

Clic! E era uma vez: narrativas verbovisuais em histórias escritas por crianças¹

Resumo: O artigo apresenta parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida em contexto escolar, cujo objetivo foi tornar observáveis, em textos escritos por crianças, os modos de apropriação de elementos de narrativas verbovisuais – quadrinhos, mangás, desenhos animados, filmes, seriados e games – em suas histórias escritas, revelando relações intertextuais diversas e intercâmbios entre as diferentes linguagens. Na tese se discutem as implicações dessas apropriações e desses modos de narrar no ensino da escrita, bem como a possibilidade de, a um só tempo, a escola validar as apropriações e inserções de elementos de outras linguagens nas histórias escritas pelas crianças e assegurar o trabalho com a textualidade própria da escrita e com as características do texto narrativo. O artigo apresenta aspectos dessa problemática, bem como as categorias de marcas de apropriação construídas a partir dos textos. Essas marcas revelaram tanto procedimentos legítimos e astutos das crianças, relativos à apropriação de conteúdos, linguagens e formatos das narrativas verbovisuais de seu repertório, quanto uma maior ou menor habilidade, ainda em construção, de composição do texto escrito, na relação com gêneros realizados em linguagem verbal e visual. Reconhecendo a maleabilidade e a mutabilidade da escrita, a heterogeneidade dos textos e o hibridismo das linguagens, a pesquisa fundamenta-se na perspectiva dialógica de linguagem, de sujeito e de autoria de Bakhtin, e em uma concepção de sujeito receptor ativo dos produtos da mídia, que negocia sentidos em sua “compreensão responsiva ativa”.

Palavras-chaves: Escrita. Ensino da escrita. Histórias. Intertextualidade.

Liane Castro de Araujo
Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Bahia
(FACED/UFBA)
lica@ufba.br

(1) Pesquisa desenvolvida com apoio financeiro da FAPESB (2009-2011) e CAPES (2012).

Introdução

Quando as crianças escrevem textos narrativos, o fazem a partir de um repertório vasto de outras tantas narrativas que conhecem de livros, da tradição oral, de filmes, animações, seriados. O repertório usado para compor universos narrativos envolve elementos da cultura oral, escrita e visual – por vezes mais, por vezes menos, de uma dessas fontes, ou de várias. As narrativas que os sujeitos infantis têm produzido em contexto escolar mostram a frequente e contundente relação que têm com a imagem, com as narrativas audiovisuais. É a partir dessa constatação que se constituiu a pesquisa de doutorado, fonte das reflexões do presente artigo.

As narrativas visuais/audiovisuais contemporâneas, próprias da cultura infanto-juvenil – que fornecem igualmente conteúdos e formas para a produção escrita –, apresentam-se em diversos formatos, como filmes de animação, filmes *liveaction*, desenhos

(2) Os mangás e animes são, respectivamente, os quadrinhos e os desenhos animados da cultura japonesa. Estão referidos separadamente dos quadrinhos e animações ocidentais por trazerem características bem específicas.

animados, animes japoneses, seriados infanto-juvenis, histórias em quadrinhos, mangás, games.² Na pesquisa, desenvolvida em contexto escolar, não foram delimitados gêneros específicos a priori, analisando-se o que se mostrou nos textos do *corpus* considerado – histórias produzidas por crianças, selecionadas a partir do que revelavam sobre a problemática discutida. O *corpus* foi composto por textos produzidos por crianças do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular de Salvador/BA, ao longo de três anos.

A pesquisa teve como objetivo tornar observáveis os modos de apropriação de elementos de narrativas verbovisuais nas histórias escritas por crianças e avaliar como negociam sua produção textual na fronteira com as apropriações das narrativas fonte, que revelam relações intertextuais diversas e intercâmbios entre as diferentes linguagens. A partir de um repertório de modos de apropriação, composto com base no que se mostrou nos textos, discutem-se, na tese, as implicações dessas apropriações e desses modos de narrar no ensino da escrita, bem como, a possibilidade de, a um só tempo, a escola validar as apropriações e inserções de elementos de outras linguagens nas histórias escritas pelas crianças e assegurar o trabalho com a textualidade própria da escrita e com as características do texto narrativo. Importa-nos saber como as crianças têm construído suas histórias escritas, atravessadas pelas múltiplas linguagens dos formatos em questão e, mais especificamente, como estão se apropriando e reutilizando, criativamente ou não, os elementos das narrativas verbovisuais em suas histórias.

Embora os aspectos pedagógicos envolvidos na problemática da pesquisa não sejam foco do presente artigo – nem as condições de produção dos textos, nem os encaminhamentos pedagógicos a partir deles – cabe ressaltar que a produção das histórias desse *corpus* se deu no contexto de um projeto de produção de livros das crianças, em que as histórias são produzidas considerando esse enquadre, seus objetivos, seus leitores em potencial, e revistos, reescritos e editados para circular em na escola e nas famílias. O engajamento das crianças em sua produção deve-se a essas condições que o projeto de produção textual favorece. Cabe sublinhar, igualmente, que, além da análise do *corpus* de textos, a pesquisadora participou, efetivamente, de algumas situações de revisão das histórias, dispositivo metodológico que permitiu observar as negociações das

crianças em relação à construção de sentidos, entre as apropriações efetivadas e a composição do texto escrito. Essa participação da pesquisadora nas situações escolares de revisão e reescrita de textos, para além de um dispositivo metodológico, relaciona-se às atribuições que já desenvolvia nessa escola, no contexto do referido projeto de produção textual³.

(3) A inserção da pesquisadora no campo, como participante do processo de revisão dos textos, é discutida na tese.

