



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KALL ANNE SHEYLA AMORIM BRAGA

**CONSTRUÇÃO CO-ENUNCIATIVA DO DISCURSO DIRETO EM PROCESSOS DE
ESCRITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MACEIÓ

2012

KALL ANNE SHEYLA AMORIM BRAGA

**CONSTRUÇÃO CO-ENUNCIATIVA DO DISCURSO DIRETO EM PROCESSOS DE
ESCRITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Eduardo Calil de Oliveira

MACEIÓ

2012

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

- B813e Braga, Kall Anne Sheyla Amorim.
Construção co-enunciativa do discurso direto em processo de escritura de histórias em quadrinhos no 2º ano do ensino fundamental / Kall Anne Sheyla Amorim. – 2012.
109 f. : il., tab.
- Orientador: Eduardo Calil de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2012.
- Bibliografia: f. 96-100.
Anexos: f. 101-109.
1. Língua portuguesa - Sala de aula. 2. Processos de escritura em ato.
3. Histórias em quadrinho. 4. Discurso direto. I. Título.

CDU: 373.3:800.852

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Construção Co-enunciativa do Discurso Direto em Processos de Escrita de
Histórias em Quadrinhos no 2º Ano do Ensino Fundamental.

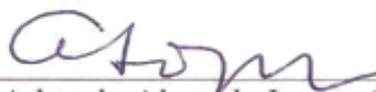
KALL ANNE SHEYLA AMORIM BRAGA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 15 de fevereiro de 2012.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira (PPGE-UFAL)
(Orientador)



Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PPGE-UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGE-UFAL/PPGLL-UFAL)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE-UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico este trabalho a todos que direta ou indiretamente contribuíram para sua realização.

AGRADECIMENTOS

A todos os meus familiares e amigos, por todo amor, amizade, carinho, alegria, escuta, companheirismo, paciência, torcida, orações. Aos primeiros, agradeço, sobretudo, à religião que possuo. Assim sendo, agradeço, a princípio, a Deus, pelo dom da vida, família, amigos.

A todos os professores que passaram pela minha vida acadêmica, de maneira especial, ao professor Eduardo Calil, meu orientador, por suas leituras, comentários, confiança, incentivo, que se materializam na elaboração deste trabalho, feito em coautoria.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, por contribuir com o meu trabalho, através da bolsa disponibilizada.

Aos que fazem o Centro de Educação, Curso de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, por toda atenção e serviços prestados.

À instituição escolar que tornou possível o desenvolvimento do projeto didático “Gibi na Sala”, particularmente, à professora da turma onde ele se realizou, e às alunas Ana e Maria, que formaram a díade, cujos processos de escritura foram analisados, neste trabalho.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

Manuscrito escolar “O Cebolinha trapalhado”

“a Mônica gritando pêle [para ele] não ir... isso aqui é uma parede” (Ana, TC13)

“ai... não vá Cebolinha” (Maria, TC14-TC15)

Manuscrito escolar “O meu cachorro é dorminhoco”

“O Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto” (Maria, TC91)

“não... mas tem que fala [falar] a fa [fala]” (Ana, TC92)

RESUMO

Este trabalho discute como se pode realizar a escritura do discurso direto, caracterizando a fala de personagens de histórias em quadrinhos, em sala de aula, por alunos recém-alfabetizados. Para tal, a pesquisa incide sobre os momentos em que Ana e Maria combinam e, em seguida, escrevem (ou não) o discurso direto, em dois manuscritos escolares. A análise é realizada na interface teórica dos estudos em Genética de Textos e Linguística da Enunciação. O *corpus* provém do projeto didático “Gibi na Sala” que, dentre outros pontos, apreendeu propostas de produção de texto em que os alunos, em duplas, combinaram e escreveram o que poderia acompanhar histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, destituídas de marcas linguísticas e de indicações gráficas de balões. Como forma de registro e coleta desses processos de escritura em ato, ou seja, da combinação à escrita da história no manuscrito, uma mesma díade foi filmada, durante a realização de duas propostas diferentes. Para a transcrição desses registros audiovisuais foi utilizado o *software Eudico Linguistic Annotator*. Em linhas gerais, no primeiro manuscrito, “O Cebolinha trapalhado”, o discurso direto é sobreposto por estruturas tanto descritivas quanto relacionadas linguisticamente ao discurso indireto. No segundo, “O meu cachorro é dorminhoco”, apesar do cruzamento entre descrição, discurso indireto e discurso direto, este último é materializado na folha de papel, diferente do primeiro manuscrito escolar registrado na pesquisa. Esses indícios suspendem transparências na escritura do discurso direto em sala de aula, ao apontar, para um triplo movimento, entre *scriptor*, texto em curso e o gênero histórias em quadrinhos, além de poder contribuir com discussões relativas à produção de texto, em contexto escolar.

Palavras-chave: Língua portuguesa - Sala de aula. Processos de escritura em ato. Histórias em quadrinhos. Discurso direto.

RÉSUMÉ

Cette étude l'analyse comme peut se réaliser l'écriture de discours direct qui caractérise la parole de personnages de bande dessinées dans le contexte de la classe par les écoliers récemment alphabétisés. Pour se faire, l'analyse se concentre sur le moment dans que Ana et Maria combinent et, depuis, écrivent (ou non) le discours directo dans deux manuscrits scolaires. L'analyse est effectuée à l'interface des études théoriques de la Génétique de Textes et Linguistique de l'Énonciation. Le *corpus* provient du projet didactique nommé « Bande dessinée dans la classe » qui, entre les autres aspects, continent activités de production de textes dans lequel les étudiants, en binôme, ils ont combiné et ils ont écrite ce qui pourrait accompagner bande dessinée de la « Classe da Mônica » sens marques linguistiques et indications graphiques de ballons. Pour registrer ces processus de l'écriture en acte, c'est à dire, da combinaison a l'écrite da histoire dans le manuscrit, une dyade est allée filmée pendant la réalisation de deux propositions différents. Pour la transcription de ces registres audiovisuels a été utilisé le logiciel *Eudico Linguistic Annotator*. En général, dans le premier manuscrit, « Le Cebolinha Trapalhado », le discours directo est allé superposer par structure descriptif et linguísticamente liés au discours indirect. Dans le second, malgré du carrefour entre la description, discours indirect et discours directo, ce dernier est allé écrit dans le manuscrit, différent du premier manuscrit scolaire. Ces indices suspendre la transparence dans la construction de discours direct en salle de classe au montrer un triple mouvement entre l'scripteur, le texte dans cours et le genre bande dessinée, et aussi peuvent contribuer avec discussions sur la production de textes dans le contexte scolaire.

Mots-clé : Langue portugaise - Salle de classe. Processus d'écriture en acte. Bande dessinée. Discours directo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - HQ sem quadrinhos	19
Figura 2 - Elementos verbais e não verbais das HQ	20
Figura 3 - Diálogo entre personagens da TM	24
Figura 4 - Falas de Cascão e Cebolinha	25
Figura 5 - Falas de Chico Bento e Magali	25
Figura 6 - As “falas” de Bidu	25
Figura 7 - Relações entre DD, tipos de balão e letra, linhas cinéticas	26
Figura 8 - DI nas HQ da TM - o narrador!	39
Figura 9 - DI na fala do <i>Do Contra!</i>	39
Figura 10 - Modelo de proposta de produção textual do projeto didático “Gibi na Sala”	46
Figura 11 - Transcrição na tela do ELAN	51
Figura 12 - Manuscrito escolar “O Cebolinha trapalhado”	55
Figura 13 - Manuscrito escolar “O meu cachorro é dorminhoco”	66
Figura 14 - Cebolinha e Floquinho	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Normas utilizadas nas transcrições	52
Quadro 2 - Leitura das transcrições	52
Quadro 3 - Transcrição linearizada de “O Cebolinha trapalhado”	55
Quadro 4 - Momentos iniciais da primeira combinação de “O Cebolinha trapalhado”	57
Quadro 5 - Segunda combinação de “O Cebolinha trapalhado”	58
Quadro 6 - Primeira e segunda combinações de “O Cebolinha trapalhado”	59
Quadro 7 - DI e DD no fluxo do dizer	60
Quadro 8 - “e aqui bate... aqui... na parede... isso num é porta”	61
Quadro 9 - Da combinação à escrita de um primeiro DI	63
Quadro 10 - Combinação de um segundo DI	64
Quadro 11 - Permanências e mudanças em “O Cebolinha ficou sorrindo da Mônica”	64
Quadro 12 - Da combinação à escrita de um segundo DI	65
Quadro 13 - Transcrição linearizada de “O meu cachorro é dorminhoco”	66
Quadro 14 - Combinação do 1Q de “O meu cachorro é dorminhoco”	69
Quadro 15 - Reformulação do 1Q de “O meu cachorro é dorminhoco”	69
Quadro 16 - “Fido” - enunciado, mas não escrito!	70
Quadro 17 - E após cinco minutos da combinação da história... o DD!	71
Quadro 18 - Movimentos enunciativos do 1Q de “O meu cachorro é dorminhoco”	73
Quadro 19 - Combinação do 3Q de “O meu cachorro é dorminhoco”	74
Quadro 20 - Combinação do 4Q de “O meu cachorro é dorminhoco”	75
Quadro 21 - E na combinação do 6Q, interferência da imagem do 9Q	75
Quadro 22 - Combinação do 7Q de “O meu cachorro é dorminhoco”	76
Quadro 23 - E na combinação do 8Q, reformulação do 6Q	77
Quadro 24 - Combinação do 9Q de “O meu cachorro é dorminhoco”	78
Quadro 25 - Combinação do 10Q de “O meu cachorro é dorminhoco”	79
Quadro 26 - Escrita do 1Q no manuscrito “O meu cachorro é dorminhoco”	80
Quadro 27 - Escrita do 3Q no manuscrito “O meu cachorro é dorminhoco”	81
Quadro 28 - Escrita do 4Q no manuscrito “O meu cachorro é dorminhoco”	82
Quadro 29 - Escrita do 5Q no manuscrito “O meu cachorro é dorminhoco”	82
Quadro 30 - Combinação/escrita do 6Q de “O meu cachorro é dorminhoco”	84
Quadro 31 - Ana e Maria continuam a combinar/escrever o 6Q	85

Quadro 32 - Combinação/escrita do 7Q de “O meu cachorro é dorminhoco”	85
Quadro 33 - Maria ditando para o 8Q, mas Ana não escreve	86
Quadro 34 - “aqui num tem nada haver com esses... tem que ser uma história só”	87
Quadro 35 - Escrita do 9Q no manuscrito “O meu cachorro é dorminhoco”	89
Quadro 36 - Antes da entrega da caneta, diálogos sobre o 10Q	90
Quadro 37 - Combinação/escrita do 10Q de “O meu cachorro é dorminhoco”	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ASPEMA	Alteridade e Singularidade em Processos de Escrita e Manuscritos de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDU	Centro de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRS	<i>Centre National de la Recherche Scientifique</i>
DD	Discurso Direto
DDL	Discurso Direto Livre
DI	Discurso Indireto
DIL	Discurso Indireto Livre
DR	Discurso Reportado
EF	Ensino Fundamental
ET&C	Escrita, Texto & Criação
ELAN	<i>Eudico Linguistic Annotator</i>
EMA	<i>École, Mutations, Apprentissages</i>
ESALA	Escrita na sala de aula: propostas, práticas, processos e produtos
HQ	História (s) em Quadrinhos
HTML	<i>Hyper Text Markup Language</i>
ITEM	<i>Institut de Textes & Manuscrits Modernes</i>
L'ÂME	Laboratório do Manuscrito Escolar
NBR	Norma Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

PTE	Prática de Textualização na Escola
Q	Quadrinho
TC	Tempo Cronometrado
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TM	Turma da Mônica
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E ENSINO	18
1.1	HQ: CARACTERÍSTICAS E FUNCIONAMENTO	19
1.2	HQ NA LITERATURA ESPECIALIZADA	20
1.3	DD NAS HQ DA TM: FALA DOS PERSONAGENS	23
2	PROCESSOS DE ESCRITURA EM ATO, DISCURSO REPORTADO E DIÁLOGO COMO “MOTOR DA INVENÇÃO”	27
2.1	MANUSCRITOS ESCOLARES E PROCESSOS DE ESCRITURA EM ATO	29
2.2	ALTERIDADE E DISCURSO REPORTADO	31
2.2.1	Quatro lugares, um foco: o DR!	35
2.2.1.1	DR nos dicionários, gramáticas, estudos enunciativos e HQ da TM	35
2.3	DIÁLOGO COMO “MOTOR DA INVENÇÃO”	39
3	CAMINHO METODOLÓGICO	45
3.1	PROJETO DIDÁTICO “GIBI NA SALA”	45
3.1.2	E no projeto didático, filmagens, processos de escritura em ato	49
4	DO MANUSCRITO ESCOLAR AO PROCESSO DE ESCRITURA EM ATO: CONSTRUÇÃO CO-ENUNCIATIVA DO DD NAS HQ	54
4.1	“O CEBOLINHA TRAPALHADO”	54
4.1.1	“A Mônica esta mandando o Cebolinha para”	56
4.1.2	“O Cebolinha ficou sorrindo da Mônica”	64
4.2	“O MEU CACHORRO É DORMINHOCO”	66
4.2.1	DD na combinação da história	68
4.2.2	Da combinação da história a sua escrita no manuscrito	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	96
	ANEXOS	101

INTRODUÇÃO

A educação sistematizada brasileira possui os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1996) por referencial pedagógico, e nestes, há sugestão - particularmente nos PCN de Língua Portuguesa do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental (EF) -, de que o processo de ensino e aprendizagem deve ser estruturado a partir dos gêneros textuais. Dentre estes, têm-se as histórias em quadrinhos (HQ), cuja presença está confirmada em livros didáticos de Língua Portuguesa (FERREIRA, 2007; SANTOS, 2007) e em programas de formação continuada de professores (BRAGA; PACHECO, 2009). Contudo, aparentemente¹, existem poucos estudos sobre como pode se realizar a escritura de um de seus elementos principais, a saber, o discurso direto (DD), caracterizando a fala dos personagens representados nas imagens/quadrinhos.

O objetivo deste trabalho² é analisar a construção co-enunciativa do DD, por alunos recém-alfabetizados, em processos de escritura de HQ, em sala de aula. Seu foco, portanto, não é o manuscrito escolar, o produto textual, mas o processo de escritura em ato, ou seja, da combinação até o registro (ou não) do DD, na folha de papel, o que não apaga os diálogos, entre manuscrito e o seu processo de escritura. Este recorte justifica-se tanto pelas pontuações anteriores quanto pela vinculação do estudo ao grupo de pesquisa Escrita, Texto & Criação (ET&C) e, especificamente, ao Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME), constituído por pesquisadores que se dedicam a estudar as relações estabelecidas entre aquele que escreve e o texto que está sendo escrito no contexto escolar (CALIL, 2008, 2009; FELIPETO, 2008).

Na interface teórica dos estudos em Genética e Texto e Linguística da Enunciação, dois processos de escritura em ato são analisados. De modo geral, da primeira, provém à compreensão de texto como processo e de *scriptor*, aquele que sofre os efeitos da escrita. Da segunda, a discussão sobre a alteridade constitutiva do sujeito e do processo de escritura.

O *corpus* de análise é resultante do projeto didático “Gibi na Sala”, desenvolvido no último trimestre de 2008, numa turma de segundo ano do Ensino Fundamental (EF), de uma escola pública de Maceió. Os alunos estavam com faixa etária entre oito e dez anos de idade e, em sua maioria, não tinham contato anterior com HQ. No decorrer do projeto, foram lidos gibis e realizadas atividades de leitura, interpretação e produção textual. Nas propostas de

¹ Não foi realizado Estudo da Arte, apenas rápida busca na internet.

² A dissertação segue ABNT NBR 14724:2011. Vale ressaltar que este estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio de bolsa concedida. Estando vinculado às pesquisas de Eduardo Calil, este trabalho também foi possível em virtude do apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que apóia as investigações de Calil desde 1996.

produção foram oferecidas, aos alunos, HQ da Turma da Mônica (TM) sem marcas linguísticas e sem indicações gráficas dos balões, que foram apagadas digitalmente.

Como forma de registro e transcrição dos processos de escritura, uma mesma díade foi filmada, enquanto combinava e escrevia a história, em duas propostas diferentes. Para a transcrição, foi utilizado o *Eudico Linguistic Annotator* (ELAN), *software* que permite sincronizar elementos verbais e não verbais presentes nas filmagens. Este procedimento metodológico possibilitou a obtenção do “manuscrito oral” (CALIL, 2008) da história, uma radiografia do manuscrito produzido, entregue ao professor, no final do processo de escritura.

Quais enunciações são realizadas por alunos recém-alfabetizados, enquanto combinam a fala de personagens de HQ? Qual a forma gráfica que estas enunciações ganham no manuscrito escolar? Há diferenças entre o que dizem e o que é efetivamente escrito? Em que medida a imagem pode interferir no processo de escritura do texto que lhe sustenta?

Estas indagações são subjacentes à investigação sobre a construção co-enunciativa do DD e, para discuti-las, as próximas páginas foram organizadas em quatro capítulos.

O primeiro capítulo é dividido em duas partes, uma mais geral, que permite introduzir considerações a respeito da complexidade na escritura do DD e uma parte específica, na qual o DD é delineado como se apresenta nas HQ da TM. No referente à primeira parte, expõem-se características das HQ e a relação HQ/ensino é discutida de um ponto de vista mais “teórico”, sendo considerada como contraparte uma discussão conduzida a partir de processos de escritura em ato de manuscritos escolares, através da exposição de algumas atividades sugeridas por literatura especializada, para o uso das HQ, em sala de aula.

O segundo capítulo focaliza discussão teórica sobre processos de escritura em ato, discurso reportado (DR) e diálogo, como “motor da invenção” (BORÉ, 2010).

O terceiro capítulo expõe o caminho metodológico trilhado pela investigação, enfatizando, sobretudo, aspectos referentes ao projeto didático “Gibi na Sala”.

O quarto capítulo analisa a construção do DD nos processos de escritura em ato dos manuscritos escolares “O Cebolinha trapalhado” e o “O meu cachorro é dorminhoco”, ambos resultantes do trabalho da díade Ana e Maria, alunas recém-alfabetizadas, de oito anos de idade, que não tinham contato anterior com HQ. Tendo como apoio empírico o manuscrito, a análise incide sobre a combinação e posterior escrita (ou não) do DD, na folha de papel.

Do manuscrito escolar ao processo de escritura em ato, a análise dá pistas dos insuspeitados caminhos da escritura do DD, em sala de aula, ao mostrar o interessante percurso trilhado por Ana e Maria, tais como, a interferência imagética e de estruturas linguísticas, relacionadas ao discurso indireto (DI). Estes indícios suspendem possíveis

transparências na escritura do DD, ao apontar um triplo movimento entre *scriptor*, texto em curso e HQ, além de permitir o estabelecimento de discussões sobre produção de texto, em contexto escolar.

Este estudo espera poder contribuir com os que se interessam pelas relações estabelecidas entre aluno e texto escrito, em contexto escolar, através de análise, que focaliza a construção co-enunciativa do DD, em processos de escritura de HQ realizados no EF.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E ENSINO

Historicamente, as relações entre HQ e escolas foram perpassadas por turbulências³. Nos dias atuais, embora esta relação ainda seja marcada por estranhamento e resistência - sobretudo, por vincular HQ exclusivamente a lazer-, as HQ estruturam propostas de atividades dos quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa, de livros didáticos e programas de formação continuada docente. Esta inserção pode ser explicada por dois fatores interrelacionados.

O primeiro refere-se à defesa dos PCN, a fim de que haja incorporação da diversidade textual, constitutiva da sociedade, no contexto escolar. O segundo remete a trabalhos que pontuam que as HQ podem colaborar com a ampliação do senso lógico e da imaginação discente através da leitura e interpretação imagética ou, de modo mais amplo, com a educação escolar, como exemplifica o título do livro de Carvalho (2006), “A educação está no gibi”.

A menção à leitura de HQ consente introduzir aspectos relativos à complexidade escritural do DD. Isto é, as HQ são um gênero multimodal, e sua leitura se realiza num encadeamento coeso e coerente, entre imagens e/ou entre imagens/texto tanto no interior de cada quadrinho quanto ao longo da HQ. Esta estruturação deverá ser considerada pelo aluno, ao ser solicitado a escrever a fala de personagens de HQ destituídas de linguagem verbal.

Leitura e escrita possuem diferentes níveis de complexidade. No entanto, a primeira dá pistas, de quão complexa é a criação da fala de personagens, ao mesmo tempo em que está embutida na escritura do DD. Ao se deslocar o foco da posição daquele que lê uma HQ, ou de trabalhos que discutem HQ - do ponto de vista do leitor -, para a posição ocupada pelo aluno - enquanto produtor textual -, até o momento mesmo em que se combina o DD, é possível a este trabalho sublinhar a não facilidade em sua escrita, como se verá, através da discussão sobre a construção co-enunciativa do DD, em processos de escritura de HQ (Capítulo 4).

Ao lado deste primeiro movimento, que visa à destituição das atribuições de transparência à escritura do DD, em sala de aula, somam-se outras duas pontuações. Carvalho (2006, p. 34) sublinha que as HQ “em si, não são boas nem más, dependem do uso que se faz delas”. Sobre essa questão, Schneuwly; Dolz (1999, p. 10) afirmam que, ao se incorporar gênero à dinâmica escolar, tem-se que considerar que ele “não tem mais o mesmo sentido; ele

³ Cf. Vergueiro (2004), Carvalho (2006).

é, principalmente, [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar”.

A inserção das HQ nas escolas é atravessada por uma tripla complexidade, a saber, a do gênero, a da sala de aula e a resultante da relação HQ/ensino. Conforme Schneuwly; Dolz (1999, p. 7, grifo dos autores), nesta última, “há um *desdobramento* que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem”, sendo que, este desdobramento é o “fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem” (1999, p. 10).

Este trabalho focaliza a relação aluno e texto, no caso, aluno e DD. As próximas linhas começam a trilhar este objetivo, expondo algumas características das HQ e discutindo a relação HQ/ensino, a partir de algumas possibilidades de como utilizá-las em sala de aula. Na sequência, há delimitação do DD, nas HQ da TM.

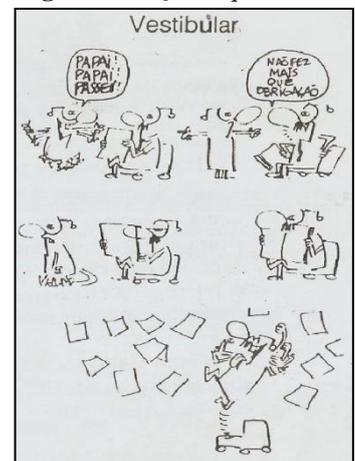
1.1 HQ: CARACTERÍSTICAS E FUNCIONAMENTO

Desenhos circunscritos a quadros, balões, onomatopeias, personagens e metáforas visuais são algumas das características que definem as HQ, como um sistema semiótico multimodal, que possui por elemento básico imagens que se apresentam como uma sequência de quadros interrelacionada a “enquadramentos, planos, ângulos de visão, formato dos quadrinhos, montagem de tiras e páginas, gesticulação e criação de personagens, bem como a utilização de figuras cinéticas, ideogramas e metáforas visuais” (VERGUEIRO, 2004, p. 34).

A linguagem verbal é encontrada nos balões, recordatórios, onomatopeias.

O quadrinho, quadro ou vinheta é a menor unidade narrativa das HQ organizada do alto para baixo e da esquerda para a direita, dentro do qual estão os desenhos que compõem a cena. Ele também pode influenciar na velocidade e interpretação da história por sua forma, tamanho, número e disposição na página. Vergueiro (2004) sublinha que alguns autores omitem as linhas que demarcam os quadrinhos, mas que esta ausência não implica dificuldade para o leitor. Tal afirmação parece estar associada a um leitor que conhece HQ, pois, talvez, o mesmo não pudesse ser dito, se a leitura fosse feita por um leitor novato.

Figura 1: HQ sem quadrinhos

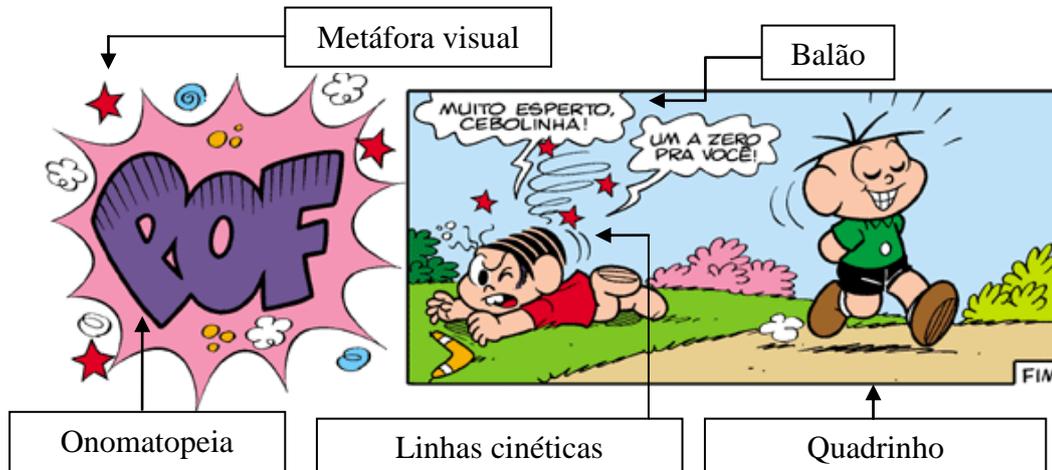


Fonte: Vergueiro, 2004, p. 39.

O balão pode ser definido como uma linha circular que envolve as palavras dos personagens, indicando, ainda, qual personagem fala (grita, sussurra) através de seu prolongamento (rabicho, apêndice). No Ocidente, os balões que aparecem mais à esquerda e

mais acima devem ser lidos em primeiro lugar. Os balões comumente indicam falas, pensamentos, gritos, sussurros. Colorir o balão também é um recurso narrativo.

Figura 2: Elementos verbais e não verbais das HQ



Fonte: Sítio eletrônico oficial da TM. Página semanal 321.

Balões, recordatórios, interjeições, onomatopeias formam o mundo sonoro das HQ, sendo as onomatopeias também usadas como efeitos visuais, uma vez que sua forma e cor podem indicar movimentos, dar mais impacto a uma cena.

Os recordatórios são caixas de texto localizadas, no geral, no interior dos quadrinhos e são utilizados pelo narrador para introduzir informações que não podem ser ditas pelos personagens, ou se referem a fatos anteriores (principalmente em histórias seriadas). Alguns tipos de recordatórios são “no dia seguinte”, “enquanto isso”, “horas mais tarde”.

As linhas cinéticas são indicadores de movimento (e de sua intensidade) do personagem, trajetória de um objeto. Já as metáforas visuais indicam sentimentos ou acontecimentos, por exemplo, o uso de “corações”, para indicar personagem apaixonado.

1.2 HQ NA LITERATURA ESPECIALIZADA

Este tópico é constituído por sugestões de atividades disponibilizadas por literatura especializada ao tratar da relação HQ/ensino, tais como, Vergueiro (2004), Carvalho (2006), Ramos (2004; 2006). Para iniciá-lo, pode-se dizer que há sugestões de atividades, envolvendo as disciplinas de Geografia (RAMA, 2004, CARVALHO, 2006); História (CARVALHO, 2006; VILELA, 2004); Matemática, Física, Química, Inglês, Biologia, Literatura

(CARVALHO, 2006); Artes (BARBOSA, 2004) e Língua Portuguesa (RAMOS, 2004, MENDONÇA, 2005, CARVALHO, 2006). Este trabalho expõe apenas as propostas de atividades relacionadas à Língua Portuguesa, particularmente, Língua Portuguesa no EF.

Consoante Carvalho (2006), as HQ podem ser utilizadas como ferramenta paradidática - ou na criação de HQ -, do EF ao médio⁴. Para isso, ele propõe duas atividades. Após ressaltar a relação imagens/texto, o professor pode ler a história e fazer perguntas ao aluno, ou os alunos podem ler a história através das imagens e contar aos colegas o que leram. Ainda segundo o autor, estes exercícios estimulam o raciocínio, a lógica e proporcionam oportunidade para que as crianças “vão praticando, mesmo que não saibam disso, as noções de narração e diálogo” (CARVALHO, 2006, p. 90).

Essas contribuições estendem-se ao processo de alfabetização, pois, “há inúmeros casos registrados em que as crianças passam a identificar visualmente uma palavra: de tanto ver ‘Mônica’ escrito no topo de um gibi, conseguem ‘ler’ (reconhecer, na verdade) tal palavra em qualquer outro lugar” (2006, p. 90). Com crianças mais velhas, o autor sugere que o professor apague os diálogos de tiras e peça aos alunos que escrevam o que os personagens podem estar dizendo. Segundo Carvalho (2006), este exercício envolve diálogo, concisão, lógica, criatividade e treino ortográfico, sendo que, este último pode ocorrer, quando, por exemplo, os alunos forem solicitados a escrever a fala dos personagens nos balões.

A coerência e a coesão podem ser trabalhadas em uma situação criada pelo professor, onde ele solicite aos alunos a transformação de uma piada em uma tira⁵, esta também pode ser utilizada no trabalho com variação linguística, pois, a partir das tiras de Chico Bento, Radicci, Xaxado,⁶ o professor pode identificar, com os alunos, características regionais, por meio das falas desses personagens.

As HQ podem ainda servir de suportes para se discutir elementos da oralidade - turno, tópico discursivo, marcadores conversacionais e par adjacente -, em sala de aula (RAMOS, 2006). Através destas, a compreensão do conceito de metáfora é, igualmente, possível. Dentre várias possibilidades, o docente pode pedir aos alunos que identifiquem metáforas visuais em

⁴ “Uso os quadrinhos até mesmo em aulas de teoria da comunicação, na universidade, para discutir o alcance e a influência da mensagem dos meios de comunicação de massa” (CARVALHO, 2006, p. 61).

⁵ As tiras são definidas por Mendo (2008, p. 33-34) como “histórias em quadrinhos geralmente compostas por três ou quatro quadros enfileirados em uma mesma linha no sentido horizontal” que “exigem de seus autores um grande poder de concisão, pois é nesse espaço que a história precisa ser iniciada e concluída” (CARVALHO, 2006, p. 19). Assim, as tiras apresentam as mesmas características e complexidade das HQ mais longas, diferindo destas, essencialmente, pela denominação e pequena sequência de quadros.

⁶ Chico Bento, Radicci e Xaxado são personagens criados, respectivamente, pelos cartunistas brasileiros Maurício de Sousa, Carlos Henrique Iotti e Antonio Cedraz. Chico Bento é um típico personagem do meio rural. Radicci é um colono italiano que mora no sul do Brasil. Xaxado retrata a vida rural do Nordeste.

gibis - atividade que pode contribuir para a fixação do conceito de metáfora ampliada à visual.

