

SIMPÓSIO 28

MANUSCRITOS ESCOLARES E SEUS PROCESSOS DE ESCRITURA

Coordenação:

Professor Eduardo Calil

Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Brasil

eduardocalil@hotmail.com

Professora Maria Hozanete Alves de Lima

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Brasil

hozalima@ufrnet.br

Professora Cristina Felipeto

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL, Brasil

crisfelipeto@hotmail.com

O QUE E COMO SE RASURA A DOIS : TENSÕES NO PROCESSO DE ESCRITURA DA HISTÓRIA INVENTADA 'MADRASTA E AS DUAS IRMÃS'

Eduardo CALIL¹

RESUMO: Inserido no campo de estudo sobre processos de criação textual na escola (Genética Textual) e processos enunciativos (Linguística da Enunciação), o presente artigo apresenta uma discussão sobre as rasuras orais que emergem durante o processo de escritura de uma história inventada, quando duas alunas recém-alfabetizadas (6 anos de idade) combinam e escrevem juntas um mesmo manuscrito escolar. Partindo de considerações em torno do “acaso” (Pétroff, 2004) da emergência destas rasuras no fluxo do dizer e do “dialogismo” interlocutivo e interdiscursivo (Authier-Revuz, 1995) que constitui o dizer destas alunas, descreve-se algumas de suas formas de manifestação, acompanhadas por comentários que impedem ou justificam a entrada de um elemento na posição de outro. O processo de criação textual analisado faz parte de um *corpus* composto por 8 filmagens e foi transcrito com apoio no programa Eudico Linguistic Annotator (ELAN). A transcrição efetivada, ao associar e sincronizar a simultaneidade de diferentes elementos (lingüísticos, entoacionais, discursivos e gestuais) emergindo no fluxo do dizer, permitiu a análise de (dis) cursos marcados através dos comentários proferidos, que interferem na configuração do manuscrito escolar “Madrasta e as duas irmãs” em curso de escritura. Dentre as formas de rasuras orais, destacam-se aquelas relacionadas aos fatores pragmáticos e textuais, além daquelas que expressam modalizações autonímicas. O caráter fortuito e dialógico destes elementos aponta ainda para uma interpretação do processo de escritura (em ato) a dois como uma importante estratégia didática e um complexo sistema semiótico multimodal que pode favorecer significativamente os movimentos subjetivos próprios do ato de escrever.

PALAVRAS-CHAVE: escritura, acaso, dialogismo, rasura, escola.

Introdução

A dimensão criativa de um texto² sofre a interferência de uma multiplicidade de fatores (sócio-históricos, pragmáticos, comunicacionais, tecnológicos, interacionais, lingüísticos, cognitivos, discursivos, textuais, gráficos...) que faz dela um

¹ UFAL. Programa de Pós-Graduação em Educação; Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Laboratório do Manuscrito Escolar. Endereço para correspondência: Rua Presciliano Sacramento 1 LT 3 QU B. Residencial Oceanis. São Jorge. CEP 57044-130. Maceió, Alagoas, Brasil. Endereço eletrônico: eduardocalil@hotmail.com.

² Todo “manuscrito” é um “texto”, mas nem todo “texto” é um “manuscrito”, como pode ser observado na própria leitura que se está fazendo: você, leitor, lê este texto, não seu manuscrito. Como meu interesse está voltado para o “texto” em processo de criação, opto por manter o sentido de “manuscrito”, mais fiel ao objeto de investigação eleito, ao usar a palavra “texto”.

sistema semiótico multimodal complexo, no qual “dialogismo” e “acaso” são peças-chave. De um lado, a alteridade suporta e inscreve a criação na herança do que lhe antecede. De outro, a impossibilidade de antecipar o que a faz emergir. A recursividade, fenômeno reconhecido tanto pelos primeiros modelos cognitivos de processamento textual (Flower; Hayes, 1980; Hayes; Flower, 1980; Bereiter; Scardamalia, 1987), quanto pelos estudos sobre gênese e criação inaugurados pela Crítica Genética no início dos anos 70, pode ser considerada, por sua vez, como responsável pela tentativa de contenção destas duas condições iniciais, sendo a rasura sua forma de manifestação mais palpável e visível. A rasura³, como diz Grésillon (2008, p. 84), seria “um apagamento visível, um traço legível” que permitiria recuperar, através da análise de dossiês genéticos, os caminhos de idas e vindas da criação literária. Invisível na obra publicada, sua identificação opera-se a posteriori: somente depois de sua inscrição na folha é que se pode “ver” e “ler” a rasura. A asserção de Grésillon sintetiza, no entanto, o estatuto paradoxal do inalienável fenômeno da recursividade no funcionamento da escritura sobre o “espaço gráfico”.

Ainda que o retorno sobre o texto que está sendo escrito possa ocorrer de diferentes formas sem deixar qualquer traço gráfico, como acontece na leitura do parágrafo, frase ou palavra anterior para dar continuidade ao que se escreverá em seguida, a rasura não pode ser dissociada deste fenômeno. Reconhecida enquanto operação metalingüística, ela traz em seu bojo uma ação do escrevente sobre o que foi escrito, marcando o reconhecimento de uma diferença entre o que já estava escrito e a inscrição de outro elemento que ocupa alguma posição na cadeia sintagmática⁴.

A importância da rasura está justamente nesta ambivalência – “ela é tudo ao mesmo tempo, perda e ganho, falta e excesso, vazio e pleno, esquecimento e memória”, como ainda prossegue Grésillon (2008, p. 88) – cujas funções de suprimir, substituir e inserir são amplamente repertoriadas pela literatura especializada.

Esta dupla natureza da rasura, a despeito de suas funções (e múltiplas formas), tem sua razão de ser. Independentemente da rasura apontar para a criação, o lapso, a correção, sua recursividade reflete pontos de tensão que emergem no processo escritural e mantêm relações com as duas condições referidas acima.

A proposta deste artigo é discutir, a partir destas condições, algumas formas de retorno sobre a cadeia sintagmática do processo de criação estabelecido por duas alunas quando combinam e escrevem uma história. Estas formas de retorno ocorridas no fluxo da coenunção do manuscrito em curso, nomeadas de “rasuras orais” (Calil, 2008a, 2009), ecoam de determinados pontos de tensão do processo escritural, refletindo as possibilidades de configuração do manuscrito final.

1. Contornos Teóricos da Rasura

1.1. Pontos de Tensão em uma Dimensão Dialógica da Escritura

Defino o ponto de tensão na escritura a dois como sendo o momento em que os coenunciadores interrompem a continuidade do texto, em razão de algum tipo, conflito, correção, desacordo que interroga, suspende, modifica o que está sendo escrito. A interrupção está vinculada ao caráter recursivo da escritura, gerando um retorno sobre o que já foi escrito ou sobre o que foi dito para ser escrito.

3 A preocupação em definir e estabelecer os limites desta noção está presente desde os trabalhos iniciais da Crítica Genética. Indico, sobretudo, as obras de Grésillon (1994, pp. 66-71; 2008, capítulo 5) e o artigo de Debiasi (1996).

4 Este termo pode ser entendido em um sentido amplo, englobando diferentes superfícies que recebem uma inscrição, uma marca, um traço, uma letra, uma nota musical, uma cor... ou seja, desde uma simples folha de papel até a tela de um computador, da tela de um quadro à pauta musical usada por um compositor, do storyboard de um cineasta aos cadernos de um estilista... Contudo, a rasura precisa ser considerada em relação aos sistemas semióticos que envolvem estes espaços, isto é, ela apresenta particularidades em função dos diferentes instrumentos que a suportam (lápiz, caneta, borracha, corretivo (tipp-ex), teclado e programas de computador, pergaminho, pauta musical, tablets etc.) assim como, suas diversas condições de produção, como por exemplo, escrever sozinho, participar de uma “conversa” on line (chats), escrever a dois, em um laboratório de pesquisa ou em uma sala de aula.

5 Na escritura de um texto a inscrição de um elemento na posição ocupada por outro se materializa através de duas operações essenciais (“adição” e “supressão”), sendo as operações de “deslocamento” e “substituição”, conforme proposto por Doquet-Lacoste (2009, p. 140), “combinações eventuais”.

Entendo, por conseguinte, que a rasura é um dos fenômenos que dá visibilidade ao ponto de tensão do processo de escritura. Nas situações de escritura a dois, a partir do campo da Linguística da Enunciação, analiso a dimensão do dialogismo interlocutivo e do dialogismo interdiscursivo⁶. No primeiro tipo de dialogismo tem-se a diferença, na interlocução, do dizer de um locutor em relação ao dizer do outro, enquanto que no segundo tipo o que se manifesta é a interferência no dizer de um locutor com aquilo que lhe antecede sócio-historicamente. Estes dois tipos de dialogismo, como diz Authier-Revuz (1995: 169), estão frequentemente em relação na produção de sentidos do dizer compartilhado. A aproximação entre o duplo dialogismo e rasura justifica-se pelo simples fato de que todo retorno sobre um texto em processo de escritura aponta, como disse acima, para uma “diferença” entre o que foi dito e o que se vai dizer. Neste sentido, a rasura, do ponto de vista enunciativo, carrega em si, implicitamente ou não, uma “não-coincidência do dizer” que incide sobre um dizer “já dito”, trazendo junto consigo a ambivalência de seu ato. Esta observação é fundamental para a explicitação dos pontos de tensão, que emergem no texto-dialogal estabelecido pelos participantes durante o processo de escritura colaborativa, materializados nas formas de rasuras orais⁷.

1.2. O Acaso na Escritura e a Rasura

Partindo da teoria das estruturas dissipativas de Prigogine e Stengers (1986), Pétróff (2004) propõe uma consistente releitura da noção de “língua” estabelecida por Saussure, discutindo a manifestação do “acaso” na transformação dos sistemas semióticos:

Todos os sistemas semiológicos, em sua transmissão, são vítimas de acontecimentos fortuitos e aqueles que os transmitem, ao recompô-los com os elementos que herdaram, criam novas versões diferentes do (sistema) original, este sendo de fato ignorado, esquecido. (Pétróff, 2004, p. 109, grifos meus).

Os acontecimentos fortuitos, destacado na citação acima, não fazem parte do sistema, mas nenhum sistema semiológico funciona fora da esfera humana. Conseqüentemente, nenhum funcionamento de não importa qual sistema semiótico pode prescindir da ação do sujeito falante. É através de sua ação (lingüística, psíquica, motora, cognitiva...) que os fortuitos acontecimentos, ao emergirem e se repetirem ao longo do tempo, provocam transformações e reorganizações do próprio sistema.

Estas considerações iniciais sustentam a incorporação do acaso na interpretação do ato escritural. Um texto é um sistema semiótico estabelecido sob determinadas condições de produção. A configuração de um texto não está, no entanto, livre dos acontecimentos fortuitos que, repetidos pela massa de escreventes, altera suas propriedades, criando transformações irreversíveis que serão re-arranjadas, modificando o sistema “textual” vigente⁸.

O estatuto fortuito, imprevisível de um acontecimento está representado na rasura: não se pode prever, antecipar, planejar, projetar, monitorar, intencionar, controlar, anunciar... em que instante, nem em que ponto da escritura em curso a rasura irá aflorar⁹. Se o tempo é o componente inerente ao fluxo do processo escritural, a rasura, por sua própria natureza, é o fenômeno recursivo marcando o movimento do escrevente no próprio tempo do processo. Este movimento de retorno é provocado pelo acaso de uma proferição, de uma diferença estabelecida pelo escrevente em relação ao que já estava lá e ao que poderia estar.

Conforme discutirei, esta impossibilidade de antecipação de um acontecimento, própria de todo processo de escritura e criação, seja literário, seja escolar¹⁰, está profundamente relacionada às duas condições tratadas aqui. Dialogismo e acaso, inseridos constitutivamente neste processo, fundam a natureza ambivalente da rasura e irão interferir na

6 Neste trabalho não discutirei a dimensão do “autodialogismo” (Authier-Revuz, 1995, p. 148-160) ou do “intradialogismo” (Bres, 2005, p.53), uma vez que o objeto de estudo está definido a partir do texto-dialogal, como discutirei adiante.

7 Ao longo da análise, estas formas serão apresentadas e discutidas.

8 Penso que a noção de “gênero discursivo” proposta por Bakhtin pode ser entendida enquanto sistema semiótico que caracterizaria certo tipo de organização e funcionamento textual, todavia esta articulação precisaria ser desenvolvida em outro momento.

9 Daí, talvez, uma das limitações dos estudos sobre o manuscrito, pois suas análises incidem inexoravelmente sobre a rasura enquanto produto, não sobre o instante de sua efetivação. Ainda que se scrutine o dossiê genético de um escritor composto de anotações, cadernos, cartas... e se possa observar a rasura em sua dupla condição de erradicação e irradiação (Grésillon, 2008, p. 84 e ss.), o que se tem como objeto é sempre a rasura posta, nunca a rasura a ser posta ou a rasura que está sendo posta.

10 Uma reflexão inicial aproximando rasura e acaso no manuscrito escolar pode ser encontrada em Felipeto (2008).

configuração do manuscrito. Em poucas palavras, o processo de escritura e o manuscrito que é seu produto compõem um sistema semiótico multimodal, no qual a rasura marca os pontos de tensão no fluxo da escritura, manifestando um retorno visível que indicia as relações dialógicas. A rasura seria, portanto, um efeito do acaso do processo de escritura, sendo imprevisível em que ponto do texto em curso ela irá se manifestar.

2. Considerações Metodológicas

2.2. Escrever s Quatro Mãos na Sala de Aula: O Dialogal como Fio Condutor do Manuscrito

O *corpus* que irei analisar aproxima-se metodologicamente de um representativo conjunto de investigações dedicadas a analisar o processo de escritura a dois, nomeado como “redação conversacional” (Gaulmyn, 1994). Reunidos nos livros organizados por Gaulmyn, Bouchard, Rabatel (2001) e Bouchard, Mondada (2005), a partir de uma abordagem interdisciplinar envolvendo os campos teóricos da linguística, psicologia, análise conversacional e didática de língua escrita, os estudos apresentados nestas obras¹¹ dedicam-se a analisar o diálogo, registrado em áudio e de caráter semi-experimental¹², entre dois estudantes estrangeiros universitários durante a elaboração de um texto argumentativo¹³.

Em nossos trabalhos, esta técnica de redação colaborativa tem sido desenvolvida desde 1989, porém com a diferença de que a interação entre díades é estabelecida em contexto didático in natura, condição essencial para a preservação das condições sociais reais de produção de texto em situação escolar. Esta opção metodológica aproxima-se de estudos de caráter etnolinguístico, permitindo apreender a complexidade e riqueza dos cruzamentos de fatores didáticos, pragmáticos, lingüísticos, psicológicos, antropológicos envolvidos em situações efetivas¹⁴ de produção de texto na sala de aula.

Além disso, o procedimento metodológico apresenta outras duas importantes características: a) os sujeitos são alunos entre 6 e 8 anos de idade, considerados recém-alfabetizados, isto é, alunos que estão escrevendo seus primeiros textos; b) a coleta de dados envolvendo todo o desenvolvimento da atividade realizada em sala de aula é registrada através do uso de uma filmadora (handcam¹⁵).

Este recurso técnico permite um acesso ao contexto in natura que uma gravação em áudio não oferece. Ao se filmar a cena em que se estabelece a prática de textualização¹⁶ tem-se acesso ao tempo e ao espaço de seu acontecimento.

11 Ressalto que em Gaulmyn, Bouchard, Rabatel (2001) estes est)ao na seção La rédaction conversationnelle, variations sur un même corpus.

12 Para um entendimento sobre os procedimentos metodológicos utilizados por estes autores, sugiro a leitura das páginas 19 a 29 em Gaulmyn, Bouchard, Rabatel (2001).

13 O fato de haver dois sujeitos interagindo e conversando sobre a realização de uma tarefa (o texto que estão escrevendo juntos) favorece a verbalização e explicitação do que e de como estão pensando. Neste sentido, este procedimento pode ser aproximado das técnicas baseadas em protocolo analysis (Ericsson, Simon, 1993), como talk aloud protocol, composing aloud protocol e retrospective thinking aloud protocol, usadas desde os conhecidos estudos iniciais sobre writing process (Flower, Hayes, 1980; Hayes, Flower, 1980; 1986; Bereiter, Scardamalia, 1987). Contudo, a interação entre os pares evita o excessivo artificialismo destes protocolos, cujo interesse reside principalmente no mapeamento dos processos cognitivos ativados.

14 Esta adjetivação da palavra “situação” visa a resgatar o caráter dinâmico, real e espontâneo do cotidiano de uma classe. Certamente, este tipo de procedimento metodológico permite a consideração de diferentes aspectos relacionados à dinâmica da sala de aula e às condições de produção de texto. O recorte que privilegio neste trabalho, como já indicado, filia-se à Genética Textual e à Linguística da Enunciação, não abarcando, portanto, muitos outros elementos que entornam os alunos durante a escritura de um texto.

15 Vale salientar que a escolha e uso deste tipo de câmera para a filmagem devem-se ao fato de que suas características físicas e tecnológicas permitem o manuseio por qualquer usuário, sem conhecimentos técnicos específicos ou sofisticados. O próprio pesquisador, ex-professor destas alunas, operou seu manuseio e efetivou as filmagens. Entretanto, se por um lado a presença da handcam na sala de aula traz um ganho significativo em relação à preservação das condições ditas “naturais” da sala de aula, por outro, o respeito por estas condições pode gerar problemas de luminosidade, de captação de falas e sons que se sobrepõem, dificultando a compreensão e transcrição do diálogo entre os alunos.

16 A “prática de textualização” é entendida como o momento de desenvolvimento de uma proposta de produção textual em sala de aula, ou seja, a “prática de textualização” envolve tudo que aconteceu em sala de aula, durante a efetivação da proposta didática, delimitada entre o momento em que o professor organiza o grupo de alunos, apresenta a consigna... até a entrega pelos alunos do texto ao professor.

Este modo de registro permite não só o acesso ao espaço físico da sala de aula (paredes com seus cartazes, avisos e desenhos, alfabetos sobre o quadro negro, disposição das mesas de trabalho, etc.), como também ao aspecto social constituído pelos atores envolvidos (formas de interação professor-aluno e aluno-aluno, apresentação da consigna, organização e distribuição dos alunos pela sala de aula, etc.). Com isso tem-se o acesso ao registro de tudo que caracteriza a interação face-a-face nestas condições escolares: das expressões faciais, gestos, olhares posições da caneta sobre a folha de papel à interação com o professor ou com colegas sentados próximos.

O diálogo, ou como dizem mais propriamente Bres e Nowakowska (2006, p. 35, 36), o dialogal caracteriza-se, portanto, a partir de dois pontos essenciais: 1) a alternância de turnos in praesentia (que supõe evidentemente todo o aparato visual, sonoro, gestual, interacional próprio de uma classe) em que se sucedem e se encadeiam enunciados anteriores a enunciados posteriores; 2) o fluxo temporal da instância do dizer (gestão de lugares transacionais, pausas, realizações fáticas e reguladores, completivos, etc.) partilhado pelos locutores¹⁷.

Diante deste desenho metodológico e da perspectiva genética e enunciativa adotada proponho um alargamento da compreensão do fenômeno da rasura. Ela não mais estaria limitada às marcas deixadas sobre uma folha de papel, quando se leva em consideração o fato de se estar escrevendo a dois. Se a rasura é o reflexo de um retorno sobre um ponto de tensão do manuscrito em curso, os retornos dos coenunciadores sobre estes pontos ao conversarem durante o processo de escritura podem ser considerados como uma forma de rasura, a que chamarei de “rasura oral”.

Estes pontos de tensão são caracterizados coenunciativamente e materializam, via o texto-dialogal, o jogo de sentidos que se instaura no tempo e no espaço do (re)fluxo do dizer compartilhado; o acaso acompanha a emergência destes pontos, ocorrendo rasuras orais seja através de substituição diretas de elementos já enunciados ou de retornos marcados por comentários e glosas referentes a elementos diversos (gráfico-visual, ortográfico, pragmático, sintático, lexical, semântico, textual), que podem (ou não) fazer parte da configuração final do manuscrito. Destes pontos irradiam, ecoam, refletem as rasuras orais: retornos imprevisíveis sobre o fluxo do dizer coenunciativo, indiciando no processo de criação as orientações em direção a outros discursos e, ao mesmo tempo, o que permitiu o estabelecimento do próprio manuscrito acabado.

O *corpus* deste trabalho foi constituído pelas práticas de textualização estabelecidas em uma classe de crianças de 6 anos (período de alfabetização), alunos de uma escola particular¹⁸ da cidade de São Paulo (Brasil) durante o ano de 1991. Esta escola assumia concepção teórico-didática sócio-construtivista embasada nas idéias de Vygotsky, Piaget e Ferreiro. Por esta razão, o trabalho didático valorizava significativamente a interação social e o trabalho em grupo. As propostas de produção de texto eram comumente feitas aos alunos organizados em pares, que já trabalhavam em pequenos grupos desde os anos iniciais.

As alunas Isabel e Nara, que no início daquele ano letivo tinham, respectivamente, 6 anos e 5 meses e 5 anos e 9 meses, foram escolhidas para serem acompanhadas durante as propostas de produção de texto feitas pela professora. A seleção desta díade deu-se porque eram meninas extrovertidas, falavam bastante e, sobretudo, porque eram amigas que estudavam juntas desde os 3 anos de idade. Além disso, os pais estavam de acordo com o registro fílmico de suas filhas. Ao longo do ano, a professora efetivou 8 propostas de produção de texto com seus alunos. Todos os processos de escritura em que participaram Isabel e Nara foram filmados, assim como foram coletados os respectivos manuscritos.

A consigna dada pela professora era simples. Ela organizava o grupo em díades. Primeiro eles deveriam conversar e inventar a história. Depois de combinado o enredo, a professora entregava a cada díade uma folha de papel, geralmente sem pauta, e uma caneta preta, dizendo qual dos dois alunos da dupla iria ditar e qual iria escrever. Quando terminava a escrita da história, a díade entregava o manuscrito para a professora que solicitava a um dos alunos sua leitura.

Durante a realização dos processos de escritura da díade Isabel e Nara, a filmadora ficava sobre um tripé, com enquadramento fixo envolvendo a folha de papel, as duas alunas e os colegas sentados em torno delas. O pesquisador alojava-se no fundo da classe, fora do campo de visão das alunas e a professora auxiliava todas as díades, ajudando-as quando era solicitada.

17 Dentro de outra perspectiva teórica, Apotheloz (2001, 2005) desenvolve uma interessante análise sobre a formulação efetivada em uma “redação conversacional”.

18 É importante ressaltar que esta escola atendia a pais da classe média alta, formada por professores universitários, advogados, arquitetos, engenheiros, médicos, psicólogos, psiquiatras, políticos, com significativo poder aquisitivo, alto nível de letramento e acesso aos bens de consumo da sociedade brasileira (e paulistana) da época.

O manuscrito “Madrasta e as duas irmãs”, o produto do 2º processo de escritura registrado no dia 25/04/1991, foi escrito durante 27 minutos e 18 segundos¹⁹. O programa ELAN²⁰ serviu de apoio para a transcrição do filme registrado.

3. Pontos de Tensão e Manifestações de Rasuras Orais

Passarei a destacar pontos deste processo escritural, caracterizando três formas de manifestação de rasura oral.

3.1 Para o Título, Duas Rasuras: Textual e Pragmática

Um dos pontos de tensão que faz parte do processo de criação e escritura do manuscrito “Madrasta e as duas irmãs” surge justamente no momento em que Isabel e Nara combinam e escrevem o título da história inventada. A primeira referência a ele gera a concorrência imprevisível de diferentes possibilidades de dizer e manifestações de rasuras orais.

Texto-dialogal 1: 00:15:27 – 00:15:53²¹ do processo de escritura “Madrasta e as duas irmãs”

TC1	00:15:27 - 00:15:31
RUBRICA	NARA ESCRREVENDO SEU NOME. ISABEL EM PÉ AO LADO DE NARA, OLHANDO-A ESCRIVER E DIZENDO QUE PRECISAM ESCRIVER O 'NOME DA HISTÓRIA'. QUANDO NARA TERMINA DE ESCRIVER SEU NOME, ISABEL TIRA A CANETA DE SUA MÃO, COMEÇA A PUXAR A FOLHA DE PAPEL PARA SI E SENTA-SE EM SUA CADEIRA.
ISABEL FALA	<i>...a gente pode fazer... com o nome da história.</i>
TC2	00:15:31 - 00:15:37
RUBRICA	ISABEL TERMINA DE PUXAR A FOLHA DE PAPEL PARA SUA MESA DE TRABALHO. NARA INCLINA-SE EM SUA DIREÇÃO E, OLHANDO EM SEUS OLHOS, COMEÇA A PROPOR UM TÍTULO RESPONDENDO AO ENUNCIADO ANTERIOR DE ISABEL.
NARA FALA	<i>ééé a donzela e a... não... rainha...</i>
TC3	00:15:37 - 00:15:42
RUBRICA	ISABEL REPETINDO ‘RAINHA’. DEPOIS NEGANDO, PROPONDO COMO TÍTULO ‘AS DUAS IRMÃS’ E JUSTIFICA-O EM SEGUIDA. NARA ESTÁ OLHANDO ATENTAMENTE PARA ELA.
ISABEL FALA	<i>rainha... não. As duas irmãs. Uma é porque é uma rainha e uma porque é irmã.</i>
TC4	00:15:42 - 00:15:44
RUBRICA	NARA NEGANDO E COMEÇANDO A PROPOR OUTRO TÍTULO.
NARA FALA	<i>Não. A ma... dras... ta...</i>
TC5	00:15:44 - 00:15:50
RUBRICA	ISABEL FAZENDO COM A CANETA UMA FORMA RETANGULAR NA FOLHA DE PAPEL, DENTRO DELA IRÁ ESCRIVER O TÍTULO COMO ESTÁ NO MANUSCRITO. ELA INTERROMPE NARA E COMEÇA A PROPOR O TÍTULO, MAS É NOVAMENTE INTERROMPIDA POR NARA. NARA ESTÁ FALANDO COM VOZ ALTA, OLHANDO PARA ISABEL E APONTANDO-LHE O DEDO INDICADOR.
ISABEL FALA	<i>Não, vai. Vamos fazer assim... A... a...</i>

¹⁹ O tempo total filmado – desde o início da apresentação da proposta de atividade pela professora aos seus alunos até a leitura do manuscrito feita por Isabel e Nara para a professora – foi de 37 minutos e 52 segundos. Entretanto, o processo de escritura em ato estabelecido por esta díade teve início 10 minutos e 34 segundos após a organização da proposta e apresentação da consigna pela professora.

²⁰ O Eudico Linguistic Annotator (ELAN) um software desenvolvido pelo Max Planck Institute for Psycholinguistics e pode ser obtido gratuitamente em www.lat-mpi.eu.

²¹ Nas tabelas de transcrições, cada trilha (“rubrica”, “Nara fala” e “Isabel fala”) deve ser lida a partir do TC numerado (tempo cronometrado: hora:minuto:segundo) que lhe acompanha. O TC permite estabelecer com precisão o caráter temporal que acompanha a troca entre os turnos de fala, assim como descreve as informações visuais mais importantes captadas pela filmadora.

NARA FALA	<i>Eu que dito, esqueceu?</i>
TC6	00:15:50 - 00:15:53
RUBRICA	NARA PROPÕE OUTRO TÍTULO. ISABEL REPETE-O INTERROGATIVAMENTE, AO MESMO TEMPO EM QUE NARA, COM VOZ BAIXA, TERMINA DE FALAR.
NARA FALA	<i>A madrasta...</i>
ISABEL FALA	<i>A madrasta?...</i>
NARA FALA	<i>...a irmã.</i>

Como possibilidades para a formação do título deste manuscrito concorrem paradigmaticamente os seguintes personagens:

- ✓ “donzela” e “rainha”, enunciado por Nara no TC2.
- ✓ “duas irmãs”, como diz Isabel no TC3.
- ✓ “madrasta” no TC4 e “irmã” no TC6, ambos propostos por Nara.

Antes de discutir as relações entre estes nomes e a emergência de rasuras orais, é preciso dizer que minutos antes foi estabelecido o seguinte texto-dialogal²² referente ao início da história que estavam inventando.

Texto-dialogal 2: 00:12:13 – 00:12:38 do processo de escritura “A madrasta e as duas irmãs”

TC1	00:12:13 - 00:12:21
RUBRICA	NARA PROPONDO O INÍCIO DA HISTÓRIA. ISABEL OLHANDO PARA ELA.
NARA FALA	<i>Era duas... duas meninas... uma foi catar lenha... outra foi pentear...</i>
TC2	00:12:22 - 00:12:38
RUBRICA	ISABEL OLHANDO E INTERROMPENDO NARA. ISABEL ESTÁ PROPONDO OUTRO INÍCIO PARA A HISTÓRIA. NARA ESTÁ OLHANDO ATENTAMENTE PARA ISABEL.
ISABEL FALA	<i>Não. Eu já sei Nara. Tinha duas meninas... e daí... a mãe falou... tinha uma que ela não gostava... tinha outra que ela gostava. A que ela não gostava chamava A... dri... an... na... E aquela que ela gostava chamava Patricia... né?</i>

Os nomes “mãe”, “Patrícia” e “Adriana”, indicados no texto-dialogal 2 e relacionados aos nomes de amigas destas alunas, não voltam durante o processo escritural representado pelo texto-dialogal 1. O que é particularmente interessante neste texto-dialogal 1 é justamente o surgimento dos nomes “donzela”, “rainha”, “madrasta”, todos pronunciados por Nara pela primeira vez, entre os 00:15:31 e 00:15:44. Estas nomeações, além de concorrerem interlocutivamente, preservam as relações interdiscursivas desta história inventada com o universo discursivo dos contos de fadas conhecidos.

Nos comentários feitos pelas alunas, reagindo ao que é enunciado no fluxo temporal de cada turno de fala antecedente, identifiquei duas formas de representação de rasuras orais. No TC3 do texto-dialogal 1 há uma rasura oral textual quando Isabel repete e nega o nome “rainha” e justifica sua proposição “as duas irmãs”, dizendo “rainha... não. As duas irmãs. Uma é porque é uma rainha e uma porque é irmã”. Na estrutura “X é porque é uma Y e uma Z”, o “X” refere-se a um possível título (“As duas irmãs”), mas os elementos que o compõem (“Y” e “Z”) apresentam certa opacidade, isto é, a justificativa “porque é uma rainha e uma irmã” traz certa ambigüidade semântica em relação ao título “As duas irmãs”. No entanto, a despeito disso, a enunciação feita por Isabel ao se opor ao “nome da história” sugerido por Nara no TC2 (“ééé a donzela e a... não... rainha...”) traz um comentário (“uma é porque é uma...”) cujo argumento remete à manutenção da unidade do texto: não se poderia dar um título que não faça menção aos personagens presentes na história que será escrita.

Outra forma de rasura oral sobre este ponto de tensão deste processo de escritura em ato está relacionada a uma

²² Em razão do espaço de que disponho para este artigo, não poderei desenvolver a análise da rasura oral que incidem neste texto-dialogal.

interferência direta das condições de produção constituídas. Nesta forma de rasura que emerge no TC5 reconheço seu caráter pragmático. Como foi dito acima, na descrição dos procedimentos metodológicos, a professora definia a cada nova filmagem quem ficaria responsável por ditar e por escrever a história inventada. Nara recorre a esta orientação dada pela professora para fazer valer sua proposta de título, dizendo com “autoridade”: “Eu que dito, esqueceu?”. Ao dizer deste modo, ela lembra a Isabel o que foi combinado, mas o mais interessante é o tom irônico que imprime à palavra “esqueceu”, ao dar à sua enunciação uma curva entoacional ascendente e interrogativa. A ironia de Nara reporta interdiscursivamente ao tom repreensivo que poderia ser identificado em falas de pais e professores, quando chamam a atenção de seus filhos e alunos. Este enunciado funciona como um argumento para Nara em defesa da manutenção do que disse no TC4, quando havia sugerido o nome “Madrasta”. Embora não apresente uma reflexão lingüística relativa ao manuscrito em curso, sua enunciação, como mostrarei, não só é eficaz, como também irá interferir na construção do título da história que, a rigor, não fala de “madrasta” nenhuma.

Ainda que a enunciação de Isabel (“a madrasta?...”) indique inquietude ao questionar este nome, ela o acata e escreve, entre os 00:15:55 e 00:16:26, dentro da forma do retângulo que havia desenhado ao lado do nome de Nara, o seguinte título.



Figura 1: título do manuscrito “Madrasta e as duas irmãs”:

A dimensão dialógica interdiscursiva deste título não é somente de ordem semântica, como pode ser reconhecido tanto em “madrasta” que ficou escrito, quanto nos termos “rainha” e “donzela” que foram enunciados. Ele também está indicado sintagmaticamente, na medida em que a articulação entre seus sintagmas nominais repetem a estrutura conhecida dos títulos de contos de fada tradicionais, lidos para estas alunas²³

- ✓ João e Maria
- ✓ Branca de Neve e os sete anões
- ✓ A princesa e o grão de ervilha
- ✓ A Bela e a Fera
- ✓ ...

Do que pude mostrar, apesar do manuscrito final apagar a dimensão processual de sua escritura, duas rasuras orais fizeram parte da configuração deste título. A primeira referente à unidade textual da história, a segunda referente às condições imediatas de sua produção. Este ponto tem uma importância crucial para se entender o processo de criação e escritura em sala de aula, considerando aí a dimensão do acaso na coenunciação do manuscrito em curso.

3.2. O Barulho de Mágica ou Palavra de Encantamento: Modalização Autônômica na Rasura Oral.

Há vários outros pontos de tensão que produzem diferentes formas de rasuras orais no curso deste processo de escritura. Dentre estas formas, podem ser descritas aquelas que apresentam comentários envolvendo não mais fatores pragmáticos ou textuais, mas elementos lingüísticos e discursivos precisos. Uma das formas mais interessantes, porém menos frequente neste processo de escritura, é a manifestação de rasuras orais acompanhadas por comentários meta-enunciativos²⁴, caracterizados pelo retorno imprevisível sobre o turno de fala imediatamente anterior, acompanhado por glosas sobre elementos atualizados no dizer do coenunciador. Nestes pontos de tensão irradiam rasuras orais identificadas enquanto glosas, cujas formas enunciativas aproximam-se de certas modalizações autônômicas descritas por Authier-Revuz (1995). Uma das ocorrências deste tipo de rasura deu-se no instante em que Nara e Isabel iriam escrever a “mágica” feita pela fada madrinha.

²³ Análises mais aprofundadas de títulos de histórias inventadas presentes em manuscritos escolares podem ser conferidas em Caill (2008b, 2010).
²⁴ No trabalho Caill; Felipeto (2008) apresentamos outros modos de manifestação destes comentários metaenunciativos.

Texto-dialogal 3: 00:30:11 – 00:30:36 do processo de escritura “Madrasta e as duas irmãs”.

TC1	00:30:11 - 00:30:14
RUBRICA	ISABEL, DEPOIS DE ESCREVER 'NA SUA MÃE E NA SUA IRMÃ', OLHANDO PARA NARA, BATENDO LEVEMENTE EM SEU BRAÇO E PERGUNTANDO.
ISABEL FALA	<i>Daí... qual que... qual que era o barulho da mágica?...</i>
TC2	00:30:15 - 00:30:17
RUBRICA	NARA OLHANDO ISABEL, FAZENDO PANTOMIMAS COM AS MÃOS COMO SE JOGASSE UMA MÁGICA NELA E ALTERANDO O TOM DE VOZ.
NARA FALA	<i>Zumbacalabumba!!</i>
TC3	00:30:17 - 00:30:24
RUBRICA	ISABEL OLHANDO PARA A FOLHA DE PAPEL, VIRANDO-SE PARA NARA, INTERROGANDO O 'SOM' DA MÁGICA PROPOSTO POR NARA.
ISABEL FALA	<i>É assim, ó! Vamos fazer uma mais bonita, né!? Zumbacalabumba... para uma fada?</i>
TC4	00:30:24 - 00:30:26
RUBRICA	ISABEL E NARA ENTREOLHAM-SE EM SILÊNCIO.
TC5	00:30:26 - 00:30:36
RUBRICA	ISABEL OLHANDO NARA E FAZENDO TAMBÉM PANTOMIMAS COMO SE ESTIVESSE JOGANDO A MÁGICA EM ALGUÉM. HÁ ALTERAÇÕES EM SUA VOZ QUANDO DIZ A FALA DO PERSONAGEM.
ISABEL FALA	<i>Zuumbaaaaaazuuuum... é assim... zuumbaalaazum... a mágica vai dar para a mãe de uma criança ficar com uma dó!</i>

A pergunta feita por Isabel (TC1) e a referência ao “barulho” da mágica indicam uma direção para a resposta, isto é, ela parece estar querendo saber sobre como representar graficamente o “som” onomatopéico da mágica. A entonação, a sintaxe e as pantomimas que acompanham a enunciação de Nara, “Zumbacalabumba!!”, evocam uma “palavra mágica” ou “palavra de encantamento” a ser proferida pela fada, não respondendo exatamente ao “som” do barulho da mágica. Este conjunto de elementos que recobre a enunciação de Nara responde não só interlocutivamente à pergunta de Isabel, mas igualmente à dimensão interdiscursiva do dialogismo, podendo ter sido o ponto desencadeador da rasura oral que emerge na continuidade do fluxo temporal no TC3 do texto-dialogal 3.

Vejamos como isso acontece. Neste instante, exatamente entre os 30 minutos e 17 segundos e 30 minutos e 24 segundos, Isabel reage de modo imprevisível ao turno precedente. A rasura oral incide sobre a palavra “Zumbacalabumba!!” dita por Nara e envolve, ao contrário das rasuras orais “textual” e “pragmática” analisadas anteriormente, uma estruturação enunciativa particular:

1. A suspensão do fluxo do dizer caracterizado pelo tom de correção do enunciado “É assim, ó!”, marcando negativamente o que foi proposto por sua amiga.
2. Imediatamente após esta interrupção segue o comentário (“Vamos fazer uma mais bonita, né!?”), no qual o determinante “uma” faz referência dêitica co-textual à “mágica” – e não mais ao “barulho” – feita pela fada e o adjunto adnominal “mais bonita” que confirma a valoração negativa do termo “Zumbacalabumba!!”.
3. A glosa surge justamente no momento em que Isabel tenta justificar o que disse antes: ela repete o termo proposto por Nara (“Zumbacalabumba...”), desdobrando seu sentido através de uma glosa interrogativa (“para uma fada?”).

Esta última parte de seu turno de fala apresenta uma modalização autônômica representada por uma não-coincidência entre a palavra “Zumbacalabumba” e seu referente “Fada”. A explicação que acompanha esta rasura tenta impedir a entrada na história do termo “Zumbacalabumba” coloca em destaque o modo como Isabel recebeu e respondeu à enunciação de Nara. A inesperada associação feita por Isabel estabelece uma relação entre um “som” e as características de um personagem, sendo, portanto, inverossímil sua proferição por “uma fada”.

Esta rasura oral indica um interdiscurso (dialogismo interdiscursivo) sustentando o dizer de Isabel. Ela busca um termo mais justo, mais adequado ao modo de dizer deste tipo de personagem. Uma “fada” não poderia pronunciar esta palavra mágica ou ainda o termo “Zabumbacalabumba” não seria adequado para representar a “mágica” de uma fada. O que irradia deste ponto de tensão provocou a manifestação imprevisível de uma “não-coincidência do dizer entre a palavra e a coisa” (Authier-Revuz, 1995).

Avançaria um pouco mais nesta análise comentando porque destaquei em itálico o termo “provocou”. A emergência deste tipo de modalização autonímica responde, no sentido bakhtiniano de “contrapalavra”, simultaneamente ao sentido constituído imaginariamente por Isabel e ao enunciado anterior de Nara, ou seja, a uma outra forma de não-coincidência do dizer relacionada ao dialogismo interlocutivo: a não-coincidência interlocutiva. Contudo, a enunciação de Isabel traz, em potencial, outro enunciado, algo do tipo: “Eu não concordo com a palavra que você disse.”.

Finalmente, no TC5 Isabel propõe, também fazendo uso de pantomimas como se ela fosse o personagem “fada” lançando um feitiço, dois novos termos, “Zuuumbaaaaazuuuum” e “Zuuumbaalaazum”. Sua entonação rítmica e a aliteração destas formas significantes aproximam-se das fórmulas de encantamento típicas do universo discursivo relacionado a mágicas e feitiços, como as conhecidas fórmulas “abracadabra”, “pirlimpimpim”, “zinzalabimbimbim” proferidas por personagens de histórias em quadrinho, desenhos animados ou de filmes veiculados em meios áudiovisuais presentes nos cotidianos destas alunas, como o cinema e a televisão.