Feitas essas considerações, o presente artigo aborda o levantamento de marcas, nos textos, que permitiram organizar em categorias de análise os modos de as crianças apropriarem-se de narrativas verbovisuais, visando à discussão sobre a riqueza das relações intertextuais e de intercâmbio de linguagem que elas são capazes de estabelecer – achados que permitiram discutir, na tese, sobre uma pedagogia da escrita atravessada por outras linguagens.

Dialogando com os campos da cultura e da linguagem

As apropriações de elementos das linguagens visuais/ audiovisuais na escrita narrativa de crianças em contexto escolar, verificadas na pesquisa, apontam a necessidade de estudos e debates para pensarmos no ensino da escrita frente a esses novos desafios. Afinal de contas, além de nos provocarem a refletir sobre a escrita, a multiplicidade de linguagens e do processo discursivo na contemporaneidade, é preciso também considerar a legitimidade dessas apropriações no sentido de que se referem a produtos culturais que as crianças consomem, nos quais se reconhecem e que constituem seus modos de ser, agir, dizer e dizer-se. O campo da educação precisa se aproximar da visão que as crianças e jovens têm desses produtos, os reconhecendo como expressão de sua subjetividade, identidade e cultura, tentando compreender melhor as novas subjetividades constituídas nesse contexto de diversas referências.

Segundo Martin-Barbero e Rey (2004), as culturas oral, escrita e visual configuram modos diferentes de ver, ouvir, aprender, sentir, experimentar e de ser. Não são, entretanto, estanques, hierarquizadas, mas se integram e transformam umas a partir das outras numa complexa hibridização. Os próprios gêneros de texto de diversas esferas discursivas (BAKHTIN, 1994) são heterogêneos, híbridos por natureza, constituídos de várias linguagens. Nos processos complexos de comunicação da sociedade contemporânea, essas linguagens – oral, escrita e visual – se encontram e se

imbricam de modo também complexo, irreduzível a cada uma delas em separado, sendo imprescindível avaliá-las à luz desses processos híbridos. As formulações de Bakhtin (1994) sobre gêneros discursivos e os hibridismos dos textos e das linguagens se somam àquelas dos estudos culturais e às do campo da comunicação para pensarmos nos processos híbridos que estão na base do intercâmbio entre linguagens.

Uma nova tendência da teoria da recepção em comunicação, em consonância com os estudos-culturais (MARTIN-BARBERO; REY, 2004), articulada a perspectivas da sociologia da infância (SARMENTO, 2003; SARMENTO; GOUVEIA, 2008) e também da antropologia da criança (COHN, 2005), permitem que se possa conceber o receptor dos meios de comunicação numa relação marcada pela negociação com a produção cultural das mídias e não como um sujeito receptor passivo, reprodutivo dos produtos culturais. Conforme assevera Bakhtin (1994), no plano da “responsividade”, da compreensão “responsiva”, o homem é um ser de resposta, perspectiva que pomos em diálogo com essas formulações.

É a partir desse entendimento que refletimos sobre a profunda reorganização que atravessa o mundo das escritas, dos relatos, dos novos repertórios que se colocam como base intertextual e modelo de linguagem e de narração para a produção escrita das crianças, no sentido de discutir sobre uma pedagogia da escrita atravessada por outras linguagens. O ensino da língua materna precisa considerar essas mudanças e suas implicações nas práticas de leitura e escrita. Como discute Fernandes (2007), a escola não pode pretender que as crianças, tendo o convívio frequente com essas diversas mídias, narrativas e linguagens, tenham como modelo de narração apenas o texto escrito em seu formato tradicional, modelo da cultura letrada. Nem que a linguagem seja um bloco monolítico prévio aos seus usos.

Se a linguagem e, em especial, a escrita, como invenção humana que segue seu curso de invenção e reinvenção, se desenvolve, muda, se transforma e se hibridiza, segundo as interações verbais, as astúcias humanas e os artefatos que a entornam, por outro lado, também nela atuam forças de conservação, que a estabilizam, permitindo seu uso constante nas interações comunicativas. Desse modo, a linguagem, incluindo-se aí a língua, suas formas, seus modos de notação, bem como os gêneros discursivos, é sempre viva e ativa. Como afirma Freire (2003):

A organização, por um lado, e a indeterminação, por outro, conferem à linguagem um caráter aparentemente paradoxal. A língua é uma sistematização aberta: ao mesmo tempo em que ela traz as marcas do trabalho coletivo do passado – formas preferenciais – também suporta transformações e novidades – derivações, inclusão de itens lexicais – atestando o caráter histórico e cultural próprio da linguagem. Não é qualquer coisa que a língua comporta, mas ela sempre suporta as transformações da cultura e da história; ela é provisória, embora pareça acabada em um dado momento. A linguagem deve ser compreendida nesse contínuo movimento entre o que é sistematizado e aberto, individual e público, regular e transgressor. (FREIRE, 2003, p. 68-69)

Bakhtin (1998) diz que na linguagem atuam, por um lado, forças em movimento centrípeto, com vistas à estabilização, à homogeneidade e à completude e, por outro, agem também, como linhas de fuga, forças centrífugas, que buscam transformação, heterogeneidade, abertura e diversidade. A força centrípeta é centralizadora, unificadora, e a força centrífuga, descentralizadora e segue, ininterruptamente, seu trabalho de desunificação e descentralização da linguagem, dos processos de significação, operando de acordo com a tendência ao dinamismo e à mudança da língua. Assim, na perspectiva bakhtiniana, uma permanente tensão entre as forças centrípetas e centrífugas permeia o movimento incessante da linguagem. É nessa dinâmica entre forças de conservação e de transformação que analisamos as produções das crianças, suas negociações entre inserções e inovações e a necessidade de constituir um texto narrativo por escrito, compreensível por seus leitores presumidos, textualmente coeso e coerente.

