

# EFEITOS DA ENCENAÇÃO DESCRITIVA E NARRATIVA NA VERBO-VISUALIDADE DA *TURMA DA MÔNICA JOVEM*

*Glacy Kelli Reis da Silva Xavier*

*Orientadora: Beatriz dos Santos Feres*

## Teses recentes

RESUMO: O presente trabalho analisa a construção das encenações descritiva e narrativa no mangá *Turma da Mônica Jovem*, obra de Maurício de Sousa, e os efeitos de sentido decorrentes destas, produzidos por meio da relação verbo-visual. Como diretriz da pesquisa, são empregados, sobretudo, pressupostos da Teoria Semiollingüística de Análise do Discurso, de Patrick Charaudeau, com relação à competência de linguagem, aos modos de organização do discurso – enfatizando os modos descritivo e narrativo – e aos imaginários sociodiscursivos. Além disso, focalizando a relação palavra-imagem, são utilizados alguns preceitos da semiótica peirciana, com o apoio de outros conceitos e aportes teóricos relacionados à relação verbo-visual e às histórias em quadrinhos. Como *corpus* de análise, são utilizados fragmentos de edições alternadas da revista *Turma da Mônica Jovem* para exemplificar os aspectos elencados e também para uma análise global e aplicação dos conceitos estudados. Por meio da análise das estratégias discursivas utilizadas no material, é possível concluir que, para adequar a publicação ao novo sujeito destinatário, procurou-se manter o perfil ideológico da Turma da Mônica tradicional, adicionando elementos que programassem um destinatário ideal com o qual o público leitor e consumidor se identificasse. Somando-se a isso, como estratégia de captação, foram utilizadas representações sociais e imaginários sociodiscursivos relativos ao universo adolescente com um papel de espelho identitário, facilitando a adesão do leitor.

PALAVRAS-CHAVE: semiollingüística; encenação descritiva; encenação narrativa; verbo-visualidade; imaginários sociodiscursivos.

## Introdução

A ideia de pesquisar os quadrinhos da *Turma da Mônica Jovem* surgiu justamente a partir de experiências em sala de aula. O trabalho com quadrinhos é,

---

geralmente, muito motivador e traz bons resultados. Nas últimas décadas, o interesse dos jovens leitores por mangás, como *Naruto*<sup>1</sup>, *Dragon Ball*<sup>2</sup>, *One Piece*<sup>3</sup> e por animês, a maioria com sua história inspirada nos quadrinhos japoneses, tem crescido muito. Ao encontrar alunos do 7º ano do Ensino Fundamental com mangás do *Naruto*, em conversa informal, eles foram questionados sobre a leitura desses textos. Eles afirmaram seu interesse pelos temas abordados, pelas histórias e pelos desenhos, demonstrando predileção pelo material. Quando perguntados sobre a direção de leitura oriental (da direita para a esquerda), disseram que acabaram se acostumando a ler o gibi “de trás para frente”. Em outra ocasião, foi observado um grupo de alunos de 6º ano lendo os gibis da *Turma da Mônica Jovem*, aproveitando os momentos de aula “vaga” para “mergulhar” na leitura. A partir da predileção dos jovens leitores pela “nova” publicação<sup>4</sup> de Maurício de Sousa, que apresentava características diferentes da revista *Turma da Mônica* convencional, surgiu o interesse pela pesquisa relacionada a esse (novo) gênero, tanto pelo aspecto composicional, quanto pela destinação e temáticas.

Ao perceber que, para os jovens estudantes, quadrinhos da *Turma da Mônica Jovem* representavam uma leitura não obrigatória, de fruição, simplesmente pelo prazer de “sentir”, despertando, assim, sua competência frutiva (FERES, 2011), surgiram as seguintes questões: que elementos fazem os mangás tão atrativos ao público jovem? Quais desses elementos foram utilizados por Maurício de Sousa para adequar sua “Turma da Mônica” ao gênero? Que aspectos do semimangá estão em consonância com a projeção feita pelo autor ao destinatário alvo? Quais aspectos da encenação descritivo-narrativa e do contrato comunicativo das HQs se voltam para o destinatário jovem? Nesse cenário, a tese apresentada teve como principal objetivo analisar como se constroem as encenações descritiva e narrativa nos quadrinhos *Turma da Mônica Jovem* e os efeitos de sentido decorrentes, produzidos por meio da relação verbo-visual.