Observem o que fala o Nimbus, um dos personagens da história em quadrinho da Turma da Mônica, gibis intensamente lidos por estas alunas:



Figura 2^a: SINSINSALABIM... ABRACADABRA, palavras ágicas

Além desta relação dialógica interdiscursiva, pode ser reconhecida nestas formas significantes – e sua inserção na “fala” da fada – fortes semelhanças com outras manifestações ocorridas nestas histórias em quadrinhos. Um bom exemplo desta imbricação entre onomatopéia e palavra de encantamento, isto é, o fato do “som da mágica” feita por um personagem ser a própria palavra usada para lançar o encantamento sobre outro personagem aparece claramente no quadrinho abaixo:



Figura 3^a: ZAAAP, onomatopéia e palavra mágica

O “ZAAAP” dito pelo Gênio da Lâmpada aproxima-se sintaticamente da forma “Zuuumbaalaazum”, assim como preserva foneticamente a entonação alongada das vogais: tanto a fala do Gênio (“Cuidado com o meu ZAAAP!”), quanto o discurso direto da Fada (“Zuuumbaalaazum... a mágica vai dar para a mãe de uma criança ficar com uma dó!”) faz uma auto-referência ao feitiço que se está lançando.

Não bastasse a identificação destas intrincadas relações dialógicas, ao se observar a imagem captada pela filmagem,

25 Quadrinho retirado da história em quadrinhos “Nimbus e Do Contra em: o assistente”. (Souza, 2008, p. 56).

26 Quadrinho retirado da história em quadrinhos “Casão em: gênio pidão” (Souza, 2009, p. 50).

aos 30 minutos e 36 segundos, quando ela diz a fala da fada, surpreende a semelhança de seu gesto com os gestos dos personagens dos quadrinhos.



Figura 3: Pantomima de Isabel fazendo a “mágica” da fada, ao lançar o feitiço sobre a mãe de Adriana.

Os braços esticados, as mãos abertas e o olhar para frente na direção das mãos, acompanhado de sua enunciação reportam-se à fala da fada; é uma indicação de que o dialogismo interdiscursivo também pode ser pensado do ponto de vista gestual, e não somente lingüístico e entonacional. Evidentemente, este aspecto somente pode ser levado em consideração através do registro áudiovisual deste processo de criação e escritura.

Conclusão

A natureza ambivalente da rasura “escrita” sintetizada pelas oposições entre “perda-ganho”, “falta-excesso”, “vazio-pleno”, “esquecimento-memória” sugeridas por Grésillon pode ser estendida ao processo de criação entre alunos de 6 anos de idade e à rasura “oral” que emerge deste processo. Conforme procurei indicar através das análises desenvolvidas, as condições que estariam determinando o paroxismo deste fenômeno estão relacionadas ao “acaso” e ao “dialogismo”.

O registro fílmico do texto-dialogal estabelecido pelas alunas Nara e Isabel trouxe alguns elementos importantes para a compreensão do funcionamento destas condições. Elas ganharam maior visibilidade a partir da recursividade iniciada pelas rasuras orais que emergem de pontos de tensão deste processo de escritura em ato. A configuração do manuscrito “Madrasta e as duas irmãs” é o resultado deste processo, mas sua materialidade gráfica indicia apenas parte da dimensão criativa que fundou sua gênese, apagando todo jogo criativo que levou ao seu estabelecimento.

Se o acaso impede qualquer antecipação sobre o que irá emergir como ponto de tensão para estas alunas, o duplo dialogismo (interlocutivo e interdiscursivo) amplifica as orientações deste processo em direção a outros discursos. Estas orientações identificadas nas análises apresentadas estão relacionadas à multiplicidade de fatores que fazem do processo de criação e escritura um sistema semiótico multimodal complexo. As rasuras orais aqui identificadas e caracterizadas (pragmática, textual, de modalização autonímica) refletem a interferência de alguns destes fatores, mas ao mesmo tempo indicam a subjetividade daquele que escreve. Ou seja, o acaso e o dialogismo são as condições inerentes ao funcionamento do sistema, mas a estruturação subjetiva do sujeito falante funda suas possibilidades de emergência. Neste sentido, as alunas Isabel e Nara, interdependentemente, mas ao mesmo tempo, cada uma ao seu modo, singularizam a dimensão criativa deste processo, cujo caráter coenunciativo e, portanto, coautor faz dele uma peça única.

O dialogismo interlocutivo está marcado por uma resposta ao turno de fala que lhe precede. O dialogismo interdiscursivo traz uma memória produzida sócio-historicamente e recuperada pelo sujeito falante. Nas formas de rasuras orais destacadas neste trabalho, cujas ocorrências estão relacionadas ao título, aos nomes dos personagens e suas possibilidades enunciativas, indicam o papel essencial das relações associativas de cada escrevente no processo de criação. Esta memória é constituída pelo universo discursivo em que estas alunas estão imersas e suas experiências

27 Como indiquei na introdução, os fatores são de ordem sócio-histórica, pragmática, comunicacional, tecnológica, interacional, lingüística, cognitiva, discursiva, textual, gráfica... Contudo, para preservar a objetividade e respeitar o limite de espaço textual disponível, privilegiei o tratamento discursivo-enunciativo apenas de uma diáde. Isto significa dizer que não se pode supor um processo de criação textual em sala de aula sem que haja as interferências destes diversos fatores.

enquanto sujeitos letrados, conquanto o modo como ela se atualize dependa das relações associativas feitas pelo sujeito escrevente.

Este fato justifica teoricamente a decisão didática de se ler uma significativa quantidade de contos de fada e histórias em quadrinhos para os alunos desta faixa etária. Além disso, o trabalho em díade potencializa esta dupla dimensão dialógica, favorecendo não só a emergência de pontos de retorno sobre o processo de escritura, mas também o embate entre subjetividades em constituição. Neste sentido, defendo que o processo de escritura a dois em contexto escolar, ao potencializar a verbalização dos coenunciadores, não só é uma estratégia didática extremamente significativa no que diz respeito ao caráter metalingüístico e metaenunciativo relacionado à produção textual, mas, sobretudo, indica como alunas tão jovens, apenas começando a escrever suas primeiras narrativas ficcionais, já são capazes de se posicionar “autoralmente” no texto que escrevem.

Referências Bibliográficas

- APOTHELOZ, Dennis. *Les formulations collaboratives du texte dans une rédaction conversationnelle*. In: GAULMYN, Marie-Madaleine de; BOUCHARD, Robert; RABATEL, Alain (éds.). *Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix*. L'Harmattan. Paris, p. 49-66.
- APOTHÉLOZ, Dennis. *Progressive de texte dans les rédactions conversationnelles: les techniques de la reformulation dans la fabrication du texte*. In: MONDADA, Lorenza; BOUCHARD, Robert (éds.). *Les processus de la rédaction collaborative*. L'Harmattan. Paris, p. 165-199.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences du dire*. Tome 1. Paris: Larousse (coll. Sciences du langage), 1995.
- BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- BOUCHARD, Robert.; MONDADA, Lorenza (éds.) *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris: L'Harmattan, 2005.
- BRES, Jacques. *Savoir de quoi on parle: dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie*. In: BRES, Jacques; HAILLET, Patrick Pierre; MELLET, Sylvie; NOLKE, Henning; ROSIER, Laurence (éds.). *Dialogisme, polyphonie: approches linguistiques*. Paris, De Boeck.duculot, 2005, p. 47-61.
- BRES, Jacques; NOWAKOWSKA, Aleksandra. *Dialogisme: du principe à la matérialité discursive*. *Recherches linguistiques*, n°. 28 (Le sens et ses voix : dialogisme et polyphonie en langue et en discours), 2006, p. 21-48.
- CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora da UNESP; FUNARTE, 2008a.
- CALIL, Eduardo *Cadernos de histórias: o que se repete em manuscritos de uma criança de 6 anos?*. In: BLAS, Verónica Sierra (ed.). *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*, Gijón: TREA, 2008b, p. 55-70.
- CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2009.
- CALIL, Eduardo *A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel*. *ALFA*, São Paulo, 54 (2), 2010, p. 533-564.
- CALIL, Eduardo; FELIPETO, Cristina. *Derrapagens do dizer em processos de escritura a dois: efeitos de escuta, índices de não-coincidência*. In: DEL RE, Alessandra; FERNANDES, Sílvia Dinucci (orgs.). *A linguagem da criança: sentidos, corpo e discurso*. *Trilhas Lingüísticas, série 15*, Cultura Acadêmica Editora, Laboratório Editorial, FCL-UNESP-Araraquara, 2008. p. 135-164.
- DEBIASI, Marc-Pierre. *Qu'est-ce qu'une rature?*. In: ROUGÉ, Bertrand, *Ratures et Repentirs*, Publications de l'Université de Pau, 1996, p. 17-47.

DOQUET-LACOSTE, Claire. *L'écriture sur traitement de texte: quelques spécificités de son analyse en temps réel*. *Modèles linguistiques*, tome XXX, vol. 59, 2009, p. 133-152.

ERICSSON, K. Anders; SIMON, Hebert. *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data (2nd ed.)*. Boston: MIT Press, 1983.

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

FLOWER, Linda; HAYES, John R.. *The Dynamic of composing: making plans and juggling constraints*. In: GREGG, Lee W.; STEINBERG, Erwin R. (orgs.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p. 31-50.

GAULMYN, Marie-Madaleine de. *La rédaction conversationnelle: parler pour écrire*, *Le français aujourd'hui*, 108, Paris, AFEF, 1994, p. 73-81.

GAULMYN, Marie-Madaleine de; BOUCHARD, Robert; RABATEL, Alain (éds.). *Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix*. L'Harmattan. Paris, 2001.

HAYES, John R.; FLOWER, Linda. *Identifying the organization of the writing processes*. In: GREGG, Lee W.; STEINBERG, Erwin R. (orgs.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p. 3-30.

HAYES, John R.; FLOWER, Linda. *Writing research and the writer*. *American Psychologist* 41(10), 1986, p. 1106-1113.

PRIGOGINE, Ilya, STENGERS, Isabelle. *La Nouvelle Alliance (métamorphose de la science)*. Paris, Gallimard, 1986.

SOUZA, Maurício. *Revista Almanaque do Cascão n° 16*. São Paulo: Panini Comics, 2009, p. 47-51.

SOUZA, Maurício. *Revista Cascão, n° 18*. São Paulo: Panini Comics, 2008, p. 56.

MARCAS DE SUBJETIVIDADE NO DISCURSO REPORTADO EM REESCRITAS DE NARRATIVA CLÁSSICA POR UMA ALUNA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

adnalopes@globo.com

Eduardo Calil (UFAL)

eduardocalil@hotmail.com

1. Introdução

As discussões presentes nas pesquisas sobre gêneros textuais já adotam critérios para o que é definido hoje como “gêneros escolares” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1997; DELCAMBRE, 2006). Essa nomenclatura tem gerado reflexões sobre a “construção e exploração de corpus” (BORÉ, 2006b) constituído por esses gêneros como produções escritas no espaço escolar caracterizados pela imbricação de três sistemas em interação: o escolar, o pedagógico e o disciplinar. Dentre essas escritas encontram-se aqueles classificados na “categoria do narrar” (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010) como o conto, tipo narrativo com formas diferenciadas por aspectos bem específicos relativos à configuração, a exemplo da fábula, da lenda ou o do causo (COSTA, 2008).

Levando em conta um dos aspectos próprios do texto narrativo que é o discurso reportado (BORÉ, 2004a, 2006a), este trabalho tem como objetivo refletir sobre as marcas de subjetividade na marcação da fala do outro quando uma aluna do 5º ano do ensino fundamental reescreve o conto clássico “A bela e a fera” em dois momentos do ano letivo de 2009. Nessas reescritas, discutiremos os recursos linguísticos na marcação da fala do pai de “Bela” quando anuncia que viajará e trará presentes.

Adotamos uma perspectiva de que a escrita revela o funcionamento de uma estrutura linguística autônoma (SAUSSURE, [1916]1989) pela oposição entre narrativa, marcada pelo apagamento do sujeito da enunciação, e discurso, marcado pelo sujeito que se enuncia a outro (eu vs você). Benveniste (1973) atribui essa diferenciação à forma verbal que, mesmo na terceira pessoa, aponta ou não para uma subjetividade.

Pretendemos interpretar essas formas de marcação do discurso do outro atentando para a subjetividade apontada no registro dos discursos direto e indireto, no modo como são estabelecidos os limites entre ‘quem fala’ e ‘o que fala’ no texto escrito. Para isso, algumas questões podem ser encaminhadas: O que emerge da relação sujeito/língua quando o aluno tenta registrar o diálogo em seus textos? Como formas inusitadas, ‘erradas’ ou ‘estranhas’ apontam para um funcionamento da língua na medida em que indicia uma ordem própria (SAUSSURE, [1916]1989) que escapa ao domínio do sujeito? Como essas formas podem ser interpretadas e qual a contribuição dessa reflexão para a prática pedagógica?

2. Gêneros escolares e produção escrita

Os estudos sobre os gêneros textuais têm tomado como ponto de partida a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (2003, p. 262-grifos nossos) quando define a individualidade de cada enunciado, mas afirma também que: “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos “gêneros do discurso”. Esse ponto de partida faz-se presente tanto em orientações didáticas para o ensino da língua, os PCNs:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 2001, p. 23).

quanto em diferentes campos de estudo (análise do discurso, pragmática, linguística textual, aquisição de linguagem) e de pesquisas de diferentes autores aqui retomados (BORÉ, 2006b; DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010; BRASIL, 2001; MACHADO, 1997; e CALIL, 2007).

Com base na admissão de que a aprendizagem da escrita se dá pela adoção do texto como objeto de estudo, compreendidos pelos gêneros textuais, Boré (2006b, p. 6) levanta alguns problemas epistemológicos para a definição do que sejam os “gêneros escolares”. A autora apresenta, inicialmente, a admissão do termo em dois fundamentos: o de instrumento de comunicação e o de objeto de ensino/aprendizagem, fundados pela “situação escolar e pelas práticas languageiras”. No entanto, ela apresenta a distinção entre os “gêneros escolares” e os “gêneros de origem” pelas circunstâncias próprias do uso didático, considerando os escolares como variantes dos “homólogos literários ou profissionais”.

Mesmo assim, quanto a essa nomenclatura, a autora esclarece que há pontos de vista diferenciados, como a compreensão de textos prescritos nos manuais didáticos ou aqueles produzidos efetivamente na sala de aula, ou seja, “gêneros escolares prescritos e gêneros escolares produzidos”.

Desse modo, na constituição e na análise de um corpus de gêneros escolares, levar-se-á em conta a especificidade e as demandas existentes: no caso dos prescritos (textos dos livros didáticos e da literatura), as condições e possibilidades de exploração; e no caso dos produzidos pelos alunos (borrões, versões, reescritas), as demandas de normatização devido aos diferentes problemas de aquisição do código e de interpretação, por exemplo.

Mesmo sem apontar essa diferenciação, Dolz, Gagnon & Decândio (2010) discutem o papel dos gêneros textuais como objeto de ensino, como unidade de trabalho para a produção textual na escola. Para os autores, o gênero é um “instrumento cultural e didático”:

Um gênero é um pré-construto histórico, resultante de uma prática e de uma formação social. A aprendizagem da língua oral e escrita se faz pela confrontação com um universo de textos que já nos são “dados de antemão”. É uma apropriação de experiências acumuladas pela sociedade (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010, p. 40).

A entrada no ensino/aprendizagem pelos gêneros textuais, segundo os autores, leva-nos à construção de referências culturais tanto dos textos do patrimônio cultural, quanto dos inscritos nas “redes de intertextualidade”. Com isso, “Damos acesso a “maneiras de dizer”, a configurações de unidades linguísticas que nos foram transmitidas no decorrer do tempo”.

Além da retomada dos conceitos bakhtinianos, os autores apresentam o gênero como “megainstrumento” didático, uma vez que articulam as práticas sociais e os objetos escolares. Através dessas denominações de “instrumento” e “ferramenta”, eles apresentam “o modelo didático dos gêneros” como uma “formalização dos componentes ensináveis dos gêneros orais e escritos, visando a seu ensino” (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010, p. 43-48).

Esse modelo didático é considerado, na área de estudos dos gêneros, como uma base de dados para o que se tem hoje como procedimento para a construção de “sequências didáticas”, definida por Machado (1997, p. 1,2) como “uma sucessão planejada de atividades progressivas e articuladas entre si, guiadas por um tema, um objetivo geral ou uma produção”. Sobre a utilização da SD no ensino-aprendizagem, a autora ainda explica:

Uma das funções mais importantes de um modelo didático é, então, a de fornecer aos professores elementos para melhor compreender a lógica de construção das SD e de lhes dar condições de utilizá-las como meios para o ensino e não como conteúdos a ensinar. Esse conhecimento pode lhes permitir adaptar e transformar as sequências de acordo com as reais necessidades de seus alunos, assim como construir critérios apropriados de avaliação (MACHADO, 1997, p. 2).

Assim, pela entrada dos gêneros pode-se pensar o processo enunciativo por “uma dimensão, senão autoral, pelo menos, subjetiva e única” (CALIL, 2007, p. 1). Para esse autor, há uma tensão entre o “uso social” e a “subjetividade” daquele que produz os “enunciados concretos”.

3. O Discurso Reportado em Textos de Alunos

As pesquisas sobre a classificação e a análise do discurso reportado procuram tanto levantar uma classificação das formas de se transpor a voz do outro para o texto que se está produzindo, como interpretar os mecanismos enunciativos que envolvem o discurso reportado.

Em Matêncio (2010) o tema é tratado ainda de modo exploratório, para estabelecer formas e funções do recurso ao discurso do outro em produções acadêmicas. A autora apresenta algumas formas a que os graduandos recorrem para citar a voz do outro, entre elas: a reformulação, a citação (citação autônoma, ilhota citacional), a evocação e a cópia de excertos. Outro estudo, o de Gomes (2010) descreve a estrutura do texto retextualizado correlacionando-a ao texto oral de entrevistas jornalísticas com professores universitários.

Além desses estudos com adultos, queremos destacar dois estudos que analisam o discurso reportado na escrita de Histórias em Quadrinhos, por alunos do Ensino Fundamental. O de Braga e Calil (2010) estuda as formas de representação iniciais na apropriação do gênero HQ, especificamente o discurso direto que caracteriza a fala dos personagens representados pela imagem; e o de Lira (2010) faz uma descrição das formas estabilizadas e imprevisíveis de emergência do discurso direto, questionando como alunos recém alfabetizados estabelecem relações entre a imagem e o texto escrito que acompanha as histórias em quadrinhos.

As reflexões de Boré (2004a, 2006a) sobre as formas do discurso reportado em versões de narrativas (rascunhos e reescritas) produzidas por alunos de uma classe de CM2 do sistema de ensino francês, serão retomadas neste trabalho, tanto para buscarmos apoio na interpretação dos nossos dados, como para colocarmos em discussão alguns pontos teóricos.

Em sua pesquisa, Boré (2004a, p. 145) mostra, além das marcas tipográficas dos discursos direto, indireto e indireto livre, as marcas polifônicas indicativas dos pensamentos interiores, atitudes e crenças das personagens. Ela afirma que “os jovens escritores recorrem sempre ao diálogo nas suas produções de ficção” e que este diálogo “toma várias formas: diálogo direto entre personagens, diálogo do narrador com seu leitor, mas também frases isoladas marcadas pela hibridação no plano sintático”.

Um ponto de afirmação da autora é que o diálogo sustenta a estrutura do texto de ficção escrito pelos alunos. A autora observa, no cuidadoso trabalho de comparação entre rascunhos e cópias, como essa escrita torna-se “o lugar” da linguagem do outro. Para ela, uma das características dessa escrita de ficção é a de que o discurso do narrador (a descrição narrativa) é substituído frequentemente por diálogos: “os jovens escritores não tem outro meio de contar que o de ‘fazer falar’ (BORÉ, 2004a, p. 145). Em outro artigo, a autora insiste em afirmar que “são as palavras do personagem que dão consistência à ficção” (BORÉ, 2006a, p. 46).

Segundo a autora, o discurso reportado constitui um lugar de “muito trabalho” na escrita dos alunos e os erros nas representações desse discurso revelam dois aspectos: a) o caráter evolutivo da escrita dos alunos e b) o modo como o sistema da língua é colocado à prova. Isso fica constatado, em sua pesquisa, quando aponta que as modificações entre o rascunho e a cópia final do texto dos alunos estão, frequentemente, no registro do DR, marcando fronteiras sintáticas, tipográficas entre a narração e o discurso citado. Mas para ela, (BORÉ, 2004a, p. 157): “As fronteiras entre as diferentes formas do discurso reportado são sempre porosas e mal delimitadas, igualmente a significação e o alcance dos verbos introdutórios”. E ainda:

O discurso reportado que aqui é atestado não corresponde, em suas formas sintáticas, às variedades geralmente recenseadas nas gramáticas escolares: discurso direto, indireto, indireto livre; constatamos também que a referência e a delimitação destas formas não são sempre claras (BORÉ, 2004b, p. 105).

Como justificativas apresentadas para os diferentes e variados problemas na marcação de falas e pensamentos do outro na escrita dos alunos, a autora afirma que eles ocorrem “em razão da relativa liberdade que a língua oferece em seu domínio” (BORÉ, 2004b, p. 92).

Segundo a autora, as dificuldades técnicas da escrita interferem na organização do texto dos alunos, e uma delas é a organização sintática do discurso reportado. Ela afirma que a “indecisão sintática” marca as fronteiras entre os diferentes discursos. Um dos exemplos do corpus (rascunhos e reescritas de narrativas) analisado pela autora mostra uma dificuldade dos alunos em marcar tipograficamente as fronteiras sintáticas. Vejamos os enunciados em que se apresentam uma diferença de demarcação entre a narração e o discurso direto:

a) No rascunho:

8. Um sanctuaire! Dit-il Il átaít recouvert
9. de ronsse et de fougères, de lieres.

b) Na reescrita:

8. Um Santuaire!
9. Dit-il Il étáit recouvert de ronsse et fougères
10. de lieres.

A indecisão sintática comentada por Boré pode ser vista no exemplo citado quando, no rascunho, o aluno registra a construção exclamativa na linha 8: “Um santuário!” e logo em seguida, na mesma linha, a expressão com a fala do narrador: “Disse ele”. Já na reescrita, a fala do narrador é separada do sintagma nominal exclamativo por uma mudança de linha que parece indicar, se considerada a pausa e a entonação na leitura, um “ponto de vista em formação” (BORE, 2004a, p. 152). Ela explica que a expressão “Disse ele” mostra que há um narrador, mas ao mesmo tempo, o ponto de exclamação marca uma tentativa de representação do pensamento da personagem.

É sobre esses verbos introdutórios que a autora se detém quando apresenta a escolha dos verbos (dicendi ou sententiae) pelos alunos.

c) No rascunho:

3. admirer le spectacle de l’horor [sic!]
6. [em marge] < c’est um
spectacle extraordinai
re se disait-
elle >

d) Na reescrita:

3. pouvoir admirer le spectacle de l’aurore, c’étáit un
4. spectacle extraordinaire.

No rascunho, segundo a autora, há a predominância de uma combinação de verbo de consciência + discurso direto

(DD): “<Este é um espetáculo extraordinário> se dizia ela”, com verbo no imperfeito no lugar do passado simples e em posição final. Esses aspectos, para ela, são determinantes para a passagem para o discurso indireto livre (DIL) na reescrita: “Está um espetáculo extraordinário”.

Pela atenção a esses aspectos é que ela insiste em afirmar que a marcação do discurso reportado, nos textos escolares, nem sempre correspondem, em suas formas sintáticas, às da prescrição gramatical.

Observando esses limites sintáticos entre DD e DI, ela fala em um continuum entre as duas formas, pela presença de certas sutilezas na escrita, mas questiona: “até que ponto a língua permite ir num “continuum”, avançando sobre um terreno desconhecido das gramáticas escolares” (BORE, 2004a, p. 94).

4. A Fala do Outro no Texto: Narrativa, Discurso e Gramática

O termo ‘discurso’ é definido por Dubois (1973, p. 192-196) em pelo menos três acepções: a) como fala – linguagem posta em ação; b) como enunciado – mensagem com começo, meio e fim; e c) como discurso – enunciado superior à frase, do ponto de vista das regras de encadeamento sintático.

Recorrendo a Benveniste, os autores apresentam outro uso do termo discurso opondo narrativa X discurso: na narrativa (chamada de ‘grau zero da enunciação’) os fatos apresentam-se como se não houvesse nenhum falante: “os acontecimentos parecem ser contados por si próprios”; já o discurso é caracterizado “por uma enunciação que supõe um locutor e um ouvinte, e pela vontade, no falante, de influenciar seu interlocutor”.

Esta oposição é marcada, na narrativa, pelo apagamento do sujeito da enunciação, num dizer que se pretende neutro, assim também como o discurso pedagógico, quando se diz, por exemplo, “A água ferve a 100º”. E no discurso, quando o sujeito se enuncia como falante a um interlocutor (eu vs você).

Na apresentação dos conceitos de discurso direto e indireto, os dicionaristas definem o primeiro pela reprodução das palavras de alguém, tais quais foram ditas. Neste tipo de marcação da fala do outro, mantém-se “todas as formas ligadas à pessoa do que falava ou à do destinatário (pronomes), no lugar em que o falante falava (oposição aqui/lá), no momento em que falava (tempos dos verbos)”. E o indireto, quando as palavras do outro não são reproduzidas tal qual na narrativa. O enunciado passa a ser um sintagma nominal “pelo conectivo integrante que, ou pela redução da forma verbal ao infinitivo, ou simplesmente por uma transformação hipostática por se tratar de interrogação indireta”. Os autores comentam que

Essas transformações podem acarretar o desaparecimento indireto das marcas de enunciação eu X tu e impor referências de lugar e de tempo, não mais em relação à pessoa que pronunciou a frase mas à pessoa que fez a narração, repetindo as palavras (DUBOIS, 1973, p. 195).

Uma marca das línguas modernas, vindas do latim, é apresentada pelos autores como o discurso indireto livre em que ocorrem substituições dos pronomes e referentes (p.e.: eu, aqui, agora, então) e a dos tempos suprimindo-se o subordinativo introdutor do discurso indireto propriamente dito. Um significativo exemplo apresentado pelos autores e que integra os três tipos de discurso “com uma preocupação estilística”, é a seguinte fábula de La Fontaine:

“La dame aunezpointurépondit que La terre
Etait au premier occupant,
“C’était un beausujet de guerre
Qu’umlogis ou lui-même Il n’entrait qu’emrampant.

Et quand ceserait un royaume
Je voudrais bien savoir, dit-elle, quelle loi
En a pour toujours fait l’octroi
A Jean, fils ou neveu de Pierre ou de Guillaume,
Plutôt qu’à Paul, plutôt qu’à moi.”²⁸

Em que os dois primeiros versos apresentam-se no discurso indireto, o 3º e o 4º no discurso indireto livre (que pode ou não ser marcado entre aspas) e os cinco últimos no discurso direto, definido pela marcação dit-elle (disse ela).

O texto de Benveniste (1973) sobre “as relações de tempo no verbo francês” faz, realmente, uma distinção entre ‘enunciação histórica’ caracterizada pela narrativa dos acontecimentos passados (marcados pela terceira pessoa do verbo) O historiador não dirá jamais eu nem tu nem aqui nem agora, porque não tomará jamais o aparelho formal do discurso que consiste em primeiro lugar na relação de pessoa eu : tu. Assim, na narrativa histórica estritamente desenvolvida, só se verificarão formas de ‘terceira pessoa’ (BENVENISTE, 1973, p. 262).

e ‘enunciação de discurso’ com intervenção ou julgamento na reprodução da fala de outro (marcadas por todos os tempos em todas as formas):

Cada vez que no seio de uma narrativa histórica aparece um discurso, quando o historiador, por exemplo, reproduz as palavras de uma personagem ou intervém, ele próprio, para julgar os acontecimentos referidos, se passa a outro sistema temporal, o do discurso (BENVENISTE, 1973, p. 267).

Mesmo não aprofundando a discussão, Benveniste aponta para uma terceira forma de discurso em que estão imbricados aspectos da enunciação histórica e da enunciação do discurso, referindo-se ao que é chamado de discurso indireto. Nesse sentido, pode-se definir esquematicamente a divisão feita pelo autor:

- ✓ Enunciação Histórica - Sistema temporal da História – narração pretensamente ‘neutra’ – formas verbais de terceira pessoa.
- ✓ Enunciação de discurso –
 - pelo Discurso Direto – narrativa histórica com reprodução do dizer do outro ou julgamento dos acontecimentos.
 - pelo Discurso indireto – conjugação da enunciação histórica e da do discurso referido como acontecimento e levado para o plano histórico.

Essa diferenciação fica bem marcada em Benveniste pela atribuição de uma outra dimensão na forma verbal (podemos nos referir aqui ao aspecto ou às implicações de sentido) que, mesmo estando na terceira pessoa, apontam ou não para uma subjetividade:

[No discurso] a terceira pessoa não tem o mesmo valor que na narrativa histórica. Nesta, não intervindo o narrador, a terceira pessoa não se opõe a nenhuma outra; é na verdade uma ausência de pessoa. No discurso, porém, um locutor opõe uma não pessoa ele a uma outra pessoa eu/tu (BENVENISTE, 1973, p. 268 - grifos nossos).

Procuraremos evidenciar o papel da ordem constitutiva da língua e do sujeito, pelo movimento dos significantes e, a

28 [...] “A dama nariguda respondeu que a terra / era do primeiro ocupante, / “Era um bom assunto para a guerra / Uma toca em que ele próprio só entrava, arrastando-se. / E mesmo que fosse um reino / eu bem queria saber, disse ela, que lei / Deu disso autorização para sempre / A João, filho ou sobrinho de Pedro ou de Guilherme, / Antes que a Paulo, ou a mim.”] (Narrativa de La Fontaine citada em DUBOIS, Jean et al., 1973).

partir daí, procurar explicação para as marcas de subjetividade na reescrita de um conto tradicional, quando a aluna tenta registrar o discurso reportado.

5. Marcas de Subjetividade no Discurso Reportado

a) A construção do *corpus*

O *corpus* do trabalho constitui-se de 25 textos escritos por alunos de uma das turmas de 5º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Maceió-AL. A escola está situada no campus da Universidade Federal de Alagoas e atende as comunidades de baixa renda residentes no entorno dessa universidade. A faixa etária dos alunos situa-se entre 11 e 13 anos de idade. A proposta feita aos alunos foi a de que eles inventassem uma história, incluindo fatos e eventos de contos tradicionais que eles haviam lido/ouvido durante o ano letivo de 2009. Entre os contos lidos quinzenalmente para os alunos, podem ser citados: *A bela e a fera*, *Rapunzel*, *Cinderela*, *João e Maria*, *Chapeuzinho vermelho*, *O gato de botas*, *A bela adormecida* e *Branca de Neve*.

As atividades e a coleta dos textos foram feitas por estagiários do Curso de Letras da universidade, como parte das atividades desenvolvidas na disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 1, no ano de 2009.

A disciplina tem como objetivo promover uma discussão sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa, construídas a partir da consideração do texto como objeto de estudo e de reflexão sobre o trabalho pedagógico.

Para o semestre em curso, ficou definido que os graduandos acompanhariam todo um processo de atividades desenvolvidas em uma classe-referência (de 5º ano do ensino fundamental), coletando dados, fazendo intervenções e analisando situações de ensino e aprendizagem. As etapas da pesquisa ficaram assim organizadas:

- Contato com os sistemas de ensino para seleção da turma-referência
- Interação com a professora da turma de ensino fundamental para informações sobre o perfil dos alunos
- Sondagem da escrita dos alunos, para coleta do texto inicial: reescrita de uma fábula.
- Análise das escritas, para um levantamento do que os alunos já sabem sobre a escrita e do que precisam aprender
- Seleção de um aspecto (textual, sintático, ortográfico) para a intervenção didática
- Interferência: redação do bilhete para o aluno
- Retorno: recebimento da 2ª versão do texto para comparação com o que foi sugerido no bilhete
- Organização de atividades (juntamente com a professora da turma) para trabalhar os aspectos discursivos e formais necessários à melhoria dos textos
- Registro escrito do desenvolvimento das atividades planejadas
- Avaliação: solicitação de uma nova reescrita (com outro texto do mesmo gênero) para análise e comparação dos avanços do aluno durante todo o trabalho
- Trabalho final com discussão sobre um aspecto observado durante todo o processo, fundamentado pela teoria estudada.

1) Os discursos amalgamados na escrita de Danielly

As versões reescritas de “A bela e a fera”, produzidas por Danielly, abrigam um episódio²⁹ que encaminha

²⁹ Para as reflexões postas neste trabalho, transcrevemos apenas a primeira parte do conto reescrito pela aluna. A versão lida para os alunos, adaptada do conto “A bela e a fera”, dos Irmãos Grimm, diz o seguinte: “Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de “BELA”. Um dia, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse: — Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem? — As irmãs de Bela pediram presentes caros, enquanto ela permanecia quieta. O pai se voltou para ela, dizendo: — E você, Bela, o que quer ganhar? — Quero uma rosa, querido pai, porque neste país elas não crescem, respondeu Bela, abraçando-o forte.”

uma reflexão sobre o imbricamento na marcação dos discursos direto e indireto pelos verbos de elocução e formas pronominais presentes no diálogo do pai com as suas filhas:

1ª Versão:

- 1 “Era uma vez um lenhados que tinha três é
- 2 um Dia ele ia viaja reunio suas três filhas e Disse:
- 3 - Vou viaja o que vocês querem.
- 4 as irmãs de Bela Pediram coisas caras i em
- 5 quanto bela istava quieta e o Pai dela disse:
- 6 - Bela o que você quer. Ela Disse:
- 7 quero uma rosa que nesse País elas
- 8 não xxx cresem.”

(Danielly-12/11/09)

2ª Versão:

- 1 “Era uma vez em uma cidade distante
- 2 a via um mercador que tinha três
- 3 filhas em um dia o mercado teve que viajar
- 4 para longe e perguntou as suas três filhas
- 5 o que elas querem as irmãs de Bela pedi-
- 6 ram coisas caras enquanto ela ficava
- 7 quieta então o pai dela disse:
- 8 - Bela o que queres e ela disse:
- 9 - Querido pai quero uma rosa porque
- 10 nesse país elas não crescem.”

(Danielly-19/11/09)

Podemos observar, nessa parte inicial do texto de Danielly, uma estabilização da pontuação do discurso direto no episódio situado entre as linhas 7 e 9 em que estão presentes, no diálogo entre as personagens, tanto o verbo simples de dizer quanto os dois-pontos que dão início a fala ou citação de outrem: “Então o pai dela disse:/-Bela o que queres/ela disse:/Querido pai quero uma rosa porque/nesse país elas não crescem”.

Há uma diferença na marcação do diálogo do mercador com as filhas, mais precisamente na fala do pai, entre a primeira e a segunda versão: o discurso direto está bem marcado nas linhas 2 e 3 da primeira versão: “reunio suas três filhas e Disse: / - Vou viaja o que vocês querem.”. Já nas linhas 4 e 5 da segunda versão: “Perguntou as suas três filhas / o que elas querem”, pode-se observar um imbricamento dos discursos direto e indireto, ou uma espécie de amálgama na formação sintática ou, ainda, poderíamos relacionar ao que Boré (2004a) comentou acima sobre a “indecisão sintática” marcando as fronteiras entre os diferentes discursos.

Como foi dito anteriormente, no discurso direto o narrador repete as palavras de alguém tais quais foram ditas, adequando as formas verbais e os pronomes. Já no discurso indireto, o enunciado não é repetido, mas transformado num sintagma nominal pelo conectivo integrante “que” ou pela redução da forma verbal ao infinitivo. Para o registro da fala do mercador em discurso direto, necessário seria um ajuste no pronome relacionado às filhas (elas/vocês: “Perguntou as suas três filhas: - O que vocês querem?) e para o registro da mesma fala em discurso indireto, o ajuste seria no tempo do verbo (querem/queriam: “Perguntou as suas três filhas o que elas queriam”).

Esse cruzamento indica uma relação metafórica que mostra a latência de outras possibilidades estruturais. Nesse sentido, tem-se, pelo menos, para o enunciado, as duas possibilidades estruturais já mencionadas, com cruzamento de a e b no texto de Danielly e mais duas, c e d, com substituição do verbo de elocução (perguntar/dizer) e com acréscimo do verbo pedir:

Possibilidades estruturais	Discurso reportado
a) Perguntou as suas três filhas:– O que vocês querem?	Discurso direto
b) Perguntou as suas três filhas o que elas queriam	Discurso indireto
c) Disse as suas três filhas para pedir o que quisessem	Discurso indireto com forma verbal no infinitivo
d) Disse as suas três filhas que elas pedissem o que quisessem	Discurso indireto com conectivo integrante (que)

Segundo a padrão linguístico (DUBOIS et all., 1973), o verbo perguntar não admite como forma de complemento nem uma oração infinitiva, nem uma oração conjuntiva introduzida por ‘que’ (alternativas a e b), diferentemente do verbo ‘dizer’ (alternativa c e d, respectivamente) que admite tanto uma quanto outra. Talvez com ajustes e substituições, o enunciado pudesse ser dado como uma forma de discurso indireto livre, com a supressão da conjunção subordinativa introdutora do discurso indireto propriamente dito (p.ex.: “Elas pedissem o que quisessem”). O discurso indireto livre apesar de muito utilizado na narrativa contemporânea, tem sido deixada de lado nas abordagens presentes nos manuais. Como pudemos observar, no eixo metonímico das alternativas apresentadas acima cruzam-se diferentes possibilidades no eixo metafórico, tanto pelas formas verbais de elocução (perguntou, disse) e de marcação temporal (querem, queriam, quisessem, pedissem), quanto pelos pronomes (vocês, elas).

O cruzamento dessas possibilidades nos mostra o modo como se estabelece a relação entre o sujeito e o erro, entendendo-se daí uma concepção de língua com sujeito. Em palavras mais detalhadas: entre as propriedades, que não são quaisquer uma, de uma estrutura qualquer, há a emergência do sujeito que é representado pelo significante para um outro significante (MILNER, 1987, p. 38-39).

A interpretação é, pois, o lugar de se observar a relação histórica do sujeito com os sentidos e, se essa interpretação se dá com base na “materialidade lingüística”, nesta está também o significante, mostrando pelo seu movimento a relação de mútua constituição sujeito/língua.

Gostaríamos de encerrar este texto, retomando a discussão sobre a “sequência didática” proposta por Machado (1997) quando a autora esclarece que é através dessa sequência para o uso didático de um determinado gênero que podemos, como formadores, mostrar aos professores as possibilidades de trabalho com os alunos. Neste caso, o “projeto de classe” é que vai definir os aspectos a serem trabalhados. Além disso, é o “modelo didático” que precisa ser definido, como um protótipo do gênero textual, com base tanto nas teorias como na observação das práticas sociais. É bom entendermos isto, porque muitas vezes as discussões nas formações de professores ficam girando em torno do que é e do que não é tal gênero, procurando a tal ‘pureza teórica’, que é descartada pela autora.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. “Os gêneros do discurso”. In: M. Bakhtin. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003, p. 277-326.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral I*. São Paulo, Cultrix, 1973.

BORÉ, Catherine. “Discours rapportés dans lês brouillons d´élèves: vrai dialogisme pour une polyphonia à construire”. *PRATIQUES*, n. 123/124, décembre 2004a.

BORÉ, Catherine “L´écriture scolaire: langue, norme, ‘style’, quelques exemples dans Le discours rapporté”. *LINX*, n. 51: Théories de l´écriture et pratiques scolaires, 2004b.

BORÉ, Catherine “L´écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l´autre”. *Repères – recherches em didactique Du français langue maternelle*, n. 33: La fiction et son écriture, 2006a.

BORÉ, Catherine. *Les genres scolaires comme corpus, construction d´une problématique*. In: BORÉ, Catherine (eds). *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*. Centre d´Etudes et de Documentation pour l´Enseignement du Français. COLLECTION DIPTYQUE n. 10, Echos de la journée d´étude Du 10 juin 2006b.

BRAGA, Kall Anne S. Amorim & CALIL, Eduardo. Discurso reportado em histórias em quadrinhos “inventadas”: formas de representação iniciais na apropriação de um gênero. PPG/UFAL, 2010. Disponível em: [dmd2.webfactional.com/.../ Acesso em: 01 jul 2011](http://dmd2.webfactional.com/.../Acesso em: 01 jul 2011).

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 2001.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008.

DELCAMBRE, Isabelle. *La notion de genre scolaire: points de vue didactiques*. In: BORÉ, Catherine (eds). *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*. Centre d´Etudes et de Documentation pour l´Enseignement du Français. COLLECTION DIPTYQUE n. 10, Echos de la journée d´étude Du 10 juin 2006b.

