

A CONSTITUIÇÃO TÓPICO-DISCURSIVA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA POR ALUNAS RECÉM-ALFABETIZADAS

Dennys Dikson

Eduardo Calil

Resumo: Este trabalho apresenta um ensaio inicial com reflexões voltadas a discutir a construção da referenciação (CAVALCANTE, 2011, CORTEZ & KOCH, 2013, KOCH, 2010) e do tópico discursivo (KOCH et al., 1996; e LINS, 2008), estabelecida durante processos de escritura de história em quadrinhos (HQ), produzidas por uma díade de alunas (7 anos) de um 2º ano do Ensino Fundamental (escola pública). Para isso, registramos em vídeo proposta de produção textual desta díade, feitas pela professora para todos os alunos da sala, durante o desenvolvimento de um projeto didático intitulado “Gibi na Sala”. Nesta proposta, a díade deveria combinar e escrever uma única HQ. O material para a escritura estava semiestruturado, oferecendo aos alunos uma sequência narrativa em que continha apenas imagens retiradas de HQ curtas (1 ou 2 páginas) da Turma da Monica. No trecho escrito e na parte coenunciativa que elegemos para aqui analisar, identificamos que os quadros tópicos não são articulados pela dupla, tendo em vista que as alunas realizam um texto/diálogo preenchido por referências pontuais e descritivas, deixando de lado a estratégia referencial narrativa tão importante para que o sentido da história possa nascer e articular-se cena por cena.

Palavras-chave: escola; produção de texto; referenciação; tópico discursivo; escritura.

Abstract: This paper presents an initial test with reflections aimed to discuss the construction of referencing (CAVALCANTE, 2011 CORTEZ & KOCH, 2013 KOCH, 2010) and discursive topic; (KOCH et al, 1996 and Lins, 2008). established during comic-book writing process (HQ), produced by a dyad of students (7 years) in a 2nd year of elementary school (public school). For this, we recorded on video proposal of textual production of this dyad, made by the teacher for every room of students, while developing an educational project entitled "Gibi na Sala". In this proposal, the dyad should combine and write a single HQ. The material for writing was semi-structured, offering students a narrative sequence in which only contained images taken from HQ short (1 or 2 pages) Monica's Gang. In the writing section and coenunciativa part we choose to analyze here, we identified the threads frames are not articulated by the duo, considering that the students perform a text/filled dialogue by specific and descriptive referrals, leaving aside referential narrative strategy as important for the sense of history can be born and link up scene by scene.

Keywords: School; Text production; referencing; topic discursive; scripture.

· Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, Pernambuco, Brasil, dennys@uag.ufrpe.br.

· Professor do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil, eduardocalil@hotmail.com

Introdução

A presente investigação está situada na linha de estudos proposta por Calil (2008, 2009), voltada a análises de processos de criação e escritura de diferentes gêneros textuais em contextos escolares, a partir da interação entre dois alunos recém-alfabetizados. Utilizando como recurso metodológico diálogos retirados de filmagens desse processo, marcado por uma escrita conjunta de um único texto por uma díade de alunas, nosso viés investigativo pretende observar os movimentos de construção do tópico discursivo (KOCH et al., 1996; LINS, 2008; FÁVERO, 1999), a partir de formulações orais e escritas realizadas através da referenciação (MONDADA & DUBOIS, 2003; CAVALCANTE, 2011; MONDADA, 2005), durante a invenção de atividades escolares forjadas através do gênero histórias em quadrinhos (HQ¹).

Esse olhar analítico voltado ao oral e ao escrito durante a criação do texto é um instante que nos proporciona subsídios para reflexões voltadas a diversas formas de aquisição e de constituição das características do gênero escolar utilizado pelas crianças no ambiente pedagógico, seja pela constante exposição/leitura/escrita dos textos em sala de aula, ou, mais ainda, pela interferência docente enquanto as atividades são discutidas, inventadas e realizadas pela dupla. Neste texto, trataremos, por conta do pouco espaço que nos é proporcionado, um pequeno ensaio do trabalho sobre a constituição tópica realizada por uma díade na articulação de um trecho escrito e dois instantes coenunciativo da atividade escolar.

