidos que vão indicando os sentidos e formulando possibilidades de significação, dentro das HQ.

### **3. A GENÉTICA TEXTUAL, O SCRIPTOR E O MANUSCRITO [ESCOLAR]**

**...toda rasura e todo acréscimo podem ser considerados início de  
uma nova página e de um novo parágrafo.**

Philippe Willemart

Neste capítulo, iremos nos ater a alguns conceitos e discussões acerca da Crítica Genética ou Genética Textual<sup>26</sup>, focando em algumas definições teórico-metodológicas, especialmente às voltadas ao processo de escritura de manuscritos ou, melhor falando, de manuscritos escolares (ME<sup>27</sup>), e como “funciona” o escrevente – o *scriptor* – dentro do jogo simbólico de feitura textual, da criação do manuscrito [escolar] e das diversas “versões” (no nosso caso, escritas e dialogadas) que se submete a própria escritura para que um “texto final e acabado” possa de fato existir.

Antes de tudo, pontuamos algo de grande relevância para este trabalho. Iremos utilizar durante o caminhar desta pesquisa a terminologia Genética Textual ou Genética de Textos (GT) ao invés de Crítica Genética (CG); isso porque esta última tem uma ligação mais direta e pontual no que diz respeito a estudos voltados a análises de processos de produção literária de versões

---

<sup>26</sup> Doravante CG e GT, respectivamente.

<sup>27</sup> Tanto para manuscrito escolar quanto para manuscritos escolares.

escritas por autores de renome na área da literatura ou da arte; enquanto que a GT está mais vinculada à investigação de processos de criação e das diversas versões dos mais variados textos, seja da própria área literária ou de outras que possam ser consideradas de relevância para análise e que tenham como *corpus* um determinado texto (escrito ou oral) em processo de construção, em caminho de gênese, como, por exemplo, os ME e suas versões coenunciadas que tomamos como objetos neste trabalho. Mais adiante, discutimos rapidamente esse grande leque que a GT pode abarcar e as diversas possibilidades de análises possíveis quando o processo de criação está em jogo.

### 3.1. E por onde anda a Genética Textual?

Mergulhar nos estudos da GT é caminhar no mundo do trabalho sempre inacabado do geneticista – aquele que, incansavelmente, deita-se no manuscrito, no prototexto<sup>28</sup>, para buscar o que riscos, rasuras, correções, traços, proposições, apagamentos, deslocamentos, figuras, rabiscos, etc., podem oferecer enquanto interpretação e hipóteses; isto é, é através do que o texto “não pronto”, em processo de escritura, apresenta, em suas possíveis e diversas versões, que o estudioso vai procurando “desvendar”, compreender, analisar e formar possibilidades acerca dos motivos, das causas, dos porquês, que circunstanciaram a criação desta ou daquela materialidade textual. Aquele que adentra no campo da GT como estudioso não é mero espectador ou especulador da escrita, do que está posto no papel, na verdade o geneticista extrapola:

Do traço fixo, isolado e frequentemente 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)

Embora a raiz da GT (conforme pontuamos acima quando tratamos da terminologia CG) seja realmente o estudo de manuscritos literários de autores consagrados, é interessante

---

<sup>28</sup> 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, Laurosse, 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)”

asseverar que não há “exclusividade teórica” nisso. Quer dizer, quando se trata de GT, não se quer falar que temos por objetos apenas textos de literatos conhecidos; de forma alguma. O leque é bem mais amplo, e é por isso que pisamos nesse terreno frutífero do geneticista. De Biasi é bem enfático sobre tal ponto, quando afirma que “O modelo de análise genética [...] pode, sem dúvida nenhuma, se estender a outras manifestações de criação”, e acrescenta que fazer essa “extensão só é possível para as *obras* cujos arquivos de trabalho foram mantido” (2002, p. 219 – grifo nosso). O grifo em *obras* foi absolutamente proposital. Nossas “obras”, nossos arquivos de trabalhos, são exatamente os manuscritos escolares e seus processos dialogados – suas versões – produzidos pelas díades em sala de aula, as HQ; essas são as “obras” que preservarmos e mantemos análises, estendendo traços da GT para os quadrinhos produzidos pelos discentes em *locus* escolar.

Sustentando ainda mais o assunto, Ferrer clareia a questão, quando diz que “a crítica genética deve preservar esse caráter transversal, desenvolvê-lo e aprofundá-lo para não correr o risco de atrofiar-se, reduzir-se a tal ponto de não passar de uma pequena filologia de manuscritos de autores.” (2002, 204), e é isso que aqui nos propomos, transversalizar a GT e não atrofiá-la a textos literatos, trazendo-a ao mundo muito significativo dos manuscritos produzidos no ambiente ecológico de sala de aula. Pois,

Efetivamente, a natureza da Crítica Genética é interdisciplinar. Não há um instrumento teórico definido para a análise da gênese de uma obra. Por isso, para a abordagem do material colhido, o pesquisador necessita escolher um caminho que ele considere adequado e que resolva o seu problema. Os pesquisadores em geral têm usado métodos da semiótica (...), Análise do Discurso (...), Psicanálise (...) <sup>29</sup>. Esses são apenas alguns exemplos, as possibilidades são inúmeras e, como a Crítica Genética é uma ciência nova, está aberta a inúmeras tentativas, que só poderão enriquecer esse estudo (FERRER, p. 204)

Incluídos, assim, nesse viés investigativo, entendemos que “A crítica genética propõe-se a renovar o conhecimento dos textos à luz de seus manuscritos, deslocando a interrogação crítica do autor para o escritor, do escrito para escritura, da estrutura para os processos, da obra para a gênese” (DE BIASI, 2010, p. 13) – ou seja, não é quem escreve, mas de que forma escreve, como se monta a escrita, quais processos envolvem esse jogo infundável do escrevente, como se apresenta o texto “antes” do seu final. Não se pode mais olhar manuscritos [de alunos] – e isso inclui toda e qualquer atividade escrita feita em aula – ainda de forma oblíqua; é preciso procurar desvendar esses instantes de processualidade que abarca todo o movimento de

---

<sup>29</sup> Linguística Textual, numa metodologia próxima à GT, no nosso caso.

ranhuras no papel, de produção escritural, apresentar interrogações que normalmente não se fazem, para que os instantes do nascimento do texto em si possam ser interpretados, compreendidos e analisados. Não como erros – porque assim ainda ocorre na escola –, mas como possibilidades de ser aquilo que não está lá escrito ou que esteja lá e não damos a atenção devida, como lugares de movimentos de idas e vindas e de conflitos intermináveis no complicadíssimo processo de produção escrita. Na realidade,

Esse novo olhar implica, senão uma escolha, no mínimo preferências: as da produção sobre o produto, da escritura 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 escritura, da enunciação sobre o enunciado, da força da escrita sobre a forma do impresso. (GRÉSILLON, 2007, p. 19)

Esta passagem de Grésillon parece sintetizar o trabalho do genético de texto. E interessante é que, se observarmos com um pouco mais de atenção e pensarmos como temos tratado os manuscritos, em especial os formulados em sala de aula, vamos notar que na imensa maioria das vezes agimos de forma contrária: primeiro o rascunho é desprezado, depois olhamos, corrigimos, avaliamos e atribuímos notas ao produto, ao escrito, ao texto, ao único, ao que finalizou, ao estático, ao que foi enunciado. Quando, na verdade, a posição defendida aqui, através do que traz a GT, seria inverter esses direcionamentos, analisando, observando e construindo situações interpretativas da produção, da escritura, da textualização, do múltiplo, das possibilidades e do dinâmico. Não seria bem um novo olhar como a autora logo acima propõe, talvez fosse mais um deslocamento de olhar. Não um novo, mas um revirado, invertido, diferenciado, apontado exatamente para o processo, ao “como se faz” e “de que forma” se sustenta cada versão que compõem um texto. Conforme afirma Souza (2005, p. 243):

Não é chegar ao texto único, o mais original, o mais perfeito, o mais próximo do *ânimo auctor*, a última vontade do autor, mas sim avaliar a criação do autor, os diversos momentos da criação, o como e o porquê da criação. Por isso os críticos genéticos não falam em variantes e erros, e sim em rasuras e consistências, pois as opções do autor revelam momentos diferentes da criação e iluminam a compreensão da obra como um todo.

O mundo do analista na área da GT parece ser infinito, diante das possibilidades que os manuscritos – assim como os escolares – podem trazer em seus traços e riscos e rabiscos e letras e palavras, tendo em vista que “o crítico da gênese além de extrair e de expor as riquezas encontradas, pretende tal qual um alquimista, discernir e entender o processo de criação”

(WILLEMART, 1993, p. 19). Essa parece ser a mais dura missão na interpretação da escritura, a tarefa de entender o processo criativo, compreender essa ranhura, que nunca veda, existente entre o escritor e sua própria escritura, apreender esse rasgo que teima em não colar.

É muito interessante com isso, vemos que a GT não é um campo teórico com categorias fixas ou pré-estabelecidas de análises, por exemplo, em que se toma um determinado texto e realizam-se interpretações a partir de categorias prontas e já-dadas. Trata-se de um lugar teórico – ou teórico-metodológico – que discute a relação do escrevente com o texto, da formulação do manuscrito, dos traços, dos rabiscos e rascunhos que se apresentam no papel, e de que forma o geneticista deve se comportar ao realizar as investigações, dentre outros caminhos. Isso porque

Não existe um modelo de crítica, e acreditamos que a escritura tanto quanto a crítica são tão singulares e independem de um padrão teórico estabelecido por uma escola determinada. Qualquer teoria deve ser encarada como uma proposta, ou melhor, uma ficção, isto é, uma história realista, fantasiada ou maravilhosa, que explica de forma ‘objetiva’, imaginária ou encantada fatos literários para o leitor (WILLEMART, 1993, p. 19)

### 3.2. Aquele que escreve: o *scriptor*

Normalmente, quando se pensa em escrevente, autor, escritor, naquele que trabalha em criação de texto, há um certo “engessamento do sujeito”, no sentido de que o indivíduo que produz – por diversas vezes – é entendido como o determinante de uma escritura pronta, fechada, acabada; além de que o próprio manuscrito em si também se mostraria, na maioria das vezes, como aquilo que foi pregado de forma fixa, como se aquele que escreve e o seu manuscrito possuíssem uma convivência pacífica de criação “perfeita”, sem qualquer luta ou contraponto, desarmonia ou angústia. Bem, entender dessa maneira o momento de vaivém constante da produção de texto é atrofiar o jogo discursivo da criação de qualquer que seja o manuscrito. A GT nos mostra essa visão bem diferente – como uma reviravolta de posicionamento –, indicando que “os manuscritos não são somente o lugar da gênese da obra, mas também um espaço em que a questão do autor pode ser estudada sob uma nova perspectiva: como lugar de conflitos enunciativos, como gênese do escritor” (GRÉSILLON, 2007, p. 39).

Não temos mais apenas um indivíduo que escreve, mas um sujeito que se posiciona como *scriptor*. Colocar-se como *scriptor* é exatamente isso, é postar-se quebrado, com rachaduras; é procurar colas, amarras; é tentar suturar fraturas, amarrar-se. É estar em poder de

outrem, é nunca ser “dono” do manuscrito que insiste em nascer. Como assevera a GT, é sempre ser refém deste, sem se ter o poder de desatar os laços que, sempre e sempre, perfazem mais e mais nós. Melhor dizendo, ser *scriptor* – e aqui podemos entender como o instante, o ato, da criação textual – é não ter vontade própria, pois não é o sujeito escrevente que determina o texto, mas é a própria escrita, somada e emaranhada à bagagem circundante social, os movimentos que operam o nascimento, o desgaste, a refacção e a insistência incessantes durante a produção escritural. Como afirma Grésillon, “o prototexto carrega os traços resplandecentes de um enunciador em perpétua mutação” (2007, p. 31). Trata-se claramente da luta quase que eterna carregada pelo *scriptor*.

Podemos, certamente, assegurar também que

Entre a escritura e o escritor ata-se uma relação específica, a busca de uma verdade. O autor procura-se, ou melhor, o escritor busca o autor. O escritor hesita, escreve dados supostamente contraditórios ou que se completam e, sem avisar, a um certo momento não anunciado, num previsto e que espanta, “alguém corta e conclui”, a verdade está encontrada. (WILLEMART, 1993, p. 67)

O *scriptor* se manifesta como cindido justamente dessa maneira como Willemart aponta. Por não existir unicidade, por sempre se buscar, se procurar, e almejar essa “verdade” escondida, essa tentativa (inexistente!) de completude textual, é que se luta para – enquanto escritor ou *scriptor* – se tentar “encher” a falta, o vazio e as lacunas que sempre insistem [e nunca deixarão de/] em existir durante o momento da escritura. Quando completamos – ou melhor, quando pensamos que preenchemos esse oco – parece que o autor descobre-se no *scriptor* e a angústia de escrever se acalma mais. A complexidade de mudanças de posicionamento é sempre regada a essa aflição tortuosa e contínua, pois o “escritor desempenha o papel do leitor com o seu texto e o texto relido responde ou não a uma concepção determinada” (WILLEMART, 1993, p. 82) – mudamos constantemente tanto de lado ou de lugar enquanto *scriptor*, de tal forma que leitor, escritor, releitor, revisor, re-escritor, (re)releitor, (re)escritor... vão abrindo espaço, cada um procurando tomar seu lugar, posicionando-se na escritura e inscrevendo-se na criação: e tudo isso num único sujeito.

### 3.3. Rasura e traço

Tratadas algumas questões gerais da GT e colocadas considerações sobre o *scriptor*, neste subtítulo vamos discutir algo de valiosa importância dentro dos estudos genéticos, quando dos instantes da escritura [e análise] do manuscrito. Trata-se do caminhar da caneta no papel, do momento da produção do texto, quando os traços andam, desandam, mudam, substituem-se, riscam ou invertem-se, através de rasuras<sup>30</sup> – estas como uma “instabilidade controlada” inerente do *scriptor* e refletida na construção da escrita, na tentativa de pôr vida às ideias e movimento no corpo textual.

Esses riscos e borrões são espaços de possibilidades múltiplas, lugares de extrema relevância em trabalhos [como este] que passeiam pela GT e por produções textuais, tendo em vista que a rasura – tanto oral<sup>31</sup>, quanto escrita – apresenta movimentos que guardam inúmeras possibilidades interpretativas do que foi/está sendo produzido textualmente pelo escritor. Discutindo o ato de rasurar, Grésillon (2007) aponta que “a rasura é simultaneamente perda e ganho (...), anula o que foi escrito, ao mesmo tempo em que aumenta o número de vestígios.” Em contínuo, diz a autora 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

---

<sup>30</sup> Embora não seja vinculada aos estudos genéticos, não podemos deixar de lembrar que foi a estudiosa francesa Claudine Fabre, a pioneira nos estudos de rasuras produzidas por escolares nas séries iniciais do Ensino Fundamental, procurando trazer em suas pesquisas as atividades metalinguísticas por meio das rasuras deixadas no texto dos alunos (1990, 2001). Ela defende que todas as rasuras são marcas de um “retorno sobre” o escrito, portanto, são atividades que expressam algum grau de reflexão sobre a linguagem. Em resumo, Fabre analisa cerca de 300 textos de alunos entre 06 e 08 anos, assegurando que rasuras são “marcas da função metalinguística em atividade” (1990, p.39). Propõe, então, a autora, que o ato de rasurar se mostra através de operações metalinguísticas: supressão, substituição, deslocamento e adição. A **supressão**, quando o termo escolhido é riscado, rasurado e não substituído. Na **substituição** o termo é trocado por outro ou por ele mesmo. Quando um termo é substituído e volta novamente à tona, para Fabre essa hesitação mostra a dificuldade do escritor novato em “escolher” o melhor. Enquanto que quando o termo é substituído por outro, isso demonstra índices “criatividade” do escritor. Quando há uma antecipação ou repetição dos grafemas, sílabas ou da palavra inteira acontece o **deslocamento**. E, por fim, a **adição** apresenta-se como índices de um procedimento de correção que conserta uma omissão anterior, essa operação efetiva-se através de um retorno sobre o escrito, de modo que um termo aparece sem ser substituído por nenhum elemento precedente.

<sup>31</sup> 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 escritura 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). Frise-se que as rasuras orais não serão objeto nosso de análises.

ímpar dos rasuramentos quando o processo de escritura está em foco, pois se mostram como “traços de um ato, uma enunciação em marcha, uma criação se fazendo, com seus avanços e seus bloqueios, seus acréscimos e seus riscos, suas pulsões desenfreadas e suas reparações, seus relances e suas hesitações, seus excessos e suas faltas, seus gastos e suas perdas” (GRÉSILLON, 1994, p. 33).

O ato de riscos rasurais constante que atravessa o *scriptor*, apresenta-se com um escape da inquietação, daquilo que falta e demora a completar-se no papel, pois

o achado acrescido vence a incerteza, diminui a angústia do parágrafo seguinte e libera o autor da tendência depressiva. É como se o escritor devesse cada vez pular de um trampolim sem saber ao certo se há água ou não. A partir do momento em que a dúvida não afetar mais sua consistência ou seu fantasma, o escritor será liberado e entrará na sublimação. A escritura consiste portanto em uma séria de mortes ou lutos sucessivos que a assimila por isso a um processo ascético (WILLEMART, 1993, p. 72)

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 interessante deixar claro que todos os traços, riscos ou deslocamentos inerentes à rasura não são os únicos locais do olhar no manuscrito pelo pesquisador na linha genética, mas certamente possuem expressiva saliência e são bem privilegiados, pois são instantes que es(ins)tabilizam o momento-espaco do *scriptor* no manuscrito. As rasuras são indícios de diversas possibilidades da gênese que estão lá no manuscrito, trazidas por um indivíduo cindido e atravessado pela cultura e pelas relações sociais. Não é mais aceitável qualquer tipo de comportamento acadêmico-investigativo-escolar que renegue ou discrimine a rasura, os riscos e rabiscos textuais, tratando-os como descarte: a perspectiva, em especial a trazida pela GT, é de outra ordem – rasura e traço são vida, transformação, reestruturação e reconstrução *scriptor*-textual agarradas ao manuscrito; além de ser lugar refletivo de significação, de produção de sentido. Sempre.

### 3.4. Manuscrito e o Manuscrito [Escolar]

Como vimos, na GT temos então os traçados rasurais como forma de inúmeras manifestações formais, subjetivas e [sócio-]construídas, postas no papel por um *scriptor* em constante mutação, substituindo-se a si mesmo em diversas posições no momento da escritura. Mas para que possamos traçar planos ou entender como todas essas ações se constituem, elas carecem se materializar de alguma forma, de algum modo, em algum local. A materialização das letras, sintagmas, termos, frases, discursos, palavras, riscos, rabiscos, borrões, rasuras, etc., acontece no manuscrito – é ele quem permite observar tudo que foi descarregado no momento produtivo, todo o corpo texto-rasuro-pessoal que desemboca de um mundo de relações [sócio]individuais no instante da criação no papel. O manuscrito é o objeto maior e de mais relevância nas investigações do crítico genético, este sempre se apresentando como um

estudioso preocupado, isto é, que se interroga sobre o trabalho da criação do texto, analisando a aventura intelectual exercida, ou para a escolha de um *texto* e não de outros possíveis, ou para detectar as possibilidades de existência virtual de outro (ou outros *textos*) não redigito. Sempre se trata, portanto, do estudo de *manuscritos*. (SOUZA, 2005, p. 241)

Essa preocupação de interrogar, analisar e compreender os dispêndios intelectuais envolvidos na “escolha” de um texto, é sempre realizada neles, a partir deles, dentro deles, nos manuscritos. Consagradamente, como dissemos, a grande maioria das investigações no campo da gênese do texto trata dos manuscritos enquanto literários, forjados por escritores consagrados e largamente conhecidos, mas é bom sabermos que também caminha por outros lugares às vezes nem pensados, como anotações, cadernetas, desenhos, arte ou música.

Isso demonstra que o viés teórico não se afunila a ponto excluir outras diversas formas de manifestação genética manuscrita – ou em processo de gênese – como objeto de estudo ou pesquisa. Conforme mostramos através de De Biasi (2002), a análise genética tem um vasto campo de possibilidade de extensão para outras diversas áreas de criação, desde que os arquivos de trabalho estejam preservados: não só os literários são lugares de estudo e análises, o leque é vasto, diverso e largamente abarcado pela GT.

Então, temos os manuscritos de trabalho, realizados em ato, no aqui e agora, e que adotamos nomeá-los como manuscritos escolares, entendidos como

tudo aquilo que, relacionado ou não ao ensino de língua portuguesa escrita, o escrevente produz a partir de sua condição de aluno. Em uma palavra é o *produto* de

um processo escritural que tem a instituição “escola” como “pano de fundo”, como referência, enquanto cenário que contextualiza e situa o ato de escrever (CALIL, 2008: p. 25 – grifos do autor)

Reconstituir a processualidade a partir deles, dos ME, de cada uma das versões do ME (escrita e falada), tendo a referenciação e o tópico como pontos centrais, entendendo os engendramentos escriturais “parciais e solidários” – como mostra Di Biase –, dentro de um “pano de fundo” escolar enquanto aluno – conforme aponta Calil –, seria uma de nossas tarefas; por isso que as filmagens, preservando o ecológico, apresentando a coenunciação, são um outro lado da moeda manuscrita, pois, caso não houvesse esses registros, o “ato” em si estaria oculto, e precisaríamos interpretá-los hipoteticamente, conjecturá-los, até porque o ME “é um objeto que preserva, apenas graficamente, o resultado do traço na superfície escrita. Invisíveis no manuscrito final, o que foi pensado pelo escrevente no momento da efetivação de uma rasura resta perdido” (LIMA & CALIL, 2014, 122); é por isso que assistindo essas escrituras em vídeo, o co-discurso das crianças – o que sempre fica “perdido” –, lugar de outras versões da gênese do texto, pode-se realizar um traçado analítico bem mais substancial entre o *scriptor*, o manuscrito e o próprio prototexto em *nascendi*.

Esse traçado da GT com a sala de aula, com os textos dos alunos, os ME, é algo que, além de inovador, porta especial atenção. Grando (2000, p. 312) mostra bem isso, quando trata do manuscrito em ambiente escolar: “No caso de aulas de produção de textos, é necessário que o professor-geneticista considere a inexistência de fronteiras entre rascunhos e ‘último’ texto”; isso não significa dizer que sejam a mesma coisa, que sejam iguais rascunhos e texto-fim, “trata-se de ler não somente o texto dito ‘proton’, mas de analisar também (mesmo que seja *en passant*) os processos da criação do texto, observando os rascunhos (projetos, anotações de leituras, várias versões)” (2000, p. 312). Os alunos se põem a produzir ME de toda ordem a partir de orientações dos professores e, normalmente, lê-se ou “corrige-se” apenas o último, o final, o “passado a limpo”, esquecendo-se de todo o trajeto, das leituras, das várias versões, do que se foi anotado, dos rabiscos e rascunhos, enfim, o processo criativo em si mesmo é descartado, posto de lado, como se o ME final fosse formulado de uma única vez, sem qualquer processo, e desprovido de gênese. Além do mais, é interessante sempre levarmos em consideração que

a gênese da criação textual na sala de aula também envolve o caráter semiótico multimodal da escritura. Essa gênese não se constitui pelo intenso processo de escritura de um escrevente experiente ou profissional, poeta ou linguista, responsável pela produção de diversos materiais que poderão constituir um dossiê genético, mas

pelas práticas didáticas e dinâmicas interativas entre professor e seus alunos (CALIL, 2014, 373).

É no papel, no ME, que os reflexos processuais da criatividade, da produção e da pluralidade se mostram e se renovam, não apenas – como traz Calil logo acima – entre as produções de escreventes profissionais ou da Literatura, mas também, e sempre, nas práticas de sala de aula, interação aluno-professor, na dinâmica diária do ensino, na processualidade constante da escritura.

Portanto, é imperial dizermos que alguns pontos relativos à GT trazem significativas contribuições ao trabalho que aqui propomos. O primeiro é compreender a GT não apenas como lugar de análises de manuscritos de literatos consagrados, mas, também, como local teórico-metodológico que alarga os caminhos de análises para outras inúmeras manifestações linguístico-textuais, desde que estejam preservados os *corpus* que vão ocupar lugar de análises de seus processos, como é o nosso caso em que temos em mãos os ME e seus processos em ato; o segundo diz respeito a entender o escritor como *scriptor* como cindido por natureza, pois encontra-se naquela eterna tensão, que acima comentamos, de ser autor de um texto que interfere diretamente nas decisões que serão tomadas posteriormente, isso tanto no escrito quanto, principalmente, no que se é discute sobre o escrito em duplas, o que aumenta os lapsos, rasuras, rabiscos e rascunhos inerentes a quem procurar trazer sentido durante o processo de criação; e, o terceiro, talvez o mais importante, tem cunho voltado à metodologia: vamos assumir, como diz a GT, que cada um dos ME da díade de alunas (são em três) e cada um dos trechos transcritos da coenunciação dialogada que discutiu os ME (dois trechos dialogados sobre o primeiro manuscrito; dois trechos relativos ao segundo; e um trecho acerca do terceiro) são, sem dúvidas, “versões genéticas” de um mesmo texto. Ou seja, no primeiro ME, por exemplo, temos o próprio ME como uma versão da gênese, temos o primeiro trecho dialogado como outra versão, e temos a segunda parte da conversa também como uma outra versão textual-discursiva.

Enquanto os grandes teóricos da área da GT tratam os diversos rascunhos e rabiscos de um texto literário e esse mesmo texto acabado como, cada um, uma versão; nós vamos entender da mesma maneira, entretanto comparando não apenas versões do escrito, mas trechos do processo fílmico coenunciativo durante o processo de criação em ato, enquanto as crianças discutem e escrevem a atividade, com os textos finais, os ME. Como a própria GT argumenta, não há lugares teóricos fixos ou categorias definidoras de análises na gênese textual, é o geneticista que mostra o caminho e traz as análises pertinentes, com o intuito de desvendar o processo de criação textual. É por aí que caminhamos.

## **4. A REFERENCIA(ÇÃO) E O TÓPICO EM PROCESSO**

**[...] os esquimós veem trinta espécies de neve, e não a neve “em geral”, não porque o queiram ou tenham assim convencionado, mas porque já não podem perceber a realidade de outro modo.**

Blikstein

Passadas questões relativas à Linguística, à GT, às HQ e seu mundo semiótico, aqui é o momento de, em complementação, apresentar os lugares pelos quais, especificamente, iremos percorrer os caminhos das análises de nosso *corpus*. Trataremos da questão das práticas discursivas socioculturais que envolvem escritura e (co)enunciação dentro da sala de aula, durante a construção da referência, da referencialização, dos objetos de discurso (OD<sup>32</sup>) que surgem durante a discussão dos textos, e da formação tópico-discursiva que é posta em evidência quer seja no ME ou durante a realização da atividade de HQ.

Em conseqüente, e concomitantemente, apresentaremos algumas discussões sobre determinadas categorias de análises do processo referencial e da formação tópico-discursiva que serão utilizadas para discussão de alguns aspectos pontuais no que se refere aos ME, bem como a instantes fílmicos que carregam a construção desses textos inventados pelas díades de

---

<sup>32</sup> OD, tanto para objeto de discurso quanto para objetos de discurso.

crianças. Afunilaremos, assim, o procedimento analítico ao que pertine a ativações, referências, estratégias de processamento de textos, construção semiótica de sentidos e a categorização e recategorização dos OD, bem como a construção de segmentos tópicos discursivos, organizados através de quadros tópicos e subtópicos.

#### **4.1. Os nomes do/no mundo: a referência em questão**

O pensamento de que nomeamos os objetos constantes do mundo e os que há em nossa realidade cognitivo-social, e que essa ligação nome-coisa se apresenta como se já fosse predisposta e já existente anteriormente à própria língua, é algo que há muito se solidificou como “verdade”. A representação coisas-do-mundo como sendo igual aos nomes-dessas-coisas-do-mundo ganhou um espaço enorme e povoou diversas discussões por um bom tempo, sem contar que, ainda hoje, em especial no conhecimento popular, essa postura ainda perdura e é tida como legítima. Conforme apontam Mondada e Dubois,

A ideia 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. (2003, p. 17)

A questão, hoje, parece não ser mais discutir ou rediscutir o que se teve, se manteve ou se falou acerca desse “sistema de etiquetas” que sempre circulou as relações sociais como sendo predisposta até mesmo às relações sociais. O que se projeta, atualmente, quando esse assunto vem a destaque, é compreender não o nome-coisa, mas como os indivíduos, exatamente dentro da construção sociocultural, através de relações discursivas, vão formulando, mutualmente, as versões do mundo; como se reconstrói, infinitamente, o próprio discurso, a partir da coenunciação, e de que maneira o próprio mundo em si, a partir da linguagem, vai se remodelando, se realocando, se reconfigurando, se reorganizando e reconstruindo-se indefinidamente. “O problema não é mais, então, de se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas, estruturam e dão um sentido ao mundo.” (MONDADA & DUBOIS, 2003, p. 20). Não importa mais que o sintagma “linha”, por exemplo, grude-se, automaticamente, ao objeto apreendido por “linha de costura” ou por “linha de trem” ou por “linha de um time de futebol”; o que interessa é como “linha”, dentro de

um contexto discursivo-linguístico-cognitivo, promovido pelos processos de construção enunciativa no ambiente social, se mostra, se põe, e de que maneira se faz enquanto sentido no mundo do qual faz parte. Melhor dizendo, não é “linha” que diz o que é, mas como as propriedades da constituição intersubjetiva cultural, a partir da cognição enunciativa, fazem o termo “linha” significar – significação essa que pode adquirir infinitas polissemias, através de inúmeros signos. Mondada e Dubois já postulam algo que vai nesse caminho:

Com efeito – no lugar de partir do pressuposto de uma segmentação *a priori* do discurso em nomes e do mundo em entidades objetivas, e, em seguida, de questionar a relação de correspondência entre uma e outra – parece-nos mais produtivo questionar os próprios processos de discretização. Desejamos, além disso, sublinhar que, no lugar de pressupor uma estabilidade *a priori* das entidades no mundo e na língua, é possível reconsiderar a questão partindo da instabilidade constitutiva das categorias por sua vez cognitiva e linguísticas, assim como de seus processos de estabilização. (p. 19 – grifos das autoras)

Quando se trata de estudar língua, investigar processos de construção linguística, analisar linguagem dentro do seio social, pensar sujeitos falantes, é preciso compreender que o ponto de partida do estudo do processo (sócio)coenunciativo caminha pela instabilidade. Nada está posto objetivamente quando se estuda língua no uso social – tudo é processo de (des)estabilização, tentativa de produzir sentido; toda conversa, todo ato enunciativo, todo discurso formulado, qualquer que seja a ação falada no mundo, são possibilidades tentadas de estabilização do que é dito. O outro, o interlocutor, não possui a enunciação do “eu” antes de ser falada. É no ato de falar, no momento da exposição discursiva, que a enunciação se apresenta, procurando criar o sentido. Por isso, impossível falar em “etiquetas” ou formulações pré-estabelecidas. Nada na língua existe antes do dito, antes de apresentar-se ao mundo.

Não se pode mais, a partir de agora, considerar nem que a palavra ou a categoria adequada é decidida *a priori* “no mundo”, anteriormente a sua enunciação, nem que o locutor é um locutor ideal que está simplesmente tentando buscar a palavra adequada dentro de um estoque lexical. Ao contrário, o processo de produção das sequências de descritores em tempo real ajusta constantemente as seleções lexicais a um mundo contínuo que não preexiste como tal, mas cujos objetos emergem enquanto entidades discretas ao longo do tempo de enunciação em que fazem a referência. O ato de enunciação representa o contexto e as versões intersubjetivas do mundo adequadas a este contexto. (MONDADA & DUBOIS, p. 33-4 – grifos do autor)

Outrora, essa etiquetagem era tida como a referência aos objetos do mundo – um termo que fazia referência a uma coisa. Antes “Falar de ‘referência’ era, então, tratar de uma relação entre palavras isoladas e os objetos do mundo real que elas podiam etiquetar. Uma palavra como peixes simbolizaria os peixes que existissem na realidade, na exterioridade do que estava dito

no texto.” (CAVALCANTE, 2011, p. 15). Isso se mostra bem diferente, porque não se apreende mais relação direta e isolada entre as palavras e as coisas. Tal possibilidade de referência é nula, posto que esta “não é mais, de modo geral, considerada um problema estritamente linguístico, mas um fenômeno que concerne simultaneamente à cognição e aos usos da linguagem em contexto e em sociedade, há hoje em dia uma multiplicidade de quadros teóricos diferentes disponíveis para apreendê-la” (MONDADA, 2005, p. 11); ou seja, não é só o linguístico, não é só a ligação do que se fala com um suposto objeto, mas toda contextualização social que produz a compreensão do dito. “Como diz Rastier, a referenciação não diz respeito a ‘uma relação de representação das coisas ou dos estados de coisas, mas a uma relação entre o texto e a parte não-linguística da prática em que ele é produzido e interpretado’” (MONDADA & DUBOIS, 2003, p. 21).