De acordo com Santos (2003), o potencial didático-pedagógico das HQ pode ser aproveitado na transmissão de conhecimentos, para despertar interesse e criar hábito da leitura sistemática. A própria estruturação sequencial das HQ “exige participação e perspicácia da parte do leitor para preencher os momentos não mostrados” (2003, p. 4). Para ele, a interrelação entre imagem e texto pode cooperar, inclusive, com o aprendizado de língua estrangeira:

O quadrinhista Euclides Miyuara, formado em Letras pela USP, ministrava aulas de inglês empregando seu talento de autor de quadrinhos para fixar, com o uso de imagens que desenhava, palavras e ações que seriam mais difíceis de serem compreendidas se fossem limitadas a textos escritos (SANTOS, 2003, p. 5).

Ainda consoante o autor (2003), as HQ podem ser empregadas para suscitar reflexões, pesquisas, debates sobre temas atuais, históricos, científicos, contribuir com a realização de dramatizações, com o desenvolvimento de aptidões artísticas e estimular a criatividade estudantil.

As linhas anteriores pontuaram atividades que podem ser realizadas pelo professor, em contexto escolar, de modo a contribuir com uma visualização mais detalhada da utilização das HQ em sala de aula, seguindo uma proposta didática sugerida por Ramos (2004). O tema da proposta é produção de sentido/coerência e possui por objetivo incentivar o aluno a compreender algumas características de produção de sentido através do conceito de coerência.

A princípio, Ramos (2004) pontua que em determinadas situações há sugestão de uma ideia, mas que o sentido é modificado. Isto ele exemplifica recorrendo aos textos humorísticos, dentre os quais se encontram as piadas e as tiras cômicas que, segundo o autor, são muito interessantes para trabalhos em sala de aula e não são difíceis de serem obtidas. Em seguida, Ramos (2004) sugere que o professor ou os próprios alunos selecionem textos de quadrinhos, com essa caracterização.

Para elucidar sua proposta, Ramos (2004) disponibiliza uma tira com dois quadrinhos. No primeiro, Mônica entra numa sala de aula e uma professora lhe pergunta se ela havia encontrado a raiz quadrada solicitada; Mônica diz que sim. No segundo, Mônica aparece com uma árvore com raiz quadrada, para a surpresa da professora, cuja imagem é acompanhada por três balões, sendo que, em dois, há sinal de interrogação e no terceiro, de exclamação.

Conforme o autor, o tema da proposta pode ser abordado de diferentes formas. Para preservar ao máximo a proposta de Ramos (2004), eis o que ele diz:

[...] Num primeiro momento, a tira poderia ser apresentada em partes: de início, o quadrinho de abertura. Discute-se um final coerente com os dados que se têm à mão. Mostra-se o desfecho proposto pelo autor. Houve risos? O que provocou as risadas? É importante que o aluno consiga escrever as estratégias usadas para obter o efeito de humor. É tarefa aparentemente simples, mas difícil de ser realizada. Tente, por exemplo, explicar por que uma piada é engraçada. Não é tão fácil assim. É um bom exercício. Outro enfoque seria questionar se o texto proposto pelo autor é coerente ou incoerente. Na superfície, parece incoerente, mas dentro do contexto é exatamente a incoerência que torna possível o sentido de humor (sendo, ao final, coerente). É uma boa discussão, que pode ser ampliada para outras tiras e piadas. Uma idéia seria fazer um campeonato de textos humorísticos, selecionados pelos próprios alunos. A apresentação poderia ser para toda a sala. Ganharia o texto que tivesse a melhor estratégia para provocar o efeito de humor (RAMOS, 2004, p. 81).

As exposições anteriores visam mostrar possibilidades de como trabalhar com HQ, no contexto escolar. Aproveitando que a relação HQ/ensino foi evidenciada, é importante pontuar que este trabalho defende o ponto de vista de que o “gênero trabalhado na escola é *sempre uma variação* do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é, precisamente, este” (SCHNEUWLY; DOLY, 1999, p. 11, grifos do autor). Entende-se, portanto, que ao entrar na sala de aula, as HQ são, sobretudo, um gênero escolar, implicando, necessariamente, que se considere a tripla complexidade (do gênero, da sala de aula, da relação HQ/ensino) que perpassa tal inserção, o que suspende, por acréscimo, atribuições de transparência e facilidades na escritura do DD, por alunos recém-alfabetizados, em contexto escolar.

1.3 DD NAS HQ DA TM: FALA DOS PERSONAGENS

As HQ se definem pela interação entre linguagens imagética e verbal, que proporciona tanto o entendimento da narrativa quanto a construção do DD, caracterizando a fala dos personagens representados nas imagens. Diferente das primeiras HQ, em que os textos eram escritos na base dos quadrinhos, ou no rodapé das páginas, nas atuais, com o aparecimento dos balões, são os próprios personagens que falam. Deste modo, “o que acontece na narrativa é dito pelos próprios personagens dentro de cada balão⁷, e não narrado de forma distante” (MENDO, 2008, p. 36), o que contribui para evidenciar o caráter oral⁸ do gênero.

⁷ Algumas HQ omitem as linhas materiais dos balões que circunscrevem as falas dos personagens, mas esta ausência não interfere na caracterização destas falas.

⁸ Sobre o caráter oral nas HQ, ver autor na bibliografia (EGUTI, 1999).

Figura 3: Diálogo entre personagens da TM



Fonte: Sítio eletrônico oficial da TM. Página semanal 321.

O DD é a forma enunciativa predominante nas HQ da TM e pode ser compreendido como um diálogo estabelecido entre personagens, semelhante ao texto oral, numa interação face a face e em linguagem coloquial; com a presença de pronomes pessoais do caso reto; verbos conjugados, em sua maioria, no presente do indicativo, utilização de primeira e terceira pessoas e presença de dêiticos. A narração dá-se através de diálogos e desenhos, principalmente nas HQ da TM, em que o recordatório⁹ não é recorrente.

A caracterização do DD, como interação face a face, possibilita aproximações com a Análise da Conversação. Neste sentido, conforme Kerbrat-Orecchioni (2006), os exercícios de fala implicam alocação, interlocução e interação, na qual os participantes exercem, uns sobre os outros, uma rede de influências mútuas. Essa troca comunicativa dá indícios de seu estabelecimento através da relação entre unidades semióticas verbal, não verbal e paraverbais, as quais abarcam “entonações, pausas, intensidade articulatória, elocução, particularidades da pronúncia, características da voz” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 36), que acompanham “unidades propriamente linguísticas e que são transmitidas pelo canal auditivo” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 36). Nas HQ, essa transmissão estende-se ao visual.

Ao se definir o DD nas HQ da TM, enquanto fala dos personagens, pode-se conceber tal conceituação como geral, pois, a depender do personagem em cena, o DD recebe contornos que o particularizam, na mesma medida em que particulariza o próprio personagem e permite a construção do sentido da história. Observem-se os próximos exemplos.

⁹ “O recordatório quebra a linearidade da leitura e, se fôssemos transportá-lo para a linguagem cinematográfica, seria como se tivéssemos, no filme, a todo instante, a intervenção de um narrador que explicasse fatos que se encontram fora da cena que está sendo mostrada” (LUCCHETTI; LUCCHETTI, 1992/1993, p. 27).

Figura 4: Falas de Cascão e Cebolinha

Fonte: Sítio eletrônico oficial da TM. Página semanal 31.

Figura 5: Falas de Chico Bento e Magali

Fontes: Almanaque do Cebolinha. Editora Globo, 2006, n. 95, p. 53.
Almanaque da Mônica. Editora Globo, 2004, n.100, p. 39.

Em todos os quadrinhos, o DD é a fala dos personagens. Neste contexto, o Cebolinha troca o “R” pelo “L”; a fala de Cascão remete ao seu medo de água; a de Chico Bento, ao meio rural; e a de Magali, à comida. Ou seja, apesar de ser definido como a fala de personagens, nas HQ da TM, o DD particulariza-se, e o léxico utilizado depende do personagem em cena e das situações nas quais estão envolvidos. Por exemplo, Cebolinha refere-se à Mônica por “golducha, baixinha e dentuça”, sem que ela veja/escute. E, quanto aos personagens que são animais, como Bidu, Floquinho, Fido? Neste caso, quando estão apenas entre animais, o DD se define como “fala”, mas quando estão na presença de Franjinha, Cebolinha, Chico Bento, eles latem como qualquer outro cachorro.

Figura 6: As “falas” de Bidu

Fonte: Almanaque da Mônica. Editora Globo, 2001, n.82 p. 57-58.

O DD ainda sofre interferência de sua relação com os tipos de balão e letra, como exemplifica a Figura 4 (página anterior) e a Figura 7. Na primeira, Cebolinha e Cascão estão conversando. Na Figura 7, embora não se saiba qual personagem está em cena, o formato das letras, tipo de balão e linhas cinéticas permitem dizer que ele está gritando. Pode-se sublinhar que o próprio fato de estar no interior de um balão interfere no DD, pois o balão “limita” a extensão deste discurso, que no geral, é curta.

Figura 7: Relações entre DD, tipos de balão e letra, linhas cinéticas



Fonte: Sítio eletrônico oficial da TM. Página semanal 12.

A construção do DD, nas HQ da TM, é realizada no cruzamento entre verbal, não-verbal, paraverbal e visual, sendo igualmente perpassada pela singularidade de seus personagens (características, apelidos), temáticas comuns a essas historinhas - personagens infantis vivendo situações cotidianas que podem ser facilmente vivenciadas por crianças dos dias de hoje, tais como não gostar de tomar banho, gostar de comer -, modos de produzir humor, o que corrobora para a suspensão de facilidades em sua escritura, em contexto escolar.

O primeiro capítulo buscou introduzir aspectos que pudessem contribuir para o afastamento de transparências na escritura do DD em sala de aula, através da caracterização das HQ; exposição de alguns usos do gênero em contexto escolar e delimitação do DD, nas HQ da TM. O capítulo seguinte discute a respeito dos processos de escritura em ato, DR e diálogo, “motor da invenção”, pois, dentre outros pontos, este trabalho analisa a construção do DD do ponto de vista daquele que escreve e porque o DD é uma das formas de DR.

CAPÍTULO 2

PROCESSOS DE ESCRITURA EM ATO, DISCURSO REPORTADO E DIÁLOGO COMO “MOTOR DA INVENÇÃO”

A Genética de Textos investiga a origem de obras literárias¹⁰ através das marcas gráficas deixadas por seus respectivos autores em notas de leitura, listas, diários, rascunhos, manuscritos,¹¹ desde a década de 1970. A literatura antes entendida como “conjunto fechado de textos canônicos [...] vem acrescentar-se ao conjunto aberto dos processos de escrita. Aberta sobre o possível, o múltiplo, o ambivalente, até mesmo inacabável” (GRÉSILLON, 2007, p. 17). O processo escritural passa a ser o objeto de pesquisa e pode ser investigado por meio do manuscrito “objeto estruturado pelo tempo” (BIASI, 2010, p. 10), o que possibilita “observar a estrutura plena e viva de uma escritura em estado nascente [...] a formação progressiva da obra” (BIASI, 2010, p. 9). Nas palavras de Grésillon (2007),

[...] o objeto dos estudos genéticos é o manuscrito *de trabalho*, aquele que porta os traços de um *ato*, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita, com seus avanços e bloqueios, seus acréscimos e seus riscos, seus impulsos frenéticos e suas retomadas, seus recomeços e suas hesitações, seus excessos e suas faltas, seus gastos e suas perdas (p. 51-52, grifos da autora).

O debruçar-se sobre a escritura comporta a distinção entre *texto* e *manuscrito* que, distante de ser discutida neste trabalho, é posta nos seguintes termos por Biasi (2010, p. 39):

[...] o texto, de um ponto de vista genético, coincide com a publicação impressa que faz passar o escrito de um estatuto autobiográfico e privado para um estatuto alográfico e público. Sob a forma de manuscrito, mesmo que “definitivo”, o escrito fica, enquanto o autor está vivo, sempre suscetível de transformações: é, retroativamente, sua transformação em versão tipográfica impressa que permite designar como final esse estado da obra para a publicação fixa em forma estática.

Neste sentido, embora toda a complexidade escritural possa ser apagada visivelmente do texto final (de um romance publicado, por exemplo), esta permanece nos manuscritos, listas, cadernos, guardanapos, etc., que foram utilizados pelo autor, durante a escritura de determinada obra e através dos quais é possível “ter acesso” aos acréscimos e substituições de palavras, supressões de frases inteiras e deslocamentos de parágrafos. Diz-se, portanto, que

¹⁰ Nos dias atuais, estes estudos estendem-se às artes plásticas (pintura, escultura, vídeos), músicas, além de considerar o meio digital. Aspecto primeiro que pode ser associado às futuras pesquisas do L'ÂME no que diz respeito aos desenhos feitos pelos alunos em seus manuscritos escolares.

¹¹ Os diários, listas, manuscritos (etc.) possuem particularidades entre si.

estes constituem a memória da criação e da escritura; que são as marcas deixadas por “uma escritura que se busca” (BIASI, 2010, p. 11); o testemunho da ausência de autor senhor da escrita e do texto como fruto de inspiração sobrenatural indicando, ao contrário, que aquele que escreve está sob o efeito do que está sendo escrito e que o texto é atividade, é processo.

O olhar do geneticista volta-se para os gestos escriturais, incertezas, bloqueios. Numa tentativa de adentrar na complexidade da escrita, há deslocamento¹² do escrito (texto final) para a escritura (processo de escrita), pois, “a crítica genética¹³ toma por objeto essa dimensão temporal do devir-texto, colocando como hipótese que a obra [...] conserva o efeito de suas metamorfoses e contém a memória de sua própria gênese” (BIASI, 2010, p. 13).

No investigar do “devir de uma obra, estudando os traços escritos de sua gênese” (GRÉSILLON, 2007, p.11), os geneticistas desvelam, constroem, desconstroem e reconstroem os caminhos da criação, expõem-se ao desconhecido, ao inesperado e nesta aventura “não pode haver um retorno ao mito de um sujeito pleno, não clivado, que seria mestre tanto do que faz como do escreve” (GRÉSILLON, 2007, p. 38). Ao tratar também das relações estabelecidas entre sujeito e texto, Calil (2008, p. 51) sublinha:

[...] não estou falando de um sujeito homogêneo, que dialoga com seus “botões” como se estes fossem outro “eu” ou um “eu interior”, mas de um sujeito cindido, heterogêneo, falho, atravessado pela língua, pela cultura, pelo inconsciente, enfim, um sujeito alienado imaginariamente ao funcionamento Simbólico, ao grande Outro laciano. Um sujeito que, respondendo a essa demanda, nomeia-a, metaforicamente, de “botões”, mas que, apesar dessa nomeação, não pode jamais ser entendido como portador de uma vontade consciente e controladora do “bem dizer”, pois está sempre submetido às leis do significante.

Por partilhar desta posição teórica, neste estudo, a produção de texto é entendida como um movimento que comporta um passado sempre presente, incerteza futura, aluno/sujeito (e)feito das relações estabelecidas entre língua, sentido e texto; como espaço de tensão entre estabilizado e imprevisível, que possui nos manuscritos - e no registro de seus processos de

¹² “O estudo de um enriquecerá o conhecimento do outro. Todavia, concomitante a isso, a importância concedida aos prototextos enfraquece a *auctoritas* sacro-santa do texto” (GRÉSILLON, 2007, p. 31, grifos da autora).

¹³ Biasi (2010, p. 14) diferencia Genética Textual e Crítica Genética. Segundo este, a primeira analisa, classifica, decifra e eventualmente publica uma edição dos manuscritos. A Crítica Genética, por sua vez, interpreta os resultados da análise e procura reconstituir a gênese destes. No entanto, em momentos anteriores escreve “a interpretação de uma obra à luz de seus rascunhos ou documentos preparatórios vem sendo denominada, nas últimas três décadas, ‘genética dos textos ou ‘crítica genética’” (BIASI, 2010, p. 9). Portanto, neste trabalho, não é feita a diferenciação entre Genética Textual e Crítica Genética nos termos postos por Biasi. A opção por Genética de Texto decorre do seguinte motivo: Crítica Genética está fortemente relacionada aos manuscritos literários. Já Genética de Texto à investigação da gênese textual, seja de autores consagrados ou de alunos do EF. Deste modo, a utilização de Genética de Texto visa manter a vinculação desta investigação à Crítica Genética e, ao mesmo tempo, considerar o que a particulariza. Vale ressaltar, ainda, que há autores que não fazem distinção entre Genética Textual e Crítica Genética, fazem-na em outra direção ou ainda entre outros termos.

escritura em ato, como se verá -, pistas dos insuspeitados caminhos da produção textual.

Ao conceber a escrita como processo, a Genética Textual contribui para a legitimação dos manuscritos¹⁴ como objeto de pesquisa científica tanto na França quanto no Brasil. O manuscrito passa a ser parte constitutiva da obra, visto que, além de revestido de valor cultural, documental, histórico, é um patrimônio mundial, que pode contribuir para o (re)pensar teórico das relações entre sujeito e texto.

2.1 MANUSCRITOS ESCOLARES E PROCESSOS DE ESCRITURA EM ATO

No Brasil¹⁵, a produção de texto está relacionada ao ingresso da criança no EF¹⁶. Contudo, a escola parece estar distante de valorizar os textos escritos por aprendizes, afirmativa que pode ser evidenciada, considerando que, no geral, atribui-se uma nota a esses textos, que depois são entregues aos alunos que, por sua vez, geralmente não os guardam.

O L'ÂME visa “borrar” esse retrato através da preservação dos manuscritos escolares e da realização de pesquisas, que incidem sobre estes manuscritos e sobre os seus processos de escritura. Estas investigações encontram-se subdivididas, em dois grandes blocos: aquelas que estudam processos escritura - por meio do manuscrito propriamente dito -, como o faz a Genética Textual e aqueles que se debruçam sobre o processo de escritura em ato deste manuscrito.

Os pesquisadores do “segundo bloco” investigam o processo escritural, focalizando, da combinação à escrita da história no manuscrito, no momento mesmo em que este está sendo combinado e escrito, pois “quem diz ‘ato’, diz ‘realização no tempo’” (GRESILLON, 2007, p. 53). Este acesso ao vir a ser do manuscrito torna-se possível em virtude do procedimento metodológico em que os alunos, em duplas, são filmados. Eles combinam oralmente e, em seguida, escrevem um único texto. O constante diálogo entre manuscrito escolar e seu processo de escritura em ato é realizado por esses estudiosos.

¹⁴ A restrição ao manuscrito decorre do fato deste trabalho focalizá-lo em seu processo de escritura. Ou seja, as pesquisas genéticas também possuem notas, listas, diários, partituras, como objeto de estudo científico, como permite mostrar o trabalho de Boré “*Le brouillon, introuvable objet d'étude?*” Pratiques n°105/106, junho, 2000. Pode ainda ser comentado que, apesar de delinearem estudos particulares, as notas, listas, diários são vistos como ‘peças’, ao mesmo tempo, particulares e constitutivas do manuscrito, que é, na mesma medida, uma ‘peça’ com características próprias, se comparado às listas e parte constitutiva da gênese de uma obra.

¹⁵ Em alguns países há “o movimento da ‘escola em casa’ [...] que pretende educar as crianças em suas próprias residências” (SANTOMÉ, 2003, p. 166). ‘*Home Schools*’ ou ‘escolas em casa’, um movimento nascido nos Estados Unidos, que já conta com organizações similares na Austrália, no Canadá, no Reino Unido, no Japão, na Coreia, na Nova Zelândia e também, de forma incipiente, na Espanha” (2003, p. 166, grifos do autor).

¹⁶ A Educação Infantil não visa à sistematização da escrita. O que não significa, todavia, que esta esteja ausente de contexto familiar e social da criança desde sua mais tenra idade.

À parte estas especificações, em ambos os “blocos” busca-se restituir a gênese dos manuscritos escolares através de rastros gráficos, sonoros, visuais. É estabelecido, então, o desafio teórico de conceber a “escrita como lugar de pulsão e de cálculo” (GRÉSILLON, 2007, p. 23, grifo da autora), que, “com muita frequência nos põem diante dessa imagem dos caminhos que se bifurcam indefinidamente” (GRÉSILLON, 2002, p. 154)¹⁷.

O debruçar-se sobre o processo de escritura de manuscritos escolares revela a vinculação do L'ÂME à Genética de Textos. Todavia, essa vinculação não partilha apenas semelhanças, mas também particularidades. No primeiro caso, a escrita é concebida como processo, e o *scriptor*, aquele que sofre os efeitos da escrita. As especificidades decorrem de seus objetivos de investigação. No caso da Genética de Textos, ocorre que

Seu objeto: manuscritos literários, na medida em que portam o traço de uma dinâmica, a do texto em criação. Seu método: o desnudamento do corpo e do processo da escrita, acompanhado da construção de uma série de hipóteses sobre as operações escriturais. Sua intenção: a literatura como um *fazer*, como atividade, como movimento (GRÉSILLON, 2007, p. 19, grifo da autora).

Atualmente, os estudos desenvolvidos na Genética de Texto apreendem manuscritos (partituras, etc.) literários, científicos. Deste modo, investigam-se os processos de criação e escritura de Zola, Flaubert, Aragon, Celan, Joyce, Barthes, Benveniste, Michon, Lavoisier, Newton, Raymond Roussel, Victor Hugo, Alfred Döblin, Paul Valéry, Franz Kafka, Georges Bataille, Claude Simon, Marcel Proust, Heinrich Heine, Jean-Paul Sartre, Montaigne.

Os pesquisadores do L'ÂME não investigam a gênese de manuscritos de autores consagrados. Seus trabalhos incidem sobre os manuscritos de Ana, Maria, José Antenor, Valdemir, Isabel, Nara, Anderson, alunos recém-alfabetizados que escrevem seus primeiros textos a partir de uma solicitação externa, limitação temporal, expectativas voltadas para as normas gramaticais. Tais distinções não tornam os estudos em Genética de Textos mais importantes que os do L'ÂME, apenas particulares, pois tanto as crianças quanto os poetas são trabalhados na e pela linguagem, sofrendo assim, seus efeitos. Tratando dos manuscritos escolares, Calil afirma que,

Se o objeto de estudo eleito é o texto escrito a partir de uma demanda escolar, seja ele feito em sala de aula ou em casa, por mais “livre” que sejam suas condições de produção, por menos que o professor interfira ou por mais preocupado que ele esteja em tornar público o texto escrito por seus alunos, dificilmente deixará de ser uma situação em que se “escreve como aluno”, em que se escreve a partir de uma solicitação externa, em que se tem uma forte limitação de tempo para sua produção,

¹⁷ A autora faz referência à metáfora “O jardim dos caminhos que se bifurcam”.

uma expectativa voltada para a aquisição de normas e regras, algum tipo de avaliação, em que se busca uma equalização entre o escrito de um aluno e seu nível de escolaridade, em que, em última instância, visa a certa homogeneização do escrito. (2008, p. 26).

De um ponto de vista genético, como aludido, o texto corresponde ao texto publicado e o manuscrito à versão anterior a esta publicação independente deste ter sido escrito à mão, digitado. Ao fazer referência ao manuscrito escolar, não se visa diferenciar texto publicado, ou não, mas manter a dinâmica escritural com a preservação do termo *manuscrito*, como concebido na Genética de Texto. No entanto, se fosse o caso, poderia ser dito que, na maior parte das situações escolares, o manuscrito corresponderia ao texto final, uma vez que, ainda é pouco frequente a prática de reescrita nas escolas, apesar da recomendação dos PCN.

A Genética de Texto reconstitui os processos de escritura de manuscritos literários por meio de vestígios escritos deixados pelo autor em notas, diários, cadernetas. Ela trata de uma dinâmica da “genética dos manuscritos literários”, ausente da “genética dos manuscritos escolares”, resultante do próprio funcionamento da escola e pelo fato dos manuscritos investigados pelo L’ÂME serem os primeiros textos/manuscritos escritos pelos alunos. Para reconstituir a gênese desses manuscritos restritos, no geral, a única folha de papel, a saída encontrada por Calil (2008) foi solicitar, às dâdes envolvidas nas investigações, a combinação e escritura de um único texto, em sala de aula. Este processo de escritura é registrado pelas lentes de uma filmadora. Ao final, tem-se o “manuscrito gráfico” e o “manuscrito oral” (CALIL, 2008), mas, igualmente, a necessidade de tecer considerações sobre a Linguística da Enunciação, pois o “ato” refere-se ao ato enunciativo.

A Linguística da Enunciação permite fundamentar as discussões relativas à alteridade constitutiva do sujeito e da escritura. Neste estudo, as considerações sobre alteridade são feitas a partir do DR, esta opção deve-se ao fato do DR apreender o DD e remeter ao trabalho de Boré (2010), pesquisadora que se dedica a discuti-lo na escritura ficcional, em sala de aula.

2.2 ALTERIDADE E DISCURSO REPORTADO

O homem é um neótono cuja constituição e existência é possível através de sua entrada na cultura, através do estabelecimento de uma relação de alteridade, somente possível por meio da língua que o captura. De modo sucinto, conforme Dufour (2005), “nascemos prematuros e somos animais neótonos¹⁸” (2005, p. 41). Esta afirmação remete à teoria da

¹⁸ « *Nous naissons prématurés et nous sommes des animaux néoténiques* ».

neotonia humana, posta por Dufour (2005, p. 39-40), nestes termos:

[...] corresponde à observação de um atraso no desenvolvimento de algumas espécies: em certos animais, o desenvolvimento pode parar antes do fim de seu processo de maturação. Estes animais são qualificados de “neótonos” porque certas características de juventude, normalmente transitórias, ao invés de desaparecerem, perduram e se instalam neles como características definitivas - é precisamente isso a neotonia, a persistência no estado adulto de características juvenis normalmente passageiras [...] A neotonia é, pois, juventude que se prolonga¹⁹.

Semelhante a esses animais, o desenvolvimento do homem “para antes do fim de seu processo de maturação”. Este nascimento prematuro pode ser exemplificado destacando que, ao nascer, o homem não tem divisórias cardíacas formadas e nem dentes de leite. Os efeitos dessa não maturação completa não são suprimidos com o passar dos anos, pois tanto uma criança quanto um adulto não sobreviveriam ao frio excessivo - sem roupas -, por exemplo.

Ao se ampliar esse exemplo é possível pontuar que a sobrevivência humana depende de uma segunda natureza, a cultura. Nesta perspectiva, a teoria da neotonia humana concebe

[...] o homem como um ser de nascimento prematuro, ao mesmo tempo incapaz de atingir seu desenvolvimento germinal completo e, no entanto, capaz de se reproduzir e de transmitir suas características de juventude, normalmente transitórias nos outros animais. Este animal, não terminado, diferente dos outros animais, deve, pois, completar sua primeira natureza numa segunda natureza, geralmente chamada cultura. (DUFOUR, 2005, p. 18)²⁰.

O homem nasce fora da cultura e sua entrada nesta dá-se através da língua. Contudo, sendo a língua²¹ conhecedora apenas de sua própria ordem (SAUSSURE, 2006), esta só lhe é “acessível” através do representante de seu funcionamento, o próprio homem. Deste modo, é estabelecida uma necessária relação de alteridade.

¹⁹ Não há traduções de Dufour (2005) e Boré (2010) para o português. Optou-se, então, por traduzir os fragmentos incorporados neste trabalho e manter o original nas notas de rodapé. « [...] *correspond à l'observation d'un retard du développement dans quelques espèces: chez certains animaux, le développement peut s'arrêter avant la fin du processus de maturation. Ces animaux sont qualifiés de 'néoténiques' parce que certains caractères de juvénilité, normalement transitoires, au lieu de disparaître, perdurent et s'installent chez eux comme caractères définitifs - c'est précisément cela la néoténie, la persistance à l'état adulte de caractères juvéniles normalement passagers [...] La néoténie, c'est donc du juvénile que se prolonge* ».

²⁰ « [...] *l'homme comme un être à naissance prématurée, à la fois incapable d'atteindre son développement germinal complet et cependant capable de se reproduire et de transmettre ses caractères de juvénilité, normalement transitoires chez les autres animaux. Cet animal, non fini, à la différence des autres animaux, doit donc se parachever ailleurs que dans la première nature, dans une seconde nature, généralement appelée culture* ».

²¹ “Se eu, ou um outro, soubéssemos de que se tratava antes de falar, talvez, decidíssemos não entrar no truque da fala (truc, no teatro, é uma máquina que move os cenários). Evidentemente, para tomar essa decisão, teríamos que ter entrado nele, mesmo que só para dizer não. Em suma, sempre teria sido tarde demais para calar-se. De onde tomam então sua decisão aqueles que nunca entram nela?” (DUFOUR, 2000, p. 70, grifos do autor). Ou seja, uma vez capturado pela língua, não há como sair dela. É neste sentido que se diz que o sujeito é assujeitado à língua, sofre seus efeitos, o que o destitui de senhoria, perante a produção textual.

O sujeito é capturado pela língua, mas não pode controlá-la, nem tudo pode representar, e tampouco, tem acesso empírico as suas unidades. Como se dá, então, sua entrada na língua? Dois grandes posicionamentos buscam explicar como se daria esse acesso. O primeiro é de natureza inata, o segundo, empirista. Afastando-se de ambos, outra possibilidade é encontrada em Lemos, que denomina esse acesso de aquisição da linguagem e o define, como

[...] um processo de subjetivação configurado por mudanças de posição da criança numa estrutura em que *la langue* e a *parole* do outro, em seu sentido pleno, estão indissociavelmente relacionados a um *corpo pulsional*, i.e., à criança como corpo cuja atividade demanda interpretação. (LEMOS, 2006, p. 28, grifos da autora).

Retirada do artigo “Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem”, esta definição, somada às discussões nele realizadas, revela um posicionamento em aquisição que rompe com explicações baseadas na noção de desenvolvimento. Diz Lemos:

O desenvolvimento lingüístico tem sido defendido como processo de *aprendizagem*, ou de *construção* de conhecimento, necessário para que a criança venha a ser falante nativo de uma língua particular destinada a ser sua “língua materna”. Segundo essa definição, a linguagem é necessariamente assumida como *objeto* que pode ser parcelado ou cujas propriedades podem ser acessadas por uma série ordenada de processos reorganizacionais. (2006, p. 21, grifos da autora).

A língua é constituída por elementos sintáticos, fonológicos, semânticos, que apenas se pode “isolar” em termos de investigação. Há, entre estes, entrelaçamento e influência mútua que, quando associada à aquisição, torna impossível determinar se a criança “aprenderia” primeiro elementos semânticos, semânticos, fonológicos. Pensar, portanto, em aquisição da linguagem (oral ou escrita), em termos de idade/estágios, supõe etapas sucessivas, e um último estágio, no qual a criança teria domínio sobre a língua, o que apaga a possibilidade de que, durante um mesmo ato enunciativo, pode haver - na fala de uma mesma criança - a emergência de estruturas tanto esperadas quanto inesperadas. O que pode acontecer, igualmente, na fala de um adulto.