Tomando por base a perspectiva bakhtiniana, podemos dizer que é possível e preciso refletir sobre um ensino que abranja os diversos usos, práticas e formas da linguagem escrita em diferentes formatos, suportes, seus modos de inscrição, inserções, uso de recursos expressivos, seus gêneros – inclusive os da comunicação mediada – não como formas que transgridem o ideal de uma suposta língua única e formal, modelo de linguagem literária e de formas normatizadas, abstratas, mas como formas dinâmicas, em usos legítimos, autorais, astuciosos e criativos de uma linguagem heteroglóssica por natureza. (BAKHTIN, apud FARACO, 2009)

(4) Os textos eram, na maioria das vezes, manuscritos, mas, eventualmente, produzidos em versão digital, especialmente os textos dos 5º anos, que experimentavam esse modo outro de compor e recompor textos.

(5) Não se sugere aqui uma separação entre conteúdo e linguagem. Trata-se do foco no conteúdo apropriado ou foco na própria linguagem dos formatos de referência. No texto da criança, no entanto, esse conteúdo é expresso pela linguagem e as relações intertextuais se estabelecem por operações sobre a linguagem.

Clic! E as crianças escrevem...

Como sublinhado anteriormente, trata-se aqui de discutir alguns aspectos envolvidos na problemática proposta e, em especial, apresentar as categorias de marcas de apropriação, que foram organizadas a partir do levantamento dos modos de narrar observados nos textos do *corpus* da pesquisa. Assim, apresentaremos a seguir algumas ocorrências dessas marcas nas histórias das crianças, organizadas nas categorias que foram se estabelecendo no decorrer do estudo.⁴

Foram observadas nos textos das crianças ora apropriações de conteúdos e universos presentes nas narrativas veiculadas por mídias diversas, ora de sua linguagem específica, ou seja, da linguagem desses formatos – quadrinhos, desenhos animados, games, filmes, seriados.⁵ Observou-se igualmente a apropriação de outros aspectos, como os próprios formatos, a exemplo de histórias apresentadas em forma de quadrinhos, e de mangás, com as páginas e os quadros organizados a partir da direção da escrita japonesa, da direita para a esquerda.

Em termos de conteúdos e universos, foram frequentes as apropriações de temas, personagens, situações de filmes, desenhos animados, seriados juvenis, games, trazendo seus universos para a história escrita. Essas histórias se apresentam ora como reescritas de episódios ou filmes efetivamente assistidos, ora como histórias inventadas, mas mantendo o universo da narrativa audiovisual fonte, seus personagens, tipo de aventuras, situações. Os textos se apresentam ora como paráfrases mais reprodutivas, ora como paráfrases mais criativas, conforme conceitos discutidos por Meserani (1995). A apropriação de um discurso que se apresenta em uma linguagem verbovisual e sua transposição para um texto escrito – ainda que numa paráfrase próxima à reprodução – exige muitas operações de transformação, resultando em um novo discurso que, além de exigir algum trabalho sobre a linguagem – como acontece mesmo nas paráfrases entre textos verbais – exige transposições de linguagens, pois o que se apresenta como verbovisual será recontado verbalmente, por escrito. Ressalta-se que as paráfrases mais criativas, no entanto, foram muito frequentes.

Quanto ao grau de reconhecimento dos intertextos, algumas histórias trazem muitos elementos dessas narrativas fonte numa relação intertextual visível, reconhecível e com a intenção de

explicitar a retomada, seja através de alusões, referências ou da própria organização dos referentes no texto, que alude a determinado universo narrativo. Como em histórias que trazem atestadamente o universo Harry Potter,⁶ por exemplo, com referência a elementos diversos desse universo, mesmo que a situação contada seja toda outra, diferente das situações vistas em um dos filmes/livros.⁷ Outras histórias trazem elementos intertextuais de modo mais difuso e implícito, revelando outros tipos de relações intertextuais. O campo de estudos sobre a intertextualidade, abordado por diversos autores, a exemplo de Samoyault (2008), Piégay-Gros (1996) e Koch, Bentes e Cavalcante (2008), fornece ferramentas que contribuíram para a análise das relações intertextuais de diversos tipos nos textos das crianças.

Tendo como fundamento a intertextualidade com todo um universo considerado, por vezes, as histórias das crianças apresentaram-se como um desenvolvimento de novas aventuras de determinada saga, com novos episódios, bem estruturados, mantendo as características daquele universo, como acontece nos *fanfics*,⁸ gênero que encontrou na internet sua manifestação mais popular e expressão peculiar. Nesse caso, apareceram histórias que se revelaram como novos episódios do filme Nárnia e do mangá/anime Naruto. No caso do texto que retoma Nárnia, a autora recorreu a uma estratégia textual bastante elaborada, pois começa como uma história em que uma das personagens é convidada a participar do novo filme de Nárnia. Então, ela conta o roteiro do filme, em um jogo interessante entre retomar e transformar: retoma características básicas da saga, como seus personagens, sua continuidade, ou como um novo portal para chegar a essa terra fantástica, e transforma dando-lhe novas aventuras. Além de trazer essa inovação relativa ao enquadre narrativo, cuja estratégia é de contar uma história dentro da história, a autora colocou um asterisco no título de seu “roteiro do filme”, com a seguinte nota de rodapé: “*Esse filme não é Nárnia de verdade, foi inventado”, chamando inteligentemente a atenção do leitor para sua estratégia de apropriação.

Em outras ocorrências, as histórias traziam grande parte desses universos, mas mudando certos detalhes, numa preocupação de mascarar, astuciosamente, o empréstimo para determinados leitores – os professores – e, ao mesmo tempo, deixá-lo reconhecível a outros leitores – seus pares, que compartilhavam dessa cumplicidade. Um

(6) Optou-se, no artigo, por não fazer a referência a todos os filmes, animações e games citados, por uma questão de espaço, e por serem universos conhecidos do público em geral.