1 *Naruto* é uma série mangá criada em 1999 por Masashi Kishimoto. Naruto Uzumaki, é um jovem ninja que vive na Vila Oculta da Folha, a vila ninja do País do Fogo; seu sonho é se tornar o *Hokage* da vila, um ninja poderoso e respeitado, passa assim ser reconhecido por todos (PITOMBO, 2013, p. 54).

2 *Dragon Ball* é uma série mangá criada em 1984 por Akira Toriyama. O pequeno Goku vivia sozinho em uma montanha quando foi encontrado pelo velho Son Gohan que o ensinou a lutar kung fu; ágil, forte e sem maldades, Goku começa suas aventuras ao conhecer Bulma, uma garota que o convence a partir atrás das Sete Esferas do Dragão (PITOMBO, 2013, p. 29).

3 *One Piece* é uma série mangá criada em 1997 por Eiichiro Oda. A trama se centra na tripulação da nau pirata comandada pelo capitão Monkey D. Luffy, cujo desejo é encontrar “One Piece”, o maior tesouro do mundo, para que possa ocupar o posto de Rei dos Piratas (PITOMBO, 2013, p. 58).

4 A revista *Turma da Mônica Jovem* já está no mercado desde 2008; no entanto, quando a presente pesquisa foi iniciada, ainda era considerada uma publicação recente. Além disso, esta pode ser considerada recente, se comparada à personagem Mônica, que surgiu em 1963 e à já consagrada revista *Turma da Mônica*, lançada em maio de 1970.

---

Diante das questões apresentadas, percebe-se que a *Maurício de Sousa Produções* decidiu lançar uma revista para um novo público e, para isso, precisava adequar a Turma da Mônica ao novo contrato estabelecido. Outro fato é que os quadrinhos japoneses (mangás) têm características específicas, diferentes dos quadrinhos ocidentais, que despertam o interesse do público jovem. A equipe de Maurício de Sousa procurou utilizar algumas dessas características para alcançar o leitor destinatário de sua nova publicação, sem, contudo, descaracterizar a “turma” e seus personagens.

O presente artigo enquadra-se na modalidade “Teses de Dissertações recentes”, referente ao trabalho apresentado no VIII Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF (SAPPIL/UFF). Portanto, devido à extensão deste trabalho, apenas alguns aspectos da tese serão focalizados.

### **Fundamentação teórica**

Para estudar a construção do texto de uma forma geral, foi escolhida como base principal a teoria Semiolinguística do discurso de Patrick Charaudeau (1992; 2009). O discurso é visto por Charaudeau como um fenômeno comunicativo por excelência. Para o autor, um dos aspectos importantes do ato comunicativo, ou do *ato de linguagem*, seria a *situação de comunicação*, ou seja, o quadro psicossocial no qual se acham os parceiros da troca languageira. Tais parceiros são determinados por uma identidade e são ligados por um *contrato* de comunicação; além disso, durante o processo comunicativo, de acordo com o contrato estabelecido, eles acionam *estratégias* de linguagem adequadas, visando garantir as condições de sucesso de suas empreitadas comunicativas.

O ato da comunicação está envolvido, então, em uma dupla aposta, pois o "sujeito falante" espera que os contratos que propõe sejam bem percebidos pelo sujeito interpretante, e espera também que as estratégias que utilizou produzam o efeito esperado; para isso, desenvolve e usa (tanto na produção quanto na recepção, numa troca constante) “competências que vinculem a camada superficial do texto aos níveis discursivo e situacional, num processo de influências mútuas com vistas à construção do sentido” (FERES, 2011, p. 14) – a *competência de linguagem*.