Ao lado destas reflexões que fragilizam a noção de desenvolvimento em aquisição, Lemos (2006) ressalta a importância da interpretação que o adulto faz da enunciação da criança, por restringir sua indeterminação, e lhe atribuir valor estrutural. Este posicionamento permite aproximações entre a teoria da neotonia humana, alteridade e aquisição da linguagem. Isto é, por sua condição neótona, a criança precisa entrar na ordem do humano, da cultura, para sobreviver. É a interpretação do outro, afetada pelo Outro, que dá acesso ao lingüístico.

É neste lugar teórico que se sustenta a assertiva de que o homem se constitui sujeito, numa relação de alteridade. E, conforme Dufour (2000), a alteridade que compõe o “eu” é dupla, pois o mesmo “eu” se constitui “eu”, na relação com o “tu”, mas a díade “eu-tu” só tem existência com a demarcação da ausência, do “ele”, do Outro. É a existência do Outro - do “ali”, da exterioridade - que torna possível a existência do “aqui” e “agora”, da interioridade. Nas palavras de Dufour (2000), “o outro (‘tu’) e o Outro (‘ele’) formam com o *mesmo* (‘eu’) *duas alteridades* (p. 102, grifos do autor). Neste envolto, o mesmo “eu” é constituído por uma alteridade fraca/transitiva (“eu-tu”) e por uma alteridade forte (“eu-tu/ “ele”), intransitiva.

Ainda segundo este filósofo (2000), o “‘ele’ da estrutura trinitária [‘eu-tu’/‘ele’] é o lugar onde se articula, por desdobramento interno, uma nova díade, ‘ele/ele’” (p. 109-110), assim, “por trás do ‘ele’ - da ausência representada -, permanece um ‘ele’ da ausência radical” (p. 2000, p. 109-110) e “para captar uma ausência mais radical que a ausência re-presentada, escrevo ‘ele’²²: barro o ‘ele’ de maneira a descontaminá-lo de toda forma de presença. Desta maneira, torno a ausentificar a ausência que se tornara presente” (DUFOR, 2000, p. 110).

A alteridade é constitutiva do sujeito. Asserção discutida por Authier-Revuz (2008) em termos de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada que são “tão irreduzíveis quanto solidárias uma da outra” (2008, p. 107). A primeira refere-se à “presença fundadora, em todo discurso, de uma exterioridade discursiva que o ‘constitui’” (2008, p. 107), e a segunda, “das formas que ‘representam’ o discurso outro no decorrer do discurso” (2008, p. 107). O DR é uma das formas de heterogeneidade mostrada e é definido por Authier-Revuz (2004) nestes termos:

É o *outro* do discurso relatado: as formas sintáticas do discurso indireto e do discurso direto designam, de maneira unívoca, no plano da frase, um outro ato de enunciação. No discurso indireto, o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do “sentido” dos propósitos que ele relata. No discurso direto, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo - ou o espaço - claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples “porta-voz”. Sob essas duas diferentes modalidades, o locutor *dá lugar* explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12, grifos da autora).

O trabalho de Boré (2010) permite discutir o DR, na escritura ficcional. Anterior a tal discussão, o DR é delineado em dicionários, gramáticas, estudos enunciativos e HQ da TM.

²² “Este ‘ele’ é externo à estrutura trinitária: ele a garante e a delimita, na medida em que é sua perfeita exterioridade” (DUFOR, 2000, p. 111).

2.2.1 Quatro lugares, um foco: o DR!

Discurso relatado (HOUAISS, 2001, MAINGUENEAU, 2002; AUTHIER-REVUZ, 2004) é uma das denominações do que neste trabalho corresponde ao DR (CUNHA, 2005; BORÉ, 2010). Diferenças terminológicas que, ao se acrescentar às discussões feitas em diferentes perspectivas teóricas (e as consequências advindas), ao lado dos próprios avanços nas reflexões desses autores, concretizam a certeza de que, neste momento, não é possível realizar uma exposição detalhada do que se discute, neste estudo, atualmente, sobre DR. Este fato não o exime de uma responsabilidade, que assumiu, ao abarcar a enunciação como unidade de análise, sob a forma de processos de escritura em ato de HQ/DD.

Segundo definição encontrada em Cunha (2005, p. 102), o DR “é o termo genérico que engloba as três formas de citação: discursos direto (DD), indireto (DI) e indireto livre (DIL)”. Em Maingueneau (2002), há presença do discurso direto livre²³ (DDL) quando ele faz referência ao discurso relatado. Authier-Revuz (2004) realiza a discussão do discurso relatado (DD e DI), como sendo uma das formas de heterogeneidade mostrada.

Para discutir o DR, houve cruzamento entre os autores acima. Ou seja, em Cunha (2005), o DR apreende DD, DI e DIL. Authier-Revuz fala em DD e em DI. Maingueneau em DD, DI, DIL e DDL. Portanto, neste trabalho, o DR é delineado em termos de DD e DI. Esta escolha também se justifica pela predominância do DD nas HQ e pelo atravessamento do DI em sua construção, como mostra o manuscrito escolar “O Cebolinha trapalhado”.

2.2.1.1 DR nos dicionários, gramáticas, estudos enunciativos e HQ da TM

Dos dicionários, ter-se-ão Houaiss (2001) e Camara (2002); das gramáticas, Bechara (2005) e Cunha; Cintra (2007); dos estudos enunciativos, Cunha (2005), Maingueneau (2002), Authier-Revuz (2004, 2008). Como não havia “referência terminológica” ao DR, exceto em Houaiss (2011) que o denomina discurso relatado, procurou-se definições do DD e do DI, nos dicionários e gramáticas. Nas HQ da TM, a delimitação do DR comportou cruzamento entre as definições anteriores, menção feita por literatura especializada (MENDO, 2008), referente à

²³ Maingueneau (2002, p. 148, grifo do autor) define o DDL como “um discurso relatado que tem as propriedades lingüísticas do discurso direto, mas *sem nenhuma sinalização*”. Esta definição permite fazer duas considerações. De um lado, o DDL parece estar mais próximo da fala dos personagens que o DD, uma vez que diferente deste ele não é marcado por aspas, travessão, dois pontos. Contudo, por outro lado, nas HQ, os turnos de fala entre os personagens são separados, na maior parte das HQ, pelos balões que, com o auxílio dos rabichos, funcionaria como uma espécie de travessão indicando qual personagem está falando, o que não deixa de ser uma forma de “sinalização” característica do DD e não DDL.

fala de personagens nas HQ e, ainda, discussões estabelecidas no L'ÂME, buscando tracejar o DR nas HQ. A leitura do gênero foi imprescindível no processo de caracterização do DR/HQ.

Para dar início à exposição a respeito do DR, em Houaiss (2001), o DD é conceituado como reprodução, por parte do narrador, das palavras de alguém, conservando sua forma de expressão (pronomes, tempos verbais) e dando atualidade a um fato. Este discurso ainda se caracteriza pela presença de verbos *dicendi* que podem vir no começo, meio ou fim do enunciado reproduzido, ou por meio de recursos gráficos (dois-pontos, aspas, travessão).

O DI corresponderia à incorporação das palavras de uma terceira pessoa ao discurso do narrador, acompanhada pela transformação destas palavras em uma oração subordinada substantiva, ligada através de conetivo “que” ou “se”, ou na forma de uma reduzida de infinitivo, após um verbo *dicendi*. Assim, o DI caracterizar-se-ia pela troca de marcas de pessoa, tempos verbais, advérbios de lugar. O discurso relatado é concebido como sinônimo de DI. Em seu dicionário de linguística e gramática, Camara (2002, p. 99) diz:

Em sentido restrito, o discurso é a <<reprodução que se faz de um enunciado atribuído a outra pessoa>> (Nascentes, 1946, 37). Pode ser: 1) discurso direto, também dito ESTILO DIRETO, quando o narrador repete esse enunciado nos termos exatos em que foi feito; 2) discurso indireto, também dito ESTILO INDIRETO, quando o narrador transmite o conteúdo do enunciado com suas palavras.

Os aspectos formais do DD e DI também estão presentes nas gramáticas de Cunha; Cintra (2007) e na de Bechara (2005). Este último, ao fazer referência às “normas textuais para nos referirmos no enunciado às palavras ou pensamentos de responsabilidade do nosso interlocutor” (2005, p. 481), define o DD como reprodução (ou suposição de uma reprodução) fiel e textual tanto de nossas palavras quanto das palavras de nosso interlocutor, com o auxílio de verbos *dicendi* ou *sentiendi*, separadas - no diálogo -, geralmente, por travessões. No DI,

[...] os verbos *dicendi* se inserem na oração principal de uma oração complexa tendo por subordinada as porções do enunciado que reproduzem as [nossas] palavras próprias ou do nosso interlocutor. Introduzem-se pelo transpositor *que*, pela dubitativa *se* e pelos pronomes e advérbios de natureza pronominal *quem*, *qual*, *onde*, *como*, *por que*, *quando*, etc. (BECHARA, 2005, p. 482, grifos do autor).

Em Cunha; Cintra (2007, p. 651), o DD é descrito como enunciado em que há presença de verbos *dicendi* e, na falta desses verbos, “cabe ao contexto e a recursos gráficos [...] a função de indicar a fala do personagem”. No DI, as falas dos personagens são introduzidas pelos verbos *dicendi* que aparecem numa oração subordinada substantiva. Para Cunha; Cintra, DD, DI e DIL comporiam o ternário de que disporia o narrador para “dar-nos a

conhecer os pensamentos e as palavras de personagens reais ou fictícios” (2007, p. 649).

Ainda segundo Cunha; Cintra (2007), no plano expressivo, o DD atualiza o episódio, trazendo uma vivacidade que pode ser enriquecida “por elementos lingüísticos, tais como, exclamações, interrogações, interjeições, vocativos e imperativos, que costumam impregnar de emotividade a expressão oral” (2007, p. 651) e o DI “pressupõe um tipo de relato de caráter predominantemente informativo e intelectual” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 652) no qual o “diálogo é incorporado à narração mediante uma forte subordinação semântico-sintática estabelecida por nexos e correspondências verbais entre a frase reproduzida e a frase introdutória” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 652-653).

Dicionários e gramáticos retratam o que se considera os “aspectos canônicos” do DR. Segue discussão do DR nos estudos enunciativos / discursivos.

Conforme Cunha (2005), nos livros didáticos de Língua Portuguesa, o DR é trabalhado nos níveis visual e formal. Nos quatro primeiros anos do EF, há predominância de exercícios, voltados para a aquisição da pontuação formal do DD e nos quatro últimos anos são frequentes as transformações do DD para o DI, além do estudo das marcas tipográficas do DD. De acordo com a pesquisadora, essa redução não dá margem para que o aluno compreenda o DR como um fenômeno da linguagem, presente nas modalidades oral e escrita e que está diretamente relacionado ao contexto e ao sentido. Ao analisar diálogos produzidos em situação de fala, a autora (Cunha, 1992 apud CUNHA, 2005, p. 103) ressalta que:

[...] o DR não é uma questão de forma, como descreve a tradição gramatical. Nos usos da língua, o falante apreende o discurso do outro numa situação de enunciação (S1) e o retoma numa outra (S2), dirigindo-se a uma terceira pessoa, com um propósito diferente daquele com que o discurso inicial foi proferido.

Esta asserção possibilita à referida autora ressaltar, que, nos textos de ficção, o DD configura-se como um falso DR, uma vez que não se trata, de fato, de um discurso citado. Isto é, ao introduzir as falas de um personagem, o narrador não resgata, numa situação de enunciação (S2), um discurso efetivamente pronunciado, numa outra situação de enunciação (S1). No entanto, ele sublinha que “como na fala, é a interação entre o discurso das personagens e do narrador que é reveladora” (CUNHA, 2005, p. 104) do DR. Na prosa ficcional, prossegue, o autor utiliza o léxico, recursos gráficos e elementos não verbais, para representar situações de fala, ou seja, marcas tipográficas que podem, ou não, ser acompanhadas de verbo *dicendi*, perífrase, elipse.

Revelando “relação ao discurso do outro e, por conseguinte, ao outro” (CUNHA,

2005, p. 102), segundo Maingueneau (2002, p. 139), o “discurso relatado constitui uma enunciação sobre outra enunciação; [...] sendo a enunciação citada objeto da enunciação citante”. Quando há uma dissociação entre discurso citante e discurso citado²⁴ através de verbos *dicendi*, marcas tipográficas, têm-se o DD que, todavia, não relata efetivamente as falas pronunciadas, uma vez que, o discurso citado é condicionado pela interpretação do discurso citante. Nas palavras de Maingueneau (2002, p. 141),

[...] não há como comparar uma ocorrência de fala efetiva (com, no oral, determinada entonação, gestos, um auditório que reage...) e um enunciado citado entre aspas em contexto totalmente diverso. Como a enunciação é reconstruída pelo sujeito que a relata, é essa descrição necessariamente subjetiva que condiciona a interpretação do discurso citado.

No DI “não são as palavras exatas que são relatadas, mas sim, o conteúdo do pensamento” (MAINGUENEAU, 2002, p. 149), em uma única situação de enunciação.

Nas HQ da TM, a forma enunciativa predominante é do DD, discurso conceituado por Houaiss (2001), como reprodução inalterada da fala do personagem, em vez de o narrador falar por ele, caracterizando-se pela presença dos verbos *dicendi* e recursos gráficos. Contudo, Maingueneau (2002) ressalta que, apesar do DD estabelecer uma dissociação entre discurso citante e citado, não é possível comparar “uma ocorrência de fala efetiva e um enunciador citado entre aspas em contexto totalmente diverso” (2002, p. 141), que será condicionado subjetivamente pela interpretação de quem o cita. Logo, essa “reprodução inalterada da fala do personagem” definida pelo Houaiss, seria, em sua empiria, inexistente.

[...] O DD caracteriza-se com efeito pelo fato de supostamente indicar as *próprias palavras* do enunciador citado: diz-se que ele faz menção de tais palavras. De toda maneira [...] por mais que seja fiel, o discurso direto é sempre apenas um fragmento de texto submetido ao enunciador do discurso citante, que dispõe de múltiplos meios para lhe dar um enfoque pessoal. (MAINGUENEAU, 2002, p. 141, grifos do autor).

Entretanto, nas HQ da TM, o DR define-se como uma “ocorrência de fala efetiva”. De modo preciso, o DD apresenta-se como as falas de personagens, alternadas conforme disposição dos balões nos quadrinhos; interação face a face, em linguagem coloquial; com pronomes pessoais do caso reto; verbos conjugados, no presente do indicativo - primeira e terceira pessoas - e presença de dêiticos, discorrendo sobre temas do cotidiano infantil.

²⁴ No ano de 2008, Authier-Revuz expõe sua preferência pela expressão “representação do discurso outro” a discurso citado. Segundo a pesquisadora, um dos motivos que justificam sua opção é porque “figura a inadequação, geralmente percebida, do termo “citado” para imagens de discursos vindouros, hipotéticos, negados, etc. [...] Ou seja, discursos desprovidos do referente – anterior ao ato de enunciação – para o qual o termo “citação” poderia convir” (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 108)

Nesta perspectiva, o DD não se configura como “reprodução da fala do personagem” e não possui a estrutura gramatical característica da prosa, no texto narrativo sem imagem (sujeito na terceira pessoa do singular, verbo *dicendi* e fala do personagem), mas se constitui na própria fala do personagem, pois, o “que acontece na narrativa é dito pelos próprios personagens dentro de cada quadro, e não narrado de forma distante” (MENDO, 2008, p. 36). Tal fala,²⁵ é suportada por uma sequência de imagens geralmente delimitada pelo balão e intrinsecamente relacionada aos aspectos verbais e não verbais, constituintes, das HQ.

O DI é pouco frequente nas HQ da TM, e sua ocorrência está geralmente associada à presença de um narrador que reproduz as ações dos personagens em terceira pessoa, narrando a história em primeira, quando um personagem reproduz sua própria fala; quando há incorporação das palavras de um personagem por outro, e sua posterior reprodução indireta. Nem sempre há interação face a face.

Figura 8: DI nas HQ da TM - o narrador!



Fonte: Mônica. Editora Globo, 2001, n. 177, p. 59.

Figura 9: DI na fala de *Do Contra!*



Fonte: Almanaque do Cebolinha. Editora Globo, 2006, n. 95, p. 12.

Delineado em dicionários, gramáticas, estudos enunciativos e HQ da TM, segue discussão do DR, na narrativa ficcional.

2.3 DIÁLOGO COMO “MOTOR DA INVENÇÃO”

A discussão do diálogo como “motor da invenção” é desencadeada e fundamentada na/pela reflexão que Boré (2010) realiza em seu livro “Modalidades da ficção na escritura escolar”, precisamente no Capítulo 4, “O diálogo de ficção escolar, motor da invenção”²⁶.

Grosso modo, o diálogo é entendido como representação da interlocução na narrativa, e Boré (2010) justifica sua escolha através de argumentos retóricos e psicolinguísticos. No

²⁵ Nas HQ, o ato de fala pode ser enunciado ou não (pensamento). Especificidades, dentre outras, marcadas pelos diferentes tipos de balões, tais como o de grito, sussurro.

²⁶ “*Modalités de la fiction dans l’écriture scolaire*” - “*Le dialogue de fiction scolaire, moteur de l’invention*”.

primeiro caso, explica que o diálogo, assim como a narrativa, faz parte da eloquência retórica e, que ao descrever as práticas da Antiguidade em matéria de DR, L. Rosier conclui que o diálogo é um meio específico de criação da ficção, na arte oratória. Boré (2010) diz, então, que os modelos de narrativas produzidos no meio escolar têm uma longa tradição retórica.

O argumento de ordem psicolinguística é utilizado pela autora para estabelecer/manter a aproximação didática do capítulo, bem como, para conduzir sua discussão. Para explicar tal posição, pontua que os diálogos representados nas narrativas ficcionais são complexos e definidos por um “dialogismo interno dos enunciados”, cujas formas são específicas tanto de *scriptores* iniciantes quanto da própria situação escolar. Diz Boré (2010, p. 149), “parece-me que se pode encontrar em certos diálogos representados a expressão de um conteúdo dialógico interno preexistente à construção dos personagens²⁷”.

Partindo dessa constatação, a pesquisadora discute as formas desse dialogismo por meio dos traços encontrados em versões sucessivas de rascunhos. Para tal, apoia-se sobre os princípios metodológicos da Genética de Texto e elege como referencial teórico Bakhtin e Vygotsky, precisamente, no que esses autores abordam sobre as noções de dialogismo e linguagem interior. Nesta perspectiva, conforme Boré (2010), a representação desse conteúdo preexistente, dialogal e/ou dialógico, não parece assimilável à apresentação de conteúdo “a dizer” ou à exposição de ideias personificadas, mas poderia ser aproximada da linguagem interior, discutida por Vygotsky.

Este capítulo defende, de modo geral, que os diálogos representados nas narrativas ficcionais escolares são traços funcionais da linguagem interior, que apresentam semelhanças com o dialogismo bakhtiniano. “Assim encontra-se posta a hipótese do diálogo no processo de invenção como traço ‘cristalizado’ de um dialogismo manifestado” (2010, p. 150)²⁸.

Para tratar da noção de dialogismo, Boré (2010) retoma Brès (2005), que diferencia dialogal, dialógico e dialogismo. O primeiro refere-se ao diálogo em que há alternâncias de turnos de fala; dialógico seria a orientação do enunciado a outros enunciados, e é porque o enunciado é uma resposta a enunciados anteriores, que se vai falar em dialogismo. Esta resposta é fruto de um diálogo interno ao enunciado. Brès (2005 apud BORÉ, 2010, p. 156) ressalta que Bakhtin define dialógico como “orientação constitutiva e o princípio de sua produção, em direção a enunciados realizados anteriormente sobre o mesmo objeto de

²⁷ « il me semble que l'on peut trouver dans certains dialogues représentés l'expression d'un contenu dialogique interne préexistant à la construction de deux personnages ».

²⁸ « Ainsi se trouve posée l'hypothèse du statut du dialogue dans le processus d'invention comme trace 'cristallisée' d'un dialogisme manifesté ».

discurso e em direção a resposta que ele solicita”²⁹. Deste modo, o autor afirma que todo enunciado é dialógico e é porque é dialógico, que há dialogismo, podendo estes se “apresentar” de modo dialogal, ou não.

No referente à noção de linguagem interior, Boré (2010, p. 157³⁰) sublinha:

O próprio Vygotsky deu uma definição dessa linguagem interior: “A linguagem interior, se entendida no sentido psicológico da palavra, quer dizer uma linguagem com funções internas análogas àquelas da linguagem egocêntrica exteriorizada, precede a linguagem exteriorizada ou socializada” (p. 99).

Para compreender a passagem acima, seguem reflexões que Oliveira desenvolve em texto introdutório³¹. Antes disso é imprescindível fazer duas ressalvas, sendo que a primeira é que Marta Kohl de Oliveira não é citada por Boré, mas foi introduzida nestas páginas, para auxiliar no entendimento do que seria linguagem interior. Segundo, as pontuações relativas ao trabalho de Vygotsky são feitas a partir do que sublinha Oliveira, ou seja, o pesquisador não fez leituras do texto deste.

Consoante Oliveira, para Vygotsky, o funcionamento psicológico não é inato e para dar conta deste funcionamento, ele o aborda, desde a entrada da criança na linguagem, dada a relação entre pensamento e linguagem. Neste envolto, o autor pontua que a apropriação da linguagem dá-se ao longo do desenvolvimento infantil, num movimento de fora para dentro. No início, o uso da linguagem visa apenas à comunicação. Quando a criança incorpora o sistema simbólico, ao seu aparato biológico, ela atinge a linguagem interior, “nível” mais desenvolvido.

Se aparentemente o parágrafo acima contradiz a citação que inicia este tópico, no qual Vygotsky (apud BORÉ, 2010) define linguagem interior como sendo aquela que precede a linguagem exterior/socializada, podendo-se dizer que, para ele, a linguagem é adquirida pela criança através da interação biológico-social. No início, esta fala visa apenas à comunicação, depois é internalizada. Para explicar esta passagem, que permite à criança desenvolver a linguagem exteriorizada, tal como a utilizada pelo adulto, Vygotsky recupera a ocorrência de um “momento do desenvolvimento que é a chamada fala egocêntrica”. Para ele,

²⁹ « orientation constitutive et au principe de sa production, vers les énoncés réalisés antérieurement sur le même objet de discours et vers la réponse qu’il sollicite ».

³⁰ « Vygotski a donnée lui-même une définition de ce langage intérieur : ‘ Le langage intérieur, si on l’entend au sens psychologique du mot, c’est-à-dire un langage ayant des fonctions internes analogues à celles du langage égocentrique extériorisé, précède le langage extériorisé ou socialisé ’ ».

³¹ Até o momento não foi possível localizar o ano de publicação deste texto. Referência no final do trabalho.

A existência da fala egocêntrica indica que a fala está sendo posta para dentro. Aquela comunicação que era entre as pessoas vai estar sendo internalizada pelo sujeito, para se tornar instrumento dele, interno. Então, essa fala egocêntrica, esse falar sozinho da criança, é como se ela estivesse usando um formato ainda socializado da língua, que é falar alto, mas como uma função do discurso interior, que é a “fala para mim” (OLIVEIRA, s.d, p. 33).

Expostas as definições de dialogismo e linguagem interior, duas perguntas se esboçam, a saber, qual a relação entre dialogismo e linguagem interior? E entre dialogismo, linguagem interior e ficção? A respeito desses questionamentos, eis o que pontua Boré:

[...] a analogia da linguagem “interior” vygotskyana com o dialogismo bakhtiniano “interno” reside no fato que um e outro são estruturalmente constituídos como um diálogo (o primeiro, autodialógico); o caráter “interior” do primeiro significa sua inacessibilidade, enquanto que para o segundo, “interior” (empregado por “interno”) visa à estrutura mesma dessa linguagem que contém “nela” elementos que não são “de si” (2010, p. 157)³².

Para realizar a aproximação entre exteriorização e linguagem interior, entre Bakhtin e Vygotsky, Boré (2010) retoma Bronckart que põe em cena o DR e o concebe como sendo traços, fragmentos de um pensamento condensado que se traduz em palavras.

Para discutir a passagem do pensamento em palavras (e vice-versa), Boré apoia-se sobre os traços de trabalho de invenção, que deixa ler as versões sucessivas dos rascunhos e conclui: “é a este nível apenas que a escolha do diálogo como motor da investigação poderá se justificar” (BORÉ, 2010, p. 152)³³. Ou seja, no trabalho desta pesquisadora, linguagem interior e dialogismo são aproximados, porque ambos são estruturados como diálogo, que é, por sua vez, defendido por ela como “motor”, desdobramento da invenção. Mas, por quê?

Segundo Boré (2010), para Vygotsky, há uma íntima relação entre linguagem e pensamento e a escrita facilita esta passagem, no momento mesmo em que se torna sua ferramenta. Quando a passagem do pensamento em palavras (e vice-versa) é discutida, em termos de escritura de narrativa ficcional, é posto em cena o fato de que esta se basear no outro, imaginar suas ações, prever uma sucessão de acontecimentos, ligados pela casualidade.

A escritura de narrativa ficcional supõe um conjunto de competências que implicam um “tu” e o “ele”. “É precisamente isso que permite a linguagem interior, e é porque a ficção permite a confrontação com os pensamentos de outrem que ela expõe inevitavelmente o

³² « l’analogie du langage ‘intérieur’ vygotskien avec le dialogisme bakhtinien ‘interne’ réside dans le fait que l’un et l’autre sont structurellement constitués comme un dialogue (le premier, autodialogique) ; le caractère ‘intérieur’ du premier signifie son inaccessibilité, tandis que pour le second, ‘intérieur’ (employé pour ‘interne’) vise la structure même de ce langage qui contient ‘en lui’ des éléments qui ne sont pas ‘de lui’ ».

³³ « C’est à ce niveau seulement que le choix du dialogue comme moteur de l’invention pourra se justifier ».

scriptor ao dialogismo da língua” (BORÉ, 2010, p.157)³⁴. O cruzamento entre linguagem interior e dialogismo não deixam apenas traços sob a forma de DR, quando os alunos escrevem narrativas de ficção, mas é, conforme Boré (2010), o “motor da invenção”.

De modo resumido, a partir da interação com o outro há o desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança. Íntima relação entre linguagem e pensamento, cuja passagem é facilitada pela escrita. Quando se trata, precisamente, da escrita ficcional, faz-se necessário imaginar personagens, suas falas, criar cenários, encadear acontecimentos, é preciso haver uma “ultrapassagem de um ponto de vista unilateral” (BORÉ, 2010, p. 157)³⁵, por em cena o “tu”, o que, inevitavelmente, expõe o *scriptor* ao dialogismo da língua.

É nesse sentido que o diálogo, a interlocução na narrativa, justifica-se como “motor da invenção”. Isto é, além de a alteridade ser a causa do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, ao confrontar-se com ela (alteridade de si³⁶ e dos outros) durante a escritura, a narrativa se desdobra, a invenção é impulsionada. Ao lado destas reflexões, Boré (2010) pontua que o “diálogo interno dos enunciados” é específico dos alunos e da própria situação escolar. Nesta perspectiva, não apenas discute as formas pelas quais esse dialogismo se manifesta nas narrativas, mas os categoriza em “dialogismo externo” (dois interlocutores na voz de um único enunciador), “diálogo externo representado” (os interlocutores falam), “dialogismo interno representado” (tentativa por parte do narrador de não apenas escrever falas de personagens, mas o “diálogo” deste personagem com seus próprios pensamentos).

Tendo privilegiado a reconstrução dos movimentos de pensamento/escritura, por meio dos diálogos, representados nas narrativas ficcionais escolares, Boré (2010) ressalta que a escritura dá testemunho da relação entre *scriptor* e alteridade, no momento mesmo em que esta alteridade a constitui. Assim sendo, nas narrativas de ficção, não há só a presença da interlocução/diálogo nos enunciados, mas este diálogo contribui para o desdobramento da ficção, na medida em que desencadeia a necessidade de deslocamento do “eu” para o “tu”, pondo em cena o “ele” e, neste movimento trinitário, a história vai sendo escrita. O DR seria, neste sentido, os traços desse pensamento que se traduzem em palavras, seria a materialização mesma da alteridade, que estrutura e desdobra a ficção, seria “motor da invenção”.

³⁴ « C'est précisément ce que permet le langage intérieur, et c'est parce que la fiction permet la confrontation avec les pensées d'autrui qu'elle expose inévitablement le scripteur au dialogisme de la langue ».

³⁵ « dépassement d'un point de vue unilatéral ».

³⁶ Boré recupera uma passagem de Grésillon em que esta trata de uma hipótese inicial da linguística « *le monologue [...] doit être pose comme une variété du dialogue, structure fondamentale. Le 'monologue' est un dialogue intériorisé, formulé en 'langage intérieur' entre un moi locuteur et un moi écouter* » (GRÉSILLON, 2002, p. 22 apud BORÉ, 2010, p. 153). Tradução. “o monólogo [...] deve ser posto como uma variedade do diálogo, estrutura fundamental. O ‘monólogo’ é um diálogo interiorizado, formulado em ‘linguagem interior’ entre um eu locutor e um eu ouvinte”.

Este trabalho possui particularidades, se comparado ao de Boré (2010), sobretudo, porque Vygotsky concebe que antes da internalização da linguagem a criança é “pré-linguística”, ao contrário deste estudo, no qual a criança, mesmo antes de nascer, já é linguística porque a língua é anterior ao próprio sujeito, ela o constitui sujeito³⁷. Portanto, na perspectiva teórica adotada por este estudo, como propõe Lemos (2006), em termos de aquisição da linguagem, de captura do sujeito pela língua, não há etapas sucessivas e um ponto final, mas constantes movimentos estruturais. Logo, não haveria a transição de uma “fala exteriorizada” para uma “fala interior” ou vice-versa, mas mudanças numa estrutura linguística em que o pólo dominante pode ser o outro, a língua, ou o próprio sujeito.

Essas especificidades teóricas não minimizam a importância da reflexão de Boré (2010) para este estudo, particularmente, porque evidencia que na narrativa ficcional há deslocamento do “eu” para o “tu”, para que se possa criar a fala de personagens, por exemplo, e que este deslocamento contribui para a emergência do DR e do desdobramento escritural.

O Capítulo 2 discute a respeito dos processos de escritura em ato, DR e diálogo como “motor da invenção”, tornando possível sublinhar que a produção textual é processo, que o DD é uma das formas de DR que, por sua vez, é constitutivo da narrativa ficcional e “motor da invenção”. Estes aspectos, ao lado, particularmente, da caracterização das HQ e do DD, Capítulo 1, dão pistas da ausência de facilidade na escritura do DD, o que se poderá discutir com mais propriedade, quando se estiver analisando a construção co-enunciativa deste discurso em sala de aula (Capítulo 4). Dentre outros pontos, o Capítulo seguinte apresenta o projeto didático “Gibi na Sala”, do qual resulta o *corpus* analisado no Capítulo 4.