Histórias em Quadrinhos em Sala de Aula

O gênero que escolhemos para servir de atividade em sala aos alunos foi as HQ da Turma da Mônica (TM²). Escolher especificamente os quadrinhos dentre tantos gêneros disponíveis se deu porque as HQ “constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o ‘visual e o verbal’” (VERGUEIRO, 2004, p. 31), e essa constância da imagem com o verbal – ambos complementando-se mutuamente, ainda que haja HQ sem texto –, juntamente com a parte lúdica que comporta, são condições privilegiadas para se trabalhar com crianças em processo de alfabetização na sala de aula.

Além do mais, Ramos (2009, p. 89) nos mostra que as HQ apresentam-se “como se um determinado instante fosse congelado, por mais que, eventualmente, possa sugerir movimento”, e acrescenta que neles “agrupam-se cenário, personagens, fragmentos do espaço

¹ HQ: História em Quadrinhos ou Histórias em Quadrinhos.

² As histórias da Turma da Mônica foram as escolhidas, por constituírem uma “turminha” já bem conhecida no Brasil, com boa circulação, inclusive com desenhos animados já transmitidos em algumas redes abertas televisivas.

e do tempo”: essa delimitação faz entender que a imagem – mais precisamente a sequência de imagens ou o congelamento agrupado – é o coração das HQ. É a constância das imagens – acompanhada ou não de texto escrito – um forte aspecto pontual que permite à HQ se constituir enquanto um gênero bastante específico, e que pode ganhar muito espaço em sala de aula em que crianças sejam o público alvo. As imagens, ou melhor, essa tão complexa formulação semiótica que as historinhas comportam, dá bem mais visibilidade semiótica e uma maior possibilidade de criação e invenção das crianças, exatamente durante os diálogos e as discussões da díade no momento de construir sua própria HQ.

A sustentação Tópica e a formulação Referencial

Nessas atividades propostas aos alunos em aula, a intenção maior é que possam ser inventadas HQ com narrativas que possuam uma formulação tópica coerente, de acordo com o que o imagético dispuser. O tópico discursivo seria construído, então, conforme nos diz Koch et al. (1996), basicamente por duas propriedades: a de *centração* e a de *organicidade*. A primeira, resumidamente, seria composta pela concernência (a interdependência semântica entre os enunciados), pela relevância (a posição focal assumida pelos elementos), e pela pontualização (localizações pontuais do conjunto semântico) (LINS, 2008); já na segunda propriedade – a *organicidade* – prevalecem as relações de “interdependência estabelecidas simultaneamente nos planos hierárquico e sequencial” (Op. cit, p. 21).

Conforme mostraremos mais adiante, as alunas precisam, antes de começar a escritura da HQ, combiná-la oralmente, coenunciativamente. É nessa conversa que o tópico começa a ser construído; é exatamente aí, conforme diz Marcuschi (1998), que a estrutura tópica serve como fio condutor da organização discursiva, momento em que se demonstra a forma dinâmica pela qual a conversação se estrutura; e é esse dinamismo que vai realizando [ou não] a invenção, na discussão das alunas, do tópico formulador ou encaminhador do fio de sentido, para que a HQ possa ser depois escrita de forma adequada ao gênero, no papel – edificando-se, assim, nas palavras de Fávero (1999), um “sentido geral do assunto”, ou melhor, uma HQ com o tópico devidamente formulado.

Para que se construa este tópico, porém, é necessário referenciar-se a algo; ter um norte apontador, falar daquilo que rodeia, do que se vê, se estrutura e se apresenta no contexto semiótico da HQ, para as alunas. Nas palavras de Mondada & Dubois, “os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo” (2003, 17). Não se trata de “copiar” as imagens ou as ações que elas podem

dispor, mas de efetuar referências narrativas, que apontem para uma história contada, a partir exatamente das práticas discursivas que essa “versão pública do mundo” em sala de aula apresenta no momento da escritura em ato. Não se referencia, mas produz-se referência, constrói-se sentido, faz-se o conjunto de imagens – a partir o do oral e do escrito – significar.

A questão, sem dúvida, não caminha mais nessa aresta de copiar – seja coisas do mundo ou imagens no mundo – com o fim de gerar um “sistema de etiquetas”, conforme aponta Mondada & Dubois (2003). O que se projeta, atualmente, quando esse assunto vem a destaque, é compreender não o nome-coisa, mas de que maneira, socioculturalmente, apresentam-se essas “coisas do mundo” àqueles que as projetam no (co-)discurso. “O problema não é mais, então, de se perguntar como a informação é transmitida ou como os estado do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas, estruturam e dão um sentido ao mundo” (MONDADA & DUBOIS, 2003, 20).