---

Charaudeau (2001, p. 13) afirma que a construção de sentido, mediante qualquer ato de linguagem, procede de um sujeito que se dirige a outro sujeito, dentro de uma situação de troca específica, que sobredetermina parcialmente a escolha dos recursos de linguagem que poderá usar. Isto levou o autor a elaborar um modelo dividido em três níveis, onde cada nível corresponde a um tipo de competência do sujeito. A *competência situacional* exige de todo sujeito comunicante e interpretante de um ato de linguagem a aptidão para construir seu discurso em função da *identidade* dos parceiros da troca, da *finalidade* da troca, do *propósito* em jogo e do *dispositivo* (circunstâncias materiais da troca). A *competência semiolinguística* exige de todo sujeito que comunica e interpreta a aptidão para manipular–reconhecer as formas dos signos, suas regras de combinação e seu sentido, sabendo que estes são empregados para exprimir uma intenção de comunicação. A *competência discursiva* é o conjunto de todos os outros níveis de competência, e é fazendo-a funcionar que se produzem atos de linguagem portadores de sentido e de vínculo social (CHARAUDEAU, 2009, p. 8).

De acordo com FERES (2011, p. 156-161), ainda existiria uma quarta competência: a *competência fruitiva*. A competência fruitiva refere-se às sensações e à sensibilização (sentimento do texto, como ação de sentir). Desse modo, a competência fruitiva agiria em um nível extra de construção de sentido, que paira sobre os outros níveis, e estaria sobreposta aos outros níveis, pois está vinculada aos "excessos" do texto.

Os diferentes tipos de competência constituem, para Charaudeau (2009, p. 17-18), as condições necessárias para a comunicação por meio da linguagem. Elas são o resultado de um movimento de ida e volta permanente entre a capacidade de reconhecer as condições sociais de comunicação, a capacidade de manipular-reconhecer as estratégias do discurso e a capacidade de manipular-reconhecer os sistemas semiolinguísticos. Tais níveis estariam, portanto, interligados, pois um depende do outro.

Outro aspecto da teoria que serviu de base para o trabalho está relacionado com "os princípios de organização da matéria linguística, princípios que dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante", segundo Charaudeau (2009, p. 68). De acordo com o autor, cada texto tem algo a dizer e é organizado de acordo com uma determinada estrutura, os *modos de organização do discurso*. Os quatro modos de

---

organização do discurso são o *enunciativo*, o *narrativo*, o *descritivo* e o *argumentativo*. Cada um desses modos possui uma função de base e um princípio de organização.

O *Modo Enunciativo* refere-se aos protagonistas, seres da fala, internos ao ato de linguagem, e seus comportamentos particulares; está ligado à posição do locutor em relação ao interlocutor, em relação a ele mesmo (ao 'dito') e em relação aos outros discursos. O *Modo Narrativo* consiste em construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato. O *Modo Descritivo* consiste em nomear, localizar/situar e qualificar os seres do mundo, com uma maior ou menor subjetividade. O *Modo Argumentativo*, por sua vez, consiste em saber expor e provar causalidades dos acontecimentos, numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor.

O último viés da teoria relevante para a análise do corpus foi o conceito de *imaginários sociodiscursivos*. Segundo Charaudeau (2015, p. 21), o encontro de si com o outro se realiza não somente por meio das ações que os indivíduos praticam na vida em sociedade, mas também por meio de seus julgamentos sobre a legitimidade dessas ações. Tais julgamentos evidenciarão “os imaginários coletivos que são produzidos pelos indivíduos que vivem em sociedade, imaginários estes que manifestam, por sua vez, valores por eles compartilhados” (CHARAUDEAU, 2015, p. 21).

Outra preocupação para fundamentar o trabalho foi pesquisar uma literatura que abordasse as histórias em quadrinhos; para o tema em geral, foram utilizados autores como Eisner (1989; 2005), McCloud (1995; 2006; 2008), Cagnin (2014), Ramos (2010), Vergueiro (2012), entre outros. Especificamente para o gênero mangá, foram tomados por base os estudos de Luyten (2012), Gravett (2006), Chinen (2015) e Cools (2011). Para conhecer mais a *Turma da Mônica* e Maurício de Sousa, seu criador, foram pesquisadas obras como Gusman (2006) e Sousa (2004).

O *corpus* de análise, conforme foi mencionado na introdução, foram os quadrinhos *Turma da Mônica Jovem*. É preciso destacar que a história em quadrinhos lida com dois importantes elementos de comunicação: palavras e imagens (EISNER, 1989, p. 7). Assim, para compreender a relação verbo-visual estabelecida na composição do texto, seria necessária uma base teórica que tratasse mais profundamente do texto não verbal, complementando as ideias da teoria principal; foi escolhida, então a semiótica peirciana (PEIRCE, 2010), com o apoio de outros conceitos e aportes teóricos relacionados à relação verbo-visual.