Da mesma forma – e na mesma linha de raciocínio – se predispõe o texto escrito. Tal qual a coenunciatividade, o texto que se apresenta no papel (ou seja qual for o suporte) também carrega esse mesmo pressuposto de construção de sentidos do mundo através de processos de tentativa de estabilização. Não da mesma maneira que versa na conversa espontânea, mas num processo de escritura que está sendo colocado em prática a partir de um possível outro, de um possível interlocutor que irá atingir a estabilização (ou melhor, tentar atingi-la) assim que tiver contato com a leitura do que foi impresso. São modalidades diferentes – coenunciar e escrever/ler –, pertencentes, porém, a um mesmo sistema linguístico social, que atuam em conjunto, dentro das necessidades dos sujeitos em suas ações diárias, pois

O texto não representa a materialidade do cotexto nem é somente o conjunto de elementos que se organizam numa superfície material suportada pelo discurso; o texto é uma construção que cada um faz a partir da relação que se estabelece entre enunciador, sentido/referência e coenunciado, num dado contexto sociocultural. (CAVALCANTE, 2011, p. 17)

Sendo assim, é plausível dizermos que o texto-discurso – quer seja escrito ou falado – tem formulação de significado no ato, isto é, faz sentido, apenas, e apenas, nas relações sociais específicas (dentro de determinados contextos) de uso dos sujeitos interferentes e interferidos de uma determinada cultura. Referir, assim, não pode ser apontado como ato de refletir um termo, um objeto, um conceito ou uma coisa, seja ela qual for, é muito mais que isso. Essas articulações são apenas uma pequena parte do processo de referenciar, de fazer-se sentido no mundo através da enunciação. É certo afirmarmos, assim como o faz Cavalcante, que “O modo como aquele que enuncia (o enunciador) e seus possíveis interlocutores (ou coenunciadores) constroem a representação desses referentes [no escrito ou no falado] em suas mentes nunca é

o mesmo em qualquer situação efetiva de comunicação” (2011, 15), quaisquer que sejam as situações reais de uso da linguagem. Resumindo essa questão, sustentamos que

O ato de referir é sempre uma ação conjunta. Para a Linguística do Texto, hoje, fazemos referência a algo quando nos reportamos a pessoas, animais, objetos, sentimentos, ideias, emoções, qualquer coisa, enfim, que se torne essência, que se substantive quando falamos ou quando escrevemos. É na interação, mediada pelo outro, e na integração de nossas práticas de linguagem com nossas vivências socioculturais que construímos uma representação – sempre instável – dessas entidades a que se denominam *referentes*. (CAVALCANTE, 2011, p. 15-16 – grifos da autora)

Portanto, o ato de etiquetar as coisas cai por terra, dando lugar a uma construção conjunta, e social, de tentativa de estabilização do sentido, enquanto se constroem versões públicas do mundo, em cada enunciado que é realizado – o escrito ou o dito, seja em qual for o momento social do uso, integra, inevitavelmente, essa regra.

#### **4.2. Objetos de discurso: da referência à referenciação**

Após esse breve passeio sobre a questão do referente e da referência, vamos dar mais um pequeno passo à diante, e observar como se molda a noção sobre os OD – coisa que até falamos já um pouco, mesmo sem utilizar este termo – e a referenciação. Iniciemos pelo que Cavalcante et al. trazem como marco introdutório da questão:

Adotamos, nas pesquisas atuais de referenciação, a perspectiva de que os *referentes*, a que, em consonância com Grize (1996), Apothéloz (2001), Mondada (1994), Mondada e Dubois (1995), Koch e Marcuschi (1998), Koch (2002, 2004) e outros preferem chamar de *objetos de discurso*, são representações semióticas instáveis (constantemente reformuláveis), e não entidades da realidade preexistentes à interação. (2010, p. 233)

Tratar de referente e referência, como se observa, toma outros rumos. Há uma mudança conceitual e de definição que faz o referente ganhar uma roupagem nova, digamos assim, no momento em que começa a ser tratado como OD. Estes, agora, como categorias discursivo-cognitivas, de instabilidade inata e construídos no mundo, exatamente no instante da produção coenunciativa. Essa ação leva a referência, tida antes como etiqueta, para o processo de referenciação, e é nesse processo de referenciação que os OD ganham forma, sempre dentro do contexto sociocultural. Esclarecendo essa questão, podemos tomar o que Koch fala:

a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas em um processo de (re)construção do próprio real. Os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constroem-na no próprio processo de interação: a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele. Interpretamos e construímos nossos mundos na interação como o entorno físico, social e cultural. (2005, p. 33-4)

São os OD aquilo que funcionam e movimentam-se na construção do texto escrito e nos dizeres dentro do processo de coenunciação que aparecem nos momentos transcritivos. Nomeamos o mundo, e isso é inegável, através deles; todavia não como etiquetas, mas, em conjunto com os outros sujeitos, a partir de reconstruções do linguístico em harmonia com o extralinguístico, dentro de um cognitivo-social que circunda o momento de falar. Os OD ganham forma não de referentes diretos, mas de significação compartilhada e reconstruída, sempre; agora como processos de referenciação. Como assegura Cavalcante et ali.,

a referenciação<sup>33</sup> é o processo pelo qual, no entorno sociocognitivo-discursivo e interacional, os referentes se (re)constroem. Trata-se, portanto, de um ponto de vista cognitivo-discursivo, e é por isso que se diz que a referenciação é um processo em

---

<sup>33</sup> Aprofundando a noção de referência e sua transformação numa referenciação a partir de reconstruções sociais do mundo: “O fenômeno não se limita, pois, à remissão e à retomada de elementos linguísticos, explicitados no contexto, e está condicionado a regras sociais convencionadas por cada comunidade. Assim, como o sentido, o referente advém do efeito da interação entre enunciadore e coenunciadore em atividades sociais conjuntas. Essa noção se distancia bastante da noção de “referência” descrita nos anos de 1980, após a proposta classificatória de Halliday e Hasan (1976), sob influência de uma orientação da análise transfrástica que norteou os trabalhos iniciais da Linguística Textual no Brasil (KOCH, 1989). Em essência, a “referência” compunha o seguinte quadro de elos coesivos, sempre associado a formas linguísticas sob as quais se manifestavam na superfície textual:

- **referência**, quando um elemento do texto remete a outro, necessário à sua interpretação; pode ser pessoal, demonstrativa ou comparativa;
- **substituição**, quando um elemento do texto é colocado no lugar de outro, para evitar repetição; pode ser nominal, verbal ou frasal;
- **elipse**, quando um elemento do texto é substituído por zero e, assim, como a classificação anterior, pode ser nominal, verbal ou frasal;
- **conjunção**, quando se estabelecem relações semânticas entre elementos ou orações do texto; pode ser aditiva, adversativa, causal, temporal ou continuativa;
- **coesão lexical**, quando um elemento lexical substitui um outro elemento lexical do texto, numa relação ou de “repetição” ou de contiguidade semântica; por isso pode ser por reiteração ou por colocação.

Argumentando contra a fragilidade da classificação de Halliday e Hasa, e fazendo coro com outros autores (entre eles Brown e Yule, 1983), que igualmente criticavam a sobreposição dos critérios que definiam os processos de “referência, substituição, elipse e coesão lexical”, Koch (1989) propôs que essas quatro classes de elos coesivos fossem agrupadas num único rótulo: “coesão referencial” (denomina-se *coesão referencial* aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. O primeiro constitui a *forma referencial* ou *emissivos* e o segundo é *elemento de referência* ou *referente textual* (KOCH, 1989)). Nota-se, pois, que o perfil do que hoje se entende como *referente*, em LT, sofreu radical transformação: saiu da relação entre expressões referenciais e marcas contextuais explícitas para uma entidade construída de forma conjunta, negociada, e, ao mesmo tempo, representada na mente dos participantes da enunciação. A dinamicidade dos fatos envolvidos nessa ação contínua, mesmo que gere uma ilusão ou um efeito de estabilidade, torna os processos referenciais recategorizáveis no transcurso da interação. (CAVALCANTE et all., 2010, 235)

permanente reelaboração, que, embora opere cognitivamente, é indicado por pistas linguísticas e completado por inferências várias (2010, p. 233-4).

Essa questão é muito interessante. A referenciação como processo de permanente reelaboração sempre ocorre ou é assegurada por essas pistas linguísticas de que fala os autores. Esses indícios dos quais a língua dispõe, fazem o sujeito colocar inferências no sócio-histórico, retomando ou recuperando toda uma bagagem cultural que permite as coisas-do-mundo se apresentarem com significação e sentido. O importante disso é termos em mente que “a referenciação constitui [sempre] uma atividade discursiva” (KOCH, 1999a, b, c; MARCUSCHI & KOCH, 1998; KOCH & MARCUSCHI, 1998), e que “os objetos de discurso não estabelecem uma relação de correspondência com a realidade, e a referência não consiste apenas em uma questão de convencionalidade linguística, pois o léxico funciona como um conjunto de recurso para o processo de referenciação” (CORTEZ & KOCH, 2013, p. 12). Ou seja, não é o léxico, não é o termo linguístico, que produzem a referenciação; o que ocorre é que os vocábulos – no momento da coenunciação/escritura-leitura – são os recursos primários para que a referenciação, sempre através da atividade discursiva, com os OD em constante ressignificação, possa ser, colaborativamente, construída e constituída.

Toda a relação que há entre os indivíduos com o contexto social que os circunda, demonstra sempre vir à tona a partir dos OD que são construídos no momento do compartilhamento enunciativo e no instante das relações discursivas; sem esquecer que, além dessa fatia social que é exposta no falar, também há o que se poderia chamar da individualidade de cada pessoa, sempre em relação com o conjunto sócio-histórico que a completa. Os indivíduos ajustam, refazem, redizem, reescrevem, reformulam aquilo que expõem discursivamente – oral ou escrito – tantas vezes quantos forem necessárias para que os OD possam se adequar àquilo que é preciso. Melhor dizendo, procura-se, indefinidamente, organizar os OD de tal forma que, dentro de uma expectativa contextual e individual, o sentido e a intenção possam ser assegurados a contento. Cortez e Koch trazem algo que pode nos auxiliar:

a relação do sujeito com as instâncias que povoam seu discurso pode ser detectada a partir dos ‘objetos de discurso’, assim como os ajustes que o próprio locutor opera em seu ponto de vista. Por essa razão, a construção dos objetos de discurso homologa traços de um diálogo interior do sujeito enunciator consigo mesmo e com os outros, desempenhando papel importante na orientação argumentativa do texto (2013, p. 09-10 – grifo das autoras)

Tudo indica que a chave desses ajustes e dessas reconstruções intermináveis realizadas pelos sujeitos nas atividades discursivas, perpassa pelo que os OD contextuais podem transparecer, mas, e acima de tudo, de que maneira o ponto de vista<sup>34</sup> enxerga esses OD e como o indivíduo faz essas relações entre aquilo que quer dizer – a sua intenção, sua argumentação – e a articulação desse dizer a partir dos OD que traz em sua fala, esta sempre carregando a contextualização social e o “diálogo interior” – momento da realização dos processos de referenciação. Parece ser aí que o ponto de vista se reformula, se rearranja, e faz a orientação do texto, do discurso, falado e escrito. Essa questão é de bastante relevância para nós, tendo em vista que será a coenunciação da díade de alunas, juntamente com o ponto de vista individual de cada uma, que vai movimentar os OD na produção das atividades de HQ que logo adiante apresentamos e discutimos: é preciso procurar compreender como a referenciação é construída, quais OD entram nesse jogo discursivo das atividades escolares, e se a progressão referencial é mantida, quebrada, desfocada ou rearranjada pelas duplas a partir do tópico discursivo que a tarefa escolar dispõe; até porque a atividade de escrita ou a atividade de fala, conforme aponta Koch & Elias,

pressupõe em seu desenvolvimento que: \* façamos constantemente referência a algo, alguém, fatos, eventos, sentimentos; \* mantenhamos em foco os referentes introduzidos por meio da operação de retomada; \* desfocalizemos referentes e os deixemos em *stand by*, para que outros referentes sejam introduzidos no discurso. Trata-se de estratégias por meio das quais são construídos os objetos de discurso e mantidos ou desfocalizados na plurinearidade do texto. (2010, p. 131 – grifos das autoras)

As estratégias trazidas pelas autoras diz respeito à progressão referencial, à forma como o sujeito procura manter o sentido daquilo que deseja falar ou escrever. A referenciação, assim, fica voltada, através dos OD, a referir-se a lugares, pessoas, sentidos, sentimentos, atos, fatos, etc., etc., etc. E, além disso, operar as retomadas a essas referências, mantendo o foco, ou transformando-o em outro assunto (tópico), deixando-o ou não em *stand by*, ou mesmo quebrando completamente a referência que estava em evidência, trazendo outros OD para a coenunciatividade, reconfigurando a referenciação previamente alocada. O texto é tão plural quanto as possibilidades de mudança que ele permite, considerando sempre certas estratégias de utilização dos OD nas relações pessoais, individuais e interpessoais. Sempre lembrando que

---

<sup>34</sup> Não discutiremos aqui definições do que seja ponto de vista, não temos intenção específica dessa noção neste trabalho. Tomá-la-emos, de forma simples, como a expressividade discursiva do sujeito que surge da união do processo historicamente construído compartilhadamente, com as individualidades de cada indivíduo construídas a partir do contexto social particular de cada um.

a referenciação, bem como a progressão referencial, consiste na **construção** e **reconstrução** de objetos de discurso. Ou seja, os referentes de que falamos não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo, nossos ‘óculos sociais’ (BLIKSTEIN, 1985), nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos. Daí a proposta de substituir a noção de referência<sup>35</sup> pela noção de referenciação (KOCH & ELIAS, 2010, p. 131 – grifos das autoras).

### 4.3. Ativações de referenciação: operações e princípios

Tratados alguns aspectos concernentes a referente, referência, referenciação e OD, discutamos, agora, as noções prévias e específicas de categorias que utilizaremos, primeiro, para analisar alguns manuscritos, e, depois, trechos transcritos das filmagens das díades inventando as atividades de HQ.

Todavia, cabe ressaltar que, por conta do espaço-tempo reduzido que dispomos para esta pesquisa, e considerando o recorte realizado no nosso vasto *corpus*, não temos possibilidade de abarcar todas (ou pelo menos as que a literatura dispõe<sup>36</sup>) as questões de estratégias de referenciação que existem, e utilizá-las para análise. Temos aí uma questão de ordem metodológica que será feita por afunilamento, quer dizer, teceremos as análises a partir de algumas estratégias que julgamos de grande relevância por se tratar de textos criados em sala de aula por alunos em processo de alfabetização, levando também em consideração o que os eventos de coenunciação podem nos apresentar, ou seja, o “copus vai falando” por onde deveremos caminhar. Mais abaixo faremos essa delimitação e o recorte necessário.

#### 4.3.1. Princípios básicos de referenciação

---

<sup>35</sup> Aí está o que é tão importante, essa transformação da noção de referência em referenciação.

<sup>36</sup> Dentre as estratégias de progressão referencial ou de referenciação que poderíamos utilizar como categorias para analisar nosso *corpus*, podemos citar, dentro outras inúmeras mais, as seguintes: anáforas e catáforas; usos de pronomes ou elipses; referir, remeter e remissão; expressões nominais definidas e indefinidas; descrições definidas; nominalização; funções cognitivo-discursivas; paragrafação cognitiva função de organização micro e macrotextual; coesividade; encapsulamento; aspectos semântico-pragmáticos; nome-núcleo; modificadores axiológicos positivos/negativos; uso de demonstrativos; anáfora indireta; concordância associativa; progressão fonética e articulação tema-remá; remissão metadiscursiva (KOCH; 2003, 2005; MARCUSCHI, 2008), substantivação, adjetivação, verbalização, etc., etc., etc. Além dessa categorias, ainda há diversas outras a partir de outros autores, o que demonstra ser inviável analisar qualquer tipo de *corpus* levando em consideração todos estes marcadores categóricos. Traremos apenas alguns que compreendemos realizável e analisável dentro do que este trabalho permite, os quais aparecem durante as análises.

Para edificação de textos orais e escritos, independentemente do gênero que esteja em questão, algumas operações cognitivas básicas estão envolvidas nesse processo. A formulação textual requer do falante/ouvinte-escritor/leitor três estratégias ou operações básicas para produzir as estratégias referenciais no texto em si, ou melhor, o que entra no movimento discursivo exatamente no instante de colocar OD em jogo e realizar as atividades de referenciação. Vejamos, a partir dos relevantes estudos de Koch (2003; 2005) e Marcuschi (2008), esses princípios:

- a) **ATIVAÇÃO:** um referente textual até então não mencionado na escritura ou na oralidade é introduzido, entra em cena como um novo objeto de discurso. Com isso, passa a “preencher um nóculo (‘endereço’ cognitivo, locação) na rede conceptual do modelo de mundo textual” (KOCH, 2003, p. 83)

Apresentar, colocar, fixar, um termo linguístico novo no discurso, no texto, é o princípio conhecido por ativação. Trata-se de uma expressão que aparece como textual-discursiva sem que anteriormente tenha sido dito ou escrito. É uma expressão nova, alocada sem referência explícita pretérita: a partir daí, preenche-se, como diz a autora, um endereço cognitivo no sujeito, de tal forma que, mostrando-se saliente, esse termo novo faz relações com o mundo, com o contexto e com o co-texto nos quais se engaja. Ativada a expressão, ela passa a fazer parte de todo o processo coenunciativo, sempre com endereçamento marcado, podendo ser (ou não) retomada a qualquer momento pelos participantes do ato enunciativo.

- b) **REATIVAÇÃO:** uma expressão textual-discursiva é recolocada em evidência, trazida de volta, mencionada ou referida novamente; ou seja, um termo que já fora anteriormente falado, escrito, comentado ou discutido, volta a ser o foco da questão, ganha, de novo, como objeto de discurso, lugar na oralidade ou escritura. Como diz Koch, “um nóculo já introduzido é novamente ativado na memória [...] por meio de uma forma referencial, de modo que o referente textual permanece saliente” (2003, p. 83)

Enquanto o primeiro princípio trata de ativação de termo linguístico que não fazia parte do movimento enunciativo, esse segundo, a reativação, diz respeito à operação de reaver, retomar, (re)referenciar algo que já foi dito ou escrito antes. Um nóculo anterior que tinha sido “esquecido” retorna ao texto, continuando em foco.

- c) DE-ATIVACÃO: “ativação de um novo nóculo, deslocando-se a atenção para um outro referente textual e desativando-se, assim, o referente que estava em foco anteriormente” (KOCH, 2003, p. 83). Mesmo saindo fora do foco, o objeto de discurso desativado continua com um “endereço cognitivo” (ou locação, como diz a autora; algo que estava ativado, sai do texto, mas, o endereço, a seta daquilo ainda está lá e pode ser retomado) no modelo textual, o que o deixa passível de retornar ao textual-discursivo a qualquer momento.

Nessa terceira operação básica de princípios de referenciação, temos a de-ativação. Diz respeito a um recurso cognitivo em que um termo linguístico que estava sendo focalizado dentro da atividade escrita ou coenunciativa é deixado de lado, retirado do jogo, dando espaço a um outro. Desativa-se o OD de discurso que estava em ação, fazendo com que a atenção seja redirecionada a um novo referente ou novo OD no movimento textual. Lembrando que esse referente que fora retirado de foco não desaparece do discurso – ele permanece no endereço cognitivo dos participantes, situação que faz dele um alvo que poderá ser reativado ou recolocado na enunciação a qualquer momento. Ou seja, mesmo saindo da saliência textual, pode retornar a qualquer instante.

É muito interessante observar, conforme explica Koch (2003, p. 83), a partir do que Schwarz (2001) mostra, que “Pela repetição cíclica de tais procedimentos, estabiliza-se, por um lado, o modelo textual; por outro lado, porém, ele é continuamente elaborado e modificado por meio de novas referenciações”. O que podemos notar é que a referenciação, tendo como ponto de partida os três princípios básicos acima apresentados, possui um funcionamento de mão dupla: ao mesmo instante em que essas três operações vão formulando um modelo textual com estabilizações dos OD, também vai sendo constantemente re-elaborado, reinventado e ressignificado ao longo da coenunciação/escrita. De acordo com Koch, os “endereços” ou “locações cognitivas” já existentes podem – e vão – ser ininterruptamente modificados e expandidos: sempre pelo acréscimo sucessivo de novas informações e/ou avaliações acerca do referente, do foco, através de diversificados OD; até porque “todos os casos de progressão referencial são baseados em algum tipo de referenciação, não importando se são os mesmos elementos que recorrem ou não” (2003, p. 83-4).

Para deixarmos mais claro ainda, outro aspecto que deve ser bem considerado é

que um texto não se constrói como **continuidade progressiva linear**, somando elementos novos com outros já postos em etapas anteriores, como se o texto fosse processado numa soma progressiva de partes. O processamento textual se dá numa oscilação entre vários movimentos: um para frente (projetivo) e outro para trás (retrospectivo), representáveis parcialmente pela catáfora e anáfora. Além disso, há movimentos abruptos, há fusões, alusões etc. Em sentido estrito, pode-se dizer que a progressão textual se dá com base no *já dito*, no que *será dito* e no que *é sugerido*, que se co-determinam progressivamente. Essa *co-determinação progressiva* estabelece as condições da textualização que, em consequência vão se alterando progressivamente (KOCH, 2003, p. 84-5 – grifos da autora)

Essa noção é muito importante para nós: o que já foi dito, o que será dito, e o que é sugerido são as formulações absolutamente necessárias para progressão textual no oral/escrito a partir dos OD edificados no sócio-cognitivo. Isso serve para entendermos que a continuidade progressiva não é linear, mas apresenta-se como um catalisador com saídas e entradas voltadas a todos os lados possíveis que o textual-discursivo possa dispor, alterando-se em diversa constante no processo de coenunciação.

#### 4.3.2. Estratégias de progressão referencial: formas nominais

Antes de qualquer coisa, afirmamos, juntamente com Koch (2005, p. 35), que “a remissão textual, em particular quando realizada por meio de descrições ou formas nominais, constitui uma atividade de linguagem por meio da qual se (re)constróem objetos-de-discurso”; e mais interessante ainda é apreendermos que “uma de suas funções [da remissão textual por formas nominais] é a de exprimir aos enunciados em que se inserem, bem como ao texto como um todo, orientações argumentativas conformes à proposta enunciativa de seu produtor”. Não se remete ou se faz remissão textualmente apenas para atingir um referente específico anteriormente colocado, mas para, no instante da procura de novas informações, reconstruir o próprio objeto-de-discurso, alocando-o à proposta enunciativa ou escrita que o produtor intenciona.

A utilização de formas nominais no processo de referenciação textual – como pronomes ou elipses, formas gramaticais que exercem a “função de pronome” (numerais, advérbios pronominais, cf. Koch, 1988, 1989, 1997) expressões nominais definidas, descrições nominais, nominalizações<sup>37</sup> – possui a importante função de categorização ou de recategorização de

---

<sup>37</sup> Segundo Koch (2003, p. 90) a nominalização é de natureza anafórica e, enquanto operação, atribui o estatuto de referente ou objeto de discurso a um conjunto de informações [ou mesmo a uma única informação] que, anteriormente, não possuíam tal estatuto, assinalando simultaneamente uma mudança de nível e uma condensação da informação; do ponto de vista da dinâmica comunicativa, essa operação retoma, pressupondo a sua existência,

referentes, o que implica “sempre uma escolha entre uma multiplicidade de formas de caracterizar o referente, escolha esta que será feita, em cada contexto, segundo a proposta de sentido do produtor do texto” (KOCH, 2005, p. 35). Quando a referenciação dos OD é produzidas a partir de formas nominais, estas se apresentam no textual-discursivo não como ligação direta com o referente ao qual procura indicar, mas com o poder de transfigurá-lo, recategorizando-o.

Categorizar ou recategorizar são estratégias cognitivo-textuais que trata,

em geral, da ativação, dentre os conhecimentos culturalmente pressupostos como partilhados (isto é, a partir de um *background* tido por comum), de características ou traços do referente que devem levar o interlocutor a construir dele determinada imagem, isto é, a vê-lo sob um determinado prisma, o que lhe permite extrair do texto informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do seu produtor, de modo a auxiliá-lo na construção do sentido” (KOCH, 2005, p. 35-6)

Fica claro que não se trata de uma simples ação de remeter a algo dito antes; mas de uma complexa e bem estruturada estratégia de retomar, reconstruindo os conceitos, sempre para produzir sentidos a partir de determinado contexto sócio-histórico que os enunciadores/escritores estão alocados, “atendendo aos propósitos comunicativos do falante/escrevente” (KOCH, 2005, p. 37). Como apresenta Koch (2003), o locutor opera uma seleção, dentre as propriedades atribuíveis a um referente, daquelas que, em dada situação discursiva, são tão relevantes para a viabilização de seu “projeto de dizer”. É o projeto de construir significado, de falar, escrever e ser compreendido, que traz a categorização nominal como recurso que transforma qualquer que seja o OD em possibilidade de conseguir fazer sentido, no momento que se procura atingir as intenções.

Trazidos esses pontos inerentes à referenciação, faz-se necessário apresentar também uma outra questão que tem relação direta com ao ato de referenciar. Quando se fala em referir-se ou efetuar construção de OD no processo de referenciar, também se está falando em focar em algo, em direcionar o dizer/escrever a alguma coisa, é tratar de referentes para construção de um tópico, um tema, um assunto. Assim, trazemos algo sobre tópico discursivo para discussão, com o fito de, nas análises, efetuar essa relação entre referir e construir foco, topicalizar.

---

um processo que foi significado predicativamente, que acaba de ser posto. Como forma anafórica, por sua vez, a nominalização é uma forma linguística – o substantivo-predicativo. Daí o fato de alguns autores preferirem os termos nomeação ou denominação.

#### 4.4. Formulação do Tópico Discursivo

Produzir HQ, sequencializando progressivamente as *vinhetas*, com sentido expreso na ação e no tempo, é tarefa não tão simples. Escrever o gênero 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 está no papel, mas que as próprias cenas carregam, requer um trabalho complexo e carregado de tensão entre a apropriação das características do gênero e a relação de fazer sentido imagem-texto. As “histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o ‘visual e o verbal’” (VERGUEIRO, 2004, p. 31 – grifos do autor), e instituir foco ou focos, “fechando” ambos os códigos de uma maneira inteligível é o grande intuito quando se trabalha com o gênero, como condição de entendimento.

A compreensão de HQ depende dessas unidades de sentido que vão se formando, se fechando – são as articulações estabelecidas pela contiguidade imagética e narrativa, pelas *vinhetas* em *sequência*. A relação imagem-texto nas HQ ganha estabilidade através de um ininterrupto entre a fala dos personagens (quando há) e as figuras impressas nas sequências quadrinhais, o que é mostrado sempre a partir de um tópico central existente no que se fala-vê-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). Tem-se, então, 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)

Essa noção operacionalizável dentro do estatuto processual da produção textual-discursiva é o que os autores trazem como tópico. “Na linguagem comum, **tópico** é, portanto, **aquilo sobre o que se fala**” (KOCH & ELIAS, 2010, 173 – grifo das autoras). 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 falam:

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<sup>38</sup> explícitos ou inferíveis, concernentes entre si e em relevância num determinado ponto da mensagem. (1996, p. 361)

Koch & Elias acrescentam:

Quando se fala, fala-se de alguma coisa: isto é, durante uma interação (...) os parceiros têm sua atenção *centrada* em um ou vários assuntos. Tais assuntos são, de certa forma, delimitáveis no texto conversacional: embora, muitas vezes, se passe quase insensivelmente de um assunto a outro, ao final de uma conversa, se for perguntado aos participantes sobre o que falaram, provavelmente eles serão capazes de enumerar os principais “tópicos” abordados. (2010, 173 – grifo das autoras)

Frise-se que mesmo a questão do tópico apresentar-se muito nesses autores como manifestação da “conversação”, também faremos uso – assim como Lins (2008) o faz quando analisa o tópico discursivo em diversas tirinhas – dessa noção na análise dos textos escritos pelas duplas de alunas nas propostas quadrinhais produzidas, posto que, da mesma forma como acontece no *processo de escritura em ato*, o tópico discursivo se encontra presente na escritura, no ME, até porque, 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: “A topicalidade desponta como um princípio organizador do discurso, que apresenta, portanto, no plano de sua realização, uma estrutura passível de ser identificada e analisada.” (KOCH et al., 1996, p. 362).

Tendo como ponto de partida os estudos formulados por Koch et al. (1996), Koch (2000) e Koch & Elias (2010), 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

---

<sup>38</sup> Por isso não há com tratar de análises de referenciação desvincilhadas da noção de tópico.

qual prevalecem as relações de “interdependência que se estabelecem simultaneamente em dois planos: hierárquico (...) e sequencial” (KOCH et al., op. cit., p. 362-363); ou seja, trazendo para ao gênero em questão, vê-se que 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). Enquanto tal categoria, os autores também apresentam que, numa análise, é possível se chegar a diversos expedientes relevantes, entre eles:

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, então delimitados, se distribuem na linearidade discursiva e se inter-relacionam no plano hierárquico, segundo os graus de abrangência dos assuntos 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. 363)

Identificação dos tópicos, os procedimentos de sua delimitação e distribuição no discurso, bem como a entrada, continuidade e saída dos assuntos, são, conforme trabalham os autores, aspectos que podem ser observados e caracterizados quando se trata da topicalização textual. É interessante notar que a noção sempre rodeia a questão de centrar-se num determinado foco ou tema, e de organizar esse assunto inteligível e hierarquicamente disposto a criar compreensão.

#### **4.4.1. Subtópico: o fazer amarras**

Nas HQ, a feitura e 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 ou vinhetas. 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), isto é, é a união dos subtópicos discursivos nos posicionamentos quadrinhais que *monta* o sentido geral da narrativa, o tópico global. O tópico só existe porque os subtópicos o formam. Um texto, portanto, compõe-se

de **segmentos tópicos**, direta ou indiretamente relacionados com o tema geral ou tópico discursivo. Um segmento tópico, quando introduzido, mantém-se em foco por um determinado tempo, após o qual, com ou sem intervalo de transição, vai ocorrer a introdução de um novo segmento tópico. (KOCH & ELIAS, 2010, p. 179 – grifo das autoras)

Koch também fala que “podemos denominar aos fragmentos de nível mais baixo de *segmentos tópicos*; um conjunto de segmentos tópicos formará um *subtópico*” (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 – os segmentos tópicos que, em conjunto, formulam 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 [Supertópico<sup>39</sup>] que lhes é comum. (KOCH, 1996, p. 364)

Dessa forma, apreendemos, tal qual Lins (2008) – quando parte dos trabalhos feitos por Goutsos (1996)<sup>40</sup> –, 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.

<sup>39</sup> 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 de contextualização geral ou central.

<sup>40</sup> 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.



Nessa tira, Lins (2008) diz que “O Supertópico ‘O Menino Maluquinho’ (...) desenvolve-se a partir de quatro quadros tópicos (Escola, Tecnologia, Relacionamento, Outros Interesses<sup>42</sup>)” (p. 152). No quadro tópico Escola, incluem-se subtópicos “Tarefas”, “Pouco tempo para provas” e “Soneca para relaxar”. O esquema hierárquico, então, fica assim: Supertópico “Ser Menino Maluquinho é...”; quadro tópico ou tópico discursivo “Escola”; e subtópicos “Tarefas”, “Pouco tempo para prova” e “Soneca para relaxar” (2008, p. 155).