Cavalcante mostra que “falar de ‘referência’ era, então, tratar de uma relação entre palavras isoladas e os objetos do mundo real que elas podiam etiquetar. (2011, p.15)”. E ela continua:

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

Portanto, não se pode mais assimilar que a constituição de um determinado tópico discursivo – quer na linguagem falada ou na escrita – se realize por referências pontuais, estáticas, “fotográficas” ou, como os autores falam, “etiquetadas”. A produção de determinado tópico, assunto, tema, algo que se fala/discute/conversa – como é o caso da interação coenunciativa das crianças durante atividades escolares em dupla – é dada por um conjunto de referências que não envolve apenas a própria tarefa feita na sala de aula, mas ocorre dentro de uma conjuntura que abarca sentido/referência do texto/discurso, envolto num enunciador e coenunciado[r], a partir de determinado contexto social, como é o caso, por exemplo, do circunlóquio escolar, dos agentes que nele se encontram (professor-aluno) e do objetivo proposto para aprendizagem (atividades escritas e/ou orais). Referência e tópico, dessa forma, estão interligados de tal maneira que um não há sem a possibilidade do outro, só

é possível trazer algo para o texto/discurso se houver referenciação constitutiva desse algo – um constrói-se, em conjunto, com o outro, e vice-versa.

4. A Metodologia

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

A execução do Gibi na Sala ocorreu em uma escola pública de Maceió³, no segundo semestre de 2008, de outubro a dezembro. A instituição trabalhava com a Educação Infantil e Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano). Os turnos de funcionamento eram o matutino e vespertino e atendia, em especial, crianças dos bairros Village Campestre, Graciliano Ramos e Tabuleiro dos Martins. Tendo em vista toda limitação seja financeira ou de pesquisadores que constituíam o L'AME⁴, apenas uma turma foi selecionada, um segundo ano do Ensino Fundamental. Para selecionar esta turma, alguns critérios foram observados, como os alunos serem recém-alfabetizados, o professor aceitar a execução em sua sala de aula, e os pais concordarem com a pesquisa.

Os alunos da turma não possuíam, em sua grande parte, contato anterior com HQ – a não ser visual e esporadicamente, ou ter visto através de televisão – e estavam numa faixa etária entre sete e oito anos de idade. A turma era formada por 25 alunos, sendo 12 meninos e 13 meninas. A maioria dos pais desses alunos era pedreiros, donas de casa, empregadas

³ Escola Municipal Cícero Dué da Silva, localizada no Conjunto Residencial Tabuleiro dos Martins, Maceió-AL.

⁴ Laboratório do Manuscrito Escolar, sediado no Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas-AL.

domésticas, aposentados, pintores e possuíam o Ensino Fundamental⁵ incompleto por grau de escolaridade predominante.