---

De acordo com O'Neill (2005, p. 10), os quadrinhos não são simplesmente a junção de palavras e imagens impressas em uma mesma página. Para ser uma história em quadrinhos, tais palavras e imagens devem trabalhar juntas para construir uma informação, ou contar uma história. No caso dos gêneros em quadrinhos, portanto, palavra e imagem exercem, juntas, as funções descritiva e narrativa. Por esse motivo, os modos de organização do discurso precisam ser vistos sob um olhar diferente, que considera tanto o texto verbal quanto o não verbal em sua análise, já que ambas as formas textuais contribuirão para a formação dos mesmos. Fez-se necessário, assim, um refinamento do estudo desses dois modos de organização, com exemplos do *corpus* de análise.

### **As histórias em quadrinhos**

As histórias em quadrinhos, também conhecidas como HQ, bandas desenhadas, comix ou simplesmente gibis, são “um dos mais difundidos e populares meios de fabulação visual do planeta” (PATATI; BRAGA, 2006, p. 9). Will Eisner (2005, p. 5), famoso desenhista norte-americano define as histórias em quadrinhos como uma “arte sequencial”, ou seja, uma “forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia”.

Devido às diferentes formas em que pode aparecer, uma questão importante com relação às histórias em quadrinhos é seu enquadramento dentro da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos. As diferentes formas de histórias em quadrinhos podem ser classificadas como diferentes gêneros ou seriam apenas “subgêneros” de um gênero maior, os quadrinhos?

Para resolver esta problemática, Ramos (2010, p. 20) recorre aos trabalhos de Maingueneau (2005; 2006), e afirma que o termo “histórias em quadrinhos” seria um grande rótulo que une diversas características utilizadas em maior ou menor grau por uma diversidade de gêneros, nomeados de diferentes maneiras. Portanto, “quadrinhos” seriam “um *hipergênero* que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades”.

Os mangás, portanto, seriam um gênero dentro deste grande “guarda-chuva” que seria a nomenclatura “histórias em quadrinhos”. As histórias em quadrinhos japonesas possuem um estilo peculiar de desenho e de produção, com uma “riqueza de traços,

---

temas e ideias” (GRAVETT, 2006, p. 11), e refletem os imaginários sociodiscursivos da cultura oriental, já que cada sociedade filtrará a realidade de acordo com sua visão de mundo.

### **Um pouco de análise**

No capítulo de análise, primeiramente, foi descrita a *metodologia de análise*; posteriormente, teve-se como foco o *modo descritivo*, abordando como se dá a *sua construção* na revista *Turma da Mônica Jovem* e os *efeitos de sentido* criados por meio da encenação descritiva; por fim, o focalizou-se no *modo narrativo*, analisando a organização da *encenação narrativa*, responsável por definir o contrato de comunicação da revista, observando como se estrutura a sucessão de acontecimentos da história (*lógica narrativa*), em função do contrato estabelecido, e apontando aspectos dos imaginários sociodiscursivos que emanavam do texto. É este último aspecto que será descrito a seguir.

As principais edições da *Turma da Mônica Jovem* analisadas foram as nº 41, 48 e 63. Abordaremos neste trabalho apenas a *revista nº 41*, listando alguns dos *efeitos de sentido* decorrentes da encenação descritiva e narrativa e alguns dos *imaginários sociodiscursivos*, observados na leitura da revista, ambos construídos por meio da relação verbo-visual.