³⁷ “Essa é a base teórica sobre a qual se assenta a noção de alteridade e de sujeito (não há sujeito sem língua, nem inconsciente, só há sujeito na alteridade). Portanto, a noção de língua aqui defendida não admite qualquer tipo de separação entre sujeito e língua, nem qualquer forma de secção desta em relação à fala. Em uma palavra, não há fala sem língua e vice-versa, conseqüentemente, não há sujeito (nem subjetividade) fora dessas relações e de seu funcionamento” (CALIL, 2010, p. 3).

CAPÍTULO 3

CAMINHO METODOLÓGICO

As HQ delineiam parte dos estudos do ET&C,³⁸ desde 2004³⁹, talvez, em virtude da sua presença no contexto escolar através dos PCN e menções da literatura especializada, referente às suas potencialidades didáticas. De modo particular, no ano de 2008, foi desenvolvido o projeto didático “Gibi na Sala”, do qual provém o *corpus* analisado neste trabalho.

3.1 PROJETO DIDÁTICO “GIBI NA SALA”

O projeto didático “Gibi na Sala” está inserido⁴⁰ no projeto de pesquisa *Alteridade e Singularidade em Processos de Escrita e Manuscritos de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental* (ASPEMA) que incorpora quatro estudos relacionados à questão da subjetividade, alteridade e singularidade. Para o desenvolvimento de suas pesquisas, existem passos, que obedecem, basicamente, a uma sequência metodológica:

- elaborar e desenvolver um projeto didático em Língua Portuguesa, contendo propostas de leitura, interpretação e produção de texto em uma sala de aula;
- criar um ambiente letrado através de uma intensa circulação de textos inseridos no gênero da investigação;
- filmar, semanalmente, uma prática de textualização registrando toda a atividade solicitada e, especificamente, registrar as atividades de uma díade estudantil, enquanto combinam e escrevem um único texto;
- tentar acompanhar essa dupla, ao longo do desenvolvimento do projeto;

³⁸ O ET&C é formado por diversos pesquisadores e nem todos investigam processos de escrita de manuscritos escolares. Contudo, os que se debruçam sobre este objeto de pesquisa, hoje se reúnem no L'ÂME criado em junho de 2010. Deste modo, mesmo de criação recente, este trabalho opta por utilizar o L'ÂME em seu corpo, o que não o exclui do ET&C, mas põe em destaque o que lhe particulariza.

³⁹ Para evitar precipitações e incoerências. Por acaso, fazendo pesquisas na Biblioteca Central da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em 2011 foi constatado a presença do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Rosecleia Santos (2004). Considerando seu ano de conclusão, supõe-se que as pesquisas são anteriores a 2004. É preciso ainda dizer ainda que a incidência sobre a relação HQ/ensino/*scriptor* pode ser consequente de dados (escrita de narrativas ficcionais) obtidos por Calil nos anos de 1991 e 1992 mostrando a recorrência de estruturas das HQ em textos escolares, *corpus* bastante utilizado por Calil em suas pesquisas atuais.

⁴⁰ Para dar continuidade aos estudos iniciados pelo ASPEMA (2009-2011) foi elaborado o projeto *Escrita na sala de aula: propostas, práticas, processos e produtos* (ESALA) que se estenderá dos anos de 2012 a 2015.

- interferir durante o processo de escritura dos alunos, somente respondendo às solicitações dos alunos, isto é, não é feito nenhum tipo de censura, correção ou imposição, em relação ao que estão querendo escrever.

As etapas acima buscam preservar ao máximo as características contextuais da sala de aula; manter a dinâmica das relações de ensino e aprendizagem, em parceria com o professor e registrar tanto o que se conversa quanto o que se escreve.

Passando de pontos gerais dos estudos vinculados ao ASPEMA e, de modo amplo, ao L'ÂME, no que se refere ao projeto didático “Gibi na Sala”, reunidos no Centro de Educação (CEDU) da UFAL, Calil (2008, 2009, 2010), Braga (2009), Ferreira (2007, 2010), Lira (2011) e Santos (2007, 2010) estão envolvidos com a estruturação deste projeto, que terá as HQ da TM,⁴¹ como “texto de referência”. Esta opção considerou a complexidade das próprias HQ, evitando trabalhar com vários “tipos” de HQ, os resultados das análises, feitas aos livros didáticos e em programas de formação, que apontavam sua recorrência, além da diversidade temática, caracterização dos personagens, uso dos recursos gráfico-visuais e o humor, presente na maioria das historinhas da TM.

Inicialmente, foram selecionadas as propostas de leitura e interpretação. Depois, as de produção textual. Para estas últimas, o principal critério de escolha foi a presença do humor e possuírem, no máximo, duas folhas. O último critério considerou o fato de os alunos serem recém-alfabetizados, não interferir em demasiado na rotina escolar e diminuir o alto custo que para a realização da pesquisa, fator que também explica a ausência de propostas coloridas.

Figura 10: Modelo de proposta de produção textual do projeto didático “Gibi na Sala”



Fonte: Sítio eletrônico oficial da TM. Página semanal 237 / Pesquisa Direta, 2008.

⁴¹ Alguns consideram que a TM incorpora diversas “subturmas”, tais como “Turma da Mata”, “Turma do Penadinho”, “Turma do Horácio”, “Turma do Chico Bento”. Este trabalho “limita-se” a TM constituída por personagens como Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali, Chico Bento, Zé Lelé, Bidu, Floquinho.

A seleção das HQ foi realizada em gibis impressos e no sítio oficial eletrônico oficial da TM (www.monica.com.br). Após a seleção, foi realizado o apagamento digital da linguagem verbal (onomatopeias, interjeições) e indicações gráficas dos balões, como mostrado na Figura 10, que ilustra as propostas entregues aos alunos. A diferença está no fato daquelas terem sido grampeadas, sobrepondo-se uma folha sulfite, a outra.

Terminada organização do projeto didático “Gibi na Sala”, deu-se início à procura por uma escola, na qual ele pudesse ser desenvolvido. Depois de aceitação prévia, pela direção e coordenação, primeiramente, em caráter não oficial, uma reunião foi marcada com a direção, coordenação e professores da escola, para que o projeto fosse apresentado oficialmente. Nessa ocasião, os pesquisadores estavam com todos os exemplares das propostas de leitura, interpretação e produção textual.

Posterior à aceitação, o projeto foi desenvolvido em uma escola pública de Maceió, no segundo semestre de 2008, de outubro a dezembro. A instituição apreendia Educação Infantil e EF (primeiro ao quinto ano), funcionava nos turnos matutino e vespertino e atendia, principalmente, alunos dos bairros Village Campestre, Graciliano Ramos, Tabuleiro dos Martins. Dada a limitação de pesquisadores do L’ÂME envolvidos com HQ, uma turma foi selecionada. Os critérios foram os alunos serem recém-alfabetizados, o professor aceitar e os pais concordarem com a pesquisa. O projeto foi realizado numa turma de segundo ano/EF.

A professora desta turma cursava o segundo período de Pedagogia numa faculdade particular de Maceió e preenchia o quadro de estagiários da Secretaria Municipal de Educação de Maceió e Messias. Em Maceió, ela havia sido contratada no dia 29 de setembro de 2008, dois dias antes do desenvolvimento deste projeto. Há sete anos lecionava em escola pública.

Os alunos da turma não tinham, em sua maioria, contato anterior com HQ e estavam com faixa etária entre sete e oito anos de idade. Esta sala de aula era composta por vinte e cinco alunos, sendo doze meninos e treze meninas. Em sua maioria, os pais dos alunos eram pedreiros, donas de casa, empregadas domésticas, aposentados, padeiros, pintores e possuíam o EF⁴² incompleto por grau de escolaridade predominante.

O projeto didático “Gibi na Sala” era composto por propostas de leitura, interpretação e produção textual, além de duas gibitecas que ficavam na sala de aula à disposição dos alunos. As gibitecas eram caixas de papelão ornamentadas que comportavam quarenta gibis

⁴² Houve dificuldade em traçar um perfil geral dos graus de escolaridade dos pais dos alunos (inclusive de Ana e Maria), 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?).

cada e sua presença tinha por objetivo criar um processo de imersão nas HQ, isto é, um ambiente letrado na sala de aula por meio da intensa circulação de gibis da TM.

Nas propostas de leitura, interpretação e produção de texto, os alunos foram organizados em duplas pela professora da turma, cujos critérios para a formação eram o relacionamento entre os alunos e o fato destes falarem alto. Nas díades, os dois alunos combinavam o que deveria ser escrito. Na hora de escrever, um aluno ditava e o outro escrevia, alternadamente, até o final do projeto. É importante pontuar que o aluno responsável por escrever a história, também combinava as falas, mesmo enquanto escrevia. Não havia proibições, por parte do pesquisador. Toda a história é construída pelos dois alunos.

Apesar de apreender atividades de leitura e interpretação, só as produções de texto foram filmadas semanalmente, salvo os casos em que os pesquisadores, dispondo de exemplares iguais para todos os alunos, realizaram a leitura junto com estes, antes das propostas de produção textual. Esta leitura era acompanhada por questões orais, sobre o sentido da história e/ou elementos das HQ.

De modo geral, a professora da turma conduziu as atividades do projeto didático “Gibi na Sala”, ou seja, organizava os alunos, entregava as propostas, explicava o que deveria ser feito. As ocasiões em que os pesquisadores do L’ÂME conduziram as atividades foram poucas, tais como, as primeiras propostas, pois a professora da turma não era leitora de HQ e não sabia como proceder. Ao conduzir as primeiras propostas, o pesquisador assumiu o lugar de referência no trabalho com HQ, em sala de aula. Vale ressaltar, o importante papel de colaboradora da professora, no trabalho realizado, pois, apesar de estar na escola há apenas dois dias antes do desenvolvimento do projeto e não conhecer o gênero HQ, ela aceitou participar do projeto que, por sua vez, parece ter funcionado como um momento de formação continuada para a docente, visto que, apesar de ainda estar na graduação, ela já dava aulas.

Ao longo desse projeto⁴³ didático, foram realizadas doze propostas de produção de texto que resultaram num *corpus*⁴⁴ composto pelos manuscritos escolares de todos os alunos da sala, num total de cento e quarenta e quatro e o registro em vídeo de dezessete processos de escritura em ato. Para as filmagens havia apenas duas filmadoras. Optou-se, com uma delas, filmar toda a dinâmica da sala de aula, e com a outra registrar o processo de escritura em ato,

⁴³ Dados coletados sob a aprovação do Comitê de Ética da UFAL em 2008. Em anexo A, autorização do Comitê de Ética da UFAL para a realização da pesquisa que se traduz sob a forma desta dissertação.

⁴⁴ Este *corpus* pertence ao banco de dados Práticas de Textualização na Escola (PTE) que possui mais de três mil manuscritos escolares e aproximadamente trezentas filmagens. Seu objetivo é preservar estes manuscritos (e seus processos de escritura), além de fornecer material de pesquisa aos interessados pela produção de texto/escola.

de apenas uma díade⁴⁵. Nas propostas de produção, a professora da turma solicitava aos alunos que escrevessem o que poderia acompanhar as HQ. Para a seleção da dupla filmada três aspectos foram considerados, quais sejam, serem recém-alfabetizados, ter boa relação pessoal e falar em tom elevado. A sugestão da professora da turma foi imprescindível.

Dos dezessete processos de escritura em ato, em treze, os alunos estavam organizados em díades. No referente aos outros quatro processos: no dia 15 de outubro, ele foi individual; no dia 24 de novembro, com quadrinhos ampliados e colados no quadro negro da sala de aula, os alunos combinaram a história, junto com o pesquisador Eduardo Calil⁴⁶ (produção coletiva); no dia 15 de dezembro, os alunos combinaram e escreveram a história, no 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 combinada, no dia 15 de dezembro, em HQ. Estas particularidades poderão servir para delinear trabalhos futuros.

Passado o desenvolvimento e transcrição do *corpus*, resultante do projeto didático “Gibi na Sala”, foram iniciadas análises, com foco no manuscrito escolar. Para a fundamentação desse momento do trabalho, Santos (2010) contribui com a discussão sobre a representação da onomatopeia; Ferreira (2010) foi referência, no que compete à relação texto/imagem e Lira (2011) nas formas de representação do DR.

As análises realizadas nos manuscritos escolares recuperaram alguns dos processos que conduziram aquela determinada forma a possibilidades interpretativas dos movimentos escriturais, que podem ser ampliadas através do registro audiovisual, a partir do próprio momento em que a história estava sendo escrita, ou seja, do processo de escritura em ato.

3.1.2 No projeto didático, filmagens, processos de escritura em ato

Ao lado da análise dos manuscritos escolares, os pesquisadores do L’ÂME começaram a investigar os processos de escritura em ato desses manuscritos⁴⁷, precisamente, os dos manuscritos das duplas que haviam sido filmadas, tal como neste trabalho, tornando possível

⁴⁵ Nos dias 08 e 16 de outubro de 2008, como os alunos estavam muito agitados, a turma foi dividida em dois grupos, para a realização das propostas de produção. Ou seja, após a realização, por exemplo, da leitura da tira “Cebolinha e Mônica em: a tática do R”, houve divisão da turma em dois grupos. Um dos grupos permaneceu na sala de aula, o outro foi para a Sala de Leitura. Deste modo, duas duplas foram filmadas em cada um destes dias.

⁴⁶ Professor no CEDU da UFAL, Curso de Pedagogia, Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Letras e Linguística (PPGLL), além de pesquisador vinculado ao CNPq (nível I-D). Líder do ET&C, pesquisador associado ao *Institut des Textes & Manuscrits Modernes* (ITEM/CNRS), coordenador do L’ÂME e do convênio bilateral com o laboratório *Ecole, Mutations, Apprentissages*, (EMA), *Université Cergy-Pontoise*. Para maiores informações, <http://lattes.cnpq.br/6822339713125905>. Acesso em: 19 jan. 2012.

⁴⁷ Cf. Dennys Silva (2011).

algum acesso à escritura se fazendo, com seus bloqueios, avanços, retomadas, reformulações, permanências. Calil (2008, p. 45-46) diz, porém, que:

Apesar de o fato de filmar dois alunos conversando sobre o que irão ou não escrever não significar que haja uma transparência naquilo que é dito, nem que o caráter empírico do dito e do escrito se sobreponha como evidência das negociações efetivadas, o processo discursivo que marca toda essa situação produz uma especificidade que seria completamente diferente se somente houvesse um aluno produzindo o texto ou se tivesse acesso apenas ao produto textual.

A manutenção de uma mesma díade, do início ao fim do projeto didático “Gibi na Sala”, era primordial para a análise da construção do DD. O caráter longitudinal do trabalho decorre de sua vinculação aos estudos em aquisição de linguagem escrita, o que também explica o fato dos estudos do L’ÂME voltarem-se para os primeiros textos dos alunos.

Como o projeto didático foi desenvolvido numa sala de aula, buscando interferir, o mínimo possível em sua dinâmica, era impossível - para o pesquisador - prever os dias em que os alunos não iriam comparecer. Logo, as duplas não foram mantidas, do início ao fim do projeto. Selecionou-se, então, a díade mais recorrente, no caso Ana e Maria, com três processos de escritura, realizados nos dias 08, 16 e 30 de outubro de 2008; destes, apenas os dois primeiros são aqui analisados. O terceiro processo será foco de trabalho posterior.

Ana (8,1 anos) é filha de um comerciante e de uma dona de casa que possuem EF incompleto. Quanto à Maria (8,2 anos), não se tem informações sobre a profissão de seu pai, mas, sabe-se que a sua mãe é dona de casa e que o casal concluiu a quarta série do EF (atual quinto ano do EF). Como a maioria dos alunos de sua turma, Ana e Maria não tinham contato anterior com HQ.

No processo da pesquisa, a construção co-enunciativa do DD é analisada numa espécie de “*feedback*”. A princípio é mostrado o manuscrito escolar, enfatizando-se os quadrinhos em que há DD. Ao se mostrar a transcrição linearizada do manuscrito, ou qualquer fragmento deste, a forma pela qual o aluno escreve é preservada. Quando houver necessidade, o pesquisador coloca entre colchetes a palavra escrita ortograficamente. Em seguida, passa-se ao processo de escritura do DD.

As indagações que conduzem este estudo são: *por quais processos o DD passou até chegar à configuração que consta no manuscrito? Como ele é construído?* Para respondê-las e, conseqüentemente, realizar o que foi proposto pelo trabalho, o processo de escritura em ato dos manuscritos escolares “O Cebolinha trapalhado” e “O meu cachorro é dorminhoco” é dividido em duas grandes partes. Na primeira, é exposta a combinação oral da história e na segunda, o momento em que as alunas começam a escrevê-la no manuscrito, o que não

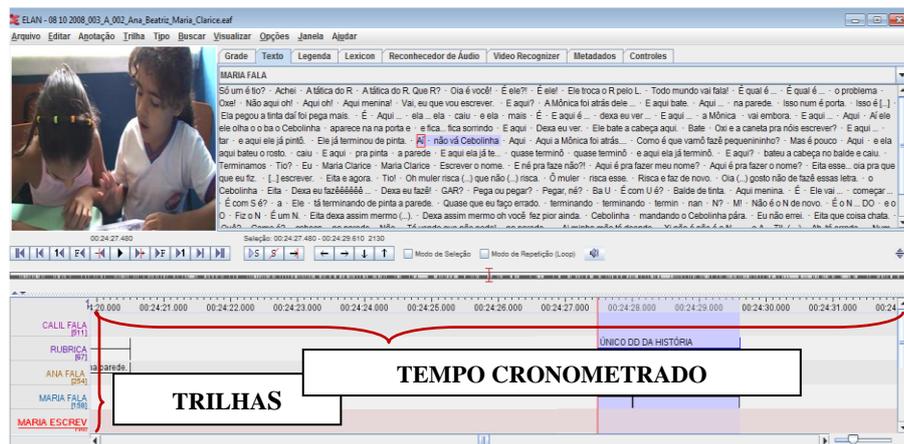
significa, todavia, que não haja combinação da história, nesse último momento.

A construção co-enunciativa do DD é discutida, portanto, na relação entre o que foi materializado no manuscrito e os movimentos enunciativos (permanências, mudanças) de seu processo de escritura em ato. A referência para a análise é a delimitação do DD nas HQ da TM, sob a forma de falas de personagens que dialogam em primeira ou terceira pessoa, verbos, predominantemente, no presente do indicativo, presença de dêiticos.

Todas as filmagens foram transcritas usando o ELAN, *software*⁴⁸ desenvolvido pelo *Max Planck Institute for Psycholinguistics* possuidor de ferramentas interativas que incorporam à transcrição, de forma simultânea, precisa e temporal, distintos aspectos da situação filmada, como a consigna da atividade, interação aluno/aluno e professor/aluno.

Com a utilização do ELAN, foi possível associar, sincronizar e cronometrar a conversa das alunas, o que elas (não) escreveram, todos os elementos visuais (gestos, movimentos das mãos, olhos, corpo, expressões faciais, olhares), pausas, silêncios, hesitações, momentos em que rasuras gráficas e orais foram realizadas, dentre outros aspectos enquadrados pela filmadora que permitiram maior sincronia, entre os momentos em que se deu uma e/outra ação. Essas possibilidades podem ser organizadas em “trilhas” separadas, mas simultâneas.

Figura 11: Transcrição na tela do ELAN



Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

Grosso modo, as etapas de transcrição apreenderam seleção da filmagem (vídeo) a ser transcrita, sua inserção no ELAN, que passa a exibir o vídeo em seu lado superior à esquerda. Em seguida, o pesquisador começou a transcrição (esta não é feita automaticamente pelo *software*), no momento mesmo em que a filmagem está passando no programa, assim,

⁴⁸ O ELAN pode ser obtido gratuitamente pelo site <<http://www.lat-mpi.eu/>>

transcrição e filmagem são apresentadas simultaneamente, semelhante aos filmes legendados. Todavia, diferente destes filmes, não apenas as falas são registradas textualmente no ELAN, mas, direções de olhar, posição das mãos, o que está sendo escrito, apagado. Esses registros são organizados em diferentes trilhas, nomeadas pelo pesquisador.

A recuperação do processo de escritura por meio do ELAN é possível tanto através da imagem mostrada acima (Figura 11) quanto no arquivo - em *Hyper Text Markup Language* (HTML), formato que ocupa menos espaço, se comparado a esta, embora com perda da imagem. “Findo o trabalho de transcrição, é preciso que se exporte o arquivo para o formato HTML. Feito isso, gera-se um novo arquivo (em HTML) contendo toda a transcrição efetuada” (CAVALCANTE, 2010, p. 42). O formato a que Cavalcante (2010) faz referência é utilizado nesta dissertação para expor os processos de escritura dos manuscritos escolares de Ana e Maria. Para a transcrição no formato HTML são utilizadas como normas:

Quadro 1: Normas utilizadas nas transcrições

Sinais	Ocorrências
Rubrica	Contextualização do diálogo
TC	Tempo cronometrado (registro temporal do diálogo)
...	Qualquer pausa
:	Alongamento de vogal ou consoante
()	Incompreensão de palavras, segmentos
[]	Passagens “traduzidas” pelo pesquisador
Letras maiúsculas	Enunciação do “nome” das letras

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

Exemplificando a transcrição em HTML e como sua leitura deve ser feita,

Quadro 2: Leitura das transcrições

RUBRICA		ANA e MARIA apontando para o 4Q.
ANA FALA		aqui... a Mônica gritando pêle [para ele] não ir... isso aqui é uma parede
TC13		00:24:14.620 - 00:24:20.500
MARIA FALA		aí:::...
TC14		00:24:27.480 - 00:24:28.000

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

A rubrica contextualiza a conversação realizada entre os sujeitos envolvidos na filmagem, neste caso, entre Ana e Maria. Logo, o diálogo acima é estabelecido entre Ana e Maria, enquanto estão apontando para o 4Q. A enunciação de cada uma das alunas é situada por seu nome, ou seja, apontando para o 4Q, Ana diz: “aqui... a Mônica gritando pêle [para ele] não ir” (TC13), aos vinte quatro minutos do início da filmagem.

O registro temporal é indicado pela sigla TC. A numeração TC1, TC2 indica a ordem do diálogo como um todo. Em outras palavras, para a análise, o processo de escritura é fragmentado, mas sua sequência cronológica pode ser recuperada através da numeração do TC. Vale ainda pontuar, que, no decorrer da análise, esta sigla permite identificar, não apenas o tempo em que determinada enunciação foi feita, mas, igualmente, a própria enunciação. Se colocada, por ventura, apenas TC13, estar-se-á fazendo referência à fala de Ana citada acima e o momento de sua enunciação.

Este estudo foi desencadeado por diálogos estabelecidos entre pedagogos, professores de Língua Portuguesa, linguístas, aquisiçãoistas, geneticistas, na busca de contribuir com posteriores discussões, a respeito da produção de texto no EF, através de análise de processos de escritura, realizados por díades recém-alfabetizadas. Por ser realizado, dentre outros pontos, a partir de um pequeno número de sujeitos, ele pode ser considerado como utilizando método *estudo de caso*, cujo objeto estudado é a construção co-enunciativa do DD.

No estudo de caso “predominam questões ou temáticas sobre relações complexas, situadas e problemáticas” (STAKE apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.643) que se referem “ao como e o porquê; quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; e quando o foco se dirige a um fenômeno contemporâneo em um contexto natural” (YIN, 1984, apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 643).

Delineado enquanto estudo de caso, abordagem predominantemente qualitativa, este estudo procura estar em conformidade com Marli André (2001, p.57) quando, referindo-se à abordagem qualitativa, pontua que um trabalho de pesquisa deve ser “devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos; que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados”. Fica constatado, ainda, a necessidade de um quadro teórico consistente, de uma metodologia adequada aos objetivos e procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados, para que os fatos da pesquisa sejam suficientemente descritos e justificados, a fim de que contribuam para a busca de rigor e qualidade, na pesquisa educacional.

A partilha deste posicionamento busca ser evidenciada não apenas desde introdução do trabalho, mas, a partir da estruturação e desenvolvimento do projeto “Gibi na Sala”, cujo *corpus* foi coletado com rigor metodológico e fundamentação teórica consistente. Estes dados delinearão o capítulo seguinte por meio dos manuscritos escolares “O Cebolinha trapalhado” e “O meu cachorro é dorminhoco” e respectivos processos de escritura em ato.

CAPÍTULO 4

DO MANUSCRITO ESCOLAR AO PROCESSO DE ESCRITURA EM ATO: CONSTRUÇÃO CO-ENUNCIATIVA DO DD NAS HQ

Diante de uma filmadora e de duas superfícies de papel, onde estavam HQ da TM destituídas de linguagem verbal e sem indicação gráfica de balões, Ana e Maria, duas alunas recém-alfabetizadas, de oito anos de idade, que não tinham contato anterior com HQ, combinam e escrevem um único texto, para acompanhar sequências imagéticas narrativas.

Da combinação da história ao registro escrito na folha sulfite, dois manuscritos escolares e seus processos de escritura em ato. É sobre estes últimos que a análise incide. Precisamente, sobre a construção do DD, caracterizando a fala dos personagens.

O capítulo está dividido em duas grandes partes, cada uma incidindo sobre o processo de escritura de um manuscrito. Feita a separação, em cada uma das partes é apresentado o manuscrito correspondente. Enfatizado o DD registrado no manuscrito, passou-se ao processo de escritura que resultou naquela configuração. Sobre o processo de escritura, primeiro é apresentada a combinação oral da história e, depois, sua escrita no manuscrito escolar.

4.1 “O CEBOLINHA TRAPALHADO”

O manuscrito “O Cebolinha trapalhado” foi produzido na tarde do dia 08 de outubro de 2008. Anterior a sua produção houve a leitura de uma HQ da TM intitulada “Cebolinha e Mônica em: a tática do ‘R’⁴⁹”. Cada aluno estava com um exemplar do gibi.

A leitura perdurou vinte minutos e durante sua realização, o pesquisador Eduardo Calil, condutor da atividade, pediu a alguns alunos que realizassem a “leitura verbal” dos quadrinhos. Dizia, por exemplo, “lê pra mim o que que o Cebolinha tá falando aqui oh... o segundo balão” (Eduardo Calil, 00:05:06.500 - 00:05:10.000). Ao lado desta “leitura verbal”, foi realizada uma “leitura visual”, através de pausas feitas pelo pesquisador para enfatizar alguns dos elementos constitutivos das HQ, bem como, o cruzamento entre verbal e visual. Referindo-se ao balão de pensamento que envolvia as palavras de Cebolinha, “por que tem essas bolinhas apontando pra pro Cebolinha?” (Eduardo Calil, 00:04:18.510 - 00:04:22.000).

Depois da leitura da HQ, os gibis foram recolhidos, e o pesquisador explicou como

⁴⁹ História disponibilizada em anexo B.

seria realizada a proposta de produção de texto:

[...] uma criança... vocês vão combinar... na hora de escrever... uma vai escrever... a outra vai só dizer o que é pra escrever, tá bom?! (00:19:56.800-00:20:04.340) [...] Da próxima vez muda... tá bom?! Agora... primero vai combinar a história... depois que combino tudo... depois que combino tudo é que começa a escrever. (00:20:13.010 - 00:20:26.700) Primero combina... olhem bem os quadrinhos... olhem bem os quadrinhos pra ver se precisa por algum som... pra ver o que um tá falando pro outro... né?! Pra história ficar bem legal... bem legal (00:20:44.090 - 00:21:31.690). (Pesquisa Direta, 2008).

A proposta⁵⁰ foi entregue a todas as duplas para que começassem a combinar a história. Terminada a combinação, Ana ditou o que Maria deveria escrever no manuscrito escolar. Este recebeu por título “O Cebolinha trapalhado⁵¹”.

Figura 12: Manuscrito escolar “O Cebolinha trapalhado”



Fonte: Sítio eletrônico da TM / Pesquisa Direta, 2008.

Quadro 3: Transcrição linearizada de “O Cebolinha trapalhado”

O CEBOLINHA TRAPALHADO	
1Q	ELE VAI PEGA O BALDE DE TINTA
2Q	ELE VAI CONMEÇAR A PINTA A PAREDE
3Q	ELE TA TERMINANDO DE PINTA A PAREDE
4Q	A MÔNICA ESTA MANDANDO O CEBOLINHA PARA
5Q	A MÔNICA BATEU A CABEÇA NA PAREDE
6Q	E CAIU NO CHAU
7Q	ELA PEGOU A TINTA PARA PINTA A PAREDE
8Q	A MÔNICA ESTÁ TERMINDO DE PINTA A PAREDE
9Q	ELA TERMINOU DE PINTA A PAREDE
10Q	O CEBOLINHA FICOU SORRINDO DA MÔNICA
11Q	E O CEBOLINHA BATEU A CABEÇA NA PAREDE

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

As estruturas sintáticas que caracterizam esse manuscrito podem ser reunidas em três grupos:

⁵⁰ As HQ foram retiradas do sítio eletrônico da TM. Todavia, passaram por tratamento para inclusão no projeto didático “Gibi na Sala”. A numeração foi colocada exclusivamente neste trabalho para facilitar acompanhamento da análise, ou seja, não existiam nas propostas entregues aos alunos. HQ original em anexo C.

⁵¹ Manuscrito original disponibilizado em anexo D. Vale pontuar que os manuscritos originais que constam nos anexos tiveram os nomes verdadeiros dos alunos apagados.

1. Descrição do que irá acontecer na cena: “X vai pegar Y”, “X vai começar a fazer Y”;
2. Descrição do que aconteceu na cena: “X terminou de Y”, “X bateu Y”, “X caiu”, “X pegou Y” ;
3. Descrição do que o personagem está fazendo: “X está terminando de Y”, “X está mandando Y”, “X ficou sorrindo de Y”.

“Ele vai pega o balde de tinta” (grupo 1), “Ela terminou de pinta a parede” (grupo 2) e “A Mônica esta termino [terminando] de pinta a parede” (grupo 3) são alguns enunciados que exemplificam as estruturas descritas. Entretanto, “A Mônica esta mandando o Cebolinha para” (4Q) e “O Cebolinha ficou sorrindo da Mônica” (10Q), não apenas ilustram a estrutura do grupo 3, mas põem em cena o DR, sob a forma de DI.

No 4Q há a criação de uma fala que teria sido enunciada por Mônica e, no 10Q, a criação de uma expressão de sentimento, ao dizer como o Cebolinha reagiu. Em meio à predominância de estruturas descritivas, como Ana e Maria constroem estes dois DI? Para discutir tais construções, seguem os processos de escritura destes dois quadrinhos.

4.1.1 “A Mônica esta mandando o Cebolinha para”

Para discutir a construção dos 4Q e 10Q, o processo de escritura do manuscrito escolar “O Cebolinha trapalhado” é dividido em três grandes momentos, visando melhor contribuir com a análise, pois, ao observar seu processo de escritura, o pesquisador observou que Ana e Maria combinavam a história por duas vezes e só depois a escreviam no manuscrito.