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

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

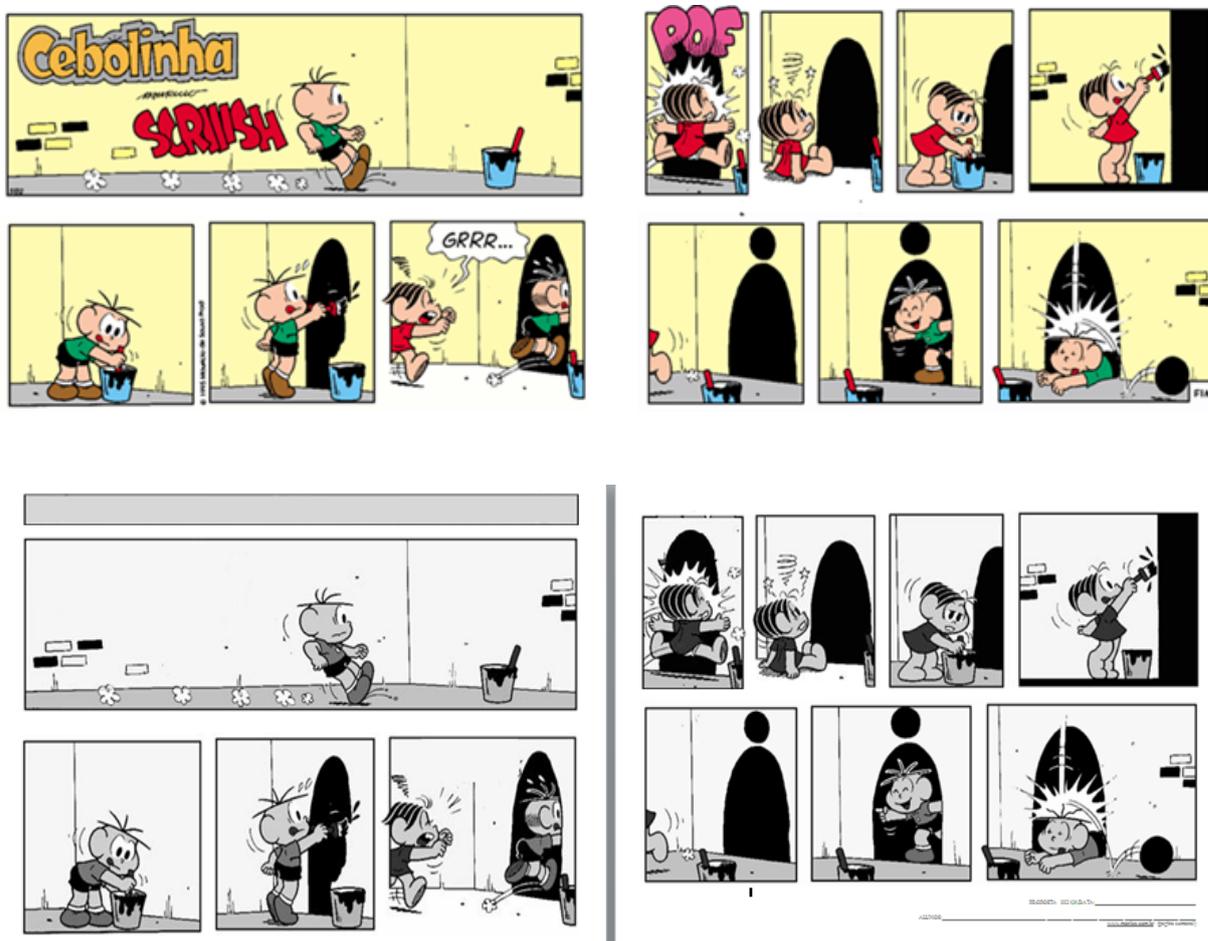
Na hora de escrever, já com a caneta em mãos, um aluno apenas falava, ditava, verbalizava, e o outro além de poder também falar e discutir, escrevia⁶ o combinado do papel. É importante pontuar que o aluno responsável por escrever a história, também combinava as falas, mesmo possuindo a tarefa de escrever a atividade. Toda a tarefa, toda a HQ, era inventada pela dupla, em processo coenunciativo.

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

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

⁶ Essa escrita se dava alternadamente. Ou seja, quando se conseguia repetir a mesma dupla em dias diferentes, um dos alunos escrevia em um dia, e o outro aluno escrevia no outro dia. Eles se alternavam na tarefa de escritura.

anteriormente. Foram apagadas digitalmente, com a ajuda do programa de computador *PAINT*, todas as referências linguísticas destas HQ, isto é, as falas dos personagens, títulos, interjeições, onomatopeia e, inclusive, as marcas tipográficas que indicam a fala dos personagens, como, por exemplo, os balões. Os alunos apoiavam-se somente na sequência de imagens, fotocopiadas em preto e branco, para inventarem o texto que julgassem necessário. Os termos, como elementos verbais e escritos, título, legendas – quer dizer, todas as marcas gráficas que pudessem indicar presença de texto escrito e que apareciam nas HQ originais saíram para transformarem-se em atividade escolar. Vejamos um exemplo de uma atividade, primeiro em formato original retirada do *site* e, depois, tratada com o programa *PAINT*:



Este tipo de proposta com apagamentos se justifica por duas razões. A seleção das HQ da TM permitiria aos alunos que tinham pouco contato com materiais escritos do gênero, acesso ao universo cultural proposto pelos quadrinhos. Em segundo lugar, a solicitação de se escrever uma HQ sem dar nenhum tipo de apoio visual, exigindo do aluno de apenas 8 anos a criação dos personagens, do *storyboard*, das cores e traços, etc., seria uma proposta

didaticamente inadequada. Das filmagens coletadas, selecionamos para rápida discussão neste trabalho, quanto à referenciação e ao tópico discursivo, trechos dos registros escritos e orais realizados nos dia 08.10.2008.

