

## **ANÁLISE MULTIMODAL DE UMA HISTÓRIA INVENTADA: O CASO DA ONOMATOPEIA VISUAL**

### **MULTIMODAL ANALYSIS OF AN INVENTED STORY: THE CASE OF THE VISUAL ONOMATOPOEIA**

*Eduardo Calil*

*Alessandra Del Re*

**RESUMO:** Tomando como objeto de reflexão o processo de escritura em ato de duas alunas de 7 anos de idade que elaboram juntas um mesmo texto (manuscrito escolar), iremos discutir, com o apoio metodológico do programa ELAN, a dimensão multimodal que pode interferir na criação de uma história inventada. Nossa reflexão filia-se a uma concepção de sujeito inscrito no funcionamento linguístico-discursivo e nas relações de alteridade instanciadas pelo dispositivo trinitário próprio da língua, que garantiria ao falante, simultaneamente, unidade e incompletude.

**PALAVRAS-CHAVE:** processo de escritura em ato, manuscritos escolares, alteridade, histórias em quadrinhos, onomatopoeia.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to discuss the active writing process of two seven- year-old students who together wrote the same school paper. Using ELAN as a methodological support, we argue that the multimodal dimension can interfere in the creation of an invented story. Our thinking depends on conception of a subject inscribed in the operation of a subject-language discourse and on its relations of alterity shown by the device's own trinitarian language, which will ensure the speaker both unity and incompleteness.

**KEYWORDS:** writing process in act, school paper, alterity, comics, onomatopoeia.

---

\* Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL e Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE; pós-doutor, pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. eduardocalil@hotmail.com.

\*\* Universidade Estadual de São Paulo – UNESP/Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL; doutora, pesquisadora da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. aledelre@fclar.unesp.br.



## INTRODUÇÃO

Quando um pesquisador interpreta um dado de pesquisa é imprescindível seu recorte metodológico e a posição teórica assumida. Com efeito, o ponto de vista não deve ser entendido como um problema ou limitação do trabalho, mas como uma condição *sine qua non*, traçada pelo delineamento teórico-metodológico, do qual decorre a análise do objeto de estudo e o aprofundamento de sua reflexão, mas, inexoravelmente, também impõe o escopo de sua interpretação.

Em estudos sobre o texto escrito pela criança, por exemplo, há alguns procedimentos metodológicos que interferem no recorte do objeto de estudo. É comum nesses estudos a coleta de textos escritos por alunos em sala de aula<sup>1</sup> ou textos produzidos em casa<sup>2</sup>, cujas análises incidem sobre o produto textual, destacando-se, precisamente, as propriedades linguísticas

---

<sup>1</sup> O texto escrito pelo aluno é o que prepondera como objeto de análise na incomensurável e amplamente diversa literatura nacional e internacional dedicada aos estudos sobre aquisição e aprendizagem da língua escrita.

<sup>2</sup> Em número significativamente menor, os textos escritos em casa encontram o interesse de poucos pesquisadores da área. Lembramos, apenas a título de ilustração, a análise de alguns textos de crianças publicada no livro organizado por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) e, mais recentemente, por Calil (2008b).

que apresentam. O recorte metodológico e as condições interpretativas incidem sobre essas propriedades extraídas a partir do produto textual, caracterizando a especificidade do objeto de estudo em aquisição de linguagem escrita. Outros trabalhos ainda relacionam esses produtos ao que alunos podem dizer sobre o que escreveram (ROJO, 1987); técnica conhecida como “protocolo de retrospectiva” ou “protocolo verbal”<sup>3</sup>. Essas investigações valorizam o processo de escritura a partir do produto escrito.

Preocupados, do mesmo modo, em resgatar o processo percorrido pelo escrevente durante o ato de escritura de seu texto, alguns pesquisadores acionam diferentes procedimentos metodológicos. A investigação de Doquet-Lacoste (2003a, 2003b) é conhecida por ser um dos primeiros trabalhos franceses a utilizar um programa de computador que registra todo o movimento que o cursor faz quando um aluno escreve. Outra técnica utilizada para o registro do processo de escritura e criação assenta-se naquilo que temos chamado de “verbalização espontânea”, quando se solicita, geralmente em contexto naturalístico de sala de aula, que alunos, organizados em díades, escrevam um mesmo texto. O registro em áudio (BOUCHARD; GAULMYN, 1997; GAULMYN; BOUCHARD; RABATEL, 2001) ou vídeo (CALIL, 2004; 2008a) favoreceria o acesso ao que se conversa durante o ato de escrever. Através dessa técnica, independentemente das vantagens metodológicas que o registro audiovisual (vídeo) oferece em relação ao áudio, o foco está no *processo*, mais do que no *produto*.

Porém, toda a análise efetivada por esses estudos, apesar de distintos posicionamentos teóricos e desenhos metodológicos, recorta, igualmente, os elementos linguísticos e enunciativos como referência maior. Essa referência, apesar de essencial nos estudos em aquisição de linguagem, pode apagar a importância daqueles componentes não-linguísticos grafados<sup>4</sup> que emergem durante o processo de criação (como desenhos, rabiscos, setas, traços, etc.). Semelhantemente, pode minimizar os aspectos gestuais (movimento do corpo, gestos, identificação de quem está escrevendo, posição da caneta no papel, momento em que um termo é rasurado, etc.), expressivos (expressão do olhar, movimento da boca, etc.) e contextuais

---

<sup>3</sup> Essa técnica foi desenvolvida por Ericsson e Simon (1993) e tem sido usada também em investigações envolvendo processos cognitivos relacionados à leitura e a processos de aquisição de língua estrangeira (COHEN, 1989; TOMITCH, 2007).

<sup>4</sup> Por falta de um termo mais apropriado, reuniremos esses elementos visuais e não-linguísticos sob o nome de “imagem”.

(disposição e organização da sala de aula, do quadro negro, dos materiais didáticos expostos, presença do professor e dos colegas, etc.) que estão presentes no processo de criação estabelecido pelos alunos.

A vantagem metodológica do registro em vídeo está no fato de se preservar e resgatar ao menos parte dessa dimensão multimodal constitutiva de um processo de escritura em ato e que pode interferir na criação de um texto. A consideração da dimensão multimodal que incorpora aqueles aspectos (imagético, gestual, expressivo e contextual) poderá ajudar a interpretar elementos que surgem ao longo desse processo.

É, portanto, a partir desse cruzamento entre o verbal e o não-verbal, ao particularizar todo nosso procedimento metodológico, que iremos analisar o processo de escritura em ato estabelecido por uma diáde quando esta inventa uma história, em contexto escolar. Recortaremos um momento preciso desse processo de escritura, cuja análise poderá contribuir tanto para a valorização dessa metodologia, quanto para a consideração das relações entre os elementos verbais e não-verbais que interagem no processo de criação desses alunos.

Juntamente a isso, buscaremos integrar esses múltiplos fatores, favorecidos pelo procedimento metodológico adotado, ao quadro teórico assumido, a saber, interpretaremos o processo de escritura em ato a partir do funcionamento linguístico-discursivo, cujos operadores metafórico e metonímico permitem indiciar as relações entre a língua e as posições subjetivas instauradas por aquele que escreve. Trataremos desses operadores logo mais.