Nesse episódio, a narrativa se desenvolve da seguinte maneira: a escola na qual a turma estuda resolve fazer uma “Feira de Ciências”. Cascão, que está com notas baixas em todas as matérias, precisa caprichar muito em seu trabalho e obter uma nota boa. No entanto, ninguém acredita que ele conseguirá fazer isso. Após todos rirem do Cascão, ele vai embora arrasado e Cascuda, sua namorada, “dá uma bronca” nos amigos, dizendo que eles deveriam, na verdade, ajudá-lo. Só que essa não foi uma ideia muito boa, pois todos resolvem dar palpites em seu trabalho, inclusive nas redes sociais. Titi fica com ciúmes da popularidade do Cascão. Atordoado com tantas opiniões, Cascão tenta agradar a todos e seu trabalho é um fracasso, parecendo mais um “carro alegórico” – como definiu o amigo Cebola. Ao perceber a situação, Marina conversa com Cascão e diz que a fórmula do fracasso é tentar agradar a todo mundo; ouvir críticas é importante, mas fazer o que todos gostam é impossível, pois cada um tem “suas preferências e aversões”. Ele resolve, então, ir a sua casa novamente e buscar o trabalho com sua ideia



---

original: a representação de uma das luas de Júpiter com seus vulcões. O trabalho é um sucesso.

A história, portanto, obedece a um *princípio de coerência*, pois a sucessão das ações não é arbitrária e é possível delimitar sua *abertura* (a decisão de se realizar uma Feira de Ciências na Escola) e seu *fechamento* (a realização da Feira, com a apresentação dos trabalhos dos alunos). Obedece, também, a um *princípio de intencionalidade*, pois há um actante que conduz um *projeto de fazer*, com a finalidade de preencher uma falta (Cascão precisa fazer um bom trabalho para recuperar suas notas). Quanto à *localização espaço-temporal*, a narrativa é situada no presente, dando a sensação de atualidade, como as ações estivessem acontecendo no ato de leitura, efeito típico dos quadrinhos, e o espaço é predominantemente fechado, sem muitos deslocamentos, pois as cenas se concentram na casa do Cascão e no Colégio do Limoeiro (*princípio de localização*).

Pose-se afirmar que episódio *Cascão, o mestre do vulcão* está ligado à criação de um “efeito de realidade”, pois aborda o *cotidiano* da turma, tentando reproduzir verbo-visualmente e discursivamente o universo adolescente, com situações semelhantes ao real, evocando, assim, todo um imaginário do leitor e revelando as representações sociais que circulam no imaginário coletivo.

Cascão e Titi representam o adolescente fanático por esportes, que não se dedica muito aos estudos. Esta é uma qualificação implícita. Titi, por exemplo, tem porte atlético e diz que não liga para “Física”, “só para a aula de Educação Física” (p. 7). Cascão, por sua vez, gosta de futebol (p. 66), de *parkour*<sup>5</sup> (p. 75), mas “está pendurado em todas as matérias” (p. 10); a própria amiga Magali qualifica-o como “pouco inteligente” ao dizer para ele não desistir do vulcão, pois ele não deveria tentar fazer “algo além de sua capacidade” (p. 31). Titi é o típico vaidoso, que gosta de ser o centro das atenções, enquanto Cascão é o adolescente distraído, desligado, fissurado por games e “bonecos de ação”.

Os adolescentes da revista, assim como no “mundo real”, são envolvidos com as redes sociais, criam blogs, interagem entre si, trocam informações e, muitas vezes, são expostos mundo virtual, mesmo que involuntariamente. Denise representa a

---

<sup>5</sup> *Parkour* é o esporte praticado pelo Cascão. Segundo Cascão, na edição nº 10, o termo “*parkour*” vem de *le parcours* que quer dizer “o percurso”. Também chamado de “a arte do deslocamento”, é um tipo de corrida de obstáculos urbana (como escalar muros, equilibrar em corrimãos, ou saltar sobre vãos), sem linha de chegada, nem regras, times, pontos, juiz ou competição. Foi inventado pelo desportista francês David Belle (TMJ, nº 10, p. 83-93).



---

“fofoqueira” da internet; ela cria um fórum para todos discutem sobre o trabalho do Cascão, mesmo sem o consentimento dele.

Nessa revista, a escola é mostrada como algo monótono, sem muitas novidades. Isso pode ser observado na fala da Mônica, da Magali e da Marina, ao se referirem à Feira de Ciências. Mônica diz que “passa o tempo todo grudada no caderno”, o que nos leva a pressupor que quase não há atividades diferenciadas. Magali diz que adora “quando rolam essas oportunidades” (a oração adverbial dá a entender que não é sempre ou até mesmo raramente) e Marina diz que é “uma chance de usar a criatividade, pra variar!” (destaque na expressão “pra variar”).