Com as atividades em mãos, bem como com as transcrições das filmagens que ocorreram durante a combinação das atividades, realizamos análises no sentido de compreender de que forma – no escrito e no coenunciativo – o tópico discursivo, a partir de determinados quadros tópicos, é estruturado e compreendido pela díade, bem como de que maneira a referenciação vai sendo formulada para que esses quadros ganhem sentido⁷.

Os Manuscritos Escolares e a constituição tópica

Esta atividade foi realizada pela dupla de alunas A e M⁸, no dia 08.10.2008, é o Manuscrito Escolar completo depois de finalizado, com sua respectiva transcrição:



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

Acerca do tópico discursivo da HQ em si, observando apenas as imagens da atividade, temos: um supertópico, considerando o ambiente escolar que o circunda e o executa,

⁷ Como já mencionado acima, não apresentaremos análises apuradas dos dados, apenas algum ensaio e proposições para reflexão, considerando que o espaço que aqui dispomos é pouco para apresentarmos maiores resultados.

⁸ Os nomes serão preservados; usamos as iniciais de cada uma das crianças. Oito anos e um mês; oito anos e dois meses, respectivamente.

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

Mesmo que não tratemos de todo o Manuscrito, um ponto geral merece destaque: a diáde constrói um texto, da primeira à última cena, montado por referências formuladas por descrições localizadas de determinado quadrinho ou de união de quadrinhos, colocando-se numa posição enunciativa bem mais direcionada a descrever ou, no máximo, narrativizar descritivamente⁹ a história, ao invés de atuar na atividade enquanto produtor ou autor de HQ. Parece que a preocupação da diáde não se molda tendo como primeiro plano referenciar a narrativa através de amarras quadrinhais e de atos dos personagens num contínuo, mas sim contar – de maneira descritiva – o que aparece quadrinho por quadrinho, individualmente.

Vejamos como isso ocorre nos três primeiros quadrinhos do Manuscrito:



1º Q: ELE VAI PEGAR O BALDE DE TINTA

2º Q: ELE VAI COMEÇAR A PINTAR A PAREDE

3º Q: ELE ESTÁ TERMINANDO DE PINTAR A PAREDE

Quando, no 1ºQ, a dupla coloca ELE VAI PEGAR O BALDE DE TINTA, antecipa, com os termos “vai pegar” e “balde de tinta”, a ação que só ocorrerá no 2ºQ (o “vai pegar”, na verdade, nem descreve o 2ºQ, pois Cebolinha não pega o balde, mas pega o pincel e mexe a tinta). Isso significa dizer que a referência textual se exerce por um processamento que, primeiro, ativa o foco, no caso, “ele” – Cebolinha –, e, logo em seguida, com ações que se projetam à diante, para o quadrinho posterior, ou seja, que ainda não aconteceram: é um texto

⁹ É quando aparecem “indícios” ou tentativa de iniciar determinada narrativa no texto, contudo sempre amarrados a descrições pontuais das cenas, sem as referências necessárias para formulação de um tópico da ordem do narrar, do contar, do fazer a história funcionar enquanto ações conjuntas, concatenadas, com abertura, meio e fim.

formulado por referenciação catafórica, pois remete para frente, e descrição de cena posterior. Os objetos de discurso (OD) postos em jogo nesse 1ºQ trazem, então, referenciações estáticas e amarradas à cena do 2ºQ, traduzidas por segmentos tópicos focados em “pegar o balde de tinta”.

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

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

Nos três quadrinhos primeiros, é fácil observar a referenciação essencialmente descritiva, sem busca por uma narratividade construtora dos subtópicos que vão formular o quadro tópico primeiro (“fugir de Mônica” e “pregar em peça em Mônica”), isso significa dizer que – quer seja projetiva ou retrospectiva, anafórica ou catafórica a referenciação – nessas três cenas iniciais há uma preocupação forte pela díade de referenciar atos isolados, deixando de lado o mais importante para o texto que é a construção de sentido com a amarra das cenas, constituindo um tópico que signifique e mantenha a narrativa dentro do que as imagens propõem.

O manuscrito na coenunciação

Além desse trecho escrito, vamos fazer um rápido percurso por dois outros lugares importantes da atividade realizada pelas crianças. Ambos são momentos de coenunciação, quando a díade está conversando acerca da escritura no manuscrito – um diz respeito a quando o diálogo ocorre sem caneta em mãos, e o outro é o retorno à atividade para, agora com a caneta em punho, além de combinar oralmente, também escrever o texto.