(7) A maioria das crianças que dialogam com o universo Harry Potter, na pesquisa, teve contato com esse universo prioritariamente por via dos filmes, apenas algumas leram, igualmente, os livros.

(8) *Fanfic*, abreviação da expressão em inglês *fan fiction*, ou seja “ficção criada por fãs”, diz respeito a narrativas escritas, geralmente, em sites da internet, com base em livros, filmes ou quadrinhos, não fazendo parte do enredo oficial da narrativa a que faz referência, correndo em paralelo a essas e usando o seu universo, sua saga.

(9) Os dispositivos da pesquisa permitiam essa interlocução, em muitos casos, pois, conforme já indicado, a pesquisadora participou das situações de revisão textual, implicada no projeto de produção da escola.

exemplo dessa tentativa de disfarçar intencionalmente a relação intertextual, através da supressão de elementos explicitadores dessa relação, é uma história que traz todo o universo Naruto – os personagens, o universo ninja, as aldeias e vilas ocultas, os poderes, técnicas e instrumentos de luta – só que com os nomes de todos os personagens mudados. É necessário, quanto a esse aspecto, ter em mente a questão do texto escolar e sua função, sua circulação, para que se compreenda o que revelam essas astúcias das crianças para driblar as recomendações escolares, que, frequentemente, interdita esse tipo de apropriação das crianças, por considerá-las apenas do ponto de vista reprodutivo. Considerar essas apropriações sob a perspectiva da criação intertextual é uma contribuição que a pesquisa pode trazer ao campo da produção de textos e do ensino da escrita na escola.

Outro modo de apropriação das crianças é o de aproveitar em suas histórias apenas alguns elementos da narrativa fonte, como o fato de certo trecho de algumas histórias trazer referência a um filme ou animação – ou a uma situação presente neles – ou se inspirar em alguma situação que apresentam. Nesses casos, determinar a relação intertextual pode ser muito casual, dependendo do conhecimento da pesquisadora daquele filme ou episódio – o que, mesmo com um “mergulho” nesse campo de narrativas, é impossível. Impossível conhecer tudo. Assim, muitas vezes, a memória intertextual da própria pesquisadora era também complementada com informações ou confirmações por parte das crianças, para garantir o reconhecimento desses intertextos.⁹ Podemos ainda argumentar que, mesmo as próprias crianças nem sempre podem atestar todas as suas inspirações. O repertório narrativo, composto de referências diversas, vai se constituindo e vai também, muitas vezes, perdendo a memória de si mesmo; ficam as ideias, esmaecem-se as fontes. Assim, além de não ser possível ao pesquisador apreender e sistematizar todas as apropriações de que fazem as crianças, por vezes, há aí também algo de “inconsciente ou automático” nesses procedimentos de apropriação – como apontado por Barthes, conforme Samoyault (2008, p. 24).

Muito frequente também foi a situação de se apropriarem apenas de um ou alguns elementos dessas narrativas, mas não o universo como um todo. Em alguns casos, a apropriação é bem pontual: o nome de um personagem, de um lugar, um objeto mágico ou modo de agir próprio ao universo referido. Podemos

citar a ocorrência de um texto em que há a referência a um objeto mágico próprio ao universo Harry Potter, a capa da invisibilidade, em uma história que nada tinha a ver com bruxos, ou, em outro texto, o nome de um personagem, Eduard Cullen,¹⁰ sem um contexto estrangeiro ou universo de vampiros.

Ainda em termos de conteúdos e universos, há também textos que entrelaçam referências diversas, mais ou menos atestadas, numa trama intertextual de muitas alusões a narrativas diversas, um mosaico de referências, percebidas pelo pesquisador e/ou atestadas pelas crianças. Essa estratégia, por vezes, se revelou improdutiva, com justaposição de universos diversos – como vários super-heróis diferentes – sem coesão ou muito sentido, e por vezes, realizada de forma bastante criativa e bem articulada, criando uma nova trama, coesa, coerente, pela costura dessas diversas referências. Uma ocorrência bem sucedida é a de um texto que retoma o mito de Hércules, mesclando-o habilidosamente ao filme Percy Jackson e o ladrão de raios, assistido pela autora. Numa história que recria e carnavaaliza o mito clássico – no sentido bakhtiniano do termo carnavalizar (BAKHTIN, 1981b) – a autora costura o enredo básico, já mesclado, com diversas outras referências, como a situação em que de Hércules pára, no intervalo entre uma de suas doze tarefas, para tomar chá com o Chapeleiro Maluco, em um *clin d'oeil* com Alice nos país das maravilhas – segundo ela, na versão fílmica de Tim Burton, em cartaz na ocasião.

Há apropriações também mais difusas, que não aludem a um filme, desenho animado ou seriado específicos, mas a um conjunto de obras que trazem esses elementos, como se fosse algo que está “no ar do tempo”. Podemos citar aí a busca de bandas de música pela fama; heróis mirins responsáveis por ações do mundo adulto, como o salvamento do planeta, por exemplo; artefatos tecnológicos convivendo com armamento e ambiência medieval; dinossauros convivendo com pessoas, dentre outras situações.

Os modos de se apropriar dos elementos das narrativas verbovisuais fonte variam bastante, revelando uma multiplicidade de operações. As crianças recortam, reconfiguram, misturam, hibridizam, montam e desmontam as narrativas de seus repertórios para apropriar-se delas em suas próprias narrativas, muitas vezes de modo bastante autoral e bem tramado, outras vezes menos, outras, ainda, de forma pouco potente, mais reprodutiva, dispersa. Certo é que elas acessam esse repertório, que constitui uma memória

discursiva de que lançam mão, e hibridizam os elementos que colhem aqui e ali, compondo-os e recompondo-os nos seus modos de narrar. Quanto a isso, Leal (2006, p. 19) argumenta que: “[...]os fragmentos que compõem o tecido da memória frequentemente advêm dos diversos produtos midiáticos. A sua recuperação, pela mobilização da memória, produz narrativas que se caracterizam exatamente pela colagem desses elementos”.