No primeiro momento, Ana e Maria combinam todos os quadrinhos. Num segundo, as alunas retornam ao 1Q e discutem todos os quadrinhos mais uma vez. No último, começam a escrever a história no manuscrito. Estes momentos não foram organizados pelas alunas, e a separação feita pelo pesquisador não significa que eles estejam dissociados, uns dos outros. Se considerada a subdivisão proposta - tanto na metodologia quanto no início deste capítulo -, para a realização da análise, em que o processo de escritura seria dividido em duas partes (combinação da história e sua escrita no manuscrito), pode-se dizer que os dois primeiros momentos corresponderiam à combinação, e o terceiro, a sua escrita no manuscrito escolar.

- **Primeiro momento:** Ana e Maria combinam a história, pela primeira vez

Quadro 4: Momentos iniciais da primeira combinação de “O Cebolinha trapalhado”

RUBRICA	ANA apontando para o 1Q. MARIA olhando ⁵² para este quadrinho.
ANA FALA TC1	é... é como se esse... ele aqui fosse pega o balde pra... 00:21:29.206 - 00:21:33.710
RUBRICA	ANA olhando para MARIA, mas suas mãos continuam sobre o 1Q. Maria acompanha o que ANA fala olhando para este quadrinho.
ANA FALA TC2	coloca tinta... pinta 00:21:34.287 - 00:21:36.610
RUBRICA	ANA apontando para o 2Q e 3Q. Maria olhando para estes quadrinhos.
ANA FALA TC3	e aqui vai começa a pinta... e aqui tá terminando de pinta 00:21:47.100 - 00:21:51.780
RUBRICA	ANA apontando para o 4Q. Em seguida, olhando para Maria que, por sua vez, acompanha o que ANA fala olhando para este quadrinho.
ANA FALA TC4	e aqui colocô o preto... coloca o balde pra aqui 00:21:52.400 - 00:21:56.910

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

“E aqui colocô o preto... coloca o balde pra aqui” (TC4) é a primeira enunciação para o 4Q e ela guarda, em grande medida, os movimentos enunciativos constitutivos dos três anteriores. Detalhando o dito, a história é iniciada pelo modo subjuntivo (“fosse”), mas a partir de uma possível interferência da imagem do 2Q, este é substituído pelo modo indicativo (“vai”) deslocando as ações praticadas por Cebolinha da possibilidade à certeza.

O 4Q preserva a mudança de modo verbal e, além desta, guarda a sequência da qual faz parte, ao parecer ser a conclusão de uma série de ações de Cebolinha. A última afirmação, talvez esteja mal colocada, pois, não se tem como dizer que Ana e Maria tinham por objetivo descrever as ações de Cebolinha. Talvez, ainda, seja mais adequado considerar que as alunas mantêm uma descrição quadro a quadro que, em decorrência da sequência quadrinhística característica das HQ, dá a impressão de que o 4Q, último da primeira página deste manuscrito escolar, representa a conclusão das ações de Cebolinha. Neste sentido, ter-se-ia o Cebolinha “coloca tinta... pinta (1Q, TC2)”, “e aqui vai começa a pinta” (2Q, TC3), “e aqui tá terminando de pinta” (3Q, TC3) e “aqui colocô o preto... coloca o balde pra aqui” (4Q, TC4).

A primeira enunciação para o 4Q, “aqui colocô o preto... coloca o balde pra aqui” (TC4), comporta uma substituição que pode estar relacionada tanto ao cruzamento entre imagem e texto no interior do próprio quadrinho (4Q) quanto à interrelação estabelecida entre os quadrinhos, ou seja, a partir de possível interferência da imagem representada no 2Q, tem-se uma mudança de modo verbal que se estende aos 3Q e 4Q. Neste último, há substituição de

⁵² O movimento do olhar é rápido e fugaz e o L'ÂME não dispõe de ferramentas que possibilitem ao pesquisador registrar os movimentos oculares dos alunos com precisão. Portanto, ao se dizer, por exemplo, que as alunas estão olhando para o 4Q foi considerado, sobretudo, a inclinação da cabeça das alunas, o fato de estarem com o dedo sobre o quadrinho, suas enunciações. Apesar de imprecisa, esta saída permite situar o processo escritural. Sobre relação entre movimento do olhar e produção textual, ver Alamargot et.al. (2010).

“aqui colocô o preto” para “coloca o balde pra aqui”. Ao enunciar “aqui colocô o preto”, Ana parece dar indícios de que está sob o efeito da imagem do 4Q, já a reformulação que realiza “coloca o balde pra aqui” sugere possível interferência da regularidade estrutural que caracterizava os 2Q e 3Q, mas este atravessamento não dissocia a reformulação do 4Q, dos efeitos de sua própria imagem, pois, o “pra aqui” refere-se ao seu lado esquerdo.

É necessário ressaltar que regularidade estrutural está sendo entendida, em termos de recorrência de uma estrutura, que se repete ao longo do produto textual e esta repetição contribui para estabelecimento de paralelismo, entre os enunciados do manuscrito escolar.

▪ **Segundo momento:** Ana e Maria combinam a história pela segunda vez

Após a primeira combinação, Ana e Maria voltam ao 1Q e combinam a história pela segunda vez. Este retorno comporta três enunciações para o 4Q - “e aqui ele já pintô... ele já terminô de pinta” (Maria, 00:24:11.100-00:24:14.400), “aqui... a Mônica gritando pêle [para ele] não ir... isso aqui é uma parede” (Ana, 00:24:14.620-00:24:20.500) e “não vá Cebolinha” (Maria, 00:24:28.010-00:24:29.600). A partir deste momento, vai iniciando a discussão.

Quadro 5: Segunda combinação de “O Cebolinha trapalhado”

RUBRICA	ANA e MARIA apontando e olhando para os 1Q, 2Q e 3Q.
ANA FALA TC9	aqui ele vai pega a tinta para pinta 00:24:01.482 - 00:24:04.790
ANA FALA TC10	aqui ele vai começa a pinta 00:24:04.790 - 00:24:07.240
MARIA FALA TC11	e aqui... ele tá terminando de pinta 00:24:07.500 - 00:24:09.210
RUBRICA	MARIA e ANA apontando para o 4Q.
MARIA FALA TC12	e aqui ele já pintô... ele já terminô de pinta 00:24:11.100 - 00:24:14.400

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

“E aqui ele já pintô... ele já terminô de pinta” (TC12) estar em relação paralelística com os três quadrinhos que lhe antecedem - “aqui ele vai pega a tinta para pinta” (TC9), “aqui ele vai começa a pinta” (TC10), “e aqui... ele tá terminando de pinta (TC11) - mas, igualmente, com a estrutura que já caracterizava a história desde sua primeira combinação.

Quadro 6: Primeira e segunda combinações de “O Cebolinha trapalhado”

Quadrinhos	Combinações	
	Primeira	Segunda
1Q	“é... é como se esse... ele aqui fosse pega o balde pra... coloca tinta... pinta” (TC1-TC2)	“  aqui ele vai pega a tinta para pinta” (TC9)
2Q	“e aqui vai começa a pinta” (TC3)	“ aqui ele vai começa a pinta” (TC10)
3Q	“e aqui tá terminando de pinta” (TC3)	“e aqui ele tá terminando de pinta” (TC11)
4Q	“e aqui colocô o preto... colocô o balde aqui pra perto” (TC4)	“e aqui ele já pintô... ele já terminô de pinta” (TC12)

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

A leitura deste quadro permite mostrar os movimentos enunciativos que interferem no atual enunciado do 4Q (TC12). Durante a primeira combinação da história, há mudança do subjuntivo para o indicativo, que tanto perpassa os demais quadrinhos dessa combinação quanto proporciona a reformulação do 1Q, numa segunda combinação, que, por sua vez, aproxima-se da estrutura que caracterizava os 2Q e 3Q, na primeira combinação. Essa aproximação deu-se através da mudança de modo verbal, do aparecimento de locução verbal (“vai pegar”), do deslocamento de “aqui” e do apagamento do termo “balde”.

Mesmo passando por essas mudanças, o 1Q conserva elementos de quando foi combinado pela primeira vez e interfere na estrutura que os 2Q e 3Q passam a ter, na segunda combinação da história, pois, apesar da relativa estabilidade estrutural destes quadrinhos - de uma combinação para a outra -, na segunda combinação eles passam a ter a presença “efetiva” do pronome pessoal “ele”, que o 1Q possuía, desde a primeira combinação da história.

É a relação paralelística estabelecida entre as enunciações, realizadas durante primeira e segunda combinação da história, que talvez possa explicar a mudança sofrida pelo 4Q, de uma combinação para outra, ou seja, de “e aqui colocô o preto... coloca o balde pra aqui” para “e aqui ele já pintô... ele já terminô de pinta” (Maria, segunda combinação).

Em outros termos, a atual delineação do 4Q parece ser consequente do cruzamento/interferência da estrutura do 2Q e 3Q (primeira combinação) no 1Q (segunda combinação) e, deste último, não apenas no 2Q e 3Q, durante a segunda combinação, mas também no 4Q. A estes pontos se pode acrescentar a reformulação feita por Maria no 4Q, “aqui ele já pintô... ele já terminô de pinta” (TC12).

Ao apontar para o 4Q, Ana diz: “aqui... a Mônica gritando pêle [para ele] não ir... isso

aqui é uma parede” (TC13). Esta fala de Ana põe em cena o primeiro DI da história e rompe com a regularidade estrutural que a delineava. Reprodução indireta do grito de Mônica que ganha voz no fluxo enunciativo de Maria, “não vá... Cebolinha” (TC15). É sobre estas enunciações (DI e DD) que as linhas abaixo tratam.

Quadro 7: DI e DD no fluxo do dizer

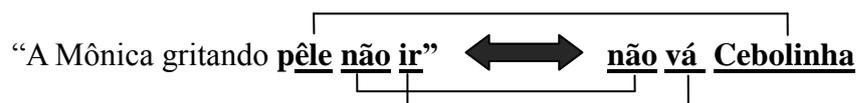
RUBRICA	ANA e MARIA apontando para o 4Q.
ANA FALA TC13	aqui... a Mônica gritando pêle [para ele] não ir... isso aqui é uma parede 00:24:14.620 - 00:24:20.500
MARIA FALA TC14	ái:::... 00:24:27.480 - 00:24:28.000
MARIA FALA TC15	não vá Cebolinha 00:24:28.010 - 00:24:29.600

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

A repetição e o paralelismo que caracterizavam a história são modificados pela emergência do DR, nas cadeias da fala de Ana e Maria, sendo que, esta última, não dá, apenas, voz, para que Mônica grite: “não vá... Cebolinha”, mas, também realiza a transposição de um DI para um DD, que, segundo uma representação ficcional “clássica,” corresponderia ao diálogo seguinte.

- Mônica disse:
- Não vá, Cebolinha. Isso é uma parede.

O DD “não vá Cebolinha” pode ser considerado semanticamente semelhante ao DI, “a Mônica gritando pêle [para ele] não ir... isso aqui é uma parede” (Ana, TC13), porém, ao mesmo tempo, parece funcionar como uma “resposta” de Maria à fala de Ana, ou melhor, parece revelar a interferência de Ana sobre Maria.



O que teria contribuído para a emergência do DR, nas enunciações de Ana e Maria? Por que, nesse momento, as alunas substituem o pronome “ele” pelo nome do personagem (Cebolinha), indiciando uma mudança de perspectiva enunciativa, isto é, saindo da posição de quem está “vendo a imagem” para a posição do personagem que interage com outro

personagem? Uma possibilidade interpretativa é encontrada na passagem seguinte.

Quadro 8: “e aqui bate... aqui... na parede... isso num é porta”

RUBRICA	ANA apontando para os 5Q e 6Q. MARIA olhando para estes quadrinhos.
ANA FALA	aí aqui:...
TC5	00:22:00.807 - 00:22:02.307
RUBRICA	MARIA apontando para os 5Q e 6Q. ANA olhando para estes quadrinhos.
MARIA FALA	a Mônica foi atrás dele... e aqui bate... aqui...
TC6	00:22:03.502 - 00:22:09.772
RUBRICA	MARIA olhando para ANA, mas suas mãos continuam sobre o 5Q.
MARIA FALA	na parede... isso num é porta
TC7	00:22:11.602 - 00:22:14.840
ANA FALA	é
TC8	00:22:14.700 - 00:22:15.790

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

A partir deste fragmento, pode-se pensar que a emergência do DR e, conseqüente suspensão do paralelismo característico da história, pode estar relacionada à interferência imagética. Em outras palavras, as imagens dos 5Q e 6Q “permitem”, à Maria, associá-las à impossibilidade social de se atravessar “paredes” e pela igual necessidade de avisar ao Cebolinha que se trata de uma “parede” e não de uma “porta”. Talvez, esta impossibilidade - manifesta através das imagens/quadrinhos - tenha contribuído com a enunciação do DR.

Se estas pontuações forem pensadas a partir das reflexões de Authier-Revuz (2008), pode ser dito que a irrupção do DR dá indícios da interferência da heterogeneidade constitutiva, “da presença fundadora, em todo discurso, de uma exterioridade discursiva que o ‘constitui’” (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 107) na escritura, e este atravessamento deixa suas marcas através do DR, uma das formas de heterogeneidade mostrada. A heterogeneidade constitutiva de que fala Authier-Revuz (2008) é “transposta” para este trabalho, como estando associada à impossibilidade social do atravessamento de “paredes”, sendo que esta impossibilidade perpassa o processo escritural por meio da enunciação do DI e do DD.

Ao se recuperar as reflexões de Dufour (2000) e pensá-las a partir da emergência do DR no processo de escritura deste manuscrito, é possível considerar que no “aqui” e “agora” da combinação da história, há o “ali”, ou ainda, que na interlocução entre “eu-tu” há o “ele”, a ausência re-presentada. Ou seja, na escritura de “O Cebolinha trapalhado”, tem-se Ana e Maria, mas, igualmente, a interferência do “ele”, a impossibilidade de atravessar “paredes”.

E quanto à presença dos nomes Cebolinha e Mônica? Quiçá, o fato de Maria ter se referido à personagem Mônica pelo nome “a Mônica foi atrás dele” (TC6) possa ter posto em jogo as HQ da TM e, neste universo, não se tem um “ele” indeterminado, mas, Cebolinha, Mônica, Chico Bento, Zé Lelé, Magali, Cascão, Franjinha, Bidu, Floquinho, Fido.

O manuscrito escolar “O Cebolinha trapalhado” é perpassado e constituído por um duplo movimento imagético. O primeiro está associado à repetição e paralelismo, estabelecidos através de uma relação imagem e texto, pautada numa descrição imagética que deixa pistas do que parece fazer texto, imaginariamente, para as alunas. O segundo pode estar relacionado à ruptura desta repetição e paralelismo. Dizendo de outro modo, Ana e Maria descrevem quadro a quadro e, a cada descrição, uma mesma estrutura se repete. Contudo, esta repetição é suspensa quando, ao olhar para a imagem dos 5Q e 6Q, Maria diz: “a Mônica foi atrás dele... e aqui bate... aqui... na parede... isso num é porta” (TC6-TC7), enunciação que pode ter contribuído para a emergência do DR - “aqui... a Mônica gritando pêle [para ele] não ir... isso aqui é uma parede” (Ana, 4Q, TC13) - e “não vá Cebolinha” (Maria, 4Q, TC15).

Este duplo movimento não está dissociado da posição subjetiva ocupada por Ana e por Maria, além de apontar para a complexidade da escritura do DD em sala de aula. Pode-se exemplificar a primeira afirmação, pontuando que a impossibilidade de passar “paredes” poderia não ter afetado a alunos que assistem a muitos filmes, já que, nestes, não é raro ver os personagens atravessando “paredes” que os levam para outras épocas, etc. No que se refere à segunda assertiva, existe a necessidade de Ana e Maria deslocarem-se tanto da posição de *scriptor* para a de personagem quanto da posição de Mônica para a de Cebolinha (e vice-versa). Isto é, nas HQ da TM, ao escrever a fala do personagem, o escritor ocupa o lugar do próprio personagem, assim, as alunas devem ser Mônica e Cebolinha. Mas, ao assumir o lugar de personagem, precisam realizar constantes deslocamentos de perspectiva enunciativa, o que comporta, ao mesmo tempo, o fato de a “parede” ser também “porta” e a “porta”, “parede”.

Ao pontuar-se o deslocamento do “eu” para o “tu” na escritura da narrativa ficcional, tem-se recuperação do trabalho de Boré (2010). Segundo esta, conforme dito no Capítulo 2, na escrita de narrativa ficcional, há deslocamento do “eu” para o “tu” e, neste movimento, o sujeito se depara com o dialogismo da língua, e a narrativa se desdobra. Quando relacionada ao manuscrito escolar, “O Cebolinha trapalhado”, pode ser dito que Ana e Maria estão escrevendo uma narrativa ficcional, deslocando-se do “eu” para o “tu”, ao tentar escrever a história, mesmo que esta se caracterize por descrição de imagens. Neste processo escritural, as imagens de dois quadros (5Q e 6Q) “mostram” não ser possível atravessar “paredes”. Por interferência imagética, as alunas “deparam-se” com o dialogismo da língua. Diálogos são estabelecidos, o DR emerge nos dizeres de Ana e Maria, a escritura desdobra-se.

▪ **Terceiro momento:** Ana e Maria escrevem a história no manuscrito escolar

Após combinarem a história oralmente, Ana e Maria recebem uma caneta esferográfica preta e começam a escrever a história no manuscrito. Ana dita, Maria escreve.

Quadro 9: Da combinação à escrita de um primeiro DI

RUBRICA	ANA e MARIA olhando para o 4Q.
ANA FALA TC16	a Mônica tá mandando o Cebolinha pára 00:33:38.508 – 00:33:41.338
RUBRICA	ANA ditando enquanto MARIA escreve. Ambas olhando para o 4Q.
ANA FALA TC17	a Mô... ni... ni... ca... Mônica... está... es 00:33:48.808 - - 00:34:02.459
RUBRICA	MARIA lendo o que está no 4Q e, em seguida, olhando para ANA.
MARIA LER TC18	está 00:34:03.800 - 00:34:04.500
MARIA FALA TC19	tem que se tá 00:34:04.500 - 00:34:05.740
RUBRICA	ANA respondendo a Maria e depois lendo o que está escrito no 4Q.
ANA LER TC20	não... está 00:34:07.000 - 00:34:09.588
RUBRICA	ANA falando enquanto MARIA escreve. Ambas olhando para o 4Q.
MARIA FALA E ESCREVE TC21	esta 00:34:07.708 - 00:34:12.354
ANA FALA TC22	mandando... man... dan... D... D ...A ...N... Oh o A! nandan... é um N. Oh, você errô nesse A ... mandan... 00:34:12.100 - 00:34:35.190
MARIA FALA TC23	eita dexa assim mermo ... dexa assim mermo oh você fez pior ainda. 00:34:36.000 - 00:34:42.010
ANA FALA TC24	andan... andando... andando... o Cebolinha... C E... C E... Cebo...li... Ce... li 00:34:42.600 - 00:35:05.200
ANA FALA TC25	ele... ele... ele 00:35:06.500 - 00:35:08.370
RUBRICA	MARIA falando e, em seguida, escrevendo.
MARIA FALA E ESCREVE TC26	Cebolinha... pára... 00:35:09.400 - 00:35:15.790
RUBRICA	ANA falando enquanto MARIA escreve. Ambas olhando para o 4Q.
ANA FALA TC27	pára ... pára 00:35:17.390 - 00:35:18.410
RUBRICA	MARIA e ANA lendo o que está escrito no 4Q.
MARIA LER TC28	mandando o Cebolinha pára 00:35:19.800 - 00:35:22.400
ANA LER TC29	mandando o Cebolinha pára 00:35:23.700 - 00:35:27.000

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

No manuscrito é registrado “a Mônica tá mandando o Cebolinha pára” (TC16), DI que conserva a estrutura de locução verbal, característica das primeiras enunciações - verbos auxiliar (“estar”) e principal (“mandar”) - e o conteúdo semântico de “a Mônica gritando pêle [para ele] não ir... isso aqui é uma parede” (Ana, TC13) e “não vá Cebolinha” (Maria, TC15).

4.1.2 “O Cebolinha ficou sorrindo da Mônica”

As pistas do processo de escritura do manuscrito escolar “O Cebolinha trapalhado” tornaram possível discutir o DI de seu 4Q. Considerando-as, segue discussão do DI do 10Q, “O Cebolinha ficou sorrindo da Mônica”. O processo de escritura em ato, deste manuscrito, continua sendo dividido em três momentos. Tratando dos primeiro e segundo:

Quadro 10: Combinação de um segundo DI

RUBRICA	ANA e MARIA combinando a história pela primeira vez.
MARIA FALA TC30	aí ele ele olha o o ba o Cebolinha aparece na na porta e... e fica... fica sorrindo 00:23:23.690 - 00:23:30.290
ANA FALA TC31	na parede 00:23:28.500 - 00:23:29.860
RUBRICA	ANA e MARIA combinando a história pela segunda vez.
ANA FALA TC32	aqui o Cebolinha tá mangando dela 00:25:36.580 - 00:25:38.990

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

Durante a primeira combinação da história, a enunciação que Maria realiza para o 10Q parece sofrer a interferência da imagem deste quadrinho. Contudo, ao retificar a fala de Maria “o Cebolinha aparece na na porta” (Maria, TC30) dizendo “na parede” (Ana, TC31), Ana dá indícios de estar sob o efeito da fala que Maria realizou, no início da combinação da história “a Mônica foi atrás dele... e aqui bate... aqui... na parede... isso num é porta” (TC6-TC7).

Numa segunda combinação da história, Ana dá continuidade a esta “intervenção” falando “aqui o Cebolinha tá mangando dela” (TC32), dizer que possui estrutura semelhante àquela ao DI já discutido, como ilustra a locução verbal.

O quadro abaixo expõe a construção deste DI e antecipa sua escritura no manuscrito.

Quadro 11: Permanências e mudanças em “O Cebolinha ficou sorrindo da Mônica”

Alunas	Combinações		Escrita no manuscrito
	Primeira	Segunda	
Maria	“aí ele ele olha o o ba o Cebolinha aparece na na porta e... e fica... fica sorrindo” (TC30)		“o Cebolinha” (Ana, TC36) “ficou mangando da Mônica” (TC37) “sorrindo da Mô” (TC42, TC44)
Ana	Diz se tratar de uma parede (TC31)	“aqui o Cebolinha tá mangando dela” (TC32)	“o Cebolinha esta mangando da Mônica” (TC33, TC35)

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

Na primeira combinação, Maria substitui o pronome “ele” por “o Cebolinha”. Numa segunda combinação, Ana mantém, tanto “o Cebolinha” - dito por Maria - quanto uma estrutura de locução verbal. Porém, nesta última, substitui os verbos “ficar” e “sorrir” por “estar” e “mangar”, além de suprimir “aparece na porta” e acrescentar o advérbio “aqui”.

Da combinação à escrita no manuscrito, Ana (TC33) preserva a estrutura que havia enunciado numa segunda combinação da história, “o Cebolinha esta mangando”, porém, substitui o pronome “dela” pelo nome da personagem, “Mônica”. Dando continuidade à fala de Ana, “o Cebolinha” (TC36), Maria, por sua vez, diz: “ficou mangando da Mônica” (TC37).

No que se refere à escrita do 10Q, Maria mantém a estrutura “o Cebolinha”, que havia dito numa primeira combinação (TC30) e que é mantida por Ana (TC32). Todavia, o verbo “ficar” que, inicialmente, estava no presente (TC30), agora está no passado (TC37). Esta mudança é acompanhada pela manutenção de locução verbal - “ficou mangando”- em que Maria preserva o verbo “mangar”, utilizado por Ana na segunda combinação (TC32), bem como o nome “Mônica”.

A permanência do verbo “mangar” dá-se por apenas um minuto, pois, Maria o suprime e escreve “sorrindo” (TC42) - verbo que havia dito nos três primeiros minutos do início da combinação da história - embora os verbos “mangar” e “sorrir” apresentem, neste contexto, proximidade semântica. Eis o processo de escritura do DI no manuscrito.

Quadro 12: Da combinação à escrita de um segundo DI

RUBRICA	ANA e MARIA escrevendo o texto do 10Q no manuscrito.
ANA FALA TC33	o Cebolinha está mangando da Mônica 00:42:49.002 - 00:42:51.702
MARIA FALA TC34	quê? 00:42:51.910 - 00:42:52.600
ANA FALA TC35	o Cebolinha está mangando da Mônica 00:42:52.600 - 00:42:56.100
ANA FALA TC36	o Cebolinha 00:43:23.402 - 00:43:25.402
MARIA FALA TC37	ficou mangando da Mônica 00:43:26.800 - 00:43:29.210
MARIA FALA TC38	() 00:43:29.108 - 00:43:30.208
ANA FALA TC39	não 00:43:30.998 - 00:43:31.350
ANA FALA TC40	() 00:43:31.350 - 00:43:32.500
ANA FALA TC41	faça aqui 00:43:32.500 - 00:43:33.100
MARIA FALA TC42	sorrindo 00:43:45.200 - 00:43:46.940
ANA FALA TC43	sorrindo 00:43:45.200 - 00:43:46.940

MARIA ESCREVE	da MÔ
TC44	00:44:19.800 - 00:44:21.400
ANA FALA	Mônica
TC 45	00:44:23.500 - 00:44:24.650

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

A construção dos DI “A Mônica esta mandando o Cebolinha” e “O Cebolinha ficou sorrindo da Mônica” permitem confirmar que não há como desconsiderar o atravessamento imagético no processo de escritura do DD nas HQ, pois, a sequência de imagens suporta o texto que lhe sustenta, e vice-versa. Tal intervenção na combinação e escrita da história dá indícios das singulares relações estabelecidas entre aluno e texto. Neste caso, especificamente, das leituras que Ana e Maria fazem das imagens, de suas enunciações e do modo como elas as materializam num manuscrito em que há descrição (“ele vai pega o balde de tinta”), DI (“A Mônica esta mandando o Cebolinha para”) e DD (“não vá Cebolinha”).

4.2 “O MEU CACHORRO É DORMINHOCO”

Figura 13: Manuscrito escolar “O meu cachorro é dorminhoco”



Fonte: Sítio eletrônico oficial da TM / Pesquisa Direta, 2008.

Quadro 13: Transcrição linearizada de “O meu cachorro é dorminhoco”

O MEU CACHORRO É DORMINHOCO	
1Q	O MEU CACHORRO VAI PEGA O GRAVETO AU, AU, AU
2Q	BOM GAROTO
3Q	MEU CACHORRO SENTA
4Q	MEU CACHORRO MANDA A PATA
5Q	DEITA MEU CACHORRINHO
6Q	A EU ACHO QUI O MEU CACHORRO ESTA BRABO
7Q	VAMOS BRINCAR UA, UA, UA
8Q	O VAMO BRINCA O NÃO O MEU CACHORRO ESTA DORMINDO RON, RON, RON
9Q	O EU ACHO QUE O MEU CACHORRO AINDA ESTA DROMIDO
10Q	VAMOS IMBORA O MEU CACHORO AINDA ESTA DORMINDO

Fonte: Pesquisa Direta (2008).

O manuscrito escolar⁵³ “O meu cachorro é dorminhoco” foi produzido por Ana e Maria, no dia 16 de outubro de 2008, e esta produção foi antecedida pelas seguintes atividades. Inicialmente, Eduardo Calil fez perguntas sobre os personagens das HQ da TM. Após, solicitou aos alunos que lessem uma tira⁵⁴ desta “Turma” e perguntou qual o humor da historinha. Em seguida, tendo em mãos dois manuscritos,⁵⁵ realizados por duas duplas diferentes, no dia 01 de outubro de 2008, comparou-os (precisamente os 1Q e 2Q). Em um manuscrito as “falas dos personagens” estavam em DD, no outro, havia descrição da imagem.

Posterior a esta atividade, Eduardo Calil pontuou que nas HQ aparece a fala dos personagens. Depois, disse aos alunos: “faz de conta que eu sou a Mônica” e, na sequência, dramatizou a imagem ilustrada no 1Q da proposta acima dizendo, “oi, oi, oi, oi hoje eu vou dar um presente pra minha amiga”, enquanto andava pela sala de sala “atuando na condição de Mônica”. A mudança de voz também foi realizada pelo pesquisador. Terminado este primeiro momento da aula, o condutor da atividade apresentou, com a ajuda dos alunos, os personagens da proposta, no caso, “Chico Bento”, “o cachorrinho de Chico Bento” e “Zé Lelé”. As propostas foram entregues a todas as duplas.

Os manuscritos escolares “O Cebolinha trapalhado” e “O meu cachorro é dorminhoco” possuem semelhanças e particularidades, no que se refere à construção do DD. No primeiro, há predominância de estruturas descritivas e interferência do DI; o segundo apresenta o DD como este se caracteriza nas HQ, como verbos conjugados no presente do indicativo (“vamos”), enunciados em linguagem coloquial (“vamos brincar”, “bom garoto”).

Apesar do distanciamento entre primeiro e segundo manuscrito, como consequência da aproximação desse último da delineação do DD nas HQ, duas pontuações podem ser feitas. Por exemplo, embora o enunciado do 1Q - “O meu cachorro vai pega o graveto” - possa ser considerado um DD, já que corresponderia à fala de Chico Bento, ele apresenta estrutura similar àquela presente em “O Cebolinha trapalhado”, como se pode ver/ler abaixo:

“Cebolinha trapalhado”	“Ele	vai	pega	o balde de tinta”
	“Ele	vai	começa	a pinta a parede”
“O meu cachorro é dorminhoco”	“O meu cachorro	vai	pega	o graveto”

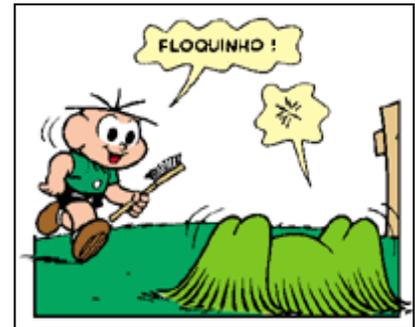
⁵³ HQ original no anexo E. Manuscrito original disponibilizado no anexo F.

⁵⁴ Tira disponibilizada no anexo G.

⁵⁵ Manuscritos resultantes da primeira proposta do projeto “Gibi na Sala”. HQ original no anexo H. Manuscritos no anexo I. Para contribuir com sua leitura foi acrescentada transcrição.

A esse ponto, acrescenta-se um segundo. Mesmo considerado DD, o sintagma “meu cachorro” (seguido ou não do artigo e/ou no diminutivo) que atravessa praticamente todo o manuscrito, desde seu título, gera certo distanciamento entre personagens, que se pressupõe ser próximos, tais como, Cebolinha e Floquinho, Chico Bento e Fido, Franjinha e Bidu, Cascão e Chovinha, Mônica e Mônica. As únicas exceções são as onomatopeias⁵⁶ dos 1Q (“AU, AU, AU”), 7Q (“UA, UA, UA”) e 8Q (“RON, RON, RON”), e os enunciados (“bom garoto” e “vamos brincar”), dos 2Q e 7Q.