O recorte continuará o mesmo. Trataremos dos diálogos relativos aos três primeiros quadrinhos. O primeiro trecho diz respeito ao período compreendido entre 21:18 – 21:51min (vinte e um minutos e dezoito segundos até vinte e um minutos e cinquenta e um segundos) da filmagem – momento em que as alunas iniciam a combinação da atividade ainda sem a caneta em mãos. Temos do TC1 ao TC4¹⁰:

RUBRICA 21:18 -25:45	DIALOGO		
Após o professor que está acompanhando a aula/projeto dar as últimas orientações para a tarefa de construção do manuscrito escolar, A e M iniciam a combinação da história. Sem caneta em mãos, elas vão quadrinho por quadrinho conversando de que forma irão escrever seu texto. Inventam uma HQ com movimentos coenunciativos levando em consideração as vinhetas constantes da atividade. Só após essa conversa é que pedem a caneta ao professor.	TC1 21:18 21:32	PROF	(Professor passando as últimas orientações antes da díade iniciar a combinação da tarefa) <i>Olhem bem os quadrinhos, olhem bem os quadrinhos, pra ver se precisa pôr algum som; pra ver o que um tá falando pro outro; né. Pra história ficar bem legal, bem legal.</i>
	TC2 21:29 21:37	A ₂	(A ₂ falando, enquanto aponta com o dedo primeiro para o 1ºQ, e, depois, alternadamente, para os três seguintes) <i>É como se ... é como ...é como se aqui (1ºQ) fosse pegar o balde pra...colocar a tinta... pintar.</i>
	TC3 21:47 21:48	A ₂	(A apontando para o 2ºQ) <i>E aqui começa a pinta.</i>
	TC4 21:50 21:51	A ₂	(A ₂ apontando para o 3ºQ) <i>E aqui tá terminando de pintar.</i>

Tratando sobre este primeiro momento coenunciativo em que as alunas ainda não estão com a caneta, instante em que só discutem, conversam e inventam a história, podemos

¹⁰ **RUBRICA:** rápida contextualização do instante em que ocorrem as coenunciações, constando o período cronometrado da duração do diálogo, neste caso 21:18-21:51; e **DIÁLOGO:** local dividido em três colunas, a primeira trata-se do tempo cronometrado (TC) que vai se apresentando em TC1, TC2, TC3, seguido do tempo específico em que aquela determinada fala foi dita, para que possamos retomar durante a discussão; a segunda diz respeito a quem está enunciando, no caso em questão temos três envolvidos, o PROF (professor), A (aluna 1) e M (aluna 2); e a terceira consiste em, primeiro, entre parênteses, de uma rápida contextualização daquele ato específico, seguido, em *itálico*, o que foi dito pelo pela pessoa que consta da segunda coluna.

observar dois importantes expedientes referenciativos, enquanto articulação verbo-referencial determinantes para a construção da história.

O primeiro é a interferência e explanação utilizadas pelo professor, no TC1. Ele tenta demonstrar aos alunos a necessidade de se constituir um tópico discursivo voltado para o sentido do texto, para formulação de uma história: *“Olhem bem para os quadrinhos... pra ver se precisa de algum som... pra ver o que um tá falando pro outro... Prá história ficar bem legal, bem legal”*. Pode-se notar que o professor trata de “som” para os alunos observarem onomatopeias ou metáforas visuais; mostra que é preciso ver o que “um tá falando pro outro” justamente para que as duplas entendam que a referenciação carece caminhar para a interatividade entre os personagens, a conversa, o diálogo, as falas, e, em consequência, a contiguidade tópica fazendo com que as cenas juntem-se num tópico maior; e, por último, quando o professor mostra que a história precisa ficar “legal”, nada mais é do que dizer que é preciso fazer sentido, ter união dos quadros tópicos e gerar um fechamento narrativo, de preferência com o lúdico, que é característico da Turma da Mônica.