Construir esse quadro interpretativo com referências multimodais torna-se não só um desafio necessário para os estudos na área de aquisição de linguagem, mas também uma condição para aqueles que entendem, a partir de Saussure, que a língua é um sistema semiológico marcado pelo “princípio da linearidade”, pela “sucessividade” da cadeia sintagmática inscrita na fala de um sujeito, enquanto que a escritura é de outra ordem, outro sistema semiológico, cuja propriedade maior é a “simultaneidade” de seus elementos<sup>5</sup>. Isso não significa que esses sistemas sejam separados

---

<sup>5</sup> Conforme cita Pétroff (2004: 171) em referência aos escritos de Saussure, há uma distinção entre os dois tipos de sistemas semiológicos: “aqueles que podem apresentar uma simultaneidade de informações (os sistemas ligados à percepção visual), e aqueles que sofrem da limitação do tempo, da sucessividade (os sistemas ligados à percepção auditiva). Seria isso a razão fundamental da diferença entre os dois sistemas semiológicos, aquele da língua e aquele da escritura.” (tradução nossa).

durante o processo de escrita e de leitura. Ao contrário disso, para o sujeito que escreve ou lê um texto não há divisão possível.

Na consideração do processo de escritura em ato, ainda que o foco de análise possa ser o modo como um texto escrito se estabelece, tudo o que diz respeito à criação, isto é, àquilo que perfaz o universo cultural do sujeito (o que assiste, lê, olha, desenha, grafa, conversa, escreve) inserido nesse processo, pode interferir, direta ou indiretamente, na invenção do seu texto. Essa dimensão multimodal precisa ser interpretada como constitutiva do ato de escrever, à semelhança do que já indicaram alguns estudos em Crítica Genética (GENESIS, 1996), quando valorizam o desenho ou a disposição do texto no papel como elementos pertencentes ao processo criativo dos grandes escritores. Isso nos permite pensar que o processo de escritura em ato, em uma ambiência escolar, pode trazer alguma articulação entre os distintos sistemas semióticos que o registro em vídeo resgata e preserva.

Além disso, diante das articulações entre texto e imagem presentes nos modos de representação entre quem lê e o que é lido, indicados pelos recentes estudos em “semiótica social” (VAN LEEUWEN, 2005), poderíamos perguntar de que forma essas articulações se compõem quando o texto é escrito por alunos recém-alfabetizados.

## **1. TEXTO MULTIMODAL: A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO REFERÊNCIA**

Os estudos de Kress e Leeuwen (1996) sobre a dimensão multimodal dos sistemas semióticos têm impulsionado a interpretação de seus elementos constituintes em direção à complexidade das articulações entre o verbal e o não-verbal<sup>6</sup>. A “gramática do design visual” proposta por esses autores procura estabelecer uma “sintaxe visual” para a imagem em que os “participantes” são apresentados através de uma relação espacial que produz sentido, tanto interferindo nas possibilidades de interpretação, quanto garantindo sua “função comunicativa”. A “gramática” da imagem descreve diferentes “representações”, “processos”, “funções” que irão compor formas

---

<sup>6</sup> A divisão do universo semiótico que abrangeria o verbal e o não-verbal parece-nos frágil e excessivamente genérica. Qual é o limite do não-verbal? Acreditamos que o caráter heterogêneo que perpassa os “discursos multimodais”, e as noções advindas dessa proposta, precisaria ainda ser longamente discutido. Em nosso estudo, restringiremos sua dimensão à relação entre o texto e a imagem gráfico-visual.

estabilizadas de articulação entre seus elementos visuais<sup>7</sup>. A estabilidade e repetição desses elementos em suas múltiplas relações dentro do universo imagético estabelecido em qualquer sociedade são constituídas em relação aos gêneros discursivos (BAKTHIN, 1992) consolidados, cuja configuração é necessariamente cultural e sócio-histórica.

Dentre os muitos suportes textuais que se compõem a partir de uma relação multimodal, encontramos nas histórias em quadrinhos (doravante, HQ) um de seus funcionamentos mais intensos, a ponto de podermos dizer que a HQ, mesmo que, por vezes, não apresente texto escrito, é essencialmente um texto multimodal. O modo como se estabelece a “síntaxe visual” das HQs tem seu apoio na combinação entre a sequência (narrativa) das imagens<sup>8</sup> e o texto, talvez sua característica maior, que lhe garante certa unidade dentre a heterogeneidade de HQs que circulam no mercado editorial de hoje. Porém, não se pode deixar de observar que o “estilo”, o “tema” e a “composição” irão singularizar e diferenciar uma HQ de outra. Os mangás japoneses da coleção “Fullmetal Alchemistas” (ARAKAWA, 2009) publicados recentemente no Brasil pela Editora JBC, as histórias do Senhor dos Sonhos, escritas por Gaiman (2008), encontram muito pouca semelhança com as histórias da Turma da Mônica, fazendo com que suas diferenças coloquem em questão se, inclusive, se trata do mesmo gênero discursivo. A semelhança entre elas está praticamente reduzida ao fato de haver texto e imagem interagindo a partir de uma sequência<sup>9</sup> narrativa.

Nas HQs essa interação, além de intensa e constitutiva, é interdependente. O texto atua como “fechamento” para a interpretação da imagem, que, por sua vez, refere-se, de alguma forma, ao escrito que a sustenta. Esse diálogo entre imagem e texto na construção do sentido de uma história em quadrinhos pode ser observado com certa clareza no modo como se manifestam as onomatopeias e as diversas formas que os balões assumem.

---

<sup>7</sup> Não pretendemos expor os conceitos desenvolvidos por esses autores na proposta de sua “gramática do design visual”, nem discutirmos o quadro epistemológico em que se sustenta. Aqui ela tem um papel apenas introdutório para a apresentação de nossa questão.

<sup>8</sup> Para nós, nas HQs uma “imagem” suporta uma multiplicidade de referências semióticas: tamanho, cor, perspectiva, disposição gráfico-espacial, traços, contornos, enquadramento, etc.

<sup>9</sup> A “sequência narrativa” não pressupõe, evidentemente, uma narração “linear”. Em *Sandman*, a história acontece em diferentes planos enunciativos, com recortes e enquadramentos diversos, recheados de referências mitológicas, cinematográficas, literárias... que contribuem para subverter a estrutura narrativa canônica.

São esses recursos linguístico-visuais que tomaremos como lugar de reflexão para discutir a dimensão multimodal no processo de escritura de alunos e seu manuscrito.

## **2. A ONOMATOPEIA NOS QUADRINHOS DA TURMA DA MÔNICA**

A definição do que seja uma onomatopeia à primeira vista não apresenta maiores dificuldades. De modo geral, ela é caracterizada como sendo o emprego de formas linguísticas que possam representar o som de vozes ou de ruídos de objetos ou de ações de pessoas e personagens. Basta consultarmos qualquer representativa gramática moderna da língua portuguesa para encontrarmos sua definição: “é o emprego de fonema em vocábulo para descrever acusticamente um objeto pela ação que exprime. São freqüentes as onomatopéias que traduzem as vozes dos animais e os sons das coisas.” (BECHARA, 1999: 74).

Mas sua delimitação perde seus contornos linguísticos precisos quando tentamos estabelecer suas fronteiras<sup>10</sup> com noções como “interjeição”, “expressões onomatopaicas” e “palavras expressivas”. Ainda que possamos manter sua definição de base, ao observarmos as histórias em quadrinhos, gênero particularmente caro às suas manifestações, seu caráter semiótico, associado às “metáforas visuais” e às “figuras cinéticas”, faz da onomatopeia um fenômeno que suspende seus contornos estritamente linguísticos. Isto é, não podemos defini-la sem que nela não esteja suposta sua imanente relação com os aspectos gráficos e visuais, como, por exemplo, tamanho, cor e traçado da letra impressa, posição no espaço gráfico... Enfim, a onomatopeia, nas HQs, coloca a necessidade de se refletir sobre a relação entre as “vozes” e o “som” linguisticamente representados e a imagem referida.