CALIL, Eduardo. História e poema inventados: modalizações que marcam suas diferenças. In: 4º SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 2007, Tubarão (SC). Anais do 4º SIGET, Tubarão: UNISINOS, 2007, p. 2041-2050.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane & DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2010.

DUBOIS, Jean et all. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo, Cultrix, 1973.

GOMES, Flávia Elizabeth de Oliveira. Fala e escrita: a presença do discurso reportado em textos de entrevista. UFRN, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Natal-RN. Disponível em: www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp15/03.pdf Acesso em 02 jul 2011.

LIRA, Lidiane Evangelista. O discurso reportado nas histórias em quadrinhos: um estudo em manuscritos escolares. Anais do V EPEAL - ENCONTRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE ALAGOAS. Maceió, CEDU/UFAL, 2010. Disponível em: dmd2.webfactional.com Acesso em: 01 jul 2011.

MACHADO, Anna Rachel. “A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades”. Palestra proferida no contexto do *Seminário para Definição de Critérios de Avaliação de Livros Didáticos de 6ª a 8ª séries*. Brasília, Ministério da Educação, 1997.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. O recurso ao discurso do outro em textos de alunos de letras. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Anais do INPLA, PUCMG. Disponível em: www.ich.pucminas.br/.../Recurso. Acesso em: 02 jul 2011.

MILNER, Jeau-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 15ª ed. São Paulo, Cultrix, [1916] 1989.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Os genres scolaires: des pratiques scolaires aux objets d'enseignement*. Repères, 15, 27-40, 1997.

CADEIAS CORREFERENCIAIS EM NARRATIVAS ESCRITAS EM PORTUGUÊS EUROPEU E PORTUGUÊS BRASILEIRO

Maria Armanda COSTA³⁰

Eliane Ferreira do NASCIMENTO³¹

RESUMO: A partir de dados da investigação de Nascimento (2009), analisámos a escrita de narrativas produzidas por 40 sujeitos, falantes de Português Europeu e de Português do Brasil, todos a frequentar a escola portuguesa, nos 4º e 6º anos de escolaridade. O nosso propósito é verificar qual o impacto de certas propriedades que caracterizam a gramática das duas variedades do Português na expressão escrita, em situação formal de aprendizagem escolar. A produção escrita foi induzida a partir da visualização de uma banda desenhada (the cat story, Hickmann 1982, 1995). Considerando propriedades gramaticais que distinguem as duas variedades do Português, focámos a análise na formação de cadeias de correferência para introdução e retoma das personagens que participam na história. Nos resultados obtidos, comprova-se o recurso a uma grande diversidade de tipos de cadeias correferenciais, que sustentam bons níveis de coesão referencial em todos os grupos de sujeitos. Relativamente ao tipo de cadeias anafóricas usadas, verifica-se um efeito fraco da variação linguística, quando os sujeitos falantes de PB, 4º e 6º anos, usam com mais frequência a retoma anafórica lexicalizada, seja por expressão nominal com nome repetido ou por pronome pleno, ao contrário do uso de pronome nulo, mais frequente em PE. Verifica-se uma diminuição do uso do nome repetido e um aumento do uso de pronome nulo do 4º para o 6º ano, o que interpretamos como sendo efeito do desenvolvimento, embora de uma forma atenuada.

PALAVRAS-CHAVE: variação linguística; narrativa; coesão referencial; expressões anafóricas; cadeias referenciais;

Introdução

Num momento em que a escola portuguesa se transformou num espaço multilingue, frequentado por crianças falantes de várias dezenas de línguas diferentes (v. relatório ME-DGIDC 2009, ou Arim et al, 2008), um caso muito particular se coloca: o das crianças brasileiras, cada vez mais presentes no contexto escolar em Portugal³². Em termos linguísticos e de contexto de ensino da língua, esta é uma circunstância complexa, completamente distinta da das crianças ucranianas, chinesas ou romenas, só para citar as comunidades estrangeiras mais representadas em Portugal³³. É também uma situação distinta da das crianças cabo-verdianas, falantes de um crioulo de base lexical portuguesa que é a sua Língua Materna ou, pelo menos, a sua língua de comunicação em seio familiar. Se nestes casos é claro que a língua portuguesa se oferece como uma língua estrangeira ou segunda, consoante os contextos de inserção na sociedade portuguesa ou a proximidade entre línguas, já com as crianças brasileiras a situação é completamente distinta. Brasileiros e portugueses falam uma mesma língua, não havendo quaisquer problemas de intercomunicação. Contudo, em situação formal de aprendizagem, cria-se uma condição paradoxal criada pela variação linguística associada aos usos da língua falada e escrita. Se na comunicação oral as duas variedades do português convivem naturalmente e inclusivamente trazem cambiantes linguísticos que animam e enriquecem a língua falada – pela pronúncia que modifica consideravelmente

³⁰ Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa; Laboratório de Psicolinguística; armandacosta@fl.ul.pt

³¹ Faculdade Católica do Tocantins; liane_fn@hotmail.com

³² No final de 2010, a população estrangeira residente em Portugal totalizava 445.262 cidadãos (...). Deste universo populacional, cerca de metade é oriundo de países de língua portuguesa (49,51%), destacando-se o Brasil (26,81%), Cabo Verde (9,88%), Angola (5,28%) e Guiné-Bissau (4,45%). As demais nacionalidades mais relevantes são a Ucrânia (11,12%) e a Roménia (8,27%). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, p. 17, SEF, 2010, http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2010.pdf

³³ O relatório do ME/DGIDC de 2009 apresenta um estudo sobre a população escolar de português língua não materna em que se documenta a presença de alunos estrangeiros em todos os ciclos de escolaridade na escola portuguesa; considerando apenas os casos em que há pelo menos 100 indivíduos por país, verifica-se que há cerca de 30 países representados; predominam os sujeitos oriundos dos PALOP (sobretudo de Angola, Cabo Verde e Guiné Bissau), da Europa de Leste (Ucrânia) e da Europa Central (França e Suíça). Os cidadãos brasileiros não são referidos, supomos que por causa do estudo se reportar à presença de sujeitos estrangeiros falantes de uma língua que não o Português. <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=120>

a qualidade fonética e fonológica dos enunciados a nível segmental e prosódico, ou pelo léxico que impõe variação nas escolhas vocabulares criando por vezes equívocos logo desfeitos pelo contexto – no que respeita à língua escrita a situação é outra, menos clara e mais difícil de gerir. Não porque a escrita crie problemas de inteligibilidade, mas porque a escrita põe em evidência as diferenças gramaticais, e quanto mais formal for o registo, mais as diferenças são notórias se os sujeitos projectarem na sua escrita traços da língua que usam na comunicação oral. Esta situação põe-se também para as crianças portuguesas que aprendem na escola a usar a sua língua materna em registos formais de oralidade, ou na produção de textos escritos. Os programas da escola básica (do 1º ao 9º ano de escolaridade) apontam claramente para a aprendizagem e domínio do Português normativo³⁴. Isto faz todo o sentido porque o português europeu apresenta variação linguística suficiente para que se tornem evidentes algumas diferenças lexicais, fonéticas e até sintácticas, entre a variedade falada numa dada região geográfica e a variedade privilegiada na escola e nos manuais escolares. Se, por um lado, nos programas de ensino, a variação se constitui ela mesma como objecto de estudo, perspectivada como enriquecedora da língua e mais-valia na comunicação, por outro lado, toma-se como prioritário o objectivo de formar indivíduos que dominem uma variedade padrão, entendida como ferramenta para a inserção social e profissional. Naturalmente, a variedade linguística individual ou dialectal vai manifestar-se mais como tal quando, na escola, se treinam registos formais na oralidade ou se aprende a escrever textos com retóricas próprias e formas discursivas específicas. Ora se entre as crianças portuguesas a variação linguística do PE é pouco problemática, o mesmo não se passa quando temos em coexistência escolar as variedades brasileira e portuguesa. Neste caso, geram-se circunstâncias que deverão motivar uma reflexão linguística que sustente práticas didácticas e pedagógicas adequadas em proveito de quem aprende e da sua proficiência linguística.

O problema de investigação que motivou o trabalho que agora apresentamos, e que se iniciou com o trabalho de tese de mestrado de Eliane Nascimento em 2008, é saber qual o impacto das propriedades linguísticas do PE e do PB na produção escrita de alunos, falantes das duas variedades do Português. Mais especificamente, pretende-se saber como é que a escrita dos alunos é afectada pela variação quando frequentam ciclos de ensino em que a escrita está ainda a ser aprendida, se não nas suas formas mais básicas, naquelas que permitem uma comunicação escrita fluente – o 4º e 6º anos de escolaridade. A fase de escolarização testada não é já a da aprendizagem inicial da escrita, mas sim a da aplicação de capacidades básicas de escrita na produção de textos simples, mas coesos e coerentes. Nesta fase, espera-se que os sujeitos produzam textos com correcção linguística, o que implica a observação da gramática da língua que regula a formação de frases simples e complexas, da correcta flexão das unidades lexicais considerando restrições morfológicas e sintácticas, assim como o uso de mecanismos de coesão textual, frásica e interfrásica, temporal e espacial, lexical e referencial. Espera-se também que os sujeitos produzam textos com respeito pelas suas propriedades tipológicas mais salientes.

Os objectivos deste estudo são:

- (i) Proceder à análise de capacidades de expressão escrita no 4º e 6º graus de escolarização, de crianças brasileiras e portuguesas, numa situação controlada de produção de uma narrativa em que aspectos de coesão referencial são cruciais para a boa organização da informação textual.
- (ii) Verificar quais os mecanismos de coesão referencial usados pelos dois grupos de língua e de idade, para identificação de efeitos de desenvolvimento, de escolarização e da interacção das duas variedades do português, PE e PB.

PE e PB e a expressão da correferência

A produção de narrativas escritas requer o uso de mecanismos de coesão textual que asseguram a coesão quer a um

³⁴ Vejam-se os objectivos formulados para o desenvolvimento das competências essenciais ao longo da escolaridade básica. Para a produção oral: "Alargar a expressão oral em Português padrão e dominar progressivamente a produção de géneros formais e públicos do oral, essenciais para a vida profissional e para o prosseguimento de estudos" Para a produção escrita: "Apropriar-se de técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional." Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais, p. 32

nível macro textual, quer a um nível mais local (Halliday e Hasan, 1976; Beaugrande, 1980, Mateus *et al*, 2003; Koch e Elias, 2009). Neste estudo, focamo-nos num nível intermédio que assegura a coesão do texto: as expressões linguísticas de referência e correferência que permitem a formação de cadeias correferenciais. Pensamos que esta é uma dimensão da construção do texto em que as propriedades gramaticais do PE e do PB se poderão reflectir na produção de cadeias de correferência com características particulares.

Assumiremos que as propriedades que distinguem PE e PB que mais podem afectar a expressão da referência e da correferência são as que de algum modo se podem associar às manifestações do sistema pronominal em cada variedade. Há implicações, sobretudo, nas propriedades morfológicas dos pronomes associadas à função sintáctica que desempenham (nulos e plenos, formas átonas e formas tónicas), assim como na sua distribuição na frase (próclise e ênclise). Os estudos disponíveis sobre as propriedades da gramática do Português, numa perspectiva comparativa entre o PE e o PB (v. Mateus *et al*, 2003, Barbosa *et al*, 2005, Duarte *et al*, 2005, Galves *et al*, 2005, entre outros), permitem-nos prever que, na produção escrita por sujeitos falantes de PB, haverá mais sujeitos pronominais plenos do que pronomes nulos e mais casos de objecto nulo, que, na posição de objecto, deverão ocorrer mais formas fortes ou tónicas de pronomes, que a próclise, em contextos de ênclise para o PE, será mais frequente em PB.

A partir de dados extraídos do nosso corpus – constituído por 40 textos e 3560 palavras -, de acordo com o que se espera da gramática do PE e do PB, exemplificamos: em (1), sujeitos pronominais nulos e realizados; em (2), ODs realizados e nulos; em (3), o uso de formas pronominais fracas e fortes na posição de OD; em (4), o uso de ênclise e de próclise.

- (1a) O gato queria apanhar os passarinhos. [-] Olhou para eles para [-] ver se [-] conseguia ter uma ideia para [-] os apanhar. (4º, PE)
 - (1b) [-] Tenta terpar a arvore [-] estava quase a cair e [-] segurou-se com as suas unhas (6º PE)
 - (1c) Era uma vez, uma pomba que se chamava Beni. Ela tinha acabado de chocar os seus ovos, e como os pombinhos estavam com fome ela foi buscar comida para os seus filhotes (4º PB)
 - (1d) Quase chegando no ninho o gato viu que a mãe dos pintinhos estava chegando, só que ele não desistiu tentar, tentar mais um pouco (6ºPB)
 - (2a) O gato subiu o mais depressa possível mas o cão apanhou-o pela cauda e puxou-o. (4º PB)
 - (2b) o cão veio e deu uma dentada no rabo do gato, espantou [-] e mandou [-] embora dali. (6º PB)
 - (3a) O gato subiu o mais depressa possível mas o cão apanhou-o pela cauda e puxou-o (4º PE)
 - (3b) o cão aparece de surpresa e agarra a cauda dele e puxa ele (4 PB)
 - (4a) O gato sentou-se a observar e a ver a melhor altura para atacar. (4ºPE)
 - e o gato desatou a fugir com o cão a perssegui-lo com um ar feroz (4º PE)
 - (4b) o cão aparece de uma vez lhe agarra pelo rabo e começa a puxar. (4º PB)
- Logo em seguida viu que queria os comer (4º PB)

Referência nominal e correferência na narrativa

Consideramos que no texto narrativo, sobretudo quando na história participam várias entidades, o processo de referência por retomas anafóricas sucessivas se reveste de complexidade quando as entidades em referência partilham traços de género e número idênticos. As referências que necessariamente se vão fazendo ao longo da história obrigam ao uso de expressões anafóricas que indiquem com um mínimo de ambiguidade possível de quem se fala. Tal leva à escolha de expressões linguísticas cuja forma será determinada por restrições sintácticas, por propriedades discursivas dos enunciados, mas também por influência de variação linguística. Esta escolha é determinada por questões que relevam da gramática das línguas e das limitações intrínsecas ao processamento humano da linguagem.

As formas das expressões anafóricas, no seio de cada língua são finitas mas variadas. Recorrendo aos nossos dados,

exemplificamos tipos de expressões anafóricas que podem ocorrer em Português.

- (5) Era uma vez um passarinho com os seus filhotesj. O passarinho foi procurar uma minhoca para estesj comerem (4º PE)
- (6) O gatoj queria apanhar os passarinhosj. [-]i Olhou para elesj para [-]i ver se [-]i conseguia ter uma ideia para [-]i osj apanhar. (4º PE)
- (7) Um gato cheio de fomei observava os filhotes da mãe pardal. Então passado algum tempo, elei decidiu tentar chegar ao ninho,
- (8) Estava a mãei a cuidar dos seus passarinhosj, quando [-]i assustou-se com a presença de um gatok e [-]i deixou-osj sozinhos. O gatok aproveitando a ausência da progenitorai foi-se aproximando cada vez mais dos filhotesi (6º PB)
- (9) Era uma vez um pássaroi, que estava a tomar conta dos seus filhotes. (...) A mãe pássaroi como estava quase a chegar... (4º PE)
- (10) apareceu um gatoi que [-]i viu o ninho em cima da árvore

Em (5), a correferência é assegurada por expressões nominais repetidas literalmente (um passarinho / o passarinho), assim como por determinantes deicticos (para seus filhotes). Em (6), a cadeia correferencial para gato é constituída pelo uso reiterado de pronome nulo, e pelo uso de pronome clítico para passarinhos. Em (7), retoma-se o Antecedente gato pelo pronome pleno. Em (8), destaca-se a retoma anafórica por expressões nominais semanticamente equivalentes (mãe/progenitora; os seus passarinhos/os filhotes), e em (9) por uma expressão semanticamente mais específica (o pássaro/a mãe pássaro). Finalmente em (10), ilustra-se uma cadeia formada por SN relativizado, em que o SN liga uma variável WH.

Em Português (e também em outras línguas românicas de sujeito nulo), temos um caso específico no uso e no valor do par pronome nulo/pronome pleno em posição de sujeito frásico, quando as duas formas parecem ocorrer em alternância para retoma de um antecedente em posição de sujeito da frase prévia ou com outro valor funcional. Alguns estudos sobre o Português têm demonstrado que a ocorrência de uma forma ou outra é determinada por aspectos relativos às propriedades gramaticais da língua e a aspectos envolvidos no processamento. Veja-se em Brito (1991) uma primeira reflexão sobre a aplicação do princípio evitar o pronome (enunciado por Chomsky em 1981) ao Português Europeu, que aponta para uma preferência por sujeito (SU) nulo em construções subordinadas para a indicação de correferência entre sujeitos frásicos, e de SU pronominal pleno para assinalar referência disjunta entre SUs. Em Barbosa et al, 2005, entre outros, encontramos argumentos para o uso de pronome nulo vs. pronome pleno em posição de Sujeito frásico, em PE e em PB, oral e escrito, relacionado com propriedades flexionais das duas variedades do Português; dão-se evidências de uma diminuição de sujeitos nulos em PB a favor de sujeitos lexicalizados. Em estudos sobre o processamento da correferência entre sujeitos frásicos pronominais em PE em domínios intrafrásicos, vejam-se os trabalhos de Costa, Faria e Matos, 1998; Costa, 2005; Costa, Matos e Luegi, 2010; v. Morgado, Costa e Matos, 2011 para domínios interfrásicos. Num conjunto de estudos sobre compreensão de frases que recorrem a várias metodologias experimentais (estudo de questionário, leitura automonitorada, probe word, visual world paradigm), encontramos evidências para a formação de cadeias correferenciais que assentam em propriedades da frase e do discurso. Verifica-se que há preferência por sujeitos nulos em contextos de frases complexas - coordenadas e subordinadas – para assinalar correferência com o sujeito da frase matriz, mas que há alteração dessa preferência quando o antecedente do sujeito nulo se encontra em posição pós-verbal com um tópico deslocado à esquerda ou quando está localizado numa frase adjacente independente. Para PB, vejam-se os trabalhos de Correia, 2008; Melo e Maia 2005.

Em termos de processamento da informação verbal, pode dizer-se que as formas disponíveis das expressões linguísticas com valor anafórico têm por função assinalar adequadamente ao leitor/ouvinte de quem se fala. A expressão anafórica deverá conter a informação estritamente necessária para designar a sua ligação ao antecedente, não sobrecarregando o sistema cognitivo de processamento da informação verbal com informação redundante. Assim, para fazer uma referência não ambígua e esclarecedora, há que evitar repetições ou redundâncias onerosas para a memória de trabalho; há que escolher, na perspectiva do produtor de texto, a mais adequada expressão anafórica que permita ao ouvinte/leitor estabelecer automaticamente a ligação com o seu Antecedente.

Quando se estuda a produção verbal, oral ou escrita, coloca-se o problema de explicar a preferência que o falante/escritor tem por uma dada expressão anafórica sobre outra para referir uma entidade precedente. Há restrições cognitivas que o podem explicar mas há também propriedades do sistema linguístico de cada língua que limitam a escolha das formas anafóricas usadas e que tem servido também algumas propostas teóricas para a Linguística Computacional. No primeiro caso, estão as propostas de Mira Ariel consubstanciadas na sua teoria da marcação da acessibilidade. O pressuposto é que a forma da expressão anafórica é determinada pelo grau de proeminência (cognitiva, estrutural, discursiva) da entidade em referência. Nesta perspectiva, a forma anafórica, que pode variar em termos do seu peso fonológico e da sua estrutura sintáctica, da sua informatividade fruto das suas propriedades morfológicas e semânticas, é motivada pelas propriedades do seu Antecedente. Veja-se a escala proposta por Ariel em 1996, 2001 (The Accessibility Marking Scale). Nesta proposta, defende-se a existência de uma hierarquia de formas de expressões anafóricas que vão das mais despojadas para assinalar antecedentes proeminentes (como gaps ou traços de flexão) a outras mais informativas, como SNs modificados, para recuperar antecedentes que perderam proeminência, ou porque estão distantes, em termos lineares ou estruturais, ou porque outras entidades entraram no discurso e se interpõem alargando o número de candidatos a antecedentes da expressão anafórica.

Hipóteses

Tendo em consideração as propostas conhecidas no campo da gramática do PE e do PB e as propostas teóricas para o processamento da linguagem verbal, analisámos e interpretámos dados da produção escrita e da formação de cadeias de correferência em PE e em PB. Formulamos as seguintes hipóteses de trabalho:

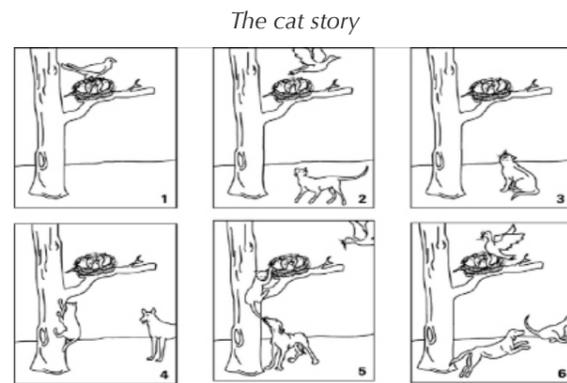
Considerando as propriedades da gramática do PE e do PB, os sujeitos brasileiros, contrastivamente aos portugueses, deverão

- (i) optar por cadeias anafóricas em que predominem expressões nominais repetidas ou pronomes realizados, e menos por pronominais nulos, sempre que a expressão anafórica tem a função sintáctica de sujeito
 - (ii) usar mais construções de objecto nulo
 - (iii) usar formas tónicas de pronome em função de objecto directo ou objecto indirecto
- Considerando aspectos de desenvolvimento das competências da escrita envolvidas na coesão referencial, espera-se que
- (iv) a retoma anafórica por repetição literal do nome reduza a sua frequência do 4º para o 6º ano de escolaridade em todos os grupos.

Dados Experimentais

Analisámos a produção de narrativas de 40 sujeitos, distribuídos por dois grupos de idade: 10 alunos do 4º ano e 10 alunos do 6º ano, falantes do Português do Brasil, a frequentar a escola portuguesa; 10 alunos do 4º ano e 10 alunos do 6º ano, falantes do Português Europeu.³⁵ As produções escritas foram induzidas a partir da visualização de uma história em banda desenhada, em que participam três personagens, que partilham traços de género. O estímulo desencadeador da escrita foi a história do gato (the cat story) usada inicialmente por Hickmann (1982, 1995), e usada na investigação interlinguística para avaliação de aspectos do desenvolvimento da linguagem e do uso particular que é feito nas várias línguas naturais para a expressão da referência, do espaço e do tempo. Em Português refira-se o trabalho pioneiro de Batoréo, 2000; dos trabalhos subsequentes usando o mesmo estímulo, refira-se Batoréo e Costa, 1998, Arim 2005, o projecto do Instituto de Linguística Teórica e Computacional sobre Diversidade Linguística na escola portuguesa (Mateus et al, 2008), Nascimento 2009.

³⁵ Os dados dos sujeitos brasileiros foram recolhidos por Eliane Gonçalves em escolas portuguesas. Os dados dos sujeitos portugueses pertencem à base de dados do projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, ILTEC. 2008, <http://www.iltec.pt/divling/index.html>



A sequência narrativa criada pelas 6 cenas apresentadas nas duas tiras, associada à instrução que foi dada aos sujeitos – observa as imagens e conta a história do gato - cria condições para a produção de textos comparáveis a vários níveis. O que nos interessa é a expressão da referência e da correferência e a análise dos mecanismos linguísticos usados para a construir no texto. Havendo três entidades que partilham traços de número e género – o pássaro, o gato e o cão – criam-se condições interessantes para a análise da referência às três personagens e do modo como os sujeitos evitam a ambiguidade. Dados os objectivos do trabalho agora apresentado, limitámo-nos à análise das cadeias de referência usadas para referir o GATO, protagonista da história (presente em 5 das 2 cenas representadas na banda desenhada. Focalizámos a análise das narrativas no que Fayol (2003) refere ser a dimensão da textualização, em que o escritor aplica os seus esforços na escolha dos mecanismos linguísticos que asseguram a coesão textual. Numa primeira abordagem, e para ter a certeza de que os textos são comparáveis entre si, ocupamo-nos da análise da estrutura da história, conseguida pela sequência de eventos, articulados entre si de forma cronológica e causal. Consideramos que a história se constrói sobre um esquema, ou script, de que fazem parte 6 passos, correspondentes, grosso modo, às seis cenas representadas nas imagens. Para que se produza uma história coerente, é preciso que o sujeito faça inferências que permitam ligar coerentemente a informação. Numa primeira análise, verificámos se as histórias produzidas mantinham o mesmo guião ou estrutura. De a) a f) apresenta-se o guião da história com o estado de coisas inicial e os os eventos numerados.

1. Situação inicial: um ninho numa árvore
2. O pássaro abandona o ninho e o gato chega
3. O gato observa o ninho
4. O gato sobe à árvore
5. O cão persegue o gato
6. O pássaro chega

Verificou-se que a globalidade dos sujeitos respeitou a estrutura da história no referente à sequencialização temporal dos eventos em que o gato participa. A partir daí pudemos proceder a comparações relativamente à extensão dos textos e à densidade das cadeias referenciais.

Resultados

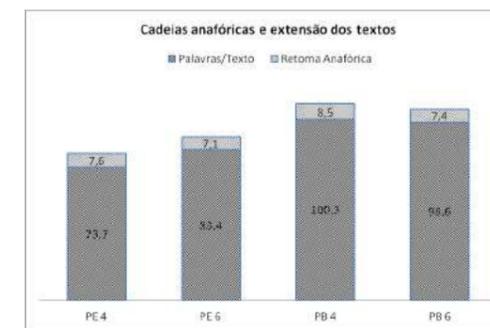
Fez-se uma análise e codificação dos 40 textos. Criou-se uma base de dados em que se registaram, para além da extensão do texto e do número de referências a GATO, os tipos de expressões anafóricas usadas na elaboração de cadeias referenciais cujo Antecedente é a entidade GATO. Expressões anafóricas consideradas:

- SN repetido literalmente;

- SN semanticamente relacionado (sinónimo, hiper ou hipónimo);
- pronome nulo;
- pronome pleno nominativo;
- pronome pleno acusativo, dativo ou oblíquo, na forma clítica ou tónica;
- gap em posição de Objecto Directo, ou variável WH.

Pelos resultados apresentados no gráfico 1, a primeira observação que se pode fazer é que os textos não variam muito em extensão entre grupos, verificando-se, contudo, e na linha do que foi observado em Costa e Gonçalves 2010, que a progressão na escolaridade, associada ao desenvolvimento, favorece uma maior extensão do texto. O inesperado aumento da extensão média do texto no 4º PB (média de 110,3 palavras), deve-se ao facto de, na amostra de 10 sujeitos, haver dois que apresentam textos significativamente mais extensos (188 e 144 palavras); se normalizada a amostra, a média passa a ser de 87,1 palavras.

Gráfico 1- média de palavras por texto; média de retomas anafóricas para GATO, por grupo



Independentemente da forma da expressão anafórica, registou-se o número de retomas de GATO em cada texto e grupo de idade. Fez-se a média de retomas por grupo. Quanto mais membros tiver a cadeia, mais densa esta será. Por um lado, verifica-se que a densidade das cadeias anafóricas decresce com a idade e a escolarização. Por exemplo, em PE, no 4º ano a média de vezes que os sujeitos referem GATO é 7,6, enquanto que no 6º ano é 7,1; em PB decresce de 8,5 para 7,4. Isto é, à medida que a extensão média do texto aumenta, o número médio de referências diminui. Isto explica-se porque, por efeitos de desenvolvimento da competência de escrita, o sujeito distribui a sua atenção por outras categorias que fazem a história, seja uma maior referência a referentes espacio-temporais, seja a referência a outras personagens que participam na história.

O facto de não haver grande diferença entre o número de membros da cadeia para GATO em cada grupo, pode ser explicado pelo forte constrangimento criado pelo estímulo visual e pelas suas propriedades icónicas e semióticas. E assim se colherão mais argumentos a favor da validade deste estímulo como desencadeador de produções verbais comparáveis entre si.

Apresentamos de seguida uma exemplificação dos dados recolhidos, com um texto por grupo, de forma a assinalar alguns aspectos incluídos na análise.

Texto 6, 4º PB

*Era uma vez, uma pomba que se chamava Beni. Ela tinha acabado de chocar os seus ovos, e como os pombinhos estavam com fome ela foi buscar comida para os seus filhotes. Quando ela colocou-se em voo, apareceu **um gato que se chamava Piscas** ele era **um gato muito guloso e selvagem**. Quando ele viu os pombinhos em seu ninho, [-] sentou-se e [-] avaliou se era boa comida, como [-] viu que era boa comida [-] começou a subir a árvore onde estava o ninho. Mas derrepente apareceu um cão*

que se chamava Guto. Quando o Guto viu que **o malandro do Piscas** estava perto do ninho, começou a morde a calda do Piscas. Os pombinhos apavorados viram que a sua mãe estava chegando, e o cão estava a correr atrás **do Piscas**. Os pombinhos respiraram fundo e ficaram bem aliviados, pelo o **gato** não os ter comido

Embora este texto não seja típico para o grupo (foi um dos dois textos que fez subir a média de palavras no 4º ano, PB) é interessante pelas estratégias de referência e correferência usadas. Apresentam-se as cadeias de correferência para GATO tal como foram codificadas. O cardinal (#) assinala fronteira de frase absoluta, marcada por pontuação; a vírgula assinala fronteira de constituinte oracional que separa expressões correferentes. Cada expressão anafórica é codificada em termos da função sintáctica que tem na frase.

Cadeia referencial para GATO:

```
# um gato_SU, [-]_WH_SU, Piscas_PRED/SU #
# ele_SU, um gato muito guloso e selvagem_PRED/SU #
# ele_SU, pro, pro #
# pro, pro #
# o malandro do Piscas_SU, a cauda do Piscas_OD #
# atrás do Piscas_OBL #
# o gato_SU #
```

Como esperado, a primeira referência à personagem GATO é feita canonicamente através de vários mecanismos linguísticos e discursivos adequados: por expressão nominal indefinida, por Sujeito em posição pós-verbal com verbo inacusativo de aparição, usando uma construção complexa com oração relativa e verbo predicativo que permite adicionar informação identificativa da entidade em referência (apareceu um gato que se chamava Piscas). A primeira retoma faz-se por pronome pleno, a que se seguem retomas por pronome nulo. A partir da introdução de uma outra entidade (CÃO), as retomas passam a ser feitas por expressões nominais com funções não nominativas e incluindo o nome próprio, parecendo esta uma estratégia ao serviço da eliminação da ambiguidade na referência e, também, para assinalar um Antecedente que se encontra distante, portanto, pouco acessível.

Texto 2, 4º PE

Era uma vez um lindo pássaro que acabara de chocar três ovos.

Um dia apareceu um gato. O pássaro fugiu!

O gato sentou-se a observar e a ver a melhor altura para [-] atacar.

Quando os passarinhos adormeceram ele subiu à árvore mas [-] fez barulho.

Os passarinhos acordaram e chamaram pelo guarda costas um cão.

O gato subiu o mais depressa possível mas o cão apanhou-o pela cauda e [-] puxou-o.

O gato caíó e [-] fugiu.

Cadeia referencial para GATO:

```
# um gato_SU #
# O gato_SU, pro #
# ele, pro #
# O gato_SU, o_OD, o_OD
# O gato, pro #
```

Neste texto são patentes as mesmas estruturas típicas da retórica da narrativa (expressão nominal indefinida em posição pós-verbal com verbo inacusativo para introduzir a personagem). Comparativamente ao texto anterior, a cadeia referencial diversifica-se pelo uso de clíticos (acusativos), que estão completamente ausentes do texto em 4º PB.

Texto 5, 6º PB

Era uma vez a ave e os seus pintinhos,

já na hora de comer a ave vai buscar alimento para dar aos seus filhotes. mas o inesperado acontece um gato chega (no) perto da árvore e [-] olha para cima, levam comidinha fresca, mas como (que) é que o gato vai conseguir subir até lá em cima da árvore.

O gato olhou para os pintinhos [-] pensou mais um pouco e [-] tentou subir na árvore, mas logo atrás chega um cão, que resolve ajudar o gato a subir na árvore.

Quase chegando no ninho o gato viu que a mãe dos pintinhos estava chegando, só que ele não desistiu tentar, tentar mais um pouco até que [-] deu de cara com a mãe dos pintinhos, espantado ele e o cão desceram da árvore correndo e assim a mãe não perdeu nenhum pintinho mas já o gato e o cão ficaram sem o seu almoço.

Cadeia referencial para GATO:

```
# um gato_SU, pro, o gato_SU #
# O gato_SU, pro, pro, o gato_OD
# o gato_SU, ele, pro #
# ele e o cão_SU, o gato e o cão_SU, seu #
```

A assinalar, a predominância da retoma anafórica por Nome repetido (o gato), até inserto em SN coordenado. Há retoma por pronomes nominativos plenos e total ausência de clíticos, já notada no texto em PB do 4º ano.

Texto 2. 6º PE

Um passaro teve três pintainhos, então a mãe dos passarinhos foi buscar comida.

Enquanto a mãe foi buscar comida apareceu um gato preto com uns olhos verdes claros, e [-] começou a miar com miar que parecia queria [-] queria comer os <pintainhos> passarinhos.

[-] Tenta terpar a arvore [-] estava quase a cair e [-] segurou-se com as suas unhas

#quando [-] esteve quase a por a pata nos passarinhos, aparece um cão com ar muito zangado e morde a cauda do gato e puxa [-].

Nesse momento aparece a mãe com a comida na boca e o cão e o gato fugiram.

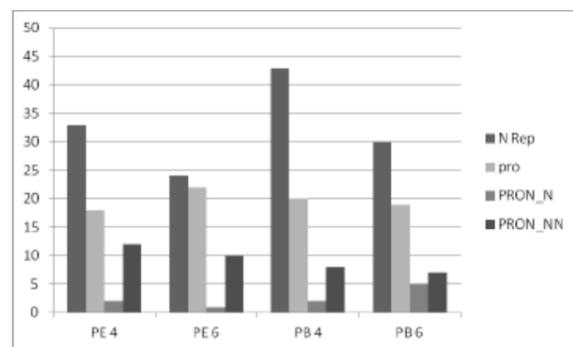
Cadeia referencial para GATO:

```
# um gato preto com uns olhos verdes claros_SU, pro, pro #
# pro, pro, pro #
# pro, a cauda do gato_OD, [-]_OD #
# o cão e o gato_SU #
```

Assinale-se a introdução canónica da primeira referência para GATO, por expressão nominal modificada (um gato preto com uns olhos verdes claros) e a sua posterior retoma por sucessivos pronomes nulos, mesmo em frases independentes separadas por parágrafos. A retoma por iteração lexical só ocorre em final da história e integrando exepressões complexas (a cauda do gato, o cão e o gato).

Da base de dados que incluiu todos os dados por sujeito/texto, codificados para a cadeia correferencial GATO, extrairam-se todos os casos de formas anafóricas que ocorriam pelo menos uma vez em cada grupo, o que deixou de fora todos os gaps resultantes de OD nulo, e gaps por movimento WH. As formas de pronome pleno foram agrupadas em duas categorias: PRON_N, pronome nominativo pleno – e PRON_NN, pronome não nominativo pleno (que reúne acusativo, dativo e obliquo). No gráfico 2 apresentamos os resultados obtidos.

Gráfico 2 – frequência dos tipos de expressões anafóricas usadas na retoma do antecedente GATO; N Rep (expressão nominal repetida); pro (pronome nulo); PRON_N (pronome pleno nominativo); PRON_NN (pronome pleno não nominativo)



Como se pode verificar, o uso de expressão nominal repetida é preponderante em três dos grupos que compõem a nossa amostra: no 4º PE e no 4º e 6º PB. Nos dois grupos linguísticos, verifica-se que há uma redução do seu emprego do 4º para o 6º ano. O uso de pronome nulo aumenta do 4º para o 6º ano em PE, mas não em PB. O uso de pronome pleno nominativo é reduzido em todos os grupos, mas tem alguma expressão no 6º PB. Pronomes realizados não nominativos – clíticos acusativos, dativos ou oblíquos – são mais frequentes em PE, em ambos os grupos, e menos frequentes em PB.

Para podermos relacionar a preferência por expressões anafóricas plenas, contra o uso de pronomes nulos, com propriedades do PE e do PB, fizemos o levantamento de todas as retomas anafóricas, e organizámo-las em dois grupos: as que ocupam o lugar de sujeitos frásicos e as que têm outras funções na frase. Calculando a percentagem de retomas-SU sobre a totalidade de retomas anafóricas, obtivemos os seguintes resultados: em PE, 71% no 4º ano e 73%, no 6º ano; em PB, 69% no 4º e 70% no 6º. Isto é, o Antecedente é sempre retomado em mais de dois terços na posição de Sujeito frásico, privilegiando-se assim a manutenção do tópico discursivo. Esta é uma estratégia que é induzida pelo estímulo visual e pelas representações aí encontradas, e é uma estratégia que não se altera com o desenvolvimento.

Se se tiver em conta que a grande maioria das retomas em posição de sujeito são ocupadas por expressões nominais ou por pronomes nulos, os dados comparativos do PE e do PB permitem-nos dizer que, em PB, a preferência por Nome repetido, segue o princípio de preferir expressões plenas para o lugar de Sujeito em detrimento de formas nulas de pronome. Embora carecendo de resultados mais extensos e robustos, tal resultado permite-nos confirmar a hipótese do impacto das propriedades das variedades do português na escrita nascida: PB prefere preencher sujeitos frásicos com categorias lexicalizadas, SNs e pronomes, enquanto PE usa de forma mais equilibrada SNs e pronomes nulos.

Salvo um caso único, nos dados analisados não se encontraram ocorrências de formas tónicas de pronome no lugar de clítico acusativo. Também não são frequentes ocorrências de clítico em próclise quando em PE as condições sintáticas exigem ênclise. Há sim algumas hipercorreções, mas também aí nada é significativo.

Conclusões

Nos dados obtidos, e de acordo com o nível de desenvolvimento linguístico e os níveis de escolarização dos sujeitos, comprova-se o uso de uma grande variedade de expressões linguísticas para constituição das cadeias anafóricas, como tinha sido verificado já em Batoré e Costa, 1998, Costa e Gonçalves, 2010. São usadas retomas anafóricas por iteração ou por expressões nominais semanticamente relacionadas, ou ainda por utilização de pronomes plenos ou nulos. Frequentemente a primeira referência, isto é, a introdução da entidade que vai ocupar o lugar de tópico discursivo, é feita por expressão nominal em posição pós-verbal com verbo inacusativo de aparição, por vezes modificada por expressões adjectivais, preposicionais e frases relativas.

A favor do desenvolvimento de competências de escrita e de maior domínio de mecanismos de coesão referencial, confirma-se a hipótese colocada sobre a diminuição, com a escolaridade e o desenvolvimento, da retoma anafórica por

repetição literal da expressão nominal que introduz o antecedente. Em todos os grupos há uma redução significativa do uso de Nome repetido como expressão anafórica. Isso contribui para a elevação do nível de coesão textual e vem no sentido das propostas de Ariel (1996, 2001): se o Antecedente está acessível, porque é tópico, porque é sujeito frásico, então ele deve ser retomado por expressões menos informativas, como os pronomes. E isso acontece progressivamente do 4º para o 6º, indicando uma maior adequabilidade na escolha do tipo de expressão anafórica.

Quando comparados os dados do PE e do PB, ainda quanto ao recurso da estratégia do Nome repetido, verifica-se haver diferenças de frequência na sua utilização. No 4º ano, há uma diferença acentuada, 33 ocorrências no PE e 43 no PB; no 6º ano, temos 24 no PE contra 30 no PB. Se a isso acrescentarmos o facto de o uso de pronome pleno só ter expressão no 6º PB, com 5 ocorrências, então parece definir-se uma tendência para o uso de retomas anafóricas por formas plenas em PB.

Veja-se que as ocorrências de pronome nulo são muito aproximadas entre grupos em termos de frequências absolutas: variam entre 18 no 4º PE e 22 no 6º PE; mas, em termos relativos, é evidente que o seu uso é menor em PB, um pouco inexplicavelmente menos ainda no 6º ano que no 4º (talvez efeitos de tempo de permanência em Portugal possam contribuir para a explicação). Se considerarmos o uso de clíticos, pronomes acusativos e dativos, é o PE que mais os emprega, quer no 4º (12 no 4º PE e 10 no 6º PE).

Em resumo, poder-se-á afirmar que há preferência por Nome repetido, no 4º ano (PE e PB) e no 6ºPB, com redução dessa preferência do 4º para o 6º, quer em PE como em PB. Há um aumento significativo do uso do pronome nulo do 4º para o 6º exclusivamente em PE. No 6º PB há um uso razoável do pronome pleno nominativo. Em PE, usam-se mais clíticos do que em PB.

