



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LIANE CASTRO DE ARAUJO**

**CLIC! E ERA UMA VEZ... MARCAS DE NARRATIVAS VISUAIS  
NA ESCRITA DE CRIANÇAS EM CONTEXTO ESCOLAR**

Salvador  
2013







LIANE CASTRO DE ARAUJO

**CLIC! E ERA UMA VEZ... MARCAS DE NARRATIVAS VISUAIS  
NA ESCRITA DE CRIANÇAS EM CONTEXTO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Mary de Andrade Arapiraca

Salvador  
2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Araújo, Liane Castro de.

Clic! E era uma vez - : marcas de narrativas visuais na escrita de crianças em contexto escolar / Liane Castro de Araújo. – 2013.

392 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Escritos de crianças. 2. Crianças – Linguagem. 3. Escrita – Ensino. 4. Intertextualidade. I. Arapiraca, Mary de Andrade. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.623 – 23 ed.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

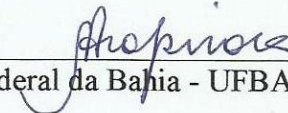
Liane Castro de Araujo

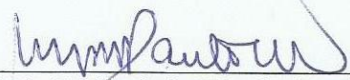
**CLIC! E ERA UMA VEZ... MARCAS DE NARRATIVAS VISUAIS NA ESCRITA DE  
CRIANÇAS EM CONTEXTO ESCOLAR**

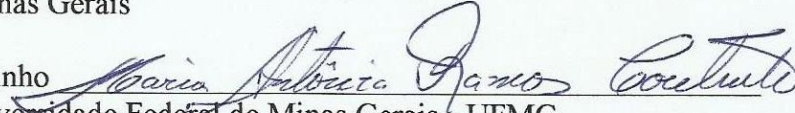
Tese para obtenção do grau de Doutora em Educação

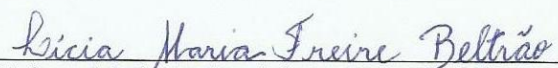
Salvador, 06 de setembro de 2013

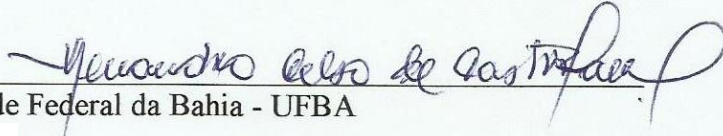
**BANCA EXAMINADORA:**

Mary de Andrade Arapiraca – Orientadora   
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade Federal da Bahia

Maria das Graças Rodrigues Paulino   
Doutora em Teoria Literária pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ  
Universidade Federal de Minas Gerais

Maria Antonia Ramos Coutinho   
Doutora em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG  
Universidade do Estado da Bahia

Lícia Maria Freire Beltrão   
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade Federal da Bahia

Menandro Celso de Castro Ramos   
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade Federal da Bahia





A Joaquim, que me ensina, mais que todos, sobre a linguagem, as linguagens, as astúcias da linguagem.

A Ruy César, *in memoriam*, pelo sonho que sonhamos juntos, por muito tempo.



## AGRADECIMENTOS

Outras vozes passeiam entre as linhas do meu dizer, daqueles que, por algum motivo, estiveram perto de mim nessa aventura de pesquisa e de escrita, me apoiando, incentivando, provocando, interpelando. Agradeço imensamente a Mary Arapiraca, orientadora que, além de tudo o mais que fez por mim, suportou meus maus dias e as tantas delicadezas, e a Lícia Beltrão, pelo esteio, pelas palavras sempre renovadas e pela interlocução. Cada meia palavra de vocês rendeu miríades de outras, podem acreditar!

Pelas trocas e compartilhamentos, quero agradecer também a todos e todas do Geling, grupo de pesquisa do qual faço parte na Faced/UFBA.

Agradeço muito a minha amiga Amaranta César pela leitura generosa, por ver além das letras, e por todas as sugestões tão pertinentes na banca de qualificação. E a Menandro Ramos, pelo carinho que teve em sua leitura, nos rastros daquele, esmaecido, de outrora.

Um agradecimento muito especial à equipe da Via Magia, às coordenadoras, às professoras, em especial a Gina e a Carla; e a Rô, por tudo, toda a compreensão e apoio nesses anos todos, pelo sonho sonhado junto. Pela partilha de preocupações, perplexidades e descobertas envolvendo as produções das crianças, agradeço a Ana Maria. Meu muito obrigada também às crianças, que me ofertaram suas histórias, suas ideias ainda em curso, sua escrita “no pleno estertor de criar”.

Não poderia deixar de agradecer à Dra. Esmeralda Villas Boas, pelos cuidados irrestritos na minha árdua aventura em busca de um bom conforto visual para ver, não apenas os manuscritos com letras hesitantes, mas também as letras saltitantes da tela do computador.

Agradeço a Luiza Ramos e a Mônica Medeiros pelo apoio na minha caminhada de educadora rumo à de pedagoga, justo ao mesmo tempo em que escrevia uma tese.

Agradeço à Capes e à Fapesb, pelo incentivo financeiro, bem como a todos da Pós-graduação da Faced, da Comissão de bolsas e da Congregação, inclusive pela compreensão referente ao meu problema de saúde ocular durante o Doutorado.

A Maria Antônia Coutinho, pelas palavras pertinentes, certas e generosas na defesa da tese.

Quero agradecer também a minhas amigas todas, novas e antigas, em especial a Luciene, Aline, Nanda, e minhas companheiras de textos mais leves e de risos, sem os quais não dá para levar, Tereza Cristina, Silvia, Sumaia, Ana, Bete, Mary, Lília, Marjorie. Só por estarem ali, por me ofertarem um café, palavras, e por me lembrarem de mim mesma, meu obrigada.

Mãe, pai, o agradecimento é por tudo, sem ter palavras, que extrapola muito o que aqui se agradece. Muito obrigada! Agradeço também a Paeta, pelo avô que foi e é para o meu pequeno.

E por fim, meu agradecimento especialíssimo a Zé e a Joaquim, por todo o apoio e compreensão, pelo afeto, belas belezas, e por me lembrarem de que sou mãe e mulher por detrás da tela, dos livros, dos papéis. Por fazerem parte de tudo na minha vida... Filho, e em tudo isso eu vejo você!



Falando sobre as inspirações que teve para a sua história, uma menina, “muito inspirada”, disse:

- Inspiração é isso, é achar alguma coisa que aumente a nossa criatividade!

Ana Clara, 8 anos

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)



ARAÚJO, Liane Castro de. Clic! E era uma vez... Marcas de narrativas visuais na escrita de crianças em contexto escolar. 402 p. 2013. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

## RESUMO

Esta tese apresenta uma pesquisa em contexto escolar, cujo objetivo foi tornar observáveis os modos de apropriação de elementos de narrativas verbovisuais – quadrinhos, mangás, desenhos animados, filmes e games – em histórias escritas por crianças, revelando relações intertextuais diversas e intercâmbios entre as diferentes linguagens. Nela 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. As marcas de tais apropriações 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. De qualquer modo, as crianças, na composição dos textos, mostram seus esforços de construir e negociar sentidos para considerar o leitor no diálogo e na tensão com os elementos de gêneros verbovisuais. Em situação de ensino da escrita, revela-se produtivo constituir o texto escrito como objeto de reflexão metalinguística sobre a textualidade que lhe é própria, em atividades compartilhadas de produção, revisão e reescrita junto às crianças. Como tal problemática pedagógica implica igualmente uma dimensão cultural mais ampla, atinente às relações das crianças com a mídia, o estudo preocupou-se em contextualizar a discussão do campo do ensino da linguagem escrita no âmbito mais amplo da cultura infantil contemporânea. 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-chave:** Escrita de crianças. Escrita – Ensino. Narrativas verbovisuais. Intertextualidade.





ARAÚJO, Liane Castro de. Clic! E era uma vez... Marcas de narrativas visuais na escrita de crianças em contexto escolar. 402 p. 2013. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

### ABSTRACT

This thesis presents a school-based research, which objective was make observable the modes of appropriation of elements of verbal-visual narratives – comics, mangas, animations, movies and games – in stories written by children, revealing several intertextual relations and exchanges between different languages. It discusses the implications of these appropriations and these ways of narrating the teaching of writing as well as the possibility that at the same time, the school validate appropriations and inserts elements from other languages in the stories written by children and ensure work with the feature textuality of the writing and the characteristics of the narrative text. The marks of such appropriations 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. Anyway, the children, in the composition of texts, show their efforts to build and negotiate senses to consider the reader in dialogue and tension with the elements of verbal-visual genres. In writing teaching situation, it proves to be productive constitute the written text as meta-linguistic reflection object on the textuality of its own, in shared activities of production, revision and rewriting with the children. As such pedagogical problems also implies a broader cultural dimension, relating to the relationship of children with the media, the study was worried in contextualize the discussion of the written language teaching within the broader context of contemporary children's culture. 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:** Children's writing. Writing – Teaching. Verbal-Visual Narratives. Intertextuality.



## SUMÁRIO

Apresentação, *19*

### **1. ERA UMA VEZ... INTRODUÇÃO, 26**

### **2. ENREDANDO AS VOZES DE REFERÊNCIA, 39**

#### **2.1. Sobre infância e mídia, 42**

2.1.1. Polifonia dos discursos sobre a relação entre infância e mídia, *44*

2.1.2. A voz de quem recebe: estatuto do sujeito receptor, *52*

2.1.3. Narrativa e subjetivação das crianças, *62*

2.1.4. Cultura infantil e produtos das mídias, *67*

#### **2.2. Sobre diálogos entre texto e imagem, 79**

2.2.1. Narrativas verbais e narrativas audiovisuais, *80*

2.2.2. Cultura escrita, oral e audiovisual, *88*

#### **2.3. Sobre textos e escritas, 96**

2.3.1. Da linguagem e dialogia, *96*

2.3.2. O vai e vem da linguagem e da escrita, *100*

2.3.3. O diálogo entre textos, *106*

### **3. TEMPO, ESPAÇO, PERSONAGENS: CAMPO E CAMINHOS DA TRAMA, 121**

#### **3.1. Abordagem epistemológica, 122**

#### **3.2. Abordagem metodológica, 130**

#### **3.3. Caracterização do campo e implicação da pesquisadora, 135**

### **4. TRAMA E AÇÃO: CLIMAX, CONFLITOS, AÇÕES E RESOLUCÕES, 139**

#### **4.1. Entre textos e intertextos, 139**

**4.1.1. Histórias com apropriações de elementos referentes aos conteúdos e universos de narrativas verbovisuais, 146**

- a. Histórias com apropriações de narrativas verbovisuais, trazendo reconhecidamente os seus universos ou grande parte deles para a história escrita, 149
- b. Histórias com apropriações do universo de narrativas verbovisuais e desenvolvimento de novas aventuras, seja como continuação ou desdobramentos de algum aspecto em novos episódios, no estilo *fanfic*, 162
- c. Histórias com apropriações de temas de narrativas verbovisuais, trazendo mais ou menos reconhecidamente uma parte de seus universos, geralmente aspectos mais gerais que as caracterizam, 170
- d. Histórias que entrelaçam referências diversas das narrativas verbovisuais, mais ou menos atestadas, numa trama intertextual coerente, de muitas reutilizações e referências, 179
- e. Histórias com apropriações dos universos de narrativas verbovisuais, mas sem trazer alguns elementos marcantes que as identificariam explicitamente, 201
- f. Histórias com marcas de apropriação mais pontuais de um ou alguns elementos advindos das narrativas verbovisuais, mas não o universo como um todo, 210
- g. Histórias que trazem apropriações de universos mais difusos, apresentando características reconhecíveis em várias narrativas verbovisuais contemporâneas, sem que as fontes exatas da referência possam ser determinadas, 218
- h. Histórias que trazem apropriações de conteúdos emergentes na cena midiática do momento da produção textual das crianças, advindas de narrativas jornalísticas ou ficcional, não necessariamente parte da cultura infantil, 233

**4.1.2. Histórias com apropriações de elementos da linguagem de narrativas verbovisuais, 237**

- a. Quanto à linguagem dos quadrinhos: Pou, bam, zupt, bang!, 239
- b. Quanto à linguagem dos mangás: *Dokidoki!*, 269
- c. Quanto à linguagem dos desenhos animados e animes: mundos possíveis, 274
- d. Quanto à linguagem cinematográfica: “Ao fundo, ouvíamos a canção”, 279
- e. Quanto à linguagem dos seriados infanto-juvenis: “No episódio anterior...”, 288
- f. Quanto à linguagem dos games: *Game over!*, 297

**4.1.3. Histórias com apropriações que sugerem ancoragem em uma visualidade ausente, 307**

**4.1.4. Histórias com apropriações de formatos de apresentação de narrativas verbovisuais, 323**

**4.2. Entre versões de um texto: a revisão e reescrita de histórias, 340**

4.2.1. Uma história de Pokémon: para que leitor?, 352

4.2.2. Papa Louie contra ataca: do game à história, 357

4.2.3. Outros trechos... outros enredos..., 364

**5. O DESFECHO DA TRAMA, 371**

Referências, 380

Bibliografia Complementar, 396





## APRESENTAÇÃO

Folha em branco... em branco de marcas, riscos, letras...mas não em branco de ideias, referências, repertório, vozes. Escrever começa muito antes do primeiro gesto de grafar, mergulhando em nossos repertórios de textos, imagens, histórias. Escrevemos e lemos a partir de referências de que dispomos, a partir de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, interacionais, intertextuais, conforme nos ensina Koch e Elias (2006). Escrevemos a partir de referências diversas da cultura oral, escrita, visual e audiovisual, disponíveis no meio, em nossa história de recepção ativa, constituindo nosso repertório para novas criações, textos, intertextos. Assim escrevemos, assim escrevo aqui, assim escrevem as nossas crianças. Assim narramos.

As crianças usam para inventar suas histórias um conhecimento aparentemente “natural” da narrativa, vindo de suas experiências remotas com essa atividade de linguagem, desde os relatos orais, sobre acontecimentos cotidianos, construídos nas interações, as histórias que ouvem desde pequenas e outros modos de narrar que lhes vêm de outras linguagens – filmes, seriados, desenhos animados, quadrinhos – dessas tantas “vozes”, enfim. Aliás, é, talvez, por isso mesmo que o desenvolvimento da capacidade das crianças para escrever histórias é, muitas vezes, deixado no improviso, em contexto escolar, ou na busca de soluções pontuais ou parciais, sem que possam realmente se beneficiar de um tratamento mais consistente e sistemático dessa produção.

Meu interesse a respeito de como escrevem e, em especial, de como narram as crianças, vem de longas datas. De observações da prática pedagógica, como professora e coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, e na clínica psicopedagógica, nasceu o interesse em aprofundar os estudos sobre a escrita. Da estadia de três anos na França, veio a oportunidade de estudar diversas áreas relativas às chamadas Ciências da Linguagem e de constituir um projeto de pesquisa sobre a escrita, revisão e reescrita de textos, que submeti ao Mestrado na Universidade Federal da Bahia. No Mestrado, a oportunidade de dar densidade e sistematicidade aos estudos e às observações mais assistemáticas iniciadas com a prática pedagógica e clínica.

Com a pesquisa de Mestrado<sup>1</sup>: REESCREVENDO A ESCRITA NA ESCOLA: A PRÁTICA DE REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL MEDIADA POR PARES (ARAUJO, 2004), pude compreender mais a fundo o processo de composição de textos e apresentar alguns dados produtivos sobre

---

<sup>1</sup> Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre 2001 e 2003.



o que as crianças fazem em seus rascunhos, o que dizem sobre eles, sobre seus gestos de escrita e suas atividades de retomar suas produções. Essa pesquisa lançou bases para um trabalho mais efetivo de produção e revisão textual na escola em que eu trabalhava como consultora e, depois, supervisora da área de Leitura, Escrita e Oralidade, pois, a partir do Mestrado, passei a acompanhar mais de perto a produção de textos, em especial de narrativas, de crianças nesse contexto escolar<sup>2</sup>.

Além da orientação mais ampla no que concerne à área, meu trabalho na escola, no aspecto que interessa aqui, consistia basicamente em orientar a coordenação pedagógica e os professores para conduzirem o processo de produção, revisão e reescrita de textos junto a seus alunos, visando, em especial, à produção de livros no contexto de um projeto permanente de leitura e escrita na escola, que culmina em um evento anual: a Feira de Livros.