Defendemos que o caráter multimodal interfere no modo de representação da onomatopeia, já que, nesse gênero, podemos assumir que esse fenômeno linguístico raramente surge desvinculado de alguma relação imagética ou plástica, como defende Cirne ao assertar que “O RUÍDO, NOS QUADRINHOS, MAIS DO QUE SONORO, é visual” (CIRNE,

---

<sup>10</sup> Consultar alguns gramáticos (CAMPEDELLI e SOUZA, 2002), dicionaristas (FERREIRA, 1999. HOUAISS, 2001), linguistas (CAMARA JUNIOR, 1959, LYONS, 1987) e estudiosos da linguagem em quadrinhos (CARVALHO, 2006; VERGUEIRO, 2004; BIBE-LUYTEN, 1985; RAMOS, 2009; EISNER, 1993) pode dar uma dimensão dos limites e diferenças em sua definição.



1977: 30<sup>11</sup>), ou, ao contrário, como propõem Aizen (1977: 289) e Quella-Gyuot (1994: 85) ao dizerem que a onomatopeia funciona como a “trilha sonora” da história em quadrinhos. Um conflito que indica bem a tensão que percorre sua definição nesse gênero discursivo.

Para uma breve ilustração, observemos o modo de representação de uma onomatopeia em um gibi da Magali<sup>12</sup> (SOUZA, 2007: 27):



Figura 1 - “PLIM” – desaparecimento, através de uma mágica, de um “frango assado”.

Além do fato de “PLIM” representar linguisticamente o “som” de uma mágica, de um feitiço ou de um encantamento, temos outros elementos visuais<sup>13</sup> que também dão algum sentido e intensidade a essa onomatopeia, contribuindo para seus efeitos sobre a interpretação do leitor. Em primeiro lugar, destacamos as “metáforas visuais” – elementos icônicos na composição gráfico-visual da história em quadrinhos que representam sentimentos (“coraçõezinhos” – quando um personagem está apaixonado,

<sup>11</sup> Nessa citação respeitamos o uso das letras maiúsculas, conforme está no original. Para nós, essa forma de representação gráfica relaciona-se com o que está sendo defendido pelo autor.

<sup>12</sup> Agradecemos ao apoio recebido de Janayna Paula Lima de Souza Santos na busca por essas imagens.

<sup>13</sup> Dentre os muitos autores que definem esses elementos e seus modos de representação em HQs, citamos Aizen (1977: 289), BIBE-LUYTEN (1985); Vergueiro (2004: 54) e Mendo (2008: 39-42).

“estrelinhas” – quando sofre uma pancada, “fumacinha saindo da cabeça” – quando está bravo, “bomba, cobras e raios” – quando xinga alguém), ações (“nuvenzinhas” próximas aos pés – quando está correndo, etc.). Nessa imagem temos a metáfora visual representada pelas “estrelinhas” ou “bolinhas” que entornam a onomatopeia<sup>14</sup> “PLIM” e indicam a “surpresa” do desaparecimento do objeto causado pela mágica feita.

Além da articulação dessa onomatopeia com a metáfora visual, também chamamos a atenção para as “figuras cinéticas”: todos aqueles elementos gráficos que contribuem igualmente para a representação de direções, trajetórias, movimento, intensidade, tamanho, vibração, choque, velocidade da imagem ou da letra que, no caso desse quadrinho, estão indicados pelas grandes quatro letras vermelhas, escritas no meio do “balão onomatopaico” (CIRNE, 1977: 27) em branco com contornos em curva que remetem a um movimento de abertura, ocupando quase todo seu espaço, cujo conjunto gráfico-visual contribui para a representação da “mágica” provocada pelas mãos de quem a faz, apontadas para um objeto que estava sobre a mesa e que o fez desaparecer. Além disso, a forma da letra espessa, com rajados em sua parte superior, sombreamentos, tamanhos e inclinações diferentes, intensificam ainda mais o efeito “mágico” que o som dessa onomatopeia representa.

Certamente, é a interação entre esses elementos verbais e não-verbais que constituem não só o sentido das HQs e seu intenso jogo lúdico, mas o próprio gênero, seu estilo e seu valor estético. Se tomarmos, em particular, as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica<sup>15</sup>, texto multimodal por natureza, em que as onomatopeias, interjeições, metáforas visuais e figuras cinéticas abundam, teremos um rico repertório de suas ocorrências e importante material de análise; são raras as páginas em que esses elementos não se apresentam.

Se esses elementos e suas articulações constituem modos de representação do sentido nas HQs, qualquer ato de leitura não pode desconsiderá-los

---

<sup>14</sup> Ao contrário de outras onomatopeias, como “BUM” que está dicionarizada (HOUAISS, 2001), “PLIM” ou “PLIM-PLIM” não aparece em nenhum dicionário de língua portuguesa.

<sup>15</sup> Em outro tipo de história em quadrinhos, lembramos aqui *Sandman* (GAIMAN, 2008), essa mesma onomatopeia não faz parte de seu universo discursivo, o que impede que uma mágica seja representada linguisticamente da mesma forma. Além disso, o modo de representação gráfico-visual desse mesmo recurso linguístico nessa HQ jamais terá a mesma plasticidade.

do processo interpretativo, como o entende Kress (2004). Mas, diante de processos de escritura, perguntamos: quais efeitos eles poderiam ter sobre aquele aluno, imerso no universo simbólico mobilizado pelas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, que inventa uma história sem imagem? Em outras palavras, ao afirmamos que nesse gênero a definição linguística da onomatopeia não é suficiente para estabelecermos com precisão seus limites e seu sentido, indagamos de que modo sua dimensão multimodal pode interferir no processo de criação de alunos que escrevem uma história?

### **3. A LÍNGUA, A CRIANÇA, ALÍNGUA { XE “AS FRONTEIRAS DO OUTRO” }**

Para que possamos responder a essa questão, precisamos estabelecer o desenho do quadro teórico assumido. Reconhecemos naquilo a que nos dedicamos uma precisa filiação, a saber, a teorização sobre os processos de aquisição de linguagem proposta por Lemos (1992, 1995, 1998, 2000, 2002, 2006, dentre outros), na qual se suspende a naturalização<sup>16</sup> dos processos aí envolvidos, diferenciando-se dos estudos em que a fala da criança está carregada de “intenção comunicativa, inferida de seu suposto contexto de enunciação” ou daqueles que a inserem em “estágios de desenvolvimento” relacionados aos “conhecimentos lingüísticos” atribuídos a ela (LEMOS, 2002: 47) e adquiridos a partir de um desenvolvimento hierarquizado dos níveis lingüísticos (fonético/fonológico, sintático, morfológico, semântico).