Se pensarmos sobre o que afinal pode distinguir a expressão da correferência em PE e PB escrito, por sujeitos com o perfil da nossa amostra, diremos que em PB há preferência pela retoma por SNs, enquanto que em PE essa preferência parece ser típica de uma fase de desenvolvimento, abandonada com a escolarização e a progressão na idade. Tal constatação faz-nos crer que as propriedades gramaticais que hoje vão distinguindo as duas variedades do Português têm impacto real na expressão escrita, mesmo quando os alunos têm por alvo a produção numa variedade padrão, a ensinada na escola portuguesa para comunicação escrita.

Que impacto têm estes resultados no ensino do português? Aquele em que vimos, nós e muitos outros, a sublinhar: salientar a necessidade da formação linguística dos professores de português em Portugal ter obrigatoriamente de integrar uma componente forte de formação de ensino da língua do Português Língua não-materna. E isto não é só válido para as situações em que temos uma população escolar para a qual o português é língua segunda ou estrangeira. Isto é válido mesmo para aquelas situações em que há matizes de variação que não são evidentes numa primeira análise e que, por isso, são subestimados. Os alunos na escola são avaliados sistematicamente e, por vezes anonimamente, no que respeita à qualidade da sua expressão escrita. O professor tem de estar preparado para reconhecer traços que podem ser caracterizadores de fases de desenvolvimento da competência da escrita, ou que são consequência da macro variação linguística. O professor tem de conhecer muito bem aquilo que ensina. Lugar comum mas nem sempre evidente.

Referências Bibliográficas

- Ariel, M. (1996). Referring expressions and the +/- coreference distinction. In J. Gundel, & T. Fretheim, *Referent and Referent accessibility*. John Benjamins. p. 13-35.
- Ariel, M. (2001). Accessibility theory: An overview. In T. Sanders, J. Schliperoord, & W. Spooren, *Text representation*. John Benjamins. p. 29-87.
- Arim, E., Caels, F., Carvalho, N., Ramilo, M. C. E Correia, S. (2008). As línguas e as escolas. In Mateus, Pereira e Fisher (Orgs.). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: FCG, 9-14.
- Arim, E. (2005). Uso de expressões referenciais em narrativas escritas em Português Europeu por crianças chinesas.

Actas do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa

Barbosa, M. P., Duarte, M. E. L. e Kato, M (2005). Null subjects in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, 4 (2), p. 11-52.

Batoréo, H. (2000) *Expressão do espaço no português europeu: contributo psicolinguístico para o estudo da linguagem e cognição*. Lisboa: FCG.

Batoréo, H. e Costa, A. (1998). Referência nominal na narrativa oral e escrita aos dez anos de idade. *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL. p. 137-149.

Beaugrande, R. (1980). *Text, discourse and process: a multidisciplinary science of texts*. Londres: Longman

Brito, A. M. (1991). Ligação, co-referência e o princípio evitar o pronome. In *Actas do Encontro de Homenagem a Óscar Lopes*. P. 101-121.

Chomsky, N. (1981) *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.

Corrêa, L. (1998). Acessibilidade, paralelismo na interpretação do pronome sujeito e o contraste pro/pronome em português. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 24. p. 295-392

Costa, M. A. (2005). *Processamento de frases em Português Europeu. Aspectos cognitivos e linguísticos implicados na compreensão da língua escrita*. Lisboa: FCG

Costa, A., Faria, I. H., Matos, G. (1998). Ambiguidade referencial na identificação do sujeito em estruturas coordenadas. *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL. p. 173-188.

Costa, A., Luegi, P. (2009). Complexidade linguística e processamento referencial, In Dermeval da Hora (Org.), *Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN*. CD-ROM. p. 2127-2135.

Costa, A., Matos, G., Luegi, P. (2010). Processamento de relações anafóricas com sujeitos omitidos em Português Europeu, In *Textos seleccionados do XXV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, Portugal.

Costa, A. e Gonçalves, A. (2010). Progressão e complexidade na escrita do 3.º ao 6.º ano de escolaridade. In A. Costa, S. Vasconcelos & V. Sousa, *Muitas ideias, um mar de palavras. Propostas para o ensino da escrita*. Lisboa: FCG. p. 283-363.

Duarte, M. E. (2000). The loss of 'avoid pronoun' principle in Brazilian Portuguese. In Kato, M. e Negrão, E. V. (Eds.). *The null subject parameter in Brazilian Portuguese*. Frankfurt-Madrid: Vervuert-Ibero-Americana.

Duarte, I., Matos, G. E Gonçalves, A. (2005). Pronominal clitics in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, 4 (2). p. 113-141.

Fayol, M. (2003). Comprendre et produire des textes écrits: l'exemple du récit. In M. Kail & M. Fayol (Eds.) *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Paris : PUF. p. 183-214.

Galves, Ch., Moraes, M. A. E Ribeiro, I. (2005). Syntax and morphology in the placement of clitics in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, 4 (2). P.143-177.

Grosz, B. j., Joshi, A., & Weinstein, S. (1995). Centering: A framework for modeling the local coherence of discourse. *Computational Linguistics* , 21, p. 203-225

Halliday, M. A. K. e Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman

Hickmann, M. (1982). *The Development of Narrative Skills: Pragmatic and Metapragmatic Aspects of Discourse Cohesion*. Tese de Doutorado. University of Chicago.

Hickmann, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space, and time. In: Fletcher, Paul e Brian MacWhinney (Eds.) *Handbook of Child Language*. Oxford

Koch, I. V. e Elias, V. M. (2009). *Ler e escrever. Estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto.

Mateus et al (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho

Mateus, M. H. M., Pereira, D. e Fischer, G. (Coords.) (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: FCG.

Melo, M., e Maia, M. (2005). O processamento da co-referência do sujeito pronominal em sentenças formadas por verbos de comunicação linguística no português do Brasil. *Linguística*, 1. p. 177-206

Morgado, S., Costa, A. e Matos, G. (2011). Thematic Information and pronominal resolution of inter-sentential subject. Poster apresentado no AMLaP, Paris, Setembro de 2011.

Nascimento, E. F. (2008). *Aprendizagem da escrita em Português Europeu por falantes do Português Brasileiro*. Tese de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

A ESCRITURA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS: O TÓPICO E A IMAGEM NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE ALUNAS RECÉM-ALFABETIZADAS³⁶

Dennys DIKSON³⁷

RESUMO: O presente estudo busca analisar, tendo como ponto de partida o processo de escritura em ato de histórias em quadrinhos³⁸, realizado por duas alunas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da cidade de Maceió/AL (Brasil), as relações imagem-texto que são produzidas – tanto no manuscrito quanto na interação da díade – partir do tópico discursivo presente na proposta de HQ. Com a ajuda do programa de computador ELAN, que nos deu um relevante aporte para assistir as filmagens dos instantes em que as alunas discutiam e inventavam o que iriam escrever na proposta, e para realizar as transcrições dos movimentos coenunciativos, partimos do apoio teórico-metodológico dos trabalhos sobre processos de criação textual de alunos recém-alfabetizados desenvolvidos por Calil (2008, 2009), e procuramos mostrar que, embora no texto-fim a relação tópica e imagética se mostre de certa forma evidente, no processo de escritura ocorrem constantes quebras e rupturas nessa harmonia que aparece texto escrito.

PALAVRAS-CHAVE: autoria; história em quadrinhos; processo de escritura em ato; relação imagem-texto; sala de aula.

Introdução

Este trabalho insere-se na linha de investigação proposta por Calil (2008, 2009) ao analisar processo de criação e escritura em contexto escolar, a partir da interação entre dois alunos. Usando como recurso metodológico o registro fílmico deste processo, caracterizado pela escrita conjunta de um único texto, esta linha de investigação pretende dar visibilidade aos “movimentos de autoria” (Calil, 2009, p. 17) e aos instantes em que surgem a inscrição de uma rasura (oral ou escrita) durante o desenrolar do diálogo entre os alunos. Este recurso tem permitido o resgate de pontos de tensão que nem sempre se manifestam no manuscrito escolar, mas que constituem o “manuscrito oral” ou “memória do processo de escritura em ato” (CALIL, 2008, p. 47). Considerando, portanto, o termo “processo” a partir do que ele pode indiciar sobre a subjetividade do scriptor, aproximando-se do sentido dado a este termo pela Crítica Genética (Grésillon, 1994), ou seja, o processo é entendido enquanto um funcionamento de mão dupla, em que tanto o escrevente produz o texto, quanto o texto que está se escrito interfere nas “decisões” daquele que escreve.

Neste estudo, apresentaremos os resultados preliminares de um processo de escritura em ato, quando uma díade de alunas recém alfabetizadas combinava e escrevia uma HQ da Turma da Mônica, cujo texto (falas dos personagens, títulos, interjeições, onomatopéias, etc.) e os balões foram apagados digitalmente. Os alunos apoiavam-se somente na sequência de imagens para inventarem o texto que julgassem necessário. É exatamente a relação entre imagem e texto que nos interessa: como as alunas constroem o tópico discursivo (LINS, 2008) proposto pelas imagens em sequência? De que modo a fala entre elas e o texto que escrevem resgatam ou não o tópico sugerido por estas imagens?

HQ: Imagem-Texto e Tópico Discursivo

Partiremos de dois aspectos importantes na constituição deste gênero: relação imagem-texto e tópico discursivo.

³⁶ Este trabalho é financiado pela FAPEAL (processo 2002.09.003-03).

³⁷ Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL). Campus A. C. Simões - Av. Lourival Melo Mota, s/n, Tabuleiro do Martins - Maceió - AL, CEP: 57072-970. Endereço do autor: Rua Agamenon Magalhães, 104 – Centro, Lagoa dos Gatos/PE, Brasil, CEP: 55.450-000. Integrante do Grupo de Pesquisa, Escrita, Texto & Criação (ET&C) e do Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME), ambos da UFAL/PPGE, e coordenados pelo Prof^o Eduardo Calil. Contato: dikson22@hotmail.com.

³⁸ Doravante HQ.

a. Imagem-Texto Na Hq

Acerca do primeiro, é interessante observar, conforme indica Ramos, que os quadrinhos apresentam-se como se um determinado instante fosse congelado, e acrescenta que neles agrupam-se cenário, personagens, fragmentos do espaço e do tempo (2009, p. 89); essa delimitação faz entender que a imagem – o congelamento agrupado – é o coração das HQ, o que nos permite dizer que – embora algumas HQ sejam compostas apenas de imagens – o escrito precisa encontrar-se com o imagético de tal forma que o instante representado por cada um dos quadrinhos possa ser contextualizado pelo leitor e, ao mesmo tempo, a relação entre as imagens possa ser sustentada narrativamente. Esta união entre o escrito e o visual é o que permite à HQ se constituir enquanto um gênero bastante específico, como observa Vergueiro (2006, p. 54):

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

Isto indica que a compreensão de HQ depende das relações estabelecidas pela sequência de imagens. O texto que a acompanha busca um fechamento dos sentidos destas relações visuais, complementando e ampliando o que a sequência pode sugerir. Associado a isto, na maior parte das HQ existentes, o texto aparece predominantemente na forma de discurso direto, isto é, o texto expressa o diálogo entre os personagens representados nas imagens de cada quadrinho. Na HQ da Turma da Mônica, em particular, este texto fortalece o aspecto lúdico e humorístico que a caracteriza.

b. Tópico Discursivo na HQ

Podemos afirmar, diante do exposto, que a relação imagem-texto somente se estabelece através desse contínuo entre a fala dos personagens e sua escrita. Em outros termos, a progressividade lógica, a contiguidade narrativa ou, como define Lins (2008), o tópico discursivo se constitui a partir deste continuum.

Tendo como base teórica a lingüística textual (Koch et al,1992), Lins (2008) mostra que duas propriedades definem a categoria “tópico”: a de *centração* e a de *organicidade* (p. 20); e prossegue explicando que, na primeira, há os traços de

- 1) **Concernência:** a relação de interdependência semântica entre os enunciados – implicativa, associativa, exemplificativa, ou de outra ordem – pela qual se dá sua integração no referido conjunto de referentes explícitos ou inferíveis; 2) **Relevância:** a proeminência desse conjunto, decorre da posição focal assumida pelos seus elementos; e 3) **Pontualização:** localização desse conjunto, tido como focal em determinado momento da mensagem.

Enquanto que na segunda – a *organicidade* – prevalecem as relações de *interdependência estabelecidas simultaneamente nos planos hierárquico e sequencial* (p. 21), ou seja, a conjuração das imagens juntamente com os textos que carregam [quando há textos], precisa estar em organização na linha discursiva dos tópicos em suas respectivas posições na história, com uma ordenação que garanta a união dos sub-tópicos formando um tópico maior ou principal. Assim, notamos que a manutenção do tópico discursivo exige o estabelecimento de um continuum imagem-texto que garanta a harmonização da sequência narrativa.

Esta definição do tópico discursivo é dada a partir da análise de HQ que circulam socialmente, gêneros estabelecidos e validados que são recebidos pelo leitor. Certamente, não consideramos que as alunas, ao escreverem o texto de uma HQ, partiram das mesmas considerações. Nosso desafio está em analisar justamente como esta construção se dá.

Gibi Na Sala, a Proposta e o Manuscrito Escolar

O processo de escritura em ato que analisaremos faz parte do *corpus*³⁹ coletado durante o desenvolvimento do projeto didático intitulado “Gibi na Sala”, cujo objetivo era favorecer um processo de imersão dos alunos no gênero HQ que poderia funcionar como “figuras de texto” (Calil, 2010⁴⁰) que iriam nutrir a invenção das HQ propostas.

Ao longo da realização do projeto didático, foram efetivadas, além de 20 propostas de leitura e interpretação, 12 propostas de produção de texto. Estas propostas tinham como apoio pequenas HQ (uma ou duas páginas) retiradas de gibis impressos e do Portal da Mônica⁴¹ que foram tratadas digitalmente, como indicamos acima.

Destas 12 propostas realizadas com frequência mensal, todas elas filmadas, selecionamos aquelas em que participaram a mesma díade, Ana e Maria, respectivamente com 8 anos e 1 mês e 8 anos e 2 meses de idade. Utilizamos para a transcrição das filmagens o programa ELAN⁴² por permitir a sincronização entre a imagem captada e o áudio registrado. Iremos discutir a 2ª filmagem desta dupla, quando o professor discutiu algumas características das HQ. Em seguida, foi entregue aos alunos, já organizados em díades, a proposta de produção com a HQ em que deveriam escrever o que achavam necessário. A proposta⁴³ e o texto que resultou do processo de escritura em ato estão apresentados abaixo:



Folhas 1 e 2 do manuscrito escolar “Meu cachorrinho é dorminhoco” de Ana e Maria, escrito em 16/10/2008

39 Os alunos estavam no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública (Maceió-AL). A coleta de dados foi realizada durante os meses de outubro a dezembro de 2008. Este corpus pertence ao acervo Práticas de Textualização na Escola (PTE), sediado no Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) da Universidade Federal de Alagoas.

40 Texto intitulado “La lengua es un sistema de citas”, a ser publicado na revista Alfa.

41 www.monica.com.br.

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

43 Proposta foi elaborada a partir de uma HQ disponibilizada no sítio www.monica.com.br (página semanal 338); os quadrinhos foram numerados para os fins deste artigo (1ºQ = primeiro quadrinho, 2ºQ = segundo quadrinho, ...).

Como podemos observado ao se ler a sequência de imagens desta HQ (sem levar em consideração o que escreveram as alunas), o tópico discursivo central está relacionado às ordens dadas pelo personagem a um cachorro para treiná-lo. Para o leitor dos gibis da Turma da Mônica, conhecedor do Chico Bento e do universo discursivo destas HQ, este tópico pode ser construído com certa facilidade, ainda que não haja textos acompanhando os quadrinhos. No quadro abaixo descrevemos a sequência dos quadrinhos interligando as ordens dadas, apresentadas de modo lúdico como brincadeira de criança e os textos originais que a acompanham:

Quadrinho	Treino	Elementos centrais de cada quadrinho	Texto Original
1º	Pegar um pau.	Chico Bento lançando um pedaço de pau (um pequeno galho de árvore) para o seu cachorrinho Fido pegar.	Chico: Pega, Fido!
2º		O cachorro volta com o pau na boca e Chico estende a mão, indicando que irá receber o pau.	Chico: Devorve!
3º	Sentar.	Chico com o dedo indicador levantado e expressão indicando que está dando uma ordem. O Fido está sentado.	Chico: Agora, senta!
4º	Dar a pata.	Chico estendendo à mão ao cachorro e Fido dando a pata.	Chico: Dá a pata!
5º	Rolar no chão.	Chico com o dedo indicador levantado e expressão indicando que está dando uma ordem. Fido caindo no chão, com metáforas visuais que indicam movimento.	Chico: Rola!
Na proposta recebida pelas alunas, 6ºQ desta HQ continua em outra folha.			
6º	Rastejar.	Chico com o dedo indicador levantado e expressão indicando que está dando uma ordem. Fido está no chão, com os olhos entreabertos. Metáforas visuais indicam movimento do cachorro.	Chico: Rasteja!
7º	Latir.	Chico sorrindo, com o dedo indicador levantado e expressão indicando que está dando uma ordem. Fido sentado, com a língua de fora e a boca aberta.	Chico: Late! Fido: IAP! IAP!
8º	Fingir de morto.	Chico com o dedo indicador levantado e expressão indicando que está dando uma ordem. Fido deitado com os olhos fechados.	Chico: Finge di morto!
9º		Chico com expressão de preocupação. Fido ainda deitado com os olhos fechados.	Sem diálogo.
10º		Chico e Zé Lelé andando, se afastando de onde está Fido que continuou deitado.	Chico: Esse é o truque qui ele sabe fazê mior. Mais tem qui sê o úrtimo... qui dali, ele num sai mais! Fido: Z.

Para compreensão do tópico geral se faz necessário apreender também o encadeamento dos quadrinhos na história, fato que torna absolutamente necessário uma relação de contiguidade narrativa. Essa amarra se dá através do subtópico, o qual pode ser entendido como uma sequência tópica relevante encaixada na sequência tópica principal. As sequências de subtópicos devem ser subordinadas às sequências tópicas principais... (LINS, 2008, p. 22), isso quer dizer que os subtópicos da sequência estão semanticamente relacionados ao tópico discursivo principal, ou seja, o encadeamento narrativo de cada quadrinho (e seu texto) faz o tópico principal ganhar sentido.

Contudo, dentre todos os quadrinhos (sem texto), as imagens do 5º (rolar), do 6º (rastejar) e do 7º (latir) oferecem uma interpretação mais aberta, como mostraremos a seguir.

A Imagem e o Texto: Pontos e Reflexões

O Manuscrito “Meu Cachorro é Dorminhoco” E o Tópico Discursivo

Observando a proposta já com o texto escrito pelas alunas, e comparando-a com os quadrinhos e o texto original descritos acima, podemos dizer que desde o título as alunas observam o tópico e o mantém em quase toda a história que escreveram. Entretanto, o 5º, o 6º e 7º não correspondem exatamente ao que a imagem indica, provocando alguma descontinuidade na relação imagem-texto e na manutenção do tópico principal. No 5º em que Fido está “se virando”, as alunas interpretaram que Chico dá a ordem de “deitar” (“Deita, meu cachorrinho.”). Isto não rompe o subtópico, mas também não coincide com a imagem representada. No 6º, a descontinuidade é maior, não havendo mais uma ordem dada ao cachorro, mas um comentário de Chico Bento ao dizer, de forma indireta, que o cachorrinho está bravo (Chico: “Eu acho que o meu cachorro está bravo.”), enquanto que a imagem ilustra-o com os olhos entreabertos, deitado no chão ou se rastejando. Talvez este problema na continuidade e manutenção do tópico principal tenha sido provocado justamente pela dificuldade em relacionar a ação de rastejar e a imagem que a sustenta. Finalmente, no 7º quadrinho, ao escreverem o diálogo entre Chico e Fido (Chico: “Vamos brincar”. Fido: “Au! Au! Au!”), as alunas, de um lado, ao definirem a fala do Chico, mantêm a descontinuidade tópica relacionada às ordens que mostram um cachorrinho bem treinado, mas, de outro, interpretam a imagem do Fido como proposta pelo texto original, escrevendo seus latidos. Lembramos que há história original o cachorrinho está latindo, representado pela sui generis onomatopéia “IAP! IAP!”.

Se considerarmos a propriedade de centração descrita acima, há nestes três quadrinhos problemas de “concernência”, “relevância” e “pontualização”. Ou seja, no 5º, quando Fido recebe a ordem de “deitar”, apesar da concernência referente à interdependência semântica dos enunciados que o antecede e sua relevância serem mantidas, a pontualização, isto é, a correspondência entre imagem e texto não apresenta uma correspondência exata. No 6º e 7º a manutenção do tópico fica mais fragilizada na medida em que nem a concernência, nem a relevância, nem a pontualização se sustentam.

Nos outros quadrinhos, porém, encontramos uma adequação maior entre as três propriedades que garantiriam a manutenção da centração e da organicidade do tópico principal:

1ºQ.
Chico: O meu cachorro vai buscar o graveto.
Fido: Au! Au! Au!

2ºQ.
Chico: Bom garoto!

3ºQ.
Chico: Meu cachorro, senta!

4ºQ.
Chico: Meu cachorro, me dá a pata!
(...)

8ºQ.
Chico: Vamos brincar. Oh, não! Meu cachorro está dormindo.
Fido: Ron, Ron, Ron...

9ºQ.
Chico: Eu acho que o meu cachorro ainda está dormindo.

10ºQ.
Chico: Vamos embora. Meu cachorro ainda está dormindo.

Apesar do desencontro entre as imagens dos 5º, 6º e 7º quadrinhos e os textos que a acompanham e a descontinuidade que produzem com o tópico principal, não há uma ruptura severa. As alunas conseguem preservar a “idéia” de brincar e, principalmente, compreendem que a “brincadeira” acabou porque o cachorrinho “pegou no sono”, resgatando o caráter humorístico típico destas HQ.

“Eu Acho que o Meu Cachorro Está Bravo” E a Quebra do Subtópico Discursivo

Na análise do manuscrito apresentada, a relação imagem-texto e seu encadeamento tem uma maior descontinuidade nos 6º e 7º quadrinhos. Neste momento, porém, iremos nos deter apenas no início do processo de escritura referente ao momento em que Ana e Maria conversam e escrevem o 6º quadrinho, entre os 00:19:28.740 e 00:22:04.000”.



6º quadrinho do manuscrito “Meu cachorrinho é dorminhoco”.

Usando o programa ELAN, estabelecemos a seguinte transcrição para o momento (00:19:28.740 – 00:19:54.971) em que antecede o início do registro do texto deste 6º quadrinho, escrito por Ana.

RUBRICA	MARIA VIRANDO A PAGINA. ANA A AJUDA. AMBAS ESTÃO OLHANDO PARA O 6ºQ.
TC1 ⁴⁵	00:19:28.740 - 00:19:31.142
RUBRICA	MARIA OLHANDO PARA 6ºQ, APONTANDO-O E FALANDO
TC2	00:19:31.160 - 00:19:34.068
Maria FALA	O cachorro ficou bravo.
TC3	00:19:32.000 - 00:19:33.840
RUBRICA	ANA MEXENDO A CABEÇA NEGATIVAMENTE. ANA E MARIA CONTINUAM OLHANDO PARA O 6ºQ.
TC4	00:19:34.070 - 00:19:40.180
Ana FALA	...acho que não... o cachorro ficou fraco...
TC5	00:19:36.420 - 00:19:40.190
Maria FALA	eu acho que o meu cachorro ficou bravo.
TC6	00:19:40.180 - 00:19:42.660
RUBRICA	MARIA SUGERINDO O QUE ESCREVER NO 6ºQ.
TC7	00:19:40.180 - 00:19:42.660
Maria FALA	...ponha...
TC8	00:19:42.668 - 00:19:45.320
RUBRICA	MARIA INDICANDO COM A MAO O 6ºQ E PEDINDO PARA ANA ESCREVER. ANA OLHANDO PARA 6ºQ.
TC9	00:19:42.668 - 00:19:45.320
RUBRICA	ANA OLHANDO 6ºQ E MOVIMENTANDO A CANETA EM SUA DIREÇÃO. MARIA ESTÁ OLHANDO EM DIREÇÃO AO QUADRO.
TC10	00:19:45.320 - 00:19:47.420
RUBRICA	ANA REPETINDO O QUE DISSE MARIA, INTERROMPENDO SUA PRÓPRIA FALA E RETOMANDO-A.
TC11	00:19:47.440 - 00:19:53.640
Ana FALA	Ah! Eu acho que o meu cachorro... Ah! Eu acho que o meu cachorro está bravo.
TC12	00:19:47.440 - 00:19:53.670
RUBRICA	MARIA CONFIRMANDO E ANA COMEÇANDO A ESCREVER O QUE DISSE.
TC13	00:19:53.640 - 00:19:54.971
Maria FALA	E.

pós a mudança de página, precisamente no TC3 (00:19:32.000 - 00:19:33.840), é Maria quem relaciona a imagem do cachorro ao termo “bravo”, dizendo “o cachorro ficou bravo”. Ainda que haja, ao longo da conversa entre as alunas,

44 Lê-se, respectivamente, 19 minutos, vinte e oito segundos e setecentos e quarenta centésimos; 22 minutos e 04 segundos.

45 Lê: Tempo Cronometrado, 1.

reformulações que permitem colocar sua enunciação inicial em discurso direto (fala do Chico), a descontinuidade produzida por este subtópico permanece: “eu acho que o meu cachorro ficou bravo” de Maria (T6 00:19:40.180 - 00:19:42.660), repetido quase da mesma forma por Ana em T12 (00:19:47.440 - 00:19:53.670).

Por que se manifesta uma forma sintática que não traz marcas da construção imperativa (“senta”, “dá”, “deita”)? Por que o tema “dar ordens” é suspenso, rompendo com as propriedades de contração vista acima? Se voltarmos aos quadrinhos anteriores, as alunas mantêm o sentido de “dar ordem”, mesmo quando escrevem o texto do 5º (“Deita, meu cachorrinho”) que não corresponde à ação de “rolar no chão”. Este fato torna nossa questão ainda mais instigante e pertinente.

Para interpretar esta descontinuidade trabalharemos com duas hipóteses. A primeira, difícil de ser confirmada, refere-se à mudança de página, isto é, o fato do 6º quadrinho estar em outra folha pode ter contribuído para isso. A outra, talvez relacionada a esta, indica que a imagem do quadrinho com o cachorro deitado (rastejando) com olhos entreabertos levou a uma primeira relação associativa com o termo “bravo”, em relação ao qual nem Maria, nem Ana conseguem escutar qualquer diferença, ainda que Ana tenha, no TC5 00:19:36.420 - 00:19:40.190, dito que o cachorro ficou “fraco”. Esta associação contaria tanto com o apoio na imagem oferecida, quanto também com fato de que “bravo” está mais próximo do léxico que compõe o universo discursivo referentes ao “cachorro” do que o termo “rastejar”.

Esta descontinuidade tópica expressa no 6º quadrinho estaria, portanto, vinculada à imagem que as alunas têm dificuldade de interpretar e articular em relação aos quadrinhos antecedentes.

Considerações Finais

Processos de criação e escritura de HQ em contexto escolar são ainda objetos de estudo pouco investigados, ao contrário do que acontece com os contos de fada, as fábulas ou poesias. Compreender de que modo alunos recém alfabetizados interpretam as imagens e se apropriam das características deste gênero poderá trazer significativas contribuições para este tipo de estudo.

Neste trabalho, apesar de sua brevidade, pudemos indicar que a análise do manuscrito escolar associada ao seu processo de escritura, transcrito através de um programa que permite a sincronização de diversos aspectos multimodais, é um recurso altamente rico para a compreensão das relações entre imagem-texto, o scriptor e a construção e manutenção do tópico discursivo.

Escrever um texto a dois a partir de imagens em sequência exige das alunas uma dupla articulação:

- a) articulação imagem-texto com o que está representado cada quadrinho;
- b) articulação imagem-texto entre o que foi escrito em um quadrinho, em outro, em outro...

A esta dupla articulação, podemos acrescentar que a construção sintática dialogal, em que o scriptor precisa construir o ponto de vista do personagem pelo discurso direto, sem passar pelo discurso indireto próprio da figura do narrador, como há nos contos de fadas, é um elemento a mais que pode estar interferindo na manutenção do tópico discursivo. Estas são algumas pistas que perseguiremos na continuidade de nosso estudo.

Referências Bibliográficas

CALIL, Eduardo. “Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno”. In: MOURA, Denilda (org). *Língua e Ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: EDUFAL, 2000.

_____. *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.

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

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

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). 3. Ed. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006. PP. 31-64.

REPRODUÇÃO DE SABERES E SUBJETIVIDADE EM NARRATIVAS ORAIS INFANTIS

Andressa Cristina Coutinho BARBOZA⁴⁵

RESUMO: É possível permitir a constituição da subjetividade quando solicitamos a produção de textos a partir de modelos? É prática comum nas aulas de Língua Portuguesa a apresentação de um modelo textual a ser observado pelo aluno em sua produção, tendo em vista sua estrutura, estilo e/ou conteúdo. Nesta relação, é frequente a intervenção do professor de maneira a aproximar o texto do aluno daquele previamente oferecido. Essa interação não se dá de maneira tranquila, pois, muitas vezes, a produção do aluno não corresponde às expectativas do professor para tal tarefa ou está além delas. Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é compreender como a posição discursiva assumida pelo adulto/professor pode influenciar a constituição da subjetividade da criança/aluno, expressa por sua produção textual. Com base na noção psicanalítica de discurso como laço social, são analisadas as estratégias linguísticas e discursivas de enunciados produzidos por uma criança de cinco anos e a pesquisadora em situações dialógicas de leitura e reconto de histórias. A discussão dos dados nos permite perceber que o modo com a criança emprega os recursos expressivos da língua está estreitamente relacionado às posições discursivas assumidas por ela e pela pesquisadora no momento da interação. Acredita-se que esta investigação possa oferecer subsídios para a compreensão do papel do professor de língua materna como parceiro do aluno na tarefa de produzir textos.

PALAVRAS-CHAVE: Laço social. Discurso da Universidade. Subjetividade. Glosa epilinguística. Narrativas orais infantis.

Introdução

Este trabalho objetiva responder a seguinte questão: como a posição discursiva assumida pelo adulto/professor pode influenciar a constituição da subjetividade na criança/aluno, expressa por sua produção textual? Os dados aqui analisados fazem parte de um corpus composto por vinte e duas transcrições de leitura e reconto de histórias apenas ilustradas, realizadas por oito crianças com cerca de cinco anos, sob a tutela do adulto pesquisador (Cf. Barboza, 2010). A coleta foi realizada em ambiente escolar e as intervenções feitas individualmente.

Para a compreensão da relação mantida entre pesquisadora e criança durante cada uma das intervenções, recorreremos à noção de discurso como laço social (Lacan, 1992 [1969-1970]; 2008 [19/12/1972]). A análise da materialidade linguística dos enunciados do adulto e da criança é feita com base no conceito de glosa epilinguística, postulado por Antoine Culioli (1999) e, mais especificamente, na noção de dobras interdiscursivas (Agustini, 1999).

Esta exposição é organizada em duas partes. Na primeira, apresentamos a fundamentação teórica de nossa pesquisa, buscando relacioná-la com a situação de intervenção realizada e com os dados obtidos. Na segunda, analisamos uma das intervenções de nosso corpus feita junto ao informante Nino (5;0), a qual foi motivada pela leitura e reconto da história ilustrada O susto (Furnari, 2003). Ao final, apresentamos algumas considerações finais que buscam sistematizar as reflexões empreendidas por este trabalho.

1. Fundamentação Teórica

Nesta seção, procuramos apresentar o aporte teórico que sustenta nossas reflexões, a saber, as noções de discurso como laço social e de glosa epilinguística, respectivamente.

De acordo com Jacques Lacan, o discurso é compreendido como o laço social que abrange os tipos de vínculo que o

indivíduo faz na sociedade. Esse laço é estabelecido e mantido coletivamente e regula as relações humanas por meio da linguagem. Lacan define o discurso como uma estrutura sem palavras, na qual, posteriormente, elas vêm se alojar. O discurso sustenta o mundo na forma como o conhecemos, ou seja, ele já está inscrito no mundo, faz parte de seus pilares e orienta as formas pelas quais os sujeitos se organizam em sociedade (1992 [1969-1970]; 2008 [19/12/1972]). Para formalizar a estrutura discursiva, Lacan se utiliza de quatro lugares:

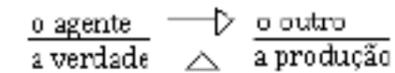


Figura 2 – Os lugares no discurso

A flecha acima indica uma impossibilidade e o triângulo entre os termos abaixo indica uma obstrução. Além disso, os lugares situados abaixo da barra são recalcados⁴⁶. Lacan explica que as pessoas falam de lugares sempre já interpretados, o que é representado pela estrutura simbólica do discurso (1992 [1969-1970]).

O lugar de agente indica a dominância que ordena o discurso: “o agente não é forçosamente aquele que faz, mas aquele a quem se faz agir” (Lacan, 1992 [1969-1970]: 79). O sentido de rotação do discurso indicado pela flecha indica que todo discurso é movido pela verdade inconsciente de seu agente. O agente, por sua vez, dirige-se ao outro, seu destinatário, visando a obter dele uma determinada produção. A obstrução entre a verdade e a produção denota que a produção está alheia da verdade que a motiva.

Além destes lugares fixos, a estrutura discursiva também é composta por quatro termos que ocupam estes lugares, a saber:

- S1 ou significante mestre – é o significante interveniente, ou seja, aquele que intervém em um campo já estruturado como saber;
- S2 ou saber - representa a bateria dos significantes que integra uma rede de saber já articulada;
- \$ ou sujeito - o significante \$ representa ser faltante, cindido pela linguagem;
- Objeto a ou o mais-de-gozar - aquilo que representa a perda. A função do objeto a é dar conta da repetição no ser falante.

O trânsito destes quatro termos (S1, S2, \$ e a) nos quatro lugares fixos (agente, outro, verdade e produção) resulta na produção dos quatro discursos. A estrutura é operada a partir do giro de ¼ de volta para a esquerda dos termos nos lugares fixos e, por esta rotação, são obtidas quatro figurações distintas:

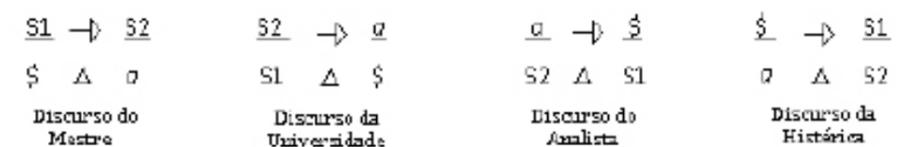


Figura 3 – A produção dos quatro discursos

Em relação aos dados em análise, é possível observar, pelo menos, duas preocupações do adulto-pesquisador: a) manter a produção narrativa infantil vinculada àquilo que é oferecido pelo livro de ilustrações, de modo que essa produção textual permaneça alienada ao significante provindo do campo do Outro; b) fazer com que a produção textual infantil traga elemento do esquema narrativo como identificação de personagens, espaço, e sequência lógico-temporal de eventos. Entendemos que essa relação que o adulto mantém com a criança durante as intervenções de leitura e reconto

⁴⁵ UFOP, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras, Rua do Seminário s/n, 35420-000, Mariana, Minas Gerais, Brasil, drecrist@hotmail.com; Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP) da Universidade de São Paulo.

⁴⁶ Cf. Freud (1997). O recalçamento é o representante da pulsão que, diante de um trauma, atua como um guardião que faz resistência de modo a impedir a passagem de um desejo para o nível consciente.

de histórias possa ser compreendida como inscrita no Discurso da Universidade.

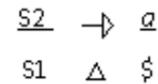


Figura 4 - Discurso da Universidade

Tendo em vista a análise da intervenção feita com Nino (5;0) a ser apresentada na próxima seção, aprofundaremos a interpretação do matema utilizado para representar o Discurso da Universidade. Neste discurso, o saber (S2) ocupa a posição de agente que, de seu lugar, tem a tarefa impossível de dominar o real, a perda expressa pelo objeto a no lugar de outro, por meio de aproximações sucessivas.

No lugar de verdade, S1 funciona como um mandamento “Vai, continua. Não pára. Continua a saber sempre mais.” (Lacan, 1992 [1969-1970]:110, grifos do autor). Contudo, a expressão do desejo de saber não conduz ao saber, pois, neste discurso, tanto S1 (o significante interveniente, que alterou um dado campo) como \$ (aquele que teria tido condição de sustentá-lo) estão na posição sobre a qual o recalçamento incidiu.

Segundo Lacan, este discurso produz um sujeito que encarna o mandamento de S1, ou seja, que busca insistentemente dominar o real na crença de poder depreender um todo-saber. Riolfi (1999) esclarece que o mandamento de S1 repercute no sujeito, de modo que ele permaneça colado ao significante que o aliena.

A análise do conjunto dos dados obtidos (vinte e duas transcrições de leitura e reconto de histórias) nos permite afirmar que, em todas as intervenções, o adulto tutela as atividades de leitura e reconto realizadas pela criança. Com isso, ele procura conduzir a produção do texto narrativo infantil para a sua expectativa de leitura da história, pautada em S2, ou seja, um saber socialmente acumulado e partilhado a respeito de como dever ser organizada uma sequência narrativa (Cf. Bastos, 2001). Nesta condução, o adulto chama a atenção da criança para o título da história e para as imagens que compõem a sequência narrativa, de modo que a criança empregue estes índices como fonte para a sua produção oral. Entendemos que esta relação mantida entre o adulto e a criança é estabelecida com base no enlaçamento do Discurso da Universidade. Neste caso, os saberes que a pesquisadora procura transmitir à criança na medida em que faz a mediação da atividade – conhecer que as histórias têm título, identificar os elementos da estrutura narrativa presentes em uma sequência ilustrada entre outros - ocupam o lugar de agente (S2).

A insistência do adulto para que esse saber compareça na narrativa infantil é expresso pela rejeição das respostas que fogem de sua expectativa de leitura e pela constante solicitação de reformulação dos enunciados da criança visando a sua adequação a esse saber. Acreditamos que esse ajuste de sentido a ser feito entre a criança e a pesquisadora, à medida que a história é lida por ambas, aproxima-se das considerações feitas por Antoine Culioli acerca das glosas epilinguísticas:

Ora, as glosas epilinguísticas formam uma boa parte de nosso discurso cotidiano e possuem um papel importante no discurso explicativo de um informante que quer dar o sentido de uma frase em uma língua estrangeira ou a significação de um enunciado mal interpretado. (Culioli, 1999: 74, tradução nossa)

Isso quer dizer que a glosa epilinguística tem um importante papel no ajuste de sentido entre informantes, pois, por meio dela, aquele que fala formaliza estratégias linguísticas de modo a possibilitar uma melhor precisão de sentido de seu enunciado a seu interlocutor. Nos dados em análise, destacamos o fato de a criança fazer o uso da glosa epilinguística motivada pela intervenção do adulto, principalmente, quando ele rejeita o sentido estabelecido por seus enunciados, solicitando a reformulação de seu dizer.

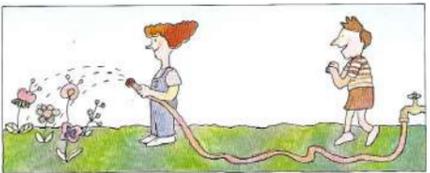
A pesquisadora, por sua vez, faz uso da glosa epilinguística como uma maneira de cercear a polissemia que surge em

seu dizer. Para Agustini (1999), essa forma de controle da polissemia é expressa pela presença de dobras interdiscursivas no enunciado do adulto. Isso quer dizer que, na construção imaginária de sua unidade, o sujeito deixa marcas em seu texto sob a forma de pausas, ressalvas, comentários, explicações, atenuações etc. Esses vestígios dão-lhe a ilusão ideológica de unidade, ao mesmo que em que revelam sua escolha por uma determinada posição interpretativa.

Com base na reflexão teórica exposta, na próxima seção apresentaremos a análise uma das intervenções que compõem nosso corpus: a leitura e o reconto da história O susto feita por Nino (5;0) com a tutela do adulto-pesquisador.