Tal ideia é reforçada na representação das aulas, que dão ideia de rotina, principalmente nas falas do Professor Rubens e do Professor Licurgo (*Fig. 1*).

Outro aspecto que ajuda a criar o efeito de realidade é a escolha de um vulcão para o projeto de Ciências do Cascão. O vulcão está no imaginário escolar e é um estereótipo relacionado a Feiras de Ciências. Os próprios personagens sabem disso, pois Cebola dá uma “bronca” no amigo por fazer um projeto tão “ clichê”. Nessa mesma situação, Cebola qualifica como deve ser o projeto do Cascão – original e nada infantil –, e diz para ele desistir do vulcão e escolher um tema ligado ao adolescente que é hoje: urbano, contemporâneo, polêmico, ousado e “em estilo mangá”, o que reflete o imaginário da juvenilização.



Fig. 1: *Imaginários Sociodiscursivos*. TMJ n° 41, p. 65, 66, 67 e 68.

O gosto pela música, pela tecnologia, o jeito de se vestir, os romances, as amizades, as atitudes e, principalmente, o fato de pertencerem a um grupo são ideias que constroem na revista uma representação do “mundo” adolescente bastante “cristalizada”, estereotipada. Por mais que às vezes façam gozação por uma dificuldade que o outro enfrenta, como fizeram com o Cascão no início da história, os amigos são solidários, estão sempre juntos e valorizam esse “estar em grupo”, no caso, a Turma da Mônica.

Contudo, cabe recordar que é na alternância entre os efeitos de realidade e ficção que é construído o “plano de fundo” (visão de mundo) em textos narrativos. Um texto se ancora na realidade, mas, ao mesmo tempo, deixa transparecer o ponto de vista do contador, produzindo, assim, o efeito de ficção, ao construir uma visão subjetiva de mundo.

### Considerações finais

---

O presente trabalho, sob o olhar da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso (CHARAUDEAU, 1992; 2009) procurou identificar as estratégias discursivas utilizadas no mangá *Turma da Mônica Jovem* e os efeitos de sentido produzidos nestes quadrinhos por meio da relação palavra-imagem, focalizando as encenações *descritiva* e *narrativa*.

A leitura de textos mistos como os quadrinhos, nos quais palavra e imagem têm uma relação de complementaridade, exige do leitor que ele ative sua competência de linguagem nos diferentes níveis (*situacional, discursivo, semiolinguístico, frutivo*), de uma forma diferente do faria em textos puramente verbais.

Nas *narrativas verbais*, o narrador é quem conduz o leitor; o leitor, por sua vez, em contato com os textos descritivo e narrativo projetará em sua mente representações mentais daquilo que lê, o que refletirá sua visão de mundo e suas experiências. Nas *narrativas verbo-visuais*, por sua vez, as imagens são fornecidas visualmente pelo narrador, que parte de uma construção objetiva de mundo para construir uma visão subjetiva de mundo. E espera-se daí que o leitor compreenda por meio das representações estáticas (iconicidade) coisas como tempo decorrido, espaço, movimento, som, emoções e situações implícitas. É no espaço entre os quadros que “a imaginação humana capta duas imagens distintas e transforma em uma única ideia”, dando “vida” e sequência à história (MCCLLOUD, 1995, p. 66).

Na leitura de quadrinhos, a *competência situacional* é ativada quando é preciso reconhecer o contexto de uma interação. Por exemplo, se a cena se passa em uma escola, sabe-se que há alguns *scripts* a serem seguidos. Daí, torna-se preciso perguntar: Quem são os possíveis interlocutores? Qual a natureza da comunicação? Qual a finalidade do ato languageiro? Quais as circunstâncias materiais da troca?, de modo a identificar o que está em jogo no ato de comunicação entre as personagens.

Quanto à *competência discursiva*, o leitor precisa utilizar seus conhecimentos supostamente compartilhados para identificar as imagens icônicas e as situações representadas, reconhecer o uso do jogo da modalização do discurso e as estratégias utilizadas na *mise en scène* de modo a produzir certos efeitos de sentido e reconhecer os modos de organização do discurso envolvidos na interação entre as personagens.

---

É preciso utilizar também a *competência semiolinguística* de modo a reconhecer as formas dos signos verbais e não verbais, o seu sentido decorrente da relação entre tais signos e os elementos típicos do gênero.