Quanto às apropriações relativas a elementos da linguagem dos diversos formatos, observamos inserções desses elementos no fluxo da própria escrita, e também a ocorrência de representações visuais que completam, de algum modo, o texto verbal.

No primeiro caso, encontramos inúmeras ocorrências de elementos da linguagem dos quadrinhos, como uso de onomatopeias, de reticências e frases interrompidas pela fala de outro personagem, a repetição de consoantes sugerindo gagueira ou hesitação e também o uso de hífen para separar sílabas, sugerindo uma fala pausada, escandida, explicada, enfatizada. Esses são recursos que, embora não exclusivos dos quadrinhos, são frequentes nesse gênero, conforme Ramos (2009). Risadas e representação de conversa, sem o texto, como o uso de “Blá, blá, blá”, apareceram também. Os usos de caixa alta ou expansão de letras e sinais de pontuação para representar grito, surpresa ou enfatizar a fala de um personagem, apareceram igualmente, com muita frequência (ARAUJO, 2013, p. 256):

- Chamamos muuuuuuuitas vezes e ela não veio.
- Que lindoooooooooooo!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! - Gritou Joana.
- Nossa, gostei MUITO disso!

O prolongamento das unidades gráficas mostra que o uso das letras e sinais pode adquirir expressividades diversas nos quadrinhos, como enfatiza Ramos (2009). Almeida (2001) ressalta que, nos quadrinhos, há uma transferência parcial de códigos, quando certo modo de articulação de recursos expressivos característico de uma de suas linguagens é transferido produtivamente para a outra, como quando aspectos da linguagem verbal são explorados iconicamente. Como exemplo dessa transferência, temos, justamente, uso de letras estilizadas, ou de caracteres maiúsculos ou em tamanho grande, sugerindo que o enunciado fora proferido em voz alta.

No caso da inserção de elementos visuais no texto, por sua vez, constatou-se também o uso de recursos que, como destaca Ramos (2009), são próprios aos quadrinhos, dentre os quais, os balões ou figuras cinéticas que dão ilusão de impacto. Esses elementos apareceram contornando, na linearidade da linha na folha de papel, algumas onomatopeias, como na seguinte ocorrência (ARAUJO, 2013, p. 264):

Ela não viu o poste e  bateu com toda a força.¹¹

Outros elementos representativos da linguagem dos quadrinhos foram o uso de signos visuais para representar elementos linguísticos significativos, como xingamentos: “Caraca, vou te matar!!!! Seu @\$@#\$@&!”. Um uso interessante de signos visuais para representar a linguagem musical foi observado em dois textos diferentes; em um, a inserção de notas musicais indicam a modalização de uma fala, dando-lhe certo tom melódico, certa entonação; e em outro, essa inserção representa um trecho efetivamente cantado (ARAUJO, 2013, p. 259):

♪ Quem são vocês? ♪ - Perguntaram as musas todas juntas.

♪ Zubineliotregonlogistavillacadabra♪ - Cantamos em coro para chamar os duendes.

Nota-se aí que, em ambos os casos, trata-se de um elemento visual transposto para o enunciado, para indicar o trecho cantado ou o tom melódico da fala do personagem. A nota musical não aparece como um elemento específico da linguagem musical, mas como signo visual que remete globalmente à melodia.

Cabe ressaltar que, embora a linguagem da internet não seja foco nesse estudo, notou-se, igualmente, nessa categoria de apropriação da linguagem visual, a inserção de elementos próprios à escrita digital, como *emoticons* e *smileys*, usados, geralmente, para reforçar o texto verbal ou substituindo-o.

Ainda referente à inserção de representações visuais no texto, observou-se o uso de informações visuais para complementar a descrição verbal de um personagem ou objetos da trama, ou, ainda, substituindo as descrições verbais, sempre com a justificativa de que a imagem complementa e dá precisão ao que é dito verbalmente. Em uma ocorrência, a roupa de guerreiro espacial parecia ter que ser mostrada e não descrita; em outra, o *tao*, com o yin e o yang,

(11) Há ocorrências desse tipo em textos manuscritos, desenhando-se em volta das palavras, e em textos digitados, quando as crianças usavam os próprios recursos do editor de texto ou desenhavam no texto já impresso.

(12) Na tese, esse tipo de operação foi analisado como parte de uma categoria intitulada de "visualidade ausente".

foi desenhado para mostrar o que era o objeto mágico referido na história como "o círculo da China". Os desenhos apareceram, nesses casos, na margem da folha, ao lado do trecho em questão e, por vezes, em uma folha avulsa, sempre referidos como explicativos dos trechos da história. As ocorrências nessa categoria revelam como as crianças se apoiam na imagem para dizer o que querem dizer, ressaltando-se que, nas obras audiovisuais, esses aspectos descritivos são, de fato, mostrados pelas imagens, à medida que a ação avança.

Quanto ao cinema, aos desenhos animados e aos games, algumas ocorrências mais pontuais se apresentaram nos textos. Dos desenhos animados, foram observados alguns procedimentos relativos à sua linguagem, como a construção de mundos possíveis próprios aos *cartoons*, com personagens que se esticam, se achatam, caem do precipício e logo voltam ao normal, sem maiores danos.