A abordagem da revisão e reescrita como atividades inerentes à produção de texto, numa perspectiva textual e discursiva, sendo essas práticas encaminhadas numa situação de comunicação que as justificam – aspectos que marcam esse trabalho de intervenção junto à escola –, foram discussões amplamente abordadas na referida Dissertação, a partir das perspectivas de autores diversos<sup>3</sup>.

O meu trabalho de orientação à equipe de professores da escola estendeu-se depois à intervenção efetiva junto às crianças, quando comecei também a ajudá-las a revisarem suas narrativas, a encontrarem saídas para aspectos referentes à textualidade e à narratividade, além da orientação às professoras das turmas<sup>4</sup>. O projeto da Feira de Livros acontece assim, nessa escola, com a colaboração de todos, que se distribuem para ler e acompanhar a escrita e revisões dos livros das crianças. Iniciado o Doutorado, continuei com essa função na escola, ligada a esse projeto, em função da pesquisa desenvolvida.

A partir do acompanhamento da produção de livros para a Feira, comecei, junto com a coordenadora da área de Escrita, Leitura e Oralidade, a observar os textos do ponto de vista das apropriações que as crianças fazem de elementos de conteúdos de filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos e games, muitas vezes, misturando elementos de mídias diversas, recriando seus textos a partir desses materiais e suas tramas intertextuais. De início, foram basicamente os conteúdos e universos dessas narrativas retomadas que nos chamaram a atenção. Fui, aos poucos, no entanto, indagando se não haveria também apropriações de

---

<sup>2</sup> A escola em que eu trabalhava como supervisora, na qual se deram as pesquisas de Mestrado e Doutorado, é a mesma referida anteriormente, na qual trabalhei como professora e coordenadora. Trata-se de uma escola particular, caracterizada no capítulo 3, quando o campo da pesquisa é delimitado.

<sup>3</sup> Cito especialmente David (1994), Garcez (1998), Geraldi (1991, 1999), Fabre (1988, 1990).

<sup>4</sup> O detalhamento do projeto que culmina com a Feira de Livros e do próprio evento encontra-se no Capítulo 3.

formas, linguagens, formatos, estratégias narrativas e recursos expressivos próprios às linguagens que usam códigos duplos, verbais e visuais, das mídias televisivas e cinematográficas, dos quadrinhos e, por vezes, dos games. Assim iniciou-se a minha curiosidade sobre o tema e a escolha do projeto da Feira de Livros como contexto para a produção textual que constituiria o corpus da pesquisa.

Ao percebermos essas apropriações das crianças, de modo ainda assistemático, nossa atitude, de início, como orientadoras da intervenção pedagógica, foi de intensificar o trabalho com a literatura e com a textualidade escrita para tentar “driblar” esse tipo de apropriação. Julgamos que poderíamos fazer isso por três vias: por um lado, intensificando o trabalho com a coesão textual, com as características dos gêneros textuais da ordem do narrar e com a estrutura da narrativa, para ajudar as crianças a constituírem textos mais bem estruturados; por outro lado, intensificando a leitura de textos literários, para as crianças e pelas próprias crianças, para ampliar seus repertórios narrativos literários e tentar, assim, fazer face à influência tão marcada das narrativas audiovisuais em seus textos; por fim, uma terceira via foi a de fazer combinados com as crianças a respeito do que valia e não valia em termos de empréstimos, como valer se inspirar, mas não apenas reescrever uma narrativa conhecida.

Embora estas sejam ações válidas, legítimas e coerentes com o papel da escola em termos de leitura e escrita, uma inquietação sobre essas apropriações das crianças continuou, porém, a me interpelar a todo tempo. Por que mesmo “driblá-las”? – eu me perguntava. A escola não precisa estar aberta e sensível às mudanças nos modos de narrar, nas linguagens, na escrita? Afinal de contas, pensava eu, as narrativas midiáticas são também materiais simbólicos e referências importantes para a socialização e subjetivação das crianças, bem como parte de seu repertório narrativo. Sendo assim, não seria, então, necessário abordar a questão considerando-as de fato como novos repertórios das crianças, em que estão implicadas novas configurações da cultura infantil na contemporaneidade? Não seria importante compreendermos melhor o contexto de produção de narrativas pelas crianças em seu contato com essas múltiplas referências, que motivam modos de narrar diversos dos geralmente referendados e legitimados na instituição escolar? Seriam essas apropriações, em si mesmas, negativas, tanto do ponto de vista cultural, quanto do ponto de vista pedagógico, no que diz respeito à produção de narrativas escritas?

No âmbito desse conjunto de questões mais amplas, surgiu uma curiosidade específica, relativa ao que fazem as crianças em suas narrativas; um desejo de mergulhar nas entranhas de suas produções, ver que tipos de apropriação fazem das narrativas visuais/audiovisuais, e pensar sobre as tensões, desafios e diálogos possíveis entre essas

apropriações e o ensino da escrita. Em todo caso, ambas as preocupações – a mais geral de caráter cultural e a mais específica do campo do ensino da escrita – articulam-se, de algum modo, à minha inserção no contexto escolar, que me impulsionava a buscar respostas, buscar um modo mais fundamentado de considerar e de trabalhar as produções de narrativas pelas crianças.

Assim, além de questionar-me sobre o que significaria mesmo esses muitos textos que as crianças escrevem, trazendo marcas de narrativas do cinema, da TV, dos quadrinhos, dos games, passei igualmente a refletir sobre como acolher esses modos de narrar e, ao mesmo tempo, não perder de vista o trabalho com a cultura escrita, letrada, papel fundamental da escola. Eu me perguntava como as intervenções nos textos das crianças, em situação de ensino da língua escrita, poderiam considerar a dinâmica entre acolher, validar, incentivar, essas apropriações, por um lado, e trabalhar, por outro, a composição do texto escrito, considerando os aspectos pragmáticos, discursivos e textuais, como, por exemplo, a possibilidade de os leitores presumidos produzirem sentido nas tramas interdiscursivas e nos modos de construir a textualidade. Presumi, então, que as próprias narrativas das crianças, bem como o próprio processo de produção e revisão dos textos, podiam nos informar e nos ajudar a responder a essas questões. Foi a partir desse contexto e dessas indagações que nasceram as preocupações que deram origem à investigação posta no projeto de pesquisa apresentado no curso de Doutorado.

Pesquisando sobre o tema para constituir o projeto de pesquisa, observei como pouco tem se investigado esse aspecto específico nas pesquisas sobre escrita. Pensei, então, que seria um bom tema de investigação. Já inscrita no Doutorado, encontrei alguns artigos e a tese de Fernandes (2003, 2006, 2007, 2007b, 2008), ainda em curso na época, que corroboram minhas hipóteses e compartilham as minhas preocupações quanto aos modos de narrar das crianças na contemporaneidade. A autora afirma que há, na escola, tensões e desafios postos nas relações entre a cultura letrada, escolar e a cultura midiática, que podem muito bem estar em jogo no nosso julgamento dos textos das crianças. Assim, pareceu-me ainda mais válida a preocupação quanto à possibilidade de considerar as produções das crianças que dialogam com a cultura midiática de outro modo que não o da recusa pela escola, por se afastarem, como afirma Fernandes (2008), de padrões formais da cultura letrada, e especialmente por trazerem elementos da chamada indústria cultural.

Considerando a minha inserção no campo, esse modo de participação que tenho na escola, o lugar que ocupo de leitora e revisora das histórias, o meu olhar, direcionado aos textos das crianças, se deu nessa situação de intervenção, e as crianças, em nossa interlocução,

me viam a partir dessa minha função, prévia a esta pesquisa. Essa inserção torna esta pesquisa uma pesquisa situada em um campo específico, e a participação da pesquisadora na investigação definida como uma participação implicada, visto que atrelada ao exercício da própria função de integrante do processo de orientação da produção, revisão e reescrita dos textos das crianças do universo investigado, prevista no projeto de produção de textos da escola<sup>5</sup>. Ou seja, a história do que vi no texto das crianças, que passo a contar neste texto, é atravessada pela história de meu lugar nessa história, e de onde vejo suas narrativas.

E para contar essa outra história do que vi nas histórias das crianças durante essa investigação, apresento meu trabalho com uma metalinguagem narrativa, no sentido de brincar com o tema pesquisado. Embora este texto se trate de uma produção acadêmica, com sequências descritivas, narrativas, bem como argumentativas, expositivas, desenvolvo uma estruturação de narrativa, na qual seus títulos, sua abertura e fechamento, possam aproximar o leitor do objeto da pesquisa e da configuração do texto.

E assim, os capítulos se apresentam como se segue. O Capítulo 1 intitula-se ERA UMA VEZ...INTRODUÇÃO. Com o mote “Era uma vez...os dias de hoje” – expressão que, em si, imbrica narrativa e contemporaneidade – traz uma base de orientação, na qual é apresentada a pesquisa, sua tese, problemática, objetivos e justificativa.

No Capítulo 2, ENREDANDO AS VOZES DE REFERÊNCIA, é tecida uma trama de várias vozes, a partir da contribuição teórica de diversos campos e autores para a discussão da problemática proposta, especialmente aquelas vozes que contribuem para uma discussão do ponto de vista cultural mais amplo, bem como do âmbito pedagógico, que envolve o campo da linguagem e do ensino da escrita. O envolvimento de campos diversos exigiu uma costura de discussões e saberes múltiplos, e foi preciso que eu fizesse escolhas, recortes, para decidir-me, quanto a tudo isso, sobre *o que* contar e *como* contar. Por isso, enredo. A voz de Bakhtin é enfatizada como aquela que costura esse campo de preocupações e argumentações.

O Capítulo 3, intitulado TEMPO, ESPAÇO, PERSONAGENS: CAMPO E CAMINHOS DA TRAMA, traz as abordagens epistemológica e metodológica, os procedimentos da pesquisa, a caracterização do campo – universo pesquisado, contexto da produção que gerou o corpus de textos, sujeitos envolvidos – e a discussão sobre a implicação da pesquisadora no campo. O posicionamento epistemológico, no entanto, embora enunciado em um capítulo específico, relacionado ao encaminhamento metodológico, refere-se a todo o

---

<sup>5</sup> Essa inserção e implicação estão mais amplamente discutidas e delineadas no Capítulo 3.

processo da pesquisa, a todas as escolhas que foram feitas, aos modos de costurar as vozes que os procedimentos de pesquisa e a construção do texto carregam.

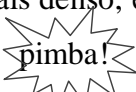
Com o Capítulo 4, entra-se na apresentação das discussões e compreensões produzidas em torno da análise das histórias das crianças, articuladas às linguagens dos gêneros das narrativas que as crianças tomam como referência para a produção de suas próprias histórias, bem como aos referenciais teórico-metodológicos assumidos. Esse Capítulo, intitulado TRAMA E AÇÃO: CLIMAX, CONFLITOS, AÇÕES E RESOLUCÕES, é o centro da pesquisa, razão de ser de todo o enredamento teórico-metodológico, seção na qual aparecem as vozes dos personagens principais desta história, através de seus textos, das interações em torno de suas produções e revisões e do que dizem sobre suas inspirações.

Na primeira parte, intitulada “Entre textos e intertextos”, apresentam-se as histórias organizadas em quatro macrocategorias que se configuram em termos das diferentes naturezas de apropriação: de conteúdo e universos, de linguagem, de formatos e as que denotam uma visualidade ausente no texto. Trata-se da análise de um repertório de marcas que implicam em modos de apropriação que se dão a ver nas produções das crianças, tomando por base, para sua organização em categorias, as próprias ocorrências nos textos. A análise de diversos trechos de textos é, em alguns casos, enriquecida pelas vozes das crianças sobre suas produções e referências.

Na segunda parte, intitulada “Entre versões de um texto”, o foco de análise são algumas situações de revisão de textos que possibilitam a discussão sobre a problemática desse estudo referente à tensão e diálogos entre as apropriações de elementos de narrativas verbovisuais e a composição de um texto escrito, com seu modo próprio de construir a textualidade. Metodologicamente, esse é um procedimento que também oportuniza tornar observável a negociação da criança com o seu dizer no texto, a partir dos questionamentos e intervenções do adulto, com o intuito de problematizar a questão do trabalho com a narrativa e a textualidade própria ao texto escrito, no âmbito do ensino da escrita, atravessado por outras linguagens.


Por fim, o Capítulo 5, O DESFECHO DA TRAMA, traz as conclusões do presente estudo, o fechamento com suas considerações finais, sempre provisórias e abertas a outros fios, já que, como sublinha Bakhtin (1994, p.410) “Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação”.

Pois bem, eis que com a tese pronta, extensa, com pressa de que chegássemos logo ao clímax dessa história contada – quer dizer, às preciosidades dos textos das crianças – ficamos pensando em como fazer, para nem deixar de incluir o vasto campo de estudos que

forneceram as bases de onde teço minhas argumentações, análises e discussões, nem pesar a leitura com esse estudo mais denso, e ainda, sem perder as costuras que o ligam a todo o resto do texto. E foi, então, que  pimba!

...A festa da renovação – alguma, ao menos – veio em forma de metalinguagem, pois foi aí que o Capítulo 2 reclamou um jeito de também aparecer diferentemente na tese, mimetizando as astúcias das crianças em seus textos, expandindo a escrita para além do linguístico, da linearidade do passar das páginas presas numa ordem determinada. Condizente com a ideia de que o ato de escrever se amplia e se manifesta através de uma diversidade de sistemas, linguagens e modos, ficou assim: parte desta tese, o Capítulo 2, que continua morando na linearidade da sequência de capítulos, aparece também, entretanto, caso o leitor queira “pular” a leitura dessa parte, indicado em todo o corpo do texto, a partir dos signos remissivos que permitem voltar aos trechos do Capítulo 2 nos quais a discussão apontada é desenvolvida.

Parte  
2.3.2

 E esses elementos remissivos – não poderiam deixar de ser – aparecem como signos visuais que – como nos textos das crianças – resolveram se fazer presentes, ressaltando que, se é questão de validar, acolher e integrar os hibridismos das linguagens e as apropriações intertextuais, como intercâmbios naturais em um mundo no qual a escrita se reorganiza, então, também nos textos acadêmicos, se bem justificado e coerente com o conteúdo apresentado, caberia, de algum modo, essas “diferentes semioses de escrita” (MACHADO, 2009, p. 12).

Assim, para marcar a diferença entre essas remissões e os esclarecimentos de outras ordens das notas de rodapé, escolhi o balão típico dos quadrinhos – que é justamente o elemento que estabelece a interseção entre imagem e palavra neste gênero – brincando metalinguisticamente com o tema da pesquisa. Aqui, ele aparece como balão de pensamento, indicando as partes do Capítulo 2 que dialogam com o trecho onde estão inseridos, contribuindo, assim, para fazer ouvir meus pensamentos, meus estudos, os referenciais e discussões que sustentam o trabalho, por detrás das argumentações e análises que vão sendo tecidas. Seguir os balões de pensamento – signos visuais que remetem ao Capítulo 2 – é um dos caminhos possíveis de leitura, um pouco menos linear ou com outro modo de distribuir as linearidades impostas pela folha de papel.

Eis a estrutura deste texto, guia de sua leitura. No mais, como uma boa história que se lê, espero manter a coerência, prender a atenção de meus leitores, criar alguns efeitos de surpresa. E, apesar de sua extensão, espero ainda conseguir provocá-los em algumas passagens, proporcionar alguma fruição – de qualquer natureza – com o desenrolar e o desfecho desta trama, cujos personagens insistem em ocupar o lugar de sujeitos de linguagem que lhes é próprio. Inclusive eu mesma.

## 1. Era uma vez... INTRODUÇÃO

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela (...) na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disso, sob essas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades (...) internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida. (Barthes, 1973, p.19-20)

Era uma vez...os dias de hoje. Novos tempos prenunciam uma nova era na infância, uma nova infância. Manifestações dessa mudança cultural estão por toda parte, por todos os lados que se olhe. As mudanças na constituição das famílias, na realidade econômica e aquelas relativas ao advento dos meios de comunicação e informação transformaram e transformam continuamente a infância, a cultura infantil e a produção de subjetividades. O acesso das crianças a informações do mundo adulto, sua participação no mundo do consumo e da produtividade, bem como o papel que tomou a televisão e outras tecnologias na educação e no desenvolvimento de culturas infantis, são aspectos que poderíamos relacionar não a um suposto desaparecimento da infância – como querem alguns, a exemplo de Postman (1999) –, mas certamente a sua profunda transformação. O próprio significado da infância, no mundo contemporâneo, diz Buckingham (2007), vem sendo, de certa forma, criado e definido por meio das interações das crianças com as mídias eletrônicas, já que a infância é uma realidade social, discursiva, mutável, marcada por cada época e contexto histórico, sociocultural<sup>6</sup>. Assim, indagar sobre a experiência da infância de hoje implica em incluir a problematização sobre os modos como as crianças interagem com a cultura das mídias, do consumo e do entretenimento.