E por fim, os quadrinhos têm um grande poder de ativar a *competência frutiva* do leitor, ao criar o *efeito de confiança*, fazendo com que ele “mergulhe” na narrativa e, por meio da emoção, seja captado pelas histórias, como ele estivesse vivendo as aventuras juntamente com as personagens.

Outro detalhe interessante é a composição da revista *Turma da Mônica Jovem*. Durante o trabalho, percebeu-se que, na passagem da “turminha” tradicional para a revista jovem, houve uma mudança de temas, abordando assuntos voltados para o universo adolescente, mas que o “pano de fundo” argumentativo (valores, ética, respeito à natureza) permaneceu semelhante ao da revista voltada para o público infantil. Dessa forma, para conseguir a dinamicidade necessária para atrair o público pretendido, optou-se por criar uma intertextualidade com o gênero mangá, leitura frequente dessa faixa etária.

Enfim, percebeu-se que tais escolhas não são aleatórias, mas conscientes, pois procurou-se manter o perfil da turma da Mônica tradicional, adicionando elementos que tornassem a revista interessante ao público adolescente. Por isso, por suas peculiaridades, carregando um pouco do gênero japonês e do estilo e da filosofia traçados na trajetória de 50 anos de *Turma da Mônica*, o autor chama carinhosamente a publicação de “mangá caboclo” (cf. LUYTEN, 2012, p. 8) e até mesmo de “semimangá”<sup>6</sup>.

## REFERÊNCIAS

CAGNIN, Antonio Luiz. *Os quadrinhos: linguagem e semiótica: um estudo abrangente da arte sequencial*. 1 ed. São Paulo: Criativo, 2014.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette, 1992.

\_\_\_\_\_. De la competencia social de comunicación a las competencias discursiva. In: *Revista Latinoamericana de Estudios Del Discurso*, Caracas, v. 1, n. 1, p. 7-22, ago. 2001.

---

<sup>6</sup> Entrevista à revista *IstoÉ*, nº 2190, publicado em 21/10/2011. Disponível em: [http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/172219\\_A+INFANCIA+NAO+ESTA+MAIS+CURTA+](http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/172219_A+INFANCIA+NAO+ESTA+MAIS+CURTA+). Acesso em 12/06/2012.

- 
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- \_\_\_\_\_. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (org.). *Discurso e (Des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 13-29.
- CHINEN, Nobuyoshi. *Linguagem mangá: conceitos básicos*. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2015.
- COOLS, V. The phenomenology of contemporary mainstream manga. *In: Image & Narrative*, v. 12, n. 1, 2011.
- EISNER, Will. *Quadrinhos e Arte Sequencial*. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Narrativas Gráficas*. São Paulo: Devir, 2005.
- FERES, Beatriz dos Santos. *Leitura, Fruição e Ensino com os meninos do Ziraldo*. Niterói: EdUFF, 2011.
- GRAVETT, P. *Mangá: como o Japão reinventou os quadrinhos*. São Paulo, Conrad, 2006.
- GUSMAN, Sidney. *Maurício quadrinho a quadrinho: a história da paixão do criador da turma da Mônica pelos gibis*. São Paulo: Globo, 2006.
- LUYTEN, Sônia Bide. *Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses*. 3 ed. São Paulo: Hedra, 2012.
- MCCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: Makron Books, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Desenhando quadrinhos*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Reinventando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2006.
- O'NEILL, D. *Guia Oficial DC Comics: Roteiros*. São Paulo: Opera Graphica, 2005.
- PATATI, C.; BRAGA, F. *Almanaque dos quadrinhos: 100 anos de uma mídia popular*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- PITOMBO, Heitor. *300 Mangás: enciclopédia compacta essencial*. São Paulo: Discovery Publicações, 2013.
- RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SOUSA, Maurício de. *Maurício 30 anos*. 2 ed. ver. São Paulo: Globo, 2004.

---

\_\_\_\_\_. *Turma da Mônica Jovem*, nº 41. “Cascão, o mestre do vulcão”. São Paulo: Panini Brasil, dezembro de 2011.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. *In*: RAMA, A.; VEGUEIRO, W. (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 31-64.