Análise dos Dados

Iniciamos esta seção com a apresentação da expectativa de leitura que o adulto-pesquisador tinha da história ilustrada que seria apresentada para Nino:

<p><i>Um dos meninos está regando as flores com a mangueira. O outro chega por trás, na ponta dos pés, para lhe dar um susto. Como o cabelo deste personagem é mais comprido, é possível que as crianças pensem que se trata de uma menina, uma vez que a ilustração está associada ao cuidado de flores.</i></p>	 <p>O susto (1)</p>
<p><i>Quando aquele que chega dá o susto no menino que rega as flores, a mangueira é levantada e a água jorra para trás, molhando o cabelo do garoto que faz a brincadeira.</i></p>	 <p>O susto (2)</p>
<p><i>Aquele que regava as flores vira para trás, molhando o rosto do garoto que faz a brincadeira sem querer.</i></p>	 <p>O susto (3)</p>
<p><i>A mangueira está no chão, provavelmente caiu, e ainda jorra água. Os dois garotos aparentam estar nervosos. O garoto que foi molhado agacha-se para pegar a mangueira</i></p>	 <p>O susto (4)</p>
<p><i>Os dois garotos seguram a mangueira e molham-se juntos. Eles estão contentes e brincam com a água.</i></p>	 <p>O susto (5)</p>

A seguir, apresentamos a análise da leitura feita por Nino (5;0) das três primeiras ilustrações da história O susto. Cumpre esclarecer a notação utilizada na transcrição dos dados: P para pesquisador e C para criança. Destacamos os enunciados da criança em itálico e, entre parênteses, consta a transcrição de elementos não verbais que ocorreram durante a interação entre adulto e criança.

Leitura da Ilustração 1

1. P. vamos contar mais uma historinha... essa historinha aqui ó... o nome dessa historinha é O susto... que que você está vendo no primeiro quadrinho?
2. C. eles molhando a roupa
3. P. tá molhando quem? o que que é isso?
4. C. as flores
5. P. as flores... só tem ele molhando as flores?
6. C. ((a criança acena positivamente com a cabeça))
7. P. não tem mais ninguém? esse aqui quem é?
8. C. um menino
9. P. tem quantos meninos nesse quadrinho?
10. C. ((a criança mostra com os dedos a quantidade de dez))
- 11a.P. tudo isso de menino (surpresa)? dez?

Ao iniciar a atividade de leitura, em (1), o adulto lê para a criança no nome da história. Mais especificamente, quando o adulto diz o nome dessa historinha é O susto, ele ensina ou reforça para criança o conhecimento de que as histórias possuem títulos, os quais podem oferecer ao leitor elementos que auxiliem na compreensão de uma história. Podemos entender isso como uma inscrição da relação proposta pelo adulto no Discurso da Universidade (DU): neste laço, o saber (S2) ocupa o lugar de agente e o adulto procura orientar a produção da criança a partir desse conhecimento.

Ainda em (1), percebemos que o adulto solicita que a criança descreva o que vê nos quadrinhos. Diante disso, podemos supor que, para P, a tarefa de contar a história envolve, em primeira instância, a reprodução daquilo que é lido. A esse respeito, é importante considerar que a criança e a pesquisadora observam juntas as ilustrações. Eleger a descrição do que é observado como parâmetro para a leitura da história coloca esses sujeitos em uma atividade de pactuação do sentido a ser dado aos significantes que compõem essa narrativa. Novamente, é possível perceber a insistência de P. em inscrever sua relação com Nino no DU: o saber (S2) é expresso pela descrição adequada daquilo que é observado no livro de histórias e sua reprodução será orientada por meio das intervenções feitas por P. sobre a fala infantil.

Em (2), podemos inferir que Nino percebe que há mais de um personagem na cena (eles) e que a ação realizada é molhar. Contudo, pelo questionamento feito por P., em (3), percebe-se que o enunciado de Nino foge da expectativa de leitura para esta ilustração feita pela pesquisadora, mais especificamente em relação ao sujeito e ao objeto da ação. É possível observar que a indagação da pesquisadora assinala a aceitação parcial do enunciado de Nino, o que é expresso: 1) pela repetição do verbo molhar; 2) pelo acréscimo do verbo auxiliar na terceira pessoa do singular (tá), o que sugere a existência de um único sujeito que realiza a ação de molhar; 3) pelo uso do pronome interrogativo quem, em final de frase:

C.	<i>eles</i>	<i>molhando</i>	<i>a roupa</i>
P.		<i>tá molhando</i>	<i>quem?</i>

Se considerarmos uma relação paralela entre os enunciados da pesquisadora e da criança, entendemos o uso do pronome interrogativo quem? (posteriormente reformulado pela pergunta que que é isso? na sequência do enunciado de P.) dá a ver que a pesquisadora nega o complemento verbal a roupa, escolhido por Nino para a descrição da cena.

Isso seria previsível, considerando-se a expectativa de leitura do adulto para a leitura desta ilustração.

Nesta situação, consideramos que seja importante perceber que a pesquisadora não procura saber a razão de Nino fazer essa seleção lexical, apenas nega a interpretação dada pela criança a essa ilustração. Isso pode ser interpretado como a negação do adulto em aceitar outros sentidos que a criança possa dar à história. Consequentemente, é visível o esforço de P. em manter, com a criança, uma relação de monossemia diante do texto que é apresentado. Se, por um lado, o esforço do adulto em fazer valer um único sentido como o aceitável para a leitura da história reforça a inscrição destes sujeitos no Discurso da Universidade, por outro, a polissemia que advém da fala infantil demonstra o quanto esse enlaçamento é frágil.

Percebemos que, em (4), a resposta de Nino (as flores) trata-se de um ajuste epilinguístico de seu enunciado anterior (as roupas), visando a atender à expectativa de sentido dado pela pesquisadora para a primeira ilustração. Essa nova resposta é ratificada pelo adulto, o que pode ser percebido por sua repetição no enunciado de P. em (5). Ainda em (5), P. lança o seguinte questionamento: só tem ele molhando as flores?. A nosso ver, diante da ilustração apresentada para a criança, esse questionamento tem, pelo menos, uma dupla possibilidade interpretativa: 1) mais nenhuma outra criança molha as flores?; 2) não há mais nenhuma outra criança na cena, além desta que molha as flores? Diante da resposta afirmativa de Nino em (6), podemos supor que a criança tenha respondido à pergunta de nossa primeira hipótese interpretativa.

Em (7), o duplo questionamento do adulto assinala a rejeição da resposta da criança. É importante perceber que a primeira pergunta (não tem mais ninguém?) resulta de um trabalho epilinguístico que objetiva dar maior precisão de sentido à indagação feita por P. em (5). Na sequência, o segundo questionamento da pesquisadora mostra, para Nino, a resposta esperada, ou seja, a existência de um segundo personagem na ilustração observada.

Nesta situação, destacamos três indícios⁴⁷ relevantes para nossas análises. O primeiro diz respeito à insistência de P. em validar a importância de a criança descrever, exatamente, aquilo que está na história para a realização da atividade de leitura. P. apoia a sua intervenção no livro de histórias, indicando o segundo personagem na ilustração, a fim de que a criança o identifique também e, assim, consiga contar a história de maneira adequada. Isso demonstra, mais uma vez, o papel do adulto em assegurar a vigência do DU. Mais especificamente, o saber, que ocupa lugar de agente diz respeito ao conhecimento que a criança deve demonstrar, via reprodução, a respeito da identificação dos personagens que compõe a sequência narrativa apresentada.

O segundo indício diz respeito ao fato de conhecimento da criança ter sido desprezado pelo adulto. Em (2), Nino havia feito o uso do pronome eles, o que nos leva a crer que a criança percebia, desde aquele momento, a presença de mais de um personagem na ilustração apresentada. Contudo, o adulto não retoma esta informação já dada pela criança para checar a sua percepção acerca dos elementos narrativos da cena. No lugar disso, P. opta por formular uma nova questão, provavelmente, visando a demarcar, naquele momento, a identificação dos dois personagens que participam da história. Como vimos anteriormente, a questão de P. foi ambígua e, no lugar de promover a precisão e a monossemia da atividade de leitura, abriu espaço para a polissemia e, consequentemente, uma aparente incorreção da resposta dada por Nino em (6).

O terceiro indício relevante que surge em (7) é a possibilidade de reconhecermos P. como um sujeito que procura controlar a polissemia de seus enunciados. Ou seja, há momentos em que a pesquisadora percebe a polissemia de seus próprios enunciados e isso acontece quando a criança responde-lhe de maneira não esperada. A resposta “insatisfatória” da criança faz com que a pesquisadora reveja seu dizer e, ao perceber que seus enunciados extrapolam para outros sentidos, o adulto faz uso de dobras interdiscursivas, as quais são expressas pela reformulação do dizer da pesquisadora de modo a garantir, no conjunto da atividade, a reprodução da narrativa esperada. Diante disso, percebemos que a pesquisadora também procura manter-se engajada no laço do Discurso da Universidade e, para isso, procura cercar

⁴⁷ Tomamos este termo na acepção de Ginzburg (1989: 152), ao tratar do paradigma indiciário e, mais especificamente, do paradigma venatório: “O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente.”

dizeres-outros que possam emancipar de seus próprios enunciados.

Em (8), percebemos uma nova ocorrência de glosa epilinguística na fala de Nino, que procura ajustar o sentido de seu enunciado (6) tendo em vista as demandas de seu interlocutor, o que resulta em sua resposta: um menino. Essa afirmação ainda não satisfaz a pesquisadora que, em (9), apresenta uma segunda reformulação questionamento de seu enunciado (5) - tem quantos meninos nesse quadrinho?-, a fim de que Nino diga o número de personagens da primeira ilustração. Desta vez, Nino também não responde o esperado e, em (10), dois eventos chamam a nossa atenção: 1) a resposta da criança não se dá de maneira verbal, mas gestual; 2) longe de informar a quantidade esperada pela pesquisadora (dois personagens), a criança indica a quantidade dez.

A negação da criança em oralizar a sua resposta pode ser interpretada como sua resistência em manter-se no laço discursivo proposto pelo adulto. É importante observar que, na situação estabelecida, a produção narrativa infantil só é aceita se estiver “colada” na história lida. Mais do que isso, à medida que a criança narra, a preocupação da pesquisadora incide na checagem da identificação dos elementos que compõem uma sequência narrativa, ou seja, na ratificação de um saber (S2) que define como os textos narrativos devem ser elaborados. Essa cobrança rigorosa despreza o que realmente se propõem na atividade, ou seja, a produção de um texto a partir da leitura de uma história apenas ilustrada. Diante disso, a identificação das partes está acima do sentido que poderia ser dado ao todo, caso a criança tivesse a oportunidade de elaborar seu texto como um todo.

O segundo fato corrobora com o fato de a criança tentar escapar Discurso da Universidade. Ao indicar, gestualmente, o numeral dez, Nino não responde ao adulto da maneira que ele espera, ou seja, oralmente⁴⁸, como também não lhe informa, o que ele vem solicitando em seus três questionamentos anteriores, isto é, a indicação precisa de existência de dois personagens na primeira ilustração. Acreditamos que este seja mais um momento que assinala da instabilidade do laço mantido pelo DU nesta intervenção. Em (11), a pesquisadora assinala sua surpresa diante da resposta da criança, mas não a corrige, dando prosseguimento à leitura das ilustrações.

Leitura da Ilustração 2

- 11b. P. (...) e aqui?
- 12. C. ele tá molhando ele
- 13. P. por quê será? será que foi sem querer ou de propósito?
- 14. C. ((a criança permanece em silêncio))

Durante a leitura da segunda ilustração, em (12), percebemos que a resposta de Nino aproxima-se da expectativa o adulto. A criança identifica os dois personagens da narrativa como masculinos (ele), bem como a ação principal da ilustração 2: um personagem molhar o outro.

Em (13), a pesquisadora faz um novo questionamento à criança, com a finalidade de depreender se Nino já identifica as relações de causa e consequência que permeiam a história lida. Se observarmos a expectativa de leitura do adulto para a primeira ilustração, veremos que desde aquele momento ele considera a possibilidade de inferência entre o título da história (O susto) e a brincadeira ocorrida entre os personagens na primeira ilustração, o que culminaria no evento da ilustração 2, ele ta molhando ele.

Contudo, em (14), vemos que Nino não responde à pesquisadora, permanecendo em silêncio. Acreditamos que, mais do que assinalar um desconhecimento da resposta “correta”, o silêncio da criança também indica a sua ponderação acerca daquilo que lhe fora perguntado. Em outras palavras, entendemos que Nino começa a refletir acerca das relações de causa e efeito desta narrativa a partir da indagação feita pelo adulto. Neste sentido, a intervenção do adulto colabora

⁴⁸ A esse respeito cumpre esclarecer que a coleta das intervenções foi feita em áudio e as crianças foram previamente orientadas a sempre oralizar, claramente, sua participação na atividade.

de uma maneira positiva para que a criança perceba as conexões entre as imagens da sequência narrativa que está sendo lida. Caso a pesquisadora não tivesse feito isso, possivelmente, a criança se limitaria a descrever as cenas, sem preocupar-se com a articulação entre os fatos que elas apresentam.

Leitura da Ilustração 3

- 15. P. aqui nesse quadrinho o que acontece?
- 16. C. ele tá tomando chuva
- 17. P. ele tá tomando o quê? ela tá molhando ele com o quê?
- 18. C. com o esguicho
- 19. P. o esguicho... ah:

Pelo questionamento que P. faz em (15), percebemos que o adulto passa para a leitura da terceira ilustração sem que a criança tenha lhe respondido a pergunta que fizera em (13). Esse fato apresenta relevância se considerarmos a dinâmica da relação que o adulto manteve com a criança durante a leitura da primeira ilustração. Naquele momento, vimos que a pesquisadora procurava, insistentemente, fazer com que a Nino oralizasse a leitura esperada para aquela ilustração e, por meio da rejeição parcial ou total de seus enunciados, objetivava que a criança viesse a produzir a uma resposta considerada como correta.

Na transição entre as ilustrações 2 e 3, essa estratégia do adulto é alterada. Podemos supor que isso tenha ocorrido diante da instabilidade da adesão da criança ao Discurso da Universidade, havendo momentos em que ela não verbalizava as suas respostas ou não chegava à resposta esperada, apesar da insistência da pesquisadora em reorganizar sua narrativa. Acreditamos que a mudança da estratégia de condução do adulto assinala uma nova forma de instabilidade do laço discursivo mantido por eles nesta intervenção. Ou seja, no lugar de priorizar a reprodução do conhecimento, a pesquisadora passa a flexibilizar essa relação e, ao invés de indicar a resposta que deveria ser reproduzida, P. passa a aceitar uma ausência de resposta por parte da criança.

Também é importante observar a diferença existente na formulação das indagações feitas por P. para que Nino produza sua narrativa. Durante a leitura da ilustração 1, a pesquisadora havia solicitado que Nino descrevesse as imagens da cena observada. Agora, na leitura da ilustração 3, ela pede para que ele conte o que acontece na cena. Ou seja, seu questionamento passa de uma solicitação de identificação dos elementos em uma imagem para a produção de um texto que narre os eventos da ilustração. Entendemos que esta proposição esteja mais próxima da tarefa solicitada inicialmente pela pesquisadora à criança, ou seja, a contação de uma história.

Em (16), Nino apresenta à pesquisadora mais uma resposta inusitada para a pesquisadora: ele tá tomando chuva. A polissemia de sentidos dada ao significante que compõem a ilustração 3 é instaurada pelas diferentes interpretações que P. e C dão à mesma cena. É interessante perceber que a criança busca na ilustração do livro elementos que sustentem a sua leitura (uma água que vem de cima = chuva), mesmo que esta esteja em conflito com a expectativa de leitura do adulto. Isso denota que a criança já começa depreender o laço social que vigora em sua relação com a pesquisadora (o DU) e procura produzir seus enunciados tendo em vista o que está apresentado no livro de histórias (S2).

Em (17), os questionamentos da pesquisadora assinalam sua rejeição ao enunciado infantil. Se considerarmos, novamente, uma relação paralela entre os enunciados da pesquisadora e da criança (sujeito-verbo-complemento) é possível perceber que, em seu primeiro questionamento, o pronome interrogativo o quê? incide sobre o termo chuva, empregado pela criança

16. C. ele	tá tomando	chuva
17. P. ele	tá tomando	o quê?

A rejeição é, finalmente, formalizada pelo segundo questionamento apresentado em (17): ela tá molhando ele com

o quê?. Neste enunciado, entendemos que P. esteja apresentado para a criança três elementos que possam auxiliá-la na reformulação de sua narrativa: 1) o uso do pronome ela para a identificação da personagem que inicia a história regando as flores, provavelmente, tendo em vista que o uso de pronomes distintos facilitaria a retomada das duas personagens da história; 2) a substituição da expressão tomando chuva por molhando; 3) o pronome interrogativo o quê? ao final da pergunta orienta que a criança identifique, na ilustração, o instrumento da ação de molhar, isto é, a mangueira.

Em (18), Nino expressa mais um resultado de seu trabalho epilinguístico, motivado pelas indagações do adulto, identificando o instrumento da ação realizada na ilustração 3 como esguicho. Mesmo divergindo da expectativa de leitura do adulto (o instrumento é nomeado por P. como uma mangueira) a resposta esguicho é ratificada pela pesquisadora, por repetição, em (19). Subentende-se que, ao perceber a existência de um instrumento para a ação expressa pela cena, a criança já tenha compreendido a “incorreção” no uso da expressão tomando chuva e, diante disso, consiga relacionar as três ilustrações já lidas, uma vez que todas são circunscritas pela ação mesma ação: molhar. Tendo em vista o exercício analítico acima detalhado, na próxima seção, retornaremos à questão a ser respondida por este trabalho, a saber: como a posição discursiva assumida pelo adulto pode influenciar a constituição da subjetividade na criança, expressa por sua produção textual? Ao final, procuraremos refletir acerca de como estas análises podem ser ampliadas, de modo a abarcar a relação entre professor e aluno em aulas de Língua Portuguesa.

Considerações finais

Ao solicitar que a criança fizesse a leitura e o relato de uma história ilustrada, a pesquisadora ofereceu a Nino um modelo narrativo a ser reproduzido. Para a efetivação dessa tarefa, o adulto e a criança pautaram sua relação no laço social estabelecido pelo Discurso da Universidade, que prima pela reprodução do conhecimento (S2). Ao assumir o lugar daquele que procura garantir a manutenção deste laço discursivo, a pesquisadora realiza intervenções sobre a produção textual infantil que afetam a forma como a criança lida com a linguagem.

Durante a análise dos dados, foi possível observar que esta relação era instável. Por vezes a criança deixava de responder o que o adulto esperava, seja não verbalizando suas respostas, seja produzindo enunciados polissêmicos que iam de encontro às expectativas de leitura da pesquisadora. Diante disso, vimos algumas situações em que a pesquisadora flexibilizou sua posição, aceitando respostas outras que não as “pertinentes”. É importante considerar que esse fato aconteceu visando à progressão da atividade que estava sendo realizada, mais especificamente, na passagem de leitura de uma ilustração para outra.

Outro fator que assinala a instabilidade da relação mantida pelo DU é o fato de a pesquisadora precisar lidar com a polissemia que também emergia de seu enunciado. Mesmo diante da tarefa de orientar a criança na produção de um texto que tivesse seu sentido estreitamente vinculado uma única leitura tida como adequada, ao realizar suas intervenções, alguns enunciados da pesquisadora carregavam, sem si, imprecisões semânticas. O esforço de P. em dominar o real (a) que emergia de sua fala a fazia reformular várias vezes um mesmo questionamento, o que, por vezes, levava a criança a produzir respostas “incorretas”. Nesta situação, é importante considerar que a “incorreção” da criança motivava a reformulação epilinguística dos enunciados do adulto, de modo a favorecer seu ajuste de sentido tendo em vista o interlocutor infantil.

A produção textual da criança, neste contexto, era constantemente corrigida pelo adulto quando não atendia a reprodução de S2, ou seja, a identificação dos elementos narrativos da sequência ilustrada observada, de acordo com a expectativa de leitura da pesquisadora. Toda vez que a criança fazia uma leitura própria da história observada, como eles molhando a roupa ou ele tá tomando chuva, sua resposta era rejeitada e encaminhada para uma reformulação. Poderíamos supor que molhando a roupa tenha surgido na fala infantil por ser uma consequência comum de brincadeiras com água na infância. Se atentarmos para a própria história ilustrada, é isso que acontece ao seu final. Acreditamos que não houve, neste momento, por parte do adulto, a sensibilidade para a aceitação do conhecimento de mundo da

criança em sua produção narrativa. Assim como nos enunciados do adulto, dizeres outros surgem na fala infantil e, quando eles são rejeitados, entendemos que também seja rejeitada uma possível marca subjetiva que a criança poderia ter imprimido em sua produção textual.

No caso de ele tá tomando chuva, o adulto também orienta que a criança reformule o seu dizer, no lugar de indagar a razão dessa escolha lexical. Como vimos na etapa de análise, apesar de não atender à expectativa de leitura do adulto, essa resposta denota que a criança procura fixar-se cada vez mais no laço do DU. Ou seja, no início da atividade observamos situações em que a Nino expressava sua não adesão à forma como a atividade era proposta; à medida que a pesquisadora insiste em adequar a narrativa infantil, a criança passa a incorporar essa relação com a linguagem, pautada na reprodução de S2 de maneira cada vez mais autônoma. Isso é expresso pela preocupação de Nino em retirar, da história ilustrada, elementos para a organização de sua narrativa

As intervenções do adulto não mantêm, em primeiro plano, a subjetividade infantil e colocam a criança em uma relação com a linguagem que resultam na transmissão de um saber. O trabalho epilinguístico da criança nos dá indícios de sua compreensão acerca da necessidade de ajustar o sentido de seu dizer, tendo em vista as demandas de seu interlocutor para esse saber compareça no enunciado infantil. Além disso, as correções do adulto objetivam que a criança transcenda da descrição aleatória de imagens para uma produção textual articulada, visando à elaboração de uma narrativa. Diante disso, entendemos que, nesta relação pautada pelo DU, há a transmissão saberes necessários para produção de textos narrativos.

Acreditamos que o tipo de laço social mantido entre a pesquisadora e a criança possa ser aproximado da relação pedagógica. Com o papel de transmitir os saberes necessários para que a criança faça uso da língua como uma forma de ser compreendida e compreender-se no mundo, o professor ocupa, por vezes, o lugar de transmissor do saber. Nesta situação, modelos de textos são trabalhados em sala de aula, de modo que a criança aprenda a empregá-los em situações de uso da língua. Podemos citar, por exemplo, a atividade de relato de histórias, que consiste na reprodução de um texto anteriormente lido. Essa estratégia é bastante utilizada na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com a proposta de ensinar à criança os elementos e a organização da sequência narrativa (Cf. Barboza, 2010).

É possível permitir a constituição da subjetividade quando solicitamos a produção de textos a partir de modelos? Acreditamos que sim. Diante do seu papel de garantir a transmissão de determinados saberes para que a criança opere a linguagem, o adulto tende a flexibilizar sua posição, visando à própria produção textual. Se retomarmos o caso de Nino, acima analisado, veremos que em (18), a criança identifica o instrumento da terceira ilustração como um esguicho e não como uma mangueira, como esperava o adulto. Isso não impede que P. aceite a resposta de Nino, ratificando-a, por repetição, em (19). A nosso ver, isso significa que apesar de a criança ter de produzir sua narrativa observando S2, ela tem a possibilidade de selecionar os expressivos que utiliza, o que pode se tornar um caminho para a emancipação de sua singularidade na superfície textual.

Referências Bibliográficas

- AGUSTINI, C. L. H. 1999. *Dobras interdiscursivas: o movimento do sujeito na construção enunciativa dos sentidos*. 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BARBOZA, A. C. C. 2010. *Narrativas orais infantis: da tarefa solicitada às saídas criativas*. 283 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BASTOS, L. K. 2001. *Coessão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes.

CHEMAMA, Roland. 1995. (org.) Dicionário de Psicanálise. Trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Larousse; Artes Médicas.

CULIOLI, Antoine. 1999. Conditions d'utilisation des données issues de plusieurs langues naturelles. In: *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage*. Paris: Ophrys, p. 67-82 (tome 2).

FURNARI, E. 2003. *Cabra-cega:: para crianças de 3 a 5 anos*. 9. ed. São Paulo: Ática.

FREUD, Sigmund. 1997. Recalque. In: CESAR, C. T. M (org.). *Os filósofos através dos textos: de Platão a Satre*. São Paulo: Paulus, , p. 268-271.

GINZBURG, Carlo. 1989. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

_____. 1992 [1969-1970]. *O seminário, livro 17: o avesso da Psicanálise*. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed..

_____. 2008 [1972-1973]. A Jakobson (19/12/1972). In: *O seminário, livro 20: mais, ainda*. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., p. 21-31.

RIOLFI, C. R. 1999. *O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna*. 361 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. 2005. *Equívoco e singularidade: subjetividade na fala de uma criança*. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. (org.) *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas (SP): Mercado das Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, p. 219-233.

MANUSCRITOS ESCOLARES E REPRESENTAÇÕES DE ONOMATOPEIAS: UM ESTUDO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS INVENTADAS POR ALUNOS RECÉM-ALFABETIZADOS⁴⁹

Janayna Paula Lima de Souza SANTOS⁵⁰
Eduardo CALIL⁵¹

RESUMO: Inserido em estudos sobre processos de escritura em ato, efetivados em contexto escolar (Calil, 2008, 2009), este trabalho tem por objetivo discutir as formas de representação de onomatopeias criadas por alunos recém-alfabetizados, quando escrevem o texto de histórias em quadrinhos (HQ). Embora linguisticamente definida como palavra imitativa de sons da natureza e ruídos de objetos, nas HQ suas representações estão associadas à imagem, compostas pelo cenário, pela ação e gesto de personagens, produto do imbricamento da linguagem verbal e visual. Nesse sentido, quando palavra e imagem se misturam neste gênero temos, como propõe Kress (2004), um sistema semiótico multimodal em que a onomatopeia não serviria somente para representar linguisticamente sons e ruídos, mas igualmente para “ilustrar” estes elementos, fornecendo ao texto uma espécie de “trilha sonora” (Aizen, 1970) ou como advoga Ramos (2009) ela pode ter dupla função, representa um som, e ao mesmo tempo, sugere um movimento. Partindo desse pressuposto, analisamos as formas de representação de onomatopeias criadas num grupo de 24 alunos que ao longo de 2 meses participaram do projeto didático Gibi na Sala. Esses alunos estavam organizados em díades e escreveram um único texto. Os resultados mostram que no conjunto de 144 manuscritos emergem 291 onomatopeias. Classificamo-las, pelo sentido invocado, em quatro categorias: 1) onomatopeias expressivas; 2) onomatopeias de ação/movimento; 3) onomatopeias indeterminadas; e, 4) onomatopeias de vozes de animais. Selecionamos as onomatopeias de ação/movimento para poder exemplificar as relações estabelecidas entre as onomatopeias inventadas, as imagens que as suscitaram e a influência da oralidade na escrita de algumas delas que representadas com letras grandes dão-lhe volume e intensidade. Pudemos constatar então a relação entre “inventividade” no processo de produção de onomatopeia e o gênero escolar, pois tais representações, apesar de se aproximarem das características dadas pela linguística, não são de apreensão imediata pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias em Quadrinhos; Onomatopeia; Manuscritos escolares de HQ.

1. Introdução

Sabemos que, certamente, a maior parte das histórias em quadrinhos infantis ⁵² (doravante, HQ) estão carregadas de onomatopeias. Elas cumprem o papel de uma espécie de “trilha sonora”, como disse Aizen (1970, p. 289): representações linguísticas de sons e ruídos que, associadas ao sistema semiótico não verbal, constitui, hoje, uma forte característica de muitas HQ. É o elemento que favorece a construção de movimentação, expressividade e sonoridade das imagens que nem sempre se encaixavam dentro dos diálogos: o bater da porta, o tiro da arma de fogo, o soco do personagem, etc. Verificamos, no entanto, que há poucos estudos que se preocupam com a questão das onomatopeias nas HQ. Na tentativa de contribuir com alguns desses estudos, este trabalho procura discutir o processo de criação textual neste gênero chamando a atenção para a estrutura da onomatopeia em produções escritas efetivadas por alunos recém-alfabetizados quando criam o texto de HQ da Turma da Mônica⁵³.

⁴⁹ Este estudo encontra-se inserido em um projeto de pesquisa mais amplo intitulado “Alteridade e Singularidade em Processos de Escrita e Manuscritos de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental” (ASPEMA), elaborado e coordenado pelo professor e pesquisador Eduardo Calil, financiado pelo CNPq, vinculado ao Grupo de Pesquisa Escrita, Texto & Criação (ET&C) e ao Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

⁵⁰ UFAL. Programa de Pós-Graduação em Educação. Laboratório do Manuscrito Escolar. Endereço para correspondência: Conjunto Rosane Collor QU E, número 21. Clima Bom. CEP 57071-470. Maceió, Alagoas, Brasil. Endereço eletrônico: janayna_lsantos@hotmail.com.

⁵¹ UFAL. Programa de Pós-Graduação em Educação; Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Laboratório do Manuscrito Escolar. Endereço para correspondência: Rua Presciliano Saarmento 1 LT 3 QU B. Residencial Oceanis. São Jorge. CEP 57044-130. Maceió, Alagoas, Brasil. Endereço eletrônico: eduardocalil@hotmail.com.

⁵² Podemos citar as HQ de Ziraldo, com A Turma do Pererê e O Menino Maluquinho, de Maurício de Sousa, com a Turma da Mônica, os personagens da Disney, com o Tio Patinhas, Donald, Zé Carioca, entre outros.

⁵³ A Turma da Mônica é a “turma” mais conhecida das publicações assinadas por Maurício de Sousa. Direcionada para o público infanto-juvenil, com uma linguagem coloquial, direta e uma intensa representação de onomatopeias. Essa “turma” tem como personagens principais

Deste modo, após uma breve discussão sobre a relação entre linguagem e a onomatopeia e alguns comentários sobre a presença desse recurso no gênero HQ, iremos discutir, inserido em estudos sobre processos de escritura em ato, efetivados em contexto escolar (Calil, 2008, 2009), as formas de representação de onomatopeias criadas por alunos recém-alfabetizados, quando escrevem o texto de HQ.

2. Algumas Considerações Sobre a Onomatopeia

2.1 Linguagem e Onomatopeia

Tendo como justificativa a falta de um estudo sistemático das onomatopeias em português e a necessidade de que “urja fazer um estudo profundo e metódico da matéria” (NOGUEIRA, 1950a, p. 10), o linguista Rodrigo Nogueira concebeu dois trabalhos⁵⁴, a saber, “Estudos sobre as onomatopeias” e “As onomatopeias e o problema da origem da linguagem”.

O primeiro livro, “Estudos sobre as onomatopeias”, está constituído por três artigos⁵⁵ que se complementam, intitulados, respectivamente: 1) Subsídios para o estudo das onomatopeias em português; 2) Contribuição para o estudo das onomatopeias; e, 3) Nova contribuição para o estudo das onomatopeias.

No decurso deste trabalho, o linguista retoma por várias vezes o conceito da palavra onomatopeia. Inicialmente, utiliza a conceituação de Nyrop e, por fim, retorna a essa definição problematizando-a.

No primeiro artigo, “Subsídios para o estudo das onomatopeias em português⁵⁶”, o linguista recorre à definição dada pelo filólogo Krystoffer Nyrop, que diz: “As onomatopeias são palavras imitativas, ou seja, são palavras que pretendem imitar os fonemas que compõem alguns sons, como o canto ou gritos de animais, o som de instrumentos musicais, o ruído das máquinas, o ruído que acompanha os fenômenos da natureza, etc. A onomatopeia é sempre uma aproximação, jamais uma reprodução exata⁵⁷” (GRAMMONT apud NOGUEIRA, 1950a, p. 127) e, em seguida, propõe a classificação da onomatopeia do ponto de vista genético e do ponto de vista morfológico. No que diz respeito ao ponto de vista genético, a onomatopeia está dividida em: (a) puramente fonéticas, em que a formação se baseia apenas na imitação, o mais aproximadamente possível com uma exatidão fonética dos sons que representam, por exemplo, “trrrrim”, “tic-tac”; e (b), fonético-ideológicas, que procuram imitar os sons que representam, não por fonemas, que mais ou menos perfeitamente se lhes assemelham, mas por vocábulos ou expressões frásicas de pronúncia mais ou menos semelhantes, como por exemplo, “pouca terra, pouca terra, muita calha” (imitando o trem de ferro), “estou fraca, estou fraca” (imitando a galinha d’Angola). “bem-te-vi, te-vi” (imitando o pássaro a quem dá o nome), “cá vai!” (imitando a voz da cegonha).

No que diz respeito à classificação morfológica as onomatopeias podem ser divididas em dois grupos: (1) onomatopeias não-vocabulizadas, que imitam o mais aproximadamente possível os sons que representam, mas não constituem vocábulos da língua, ou porque lhes falta estrutura vocabular, ou porque, não entraram ainda no vocabulário, como em “pffff” e “uau uau”; e (2), as onomatopeias vocabulizadas, como: “tic, tac, tic, tac”, “pumba”.

Há, segundo o autor, uma classificação dos caracteres dos sons da natureza, a saber, o timbre, o tom, a entonação,

a Mônica, o Cebolinha, o Cascão e a Magali.

54 Alertamos ao leitor, que não empreenderemos aqui uma descrição exaustiva das referidas obras, tentaremos, pois, sintetizar num quadro geral alguns pontos fundamentais dos estudos.

55 “Independentes uns dos outros, porque em épocas diferentes foram concebidos e elaborados, mas que se completam uns aos outros, pois que, de certo modo, o 2º é uma continuação do 1º, e o 3º é outra do 2º [...] a concepção e a redação dos três não foram seguidas: entre o 2º e o 1º medeião doze anos, e entre o 3º e o 2º, um ano” (NOGUEIRA, 1950a, p. 5).

56 Publicado, inicialmente, no Boletim de Filologia, IV, Lisboa, 1936.

57 Do original, lê-se: “Les onomatopées sont des mots imitatifs, c’est-à-dire des mots qui prétendent imiter par les phonèmes dont ils se composent certains bruits tels que le cri ou le chant des animaux, le son des instruments de musique, le vacarme des machines, le bruit qui accompagne les phénomènes de la nature, etc. L’onomatopée est toujours une approximation, jamais une reproduction exacte”.

a quantidade, a sonoridade, a ressonância, a brusquidão, a intensidade, a continuidade, a repetição, a rapidez da repetição e a suspensão, e são, justamente, estas classificações que tornam os sons com a capacidade de aproximação dos sons naturais. Para ele, os modos de interpretação referentes ao timbre, ao tom e a entonação dos sons da natureza são interpretados pelas várias modalidades que podem tomar o timbre, o tom e a entonação da fonação humana; a quantidade, pela maior ou menor duração da emissão das vogais, e pelo emprego, em certos casos, das consoantes fricativas⁵⁸; a sonoridade, pela vibração ou não vibração das cordas vocais, isto é, pelo emprego dos sons vozeados (sonoros) e dos sibilados (surdos); a ressonância, pela nasalidade; a brusquidão, pelas consoantes oclusivas⁵⁹; a intensidade, pela maior ou menor força com que se expulsa o ar e pelo emprego adequado das consoantes oclusivas; a continuidade, pelo emprego das vogais longas, das consoantes fricativas e das vibrantes; a repetição, pela repetição dos fonemas ou das sílabas; a rapidez da repetição, pelas consoantes vibrantes; a suspensão, pela suspensão (reticências). No segundo artigo intitulado “Contribuição para o Estudo das Onomatopeias”⁶⁰, o linguista vai traçar os meandros da expressividade das palavras. Para definir tal conceito Nogueira utiliza dois fundamentos: o eventual e o real. O fundamento eventual é o sentido que se liga a essa palavra pela convenção, o que na linguagem gramatical se traduz pelo termo propriedade; o fundamento real é a capacidade que essa palavra tem de traduzir foneticamente, com maior ou menor aproximação, a coisa ou o fato por ela designado, o que na linguagem gramatical se traduz pelo termo onomatopeísmo.

O onomatopeísmo é a estrutura fonética dessas palavras, cuja natureza faz lembrar a coisa ou o fato designado. Para elucidar a noção entre esses termos, o linguista traz a diferenciação de algumas palavras. Vejamos:

...abstraindo das convenções de significação, tão expressiva é a palavra casa como palácio e como tugúrio: nenhuma delas tem na sua estrutura fonética qualquer elemento, que nos faça lembrar o que é uma casa, um palácio, um tugúrio. Subordinando-nos à convenção de significados, isto é, à propriedade, cada uma delas é expressiva no seu lugar próprio.

Outro tanto já não acontece com as palavras tremer e vibrar, as quais, pela expressividade, que lhes dá a convenção de significados, têm a que lhes dá a sua estrutura fonética: são palavras de sabor onomatopaico, é o seu onomatopeísmo que as torna expressivas, prove-se ou não que elas são de origem onomatopaica. (NOGUEIRA, 1950a, p. 137).

Portanto, a onomatopeia possui em si esta expressividade, embora precise do contexto para ser entendida. E nas HQ que corrobora sua interpretação é a imagem, a cena representada que, muitas vezes, é intensificada por alguns recursos como a metáfora visual.

Em continuidade com este trabalho publica no mesmo ano o que considera como o segundo volume do livro supracitado e o intitula “As onomatopeias e o problema da origem da linguagem”. Neste, Nogueira (1950b) discute os meandros da linguagem do homem primitivo e descreve a possibilidade de uma origem onomatopeica da linguagem.

O primeiro capítulo discorre sobre a vida do homem primitivo⁶¹, o qual também recebe esse título, pois “não se poderá tratar do problema da origem da linguagem sem primeiro tratar da origem do homem, de buscar saber, dentro do possível, claro está, como surgiu, como era e como vivia o homem primitivo?” (NOGUEIRA, 1950b, p. 7). Nesse ínterim, o problema da origem da linguagem é considerado sobre o viés de um fenômeno histórico e antropológico. Ao resgatar historicamente como o homem primitivo vivia, surge uma dúvida: teria ele vivido em estado de mutismo? Assim diz o linguista: “nunca o homem pôde viver sem ter uma linguagem, por mais pobre e de estrutura mais rudimentar que tivesse sido” (NOGUEIRA, 1950b, p. 15).

58 Segundo Bechara (2005) as consoantes fricativas são: /f/, /v/, /s/, /z/, /x/ e /j/.

59 Segundo Bechara (2005) as consoantes oclusivas são: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/.

60 Esse artigo foi publicado, inicialmente, no Boletim da Filologia, IX, Lisboa, 1948.

61 Cabe ressaltar que a expressão “homem primitivo”, neste trabalho, não se refere aos antropóides que “injustificadamente se diz que Darwin atribui a nossa ascendência, o gorila, o orangotango, o chimpanzé, de inteligência e de linguagem rudimentaríssimas, incapaz (?) de sentimentos de moral e de religião (...). O tipo humano, a que me refiro (...) se referem em geral os que têm tratado do problema da origem da linguagem” (NOGUEIRA, 1950b, p. 10).

“A linguagem primitiva” constitui o segundo capítulo. Essa linguagem está dividida em dois grupos: os monogenistas⁶² e os poligenistas⁶³. Posteriormente, para ajudar a compreender a substância das várias teorias sobre a origem da linguagem, o linguista direciona para uma análise dos conceitos dos elementos formativos da linguagem, como o gesto, o grito, a interjeição, a onomatopeia e a metáfora.

Em seguida, no terceiro capítulo intitulado “Exposição e crítica de várias teorias⁶⁴ sobre a origem da linguagem”, o linguista vai discorrer longamente sobre dez teorias da origem da linguagem. Dessas, a teoria das onomatopeias, cujo escopo nos interessa, parte do pressuposto de que “todos os homens, independentemente uns dos outros, teriam criado a linguagem, procurando interpretar foneticamente as coisas, os fenômenos, etc. do Universo” (NOGUEIRA, 1950b, p. 33). Ela consiste em considerar que a linguagem articulada resulta da interpretação fonética, por meio de formas onomatopeicas, de certas qualidades das coisas, dos atos.

No quarto capítulo, tem-se uma crítica de certos preconceitos na criação da linguagem, dentro os quais podemos citar: os preconceitos do arbítrio, da convenção, do espontâneo e da reflexão. Nesse sentido, alguns autores⁶⁵, “que tratam do problema da origem da linguagem, tomam por base de suas teorias as ideias contidas nesses termos, enquanto outros se repudiam com maior ou menor veemência” (NOGUEIRA, 1950b, p. 123). No capítulo seguinte, a discussão gira em torno de alguns princípios da linguagem utilizados para explicar a gênese das formas vocabulares primitivas deduzidas através das formas modernas e das que a história das línguas faculta.

No sexto e no sétimo capítulos intitulados, respectivamente, “As onomatopeias e o problema da origem da linguagem” e “Fatos que dificultam ou impossibilitam o reconhecimento da possível origem onomatopeica de várias formas das línguas modernas”, Nogueira (1950 b) discute e lança alguns questionamentos acerca de duas teorias opostas, a saber, a teoria de que a origem da linguagem se baseia fundamentalmente nas onomatopeias e os que repudiam tal teoria, atribuindo às onomatopeias uma insignificante representação na grande massa lexical.