Essa análise serve apenas a título ilustrativo, não tomaremos exatamente esse esquema usado por Lins (2008) quando da análise de nossos dados. Embora essa terminologia de supertópico, subtópicos e tópico seja aqui neste trabalho utilizada, a estrutura analítica será diferente, tendo em vista que a autora estuda unicamente tirinhas, e nossa tarefa está focada noutra ordem, que é composta dos ME e de transcrições de filmagens.

---

<sup>42</sup> No caso da tirinha em questão, o quadro tópico, ou tópico discursivo é “escola”, esses outros assuntos (Tecnologia, Relacionamento, Outros interesses) diz respeito a outras tirinhas de “O Menino Maluquinho” que é analisado por Lins (2008).

## **5. OS MANUSCRITOS ESCOLARES: REFERENCIANDO E TOPICALIZANDO SENTIDOS**

*Longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista,  
diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto.*

Ferdinand de Saussure

Neste capítulo, abordaremos traços das operações básicas e certas formas nominais que são formuladas durante a construção do processamento do texto. Vamos tratar dessas estratégias de referenciação e de que maneira a questão tópica vai sendo construída na produção escrita, e logo depois em alguns instantes das coenunciações efetuadas pelas alunas quando discutiam a escritura do ME.

Escolhemos três atividades escolares que foram trabalhadas em sala de aula com os alunos nos dias 08, 16 e 30.10.2008. É bom lembrar que nenhum dos discentes teve contato com o original de qualquer atividade realizada durante o projeto, pois os gibis que eram utilizados nos encontros do projeto, traziam histórias diferentes daquelas que foram selecionadas como atividades de sala de aula, para a realização do processo de escritura em ato.

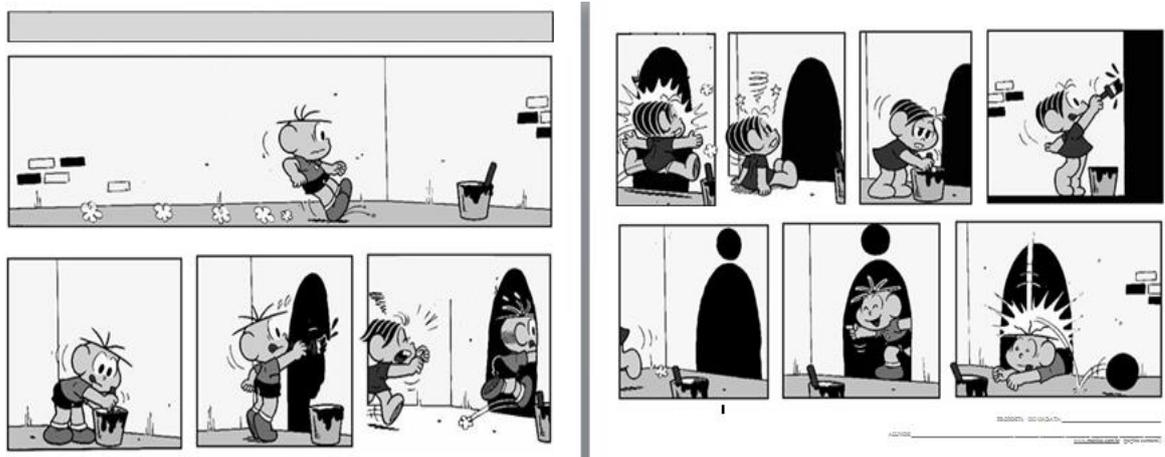
O original dessa primeira atividade realizada em 08.10.2008 foi o seguinte<sup>43</sup>:

---

<sup>43</sup> ([www.monica.com.br](http://www.monica.com.br) - página semanal nº 01)



Desse original, com o auxílio do programa de computador *PAINT*, montou-se a atividade que – impressas em duas folhas de papel A4 – foi assim entregue às duplas, sendo que a consigna consistia em os alunos combinarem, inventarem e depois escreverem uma HQ a partir dessas imagens, deixando a história com sentido e que tivesse aquilo que chamou-se em sala de aula de “graça da história”, ou seja, o caráter lúdico aparecesse no final da escritura da atividade, sempre levando em consideração tudo que foi aprendido, discutido e trabalhado no decorrer do projeto:

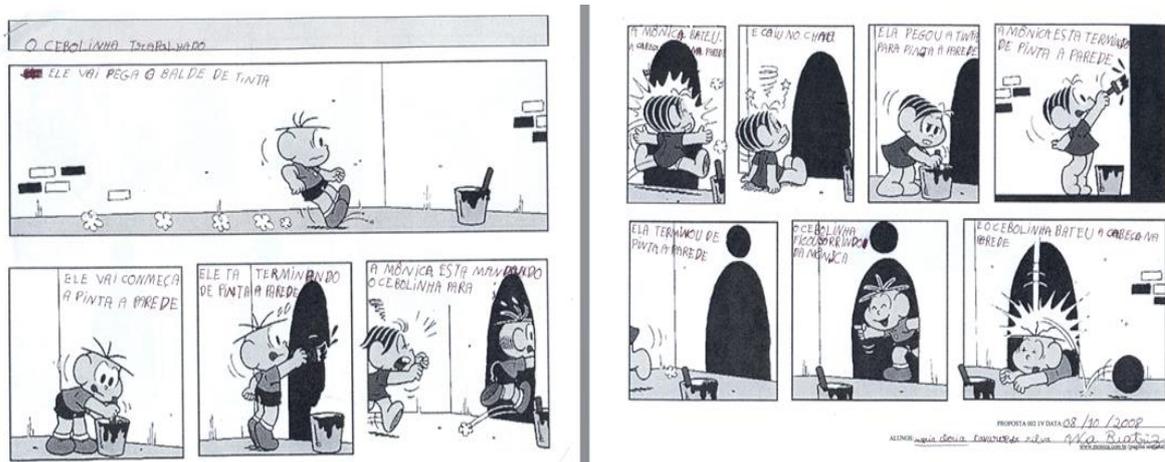


Para fins mais didáticos, quando fizermos referência aos ME que resultaram dessa proposta original (PO), a faremos da seguinte forma: há onze quadrinhos na constituição da HQ em questão, então a retomada a cada um deles, nos ME das duplas, será feita – de cima para baixo, da esquerda para direita – como 1ºQ, 2ºQ, 3ºQ..., 11Q (primeiro quadrinho, segundo quadrinho..., até o último, o décimo primeiro quadrinho). Essa demarcação quadrinhal é

importante, pois faremos remissões constantes aos manuscritos que as díades inventaram, e isso será realizado quadrinho por quadrinho, ou por conjuntos de quadrinhos.

### 5.1. O Manuscrito Escolar 1 – ME1: uma enunciação descritiva

Vamos, então, à atividade, lembrando que logo após cada uma delas, seguirão, logo abaixo, as transcrições, devidamente corrigidas ortograficamente, indicando cada quadrinho (1ºQ, 2ºQ, 3ºQ...) com o texto correspondente inventado pela dupla. A primeira atividade, que chamaremos de Manuscrito Escolar 1 – ME1, foi realizada pela díade Ana Beatriz e Maria Clarice<sup>44</sup>:



Transcrição:

TÍTULO: O CEBOLINHA ATRAPALHADO

- 1º Q: ELE VAI PEGAR O BALDE DE TINTA
- 2º Q: ELE VAI COMEÇAR A PINTAR A PAREDE
- 3º Q: ELE ESTÁ TERMINANDO DE PINTAR A PAREDE
- 4º Q: A MÔNICA ESTÁ MANDANDO O CEBOLINHA PARAR
- 5º Q: A MÔNICA BATEU A CABEÇA NA PAREDE
- 6º Q: E CAIU NO CHÃO
- 7º Q: ELA PEGOU A TINTA PARA PINTAR A PAREDE
- 8º Q: A MÔNICA ESTÁ TERMINANDO DE PINTAR A PAREDE
- 9º Q: ELA TERMINOU DE PINTAR A PAREDE
- 10º Q: O CEBOLINHA FICOU SORRINDO DA MÔNICA
- 11º Q: E O CEBOLINHA BATEU A CABEÇA NA PAREDE

<sup>44</sup> Oito anos e um mês; oito anos e dois meses, respectivamente.

Esse é nosso primeiro manuscrito que vamos discutir; logo adiante, duas partes de seu processo, e, mais à frente, outros dois manuscritos da mesma dupla acompanhados de trechos dos seus respectivos processos em ato. Serão, então, três ME feitos e discutidos por uma mesma díade de alunas, em datas diferentes. Essa demarcação de manuscritos com processo será bem relevante para a presente investigação, pois são lugares que podem nos auxiliar a entender a apropriação textual-enunciativa da HQ, ou seja, de que maneira a dupla vai “adquirindo” as características estruturais, tanto de construção quanto linguísticas, necessárias para se fazer uma atividade formulada por quadrinhos. A partir do processamento textual referenciativo e da construção tópico-discursiva (através dos quadros tópicos existentes nas ações) que se mostram no texto, vamos procurar entender se ocorre ou não esse mecanismos de entrada no gênero, e, em caso positivo, como isso ocorre primeiro nos manuscritos e, depois, na articulação destes com as discussões transcritas das filmagens.

É interessante observar, quando vemos o original dessa primeira proposta de atividade, que se trata de uma HQ em que os personagens não aparecem nos quadrinhos interagindo, nem há cenas – com exceção do 4ºQ em que Mônica corre atrás de Cebolinha – que tragam uma ação conjunta. Ou seja, em quase toda história, os personagens vão se apresentando nos quadros sozinhos, efetuando ações individuais, que desencadeiam outras nos quadrinhos posteriores, sempre com o intuito de “pregar peça” no personagem que não aparece na cena. Há, então, processos referenciativos voltados a movimentos, gestos e sons (metáforas visuais e figuras cinéticas); ações e objetos como tinta, pincel, balde e parede; e o resultado das pinturas realizadas por Cebolinha e Mônica – porta/parede e bola. Por isso, a progressão tópica, ou melhor, a amarra da narrativa, vai sendo realizada através de referências específicas e individuais em cadeia. Isso é importante ser dito para que entendamos de que maneira a díade enxerga esses movimentos e se consegue, ou não, a partir dessas imagens estático-sequenciais, criar uma HQ com sentido e dentro daquilo que é desejável no processo de aprendizagem como escreventes iniciais do gênero.

Um primeiro traço de se observar no ME1, numa visão global, é a questão do posicionamento escritural que a dupla utilizou – do primeiro ao último quadrinho não se vê o discurso direto, ou mesmo diálogo-pensamento individual, para apontar o dizer de cada uma das personagens que aparecem na HQ. O que se vê é que a díade constrói um texto que procura fazer descrições localizadas de determinado quadrinho ou de união de quadrinhos, colocando-

se numa posição enunciativa bem mais direcionada a descrever ou, no máximo, narrativizar descritivamente<sup>45</sup> a história, ao invés de atuar na atividade enquanto produtor ou autor de HQ.

O supertópico que planeia a conjuntura desta HQ, considerando o ambiente escolar que o circunda e executa, poderia ser pensado como “construir um texto na tarefa escolar de HQ da TM”, formado de um quadro tópico que perpassa por quatro blocos: num primeiro plano, “fugir de Mônica” e “pregar em peça em Mônica” (por Cebolinha); e, num segundo, “não deixar barato a fuga” e “fazer Cebolinha provar do próprio remédio, da tinta” (por Mônica). Ora, esse é o quadro tópico-discursivo geral que faz essa HQ ter os estanques de sentido. O que importa, então, é saber se os processos referenciativos utilizados pela díade no texto foram determinantes para que esse quadro tópico seja assumido e assegurando dentro das características que o gênero requer.

Vejamos por etapas; primeiro à produção textual dos três primeiros quadrinhos:



1º Q: ELE VAI PEGAR O BALDE DE TINTA

2º Q: ELE VAI COMEÇAR A PINTAR A PAREDE

3º Q: ELE ESTÁ TERMINANDO DE PINTAR A PAREDE

A díade inicia o texto, nos três quadrinhos, utilizando-se da operação básica de “ativação”, realizada para trazer o personagem Cebolinha ao escrito, através do pronome “ele”. Ocorrem referências textuais repetidas e específicas a cada quadro, num plano anafórico da imagem de Cebolinha. A dupla retoma a imagem do personagem para preenchê-lo no texto.

Quando, no 1ºQ, a díade coloca ELE VAI PEGAR O BALDE DE TINTA, antecipa, com os termos “vai pegar” e “balde de tinta” (verbo-complemento), a ação que só ocorrerá no 2ºQ (o “vai

<sup>45</sup> É quando aparecem “indícios” ou tentativa de iniciar determinada narrativa no texto, contudo sempre amarrados a descrições pontuais das cenas, sem as referências necessárias para formulação de um tópico da ordem do narrar, do contar, do fazer a história funcionar enquanto ações conjuntas, concatenadas, com abertura, meio e fim.

pegar”;

 na verdade, nem descreve o 2ºQ, pois Cebolinha não pega o balde, mas pega o pincel e mexe a tinta). Isso significa dizer que a referenciação textual se exerce por um processamento que, primeiro ativa o foco, no caso, “ele” – Cebolinha –, e, logo em seguida, com ações que se projetam à diante, para o quadrinho posterior, ou seja, que ainda não aconteceram: é um texto formulado por referenciação catafórica, pois remete para frente, e descrição de cena posterior. Os OD postos em jogo nesse 1ºQ trazem, então, referenciações amarradas à cena do 2ºQ, traduzidas por segmentos tópicos focados em “pegar o balde de tinta”. E o interessante também é que mesmo havendo figuras cinéticas no 1ºQ – as “fumacinhas” da frenagem realizada por Cebolinha, o que pressupõe que ele vinha correndo e fugindo de Mônica –, a díade abandonou qualquer que fosse a estratégia referencial deste 1ºQ, é como se, para a dupla, a história iniciasse a partir do 2ºQ, considerando que o texto colocado no 1ºQ do ME remete para frente, para o 2ºQ.

Da mesma maneira, observa-se com o que é escrito no 2ºQ: ELE VAI COMEÇAR A PINTAR A PAREDE. Com os termos “vai começar”, depois “pintar” e, logo mais, “parede”, a dupla mais uma vez constrói a estratégia referencial pontual levando em consideração não o que Cebolinha está fazendo no 2ºQ, ou a união narrativa do 1º com o 2ºQs, mas a ação de “pintar a parede” que vai ainda se iniciar no próximo quadro na história, no 3ºQ. Parece que a díade funde, no primeiro momento, os OD do 1º com 2ºQs, e, depois, os do 2º com o 3ºQs, transformando esses pares semióticos em apenas um movimento, segmentados topicamente na locução verbal “vai começar”.

Acerca do 3ºQ (ELE ESTÁ TERMINANDO DE PINTAR A PAREDE), temos situações parecidas com as anteriores. Nele, a referenciação é pautada no OD “imagem” da própria cena, ou seja, como antes, há uma descrição da ação efetuada por Cebolinha, que pega o balde (1ºQ), começa a “pinta” a parede (2ºQ) e, neste 3ºQ, está finalizando a pintura. Desta vez não é realizada a referência projetiva, mas a retrospectiva, tendo em vista que a díade não projeta o quadrinho posterior neste texto do 3ºQ, mas sim a cena do próprio 3ºQ – a dupla desloca a posição focal assumida e traz para o texto um tópico direcionado à descrição da ação (“terminado de pintar”) que se apresenta na posição do personagem fiando a pintura. Como nos outros, neste 3ºQ, o subtópico, aquilo que se fala, direciona-se à ação, ao verbo.

Vamos aos textos dos 4º, 5º e 6º:



4ºQ: A MÔNICA ESTÁ MANDANDO O CEBOLINHA PARAR

5º Q: A MÔNICA BATEU A CABEÇA NA PAREDE

6º Q: E CAIU NO CHÃO

Exatamente igual ao 3ºQ ocorre com o 4ºQ, isto é, a referenciação é realizada através da descrição da própria imagem da cena. Há, primeiro, a ativação referencial da personagem não pelo pronome, como ocorre nos quadrinhos anteriores, mas direto pela nominalização através do OD “Mônica” que agora entra no jogo descritivo-textual das vinhetas. O texto também apresenta um diferencial: o uso de discurso indireto por trazer à escrita que Mônica “manda” Cebolinha parar. O verbo *dicendi* de ordem, o “mandar”, encaixa-se no movimento da criação do texto. Embora não haja o deslocamento do “descrever” para o inscrever-se como “autor de HQ”, tudo indica que a díade compreende exatamente aquilo que logo acima comentamos sobre a proposta de atividade; quer dizer, a questão de apenas neste 4ºQ se apresentarem os dois personagens de uma só vez, faz com que as alunas “forcem” uma entrada no discurso reportado, pois Mônica – e isso aparece com figuras cinéticas movimentação de ambos personagens, “traços” e “fumacinha” – corre atrás de Cebolinha com a boca aberta, indicando gesto de falar. Claro que isso não ocorre através do discurso direto – que até seria mais interessante como uma aresta maior de entrada no gênero –, mas através do indireto: questão essa bem importante, pois indica que o segmento tópico ou o OD semiótico “imagem da interação de personagens a dois” que aparece do 4ºQ é um grande aliado a fazer despertar na díade características, como o reporte, que são comuns em HQ: as alunas não conseguem ainda<sup>46</sup> se deslocar do “Mônica manda Cebolinha parar” para o “Pare Cebolinha”, entretanto os OD presentes nesse texto do 4ºQ já apontam para um outro posicionamento referencial-discursivo, uma mudança de ordem enunciativa por reportação, o que monta um segmento tópico deslocado e não situado apenas na descrição, mas, também, na tentativa de imprimir – indiretamente – uma fala para a personagem Mônica.

<sup>46</sup> O “ainda” é para indicar que lá nos segundo e terceiro manuscritos e nos seus processos, que mais adiante discutiremos, as alunas projetam esse deslocamento e conseguem efetuar referenciações e subtópicos que as fazem entrar mais ainda nas características de apropriação do gênero HQ, em especial com o uso do discurso direto e a construção da narrativa.

No 5ºQ (A MÔNICA BATEU A CABEÇA NA PAREDE) e no 6ºQ (E CAIU NO CHÃO) – locais onde as metáforas visuais e figuras cinéticas estão bem presentes –, a dupla retorna ao mesmo movimento que é utilizado nos primeiros três. A questão da descrição pontual das cenas retoma o lugar nos textos. No 5ºQ, ocorre um texto que conta a ação ocorrida com Mônica, que é justamente a “batida” na parede. Embora fosse um local bem sugestivo de algum tipo de metáfora visual referente à pancada sofrida pela personagem, ou mesmo local que poderia ser indicado uma fala de dor ou grito, a dupla seguiu o caminho de apenas expender a cena, focando na construção do subtópico a partir da referência ao ato em si, com o uso do verbo “bater”. E, no 6ºQ, há uma contiguidade do segmento tópico constante desse 5ºQ, justamente a partir da referência pontual da imagem que monta o ato que se iniciou antes com a “batida” na parede de Cebolinha, terminando com a consequente queda no chão, através da indicação textual do OD “cair”.

Retornando àquilo que mais acima asseveramos acerca do supertópico e dos quatro quadros tópicos que montam a narrativa e enredo desta HQ, podemos tirar algumas conclusões relativas aos textos produzidos pela díade nos seis primeiros quadros do ME1. Até esse 6ºQ há dois blocos de tópicos discursivos que edificam o encadeamento das cenas da HQ<sup>47</sup>, que são “fugir de Mônica” e “pregar uma peça em Mônica”, e a intenção é justamente que o texto escrito pela díade mantenha ou dê sentido ou pelo menos se aproxime desses tópicos discursivos, justamente a partir de segmentos tópicos menores ou subtópicos que possam aparecer no processamento textual referencial que escrevem nos quadros – é esse o objetivo primeiro de atividade escolar escritural seja qual gênero for, o de os alunos se apropriarem das características principais que estruturam e dão vida aos mais diferentes e variados tipos de texto.

O primeiro bloco – quase todo fundado em ações do personagem Cebolinha – é o “fugir de Mônica”; e esse tópico é observado justamente quando o personagem, logo no 1ºQ, para bruscamente de uma corrida/fuga que já estava ocorrendo – apresentada pelas figuras cinéticas –, com a intenção de, como viu um balde com tinta e pincel no chão, pegá-lo, pintar uma porta na parede, e continuar sua fuga. O segundo – também a partir de ações de Cebolinha – é “pregar uma peça em Mônica”: após empreender essa fuga, o personagem faz uso de um deslocamento semiótico em se tratando do uso da tinta, pois este consegue atravessar a porta pintada, mas Mônica não possui a capacidade de fazer o mesmo uso, batendo na parede – concretiza-se, tanto

---

<sup>47</sup> Esses quatro blocos apresentados através de quadros tópicos que formam a HQ foram interpretados a partir da proposta de atividade que foi dada para as crianças fazerem em sala de aula. São esses quatro momentos tópico-segmentais que, juntos, dão sentido à história a partir da sequência quadrial que aparece nas imagens em cadeia; então, o texto escrito pelos alunos, pelos menos em tese, deveria assegurar a manutenção e a progressão tópica que estão predispostas nesse semiótico-imagético.

a ação de “fugir”, primeiro bloco, quanto à “pregação da peça” consistente em Mônica esbarrar na parede, segundo bloco.

A partir desse panorama tópico, e indo agora ao texto da díade que percorre essas seis primeiras vinhetas, vamos observar que a construção da referenciação se deu pelos quadrinhos, mas do ponto de vista da imagem que aparece, não da “história” contada, narrada. Quando usam, respectivamente do 1º ao 6ºQs, “pegar o balde”, “começar a pintar”, “terminando de pintar”, “mandando Cebolinha parar”, “bater a cabeça” e “cair”, enfatizando sempre um “verbo-ação<sup>48</sup>”, vê-se um posicionamento focado nas imagens em si, sem muita preocupação com o contar ou com a articulação de cada cena em processo de narrativa. Ou seja, a díade parece não compreender que “fugir de Mônica” é o primeiro intuito de Cebolinha nessas cenas iniciais, pois realizam um texto referencial-descriutivo das imagens desvinculadas desse enredo, sem concatenação narrativa. Da mesma forma ocorre quando não entendem que o segundo momento desse espaço narrativo é justamente, depois de fugir, “pregar a peça” a partir da ação de pintar uma saída em que Mônica não pode usar, o que leva a personagem bater com a cabeça na parede. A descrição textual da díade, dessa maneira, não narra a história, só pontua ações específicas de cada cena.

É interessante pontuar, retornando sobre o primeiro bloco, que as alunas até tentam, com o uso do discurso reportado indireto (no 5ºQ) – A MÔNICA ESTÁ MANDANDO O CEBOLINHA PARAR –, iniciar algum tipo de entrada nesse quadro tópico. Utilizam a ordem de “mandar parar” nessa fala de Mônica direcionada a Cebolinha, o que chega até a indicar algo como uma fuga, mas é apenas um início de entrada tópica que não é assegurado completamente quando os segmentos tópicos – ou melhor, as referenciações textuais dos seis quadrinhos – são unidos ou lidos de forma contínua, exatamente por não haver a ação no texto de realizar uma narrativa ou contar a história, mas de, especificamente, descrever as imagens em separado. Que dizer, um segmento tópico apenas, como é o caso do texto desse 5ºQ, não é suficiente para sustentar e amarrar os subtópicos necessários para uma referenciação narrativa maior, com manutenção dos quadros tópicos que as cenas, por si só, trazem à trama.

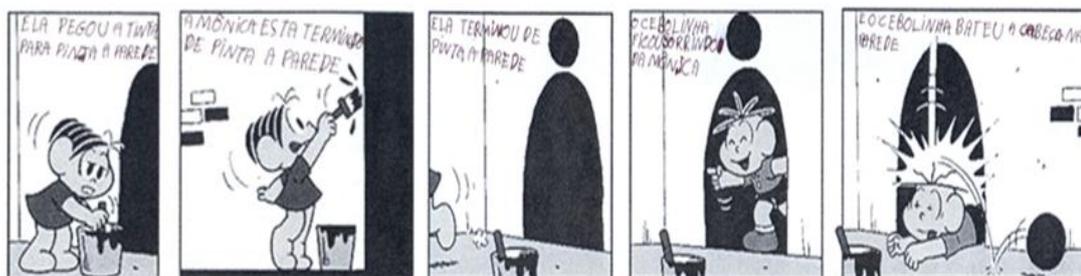
Mais ou menos esse mesmo trajeto descritivo ocorre no restante do texto do ME1. Vamos aos últimos quadrinhos e, logo após, retomaremos aos últimos blocos de quadros tópicos

---

<sup>48</sup> A expressão “verbo-ação” tem a intenção demonstrar que os verbos utilizados em todos os quadrinhos pela dupla, sempre indicam uma ação a ser feita ou que está sendo realizada. Não são utilizados verbos de ligação, por exemplo, mas sempre verbos que denotam atitude de agir; provavelmente mais um indicativo de tentativa de entrada no gênero, pois há uma intenção reiterada de demonstrar as ações fomentadas pelos personagens durante a história.

para discutir se a díade consegue ou não assegurar essa relação tópico-referencial narrativa na segunda metade da HQ.

Seguimos, então, com os 7º ao 11ºQs:



7º Q: ELA PEGOU A TINTA PARA PINTAR A PAREDE.

8º Q: A MÔNICA ESTÁ TERMINANDO DE PINTAR A PAREDE.

9º Q: ELA TERMINOU DE PINTAR A PAREDE.

10º Q: O CEBOLINHA FICOU SORRINDO DA MÔNICA.

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

A ativação textual dos personagens nessa última parte do ME1, assim como antes, ocorre de duas formas. A primeira, e mais presente durante o texto, é pela referenciação pronominal, como, por exemplo, se vê com o uso de “ela” nos 7º e 9ºQs; e, a segunda, é a referenciação pela estratégia de nominalização, ocorrendo a recategorização referenciativa quando se desloca do “ela” ou “ele”, para “Monica”, no 8ºQ, e “Cebolinha”, nos dois últimos. Essa é uma manutenção textual-discursiva utilizada pela díade que sustenta mais ainda a questão da descrição pontual das imagens, pois fazer uso do pronome diretamente relacionado à cena sem situação de discurso direto, é mais um expediente que, a partir de um contar de fora – como se fosse um narrador em 3º pessoa –, deixa mais forte ainda a tentativa de apenas descrever o que uma imagem por vez mostra, isto é, também nessa última parte do ME1, a dupla não procura contar a história mas inscrever descritiva e individualmente as cenas.

Nos 7º (ELA PEGOU A TINTA PARA PINTAR A PAREDE) e 8ºQs (A MÔNICA ESTÁ TERMINANDO DE PINTAR A PAREDE) aparecem textos que, como ocorre em quase todo o ME1, trazem uma fotografia das imagens. As referenciações são apontadas para ações isoladas da personagem Mônica, com o uso dos termos “pegar a tinta e pintar” e “terminando de pintar”. Primeiro as alunas contam a imagem do 7ºQ em que há Mônica se abaixando e mexendo a tinta com o pincel, logo depois tentam imprimir uma narrativa quando procuram amarrar a ação de “pegar a tinta para pintar” do 7ºQ com a ação “terminando” ocorrida no 8ºQ, mais a outra ação de

“terminou de pintar” que colocam no quadrinho posterior, no 9ºQ (ELA TERMINOU DE PINTAR A PAREDE). Essa tentativa de aproximação de narrativa, quando procuram unir as descrições com “pegar a tinta”, “terminando de pintar” e “terminou de pintar” é um indicativo de que as alunas até que compreendem essa necessidade de contar a história e de que é um lugar de narrar, mas não conseguem colocar isso no texto, pois a perspectiva descritora das imagens não é deslocada para narrativa de HQ, o que formula um texto até com indícios de tentativa de narrar, mas ainda grudado à referenciação descritiva de cenas específicas e imagens pontuais.

Fechando o ME1, vemos que o 10ºQ (O CEBOLINHA FICOU SORRINDO DA MÔNICA) primeiro faz a nominalização do personagem e, depois, a díade efetua referenciação da cena descrevendo a imagem em que Cebolinha sai da porta por onde entrou no 4ºQ e, apontando para Mônica, dá um sorriso – é, de novo, por um “verbo-ação” (“ficou sorrindo”) a entrada referenciativa das alunas nesta cena a partir da imagem do quadrinho. Quanto ao último, o 11ºQ (E O CEBOLINHA BATEU A CABEÇA NA PAREDE), além da descrição que está sendo usada, vemos duas questões interessantes: uma é que a dupla não enxerga a figura cinética que se preenche com a bola que cai na cabeça do personagem, bola essa que ocorre no decorrer da narrativa como atitude de Mônica por não conseguir entrar na porta pintada por Cebolinha; e a outra é que neste último escrito colocado nos quadrinhos, a díade inicia com uma conjunção aditiva “e”, exatamente para demonstrar o final da história, juntando o restante do texto com o último, através do “e” finalizador. Em ambos os quadrinhos, mais uma vez, são os “verbos-ação” os lugares referenciais das cenas; no 10ºQ é o “ficou sorrindo”, e, no 11ºQ, é o “bateu a cabeça” que dão margem de força referenciativa para construção do texto escrito. A dupla parece indicar que entende que a questão do sentido referenciativo nos quadrinhos está voltada exclusivamente para as ações específicas dos personagens, e esquece de que a concatenação e amarra dessas ações para transformarem-se em histórias narradas ou formuladas por escreventes de HQ é o que pode dar sentido maior a ditas ações específicas – as referenciações realizadas textualmente não produzem essa narrativa tão importante, apenas fotografa individualizadas imagens sem muita preocupação com a formulação dos tópicos discursivos presentes nas ações.

Tratando agora sobre os dois últimos blocos de quadro tópico, vemos o seguinte: esses dois quadros – “não deixar barato a fuga” e “fazer Cebolinha provar do próprio remédio, da tinta” – estão diretamente ligados entre si e formam um tópico maior, haja vista que, na perspectiva agora de ações executadas por Mônica, após esbarrar na parede pintada por Cebolinha, a personagem não quer “deixar barato” essa situação e faz uso do mesmo deslocamento semiótico do colega, isto é, utiliza-se da tinta para pintar uma bola, a qual, no

final da história, cai na cabeça do personagem – o que leva Cebolinha a “provar do próprio remédio”.

Bem, sobre esse tópico maior formulado pelos dois blocos, podemos dizer o seguinte: no primeiro, de não “deixar barato” essa fuga realizada por Cebolinha, a díade não sustenta em seu texto uma narrativa que indique essa vontade de Mônica – as crianças até que poderiam utilizar segmentos linguísticos como “isso não vai ficar assim” ou “você me paga Cebolinha” ou “agora quero ver quando ele aparecer”, entretanto a perspectiva de contar narrativamente através de algum discurso direto não entra no jogo escritural. Da mesma maneira, no segundo, “provar do próprio remédio”, poderia ser utilizados indicadores textuais do tipo “deixa ele sair que ele vai ver como se faz” ou “quero mesmo ver a cara dele quando essa bola cair” ou “agora quero mesmo ver Cebolinha você escapar dessa”, dentro outros; todavia essa virada coenunciativa não é feita, permanecendo a dupla numa posição sempre derivada e voltada à referenciação à descrição imagética, situação que foge ao desejável em sala de aula, além de deixar a HQ carente de contiguidade narrativa e progressão tópica.

O que pode se observar nessa segunda parte do M1, assim como na primeira, é uma estratégia de contar a narrativa estaticamente, por imagens individuais, sem narrar; e isso é facilmente observado com a referenciação descritiva constante dos textos, a partir do uso de verbos diretamente ligados às atitudes pontuais dos personagens da HQ: “pegar a tinta”, “está terminando”, “terminou”, “ficou sorrindo”, “bateu a cabeça” (do 7º ao 11ºQs). Não se narra, se contam ações específicas das imagens, em sua maioria, seguindo um caminho descritivo de “verbo-ação” + ”lugar”/”objeto”/”verbo”/”personagem”.