Imersa na cultura audiovisual, a sociedade contemporânea absorve as formas de expressão, enunciados, informações e valores dos discursos veiculados pelas mídias, bem como os modos de ser de suas linguagens. E as crianças participam desse contexto. Um dos produtos simbólicos mais fortemente presentes no panorama dos discursos veiculados para as crianças são as narrativas audiovisuais.

---

<sup>6</sup> O autor, no entanto, embora reconheça o papel das mídias nas mudanças, não atribui a elas sua única e exclusiva causa. A infância é uma construção social que assume diferentes formas em diferentes contextos históricos e culturais, e também as mídias são socio-historicamente construídas.

As narrativas da chamada cultura de massa – ou cultura das mídias – estão aí por toda a parte, narrativas próprias à cultura infantil ou narrativas de ficção ou realidade veiculadas para o público adulto, mas que as crianças também têm acesso<sup>7</sup>. Sem entrar, por ora, na questão dos efeitos negativos ou positivos da relação entre mídia e infância, ou discutir a questão da esterilidade da polarização nesses termos, é preciso reconhecer que tais produtos culturais também se constituem em materiais simbólicos que participam dos processos de subjetivação e socialização dos sujeitos<sup>8</sup>.

Ora, as narrativas ficcionais são, notadamente, materiais simbólicos fundamentais na constituição dos sujeitos e das culturas infantis, sejam aquelas da tradição oral, literária ou as narrativas advindas de linguagens audiovisuais. Elas compõem o repertório narrativo dos sujeitos infantis, povoam seu imaginário e são fontes de suas próprias construções narrativas. É na cultura na qual estão inseridas, que as crianças vão buscar referências e elementos para criar suas representações imaginárias e, com elas, expressar-se, brincar, produzir suas narrativas. Se, antes, as experiências da oralidade e as de leitura de livros e outros materiais impressos – leitura autônoma ou ouvindo a leitura de outro – é que constituíam em grande parte o repertório narrativo das crianças, hoje, esse repertório é também composto de seu contato cotidiano e, muitas vezes, preponderante, com as narrativas visuais – da televisão, do DVD e, a depender das condições socioeconômicas, de outras mídias visuais e audiovisuais, como o cinema, os games, e hipertextuais, com a internet. Estas são todas formas de narrar, que têm seus formatos específicos e que se utilizam da linguagem verbal e da linguagem visual para contar suas histórias<sup>9</sup>. São narrativas contemporâneas que dialogam e alimentam-se mutuamente, construindo entre elas – e entre elas e as narrativas tradicionais – redes interdiscursivas complexas.

Se o convívio com as narrativas da cultura popular e literária na experiência familiar e escolar influencia o desenvolvimento da narrativa oral e escrita, não podemos deixar de ressaltar, no entanto, que a cultura das mídias assume um papel cada vez mais importante nesse processo, até porque ela permeia as demais situações em que a criança se insere – familiares, escolares e sociais – e têm um papel inegável na construção de culturas infantis contemporâneas, em especial as formas de narrar. Muitas crianças transitam, inclusive, entre o oral e midiático, tendo menos acesso à cultura escrita. A televisão, o cinema e outras mídias

---

<sup>7</sup> E há também as fronteiras pouco delimitadas entre ficção e realidade, criam-se efeitos de realidade e naturalidade. Duarte e Castro (2007, p. 17) dizem: “nesse cenário narrativo que a televisão coloca ao dispor dos telespectadores, a informação intercambia seus signos com os da ficção, o real se confunde com o imaginário”.

<sup>8</sup> Essas questões serão retomadas e discutidas ao longo do texto.

<sup>9</sup> Os games, como veremos na parte 4.1.2, não trazem necessariamente uma estrutura narrativa, entretanto, atuam também como fontes de referência nas narrativas das crianças.



apresentam-se, hoje, como “contadoras de histórias” e provedoras do imaginário e de culturas infantis, com modelos de narrativas que são disponibilizados culturalmente, ressoando na linguagem e na própria maneira de contar histórias. Assim, os sujeitos leitores (autônomos ou por meio da leitura de outros) constituem-se, contemporaneamente, também como sujeitos espectadores, tornando-se mais complexa a recepção de narrativas que vão constituir o repertório a partir do qual as crianças se tornarão, por sua vez, produtoras de histórias<sup>10</sup>.

As formas narrativas são, contemporaneamente, inúmeras e variadas, e muitas mudanças se operaram na própria maneira de narrar. Os sujeitos do mundo moderno e contemporâneo deslocaram para outros espaços e formatos seus modos e lógicas de vivenciar o imaginário, de contar suas histórias. Com a alteração do plano concreto – como a possibilidade técnica e o surgimento de novas práticas e gêneros narrativos – e do plano simbólico, surgiram novas formas de expressão humana. Como diz Figueiredo (2007) “as representações ligadas às tecnologias, a aceleração da história, a mundialização da cultura afetam o imaginário e as maneiras de contar histórias” (FIGUEIREDO, 2007, p. 27).

O advento das mídias eletrônicas e digitais tornou possível novos modos de narrar – seja a realidade, seja a ficção –, e impuseram modificações nos modos já existentes, e novos desafios, segundo sublinham diversos autores, como Figueiredo (2007), Giroux (2001), Fernandes (2008). Trazendo a discussão para o âmbito dos sujeitos infantis e da literatura infantil, Hunt (2010, p. 275) diz que “as mídias eletrônicas não estão alterando apenas o modo como contamos histórias: estão alterando a própria natureza da história, do que entendemos (ou não) por narrativa”. E completa, afirmando que, do ponto de vista dos envolvidos com as crianças e com os livros, “a nova questão é como mediar a interação entre novas mídias e formas textuais estabelecidas e a profunda mudança intelectual que isso implica” (HUNT, 2010, p. 275).

Saber como crianças de hoje narram, no cruzamento de referências narrativas advindas de diferentes repertórios (oral, escrito, verbovisual, visual), apresenta-se como uma reflexão instigante e, no que interessa a essa pesquisa, substantiva no que diz respeito às implicações disso no ensino da escrita, no âmbito da produção de textos narrativos, considerando, como o faz Fernandes (2009), a complexidade do campo das narrativas na contemporaneidade.

As narrativas audiovisuais da cultura infantil contemporânea mostram suas influências no brincar, no dizer, no narrar, no aprender e, certamente, no escrever. As histórias produzidas pelas crianças resultam de uma multiplicidade de relações, referências, leituras e experiências

---

<sup>10</sup> Como ressalta Canclini (2008), além de leitores e espectadores, também navegadores, internautas.

advindas de diferentes instâncias culturais, quando têm oportunidade de ter familiaridade com elas. Quando começam a produzir textos escritos, as narrativas desse repertório – sempre se renovando – vão constituir também em matéria prima para a produção de seus textos, caso, evidentemente, não sejam proibidas de fazê-lo. E mesmo quando o são, pois encontram estratégias de transposição para driblar as instâncias que regulam a proibição, nas próprias brechas que a intertextualidade permite, como será discutido a partir das ocorrências nos textos das crianças. Assim, esse repertório se constitui em fonte de inspiração, em um imenso campo de possíveis intertextos e em um referencial de linguagem híbrida constituída de informações verbais e visuais que, certamente são aspectos acessados pela memória das crianças ao escreverem suas histórias, tendo influência sobre seus modos de narrar. Fernandes (2009) indaga: será que as crianças não têm mais histórias para contar ou elas as contam em outras configurações motivadas por sua relação com a mídia?

Articulando memória e narrativa, Leal (2006) diz 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, gerando histórias em que, por exemplo, a infância se (re)apresenta na associação de cenas de programas infantis, de novelas, de brincadeiras na rua e de situações cotidianas em família. (LEAL, 2006, p. 19).

Ora, a intertextualidade como procedimento de diálogo entre textos é um mecanismo de produção de sentido constitutivo da linguagem, no âmbito de uma concepção sociointerativa, interlocutiva, dialógica de linguagem<sup>11</sup>. A perspectiva bakhtiniana mostra-se fecunda para conceber que os textos – verbais ou constituídos de códigos duplos, verbais e visuais – estão sempre imersos numa rede de outros textos, mantendo com eles relações dialógicas, intertextuais, interdiscursivas. Bakhtin (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.

Com essa perspectiva, 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

---

<sup>11</sup> Os conceitos de intertextualidade e dialogismo serão aprofundados na parte 2.3.

formas dinâmicas, em usos legítimos, autorais, astucioso e criativos de uma linguagem dialógica por natureza. Formas disponíveis ao uso dos sujeitos.

Entretanto, a escrita tem seus modos próprios de construir a textualidade e a escola um compromisso com o letramento das crianças. Assim, faz-se necessário refletir sobre os diálogos e tensões envolvendo suas apropriações, legítimas, de elementos das narrativas verbovisuais em seus textos, em contexto escolar. O estudo a que se propõe esta tese visa a problematizar a produção escrita de histórias por crianças em contexto escolar, no diálogo com seus modos de narrar atravessados pela linguagem verbovisual das narrativas da cultura infantil contemporânea.

Tendo por contexto a questão mais ampla que articula infância, mídia, narrativa e escrita, esse estudo tem uma dimensão notadamente pedagógica e preocupa-se com a narrativa de crianças do ponto de vista do ensino da língua escrita, focalizando apenas um aspecto da influência das mídias em relação à infância: a apropriação de narrativas visuais/audiovisuais, de diversas naturezas, em produções escritas pelas crianças, notadamente em suas histórias, da perspectiva de uma pedagogia da escrita, atravessada por outras linguagens<sup>12</sup>. As narrativas verbovisuais contemporâneas, próprias da cultura infanto-juvenil, apresentam-se em diversos gêneros ou formatos, como desenhos animados, filmes, filmes de animação, seriados infanto-juvenis, histórias em quadrinhos, mangás, animes e games<sup>13</sup>.

Pergunta-se, mais especificamente, sobre os modos de apropriação pelas crianças de elementos dessas narrativas verbovisuais – conteúdos, universos, linguagem, estrutura, estratégias discursivas e recursos expressivos – que podemos observar em suas narrativas escritas. Ou, dito de outro modo, trata-se de tornar observáveis as marcas que podemos atribuir à influência dessa apropriação, nas histórias escritas por crianças, marcas estas que podem ser mais ou menos explícitas, visíveis na superfície do texto, como marcas de relações intertextuais e de hibridizações de linguagem.

Uma discussão importante, relacionada às implicações dessas apropriações pelas crianças no ensino da escrita, diz respeito ao fato de que os empréstimos, transposições, intertextos estabelecidos por elas, que podem denotar legítimos modos de narrar na

---

<sup>12</sup> A utilização alternada de expressões como “narrativas audiovisuais e visuais”, “narrativas visuais” ou “narrativas verbovisuais” no decorrer do texto decorre da necessidade de incluir o gênero quadrinhos, visto que se constitui de códigos verbal e visual, mas não se trata de narrativa audiovisual. O termo verbovisual inclui ambos, entretanto, por vezes, preferiu-se falar em “narrativas audiovisuais e visuais”. No título da tese optou-se pelo termo “visual” abrangendo as narrativas que contêm a linguagem visual além da verbal.

<sup>13</sup> Os mangás e animes, respectivamente, os quadrinhos e os desenhos animados japoneses, estão particularizados devido a sua popularização no Brasil e no mundo, e considerando suas características específicas.

contemporaneidade, precisam poder ser acolhidas e validadas na escola e, então, é preciso pensar em como acolher, legitimar, incorporar, provocar esses modos de escrever. Mas, por outro lado, podem também denotar dificuldades com a escrita em um mundo de novos formatos bem como a dificuldade com a constituição da textualidade, a coesão e coerência próprias da escrita – e é preciso pensar em como trabalhar esses aspectos, considerando, ao mesmo tempo, a afirmação anterior.

Importa-nos saber como as crianças têm construído suas histórias escritas, atravessadas pelas múltiplas linguagens que compõem essas narrativas e como fazem transposições de elementos de gêneros híbridos, compostos da linguagem verbal e visual, para narrativas verbais escritas. Perguntamo-nos, mais especificamente, como estão se apropriando e reutilizando, criativamente ou não, os elementos das narrativas visuais e audiovisuais de seus repertórios em suas histórias. E mais, intriga-nos saber como reutilizam esses elementos e, ao mesmo tempo, resolvem a questão da textualidade própria à escrita, que é diferente da linguagem visual e audiovisual.

Essas são questões que norteiam a discussão em torno da constituição de repertórios narrativos dos sujeitos infantis a partir das narrativas verbovisuais da cultura infantil contemporânea, repertórios estes que, por sua vez, se convertem em matéria linguística, discursiva e visual para as produções textuais das crianças. Junto com as narrativas advindas da cultura oral e escrita, essas narrativas se apresentam igualmente constituindo e afetando seu imaginário, seus modos de ser, de narrar e de escrever. O argumento da problemática aqui delineada implica em uma afirmação sobre particularidades dos modos de narrar das crianças na contemporaneidade, compreendendo a *semiose* humana como dinâmica, aberta e infinita, de caráter centrífugo, dialógico, como nos ensina Faraco (2009), a partir das formulações bakhtinianas.

Outra questão, complementar, norteadora, se impõe, do ponto de vista do ensino: que natureza de intervenções podem ser encaminhadas para que as narrativas escritas, nesse cruzamento com as narrativas verbovisuais, cumpram seu papel de contar uma história, considerando uma pedagogia da escrita atravessada por outras linguagens?

Em última instância, então, trata-se de saber que aspectos caracterizam modos de narrar das crianças em seu contato com as narrativas visuais e audiovisuais contemporâneas e de suas implicações no ensino da linguagem escrita, da produção de gêneros de textos da ordem do narrar (BRONCKART, 1985).

Metodologicamente, trata-se de analisar um corpus de textos narrativos de crianças de determinado universo, para fazer um levantamento desses modos de apropriação em seus

textos, considerando nas análises também as suas falas sobre as produções, inspirações, referências e escolhas, buscando construir um repertório categorizado de marcas, de modos de apropriação, baseado nos achados da própria investigação.

Além disso, trata-se ainda de participar de situações de produção e revisão dessas histórias, a partir do pressuposto de que o processo de produção de narrativas pelas crianças pode revelar aspectos produtivos sobre suas apropriações, bem como a tensão entre suas apropriações e a necessidade de compor um texto escrito coeso e coerente, passível de ser compreendido pelo leitor presumido. Isso porque, como já dito anteriormente, do ponto de vista do ensino da língua escrita, há uma preocupação quanto à natureza de intervenções que podem ser encaminhadas para que as narrativas escritas, ainda que em diálogo com outras linguagens, cumpram seu papel de contar uma história.

Assim, parte-se do pressuposto de que indagar sobre o ensino da escrita, hoje, do ponto de vista da problemática proposta, supõe considerar, nas produções das crianças, as implicações do hibridismo de linguagens e da heterogeneidade dos textos, que as crianças experienciam em seu amplo contato com as narrativas visuais e audiovisuais da cultura infantil contemporânea, bem como considerar a realidade maleável e mutante da linguagem, e em especial, da língua escrita.

Desde os primórdios do processo de sua constituição, a escrita vem sofrendo modificações várias, e está continuamente se expandindo, se modificando, sendo continuamente afetada pelos artefatos culturais em níveis diversos. A linguagem modifica-se. A escrita modifica-se. A escrita modifica-se incessantemente – embora mais lentamente que a fala –, os modos de compor a textualidade modificam-se, as narrativas modificam-se. Assim como a escrita, também as narrativas vivem uma profunda reorganização no mundo contemporâneo, em vários aspectos.