Figura 14: Cebolinha e Floquinho



Fonte: Site eletrônico oficial da TM. Página Semanal 134.

A partir destas duas pontuações, é possível sublinhar que, apesar do manuscrito “O meu cachorro é dorminhoco” apresentar uma estrutura que gera certa distância, entre Chico Bento e Fido, visto ser mais provável que Chico Bento diga “Fido, senta” a “meu cachorro senta” (3Q), a “particularidade” deste DD não apaga sua aproximação com a caracterização do DD, nas HQ da TM. Considerando, deste modo, que todo o manuscrito se apresenta em DD, a construção do DD é discutida quadro a quadro. A princípio é mostrada a combinação da história e depois sua escrita no manuscrito escolar.

4.2.1 DD na combinação da história

A identificação de cada quadrinho é feita pelo enunciado que consta no manuscrito, pois, no geral, na combinação da história há mais de uma enunciação para um mesmo quadro.

▪ 1Q: “O MEU CACHORRO VAI PEGA O GRAVETO”

Posterior a apresentação dos personagens que compõem a proposta a ser realizada no dia 16 de outubro de 2008, ainda de frente para os alunos, Calil diz:

[...] vocês vão... vocês vão ler as imagens... depois que vocês... quando tiverem lendo... vão conversar e combinar o que pode tá escrito... tudo... tudo que cês acham que pode ter em cada quadrinho pra que essa história fique o mais engraçada possível... entendeu? pra que a história fique bem engraçada... mas, vocês vão ter que descobrir que graça que tem nessa história aqui... qual é a piadinha da história... combinado?... agora é pra trabalhar junto, tá bom?...quem precisar de ajuda me chama, tá bom? (00:00:35.397 - 00:01:40.000).

⁵⁶ Sobre apropriação da onomatopeia por alunos recém-alfabetizados ver Santos (2010) e Santos; Calil (2010).

Após esta fala do pesquisador, as propostas são entregues aos alunos. Ana e Maria começam a combinar a história.

Quadro 14: Combinação do 1Q de “O meu cachorro é dorminhoco”

RUBRICA	ANA e MARIA combinando o 1Q da história.
ANA FALA TC1	bota aqui... ééééééééé... o cachorrinho vai lá pega oooo.... pau? 00:02:20.905 - 00:02:27.705
MARIA TC2	é o quê? 00:02:27.700 - 00:02:28.710
ANA FALA TC3	catcho... 00:02:29.300 - 00:02:31.200
MARIA TC4	vai!! fala logo! 00:02:33.900 - 00:02:35.690
ANA FALA TC5	o cachorrinho vai lá pega o graveto... pega graveto 00:02:38.800 - 00:02:43.920
MARIA FALA TC6	o pau 00:02:43.900 - 00:02:44.600
ANA FALA TC7	isso é um graveto 00:02:45.200 - 00:02:46.610
MARIA FALA TC8	um pau 00:02:49.503 - 00:02:50.543
ANA FALA TC9	graveto... é um graveto 00:02:50.103 - 00:02:52.503

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

A enunciação de Ana “o cachorrinho vai lá pega o pau” parece revelar deslizamento metonímico da palavra “cachorrinho”, posta em cena quando os personagens da proposta são apresentados, para o interior mesmo da proposta.

Na sequência, Ana substitui “pau” por “graveto” e o 1Q passa a ter como enunciado “o cachorrinho vai lá pega o graveto” (TC5). Todavia, Maria faz duas perguntas à Ana e o 1Q passa a ter como enunciado “o Chico Bento mandô o cachorrinho pega o graveto” (Maria, Ana, TC14-TC18). Observe-se fragmento do diálogo:

Quadro 15: Reformulação do 1Q de “O meu cachorro é dorminhoco”

RUBRICA	MARIA perguntando a ANA o nome do “cachorrinho”.
MARIA FALA TC10	como é o nome dele mermo? 00:03:09.300 - 00:03:11.190
RUBRICA	Ana diz que não sabe levantando os ombros e fazendo um gesto nos lábios.
MARIA FALA TC11	eitaaaaaa 00:03:13.010 - 00:03:14.100
RUBRICA	Maria perguntando a ANA o nome de “Chico Bento”.
MARIA FALA TC12	desse aqui é? 00:03:15.602 - 00:03:16.912
ANA FALA TC13	Chico Bento 00:03:17.200 - 00:03:18.100
RUBRICA	MARIA e ANA combinando o 1Q.
MARIA FALA TC14	o Chico Bento mandô... ééééééééé 00:03:19.102 - 00:03:23.410

ANA FALA TC15	o cachorro 00:03:23.410 - 00:03:24.280
MARIA FALA TC16	o cachorro pega o ... 00:03:23.410 - 00:03:25.510
ANA FALA TC17	graveto 00:03:25.400 - 00:03:26.430
MARIA FALA TC18	graveto 00:03:25.600 - 00:03:26.430

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

Depois de combinar o 1Q, Maria diz “aquiiiiiiii.....éééé..... hum.... deixa eu ver” (00:03:29.000 - 00:03:35.090) olhando para o 2Q. Se para Maria parece não haver “problemas” em não saber o nome do “cachorro” / “cachorrinho”, o mesmo não pode ser dito com relação à Ana, que, enquanto Maria realiza esta enunciação, tenta chamar o pesquisador Eduardo Calil, por duas vezes, para perguntar o nome deste personagem.

Como ele conversava com outra díade, Ana diz para o 2Q “e esse aqui ele tá...” (00:04:09.200 - 00:04:11.590). Enunciação a que ela não dá sequência, ou melhor, dá sequência, mas não a completando, e sim, chamando Eduardo Calil por mais duas vezes. Na última vez, este a escuta e se aproxima. Ana, então, pergunta “como é o nome desse cachorro?” (00:04:23.900 - 00:04:26.190). Como para Maria, anteriormente à pergunta de Ana, parecia estar tudo bem, ela diz: “senta!” (00:04:23.700 - 00:04:24.670) para o 3Q. Eis o fragmento de que trata o parágrafo:

Quadro 16: “Fido” - enunciado, mas não escrito!

RUBRICA	MARIA apontando para o 3Q. ANA olhando para CALIL que se aproxima.
MARIA FALA TC19	senta! 00:04:23.700 - 00:04:24.670
ANA FALA TC20	como é o nome desse cachorro? 00:04:23.900 - 00:04:26.190
CALIL FALA TC21	vocês que sabem... vocês que vão ter inventar... tá bom?!... sei não... pode colocar o nome que você quiser 00:04:26.190 - 04:32.260
RUBRICA	CALIL se afasta. ANA e MARIA dizendo nomes para o “cachorro” / “cachorrinho”.
ANA FALA TC22	Fido 00:04:32.600 - 00:04:33.350
MARIA FALA TC23	Biba 00:04:33.605 - 00:04:34.675

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

Este fragmento dá indícios dos insuspeitados caminhos da escritura. Esta asserção pôde ser realizada, porque, depois que Eduardo Calil diz às alunas que estas podem escolher o nome que desejarem para o “cachorro” e em seguida, afasta-se, para que continuem combinando a história, Ana diz: “Fido,” olhando para Maria que sorri e diz: “Biba”. Apesar de

“Fido” ser o nome deste “cachorro” ele não é escrito no manuscrito. Nem “Fido”, nem “Biba,” ou qualquer outro nome é dado ao cachorro. Tal ausência talvez possa ser explicada pela possível pressão, exercida pelos ternos “cachorro” / “cachorrinho,” num processo de escritura que está se delineando.

Mesmo sem concluir a combinação do que escrever, nos demais quadrinhos, Maria chama Calil e pede a caneta, para que Ana possa escrever a história no manuscrito. Este se aproxima e retoma parte do que havia dito, antes da entrega desta proposta textual. Talvez esta recuperação tenha sido realizada pela rápida combinação da história (cinco minutos).

A passagem abaixo mostra o diálogo entre o pesquisador e a dupla - Ana e Maria -, logo após a aproximação deste, bem como, a emergência de três enunciações para o 1Q.

Quadro 17: E após cinco minutos da combinação da história, o DD!

CALIL FALA	qual é a graça da história descobriram?... que que acontece nessa história? ... que que deixa ela engraçada? ... tem que descobrir
TC24	00:05:14.201 - 00:05:25.010
ANA FALA	o cachorro
TC25	00:05:25.601 - 00:05:26.771
CALIL FALA	ãh?
TC26	00:05:26.800 - 00:05:27.440
ANA FALA	o cachorro
TC27	00:05:27.440 - 00:05:28.790
CALIL FALA	que que tem o cachorro?...oh, vamos por parte eu vou te ajuda... que que o Ce... o Chico Bento faz aqui?
TC28	00:05:29.400 - 00:05:38.009
MARIA FALA	ééééé... o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto
TC29	00:05:39.700 - 00:05:43.230
CALIL FALA	então ele tá brincando com o cachorro, né?
TC30	00:05:43.600 - 00:05:45.610
MARIA FALA	é
TC31	00:05:45.500 - 00:05:46.150
CALIL FALA	que que será que o Chico falou aqui?
TC32	00:05:45.610 - 00:05:47.760
ANA FALA	mandô o cachorrinho ir pega o graveto
TC33	00:05:50.400 - 00:05:54.160
CALIL FALA	mas na hora de escrever você vai escrever como? ... você vai falar assim... o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto ou você vai fazer de outro jeito?
TC34	00:05:54.160 - 00:06:04.300
MARIA FALA	fazê assim
TC35	00:06:04.900 - 00:06:05.630
CALIL FALA	ãh?
TC36	00:06:05.800 - 00:06:06.400
MARIA FALA	assim
TC37	00:06:06.600 - 00:06:07.290
CALIL FALA	é?... qual é o outro jeito?
TC38	00:06:07.100 - 00:06:09.431
ANA FALA	é... meu cachorro vá pega o graveto
TC39	00:06:11.000 - 00:06:13.910
CALIL FALA	ah... é a fala do Chico Bento... né?... porque no gibi aparece a fala do personagem... não é?
TC40	00:06:13.910 - 00:06:20.600

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

A primeira pontuação que se pode realizar, a partir deste fragmento, diz respeito ao verbo “fazer⁵⁷” que estrutura a pergunta feita pelo pesquisador - “que que o Ce... o Chico Bento faz aqui?” (TC28) -, ao obter como resposta de Ana, que “o cachorro” (TC25, TC27) é o responsável pelo humor da história. Esse verbo parece desencadear a irrupção de DI, introduzido por Maria, nos cinco primeiros minutos da combinação da história. Ou seja, Eduardo Calil pergunta “que que o Chico faz aqui? (TC28)”, e Maria responde: “o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto” (TC29). Esta enunciação aproxima-se, em grande medida, do DI “o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto” (Maria; Ana, TC14-TC18).

Após obter esta resposta que não corresponde à caracterização do DD nas HQ, o pesquisador continua conversando com as alunas sobre a história. Ao prosseguir, reformula sua enunciação “que que será que o Chico falou aqui?” (TC32) - substituindo o verbo “fazer” (TC28) pelo verbo “falar” (TC32). A esta pergunta, Ana responde “mandô o cachorrinho ir pega o graveto” (TC33), isto é, ela fez uma reprodução indireta da fala de Chico, que difere da feita por Maria, pela supressão da estrutura “o Chico Bento”, cuja presença é “mantida,” por meio da conjugação do verbo “mandar” na terceira pessoa do singular, também, pela substituição de “cachorro” por “cachorrinho” e pelo retorno do verbo “ir,” que Ana havia empregado no início da combinação da história (TC1, TC5) e que havia sido substituído, por Maria, pelo verbo “mandar” (TC14).

As duas primeiras perguntas feitas por Eduardo Calil são seguidas pela reprodução indireta da fala de Chico Bento tanto por Ana quanto por Maria, fato que, possivelmente, contribui para que este permaneça conversando com as alunas sobre a história que está sendo combinada. Deste modo, pergunta: “mas na hora de escrever você vai escrever como? ... você vai falar assim... o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto ou você vai fazer de outro jeito?” (Calil, TC34). Maria confirma o DI, dito por duas vezes (TC35, TC37). O pesquisador prossegue, “é?... qual é o outro jeito?” (TC38), Ana responde “é... meu cachorro vá pega o graveto” (TC39), constituindo, assim, o primeiro DD da história, que guarda como movimentos enunciativos:

⁵⁷ Ainda no 1Q Calil pergunta “E o cachorro faz o quê?”, Maria responde “ele vai correndo pega o graveto”, “ele pegou um galho”. Calil reformula “Mas ele faz algum barulho? Que que o cachorro...”, “late” (Ana) resposta que no decorrer da combinação cederá lugar a onomatopeia “AU, AU, AU” (1Q).

Quadro 18: Movimentos enunciativos do 1Q de “O meu cachorro é dorminhoco”

Construção do DD “meu cachorro vá pega o graveto” (1Q)	
Enunciações	Movimentos enunciativos
“bota aqui... ééé... o cachorrinho vai lá pega oooo... pau?” (Ana, TC1)	
“o cachorrinho vai lá pega o graveto... pega o graveto” (Ana, TC5)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supressão “bota aqui... ééé” ▪ Substituição de “pau” por “graveto”
“o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto” (Maria; Ana, TC14-TC18)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acréscimo de “o Chico Bento” e do verbo “mandar” ▪ Substituição de “cachorrinho” por “cachorro” ▪ Supressão do verbo “ir” (“vai”) e do advérbio “lá”
“o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto” (Maria, TC29)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permanência de enunciação anterior (Maria; Ana, TC14-TC18)
“mandô o cachorrinho ir pega o graveto” (Ana, TC33)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supressão de “o Chico Bento” ▪ Substituição de “cachorro” por “cachorrinho” ▪ Retorno do verbo “ir” no infinitivo
“meu cachorro vá pega o graveto” (Ana, TC39)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supressão do verbo “mandar”; ▪ Supressão do artigo “o” ▪ Acréscimo do pronome possessivo “meu” ▪ Substituição de “cachorrinho” por “cachorro” ▪ Substituição do infinitivo do verbo “ir” por seu imperativo “vá” ▪ Manutenção da estrutura “pega o graveto”

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

O quadro anterior condensa os movimentos implicados na construção do DD (Ana, TC39). De modo particular, expõe a passagem do DI (Ana, TC33) para o DD (TC39) através da fala de Ana, aluna em cujo último dizer (TC39) há o acréscimo do pronome possessivo “meu”, a supressão do verbo “mandar” e a conjugação do verbo “ir”, no imperativo. No que se refere a essas ações, pode-se pontuar que, apesar do verbo “mandar” ter sido suprimido, ao conjugar-se o verbo “ir” no imperativo a marcação da ordem de Chico Bento ao “cachorro” é preservada. Assim sendo, ao enunciar o DD, Ana apaga o verbo “mandar”, mas essa ausência é “presentificada” por meio da conjugação do verbo “ir”, no imperativo: “vá” (Ana, TC39).

A partir do exposto sobre a construção do DD/1Q, é possível relacionar a recorrência da estrutura “[o] meu cachorro [inho]” ao contexto em que o processo de escritura foi realizado, ou seja, no interior de uma sala de aula, regida pelo processo de ensino e aprendizagem. De modo pontual, a “aprovação” da enunciação “meu cachorro vá pega o graveto” (Ana, TC39), pelo pesquisador, “ah... é a fala do Chico Bento... né?... porque no gibi aparece a fala do personagem... não é?” (TC40), pode ter contribuído para uma repetição, que vai desencadear paralelismo, entre os enunciados deste manuscrito, como se verá.

- 2Q: “BOM GAROTO”

Num primeiro momento, Maria diz para o 2Q “aquiiiiiii.....éééé..... hum.... deixa eu ver” (00:03:29.000 - 00:03:35.090), enquanto Ana tenta chamar o pesquisador, para perguntar o nome do “cachorro/cachorrinho”. Como ele conversava com outra dupla, Ana diz para o 2Q “e esse aqui ele tá...” (00:04:09.200 - 00:04:11.590). Fala a qual da sequência, chamando Calil por mais duas vezes. Nesta ocasião, ele se aproxima. É estabelecido diálogo entre este, Ana e Maria, que resultou na enunciação do 1Q/DD. Na sequência, as alunas passam ao 2Q. Neste sentido, antes de se afastar de Ana e Maria, o pesquisador pergunta “que que o Chico... Chi que o Chico Bento vai dizer aqui?” (00:06:32.000 - 00:06:34.890), Maria responde “bom garoto” (00:06:35.803 - 00:06:36.723), enunciação que será escrita no manuscrito escolar.

▪ 3Q: “MEU CACHORRO SENTA”

O 3Q é o último que teve enunciação anterior à aproximação de Eduardo Calil, e quando Ana pergunta-lhe o nome do “cachorro/cachorrinho”, visto que, para Maria, parecia não haver “problemas” em não saber o nome daquele, ela diz: “senta!” (00:04:23.700 - 00:04:24.670), referindo-se ao 3Q. Naquela situação, Calil aproxima-se das alunas e juntos retornam ao 1Q. Após combinação do 1Q e 2Q, o pesquisador afasta-se, e as alunas começam a combinar o 3Q.

Quadro 19: Combinação do 3Q de “O meu cachorro é dorminhoco”

RUBRICA	ANA e MARIA combinando o 3Q da história.
ANA FALA TC41	ele aqui vaiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii..... acho que ele... será que tá fazendo alguma atividade... aqui? 00:06:45.100 - 00:06:53.310
MARIA FALA TC42	senta!... aí ele senta... aí ele senta 00:06:55.000 - 00:07:00.711

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

Retomando o verbo “sentar”, dito nos momentos iniciais da combinação da história, Maria fala, usando a voz de Chico Bento, “senta!” (TC42), empregando o imperativo e, portanto, dando uma ordem ao “cachorro [inho]”. Ela ocupa a posição enunciativa de personagem, diferente da posição anteriormente ocupada por Ana, que diz: “ele aqui ele vai... acho que ele” (TC41), no qual há “separação”, entre narrador e personagem.

▪ 4Q: “MEU CACHORRO MINDA A PATA”

Posterior à enunciação do DD (3Q, TC42), Maria diz “aí ele falô” (TC43), tornando possível pensar que, se a combinação deste 3Q tivesse sido prolongada, o DD poderia ter sido substituído por um DI, por exemplo: “aí ele falô senta”. Entretanto, Ana interrompe Maria e diz para o 4Q “mindá a pata” (TC44). Interrompe?! Melhor seria dizer que Ana “aproveita” a fala de Maria, “aí ele falô” (TC43), para dizer “mindá a pata”, dando continuidade à história.

Quadro 20: Combinação do 4Q de “O meu cachorro é dorminhoco”

RUBRICA	MARIA apontando para o 3Q. Ana iniciando o 4Q.
MARIA FALA TC43	aí ele falô... 00:07:00.720 - 00:07:02.217
ANA FALA TC44	mindá a pata! 00:07:01.001 - 00:07:02.211
MARIA FALA TC45	ãh? 00:07:03.607 - 00:07:04.237
ANA FALA TC46	mindá a pata 00:07:03.807 - 00:07:04.797

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

▪ 5Q: “DEITA MEU CACHORRINHO

Maria aponta para o 5Q e pergunta “aqui?” (00:07:04.797 - 00:07:05.317), Ana responde: “deita” (00:07:06.800 - 00:07:07.560) e confirma “deita... coloca” (00:07:08.091 - 00:07:09.491). Combinados os cinco quadrinhos da primeira página da proposta, as alunas viram a folha e começam a combinar os cinco últimos quadrinhos.

▪ 6Q: “A EU ACHO QUI O MEU CACHORRO ESTA BRABO”

Quadro 21: E na combinação do 6Q, interferência da imagem do 9Q

RUBRICA	ANA e MARIA combinando o 6Q.
ANA FALA TC47	ele 00:07:16.900 - 00:07:17.420
MARIA FALA TC48	cai no chão! 00:07:17.100 - 00:07:17.940
ANA FALA TC49	ele aqui... 00:07:18.300 - 00:07:19.450
MARIA FALA TC50	deita no chão! 00:07:19.100 - 00:07:20.210
RUBRICA	ANA olhando para o 9Q.
ANA FALA TC51	não... ele aqui... o cachorro... foi dormir 00:07:20.210 - 00:07:25.440

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

Se a recuperação do processo de escritura do 6Q parasse no fragmento acima poderia

ser dito que, a princípio, Maria enuncia “cai no chão” (TC48) como “complemento” da fala de Ana “ele” (TC47), e que a substituição que realiza do verbo “cair”, para o verbo “deitar” (Maria, TC50), poderia estar relacionada à repetição de Ana “ele aqui...” (TC49).

Contudo, se Maria (TC48, TC50) parece estar sob o possível efeito das falas de Ana e da imagem do 6Q, Ana não parece dizer: “ele... ele aqui” (TC47, TC49), para que Maria substitua verbos, mas por um efeito do encadeamento imagético das HQ. Ou seja, durante a combinação do 6Q, enquanto Maria realiza as enunciações citadas (TC48, TC50), Ana, mesmo com o dedo sobre o 6Q, olha para o 9Q e, após essa ação diz: “não” (TC51), possivelmente, referindo-se às enunciações de Maria (TC48, TC50), pois, no 9Q - “ele aqui... o cachorro foi dormir” (Ana, TC51). Maria parece não ter compreendido que, para Ana, não poderia ser escrito, no 6Q, “cai/deita no chão” (TC48, TC50), porque no 9Q o “cachorro foi dormir”, e a aluna passa ao 7Q.

▪ 7Q: “VAMOS BRINCAR”

Quadro 22: Combinação do 7Q de “O meu cachorro é dorminhoco”

RUBRICA	MARIA apontando para o 7Q.
MARIA FALA TC52	e aqui... ele deita 00:07:26.990 - 00:07:29.000
RUBRICA	ANA apontando para o 9Q.
ANA FALA TC53	éééééééééé... 00:07:29.000 - 00:07:30.090
RUBRICA	MARIA apontando para os 7Q e 8Q.
MARIA FALA TC54	aqui... nós num fez esse não 00:07:30.090 - 00:07:32.090
RUBRICA	ANA e MARIA combinando o 7Q.
ANA FALA TC55	ele tá pedindo... 00:07:37.900 - 00:07:39.700
MARIA FALA TC56	fale mais alto... 00:07:39.804 - 00:07:41.034
ANA FALA TC57	um osso 00:07:39.900 - 00:07:41.610
MARIA FALA TC58	fala mais alto... fale mais alto... quero ouvir 00:07:42.004 - 00:07:49.913
ANA FALA TC59	eu acho que aqui ele tá... 00:07:49.005 - 00:07:50.815
ANA FALA TC60	eu acho aqui que ele tá perguntando pro cachorro se o cachorro quer um osso 00:07:52.600 - 00:07:56.910

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

Maria utiliza o verbo “deitar” tanto para o 6Q, “deita no chão” (TC50) quanto para o 7Q “e aqui... ele deita” (TC52). Todavia, esta última fala é substituída por Ana: “ele tá pedindo... um osso” (TC55, TC57), sendo possível dizer que proporciona o apagamento de

um DD, e sugere a emergência de um enunciado que se aproxima de uma possível reprodução indireta do latido do “cachorro”.

Na sequência, a própria Ana retoma sua fala e diz: “eu acho que aqui ele tá... eu acho aqui que ele tá perguntando pro cachorro se o cachorro quer um osso” (TC59-TC60). Nesta enunciação, passa-se da reprodução indireta do latido do “cachorro”, para a reprodução indireta da “fala” de Chico Bento, reprodução última que ainda comporta a opinião de Ana, como se permite inferir pela marca da expressão “eu acho” (TC59, TC60).

▪ 8Q: “O VAMO BRINCA O NÃO O MEU CACHORRO ESTA DORMINDO”

A combinação da história continua, e Maria diz, para o 8Q: “aqui... mandô ele dormir” (TC61). Ana, todavia, balança a cabeça que não. Maria diz a Ana que os 6Q, 8Q e 9Q são diferentes. As alunas reformulam o 6Q.

Quadro 23: E na combinação do 8Q, reformulação do 6Q

RUBRICA	MARIA apontando para o 8Q.
MARIA FALA TC61	aqui... mandô ele dormi 00:08:02.000 - 00:08:04.350
RUBRICA	ANA balançando a cabeça que não.
TC62	00:08:04.350 - 00:08:08.000
ANA FALA TC63	eu acho () 00:08:04.350 - 00:08:08.000
RUBRICA	MARIA apontando para o 9Q.
MARIA FALA TC64	não... aqui é outra coisa... 00:08:08.000 - 00:08:09.310
RUBRICA	MARIA apontando para o 6Q.
MARIA FALA TC65	aqui é outra coisa... 00:08:09.310 - 00:08:10.420
RUBRICA	MARIA apontando para o 8Q.
MARIA FALA TC66	aqui ele mandô ele dormi... é outra coisa... 00:08:10.420 - 00:08:13.370
RUBRICA	MARIA e ANA apontando para o 6Q.
MARIA FALA TC67	ficô com cara fea! 00:08:15.200 - 00:08:16.800
ANA FALA TC68	o cachorro? 00:08:17.600 - 00:08:18.960
MARIA FALA TC69	é 00:08:19.500 - 00:08:20.040
ANA FALA TC70	() 00:08:19.805 - 00:08:21.305
RUBRICA	MARIA falando e apontando para o 8Q. Depois olhando para ANA.
MARIA FALA TC71	e aqui ele mandô ele dormi... 00:08:22.400 - 00:08:24.310
MARIA FALA TC72	o Chico Bento mandô o cachorro dormi... 00:08:24.510 - 00:08:27.140

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

Na escritura do 8Q parece haver retorno da inquietude de Ana, referente à relação entre os quadrinhos, quando discorda da fala de Maria “aqui mandô ele dormi” (TC61). Evidencia-se uma inquietação, cujos primeiros indícios manifestaram-se durante a combinação do 6Q. Pondo em outros termos, as enunciações de Maria descrevem as imagens, como estas se apresentam, em cada quadrinho: “senta!” (3Q, TC42); “cai no chão... deita no chão” (6Q, TC48, TC50); “e aqui... ele deita” (7Q, TC52), enquanto que, por outro lado, Ana parece estar sendo afetada pelo encadeamento entre os quadrinhos.

Muitos fragmentos da combinação desta segunda página do manuscrito não puderam ser transcritos, pois as alunas falavam em baixa voz e os demais alunos da sala conversavam. Contudo, a partir do que pôde ser transcrito, é possível pontuar que Maria parece olhar cada quadrinho isoladamente e que, para Ana, a particularidade de cada um não se sobrepõem à relação que há entre eles. Referindo-se aos 9Q, 6Q e 8Q, Maria diz: “não... aqui é outra coisa”; (TC64); “aqui é outra coisa” (TC65) e “aqui ele mandô ele dormi... é outra coisa” (TC66).

Ana permanece em silêncio e, numa tentativa de “entrar num acordo” com ela, Maria substitui a enunciação do 6Q “cai/deita no chão” (TC48, TC50), por “ficô com cara fea” (TC67), talvez, fazendo uma associação com a fisionomia do “cachorro”. Depois, Maria confirma o que havia dito para o 8Q “mandô ele dormi” (TC61), recuperando uma estrutura já manifesta na história.

- 9Q: “O EU ACHO QUE O MEU CACHORRO AINDA ESTA DROMIDO”

Quadro 24: Combinação do 9Q de “O meu cachorro é dorminhoco”

RUBRICA	ANA e MARIA combinando o 9Q.
ANA FALA TC73	ele foi brinca com o cachorro e o cachorro 00:08:38.300 - 00:08:41.200
MARIA FALA TC74	durmiu 00:08:41.200 - 00:08:41.970
ANA FALA TC75	durmiu 00:08:41.200 - 00:08:41.970

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

Na combinação do 6Q, olhando para o 9Q, Ana diz: “o cachorro foi dormi” (TC51). Naquela ocasião, as alunas continuam a combinar a história, mas esta continuidade não se repete, quando Maria sugere para o 8Q: “mandô ele dormi” (TC61).

Durante o registro da história no manuscrito, Ana dirá: “aqui num tem nada haver com esses... tem que ser uma história só” (TC130), referindo-se aos 8Q, 6Q e 7Q, e Maria falará: “que fique tu... tu... tudo... igual é?” (TC131). Todavia, neste momento de combinação do 9Q,

este “problema” é resolvido por Ana, que diz, sobre o 9Q: “ele foi brinca com o cachorro e o cachorro” (TC73) “dormiu” (Maria, TC74; Ana, TC75). Neste ponto da construção, ocorreu uma “solução” temporária que apresenta “problemas” do ponto de vista da continuidade da história, pois, se “o Chico mandô o cachorro dormi”, no 8Q (Maria, TC72), como - no 9Q, “ele foi brinca com o cachorro” (Ana, TC73)?

Este “impasse” é “solucionado” parcialmente por Maria através da mudança de tempo. Ou seja, no 8Q o verbo “dormir” é conjugado no presente - “o Chico Bento mandô o cachorro dormi” (Maria, 8Q, TC72), e no 9Q, no pretérito: “o cachorro dormiu” (Ana, Maria, 9Q, TC73-TC75). Portanto, a organização sequencial da HQ é mantida, não apenas do 8Q para o 9Q, mas do 9Q para o 10Q, por meio do advérbio “ainda”, como se pode ler abaixo.

- 10Q: “VAMOS IMBORA O MEU CACHORO AINDA ESTA DORMINDO”

Quadro 25: Combinação do 10Q de “O meu cachorro é dorminhoco”

RUBRICA	ANA e MARIA combinando o 10Q da história.
ANA FALA TC76	ele queria brinca com o cachorro... 00:08:47.700 - 00:08:50.990
MARIA FALA TC77	mas ele ainda tava dormindo 00:08:50.990 - 00:08:53.400

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

A construção co-enunciativa do 10Q - “ele queria brinca com o cachorro... mas ele ainda tava dormindo” (Ana; Maria, TC76-TC77) - finaliza a combinação da história. Maria pede a caneta a Calil, para que Ana comece a escrever a história no manuscrito.

4.2.2 Da combinação da história a sua escrita no manuscrito

Combinados todos os quadrinhos, Ana e Maria começam a escrever a história no manuscrito. Como feito na combinação, esta análise é realizada quadro a quadro. No dia 08 de outubro, Maria escreveu e Ana ditou, no dia 16 de outubro, ocorreu o inverso.