Resumidamente, esses dois momentos de construção das referenciações pela díade a partir dos tópicos discursivos existentes no enredo da narrativa, se dá conforme os quadros abaixo:

<b>QUADRO I</b>		
Quadros tópicos relativos à primeira parte da HQ, com uma perspectiva marcada por ações do personagem Cebolinha (do 1º ao 6ºQs): <b>“fugir de Mônica” e “pregar uma peça em Mônica”</b>		
<b>QUADRINHO EM QUE O TEXTO FOI ESCRITO</b>	<b>OBJETOS DE DISCURSOS REFERENCIATIVOS UTILIZADOS NO PROCESSAMENTO TEXTUAL PARA FORMULAÇÃO DE UM POSSÍVEL TÓPICO</b>	<b>QUADRINHO/ IMAGEM AO QUAL O TEXTO ESCRITO EFETUA A DESCRIÇÃO DA CENA</b>
1ºQ	VERBO-AÇÃO+OBJETO:	2ºQ

	<b>“VAI PEGAR” + “BALDE”</b>	
2ºQ	VERBO-AÇÃO+LUGAR: <b>“VAI COMEÇAR A PINTAR” + “PAREDE”</b>	3ºQ
3ºQ	VERBO-AÇÃO+LUGAR: <b>“ESTÁ TERMINANDO DE PINTAR” + “PAREDE”</b>	3ºQ
4ºQ	VERBO-AÇÃO+LUGAR: <b>“ESTÁ MANDANDO” + “PARAR”</b>	4ºQ
5ºQ	VERBO-AÇÃO+LUGAR: <b>“BATEU A CABEÇA” + “PAREDE”</b>	5ºQ
6ºQ	VERBO-AÇÃO+LUGAR: <b>“CAIU” + “CHÃO”</b>	6ºQ

<b>QUADRO II</b>		
Quadros tópicos relativos à segunda parte da HQ, com uma perspectiva marcada por ações da personagem Mônica (do 7º ao 11ºQs): <b>“não deixar barato a fuga” e “fazer Cebolinha provar do próprio remédio, da tinta”</b>		
QUADRINHO EM QUE O TEXTO FOI ESCRITO	OBJETOS DE DISCURSO REFERENCIATIVOS UTILIZADOS NO PROCESSAMENTO TEXTUAL PARA FORMULAÇÃO DE UM POSSÍVEL TÓPICO	QUADRINHO/ IMAGEM AO QUAL O TEXTO ESCRITO EFETUA A DESCRIÇÃO DA CENA
7ºQ	VERBO-AÇÃO+LUGAR: <b>“PEGOU A TINTA PARA PINTAR” + “PAREDE”</b>	7ºQ
8ºQ	VERBO-AÇÃO+LUGAR: <b>“ESTÁ TERMINANDO DE PINTAR” + “PAREDE”</b>	8ºQ
9ºQ	VERBO-AÇÃO+LUGAR: <b>“TERMINOU DE PINTAR” + “PAREDE”</b>	9ºQ
10ºQ	VERBO-AÇÃO+LUGAR: <b>“ESTÁ TERMINANDO DE PINTAR” + “PAREDE”</b>	10ºQ
11ºQ	VERBO-AÇÃO+LUGAR: <b>“BATEU A CABEÇA” + “PAREDE”</b>	11ºQ

É interessante notar que esses “verbo+objeto/lugar” sempre estão alocados e diretamente referenciados a um pronome “ele” ou “ela” ou à própria nominalização do personagem “Mônica” e “Cebolinha”. Ligam-se – como entrada da díade na realização do texto em cada quadrinho – personagens, ações e complementos para empreenderem a busca de uma construção subtópica pontual apenas, relativa às cenas separadamente.

Dessa forma, os elementos linguísticos escritos pelas alunas, conforme demonstram as tabelas, deixam mais claro ainda aquilo que logo acima sustentamos: em todos os quadrinhos a díade não consegue efetuar (embora até tente em certos momentos) a saída de uma posição enunciativa “enquanto descritor das imagens” para a posição “enquanto autor de HQ”; o que mantém uma estabilidade enunciativa sempre focada a ações pontuais dos personagens (com os “verbos-ação” aliados a “ele”, “ela”, “Mônica” e “Cebolinha”) em cada cena – tudo indica que a semiótica presente nos atos/ações individualizados dos personagens da HQ, em especial as figuras cinéticas e metáforas visuais, são os locais de apropriação das alunas na compreensão referencial do texto. Essa captura da díade pelo imagético-pontual de cada vinheta é o que deixa o ME1 formulado por referências textuais que “contam” exclusivamente as imagens em separado, sem preocupação com a contiguidade narrativa, ou melhor, com a progressão/manutenção tópica necessária à história. O que se vê é que, para as alunas, a leitura é pontual. Elas parecem ainda não entender esse tópico enquanto narrativa global, pois leem cada quadrinho desconectado do contexto narrativo e constroem a referência pela imagem isolada de cada um, e não pela unidade dada no conjunto dos quadrinhos. Os pronomes/nomes, verbos e objetos dispostos no texto por Ana e Maria, a partir do semiótico, fazem compreender que, para elas, a “ação narrativa” não é evidente quando estão na posição de escrevente. Mais adiante, no ME2 e ME3, vamos observar que elas mudam de posição e apropriam-se mais das características referenciais narrativas, formulando tópico realmente dentro de uma narrativa desejável em HQ.

### **5.1.1. O processo no ME1: coenunciação descritiva e posição fotográfica de escrita**

Após a análise do ME1, voltemos agora nosso foco para outras segunda e terceira versões genéticas da constituição desses processo de gênese textual. Trata-se de discutir alguns instantes do processo de escritura em ato que gerou o texto do ME1 – a construção da HQ a dois, a partir da coenunciação das alunas no instante em que inventam e imprimem aquilo que entenderam mais adequado à atividade.

Essa primeira filmagem de Ana e Maria, referente à escritura do ME1, possui o tempo total de 50 minutos e 57 segundos (50:57min). Desse tempo, 20:39min foram dedicados, pelo professor e pelos pesquisadores que aplicavam o projeto, para exposição de algumas histórias da *turminha*, conversa sobre estas, bem como detalhada explicação da consigna. Do restante, recortamos dois trechos coenunciativos – abaixo transcritos – que serão objeto de discussão.

Deixar essa questão de tempo de filmagem clara é de suma importância, tendo em vista que não é possível analisar toda a filmagem, até porque as explicações do professor e vários trechos que dela constam não nos serviriam para investigações a partir do processamento da referência na constituição do sentido tópico, dentro de um processo de “versões” genéticas textuais, escrita e coenunciativa. Por isso, fizemos os recortes necessários.

Esses momentos de fala serão divididos em dois trechos, um é quando as alunas combinam a história sem a caneta em mãos, havendo apenas discussão e invenção da história verbalmente. E o outro, é o instante em que, já com a caneta em mãos, as alunas, além de continuarem conversando, escrevem os textos que geraram o ME1. Essa posição tripla, constantes do ME1 e de dois momentos coenunciativos, é um movimento que, conforme trata a GT, pode nos fazer pensar em três instantes processuais tópico-referenciativos, ou mesmo três comparações distintas de um mesmo texto: uma versão escrita, outra versão apenas discutida, e outra versão que une escritura e coenunicação de uma só vez.

O primeiro trecho (doravante, T1-A) diz respeito ao período compreendido entre 21:18-25:45min (vinte e um minutos e dezoito segundos até vinte e cinco minutos e quarenta e cinco segundos) da filmagem – momento em que as alunas combinam toda a atividade, ainda sem a caneta em mãos. Eis o T1-A, que é composto do TC1 ao TC24<sup>49</sup>:

RUBRICA 21:18 -25:45	DIÁLOGO		
Após o professor que está acompanhando a aula/projeto dar as últimas orientações para a tarefa de construção do manuscrito escolar, Ana e Maria iniciam a combinação da história. Sem caneta em mãos, elas vão quadrinho por quadrinho conversando de que forma irão	TC1 21:18 21:32	PROF	(Professor passando as últimas orientações antes da diáde iniciar a combinação da tarefa) <i>Olhem bem os quadrinhos, olhem bem os quadrinhos, pra ver se precisa pôr algum som; pra ver o que um tá falando pro outro; né. Pra história ficar bem legal, bem legal.</i>
	TC2 21:29 21:37	ANA	(Ana falando, enquanto aponta com o dedo primeiro para o 1ºQ, e, depois, alternadamente, para os três seguintes) <i>É como se ... é como ...é como se aqui (1ºQ) fosse pegar o balde pra...colocar a tinta... pintar.</i>

<sup>49</sup> Embora bem acima já conste, relembramos: **RUBRICA**: rápida contextualização do instante em que ocorrem as coenunicações, constando o período cronometrado da duração do diálogo, neste caso 21:18-25:45; e **DIÁLOGO**: local dividido em três colunas, a primeira trata-se do tempo cronometrado (TC) que vai se apresentando em TC1, TC2, TC3.... até o último TC24, seguido do tempo específico em que aquela determinada fala foi dita, para que possamos retomar durante a discussão; a segunda diz respeito a quem está enunciando, no caso em questão temos três envolvidos, o PROF (professor), ANA (Ana Beatriz) e MARIA (Maria Clarice); e a terceira consiste em, primeiro, entre parênteses, de uma rápida contextualização daquele ato específico, seguido, em *itálico*, o que foi dito pelo pela pessoa que consta da segunda coluna.

<p>escrever seu texto. Inventam uma HQ com movimentos coenunciativos levando em consideração as vinhetas constantes da atividade. Só após essa conversa é que pedem a caneta ao professor.</p>	TC3 21:47 21:48	ANA	(Ana apontando para o 2ºQ) <i>E aqui começa a pinta.</i>
	TC4 21:50 21:51	ANA	(Ana apontando para o 3ºQ) <i>E aqui tá terminando de pintar.</i>
	TC5 21:52 21:56	ANA	(Ana apontando para o 4ºQ) <i>E aqui ele tá correndo.... Vamos pra outra página.</i>
	TC6 21:56 21:57	MARIA	(Maria fala apontando para o 5ºQ) <i>E aqui?</i>
	TC7 22:00 22:02	ANA	(Ana fala apontando o dedo para o 5ºQ) <i>Ali... assim....</i>
	TC8 22:03 22:09	MARIA	(Maria Fala, apontando para os 5º e 6ºQs) <i>A Mônica foi atrás dele ...E aqui bate. Aqui .....</i>
	TC9 22:09 22:10	ANA	(Ana interrompe, aponta e fala) <i>Na porta!</i>
	TC10 22:12 22:15	MARIA	(Após rápido silêncio, Maria discorda, aponta para a imagem, e tenta convencer Ana sobre “parede”) <i>Na parede!.. Isso não é porta, é?</i>
	TC11 22:20 22:24	MARIA	(Após algum silêncio, por conta da indagação que ficou, Maria, apontando para os 7º e 8ºQs, com muitos gestos) <i>Ela pegou a tinta e foi pegar mais.</i>
	TC12 22:51 22:55	ANA	(O professor se aproxima e pergunta se está correndo tudo bem com a tarefa, tendo as alunas respondido afirmativamente com a cabeça. Em seguida, após algum silêncio, Ana retorna e aponta para o 5ºQ) <i>Aqui ela tá metendo o rosto na parede. Não é? Aqui?</i>
	TC13 22:55 23:01	MARIA	(Maria não responde à pergunta, e começa a se referir, apontando, ao 6ºQ, mas não consegue concluir o que está querendo dizer) <i>É... aqui ela.... ela, ela caiu.... e ela....</i>
	TC14 23:01 23:06	ANA	(Ana interrompe e fala enquanto aponta para o 7º e depois para o 8ºQ) <i>Ela vai pegar a tinta pra pinar mais... e aqui ela tá pintando.</i>
	TC15 23:06 23:17	MARIA	(Maria Fala, apontando para o 9ºQ) <i>E aqui ela.... deixa eu ver..... E aqui a Mônica vai embora.</i>
TC16 23:18 23:20	ANA	(Ana apontando para os 7º e 8ºQs) <i>E aqui ela terminou de pitar a parede.</i>	

	TC17 23:23 23:28	MARIA	(Maria retoma o 10ºQ explicando a cena) <i>E aí ele... vai.... o Cebolinha aparece na porta.</i>
	TC18 23:28 23:29	ANA	(Ana retifica Maria) <i>Na parede.</i>
	TC19 23:29 23:30	MARIA	(Maria ignora e continua explicando) <i>e... fica sorrindo.</i>
	TC20 23:31 23:35	MARIA	(Maria aponta para o último quadrinho e não completa a frase, transparecendo dúvidas) <i>E aqui.... deixa eu ver.</i>
	TC21 23:38 23:42	MARIA	(Após algum silêncio, Maria, apontando para o último quadrinho, completa o que queria dizer) <i>Ele bate a cabeça aqui.... Bate.</i>
	TC22 23:42 23:45	ANA	(Ana aponta para o último quadrinho) <i>Bate a cabeça, bate a cabeça aqui e cai.</i>
	TC23 25:40 25:44	ANA	(Ao terminarem de combinar a história, o professor se aproxima e pedem que as alunas revisem direitinho antes de começarem a escrever. Elas fazem então uma rápida revisão completa do que combinaram, sem modificações, e, quando chegam no último quadrinho, Ana fala) <i>Aqui o Cebolinha vai....</i>
	TC24 25:44 25:45	MARIA	(Maria fala rapidamente, sem haver manifestação de Ana) <i>Bater a cabeça no balde e cair.</i>

O segundo trecho (T1-B) diz respeito ao período compreendido entre 27:02min e 45:15min (vinte e sete minutos até quarenta e cinco minutos e quinze segundo) da filmagem – momento este em que as alunas já se encontram com a caneta em mãos para escrever o texto em seus respectivos quadrinhos. Este é o T1-B, formado do TC25 ao TC 40:

RUBRICA 27:02-45:15	DIÁLOGO		
Após término da combinação da tarefa escolar sem caneta, a	TC25 27:02 27:32	ANA	(Após receber a caneta do professor, Ana começa a ditar para Maria sobre o que escrever no 1ºQ) <i>Ele vai pegar a tinta para pintar a parede.</i>

<p>dupla pede a caneta ao professor e inicia efetivamente a escritura do texto escrito. A aluna responsável por escrever é Maria, e Ana precisa auxiliar, discutir, ditar e combinar oralmente o que vai ao papel Por conta disso, vemos a maior parte da enunciação sendo efetuada por Ana e não por Maria. Não há muita discussão sobre o que vai ser escrito. A estrutura de fala é mais ou menos a mesma, Ana primeiro fala toda a frase que entende que deve ir a este ou aquele quadrinho, e Maria vai escrevendo o que a parceira aponta, com uma ou outra divergência específica.</p>	TC26 28:14 28:18	ANA	(O professor interfere toda a sala de aula, e explica aos alunos para utilizarem letra de forma, por isso que houve um espaço de tempo para esta próxima fala. Após esse silêncio, Ana retoma a fala e diz de novo a Maria o que escrever no 1ºQ, modificando um pouco o que disse antes. Maria demora a escrever pois a díade vai soletrando a frase palavra por palavra, além de perguntarem ao professor se "balde" é escrito com "l" ou "u") <i>Ele vai pegar o balde de tintar.</i>
	TC27 29:54 30:56	ANA	(Ana, enquanto Maria deixa a caneta direcionada para o 2ºQ, vai ditando pausadamente a frase, enquanto Maria escreve) <i>Ele..... vai..... começar..... a..... pintar..... a..... parede.....</i>
	TC28 31:19 33:04	ANA	(Ana, enquanto Maria deixa a caneta direcionada para o 3ºQ, fala, e depois dita pausadamente a frase, enquanto Maria escreve) <i>Aqui..... Ele tá terminando de pintar a parede. Ele..... está.... terminando .... de....</i>
	TC29 31:22 31:26	MARIA	(Maria, concomitantemente a Ana, repete as palavras desta) <i>Ele tá terminado de pintar a parede.</i>
	TC30 33:38 35:25	ANA	(Ana, enquanto Maria deixa a caneta direcionada para o 4ºQ, fala, e depois dita pausadamente a frase, enquanto Maria escreve) <i>A Mônica está mandando o Cebolinha parar. A.... Mo..ni..ca.....está..... man....dan....do...o....Cebolinha....pa....rar</i>
	TC31 35:35 37:35	ANA	(Ana, enquanto Maria deixa a caneta direcionada para o 5ºQ, fala, e depois dita pausadamente a frase, enquanto Maria escreve) <i>A Mônica bateu a cabeça na parede. A.... Mo..ni..ca.....bateu.....a.....cabeça.....na....parede.</i>
	TC32 37:45 38:45	ANA	(Ana, enquanto Maria deixa a caneta direcionada para o 6ºQ, fala, e depois dita pausadamente a frase, enquanto Maria escreve) <i>E caiu no chão. E.....caiu.....no.....chão.</i>
	TC33 38:48 39:55	ANA	( Ana, enquanto Maria deixa a caneta direcionada para o 7ºQ, fala, e depois dita pausadamente a frase, enquanto Maria escreve) <i>Ela pegou a tinta para pintar a parede. Ela.... pegou..... a..... tinta..... para..... pintar..... a.....parede.</i>
	TC34 40:10 41:33	ANA	( Ana, enquanto Maria deixa a caneta direcionada para o 8ºQ, fala, e depois dita pausadamente a frase, enquanto Maria escreve) <i>Mônica tá mandando de pintar a parede. A.... Mônica....tá....terminando....de ....pintar.....a .....parede.</i>
	TC35 41:40 42:45	ANA	( Ana, enquanto Maria deixa a caneta direcionada para o 9ºQ, fala, e depois dita pausadamente a frase, enquanto Maria escreve) <i>Ela terminou de pintar a parede. Ela.... terminou..... .de.... .pintar..... a.....parede.</i>

	TC36 42:50 44:25	ANA	(Ana aponta para o 10ºQ, dita pausadamente a frase, enquanto Maria escreve, mas na hora de falar “mangando” troca para “sorrindo”) <i>O Cebolinha está mangando de Mônica. O.....Cebolinha.....está.... sorrindo.....de..... Mônica.</i>
	TC37 45:00 45:03	MARIA	(Maria já vai escrevendo no 11ºQ e fala) <i>O Cebolinha bateu a cabeça....</i>
	TC38 45:03 45:04	ANA	(Ana interrompe e fala) <i>na parede.</i>
	TC39 45:05 45:08	MARIA	(Maria parece não concordar, aponta a caneta para o último quadrinho e fala) <i>Não.... não.... esse.....</i>
	TC40 45:08 45:15	ANA	(Ana interrompe, e aponta para o último quadrinho e fala. Maria parece concordar e escreve o que foi sugerido por Ana) <i>O Cebolinha bateu a cabeça na parede e.... caiu.</i>

Tratando sobre o momento coenunciativo em que as alunas ainda não estão com a caneta em mãos (o T1-A), instante em que só discutem, conversam e inventam a história, podemos observar três expedientes referenciativos – como articulação verbal-referenciativa – que ganham forma durante quase todo diálogo. O primeiro é o uso recorrente de dêixis<sup>50</sup>, tanto verbal quanto não-verbal. Como se pode observar do T1-A – especificamente nos momentos de contextualização das falas que está colocado em parênteses –, temos 24 trechos de falas (do

<sup>50</sup> Em seus textos, *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946) e *A natureza dos pronomes* (1956), primeiramente, mas também em *Da subjetividade na linguagem* (1958) e *A linguagem e a experiência humana* (1965) entre outros, Benveniste, faz um estudo enunciativo dos pronomes, comprovando de que forma essa categoria é a primeira a instaurar e representar a subjetividade na linguagem. Os termos da dêixis, enquanto indicadores de subjetividade, estão completamente ligados ao processo da enunciação. No artigo de 1946, *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, o autor começa a teorizar sobre a questão, repensando o problema dos pronomes enquanto relação de oposições, como uma heterogeneidade entre o par eu/tu e o pronome ele. A estrutura das relações de pessoa apresenta-se como correlação de personalidade, opondo eu-tu, enquanto pessoa, ao pronome “ele”, que não apresenta o traço de pessoalidade, uma vez que pode referir a um objeto qualquer. Ao mesmo tempo, estabelece-se outra relação – a correlação de subjetividade – que opõe os pronomes “eu” a “tu” entre si, ou seja, o eu instaura um tu na realidade do diálogo. Esse tu, exterior, somente pode ser pensado a partir do próprio eu. Essa correlação de subjetividade traz para a Linguística os novos elementos de uma semântica da enunciação. Benveniste postula subjetividade e realidade ao mesmo tempo, e o elo de ligação é a dêixis. Eis a vinculação da dêixis ao sujeito que assume a língua ao falar, ou como quis Benveniste, um indicador da subjetividade no discurso, em que as formas pronominais remetem à enunciação. (PIREZ & GABRIELA, 2008). Dessa maneira, temos esse externo ao “eu”, como dêixis que remete através de termos linguísticos a nome, lugar espaço, localização; e através de indicação não-verbal, espaço-temporal, não-linguística.

TC1 ao TC24); desses, há três em que se referem à fala ou ação do professor, e o restante, 21 trechos, diz respeito à conversa das alunas. Desses 21 turnos, em 15 há a dêixis não-verbã de “apontar” com o dedo para as imagens constantes dos quadrinhos que compõem a atividade. Esse é um recurso usado pela díade para ir localizando os lugares de fala e possível escrita, tentando estabilizar referencialmente o semiótico que as cenas vão dispondo, até porque ainda não possuem caneta em mãos.

O outro lado da complementação dessa propriedade de localização referencial e visual nas imagens, são as dêixis linguísticas que seguem esses “apontamentos” localizadores e específicos. Só para pensarmos um pouco, há dezesseis recorrências da dêixis “aqui” durante toda conversa, além de um “ali” e um “isso”, também usados como indicadores de lugar. Vejamos, por exemplo, esses sete momentos de conversa, do TC2 ao TC8:

TC2 21:29 21:37	ANA	(Ana falando, enquanto aponta com o dedo primeiro para o 1ºQ, e, depois, alternadamente, para os três seguintes) <i>É como se ... é como ...é como se aqui (1ºQ) fosse pegar o balde pra...colocar a tinta... pintar.</i>
TC3 21:47 21:48	ANA	(Ana apontando para o 2ºQ) <i>E aqui começa a pinta.</i>
TC4 21:50 21:51	ANA	(Ana apontando para o 3ºQ) <i>E aqui tá terminando de pintar.</i>
TC5 21:52 21:56	ANA	(Ana apontando para o 4ºQ) <i>E aqui ele tá correndo.... Vamos pra outra página.</i>
TC6 21:56 21:57	MARIA	(Maria fala apontando para o 5ºQ) <i>E aqui?</i>
TC7 22:00 22:02	ANA	(Ana fala apontando o dedo para o 5ºQ) <i>Ali... assim....</i>
TC8 22:03 22:09	MARIA	(Maria Fala, apontando para os 5º e 6ºQs) <i>A Mônica foi atrás dele ...E aqui bate. Aqui .....</i>

Em todos eles, as alunas apontam para os respectivos quadros e trazem dêixis linguísticas (“aqui” e “ali”) para localizar espaço-temporalmente a discussão. Esse parece ser um primeiro elemento (a dêixis) de entrada coenunciativa e referencial da dupla no gênero. Observa-se que, da mesma maneira como ocorreu no texto escrito do ME1, aqui no T1-A, a díade direciona a fala especificamente às imagens em separado. Aponta e localiza nos seus

dizeres cada cena por vez; o elo referenciativo que é tão importante para a constituição do primeiro bloco de quadro tópico (“fugir de Mônica” e “pregar em peça em Mônica”) não é enxergado como prioridade para ser discutido, ficando as falas no plano da descrição referencial imagética.

O segundo expediente usado pelas alunas no T1-A trata-se de um recurso que se liga diretamente com o referenciativo dêixis presente em quase toda conversa. É a questão da utilização do verbo em forma de ação diretamente ligada às localizações referenciativa tanto não-verbais (apontamento) quanto linguísticas (“aqui”, “ali”, “isso”). Ou seja, ao mesmo tempo em que a díade segue o caminho de apontar para as imagens, localizando-as linguisticamente, já executa o processo referenciativo descritivo através dos verbos-ação. Vejamos, como exemplo, o trecho adiante do T1-A, do TC13 ao TC19:

TC13 22:55 23:01	MARIA	(Maria não responde à pergunta, e começa a se referir, apontando, ao 6ºQ, mas não consegue concluir o que está querendo dizer) <i>É... aqui ela.... ela, ela caiu.... e ela....</i>
TC14 23:01 23:06	ANA	(Ana interrompe e fala enquanto aponta para o 7º e depois para o 8ºQ) <i>Ela vai pegar a tinta pra pintar mais... e aqui ela tá pintando.</i>
TC15 23:06 23:17	MARIA	(Maria Fala, apontando para o 9ºQ) <i>E aqui ela..... deixa eu ver..... E aqui a Mônica vai embora.</i>
TC16 23:18 23:20	ANA	(Ana apontando para o 10ºQ) <i>E aqui ela terminou de pintar a parede.</i>
TC17 23:23 23:28	MARIA	(Maria retoma o 10ºQ explicando a cena) <i>E aí ele.... vai.... o Cebolinha aparece na porta.</i>
TC18 23:28 23:29	ANA	(Ana retifica Maria) <i>Na parede.</i>
TC19 23:29 23:30	MARIA	(Maria ignora e continua explicando) <i>e... fica sorrindo.</i>

É possível entender o percurso que as alunas vão construindo: apontam para determinado quadrinho, trazem-no também linguisticamente, e logo após constroem a ação

executada por aquele determinado personagem em cada cena, desvinculada das demais, da narrativa como um todo, através dos verbos. A título exemplificativo, observemos como esse movimento de construção referenciativa funciona na constituição do

- 6ºQ (TC13: Maria não responde à pergunta, e começa a se referir, apontando ao 6ºQ, mas não consegue concluir o que está querendo dizer - *É... aqui ela.... ela, ela caiu.... e ela....*): as dêixis estão presentes – *apontar para o quadrinho* e “aqui” – e a referenciação é construída especificamente ao verbo-ação “cair”, reforçado pela metáfora visual;
- 7º e 8ºQs (TC14: Ana interrompe e fala enquanto aponta para o 7º e depois para o 8ºQ - *Ela vai pegar a tinta pra pintar mais... e aqui ela tá pintando.*): as dêixis estão devidamente ativas no gesto e na fala, e os verbos-ação que realizam a reprodução referenciativa da cena são “pegar a tinta”, “pintar mais” e “pintando”;
- 9ºQ (TC15: Maria Fala, apontando para o 9ºQ - *E aqui ela..... deixa eu ver..... E aqui a Mônica vai embora.*): dêixis presentes, acompanhados da descrição verbo-ação “vai embora”, reforçado com as figuras cinéticas; e
- 10ºQ (TC16: Ana apontando para o 10ºQ - *E aqui ela terminou de pintar a parede*): outra vez as dêixis em movimento constante, mantendo o estático imagético através do “terminou de pintar”.

Note-se que o outro bloco de quadros tópicos também não é levado em consideração nessa segunda metade da combinação do ME1: o “não deixar barato a fuga” aliado ao “fazer Cebolinha provar do próprio remédio, da tinta” não aparecem enquanto articulação e referenciação narrativa; a história não está sendo contada durante a discussão/conversa, mas marcada por sinais estáticos de compreensão fixa no que o visual propõe. Essas dêixis misturas aos verbos-ação, presentes em praticamente toda coenunciação da díade, indicam serem os primeiros mecanismos estratégicos referenciais buscados pelas crianças para formular uma possível HQ. Entretanto, vão construindo uma discussão sempre focada numa perspectiva de contar o que cada imagem mostra, esquecendo-se da necessidade referencial que cada tópico carece para ser sustentado.

O terceiro expediente em uso é mais uma amarra devidamente ligada às dêixis e aos verbos-ação. Trata-se da entrada das crianças nas imagens, juntamente com o uso desses verbos, ligados à referências pronominais, sejam explícita – com o uso de “ele”, “dele”, “ela” – ou elíptica – com o pronome formado desinencialmente pelos verbos, como em “aqui fosse pegar” [ele] (TC2), “começa a pintar” [ele] (TC3), “bate a cabeça”[ele] (TC22), por exemplo. Dessa forma, podemos falar que, no geral, o T1-A é constituído de uma ordem coenunciativa que não vislumbra assegurar referências ligadas aos blocos tópicos da narrativa, tendo em vista que a díade, em todo primeiro momento de discussão da atividade (o T1-A), procura “entrar” no gênero através das localizações dêixis e dos verbos-ação diretamente referenciados a uma pronominalização dos personagens. A questão central nessa gênese da “primeira versão” do texto (T1-A), é que dêixis, pronomes e verbos, interligados diretamente a ações específicas dos personagens, são os recursos referenciativos primeiros de tentativa de apropriação do gênero pela dupla, sempre na perspectiva de contar cada cena de Mônica ou Cebolinha individualmente e não em discutir uma possível manutenção dos quadros tópicos que constroem o enredo.

Vamos, então, à outra versão da gênese textual, que, no nosso caso, é constituído dos diálogos das alunas (o T1-B) quando estão escrevendo os textos que constituem os quadrinhos do ME1. Uma primeira questão a se observar é que esses dois momentos coenunciativo-textuais, o T1-B e o ME1, são versões do processo escritural muito parecidas, isso porque – conforme se vê pela rubrica e pelas contextualizações entre parênteses do T1-B – Ana praticamente toma conta de toda discussão ditando, e Maria assume a função de escrever no papel. Isso nos leva a entender que o T1-B e o ME1 possuem estruturas coenunciativas parecidas, entretanto ocorre uma mudança de posicionamento enunciativo referencial em se tratando da primeira versão, do T1-A, em comparação com as outras duas, o T1-B e o ME1. Vamos a algumas questões.

Observemos esses trechos enunciativos do T1-B, que vai do TC25 ao TC30:

TC25 27:02 27:32	ANA	(Após receber a caneta do professor, Ana começa a ditar para Maria sobre o que escrever no 1ºQ) <i>Ele vai pegar a tinta para pintar a parede.</i>
------------------------	-----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

TC26 28:14 28:18	ANA	(O professor interfere toda a sala de aula, e explica aos alunos para utilizarem letra de forma, por isso que houve um espaço de tempo para esta próxima fala. Após esse silêncio, Ana retoma a fala e diz de novo a Maria o que escrever no 1ºQ, modificando um pouco o que disse antes. Maria demora a escrever pois a díade vai soletrando a frase palavra por palavra, além de perguntarem ao professor se “balde” é escrito com “l” ou “u”) <i>Ele vai pegar o balde de tintar.</i>
TC27 29:54 30:56	ANA	(Ana, enquanto Maria deixa a caneta direcionada para o 2ºQ, vai ditando pausadamente a frase, enquanto Maria escreve) <i>Ele..... vai..... começar..... a..... pintar..... a..... parede.....</i>
TC28 31:19 33:04	ANA	(Ana, enquanto Maria deixa a caneta direcionada para o 3ºQ, fala, e depois dita pausadamente a frase, enquanto Maria escreve) <i>Aqui..... Ele tá terminando de pintar a parede. Ele.... está.... terminando .... de.... pintar.....a .... parede.</i>
TC29 31:22 31:26	MARIA	(Maria, concomitantemente a Ana, repete as palavras desta) <i>Ele tá terminado de pintar a parede.</i>
TC30 33:38 35:25	ANA	(Ana, enquanto Maria deixa a caneta direcionada para o 4ºQ, fala, e depois dita pausadamente a frase, enquanto Maria escreve) <i>A Mônica está mandando o Cebolinha parar. A.... Mo..ni..ca.....está.....man...dan...do...o....Cebolinha....pa....rar</i>

Vejamos que a estrutura enunciativa desse momento de discussão-escritura é bem parecida com o próprio texto, com o ME1<sup>51</sup> – a referenciação da díade é montada a partir das cenas em separado (como em “Ele vai começar a pintar a parede” TC27; ou em “Ele tá terminando de pintar a parede” TC28), caminhando, em praticamente toda fala, com a união entre as ativações referenciativas a partir dos pronomes/nomes, atreladas diretamente aos verbos-ação e complementos específicos de cada quadrinho. Isto é, nesse instante que compreende falar e escrever o texto ao mesmo tempo, como nos outros dois momentos (ME1 e T1-A), as alunas pontuam cada quadro como isolado dos demais; Maria direciona a caneta ao papel, Ana dita, e fazem, juntas, uma constituição textual “cena-por-cena”: elas ainda não se

<sup>51</sup> É interessante ressaltar que o T1-A pode ser considerado como a “primeira versão” do ME2, isso porque é o instante inicial de discussão da díade, ainda sem a caneta em mãos, havendo apenas as imagens da atividade em sua frente. E o ME1 e o T1-B confundem-se mutuamente como “segunda” e “terceira versões” do processo de criação em ato, tendo em vista que enquanto as alunas coenunciam (T1-B), já vão imprimindo o processo no papel (ME1). Talvez o relevante aqui não seja destacar qual deles é a primeira, a segunda ou terceira versões da movimentação do texto a dois, mas entender que cada uma dessas “versões” do texto se apresenta como uma etapa de construção contínua, tensa, com rasuras, riscos e rabiscos orais e escritos, em que os *scriptores* (as crianças) travam uma “luta” entre si e com a língua, a escrita, o ato e, especialmente, o sentido – é aí onde a “perpétua mutação” (GRÉSILLON, 2007) e as “séries de mortes ou lutos sucessivos” (WILLEMART, 1993) vão ocorrendo na moldura do manuscrito [escolar].

deram conta, não perceberam, que segmentos tópicos devem ganhar forma na narrativa global, e ficam presas a um paradigma específico de referência imagem-texto-imagem.