Entretanto, se modos de narrar mudam, as narrativas mudam, o seu valor para o humano, para a socialização e subjetivação dos sujeitos, não parecem se modificar a partir dos artefatos culturais que as afetam. A forma, o modo de narrar, então, parece não mudar a experiência do narrar, sua natureza simbólica, seu caráter aparentemente atávico – conforme expressão de Forster (1974), para quem narrar é uma atividade atávica e ancestral. Com novas roupagens, as narrativas continuam a cumprir o que vêm cumprindo desde os primórdios da humanidade. A narrativa tem fontes culturais antigas e profundas e, também, raízes psicológicas consideráveis. Assim, indagar sobre a narratividade supõe tomá-la como constitutiva do humano, dos processos de subjetivação, da configuração de culturas infantis, embora também sujeita a mudanças, a transformações.

Problematizar as apropriações pelas crianças de elementos das narrativas verbovisuais em suas histórias escritas implica situar a questão específica deste estudo em um contexto de discussões sobre a relação entre infância e mídia, situar a especificidade desse sujeito receptor infantil, bem como ressaltar o papel das narrativas na construção de subjetividades e na cultura infantil, em particular. Esse é, então, um campo de saberes que foi necessário explorar para discutir sobre a questão mais ampla, cultural, em que a questão mais específica, pedagógica, se insere.

Indagar sobre o ensino da escrita, por sua vez, considerando esse complexo cenário da narrativa no mundo contemporâneo, supõe refletir a respeito de como a escola pode se inscrever nessa realidade, entre seu compromisso de inserir as crianças na cultura escrita e a necessidade de considerar essa nova realidade das experiências infantis. Essa reflexão relaciona-se à preocupação com as implicações pedagógicas inerentes à proposição da presente pesquisa. Como diz Arroyo (2008) uma interrogação básica para a pedagogia é pensar como um saber educativo pode fazer parte da produção sociocultural do ser humano, e vice-versa.

Considerando tudo isso, defende-se aqui, em última instância, que as histórias escritas por crianças – em particular aquelas que estão no horizonte desta pesquisa – trazem apropriações, de várias naturezas, de elementos de narrativas verbovisuais de seu repertório e essas podem e devem ser validadas na escola. Em situação de ensino da escrita, é produtivo que se constituam em objetos de reflexão – em atividades compartilhadas de produção, revisão e reescrita junto às crianças – sobre a textualidade própria ao texto escrito, considerando os modos de narrar na contemporaneidade, nos quais são validados hibridismos, inovações, intercâmbios entre linguagens.

A pesquisa tem como objetivo maior ampliar os conhecimentos sobre os modos de as crianças narrarem suas histórias escritas, a partir de referências ao repertório de narrativas visuais e audiovisuais com as quais tem contato através de mídias diversas, visando à reflexão sobre as implicações das apropriações de elementos de outras linguagens no ensino da escrita, contribuindo com essa discussão para o campo educativo, especialmente no que concerne ao ensino da língua escrita. Para tal, faz-se necessário tornar observáveis esses modos de narrar marcados por outras linguagens, discutindo sobre como a escola pode acolher, compreender e trabalhar tais formas de escrever, compor textos e intertextos nas narrativas produzidas por crianças, na tensão com a construção da textualidade própria à escrita.

A partir do pressuposto de que os elementos transpostos das narrativas verbovisuais para os textos escritos pelas crianças não são apenas relativos a conteúdos e universos, mas

também à linguagem, à forma, visa-se também, a partir desse levantamento, a apresentar um repertório estruturado, categorizado, de modos de apropriação referentes a conteúdos, universos, linguagem, formatos, articulando esses modos ao repertório de narrativas a que estão expostas e à dinâmica da composição do texto escrito.

Em termos de sua dimensão pedagógica, a pesquisa tem por objetivo discutir sobre o papel da escola – no âmbito do ensino da escrita – em, por um lado, compreender e acolher modos de narrar por escrito que apresentem elementos advindos de outras linguagens como modos legítimos de produção textual e, por outro, seu papel em trabalhar a construção da textualidade própria à escrita. Esse objetivo implica em problematizar, na dinâmica de composição dos textos, se a apropriação de elementos das narrativas visuais/audiovisuais pode, em alguns aspectos, tanto contribuir para a construção das narrativas verbais, dando-lhes referências intertextuais, modelos e universos de ação, ajudando na construção da coerência, quanto se constituir em um aspecto perturbador da construção da estrutura narrativa verbal e da textualidade, devido às diferenças entre a linguagem verbal e a linguagem verbovisual.

Para tal, torna-se necessário, assim, aprofundar o conhecimento dos modos de narrar dos sujeitos infantis implicados na pesquisa, a partir de interações em torno da produção e revisão de textos narrativos que revelem a tensão entre a apropriação desses elementos e a constituição da textualidade em suas narrativas escritas.

E porque essa investigação se apresenta como relevante, especialmente para o ensino da escrita? Diversos campos do saber têm se preocupado em compreender as novas faces da infância na contemporaneidade, em problematizar os modos de apropriação das mídias pelos sujeitos, inclusive as crianças, compondo sua cultura lúdica, ou ainda, em revelar os efeitos – positivos ou negativos – da programação televisiva sobre o comportamento infantil e sobre a vida cotidiana. A recepção midiática se articula, em estudos diversos, à brincadeira, ao corpo, à violência e sexualidade, ao imaginário, à representação do herói, a exemplo de Salgado (2005) e Brougère (2004). Mais raros são estudos que associam essa problemática ao ensino da escrita, à produção de narrativas pelas crianças.

Em Pellegrini (1999, 2001), encontramos um estudo na área de literatura que incide sobre características de narrativas audiovisuais transpostas para as narrativas literárias, analisando as relações estreitas que a literatura estabelece com os meios de comunicação e cultura de massa, e revelando as marcas dessas relações nos textos. Embora em um campo diverso do campo da educação e da escrita infantil, esse estudo fornece alguns elementos para

refletirmos sobre essas transposições, em textos de crianças, considerando as diferenças de natureza dos textos e sujeitos: obras literárias e narrativas de crianças, escritores e sujeitos aprendendo a compor textos.

Encontramos também um artigo sobre narrativas orais e sua relação com as produções televisivas. Girardello (2002) aponta que, através de seus relatos orais sobre o que assistem, as crianças estão de algum modo ressignificando as mensagens da televisão. A autora relaciona imaginação e narrativa e, considerando que a produção de histórias é uma das formas pelas quais as crianças se expressam sobre a televisão, argumenta que ao recontar, as crianças estão também “*reimaginando*” o que viram, como uma espécie particular de apropriação simbólica da qual, diz a autora, depende a qualidade da experiência infantil com a televisão. O interessante desse estudo é o argumento da autoria das crianças, que produzem sentido a partir do que assistem, traduzindo-os e transfigurando-os a partir de seus olhares, conhecimentos e sua cultura. Outro ponto que vale destacar é uma das conclusões da autora, que percebeu, em sua pesquisa de campo, a inexistência de uma fronteira absoluta, fixa, entre o imaginário da televisão e o da tradição oral local, o que sugere que as crianças, além de ressignificarem, também hibridizam as referências de culturas diversas que compõem seu imaginário: oral, audiovisual e escrita.

Em relação ao aprendizado da escrita e à produção textual, especificamente, existem pesquisas acerca das transposições e marcas da oralidade no texto escrito, sejam marcas gráficas relacionadas à variedade linguística falada (BORTONI-RICARDO, 2005; CAGLIARI, 1992), sejam marcas de aspectos sintáticos e/ou discursivos da oralidade (ROJO, 2001; SIGNORINI, 2001; MARCUSCHI, 2001; MARCUSCHI, DIONÍSIO, 2007; KATO, 1987; BOTELHO, 2004, 2005; FÁVERO, AQUINO, ANDRADE, 2000). Os estudos das marcas de oralidade no texto escrito não se limitam à fase inicial da alfabetização, embora se concentrem bastante nesse aspecto, mas podem incidir sobre textos de adultos ou mesmo de escritores, no sentido de refletir sobre os efeitos de sentido da linguagem oral utilizada nos textos. As marcas de oralidade no texto escrito, ou mesmo as marcas da escrita em textos orais – com a influência da escrita, do letramento, na oralidade – já têm vasto campo de pesquisa. Diferente das marcas das linguagens audiovisuais.

No campo específico de estudos sobre a leitura e escrita na era digital, já existem também vários estudos que ressaltam e discutem sobre as formas gráficas e discursivas próprias aos gêneros digitais e hipertextuais, na tensão entre conservação e mudança da linguagem (FREIRE, 2003, 2003b; RETTENMAIER, RÖSING, 2007; ANIS, 2000, BELTRÃO, 2006; PRETTO, 2008). São frequentes as discussões sobre a escrita *na* internet,



ressaltando o hibridismo próprio a diversos gêneros que circulam na mídia digital, hibridismos entre as linguagens escrita, oral e audiovisual. E também sobre a escrita *da internet* transposta para outras situações, como os estudos de marcas da comunicação própria à internet em textos escolares ou informais, seja de um ponto de vista negativo, como o de Urbano (apud FREIRE, 2003b), ou considerando-as, cada um ao seu modo, como testemunhos de ajustes e mudanças que se configuram na escrita, seu movimento “centrífugo” em ação (FREIRE, 2003, 2003b; SANTOS, 2007; ARAUJO, 2007; ARAUJO e BIASI-RODRIGUES, 2005; CAIADO, 2007; XAVIER, 2006; COSTA, 2005). Alguns desses estudos abordam, ainda, o aspecto produtivo dessa discussão para a aprendizagem da língua escrita e seu uso.

Entretanto, bem menos tem se pensado na especificidade da problemática no que diz respeito à produção de textos narrativos infantis associados à recepção televisiva, cinematográfica. Parece que pouco se tem estudado sobre as repercussões de narrativas verbovisuais nas produções ficcionais infantis. Raros estudos foram encontrados sobre as apropriações de elementos de narrativas verbovisuais em histórias escritas por crianças. Também não foram encontrados trabalhos na área do desenvolvimento das capacidades narrativas que abordem os avanços ou entraves das crianças em face de suas experiências com a cultura visual, que poderiam dialogar com a presente pesquisa, senão apenas alguns estudos sobre a relação entre a influência do apoio visual (desenhos, gravuras e sequência de gravuras) na qualidade da produção de histórias orais e escritas e o desenvolvimento das capacidades narrativas (SPINILLO e LINS e SILVA, 1998).

Como referido, apenas uma pesquisa foi encontrada, a de Fernandes (2009), que se aproxima mais das preocupações deste estudo. A autora se preocupa com o que narram as crianças na contemporaneidade, como produzem suas narrativas em diversos gêneros e suportes, considerando que diante das transformações culturais da sociedade, também haveria transformações nas suas produções. Esse estudo é o que mais se aproxima do que buscamos no presente trabalho e suas argumentações, que podem contribuir para a nossa própria reflexão, são referidas em diversas ocasiões.

Como a autora também ressalta, certo é que uma profunda reorganização atravessa o mundo das escritas, dos relatos, das narrativas, uma nova textualidade emerge de um mundo narrativo apoiado em muito nas imagens. Novos repertórios se colocam como base intertextual e modelo de linguagem e narração para a produção de narrativas pelas crianças e isso não é sem consequência e merece ser mais amplamente compreendido, para refletirmos

sobre o papel da escola diante desses modos de narrar e da apropriação pelas crianças de elementos diversos das narrativas visuais ao comporem seus textos.

Assim, o presente estudo, desenvolvido em um contexto escolar específico, justifica-se no âmbito das preocupações sobre a escrita e os modos de narrar na contemporaneidade, podendo vir a contribuir, em especial, para a discussão sobre a dimensão pedagógica da sua problemática – o ensino da escrita no diálogo com outras linguagens – e registrar o que testemunhamos: a continuidade da história da escrita, como invenção humana, através de marcas que revelam o lugar de sujeitos de linguagem ocupado pelas crianças.

Pois bem, fiquei pensando por onde começar a enredar as argumentações, o diálogo com os autores de campos diversos, a apresentação da reflexão em torno da problemática exposta. Eram muitas as entradas possíveis e, em cada uma, um mundo a explorar. Experimentei entrar pela narrativa, recuei... experimentei entrar pela discussão sobre a escrita, centro da questão, mas, após algumas experimentações, pareceu-me mais produtivo começar pelas beiradas da contemporaneidade, da discussão sobre a infância e as mídias, sobre a cultura infantil e chegar à escrita e à produção de narrativas. Isso, justamente, porque a preocupação com a apropriação que as crianças fazem das narrativas verbovisuais em seus textos, do ponto de vista da questão pedagógica, se insere em uma preocupação mais ampla, relativa à dimensão cultural. E essa preocupação mais ampla era também menos familiar para mim do que o campo dos estudos sobre a escrita, embora, desde o início da constituição da problemática proposta por este trabalho, sempre estivesse presente. A inquietação inicial com essa questão, como expresso na Apresentação desse trabalho, era constituída dessas duas dimensões, de modo articulado.

Por isso, justifica-se a escolha de entrar pelo caminho da dimensão cultural, para argumentar, então, sobre a escrita infantil e os modos de narrar atravessados pelos conteúdos, linguagens e formatos verbovisuais. É esse o esqueleto da presente tese.



## 2. ENREDANDO AS VOZES DE REFERÊNCIA

Apresentada a problemática e as linhas gerais da pesquisa, a ideia é seguir aprofundando em relação às dimensões da problemática proposta e com o diálogo com autores diversos, a fim de problematizar e argumentar sobre os temas envolvidos na presente investigação – começando, como já explanado e justificado, por sua dimensão mais ampla.

Esse diálogo constitui-se em vozes que foram convocadas não apenas para legitimar o meu próprio dizer, mas para situar a problemática enunciada em um universo de referências a partir do qual lanço minhas próprias considerações, em acordo, em confronto, em apropriação – no sentido dialógico do termo apropriação, que implica em tomar emprestado, tomar do alheio, e, a um só tempo, tornar próprio, tornar seu. Devido ao caráter híbrido das narrativas sobre as quais a pesquisa se debruçou, seja em termos da recepção, seja em termos da produção, houve a necessidade de instrumentalização do olhar, tanto para poder mover-me em meio a aspectos da linguagem visual, quanto em relação ao texto verbal, área com a qual tenho maior familiaridade. E afinal, o objeto de pesquisa, como um “objeto já falado” de alguma forma, tem em volta de si uma teia de discursos, que ressoam no meu olhar sobre ele. Como postula Bakhtin (apud FARACO, 2009, p.49), qualquer enunciado encontra o objeto ao qual se refere já recoberto de qualificações, envolto numa atmosfera social de discursos, por uma espécie de aura heteroglósica, por uma camada densa e tensa de discursos.

A discussão a que me propus levou-me a passeios por campos diversos, como o da teoria literária, o da comunicação, das ciências sociais e humanas que pensam a infância, além do campo próprio da educação e, mais especificamente, da linguagem e do ensino da língua escrita. Todos os estudos e escritos que foram elaborados no processo de dialogar com esses diversos campos não se apresentam necessariamente neste texto. Escolhas tiveram que ser feitas. Assim, muito do que foi estudado, escrito, muito do que se constitui no lastro de onde teço minhas considerações, não aparece aqui de modo aprofundado, mas costura-se de algum modo a minha argumentação, ressoando de modo mais ou menos implícito no meu dizer, como uma intertextualidade implícita, *latu sensu*, uma dialogia ampla, própria à constituição dos dizeres. Muitos autores foram lidos, estudados e, desse estudo, muitos textos foram escritos, embora não tenham sido incluídos na versão final da tese. Muitos desses autores terminaram por nem ser efetivamente citados ou referidos no texto. Optei, assim, por indicar

uma bibliografia complementar, além das referências bibliográficas, para que essas vozes, que couberam nas entrelinhas do texto, pudessem ser indicadas de alguma forma<sup>14</sup>.

Os múltiplos aspectos relacionados à problemática requereram uma costura cuidadosa para que um tecido de referências coerentes e substantivas pudessem, de fato, ser construído, já que cada tema desses – narrativa, infância, mídia, ensino, escrita – em si mesmos, daria muitas e muitas páginas escritas. Esse foi o maior desafio. Trata-se assim, de referências que vêm participar do diálogo sobre as temáticas da narrativa, da escrita, da textualidade, da mídia, do audiovisual, da cultura infantil, enfim, de todos os temas aqui abordados e costurados, a partir de escolhas feitas, recortes próprios e um modo, específico a essa problemática, de enredá-los. Como uma construção que se insere em uma perspectiva bakhtiniana, não há de modo algum a intenção de fazer sínteses, de fazer confluir todas as vozes para um uníssono, de chegar a consensos, apagar as dissonâncias, os pontos de tensão, próprios ao processo dialógico. Como expressa Faraco (2009, p. 44), não se trata de “fundir em um só dois sujeitos”, duas (ou mais) vozes, mas de com elas fazer uma tessitura própria composta de um tecido sempre dialógico. Mas não se trata tampouco de tudo querer abarcar, querer dar conta.