Contudo, ao envolver os processos que enredam o aluno em sua escritura, estamos cientes da diferença entre os dados que analisamos e aqueles em aquisição de linguagem oral discutidos por Lemos na maioria de seus textos e, mais recentemente, sua preocupação em “voltar-se para aquelas crianças que ou sucumbiram ou se enredaram em sua trajetória (patologia da linguagem e psicopatologia infantil)” (LEMOS, 2002: 64). Essa diferença diz respeito mais ao universo empírico e ao recorte metodológico do que às consequências teóricas que dela possam advir, pois, como a própria autora escreveu recentemente “nenhuma das relações estruturais discutidas neste trabalho deixa de comparecer na fala adulta [e, acrescentaríamos, na fala do aluno também], que está longe de se manter homogênea através de diferentes tipos de discurso e de situações” (LEMOS, 2006: 31). Esse ponto, entretanto, exige alguns cuidados sobre a especificidade de nosso objeto

---

<sup>16</sup> Esse termo é usado pela autora como forma de marcar sua posição crítica diante dos estudos em aquisição de linguagem. A isso, soma-se igualmente a recorrência da palavra *crença* em vários de seus escritos.

e sobre as questões que ele convoca. É por essa razão que nossas análises, apesar de se filiarem à teorização estabelecida por Lemos, contam também com a reflexão de teóricos vinculados a outros campos de saber, mas que, sem perder de vista o rigor em nossa construção teórica, possa oferecer suportes para nossa interpretação.

O caráter<sup>17</sup> fragmentário, heterogêneo e imprevisível da fala da criança ao ser tomado “com(o) ponto de interrogação” – para usar uma expressão que intitula um dos artigos de Lemos (1999) – deveria suspender o “uso de qualquer teoria lingüística” e a certeza das “descrições das categorias lingüísticas” no processo de aquisição e, conseqüentemente, interrogar o próprio investigador que se dedica aos processos de aquisição de linguagem.

É em torno do rigor que se deve estabelecer frente ao estatuto teórico dessa empiria que Lemos aproxima-se de autores como Saussure (1989) e Jakobson (1975), à luz da releitura que deles fazem Lacan (1998) e Milner (1987; 1989)<sup>18</sup>, visando sustentar sua posição e abrir um caminho alternativo para os estudos que aí se dedicam.

Esse “triplo” caráter da fala da criança e o compromisso ético do investigador em aquisição de linguagem impedem que a língua seja tomada como objeto de conhecimento ou de aprendizagem, cuja relação com o falante se estabelece a partir de um processo de apropriação paulatina e cumulativa até seu domínio pleno e consciente<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> Em relação à empiria da fala da criança, característica apontada por estudos da área, e destacadas por Lemos (2006: 23), três pontos cruciais estão presentes: 1. “tanto expressões corretas quanto incorretas são encontradas na fala de uma mesma criança, numa mesma sessão de gravação”; 2. “a ordem de emergência de expressões e estruturas não pode ser prevista/antecipada, com base no seu grau de complexidade na língua a ser adquirida”; 3. “apesar da heterogeneidade e imprevisibilidade da fala da criança do ponto de vista lingüístico, falantes dirigem-se a ela e a interpretam como um falante de uma língua”.

<sup>18</sup> Ressaltamos que a indicação dessas obras tem por função a contextualização ao leitor do quadro teórico em que se insere a reflexão de Lemos. Não pretendemos com isso reduzir o escopo de seu trabalho às obras citadas. Para uma melhor compreensão da leitura de Saussure feita por Lemos, pela via da psicanálise, conferir o artigo de Silveira (2006). Ressaltamos que a pertinência da interpretação dada aos escritos de Saussure também pode ser melhor compreendida nos textos editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler (SAUSSURE, 2001) e pelo extremamente relevante trabalho de Pétroff (2004).

<sup>19</sup> Lemos defende uma dupla impossibilidade na relação entre sujeito e língua – que, no entanto, atravessa a maior parte dos estudos em aquisição de linguagem –, a saber, a “impossibilidade da aprendizagem” e a “impossibilidade do desenvolvimento”, dado que, enquanto sistema de relações, a língua não é “parcelável, nem ordenável segundo uma hierarquia baseada na possível complexidade de seus elementos” (LEMO, 2002: 47).

Nesse lugar de diferença teórica frente ao que predomina nos estudos em aquisição de linguagem também se articula a noção de alíngua<sup>20</sup> (MILNER, 1987), registro que consagra toda língua ao equívoco, “desestratificando, confundindo sistematicamente som e sentido, menção e uso, escrita e representado, impedindo, com isto, que um estrato possa servir de apoio para destrinchar um outro” (MILNER, 1987: 15). Convocado pelo fato de haver língua (sujeitos falantes) e inconsciente, a alíngua vem nomear aquilo que é da ordem do não-todo, do não-idêntico, daquilo que “não cessa de não se escrever aí” (MILNER, 1987: 25).

O balizamento desse conceito não está, seguramente, restrito à fala da criança. Ele é o ponto para o qual converge tudo aquilo que na língua faz furo, a saber, a instância da proferição, da enunciação, da condição inerente e inexorável de todo sujeito falante, da possibilidade de poesia, do ato falho, do chiste, do lapso, da psicose... enfim, o “ponto de cessação” ou “ponto de poesia” é efeito da alíngua, promovido pela “homofonia, homossemia, homografia, tudo o que suporta o duplo sentido e o dizer em meias palavras, incessante tecido de nossas conversações” (MILNER, 1987: 13).

#### **4. OUTRO ENQUANTO DISCURSO**

É sobre essa base teórica, assentada no funcionamento linguístico-discursivo ao qual todo sujeito-falante está submetido, que podemos dizer do nosso compromisso com o texto do aluno, aquilo que escreve – e fala durante o processo escritural – desse lugar institucional, quando em seu ato podemos reconhecer seus movimentos, efeitos da própria “instância de proferição” (MILNER, 2006: 32) e tudo aquilo que ela convoca e oblitera.

O que interrogamos acima se reflete aqui, isto é, a dimensão multimodal da onomatopeia que se manifesta nas HQs poderia interferir no funcionamento linguístico-discursivo que envolve processo de escritura em ato de alunos em processo de alfabetização, de modo que elementos visuais se relacionem com o texto em vias de ser inventado? Essa questão carrega outra: se há constitutivamente uma relação de alteridade na fundação do sujeito capturado por esse funcionamento, como poderíamos identificar índices dessa relação?

---

<sup>20</sup> Termo trabalhado por Milner no livro *O amor da língua*, mas inicialmente forjado por Lacan (1985: 190), buscando nomear o não-todo, o que resiste a ser apreendido em uma totalidade quando afirma que “o que se sabe fazer com alíngua ultrapassa de muito o que podemos dar conta a título de linguagem [...] uma linguagem sempre hipotética com relação ao que a sustenta, isto é, alíngua”.

Para avançarmos nessas questões precisamos então a natureza do Outro que, apesar de ser instanciada estruturalmente pela língua, não pode apagar nem o sujeito falante, nem o “princípio organizador [...] em torno do qual se organiza o restante dos sujeitos” (DUFOUR, 2005: 30). Esse princípio, marcado no espaço e no tempo, é condição para entendermos o modo de funcionamento do Outro, pois o acesso a ele somente pode se dar por “estrutura de ficção”, instaurada simplesmente pelo fato de haver falante. Não há língua sem falante, não há falante sem língua. Uma relação indissolúvel através da qual se articula esse princípio de unidade constituído pela relação do sujeito com seus semelhantes (mãe, pai, família, amigos, professores...) representantes do funcionamento linguístico-discursivo que mobiliza crenças, narrativas, leis, normas, regras, textos... e, ao mesmo tempo, por aquilo que resiste à unidade. Esse paradoxo entre o que faz feição de completude (figuras em que os sujeitos se engancham como condição para serem falantes) e o que porta a incompletude é o paradoxo do Outro, que funda, através de suas marcas no espaço e no tempo, toda e qualquer relação de alteridade e, portanto, toda e qualquer possibilidade de advir sujeito-falante.