Outro fator interessante de se notar é o seguinte: a dupla realiza uma mudança de ordem de enunciados entre o T1-A e os T1-B e ME1, entretanto esse deslocamento enunciativo não se completa como seria desejável para uma apropriação mais específica das características do gênero HQ. Explicando melhor, a díade, por exemplo, sai

1. da posição enunciativa sobre o 1ºQ no T1-A: “TC2 - ANA: *É como se...é como.. é como se aqui ele fosse pegar o balde pra colocar a tinta.. pintar.*”; para, sobre o mesmo quadrinho, no T1-B e no ME1, a posição: “TC26 – ANA: *Ele vai pegar o balde de tinta*”.



Desloca-se assim, da pontualização de contar o quadrinho pelo uso de dêixis-pronome-verbo-ação, realizada no T1-A, para uma posição de entrada na escrita sem a utilização de localizador espaço-temporal, mas assegurada pela pronominalização e verbo-ação descritivos da imagem. As alunas saem do “aqui é como se fosse pegar a tinta” para “ele vai pegar o balde de tinta”, entretanto não conseguem entender a necessidade de uma outra virada enunciativa para “vou pegar a tinta”.

2. da posição enunciativa sobre o 2ºQ no T1-A: “TC3 – ANA: *E aqui começa a pintar*”, para, sobre o mesmo quadrinho, no T1-B e no ME1, a posição “TC27 – ANA: *Ele vai começar a pintar a parede*”



Como ocorreu no 1ºQ, o elemento dêixis sai do movimento enunciativo, permanecendo no T1-B e M1 os outros elementos constituintes da descrição da cena, pronome-verbo-ação. As alunas saem do “aqui começa a pintar” para o “ele vai começar a pintar”, entretanto ainda não conseguem descolar do paradigma e empreender o “vou pintar a parede”.

3. da posição enunciativa do 6ºQ no T1-A: “TC13 – MARIA: *E... aqui ela... ela, ela caiu...*”, para, sobre o mesmo quadrinho, no T1-B e no ME1, a posição “TC31 – ANA: *A Mônica bateu a cabeça na parede..... TC32 – E caiu no chão*”



Este último exemplo, como os anteriores, e também os demais momentos que constam das versões, a dupla segue a mesma forma referenciativa de construção tópico-pontual. As alunas retiram o localizador dêitico que usaram quando não estavam com a caneta em mãos, depois mantêm os outros elementos, passando do “E aqui ela caiu” para o “A Mônica bateu a cabeça e caiu no chão”, não conseguindo seguir, no entanto, a ação narrativa global com uma mudança de posição referencial narrativa para “que dor” ou “bati minha cabeça” ou “que pancada forte” ou mesmo uma onomatopeia.

Depreende-se, então, nessa primeira parte de nosso *corpus*, especificamente quanto à versão genética da escrita ME1 e as duas versões de discussão (T1-A e T1-B), que o processamento textual referenciativo usado pelas crianças permite entender uma mudança coenunciativa apenas parcial. As alunas saem do enunciativo guiado pela dêixis e verbo-ação-complemento, mudando apenas o apontamento espaço-temporal, o que deixa, tanto no ME1 quanto nos diálogos, uma formulação tópica especificamente pontual e voltada para descrição das cenas, uma por uma. O elo coesivo para manutenção tópico-narrativo que se apresenta na união das imagens não é realizado pelas alunas, elas ainda não conseguem enxergar essa necessidade de deslocamento enunciativo – contam quadrinhos, não contam a história, não formulam as características que marcam o gênero, isso porque a preocupação se mostra como pontual ao personagem, à ação e a objetos ou lugar de cada quadrinho descontextualizado dos



E, por fim, a tarefa pronta, o manuscrito depois de findo. Esse ME2 foi produzido no dia 16.10.2008, pela mesma dupla Ana e Maria:



Transcrição do ME2<sup>53</sup>:

TÍTULO: O MEU CACHORRO É DORMINHOCO

1º Q: O MEU CACHORRO VAI PEGAR O GRAVETO. AU, AU, AU!

2º Q: BOM GAROTO!

3º Q: MEU CACHORRO SENTA!

4º Q: MEU CACHORRO ME DÁ A PATA!

5º Q: DEITA MEU CACHORRINHO.

6º Q: EU ACHO QUE O MEU CACHORRO ESTÁ BRABO.

7º Q: VAMOS BRINCAR? UA, UA, UA!

8º Q: OH VAMOS BRINCAR? OH NÃO, O MEU CACHORRO ESTÁ DORMINDO. RON, RON, RON!

9º Q: OH! EU ACHO QUE O MEU CACHORRO AINDA ESTÁ DORMINDO.

10º Q: VAMOS EMBORA! MEU CACHORRO AINDA ESTÁ DORMINDO.

Estruturalmente falando, observamos que o quadrinho que originou a construção do ME2 se mostra numa posição diferente daquela relativa ao ME1. Enquanto este foi formatado por cenas – com exceção do 4ºQ – compostas por um único personagem em cada quadro, pois Cebolinha e Mônica praticamente não se apresentaram juntos nas vinhetas, embora o desejo de ambos fosse “pregar uma peça” no outro; aquele, o ME2, possui uma forma de apresentação bem diferente: em todos os quadrinhos desta HQ há, visualmente falando, interação dos

<sup>53</sup> Da mesma forma como no ME1, aqui apomos as transcrições com as devidas correções ortográficas formais.

personagens fazendo o movimento da narrativa – Chico Bento, nas nove primeiras cenas, está em ação constante com *Fido*, o cachorrinho; e, no último quadro, está junto com o outro personagem, Zé Lelé.

São interessantes essas pontuações acerca da pré-disposição semiótica dos personagens no ME2, para que possamos também observar se dita inter-(ação) ou apresenta-(ação) de Chico Bento com *Fido*, e depois com Zé Lelé, durante toda progressão das vinhetas, pode ter influenciado a díade na escritura de um texto voltado a amarras narrativas dentro de um tópico discursivo bem montado a partir do que a história conta, diferentemente do que ocorreu no ME1, em que a referência descritiva de cenas pontuais foi quase que uma constante em todo o manuscrito e seu processo.

No que pertine ao tópico discursivo, a atividade do ME2 se apresenta da seguinte maneira: assim como o ME1, há um ambiente escolar que circunda a tarefa ME2 e a executa, portanto, quanto ao supertópico da HQ postada no ME2, temos o “construir um texto na tarefa escolar de HQ da TM”, formado de um quadro tópico que se dispõe em dois blocos – o primeiro, que se estende do início até o 8ºQ é “brincar com o cachorro dando-lhe ordens enquanto ele obedece e atende à brincadeira”; e o segundo, que se mostra nos 9º e 10ºQs, é “abandonar a brincadeira por o cachorro ter dormido durante uma das ordens dadas”. Assim, o caráter lúdico, ou, como dissemos em outro momento, a “graça” da história, está exatamente no segundo bloco da constituição narrativa, tendo em vista que o cachorrinho pega no sono durante a diversão que estava ocorrendo entre ele e Chico Bento.

Indo agora ao texto propriamente escrito pela díade nesse ME2, vemos, de plano, uma mudança enunciativa se compararmos ao que foi escrito no ME1. Isso porque todo o texto colocado pelas alunas nos quadrinhos desse ME2 – virando a ordem de como escreveram no ME1 – se mostra em discurso direto, seja na fala de Chico Bento quando enuncia as ordens das ações de brincadeira para com o cachorro, seja quando enuncia consigo mesmo, seja quando conversa no final da HQ com Zé Lelé. De forma global, as alunas realizam uma referência não voltada à descrição das imagens – como fizeram no ME1 –, mas constroem uma HQ com referências narrativas que amarram as cenas e contam a história, dentro dos blocos tópicos presentes nas imagens da HQ.

Vejamos o texto da díade nos cinco primeiro quadrinhos do ME2:



1º Q: O MEU CACHORRO VAI PEGAR O GRAVETO. AU, AU, AU!

2º Q: BOM GAROTO!

3º Q: MEU CACHORRO SENTA!

4º Q: MEU CACHORRO ME DÁ A PATA!

5º Q: DEITA MEU CACHORRINHO.

Antes de tratar do texto em si, há uma particularidade não-linguística bem interessante a se ver nessa primeira metade do ME2. Note-se que apenas no 2ºQ há a ativação semiótica do balão pela dupla. Em nenhum outro local da atividade ocorrem balõezinhos. Essa estratégia referencial de trazer ao gênero algo que faz parte, digamos, do próprio “esqueleto” do gênero, parece ter sido colocada de lado pelas crianças. Embora o discurso direto predomine e os personagens interajam narrativamente durante a produção escrita, a díade não “lembra” de inscrever mais balões com as falas dos personagens, mesmo sendo um recurso tão constante em HQ. Isso pode demonstrar que a díade vai “entrando” no gênero não de uma vez, mas devagar, por etapas e de acordo com o convívio, leitura e produção dos textos em aula.

Partindo agora à escrita em si desses primeiros cinco quadrinhos, temos o processo referencial de ativação realizado através de dois termos que trabalham em conjunto nessa primeira metade do ME1, exceto no 2ºQ. Essa ativação se dá pelo pronome possessivo “meu” aglutinado com o substantivo “cachorro” que aparece como categorização referencial do segundo personagem presente em grande parte desse quadrinho. É a união “meu cachorro”, um referencial possessivo, o primeiro OD que vai constituindo a narrativa da HQ, ou seja, é um elemento de entrada na história, a imagem que mais atrai as crianças no decorrer das ações, até porque Chico Bento interage-brincando diretamente com o cãozinho. Esse recurso de referência enunciativo – “meu cachorro” –, colocado enquanto fala de Chico Bento, dá vida e força ao discurso direto – formulando tópico – que caminha por todo ME2: embora não haja um personagem, até o penúltimo quadrinho, que possa coenunciar com Chico Bento, as alunas conseguem imprimir um texto que, ao invés de descrever as cenas de brincadeira, trazem

enunciados ditos por Chico Bento e direcionados ao cão que atende prontamente a seus comandos, inclusive “respondendo” a Chico Bento, no 1ºQ, com a onomatopeia “au, au, au”. Quer dizer, narram a brincadeira através das falas.

Um outro movimento de entrada das alunas na construção do texto do ME2, é o recurso que elas também utilizaram no ME1<sup>54</sup>. Trata-se do uso de referências formuladas por “verbos-ação” [de ordem] que preenchem esses primeiros quadrinhos, com exceção do 2ºQ. A dupla faz a junção do processo referencial categorizador do segundo personagem – o OD “meu cachorro” – com as ações que se apresentam nas imagens do 1ºQ e dos 3º ao 5ºQs: “pegar o graveto”, “sentar”, “dar a pata” e “deitar”. Através do discurso direto apostro para Chico Bento, “meu cachorro” vai se unindo às ações verbais o que constrói uma narrativa dentro do que o gênero HQ requer, com textos referenciativos a uma narrativa que é contada através de diálogos, a partir de quadros tópicos pontuais trazidos pelas imagens na história.

As metáforas visuais (traços, riscos, fumacinha) e as figuras cinéticas (movimentação de Chico Bento; corrida, ida e volta, pulo, atitude de deitar do cachorro) são outros OD semióticos que dão suporte para constituição textual focada no animalzinho e nas ordens para suas ações obedientes. A narrativa vai sendo construída sempre no plano de referência anafórica, pois o texto de cada cena remete ao quadro e à ação descrita naquela cena, isto é, as ordens de Chico Bento e as atitudes de obediência do cão são trazidas uma a uma, anafórica e narrativamente, com o uso da categorização mais sua ação imediata: “meu cachorro” + “vai pegar”; + “senta”; + “me dá”; e + “deita”.

Enquanto no ME1 a díade se apropria das ações dos personagens para descrever cada uma das vinhetas, aqui no ME2 o papel se inverte, e as alunas, ao invés de fotografar a imagem na escrita, trabalham o texto de uma maneira que a história vai sendo contada através da interação dos personagens e das ações presentes quadrinho por quadrinho. O que significa dizer que o primeiro bloco tópico que constitui as imagens dessa HQ – “brincar com o cachorro dando-lhe ordens enquanto ele obedece e atende à brincadeira” – está sendo bem formulado pela dupla, dentro daquilo que se pretende em atividades de apropriação de gêneros textuais (no caso, HQ, a partir das referências semióticas presentes no papel) dentro da sala de aula.

Para fechar o ME2, peguemos agora os cinco últimos quadrinhos:

---

<sup>54</sup> No ME1 como descritivos, no ME2 enquanto referenciais narrativos.



6º Q: EU ACHO QUE O MEU CACHORRO ESTÁ BRABO.

7º Q: VAMOS BRINCAR? UA, UA, UA!

8º Q: OH VAMOS BRINCAR? OH NÃO, O MEU CACHORRO ESTÁ DORMINDO. RON, RON, RON!

9º Q: O! EU ACHO QUE O MEU CACHORRO AINDA ESTÁ DORMINDO.

10º Q: VAMOS EMBORA! MEU CACHORRO AINDA ESTÁ DORMINDO.

Da mesma maneira que na primeira metade, a ativação referencial nessa parte do ME2, ou melhor, a reativação reiterada, vai seguindo a mesma ordem proposta pela díade: com exceção do 7ºQ (VAMOS BRINCAR? UA, UA, UA!), o restante carrega a junção do OD referenciativo possessivo, formulado pela união dos termos “meu cachorro”, mais os “verbos-ação” “está brabo” (6ºQ) e “está dormindo” (8º, 9º e 10ºQ)<sup>55</sup>. Parece que o cãozinho é o OD que ganha relevo para as alunas, por isso é ativado e reativado em praticamente toda história. O processamento textual do ME2, a partir do que o semiótico-visual dispõe, vai caminhando para referências diretas ao cachorro, transformando este na categorização principal ou no OD primordial para que os quadros tópicos sejam formulados com o discurso direto de Chico Bento.

Mais um movimento de entrada, assim como foi na primeira metade do ME2, são as ações produzidas pelo cachorro. Essas ações – ou esses OD em formas verbais – são ativadas sempre a partir da enunciação do personagem Chico Bento, de acordo com o que esta ou aquela cena propõe – podemos notar isso, por exemplo, na imagem do rosto do cachorro no 6ºQ, que levou as crianças a imprimirem a ação de “está brabo”; ou nas imagens dos 8º, 9º e 10ºQs, quando o cachorro se encontra deitado e com olhos fechados, que instigaram a escrita do “está dormindo”. Essa movimentação de entrelaçamento entre o OD possessivo de Chico Bento (“meu cachorro”) e as atitudes desse OD (“brabo” e “dormindo”) ganham relevante destaque na construção dos textos, pois o diálogo que carrega Chico Bento faz a referência ser traçada

<sup>55</sup> Não se pode negar que o OD “meu cachorro” também está presente no 7Q ao lado do “verbo-ação” (VAMOS BRINCAR? UA, UA, UA!), contudo é uma presença elíptica, por isso, por ser inferencial e não explícita, optamos por não analisar o 7Q como junção do “meu cachorro” mais os “verbos-ação” – trataremos do texto constante na superfície.

no plano narrativo, com diálogos, conversas e um texto que caminha a um fechamento dentro do que o quadro tópico semiótico-visual permite interpretar.

A narrativa vai se formulando anaforicamente, e a estrutura semiótico-imagética, com os traços e movimentações peculiares das figuras cinéticas e metáforas visuais, fazem o manuscrito das alunas ganhar forma bem una e consistente do narrativo referencial – elas preenchem o texto de forma a garantir o sentido global da HQ a partir do discurso direto que ancora o contar da história, sem esquecer que o segundo bloco tópico (“abandonar a brincadeira por o cachorro ter dormido durante uma das ordens dada”) foi devidamente percebido e colocado em relevo através dos textos dos três últimos quadrinhos, em especial do 10ºQ (VAMOS EMBORA! MEU CACHORRO AINDA ESTÁ DORMINDO): o que significa dizer que tanto o sentido voltado à brincadeira com o cachorro, quanto o que diz respeito a desistir de brincar por o cachorro vir a dormir, sustentaram-se de tal forma que o ME2 está dentro dos padrões de produção do gênero HQ; mais ainda, atinge aquilo que se deseja em sala de aula, um texto realizado dentro da estrutura solicitada pelo professor a partir de determinado gênero escolar.

Temos, dessa maneira, até aqui, duas versões manuscritas de duas atividades diferentes. A primeira, o ME1, possui uma escritura voltada à descrição referencial; e a segunda, o ME2, carrega o narrar referencial como construtor tópico. Resta saber se essa produção “tranquila” – esse descolamento de uma forma de gênese à outra – que aparece no ME2 realizou-se de forma simples e direta pelas alunas ou se houve algum tipo de tensão coenunciativa no momento da discussão da atividade. Vejamos adiante, então, como se deu o processo de escritura em ato do texto.

### **5.2.1. O processo no ME2 e a interferência docente: coenunção e virada de posição tópico-referencial**

Partimos agora à discussão de outra versão da gênese textual referente ao ME2 – trata-se de dois trechos da coenunção enquanto as alunas inventam e escrevem o que entendem mais viável para a atividade. O primeiro trecho (T2-A) consiste de algumas discussões enquanto a diáde ainda não está com a caneta em mãos, e o segundo trecho (T2-B) são os instantes em que a caneta foi entregue e as alunas conversam e escrevem o texto que origina o ME2.

Preliminarmente, há um trecho da filmagem que possui 15:24min, momento esse que é dedicado pelo professor que guia a atividade na turma, a ler, explicar, conversar e discutir sobre os quadrinhos, sobre os personagens e explicação da atividade. Este trecho, especificamente,

não apresentaremos nem analisaremos por não ser este o nosso foco. Temos, então, um trecho maior de transcrição de filmagem que comporta 35:21min, divididos em dois. O primeiro (o T2-A), encontra-se transcrito logo abaixo, vai do TC1 ao TC57, possui 09:43min, e está composto por coenunciações de Ana e Maria enquanto combinam a história sem caneta em mãos. Após este, temos a segunda parte da conversa (o T2-B), do TC 58 ao TC107, que se inicia aos 09:55min até os 35:21min. Da mesma forma como na filmagem anterior, não vamos abarcar tudo que foi filmado ou dito, mas partes recortadas do *corpus* as quais possam ser relevantes para os objetivos traçados nesta pesquisa.

Vejamos, inicialmente, o T2-A:

RUBRICA 01:55-09:43	DIÁLOGO		
As alunas iniciam a combinação da história. Não estão com a caneta em mãos, apenas estão inventando o que vão escrever posteriormente.	TC1 01:56 02:03	MARIA	(A díade inicia a conversa sobre a atividade) <i>Vamos fazer a história... só quando fizer a história é pra botar o título.</i>
A conversa é feita em sua maioria pela dupla, contudo, vez ou outra, o professor se aproxima para falar algo sobre a atividade e trazer perguntas para incitar a invenção da HQ.	TC2 02:21 02:27	ANA	(Ana falando, enquanto olha para a atividade) <i>Bota aqui.. ééééé... "o cachorrinho vai pegar o pau!!".</i>
	TC3 02:27 02:28	MARIA	(Ambas riem) <i>É o quê???</i>
	TC4 02:34 02:36	MARIA	(Maria continua rindo e pede pra Ana falar a história) <i>Vai, fala logo!</i>
	TC5 02:39 02:44	ANA	(Ana pontando para o 1ºQ) <i>"O cachorrinho vai pegar o graveto... pegar graveto."</i>
	TC6 02:44 02:45	MARIA	(Maria interrompe, retificando graveto para pau) <i>O pau!</i>
	TC7 02:45 02:46	ANA	(Ana ratifica o que falou antes) <i>Isso é um graveto!</i>
	TC8 03:09 03:17	MARIA	(Após pequeno silêncio, Maria fala apontando para Chico Bento no 1ºQ) <i>Como é o nome dele mesmo?..... eita... desse daqui, é???</i>
	TC9 03:17 03:18	ANA	(Ana responde à indagação de Maria) <i>Chico Bento!</i>

TC10 03:19 03:26	MARIA	(Maria começa combinar a história, apontando para o 1ºQ) <i>"O Chico Bento mandou"..... éééééé..... "o cachorrinho pegar o..... graveto!"</i>
TC11 03:29 03:35	MARIA	(Maria continua a invenção da história, agora apontando para o 2ºQ. Mas ela inicia e se cala, enquanto coloca a mão no queixo como se estivesse pensando) <i>Aqui.... éééééé'..... hum... deixa eu ver...</i>
TC12 04:17 04:18	ANA	(Após algum silêncio, as crianças ficam rindo para a câmara, mas depois retomam à atividade. Ana começa uma fala sobre o 2ºQ) <i>Esse aqui ele tá .....</i>
TC13 04:21 04:26	ANA	(Ana chama o professor) <i>Tio, como é o nome desse cachorro?</i>
TC14 04:26 04:32	PROF	(Professor respondendo a indagação de Ana) <i>Vocês que sabem... vocês é que vão ter que inventar... tá bom?... sei não.. pode colocar o nome que você quiser.</i>
TC15 05:07 05:11	PROF	(A diáde pede já a caneta, mas o professor quer saber se já foi combinada toda história) <i>Caneta? Vocês já sabem o que vai pôr em cada quadrinho? Conta pra mim.</i>
TC16 05:11 05:14	ANA	(Ana responde ao professor que não terminaram de combinar ainda) <i>Não, a gente ainda... a gente ainda falta fazer... esse.</i>
TC17 05:14 05:25	PROF	(O professor indaga sobre a "graça" da história) <i>Qual é a graça da história? Descobriram?... O que acontece nessa história?... O que deixa ela engraçada? Tem que descobrir!</i>
TC18 05:26 05:29	ANA	(Ana responde ao professor) <i>O cachorro... o cachorro!!</i>
TC19 05:29 05:38	PROF	(Como Ana não continua, o professor fala) <i>O que é que tem o cachorro?... Oh, vamos por parte, vou te ajudar. O que é que Chico Bento faz aqui (aponta para o 1ºQ)</i>
TC20 05:40 05:43	MARIA	(Maria responde ao professor) <i>Éééééé..... "o Chico Bento mandou o cachorro pegar o graveto."</i>
TC21 05:43 05:48	PROF	(O professor faz mais questões, apontando para o 1ºQ) <i>Então, ele tá brincando com o cachorro, né? O que será que ele está dizendo aqui?</i>
TC22 05:50 05:54	ANA	(Ana responde) <i>Mandou o cachorrinho ir pegar o graveto!</i>
TC23 05:54 06:04	PROF	(O professor insiste em indagações, apontando para o 1ºQ) <i>Mas na hora de escrever você vai escrever como? .... Você vai falar assim "o Chico Bento mandou o graveto pegar o graveto?", ou vai fazer de outro jeito?</i>
TC24 06:05 06:06	MARIA	(Maria responde ao professor, dizendo que vai fazer descritivamente) <i>Fazer assim!.</i>

TC25 06:06 06:07	ANA	(Ana interfere na fala de Maria, discordando sobre a descrição) <i>De outro jeito!!</i>
TC26 06:07 06:09	PROF	(O professor indaga de Ana, forçando uma reflexão para o narrativo) <i>É? Qual é o outro jeito?</i>
TC27 06:06 06:07	ANA	(Ana responde, se referindo ao 1ºQ) <i>Ééé... "Meu cachorro, vá pegar o graveto!"</i>
TC28 06:14 06:22	PROF	(O professor comenta a fala de Ana) <i>Ahh... é a fala de Chico Bento, né?... Porque no gibi aparece a fala do personagem não é? Muito bem.... e o cachorro faz o quê? (se referendo ao cachorro no 1ºQ)</i>
TC29 06:23 06:26	MARIA	(Maria responde à pergunta do professor) <i>Ele vai correndo pegar o graveto!.</i>
TC30 06:28 06:29	ANA	(Ana interfere) <i>Late! Late!</i>
TC31 06:29 06:35	PROF	(O professor comenta a fala de Ana, e aponta para o 2ºQ) <i>Late, late, late, late...e o que é que Chico Bento vai dizer aqui?</i>
TC32 06:36 06:38	MARIA	(Maria responde à pergunta do professor, demonstrando entender que o discurso direto precisa entrar na narrativa) <i>"Bom garoto... bom garoto!."</i>
TC33 06:38 06:42	PROF	(O professor fala como que elogiando e explica mais um pouco) <i>"Bom garoto!!!!" Cada quadrinho tem que ter isso, pensa... daqui a pouco eu volto.</i>
TC34 06:45 06:53	ANA	(Continuando a história começada com o professor, Ana aponta e fala sobre o 3ºQ) <i>Aqui ele vai.... acho que ele.... será que ele tá fazendo alguma atividade, aqui?</i>
TC35 06:55 07:02	MARIA	(Maria interfere, apontando para o 3ºQ) <i>"Senta!".. aí ele senta... aí ele senta.</i>
TC36 07:01 07:02	ANA	(Ana não deixa Maria acabar sua fala, e, apontando já para o 4ºQ fala) <i>"Me dá a pata!!!"</i>
TC37 07:04 07:05	MARIA	(Maria concorda e repete a fala de Ana, apontando para o 4ºQ) <i>"Me dá a pata!!!" Aqui.</i>
TC38 07:07 07:10	ANA	(Ana já apontando par ao 5ºQ) <i>"Deita... deita cachorro!"</i>
TC39 07:14 07:20	MARIA	(Maria passa para a próxima página da atividade e aponta para o 6ºQ) <i>Éééééé'.... "cai no chão.... deita no chão!!!"</i>
TC40 07:20 07:25	ANA	(Ana não concorda e interfere sobre o 5ºQ) <i>Não, ele aqui, o cachorro, foi dormir.</i>

TC41 07:38 07:57	ANA	(Ana fala apontando par ao 7ºQ) <i>Ele tá pedindo um osso..... acho que aqui ele tá..... eu acho aqui que ele tá perguntando pro cachorro se o cachorro quer um osso.</i>
TC42 07:58 08:04	MARIA	(Maria segue a conversa, apontando para o 8ºQ) <i>E aqui... mandou ele dormir.</i>
TC43 08:15 08:17	MARIA	(Maria retorna para o 6ºQ, apontando) <i>Ficou com cara feia.</i>
TC44 08:17 08:21	ANA	(Ana responde a Maria sobre o 6ºQ) <i>O cachorro? O cachorro está brabo.</i>
TC45 08:22 08:27	MARIA	(Maria retoma a combinar, e vai para o 8ºQ, apontando) <i>E aqui ele mandou ele dormir..... "O Chico Bento mandou o cachorro dormir."</i>
TC46 08:32 08:35	MARIA	(Maria aponta para o 9ºQ e fala) <i>Agora aqui.... éééééééé.....</i>
TC47 08:38 08:42	ANA	(Ana completa a fala de Maria sobre o 9ºQ) <i>Ele foi brincar com o cachorro.... e o cachorro... dormiu..</i>
TC48 08:43 08:44	MARIA	(Maria pergunta sobre o último quadrinho, apontando) <i>E aqui no último quadro?</i>
TC49 08:48 08:51	ANA	(Ana responde a Maria sobre o último quadrinho) <i>Ele queria brincar com o cachorro....</i>
TC50 08:51 08:53	MARIA	(Maria não deixa Ana terminar e completa. Após, chama o professor dizendo que terminaram a tarefa) <i>Mas ele ainda tava dormindo.... Tio... terminamos já!!!</i>
TC51 09:05 09:19	PROF	(Professor se aproxima e faz algumas indagações) <i>Já olharam tudo??... Qual é a graça da história?? .... aqui no último quadro?... Oh... vocês falaram ele tava meio brincando com o cachorro.. né? ... treinando o cachorro dele e aí qual é a graça da história?</i>
TC52 09:20 09:24	ANA	(Ana responde ao professor) <i>Porque ele queria brincar com o cachorro e o cachorro tava dormindo.</i>

	TC53 09:24 09:25	PROF	(Professor concorda) <i>É verdade.</i>
	TC54 09:26 09:29	MARIA	(Maria também dá sua opinião) <i>Aí o Zé Lelé e ele foi simhora.</i>
	TC55 09:29 09:33	PROF	(Professor faz indagações, apontando para o último quadrinho) <i>É... meio aborrecido né?... O que será que eles conversam aqui embaixo?.</i>
	TC56 09:35 09:38	MARIA	(Maria responde ao professor) <i>Eu vou embora, vou deixar esse cachorro pra lá!!.</i>
	TC57 09:39 09:43	PROF	(Professor concorda e entrega a caneta à diáde) <i>Tá bom... pode ser isso... ok!</i>

Conforme vimos bem acima, no ME1 houve dois trechos coenunciativos (o T1-A e o T1-B) que caminharam sempre na mesma direção: discussões pontuais, descritivas e localizadas a partir de um quadrinho, de uma cena, de um personagem ou focalizadoras de uma única ação. Houve, portanto, nas três versões da gênese do texto, uma referência voltada a fotografar as ações ocorridas e não a contar a história a partir de discursos diretos ou diálogos dos personagens que fizessem a HQ ganhar a forma peculiar do gênero; desconsiderando, de certa forma, os quadros tópicos necessários da história.

Neste outro manuscrito (o ME2), entretanto, ocorre uma estruturação diversa e o texto estabiliza-se como narrativa dialogada entre Chico Bento e o cachorro, e, também, ao final, com Zé Lelé – o que significa dizer que há uma virada enunciativa, a partir da referência-tópica escrita-oral, entre uma atividade e outra, entre o ME1 e o ME2. O que nos intriga saber é, como entre uma escritura e outra, a mesma dupla consegue realizar essa inversão enunciativa e formular uma HQ dentro das características do gênero, com referências dialogadas, inscrita nos blocos tópicos previstos nas imagens. Ou seja, parece viável tentar compreender o que ocorre discursivamente nessas transcrições coenunciativas acerca da versão escrita do ME2 – os T2-A e T2-B –, para que o descritivo fosse “superado” pelas alunas, e se fixasse uma formulação textual dentro dos parâmetros desejáveis de quem é autor de HQ. Vamos ao diálogo.

Como se trata do instante em que as alunas não estão ainda com a caneta em mãos, um recurso que se vê durante alguns momentos da conversa – inclusive menos ocorrente do que no

T1-A – é a presença da dêixis não-verbal. O ato de apontar para a atividade (como nos TCs 9, 11, 23, 31, 34, 41, dentre outros), já que ainda não estão escrevendo, é um movimento de marcação referencial e de espaço, como localizador<sup>56</sup> do que estão discutindo e combinando, e sobre o que deve ou não ser colocado naquele local de apontamento. A outra posição dêitica neste T2-A, a linguística, aparece bem mais discretamente do que no T1-A, vemos apenas alguns termos como “isso”, “esse” e principalmente “aqui”, na conversa, que funcionam como dêixis localizadores referenciais seja dos personagens dos quadrinhos ou dos objetos das cenas ou de ações de Chico Bento ou do cachorro. Bem, sem caneta, a alternativa cabível pela dupla para colocar-se na atividade – apresentando-se como um procedimento de apropriação da tarefa, não como aquisição em si do gênero, mas enquanto localizador dos recursos semióticos na atividade – é essa referenciação dêixis seja linguística ou não-linguística.