- 1Q: “O MEU CACHORRO VAI PEGA O GRAVETO”

Na combinação da história, o 1Q teve como enunciações “o cachorrinho vai lá pega ooo... pau” (Ana, TC1); “o cachorrinho vai lá pega o graveto” (Ana, TC5); “o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto” (Maria, Ana, TC14-TC18). Passado cinco minutos, Maria

pede a caneta a Calil para que Ana possa escrever a história. Este se aproxima e pergunta se descobriram o humor da história. As alunas não respondem, e os três começam a conversar sobre os quadrinhos. Há mais três enunciações para o 1Q: “o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto” (Maria, TC29); “mandô o cachorrinho ir pega o graveto” (Ana, TC33) e “meu cachorro vá pega o graveto” (Ana, TC39). Pode-se observar, no quadro que segue, o que ocorreu, durante a escritura deste 1Q, no manuscrito,

Quadro 26: Escrita do 1Q no manuscrito “O meu cachorro é dorminhoco”

RUBRICA	MARIA ditando o que ANA deve escrever no 1Q.
MARIA FALA TC78	o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto 00:09:56.501 - 00:09:59.511
ANA FALA TC79	não.. mas tem que fala [falar] a fa [fala].... 00:09:59.509 - 00:10:02.009
MARIA FALA TC80	não... eita! ... 00:10:00.509 - 00:10:01.299
MARIA FALA TC81	o meu cachorro... 00:10:01.409 - 00:10:03.409

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

Estes momentos iniciais de escrita no manuscrito mostram presença do DI na combinação da história, como exemplifica os enunciados “o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto” (Maria, Ana, TC14-TC18), “o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto” (Maria, TC29) e “mandô o cachorrinho ir pega o graveto” (Ana, TC33).

É possível visualizar, igualmente, os efeitos da interferência de Calil, sobre as alunas, no que diz respeito ao fato de que “no gibi aparece a fala do personagem” (Calil, TC40), como evidencia a fala de Ana “tem que a fala [falar] a fa [fala]” (TC79) e, na sequência, a reformulação iniciada por Maria “o meu cachorro” (TC81), que parece recuperar a enunciação feita por Ana, durante a combinação da história: “meu cachorro vá pega o graveto” (TC39).

Maria pára sua enunciação (TC81), porque Calil está explicando aos alunos que a história deve ser escrita em letra de forma (bastão), já que, esta é a letra característica das HQ. Após ouvir estas palavras e rasurar “meu”, que havia sido escrito em letra cursiva, Ana e Maria continuam a escrita da história. Ana escreve “O meu cachorro” no manuscrito, e Maria diz: “vai pega o graveto” (00:13:00.708 - 00:13:02.708).

O longo intervalo de tempo entre as falas de Maria - “o meu cachorro” (TC83) e “vai pega o graveto”, é conseqüente de uma discussão entre as alunas - se “meu” é escrito com “U”, e se “cachorro” é com um ou dois “R” -, também, porque Maria reclama da letra de Ana: “você tá errando... mulé... tu faz letra feia” (Maria, 00:12:02.100 - 00:12:05.110), e, passados alguns segundos: “ô mulé faz tudo de novo vai... tu faz a letra pequenininha... a letra grande”

(Maria, 00:12:09.600 - 00:12:14.600). Diálogos semelhantes repetem-se, na escrita da história.

Considerada a pontuação anterior, a enunciação “o meu cachorro vá pega o graveto” é escrita no manuscrito, após quatorze minutos do início da escrita da história na folha de papel, pois a fala de Maria - “vai pega o graveto” - foi precedida por discussão sobre a escrita da letra G. Note-se que no manuscrito é escrito “vá” e, apesar das alunas não realizarem qualquer tipo de enunciação que explique a substituição do presente (“vai”) pelo o imperativo (“vá”), enfatizando-se que o “vá” está presente no primeiro DD, enunciado por Ana: “meu cachorro **vá** pega o graveto” (TC39).

▪ 2Q: “BOM GAROTO”

O 2Q tem as enunciações “aquiiiiiii...ééé...hum....deixa eu ver” (Maria, 00:03:29.000 - 00:03:35.090), “e esse aqui ele tá...” (Ana, 00:04:09.200 - 00:04:11.590) e “bom garoto” (Maria, 00:06:35.803 - 00:06:36.723), como constitutivas de sua combinação. Ao passar para a escrita da história, a expressão “bom garoto” é escrita por Ana (00:15:00.900 - 00:15:02.010), no manuscrito escolar, sem qualquer tipo de comentário da parte das alunas.

▪ 3Q: “MEU CACHORRO SENTA”

Na combinação do 3Q, o verbo “sentar” foi enunciado por Maria, por duas vezes, a saber, aos 00:04:23.700 - 00:04:24.670, e no TC42. Escrita do 3Q no manuscrito:

Quadro 27: Escrita do 3Q no manuscrito “O meu cachorro é dorminhoco”

RUBRICA	MARIA ditando o que ANA deve escrever no 3Q.
MARIA FALA TC82	senta 00:16:02.300 - 00:16:03.290
MARIA FALA TC83	o Chico Bento mandô o cachorro... sennnn...ta 00:16:08.308 - 00:16:17.306
RUBRICA	Ana balando a cabeça que não. MARIA repetindo o que ANA deve escrever no 3Q.
MARIA FALA TC84	o Chico Bento mandô o cachorro senta! 00:16:20.900 - 00:16:23.910
RUBRICA	MARIA lendo o que está sendo escrito por ANA no manuscrito.
MARIA FALA TC85	que isso?... me...? 00:16:24.508 - 00:16:26.220
ANA FALA TC86	meu cachorro senta 00:16:26.600 - 00:16:28.600

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

A escritura do 3Q revela continuidade/interferência, entre combinação e escrita da

história, por meio do retorno do verbo “sentar” isoladamente, “senta” (Maria, TC82), e no interior da estrutura “o Chico Bento mandô o cachorro senta” (Maria, TC84), pondo em cena, na mesma medida, um DI presente tanto na combinação da história quanto na escritura do 1Q, quando foi suprimida, porque “tem que a fala [falar] a fa [fala]” (Ana, TC79).

Ana rasura a fala de Maria (TC83) e escreve “meu cachorro senta” (TC86). Esta enunciação indicia os primeiros passos da recorrência da estrutura “[o] meu cachorro [inho]”, cuja constância no manuscrito pode estar associada à “aprovação” de Eduardo Calil, durante a combinação da história (TC40), após Ana falar “meu cachorro vá pega o graveto” (TC39).

▪ 4Q: “MEU CACHORRO MINDA A PATA”

Na combinação da história, o 4Q teve como única enunciação “mindá a pata” (Ana, TC44, TC46), que, por sua vez, foi mantida na escrita do manuscrito, embora com o acréscimo da estrutura “meu cachorro” (Maria, TC87), como se pode ler abaixo:

Quadro 28: Escrita do 4Q no manuscrito “O meu cachorro é dorminhoco”

RUBRICA	MARIA ditando o que ANA deve escrever no 4Q.
MARIA FALA TC87	meu cachorro... meu cachorro 00:17:12.406 -00:17:21.210
ANA FALA TC88	mindá a pata 00:17:20.502 - 00:17:22.022

Fonte: Pesquisa Direta (2008).

▪ 5Q: “DEITA MEU CACHORRINHO”

Na combinação da história, o 5Q teve como enunciações “deita” (Ana, 00:07:06.800 - 00:07:07.560), “deita... coloca” (Ana, 00:07:08.091 - 00:07:09.491). Abaixo, a escritura no manuscrito escolar:

Quadro 29: Escrita do 5Q no manuscrito “O meu cachorro é dorminhoco”

RUBRICA	MARIA ditando e ANA escrevendo no 5Q.
MARIA FALA TC89	deita 00:18:14.203 - 00:18:14.943
RUBRICA	ANA e Maria interrompem a combinação da história. Eis o motivo. ANA pergunta a MARIA porque só fizeram balãozinho no 2Q, MARIA não responde. As alunas resolvem deixar assim mesmo e dão continuidade à escrita do 5Q. Este é o motivo da diferença temporal entre TC107 e TC108. ANA e MARIA voltando a combinar o 5Q (TC108).
MARIA FALA TC90	meu cachorro deita 00:18:15.300 - 00:18:17.080
MARIA FALA TC91	aqui éééé... meu cachorro 00:18:23.600 - 00:18:26.300

ANA FALA TC92	deita 00:18:26.600 - 00:18:27.420
MARIA FALA TC93	deita 00:18:27.420 - 00:18:28.310
RUBRICA	MARIA começando a ditar para que ANA escreva no manuscrito. ANA perguntando a MARIA se pode escrever “cachorrinho”.
MARIA DITA TC94	meu...cachorro 00:18:35.000 - 00:18:37.200
ANA FALA TC95	bo... colocar... 00:18:38.101 - 00:18:39.711
MARIA FALA TC96	meu cachorro deita 00:18:38.700 - 00:18:40.290
ANA FALA TC97	deita cachorrinho? 00:18:39.711 - 00:18:41.801
MARIA FALA TC98	vá... vá 00:18:41.400 - 00:18:42.500
MARIA FALA TC99	deita cachorrinho 00:18:44.900 - 00:18:46.460
MARIA FALA TC100	deita... não!... deita meu cachorrinho 00:18:48.200 - 00:18:51.110

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

A princípio, Maria diz “deita” (TC89), mas, na sequência, reformula seu dizer acrescentando “meu cachorro”. Tem-se para o 5Q “meu cachorro deita” (Maria, TC90, TC96), enunciação em que permanece a estrutura “[o] meu cachorro [inho]” e o verbo “deitar”, dito na combinação da história. Contudo, Ana substitui “cachorro” por “cachorrinho” e o desloca para o fim do enunciado (TC97). Maria concorda (TC99), mas, logo após, inclui o pronome “meu” (TC100). Movimentos coenunciativos que permitem pensar que a estrutura “[o] meu cachorro [inho]” está exercendo efeito sobre as alunas e, conseqüentemente, sobre o processo de escritura do DD do manuscrito escolar “O meu cachorro é dorminhoco”.

▪ 6Q: “A EU ACHO QUI O MEU CACHORRO ESTA BRABO”

Durante sua combinação, o 6Q teve como enunciações: “ele... cai no chão” (Ana; Maria, TC47-TC48) e “ele aqui... deita no chão” (Ana; Maria, TC49-TC50). Apesar de Ana parecer estar sob o efeito do encadeamento entre os quadrinhos e de não concordar com as possibilidades sugeridas por Maria (TC48, TC50) - para o 6Q -, as alunas combinam o 7Q.

Na combinação do 8Q, Maria sugere “aqui... mandô ele dormi” (TC61) e Ana balança a cabeça dizendo que “não” (TC62), parecendo uma segunda negação, relacionada ao mesmo efeito da primeira. Nesta ocasião, as alunas conversam, e o diálogo resulta na reformulação do 6Q - “ficô com cara fea” (Maria, TC67). Os 7Q e 8Q passam a ter como enunciados: “eu acho aqui que ele tá perguntando pro cachorro se o cachorro quer um osso” (Ana, 7Q, TC60) e “o

Chico Bento mandô o cachorro dormi” (Maria, 8Q, TC72). Pode-se visualizar, abaixo, o início do processo de escrita do 6Q:

Quadro 30: Combinação/escrita do 6Q de “O meu cachorro é dorminhoco”

RUBRICA	MARIA ditando o que ANA deve escrever no 6Q.
MARIA FALA TC101	o cachorro ficô brabo... o cachorro ficô brado 00:19:32.000 - 00:19:34.016
ANA FALA TC102	acho que o meu cachorro ficô brabo 00:19:35.800 - 00:19:39.000
MARIA FALA TC103	acho que o meu cachorro ficô brabo 00:19:39.400 - 00:19:42.400
ANA FALA TC104	ah... eu acho que o meu cacho... ah... eu acho que o meu cachorro está brabo 00:19:47.403 - 00:19:53.700

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

Na escrita do 6Q, Ana e Maria continuam a combiná-lo, e a primeira enunciação para este é “o cachorro ficô brabo” (Maria, TC101), que parece guardar equivalência semântica e posicional com “ficô com cara fea” (Maria, TC67), ou seja, há permanência do verbo “ficar”, substituição de “cara fea” por “brabo” e acréscimo de “cachorro” que, por vez, pode estar relacionado à pergunta de Ana à Maria, após esta sugerir “ficô com cara fea” (Maria, TC67), “o cachorro?” (Ana, TC68).

Na sequência, Ana retorna à fala de Maria (TC101) e a reformula: “acho que o meu cachorro ficô brabo” (Ana, TC102). Maria aceita a sugestão de Ana (TC103), mas a própria Ana reformula seu dizer: “ah... eu acho que o meu cachorro está brabo” (Ana, TC104). Referente às enunciações de Ana, a primeira (TC102) recupera a estrutura “eu acho que”, que havia proposto na combinação do 7Q, “eu acho aqui que ele tá perguntando pro cachorro se o cachorro quer um osso” (Ana, TC60). Todavia, diferente daquela, em “ah... eu acho que o meu cachorro está brabo” (Ana, TC104), não é expressa uma visão de Ana, exterior à HQ, mas a incerteza do próprio Chico Bento, quanto ao fato do “cachorro está brabo ou não”. Há deslocamento da posição de Ana - narradora a de Ana - personagem, (Ana = Chico Bento).

Na reformulação de “acho que o meu cachorro ficô brabo” (Ana, TC102), para “ah... eu acho que o meu cachorro está brabo” (Ana, TC104), tem-se a substituição do verbo “ficar” pelo “estar” e do pretérito “ficou” para o “presente”, tempo verbal característico das HQ.

A combinação do que escrever no 6Q continua, e as alunas discordam quanto a escrever “cachorro” ou “cachorrinho”.

Quadro 31: Ana e Maria continuam a combinar/escrever o 6Q

RUBRICA	MARIA ditando o que ANA deve escrever no 6Q.
ANA FALA TC105	cachorrinho 00:20:59.100 - 00:21:00.460
MARIA TC106	cachorro 00:21:00.300 - 00:21:01.500
ANAFALA TC107	cachorrinho... a gente num fez no otro cachorrinho? 00:21:01.600 - 00:21:04.940
MARIA FALA TC108	mas nós fez cachorro aqui!... nós num fez no otro cachorro também? 00:21:04.200 - 00:21:08.990
MARIA FALA TC109	faz cachorro... num vai dá... vai ter que passar aqui também 00:21:09.800 - 00:21:12.930

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

A recuperação desta passagem visa, sobretudo, por em evidência os diversos fatores que incidem na escritura de um texto em sala de aula, como a grafia de determinada letra (“G”), palavra (“cachorro ou cachoro”), bem como, dos “tipos” de argumento a que se recorre para justificar uma escolha, como exemplifica Maria, ao defender a escrita de “cachorro”, pois, “num vai dá... vai ter que passar aqui também” (TC109), ou seja, para não passar a linha do quadrinho, para caber nele, o melhor é escrever “cachorro” que é menor.

▪ 7Q: “VAMOS BRINCAR”

Na combinação da história, o 7Q teve como enunciações “e aqui... ele deita” (Maria, TC52), “ele tá pedindo... um osso” (Ana, TC55, TC57) e “eu acho que aqui ele tá... eu acho aqui que ele tá perguntando pro cachorro se o cachorro quer um osso” (Ana, TC59-TC60).

Da combinação do 7Q, a sua escrita no manuscrito:

Quadro 32: Combinação/escrita do 7Q de “O meu cachorro é dorminhoco”

RUBRICA	MARIA ditando o que ANA deve escrever no 7Q.
MARIA FALA TC110	late meu cachorro 00:22:03.606 - 00:22:05.216
ANA FALA TC111	aqui é? ... aqui é? 00:22:07.900 - 00:22:08.700
MARIA FALA TC112	dexa eu... dexa eu pensa aqui na minha cabeça... tô pensando... já fez? 00:22:12.708 - 00:22:26.700
ANA FALA TC113	o meu cachorro vamos brincar? 00:22:39.900 - 00:22:42.010
MARIA FALA TC114	não! aqui... 00:22:43.300 - 00:22:44.000
ANA FALA TC115	vamô brinca meu cachorro 00:22:43.699 - 00:22:45.319
ANA FALA TC116	porque aqui ele não tá alegre?! 00:22:45.609 - 00:22:48.109
MARIA FALA TC117	então... vamos... vamô brinca meu cachorro 00:22:47.609 - 00:22:50.519

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

O enunciado proposto por Maria - para ser escrito no 7Q - “late meu cachorro” (TC110), por um lado, afasta-se das enunciações feitas na combinação da história e, por outro, mantém proximidade com enunciados já escritos no manuscrito - “meu cachorro senta” (3Q), “meu cachorro mindá a pata” (4Q) e “deita meu cachorrinho” (5Q). Porém, ao perguntar: “aqui é?... aqui é?” (TC111), Ana não parece concordar com a sugestão de Maria e propõe “o meu cachorro vamos brincar” (TC113), possibilidade não aceita por Maria: “não!” (TC114).

Após a recusa de Maria, Ana propõe “vâmo brinca meu cachorro” (TC115) e Maria não se opõe. Se comparada a sua enunciação anterior, nesta há supressão de artigo “o” e o deslocamento de “vamos brincar”, para o início do enunciado, aproximando-o da sugestão feita por Maria, “late meu cachorro” (TC110). Apesar de ambas concordarem com a escrita de “vamô brinca meu cachorro” (Ana, TC115; Maria, TC117), é registrado apenas “vamos brincar?” no manuscrito. As alunas não deixam pistas das causas da supressão de “meu cachorro”, nem durante a combinação da história, nem durante sua escrita na folha de papel.

▪ 8Q: “O VAMO BRINCA O NÃO O MEU CACHORRO ESTA DORMINDO”

Na combinação da história, 8Q teve como enunciações “aqui... mandô ele dormi” (Maria, TC61), “aqui ele mandô ele dormi” (Maria, TC66), “e aqui ele mandô ele dormi... o Chico Bento mandô o cachorro dormi” (Maria, TC71-TC72). Escritura no manuscrito:

Quadro 33: Maria ditando para o 8Q, mas Ana não escreve

RUBRICA	MARIA ditando o que ANA deve escrever no 8Q.
MARIA FALA TC118	dorme... cachorrinho 00:23:54.900 - 00:23:56.800
MARIA FALA TC119	vamô?! 00:23:57.704 - 00:23:58.454
MARIA FALA TC120	ééééé... 00:24:13.504 - 00:24:15.104
MARIA FALA TC121	dorme... cachorro! 00:24:36.090 - 00:24:37.200
MARIA FALA TC122	e ele dormiu 00:24:37.200 - 00:24:38.480
MARIA FALA TC123	dorme... cachorro! 00:24:39.500 - 00:24:40.700
MARIA FALA TC124	vai mulé! 00:24:40.700 - 00:24:41.680
MARIA FALA TC125	dorme... cachorro 00:24:43.300 - 00:24:44.590
ANA FALA TC126	o meu cachorro 00:24:44.507 - 00:24:45.847
MARIA FALA TC127	o meu cachorrinho morre... morre...dorme... morre não!... dorme! 00:24:46.507 - 00:24:55.110
MARIA FALA TC128	o meu cachorrinho 00:24:55.602 - 00:24:56.812

MARIA FALA	vai logo mulé!!!
TC129	00:24:56.812 - 00:24:58.312

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

As primeiras enunciações para o 8Q - durante sua escrita no manuscrito - são feitas por Maria - “dorme cachorrinho” (TC118) e “dorme cachorro” (TC121, TC123, TC125) - e apresentam semelhança com o que foi sugerido para o 7Q: “late meu cachorro” (Maria, TC110). Ao enunciar, precisamente, “dorme cachorro” (TC121) e na sequência dizer “e ele dormiu” (Maria, TC122), a aluna parece sugerir o que pode ser escrito no 9Q, de modo a evitar a “contradição” que Ana busca “suprimir”, desde a combinação da história (6Q).

Apesar das repetições realizadas do enunciado “dorme cachorro”, por Maria, Ana não o escreve e introduz uma nova possibilidade, “o meu cachorro” (TC126), que não é concluída por esta, mas por Maria: “o que cachorrinho morre... morre... dorme... morre não... dorme!” (TC127). Ana não diz e nem escreve nada, o que incomoda Maria, “vamô?! ” (TC119), “vai mulé” (Maria, TC124), “vai logo mulé” (TC129). Ana, então, fala.

Quadro 34: “aqui num tem nada haver com esses... tem que ser uma história só”

RUBRICA	ANA apontando para os 8Q, 6Q e 7Q, respectivamente.
ANA FALA TC130	aqui num tem nada haver com esses... tem que ser uma história só 00:24:59.002 - 00:25:06.102
MARIA FALA TC131	que fique tu...tu...tudo...igual é? 00:25:08.206 - 00:25:12.016
RUBRICA	ANA apontando 8Q.
ANA FALA TC132	aqui ele vai brinca com o cachorro... já em outro quadro esse cachorro tá dormindo... 00:25:12.700 - 00:25:17.830
RUBRICA	MARIA apontando para os 7Q e 8Q.
MARIA FALA TC133	mas aqui... é o mesma coisa então... eles vão fazer aqui é... a merma coisa... é? 00:25:17.900 - 00:25:23.140
RUBRICA	ANA sugerindo o que pode ser escrito no 8Q.
ANA FALA TC134	pode ser... o meu cachorro vamos brinca... ops... meu cachorro está dormindo 00:25:32.100 - 00:25:38.540
ANA FALA TC135	o meu cachorro vamos brinca?!... o meu cachorri... 00:25:46.350 - 00:25:50.970
MARIA FALA TC136	eita!... eita... eu acho que o meu cachorro tá dormindo 00:25:51.600 - 00:25:55.490
ANA FALA TC137	eita... o meu cachorro está dormindo 00:25:56.700 - 00:25:59.700
MARIA FALA TC138	o vamos 00:26:05.400 - 00:26:06.860
MARIA FALA TC139	vamos brinca... opa... acho que o meu cachorro tá dormindo 00:26:41.000 - 00:26:46.740
ANA FALA TC140	oh... não! ... meu cachorro está dor... 00:26:47.290 - 00:26:50.440
MARIA FALA TC141	opa faz... 00:26:47.900 - 00:26:50.290
MARIA FALA TC142	oh... não! meu cachorro tá dormindo 00:26:50.602 - 00:26:54.082
ANA FALA	o meu cachorro está dormin...

TC143	00:26:54.080 - 00:26:57.240
ANA FALA	oh não... o meu cachorro...
TC144	00:27:25.010 - 00:27:27.380

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

O dizer de Ana para o 8Q, “o meu cachorro vamos brinca... ops... o meu cachorro está dormindo” (TC134), recupera a estrutura “meu cachorro”, frequente na história e o enunciado “vamos brincar” - escrito no 7Q -, além de tentar “suprimir” uma “incoerência” entre o fato de que, num quadrinho consta “ele vai brinca com o cachorro... já em outro quadro esse cachorro tá dormindo” (TC132), através do enunciado “ops... o meu cachorro está dormindo” (TC134).

A escritura do 8Q comportou intensos movimentos enunciativos. Na sequência, Ana diz “o meu cachorro vamos brinca?!...o meu cachorri...” (TC135), e Maria “conclui” “eita!... eita!... eu acho que o meu cachorro tá dormindo” (TC136). A enunciação de Maria, não apenas “soluciona” a “contradição” acima (Ana, TC132), através do “eita” (Maria, TC136), como recupera a estrutura “eu acho que”, presente na combinação da história (7Q) e materializada no manuscrito escolar (6Q). Em sua próxima enunciação, “eita... o meu cachorro está dormindo” (TC137), Ana preserva o “eita”, dito por Maria (TC136) e apaga a estrutura “eu acho que”, talvez, porque a “imagem mostre” o cachorro dormindo.

Dando continuidade, Maria diz: “vamos brinca... opa... acho que o meu cachorro tá dormindo” (TC139), enunciação que se comparada à primeira sugerida por Ana, na escrita do 8Q, “o meu cachorro vamos brinca... ops... o meu cachorro está dormindo” (TC134), evidencia a supressão da parte inicial “o meu cachorro” e do “eu acho” e a substituição de “opa” por “ops”. Logo em seguida, Ana sugere: “oh... não!... meu cachorro está dor...” (TC140), substituindo “ops” por “oh... não”. Maria propõe “opa”, pela segunda vez (TC141), porém concorda com Ana e diz “oh... não! meu cachorro tá dormindo” (Maria, TC142). Ana acrescenta o artigo “o”, a esta enunciação: “oh não... o meu cachorro...” (Ana, TC143).

A escritura do 8Q comportou intensos movimentos enunciativos. De “aqui... mandô ele dormi” (Maria, TC61), “e aqui ele mandô ele dormi... o Chico Bento mandô o cachorro dormi” (Maria, TC71-TC72), é registrado “o vamo brinca o não o meu cachorro está dormindo⁵⁸” no manuscrito escolar. Esta mudança pode estar relacionada ao possível efeito, exercido pelo encadeamento dos quadrinhos, próprio das HQ, sob Ana, notadamente, o causado pelas imagens contidas, do 6Q ao 9Q.

⁵⁸ Talvez, a ausência de pontuação do enunciado “o vamo brinca ou não o meu cachorro esta dormindo” (8Q), no manuscrito, dificulte sua compreensão. A partir do objetivo de contribuir com a compreensão da história e tendo por suporte as filmagens, a entonação utilizada pelas alunas, este enunciado, com o auxílio dos sinais de pontuação, corresponderia algo próximo a “vamos brincar? Oh não! o meu cachorro está dormindo!”.

▪ 9Q: “O EU ACHO QUE O MEU CACHORRO AINDA ESTA DROMIDO”

Na combinação da história, o 9Q teve como enunciações “o cachorro foi dormir” (Ana, TC51) e “ele foi brinca com o cachorro e o cachorro dormiu” (Ana, Maria, TC73-TC75). Eis o que é conversado pelas alunas, no momento em que realizam a escrita, no manuscrito:

Quadro 35: Escrita do 9Q no manuscrito “O meu cachorro é dorminhoco”

RUBRICA	ANA e MARIA combinando o que vai ser escrito no 9Q.
ANA FALA TC145	ops... eu acho que o meu cachorro ainda está dormindo 00:28:34.500 - 00:28:37.840
MARIA FALA TC146	ops... é ops?! 00:28:38.500 - 00:28:40.620
ANA FALA TC147	não!...oh! o meu cachorro ainda está dormindo 00:28:40.202 - 00:28:44.860
MARIA FALA TC148	faça! 00:28:48.300 - 00:28:48.990
ANA FALA TC149	oh... eu acho que o meu cachorro ainda está dormindo 00:28:52.001 - 00:28:55.551

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

A enunciação de Ana “ops... eu acho que o meu cachorro ainda está dormindo” (TC145) retoma a estrutura “eu acho que” já presente neste manuscrito e traduz, igualmente, a busca por articular os quadrinhos que, neste caso específico, refere-se ao 8Q e 9Q. O advérbio “ainda” torna possível esta articulação, pois, se comparado à segunda parte do enunciado do 8Q - “o meu cachorro está dormindo”-, apenas, o “ainda”, é acrescentado.

Maria pergunta “ops... é ops?!” (TC146), e Ana reformula sua enunciação “oh!... o meu cachorro ainda está dormindo” (TC147), excluindo a estrutura “eu acho que” e, embora Maria concorde com Ana, ao dizer “faça” (Maria, TC148), Ana reformula novamente, “oh... eu acho que o meu cachorro ainda está dormindo” (TC149), recuperando a estrutura “eu acho que”. No manuscrito consta: “o eu acho que o meu cachorro ainda esta dormindo” (9Q).

▪ 10Q: “VAMOS IMBORA O MEU CACHORO AINDA ESTA DORMINDO”

A enunciação correspondente ao 10Q, durante a combinação da história, é “ele queria brinca com o cachorro... mas ele ainda tava dormindo” (Ana; Maria, TC76-TC77). Contudo, pode-se acrescentar, ainda, o diálogo estabelecido entre Ana, Maria e o pesquisador, após a combinação da história, ou seja, antes dele entregar a caneta, às alunas.

Quadro 36: Antes da entrega da caneta, diálogos sobre o 10Q

RUBRICA	CALIL se aproximando das alunas para entregar da caneta.
CALIL	qual é a graça da história?... qual é a graça?... oh... vocês falaram ele tava meio brincando com o cachorro.. né? ... treinando o cachorro dele e aí qual é a graça da história?
TC150	00:09:06.700-00:09:19.110
ANA	porque ele queria brinca com o cachorro e o cachorro tava dormindo
TC151	00:09:19.808 - 00:09:23.878
CALIL	é... é verdade... ele mandô o cachorro () deitar
TC152	00:09:24.008 - 00:09:27.250
MARIA	aí o Zé Lelé e ele foi simhora
TC153	00:09:25.900 - 00:09:28.900
CALIL	é... meio aborrecido... né?... que que será que eles conversam aqui embaixo?
TC154	00:09:28.900 -00:09:33.510
MARIA	eu vô embora... vô dexa esse cachorro pra lá
TC155	00:09:35.400 - 00:09:38.090

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

Da combinação à escrita, no manuscrito, tem-se:

Quadro 37: Combinação/escrita do 10Q de “O meu cachorro é dorminhoco”

RUBRICA	MARIA e ANA combinando o que vai ser escrito no 10Q.
MARIA FALA	éééééééééé...meu... o meu cachorro num vai se acordar mais eu vô dexa ele pra lá
TC156	00:31:24.409 - 00:31:31.309
CALIL FALA	quê? eu não ouvi
TC157	00:31:31.200 - 00:31:32.230
MARIA FALA	éééééééééé... dexa eu ver...
TC158	00:31:32.710 - 00:31:35.440
ANA FALA	agora eu vô dexa meu cachorro pra lá
TC159	00:31:34.900 - 00:31:37.360
MARIA FALA	ele ainda não acordô!
TC160	00:31:38.900 - 00:31:40.200
MARIA FALA	vô dexa ele pra lá
TC161	00:31:41.700 - 00:31:43.190
MARIA FALA	eu vô dexa esse cachorro pra lá... ele ainda tá dormindo
TC162	00:31:44.700 - 00:31:49.110
MARIA FALA	ele vai simhora... né?!
TC163	00:31:49.400 - 00:31:51.290
ANA ESCREVE	O
TC164	00:31:53.000 - 00:31:53.810
MARIA FALA	o meu cachorro ainda está dormindo... eu vô embora
TC165	00:31:55.300 - 00:31:58.810
MARIA FALA	o Zé Lelé foi também... né?...o Zé Lelé?!
TC166	00:32:01.400 - 00:32:03.500
ANA FALA	eita poderia botar... vamos imhora Zé Lelé o meu cachorro ainda está dormindo
TC167	00:32:05.600 - 00:32:10.800
MARIA FALA	eita é
TC168	00:32:11.700 - 00:32:12.730

Fonte: Pesquisa Direta, 2008.

A primeira enunciação de Maria - “o meu cachorro num vai se acordar mais eu vô dexa ele pra lá” (TC156) - possui similaridade semântica, se relacionada à enunciação realizada durante a combinação da história, “ele queria brinca com o cachorro... mas ele ainda

tava dormindo” (Ana; Maria, TC76-TC77), bem como a resposta de Maria, à pergunta feita por Calil, sobre o que Chico Bento e Zé Lelé poderiam estar conversando (TC154), qual seja, “eu vô embora... vô dexa esse cachorro pra lá” (TC155). A primeira fala de Maria para o 10Q (TC156) reflete o cruzamento entre as enunciações feitas na combinação desse quadrinho.