Não há acesso direto ao Outro, mas somente sua “ficcionalização”, isto é, o sujeito, em seu processo de identificação simbólica e imaginária, é tomado por figuras que têm “estrutura de ficção”, definida por Dufour como “um ou uns seres discursivos nos quais o sujeito crê como se fossem reais [...] seres que, diante do caos, asseguram para o sujeito uma permanência, uma origem, um fim, uma ordem” (DUFOUR, 2005: 38).

A língua como alteridade, funcionando nas condições de produção de todo discurso, como motor de instanciação do dizer, dispõe, por sua vez, dos operadores metafórico e metonímico<sup>21</sup>; essa “idêntica dupla relação” resume as relações de “conjunção” e “disjunção”, em que a metonímia organiza a consecução e conexão da cadeia sintagmática, e a metáfora “procede a substituição” (DUFOUR, 2000: 104)<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Esses dois operadores organizam o dispositivo enunciativo trinitário ou a “trindade *natural* da língua” (DUFOUR, 2000), constituída pelos “três termos ‘eu’, ‘tu’, ‘ele’, que conformam instantaneamente o seu (do locutor) espaço simbólico, pessoal e social” (DUFOUR, 2000: 52). Enfatizamos, desse modo, que entendemos a língua como representante desse “dispositivo trinitário”, conforme longamente discutido e defendido por esse filósofo francês.

<sup>22</sup> Conferir no livro *Os mistérios da trindade*, particularmente a 2ª parte, intitulada “A trindade e a língua” (p. 67-136).

É a possibilidade de acesso à função simbólica que irá inscrever o sujeito em certo modo de funcionamento linguístico-discursivo. Essas reflexões ajudar-nos-ão a analisar o modo como o Outro pode se presentificar em alguns aspectos que indiciam a subjetividade de alunos no momento de suas primeiras escritas. Partimos, então, da hipótese de que os “seres discursivos” são representados, de forma sobredeterminada, heterogênea, fragmentada e imprevisível, pela multiplicidade de textos e imagens que circulam através das complexas práticas discursivas aí instauradas, compondo tanto o universo cultural que irá alimentar os manuscritos escolares e seu processo escritural, quanto o modo singular como esses “seres” afetam cada aluno, fazendo, naquilo que se escreve, “efeito de texto”, estabelecendo princípios de unidade e alienação e pontos de resistência e separação. É nesse sentido que entendemos o Texto, no processo inicial de aquisição de linguagem escrita, como instância representativa do Outro; daí podermos dizer que o Outro é composto pelos textos<sup>23</sup> que têm estatuto de figuração, isto é, de “figura de Texto”.

Dizendo de outro modo, a subjetividade na relação com a alteridade instaurada na sala de aula e nos processos de escritura é condição do discurso do Outro (cuja instância de representação é instaurada por professores, colegas, textos diversos, materiais didáticos, etc.), atuando, portanto, como demanda de interpretação daquilo que decorre da fala e da escrita do aluno. A equivalência dessa noção – tratada em contexto escolar – ao que Lemos assume em seus estudos em aquisição de linguagem oral justifica-se pelo fato de ela tomar “o *outro enquanto discurso* ou instância de funcionamento da língua constituída” (LEMOS, 1992: 131, grifo nosso). Isso nos autoriza aproximar a condição subjetiva e sua relação de alteridade a partir da consideração de um tempo e um espaço historicamente determinado.

## **5. PROCESSO DE ESCRITURA EM ATO E MANUSCRITO ESCOLAR: POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÕES MULTIMODAIS**

Como dissemos na introdução deste artigo, o foco sobre o processo de escritura para que se possa melhor analisar os manuscritos escolares (o produto) permitiu desenharmos um procedimento metodológico caracterizado como “processo de escritura *em ato*” (CALIL, 2003: 31); a filmagem do fluxo da pluma durante o *premier jet*, como dizem os franceses,

---

<sup>23</sup> Aqui estamos entendendo “texto” a partir de sua dimensão multimodal.

associado à gravação do que falam os alunos durante esse instante, contribuiu tanto para sublinhar pontos de tensão desse processo, quanto para o resgate *in locus* do ato de se escrever, cerceado pela dinâmica própria de uma sala de aula e preservado através do registro multimodal.

Ao valorizarmos esse procedimento através da expressão “em ato” e, assim, marcar a intenção em darmos alguma visibilidade à subjetividade traçada nesses processos de escritura, cujas pistas podem ser (a)largadas ao longo da folha de papel ou enunciadas pelas vozes dos alunos, permite-nos lidar com aquilo que “sobra” do ato de falar durante o momento em que se está escrevendo.

O fragmento do processo de escritura em ato que iremos analisar<sup>24</sup> foi coletado em 1991, no dia 28 de novembro, na cidade de São Paulo. O manuscrito resultante desse processo recebeu o título “Os três<sup>25</sup> Todinhos e a dona Sabor” e foi escrito pela díade Isabel e Nara, que tinham, respectivamente, 7 anos e 1 mês e 6 anos e 5 meses. Elas estudavam em uma importante escola particular paulistana e estavam inseridas fortemente na cultura letrada valorizada na época.

Dividiremos nossa análise em 2 momentos, fazendo uma espécie de “caminho ao contrário”, a saber, partiremos do produto em direção ao processo. Começaremos por descrever um fragmento do manuscrito acabado para depois destacarmos o diálogo entre as alunas através do apoio do programa *Eudico Linguistic Annotator* (ELAN)<sup>26</sup>. Esse programa oferece ferramentas interativas para se trabalhar a complexidade de dados registrados em sistema audiovisual, incorporando à transcrição, de forma bastante fidedigna, simultânea e precisa, distintos aspectos presentes na situação filmada, como, por exemplo, gestos, expressões faciais, direção do olhar, falas, rasuras orais e escritas, entre outros aspectos semióticos que possam ser definidos e organizados em “trilhas”<sup>27</sup> separadas, permitindo uma maior sincronia do momento exato em que se deu uma e/ou outra ação.

---

<sup>24</sup> Outros fragmentos desse mesmo processo de escritura encontram-se analisados em Calil (2004, particularmente, capítulo 1).

<sup>25</sup> Preservamos a forma ortográfica anotada pelas alunas.

<sup>26</sup> Esse programa é desenvolvido pelo *Max Planck Institute for Psycholinguistics* e pode ser obtido gratuitamente em <[www.lat-mpi.eu](http://www.lat-mpi.eu)>.

<sup>27</sup> As “trilhas” fazem parte dos recursos que o ELAN oferece, juntamente com a marcação de tempo e a imagem do vídeo. Essas trilhas podem ser definidas em função da necessidade do estudo e das categorias de análise em foco.



## 6. PRIMEIRO MOMENTO: O MANUSCRITO

### A. UMA CLARA ONOMATOPEIA

Os manuscritos dos alunos sofrem as interferências das figuras de Texto a que estão alienados, cujos efeitos permitem formas de inscrição simbólica e imaginárias singulares e constituem as relações de alteridade, condição para a entrada no funcionamento linguístico-discursivo. Já em estudos anteriores (CALIL, 2008b; 2008c) mostramos o quanto alunos em processo de alfabetização, leitores dessas histórias em quadrinhos, guardam em seus primeiros manuscritos índices dessas relações.

A partir do manuscrito “Os três Todinhos e a dona Sabor” identificaremos a emergência de uma onomatopeia que parece advir das HQs lidas.