A perspectiva dialógica de Bakhtin, no entanto, constitui-se em uma referência constante, sempre presente, um guia na abordagem dos temas e aspectos diversos. Bakhtin aparece assim, orquestrando vozes, a partir de suas formulações sobre a constituição intersubjetiva da subjetividade, seus conceitos de dialogismo, *responsividade*, autoria, *exotopia*, dentre outros. A voz de Bakhtin apresenta-se nas tessituras teóricas, enlaçando-as, nas próprias concepções de sujeito e de linguagem – e de sujeito de linguagem – assumidas, no enquadre epistemológico e em escolhas metodológicas<sup>15</sup>. Com ela, fio a linha com que vou costurando as argumentações, as análises dos textos, minhas interpretações, a integração das outras tantas vozes que se fazem presentes – da pesquisadora, das crianças e dos seus textos, dos educadores, dos autores, das narrativas diversas. Trata-se, penso, de um modo polifônico de pensar e de apresentar a pesquisa.

O Capítulo é, então, dividido em três partes que, no entanto, dialogam, principalmente a partir da costura bakhtiniana e do tema da pesquisa, sempre retomado. As discussões que

---

<sup>14</sup> Muito do que fora escrito, no âmbito desse estudo, foi avaliado no Exame de Qualificação da Tese, tendo sido sugerido pela banca que o texto final da tese focalizasse os aspectos mais diretamente relacionados à problemática específica, o que foi avaliado e acolhido pela pesquisadora e orientadora da tese.

<sup>15</sup> A constituição do sujeito de linguagem, numa perspectiva bakhtiniana, será mais amplamente discutida na parte 4.2.

cada uma delas apresenta apoiam, por sua vez, as análises e discussão sobre as produções das crianças, no Capítulo 4.

Na parte 2.1 são apresentados os estudos que permitem refletir sobre a dimensão mais ampla, cultural, da problemática em questão. Compreender a criança, suas produções e práticas na esfera da cultura e da vida social contemporânea, supõe ter no horizonte o que seja a infância hoje – ou as infâncias –, pensar as relações entre os sujeitos infantis e as mídias, articulando essas relações com a própria concepção de infância, de cultura infantil, de sujeito infantil receptor dos produtos midiáticos, bem como compreender as narrativas das mídias como modos de subjetivação das crianças de hoje.

Na parte 2.2, para abordarmos os diálogos que se estabelecem entre o texto verbal e a imagem, entre narrativas verbais e verbovisuais, no sentido de ajudar a refletir sobre as apropriações que as crianças fazem de elementos das linguagens verbovisuais em seus textos escritos, pareceu-nos importante discutir sobre algumas características e procedimentos próprios a essa linguagem, no geral, sua natureza híbrida e as diferentes estratégias narrativas favorecidas por essas linguagens.

Aproximando-se um pouco mais do campo da escrita, da escola e do ensino da escrita, nessa parte são abordadas também as relações entre as culturas escrita, oral e audiovisual, na perspectiva da discussão sobre a cultura escrita, o letramento, entendidos em um sentido mais amplo, que abarque essas diferentes matrizes, bem como os seus muitos hibridismos.

Na parte 2.3, por sua vez, é abordado o campo da linguagem e da escrita, considerando sua realidade mutável e maleável, suas forças centrípetas e centrífugas em ação (Bakhtin, 1998). Como as produções escritas das crianças nesta pesquisa são abordadas da perspectiva da heterogeneidade dos textos e do hibridismo das linguagens, e suas apropriações como procedimentos naturais de “tomar emprestado” e “tornar próprio” os elementos de seu repertório narrativo, oriundos de matrizes culturais diversas, nesse capítulo são abordadas as questões referentes à concepção dialógica da linguagem, sua dinâmica de mudança e conservação, bem como a especificidade da natureza intertextual e híbrida das apropriações que as crianças fazem dos elementos das narrativas verbovisuais em suas histórias. O campo de estudos sobre a intertextualidade é explorado, para contribuir com a análise das apropriações das crianças em suas histórias.

Com esse caminho, a partir da dimensão cultural até a discussão sobre a linguagem escrita, nos aproximamos da dimensão mais pedagógica da tese, que se refere à escrita das crianças atravessada por outras linguagens, da perspectiva do ensino da escrita – questão que é abordada mais amplamente no Capítulo 4.

## 2.1. Sobre infância e mídia

Nada daquilo que está citando constantemente a infância é verdade; somente o é aquilo que, reencontrando-a, a conta (HANDKE, apud GOUVEIA, 2009, p.23).

Antes de tudo, parte-se da premissa de que a infância é uma construção histórica e sociocultural, definida em cada período por diferentes representações, e não uma categoria natural, universal e perene, nem como uma categoria exclusivamente biológica ou psicológica, fora da dinâmica histórico-cultural e das relações sociais. A infância, diz Cohn (2005), “é um modo particular, e não universal, de pensar a criança” (COHN, 2005, p. 21). A ideia de criança se transforma com o passar do tempo e varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade. Em outras culturas, nos lembra Cohn (2005), a ideia de infância, como conhecemos, pode nem existir, ou ser formulada de outros modos. Como ressalta Arroyo (2008), há infâncias, ao longo da história e na atualidade, que não couberam nem cabem no estatuto e perfil universais de infância.

Pereira e Jobim e Souza (1997) argumentam que cada época profere discursos que revelam seus ideais e expectativas em relação às crianças, e estes discursos têm consequências constitutivas sobre o sujeito em formação, modelam modos de ser e de agir de acordo com as expectativas postas nesses discursos. E essas expectativas, por sua vez, correspondem a interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo. Gouvea (2008) enfatiza também a concepção de infância relacionada ao modo como os adultos representam historicamente e culturalmente essa fase da vida.

Segundo fontes historiográficas, inclusive o sempre citado estudo de Ariès (1981), a ideia de infância, como categoria social e condição psicológica, começa a ser delineada na Renascença, no século XVII, segundo Postmann (1999), com a invenção da prensa, e segundo outras perspectivas, com o advento do capitalismo burguês.

Embora o estudo de Ariès (1981) – que propôs uma cronologia em que o surgimento do que ele caracterizou como o “sentimento de infância” teria se dado na Modernidade e seria inexistente em períodos anteriores – tenha adquirido um papel paradigmático no campo, conforme sublinha Gouvea (2008), foi também muito criticado pela fragilidade da formulação de um modelo evolutivo, por inconsistências nas interpretações, por uma visão linear e evolutiva de infância, por carência de historicidade em sua cronologia, dentre outros aspectos, conforme ressaltam Gouvea (2008) e Heywood (2001)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Para uma visão histórica abrangente das concepções de infância ao longo da História, ver Heywood (2001).

Se a infância, o sentimento de infância tal qual o concebemos, e a sua especificidade, sua particularidade em relação ao mundo adulto, nasceram entre os séculos XVI e XIX, tal qual o estudo de Ariès (1981) sugeriu, então poderíamos supor que a infância pode desaparecer. A tese do “desaparecimento da infância”, devido a sua crise no século XXI, é defendida por muitos autores, em especial por Postmann (1999), que afirma que a linha divisória entre a infância e a idade adulta está se apagando progressivamente, havendo uma ruptura dos papéis, dos lugares e dos saberes sobre a infância, característicos da Modernidade. Segundo o argumento do autor, em um estudo não propriamente historiográfico, a invenção da prensa tipográfica de Gutenberg teria criado a ideia de infância, com a diferenciação entre mundo adulto e infantil pela escrita, e a mídia eletrônica estaria fazendo a infância desaparecer. Essa tese do desaparecimento também foi muito criticada, em especial, pelo uso apressado do termo “desaparecimento”, conforme indica Gouvea (2008).

Embora reconhecendo a contribuição de Ariès na compreensão da infância como um constructo social e histórico do Ocidente, Heywood (2001) questiona tanto a tese do “nascimento” do sentimento de infância – no que ela tem de radical por sua negação de qualquer conceito de infância na Idade Média – quanto a tese do “desaparecimento” da infância de Postmann, que, embora perspicaz na observação dos acontecimentos contemporâneos, seria, segundo o autor, tão exagerada quanto a ideia do nascimento da infância. No fim, o que Heywood (2001) defende, mais ponderado, é que o importante mesmo é buscarmos compreender as diferentes concepções de infância em diversos lugares e períodos, e não concebermos que não tenha havido, em algum período histórico, algum conceito de infância operando na sociedade e que venha a não mais haver infância.

Gouvea (2008), por sua vez, ressalta que os estudos mais recentes indicam que em um mesmo período histórico convivem práticas e representações diversas e mesmo antagônicas sobre o que define uma criança. Entretanto, reconhecendo que as transformações relativas à infância foram radicais e inequívocas, e seguindo as ressalvas de Heywood (2001), Gouvea (2008) diz que é, então, mais viável falar não na emergência de um sentimento de infância, mas de um sentimento de infância característico da Modernidade. Heywood (2001), nesse mesmo caminho, pondera que uma abordagem mais plausível seria não perder de vista as formas mutantes de infância como constructo social. E, assim, a infância e as concepções de infância seguem a sua história... “as diferentes histórias de infâncias e crianças” (GOUVEA, 2008, p.104).

Compreender a criança, suas produções e práticas na esfera da cultura e da vida social contemporânea, supõe ter no horizonte o que seja a infância hoje – ou as infâncias – e, por



isso também se justifica pensar as relações entre a infância e as mídias. E nesse aspecto, há diferentes modos de ver a questão, diferentes discursos, diferentes perspectivas.

### 2.1.1. Polifonia dos discursos sobre a relação entre infância e mídia

As relações das crianças e dos jovens com os produtos provenientes de mídias diversas, da dita “cultura de massa”, vêm sendo problematizadas e discutidas já há algum tempo. Segundo Girardello (2008), muitos autores, a partir da década de 1980, e seguindo pistas de Walter Benjamin já no início do século XX, abordaram a televisão e as novas tecnologias de comunicação como catalisadoras de profundas mudanças subjetivas. Turkle (apud GIRARDELLO, 2008), em um trabalho pioneiro, já na década de 80, discutia a emergência de novas concepções de infância em tempos de crianças que crescem diante da tela do computador. Kinder, também citado pela autora, procurava, por sua vez, explorar como a televisão e suas convenções narrativas afetam a construção do sujeito. Ambos abordaram a problemática a partir da costura entre teoria cognitiva e psicanálise. Seguindo a linha dos estudos da psicologia, Greenfield, bem como Babin e Koulmdjian (apud FERNANDES, 2007), também trazem, em seus estudos, a preocupação com a mudança vivida por jovens e crianças em seu cotidiano na relação com as mídias, incluindo-se aí também as digitais. Eles ressaltam a progressiva ascensão de um novo modo de ser, de agir e de pensar, ou ainda, de outro tipo de comportamento intelectual e afetivo, a partir da crescente presença das mídias no cotidiano dos jovens. Cada qual ao seu modo, esses autores abordaram os efeitos do audiovisual e do computador na forma de pensar de crianças e jovens.

A partir de um panorama detalhado dos estudos e ideias construídas em torno da relação entre infância e mídia desde a década de 1980, Buckingham (2000) organiza-os em dois polos opostos, ambos tendo seus pressupostos apresentados e discutidos pelo autor. As interpretações das mudanças na infância, assim como o papel dos meios de comunicação em refletir ou produzir estas mudanças estariam polarizados, e o autor aponta as limitações das interpretações de ambas as posições. De um lado, Buckingham (2000) agrupa os que argumentam que a infância, tal como a conhecemos, está desaparecendo e, no extremo, morrendo, sobretudo devido ao advento da televisão, ressaltando as influências nefastas das mídias e o seu papel no apagamento das fronteiras entre infância e idade adulta. Essa posição tem em Neil Postman (1999) seu maior, mas não único, expoente. O autor traz, dentre outros, também as posições de Sanders, Meyrowitz, e Steinberg e Kincheloe (BUCKINGHAM, 2007) como representantes dessa perspectiva, que o autor chama de pessimista.

No âmbito dessa perspectiva, Pereira (2000) aponta, em sua crítica, dentre outros aspectos, o fato de que o que antes era espaço de criação seria substituído por desenhos animados, games, brinquedos técnicos, e que a técnica tornaria mecânica a diversão, fornecendo tudo pronto, prejudicando a imaginação, a fantasia. Ou seja, a indústria cultural, para esse autor, invade o universo infantil, levando, muitas vezes, à diminuição da fronteira entre infância e vida adulta. Sartori (2001), numa visão altamente crítica à televisão, coloca que esta está mudando a natureza do ser humano, espécie de *homo videns*, que, mais calcado no visível e sensível do que no inteligível, se vê diminuído em sua capacidade de abstração e, conseqüentemente, de compreensão. A televisão, diz ele, “produz imagens e apaga conceitos” (SARTORI, 2001, p.33) e, fazendo isso, desde cedo, desde antes de as crianças aprenderem a ler e escrever, produz uma “geração televisiva” que é conduzida ao “ver sem entender”, a um “pós-pensamento”. De certo modo, essa posição se assenta numa ideia de que a leitura das imagens seria algo fácil, natural e passiva, não demandando muito esforço dos receptores, em especial as crianças<sup>17</sup>.

Muitos outros autores se posicionam desse modo mais pessimista quanto à relação entre a infância e as mídias, apontando as crianças como vítimas passivas de seus poderes; as críticas que tecem não deixam de nos interpelar, embora, em grande medida, possam ser relativizadas por posições menos radicais.

Do outro lado da polêmica sobre a relação entre infância e mídia, estão os argumentos dos que defendem as mídias e a tecnologia como essencialmente positivas, em visões, por vezes, otimistas demais, segundo Buckingham (2007). Em alguns casos, como ele afirma, trazem um forte determinismo tecnológico, que coloca as crianças como detentoras de uma forma poderosa de alfabetização midiática, espécie de sabedoria negada aos adultos. O autor cita, como representantes dessa vertente, os estudos de Tapscott, Papert, Katz e Rushcoff, todos produzindo suas obras na década de 90. Estes autores veem nas novas tecnologias, especialmente nas digitais, a possibilidade de oferecer às crianças novas oportunidades para a criatividade e a auto-realização. Para Buckingham (2007), haveria, nessa vertente, uma espécie de “retórica utópica”, de “utopismo visionário” que põe as mídias, e em especial as tecnologias da informação, em posição de se constituir em panaceia para todos os problemas sociais, inclusive a educação. Tal perspectiva celebra as novas mídias como formas de libertação das crianças, ao argumentar que elas são, em si, mais democráticas que autoritárias,

---

<sup>17</sup> Como ressalta Metz (2006, p.75-76) o discurso imagético tem “uma inteligibilidade por demais natural, uma ausência de distância entre significante e significado” e, é justamente, por ser diretamente decodificada, independentemente da linguagem verbal, e por ser analógica ao real, é que a imagem tem forte poder de comunicação, atração, sedução. Isso, no entanto, não significa que não demande interpretação.

mais diversificadas que homogêneas e mais participativas do que passivas<sup>18</sup>. As mídias e as tecnologias digitais levariam a uma nova forma de consciência das crianças e jovens, para além do que esses autores consideram a limitada imaginação de seus pais e professores. Haveria, assim, um crescente abismo de gerações nos usos das mídias, e as experiências das crianças e jovens estariam cavando um fosso entre sua cultura e a da geração de seus pais.

Green e Bigum (1995) chamam de “subjetividade pós-moderna” – ainda que fazendo ressalvas a essa denominação – esse novo tipo de subjetividade humana, com suas novas formas de ser e tornar-se humano, forjadas no encontro entre a cultura infanto-juvenil e a mídia. Eles exploram a tese de que está emergindo uma nova geração, com uma constituição radicalmente diferente, uma organização de pensamento outra, advinda da experiência com a cultura das mídias. Argumentando que as crianças nascem imersas, desde cedo, nesse contexto midiático, pois, diferente da cultura escrita, a televisão, cujo acesso não depende da aquisição do código escrito, está acessível a todos, os autores problematizam a relação entre mídia e escolarização a partir da ideia sugestiva de que essa geração se constitui como “alienígenas na sala de aula” ou, invertendo o argumento, de que os representantes da geração anterior seriam os estranhos alienados desse mundo que se anuncia.