É interessante perceber que esse localizador semiótico na atividade através das dêixis não é tão forte neste T2-A quanto fora no diálogo da anterior (no T1-A). Outros fatores ocorrem na discussão em tela que fazem essa infiltração no gênero – com um tópico consistente a partir da referenciação narrativa – ir ocorrendo de forma diversa e até contrária ao que vai aparecer na outra versão texto, na escrita, no ME2. Ora, o ME2, conforme já analisado, apresenta-se devidamente estruturado em referenciações narrativas e dentro dos quadros tópicos possíveis que a HQ oferece. Mas, na discussão constante do T2-A, não é difícil perceber que a tensão das *scriptoras* não coloca de pronto essa estrutura desejável no papel, o texto embate luta constante no processo coenunciativo e não se estabiliza assim tão simples como está lá impresso no ME2. Vejamos.

Logo no TC2, Ana fala para Maria que no 1ºQ deve ser colocado “*o cachorrinho vai pegar o pau!*”. Observe-se que a estrutura enunciativa é exatamente a mesma que está presente em toda conversa da díade que construiu a atividade anterior, o ME1. Isto é, as alunas já iniciam a conversa mantendo o referencial descritivo que correu enquanto escreviam e combinavam a atividade realizada anteriormente a esta. Um pouco à frente, no TC5, Ana mais uma vez estabiliza essa enunciação quando diz “*O cachorrinho vai pegar o graveto*”. Iniciam a combinação do texto escrito sustentando a descrição da cena como entrada principal na apropriação do gênero<sup>57</sup>. Começam, as alunas, como outrora, contando a cena a partir de

<sup>56</sup> Sem caneta, o localizador “apontar” é um recuso muito importante de focalização espaço-textual.

<sup>57</sup> Falar em apropriação do gênero, significa dizer que as alunas vão *entrando* na estrutura discursivo-textual das HQ sempre a partir das referenciações escritas/combinadas, tendo um tópico como lugar centralizador de realizar referenciação. O nosso foco está nessas propriedades (referência e tópico), e, sempre, a partir delas, a dupla vai iniciando a estabilidade do apreender “como” escrever HQ.

aspectos pontuais referenciativos do quadrinho que estão discutindo, sem levar em consideração o tópico que precisa ser sustentado durante a narrativa.

Da mesma maneira ocorre com Maria, quando, ao tratar ainda do 1Q, complementa a descrição feita pela colega, e diz, no TC10, “*O Chico Bento mandou (...) o cachorrinho pegar o graveto*”. Note-se, por exemplo, a semelhança, quando a díade tratou do 1Q lá no ME1, quando coloca sobre Cebolinha: “*ele vai pegar o balde de tinta*”. Essa comparação nos serve para que vejamos que a díade não consegue se deslocar ainda da construção ou concepção do texto estático ou amarrado a uma única ação ou cena. As alunas não descolam dessa referenciação pontual da cena para um lugar narrativo e de autoria de HQ.

O grande achado nesse T2-A, e isso é inegável, é exatamente algo que não aconteceu no T1-A – ocorre um movimento pedagógico essencial para a apropriação, aprendizagem, leitura e escritura de textos em ambiente ecológico de sala de aula. Algo externo se internaliza na atividade, especificamente nessa primeira versão falada, na gênese da própria escritura em ato. Trata-se da interferência [reflexiva] docente. É essa ação do professor em se apresentar vez ou outra interferindo no diálogo da dupla que vai trazer uma virada enunciativa na coenunciação, o que acarreta uma mudança de postura e uma produção de texto com referenciações que mantêm a narrativa dentro dos quadros tópicos presentes no semiótico dos quadrinhos que constam na atividade. Podemos, então, seguramente, dizer que a interferência docente é um movimento que realmente permite compreensão mais consistente das crianças acerca gênero HQ, bem como na escrita de um texto que conte a história e não descreva os atos das cenas. Em uma palavra, o primeiro movimento de entrada da díade no gênero, como se observa do T2-A, são os atos de instigação e de questionamentos realizados pelo professor. Vejamos por quê.

No TC17, o professor chega próximo às alunas e pergunta se já descobriram a graça da história, o que acontece na história que a deixava engraçada. Ana, logo em seguida (TC18), responde dizendo “*O cachorro... o cachorro!*”. Essas perguntas são, digamos, o passaporte transpositivo de entendimento do gênero e da estruturação referencial da história à dupla, isso porque o professor está tentando fazer com que as alunas reflitam exatamente sobre o segundo bloco tópico da HQ (“abandonar a brincadeira por o cachorro ter dormido durante uma das ordens dadas”). Detectando este tópico da história, já se há um passo concretizado para que a realização do texto vá ocorrendo a contento.

Como a aluna nada explica sobre as indagações propostas acerca do segmento tópico, o professor insiste, no TC19, perguntando o que é que tem o cachorro; e vai mais além, o docente aponta para o 1Q e fala “*...vou te ajudar. O que é que Chico Bento faz aqui?*”. Respondendo,

Maria afirma, ainda descritivamente, no TC 20, “*o Chico Bento mandou o cachorro pegar o graveto*”. O docente, se mostrando da mesma maneira não satisfeito com a resposta, pois a narrativa estava teimando em não entrar no jogo enunciativo, havendo só descrições, insiste mais uma vez e, apontando para Chico Bento no 1Q, faz uma outra pergunta mais detalhada: “*O que será que ele está dizendo aqui?*” (TC21). Esse questionamento é absolutamente crucial. É como uma fronteira referencial importantíssima querendo fazer com que as alunas reflitam que não é a descrição que deve entrar no manuscrito, mas o “dizer” de Chico Bento, a referenciação realizada narrativamente por discurso direto. Esse parece ser o “xis”, a mola propulsora dessa versão genética no processamento do texto, tendo em vista que, compreendendo-a (a pergunta), a escritura/discussão em processo vai ganhar outro rumo diferente do que vem ocorrendo no início.

Mesmo após a insistência, Ana responde “*Mandou o cachorrinho ir pegar o graveto!*” (TC22). Ou seja, ainda a referenciação descritiva luta em continuar no texto. Todavia, a interferência docente ainda continua e não cessa em tentar fazer a autoria ganhar forma na atividade: o professor faz uma outra pergunta mais direta ainda, no TC23: “*Mas na hora de escrever você vai escrever como? .... Você vai falar assim ‘o Chico Bento mandou o graveto pegar o graveto?’, ou vai fazer de outro jeito?*”. A composição da pergunta é clara, encaminha diretamente o raciocínio das alunas para a compreensão da necessidade urgente da inscrição de um discurso direto no texto. É preciso que a narrativa comece a ganhar referenciações dialogadas para que o contar da história possa funcionar dentro dos quadros tópicos existentes nas imagens. Mesmo assim, Maria ainda responde, no TC24, que é assim mesmo que irá fazer, descritivamente. Contudo, Ana, dentro do processo inerente de tensão em que está inserida como *scriptor*, quebra a linha descritiva, dizendo que não é assim, mas de outro jeito que vai escrever: “*Meu cachorro, vá pegar o graveto!*” (TC27).

É exatamente aí, no TC27, depois que professor empreende várias tentativas de reflexões através de perguntas à díade, o lugar da virada enunciativa e mudança de posição de escrita tópico-referencial. É nesse instante em que essa versão do texto, essa gênese textual, recebe uma rasura ampla, um risco que vai borrar desde o ME1 até este momento da conversa sobre o ME2. Aqui é um lugar primordial no sentido de que a tensão está presente, a angústia de tentativa de colocar uma possível organização no manuscrito, e essa finalidade é alcançada. Ana lança mão de uma mudança discursiva referencial que vira o sentido do texto de “aquilo que se descreve” para “aquilo que se narra por diálogos”, tendo como pano de fundo quadros tópicos discursivos. É aí que o texto começa a entrar nos moldes HQ, e as crianças se infiltram no funcionamento linguístico do gênero.

Passada essa etapa de tensão mais consistente, o professor elogia e faz mais uma indagação, no TC31, provavelmente para garantir que a compreensão do jogo enunciativo tenha realmente ocorrido. Ele pergunta, enquanto aponta para o 2Q: “*e o que é que Chico Bento vai dizer aqui?*”, e Maria, que ainda não tinha entrado na perspectiva enunciativa do narrar, responde “*Bom garoto... bom garoto!*” (TC32). Pronto! Estava realizada a função mais importante do docente no transcorrer dessa atividade: a de fazer o aluno refletir para compreender as estruturas referenciais de composição do texto, e dos gêneros escolares colocados em ambiente pedagógico. Não foram respostas ou dicas ou ajudas que o professor realizou; o que ele fez foi produzir reflexões metaenunciativa e metalinguística, a partir de indagações inteligentes. No caso, a ideia seria fazer com que a díade fosse capturada pela estrutura de funcionamento linguístico do gênero HQ, condição ímpar que fora devidamente alcançada a partir dessas instigações e perguntas durante a realização da atividade.

Depois desse importante momento na sala de aula – lugar de desvendamento dos mistérios e características do gênero –, o professor se afasta e deixa a díade ir combinando o restante da história. Conforme se verifica do T2-A, o desenrolar das referenciações posteriores vão fluindo no interior da narrativa, com discursos diretos, dentro dos quadros tópicos propostos. Ora, ao inverter a coenunciação do descritivo para o narrativo – com o intermeio do professor –, as alunas, nesse quadro enunciativo narrativo, permanecem e vão constituindo a combinação dos outros quadrinhos.

Na conversa em trânsito subsequente, vamos observar como a dupla vai caminhando com propriedade na narrativa. Maria, por exemplo, se referindo às cenas do ME2, mostra como está compreendendo a forma de escritura, quando traz a fala do personagem Cebolinha em alguns momentos da história: “*Senta!*” (TC35), “*Me dá a pata!!!*” (TC37), “*... deita no chão!!!*” (TC39); da mesma forma Ana faz: “*Me dá a pata!!!*” (TC36), “*Deita... deita cachorro!*” (TC38), “*O cachorro está brabo*” (TC44). Ou seja, depois daquela conversa com o cunho reflexivo estimulante, a infiltração nas características escriturais do gênero vai ganhando forma nessa versão oral do texto, neste diálogo do T2-A – os blocos tópicos “brincar com o cachorro dando-lhe ordens enquanto ele obedece e atende à brincadeira” e “abandonar a brincadeira por o cachorro ter dormido durante uma das ordens dada”, aos poucos, ganham consistência.

Pode-se, então, dizer, nesta versão dialogada da gênese do texto (o T2-A), que o primeiro e mais importante movimento de entrada no gênero pelas crianças, na atividade, é exatamente a interferência docente, a insistência em seu discurso de procurar fazer com que a díade encontre a estabilidade enunciativa textual a partir de referenciações narrativas, sempre

com indagações reflexivas na, da, pela e para a atividade, com o intuito de construir os quadros tópicos necessários; e o segundo movimento é aquele que a díade sempre vem tocando e buscando, qual seja, a marcação narrativa referencial das imagens tendo como partida os verbos-ação – como os OD: *senta, dá a pata, deita no chão, deita cachorro, está brabo*, etc. – para constituir uma narrativa a partir do que o semiótico permite e do que o tópico discursivo constrói na formação da história. Vamos ao segundo trecho da conversa, o T2-B.

RUBRICA 09:54 – 35:21	DIÁLOGO		
Após o professor entregar a caneta, as alunas retornam ao início da história, desta vez combinando e escrevendo. Ana está com a caneta e Maria auxilia falando.	TC58 09:54 09:59	MARIA	(Maria aponta para o 1ºQ e fala) <i>“O Chico Bento mandou o cachorro pegar o graveto.”</i>
	TC59 10:00 10:02	ANA	(Ana discorda) <i>Não... mas tem que falar a fala.</i>
	TC60 10:02 10:04	MARIA	(Maria concorda com Ana e retifica o que disse, e começa a ditar o discurso direto de Chico Bento) <i>Não... Eita!!! “Oh meu cachorrinho...”</i>
	TC61 10:05 10:16	PROF	(Professor Fala alto na sala e Maria para de falar) <i>Meninos não esqueçam de nosso combinado de escrever de letra de forma... essa aqui que escrevi... letra de forma, letra bastão.</i>
	TC62 11:15 12:05	MARIA	(Há um pequeno espaço de tempo sem diálogo sobre a atividade, porque a caneta não quis pegar. Após a caneta funcionar, Maria continua ditando pausadamente e Ana vai escrevendo) <i>“Oh meu....meu.... cachorro... De novo isso?” Você tá errando</i>
	TC63 12:40 13:00	PROF	(Professor se aproxima e lê o que Ana escreveu no primeiro quadrinho e indaga) <i>O meu cachorro... cachorro é com dois “R”.... O meu cachorro.... e aí o que você vai escrever?</i>
	TC64 13:01 14:02	MARIA	(Maria responde rapidamente, e o professor balança positivamente com a cabeça, e Ana escreve. Depois Maria vai falando pausadamente para Ana ir escrevendo) <i>“Vai pegar o graveto... pegar o graveto.”</i>
	TC65 14:05 14:06	MARIA	(Maria aponta para o 2ºQ e fala) <i>E aqui?</i>

TC66 14:07 14:11	PROF	(O professor estava ao lado observado a díade combinar o 1ºQ. Quando Maria começa a falar sobre o 2ºQ, o professor interfere na conversa, aponta para o 1ºQ e fala) <i>O cachorro aqui fala alguma coisa? Faz alguma coisa?</i>
TC67 14:12 14:15	MARIA	(Maria responde ao professor, se referindo ao cachorro que está no 1ºQ) <i>Ele?... o cachorro???... o cachorro late!</i>
TC68 14:16 14:18	PROF	(O professor faz outra pergunta sobre o que Maria falou do cachorro) <i>E aí, como é que se faz isso?</i>
TC69 14:22 14:24	MARIA	(Maria fica um pouco em silêncio, e responde) <i>O cachorro latiu!</i>
TC70 14:25 14:29	ANA	(Ana nada fala, apenas escuta a conversa e já vai escrevendo "AU" "AU")
TC71 14:30 14:32	MARIA	(Maria lê o que Ana escreveu) <i>"AU" "AU". "AU" "AU"???</i>
TC72 14:33 14:35	PROF	(O interfere) <i>"AU" "AU". É "AU" "AU"???</i>
TC73 14:35 14:37	ANA	(Ana responde) <i>É... e cachorro num late!</i>
TC74 15:00 15:07	MARIA	(O professor se afasta da dupla, e Maria retoma a combinar para Ana escrever. Então, Maria aponta para o 2ºQ, e fala) <i>Aqui... "Bom Garoto!"... faz oooo balãozinho.</i>
TC75 15:59 16:17	MARIA	(Maria fala, agora se referindo ao 3ºQ, mas retoma à descrição das cenas) <i>Agora vamos lá... "senta". O Chico Bento mandou o cachorro sentar. O Chico Bento mandou o cachorro sentar!!!</i>

	TC76 16:26 16:29	ANA	(Ana coloca a mão na boca rindo e balança negativamente a cabeça, e fala, escrevendo, sobre o 3ºQ) <i>"Meu cachorro senta!!!"</i>
	TC77 16:29 16:32	MARIA	(Maria, no mesmo momento, retifica o que disse sobre o 3ºQ.) <i>Eita.... "meu cachorro senta".... vai, vai, escreve logo! "Meu..... cachorro..... senta...."</i>
	TC78 17:09 17:20	MARIA	(Maria, aponta e fala agora sobre o 4ºQ) <i>Agora aqui.... éééééééé.... "meu cachorro..... meu cachorro...."</i>
	TC79 17:20 17:22	ANA	(Ana completa a fala de Maria sobre o 4ºQ, escrevendo) <i>"Me dá a pata!"</i>
	TC80 17:28 18:09	MARIA	(Maria vai ditando lentamente enquanto Ana escreve no o 4ºQ) <i>"Meu..... cachorro....me.... dá..... a..... pata.."</i>
	TC81 18:11 18:40	MARIA	(Maria aponta e fala sobre o próximo quadrinho, o 5ºQ) <i>Agora aqui.... éééééé.... "deita..... meu cachorro deita"..... aqui é....." meu cachorro..... meu cachorro... .deita!".... vá, faça!!!...." .meu cachorro... meu cachorro.. deita!!"</i>
	TC82 18:40 18:42	ANA	(Ana sugere retificar o que Maria propôs) <i>Bora colocar... "deita cachorrinho"?</i>
	TC83 18:48 19:27	MARIA	(Maria aceita e tenta apressar Ana, ainda sobre o 5ºQ. Assim, Maria dita pausadamente quanto Ana escreve) <i>Vá... vá... "deita cachorrinho!!!"!..... eita.... não..... "Deita..... meu ..... cachorrinho!!!"</i>
	TC84 19:28 19:34	MARIA	(Ana termina de escrever, então Maria já vai para a próxima folha da atividade, e fala sobre o 6ºQ) <i>Pronto, agora.... o cachorro ficou brabo!</i>
	TC85 19:36 19:54	ANA	(Ana retifica a sugestão de Maria, colocando o discurso direto ou invés da descrição. Ana fala e vai escrevendo no 6ºQ) <i>"Acho que meu cachorro ficou brabo!... Ah, eu acho que meu cachorro está brabo!"</i>

TC86 19:54 21:59	MARIA	(Maria concorda e dita pausadamente para Ana, enquanto esta escreve) <i>É.... Ah.... "eu..... acho..... que ..... meu..... cachorro..... está..... brabo".</i>
TC87 22:00 22:05	MARIA	(Maria inicia a fala sobre o 7ºQ) <i>Agora aqui.... éééééé'.... "late meu cachorro.."</i>
TC88 22:40 22:47	ANA	(Após algum silêncio, Ana dá sua opinião sobre o 7ºQ) <i>"O meu cachorro vamos brincar.... Vamos brincar meu cachorro".... porque aqui ele não tá alegre.</i>
TC89 22:47 23:03	MARIA	(Maria interfere, enquanto Ana escreve) <i>Então.... "vamos.... vamos brincar, meu cachorro!... Vamos brincar"</i>
TC90 23:52 23:58	MARIA	(Ana termina de escrever, e Maria aponta e fala sobre o 8ºQ) <i>Pronto, aqui.... "Dorme cachorrinho".... Vamos!</i>
TC91 24:36 24:44	MARIA	(Após algum silêncio, Maria retoma a conversa sobre o 8º*) <i>"Dorme cachorro!".... E ele dormiu... "Dorme, cachorro"... vai mulher!... "Dorme cachorro"...</i>
TC92 24:44 24:46	ANA	(Ana interfere a fala de Maria) <i>"O Meu cachorro...."</i>
TC93 24:46 24:58	MARIA	(Maria também interfere Ana sobre o 8ºQ) <i>"O meu cachorrinho morre!!".... "Dorme!!!"... Morre não, dorme!!... "O meu cachorrinho"... Vai mulher!!! E ele dormiu... "Dorme, cachorro"... vai mulher!... "Dorme cachorro"...</i>
TC94 24:59 25:06	ANA	(Ana faz uma análise metaenunciativa, em especial sobre a formulação tópica do 8ºQ, pois, aponta primeiro para o 8º, depois para os 6º e 7ºs Q, e fala) <i>Aqui não tem nada a ver com esses!!!.... Tem que ser uma história só!</i>
TC95 25:08 25:12	MARIA	(Maria rebate a análise de Ana) <i>Tu quer que fique tudo igual é?</i>

TC96 25:13 25:39	ANA	(Ana confirma o estranhamento que está achando sobre o tópico. Fala, enquanto aponta, primeiro para os 6º e 7ºsQ, e, depois, para o 8ºQ. Logo em seguida, Ana da nova opinião sobre o texto para o 8ºQ) <i>Aqui ele brinca com o cachorro (6º e 7º), já no outro quadro esse cachorro já dormiu (no 8º)... Pode ser... "Oh, meu cachorro, vamos brincar?, ops., meu cachorro está dormindo"</i> (após essa fala, Maria balança a cabeça positivamente, concordando)
TC97 25:51 25:55	MARIA	(Maria dá outra sugestão de fala para o 8ºQ) <i>"Eita..., eita, eu acho que meu cachorro está dormindo"</i>
TC98 25:57 26:00	ANA	(Ana sugere uma outra fala para o 8ºQ) <i>"Eita, o meu cachorro está dormindo".</i>
TC99 26:41 26:43	MARIA	(Maria fala e Ana escreve no 8ºQ) <i>"Oh, vamos brincar...."</i>
TC100 26:47 26:50	ANA	(Ana completa a fala de Maria e continua escrevendo no 8ºQ) <i>"Oh, não. O meu cachorro está dormindo".</i>
TC101 28:28 28:35	MARIA	(Maria aponta e fala sobre o 9ºQ) <i>Pronto, aqui... eita, agora eu não sei!!</i>
TC102 28:35 31:10	ANA	(Ana interfere e fala. A medida que fala, vai escrevendo no 9ºQ) <i>"Ops, eu acho que meu cachorro ainda está dormindo"... "Oh, eu acho que o meu cachorro ainda está dormindo".</i>
TC103 31:24 31:31	MARIA	(Maria aponta e fala sobre o último quadrinho, o 10ºQ) <i>Ééééé.... "o meu cachorro não vai se acordar, vou deixar ele pra lá!!</i>
TC104 31:35 31:37	ANA	(Ana interfere e sugere outra fala para o último quadrinho) <i>"Agora vou deixar meu cachorro pra lá!"</i>
TC105 31:39 31:51	MARIA	(Maria interfere e sugere outra fala) <i>"Ele ainda não acordou... Vou deixar ele pra lá.... Eu vou deixar esse cachorro pra lá, ele ainda tá dormindo.... O meu cachorro ainda está dormindo, vou embora!"</i>

	TC106 32:06 32:30	ANA	(Ana apresenta mais uma sugestão. Maria balança a cabeça positivamente, e Ana começa a escrever no último quadrinho) <i>Eita podia botar “Vamos embora Zé Lelé, o meu cachorro ainda está dormindo!”</i>
	TC107 35:17 35:21	ANA	(Ana lembra do título, fala e escreve) <i>Eita, o título?... “Meu cachorro é dorminhoco”</i>

Este T2-B é mais uma versão genética da produção da atividade escolar que gerou o ME2. Trata-se do instante em que as alunas encerram o primeiro momento da HQ e passam para a etapa seguinte, a de combinar e escrever simultaneamente. Recebem a caneta para firmarem a escritura a partir do que já combinaram e do que irão continuar discutindo sobre a atividade. Procuraremos observar mais atentamente nesta versão textual (T2-B), se as alunas conseguem manter a referenciação narrativa e a virada enunciativa causadas pela interferência do professor ou se a mudança referencial é esquecida ou abandonada.

Ana é quem escreve durante o T2-B. Maria, com a função de auxiliar e ditar, traz, logo, em seu primeiro momento de fala (TC58), sugestão sobre o 1Q para Ana escrever: “*O Chico Bento mandou o cachorro pegar o graveto.*”. Conforme ocorreu na primeira versão desse texto (no T2-A), vimos um movimento anverso ao que já estava mais ou menos estabilizado – embora, antes de pegarem a caneta, as alunas já tivessem combinado a história de forma narrativa, com OD referenciais dentro de discursos diretos, Maria aqui inverte a posição enunciativa e retorna ao que ocorreu logo no início da atividade escolar, ou seja, Maria “apaga”, risca e rasura, a versão anterior estabilizada em diálogo, recolocando a descrição como lugar focal de escrita.

Ana, ao perceber a fuga, o escape que Maria estava provocando na estabilização enunciativa anteriormente proposta, rebate a colega, corrigindo-a, no TC59, quando diz “*Não... mas tem que falar a fala*”. Ana está querendo dizer que não é descritivamente que as referenciações devem ser colocadas, mas narrativamente, conforme já tinham combinado e de acordo com instigação anteriormente trazida pelo professor. O jogo enunciativo demonstra se apresentar em embate constante entre as *scriptoras*, pois, ora um se apresenta (as descrições pontuais e fotográficas das cenas) no diálogo, ora o outro (as referenciações narrativas para formulação dos tópicos propostos) toma à frente e se mostra mais adequado.

Alertada por Ana sobre o problema descritivo que estava contido em sua coenunciação sobre o 1Q, Maria enxerga o equívoco e, no TC60, retifica o seu dizer anterior: “*Não...*

*Eita!!!... 'Oh meu cachorrinho...'*”, complementando no TC64: *“Vai pegar o graveto... pegar o graveto”* – por si mesmo, Maria retorna à virada enunciativa pretérita e corrige sua fala do descritivo para o narrativo. Esse alerta trazido por Ana faz o jogo enunciativo da atividade fixar-se, tornar-se estável, diminuindo a oscilação que vinha ocorrendo durante as discussões, tanto é que não houve mais necessidade da interferência questionativa do professor para que Maria rabiscasse sua própria fala, construindo em seu diálogo características referenciativas do narrar, para iniciar a constituição do tópico discursivo no texto do 1Q.

Indo um pouco mais adiante, observamos que mais um momento de intromissão docente ocorre, desta vez no T2-B, especificamente no TC66. O professor está próximo à dupla, olhando o que é discutido sobre o 1ºQ. Maria quando aponta querer iniciar o trato sobre o 2ºQ, então o professor entra na conversa, indica para o 1Q, e faz uma pergunta semelhante às que fizera logo anteriormente: *“O cachorrinho aqui fala alguma coisa? Faz alguma coisa?”*. Ora, trata-te de uma indagação bem sugestiva, com o intuito de trazer a referência narrativa também para o dialogal a partir da imagem “cachorro”, isto é, fazer com que as alunas entendam que o OD onomatopaico também é um indicativo referencial do gênero HQ e pode ser incluído exatamente neste 2ºQ.

Maria logo responde ao professor *“Ele?... o cachorro???... o cachorro late”* (TC67). Esse primeiro passo é um indício de que o discurso caminha para a compreensão de que a interação “verbal” não parte apenas de Chico Bento, mas do cachorro também. Então, o professor afunila a pergunta para que o OD possa nascer: *“E aí, como é que se faz isso?”* (TC68). Maria vai de pronto respondendo que o cachorro latiu, e Ana já inscreve no quadrinho a expressão *“au, au, au!”*. Outra vez, temos, de um lado, o docente trazendo reflexões acerca do gênero escolar trabalhado, e, do outro, alunas que pensam a partir das indagações do professor e vão entrando cada vez mais no funcionamento linguístico-discursivo das HQ. Como se vê, a apropriação escrita da atividade vai se complementando entre o que é debatido entre as alunas e o que o professor instiga dentro dessa discussão. Após esse ocorrido, o professor se afasta e deixa a díade novamente só para continuar a construção do texto.

Essa é a última intervenção docente à dupla nesta versão da gênese do texto, no T2-B; todo restante do ME2, agora, segue os passos próprios das alunas. E o que vamos observar é que a dupla vai estruturando o texto a partir de OD referenciativos do narrar. O descritivo é, literalmente, “apagado”, esquecido, e o que ganha e mantém relevo é a referência narrativa, sempre a partir do discurso direto. As alunas descolam do descritivo que tanto insistia em continuar nas versões, mantendo-se na estabilização narrativa para formulação dos quadros

tópicos necessários à significação da HQ. Saem da posição “contar o quadrinho individualmente” para o “narrar a história em quadrinhos”.

Isso é fácil de perceber em ambas as alunas. Maria reflete essa sustentação tópica em diversos momentos, com vários OD diferentes: “*Bom garoto*” (TC74), “*senta*” (TC75), “*meu cachorro senta*” (TC77), “*meu cachorro me dá a pata*”, “*...deita meu cachorro... deita*” (TC81), “*eu acho que meu cachorro está brabo*” (TC86), “*late meu cachorro*” (TC87), “*vamos brincar meu cachorro*” (TC89), dentre outros mais que seguem no diálogo. E, Ana, da mesma forma como já fica vinha estabilizando sua fala anteriormente, também segue o mesmo ritmo, assegurando-se enquanto autora de HQ: “*Meu cachorrinho senta*” (TC76), “*Me dá a parta*” (TC79), “*deita cachorrinho*” (TC82), “*Vamos brincar meu cachorro*” (TC88), “*Eita, o meu cachorro está dormindo*” (TC97), “*Oh, eu acho que meu cachorro ainda está dormindo*” (TC102), além dos demais que vêm em seguida.

Essa estabilização na apropriação escrita é um ganho muito relevante para o fazer pedagógico em sala de aula, no momento da escritura escolar a dois. Isso porque a intervenção docente foi de ímpar relevância para que as alunas, de fato, entrassem no gênero HQ, se apropriassem da escrita, da estrutura referencial narrativa com discurso direto, e compreendessem que é necessário manter os quadros tópicos a partir da escritura que é posta no papel. Não há apenas a aquisição da linguagem escrita, mas, em concorrência, a apropriação dos caracteres do gênero escolar proposto.

Portanto, assim como no T2-A, aqui nessa outra versão genética do texto, no T2-B, a principal porta de entrada no gênero pelas crianças são os movimentos de interferência, intervenção e processos de reflexão propostos pelo professor. Sem eles, certamente, a díade ainda estaria caminhando naquele mesmo fazer descritivo que tomou conta do ME1 e dos T1-A e T1-B. E o segundo instante de apropriação do gênero é, a partir dessa infiltração narrativa de ser autor de HQ, sempre trazer verbos-ação como lugares determinantes para a estruturação dos atos, das atitudes e das interações semioticamente dispostas dos personagens – o que possibilitou manter-se seja o primeiro quadro tópico (“brincar com o cachorro dando-lhe ordens enquanto ele obedece e atende à brincadeira”), seja o segundo (“abandonar a brincadeira por o cachorro ter dormido durante uma das ordens dada”), tanto na versão da gênese escrita (ME2) quanto nas versões coenunciadas (T2-A, T2-B).

### 5.3. O Manuscrito Escolar 3 – ME3: por uma estabilidade enunciativa

Chegamos ao nosso último manuscrito escolar, o ME3. Eis a versão original de onde foi forjada a atividade<sup>58</sup>:

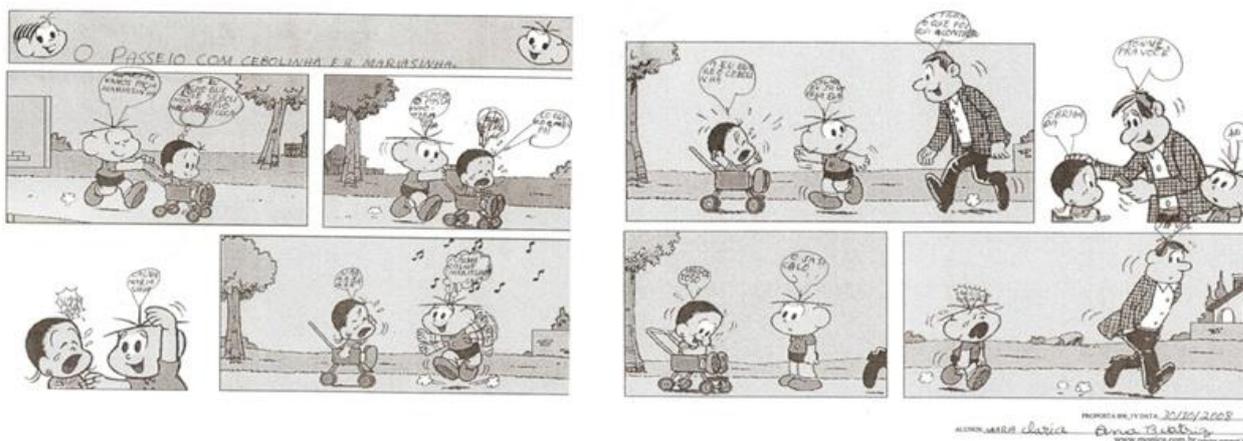


Configurada com o auxílio do programa *PAINT*, em duas folhas de papel A4, sem os balões, os signos linguísticos e cores, assim ficou a atividade:



Agora, a tarefa pronta, o manuscrito escolar finalizado. Esse ME3 foi produzido no dia 30.10.2008, pela mesma dupla Ana e Maria:

<sup>58</sup> Página semanal da *turminha*, história nº 54.



Transcrição do ME3<sup>59</sup>:

TÍTULO: O PASSEIO DO CEBOLINHA E DA MARIAZINHA

1º Q: (Cebolinha:) VAMOS PASSEAR MARIAZINHA! // (Mariazinha:) OH, EU ACHO QUE ESSE CEBOLINHA É MEIO MALUCO DA CUCA.