Quando Maria realiza tal enunciação, Calil, que neste momento está próximo às alunas, pergunta: “quê? eu não ouvi” (TC157) e Ana responde: “agora eu vô dexa meu cachorro pra lá” (TC159), e Maria fala: “ele ainda não acordô... vô dexa ele pra lá” (TC160-TC161). Neste dizer, o verbo “acordô” possui equivalência posicional e semântica, se comparada à expressão “ele ainda tá dormindo”, que compõe a próxima fala de Maria: “eu vô dexa esse cachorro pra lá... ele ainda tá dormindo” (TC162) na qual se aglutinam fragmentos de enunciados já ditos para este 10Q, como “eu vô dexa ele pra lá” (Maria, TC156); “agora eu vô dexa meu cachorro pra lá” (Ana, TC159); “ele ainda não acordô” (Maria, TC160).

Estando apenas Ana e Maria, esta pergunta à Ana - “ele vai simhora... né?” (TC163) -, pergunta/confirmação, que constitui seu enunciado posterior: “o meu cachorro ainda está dormindo... eu vô embora” (Maria, TC165). Neste, preserva-se o fragmento “o meu cachorro ainda está dormindo”, mas há mudança de “vou dexa ele pra lá”, para “eu vô embora”.

Como “consequência”, de mais uma pergunta/confirmação, de Maria: “o Zé Lelé foi também...né... o Zé Lelé?!” (TC166), Ana diz: “eita poderia botar... vamos imhora Zé Lelé o meu cachorro ainda está dormindo” (TC167), incluindo Zé Lelé no “eu vou embora”, dito por Maria. A enunciação de Ana encontra-se próxima ao registrado no manuscrito “vamos imhora o meu cachorro ainda esta dormindo”, enunciado que, apesar de suprimir “Zé Lelé”, mantém sua presença através da conjugação do verbo “ir”, na primeira pessoa do plural (“vamos”), inclusão indicativa de que Ana e Maria estão tentando falar do ponto de vista de Chico Bento.

De modo geral, o processo de escritura do manuscrito escolar “O meu cachorro é dorminhoco” é caracterizado pela interferência da fala de Calil sobre as alunas; da fala de uma aluna sobre a outra; da imagem de cada quadrinho e do encadeamento entre eles, sobre Ana e Maria; bem como, da estrutura que já caracterizava o manuscrito “O Cebolinha trapalhado”.

Este trabalho representou um primeiro movimento de análise da construção do DD, em processos de escritura de manuscritos escolares. Antes de concluí-lo, é importante recuperar o trabalho de Boré (2010), relativo ao DR na narrativa ficcional, sobretudo, porque as reflexões da autora, quando pontua o DR, como sendo o “motor da invenção”, motivam este estudo a continuar investigando a relação entre DR e escritura ficcional. Este impulso é igualmente suscitado pela análise dos processos de escritura de Ana e Maria, tal como, pelo atravessamento do DI, na construção do DD. E, ao se recuperar o trabalho de Boré, é possível

pontuar que, segundo esta, a escritura de narrativa ficcional contribui para a emergência do DR, uma vez que, há necessidade de “ultrapassagem de um ponto de vista unilateral”, de deslocamento do “eu” para o “tu”, que expõe o *scriptor* ao dialogismo linguístico. Neste movimento entre “eu”, “tu” e “ele”, a escritura de narrativa ficcional desdobra-se, estende-se.

De modo pontual, no manuscrito “O meu cachorro é dorminhoco”, Ana e Maria precisam deslocar-se do “eu” para criar as falas dos personagens de HQ e, neste deslocamento, pode-se pensar que o encontro com o dialogismo, com o Outro, com o “ele”, foi desencadeado pelo proposto para o dia 16 de outubro, a saber, escrever a história que, no caso de Ana e Maria, recebeu por título “O meu cachorro é dorminhoco”, além de ter de descobrir o humor da HQ. A partir destas solicitações, diálogos são estabelecidos entre o pesquisador, Ana e Maria que resultam na presença manifesta da caracterização do DD, nas HQ da TM, por meio da voz do primeiro. É posto em jogo, neste processo escritural, a relação entre imagem/imagem e o encadeamento entre os quadrinhos, possivelmente, como interferência da leitura do gênero em sala de aula.

Ao final da análise dos processos de escritura em ato dos manuscritos escolares “O Cebolinha trapalhado” e “O meu cachorro é dorminhoco”, pode ser dito que não há transparências na escritura do DD, em contexto escolar e também, pontuar a igual necessidade de aprofundar investigações relativas ao DR, na escritura da narrativa ficcional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou a construção co-enunciativa do DD em processos de escritura de HQ em sala de aula. Debruçou-se, especificamente, sobre os processos de escritura em ato dos manuscritos escolares “O Cebolinha trapalhado” e “O meu cachorro é dorminhoco”. O seu objetivo justificou-se considerando a referência sobre as HQ nos PCN, além de sua utilização como objeto de aprendizagem envolvendo os diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa, em livros didáticos e em programas de formação continuada de professores.

Dada a recente incorporação das HQ, no ensino brasileiro, ao menos, oficialmente, não parece haver estudos que incidam em como poderia se realizar a escritura do DD, por alunos recém-alfabetizados, o que permite, por sua vez, suscitar discussões sobre possíveis formas de apropriação deste discurso. Associado a estes pontos, que explicam a realização deste trabalho há, igualmente, sua vinculação ao ET&C e ao L'ÂME.

Nesta perspectiva, ao longo destas páginas, procurou-se discutir como Ana e Maria, em díade, combinavam e escreviam, ou não, o DD, em dois manuscritos escolares, cujos processos de escritura em ato foram o objeto de análise desta investigação.

De modo a introduzir a discussão, o Capítulo 1 expôs algumas características das HQ, sugestões de como utilizá-las em sala de aula e delineou o DD, nas HQ da TM, parte inicial que tornava possível contribuir com a suspensão de possíveis facilidades na escritura do DD através das características e funcionamento do HQ/DD, bem como, do “desdobramento” que deve ser realizado ao se incorporar o gênero textual à dinâmica escolar.

O Capítulo 2 realizou discussão teórica sobre processos de escritura em ato, DR e diálogo como “motor da invenção”, uma vez que, a construção co-enunciativa do DD seria discutida, a partir do ponto de vista daquele que escreve, e não, da posição daquele que lê, embora a leitura não esteja ausente do processo escritural, de modo pontual, leitura imagética. Após estas considerações, precisamente, a respeito do DD e processos de escritura, o Capítulo 3 apresentou o *corpus*, do qual seriam retirados os manuscritos analisados no Capítulo 4.

O primeiro manuscrito foi produzido no dia 08 de outubro de 2008 e nele estavam escritos dois DI, “A Mônica esta mandando o Cebolinha para” (4Q) e “O Cebolinha ficou sorrindo da Mônica” (10Q). Ao se analisar o processo de escritura em ato deste manuscrito foi possível constatar a presença do DD, “não vá Cebolinha” (Maria, TC15). Uma possibilidade interpretativa é que a emergência do DR (DI e DD) estava relacionada a uma interferência imagética, que reportava à impossibilidade social de se atravessar “paredes”, bem como, dos efeitos das enunciações das alunas tanto sobre si quanto de uma sobre a outra.

O DD “não vá Cebolinha” não foi escrito no manuscrito, o que tornou possível conceber que, em “O Cebolinha trapalhado”, a construção do DD foi sobreposta por descrição imagética e estruturas linguísticas relacionadas ao DI, como se pode observar, a partir dos enunciados do manuscrito. Apesar de não escrito, a enunciação do DD dava indícios da entrada das alunas no funcionamento simbólico das HQ.

Diferente do primeiro manuscrito analisado, o manuscrito escolar “O meu cachorro é dorminhoco”, produzido no dia 16 de outubro, apresentava DD, em todos os seus quadrinhos. Entretanto, grande parte dos DD constituía-se pela estrutura “[o] meu cachorro [inho]” que, se por um lado, aproximava-se de um provável DD, nas HQ da TM, por outro, gerava certo distanciamento entre personagens, que se supõe serem próximos, tais como, Chico Bento e Fido. Conforme análise, essa recorrência estava relacionada aos efeitos exercidos pelas falas dos envolvidos nesse processo de escritura, uns sobre os outros, a saber, Eduardo Calil, Ana e Maria, imagens da HQ, relação entre os quadrinhos e caracterização do DD nas HQ da TM, posta em cena, particularmente, por meio da fala do pesquisador: “ah... é a fala do Chico Bento... né?...” porque, no gibi, aparece a fala do personagem... não é?” (Calil, TC40).

Grosso modo, a análise dos processos de escritura dos manuscritos “O Cebolinha trapalhado” e “O meu cachorro é dorminhoco” permitiu constatar que a construção do DD é perpassada por triplo movimento, entre *scriptor*, texto em curso, e o gênero HQ. Dizendo de outro modo, durante a escritura da história, há uma interferência imagética, que indicia a relação texto/imagem, característica das HQ, sendo que, quando se pontua tal relação considera-se seu estabelecimento tanto no interior de cada quadrinho quanto entre os quadrinhos. Além deste atravessamento, a escritura sofre efeito do seu processo, isto é, a cada palavra enunciada e/ou escrita, entram em jogo efeitos retroativo e prospectivo, que trilham os caminhos de uma escritura afetada pelas (des) continuidades de seu próprio processo, o que pode deixar pistas das diferentes relações, que estão sendo estabelecidas, entre cada uma das alunas com a imagem, com o texto que está sendo escrito, com as HQ, com a apropriação do DD, já que Ana e Maria não tinham contato anterior com este gênero textual.

Ao discutir-se a construção do DD, no cruzamento entre os manuscritos “O Cebolinha trapalhado” e “O meu cachorro é dorminhoco”, num primeiro momento, a característica imagética das HQ impõe-se, o que pode estar relacionado às próprias imagens representadas nas imagens/quadrinhos⁵⁹. Num segundo, as alunas começaram a deslocar-se de uma posição

⁵⁹ Durante defesa da dissertação foi pontuado pela banca que as imagens representadas no segundo manuscrito poderiam ter favorecido a construção do DD, uma vez que, os personagens, no geral, estavam em diádes a cada quadro, ponto que põe em cena a interferência da estrutura do desenho das HQ, na emergência do DD.

enunciativa, daquele que descreve - o que vê nos quadrinhos ou que narra à história em DI -, para aquele que “fala” (DD em cada quadrinho, posição enunciativa de personagens).

Esse deslocamento não é de modo algum evidente e imediato. Nestes processos de escritura, este deslocamento comportou a passagem de descrição imagética ao DR, discurso cujas representações linguísticas do DI e do DD são diferentes. Eis exemplos. “*Ele vai pega o balde de tinta*” (1Q, “O Cebolinha trapalhado”), “*a Mônica esta mandando o Cebolinha para*” (4Q, “O Cebolinha trapalhado”), “*não vá Cebolinha*” (4Q, TC15, processo de escritura, “O Cebolinha trapalhado”), “*o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto*” (1Q, TC14-TC18, processo de escritura, “O meu cachorro é dorminhoco”), “*o meu cachorro vai pega o graveto*” e “*vamos brincar*” (1Q e 7Q, “O meu cachorro é dorminhoco”).

Os enunciados e/ou enunciações dos manuscritos analisados e disponibilizados acima, indiciam a mudança de posição enunciativa de Ana e Maria. Este deslocamento, possivelmente, começou a ocorrer, como consequência das discussões e do enfoque didático, dado pelo professor, quanto à caracterização do DD, nas HQ, bem como, pela interação com o próprio gênero, durante as situações de leitura, interpretação e produção de texto.

A construção do DD requer, contudo, longo processo de sua aquisição, pois, este deslocamento enunciativo deve ser acompanhado, por exemplo, pelas particularidades dos personagens representados nos quadrinhos, o que não foi observado, na análise dos processos de escritura em ato, de ambos os manuscritos escolares de Ana e Maria.

Espera-se que este trabalho possa contribuir com os que se interessam pela produção de texto em contexto escolar, através da discussão da construção co-enunciativa do DD, pois, por meio desta, é possível tanto pontuar a importância da técnica de imersão para o processo escritural - ao permitir a construção de referenciais - quanto ressaltar a necessidade de suspensão de transparências e facilidades, quando se trata da relação entre sujeito e texto.

Refletindo sobre este aspecto, de fato, ele pode ter interferido na frequência do DD do primeiro para o segundo manuscrito. Contudo, este aspecto não suprime outros aspectos envolvidos nesta construção, como o fato das alunas não terem contato anterior com o gênero, pois, por exemplo, apesar do primeiro manuscrito ser constituído por imagens que, talvez, não tenham favorecido a construção do DD, houve duplas em que há frequência do DD. Nestas díades, de modo geral, um dos alunos já tinha contato com HQ. Esta nota de rodapé dá margem para se discutir a seleção de HQ para propostas de produção de texto de livros didáticos, por exemplo, além de oferecer espaço, para a incorporação de outras variáveis, na construção do DD em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALAMARGOT, Denis. et. al. **Using eye and pen movements to trace the development of writing expertise**: case studies of a 7th, 9th and 12th grader, graduate student, and professional write. *Reading and Writing*. 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n.129, p. 637-651, set./dez., 2006.
- ANDRÉ, MARLI. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-63, jul., 2001.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-80.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. In: **Calidoscópico**, v. 6, n. 2, p. 107-119, mai/ago, 2008, Unisinos.
- BARBOSA, Alexandre. Os quadrinhos no ensino de Artes. In: _____ et al.; VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção Como usar na sala de aula).
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BIASI, Pierre-Marc de. **A genética dos textos**. Tradução de Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2010. 176p. – (Coleção DELFUS; 2).
- BORÉ, Catherine. Le dialogue de fiction scolaire, moteur de l'invention. In: **Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire**. Éditions l'Harmattan, collection Savoir et Formation, préface de Frédéric François, 2010, Cap. 4, p. 149-173.
- BRAGA, Kall Anne Sheyla Amorim; PACHECO, Kathianna Maria Gouveia. **Histórias em quadrinhos**: tratamento didático atribuído por programas de formação continuada de professores. 2009. 79f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Maceió, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2008.
- BRÈS, J. Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie. In: **Dialogisme et polyphonie**. Collection Approches linguistiques. Actes du colloque de Cerisy-la-Salle, de Boeck-Université, Dunod, Belgique, 2005, p. 47-61.
- CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível**: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008, 154p.

CALIL, Eduardo. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2.ed. Londrina: Edue, 2009, 202p.

CALIL, Eduardo. A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel. **Revista de Linguística, ALFA**, v. 54, n. 2, 2010, no prelo. 2010. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3185>> Acesso em: 09 set. 2011

CAMARA, Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, Djota. **A educação está no gibi**. São Paulo: Papirus, 2006.

CAVALCANTE, Frazio Valdez Tenório. **A rasura escrita em poemas inventados por alunos de 2º e 3º ano do ensino fundamental: análise de seus momentos de ocorrência**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2010.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

CUNHA, Dóris de Arruda C. da. Atividades sobre os usos ou exercícios gramaticais? Uma análise do discurso reportado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUFOUR, Dany-Robert. **Os mistérios da trindade**. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000, p. 9-114.

DUFOUR, Dany-Robert. **On achève bien les hommes: de quelques conséquences actuelles et futures de la mot de Dieu**. Paris: Éditions Denoël, 2005, p. 17- 44.

EGUTI, Claricia Akemi. **A oralidade nas histórias em quadrinhos**. 1999. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/agaque/agaque/ano1/numero3/artigosn3_2.htm> Acesso em: Acesso em 04 abr. 2011.

FELIPETO, Cristina. **Rasura e equívoco no processo de escritura na sala de aula**. Londrina: EDUEL, 2008.

FERREIRA, Aline da Silva. **Livro didático de português: análise das propostas de produção de texto com histórias em quadrinhos da 2ª série do Ensino Fundamental**. 2007. 60f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Maceió, 2007.

FERREIRA, Aline da Silva. **O verbal e o não-verbal em histórias em quadrinhos em manuscritos escolares criados por alunos no 2º ano do Ensino Fundamental**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2010.

GRÉSILLON, Almuth. Devagar: obras. In: ZULAR, Roberto (Org.). **Criação em processo: ensaios de crítica genética**, São Paulo: Iluminuras/Fapesp/Capes, 2002, p. 147-176.

GRÉSILLON, Almuth. **Elementos de Crítica Genética**: ler os manuscritos modernos. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck et. al. Revisão de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio do Sul, 2007.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: LIER-DE VITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

LIRA, Lidiane Evangelista. **Formas de manifestação e apropriação do discurso reportado em manuscritos escolares de alunos do 2º ano do ensino fundamental**: um estudo de criação de textos em histórias em quadrinhos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2011.

LUCCHETTI, Marco Aurélio; LUCCHETTI, Rubens Francisco. História em quadrinhos: uma introdução. **Revista USP**. Dossiê Palavra/Imagem, n. 16, p. 24-35, dez.92 / fev93. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/16/03-marcoaurelio.pdf>> Acesso em: 23 jul. 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. Polifonia, discurso direto. In: _____. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Sousa-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002, p. 137-155.

MENDO, Anselmo Gimenez. **História em quadrinhos**: impresso vs. Web. São Paulo: UNESP, 2008.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. p. 194-207. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Parte II. Cap. 6. P. 194-207.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Lev Vygotsky. In: **Coleção Grandes Educadores 1**: Jean Piaget; Lev Vygotsky; Célestin Freinet; Henri Wallon. Editora: CEDIC. Disponível em: <http://www.sms.fortaleza.ce.gov.br/sms_v2/smse/textos/26_02_2006/TEXT0%20LEV%20VYGOTSKY.pdf> Acesso em: 08 set. 2011.

RAMA, Angela. Os quadrinhos no ensino de Geografia. In: BARBOSA, Alexandre et al. VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção Como usar na sala de aula).

RAMOS, Paulo. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. In: BARBOSA, Alexandre et al. VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção Como usar na sala de aula).

RAMOS, Paulo. É possível ensinar oralidade usando histórias em quadrinhos? **Revista Intercâmbio**, v. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, INSS 1806-275X, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264p.

SANTOS, Janayna Paula Lima de Souza. **Livro didático de português e histórias em quadrinhos**: análise das questões de interpretação de texto em livros didáticos de português de 2ª série do Ensino Fundamental. 2007. 48f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Maceió, 2007.

SANTOS, Janayna Paula Lima de Souza. **“POFE” “arrarara”**: formas de representações onomatopeicas em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos produzidas por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2010.

SANTOS, Janayna Paula de Souza; CALIL, Eduardo. Como representar onomatopeias? – um estudo em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos escritas por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. **Leitura: Teoria & Prática**, ano 27, n. 54, p. 74-85, jun., 2010.

SANTOS, Roberto Elísio dos. A história em quadrinhos na sala de aula. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – BH/MG, 2 a 6 set 2003.

SANTOS, Rosecleia de Jesus. **O uso das HQs como instrumento de incentivo a leitura e a produção escrita nas séries iniciais**. 2004. 22f. Monografia (Graduação em Pedagogia) 0 Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Maceió, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas escolares de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Gláís Sales Cordeiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.11, p. 5-16, Mai/Jun/Ago 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf>. Acesso em: 14 maio 2010.

SILVA, Dennys Dikson Marcelino da. **Estabelecimento do tópico discursivo em processos de escritura em ato de histórias em quadrinhos por díades recém-alfabetizadas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Maceió, 2011.

VERGUEIRO, WALDOMIRO. Uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, Alexandre et al.; VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção Como usar na sala de aula). p. 7-30.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, Alexandre et al.; VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção Como usar na sala de aula). p. 31 - 64.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. In: BARBOSA, Alexandre et al.; VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção Como usar na sala de aula).

ANEXO A - Autorização concedida pelo Comitê de Ética da UFAL para realizar pesquisa





UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Maceió – AL, 04/08/2011

Senhor (a) Pesquisador (a), Eduardo Calil de Oliveira
Kall Anne Sheyla Amorim Braga

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em /07/2011 e com base no parecer emitido pelo (a) relator (a) do processo nº 0003320/2011-23 sob o título, **Discurso reportado em histórias em quadrinhos “inventadas”: análise em processos de escritura em ato de alunos do 2º do ensino fundamental**, vem por meio deste instrumento comunicar a aprovação do processo supra citado, com base no item VIII.13, b, da Resolução nº 196/96.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 196/96, item V.4).

É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o(a) pesquisador(a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).

Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Res. CNS, 196/96.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra - referidas.

Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido. (*) Áreas temáticas especiais

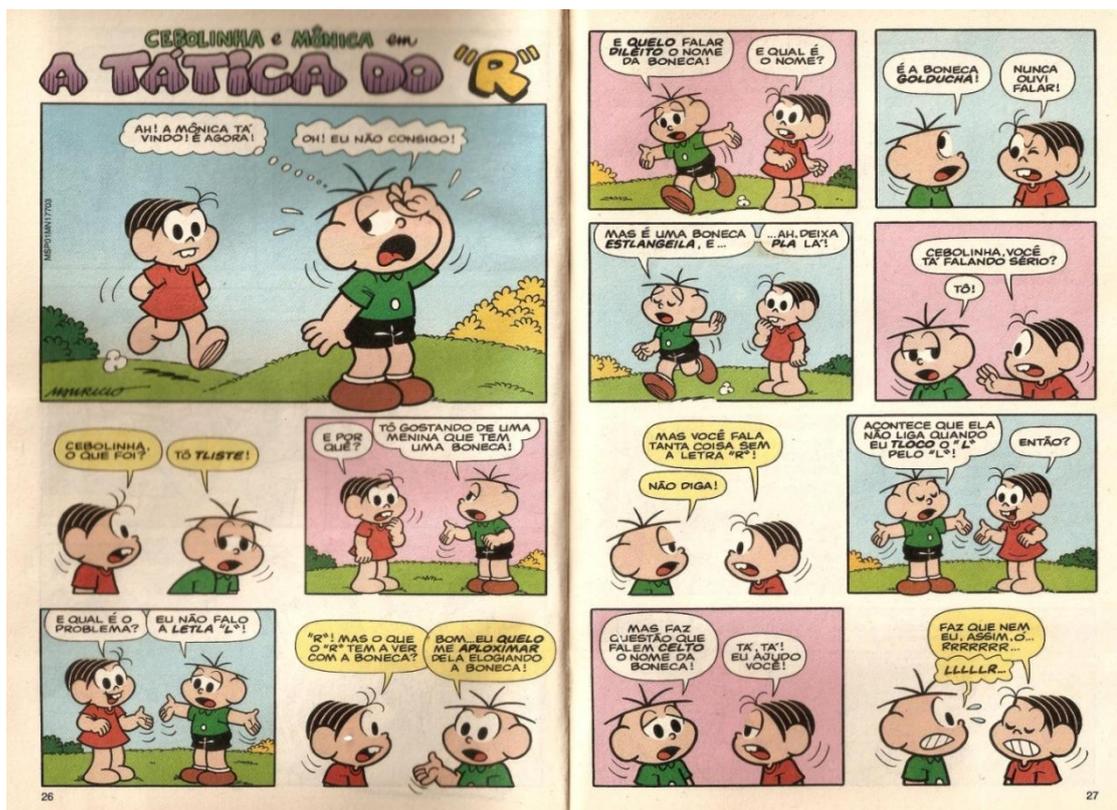
Válido até: Julho de 2012

Carilho do um ano



Prof. Dr. Walter Matias Lima
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa
UFAL

ANEXO B - "Cebolinha e Mônica em: a tática do 'R'"



ANEXO D - Manuscrito escolar “O Cebolinha trapalhado”



PROPOSTA 002 IV DATA 08/10/2008

Fonte: Sítio eletrônico oficial da TM. Página semanal 01 / Pesquisa Direta, 2008.

ANEXO E: HQ cuja proposta resultou no manuscrito “O meu cachorro é dorminhoco”



Copyright © 2005 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: Sítio eletrônico oficial da TM. Página semanal 338.

ANEXO F – Manuscrito escolar “O meu cachorro é dorminhoco”



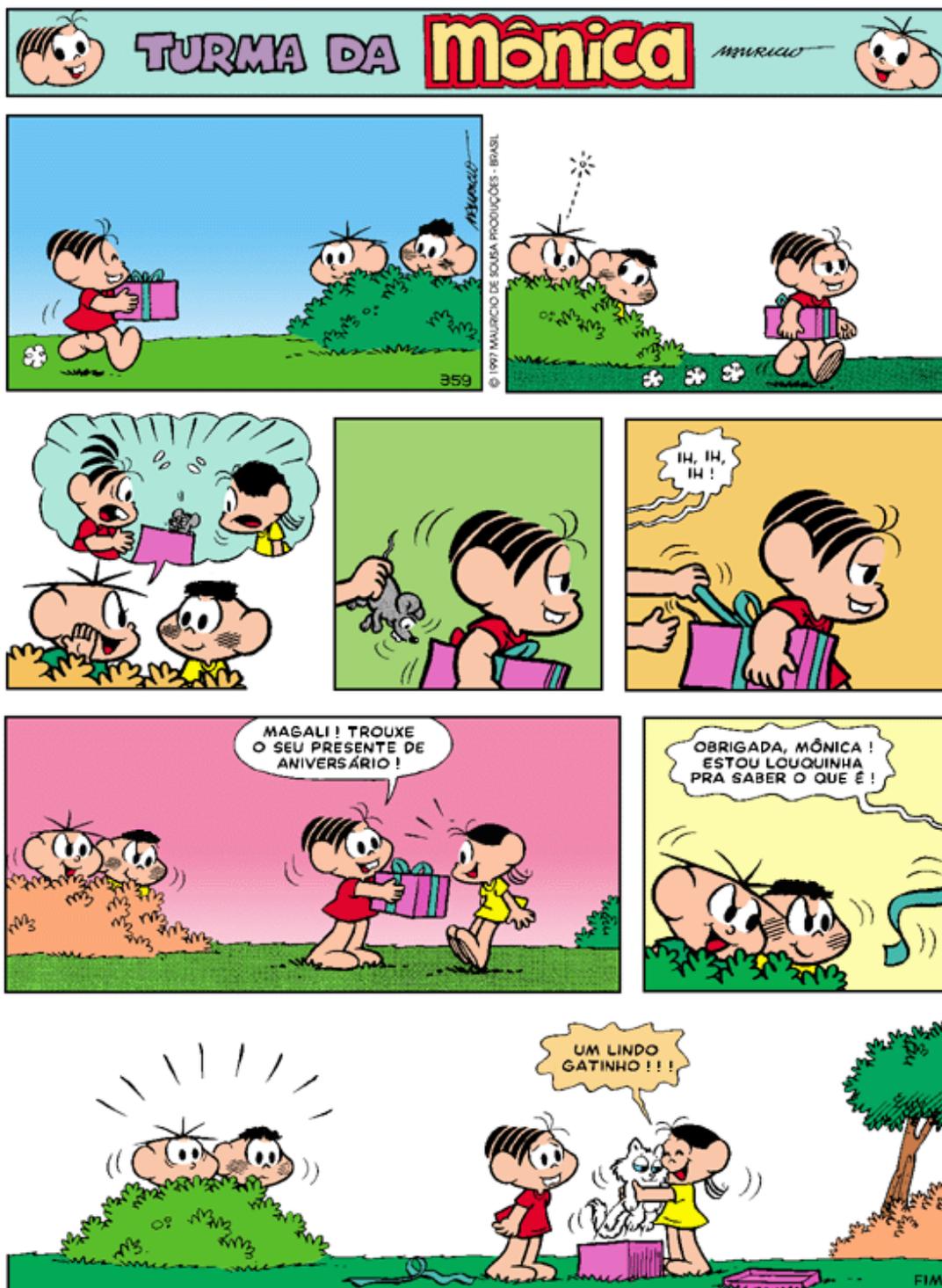
Fonte: Sítio eletrônico oficial da TM. Página semanal 338 / Pesquisa Direta, 2008.

ANEXO G - Tira lida no dia 16 de outubro de 2008



Fonte: Mônica. Editora Globo, 2001, n. 177, p. 82.

ANEXO H - HQ cuja proposta resultou nos dois manuscritos utilizados no dia 16 de outubro de 2008

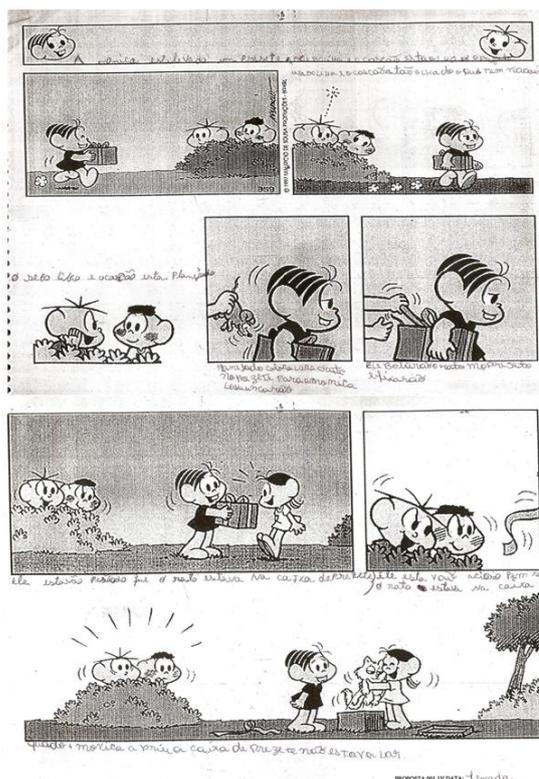


Fonte: Sítio eletrônico oficial da TM. Página Semanal 36.

ANEXO I - Manuscritos escolares utilizados no dia 16 de outubro de 2008



SEM TÍTULO	
1Q	HU HU HU
2Q	E PSI
3Q	CASCÃO VAMOS BOTA UM RATO NO PRESENTE DA MÔNICA
4Q	TI TI TI
5Q	TI TI TI TI TI
6Q	MAGALI TOMA UM PRESENTE
7Q	CASCÃO VAMOS PUCHA O LAÇO
8Q	UM MAIS QUI BUNTINHO UM GATINHO



SEM TÍTULO	
1Q	A MONICA ESTA LEVA[N]DO UM PRESETE
2Q	O CEBOLINHA E O CASCAO ESTAO OLHA[N]DO O PREZETE [PRESENTE] U SEBOLINA E O CASCAO ESTÃO OLHA[N]DO O QUE TEM NA CAIXA
3Q	O SEBOLINA E O CASCAO ESTA PLANEJA[N]DO
4Q	PLANEJA[N]DO COLOCA O RATO NO PREZETE PARA MONICA LEVA UM CARÃO
5Q	ELE[S] BOTARÃO [BOTARAM] O RATO MO PRESETO E FIXARÃO [FECHARAM]
6Q	ELE[S] ESTAVÃO [ESTAVAM] PENSANDO QUE O RATO ESTAVA NA CAIXA DE PREZETE
7Q	ELE[S] ESTAVÃO [ESTAVAM] ACIOSO [ANSIOSOS] PEMSANDO QUE O RATO ESTAVA NA CAIXA
8Q	QUANDO A MÔNICA ABRIU A CAIXA DE PREZETE NÃO ESTAVA LAR [LÁ]

Fonte: Sítio eletrônico oficial da TM. Página semanal 36 / Pesquisa Direta, 2008.