Essas duas posições aqui traçadas encontram eco na famosa e já muito discutida querela entre “apocalípticos e integrados”, abordada por Eco (1999b), autor que já nos alertava sobre o fenômeno controverso que é a cultura de massa, a partir da constatação dessa divisão da posição dos estudos sobre esse tema em dois grupos bem distintos: os que acreditam na decadência irrecuperável da cultura em tempos de comunicação de massa e os que supervalorizam essa cultura. Os autores que enfatizam os aspectos alienantes e ideológicos da produção midiática foram nomeados de apocalípticos, enquanto os autores que enfatizam a produção e os conteúdos midiáticos como favoráveis à integração de uma cultura comum, e argumentam em favor da democratização do acesso à cultura pela produção em larga escala – aspecto característico da indústria cultural – foram nomeados de integrados<sup>19</sup>.

Sem desconsiderar as preocupações com as influências negativas das mídias e das tecnologias e sem negar tampouco seu enorme potencial e influência na sociedade, Buckingham (2007) argumenta que ambas as posições se baseiam em visões essencialistas e deterministas tanto da infância como dos meios de comunicação e da relação entre eles.

---

<sup>18</sup> Alguns, inclusive, diferenciando, nesses termos, as mídias ditas tradicionais e as digitais.

<sup>19</sup> Indústria cultural é um termo cunhado pelos filósofos da Escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer, em “A Dialética do Esclarecimento” (1985), que traz uma crítica ao surgimento desenfreado de produtos culturais produzidos, distribuídos e consumidos a partir de lógicas industriais, devido ao avanço tecnológico. Para uma explanação sobre os alcances, críticas e limites dessas perspectivas, ver Setton (2010).

Embora o autor reconheça uma parcela de verdade em ambas as preocupações, ele ressalta seus problemas e limites sérios. As mídias – argumenta o autor – não podem ser analisadas como forças autônomas, de modo independente da sociedade, como se agissem de modo exterior, independentemente de outras forças sociais.

Também criticando essa polarização e considerando-a infértil, Gomes (2013, p. 143) alerta que “a busca de entendimento sobre essa geração deve estar fora de uma perspectiva binária, como a clássica dos apocalípticos ou integrados”. Afastando-se do discurso explicativo apenas embasado nos aparelhos ideológicos ou da organização social burguesa, o autor argumenta:

O conhecimento antropológico sobre os estilos de vida, as práticas de sociabilidade, as formas de participação dos atores sociais e a própria compreensão sobre o cotidiano – enquanto terreno de luta, de negociação de sentidos hegemônicos e contra-hegemônicos – modificam essa perspectiva binária inicial. Os usos sociais dos meios de comunicação e dos atuais processos de mediação não reproduzem necessariamente as lógicas emitidas pelas estruturas delas. (GOMES, 2013, p. 143-144).

Mattelart e Neveu (2004), por sua vez, afirmam que “a construção da hegemonia passa agora pelas redes e indústrias de cultura e comunicação, o que nos leva à urgência de considerar a centralidade do cultural destilado no cotidiano” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 10). Mas, mesmo com uma perspectiva mais crítica, os autores denunciam a complexidade da questão, não a reduzindo a polos estanques.

Buckingham (2007) reconhece que todas as tentativas de proteger as crianças do acesso às mídias estão destinadas ao fracasso uma vez que não há como excluir as crianças, e nem seria o caso de fazê-lo. O que ele acredita é que precisamos preparar as crianças para lidar com estas experiências e com as realidades culturais em mudança. Ele propõe, por fim, que se analise a questão sob o ponto de vista da infância em mudança e das mídias em mudança, para refletir sobre paradigmas em mudança, além de enfatizar a necessidade de que se reconheça a natureza provisória e diversificada da infância contemporânea e a diversidade das experiências vividas pelas crianças.

Os estudos tidos como mais pessimistas sobre o “impacto” das mídias<sup>20</sup> na sociedade têm como lastro, atestado ou não, as duras críticas que sofreram os produtos culturais de massa, em especial pelos filósofos da Escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer (apud

---

<sup>20</sup> O termo “impacto” não parece adequado em certas situações, especialmente no âmbito de uma perspectiva que considera os sujeitos e a sociedade numa dinâmica de recepção ativa das mídias, pois recriam as mensagens não se adequando passivamente a elas como o termo “impacto” sugere. No contexto acima, no entanto, trata-se de uma situação em que o uso do termo se justifica, pois essa é a visão de quem considera negativamente essa influência das mídias.

SETTON, 2010) – os maiores opositores da cultura de massa e criadores da expressão “indústria cultural”. Situados na continuidade da abordagem marxista, esses autores argumentam que todos os veículos de cultura, todos os meios tecnológicos, estariam comprometidos com a lógica da racionalidade burguesa, sob a égide da dominação. Os conteúdos, de caráter puramente lúdico, de entretenimento, a baixa qualidade estética, e por serem produtos ligados ao mercado, ao consumo, geram, segundo essa perspectiva, submissão intelectual e cultural, em suma, alienação, massificação. Em vez de veicularem valores estéticos ou filosóficos, seriam bens de consumo avaliados por sua lucratividade. Para esses autores, ao ser tomada como mercadoria, a cultura torna-se fetichizada, em processos análogos aos que ocorrem na fetichização de produtos materiais, de mercadorias. A repetição, a padronização, o conformismo, a alienação, o escapismo, o entretenimento vazio, são aspectos apontados na crítica dos teóricos da Escola de Frankfurt. Para eles, segundo afirma Setton (2010), a cultura moderna homogeneiza a todos, que se apropriariam do mesmo modo dos produtos culturais; o sujeito social configura-se, assim, como *massa*. “A indústria cultural teria o monopólio na formação das consciências, pois atingiria a todos igualmente, reduziria a participação ativa dos grupos sociais e ou dos indivíduos” (SETTON, 2010, p. 46).

O próprio conceito de indústria cultural revela a ideia que os frankfurtianos tinham de cultura, como espaço de reflexão, crítica, emancipação, transformação, criação, reservado a poucos. Formas de expressão como a arte popular e os produtos para o entretenimento não eram consideradas como cultura. Silva (2000) e Setton (2010) ressaltam que essa posição é particularmente criticada, hoje, especialmente pelo elitismo de suas formulações, o conceito estreito de cultura considerado por eles e por descartarem radicalmente, como pretensamente ilegítimo e alienante, qualquer prazer proporcionado pelos produtos da indústria cultural, desconsiderando que a dimensão do entretenimento e lazer também faz parte da nossa vida imaginária. Entretanto, toda uma corrente crítica às mídias nasce com as formulações dos teóricos de Frankfurt.

Walter Benjamin (1994), por sua vez, também expoente da Escola de Frankfurt, aponta, como ressalta Setton (2010), para uma condição mais ambígua e menos negativa da técnica e da mídia. Ele traz uma contribuição mais atual, pelo fato de considerar a técnica e as transformações técnicas da imagem não como um fenômeno intrinsecamente negativo, mas como um novo estágio da cultura moderna, que origina “uma nova forma de aprender, usar e usufruir a arte” (SETTON, 2010, p. 47). Benjamin (1994) analisa não propriamente os conteúdos desses produtos de massa, mas a sua forma, mostrando que a percepção humana é condicionada historicamente. Mudanças nas tecnologias de produção da cultura mudam

necessariamente a estrutura da percepção e compreensão humana, estruturam uma nova sensibilidade, um novo *sensorium*. Como ressalta Martin-Barbero (2002, p. 46) sobre as tecnologias da comunicação, já não se trata de uma acumulação de aparatos, trata-se de “um novo organizador perceptivo, um reorganizador da experiência”.

Benjamim (1994) mostrou, em seu ensaio sobre a obra de arte, como a fotografia modificou a percepção das obras de artes pictóricas, e mesmo da escultura, e como o cinema modificou nossa percepção. Usando o cinema – a arte cinematográfica – como exemplo, Benjamim (1994) explora estética e filosoficamente um novo tipo de comportamento sensitivo, um novo organizador perceptivo a partir das transformações técnicas de produção de cultura. Para o autor, o cinema expressa a sensibilidade moderna; a fragmentação das imagens materializa a experiência moderna do homem. O autor abordou a forma de consumo dos produtos cinematográficos, ressaltando que a montagem e o sistema de planos e cortes rápidos, próprios dessa linguagem, levam seus espectadores a um novo tipo de experiência sensorial, de *sensorium*, que implica uma nova forma de se apropriar das imagens. Diz: “ampliando o mundo dos objetos que passamos a levar em consideração, tanto na ordem visual quanto na ordem auditiva, o cinema trouxe, conseqüentemente, um aprofundamento da percepção” (BENJAMIN, 1994, p. 232). Esse novo *sensorium*, diz Setton (2010, p.47), seria, para Benjamim, “uma forma emancipada de perceber e conferir ao olhar uma dimensão reflexiva”. No fim, o que ele enfatiza é que a técnica aproxima os indivíduos e aproxima as massas da arte, amplia o conhecimento, disponibiliza novas compreensões do mundo, multiplica significados, aguça a percepção. Enfatizando o potencial criador dessa nova condição de apropriação de símbolos culturais, ele se afasta do tradicionalismo da cultura erudita.

Assim, sugere-se que tanto a forma quanto o conteúdo das mídias possam constituir-se em objetos de análise e serem perspectivados, de forma mais ou menos fatalista, mais ou menos negativa, mais ou menos positiva, em relação às suas influências na arte, na cultura, na vida, na constituição dos sujeitos.

Consideramos prudente manter uma escuta atenta às diferentes vertentes, pois todas elas podem ter aspectos relevantes a nos dizer sobre a questão. Considerar aspectos e pontos de reflexão que cada uma traz – as negativas, as mais otimistas e as mais ponderadas – é a posição que toma Setton (2010), que acredita que só uma articulação de vários aspectos considerados pelas várias vozes que se manifestaram sobre a questão, ainda que enfatizando mais uma ou outra, é que pode possibilitar penetrarmos na complexidade do fenômeno da cultura das mídias, sem simplismo, sem visões unilaterais, sem juízos de valor, evitando uma

compreensão parcial do fenômeno. Ou seja, “é necessário, assim, conceber o fenômeno da cultura das mídias como essencialmente ambíguo e contraditório” (SETTON, 2010, p. 40).

Girardello (2008), por sua vez, já trazendo a ponderação para o campo da reflexão sobre a criança, como sujeitos receptores, diz:

Procuraremos nos manter a uma distância cautelosa tanto de uma indignação de teor apocalíptico quanto de uma celebração apriorística das novidades tecnológicas, até por entender que essas duas perspectivas extremadas acabam se esquivando aos desafios da intervenção: a busca da transformação das linguagens, dos conteúdos e dos contextos de recepção, assim como a busca do aprimoramento da nossa capacidade de compreender o que as crianças pensam e sentem. (GIRARDELLO, 2008, p. 130).

Outras perspectivas podem apontar novas possibilidades, menos polarizadas de ver a relação entre infância e mídia, ainda que tendendo a uma visão mais otimista, com os riscos que disso também decorre. Bukhingham (2007) cita algumas pesquisas no campo da psicologia, mas principalmente da sociologia e dos estudos culturais, que buscam afastar-se da discussão sobre os efeitos das mídias e de seus produtos, preocupando-se com os seus significados e usos no contexto das relações sociais. Considerando que os significados não estão dados, mas são produtos de uma negociação, essas perspectivas consideram as crianças como agentes ativos e não meros receptores passivos, investigando as experiências dos sujeitos infantis nos seus próprios termos. Esse modo de ver a relação entre infância e mídia implica em uma visão nova do sujeito receptor nas teorias da recepção, no campo da comunicação, bem como uma visão particular a respeito das culturas infantis contemporâneas<sup>21</sup>.

Setton (2010) ressalta outro conjunto de estudos que marcou o debate acerca do fenômeno da cultura de massa, que tende “a ver na produção da cultura das mídias um espaço de resistência e ou de criação de novos valores morais e comportamentais por ela veiculado” (SETTON, 2010, p. 38). O autor cita Raymond Williams, Stuart Hall e a perspectiva dos estudos culturais ingleses, da Escola de Birmingham. Para ele, essas perspectivas problematizaram realizações e utilizações das culturas das mídias sem perder de vista o aspecto político e ideológico envolvido na questão.

Fernandes (2007), que toma como referência, em especial, os estudos culturais latino-americanos, na figura de Martín-Barbero e Orozco, assinala que os estudos pioneiros, dos anos 80, concebiam a recepção como mera resposta ao estímulo da mensagem, ressaltando

---

<sup>21</sup> As perspectivas aludidas serão abordadas mais detalhadamente nas sessões seguintes, quando da abordagem do sujeito receptor dos produtos culturais midiáticos e das particularidades da cultura infantil contemporânea.

que, atualmente, é possível conceber a questão de outro modo, considerando a recepção de outro ponto de vista. A autora aponta que a maioria dos estudos que tratam da relação entre mídia e infância – sejam os que a condenam como nocivas às crianças ou os que se posicionam a seu favor – não trazem a ideia da criança como receptora ativa dos meios de comunicação.

Foi preciso novas concepções de cultura, de criança e de cultura infantil, bem como uma nova concepção de receptor, no campo da comunicação, para que pudesse se esboçar outro modo de considerar a relação entre as mídias e o sujeito infantil receptor dessas mídias.

Os estudos culturais latino-americanos, diz Oswald (2008, p. 242), “colocam em xeque a crítica apocalíptica à cultura de massas – produto da ‘Indústria Cultural’”. Eles rejeitam a ideia de que a cultura de massas, com a ênfase no entretenimento, teria um efeito alienador e narcotizante, e propõem ressignificar as relações dos sujeitos com os meios de comunicação, bem como as mediações que se interpõem entre as audiências e a recepção, revendo “a condição de passividade do receptor diante da reificação da mensagem” (OSWALD, 2008, p. 241). Afirmando que o sujeito não desaparece diante desses produtos culturais, buscam a superação de uma visão restrita que relaciona de modo mecânico o capitalismo pós-industrial e a subjetivação acrítica, enfatizada pelos frankfurtianos.

Além do campo dos estudos culturais latino-americanos, nas figuras de Martin-Barbero (1997) e Canclini (2006), também o campo de estudos da Sociologia da Infância, com Sarmiento (2003, 2008) e da Antropologia da criança, a partir da visão de Cohn (2005), trazem aportes importantes para se pensar a questão, como veremos a seguir.

No Brasil, referenciados nessas perspectivas, alguns estudos têm sido empreendidos no sentido de sublinhar a relação entre infância e produções da cultura das mídias em outras bases, em especial aqueles que focalizam as produções culturais e a recepção dessas produções por crianças e jovens, para compreender como estes produzem sentidos *sobre* e se relacionam *com* artefatos culturais como games, quadrinhos, mangás, programas de TV, desenho animados. Dentre esses estudos ressaltam-se os de Jobim e Souza e Salgado (2008), Salgado (2005, 2008), Fernandes (2007, 2007b, 2008), Pacheco (1998), Oswald e Pereira (2008), Oswald (2008), Capparelli et alii. (1999), Munarim (2007) e Girardello (2005, 2008). Retomaremos alguns deles no decorrer de nossas argumentações.

Para compreender mais a fundo a questão da relação entre infância e mídia, é preciso, desse modo, abordar o estatuto do sujeito receptor das mídias, em especial o sujeito infantil, e os novos modos de conceber essa recepção.



### 2.1.2. A voz de quem recebe: estatuto do sujeito receptor

Não apenas na área de comunicação, mas em diversos campos de conhecimento, o interesse pelo estudo do receptor, do leitor, do consumidor, do usuário, em última instância, do sujeito que recebe, que lê, que consome, que usa, tomou um lugar de destaque<sup>22</sup>. A concepção de um receptor passivo das mensagens e de seus significados supostamente prontos, únicos, pré-estabelecidos, fundamentou por muito tempo, por um lado, um modelo de leitura que enfatizava apenas o reconhecimento do que fora escrito pelo autor, e por outro lado, uma perspectiva negativa do lugar do receptor dos meios de comunicação de massa, que o via como manipulável e impotente diante do poder da mídia.

O deslocamento da questão da recepção, tanto em literatura, quanto em comunicação se deu por vias diversas. O leitor de literatura teve o seu papel revisto nas teorias da recepção em leitura, e novos modos de ver e analisar o receptor e a recepção em comunicação – relativos à recepção de produtos midiáticos – também surgiram, expressando mudanças nas perspectivas de pesquisa e nas práticas de cultura e comunicação.