Como é facilmente observado nesse trecho dialogal, a díade não leva em consideração as orientações do professor. É daí que vem o outro expediente relevante dessa transcrição: como as alunas ainda não estão com caneta, elas – mais precisamente a aluna A, tendo em vista que só ela coenuncia nesse início do diálogo – fazem uso do dedo para apontar os quadrinhos e, por conseguinte, iniciam a discussão. Essa conversa unicamente realizada por A, enquanto M apenas escuta, abre o espaço para o início das descrições pontuais. Quer dizer, embora o professor tenha trazido as indicações necessárias para uma conversa entre as alunas que caminhasse para a narrativa escrita, elas vão fazendo uma conversa que, embora seja narrativa, não narra a história dos quadrinhos, mas conta, separadamente, cada cena.

Temos uma primeira fixação enunciativa da dupla: uma posição dialogada que narra as cenas em separado (*“é como se aqui fosse pegar o balde”*, TC2), congela cada uma de suas ações (*“aqui começa a pintar... tá terminando de pintar”*, TC3 e 4), e não as junta para formular um todo. Como veremos mais adiante, mesmo com a caneta em mãos, a díade não “descola”, não sai, não consegue se desprender da individualização da cena, e vai, enquanto discute, também escrevendo a referenciação em forma de movimentos descritivos, situação que põe em xeque a constituição de um quadro tópico a partir do que as imagens da própria HQ permitem.

Um pouco mais à frente, ainda sobre esses três primeiros quadrinhos, vemos o que as crianças estavam conversando justamente no momento em que escreviam o texto no

manuscrito. Esse instante de conversa já é bem mais adiante na filmagem do que quando as crianças estavam sem a caneta, indo do TC25 ao 29, entre 27:02 a 31:26:

RUBRICA 27:02-45:15	DIALOGO		
Após término da combinação da tarefa escolar sem caneta, a dupla pede a caneta ao professor e inicial efetivamente a escritura do texto escrito. A aluna responsável por escrever é M, e A precisa auxiliar, discutir, ditar e combinar oralmente o que vai ao papel. Por conta disso, vemos a maior parte da enunciação sendo efetuada por A e não por M. Não há muita discussão sobre o que vai ser escrito. A estrutura de fala é mais ou menos a mesma, A primeiro fala toda a frase que entende que deve ir a este ou aquele quadrinho, e M vai escrevendo o que a parceira aponta, com uma ou outra divergência específica.	TC25 27:02 27:32	A	(Após receber a caneta do professor, Ana começa a ditar para Maria sobre o que escrever no 1ºQ) <i>Ele vai pegar a tinta para pintar a parede.</i>
	TC26 28:14 28:18	A	(O professor interfere toda a sala de aula, e explica aos alunos para utilizarem letra de forma, por isso que houve um espaço de tempo para esta próxima fala. Após esse silêncio, Ana retoma a fala e diz de novo a Maria o que escrever no 1ºQ, modificando um pouco o que disse antes. Maria demora a escrever pois a díade vai soletrando a frase palavra por palavra, além de perguntarem ao professor se “balde” é escrito com “l” ou “u”) <i>Ele vai pegar o balde de tinta.</i>
	TC27 29:54 30:56	A	(Ana, enquanto Maria deixa a caneta direcionada para o 2ºQ, vai ditando pausadamente a frase, enquanto Maria escreve) <i>Ele..... vai..... começar..... a..... pintar..... a..... parede.....</i>
	TC28 31:19 33:04	A	(Ana, enquanto Maria deixa a caneta direcionada para o 3ºQ, fala, e depois dita pausadamente a frase, enquanto Maria escreve) <i>Aqui..... Ele tá terminando de pintar a parede. Ele..... está.... terminando de.... pintar.....a parede.</i>
	TC29 31:22 31:26	M	(Maria, concomitantemente a Ana, repete as palavras desta) <i>Ele tá terminado de pintar a parede.</i>

Vejam os que a estrutura enunciativa desse momento de discussão-escritura é bem parecida com o próprio texto dos três primeiros quadrinhos acima comentado. Assim como o que ficou impresso, a referenciação da díade é montada a partir das cenas em separado (como em “*Ele vai pegar a tinta para pintar a parede*”, TC25; “*Ele vai pegar o balde de tinta*”, TC26; “*Ele vai começar a pintar a parede*” TC27; ou em “*Ele tá terminando de pintar a parede*” TC28), caminhando, em praticamente toda fala, com a união entre as ativações referenciativas a partir dos pronomes/nomes, atreladas diretamente aos verbos e complementos específicos de cada quadrinho. Isto é, nesse instante que compreende falar e escrever o texto ao mesmo tempo, as alunas pontuam cada quadro como isolado dos demais, deixando de realizar o quadro tópico necessário para a compreensão a partir de referenciações narrativas.