Essa discussão sobre a onomatopeia proposta por Nogueira (1950a, 1950b) nos conduz para a questão: diante disso, como o sujeito se inscreve na posição de produtor de onomatopeia? Ou ainda, como um aluno recém-alfabetizado representa linguisticamente a onomatopeia num gênero específico?

2.2 Onomatopeia e HQ

A onomatopeia é um recurso linguístico dotado de expressividade que provoca grandes efeitos visuais e sendo utilizada principalmente por poetas e criadores de HQ, está presente tanto nas obras de escritores consagrados, como em “Sagarana” de João Guimarães Rosa e “Grande sertão: Veredas”, quanto nas obras de escritores modernos como Carlos Drummond de Andrade em “Tempo de canção” e Clarice Lispector em “Perto do coração selvagem”; na linguagem infantil e no tupi antigo. Mas a nossa atenção está voltada para a incidência das onomatopeias nas HQ porque é nela que se tem presença mais marcada. É nela que se torna mais forte, ao ponto de extrapolar as definições, devido estar associada a outras características específicas das HQ, como a cor, o traço, o estilo do autor, enfim, há uma gama de fatores que fazem com que sua incidência nas HQ seja mais aprimorada.

Ao surgir as HQ, segundo Aizen (1970, p. 289), a “trilha sonora” não tinha grande importância, pois o que mais interessava era o texto – texto abaixo do desenho – que tudo dizia, tudo explicava, tudo descrevia, misturando descrições

⁶² Segundo Nogueira (1950b) o termo monogenista refere-se aos partidários que defendem a origem de uma única língua que originou as várias línguas hoje conhecidas.

⁶³ Segundo Nogueira (1950b) o termo poligenista refere-se aos partidários que defendem a origem de duas ou mais línguas, independentemente umas das outras, e que deram origem a duas ou mais línguas em diferentes pontos do planeta.

⁶⁴ A saber: 1) Teoria de Deus criador; 2) teoria da Natureza criadora. 3) teoria da invenção tardia; 4) teoria das raízes; 5) teoria das onomatopeias; 6) teoria das interjeições; 7) teoria dos gritos naturais; 8) teoria dos gestos; 9) teoria da elaboração progressiva da linguagem natural e, 10) teoria negativa.

⁶⁵ Convém esclarecer ao leitor que o linguista não especifica nenhum teórico.

com diálogos, ao contrário das HQ modernas: em que as legendas estabelecem a sequência da ação, interligando cenas e acontecimentos, completando-se com os balões, onde se localizam os diálogos.

Não se tem notícia da primeira onomatopeia utilizada nos quadrinhos, mas já se sabe que ela intensificou-se com o advento do cinema falado em 1927. Cirne (1977, p. 31) afirma que os ruídos mais antigos, encontrados por ele, são “ZZZZ”, “UH”, “UMPH” e “BOOM” na história de Winsor McCay, em oito de dezembro de 1907 no Little Nemo in Slumberland. Segundo Bibe-Luyten (1985), algumas onomatopeias surgiram de verbos da língua inglesa e foram utilizados pelos quadrinhos norte-americanos e hoje são usadas em todo o mundo.

É que esta língua, por ser híbrida (houve mais de dez idiomas na formação do inglês atual, sobretudo o antigo holandês e o francês normando), favoreceu melhor a escolha definitiva de palavras para determinar as coisas. Além disso, a fase de consolidação dos quadrinhos teve como local os Estados Unidos e daí partiu sua influência pelo mundo. (BIBE-LUYTEN, 1985, p. 14)

Logo, certas onomatopeias têm seu sentido na tradução linguística semelhantes aos ruídos expressos, como as citadas abaixo:

Tabela 1: Quadro das onomatopeias advindas da língua inglesa

Onomatopeia	Origem verbal	Significado
Click	to click	estalar/desligar
Crack	to crack	quebrar/rachar
Crash	to crash	colidir/bater
Gulp	to gulp	engulir/sufocar
Slam	to slam	fechar ruidosamente
Smack	to smack	beijar
Sniff	to sniff	cheirar
Splash	to splash	chapinhar/esguichar

Fonte: Bibe-Luyten (1985).

Carvalho (2006) acrescenta ainda que, apesar de haver onomatopeias mais tradicionais, os autores criam onomatopeias diferentes de acordo com o que escutam⁶⁶, entre as mais comuns: blam: barulho de coisa batendo; crás: coisa quebrando; soc, pum: soco; chuac: beijo; nhac, nhac: mastigação etc.

Até esse momento vimos que as onomatopeias, em sua definição estritamente linguística, indicam sons ou ruídos de objetos e vozes. Porém, segundo Santos e Calil (2010, p. 75), nas HQ elas também estão relacionadas aos efeitos gráfico-visuais específicos desse gênero, uma vez que suas ocorrências não podem ser interpretadas sem que se considerem igualmente os tipos, os tamanhos e as cores das letras; sua disposição no espaço do quadro; suas relações com a expressão do personagem, dentre outros aspectos. O sentido que traz a onomatopeia nas HQ não pode ser dissociado do conjunto de traços e cores, tampouco do universo discursivo que caracteriza as HQ. Para ilustrar este comentário buscamos a seguinte onomatopeia, que indica uma batida ou um soco.

⁶⁶ No entanto, destacamos que essa é uma questão delicada, pois a representação linguística do som varia de acordo com a escuta de cada sujeito.



Figura 1: POF⁶⁷ : onomatopeia representando o som de uma batida.

Para o leitor desse gênero, as metáforas visuais⁶⁸ que envolvem a onomatopeia, como, por exemplo, as fumacinhas e as estrelinhas; as linhas cinéticas⁶⁹ que acompanham o balão; as cores escolhidas para o seu fundo amarelo, que contrasta com o roxo das letras, assim como o tamanho das letras, que ocupam quase todo o quadro; e sua sombra são elementos inter-relacionados; tais recursos ajudam na produção de sentido e na própria caracterização da onomatopeia, fazendo com que ela represente não somente o som, mas também sua intensidade, seu volume e ainda dê um caráter lúdico à história.

Nesse sentido, quando palavra e imagem se misturam neste gênero temos, como propõe Kress (2004), um sistema semiótico multimodal cujo estatuto da onomatopeia não seria somente para representar linguisticamente sons e ruídos, mas igualmente “ilustrar” estes elementos, fornecendo ao texto uma espécie de “trilha sonora” (Aizen, 1970) ou como advoga Ramos (2009) ela pode ter dupla função, representa um som, e ao mesmo tempo, sugere um movimento.

3. Projeto Didático, Manuscritos Escolares e Onomatopeias

Oferecemos aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Maceió, 12 propostas de produção de HQ da Turma da Mônica, na qual retiramos todas as marcas linguísticas, pedindo para que os alunos escrevessem tudo o que achavam que estava faltando para deixar essa história mais “engraçada”. Essas propostas fazem parte do projeto didático “Gibi na sala”⁷⁰ desenvolvido para apoiar didaticamente a realização dessa pesquisa. As propostas foram solicitadas uma vez por semana, os alunos⁷¹ estavam organizados em díades e deveriam escrever um único texto. O conjunto dessas propostas totaliza 144 manuscritos escolares (CALIL, 2008a) inventados por alunos de, aproximadamente, 7 anos de idade, durante os meses de outubro a dezembro de 2008.

Os resultados mostram que no conjunto desses manuscritos emergem 291 onomatopeias. Classificamo-las, pelo sentido invocado, em quatro categorias:

- 1) onomatopeias expressivas;
- 2) onomatopeias de ação/movimento;
- 3) onomatopeias indeterminadas; e,
- 4) onomatopeias de vozes de animais.

67 Imagem retirada da história “Mônica”, encontrada na Revista Almanaque historinhas de uma página: Turma da Mônica, n. 2. São Paulo: Panini Comics, 2008, p. 44.

68 Segundo Vergueiro (2007, p. 54) as metáforas visuais atuam no sentido de expressar ideias e sentimentos, reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal. Elas se constituem em signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum, como, por exemplo, “ver estrelas”, “falar cobras e lagartos”, “dormir como um tronco” etc.

69 As linhas cinéticas são aqueles famosos “risquinhos” que indicam movimento. São eles que representam a trajetória de um objeto ou do próprio personagem, trazendo movimento para a história (CARVALHO, 2006, p. 45; GIMENEZ MENDO, 2008, p. 39).

70 A metodologia de coleta de dados segue o que propõe Calil (2008) ao vincular as práticas de textualização e os processos de escrita em ato a um projeto didático que tem como ponto de partida a imersão dos alunos no gênero discursivo eleito e a interferência nas práticas didáticas desenvolvidas pela escola.

71 Antes de realizarmos esse estudo, buscamos a autorização da escola e dos pais dos alunos através do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” fornecido pelo Comitê de Ética desta universidade.

Selecionamos, neste trabalho, as onomatopeias de ação/movimento para poder exemplificar as relações estabelecidas entre as onomatopeias inventadas, as imagens que as suscitaram e a influência de características sonoras na escrita de algumas delas que representadas com letras grandes dão-lhe volume e intensidade.

4. Representações de Onomatopeias nos Manuscritos Escolares de HQ

As onomatopeias denotativas de ações e movimentos são encontradas na maior parte dos manuscritos. Elas detêm 36,77% das formas totais. Algumas dessas são mais ocorrentes, a saber, quando um personagem está cantarolando ou quando leva uma pancada. Observemos a representação do personagem cantarolando na oitava proposta.



Figura 2: “larala rarala laaa”⁷²

A produção da forma “larala rarala laaa”, constituída por reduplicação e representada dentro de uma espécie de balão-fala, remete ao que comumente é encontrado nos gibis da Turma da Mônica.

Além dessa representação, surgem as formas “Hu, Hu” e “runru”, formas que se aproximam “da” “lalação” que crianças pequenas costumam fazer pelo simples prazer de repetir sons e ruídos diversos” (CALIL, 2008c, p. 200), que embora apresente uma distinta estrutura vocabular, são semanticamente semelhantes.

Outro tipo de incidência frequente nos manuscritos é a onomatopeia que representa pancada. Vejamos uma incidência encontrada na quinta proposta:



Figura 3: “POFE”⁷³

Escrita com letras grandes e dentro da metáfora visual, tendo como diferenciação apenas a ortografia da onomatopeia⁷⁴, a representação da forma “POFE” não foge muito ao perfil das encontradas nos gibis da Turma. Nesse tipo de representação, a letra grande e o seu formato peculiar dão volume e intensidade ao som da pancada. É o que Ramos (2009) advoga sobre a representação da oralidade nos quadrinhos, pois “a palavra, ao mesmo tempo em que representa o som ou o conjunto de sons, pode adquirir outros significantes (RAMOS, 2009, p. 56).

72 Extrato retirado da história de Isley e João L. Ar. intitulada “UCABELO DA MÔNICA”, em que ambos tinham 7 anos e 5 meses.

73 Extrato retirado da história de Ana B. e Deyse, intitulada “O Breçemte malaco da mônica”, ambas tinham 8 anos e 1 mês.

74 Segundo Aizen (1970, p. 276) a ortografia das onomatopeias não foi estabelecida, mas a tendência moderna é encarar as onomatopeias vocabulizadas com a sua categoria de vocábulos, subordinando-as, assim, às leis ortográficas.

Outra proposta de produção ⁷⁵ eleita para ser aqui discutida corresponde na incidência das onomatopeias que representam o personagem rasgando papel. Analisaremos apenas os quatro manuscritos em que essas onomatopeias se manifestam.

Na imagem em que Cebolinha presenteia a Mônica com um bumerangue, a Mônica está rasgando o embrulho do presente. Nesse quadro pudemos observar a emergência de quatro onomatopeias. Vejamos essas representações.

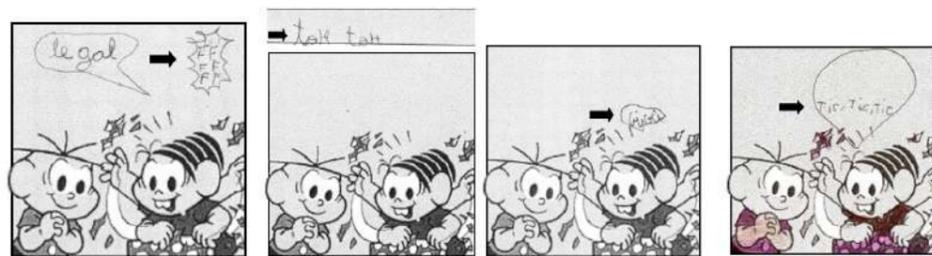


Figura 4: “FFFFF” ⁷⁶ Figura 5: “toH toH” ⁷⁷ Figura 6: “Cri Cri” ⁷⁸ Figura 7: “TiC, TiC, TiC” ⁷⁹

Diante dessas manifestações, indagamos: o que revelam essas escritas? Que efeitos a imagem da Mônica rasgando o papel de presente exerce sobre o *scriptor*⁸⁰ que o faz produzir esta ou aquela forma? Alguma reflexão é necessária para responder essas questões.

Nestes dados temos dois pontos importantes. Para a mesma imagem manifestam-se quatro onomatopeias ao mesmo tempo semelhantes e diferentes. No campo da semelhança apontamos para os elementos comuns entre si, fato evidenciado pela reduplicação. Apesar disso, ou seja, de possibilidades estruturais comuns, o modo como os alunos representam o som suposto no ato de rasgar um papel de presente, traz diferenças relacionadas não exatamente ao “som”, mas de um lado ao modo de representação “alfabética” e de outro ao aspecto gráfico, relacionado a este gênero. Num quadro geral podemos apontar para a emergência das propriedades características da onomatopeia nas HQ como a reduplicação, o formato das letras e a disposição no quadrinho. A reduplicação está presente nas quatro onomatopeias:

1. Na forma significativa “FF” na figura 3;
2. Na forma significativa “toH” na figura 4;
3. Na forma significativa “Cri” na figura 5;
4. Na forma significativa “TiC” na figura 6.

Nessas representações destacamos o formato das letras nas figuras 3 e 6, escritas com letra bastão, não comum no cotidiano desses alunos; a disposição no quadrinho na figura 3, escrita na vertical e na figura 4, escrita fora do quadro na linha do título. Mas, apesar dessas onomatopeias terem sido produzidas de acordo com esta propriedade, em nenhum caso compareceu a alternância vocálica e/ou consonântica, tal como aparece nas exemplificações dos gramáticos nas

⁷⁵ Esta proposta foi efetivada no dia 23/10/2008. Ela mostra, resumidamente, no primeiro quadro, o Cebolinha correndo com um presente em direção a Mônica. No segundo, ela rasgando o embrulho. No terceiro, com o bumerangue na mão, ela joga o embrulho no lixo. No quarto, ela dá um beijo no Cebolinha. No quinto, ela lança o bumerangue. No sexto, ela se assusta com alguma coisa. No sétimo, ela começa a correr assustada com o bumerangue vindo em sua direção. No oitavo, uma metáfora visual indica que o bumerangue acertou a Mônica. No nono, Cebolinha sorri e sai andando.

⁷⁶ Fragmento retirado do manuscrito da diáde Bianca e Keloany intitulado “A Beijoquera destarida”, que tinham 7 anos e 9 meses e 9 anos e 4 meses, respectivamente.

⁷⁷ Fragmento retirado do manuscrito da diáde Douglas e Eduardo intitulado “A Tuma do cebolinha”, que tinham 8 anos e 3 meses e 7 anos e 8 meses, respectivamente.

⁷⁸ Fragmento retirado do manuscrito da diáde Jakswel e Juan sem título, que tinham 7 anos e 6 meses e 7 anos e 11 meses, respectivamente.

⁷⁹ Fragmento retirado do manuscrito da diáde Lucas N. e Verônica intitulado “A TURMA DA MÔNICA”, que tinham 7 anos e 11 meses e 7 anos e 9 meses, respectivamente.

⁸⁰ aquele que escreve. Ver em Willemart (1999).

formas “tique-taque” (BECHARA, 2005, p. 74) e “zás-trás” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 130). Seria este um recurso demasiado complexo para os alunos em questão?

5. Conclusão

Como vimos, as HQ são constituídas pela junção entre dois sistemas semióticos distintos: o verbal e o não-verbal e de acordo com Calil (2009) é a interação entre esses elementos que constituem não só o sentido das HQ e seu intenso jogo lúdico, mas o próprio gênero, seu estilo e seu valor estético. Além do gênero escolar HQ favorecer significativamente a emergência de tipos diversos de onomatopeias, constatamos que a singularidade de suas formas indica o caráter inventivo da escritura destes alunos.

Nos manuscritos escolares analisados observamos que elas são produzidas de acordo com uma característica própria do fenômeno: a reduplicação, mantendo estreitas relações com os aspectos gráfico-visuais próprios do gênero. Além de apresentar, na maior parte dos manuscritos, alguma relação com a imagem da HQ oferecida pela proposta de produção textual.

6. Referências

- Aizen, Naumin. 1970. Onomatopeias nas histórias em quadrinhos. In: Moya, Álvaro de. *Shazam!* São Paulo: Perspectiva.
- Bechara, Evanildo. 1999. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Bibe-Luyten, Sônia. 1985. *O que é histórias em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. 2001. Programa de *Formação de Professores Alfabetizadores*. Ministério da Educação. Brasília.
- Calil, Eduardo. 2008a. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Funarte.
- Calil, Eduardo. 2008b. Cadernos de histórias: o que se repete em manuscritos de uma criança de 6 anos? In: A. C. Gomez (dir.) y V. S. Blas (ed.). *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*, Gijón: TREA.
- Calil, Eduardo. 2008ac. Manuscritos de uma menina: o que faz texto aos 6 anos de idade. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs). *Estudos sobre a infância, educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Calil, Eduardo; Del Re, Alessandra. 2009. Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopeia visual. *Revista da Anpoll*, Belo Horizonte, vol. 2, n. 27, p. 13-41, jan./jun.
- Carvalho, Djota. 2006. *A educação está no gibi*. Campinas: Papirus.
- Cirne, Moacy. 1971. *A linguagem dos quadrinhos: o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa*. 2 ed. Petrópolis: Vozes.
- Gimenez Mendo, Anselmo. 2008. *História em quadrinhos: impresso VS. Web*. São Paulo: Editora Unesp.
- Houaiss, Antonio. 2001. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva.

- Nogueira, Rodrigo de Sá. 1950a. Estudos sobre as onomatopeias. Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- Nogueira, Rodrigo de Sá. 1950b. *As onomatopeias e o problema da origem da linguagem*. Lisboa: Livraria Clássica.
- Nyrop, Krystoffer. s.d. Gramática histórica francesa. In: *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Lisboa: Editorial Enciclopédia Limitada.
- Ramos, Paulo. 2009. A leitura dos quadrinhos. São Paulo: Contexto.
- Rosa, João Guimarães. 2001. Sagarana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Santos, Janayna Paula Lima de Souza; Calil, Eduardo. 2010. Como representar onomatopeias? – um estudo em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos escritas por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. In: *Revista Leitura: Teoria & Prática*. Ano 27, v. 54. Campinas, SP: Global.
- VERGUEIRO, Waldomiro. 2007. Uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, Alexandre. *Como usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula*. Alexandre Barbosa, et al. 3ª ed. São Paulo: Contexto.
- Willemart, Philippe. 1991. A rasura, senha de entrada no mistério da criação. In: *Caderno De Textos – Crítica Genética*, 5 ed. João Pessoa: UFPB.

ESCRITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DIRETO

Kall Anne Sheyla Amorim BRAGA⁸¹

RESUMO: As histórias em quadrinhos estruturam propostas de produção de texto na educação brasileira. Dada a recente incorporação deste gênero textual nas instituições escolares, há poucos estudos de como pode se realizar sua escritura em sala de aula e, de modo particular, a de um de seus elementos caracterizadores, qual seja, o discurso direto caracterizando a fala dos personagens representados nas imagens. Relacionando esta lacuna ao fato de, nas últimas décadas, a relação entre o texto escrito e seu processo de escritura ter sido um tema recorrente nas investigações dos países de língua portuguesa, este trabalho possui por objeto descrever como uma díade de oito anos de idade constrói o discurso direto de dois manuscritos escolares incidindo, precisamente, sobre o processo de escritura destes. O material de análise é resultante do desenvolvimento do projeto didático “Gibi na Sala” com alunos de um 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Maceió/Brasil no ano de 2008. Nas propostas de produção deste projeto, os alunos, em duplas, deveriam combinar o que poderia acompanhar histórias em quadrinhos destituídas de linguagem verbal e indicação gráfica de balões e, em seguida, escrever a história no manuscrito. A análise mostra que a construção do discurso direto é atravessada pela interferência imagética e de estruturas linguísticas relacionadas ao discurso indireto que ao se cruzarem às enunciações realizadas durante a escritura da história suspendem transparências em sua escritura em sala de aula ao apontar a interferência do outro, do Outro e do Outro do Outro.

PALAVRAS-CHAVE: processo de escritura em ato; histórias em quadrinhos; discurso direto.

Introdução

As histórias em quadrinhos estruturam propostas de produção de texto na educação brasileira⁸². Dada a recente incorporação⁸³ deste gênero textual nas instituições escolares, há poucos estudos de como pode se realizar sua escritura em sala de aula e, de modo particular, a de um de seus elementos caracterizadores, qual seja, o discurso direto (DD) caracterizando a fala dos personagens representados nas imagens por alunos recém alfabetizados. Relacionando esta lacuna ao fato de, nas últimas décadas, a relação entre o texto escrito e seu processo de escritura ter sido um tema recorrente nas investigações dos países de língua portuguesa, este trabalho possui por objeto descrever como uma díade de oito anos de idade constrói/representa o DD dos manuscritos escolares⁸⁴ “O Cebolinha Trapalhado” e “O meu cachorro é dorminhoco”, incidindo, precisamente, sobre o processo de escritura destes. De modo pontual, procurar-se-á evidenciar como Ana e Maria combinam o DD e como o escrevem ou não manuscrito escolar. Objetivo que se justifica pela vinculação deste trabalho ao ET&C, ao L’ÂME e aos estudos desenvolvidos em Genética Textual e Linguística da Enunciação.

O material de análise provém do projeto didático “Gibi na Sala” realizado no segundo semestre de 2008 com alunos de um segundo do ensino fundamental (EF) de uma escola municipal de Maceió/Brasil. Este projeto incorporou a leitura de algumas HQ, além de propostas de interpretação e produção de texto. Nestas últimas, diante de HQ destituídas de linguagem verbal (onomatopeias, interjeições) e indicação gráfica dos balões, os alunos, organizados em díades,

81 UFAL. Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação (PPGE). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integrante do Laboratório do Manuscrito Escolar (L’ÂME) e do Grupo de Pesquisa Escritura, Texto & Criação (ET&C). Endereço de correspondência: Rua Doutor Osvaldo Cruz, Chã de Bebedouro. CEP: 57018-630. Maceió, Alagoas, Brasil. Email: <kallanneamorim@gmail.com>.

82 Cf. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, livros didáticos (FERREIRA, 2007) e programas de formação continuada de professores (BRAGA; PACHECO, 2009).

83 Cf. Barbosa et. al. (2004); Carvalho (2006).

84 “O manuscrito escolar é tudo aquilo que, relacionado diretamente ou não ao ensino de língua portuguesa escrita, o scriptor produz na sua condição de aluno. Em uma palavra, o manuscrito escolar é o produto de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever”. (CALLIL, 2008, p. 24-25, grifos do autor).

deveriam combinar oralmente a história e depois escrevê-la no manuscrito. Processo de escritura em ato, isto é, da combinação à escrita da história no manuscrito, filmado e transcrito com o Eudico Linguistic Annotator (ELAN), programa que permite sincronização entre falas, gestos.

A análise a estes processos de escritura permite sublinhar que a construção do DD, ao sofrer os efeitos do cruzamento entre interferência imagética, estruturas linguísticas relacionadas ao discurso indireto (DI) e enunciações realizadas durante a escritura da história, dá indícios do atravessamento, conforme Dufour (2000), do outro (“tu”), do Outro (“ele”), do Outro do Outro (“ele”) em sua escritura em sala de aula.

1. L'ÂME, HQ e DD

A escrita de uma obra literária é resultado de trabalho, investimento temporal, permanências, mudanças. Nascida dessa constatação, desde 1970, a Genética de Textos investiga a gênese de obras literárias⁸⁵ numa busca por compreender os caminhos trilhados pelo autor até chegar à obra através das marcas gráficas por ele deixadas em notas de leitura, listas, diários, cadernetas, manuscrito. “Acesso” a uma “escritura que se busca” (BIASI, 2010, p.11) que possibilitou à literatura antes entendida como “conjunto fechado de textos canônicos [...] acrescentar-se ao conjunto aberto dos processos de escrita. Aberta sobre o possível, o múltiplo, o ambivalente, até mesmo inacabável” (GRÉSILLON, 2007, p.17). Rastros de um complexo movimento escritural que testemunha a ausência de autor senhor da escrita, de texto fruto de inspiração sobrenatural e que indicam, ao contrário, que aquele que escreve está sob o efeito do que está escrito e que texto é processo. Na busca por adentrar na complexidade da escrita, o geneticista desloca-se⁸⁶ do escrito (texto final) à escritura (processo de escrita).

No Brasil, por influência dos estudos advindos da Genética de textos, os pesquisadores do L'ÂME investigam a criação e a escritura de manuscritos escolares. Os trabalhos de Calil investigam processos de escritura de histórias inventadas (2009; FELIPETO, 2008) e poesia (2008) nos anos iniciais do EF. Neste trilhar, este estudo se debruça sobre a escritura das HQ, de modo pontual, do DD caracterizando⁸⁷ a fala de personagens que dialogam face a face, em linguagem coloquial, verbos conjugados predominantemente no presente do indicativo, primeira e terceira pessoas, pronomes pessoais do caso reto, presença de dêiticos. Nesta ocasião, analisar-se-ão os processos de escritura de dois manuscritos escolares procurando-se descrever como Ana e Maria combinam o DD e como o escrevem ou não nestes manuscritos.



Figura 1: DD nas HQ da TM.
Fonte: Sítio eletrônico oficial da TM. Página semanal 235.

2. DD nos processos de escritura em ato: construção co-enunciativa

Os estudos realizados pelo L'ÂME se subdividem em dois grandes blocos: àqueles que estudam processos escritura

85 Nos dias atuais, estes estudos se estendem as artes plásticas, músicas, além de considerar o meio digital.
86 “O estudo de um enriquecerá o conhecimento do outro” (GRÉSILLON, 2007, p. 31).
87 Apesar de se apresenta sob a forma de DD, a onomatopeia possui particularidades se comparada à fala dos personagens. Cf. Santos (2010) e Santos; Calil (2010).

através do manuscrito propriamente dito, como o faz à Genética de Texto, e àqueles que se debruçam sobre o processo de escritura em ato. A estes, é possível estabelecer diálogo entre manuscrito e seu processo de escritura em virtude do procedimento metodológico do L'ÂME de filmar as díades enquanto combinam e escrevem um único texto. É importante ressaltar que ambos os blocos, a relação entre sujeito e texto é compreendido nos seguintes termos por Calil (2008):

[...] 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 [...] não pode jamais ser entendido como portador de uma vontade consciente e controladora do “bem dizer”, pois está sempre submetido às leis do significante. (p. 51).

Nesta perspectiva, a produção de texto é aqui entendida como um movimento que comporta um passado sempre presente, incerteza futura, aluno/sujeito efeito das relações estabelecidas entre língua e sentido; como espaço de tensão entre estabilizado e imprevisível cuja marca é a rasura. Sob este delinear, este trabalho descreverá como Ana e Maria constroem o DD nos manuscritos “O Cebolinha Trapalhado” e “O meu cachorro é dorminhoco” realizados nos dias 08 e 16 de outubro de 2008 tendo como consigna geral “leiam as imagens⁸⁸ e escrevam o que pode acompanhá-las”.

2.1 “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 ESTA TERMINDO DE PINTA A PAREDE
9Q	ELA TERMINOU DE PINTA A PAREDE
10Q	O CEBOLINHA FICOU S ORRINDO DA MÔNICA
11Q	E O CEBOLINHA BATEU A CABEÇA NA PAREDE

Figura 2: Manuscrito escolar “O Cebolinha Trapalhado”.
Quadro 1: Transcrição linearizada do manuscrito escolar “O Cebolinha Trapalhado”.
Fontes: Sítio eletrônico da TM e Pesquisa Direta (2008).

Após a leitura coletiva⁸⁹ da HQ “A tática do R” que perdurou 20 minutos, Ana e Maria iniciam a combinação do manuscrito que receberá por título “O Cebolinha Trapalhado”. Manuscrito caracterizado pelo predomínio de estruturas

88 Imagens retiradas do sítio eletrônico da TM <http://www.monica.com.br/index.htm>. Vale ressaltar, porém, que foi realizado um tratamento nas imagens das HQ incluídas no projeto didático “Gibi na Sala”. A numeração foi colocada exclusivamente neste trabalho para facilitar acompanhamento da análise.
89 Estando todos os alunos com gibis iguais, a cada quadrinho o professor solicitava aos alunos que lessem tanto o verbal quanto o não-verbal, bem como a interferência de um sobre o outro.

descritivas que podem ser reunidas em três grupos: descrição do que irá acontecer na cena (“X vai pegar Y”); descrição do que aconteceu na cena (“X terminou de Y”); descrição do que o personagem está fazendo (“X está terminando de Y”, “X está mandando Y”, “X ficou sorrindo de Y”). Os enunciados “A Mônica está mandando o Cebolinha para” (4Q⁹⁰) e “O Cebolinha ficou sorrindo da Mônica” (10Q), no entanto, não apenas exemplificam as estruturas do terceiro grupo, mas indiciam a interferência do DI na construção do DD.

Interferência que coloca em cena o discurso reportado (DR) que é, conforme Authier-Revuz (2004), um das formas de heterogeneidade mostrada, uma vez que “no fio do discurso que, real e materialmente, um locutor único produz, um certo número de formas, lingüisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, o outro” (2004, p. 12, grifos da autora). De acordo com a pesquisadora,

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).

Em meio à predominância descritiva, há reprodução indireta da fala de Mônica e do sorriso de Cebolinha, construção de que tratará estas linhas por se aproximarem do DD. Para contextualizar a escritura desse manuscrito, pode-se dizer que comportou três grandes momentos: combinação de todos os quadrinhos; retorno ao 1Q e discussão sobre todos novamente; escrita no manuscrito. Para a transcrição das filmagens, como dito, foi utilizado o ELAN. Cruzamento entre registro em vídeo do processo de escritura e transcrição que possibilita a obtenção do “manuscrito oral” (CALIL, 2008).

Neste sentido, as transcrições aqui disponibilizadas permitem recuperar o vir-a-ser do manuscrito associado aos olhares, gestos, expressões faciais das alunas. Quando esta pontuação é vinculada a este trabalho, torna-se necessário dizer que a transcrição é resultado de uma sincronização entre as imagens representadas nos quadrinhos, as enunciações das alunas e seus gestos. Ou seja, ao dizer “aqui”, por exemplo, Ana e Maria, no geral, estão olhando e apontando para os quadrinhos.

2.1.1 “A Mônica está mandando o Cebolinha para”

“A Mônica esta mandando o Cebolinha para” é o primeiro DI escrito no 4Q que, embora possua uma mesma imagem, comporta diferentes enunciações:

Momentos	Enunciações / Tempo Cronometrado
1º momento	“e aqui colocô o preto... coloca o balde pra aqui” (Ana, 00:21:52.400 - 00:21:56.743)
2º momento	“e aqui ele já pintô... ele já terminô de pinta” (Maria, 00:24:11.100 - 00:24:14.400)
	“aqui... a Mônica gritando pêle não ir... isso aqui é uma parede” (Ana, 00:24:14.620 - 00:24:20.500)
	“não vá... Cebolinha” (Maria, 00:24:28.010 - 00:24:29.600)
3º momento	“a Mônica tá mandando o Cebolinha pára” (Ana, 00:33:38.508 - 00:33:41.338)

Quadro 2: Processo de escritura do DI “A Mônica esta mandando o Cebolinha para”.
Fontes: Pesquisa Direta (2008).

⁹⁰ Quarto quadrinho.

O início da combinação⁹¹ da história de Ana e Maria, aos 21 minutos, é marcado pelo modo subjuntivo “é... é como se esse... ele aqui fosse pega o balde pra... coloca tinta...pinta” (1Q, Ana) que por uma interferência do 2Q é substituído pelo modo indicativo “e aqui vai começa a pinta” (2Q, Ana) deslocando as ações de Cebolinha da possibilidade à certeza. Movimentos do verbo “ir” que exercendo a função auxiliar em locuções verbais constituídas com as formas nominais de infinitivo e gerúndio (“vai começar” e “tá terminando”) dão sequência e atualidade às ações desse personagem que as conclui quando “colocô o preto... coloca o balde pra aqui” (4Q, Ana). Substituição feita por Ana no interior do 4Q que pode ser relacionada ao cruzamento entre imagem e texto nas HQ, bem como da inter-relação estabelecida entre os quadrinhos.

Em outras palavras, por uma interferência da imagem do 2Q, há do 1Q para o 2Q (primeira combinação) uma mudança de modo verbal que não se limita apenas ao 2Q, mas se estende aos 3Q e 4Q. Tratando especificamente do 4Q, Ana substitui “aqui colocô o preto” por “coloca o balde pra aqui”. Na primeira enunciação, a aluna parece dar indícios de que está sob efeito da imagem do 4Q, já a reformulação que realiza para apontar para uma possível interferência do 2Q e, sobretudo, da regularidade estrutural que marca os 2Q e 3Q. Atravessamento que não dissocia a mudança no interior do 4Q dos efeitos de sua própria imagem, pois o “aqui” refere-se ao lado esquerdo deste.

Após combinarem os demais quadrinhos, Ana e Maria retornam aos primeiros e combinam a história por uma segunda vez. Neste retorno, mais três enunciações relativas ao 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 não ir... isso aqui é uma parede” (Ana, 00:24:14.620 - 00:24:20.500); “não vá... Cebolinha” (Maria, 00:24:28.010 - 00:24:29.600). Ao tratar da primeira enunciação é possível ressaltar que esta apresenta regularidade estrutural se comparada aos três quadrinhos que lhe antecedem, quais sejam, “aqui ele vai pega a tinta para pinta” (1Q, Ana), “aqui ele vai começa a pinta” (2Q, Ana), “e aqui... ele tá terminando de pinta (3Q, Maria), mas, igualmente, pela estrutura que já caracterizava a história desde sua primeira combinação:

Quadrinhos	Combinações	
	Primeira	Segunda
Primeiro	“é... é como se esse... ele aqui fosse pega o balde pra... coloca tinta... pinta” (Ana)	“aqui ele vai pega a tinta para pinta” (Ana)
Segundo	“e aqui vai começa a pinta” (Ana)	“aqui ele vai começa a pinta” (Ana)
Terceiro	“e aqui tá terminando de pinta” (Ana)	“e aqui ele tá terminando de pinta” (Maria)
Quarto	“e aqui colocô o preto... coloca o balde pra aqui” (Ana)	“e aqui ele já pintô... ele já terminô de pinta” (Maria)

Quadro 3: Permanências e mudanças enunciativas entre primeira e segunda combinações de “O Cebolinha Trapalhado”.
Fonte: Pesquisa Direta (2008).

Durante a primeira combinação da história há uma mudança de modo verbal do 1Q para o 2Q que perpassará tanto os demais quadrinhos dessa combinação quanto proporcionará a reformulação do 1Q numa segunda combinação. Neste retorno, há uma aproximação da estrutura do 1Q com àquela dos 2Q e 3Q (primeira combinação) através da mudança de modo verbal (“fosse” para “vai”), aparecimento de locução verbal (“vai pegar”), deslocamento do “aqui” para o

⁹¹ Normas das transcrições: Rubrica - contextualização do ato enunciativo; TC - tempo cronometrado (registro temporal dos diálogos); ... - qualquer pausa; palavras em vermelho - substituições; grifos - permanências; { } - palavras, fragmentos não compreendidos; letras repetidas (“aíiii”) - prolongamentos.

início da enunciação, apagamento do balde⁹². Entretanto, mesmo passando por mudanças (marcadas em vermelho), o 1Q conserva elementos de quando foi combinado pela primeira vez (pega, tinta, pinta) e interfere na estrutura que os 2Q e 3Q terão na segunda combinação da história (presença “efetiva” do “ele”, por exemplo). Regularidade que talvez explique a mudança sofrida pelo 4Q de uma primeira “e aqui colocô o preto... coloca o balde pra aqui” (Ana) para uma segunda combinação “e aqui ele já pintô... ele já terminô de pinta” (Maria) da história.

Pontos a que se pode acrescentar que a reformulação no interior do 4Q feita por Maria parece indicar que esta aluna está sob efeito dos caminhos que estavam sendo trilhados por Ana que, contudo, ao apontar para esse mesmo 4Q diz “aqui... a Mônica gritando pêle não ir... isso aqui é uma parede”, DI que rompe com a regularidade estrutural que caracteriza a primeira combinação da história e o começo da segunda. Grito de Mônica que após 7 minutos de silêncio ganha voz no fluxo enunciativo de Maria “não vá... Cebolinha”. O que teria provocado a emergência dessas enunciações? Por que, nesse momento, há substituição do pronome “ele” pelo nome do personagem (Cebolinha), como se fosse a Mônica que estivesse falando?

ANA apontando para os 5Q e 6Q. MARIA olhando para estes quadrinhos.	
ANA FALA	ai aqui...
TC1	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...
TC2	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
TC3	00:22:11.602 - 00:22:14.840
ANA FALA	é
TC4	00:22:14.700 - 00:22:15.790

Quadro 4: “e aqui bate... aqui... na parede... isso num é porta”.

Fonte: Pesquisa Direta (2008).

O processo de criação e escritura de manuscritos escolares é constituído por idas e retornos desencadeados por relações associativas imprevisíveis que o destitui de qualquer linearidade e transparência. Movimentos de retorno que, por vezes, deixa rastros denominados rasuras gráficas e/ou orais. Rasura que é não apenas testemunha do texto como tensão entre estabilizado e imprevisível, mas que é a marca dessa tensão, é o vestígio da dimensão temporal própria a toda processo de escritura.

Pode-se perguntar o que justificaria a incorporação das rasuras nestas páginas. A esta possível indagação é possível responder recorrendo a dois motivos. Primeiro. Estas representam a possibilidade de “acesso” ao processo de criação e escritura textual. Segundo. De acordo com Calil, as rasuras aparecem como forma de “‘diálogo’ que coloca em cena possibilidades de outros dizeres, de outros escritos [outras formas de dizer, dirá no decorrer das páginas]” (2008, p. 50) com “algo que já está escrito e/ou com o que falta estar lá [...] entre algo que já foi dito e o que falta estar lá” (2008, p. 50-51). Logo, as rasuras podem contribuir com este trabalho que possui por objetivo discutir a construção do DD (no campo mais amplo do DR) incidindo sobre processos de escritura de dois manuscritos escolares.

De “simples” substituição de palavras até a supressão de páginas inteiras, a rasura tem várias extensões e pode estar relacionada a elementos visuais, gráficos, ortográficos, sintáticos, lexicais, pragmáticos, textuais, além de seu sentido depender do suporte, gênero, localização na página, eventuais interdependências com outras rasuras.

Ao investigar as relações entre texto e *scriptor*⁹³, focalizando o papel da rasura, os trabalhos de Calil (2008; 2009) e Felipeto (2008), ao relacionar rasuras e escola, asseveram a necessidade de considerar, neste envolvimento, as práticas discursivas escolares, o ensino de ortografia, pois a rasura (de supressão, substituição, adição e deslocamento) na escola aponta “para um movimento que busca a semelhança, para o reconhecimento entre o que se diz/escreve e o que ‘deve’ dizer/escrever” (2000, p. 107)⁹⁴.

As rasuras contribuem para discutir a respeito da produção de texto associada às relações estabelecidas entre sujeito, língua e sentido, além de importante fornecedora de pistas dos movimentos textuais que podem auxiliar no desvendar do processo de criação e escritura em sala de aula. Rasura que mesmo que invisivelmente invisível do manuscrito gráfico, possui como ponto de partida um efeito de estranhamento que produz um efeito de retorno. Este, por sua vez, tem forte relação com o que parece estar errado (o sujeito só rasura quando é afetado por seu dizer - pelo de um colega, pelo do professor - e/ou pela escrita), com a busca pela não-contradição, pelo sentido preciso (sempre imaginário). Retorno que permite reencontrar os rastros de um processo através do que se suprime, acrescenta, conserva, substitui, desloca.