Alguns aspectos que podemos atribuir à linguagem audiovisual do cinema se apresentaram nos textos, alguns efeitos frequentes nessa linguagem, como a presença de muita ação e de ações que rapidamente se sucedem, apareceram em várias histórias. Essas ações, apresentadas sem descrições de tempo-espaço, deixavam muitas lacunas para o leitor. Alguns textos traziam sequências de ações que, por falta de palavras que descrevessem o que parecia claro e visualizado na "cabeça" da criança, não era possível compreender, deixando o leitor sem saber o que, de fato, se passava nas "cenas", ou essas pareciam sem uma continuidade narrativa. Muito frequentemente, quando perguntadas sobre essas lacunas das histórias, as crianças referiam a um "filminho" na cabeça delas, em que tudo estaria claro, complementando o texto efetivamente escrito. O apoio aí é na imagem mental, que sustenta a narrativa apenas na cabeça de seu autor, sem expressão verbal que permita ao leitor a construção de sentidos. Ou seja, a linguagem visual aí está presente no modo *in absentia* de remeter-se a uma representação mental da cena imaginada.¹²

Um aspecto, entretanto, chamou bastante atenção quanto às apropriações da linguagem cinematográfica: a referência precisa, numa história, a uma canção de fundo no momento de uma "cena" romântica numa praia, sem a presença de qualquer aparelho eletrônico que pudesse emitir tal som. Trata-se aí de uma referência a um fundo musical para criar o clima para o leitor, como a trilha musical cria, no cinema, para o espectador. Esse som, que não faz parte do espaço diegético da narrativa, pode ser interpretado como

uma apropriação de um recurso cinematográfico traduzido em palavras. O interesse desse dado singular é também pelo fato de que se refere a um aspecto sonoro – ou áudio – do cinema, e não visual.

Alguns elementos presentes nos games foram igualmente observados, aqui e ali, em algumas histórias do universo pesquisado, sobretudo de meninos, como a morte reversível de algum personagem (que “se regenera”, segundo seu texto, e “revive”, segundo afirmação da criança), sem maiores explicações. Também apareceram sequências de fases dentro da trama narrativa e a existência de duas possibilidades diferentes de ação, explicitadas no texto, e escolha do personagem por uma delas, conforme características dos jogos eletrônicos apontadas por Aranha (2008). Na maioria das vezes, no entanto, os textos inspirados em games consistiam mais em descrição dos jogos e de passagens para novas etapas do que propriamente em tramas narrativas. O trabalho de revisão, nesses casos, era justamente o de provocar a criação de uma moldura narrativa para a situação apresentada. Uma criança produziu um enredo, no entanto, em que as personagens entravam em um game, viviam as aventuras lá dentro e depois retornavam ao mundo real por um portal, numa trama narrativa muito bem construída e, ainda assim, trazendo diversos elementos próprios a um game. Esse texto traz uma passagem em que há um espelhamento do jogo vivido (na história) e o jogo jogado (pelos personagens), quando, diante de uma sugestão de um dos personagens de entrar em um buraco submerso, o outro diz, antes de escolherem outro caminho para seguir: “Não, no mundo real a gente sempre morria ali quando jogava, não vamos arriscar!”.

Os mangás, por sua vez, inspiraram histórias que, além de trazerem o universo ninja, frequente nesse tipo de quadrinhos, traziam muitas palavras em japonês, que as crianças aprendem com a experiência de leitura desse gênero. Para se fazer compreender pelos leitores, a exemplo do que fazem os próprios mangás que circulam fora da cultura nipônica, algumas crianças apresentaram uma espécie de glossário no final de seu texto, com a definição dos termos japoneses utilizados. Evidentemente, o glossário não é próprio a esse gênero no Japão, mas tornou-se uma marca desse gênero traduzido no Ocidente. Os mangás, montados “de trás para frente” – na formatação do livro e na ordem dos quadrinhos, reproduzindo a ordem de leitura japonesa – são os representantes mais expressivos da categoria de modos de apropriação de formatos,

igualmente discutida na pesquisa. Outra ocorrência interessante nessa categoria são os textos produzidos, ano a ano, como trilógias, mimetizando as trilógias fílmicas que são frequentes na produção cinematográfica para crianças e jovens.

Essas são algumas das muitas ocorrências analisadas na tese, características das diversas categorias traçadas para organizar as marcas nos textos, que revelam a diversidade dos modos de apropriação que as crianças fazem das narrativas verbovisuais de seu repertório.

Entre apropriação e autoria...

Apropriar-se de elementos de outras linguagens, de outras narrativas, e utilizar-se deles na escrita de textos é um processo absolutamente legítimo e esperado, não negativo em si mesmo, como também sempre foram, e são, utilizados os elementos advindos do contato com as narrativas populares, da tradição oral, ou literárias. Não só legítimo como abonável, produtivo. Ainda que sejam dados parâmetros para a produção textual – como objetivos, gênero textual, interlocutores – faz parte da produção de linguagem recorrer ao repertório disponível para compor e recompor novos discursos e para estabelecer as diversas mixagens entre os elementos desse repertório. Trata-se de um intercâmbio natural entre linguagens, de relações intertextuais que fazem parte da produção textual, como manifestação e mobilização de um repertório narrativo e linguístico vivo e diversificado, que é o que pode, de fato, nutrir as criações infantis. Bakhtin (1981, 1994) argumenta que a experiência discursiva é sempre um processo de apropriação mais ou menos criativo das palavras do outro. É isso que fazem as crianças, e é isso que fazem as próprias narrativas de hoje e de sempre.

Por outro lado, é da imensa diversidade de vozes e de suas relações dialógicas que a singularidade emerge como possível. Os sujeitos têm a possibilidade de singularizar-se e de singularizar seus discursos na interação viva com as vozes sociais. Nesse sentido, o termo “apropriação”, tal qual usado nesse contexto, abrange a ideia de “tomar emprestado” de outro lugar e, a um só tempo, “tornar próprio”, ou seja, estabelecer gestos de autoria, quando da transposição para a escrita – de “autorar”, como o compreende Faraco (2009). Apropriar-se, não necessariamente de forma reprodutiva,

mas estabelecendo uma dinâmica centrífuga, ao reutilizar os elementos emprestados, transpostos, recontextualizados.