Em termos de leitura, seja literária ou não, as principais orientações do campo centram-se, hoje, na interação entre o leitor e o texto; a leitura é vista como um processo interacional complexo no qual autor, leitor e texto articulam-se de modo imbricado, como bem explicitam Koch e Elias (2006). Mas não foi sempre assim. O modo de conceber o leitor deslocou-se de um papel passivo para um papel ativo na construção dos sentidos dos textos e esse papel ativo afasta a ideia de um significado supostamente pronto, prévio e de uma interpretação unívoca, definitiva, dada pelo “emissor” do texto.

Uma grande contribuição para esse deslocamento veio através da perspectiva da Estética da Recepção, a partir de 1967, na Alemanha, com os estudos da Escola de Constança. Essa centralidade no leitor recebeu abordagens distintas dentro das teorias da recepção, como aquelas representadas por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, como aborda Zilberman (1989), mas sempre na perspectiva de enfatizar o papel do receptor no processo de leitura de textos. A esses autores juntaram-se muitas outras vozes que contribuíram, com suas especificidades, diferenças e peculiaridades, para discutir a questão do leitor, seja o leitor virtual, entidade textual, seja o leitor empírico, real, sujeito que assume esse papel. Podemos destacar, por exemplo, as perspectivas de Roland Barthes, Umberto Eco, Paul Ricoeur, dentre

---

<sup>22</sup> É bom ressaltar que a consideração da produção do sujeito no consumo teve consequências várias, desde um deslocamento dos estudos até a própria cooptação dessa noção pelo mercado, já que se passou a focar um consumidor/receptor mais personalizado, oferecendo produtos específicos para diferentes públicos.

outros, conforme apontam vários autores no campo da literatura, e inclusive os do campo da comunicação, como Matterlart e Matterlart (2008), Jacks e Escosteguy (2005), Martin-Barbero (2002).

Saído de uma perspectiva focada no autor – em que a leitura era vista como a captação da informação e ideias do autor e reconhecimento de suas intenções – e de uma perspectiva focada no texto – em que a leitura era vista como o reconhecimento do sentido das palavras e da estrutura do texto – passou-se a enfatizar o receptor. Nessa perspectiva, o leitor, em suas diversas modalidades – real, virtual, modelo – é convocado desde a escritura do texto e deve, de algum modo, assumir um papel de coautor do texto, especialmente o literário, pois o estabelecimento da interação entre texto e leitor é condição para uma recepção estética do texto ficcional. Contemporaneamente, passou-se do foco apenas no leitor a uma perspectiva em que a leitura é vista como uma atividade interativa complexa de produção e negociação de sentidos, conforme demonstram Koch e Elias (2006), envolvendo essas diversas instâncias e ampliando a discussão para a leitura de diferentes gêneros textuais, não apenas os literários, a partir, principalmente, das contribuições bakhtinianas, que colocam a leitura como interlocução. Esse modo de compreender a construção de sentidos na leitura dialoga também com o modo de ver a negociação de sentido na “leitura” dos produtos midiáticos.

Convém ressaltar a contribuição de Bakhtin para seguir refletindo sobre essas questões. Em reação à linguística saussuriana, com sua definição monolítica e abstrata do sistema da língua, Bakhtin (1981)<sup>23</sup> apresentou sua concepção dialógica da linguagem que possibilitou outro campo de referências para os estudos literários e linguísticos, bem como possibilidades produtivas para abordagens da cultura, das mídias, da comunicação “de massas”, conforme ressaltam Stam (1992) e Machado (2005). Com as concepções de leitor, leitura, texto e gênero discursivo ampliadas para englobar os “textos” audiovisuais, as formulações de Bakhtin podem igualmente ajudar a refletir sobre os gêneros e formatos das mídias<sup>24</sup>.

No campo da comunicação, por sua vez, especialmente nas chamadas teorias dos efeitos – teorias dos estudos iniciais desse campo –, o receptor era visto como passivo, manipulável, vulnerável frente aos apelos supostamente nefastos da mídia, em especial a

---

<sup>23</sup> Estamos cientes da polêmica da autoria envolvendo algumas obras atribuídas a Bakhtin, e que a obra referida pode aparecer com o nome de seu possível autor (Volochinov, V. N.). Escolhemos aqui referir apenas a Bakhtin, com a ressalva de que há o reconhecimento do que passou a ser chamado o Círculo de Bakhtin, conforme aborda Faraco (2009) e Fiorin (2008).

<sup>24</sup> Stam (1992) chama a atenção para a influência das formulações de Bakhtin não apenas na linguística e na teoria e crítica literária, mas também nos estudos culturais e antropologia, bem como sua potencialidade para os estudos em cinema.

televisão, se comportando como massa, que apenas receberia o que era imposto pelos meios de comunicação. Não é à toa que, ainda hoje, fala-se de comunicação de massa, cultura de massa, expressão questionada pelo uso do termo “massa” associado à recepção desses artefatos. As expressões “cultura de massa” ou “meios de comunicação de massa” são expressões amplamente utilizadas, mas convém apresentar ressalvas a respeito de seu uso, pois, justamente, diante de um novo modo de se conceber a recepção, o sujeito receptor, e a cultura, torna-se contraditório falar em “massa”, no sentido de um aglomerado de pessoas indistintas, que receberiam e reproduziriam passivamente essa cultura imposta, padronizada, homogeneizada, de modo alienado e amorfo. Como indaga Setton (2010), “será que podemos usar o conceito de cultura de massa existindo realidades sociais heterogêneas e hierarquizadas como as da sociedade capitalista?” (2010, p. 35)<sup>25</sup>.

Assim, há o limite do próprio uso do termo, que não mais condiz com a concepção que se tem dos sujeitos da recepção dos meios de comunicação. É por isso que Setton (2010) propõe que se use preferencialmente o termo “cultura das mídias” em vez de “cultura de massa” para se referir a o fenômeno em questão. Aliás, os próprios termos “receptor” e “recepção” são problemáticos numa nova concepção da dinâmica comunicativa. Como ressalta Sousa (2002, p.14) “o lugar do receptor em comunicação esbarra, desde logo, nos limites semânticos do próprio termo”. O termo “receptor”, de fato, se remete àquele que recebe, que recebe algo que lhe chega pronto, produzido por um emissor.

No modelo mecânico de comunicação, esta é tomada como a transmissão de uma mensagem com um significado pronto, já construído, de um pólo ao outro, sendo a recepção o ponto de chegada desse significado concluído, já dado, prévio. Não se considerava, assim, nesse modelo, os sujeitos como verdadeiros interlocutores, como são concebidos em perspectivas mais contemporâneas. O sentido, nessa perspectiva, é sufocado pelo significado, reduzido a este significado, que já lhe viria pronto. Estudavam-se, então, a partir dessa premissa, os efeitos dessa recepção, a reação aos “estímulos” que o receptor recebia do emissor. A essa concepção vinha se juntar a de que o receptor seria manipulado e manipulável, condenado a ser vítima do poder persuasivo, enganoso e nefasto dos meios de comunicação.

As novas teorias da recepção em comunicação a concebem de modo bem diverso desse modelo mecânico que a tomava como uma etapa do processo comunicativo, tendo a

---

<sup>25</sup> A autora argumenta, inclusive, sobre a ilusão da possibilidade de homogeneização, da unificação do gosto, já que diferentes condições de existência funcionam como filtros do processo de recepção e ressignificação das mensagens, ainda que padronizadas e homogêneas em termos de sua produção.

emissão no outro polo. Martin-Barbero (2002, p.39) afirma que, longe disso, a recepção seria não uma etapa, mas “um lugar novo, de onde devemos repensar os estudos e a pesquisa de comunicação”. Os estudos sobre a recepção em comunicação foram revelando que os indivíduos faziam ressignificações e usos diferentes, por vezes singulares, das produções massificadas e que esse receptor não era tão passivo assim diante dos produtos culturais oferecidos pela mídia. Passou-se, então, a perceber o receptor como mais ativo e seletivo, como ressaltam Jacks e Escosteguy (2005). Também os estudos pioneiros sobre a relação entre infância e mídia nos anos 80 concebiam a recepção em comunicação como mera resposta ao estímulo da mensagem, como assinala Fernandes (2007). A questão, hoje, pode ser concebida de outro modo, considerando a recepção do ponto de vista de um sujeito ativo que negocia sentidos.

Assim, para uma nova tendência da teoria da recepção em comunicação, especialmente na perspectiva dos estudos culturais, o receptor dos produtos dos meios de comunicação se situa numa relação marcada pela negociação com a produção cultural “de massa”, uma negociação de sentido, uma relação de interação, conforme ressalta Martin-Barbero (2002). O lugar do receptor no processo comunicativo e a relação entre meios e receptores são entendidos aí não a partir da ideia de efeito de um sobre o outro, mas a partir da atividade do receptor. Sem desconsiderar o discutível valor de muitos produtos da mídia, esses estudos analisam, como ressalta Ferreira (2007), a recepção a partir dos sentidos que os sujeitos produzem sobre os produtos que consomem, mostrando, inclusive, que é indispensável que o campo da educação se aproxime da visão que as crianças e jovens têm desses produtos, e os reconheçam como expressão de sua subjetividade, identidade e cultura. Trata-se, assim, de tomar a natureza comunicativa da cultura em seu caráter de processo produtor de significações, e não mera circulação de informações, absorvidas passivamente. Como diz Martin-Barbero (2002), o que temos que estudar não é “o que fazem os meios com as pessoas, mas o que fazem as pessoas com elas mesmas, o que elas fazem com os meios, sua leitura” (MARTIN-BARBERO, 2002, p.55).

A inversão da questão, nos termos dessa afirmativa no campo da comunicação, partiu inicialmente de uma tese chamada de “tese dos usos e gratificações”, conforme a classificação de Jensen e Rosengren (apud JACKS e ESCOSTEGUY, 2005)<sup>26</sup>. Depois, devido à natureza individualizante e subjetiva dessa tese, avançou-se, com as teorias da recepção, para uma

---

<sup>26</sup> Excede os objetivos do presente trabalho aprofundar no detalhamento das tradições e dos modelos que propuseram mudanças nas teorias da recepção em comunicação. Para uma visão histórica e panorâmica dos modelos ver Jacks e Escosteguy (2005) e também Mattelart (2008).

visão que traz um caráter mais social, sociocultural, como é o caso da visão de Martin-Barbero (2002) na afirmação acima. Para ele, essa afirmativa não implica um idealismo próprio à tese dos “usos e gratificações”, que defendia a ideia de um receptor todo poderoso, que escolheria tudo e decidiria tudo por livre vontade e consciência, e que faria um uso produtivo a partir de qualquer produto oferecido. Não se consideram, nessa perspectiva, os limites, as restrições, a complexidade das relações que se estabelecem entre a mídia e seus receptores. Sim, porque a noção de um receptor ativo cria um desconforto em relação à ideia do limite dos poderes envolvidos nas mensagens, especialmente quando se trata de sujeitos receptores infantis. A visão de um receptor e consumidor soberano de suas escolhas, que interpreta a produção cultural a partir de sua própria cultura, além de romantizar a recepção e superestimar as possibilidades dos receptores diante das mensagens das mídias, teve, segundo Mattelart e Mattelart (2008), derivações neopopulistas, caras a uma sociedade neoliberal, gerando certo apagamento da questão do poder da comunicação e a afirmação de interesses bem específicos dessa sociedade.

Desse modo, uma visão mais social do sujeito receptor relativiza seu papel, no sentido de que não é exatamente ele, sozinho, individualmente, que atribui significados e que produz sentidos a partir dos produtos da mídia. No âmbito dos estudos culturais, Munarim (2007) aponta que não é possível analisar os aspectos culturais apenas a partir dos meios, mas sim das relações que são construídas entre os sujeitos, seja com seus pares, seja no âmbito de instituições. Ou seja, a produção de sentidos dos sujeitos se dá num contexto sociocultural, nas interações, e implica várias mediações como a família, a escola, os amigos, os grupos sociais diversos dos quais fazem parte. Essas mediações, bem como as características socioculturais dos receptores, influenciam na compreensão das mensagens dos meios de comunicação e na apreensão de seus valores e discursos. Nesse sentido, uma nova visão de sujeito receptor implica, antes de tudo, em uma concepção de sujeito constituído intersubjetivamente e o papel das interações nessa constituição. A perspectiva bakhtiniana de constituição intersubjetiva da subjetividade pode contribuir para estabelecer essa concepção de sujeito constituído intersubjetivamente<sup>27</sup>.

Assim, a partir das inúmeras contribuições de campos diversos, o foco no receptor/leitor desloca-se para a interação comunicativa, a interlocução. A perspectiva bakhtiniana pode igualmente contribuir para reafirmar esse deslocamento. O conceito bakhtiniano de responsividade permite, junto com outras formulações do autor, afirmar esse

---

<sup>27</sup> Essa questão será desenvolvida na parte 2.3.

papel ativo e produtivo do receptor dos discursos, seja dos discursos orais e escritos, seja dos discursos provenientes da comunicação mediada. As formulações de Bakhtin (1994) sobre a autoria e a responsividade dialogam com a ideia de que os sujeitos produzem sentidos e significados a partir dos produtos midiáticos que consomem, já que a “leitura” desses produtos, sua recepção, implica em compreensão ativa, responsiva. Para Bakhtin (1994), toda compreensão de um enunciado, falado ou escrito, implica uma responsividade e, conseqüentemente, em um juízo de valor, assim, ao se apropriar de um determinado texto, o leitor se posiciona, de algum modo, em relação a ele e sua reação consiste numa resposta, o que caracteriza uma compreensão responsiva ativa. A compreensão depende de “contrapalavras”, ou seja, de uma formulação ativa de resposta, e a compreensão ativa já está de certa forma prevista no próprio enunciado. Todo enunciado é sempre orientado para outro cuja compreensão responsiva o autor do discurso procura e antecipa. No plano da responsividade, o homem é um ser de resposta<sup>28</sup>.

Se, para as novas tendências da teoria da recepção, o receptor se situa numa relação marcada pela negociação com a produção cultural midiática, a recepção passa a ser também reconhecida como lugar de autoria, de responsividade. O sujeito constrói a representação da realidade na qual está inserido por meio da linguagem; o uso que faz da linguagem nas interações sociais pode levá-lo a (re)conquistar seu lugar de sujeito da linguagem e de autoria. É interessante, nessa discussão, ressaltar que o termo que Bakhtin (1994) usa em russo, traduzido como responsividade, implica tanto esse caráter de resposta quanto o caráter de responsabilidade: responsabilidade pelo seu próprio dizer.

Podemos, assim, indagar, sobre como o olhar das novas teorias da recepção em comunicação, enriquecido pelo olhar bakhtiniano, pode nos ajudar a conceber esse sujeito infantil, receptor dos meios de comunicação, também numa perspectiva de que sua recepção não é passiva, tal qual válido para o sujeito receptor em geral. Tais formulações podem enriquecer a discussão que concerne à recepção das narrativas das mídias pelos sujeitos infantis, que as consomem, se reconhecem nelas, produzem sentidos e significados a partir delas e constroem suas sensibilidades e subjetividades em meio a essas – e outras – referências. É através dessa compreensão responsiva – responsável e em resposta – que podemos falar de crianças como interlocutores culturais, produtoras de cultura, de sentidos e

---

<sup>28</sup> A questão da responsividade articula-se ao conceito mais amplo de dialogismo que será aprofundado adiante na parte 2.3. Como já indicado, as formulações bakhtinianas aparecem distribuídas no texto, fazendo fio com outras perspectivas, mas sempre tendo eco na noção de dialogismo, conceito unificador de todos os outros.

significados, aspecto importante para considerá-las não apenas como receptoras e consumidoras passivas dos produtos da mídia, de suas narrativas.

Jobim e Souza (1994) ressaltam a criança nesse papel de interlocutor cultural, considerada em sua dimensão de ser social, histórico, político, cultural e existencial, se constituindo no encontro com outros seres sociais e construindo com eles significações para a realidade. Sujeito concreto, síntese de múltiplas determinações, que se dão em um contexto histórico.

Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano. A palavra é a revelação de um espelho no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam. O texto da criança coloca-nos frente com um mundo tal qual idealizado e construído por nós, quer seja nos seus aspectos perversos ou estigmatizantes quer seja na sua dimensão crítica e transformadora da ordem estabelecida. Portanto escutar a criança é uma oportunidade de retomarmos, a partir do ângulo dela, um olhar crítico sobre o mal-estar da nossa cultura (Jobim e Souza, 1994: 120).