2º Q: (Cebolinha:) OLHA O PASSARINHO MARIAZINHA! // (Mariazinha:) EU QUERO MEU PAI!

3º Q: (Mariazinha:) UAAAAAAAAA! // (Cebolinha:) CALMA MARIAZINHA!

4º Q: (Mariazinha:) UAAAAAAAAA! // (Cebolinha:) CALMA, CALMA MARIAZINHA!

5º Q: (Mariazinha:) AH, EU QUERO O CEBOLINHA! // (Cebolinha:) CALMA. EU JÁ VOU PEGAR ELA. // (Homem adulto:) Ô FILHA! O QUE FOI QUE ACONTECEU?

6º Q: (Homem adulto:) TOMA! PARA VOCÊ! // (Mariazinha:) OBRIGADA! // (Cebolinha:) OOOH!

7º Q: (Mariazinha:) AH! GOSTOSO! // (Cebolinha:) OH! JÁ SE CALOU!

8º Q: (Cebolinha:) UAAAAAAAAA! // (Homem adulto:) OH, EU JÁ VOU!

Tratando da estrutura dessa atividade, vamos perceber algo que já assinalamos quando estávamos na análise do ME2. Diferentemente do ME1, este ME3 – como também o foi o ME2 – é constituído por cenas em que os personagens nunca aparecem individualmente em cada quadrinho, ou seja, em todo os quadros deste ME3 há Cebolinha ou com interação direta com Mariazinha (do 1º ao 4ºQs, e do 9º ao 10ºQ), ou com interação direta com Mariazinha e um homem adulto juntos (5º e 6ºQs), o que significa dizer que os quadrinhos estão todas as vezes preenchidos com dois ou três personagens realizando ações e reações interpessoais numa constante.

<sup>59</sup> Da mesma forma como os outros dois manuscritos, transcrevemos aqui o texto com as devidas correções ortográficas formais. Os dois travessões constantes das transcrições (//) serve para dividir, num mesmo quadrinho, falas colocadas em cada balão a personagens diferentes. Por haver quadrinhos com interação de até três personagens ao mesmo tempo, adicionamos, em parênteses, o respectivo personagem por quem esta ou aquela fala é dita (Cebolinha, Mariazinha ou Homem adulto).

No que pertence ao tópico discursivo, a atividade proposta à díade assim se mostra: tal qual no ME1 e no ME2, possuímos um ambiente pedagógico-escolar que envolve toda execução da tarefa resultante do ME3; então, quanto ao supertópico, também vamos ter “construir um texto na tarefa escolar de HQ da TM”. Este, formado por um quadro tópico constituído de quatro blocos tópicos: o primeiro é visto no movimento cinético dos 1º e 2Qºs, “passear com Mariazinha”; o segundo, que se apresenta no 3º ao 5ºQºs, é “tentar fazer com que Mariazinha pare de chorar”; o terceiro, composto pelos 5º e 6Qºs, diz respeito a “oferecer chocolate/doce para Mariazinha parar de chorar”; e o quarto, que aparece nos dois últimos quadrinhos, seria “chorar para ganhar chocolate/doce igual Mariazinha ganhou”. A partir desses blocos que são montados de acordo com a disposição semiótica das imagens constantes da HQ, fica demonstrado que o lúdico da história, aquilo que faz “rir”, é exatamente o bloco tópico final, quando Cebolinha vai chorando a procura do adulto para também ganhar a guloseima. São nas ideias que movimentam esses blocos que a escritura deve caminhar para que o quadro tópico seja assegurado e mantido na estabilidade do processamento textual.

Vamos, agora, ao texto em si das crianças, primeiro a página 01 da atividade:



1º Q: (Cebolinha:) VAMOS PASSEAR MARIAZINHA! // (Mariazinha:) OH, EU ACHO QUE ESSE CEBOLINHA É MEIO MALUCO DA CUCA.

2º Q: (Cebolinha:) OLHA O PASSARINHO MARIAZINHA! // (Mariazinha:) EU QUERO MEU PAI!

3º Q: (Mariazinha:) UAAAAAAAAA! // (Cebolinha:) CALMA MARIAZINHA!

4º Q: (Mariazinha:) UAAAAAAAAA! // (Cebolinha:) CALMA, CALMA MARIAZINHA!

Algo interessante de ser observado nesta versão da gênese manuscrita, é no que diz respeito às referências balonísticas que ocorrem em toda história. No ME1 a díade não coloca nenhum balão; no ME2, há ocorrência de apenas um balãozinho; mas, aqui, no ME3, a estrutura semiótica consistente nos locais de fala dos personagens é colocada em todos os

quadrinhos, para todas as falas dos personagens que estão na HQ. O balão, enquanto elemento praticamente estruturante do gênero HQ, é tomado aqui por completo e aparece no quadro geral das falas em todas as cenas. Isso é mais um indicativo de entrada, a partir de um determinado elemento referenciativo, paulatinamente, no gênero, pela dupla de alunas. No ME1 não fazem sequer um; no ME2, já dão indícios de impressão com um balão; e aqui no ME3 as crianças “se inserem” completamente no movimento de construção textual semiótico do gênero, colocando um caractere tão caro aos quadrinhos. Isso permite uma constatação prévia – a constante produção de determinado gênero no ambiente escolar vai introduzindo, ou melhor, vai fazendo a entrada, aos poucos, dos alunos nas características e estruturas do texto, características essas que são construídas por elementos referenciais próprios de cada gênero, sempre com um quadro tópico como fio condutor que guia o caminhar da caneta: a prática pedagógica, o fazer e o escrever, são primordiais ao aprendizado do movimento e estruturação da escrita.

A ativação referencial construída nessa primeira metade do texto da díade no ME3, vai direcionada a Mariazinha como foco principal. O OD primeiro – “Mariazinha” – aparece nos quatro quadrinhos iniciais, através das enunciações de Cebolinha. Há uma estratégia referenciativa de categorização da personagem através da nominalização, considerando que a dupla não usa “criança” ou “menina”, por exemplo, mas o próprio nome conhecido da personagem nas HQ da TM. Em conjunto com este primeiro processo ativador, vamos ver algumas ações verbais, dessa vez não como “verbos-ação” como ocorre no ME1 e ME2, mas como ações verbais direcionadas e sugestivas para Mariazinha. Dizendo de outra maneira, os OD “vamos passear” (1ºQ), “olha o passarinho” (2ºQ) e “calma” (3º e 4ºQs) indicam não ser “verbos-ação” atribuídos à Mariazinha, mas ações verbais sugestivas que Cebolinha enuncia à Mariazinha no sentido de imbuir coisas que estão fazendo (passear) ou que devem ser feitas (olhar passarinho e se acalmar): no texto da díade, Cebolinha não apresenta ordens a Mariazinha, mas sugere direcionamentos, coisa que usualmente fazemos quando “conversarmos” com crianças pequeninas, o OD “passear, entretendo Mariazinha” se mostra como certo pano de fundo tópico por traz dessas referências verbais de sugestão.

O terceiro expediente nessa primeira parte do texto, que trabalha em conjunto com a ativação e os verbos sugestivos (ou “verbos de não-ação”), são as falas de Mariazinha. Nos dois primeiros quadros, Cebolinha sugere algumas ações e Mariazinha se mostra em não querer, justamente quando diz que Cebolinha é “meio maluco da cuca” (1ºQ) e quando suplica pelo “pai” (2ºQ), indicando não gostar da conversa que Cebolinha está propondo. Nos quadrinhos seguintes, Mariazinha amplia esse não gostar das sugestões de Cebolinha, e a díade apresenta isso através de OD referenciativo de desagrado, representado por “UAAAAA” (3º e 4ºQs).

Esse choro é fácil de ser entendido pela díade, até porque as metáforas visuais e os pingos de lágrimas que aparecem do 2º ao 4ºQ são bem evidentes.

Ainda no 1ºQ há uma questão interessante trazida pelas alunas; trata-se da fala que foi acionada no ME3 para Mariazinha: OH, EU ACHO QUE ESSE CEBOLINHA É MEIO MALUCO DA CUCA. Vamos observar aqui dois elementos referenciais trazidos pela díade. O primeiro é um OD de referenciação semiótica, inerente ao gênero HQ, muito bem montado pelas alunas – se olharmos o ME3, vamos ver que o balãozinho apostado para Mariazinha, nesse 1ºQ,



não traz, de fato, a fala da personagem. O que se mostra é que a díade preferiu utilizar-se do OD referencial “balão-pensamento”<sup>60</sup>, ação que indica conhecimento das alunas desse recurso peculiar aos quadrinhos (provavelmente trabalhado na aplicação do projeto em sala de aula), formulando uma referenciação a um pensamento pontual que Mariazinha não externou, apenas imaginou. A imagem de Mariazinha com a boca fechada, pode ter levado a dupla a entender que a referenciação poderia ser montada com descarte da fala propriamente dita, assegurando a apresentação do OD “pensar” imprimido à personagem.

O segundo elemento ainda no que diz respeito à esta referenciação do que foi escrito no ME3 acerca da “fala” de Mariazinha no 2º balão desse 1ºQ, é algo bem interessante de analisar: as alunas trazem um “pensamento” de um bebê (Mariazinha) muito bem articulado, linguisticamente falando. Ora, mesmo sendo e se apresentando uma criança tão pequena como o é Mariazinha, inclusive levada para o passeio em um carrinho de bebê, a díade entende que ela tem uma aquisição de linguagem oral já desenvolvida a ponto de – além da própria linguagem em si que lhe é atribuída referencialmente em quase todas as cenas (com exceção

<sup>60</sup> Ramos (2009) mostra que “balão-pensamento” é quando o apêndice, que é a reta ou o traçado que vai do balão até o personagem ao qual aquela determinada fala pertence, ganha formato de bolhas ou bolinhas, indicando não a fala com som, mas o pensamento do participante da ação da HQ. Vale a pena conferir essa obra de Ramos, em que o autor diz haver cerca de 72 formas de balões diferentes, apresentando diversos exemplos de suas manifestações na produção de HQ.

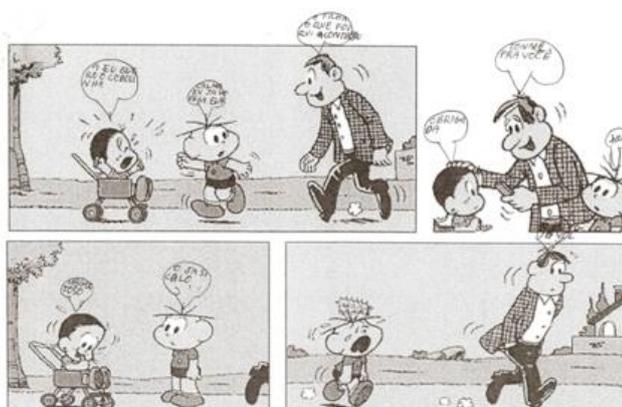
dos choros) – também poder articular linguisticamente o seu próprio “pensamento”, como o faz nesse 2º balão do 1ºQ.

Enquanto a fala de Cebolinha caminha para manutenção do primeiro bloco tópico da atividade, as alunas apresentam um “pensamento” de Mariazinha que, pelo menos em tese, romperia a topicalização através de um processo referencial de de-ativação (que ignora o tópico patente, quebrando o foco para um outro tópico) que, de certo, não entra no jogo enunciativo dos personagens, pois fica no plano referenciativo do “pensar” exclusivo de Mariazinha: esta ação escritural, então, não atrapalha – ou quebra – a estabilização desse primeiro bloco tópico – “passear com Mariazinha”. Sem dúvida, o que mais intriga nesse quadrinho é a não observância por parte da dupla que Mariazinha é um bebê, e não poderia, pelo menos a princípio, articular tão bem a linguagem durante todas as interações, inclusive com pensamentos.

Partindo para o quadrinho seguinte, o 2ºQ, ao clamar pelo “pai”, as alunas ativam um outro referente que não consta da história. É uma ativação que faz jogo com a tristeza de Mariazinha. Normalmente, dizemos “quero minha mãe”, entretanto, como se observa da própria HQ, há um adulto [masculino] que se insere logo adiante nas ações (no 5ºQ), o que, talvez, tenha feito a díade trazer a figura ativadora de “pai” e não de “mãe”. Isso fica bem evidente mais à frente, quando o adulto chama Mariazinha de “filha” (5ºQ) – é uma referenciação catafórica (ocorrente no 2Qº) que joga a compreensão ou a estabilização da estratégia do texto para ação posterior da narrativa.

Levando em consideração o tópico discursivo dessa primeira metade do ME3, observa-se que o primeiro bloco tópico – “passear com Mariazinha” – foi devidamente composto pela dupla, isso logo no texto que consta do primeiro balão do 1ºQ (VAMOS PASSEAR MARIAZINHA!), sendo que, no segundo balão, há uma ruptura tópica “paralela” com uma estratégia referencial de re-ativação, através do pensamento de Mariazinha, coisa que não desmonta ou quebra o bloco tópico dessa cena; quanto ao segundo bloco – “tentar fazer com que Mariazinha pare de chorar” – vê-se que a díade o constrói levando em consideração referenciações propostas para a não aceitação das conversas de Cebolinha por Mariazinha (1º e 2Qºs), seguidas de choro (3º e 4ºQ), o que faz o texto ser produzido de uma forma que aparecesse OD voltados a tranquilizar Mariazinha (CALMA MARIAZINHA! CALMA, CALMA MARIAZINHA!) para que se cesse o pranto, além das figuras cinéticas da manifestação de braços e pernas de Cebolinha (4ºQ). Isso significa dizer que a dupla fixa uma referenciação ativada, reativada e constituída de discurso direto que contribuem para produção de uma narrativa consistente que vai contando as ações e cenas, e não as descrevendo, sempre a partir do que os blocos tópicos permitem pensar nesta HQ.

A segunda metade da atividade:



- 5º Q: (Mariazinha:) AH, EU QUERO O CEBOLINHA! // (Cebolinha:) CALMA. EU JÁ VOU PEGAR ELA. // (Homem adulto:) Ô FILHA! O QUE FOI QUE ACONTECEU?  
 6º Q: (Homem adulto:) TOMA! PARA VOCÊ! // (Mariazinha:) OBRIGADA! // (Cebolinha:) OOOH!  
 7º Q: (Mariazinha:) AH! GOSTOSO! // (Cebolinha:) OH! JÁ SE CALOU!  
 8º Q: (Cebolinha:) UAAAAAAA! // (Homem adulto:) OH, EU JÁ VOU!

Nesta outra parte do ME3, vamos enxergar outros OD e procedimentos referenciais escritos que caminham para entrada da dupla no gênero e na história. A ativação não recai mais em Mariazinha, pois esta só é mencionada por Cebolinha até o 4ºQ. Temos, então, expedientes diferentes para a constituição da narrativa da HQ. Cebolinha é o OD que é reativado por Mariazinha logo no 5ºQ<sup>61</sup>, quadrinho este que faz aparecimento de um novo personagem, um homem adulto; como adulto, as alunas entendem que há um receio de preocupação por parte de Cebolinha (talvez porque o adulto pudesse “reclamar” com Cebolinha por não está cuidado de Mariazinha por conta do choro), e essa referenciação a sentimento do personagem é feita ao adulto através da expressão CALMA. EU JÁ VOU PEGAR ELA (5ºQ). É aí que outra reativação referencial ocorre, pois no 2ºQ a díade traz “pai” na fala de Mariazinha, e agora o adulto diz “filha” (5ºQ), o que nos faz compreender que a dupla recategoriza Mariazinha como “filha” e o adulto como “pai”, num movimento referencial de vaivém, catafórico-anafórico. Embora não haja evidências de serem pai e filha durante o semiótico presente na HQ, a díade entende que há esse laço parental, talvez pela preocupação do adulto em acalmar Mariazinha com um chocolate/doce. Mesmo assim, mesmo não havendo indícios suficientes, isso não prejudica a

<sup>61</sup> Como discutido mais acima, a dupla de alunas não percebe que Mariazinha é uma criança ainda bem pequena, e incluem-na no movimento de coenuniação falado (e pensado), em constante do ME3.

construção referencial narrativa dentro do tópico possível na história, considerando que a função tópica não pertence a pai e filha, mas a ações específicas que os personagens fazem durante a narrativa.

A partir do 6ºQ, o OD referenciativo de entrada ou que tem maior relevância para as crianças é o “chocolate/doce” (ou outra coisa de comer, pois não está especificado no texto do ME3), isso porque as falas e ações são referenciadas direta e indiretamente ao efeito que há quando o adulto (“pai”) entrega o chocolate/doce à Mariazinha. Logo no 6ºQ, o adulto dá o doce (TOMA! PARA VOCÊ!), sendo que este OD fica em evidência sendo reativado indiretamente. Isso se observa no “obrigada!” [pelo chocolate/doce] (de Mariazinha) e no “oh” [ela ganhou um chocolate/doce!] (de Cebolinha), que são OD que fazem referências explícita e implícita a uma ação exclusiva da entrega do doce.

Semelhantemente ocorre nos quadrinhos seguintes: o AH! GOSTOSO! de Mariazinha e o OH! JÁ SE CALOU! de Cebolinha (7ºQ) são processos referenciativos anafóricos que remetem a um termo anterior, o doce ou chocolate, pois, respectivamente, “gostoso” e “se calou” são característica e consequência da guloseima recebida por Mariazinha. Como também o é a fala de Cebolinha que consta do último quadrinho, o 8ºQ. Na verdade, não é a fala, mas a imitação do ato de chorar que Cebolinha faz qual Mariazinha, considerando que o choro desta foi premiado com comida. Todas essas estratégias de construção e progressão textual são realizadas pelas alunas sempre com a observância da referenciação narrativa e da constituição tópica através dos diálogos em discurso direto.

Há uma construção bem complexa aí na segunda metade dessa versão do ME3 realizada pelas crianças, no que pertine a referenciar indireta ou implicitamente um OD exposto na imagem, trazendo-o ao texto em forma de recategorização. Quer dizer, o doce ou chocolate é mais um movimento gênese-escritural em referenciação de entrada na história pela díade, o qual se reflete nos processos referenciais não como doce ou chocolate, mas enquanto “toma para você” (o *doce*), “obrigada” (pelo *doce*) (6ºQ); “gostoso” (o *doce*), “oh! já se calou!” (porque ganhou um *doce*) (7ºQ); “uaaaa” (choro pelo *doce*) e “eu já vou!” (por que já entreguei o *doce*) (8ºQ). Muito interessante é observar que são estratégias textuais de referenciação extremamente complexas que leva em consideração as ações que as imagens oferecem, as metáforas visuais, as figuras cinéticas, o uso constante de elipses, e o contexto semiótico que circula toda HQ. Como já até falamos, construir quadrinhos não é tão simples como se pensa.

Assim, levando em consideração os dois últimos blocos tópicos que sustentam o sentido desta HQ – “oferecer chocolate para Mariazinha parar de chorar” e “chorar para ganhar chocolate igual Mariazinha ganhou” –, notadamente se observa, assim como os dois primeiros

(diferentemente do ME1 e igualmente ao ME2), que foram devidamente constituídos. Um através dos OD “toma” e da reação de Mariazinha ao se calar, bem como da feição de Cebolinha ao a ver parar o choro, além da vontade também de comer um doce; e, o outro, pela referência ao ato de chorar realizado por Cebolinha que clama também por um doce/chocolate, não sendo atendido. Podemos afirmar, então, que a estabilidade textual-enunciativa referencial e narrativa, buscada pela díade desde o ME1, vai ocorrendo a partir do ME2 e se firma neste ME3.

### **5.3.1. O processo no ME3: da estabilização coenunciativa à apropriação tópicoreferencial do gênero escolar**

Caminhamos à última parte de nosso *corpus* de análise. Trata-se de trechos relativos à discussão da escritura realizada por Ana e Maria enquanto inventam o ME3 – chamaremos essas transcrições de T3 (terceiro trecho). O T3 se inicia em 19:21min, isso porque a professora que estava comandando a atividade na turma, utilizou o tempo anterior para conversar sobre HQ, explicar a atividade e, depois, dividir os alunos em duplas.

Há dois pontos que precisam ser esclarecidos acerca do T3. O primeiro é que o T3 é composto do TC1 ao TC22, contudo, entre o TC6 e o TC7 há um trecho de filmagem que ficou perdido quando foi realizada a transferência dos arquivos em fitas para mídia digital. Esse trecho específico diz respeito apenas ao instante em que Ana e Maria estão discutindo os textos que deveriam ser escritos nos balões do 2ºQ. Então, embora tenhamos o texto escrito do 2ºQ no ME3 ((Cebolinha:) OLHA O PASSARINHO MARIAZINHA! // (Mariazinha:) EU QUERO MEU PA!), não possuímos a discussão dele, por ter havido esse problema técnico quando do trato dos dados. Por isso, observa-se do T3 que até o 2ºQ é o espaço de conversa entre os TC1 e TC6 (dos 19:12min aos 25:11min), e, após esse momento, há o corte mencionado, retornando a discussão a partir do TC7, iniciando do 00:01min, pois é um corte que faz o próximo trecho iniciar do zero o tempo cronometrado. Mas, frise-se, que isso em nada irá atrapalhar a compreensão do que a díade discute, pois o recorte foi mínimo.

O segundo aspecto a ser pontuado é que nessa atividade específica realizada em sala de aula, no dia 30.10.2008, a professora que estava coordenando (que foi a própria professor da turma, auxiliada por duas bolsistas participantes do projeto) “pulou” uma etapa metodológica da execução da atividade – após explicar, conversar e dividir a turma em duplas, a professora já entregou a caneta para as díades irem combinando e escrevendo a tarefa. Ou seja, nesse dia

específico não houve o momento em que as duplas combinavam a história sem caneta, o que ocorreu foi já a discussão com a escritura. O que significa dizer que sobre a atividade realizada por Ana e Maria neste dia, possuímos duas (e não três como ocorreu nas atividades anteriores) versões de gênese do texto: o escrito em si, o ME3, e a coenunciação enquanto inventam, combinam e já escrevem na HQ, o T3. É bom deixar claro que essa mudança específica de uma etapa metodológica não interferiu na constituição de escrita das alunas.

Eis o T3 (do TC1 ao TC6):

RUBRICA 19:12 – 25:11	DIÁLOGO		
Todo início da filmagem, cerca de 19 minutos, diz respeito à professora da turma, durante a aula, explicando a atividade, e, depois, separando as duplas para execução da tarefa escolar. Iniciamos, então, esta transcrição, quando a diáde começa a discussão sobre o que vão escrever no manuscrito. Neste dia específico, a professora não pediu para que a atividade fosse combinada sem a caneta. Ou seja, logo de início, as duplas já iam combinando e, concomitantemente, escrevendo os textos.	TC1 19:12 19:14	MARIA	(Maria inicia a conversa dizendo para Ana fazer os balões na atividade. Embora a aluna responsável para fazer os textos escritos seja Maria, esta pede para Ana fazer os balões) <i>Vai.... coloca os balão!!!!</i>
	TC2 21:30 21:34	ANA	(Ana acaba de fazer os balõezinhos de todos os quadrinhos constantes da primeira folha da atividade, ou seja, do 1º ao 4ºQ. Ao encerrar, entrega a caneta a Maria, e inicia a combinação da história do 1º balão do 1ºQ) <i>Bota assim... "vamos passear Ana Mariazinha?"</i>
	TC3 21:34 21:37	MARIA	(Maria retifica Ana que falou o nome do personagem errado) <i>Não!!... "Mariazinha"!</i>
	TC4 21:38 21:40	ANA	(Ana retificação de Maria, Ana aponta para o 1º balão do 1ºQ e fala. Ao falar, Maria vai escrevendo) <i>"Vamos passear Mariazinha?"</i>
	TC5 23:00 23:02	MARIA	(Maria encerra o texto do 1º balão do 1ºQ) <i>Pronto, já fiz</i>
	TC6 23:26 25:11	ANA	(Ana dita pausadamente agora sobre o 2º balão do 1ºQ, enquanto Maria escreve) <i>"Eu acho... que esse... .Cebolinha.... é.... meio..... maluco.... da..... cuca"</i>

Exatamente aqui há o mencionado corte do que foi tecnicamente perdido em relação à combinação e à escritura do que foi posto no 2ºQ. Segue, assim, o diálogo do T3 que continua a partir do 3ºQ (TC7 ao TC22):

RUBRICA 00:00– 11:02	DIÁLOGO		
-------------------------	---------	--	--

Continuação na mesma Rubrica do trecho anterior.	TC7 00:01 00:14	ANA	(A filmagem traz em seu início a diáde já combinando e escrevendo o que vai para o 1º balão do 3ºQ. Ana dita, Maria escreve) <i>Coloca assim: "U", depois você coloca "A", depois outro "A", de novo, de novo, de novo....!</i>
	TC8 00:19 00:25	MARIA	(Após escrever, Maria fala sobre o 1º balão do 3ºQ. Depois aponta e pergunta a Ana sobre o 2º balão do 3ºQ) <i>"UUUAAAAAAAA"... E aqui?</i>
	TC9 00:26 00:51	ANA	(Ana responde a Maria, apontando para o 2º balão do 3ºQ, falando pausadamente, enquanto Maria escreve) <i>"Calma, Mariazinha!".... "Calma.... Maria.... zinha".... "Calma, Mariazinha".</i>
	TC10 01:03 01:18	ANA	(Ana aponta para o 2º balão do 4ºQ, e fala. Maria vai escrevendo) <i>"Calma, calma, calma, não chore Mariazinha.... Calma.... calma.... calma.... não chore não.... Maria!"</i>
	TC11 02:23 02:28	ANA	(A dupla fica em silêncio porque estão olhando a diáde que está na banca de trás fazer a atividade. Depois, Ana vira a página para irem à segunda página. Fala em fazer o balão, pois, na primeira página, primeiro foram feitos todos os balões para depois iniciarem o texto) <i>Deixa eu fazer o balão</i>
	TC12 02:34 02:36	MARIA	(Maria responde sobre o balão) <i>Faz grande!</i>
	TC13 02:42 03:24	ANA	(Ana faz o balão no 5ºQ e Maria pega de volta a caneta. Ana então inicia a fala sobre o 1ºQ balão do 5ºQ, e Maria vai escrevendo) <i>Faz assim.... "Ah... eu quero o Cebolinha!"... "Ah..... eu..... quero.... o.... Cebolinha"</i>
	TC14 03:41 04:49	ANA	(Ana pega a caneta para fazer o 2º balão do 5ºQ, referente a Cebolinha. Depois, entrega a caneta a Maria e continua ditando a história, e Maria vai escrevendo. Ana depois pega a caneta e faz o 3º balão do 5ºQ e volta a ditar e Maria continua escrevendo também sobre o 3º balão) <i>"Calma, eu já vou pegar ela"</i>
	TC15 04:50 05:48	ANA	(Maria coloca a caneta sobre o 3º balão do 5ºQ e Ana dita para Maria ir escrevendo. Após a fala, Ana pega a caneta e faz os três balões do 6ºQ) <i>"Oh filha... o que foi que aconteceu?"</i>
	TC16 06:35 06:40	ANA	(Ana retoma a ditar, apontando para o balão colocado sobre o personagem adulto do 6ºQ, e Maria vai escrevendo) <i>"Toma pra você"</i>

	TC17 08:31 08:36	MARIA	(Houve um tempo de silêncio pois a caneta caiu ao chão. Maria fala e ao mesmo tempo escreve sobre o o 1º balão – Mariazinha – do 6ºQ) “Obrigada”
	TC18 08:41 08:42	ANA	(Ana pega a caneta de Maria e escreve no 6º balão – Cebolinha – do 6ºQ) “Oh”
	TC19 09:15 09:19	ANA	(Ana fala agora sobre o 1º balão do 7ºQ, mandando Maria escrever) “Gostoso”.... <i>vá faça.</i>
	TC20 09:46 10:01	ANA	(Ana fala agora sobre o 2º balão do 7ºQ – Cebolinha –, enquanto Maria escreve) “Oh... já se calou?”.
	TC21 10:20 10:31	ANA	(Maria faz os balões do último quadrinho e Ana, sem nada falar, pega a caneta de Ana e escreve no 1º balão do último quadrinho: “UAAAAA”)
	TC22 11:02	ANA	(Ana retoma a ditar, agora sobre o 2º balão do último quadrinho, e Maria escreve) “Eu.... já.... vou....”

O primeiro ponto a se observar nesse T3 é aquilo que dissemos quando da análise do ME3, no que pertine ao recurso referencial-semiótico dos balões. No ME1 não há balão, no ME2 há apenas um, e aqui no ME3 o primeiro assunto abordado na discussão é justamente a inscrição dos balões apontados para os personagens em todos os quadrinhos. Logo de início, Maria, no TC1, diz para Ana: “*Vai... coloca os balão!!!*”. Ana obedece ao comando da colega e já deixa todos os balões da 1ª página da atividade prontos para que os textos sejam escritos; mais adiante, no TC11, Ana novamente toma à frente e faz os balões da 2ª página. Há, então, uma ativação referencial da estrutura do gênero – a díade coloca em evidência um OD não linguístico, mas constitutivo da própria formatação das HQ. Isso é um fator muito interessante, pois é o único manuscrito e coenunciação da díade em que toda atividade é contemplada com a inscrição dos balões; ou seja, esse é um indicativo de escritura em referenciação semiótica que vai caminhando para uma apropriação mais robusta das características da escritura dos quadrinhos pela dupla, pois do ME1 até esse ME3 é fácil perceber que o posicionamento referencial de escrita vai se infiltrando cada vez mais na própria estrutura linguístico-discursiva das HQ.

Tanto na primeira versão da gênese de criação textual dessa atividade (no ME3), quanto nessa segunda (no T3), vamos observar um ganho enorme no que diz respeito seja à manutenção coenunciativa da referenciação narrativa, seja à estabilização do tópico discursivo na escritura do gênero trabalhado em sala de aula. Quando olhamos o T3, vamos ter OD que se constituíram

de conversas da dupla que produzem referências voltadas a discursos diretos dos personagens durante todo o desenrolar da narrativa. O que essa segunda versão genética da escritura nos mostra é uma contínua estabilização coenunciativa que assegura uma produção textual dentro do esperado em sala de aula, mantendo as características do gênero escolar, dentro dos padrões tópicos-referenciais desejados pelo professor.

De pronto, é fácil notar que detemos uma discussão relativamente rápida feita pelas alunas, cerca de 15 minutos de conversa foram necessários no T3 para preparar, combinar, inventar e escrever todo o ME3. Elas não mais desviam a estrutura de referência narrativa para a descritiva, pois se mantêm num movimento de combinação textual focado no discurso direto dos personagens que compõem as cenas da HQ. O interessante é que a díade não foge mais do foco, não traz mais as descrições fotográficas das cenas, e produz uma referência sem deixar de lado os quadros tópicos necessários ao sentido da história. Maria é quem escreve a atividade; Ana interfere bem mais na discussão; entretanto, ambas sempre vão nessa linha narrativa, não desviam e nem retornam ao descritivo como ocorrera principalmente no ME1 e depois em partes coenunciativas do ME2.

A primeira entrada referencial das alunas na escritura do gênero dentro do que discutiram no T3, em se tratando de características da HQ, é o instante em que não deixam escapar os balões (TC1 e TC11). Do primeiro ao último quadrinho, o preenchimento com o recurso referencial balonístico é completo. Antes mesmo de ser colocado o texto, elas já imprimem o espaço ou local destinado para sua escrita das falas. Isso significa dizer que a apropriação de um caractere de suma importância no gênero quadrinhos foi devidamente atingida – no ME1 não houve qualquer ocorrência dos balões, e no ME2 a díade produziu apenas um. O progresso é evidente e a aquisição das características vai se estabilizando de atividade para atividade pela díade, pois a robustez da escritura em ato com a impressão das referências adequadas vai, aos poucos, melhorando.