Preocupando-se, no entanto, por outro lado e de qualquer modo, com tantos Tóquio, Nova Iorque e Los Angeles, tantos Jakes e Joshs e Kiokos, tantos termos e referências culturais estrangeiros nas tramas narrativas das nossas crianças – como o bacon com ovos no café da manhã de seus personagens –, recorreremos a uma reflexão de Sarmiento (2003), que, questionando uma visão determinista da recepção cultural pelas crianças, diz a propósito das culturas infantis contemporâneas:

A colonização do imaginário infantil pelo mercado é um dado da sociedade contemporânea que não se pode ignorar. Mas, do mesmo modo, não se pode também ignorar a resistência a essa colonização, através das interpretações singulares, criativas e frequentemente críticas que as crianças fazem [...] reinvestindo essas interpretações nos seus cotidianos, nos seus jogos e brincadeiras e nas suas interações com os outros. Afinal, todas as colonizações são imperfeitas. (SARMENTO, 2003, p. 16)

Esperamos que, de fato, sim! E que as apropriações não sejam apenas uma colonização, esse é, também, um compromisso e desafio da escola. O que a análise das histórias das crianças e as situações de produção e revisão dos textos indicam, a escola precisa validar. A diversidade de histórias, de apropriações, de intertextos, de diálogos entre discursos e entre linguagens que pudemos observar nas produções das crianças no decorrer da pesquisa, e as situações de revisão que puderam mostrar a composição textual em ato, nos revelaram uma riqueza de procedimentos das crianças ao escrever, construir sentidos, jogando com a memória narrativa de seu repertório e retrabalhando diversos recursos expressivos provenientes de diferentes linguagens.

A organização das histórias ou de trechos das histórias em função das apropriações de elementos dos conteúdos, linguagens e formatos das narrativas verbovisuais, revelou uma diversidade de modos de estabelecer relações intertextuais e intercâmbios entre linguagens, a combinação entre eles e, inclusive, sugeriu a potencialidade de usos sempre dinâmicos de novos modos e novas combinações. O artigo traz apenas algumas dessas ocorrências. Para além do levantamento do repertório de marcas de apropriação, com as análises possibilitadas e enriquecidas pelo dispositivo de

(13) Essa discussão mais ampla – que envolve a participação da pesquisadora em situações de revisão textual, bem como a questão dos encaminhamentos pedagógicos – não é objeto do presente artigo, conforme já ressaltado.

pesquisa que envolveu a participação da autora nas situações de revisão de textos (ARAUJO, 2013), a pesquisa mostrou, ainda, que, entre as narrativas-fonte e as histórias escritas, os usos de recursos e procedimentos produtivos e inventivos envolveram reelaborações e negociações de sentido, numa dinâmica entre a apropriação intertextual e constituição da autoria.¹²

Se não há dúvidas de que a escrita resulta da invenção humana, o que nos falta talvez seja dar crédito a esse fenômeno, quando os autores são crianças. Jenny (1976) ressalta a vocação crítica do trabalho intertextual, considerando-o um exercício de assimilação e transformação, que vai além da mera junção de referências em um mesmo texto. O autor afirma a condição lúdica, transformadora e transgressora da intertextualidade em geral, dizendo que é uma “máquina perturbadora” que não deixa o sentido em sossego. Os resultados da pesquisa nos permitiram concluir que essas crianças – como vimos em algumas ocorrências neste texto – sacudiram o sossego dos sentidos e das linguagens em seus diálogos intertextuais, tomaram seu lugar como sujeitos de linguagem e mostraram, em suas produções, a dinâmica centrífuga e inventiva da linguagem escrita, em seus diálogos fecundos com a cultura visual.

É preciso, no entanto, reconhecer, por outro lado, as situações em que essas apropriações configuraram um aspecto tenso ou perturbador da estruturação da narrativa verbal e da textualidade escrita, inclusive devido às diferenças entre as linguagens verbal e verbovisual e aos aspectos pragmáticos relacionados à produção escrita – o que mostra que as crianças estão em seus processos de construir as habilidades textuais relativas à escrita e que nem sempre podem articular bem as transposições que fazem em suas histórias. Por tudo isso, cabe, justamente, discutir sobre o que fazer com esse repertório, com as misturas, com os empréstimos, as transposições, fazendo-os presentes nas pautas de ensino da língua, da produção textual – que inclui a reescrita, o burilar do dizer em meio a muitas vozes, bem como a contextualização da produção em situações comunicativas que justifiquem a produção e a revisão textual.

Esse aspecto aponta um campo produtivo para o ensino da escrita atravessado por outras linguagens, na dinâmica viva do uso da escrita pelos sujeitos de linguagem, tornando esse um terreno fértil de reflexão metalinguística, e validando, ao mesmo tempo, a permanência alvissareira da heterogeneidade dos textos,

das inspirações, das fontes, da própria linguagem. Ou linguagens. Afinal de contas, como ressaltam Beltrão e Arapiraca (2010, p. 17), “fonte inesgotável de saberes e dizeres, garantia selada pela sua proliferação permanente, a escrita que alimenta a escrita, gera também a incomensurabilidade, surpreende a estabilidade, promete renovação permanente”.

Uma pedagogia da escrita que incorpore a intertextualidade e a revisão textual como partes da produção de textos ganha enormemente com uma visão da criança como sujeito de linguagem e de cultura, que aprende a escrever tendo seu uso e suas experimentações com a língua, com a linguagem, com as linguagens, validadas e constituindo-se em matéria prima do aprendizado.