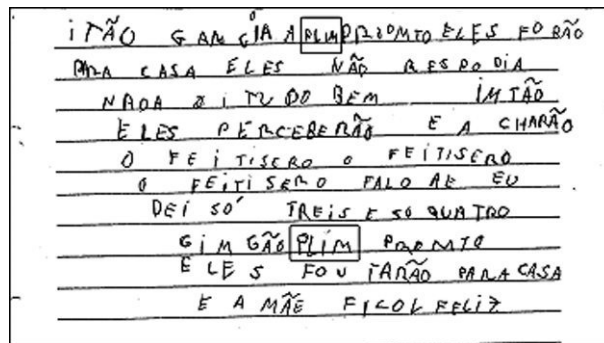


Figura 2 - o “PLIM” (extrato do manuscrito “Os três Todinhos e a dona Sabor”<sup>28</sup>)

<sup>28</sup> Nessa história, os personagens “Três Todinhos” só falavam e a mãe deles não aguentava mais que eles só conversavam. Para resolver o problema, um feiticheiro aparece. A partir disso, transcreveremos o fragmento citado, alterando a escrita original das alunas através da correção dos erros ortográficos, dos sinais de pontuação e da paragrafação acrescentados para uma melhor compreensão do leitor. “Então: / – Ganciaa... / Plim!! / – Pronto. / Eles foram para casa. Eles não respondiam nada. / – Oi, tudo bem? / Então eles perceberam e acharam o feiticheiro. O feiticheiro, o feiticheiro, o feiticheiro falou: / – Ah, é! Eu só dei três. É só quatro. Gimgão... / Plim!! / – Pronto. / Eles voltaram para casa e a mãe ficou feliz.”

As formas “PLIM”, destacadas entre as palavras mágicas (“GAMCIAA”, “GIMGÃO”) ditas pelo feiticeiro e aquela que indica o fim da mágica “PRONTO”, representam, evidentemente, o som da mágica que fez. Modo de representação que, como mostramos acima, está presente nos gibis da Turma da Mônica. Sua presença no manuscrito das alunas aparece de forma estabilizada, escrita no fluxo da cadeia sintagmática, sem ruptura sintática ou semântica, ainda que não possamos identificar nenhum elemento visual acompanhando ou intensificando seu sentido, nem mesmo em que instante as alunas decidiram escrevê-la. O fato de essa onomatopeia não apresentar as marcas gráfico-visuais características de sua emergência em HQ não impede que reconheçamos sua intertextualidade e a identifiquemos ao modo de representação sonora convencional que a mágica recebe nas HQs da Turma da Mônica.

#### B. UMA CARA ONOMATOPEIA?

Ainda que a emergência dessa onomatopeia traga as marcas da interferência dos textos que leem, indicando tanto uma relação de alteridade que o manuscrito dessas alunas mantém com outros textos, quanto a posição subjetiva que permite a elas inventarem uma história lançando mão daqueles significantes que lhes são culturalmente transmitidos e garantem-lhes o “princípio de unidade”, não teríamos aqui nada além da previsibilidade de seu modo de funcionamento, em que o linguístico se impõe como referência maior. Isto é, o que vem das HQs entra dentro das possibilidades linguísticas de um texto escrito sem imagens.

Contudo, o leitor poderia estar se perguntando o que isso tem a ver com a articulação entre o verbal e o não-verbal que defendemos há pouco. De fato, essa onomatopeia marcada linguisticamente em dois momentos diferentes do manuscrito de Isabel e Nara não traz nenhum daqueles elementos visuais que permitiriam uma aproximação com a leitura multimodal, embora “PLIM” possa indicar, discursiva e semanticamente, a relação de alteridade com as HQs.

Para mostrarmos que essa relação não se limita aos seus componentes linguísticos, mas se expande para outros sistemas semiológicos, fazendo dessa história algo absolutamente singular, principalmente se considerarmos o fato de serem alunos de apenas 6 anos de idade, precisamos voltar ao manuscrito analisado.

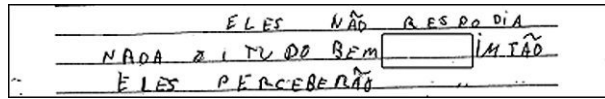


Figura 3 - o “silêncio” (fragmento do manuscrito “Os três Todinhos e a dona Sabor”)

É provável que poucos leitores deste artigo tenham atentado para esse espaço em branco entre as falas de um personagem (“Oi. Tudo bem?”) e a voz do narrador (“Então eles perceberam.”). Seria mesmo difícil de se ler o “vazio” entre duas palavras, marca não esperada na escrita de uma história sem imagens. Talvez mais difícil ainda seja atribuir um sentido para aquilo que não está escrito. Aqui, a palavra cede lugar ao visual, ao espaço gráfico, ao não-verbal, porém o espaço em branco mantém um forte valor linguístico. Valor que significa a ausência, a falta de voz dos Todinhos ou o modo como eles “falam”, “respondem” à pergunta “Tudo bem?”. Marca gráfico-visual que representa o “som” da fala dos personagens ao ficarem sem voz, portanto, guarda o sentido de uma onomatopeia e, ao mesmo tempo, indica uma metáfora visual, em que o espaço é delimitado pelas palavras que o antecedem e o sucedem. Criação que poderia ser interpretada como absolutamente inventiva, não fosse sua presença também quase comum às HQs da Turma da Mônica, em que reconhecemos, novamente, a intensa relação de alteridade advinda do universo letrado em que as alunas se inserem, como pode indicar o quadrinho abaixo.



Figura 4 - a “voz muda” ou “balão mudo”

O vazio representado pelo balão em branco, seu contorno ondulado, o apêndice indicando uma “fala” da personagem “bonequinha”, além da composição gráfico-visual do quadrinho mostrando a bonequinha deitada e a Mônica caminhando e olhando em sua direção, enquanto diz “Nossa! Uma bonequinha abandonada!”, permitem ao leitor atribuir ao balão da bonequinha uma “fala que não se escuta”, um “som que não se ouve” ou uma “voz muda”. Se esse oxímoro traz, na combinação de “sentidos opostos”, a representação gráfico-visual do branco no manuscrito das alunas, ao representar na contiguidade da cadeia sintagmática a “voz muda dos todinhos”, por que não poderíamos entender nesse modo de representação uma fusão entre a onomatopeia e o “balão mudo” que não deixa de ser uma espécie de “metáfora visual”, perdendo assim as fronteiras que separam os elementos linguísticos e visuais? Se, de fato, isso faz algum sentido, não haveria nada de errado em dizer que existem “onomatopeias visuais”, pois, apesar da ausência de elementos linguísticos, sua entrada no fluxo sintagmático, funcionando como a resposta dos Todinhos, garantiria, em parte, esse estatuto.

A manifestação dessa imprevisível forma significante representada pela articulação entre o texto e a imagem traz mais do que a relação de alteridade que anuncia; ela carrega sobremaneira as posições subjetivas das alunas que a produziram.

## **7. SEGUNDO MOMENTO: O PROCESSO**

### **A. A ESCRITA DO SILÊNCIO**

O alongado “espaço em branco” é o registro de um elemento criativo que foge a qualquer condição de previsibilidade e, ao mesmo tempo, singulariza a relação dessas duas meninas na posição de *scriptor*. Para se entender aquilo que estamos assertando, recorreremos ao extrato do “manuscrito oral” (CALIL, 2008a) filmado durante o momento em que estavam combinando esse trecho da história; texto multimodal composto pelas falas, gestos e expressões dos coenunciadores participantes desse processo, além do registro do exato momento em que a “onomatopeia visual” foi representada.