As alunas continuam na mesma posição enunciativa-referencial que estavam antes sem a caneta, seguindo uma determinada ordem: M direciona a caneta ao papel, A dita, e

fazem, juntas, uma constituição textual “cena-por-cena” – elas ainda não se deram conta, não perceberam, que segmentos tópicos devem ganhar forma na narrativa global, e ficam presas a um paradigma específico imagem-texto-imagem.

Se observarmos atentamente – e isso ocorre durante praticamente toda a produção/coenunciação textual – a dupla realiza uma mudança de ordem de enunciados entre o que referenciam no que falam e no que escrevem, entretanto esse deslocamento enunciativo não se completa como seria desejável para uma apropriação mais específica das características do gênero HQ e uma formulação desejável do tópico. Explicando melhor, as alunas saem da posição enunciativa, sem a caneta, sobre o 1ºQ: “TC2 *é como se... é como... é como se aqui fosse pegar o balde pra... colocar a tinta... pintar.*”; para, com a caneta em mãos: “TC26 – *“Ele vai pegar a tinta para pintar a parede”*”; e, depois, na escrita, sobre o mesmo quadrinho: “1ºQ: – ANA: ELE VAI PEGAR O BALDE DE TINTA”. Todavia não percebem a necessidade de um deslocamento referenciativo maior, um que se aproximasse de “vou pegar esse balde de tinta”, ou “já sei, vou pegar esse balde de tinta”, ou mesmo “nossa, que bom, sei o que vou fazer com esse balde de tinta”, ou outro que seguisse esse alinhamento tópico.

O que percebemos é uma atenção exagerada às imagens estáticas, o que faz as crianças, tanto na escrita quanto no diálogo, primarem por uma construção referencial descritiva, esquecendo-se da formulação tópica a partir de relatos da história em sequência, narrada. Dessa mesma maneira todo o desenrolar da atividade ocorre (todos os outros trechos coenunciativos que não estão aqui dispostos), e os quadros tópicos não são formulados pela dupla como se apresenta pelas imagens quadro ligado a quadro.

Conclusão

O que pudemos observar nesses pequenos trechos é que há um posicionamento bem peculiar da dupla – o de se colocar enquanto “descriptor” das cenas, e não como “autor” de HQ. A partir do momento em que se projeta um tópico ou um quadro tópico voltado exclusivamente a cenas individuais, então se perde o fio condutor da história, pois o que se escreve/fala acontece por cena localizada, sem amarras.

Essa estratégia utilizada pelas crianças perpassa pela questão da referenciação descritiva ou referenciação estática(/fotográfica), Sem haver preocupação com uma formatação referencial que enxergue a necessidade de “contar” a história, ligando cada quadro, cada ação, cada personagem e o que ele faz, então não haverá uma formulação tópica

que dê sentido ao que está presente na sequenciação das cenas. As alunas não marcam o significado da HQ com um quadro tópico inteligível porque ao invés de juntarem as ações para que a história ocorra, fazem individualizações dos quadrinhos, o que desloca o quadro tópico geral para apenas um subtópico localizado. Isto é, a HQ perde o caráter de algo ocorrendo para algo parado, deslocado.

Aqui trouxemos um rápido ensaio. O espaço disponível é pequeno para que possamos alargar as discussões. Entretanto, em outros espaços acadêmico-científicos, como revistas do gênero, traremos mais detalhe sobre a investigação e, portanto, poderemos traçar muito mais considerações reflexivas do escrito/filmado no fazer texto em dupla durante atividades em sala de aula de alunos em processo de alfabetização.

Referências

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

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

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Edições UFC, Fortaleza, 2011. FAVEVRO, Leonor Lopes. “O tópico discursivo”. p. 33-54. In: PETRI, Dino (org). **Análise de Textos Oraís**. 3. ed. São Paulo: Jumanitas Publicações FFCL/USP, 1999.

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

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

MARCUSCHI, L.A. **Perspectivas dos estudos em interação social na Linguística brasileira dos anos 90..** Recife, 1998. (Mimeografado)

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

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

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

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

Artigo recebido em: 30/08/2015

Artigo aceito em: 08/10/2015

Artigo publicado em: 01/12/2015