Nesta perspectiva, esta recuperação incide sobre a escritura de dois DI. Ao discutir “A Mônica esta mandando o Cebolinha para” (4Q), foi visto que nos primeiros momentos da história, a emergência do DR nas falas de Ana “aqui... a Mônica gritando pêle não ir... isso aqui é uma parede” e Maria “não... vá Cebolinha” rompe com uma regularidade escritural que caracterizava a história. Ruptura que pode estar associada à primeira combinação da história quando Maria olhando para os 5Q e 6Q diz “a Mônica foi atrás dele”, mas “aqui bate... aqui... na parede... isso num é porta”. Enunciações que parecem fazer efeito sob Ana, sobretudo, a “parede”.

Interferência que provoca o rasuramento de todas as enunciações feitas para este quadrinho durante a primeira combinação - “colocô o preto... coloca o balde pra aqui”, “aqui ele já pintô... ele já terminô de pinta” - e o consequente rompimento da regularidade estrutural que o caracterizava com a emergência do DR nas falas de Ana e Maria. No manuscrito será escrito “A Mônica esta mandando o Cebolinha para”; enunciado que conserva tanto a estrutura de locução verbal (estar + mandar) característica das primeiras enunciações quanto o conteúdo semântico de “a Mônica gritando pele não ir... isso aqui é uma parede” e “não vá Cebolinha”.

Estes movimentos indiciam a não previsibilidade de um processo de escritura afetado pela interferência imagética e pelos dizeres que o estariam criando e revelam, igualmente, o que Calil denomina por “ponto de tensão”. Dizendo de outro modo. Conforme Linguística da Enunciação, na conversação há “eu”, “tu” e “ele”, podendo ser o “ele” ausência re-presentada (“ele”) ou irrepresentável (“ele”). Segundo Calil, o ponto de tensão seria uma manifestação da ausência re-presentada (do “ele”) no processo de escritura; corresponderia, recuperando os termos de Authier-Revuz (2004; 2008), ao atravessamento da heterogeneidade constitutiva na heterogeneidade mostrada deixando marcas sob a forma de rasuras que indicam tanto a interferência, segundo reflexões de Dufour (2000), do outro (“tu”), do Outro (“ele”), do Outro do Outro (“ele”) na escritura quanto dão “visibilidade”, igualmente, a subjetividade do *scriptor*.

A rasura é a marca de pontos de tensão que acontecem durante o processo de escritura do manuscrito escolar. No caso do “O Cebolinha Trapalhado” este ponto de tensão corresponderia à impossibilidade social de se atravessar “parede” e pela igual necessidade de se avisar ao Cebolinha que se trata “de uma parede e não de uma porta”, o que provoca inúmeras rasuras, como mostram as diferentes enunciações para o 4Q, e a irrupção do DR na construção do DD. Pontuação que indicia a interferência da heterogeneidade constitutiva, “da presença fundadora, em todo discurso, de uma exterioridade discursiva que o ‘constitui’” (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 107), na heterogeneidade mostrada. Emergência, de modo pontual, de um DD que ao não ser materializado no manuscrito dá indícios de não “escuta” das alunas para o gênero HQ.

93 O termo “*scriptor*” [...] procurará [...] manter o termo consagrado nos estudos sobre processos de escritura e criação, em que não se tem um escritor “senhor” de sua escritura, mas sim um sujeito dividido, cindido, muitas vezes refém daquilo que escreve [e enuncia]. Assumirei ainda que o texto é, para o *scriptor*, um espaço em que se funde “aquele que escreve” e “aquele que lê”, enredado por forças de diferentes ordens (lingüísticas, discursivas, culturais, históricas) que convergem no texto, produzindo-o” (CALIL, 2008, p.20, grifo do autor).

94 “É interessante notar que a rasura para o poeta caminha em direção oposta ao que parece predominar na criança, ou seja, funciona como elemento de criação, o que assinala a busca e o reconhecimento pelo poeta de uma diferença” (CALIL, FELIPETO, 2000, p. 107).

92 Balde que volta no manuscrito escolar para o primeiro quadrinho enquanto pintar é apagado.

No início das análises, foi perguntado sobre o que teria provocado a emergência do DD e DI rompendo com a regularidade que caracteriza a história e porque, nesse momento, houve substituição do pronome “ele” pelo nome do personagem (Cebolinha). A este respeito, pode-se dizer que o fato de Maria ter se referido à personagem Mônica pelo nome “a Mônica foi atrás dele” possa ter posto em jogo HQ das TM e neste universo, não se tem um “ele” indeterminado, mas Cebolinha, Mônica, Cascão.

2.1.2 “O Cebolinha Ficou Sorrindo da Mônica”

Ao falar em criação e escritura das falas de personagens de HQ não há como desconsiderar a interferência imagética nesse processo, pois a sequência de imagem suporta o texto que lhe acompanha e vice-versa. Intervenção da imagem na combinação e escritura da história que dá pistas das singulares relações estabelecidas entre aluno e o processo de escritura de seu texto. Neste caso, das leituras que Ana e Maria fazem das imagens, de suas enunciações e do modo como as materializam ou não no manuscrito.

Anteriormente procurou-se discutir a respeito da emergência do DI “A Mônica esta mandando ele para” a partir dos rastros deixados no processo de escritura do manuscrito escolar “O Cebolinha Trapalhado”. Considerando-os, segue breve discussão sobre a construção do DI “O Cebolinha ficou sorrindo da Mônica” (10Q).

Alunas	Combinações		Escrita no manuscrito
	Primeira	Segunda	
Maria	“ai ele ele olha o o ba o Cebolinha aparece na na porta e... e fica... fica sorrindo”		“o Cebolinha” (Ana) “ficou mangando da Mônica” “sorrindo da Mõ”
Ana	“parede”	“aqui o Cebolinha tá mangando dela”	“o Cebolinha esta mangando da Mônica”

Quadro 5: Permanências e mudanças em “O Cebolinha esta sorrindo da Mônica”.
Fonte: Pesquisa Direta (2008).

Durante primeira combinação, Maria diz “ai ele ele olha o o ba o Cebolinha aparece na na porta e e fica... fica sorrindo”, parecendo sofrer os efeitos da interferência da imagem do 10Q. Ana, entretanto, dá indícios de estar sob o efeito do dizer de Maria “a Mônica foi atrás dele... e aqui bate... aqui... na parede... isso num é porta”, o que justificaria sua intervenção durante a combinação ao dizer se tratar de uma “parede”, não de uma “porta”. Já na segunda combinação da história, Ana diz “aqui o Cebolinha tá mangando dela”, enunciação que apresenta estrutura semelhante àquela dos primeiros quadrinhos, como exemplifica a locução verbal “tá mangando”.

Tendo a rasura como testemunha (e marca) na/da construção do DI, o quadro disponibilizado acima permite dizer que na primeira combinação da história, Maria substituiu o pronome “ele” por “Cebolinha” e que numa segunda, Ana mantém “o Cebolinha” dito por Maria e a estrutura de locução verbal, mas substituiu os verbos “ficar” e “sorrindo” por “estar” e “mangar”, além de suprimir “aparece na porta” e acrescenta o advérbio “aqui”.

Passando da combinação à escrita no manuscrito, Ana mantém a estrutura que havia enunciado numa segunda combinação da história “o Cebolinha esta mangando”, porém, substituiu o pronome “dela” pelo nome da personagem “Mônica”. Dando continuidade à fala de Ana “o Cebolinha”, Maria diz “ficou mangando da Mônica”. Enunciação que preserva a estrutura “o Cebolinha” que Maria havia dito numa primeira combinação

e que é mantida por Ana. Todavia, o verbo “ficar” que, inicialmente, estava no presente (“fica”) é registrado no passado (“ficou”).

Mudança acompanhada pela manutenção de locução verbal “ficou mangando” em que Maria preserva o verbo “mangar” dito por Ana na segunda combinação (“tá mangando”), bem como o nome “Mônica”. Permanência do verbo “mangar” que se dá por um minuto, pois Maria o suprime e escreve “sorrindo”, verbo que havia dito nos três primeiros minutos da primeira combinação da história, embora “mangar” e “sorrir” apresentem, neste contexto, proximidade semântica.

2.2 “O Meu Cachorro é Dorminhoco”

No dia 16 de outubro de 2008, Ana e Maria escrevem o manuscrito “O meu cachorro é dorminhoco” que se comparado ao manuscrito “O meu cachorro é dorminhoco” possui semelhanças e particularidades no que se refere à construção do DD. Diferente do primeiro que é caracterizado por predominância descritiva e DI, neste não apenas o DD é materializado no manuscrito, mas há estruturas características do DD (verbos no presente do indicativo, linguagem coloquial, presença de dêiticos).



O MEU CACHORO E DORMIOCO	
1Q	O MEU CACHORRO VAI PEGA O GRAVETO AU, AU, AU
2Q	BOM GAROTO
3Q	MEU CACHORRO SENTA
4Q	MEU CACHORRO MINDA 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 NAO O MEU CACHORRO ESTA DORMINDO RON, RON, RON
9Q	O EU ACHO QUE O MEU CACHORRO AINDA ESTA DROMIDO
10 Q.	VAMOS IMBORA O MEU CACHORO AINDA ESTA DORMINDO

Figura 3: Manuscrito escolar “O meu cachorro é dorminhoco”.

Quadro 6: Transcrição linearizada o manuscrito “O meu cachorro é dorminhoco”.

Fontes: Sítio eletrônico da TM; Pesquisa Direta (2008).

Dada a limitação de páginas, a discussão da construção do DD nesse processo focalizará o 1Q “o meu cachorro vá pega o graveto”. Sobre esta estrutura, duas pontuações: embora possa ser considerado um DD já que corresponderia à fala de Chico Bento, ela é similar àquela já materializada em “O Cebolinha Trapalhado” (“ele vai pega o balde de tinta”, “ele vai começa a pinta a parede”). Segundo. Mesmo considerado DD, a estrutura, especificamente, “meu cachorro” (seguido ou não do artigo e/ou no diminutivo) que atravessa praticamente todo o manuscrito gera certo distanciamento

entre personagens que se pressupõe ser próximos, tais como, Cebolinha e Floquinho, Franjinha e Bidu, Chico Bento e Fido. Configuração que parece delinear o que faz texto para Ana e Maria e pode estar relacionada ao próprio contexto em que o processo de escritura foi realizado, isto é, no interior de uma sala de aula regida pelo processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, segue a consigna da atividade:

[...] 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? (CALIL, 00:00:35.397 - 00:01:40.000).

Após 5 minutos de combinação, Ana e Maria chamam o professor e pedem a caneta para que possam escrevê-la no manuscrito. No entanto, possivelmente pela rápida combinação da história, Calil retoma a consigna da atividade. Então, aproximando-se das alunas pergunta “qual é a graça da história descobriram?... que que acontece nessa história? ... que que deixa ela engraçada? ... tem que descobrir”, obtendo de Ana a resposta “o cachorro”. Resposta a que Calil dá sequência perguntando “que que tem o cachorro?...oh, vamos por parte eu vou te ajuda... que que o Ce, o Chico Bento faz aqui?”. Maria responde “o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto”. Calil continua “então ele tá brincando com o cachorro, né?... que que será que o Chico falou aqui?”, “mandô o cachorrinho ir pega o graveto”, responde Ana.

“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). “Fazê assim”, diz Maria. “Ah?” (Calil), “assim” (Maria). “É?... qual é o outro jeito?” (Calil), “é... meu cachorro vá pega o graveto” (Ana). “Ah, é a fala do Chico Bento, né?...porque no gibi aparece a fala do personagem, não é?” (Calil). A interferência do professor parece fazer efeito sob Ana que diz “meu cachorro vá pega o graveto” em substituição a fala de Maria “o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto” e a sua própria enunciação “mandô o cachorrinho ir pega o graveto”. Substituição que conserva a estrutura “pega o graveto”, mas comporta a substituição do verbo “mandar” pelo “ir”.

Considerando, nesta perspectiva, que a interferência do professor dá pistas na construção do DD “o meu cachorro vá pega o graveto”, as análises serão feitas tendo-as como ponto de partida. Momentos iniciais da aula. Calil diz os nomes dos personagens representados na proposta que será realizada pelos alunos, no caso, “Chico Bento”, “o cachorrinho do Chico Bento” e “Zé Lelé”. Em seguida, distribui as propostas para as díades. Ana e Maria começam a combinar a história. Olhando para 1Q, Ana diz “bota aqui... ééé... o cachorrinho vai lá pega o pau”, enunciação que parece revelar deslizamento metonímico da palavra “cachorrinho” da fala de Calil para a de Ana.

A combinação da história continua, Ana substitui “pau” por “graveto”, pois segundo esta se trata de um “graveto” e não de um “pau”, tem-se, portanto, “o cachorrinho vai lá pega o graveto”. Maria, todavia, olhando para o 1Q pergunta à Ana os nomes do “cachorrinho” e de “Chico Bento”. À primeira pergunta Ana responde que não sabe levantando levemente os ombros e movendo os lábios e à segunda diz “Chico Bento”. Maria, então, diz “o Chico Bento mandô o cachorrinho pega o graveto”. Ana, contudo, chama Calil e pergunta qual o nome do “cachorro”, este, por sua vez, diz não saber e que as alunas podem dar um nome a ele. Calil se afasta e as alunas continuam a combinar a história. Neste sentido, Ana, olhando para Maria, diz “Fido” que sorri e diz “Biba”. Embora “Fido” seja o nome deste “cachorro” ele não é escrito no manuscrito; nem “Fido”, nem “Biba” ou qualquer outro nome é dado ao “cachorro [inho]”.

Passados 5 minutos, como exposto anteriormente, as alunas pedem a caneta à Calil para que possam começar a escrever a história no manuscrito. Este se aproxima e retoma a consigna da atividade. Ao se aproximar de Ana e Maria e perguntar qual a “graça da história” e obter como resposta de Ana “o cachorro”, Calil pergunta “que que o Ce... o Chico Bento faz aqui?” e Maria responde “o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto”. Resposta que parece

sofrer tripla interferência: a de uma estrutura que já delineava essa história (DI); segunda. Maria substitui “cachorrinho” por “cachorro” dito por Ana ao perguntar à Calil o nome do “cachorro”; a terceira seria justamente a do verbo “fazer” presente na fala de Calil e que traz à cena um DI já dito por Maria.

Com esta resposta de Maria, Calil continua “então ele tá brincando com o cachorro... né?... que que será que o Chico falou aqui”. Ana diz “mandô o cachorrinho ir pega o graveto”, reprodução indireta da fala de “Chico Bento” por Ana que difere da feita por Maria pela supressão⁹⁵ de “o Chico Bento”, substituição de “cachorro” por “cachorrinho”, retorno do verbo “ir” (este havia sido dito por Ana no início da combinação embora no tempo presente “vai”). Calil, então, pergunta “mas na hora de escrever você vai escrever como... você vai falar assim... o Chico Bento mandô o cachorrinho pega o graveto ou você vai fazer de outro jeito”. Maria diz “fazê assim” confirmando o DI. Ana, no entanto, diz “meu cachorro vá pega o graveto”.

Comparando-se esta enunciação de Ana a sua anterior “mandô o cachorrinho ir pega o graveto”, evidencia-se o acréscimo do pronome pessoal “meu”, o verbo “mandar” é suprimido, “cachorro” passa a ocupar o lugar de “cachorrinho”, o verbo “ir” é conjugado no “imperativo”, a estrutura “pega o graveto” é mantida. Pode-se dizer, no entanto, que apesar do verbo “mandar” ter sido suprimido, a marcação da ordem de Chico Bento ao “cachorro” é assegurada, pois esta ausência parece ser “presentificada” através da conjugação do verbo “ir” no imperativo “vá”.

Construção do DD do primeiro quadrinho	
Enunciações	Rasuras orais
“bota aqui... ééé... o cachorrinho vai lá pega o pau” (ANA)	
“o cachorrinho vai lá pega o graveto” (ANA)	Supressão “bota aqui... ééé” Substituição de “pau” por “graveto”
“o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto” (MARIA)	Acréscimo de “o Chico Bento” e do verbo “mandar” Substituição de “cachorrinho” por “cachorro” Supressão do verbo “ir” (“vai”) e do advérbio “lá”
“mandô o cachorrinho ir pega o graveto” (ANA)	Supressão de “o Chico Bento” Substituição de “cachorro” por “cachorrinho” Retorno do verbo “ir” no infinitivo
“meu cachorro vá pega o graveto” (ANA)	Supressão do verbo “mandar” e do artigo “o” Acréscimo do pronome possessivo “meu” Substituição de “cachorrinho” por “cachorro” Substituição do infinitivo do verbo “ir” por seu imperativo “vá”

Quadro 7: Permanências e mudanças em “Meu cachorro vá pega o graveto”.

Fonte: Pesquisa Direta (2008).

A construção do DD “meu cachorro vá pega o graveto” dá indícios do atravessamento da fala do professor sobre as alunas, dos dizeres de uma sob a outra, da relação estrutural entre as enunciações, da interferência imagética no processo de escritura das HQ. De modo pontual, a construção “meu cachorro” (seguido ou não do artigo e/ou no diminutivo), que pode ter sofrido a interferência do verbo “falar” (“que que o Chico Bento falou aqui”) atravessará praticamente todo o manuscrito desde seu título (“o meu cachorro é dorminhoco”, “meu cachorro senta” (3Q), “meu cachorro minda a pata” (4Q), “deita meu cachorrinho” (5Q), etc). Recorrência que pode estar relacionada à “aprovação” de Calil “ah, é a fala do Chico Bento, né?...porque no gibi aparece a fala do personagem, não é?” quando Ana diz “meu cachorro vá pega o graveto” no 1Q. “Congelamento” que não apaga a complexidade do processo escritural, como exemplifica a escrita da história no manuscrito (abaixo) e os enunciados do 2Q (“bom garoto”) e 9Q (“vamos brincar”).

⁹⁵ A conjugação do verbo “mandô” na terceira pessoa do singular permite pensar ainda na presença elíptica da estrutura “o Chico Bento”.

RUBRICA	ANA e MARIA escrevendo a história no manuscrito.
MARIA DITA	oooooooooooo...
TC1	00:09:53.801 - 00:09:54.951
ANA FALA	nãoooooooo
TC2	00:09:55.701 - 00:09:56.891
MARIA DITA	o Chico Bento mandô o cachorro pega o graveto
TC3	00:09:56.501 - 00:09:59.511
ANA FALA	não... mas tem que fala a fa...
TC4	00:09:59.509 - 00:10:02.009

Quadro 8: Escrita do manuscrito “O meu cachorro é dorminhoco”.
Fonte: Pesquisa Direta (2008).

3. Considerações Finais

As HQ estruturam propostas de produção de texto de livros didáticos e programas de formação de professores. No entanto, há poucos estudos sobre escritura do DD, um de seus elementos característicos. Lacuna sobre a qual este trabalho buscou incidir através da descrição de como duas alunas recém alfabetizadas combinam e escrevem ou não o DD no manuscrito escolar. Análise ao processo de escritura em ato que aponta que num primeiro momento, embora Ana e Maria enunciem o DD este é sobreposto por estruturas tanto descritivas quanto relacionadas ao DI e que num segundo, apesar do cruzamento entre descrição, DI e DD, este passa a ser mais frequente na enunciação das alunas e materializado no manuscrito escolar.

Movimentos na construção/representação do DD que suspendem quaisquer transparências que possam ser atribuídas a sua escritura em sala de aula ao apontar que o entrecruzamento entre imagens, falas (alunas e professor), busca imaginária pela não-contradição (“de se atravessar parede”), interferência do gênero na escrita (como indicia a fala de Ana “não... mas tem que fala a fa...”) põem em cena o outro (“tu”), Outro (“ele”), Outro do Outro (“ele”).

Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. 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, J. 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).

BIASI, Pierre-Marc de. **A genética dos textos.** Trad. Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2010. 176p. – (Coleção DELFUS; 2).

BRAGA, Kall Anne Sheyla Amorim; PACHECO, Kathianna Maria Gouveia. Histórias **em quadrinhos: tratamento didático** atribuído por programas de formação continuada de professores. 2009. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

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: Eduel, 2009.

CALIL, Eduardo; FELIPETO, Cristina. Rasuras e operações metalingüísticas: problematizações e avanços teóricos. In: **Caderno de Estudos Linguísticos.** Campinas, n. 39, p. 95-110, Jul./Dez, 2000.

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

DUFOUR, Dany-Robert. **Os mistérios da Trindade.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000, pp. 9-123.

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. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007, 60p.

GRÉSILLON, Almuth. **Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos modernos.** Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio do Sul, 2007.

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

SANTOS, Janayna Paula Lima Souza dos; 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.

MODALIZAÇÕES AUTONÓMICAS EM FÓRUMS: ÍNDICES DE RELAÇÕES DIALÓGICAS E PARTICIPAÇÃO ATIVA EM UMA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Cristina FELIPETO⁹⁶

Eduardo CALIL⁹⁷

RESUMO: Este trabalho afilia-se aos estudos da Linguística da Enunciação, conforme desenvolve Jacqueline Authier-Revuz (1995), cujas investigações sobre as modalidades autonômicas fundam-se em três campos teóricos, a saber, o dialogismo bakhtiniano, a teoria do discurso (Pêcheux) e o inconsciente, a partir de Lacan. Seu objetivo é descrever e analisar modalidades autonômicas que aparecem em enunciados postados em um fórum por alunos de uma disciplina de “metodologia científica”, oferecida na modalidade à distância, em que se discute o gênero “resenha”. Os fóruns online foram propostos pelos professores da disciplina a partir de tópicos de real interesse dos alunos. A partir de então, procedeu-se à coleta, transcrição e análise dos dados. A análise tem mostrado que as modalidades autonômicas são índices de envolvimento positivo do aluno nas interações, na medida em que mostram palavras do outro nas suas próprias, o que exige um posicionamento enunciativo: seja para citá-las, seja para delas se distanciar, seja para desdobrá-las.

PALAVRAS-CHAVE: modalidade autonômica; educação a distância; interação.

1. Introdução

Os estudos acadêmicos sobre os gêneros digitais são recentes, porém uma rápida busca pelo “Google acadêmico” surpreende pela quantidade arrolada: mais de 2000 trabalhos (em português) entre 2000 e 2010⁹⁸. Mesmo que não se possa avaliar a qualidade desses textos e o nível de aprofundamento e pertinência das pesquisas que retratam, este fato, por si só, indica o quanto o assunto tem suscitado interesse dos pesquisadores brasileiros (mas não só). Entendemos também que o caráter dinâmico e, ao mesmo tempo, inovador da internet está contribuindo para este forte interesse, já que ela amplia de modo quase incomensurável as possibilidades de novas formas de organização textual, interferindo nos processos de escritura e nas relações do sujeito com esse complexo e multimodal universo semiótico.

Por essa razão, este trabalho tem por objetivo descrever e analisar modalidades autonômicas que aparecem em enunciados postados em um fórum por alunos de uma disciplina de “metodologia científica”, oferecida na modalidade à distância, em que se discute o gênero “resenha”.

Os fóruns de discussão, enquanto ferramentas de interação assíncronas (as trocas comunicativas não são feitas em tempo real) têm por objetivo “provocar reflexões a partir da leitura de um material didático. Quando um novo tópico de discussão é iniciado, o sistema deve enviar uma mensagem para a lista de discussão do grupo” (Silva & Silva, 2009 : 83). São salas virtuais de interação que proporcionam a colaboração, a troca de informação, debates, questionamentos, fundamentação das afirmações.

Propomos entender como as modalidades autonômicas podem indiciar as relações dialógicas e o engajamento dos alunos com o que está sendo discutido pelo grupo.

⁹⁶ UFAL – Faculdade de Letras. Endereço: Rua Presciliano Sarmento, s/n – Quadra B Lote 3 – Residencial Oceanis – CEP: 57.044-130 – Maceió, Alagoas – Brasil. E-mail: crisfelipeto@gmail.com.

⁹⁷ UFAL – Centro de Educação. Endereço: Rua Presciliano Sarmento, s/n – Quadra B Lote 3 – Residencial Oceanis – CEP: 57.044-130 – Maceió, Alagoas – Brasil. E-mail: eduardocalil@hotmail.com.

⁹⁸ Na busca que efetivamos digitamos no Google acadêmico a entrada “gêneros digitais+estudo”. Se a pesquisa for feita somente no Google, a quantidade de referências triplica.

2. Filiação teórica

Este trabalho filia-se aos estudos da Linguística da Enunciação, conforme desenvolve Jacqueline Authier-Revuz (1995) através de suas investigações sobre a heterogeneidade do dizer. Para esta autora, a polifonia presente nos discursos se efetiva em dois planos distintos e entrelaçados: o da heterogeneidade mostrada e o da heterogeneidade constitutiva. A heterogeneidade constitutiva é aquilo que escapa, ao sujeito, da linguagem. A heterogeneidade mostrada, então, é a forma como o sujeito mostra, representa isto que lhe escapa através de quatro tipos de modalidade.

Através do conceito bakhtiniano de dialogismo, das reflexões de Pêcheux em Análise do Discurso e da noção lacaniana (a partir de Freud) de sujeito do inconsciente, Jacqueline Authier-Revuz (1991 : 143-145) retoma a idéia de uma irrupção de formas que mostram bem a língua como espaço de equívoco, no discurso, onde um UM e um Não-UM se entropem, negociam e se desdobram. A heterogeneidade enunciativa pode ser, portanto, caracterizada como uma forma de negociação (imaginária) do sujeito com o seu dizer.

Para esta autora, a polifonia presente nos discursos se efetiva em dois planos distintos e entrelaçados: o da heterogeneidade mostrada e o da heterogeneidade constitutiva.

Segundo Authier-Revuz, a heterogeneidade constitutiva é aquilo que escapa, ao sujeito, da linguagem. A heterogeneidade mostrada, então, é a forma como o sujeito mostra, representa isto que lhe escapa. A heterogeneidade constitutiva marca-se, na fala do sujeito, pelas não-coincidências que afetam o seu dizer: homonímia, ambiguidade, mal entendido... tudo o que está do lado do não-um da comunicação.

Entretanto, esta não-coincidência - que afeta a posição de domínio e de intencionalidade “estratégica” do sujeito - deve ser elidida para que o sujeito se constitua como sujeito de linguagem. Esta elisão se dá através da função de desconhecimento pelo sujeito de que sua representação do dizer seja da ordem do Imaginário.

Efetivada tanto em enunciações orais, quanto em enunciações escritas, a modalidade autonômica caracteriza-se por ser uma forma de comentário, de “dobra” do dizer sobre si, sobre a representação imaginária do sentido de uma palavra. O sujeito falante, ao desdobrar-se sobre sua própria enunciação, pode produzir um comentário meta-reflexivo para:

a) Na **não-coincidência do discurso consigo mesmo**, interromper o fluxo de um discurso que escorre pelas bordas e ecoa nas palavras do sujeito. Como exemplo, podemos citar formas de dizer, tais como “X, no sentido dado por fulano”, “X, como se costuma dizer”, etc. É preciso apontar que nessa modalidade autonômica, é fundamental o reconhecimento social dessas formas do dizer, uma vez que o discurso, muito embora atravesse o sujeito, não é da ordem do individual.

b) Na **não-coincidência interlocutiva**, marcar o desacordo, a não-coincidência, uma diferença entre si e o outro-interlocutor, entre o enunciador e o destinatário, através de glosas, tais como “X, como você costuma dizer”, “X, para usar as palavras de Y”; ou, ao contrário, para fazer-se incluir na esfera desse outro, através de expressões, como “digamos”, “X, se me permite a expressão”. Interessante observar que, ao tentar apagar a não-coincidência interlocutiva, buscando incluir-se ou incluir o outro na esfera do seu dizer, o sujeito falante acaba por atestar o fato da não-simetria possível entre dois sujeitos falantes. Essas glosas “representam o fato de que um elemento não é imediatamente ou não é absolutamente compartilhado”.

c) Na **não-coincidência entre as palavras e as coisas**, partir em busca de uma adequação (imaginária) entre um nome e um objeto, um fato, um acontecimento. Glosas que representam hesitações, tentativas, fracassos, sucessos em direção a “palavra exata”, como as marcadas nos enunciados “X, na falta de palavra melhor”, “eu busco uma palavra...”, “X, não há outra palavra”, “X! Essa é a palavra perfeita!”, “X, como dizer de outra maneira?”, “X, como é mesmo a palavra?”.

d) Na **não-coincidência das palavras consigo mesmas**, tentar conter a proliferação de sentidos que emana das palavras e sobre a qual os sujeitos não têm controle. Neste tipo de não-coincidência, a presença da homonímia é fundante e está relacionado à dimensão do “equivoco” (Milner, 1987) e da “alíngua” (Lacan, 1985). Observa-se, nesta modalidade, expressões como “X, no sentido de Y”, “X, em ambos os sentidos”, “X, em todos os sentidos da palavra”, “X, para dizê-lo em uma palavra preciosamente ambígua”, cujas glosas mostram o encontro dos enunciadores com o equivoco que joga em suas palavras;

Podemos dizer que os quatro tipos de representação não-coincidentes do dizer identificados por Authier-Revuz são partes integrantes do mecanismo enunciativo e podem ser descritos em termos de “estratégias comunicacionais”, cuja negociação é elemento obrigatório.

Neste trabalho, partimos da hipótese de que as modalizações autonímicas são índices de envolvimento positivo do aluno nas interações, na medida em que mostram palavras do outro nas suas próprias, o que exige um posicionamento enunciativo: seja para citá-las, seja para delas se distanciar, seja para desdobrá-las.

4. Contextualizando a Questão

Como vimos, a estrutura sintática de uma modalização autonímica através de suas diversas glosas, apresenta formas de representação do sujeito-falante no fluxo de seu próprio dizer. Ela está presente tanto em processos enunciativos cotidianos e espontâneos, quanto em situações formais ou produções literárias.

Exemplos de como essas estruturas se manifestam em uma modalização autonímica podem ser observados nos enunciados retirados de um fórum, quando se discutia “resenha”, tema proposto por uma professora da disciplina de “Metodologia Científica” (a distância), oferecida por uma Instituição de ensino superior do Estado de Alagoas. Esses exemplos são ilustrativos de dois tipos de não-coincidência do dizer, quais seja, não-coincidência do discurso consigo mesmo e não-coincidência interlocutiva, respectivamente:

Exemplo 1
terça, 14 abril 2009,
16:10

Como a colega Cristiane citou em seu comentário, as resenhas tem papel importante para todo estudante, **venho so firmar as palavras dela e expressar as minhas** no ponto de vista de um texto resenha.

Exemplo 2
terça, 14 abril 2009,
20:55

1) Resp.: O que eu sabia sobre gênero resenha, era que o mesmo era mais usado em DVDs, para fazer uma breve descrição do seu conteúdo (filme, shows, etc), colocando algumas cenas principais, sem revelar pro inteiro o conteúdo, pra que assim o espectador se interesse e venha a assistir.

2) Resp.: A diferença entre Resumo e Resenha, **se dá pra dizer tipo assim** é que o resumo é a conclusão do texto, ou seja, o que o texto tem demais importante. E resenha é resumo do resumo, só que mais detalhado, ou seja, acrescenta o local, a hora, etc.

Como se pode observar, na não-coincidência expressa no primeiro exemplo há uma representação do discurso do outro, uma incorporação desse discurso na fala do próprio sujeito, índice de uma reflexão acerca do discurso do outro.

Importa-nos marcar, nesta configuração que se caracteriza pela não-coincidência entre os locutores, a dimensão da diferença que atravessa os seus dizeres – e o jogo interlocutivo – necessário – visando o Um do sentido a ser

dividido (no sentido de partilhado).

Assinalamos que intervém, na interação, uma opacificação que se manifesta na própria materialidade das palavras, sendo ela uma problemática a ser colocada em causa pelos enunciadores. Aqui, a não-coincidência pode se manifestar tanto sob a forma do conflito e da cumplicidade entre os interlocutores, quanto da subordinação do dizer de um ao dizer do outro através de sucessivas substituições – as quais assinalam “o esforço visando o um de uma mensagem partilhada” – alterando a transparência do dizer. Nota-se aqui a busca de um termo em comum, partilhado, testemunhando a força de laço, de coesão própria ao Imaginário.

Já no segundo exemplo observa-se que o fato de um elemento não ser imediatamente compartilhado entre dois interlocutores envolve a gestão dos fatos de não-um, quer para restaurar a coincidência, quer para acentuá-la, o que pode levar a uma prevenção da recusa do uso de um elemento, como pode ser observado no destaque em negrito.

5. Algumas Conclusões:

Se de um lado, as modalizações autonímicas podem indiciar pontos de não-coincidência do sujeito com seu próprio dizer, por outro, a relação com a palavra do outro (para discordar, concordar, recusar, negar, evitar, afirmar, confirmar...) flagra um sujeito em busca de precisão de sentido (como a que ocorre na não-coincidência entre as palavras consigo mesmas e na não-coincidência entre as palavras e as coisas).

Em última análise, essas formas de representação sobre o dizer podem envolver um efeito positivo na relação do sujeito com a linguagem, na medida em que traz à cena um diálogo com outros dizeres.

Referências Bibliográficas:

Authier-Revuz, Jacqueline, 1991. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 19 (25-42). Campinas: IEL/Unicamp.

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

Lacan, Jacques ([1972-73]1985). *Seminário XX*, Mais Ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

Milner, Jean-Claude, 1987. O amor da língua. Porto Alegre: Artes Médicas.

Silva, Angela Carrancho da; Silva, Christina Marília Teixeira da, 2009. Avaliação da Aprendizagem em ambientes virtuais: rompendo as barreiras da legislação. In: *Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

A PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DENTRO DE UMA PERSPECTIVA DA TEORIA DA ATIVIDADE

Loide Leite Aragão PINTO⁹⁹

Gabrielle Loyola VIEIRA¹⁰⁰

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar a proposta metodológica de produção de relatórios, desenvolvidos pelos alunos do segundo segmento do ensino fundamental do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, e como esta perspectiva vem se moldando de modo a ser um instrumento eficaz de produção escrita autônoma do aluno. Os pressupostos teóricos do Instituto Politécnico baseiam-se no trabalho como princípio educativo, na teoria Vigotskiana da atividade, na qual o aluno é o centro do princípio educativo e na pedagogia de projetos, desenvolvidos interdisciplinarmente. Dentro desta perspectiva, a metodologia de ensino de língua portuguesa precisou ser revista.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Atividade; Produção textual; Interdisciplinaridade.

Abstract: This project has the objective of showing the methodological proposal of writing reports, which are made by the students of basic education at the Polytechnic Institute of the Federal University of Rio de Janeiro in Cabo Frio and how it became an effective tool through which the students achieve an autonomous writing. The theoretical presuppositions of the school are based in the labor as an educative principle, Vygotsky's activity theory in which the student is the center of the educative principle and the pedagogy of projects, developed through an interdisciplinary practice. In this way, the Portuguese Language teaching methodology had to be revised.

KEYWORDS: Text Production; Activity theory; interdisciplinarity.

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar como a tradicional metodologia de ensino de língua portuguesa, aplicada pelos professores do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, teve que ser revista para se adequar aos fundamentos metodológicos da escola, tendo em vista, o aluno como centro do princípio educativo. Houve um conflito metodológico entre as concepções de ensino-aprendizagem, uma vez que se passou da necessidade de aplicação dos conteúdos da disciplina de língua portuguesa para as necessidades de aprendizagem do aluno. Sem, contudo, desconsiderar a importância do ensino da gramática, mas sim sua aplicabilidade em aula, como auxiliadora da expansão do conhecimento da estrutura da língua materna pelo aluno, distinguindo entre sua variedade linguística e a norma-padrão culta ensinada na escola.

O que é o aprender? Como aprendemos? São questões que permeiam a humanidade desde que o homem começou a se questionar sobre o modo como ele aprendia e como guardava esse conhecimento. Sócrates, em seu diálogo com Teeteto, levantou questões com o jovem aprendiz exatamente sobre o que é conhecimento e como conhecemos, porque sabemos e não sabemos, porque nos confundimos, por onde entram e se fixam esses conhecimentos. Esses questionamentos foram acompanhando a humanidade ao longo dos tempos e no início do século passado, foram analisados sob a ótica de novas perspectivas científicas, tanto do positivismo, como do materialismo histórico. Dentre os grandes pesquisadores que se sobressaíram temos Piaget e Vigotsky, que respectivamente serão os grandes nomes dessas correntes.

Vigotsky, como grande fundador da psicologia histórico-cultural, trabalhou no intuito de desvendar e entender como

⁹⁹ Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Qualificação em Educação e Trabalho. End.: Rua Alvares Lobo Lt 15 Qd 06, Vila São Luiz. CEP 25065-260, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil. Contato: loide_aragao@yahoo.com.br

¹⁰⁰ Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Qualificação em Educação e Trabalho. End.: Rua Independência 621 Apt 204, Guarani. CEP 28909-460, Cabo Frio, Rio de Janeiro, Brasil. Contato: gabrielleloyola@hotmail.com

os processos de aprendizagem ocorrem no ambiente social, quais suas influências na vida cotidiana e escolar, e como contribuem para a formação do pensamento. No campo mais específico da educação teremos Luria e Leontiev (DUARTE 2002) com suas pesquisas voltadas para o ensino-aprendizagem das crianças. É do fruto desse pensamento marxista, que o Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio (IPUFRJ) vai embasar sua ação pedagógica. Neste trabalho nos fundamentaremos principalmente nas pesquisas e proposições legadas por Vigotsky e Leontiev.

2. Os Fundamentos Metodológicos do Instituto e a Teoria da Atividade

O IPUFRJ em Cabo Frio é uma escola de formação de professores, vinculada ao projeto de extensão UFRJmar, que tem como bases metodológicas e teóricas: o trabalho como princípio educativo, o desenvolvimento de projetos pedagógico, a interdisciplinaridade, a aplicação do instrumento metodológico de produção textual, o relatório, e o sistema de tutoria. Que se somam para transmitir um conhecimento significativo, na formação de um cidadão autônomo, crítico, capaz de compreender e modificar a sociedade em que vive. O trabalho diferencia o homem dos outros animais, e é pelo trabalho que o homem se transforma e transforma a natureza. O acúmulo da experiência humana, fruto de seu trabalho, refletida hoje nas múltiplas ciências, será desenvolvido na escola, não de forma abstrata, acabada e estéril, mas como um processo. Segundo Vigotsky:

... a escola, maior dispositivo para o estabelecimento de novos vínculos, deve estar voltada para a vida, porque só com semelhante aspiração os procedimentos escolares podem ter justificativa e sentido. (IDEM, 2010a p. 270)

A proposta da escola volta-se para aliar trabalho manual e intelectual. Entendo que todo conhecimento é produzido a partir de uma demanda ou necessidade prática (IDEM, 2010 p. 273). Daí a relevância de se desenvolver projetos que gerassem um produto final, que demandassem conhecimentos específicos para sua elaboração e colocassem o aluno em posição de atividade, visto que:

“Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro.” (LEONTIEV, 2010b p 69)

O grande desafio para os professores de língua portuguesa seria ensinar os conhecimentos específicos da língua dentro desses pressupostos teóricos da escola, tornar o ensino de língua portuguesa algo significativo para o aluno, indo para além da assimilação da técnica de escrita e contribuir para seu desenvolvimento intelectual. Vamos nos ater aqui, exatamente, ao ponto mais difícil vivenciado por nós, colocar o aluno em atividade, não aplicar pseudoproblemas ou fugir dos problemas reais do aluno. Como na teoria da atividade o primordial é a atividade do aluno, tivemos que rever por diversas vezes nossa metodologia, uma vez que não fomos formados para educar de acordo com essa perspectiva, mas sim como transmissores do conhecimento e detentores do saber (mesmo não sabendo muitas vezes).

2.1 O Conflito das Metodologias

Como professores, ao entrarmos para atuar no Instituto Politécnico, trouxemos conosco o modelo de metodologia do ensino educacional vigente. A disciplina de língua portuguesa deveria atuar para a aplicação de seus conceitos e conteúdos. Tínhamos uma seleção de conteúdos e conceitos que deveriam ser ensinados aos alunos, considerando de forma superficial o que traziam consigo e o que realmente precisava aprender. Víamo-nos às voltas com o ensino

do substantivo, do sujeito da oração, do gênero textual, dos termos da análise sintática, como se todos os alunos não soubessem e precisassem desses conteúdos, ou como se fosse possível, guardá-los para usar quando necessário. Foi preciso mudar o foco das necessidades da disciplina, para o aluno. Contudo, essa passagem não se deu de forma automática. Ao longo do processo, avaliamos e refletimos sobre o nosso modo de agir, para que percebêssemos o dilema em que nos encontrávamos e fôssemos ao encontro de novos métodos de ensino.