Extrato 1<sup>29</sup>: a “mágica” que virou “buraco”

ISABEL FALA	Não. Porque eu já escrevi depois que ele fez a mágica.... Ó!. Pronto. Eles foram prá casa.... Eles não.... rã.... não.... respondia nada.
TC 1	00:38:17.650 - 00:38:29.440

NARA FALA	Eles falaram...	
TC 2	00:38:28.690 - 00:38:30.610	
NARA GESTO		INDO PEGAR O LÁPIS DE L.
TC 3		00:38:30.240 - 00:38:32.070
ISABEL GESTO		AFASTANDO A MÃO PARA NÃO DAR O LÁPIS.
TC 4		00:38:30.360 - 00:38:32.680

NARA FALA	Faz assim...	A mãe perguntou... Oi! Tudo bem? filhos... com a cabeça.
NARA GESTO	MEXENDO A CABEÇA AFIRMATIVAMENTE.	
TC 5	00:38:30.610 - 00:38:32.070	00:38:32.070 - 00:38:36.150

NARA FALA	Siiiiim... Mas sem respondêêê.	
TC 6	00:38:36.150 - 00:38:40.220	
ISABEL FALA		Tááá... Não! Caaaalmaa...
TC 7		00:38:36.410 - 00:38:40.220

ISABEL FALA	Eu faço Um buraco aqui... uuuuumaa coisinha aqui...
TC 8	00:38:40.220 - 00:38:48.130

ISABEL GESTO	APONTANDO NA LINHA, LOGO APÓS A ESCRITA DE “ELES NÃO RESPONDIA / NADA” ESCREVENDO ‘OI’ ‘TU’ ‘DO’
TC 9	00:38:40.240 - 00:38:53.940

ISABEL FALA		Oi! Tuuuuuuu... doo... beeem?
TC10		00:38:48.130 - 00:38:53.940
TEXTO ESCRITO	OI TU DO	
TC 11	00:38:48.130 - 00:38:48.947	

ISABEL FALA	Oi. Tudo bem? Agora vou escrever aqui.
TC 12	00:38:53.940 - 00:38:58.920

ISABEL GESTO	‘BEM’ PULANDO UM ESPAÇO EM BRANCO NA MESMA LINHA.
TC 13	00:38:53.940 - 00:39:01.420

<sup>29</sup> A grade a seguir segue as convenções gráficas estabelecidas pelo programa ELAN, onde estão indicadas as seguintes “trilhas”: “ISABEL FALA”, “NARA FALA”, “ISABEL ESCREVE”, “TEXTO ESCRITO”, “ISABEL GESTO”, “NARA GESTO” e “TC”, que se refere ao tempo cronometrado (hora, minuto, segundo, centésimo de segundo) desde o início da filmagem.

NARA FALA	Tudo.	
TC 14	00:38:55.260 - 00:39:01.090	
ISABEL FALA		Dá eles perceberem... então...
TC 15		00:38:58.920 - 00:39:05.800
ISABEL GESTO		ESCREVENDO 'ENTÃO'
TC 16		00:39:01.420 - 00:39:07.597
TEXTO ESCRITO		IMTÃO

Para complementar essa transcrição, abaixo apresentaremos a imagem que compõe o *frame* do programa ELAN. Nesse momento temos o gesto feito por Isabel ao encontrar a “solução” para a escrita do “mutismo” dos personagens.

The screenshot displays the ELAN software interface. On the left, a video frame shows a classroom scene with students at desks. On the right, a transcription window is open, showing a table of time-coded segments for 'ISABEL FALA' and 'ISABEL GESTO'. The table includes columns for 'N.', 'Anot.', 'Tempo Inicial', 'Tempo Final', and 'Duração'. The transcription window also shows a timeline at the bottom with a playhead and various control buttons.

N.	Anot.	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	Não	00:38:06.849	00:38:14.033	00:00:05.184
2	Nã	00:38:17.650	00:38:17.640	00:00:00.910
3		00:38:17.650	00:38:22.440	00:00:11.790
4		00:38:36.410	00:38:40.220	00:00:03.810
5	Eu t	00:38:40.220	00:38:48.130	00:00:07.910
6		00:38:48.130	00:38:53.940	00:00:05.810
7	Oi	00:38:53.940	00:38:58.920	00:00:04.980
8		00:38:58.920	00:39:05.800	00:00:06.880

Figura 5 - o gesto de Isabel.

É nesse espaço de tempo entre 00:38:40.220 - 00:38:48.130 (TC 8) do processo de escritura em ato da história “Os três Todinhos e a dona Sabor” que Isabel, indicando com os dedos, aponta para a linha em que irá fazer o “buraco” e diz: “- Eu faço... um buraco aqui... uuuuumaaa coisinha aqui...”.

A imagem das mãos de Isabel, associada ao que diz, confirma a presença do espaço em branco entre as escritas de “Oi. Tudo bem?” e “Então eles

perceberam.”, significando a “resposta sem responder” dos três Todinhos que fariam “sim, com a cabeça”. Sua marcação na contiguidade da cadeia sintagmática aproxima-se da forma que toma um “balão mudo”, à maneira do que aparece nas HQs que lê. Isso ainda confirma a série associativa montada pelo jogo enunciativo entabulado pelas alunas a partir de uma mágica que, ao invés de fazer os Todinhos falarem menos, emudeceu-os. Vejamos o desenrolar desse jogo analisando o modo como se articularam os operadores metafórico e metonímico no funcionamento linguístico-discursivo aí estabelecido.

Bem antes da emergência dessa marca feita por Isabel, havia sido dito que os Todinhos tinham um problema: “eles só conversavam”. O feiticeiro aparece e faz uma “mágica” para que eles parassem de conversar tanto. Como a mágica deu errado, ao chegarem em casa, “eles não respondiam nada”, como mostra a fala de Isabel no TC 1 e a fala de Nara no TC 5, acompanhada de seu gesto afirmativo com a cabeça, indicando que personagens perderam a voz. É no TC 6 que Nara enuncia o “sim” que eles diriam e, ao mesmo tempo, expressa o conflito de responder, “mas sem respondêêê.”

Como escrever uma resposta sem responder nada? Como escrever a fala de personagens que ficaram emudecidos? Como dizer que eles estavam sem voz?

A própria Nara já havia sugerido uma saída ao dizer que eles respondem “com a cabeça”, mas essa “solução” não encontra eco no texto escrito. A “resposta” dos Todinhos vem da associação feita por Isabel ao agrupar metaforicamente a “voz muda” à representação gráfica através de um “espaço em branco”, nomeado por ela por “um buraco” e, logo em seguida, “uma coisinha” (TC 8), a ser representada na folha de papel logo após a delimitação da pergunta feita pela mãe e a subsequente voz do narrador.

É essa associação entre a “voz muda” e sua representação gráfica que remete à imagem de um “balão vazio”, como nas HQs, mas sem sua linha de contorno, a responsável pela emergência dessa fusão entre a representação de uma “onomatopeia” e de um “balão”. Essa quase imperceptível e absolutamente imprevisível espécie de “onomatopeia visual” – efeito de uma relação de alteridade fortemente inscrita através dos textos das HQs – produz, na verdade, uma pequena pérola “linguístico-visual” escondida por entre as letras e palavras desse processo criativo, diferentemente do que aconteceria com a potencial, previsível e estabilizada escrita de “eles responderam ‘sim’ mexendo com a cabeça”.