Dito isso, é importante ressaltar que a riqueza de modos de apropriação observada no *corpus* analisado tem relação com as condições de produção das histórias. A pesquisa acompanhou um projeto de produção textual próprio a um contexto escolar que favorece a produção e revisão de textos como processos intrínsecos e justificados pelos objetivos relativos à sua circulação na escola, que incentiva a produção autoral de discursos, bem como está caminhando produtivamente no sentido de acolher mais amplamente a cultura infantil contemporânea como repertório disponível e de legitimar os empréstimos e hibridizações, para além de uma visão das operações de apropriação desse universo como reprodução pouco inventiva¹³.

Não submetidas à censura, ao controle, nem apenas às forças centrípetas que atuam na linguagem (BAKHTIN, 1998), as crianças podem experimentar usos inventivos, atualizações renovadas da língua, rearranjos relativos ao que ela dispõe aos sujeitos, mostrando a dinâmica viva da escrita, como testemunhos – quem sabe – de novos episódios de sua invenção, em ato. E, por nos interpelarem com seus usos criativos da escrita, atravessada por outras linguagens, suscitam o debate, por parte daqueles que se mantêm sensíveis à própria dinâmica da linguagem e suas forças centrípetas e centrífugas em ação.

Assim, afirmamos que, não só referente aos textos que circulam socialmente em diversos meios, mas também àqueles produzidos pelas crianças, a escola e o ensino da escrita, em particular, precisam reconhecer, e reconhecer como legítimas, a diversidade de escritas, a heterogeneidade de textos e a diversidade de linguagens. E

(14) É digno de nota a distância que há entre esse enquadre e as muitas práticas correntes em nossas escolas, sejam públicas ou particulares, quanto à produção escrita. A problemática proposta, no entanto, requeria um enquadre em que as práticas de produção textual pudessem contribuir para o alcance dos objetivos traçados e, portanto, o universo escolar investigado foi escolhido visando a esse propósito.

trabalhar a textualidade própria da escrita, sim, bem como ampliar o universo de referências literárias e da tradição oral, os nossos próprios repertórios culturais locais, considerando, entretanto, essas estratégias astuciosas dos sujeitos, seus gestos autorais de apropriação e reutilização da linguagem – das linguagens – e os diversos universos culturais que fazem parte de seus repertórios contemporaneamente.

Clic! And once upon a time: visual-verbal narratives in histories written by children

Abstract: The article presents part of a doctoral research within the school context, whose objective is to make observable the modes in which children appropriate the elements of visual-verbal narratives – comics, mangas, animations, films and games – in their written stories, revealing diverse intertextual relationships and exchanges between the different languages. The implications of these appropriations and the modes of narrating in the teaching of written language are discussed in the thesis, as well as the possibility of the school validating these appropriations and the inclusion of elements of other languages in the stories written by the children and ensure the work possesses the textuality that is inherent in writing and with the characteristics of the narrative text. The article presents views of this set of problems, as well as the organized classes of marks of appropriations in the texts. The marks revealed as much legitimate procedures and cunning of children on the appropriation of content, languages and formats of verbal-visual narratives of his repertoire, as greater or lesser ability, still under construction, to text composition written in relation to genres performed in verbal and visual language. Recognizing the suppleness and the writing mutability, the heterogeneity of texts and hybridity of languages, the research is based on dialogic perspective of language, subject and authorship by Bakhtin, and a conception of an active subject recipient of media products which negotiates meaning on your “active responsive comprehension”.

Keywords: Writing. Written language teaching. Stories. Intertextuality.

Referências

- ARAÚJO, L. C. de. *Clic! E era uma vez: marcas de narrativas visuais na escrita de crianças em contexto escolar*, 2013. 392f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação/UFBA. Salvador/BA, setembro de 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18187>>. Disponível em: 6 out. 2013.
- ALMEIDA, F. A. de. Arquitetura da história em quadrinhos: vozes e linguagens. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 113-140, 2001. Disponível em: <www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/264/230>. Acesso em: 6 out. 2013.

- ARANHA, G. Narratologia e jogos eletrônicos. In: OSWALD, M.L.M.;Pereira, r.m.r (Org.). *Infância e juventude: narrativas contemporâneas*. Petrópolis,RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.
- Bakhtin, M.M.*Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp, 1998.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981b.
- BELTRÃO, L. M. F.; ARAPIRACA, M. de A. Aprendizagem da escrita: situações comunicativas em debate. In: Novena Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática. 9. Flórida, Orlando, 2010. v. II. p. 12-17.
- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: 2005.(Col. Passo a Passo, 57).
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2009.
- FERNANDES, A. H. Infância e narrativa: reflexões sobre as revoluções culturais na infância da contemporaneidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 30. 2007, Caxambu, MG. *Anais...* ANPED:Caxambu-, MG, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT16-3831-Int.pdf>> . Acesso em: 5 dez. 2013
- FREIRE, F. Formas de materialidade linguística, gêneros de discurso e interfaces. In: SILVA, E. (Coord). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 65-88
- JENNY, L. La stratégie de la forme. *Poétique*. Paris: Seuil, v. 27, n. 1, p. 257-281, 1976.
- KOCH, I. G.V; BENTES, A.C., CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2008.
- LEAL, B. Saber das narrativas: narrar. In: GUIMARÃES, C.; FRANÇA, V. *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.19-27.
- MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2004.
- MESERANI, S. C. *O Intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*, São Paulo: Cortez, 1995.
- PIÉGAY-GROS, N. *Introduction à l'intertextualité*. Paris: Dunod,1996.
- RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SARMENTO, M.J. Imaginário e culturas da infância. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. e GOUVEA, M.C.S. (Org.). *Estudos da infância, educação e práticas sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

SAMOYAULT, T. *A intertextualidade*. São Paulo: Hucitec, 2008.