Há mais dois outros movimentos coenunciativos das alunas que entendemos interessantes no que concerne à entrada e à manutenção no tópico discursivo do processamento textual. Um é algo que não tinha ocorrido ainda nos diálogos anteriores (T1-A e T1-B; T2-A e T2-B) das duas outras atividades analisadas – trata-se da apresentação contínua de OD referenciais da ordem do narrar, em posição de “autor de HQ”, exclusivamente focados nos quadros tópicos formulados por discursos diretos dos personagens da narrativa, durante todo o diálogo. Ana demonstra essa formulação enunciativa durante quase toda sua conversa: “*vamos passear Ana Mariazinha?*” (TC3); “*Eu acho que esse Cebolinha é meio maluco da cuca*” (TC6); “*Calma Mariazinha... Calma*” (TC9); “*Calma, eu já vou pegar ela*” (TC14); “*Oh*

*filha... o que foi que aconteceu?”* (TC17); *“Oh... já se calou?”* (TC20), dentre outros. Maria também segue o mesmo caminho: *“Mariazinha”* (TC3); *“UUUAAAAA”* (TC8); *“Obrigada”* (TC17).

Não há dúvidas ser esse o principal ganho na gênese escritural de uma referenciação voltada a “contar a história” que ocorre nesse T3 – quando as alunas já iniciam a discussão [concomitante com a escritura] a partir de discursos diretos, mantendo a narrativa com OD voltados aos quadros tópicos, há um processamento textual que abarca tanto características não-linguísticas quanto linguísticas; isto é, começar e manter um diálogo-textual da forma como elas fizeram no T3, com movimentos tópico-referenciais bem estruturados, reflete que estão entrando, se apropriando, ou, como se diz, “aprendendo escrever” HQ, com compreensão significativa de qual maneira deve ser constituído o texto e os recursos semióticos para deixar a história significar naquilo que ficará impresso no ME3.

O outro movimento da díade seria, a partir dessa estrutura enunciativa referencial de discurso direto, a apresentação de verbos em dois caminhos diferentes. O primeiro diz respeito à OD referenciativos com locuções de sugestão e/ou “verbos sugestivos” e/ou “verbos de não-ação”: *“vamos passear Mariazinha?”* (TC4), *“Eu acho que esse Cebolinha é meio maluco da cuca”* (TC6), *“Calma, Mariazinha”* (TC9), *“eu quero o Cebolinha”* (TC13), *“Oh filha... o que foi que aconteceu?”* (TC15); e o segundo com verbos-ação: *“Calma, eu já vou pegá-la”* (TC14), *“Toma para você”* (TC16), *“Eu já vou”* (TC22), sempre apresentando enquanto ativação de nominalização os OD “Mariazinha” e “Cebolinha” como nódulos referenciativos principais. Essa segunda parte de escritura referenciativa focada nos verbos, o que demonstra uma melhor apropriação do gênero proposto, é importante porque, primeiro, as alunas começam o texto sempre dentro da referenciação pautada no discurso direto; e, depois, tendo esse discurso direto como lugar de entrada na escrita textual, utilizam as várias disponibilidades verbais para, por conseguinte, efetuar as referências semióticas do que as imagens vão propondo para o encadeamento narrativo das ações dos personagens. Ocorre uma fusão entre o referencial narrativo e as ações dos personagens para que o ME3 seja construído dentro dos quadros tópicos possíveis.

Há também uma ação referencial utilizada pela díade no ME3 que fora feita sem qualquer discussão do “plano do possível” – ou não – de ocorrer durante o T3. Até já apontamos algo sobre isso mais cima no ME3, mas o T3 serviria para compreendermos como funcionou a discussão. Trata-se da questão da referenciação formulada em discurso direto para a personagem Mariazinha que sempre aparece ativada e re-ativada na conversa da díade. As alunas discutem e vão escrevendo as seguintes falas para a personagem: *“Eu acho... que esse...”*

*Cebolinha.... é.... meio..... maluco.... da..... cuca*” [na verdade não diz respeito à fala, mas a pensamento] (TC6 – 2º balão do 1ºQ); *“Eu quero meu pai”* (2º balão do 2ºQ); *“Ah... eu quero o Cebolinha!..... Ah..... eu..... quero.... o.... Cebolinha”* (TC 13 – 1º balão do 5ºQ); *“Obrigada”* (TC 17 – 1º balão do 6ºQ); e *“Gostoso”* (TC 19 – 1º balão do 7ºQ).

Bem, observando a questão dos quadros tópicos da atividade, essas falas estão bem dispostas e não desviam a topicalização da sequência imagética que compõe o ME3 – claro que a conversa coenunciativa da díade inventando o “pensamento” de Mariazinha no 2º balão do 1ºQ (*Eu acho... que esse... .Cebolinha.... é.... meio..... maluco.... da..... cuca* – TC6) poderia dar algum tipo de margem interpretativa de ruptura do quadro tópico inicial (“passear com Mariazinha”); todavia, isso não ocorre. Uma porque a díade apresenta para Cebolinha uma determinada fala que preenche esse nódulo topicalizador logo no primeiro balão do 1ºQ (*Bota assim... “vamos passear Ana Mariazinha?”... Não!!... “Mariazinha”!* – TCs 2 e 3), e, outra, porque aquilo que ficou combinado para o segundo balão do 1ºQ (de Mariazinha) não é uma referenciação composta de uma fala ou um dizer específico que pudesse quebrar a construção do tópico inicializador desse 1ºQ do ME3, o que se tem, de fato, é uma referenciação voltada ao “pensar” de Mariazinha, ação que não interfere diretamente no diálogo dos personagens, e, em consequência, não quebra o quadro tópico proposto pelo semiótico.

Se formos, agora, analisar especificamente essas discussões da dupla de alunas acerca das falas combinadas para Mariazinha no que concerne à contextualização da possibilidade desses diálogos, vamos observar que a referenciação é produzida durante a conversa da díade por enunciações que englobam “pensamento” (1ºQ), “desejo/pedido” (2º e 5ºQs), “choros” (3º e 4ºQs), “gratidão” (6ºQ) e “prazer de alimento” (7ºQ). O que as alunas não levaram em consideração, tanto no ME3 quanto no T3, foi justamente que Mariazinha ainda é uma criança muito pequena, um bebê, e, de regra, não teria possibilidade de tecer falas e pensamentos tão bem articulados.

Embora combinem movimentos de choro, o que é peculiar a “criancinhas”, não fazem essa articulação referencial do “contextual possível” com o que vão imprimir no papel, e colocam, além e junto com o choro, falas bem articuladas com diálogos e pensamento como se fosse um adulto ou uma criança mais desenvolvida falando. O que nos importa compreender aqui nesta questão específica é que, embora haja essa fuga referencial-contextual do possível para um bebê – até porque, quando se trata de referenciação “os sujeitos [as crianças, *scriptoras*] constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo. (MONDADA & DUBOIS, 2003, p. 17) –, a díade monta o quadro tópico desejável nessas “falas/pensamento” combinadas para Mariazinha, sempre através de uma

referenciação constitutiva do contar e narrar a HQ: o que se tem, na realidade, é um problema sócio-contextual de inter-relação entre o que o semiótico dispõe e o que as alunas trazem como instrumento de referenciação linguística para a bebê Mariazinha, o que não rompe a topicalização proposta para esta primeira cena.

Dessa forma, Ana e Maria formulam devidamente os quadros tópicos, que dividimos mais acima em quatro (“passear com Mariazinha”, “tentar fazer com que Mariazinha pare de chorar”, “oferecer chocolate/doce para Mariazinha parar de chorar”; e “chorar para ganhar chocolate/doce igual Mariazinha ganhou”), fazem as referenciações narrativas na posição de autoras de HQ, e produzem diálogos dos personagens afirmando uma história com início, meio e fim. O que não conseguiram realizar enquanto referenciação-tópica no ME1 (e no T1-A e T1-B), melhoram substancialmente durante o ME2 (e no T2-A e T2-B), e apresentam significativa estabilização no ME3 (e no T3), situação evidente de que a imersão contínua – diária, semanal ou quinzenal – no gênero escolar proposto, com discussão de díades em ambiente ecológico, demonstra ser uma estratégia primordial e de grande relevância quando o assunto é debate coenunciativo e apropriação de gêneros textuais, dentro dos caracteres referenciais e tópicos de cada um, nas mais variadas versões da escritura.

## ÚLTIMOS QUADRINHOS

---

**Pra viver tudo que sonhamos todo dia, a gente precisaria  
de umas três eternidades.**

Os Nonatos

Chegamos aos nossos derradeiros quadrinhos ou, como comumente chamamos, as considerações finais. Não conclusões, mas considerações, tendo em vista que a complexidade que circunda estudos como o presente é bastante alta. Muito mais tempo-espaço nos seria necessário para aprofundamentos bem mais detalhados daquilo que aqui trouxemos como ponto inicial e instigador de investigação em processos de escritura em ato – como diz a epígrafe, para realizar “tudo” que sonhamos, “três eternidades” nos seriam necessárias. Talvez nem tanto; na verdade, a hipérbole nos serve enquanto ponto de reflexão para que nosso “tempo acadêmico-científico”, em especial o voltado à sala de aula, seja melhor aproveitado com repostas objetivas, claras, motivadoras e que produzam efeitos significativos principalmente àqueles que tanto dependem de nossa intervenção constante, os alunos.

Pois bem. Adentrando no texto em si, apresentaremos alguns indicativos e certas compreensões e considerações do caminho teórico traçado neste trabalho e das análises realizadas. Sem dúvida, pesquisas dessa natureza – que trata de produção escrita e coenunciação em sala de aula por alunos recém-alfabetizados, em díades – não conseguem ser abarcados por completo [como dito], pois sempre ficam pontos de fora; entretanto, e isso também é inegável, indícios, achados e interessantes reflexões ganham importante relevo no desenrolar da investigação, são nossas contribuições à academia, a qual tem o dever de multiplicar. Vejamos, então, o trajeto que fizemos e algumas reflexões que deixamos como interessantes frutos investigativos.

Tratando sinteticamente do caminhar estrutural do trabalho, no Capítulo I trouxemos nosso desenrolar metodológico, apresentando o projeto gerador do trabalho com os quadrinhos, o *Gibi na Sala*; após, mostramos as atividades de HQ que foram forjadas a partir de originais constantes do *site* da turminha ou de gibis impressos; em seguida colocamos ao leitor os sujeitos que fizeram parte de toda formatação e aplicação do projeto, o professor coordenador, os pesquisadores (bolsistas, à época), a professora da turma, a escola parceira, os alunos, e de que maneira as filmagens eram realizadas, sua periodicidade e a escolha das díades que seriam filmadas em cada encontro realizado em sala de aula; logo à diante foram apresentadas a estrutura dos quadrinhos nas atividades (tratadas com o programa *PAINT*), e como a transcrição dos diálogos e discussões travadas pela nossa dupla (Ana e Maria) era realizada com o auxílio do programa de computador *ELAN*; trouxemos modelos de como iriam ficar as transcrições e terminamos explicando o caminho das análises quer seja quanto ao texto escrito (os ME) ou aos movimentos coenunciativos de debate da díade.

O Capítulo II foi configurado de uma forma, digamos, bifurcada. Isso porque fizemos um panorama teórico acerca das HQ, sua constituição e seus lugares plurais de sentido enquanto narrativa e sequenciação; suas unidades mais significativas e relevantes para compreensão, como as metáforas visuais e as figuras cinéticas; e, algo de grande relevância, o papel distinto que o gênero HQ deveria possuir quando se trata de trabalhar escrita de gêneros textuais escolares em sala de aula. A segunda parte do capítulo trafegou por algumas noções no que concerne à semiótica, aos signos no constante movimento sócio-histórico-cultural; depois, acerca da tripartição sógnica que a teoria propõe, incluindo, neste mundo da semiose, os quadrinhos como lugar plural, enquanto um signo multi-complexo seja para autoria ou para leiturização.

No seguinte, o III, mostramos algumas noções relativas à Genética de Textos ou Genética Textual. Questões que são especialmente caras ao trabalho que aqui foi desenvolvido,

considerando a compreensão de cada um dos movimentos de escritura e diálogo como uma versão da gênese de criação do texto acontecendo, em ato, pela díade de alunas. Procuramos deixar essa questão bem clara, apresentando pontos teóricos da GT, e outros pertinentes ao *scriptor* que luta com o próprio texto (e consigo mesmo) na tentativa de aplicar sentido naquilo que vai colocar no papel, sempre rodeado de rasuras, traços, rabiscos, ranhuras; e, por derradeiro, discutimos algo sobre o a produção e feitura do manuscrito, afunilando, depois, para o manuscrito escolar por se tratar de um dos nossos objetos de análise.

No Capítulo IV iniciamos com a definição mais detalhada das categorias que mais foram utilizadas durante as análises, ou seja, tratamos de referência, referenciação, ativação no processo de referenciação, seus princípios básicos e as estratégias de progressão referencial; e, em contínuo, discutimos as noções de tópico discursivo, dos subtópicos, da formulação tópica, do supertópico e dos quadros tópicos que constituem as amarras de sentido dos textos, em particular das HQ. Após esse percurso teórico, fomos, no Capítulo V, às análises dos ME, seguidas das discussões acerca dos diálogos das alunas. Vejamos os pontos principais de cada uma dessas análises.

No que diz respeito ao ME1, analisamos três versões da gênese de criação. Uma foi o próprio ME1 e, as outras duas, as coenunciações, denominadas de T1-A e T1-B. Na versão final escrita (ME1), certos achados são bem relevantes: observa-se que Ana e Maria não fizeram uso do discurso direto dos personagens, mantendo descrições localizadoras ou tentativas de narrativizar descritivamente; utilizam um ponto de vista da imagem que se vê individualmente em cada quadrinho e não da história contada; até que dão indícios de entrada referencial na narrativa quando fazem uso do discurso indireto no 5ºQ, mas não vão além do que isso, quer dizer, não dão mais um passo ao discurso direto tão importante para trazer os diálogos dos personagens; não conseguem sair do “Mônica manda o Cebolinha parar” e entrar no “Pare, Cebolinha!”; não se deslocam, coenunciativamente falando, do “enquanto descritoras de imagens” para “enquanto autoras de HQ”; e, talvez a parte mais importante, não realizam a delimitação dos quadros tópicos, tão cara e tão relevante para que o sentido da história narrada e das ações ocorridas ganhem forma e, em última instância, produzam significado – as alunas se prenderam de tal forma à descrição que não conseguiram enxergar que ali naqueles quadrinhos individuais há um tópico maior, há referenciações narrativas necessárias para que os quadros tópicos sejam formulados.

As duas outras versões seguiram caminhos bem semelhantes. No T1-A (sem caneta), a discussão se arrasta praticamente no plano das referências pontuais a cada imagem, de cada quadrinho, sem que o diálogo da díade provoque a união das ações ou formulação narrativa

com a manutenção tópica. No T1-B (com caneta), houve uma conversa quase que igual à versão escrita, pois a descrição de cada cena individualizada ainda continuou; observam-se, contudo, algumas mudanças enunciativas quando, por exemplo, as alunas saem do “aqui é como se fosse pegar a tinta” para “ele vai pegar o balde de tinta”, ou do “e aqui começa a pintar” para “ele vai começar a pintar”, entretanto, são deslocamentos que apenas fixam a descrição, sem a devida referenciação narrativa em discurso direto que guiaria à “entrada” ou ao “contar a história”. O que temos nessa atividade realizada dia 08/10/2008 é que a dupla, mesmo na conjuntura de contato em sala de aula com os gibis e havendo a contextualização da professora e dos pesquisadores com a aplicação do projeto, não consegue realizar a escritura do texto com as características que o gênero necessita para ganhar forma de quadrinhos. Não há, até este momento, apropriação, entrada ou aquisição de linguagem escrita específica do gênero em questão, em especial no que tange ao tópico referencial da escritura, nem mesmo das características estruturais ou da estabilização discursivo-textual pertinente à HQ.

A próxima atividade, a realizada em 16/10/2008, foi composta também por três versões genéticas de processos de criação. Uma diz-se do texto-final, o ME2; e as outras duas os trechos em diálogo da díade, os T2-A e T2-B. Quanto à versão genética ME2, observamos uma completa virada enunciativa realizada pela díade – se comparada à versão ME1 –, isso porque as alunas realizam um texto que carrega, em todas as cenas, o discurso direto em que a interação de Chico Bento, o cachorro e Zé Lelé é bem valorizada, fazendo com que as referenciações sejam de cunho narrativo, apresentando-se, agora sim, como “autoras” de HQ; a história é devidamente contada nos textos impressos pela díade, dentro dos quadros tópicos provenientes do aparato imagético-semiótico, os quais montam todo o sentido da narrativa; o diálogo colocado em cada quadrinho impera durante a atividade, montando os tópicos discursivos dentro do que o conjunto da história permite.

Isso significa dizer que houve um movimento de reviravolta enunciativa, especificamente nesse ME2, pois as alunas entram no funcionamento textual-discursivo do gênero HQ e criam textos dentro da consigna apresentada pelo professor em sala de aula – situação contrária ao que ocorrera no ME1. A apropriação ou entrada na escrita e/ou na característica realiza-se a contento, com exceção apenas no que se refere à utilização dos balões para inclusão das falas dos personagens, pois em apenas um quadrinho, no 2ºQ, é que esse recurso sófico-semiótico é inserido pelas alunas. O que significa dizer que a cadeia do processamento textual foi produzida a partir de referenciações com diálogos pertinentes, mas com ressalva apenas, a título de características pontuais do gênero, como a questão da falta dos balõezinhos.

O grande ganho ou o acontecimento de maior relevância neste dia da atividade que originou o ME2, é, sem dúvida, o que ocorreu nos instantes de discussão da díade. Não foi por acaso que a estruturação da atividade virou de posição e apresentou-se tão bem formulada quando terminaram o ME2. Durante o T2-A (momento sem caneta), quando a discussão do que ia ao papel se inicia, as alunas foram combinando a atividade igualmente haviam realizado no ME1, ou seja, a conversa estava se dando com construções das cenas na forma descritiva, fotográfico-pontual, como nos trechos: “*o cachorrinho vai pegar o pau*”, “*O cachorrinho vai pegar o graveto*”, “*O Chico Bento mandou... o cachorrinho pegar o graveto*”, etc. Provavelmente, todo o ME2 iria ser assim combinado e depois escrito no papel tal qual o foi o ME1.

É aí que o grande achado ocorre: iniciam-se as interferências questionativas e reflexivas realizadas pelo professor. É nessa versão genética de criação do texto em que um outro que esta “de fora” da discussão até então realizada pela díade, se inclui e penetra no diálogo. Como bem foi observado quando das análises, a entrada no gênero textual, a apropriação dos primeiros movimentos enquanto “autoras” de HQ, a compreensão de que a referenciação com os discursos diretos seriam imprescindíveis para que a narrativa fosse ganhando vida, só foi possível porque o professor insistiu por diversas vezes com perguntas pontuais a algumas cenas, ações estas que desencadearam uma série de conversas reflexivas entre os três (professor e a díade), desembocando numa reorganização enunciativa e mudança de posição de escrita. Ana vai “entrando” primeiro nessa mudança de movimento de escritura, e, logo depois, Maria também se apropria e vai compreendendo de que maneira o textual-discursivo da atividade deve ser realizado. Só após essa relevante participação docente na versão da criação é que as alunas vão montando devidamente os quadros tópicos para estabilização dos sentidos na narrativa.

Na versão seguinte, o T2-B (com caneta), houve apenas um desvio nessa virada enunciativa que estava iniciando estabilização no T2-A, é o instante em que Maria, logo na primeira fala, disse “*O Chico Bento mandou o cachorro pegar o graveto*”; contudo, Ana, de pronto, retificou sua colega, acalmando a tensão que estava prestes a ocorrer, o que fez a díade voltar à estrutura textual-discursiva de posição enquanto “autoras de HQ”, o que resultou num texto (ME2) dentro dos parâmetros desejados em trabalhos com gêneros textuais em sala de aula. Inegavelmente, a interferência docente foi uma quebra enunciativa entre o ME1 e o ME2, ou melhor, foi um elo de ligação entre referenciação descritiva e narrativa, entre contar os quadrinhos e contar a história, entre descritor de cenas e escritor de HQ.

Na última atividade, realizada em 30/10/2008, ocorreram duas versões da gênese textual, uma escrita, o ME3, e a outra dialogada, o T3<sup>62</sup>. Tanto no ME3 quanto no T3 o que observamos foi uma situação de escritura bem estável e com grau de compreensão muito bom. Seja durante a conversa, seja no próprio manuscrito, as alunas demonstraram significativa apropriação das características referenciais de estrutura e de escrita do gênero HQ. Além de escrever um texto que carregou o discurso direto em todos os quadrinhos, inclusive com interação de três personagens de uma única vez (Cebolinha, Mariazinha e homem), a díade também assegurou o caractere semiótico que ocorreu apenas uma vez no ME2: os balões aparecem em toda história.

Do início da escritura e discussão do ME3 até o término, o que se viu foi que as alunas conseguiram compreender os quadros tópicos constituintes do sentido da HQ, assegurando-os através de referenciações narrativas, devidamente realizadas com a utilização do discurso direto<sup>63</sup> para todos os personagens<sup>64</sup> - não houve qualquer tipo de “saída” ou “escape”, tanto na conversa quanto na escrita, como ocorrera nas atividades anteriores, no ME1 e no ME2. Quer dizer, as descrições pontuais e específicas que ocuparam todo ME1 e apareceram durante a discussão do ME2, simplesmente não ocorreram durante o ME3 e o T3. A dupla de alunas estabilizou a mudança enunciativa que se iniciou já no ME2, fazendo com que o ME3 mantivesse – textual e dialogicamente – as características marcantes das HQ, com uma articulação referencial narrativa bem montada e, mais importante, com sentido dentro dos quadros tópicos pertinentes às ações. E o interessante de tudo isso, é que não houve qualquer tipo de interferência docente seja no que tange à escrita, seja quanto às discussões realizadas pela díade durante a atividade ME3. A intenção objetiva de fazer com que as características texto-semiótico-discursivas do gênero escolar fossem compreendidas, parece que se realizou como deseja o professor de seus alunos.

Portanto, a partir dos dados analisados e levando em consideração todas as discussões e reflexões que apresentamos no presente trabalho, podemos dizer que há três movimentos [além de diversos outros] na gênese de criação textual extremamente importantes para que alunos

---

<sup>62</sup> Relembremos que nesse dia a professora que estava conduzindo a aula não realizou a etapa de combinação do texto sem a caneta. As duplas já receberam a atividade e já foram combinando e escrevendo.

<sup>63</sup> É interessante pontuar o que já discutimos nas análises: a díade escapa da estrutura contextual e coloca para Mariazinha “pensamento” e diálogos muito consistentes para que uma bebê articular, como faz durante o que ficou posto no ME3. Entretanto, é bom frisar, que essa fuga da referenciação contextual não interferiu seja na própria referenciação narrativa, quanto na manutenção do quadro tópico específico do quadrinho.

<sup>64</sup> Em todas as atividades realizadas pela díade, independentemente se houve discurso direto ou não, os verbos, sejam de ação, de não-ação ou de sugestão, foram os recursos linguísticos mais utilizados pela dupla para tratar as movimentações, atitudes, movimentos e interações ocorridas pelos personagens em todas as histórias. As alunas “entram” no semiótico, refletindo-o, para o linguístico, através de referenciações verbais.

recém-alfabetizados possam se apropriar dos caminhos da escritura dos mais variados gêneros trabalhados em sala de aula, assegurando uma aquisição de linguagem escrita (textual-discursiva) e uma apropriação genética dentro daquilo que se projeta, se pensa ou se objetiva quando do trabalho pedagógico de práticas escriturais em sala de aula.

O primeiro é a imersão constante dos alunos no gênero que se propõe trazer à aula. Ações realizadas no projeto *Gibi na Sala*, como, por exemplo, a gibiteca, a circulação constante de HQ na sala de aula, a leitura em voz alta de HQ realizada nos dias de aplicação do projeto, o contato direto e quase que diário com os quadrinhos, a discussão das características marcantes do gênero e sua formatação semiótica, são, sem dúvida, a primeira porta de acesso e de entrada no texto proposto, em suas referências de escrita e nos tópicos discursivos que o sustentam. Só se aprende escrever determinado gênero se, antes da ação propriamente dita de escritura, houver o conhecimento necessário do que seja, como se formula e que maneira pode ser construído aquele determinado texto. Em uma palavra, ou se planeja (e bem planejado!) mergulhar os alunos, continuamente, dentro do mundo do gênero escolar que se pretende estudar, ensinar e aprender, ou não é possível uma aquisição textual que contemple, pelo menos em parte, aquilo que o professor deseja. Sem imersão, sem se saber de que maneira é “feito” e “como se faz”, dificilmente se consegue fazer.

O outro, o segundo, trata-se da prática da gênese textual. Aliado ao primeiro movimento, é necessária a realização de atividades constantes para execução do ato da produção escrita daquele gênero que fora devidamente trabalhado, mostrado e discutido em sala de aula. Há, preliminarmente, a imersão nas características textual-discursivas de determinados textos e, após esse trabalho realizado, necessário se faz colocar aquilo em funcionamento. As crianças, pelo menos em tese, passam pelo momento de imersão para aprender como se faz e como se constitui e, em etapa seguinte, devem fazer, executar, pôr em exercício, o processamento textual. Assim foi realizado no *Gibi na Sala*, depois das discussões dos mediadores do projeto acerca do gênero HQ, era solicitado uma atividade escrita, realizada em duplas, para interpretação, invenção, combinação e produção dos textos. Essa realização sistemática, pelo que vimos no projeto, por exemplo, rende ótimos frutos, pois é o momento de tensão coenunciativa e de tentativa de imprimir sentido nos quadrinhos que possuíam unicamente imagens.

O último movimento talvez seja o mais robusto, não o mais importante, mas, quiçá, o que apresenta mais força quando o assunto é aquisição de linguagem escrita em ambiente escolar. Trata-se da interferência docente. Como pudemos apreender nos dados analisados, a díade não estava conseguindo, sozinha, deslocar-se do descritivo ao narrativo quando da

execução das atividades de HQ, e provavelmente não iria atingir tal intento. Foi a entrada do professor, com repetitivas interferências de cunho indagatório-reflexivo, o carro-chefe que carregou a enunciação e projetou uma virada e uma estabilidade enunciativas tão necessárias para esse tipo de aprendizagem. Ora, imergir os alunos no gênero e trazer-lhes atividades práticas são ações primordiais, no entanto, dúvidas surgem nessas escrituras, sempre vão ocorrer problemas de caráter estrutural, discursivo ou textual, e é aí onde entra o professor, formando um tripé que funda e finca a entrada da criança na aquisição das características do processamento textual seja de qual gênero for.

O elo, desta forma, constituído pela imersão textual, pela prática de escritura e pela interferência docente, parece ser uma tripartição pedagógica – que não deve desatar-se – de caminhos voltados à busca do ensino e da apropriação de gêneros textuais pelas crianças no ecológico da sala de aula. Pudemos ver que todas as etapas do projeto, como a explicação constante dos caracteres das HQ, a formulação de díades para execução prática do texto e a presença marcante do professor, em especial na atividade ME2, cada uma delas, possuiu seu valor relevante para que, aos poucos, as alunas pudessem, em cada versão das atividades – com escrita e discussão nas questões referenciativas e tópicas dos textos –, ir “atravessando a ponte”, passando da posição enquanto “descritoras de imagens” para enquanto “autoras de histórias em quadrinhos”.

Muito ainda há a investigar sobre o tema, mas temos a ciência de que apresentamos alguma contribuição nossa acerca da gênese da escritura de crianças a dois no ambiente escolar. Pelo menos alguns indícios importantes foram traçados nesta pesquisa tendo a referenciação e o tópico discursivo como focos na escritura e apropriação, a dois, de atividades em sala de aula. Esperamos que sejam úteis não só para a academia mas para a própria formação docente do Ensino Fundamental, como reflexos de ações e métodos pedagógicos. Também deixamos aqui em aberto cada uma das questões e considerações formuladas, no sentido de que não se encerra por aqui: há muito ainda a ser feito e nossas pesquisas não cessarão... vão continuar. É por aí, nesses quadrinhos, que caminhamos.

## REFERÊNCIAS

---

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.

BENVENISTE, Èmile. **Problemas de Linguística Geral I.** Campinas: Pontes, Unicamp, 2005.

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.

\_\_\_\_\_. **Poema de Cada Dia.** Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/manuscritos Escolares>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2006.

\_\_\_\_\_. **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)

\_\_\_\_\_. “Escritura, memória e associação: processos de criação de poemas por alunos recém alfabetizados”. **Revista da Anpool**, eletrônica (*online*), nº 36, p. 371-402, Florianópolis, Jan/Jun, 2014.

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.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas.** Edições UFC, Fortaleza, 2011.

CAVALCANTE, M. M. et al (2010). Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, Anna Cristina; LEITE, Marli Quadros (2010). **Linguística de texto e Análise da conversação.** São Paulo: Cortez. (225-261)

CORTEZ, Suzana Leite; KOCH, Ingedore G. Villaça. “A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais.”. p. 09-29. In: CAVALCANTE, M.M.; LIMA, S.M.C. **Referenciação: teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **A Genética de Textos**. Trad. Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

DIKSON, Dennys. **Estabelecimento do tópico discursivo em processo de escritura em ato de histórias em quadrinhos por díades recém-alfabetizadas**. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2011.

DIKSON, Dennys; CALIL, Eduardo. “Da imagem ao texto: A construção do tópico discursivo em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos”. **Revista Leitura** (UFAL), eletrônica (*online*), Maceió, v. 47, p. 333-353, jan/jun 2011.

\_\_\_\_\_. “O manuscrito escolar de histórias em quadrinhos: a imagem-texto na construção do tópico discursivo”. **Leitura. Teoria & Prática**, v. 58, p. 25-33, 2012.

\_\_\_\_\_. “Tópico discursivo na escritura de histórias em quadrinhos: o papel da imagem no processo de criação de alunas recém-alfabetizadas”. p. 26-39. In: VERGUEIRO, Waldomiro, et. al. (org). **Intersecções Acadêmicas: Panorama das 1as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos**. São Paulo: Criativo, 2013.

DUFOUR, Dany-Robert **Os mistérios da Trindade**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

ECO, Humberto. **Tratado Geral de Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1980.

FABRE, Claudine. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Grenoble: Ceditel; L'Atelier Du Texte, 1990.

\_\_\_\_\_. **Les nouveaux écrits à l'école: nouveaux programmes, nouvelles pratiques, nouveaux savoirs?**. Lidil, v.23, 2001.

FAVEVRO, Leonor Lopes. “O tópico discursivo”. p. 33-54. In: PETRI, Dino (org). **Análise de Textos Oraís**. 3. ed. São Paulo: Jumanitas Publicações FFLC/USP, 1999.

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.

\_\_\_\_\_. “A referenciação textual como estratégia cognitivo-interacional. In: BARROS, KS.M (org). **Produção textual: interação, processamento, variação**. Natal, EDUFURN, pp. 69-80, 1999a.

\_\_\_\_\_. “Expressões referenciais definidas e sua função textual. In: DUARTE, Lélia Parreira (org). **Para sempre em mim: homenagem a Ângela Vaz Leão**. Belo Horizonte, CESPUC, pp. 168-150, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Referenciação: construção discursiva.** Ensaio apresentado por ocasião do concurso para Titular em Análise do Discurso do IEL/UNICAMP, dez. 1999c.

\_\_\_\_\_. **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

\_\_\_\_\_. **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.

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

LIMA, Hozanete Alves de; CALIL, Eduardo. “A ocorrência homonímica com fenômeno que interfere no processo de criação de manuscritos escolares”. **Revista da Anpool,** eletrônica (*online*), nº 37, p. 120-133, Florianópolis, Jul/Dez, 2014.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. MARCUSCHI, Luiz Antônio. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Orgs. **Gêneros textuais e ensino.** 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

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

\_\_\_\_\_. “A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica”. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs). **Referenciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-31.

MONDADA & DUBOIS. “Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação.” In: Mônica M. Cavalcante; Bernardete B. Rodrigues; Alena Ciulla (Eds.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, pp. 17-52, 2003.

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

PIERCE, Charles S. **Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

PIRES, Vera Lúcia; GABRIELA, Barboza. “A enunciação da subjetividade: dêixis e interação”. **Anais do CESUL**. GT – Estudos enunciativos, Fundamentos e Teorias, 2008.

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.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Pioneira, 2005.

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

SOUZA, Adalberto de Oliveira. “Crítica Genética”. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2 ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005.

SCHUWARZ, Monika. **Einfuhrug in die kognitive Linguistik**. Tubingen, Gunter Narr, 1992

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.