## CONCLUSÃO

Procuramos mostrar, na reflexão desenvolvida, o quanto a articulação entre a análise de uma filmagem realizada durante o processo de escritura de duas alunas e o produto escrito desse processo pode enriquecer e permitir a interpretação de elementos não-linguísticos que interferem e fazem parte da invenção de uma história. Associado ao ELAN, programa de transcrição audiovisual, incorporamos em nossa análise o movimento gestual que acompanha a fala de Isabel, no momento exato em que encontra a solução “linguístico-visual” para a continuidade do texto.

O “espaço em branco” deixado por ela, marcando a entrada imprevisível da “resposta” muda dos Todinhos, atua através de uma dimensão multimodal e é um índice do funcionamento da alíngua, que, como dissemos acima, desestratifica, confunde “escrita e representado, impedindo, com isto, que um estrato possa servir de apoio para destrinchar um outro” (MILNER, 1987: 15) e mostrando como o sujeito está à mercê desse funcionamento. O que não significa “falta de controle” do sujeito, mas sim o reconhecimento de que o “controle” é sempre *a posteriori*, é um efeito imaginário do movimento associativo. A emergência da representação gráfica, advinda de uma relação associativa feita por Isabel entre o “balão mudo” do universo das HQs e o que nomeia por “buraco”, ganha força linguística quando se insere no fluxo sintagmático, articulando o que já foi escrito, com o que ainda será.

Uma relação de diferença em que a alíngua aparece através do efeito que produz na articulação entre o registro Simbólico e Imaginário. Esse efeito se manifesta como uma possibilidade de representação que somente é possível porque as posições subjetivas encontram no Outro (relação de alteridade) seu lugar de fundação, funcionando, de um lado, como aquilo que dá consistência ao dizer (figuras de Texto) e, por outro, pelo que sempre resta a dizer, a incompletude constitutiva do dizer, ou seja, a impossibilidade de representação total do Outro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. (Ed.). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Letras do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997. p. 53-59.



AIZEN, Naumin. “Bum! Prááá! BAM! TCHÁÁÁ! POU! Onomatopéias nas histórias em quadrinhos”. In: MOYA, Álvaro de. *Shazam!* São Paulo: Perspectiva, 1977. p. 269-306.

ARAKAWA, Hiromu. *Fullmetal Alchemists*, n. 1. São Paulo: Editora JBC, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BIBE-LUYTEN, Sônia M. *O que é histórias em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOUCHARD, R.; GAULMYN, M.-M. de. Médiation verbale et processus rédactionnel: parler pour écrire ensemble. In: GROSSEN, M.; PY, B. (Éd.) *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne: Peter Lang, 1997. p. 153-173.

CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. 2. ed. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2004.

CALIL, Eduardo. Cadernos de histórias: o que se repete em manuscritos de uma criança de 6 anos? In: GOMEZ, Antonio Castillo (Dir.); 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. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora da UNESP; FUNARTE, 2008a.

CALIL, Eduardo. Processus de création et ratures: analyse d’un processus d’écriture dans un texte rédigé par deux écolières. *Langage & Société*, Paris, n. 103, p. 31-55, 2003.

CALIL, Eduardo. Textos escritos em casa: subjetividades em manuscritos de duas meninas em processo de alfabetização. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS DA CRIANÇA: INFÂNCIAS POSSÍVEIS, MUNDOS REAIS, 1., 2008, Braga. *Anais...* Braga: Universidade do Minho, 2008c. p. 1-17.

- CAMARA JUNIOR, J. Mattoso. *Princípios de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.
- CAMPEDELLI, Samira Youssef; SOUZA, Jésus Barbosa. *Gramática do texto – texto da gramática*. São Paulo: Saraiva, 2002.
- CARVALHO, DJota. *A educação está no gibi*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- CIRNE, Moacy. *BUM! A explosão criativa dos quadrinhos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- COHEN, A. D. Metodologia de pesquisa em Lingüística Aplicada: mudanças e perspectivas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 13, p. 1-13, 1989.
- DOQUET-LACOSTE, Claire. Écriture et traitement de texte à l'école élémentaire: modes d'analyse et pistes de travail. *Langage & Société*, Paris, n. 103, p. 11-29, 2003b.
- DOQUET-LACOSTE, Claire. *Étude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen 2, année 1995-96*. 2003. 633 f. Thèse (Doctorat en Sciences du Langage) – l'Université de Paris III (Sorbonne Nouvelle), Paris, 2003a.
- DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- DUFOUR, Dany-Robert. *Os mistérios da Trindade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.
- EISNER, Will. *Quadrinhos e arte seqüencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. *Protocol analysis: verbal reports as data (revised edition)*. Cambridge, MA: Bradford books/MIT Press, 1993.
- FERREIRA, A. B. de Holanda. *Dicionário Aurélio eletrônico: século XXI*. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

GAIMAN, Neil. *Sandman: prelúdios & noturnos*. Rio de Janeiro: Pixel Media, 2008. v. 1.

GAULMYN, M.-M. de; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. *Le processus rédactionnel*. Ecrire à plusieurs voix. Paris: L'Harmattan, 2001.

GENESIS, Manuscrits-recherche-invention. Sémiotique. Paris: Jean-Michel Place, n. 10, 1996.

HOUAISS, A. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2001.

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975. p. 34-62.

KRESS, Gunther. Reading Images: Multimodality, Representation and New Media, 2004. Disponível em: <[www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html](http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html)>. Acesso em: 01 maio 2009.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. *Reading Image, The Grammar of graphic Design*. London: Routledge, 1996.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LACAN, Jacques. *Seminário, livro 20: mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LEEUWEN, Theo van. *Introducion Social Semiotics*. London, UK: Routledge, 2005.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. A criança com(o) ponto de interrogação. In: LAMPRECHT, Regina (Org.). *Aquisição de linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 39-50.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 42, p. 41-70, 2002.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, Barcelona, v. 1, p. 121-135, 1992.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition? *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 33, p. 5-14, 1998.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*, New York, v. 6, n. 2, p. 169-182, 2000.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Org.). *Aquisição, patologias e clínica da linguagem*. São Paulo: EDUC, 2006. p. 21-32.

LYONS, John. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

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

MILNER, J.-C. *Os nomes indistintos*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

MILNER, Jean-Claude. *Introduction à une science du langage*. Paris: Seuil, 1989.

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

PÉTROFF, André-Jean. *Saussure: la langue, l'ordre et le désordre*. Paris: L'Harmattan, 2004.

QUELLA-GUYOT, Didier. *A história em quadrinhos*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

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

ROJO, Roxane H. R. Metacognição e produção de textos: o que as crianças sabem sobre os textos que escrevem? *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, São Paulo: ABPP, n. 17, p. 39-56, 1987.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1989.

SAUSSURE, F. *Écrits de linguistique générale*. Éd. par S. Bouquet et R. Engler. Paris: Gallimard, 2001.

SILVEIRA, Eliane. Um certo retorno à Lingüística pela via da Psicanálise. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Org.). *Aquisição, patologias e clínica da linguagem*. São Paulo: EDUC, 2006. p. 33-56.

SOUZA, Maurício de. Nimbus faz desaparecer. *Revista Magali*, São Paulo: Editora Panini Comics, n. 9, p. 22, 2007.

TOMITCH, L. M. B. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 42-53, dez. 2007

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. IN: BARBOSA, Alexandre. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 31-64.