No início de 2008, o grupo que compunha a área de PCSA, que engloba as disciplinas de língua portuguesa, literatura, artes, história da arte e língua estrangeira, era composto por uma professora de língua portuguesa, duas pedagogas, uma cientista social e uma professora de educação física, que planejavam juntas no intuito de dar conta dos conteúdos e conceitos estabelecidos para as duas séries inaugurais da escola; duas turmas de sexto ano do ensino fundamental e uma turma de primeiro ano do ensino médio. Como projeto pioneiro no município de Cabo Frio, a unidade do Instituto funcionou dentro da escola Municipal Teixeira e Souza, mas como uma escola paralela, com seus horários e propostas pedagógicas diferenciadas, cuja responsabilidade de orientação era dos professores coordenadores do Núcleo Interdisciplinar UFRJmar. Foram estabelecidas cinco áreas de concentração do conhecimento, PCSA, que explicamos a cima, Relações Sociais (RS) que engloba as disciplinas de geografia, história, filosofia, sociologia e psicologia; Práticas desportivas aquáticas e terrestres (PDAT) que engloba educação física nas modalidades aquáticas e terrestres; Ciências do Ambiente (CA) que engloba ciências, biologia, física, química, geografia; Construção Naval e outras tecnologias (CNTEC) que engloba matemática, física, desenho, construção naval, oceanografia e outras áreas afins. O objetivo de criação dessas áreas do conhecimento era romper com a organização das disciplinas tradicionais do currículo escolar e promover o primeiro movimento em prol de um trabalho interdisciplinar.

O ensino de língua portuguesa, de competência da equipe de PCSA, poderia ser desenvolvido dentro das outras áreas de concentração. Cada equipe elaborava um projeto que norteava a aplicação dos conteúdos que deveriam ser aplicados em cada série e que contemplassem as necessidades específicas da área. Uma exigência foi colocada para todas as áreas de concentração de conhecimento, pelo então coordenador do projeto, Professor Doutor Luiz Henrique da Costa, a elaboração, pelos alunos do Instituto, de relatórios diários, que exprimissem a experiência dos mesmos, suas relações com as atividades e registrassem os conceitos e conteúdos trabalhados. Ter que produzir esses relatórios era o primeiro passo para tirar o aluno da passividade e colocá-los em contato diário com uma produção escrita autônoma¹⁰¹.

Os conteúdos específicos de língua portuguesa eram aplicados de acordo com as demandas dos projetos em desenvolvimento. Para as duas turmas do sexto ano foram desenvolvidos dois projetos ao longo do ano, o primeiro “Deixa que eu conto... reescrevendo o imaginário popular”, e o segundo “Contos fantástico e teatro de bonecos”, que deveriam também dar conta dos outros conteúdos da área de PCSA, mas que dialogassem entre si. As aulas de língua portuguesa para as turmas do ensino fundamental eram planejadas de forma a serem dinâmicas, porém dentro da estrutura tradicional de aplicação dos conteúdos, ou seja, eram desenvolvidas ainda pensando na aplicação dos conteúdos propostos para o ano escolar e não nas necessidades do aluno daquele ano. Por mais que se usasse a produção escrita dos alunos, estas entravam como apêndice, não como objeto direcionador. Por exemplo, nas aulas planejadas para trabalhar substantivos e adjetivos, fazia-se uma contextualização ao projeto em desenvolvimento e utilizava-se do material do aluno como pretexto para se chegar ao objetivo proposto.

Compreendemos hoje, que esta estrutura inicial de Trabalho baseava-se em uma padronização de assimilação do conhecimento pelos alunos, ou, em um possível armazenamento dos conteúdos, para que estes fossem utilizados quando os alunos precisassem. O que nos levava a desconsiderar o tempo de cada aluno e aceitar o fracasso do mesmo, diante dos objetivos propostos. Havia uma constante luta entre o que devíamos aplicar e a necessidade do aluno, no processo de construção de seu conhecimento no decorrer do projeto desenvolvido. Sabíamos que tínhamos que ensinar gramática, só não sabíamos como. Era preciso repensar a metodologia. Concordamos com Sírio Possenti quando este escreve que:

¹⁰¹ Optamos pelo termo escrita autônoma em detrimento de escrita espontânea, uma vez que o aluno produz, dentro de um recorte dado, o relato de suas experiências e seu aprendizado.

... o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis. (POSSENTI, 2000 p. 17)

Esta responsabilidade do ensino da língua era o que nos mobilizava a pensar em atividades que realmente contribuíssem para uma aprendizagem efetiva. O dialeto padrão, presente nos textos que os alunos leem na escola, nos manuais, nos livros, é o dialeto usado no registro das pesquisas científicas, nos manuais oficiais, nas leis. Aproximar o aluno deste dialeto é aproximá-lo também destes valores científicos, filosóficos e culturais. Sem, contudo, menosprezar seu próprio dialeto, mas reconhecer as diferenças e o porquê delas existirem. O objetivo da escola é preparar o aluno para ser poliglota em sua própria língua (Saussure). Propor um dialetismo não para adaptação do aluno ao sistema, mas como instrumento para que este possa questioná-lo e transformá-lo (Magda, 2000 p. 78), enquanto agente do processo educativo e da história. Produzir um texto claro, conciso e correto, sempre estará ligado às regras da gramática normativa, que utilizou como parâmetro o dialeto da classe dominante, tornando-o padrão, que muitas vezes, não é o dialeto de nossos alunos. Estes, quando entram na escola, trazem um modo de pensar, um modo de falar e de se relacionar. Uma escola que trabalha com a perspectiva da teoria da atividade, tem que considerar esses fatores e mediar um diálogo entre o que a escola tem a oferecer e o que o aluno traz de conhecimento de mundo, nesse movimento de formação do pensamento, como afirma Vigotsky: “A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.” (IDEM, 2010b p. 114)

O ensino de língua portuguesa é mais do que o ensino de classes gramaticais e análises sintáticas, é o momento de produção e desenvolvimento da linguagem. Vigotsky apontou que toda ação contribui para a formação da mente. Ao deixarmos nossos alunos sentados ouvindo o que tínhamos para ensinar, estávamos ensinando para além dos conteúdos um modo de se comportar em sala. Sentados, ouvindo o que tínhamos a dizer, fosse através da exibição de slides no data show ou escrita e desenho no quadro negro, colocávamos nossos alunos em atitude passiva. Impor a aprendizagem de um tipo de dialeto, a norma-padrão culta, sem levá-los a compreender as múltiplas determinações por trás disso, era ensinar para a conformação em detrimento do questionamento.

Com a obrigação de produzir relatórios diários, ora os alunos estavam em atividade, tendo em vista que deveriam escrever e se fazer entender através de seus textos, ora eram os conteúdos específicos da língua estavam em evidência. As necessidades migravam das exigências dos conteúdos programáticos da língua portuguesa para as necessidades do aluno. Migrava-se da escrita do aluno, sua leitura, avaliação e correção, para o ensino das classes gramaticais e termos sintáticos. Seus relatórios e textos eram corrigidos e avaliados por uma regra gramatical por ele ainda não absorvida, e logo não aplicada ao texto. Marcávamos “os erros” encontrados em sua produção textual, ou corrigíamos, sem, contudo, permiti-los refletir sobre o porquê do erro. Deixando-os alheios à dinâmica daquela estrutura da língua.

No ano seguinte, a escola passou a atuar no prédio cedido pela secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro, início de uma parceria que não se firmou. Houve um aumento do número de professores e de turmas. A equipe de PCSA passou a atuar com: dois professores de língua portuguesa, uma professora de língua inglesa, três professoras de arte, uma professora de história da arte, dois professores de história, um professor de filosofia e uma professora de educação física. A escola tinha uma turma de sexto ano e duas de sétimo do ensino fundamental, duas turmas do primeiro ano e duas do segundo ano do ensino médio. A metodologia permaneceu a mesma, para o primeiro semestre de 2009, com projetos desenvolvidos por área, mas com a possibilidade de se criar projeto entre áreas, que foi o que ocorreu com os dois projetos desenvolvidos para as turmas de ensino fundamental pela equipe de PCSA. Para o sexto ano propôs-se e desenvolveu-se o projeto “Livro de Memórias de Cabo Frio” pelas equipes de PCSA e RS e para o sétimo ano o projeto “Circo vai à escola” pelas equipes de PCSA e PDAT.

O ensino de língua portuguesa continuou sendo aplicado dentro dos mesmos moldes. Sabíamos que ainda havia uma distância entre a fundamentação teórica e a metodologia de ensino de língua portuguesa. E que seria preciso muitas pesquisas e reflexões para rompermos com os laços que tínhamos com a educação tradicional. Nesse momento, toda a escola passava pelo mesmo dilema, e os coordenadores do projeto, ao avaliarem e analisarem nossa atuação, propuseram um rompimento maior com a estrutura encontrada, exigindo a criação de projetos únicos, elaborados por todos as áreas de concentração do conhecimento, para cada turma do ano letivo no segundo semestre de 2009. Nesse momento passamos a adotar o sistema de tutoria na escola, no qual os professores orientadores de cada projeto acompanhariam os alunos daquela turma específica. Esses professores seriam responsáveis por mediar a relação do aluno com a escola, com os projetos, com os conteúdos e conceitos vivenciados por eles. Os tutores seriam também responsáveis pela correção dos relatórios específicos do projeto produzidos por seus tutorados.

Era a tentativa de sairmos do ensino dos conteúdos por eles mesmos, que aconteciam, muitas vezes, por não conseguirmos relacionar as necessidades do projeto e das disciplinas específicas à necessidade do aluno. Desenvolvíamos projetos muito bons, mas com essa dificuldade de diálogo entre a teoria e a prática, os conteúdos e a produção do aluno, principalmente tratando-se de língua portuguesa. E continuávamos diante do dilema de desenvolver um ensino de língua portuguesa, em especial da gramática, dentro da proposta de teoria da atividade, que fugisse dos pseudoproblemas e alcançasse uma aprendizagem efetiva. Mais uma vez, nos utilizaremos das palavras do professor Sírio Possenti sobre qual poderia ser o objetivo do ensino de língua portuguesa e como aplicá-lo, diz ele:

Como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprendemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala. É claro que o aprendizado não será muito eficiente se tais atividades forem apenas excepcionais. Mas, se forem constantes, com as cabeças que temos – seja lá o que for que tenhamos dentro delas, ou associado ao que temos dentro delas – certamente seremos leitores e “escrevinhadores” sem traumas e mesmo com prazer, em pouco tempo. Só não conseguiremos se nos atrapalharmos, se nos entupirmos de exercícios sem sentido. (POSSENTI, 2000 p. 48-49)

Perguntávamos então, como direcionar “os erros” encontrados na produção escrita dos alunos, de forma que estes alcançassem uma proficiência na escrita? Os professores tutores apontavam constantemente problemas que encontravam ao corrigirem os relatórios de seus tutorados. Eram problemas como: falta de sentido no texto, má estruturação das sentenças, problemas com ortografia e acentuação, concordância e muitos outros. Ficávamos intrigados, pois muitos dos problemas apontados já haviam sido trabalhados em sala, discutidos e exercitados em tarefas diversas. Comprovamos, com a prática, que mesmo com todas as estratégias e boas intenções, continuávamos trabalhando, dentro de uma proposta da teoria da atividade, com os mesmos aparelhos e instrumentos metodológicos da educação tradicional. Ou seja, toda nossa estratégia se baseava em cima de pseudoproblemas e na fatídica concepção de que o aluno aprenderá para usar quando precisar. Como buscamos resolver então este problema? É o que vamos tratar no tópico subsequente.

2.2 A Proposta que Surge da Necessidade

Em 2010, a escola mantém sua proposta de produção de projetos únicos desenvolvidos pelas áreas de concentração do conhecimento e o sistema de tutoria, implementado no segundo semestre de 2009. Nesse ano, a equipe de PCSA foi distribuída pelos projetos e um grupo ficou no ensino fundamental e outro no médio, distribuídos entre o primeiro ano e os técnicos. Foram dois grupos que atuaram ao longo do ano no ensino fundamental, um no primeiro semestre e outro no segundo semestre, mas com poucas modificações, a base do grupo permaneceu. A equipe de PCSA era composta por três professoras de língua portuguesa, sendo uma com habilitação em português-inglês, um professor de artes e uma professora de história. No total, eram 15 professores das cinco áreas de concentração de conhecimento, que se dividiam na tutoria multisseriada dos alunos das quatro turmas da escola, uma de sétimo ano, duas de oitavo ano e uma de nono ano. É exatamente da avaliação e das palavras dos tutores, que começamos a perceber que nossos

alunos continuavam apresentando problemas intermitentes com a escrita, mesmo depois de termos trabalhado com as regras de acentuação, termos da oração, concordância nominal. Por que o que se ensinava não era automaticamente aplicado a escrita e percebido pelo aluno? Por que havia um desvio do motivo da aprendizagem de língua portuguesa, que não alcançava a escrita do aluno? O aluno não percebia ou não se utilizava do conhecimento apreendido para desenvolver sua produção escrita, que é por fim um dos objetivos máximos do ensino de língua portuguesa?

Essa não percepção não era culpa do aluno, mas da estrutura proposta que possibilitava o desvio do motivo da atividade. Como afirmou Leontiev: “Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte.” (IDEM, 2010, p. 69). Percebemos que era preciso romper com esse sistema e partir para uma dinâmica que contribuísse para que o aluno percebesse que o ensino de língua tinha uma importância para seu desenvolvimento que ia para além dos trabalhos, dos exercícios de fixação e das muitas dinâmicas aplicadas. Os conteúdos e conceitos específicos da língua portuguesa, principalmente de gramática, deveriam contribuir para uma aprendizagem eficiente, objetiva, que focasse na produção escrita do aluno. Como a escrita já era um hábito na escola, resolvemos partir dela para ensinar as regras e estruturas da gramática normativa. Como escrevemos em um artigo anterior:

“... o avanço da produção escrita dos nossos alunos, que passam dos relatos simples e pontuais para a elaboração de textos complexos e extensos, muitos deles ainda com problemas de concordância, ortografia, dentre outros, típicos da fase de aprendizagem da estrutura e das normas gramaticais da língua, rompe com a maior barreira do aprendiz diante da escrita autônoma: o medo de escrever.” (ARAGÃO E LOYOLA, 2010, p 9-10)

Como já desenvolvíamos um trabalho voltado para romper a barreira do medo de escrever, faltava um trabalho que promovesse uma produção textual correta, concisa, coerente, dentro dos padrões da norma culta, com a preocupação de não atribuir à criança o insucesso de seu progresso escolar, uma vez que:

... as falhas estariam não nela, mas na própria escola, que repudia os estilos cognitivos e linguísticos das crianças das camadas populares, porque os julga, erroneamente, em função de uma norma, que é o comportamento das classes socioeconomicamente privilegiadas. (SOARES, 2000 p35)

Já não era mais o caso de passar regras e conceitos, era preciso fazer o aluno entender o porquê sua escrita não se adequava aos padrões estabelecidos pela norma culta. Mais uma vez, recorremos a Vygotsky, concordando com suas declarações de que:

“Para nós, é bem mais importante ensinar a criança a comer do que alimentá-la hoje. De igual maneira, no processo de aprendizagem é bem mais importante ensinar a criança a pensar do que lhe transmitir esse ou aquele conhecimento.” (IDEM, 2010a, p 237)

Ao dar aos alunos os conteúdos e conceito prontos e mastigados, somente para ele arranjar e arrumar, não ensinávamos a pensar, a refletir sobre os mesmos. Teoria e prática precisam caminhar juntas, ou melhor, o ensino deveria partir da prática para em seguida ser sintetizado, reelaborado e internalizado. Precisávamos conciliar a produção textual do aluno com a demanda teórica da língua portuguesa. E não era só marcando ou apontando “os erros” dos alunos, mas encaminhando-os para compreenderem os problemas apontados e superá-los. Para isto propusemos a correção de relatório orientado à pesquisa.

3. A Correção de relatório orientado à pesquisa

Como pontuamos a cima, nem todos os professores tutores eram de língua portuguesa e muitos questionavam-se sobre

sua capacidade de correção e orientação da produção textual do aluno, que fosse para além do conteúdo e abrangesse a estrutura gramatical. Sendo que a correção gramatical tinha um peso na avaliação do relatório do aluno, somado a outros critérios. Assim, cada professor desenvolveu para si uma estratégia de correção do relatório para ajudar o aluno a compreender os problemas com a estrutura formal da língua portuguesa. Uns optavam por marcar os problemas encontrados, outros corrigiam o que achavam incoerentes e outros pediam orientação aos professores de PCSA/Língua portuguesa quando se viam diante de estruturas complexas que eles não dominavam. Passamos a perceber que quem estava em atividade era o professor (o que era muito positivo, tendo em vista o cuidado do professor), mas deixava o aluno fora da ação.

Os professores, que optavam por marcar os problemas encontrados e deixar a pesquisa por conta do aluno, reclamavam da falta de retorno e reelaboração do relatório, principalmente quando o aluno tinha múltiplos problemas em seu texto, que acabava tendo quase tantas marcas quanto palavras. Eram linhas e mais linhas sublinhando os problemas. O aluno, já com dificuldade, não conseguia encontrar uma solução para os problemas que não fosse a mais fácil, corrigir os problemas de ortografia utilizando a pesquisa em dicionários, ficando os demais aspectos de fora. Muitos alunos ao refazerem seus relatórios, seguindo a orientação do tutor ou do professor de área, quando se pedia um relatório mais específico, retornavam com os mesmos erros. Visto que não bastava apenas uma correção superficial, era preciso pesquisa, análise e compreensão do problema apontado para superá-lo.

Este quadro nos motivou a propor uma metodologia de correção de relatório que colocasse o aluno em atividade, encaminhasse-o para a pesquisa e contasse com a mediação do professor. Durante a reunião de planejamento dos professores do ensino fundamental, no final do primeiro bimestre de 2010, apresentamos a proposta de correção de relatório orientado à pesquisa. Que explicaremos a seguir.

Como marcar o texto do aluno já era uma constante pelos professores, propusemos uma marcação simbólica, que direcionasse ao invés de somente acusar “o erro”. O objetivo era evitar que o aluno ficasse constrangido e perdido diante de tantas marcas, que não diziam nada, só reforçavam o erro, desestimulavam a escrita e o afastava desse universo. Propusemos uma divisão que direcionasse para uma pesquisa guiada. De acordo com as marcas pré-definidas, o aluno iria pesquisar os motivos que o levaram a escrever e responder qual seria a forma mais adequada convencionada pela gramática normativa, como pode-se observar no anexo 1. O objetivo, não era fazer o aluno pesquisar todas as regras de acentuação ou concordância nominal, mas compreender porque, naquele caso específico, aquilo era ou não um problema. O que parecia, a vista, um pouco complicado, deixou muitos professores relutantes diante da proposta, por considerarem muito trabalhoso decorar os símbolos e mesmo distinguir entre seu uso, somado a uma grande quantidade de relatórios que os tutores tinham que corrigir. Nesse momento avaliamos a real necessidade de se produzir tantos relatórios sem um retorno apropriado. Definiu-se uma produção de relatório por blocos de aulas e no fechamento de cada atividade, intercalada por registros pessoais dos alunos. E, no segundo semestre, a proposta realmente passou a ser aplicada e institucionalizada no projeto do ensino fundamental, depois de acordado por todos os professores do projeto.

A proposta seguiria as seguintes etapas: o professor tutor ou professor responsável pela proposição do relatório iria passar a corrigi-lo utilizando-se dos símbolos propostos (ver anexo 2). O aluno receberia de volta o material e, em aulas específicas de aprofundamento de PCSA, seria orientado a encontrar respostas para o problema apontado. Durante as aulas de aprofundamento a turma seria dividida de modo que cada um das três professoras de língua portuguesa ficasse com um grupo. Os professores apareceriam como mediadores na busca do aluno pelo conhecimento. O objetivo era transformar o aluno em um investigador, como já proposto por Vigotsky: “Esse sistema de educação sempre coloca o aluno na condição de investigador, de quem solicita o estabelecimento dessa e daquela verdade e é apenas orientado pelo professor.” (IDEM, 2010a, p. 239)

O papel do professor seria de disponibilizar material para a pesquisa, gramáticas, livros didáticos, dicionários, enciclopédia, artigos que abordassem questões de língua portuguesa, dentre outros que servissem como suporte para

a atividade e orientar quando o mesmo não conseguisse entender a estrutura ou se perdesse durante a pesquisa, além de confrontar sempre o aluno, questionando se o que ele apontava estava de acordo ou não:

A própria solução da tarefa, 90% da qual cabia antes às obrigações do pedagogo, hoje é inteiramente atribuída ao aluno. Nesse sentido, o plano daltônico de ensino, que transfere do professor para o aluno a obrigação de encontrar e formular as leis científicas, substitui a aula por laboratórios, reduz o papel do mestre a zero (em que ele pode ser substituído por livros, manuais, quadros e materiais pedagógicos afins) e mantém para o mestre apenas a função de organizar e controlar a experiência do aluno; pois bem, do ponto de vista psicológico esse plano é o que melhor corresponde à natureza da educação do pensamento. (VIGOSTKY, 2010a, p 237)

Logo de início, os alunos ficaram um pouco relutantes diante da proposta, visto que seria uma nova maneira de aprender língua portuguesa e todo o trabalho dependeria de sua ação. No primeiro momento explicamos como seria a proposta aos alunos e entregamos uma cópia do material de correção de relatório orientado à pesquisa a cada um. Em seguida, deu-se início ao trabalho com cada aluno em um grupo de orientação.

A princípio os alunos recorriam ao material de pesquisa e se detinham aos aspectos mais fáceis, sem muitas vezes refletir sobre o porquê da estrutura, que era o que queríamos. Se o problema era com a acentuação, o aluno simplesmente recorria ao dicionário, colocava o acento no lugar correto, mas não respondia o porquê, qual a regra por trás daquela estrutura, que era o que esperávamos dele. Quando isto acontecia encaminhávamos o aluno novamente para a pesquisa. Outro problema que se repetia era com o uso das vírgulas, que a maioria respondia que tinha que colocar a vírgula por causa da pausa, da respiração. Então, fazíamos uma série de questionamentos que os levassem a refletir sobre a simplicidade da resposta, que não alcança todos os motivos do uso da vírgula, e redirecionávamos sua pesquisa.

Este foco no aluno, não desconsidera a função do professor, pois percebemos o quanto nosso papel de orientadores era importante nas aulas de aprofundamento. O conhecimento que detemos sobre a disciplina, nos permitia esclarecer as dúvidas dos alunos e suas incoerências sobre o objeto pesquisado, e direcionar para uma pesquisa mais consistente. Newton Duarte deixa bem claro que dentro de uma perspectiva da psicologia histórico-cultural as relações de troca são muito importantes. O que vigotsky propõe não é um abandono nem a desvalorização do professor, mas de uma metodologia de ensino que refletisse e reafirmasse o modelo de produção capitalista que precisa de um explorador e um explorado, de um detentor do saber e um oprimido, de um patrão e um empregado, de um padrão em detrimento das variações. Essa inversão é que está posta em dúvida, não o professor, visto que sem o outro na relação social não há educação e humanização.

“...a zona de desenvolvimento próximo é constituída por aquilo que a criança, num determinado momento, não faz sozinha, mas o faz com a ajuda de outros, **inclusive e principalmente do professor**. É por isso que para Vigotski o único bom ensino é o que atua no âmbito da zona de desenvolvimento próximo. Aquilo que hoje a criança faz sozinha, mas no passado só fazia com ajuda, já foi interiorizado e foi incorporado ao nível de desenvolvimento atual.” (DUARTE, 2001, p18, destaque nosso)

Nossa preocupação, enquanto mediadores, era promover esse fazer sozinho, que no campo de língua portuguesa aparece no momento em que o aluno tem de produzir seu texto, fazer-se entender através da língua escrita. É nesse momento que saberemos se ele internalizou ou não as estruturas e regras gramaticais, pois passará a utilizar-se delas. A escrita autônoma do aluno é nosso melhor instrumento de avaliação dentro dessa perspectiva.

Com o tempo, percebermos que os alunos começaram a se adaptar a proposta e visualizar o resultado de suas pesquisas refletidas em sua produção textual, que passaram a retornar sem muitas marcas. É mais do que assimilar a correção gramatical, é compreender como todos os termos da língua se organizam na produção de sentido. É assimilar como esse tipo de gênero textual se organiza, para daí questionar sobre os outros tipos de gêneros e seus elementos constitutivos.

6. Conclusão

Como pudemos demonstrar, o processo de adaptação das metodologias, empregadas pelos professores à metodologia da escola, não foi simples nem instantâneo. Sabemos também que ainda há muito a percorrer, mas nos arriscamos em dar os primeiros passos em direção a um ensino que considere o potencial dos alunos, e os coloque como agentes do processo de ensino-aprendizagem, transformando a convencional sala de aula em laboratórios, lugar de trabalho, de se colocar em atividade.

Nossa preocupação é não deixar o aluno limitado só ao que ele apresenta de “erros”, mas sempre buscar ampliar seu conhecimento em torno da língua, para que este utilize expressões e estruturas cada vez mais complexas, que não surgem só da própria análise de seu texto, mas de leitura e contato com materiais e gêneros textuais diversos, os quais trabalhávamos mais especificamente ao longo dos projetos. Ao propiciar um contato dos alunos com leituras variadas, principalmente com as que ele tem menos contato, estaríamos permitindo o conhecimento de expressões escritas diferentes e com outros graus de complexidade, estimulando-os a arrisquem-se, cada vez mais, no uso dessas, também na sua produção escrita.

Esta proposta continuou sendo aplicada no ano de 2011 para as turmas do ensino fundamental. Mas, com algumas adaptações às necessidades do projeto, e mantendo sua estrutura básica: marcação simbólica dos relatórios, momentos de aprofundamento com divisão da turma por grupos. Os alunos, que estavam na escola no ano passado, mostram-se cada vez mais habituados com a pesquisa e satisfeitos com os resultados obtidos. Os alunos novos passam pelo mesmo processo de adaptação à proposta que o grupo anterior. Um aspecto muito relevante, que temos observado, é a relação que os alunos passaram a ter com o erro, este deixa de ser visto como algo ruim, e passa a ser considerado como porta para a descoberta, o primeiro passo em direção ao conhecimento e na busca pela verdade, que é eterna.

Referências bibliográficas:

ARAGÃO, Loide; LOYOLA, Gabrielle. **A produção de relatórios como estratégia para sistematização do conhecimento do aluno**. In: Havana: Pedagogia 2011 – Encuentro por la unidad de los educadores. Simpósio 3: Lenguas, arte, cultura y educación – ART. Havana: ISBN 978-959-304-070-9. p 22-40

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL, **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Bechara, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª.ed. Nova Fronteira, 2009.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Disponível em: <http://professores.cds.unb.br/omts/conteudo_arquivo/020509_FF5C08.pdf> acesse em: 17\05\2009

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1979.

KAUFMAN, Ana Maria. RODRÍGUES, Maria Elena. Trad. Anajar Rodrigues. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEONTIEV, A. N. **Atividade Consciência e Personalidade**. Tradução de Maria Sílvia Cintra Martins. No sítio de [The Marxists Internet Archive](http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm). Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm>. Acesso em: 27 de julho de 2010a.

_____. **Uma Contribuição à teoria do desenvolvimento da psique Infantil**. In Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2010b.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, Walmirio. **Gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1991.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico. O que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 2007.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

Proposta de Consolidação do Programa Pedagógico do Colégio Politécnico da URJ em CABO FRIO. Cabo Frio, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras e Associação de Leitura do Brasil, 2000.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 2º. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da Politecnia**. In: SEMINÁRIO CHOQUE TEÓRICO, 1897, Rio de Janeiro.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1996.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. **Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na Idade Escolar**. In Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2010b.

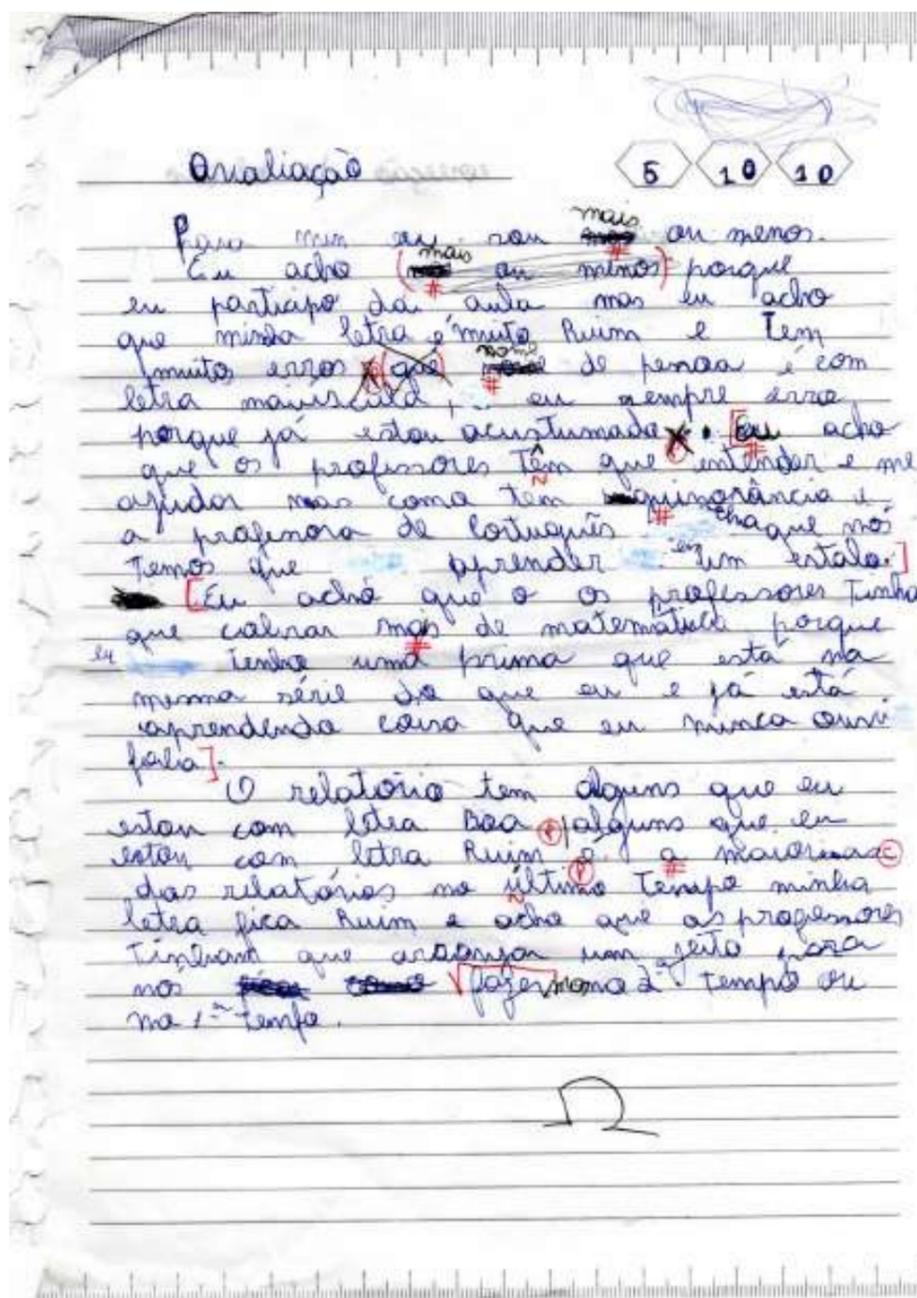
ZANELLA, José Luiz. (2003) **O trabalho com princípio educativo do ensino**. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP. (Tese de Doutorado em Educação). Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000311548>>. Acesso em: 16 de agosto de 2009.

ANEXOS

Anexo I – Relatório de um aluno do sétimo ano do ensino fundamental do ano de 2010, corrigido com as marcas simbólicas da correção de relatório orientado à pesquisa.

Anexo II – Proposta de correção de relatório orientado à pesquisa entregue para os professores tutores e seus tutorados.

Anexo I



Anexo II –

CORREÇÃO DE RELATÓRIO ORIENTADO À PESQUISA

Este guia de correção de relatório orientado à pesquisa tem o objetivo de ser um suporte inicial à pesquisa do aluno, a partir das deficiências na escrita de cada um, de modo que estes possam penetrar e entender a estrutura da língua portuguesa de acordo com suas necessidades. A proposta é que o aluno aprenda a partir dos seus próprios erros, busque respostas que possibilitem a supressão de suas deficiências e coloque-se em atividade. Quanto mais detalhada for a pesquisa, maior o campo de aprendizagem e conhecimento do objeto proposto.

A tabela abaixo conta com símbolos que abrangem determinados campos da língua. Uma vez tendo sua palavra, oração ou texto marcado com símbolo indicado, o aluno deverá, partindo das orientações iniciais da tabela, pesquisar e identificar o problema apontado de acordo com as regras e orientações gramaticais, seguindo o padrão da norma culta da língua portuguesa. Para tal se servirá de gramáticas e livros didáticos ou demais suportes que favoreçam a pesquisa.

Como exemplo, destacamos a seguinte oração: A gente fomos ao circo. A marca colocada ao lado do verbo, de acordo com os símbolos propostos na tabela, indica um problema com a concordância verbal. Partindo dessa orientação o aluno deverá pesquisar porque esta estrutura está em desacordo com a norma culta padrão da língua portuguesa. A tarefa do aluno será procurar respostas para os problemas apontados. No caso do exemplo dado, a resposta mais adequada seria: "gente" por ser um substantivo coletivo, irá concordar com o verbo na terceira pessoa do singular, logo a oração ficaria "A gente foi ao circo".

Símbolo	Estrutura da língua:	Explicações básicas, para futuras pesquisas:
˜	Acentuação	Em língua portuguesa, quando temos mais de duas sílabas em uma palavra, uma será mais forte que a outra, é a chamada Sílabas Tônicas, porém nem toda sílaba tônica será acentuada. Damos como exemplo as palavras PORTa e Táxi, que são paroxítonas, mas só a segunda recebe acento gráfico. Mesmo os monossílabos tônicos terão sua regra de acentuação, uma vez que a distinção entre monossílabos átonos e tônicos irá depender do contexto, pois pronunciados isoladamente serão sempre tônicos. Vejamos as palavras dó x do e dê x de, nas frases: Dê-me o copo de vidro. Só no contexto podemos fazer a distinção. Regras foram estabelecidas, que orientam o uso dos acentos, isso demanda pesquisa e compreensão. Diante de algum apontamento de incorreção pesquise a regra. Lembrando: O acento agudo (´) irá indicar que aquela sílaba será tônica, com o timbre aberto, exemplo: Médico x medico. O acento circunflexo (^) irá indicar que aquela sílaba será tônica, com o timbre fechado, como na palavra: êxodo, supôs e Atlântico. O til (~) irá indicar a nasalidade da vogal, como em: melão, mãe, põe. Outro acento muito utilizado é a crase (¨), cujas regras devemos estar atentos.
≠	Grafia	A ortografia é a parte da gramática que nos orienta na escritura ou grafia correta das palavras. Os dicionários são boas fontes na orientação da escrita correta de algumas palavras, mas não explicam o porquê, para tal a pesquisa deverá utilizar outros meios. Algumas vezes, os problemas vão para além da grafia correta, se estendendo para a junção de algumas palavras (hipossegmentação = meupai) ou fragmentação de outras (hipersegmentação = choco late). Outro aspecto importante é o uso correto de palavras com letra maiúscula, assim como a separação de palavras quando chegamos ao final de uma linha, marcando com o sinal (-), para identificar que a palavra foi partida e sua escrita continuará na linha abaixo. Nas sílabas simples, algumas vezes, o simples pronunciar lento da palavra, nos permite perceber a divisão silábica. Já, para a separação das sílabas mais complexas, como os ditongos, tritongos, encontros consonantais e dígrafos, há que se ver a regra. Deve-se estar atento também a problemas de troca de fonemas, o que vai causar dificuldades na leitura do que se quer dizer.
©	Concordância nominal	Algumas vezes escrevemos as palavras corretamente, mas não estabelecemos relação entre elas nas frases. Em língua portuguesa as palavras concordam em número e gênero com o substantivo a que se referem. Ex.: A bananas preta estão maduro. O substantivo feminino bananas está no plural, logo as palavras que se referem a ele, estabelecendo uma relação de determinismo, deverão concordar com ele em gênero e número. No exemplo apresentado o artigo A não sofreu flexão de número, assim como o adjetivo PRETA, já o adjetivo MADURO não sofreu flexão de gênero, fazendo-se as devidas correções a oração ficaria: As bananas pretas estão maduras.

√	Concordância verbal	Assim como os nomes, os verbos vão estabelecer uma concordância com o agente da oração, ou seja, o sujeito da oração, concordando com ele em número e pessoa (Singular/plural e 1ª/2ª/3ª pessoas). Na oração: As bananas pretas estou maduras. Temos um problema de concordância, uma vez que o agente "As bananas", no caso, sujeito da oração, pede o verbo na 3ª pessoa (de quem se fala) do plural. Logo a oração ficaria: As bananas pretas estão maduras.
Ω	Conjugação – modo e tempo verbal	Outro aspecto importante é a adequação da conjugação verbal, pois sua inadequação prejudica o sentido da frase. Como ocorre em: Ontem, eu viajarei para o Rio. O verbo concordou com o sujeito, mas a conjugação, futuro do indicativo, não é apropriada nesta construção que pede o verbo conjugado no Pretérito perfeito: Ontem, eu viajei para o Rio. Para descrevermos uma ação que realmente foi concluída, seja no presente, passado ou futuro usamos o Modo Indicativo. Já ações que geram dúvida ou não possibilidade, usamos o modo subjuntivo. O imperativo é usado para ordem, solicitação e mando. Os verbos podem ser conjugados na 1ª(ar), 2ª(er) ou 3ª(ir) conjugações, de acordo com sua terminação cantAR, vendER, ouvIR. Os verbos regulares sofrem o mesmo tipo de flexão, de acordo com a conjugação a que pertencem, já para os outros, ou seja, os verbos irregulares, a forma não é padrão, e será só com o tempo e com pesquisa que assimilaremos a estrutura correta.
┆ ou ┆	Paragrafação	A abertura de um parágrafo é feita deixando um espaço entre a margem esquerda (e não a folha) e o início do mesmo, sendo este espaço de no mínimo 3,0 cm ou dois dedos. Procure escrever sempre até o final das margens. Deve-se evitar o uso de apenas uma frase no parágrafo. Se um texto aborda um tema, a divisão do texto em parágrafos é uma forma de organizar o texto em subtemas. A divisão do texto em parágrafos nos permite desenrolar as ideias em torno desse tema em diferentes aspectos. Muitas vezes, não quer dizer mudança de assuntos, já que as partes do texto giram sobre o mesmo tema, mas uma nova abordagem do mesmo assunto. A falta de atenção às vezes nos faz abrir mais parágrafos que o necessário ou simplesmente começar abordagens novas dentro de um mesmo parágrafo. As marcas ao lado vão indicar problemas internos com a estruturação do parágrafo. As marcações a seguir são para orientar na formulação de melhores parágrafos. Mas do que simplesmente abrir ou juntar parágrafos, procure entender e responder por que isso foi solicitado.
┆	Desfazer o parágrafo, unindo este ao parágrafo anterior.	Desfazer o parágrafo, unindo este ao parágrafo anterior.
[Abrir um parágrafo novo.	Abrir um parágrafo novo.

®	Pontuação	Ao escrevermos, utilizamos símbolos que indicam pausas e flexões da voz, evitam confusões e distorções de ideias, além de separarem termos, expressões e orações. É durante a escrita que surgem as dúvidas sobre o uso correto da pontuação. Diante de problemas com a pontuação pesquise a forma mais adequada para seu uso na construção indicada. Os sinais de pontuação são: vírgula (,), ponto (.), ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!), ponto-e-vírgula (;), dois-pontos (:), aspas (“), reticências (...), parênteses (()) e travessão (-).
{	Problemas com o sentido da construção textual	Um bom texto é produzido buscando a coesão e a coerência, ou seja, buscando a unidade do texto, com continuidade semântica na retomada de conceitos e ideias ao longo da construção. Para a produção de um trabalho mais claro evite repetições e excesso de informações desnecessárias. Se em seus textos aparecerem essa marca, reveja sua construção textual, procure elaborar orações mais claras e sucintas e entender o que tem deixado seus textos confusos.
()	Palavra desnecessária	Em construções de orações e períodos mais complexos, muitas vezes, por excesso de informação, acrescentamos elementos ao texto, que acabam por prejudicar seu sentido, tornando-o cansativo. Se em sua produção textual aparecer o símbolo ao lado, tente entender porque essa palavra seria desnecessária para tal construção.
?	Falta de palavras ou uso confuso e incorreto de outra palavra	Algumas vezes, durante a produção de um texto, seja por distração ou incompreensão do uso da estrutura proposta, deixamos de escrever algumas palavras, prejudicando seu entendimento. Por exemplo: Cheguei em ? atrasado. Gosto ? bananas. No último exemplo a falta da preposição de, indica um problema com a regência verbal, uma vez que o verbo gostar pede como complemento um objeto preposicionado. Quem gosta, gosta de alguma coisa. Fique atento e não limite seu problema a uma simples distração.