Salgado (2008), por sua vez, afirma que “brincando, jogando e criando narrativas, as crianças estão falando de si próprias, de seus medos, coragem, angústias, sonhos e ideais. Estão falando de seu tempo, da cultura em que vivem, aprendem e se desenvolvem, das promessas e mal-estar dessa mesma cultura”. (SALGADO, 2008, p. 104)

Na citação de Sarmiento (2003, p.16), na epígrafe deste trabalho – citação que balizou muito as argumentações referentes à dimensão cultural da problemática dessa pesquisa – o autor aborda uma “gramática da cultura da infância” e questiona uma visão determinista da recepção cultural pelas crianças, afirmando que, se por um lado “a colonização do imaginário infantil pelo mercado é um dado da sociedade contemporânea que não se pode ignorar”, por outro, “todas as colonizações são imperfeitas”. E se as crianças resistem através de suas interpretações singulares, criativas, críticas, em seus jogos e brincadeiras, como ressalta o autor, também o fazem através de suas narrativas.

Toma-se, assim, a natureza comunicativa da cultura em seu caráter de processo produtor de significações, não de mera circulação de informações, absorvidas passivamente; trata-se de um sujeito que ocupa um lugar de negociação, de busca e produção de significações e sentidos no cotidiano, em suma, sujeito de autoria.

Sem negar o caráter de consumo de mercadoria simbólica das mídias, De Certeau (1994), já nos anos 70, propunha olhar o papel ativo dos grupos sociais em sua utilização e decodificação, sugerindo, em relação à TV, que se pergunte sobre o que os sujeitos “fabricam” com as imagens televisivas. Sem, no entanto, como ressaltam Mattelart e Mattelart

(2008), perder de vista os mecanismos de sujeição e as relações de força que permanecem presentes. Orozco (apud MUNARIM, 2007) ressalta que toda tecnologia deixa margem para a criatividade e todo conteúdo veiculado é polissêmico, havendo sempre espaço para a interpretação. Polissêmia e paráfrase, diria Orlandi (1996b).

Vale destacar, no entanto, que mesmo ressaltando a importância e o valor dessas perspectivas nas mudanças de paradigmas sobre a questão da recepção e da relação entre infância e mídias, Buckingham (2007) aponta também seus riscos e limites. Argumenta ele:

Sem querer negar a atividade criativa e interpretativa da audiência, portanto, precisamos olhar também para as condições materiais e simbólicas mais amplas nas quais essas atividades ocorrem – olhar, por exemplo, para as restrições e possibilidades incorporadas aos textos midiáticos e para as dinâmicas econômica, institucional e social que determinam formas específicas de consumo midiático. (BUCKINGHAM, 2007, p.173).

Para Buckingham (2007, p. 277), é preciso situar a atividade do público infantil diante das mídias dentro de seus contextos sociais, “em relação a outras forças sociais que agem na vida das crianças e em relação à natureza cambiante das tecnologias, dos textos e das instituições midiáticas”. Ou seja, é preciso sair da visão de um público infantil ou ativo ou passivo, ou competente ou incompetente, e identificar uma variedade de formas diferentes de atividade e competência das audiências infantis, que tendam a ocorrer sob determinadas condições socioculturais. Em vez de celebrar ou lamentar/condenar as consequências das experiências das crianças em relação às mídias, o autor prefere defender que é preciso entender a extensão e as limitações das competências que as crianças têm de avaliar as representações disponíveis para elas e identificar o que ainda precisam aprender para fazê-lo de forma mais plena e produtiva. Eis um papel também para a escola.

Por ora, lembrando que o sujeito receptor dos meios de comunicação é também a criança atendida em nossas escolas, é preciso ressaltar que esse outro modo de ver a recepção implica em refletir sobre o papel da escola frente aos elementos que as crianças trazem dos aprendizados culturais de fora dela. Como Giroux (2001) sublinha, é preciso evitar dicotomias e distâncias entre uma “pedagogia cultural”, vinda da cultura visual midiática, e uma “pedagogia escolar”. Canclini (apud FERNANDES, 2007) ressalta também que há, nos processos de consumo, a existência de mediadores, como a família, o bairro, as instituições, a escola, e que consumir, ato social, ativo, é também produzir sentidos. E isso precisa ser considerado quando se concebe a relação entre a recepção infantil dos produtos culturais da mídia e os processos de consumo, “como algo mais complexo do que a relação entre meios



manipuladores e dóceis audiências” (CANCLINI,1999, p. 75-6). Isso não significa uma apologia ao consumo de produtos e de entretenimento; como ressalta Oswald (2008, p. 242), o argumento do autor é de que “não é possível continuar entendendo o consumo como lugar da irreflexão, diante da qual o sujeito desaparece”. Orofino (2008) completa que os estudos culturais latino-americanos têm demonstrado que:

(...) o consumo das mídias se faz no cotidiano e que, portanto, as experiências de consumos culturais precisam ser pensadas com base na diversidade de cenários e contextos socio-históricos nos quais essas mídias estão inseridas (OROFINO, 2008, p. 120).

Não podemos deixar de sublinhar, no entanto, que há também críticas aos estudos culturais, empreendidas por alguns autores. Silva (2000) coloca a perspectiva dos atuais estudos culturais no outro extremo em relação à crítica à indústria cultural, pois, segundo o autor, essa vertente tende a celebrar os produtos da cultura popular e de massa, priorizando análises desses produtos na dinâmica cultural. Também Escosteguy (2006) discute algumas críticas a essa perspectiva de cultura, em especial da cultura midiática, que empreenderia uma celebração das tecnologias da comunicação e informação e a aceitação, em especial, dos efeitos da televisão. Os estudos culturais operariam, segundo seus críticos, em fusão e identificação com seu próprio objeto de investigação, tornando-se partidários do consumo. Além disso, são acusados de assumirem posições *light* ao enfatizarem o cultural em detrimento do socioeconômico e conceberem o receptor das mídias como sujeito independente, autônomo e apto a negociar sentidos. Mattelart e Neveu (2004) apontam também para o risco, no âmbito dos estudos culturais, da despolitização e do descompromisso com uma visão crítica do consumo de produtos culturais midiáticos, e para a visão populista que dota “os consumidores de produtos culturais de uma reflexividade soberana que torna o trabalho crítico supérfluo” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 154).

Escosteguy (2006) rebate algumas dessas críticas, por suas pretensões genéricas, por vezes simplistas em relação ao que de fato autores dessa corrente discutem, apresentando argumentos para esclarecer melhor as posições de autores do campo dos estudos culturais<sup>29</sup>. O próprio Martin-Barbero (2002) ressalta que há limites sociais muito fortes ao poder do consumidor. Por outro lado, suas formulações levam também a uma impressão de que qualquer manifestação cultural tem o mesmo valor e, isso, pode ser também problematizado, apesar do risco de uma perspectiva elitista. Tudo vale como manifestação cultural; mas será

---

<sup>29</sup> É preciso considerar também que há diferentes tendências dentro desse campo, sendo que aos estudos culturais latino-americanos é atribuída uma perspectiva mais crítica que outras tendências.

mesmo que vale tudo, que tudo tem o mesmo valor? Pensando, escutando e vendo crianças da periferia dançando e cantando músicas com conteúdos pornográficos ou agressivos, fruto da indústria massificada da música, por exemplo, é difícil defender que vale tudo e tudo tem o mesmo valor... A recepção é um espaço de interação e negociação que não apaga o sujeito, certo. Mas não podemos ceder à tentação de cair no outro extremo da questão. Há jogos de interesse, há o mercado, há muitas questões envolvidas aí. São reflexões que extrapolam os propósitos aqui delineados, mas não poderíamos deixar de assinalar tal preocupação. Por isso, seguimos alerta e tendente a conceber a questão como uma questão complexa, ambígua, não afeita a polarizações, como já discutido.

Mendonça (2006) alerta, nesse sentido, que mesmo as perspectivas que concedem maior autonomia aos receptores dos meios, admitem que “as possibilidades de ‘negociação de sentidos’ encontram limites, porque na atribuição de sentidos não se pode considerar o indivíduo como refratário aos sentidos sociais preexistentes aos quais ele forçosamente se refere ao construir sua subjetividade” (MENDONÇA, 2006, p. 34). Do contrário, corre-se o risco de cair na “ficção da autonomia individual que tanto agrada as correntes hegemônicas” (MENDONÇA, 2006: 34), e de, negligenciando o caráter estruturante das mídias, superestimar o alcance dessas “negociações”. E não se pode, de todo modo, negligenciar que “as redes e indústrias da cultura e da comunicação são, em princípio, novas formas de hegemonia”, conforme preocupação de Mattelart e Neveu (2004, p. 196).

Assim, sem perder de vista as possíveis críticas aos produtos culturais da chamada indústria cultural – e no que nos interessa aqui, em especial, as suas narrativas – e sem perder de vista o limite das negociações de sentido em relação a esses produtos culturais, é preciso considerar que as crianças constroem sua visão de mundo também através da mídia e das novidades tecnológicas, que forjam, inclusive, novos modos de constituição da subjetividade. Isso, então, pode ser visto apenas em seu valor negativo, como foi discutido acima, quanto como uma realidade a ser incluída, legitimada e trabalhada. Os conceitos e valores existentes nas narrativas da cultura das mídias, como foi ressaltado anteriormente, também trazem elementos que as crianças se identificam, também se constituem do universo simbólico que, junto com as brincadeiras, histórias da tradição oral e literária e outros aspectos da cultura infantil, fazem parte de sua constituição subjetiva, cognitiva e cultural<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> São, no entanto, sem dúvida, formas culturais produzidas *para* as crianças. Lembramos aqui da ressalva de Brougère (2004, p. 34) de que a cultura infantil constitui um conjunto de significados produzidos *para*, mas também *pela* criança, o que abre sempre novas discussões.

Faz-se necessário, para avançar nessa reflexão, aprofundarmos um pouco mais tanto na questão da relação entre narrativa e subjetivação das crianças quanto no conceito de “cultura infantil”, relacionando-o ao conceito de cultura e ao de infância.

### 2.1.3. Narrativa e subjetivação das crianças

Antes de tudo, o sujeito é um ser de linguagem e se constitui como tal nas dinâmicas intersubjetivas atravessadas pela linguagem. Essa é uma premissa, aqui ancorada em uma perspectiva bakhtiniana, que concebe as produções discursivas como resultantes do processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e se constitui como ser social. Os sujeitos constroem, se apropriam e solidificam seus valores a partir dos materiais simbólicos de diversas ordens, disponíveis na sociedade em que vivem. As narrativas constituem-se como um desses materiais, fundamentais na constituição dos sujeitos desde tempos remotos. No âmbito da questão da importância das produções da cultura para a subjetivação das crianças, as narrativas têm um papel de destaque, junto com outros aspectos, como as brincadeiras<sup>31</sup>. Estão implicadas em experiências pessoais, singulares, psicológicas, estéticas, em todo caso, simbólicas.

Muito já se escreveu sobre o papel das narrativas populares e literárias na constituição da cultura e das subjetividades infantis, e em especial o papel da literatura infantil, seja do ponto de vista psicológico, socio-histórico ou cultural. Aborda-se, nesse sentido, a formação do leitor, da sensibilidade estética, a constituição e expressão da subjetividade, do imaginário, da fantasia, as projeções, enfrentamentos e elaborações subjetivas através do ficcional, dentre outros aspectos, tratados por autores diversos, dentre os quais podemos citar Léon (1994), Cândido (1972), Zilbermam e Silva (1990), Abramovich (1989), Amarilha (2006), Held (1980), Bettelheim (1980), Machado (2004). As narrativas são ricas em termos de proporcionar experiências pessoais de valores humanos, de despertar e nutrir imagens internas, o imaginário, compondo um repertório para a imaginação, a fantasia, as vivências interiores, as experiências vividas, e também para a criação do novo.

Considera-se aqui uma perspectiva socioantropológica do imaginário, que insere o imaginário infantil no quadro das culturas da infância, conforme aborda Sarmiento (2004). O imaginário é, nesse sentido, dinâmico, temporalizado, produzido no interior da cultura.

---

<sup>31</sup> A questão da constituição dos sujeitos infantis articula-se com a discussão sobre cultura infantil, apresentada na parte 2.4.3.

Atravessado pelos contextos socioculturais e históricos, o imaginário dos sujeitos não se desvincula do imaginário social, sendo em si mesmo, dialógico.

Narrar o vivido ou imaginado é próprio do humano e as narrativas exercem um fascínio em adultos e crianças e sempre foram de grande valor para a formação cultural, cognitiva e subjetiva dos sujeitos. Nas sociedades antigas, de tradição oral, os mitos balizavam o comportamento dos homens e era por meio da continuidade dessas narrativas que sociedade definia seus valores. O advento da racionalidade científica provocou mudanças nesse cenário, mas a narrativa não perdeu seu papel na constituição dos sujeitos e nas culturas.

Assim, um ponto importante que sustenta o presente trabalho é o argumento de que se as narrativas têm um papel na subjetivação das crianças, então, também as narrativas verbovisuais são fontes de constituição das culturas infantis e de novas subjetividades no mundo contemporâneo. Capparelli et alii (1999) assinalam que as narrativas televisivas vão, justamente, se apropriar do modo como os mitos eram transmitidos, mantendo certas estruturas míticas, argumentando que é a partir delas que “se desenrola o fio condutor do nosso imaginário” (CAPPARELLI et alii, 1999, p.3). O imaginário recupera mitos antigos de vários modos, mas sempre os reelaborando no interior da cultura, como os heróis dos mitos são reinventados – de modos diversos – nas mídias contemporâneas. A insistência na expressão “modos diversos”, aqui, refere-se ao fato de que os mitos podem ser retomados de modo mais ou menos atestados nas narrativas contemporâneas, mantendo ou explicitando mais ou menos sua filiação aos mitos. Tomando o caso do herói, por exemplo, há heróis antigos passeando em narrativas midiáticas contemporâneas, vivendo vidas de hoje, e há heróis de hoje, nada antigos, dotados de características delineadoras de heróis antigos. O próprio Benjamim (1994) já dizia que a técnica reapresenta a natureza em uma nova perspectiva e reaproxima o homem de medos, afetos e desejos mais originários.

Mesquita (2006), referindo-se à literatura, mas dando brechas para ampliarmos para narrativas não-literárias, completa:

A narrativa literária, hoje, na sua tensão dialética entre o velho e o novo, no incessante jogo tradição/permanência/(in)re-novação, apresenta, transformados, mais ou menos explicitamente, elementos dessa inesgotável fonte velha de conteúdos novos que é a narrativa mítica. (MESQUITA, 2006, p. 11).

Em outros tempos era mais frequente entre pais e outras configurações familiares ou sociais a prática de contar ou ler histórias, de ficção ou realidade, para as crianças e, hoje em dia, estas passaram a se divertir e a se informar mais, e com muita frequência, com a

televisão<sup>32</sup> e os dispositivos eletrônicos. É digno de nota que a televisão abrange, inclusive, as crianças que não têm um acesso facilitado aos tablets, videogames e smartphones ou à cultura letrada, ao menos não ao letramento relativo às práticas de escrita legitimadas socialmente.

As mídias, hoje, são veículos importantes, senão preponderantes, de narrativas que vão constituir o imaginário dos sujeitos, e sua natureza mercadológica não lhes retira o valor simbólico. A humanidade, diz Balogh (2002) “sempre se caracterizou pelo gosto de contar estórias, mudaram os suportes, as formas de conceber, de realizar, de veicular e até mesmo de fruir essas estórias na TV”. (BALOGH, 2002, p.17). Mudaram as formas, mas as narrativas contemporâneas seguem constituindo matéria para a imaginação, a subjetivação, a constituição valores, projeções, elaborações.

Capparelli et alii (1999) afirma que:

Não muito diferentes dos homens das sociedades orais, e apesar da parafernália tecnológica que acumulamos, seguimos precisando de histórias, de discursos, enfim, de um acervo imaginário que nos ajude na elaboração de questões caras ao existir, orientando-nos na construção de um lugar no mundo e na cultura onde vivemos (CAPPARELLI et alii, 1999, p. 6).

A televisão, com suas ficções, imagens, linguagens, temas, influencia a vida e a cultura lúdica das crianças e as referências de que elas dispõem, participando, assim como a família e a escola, de seu processo de subjetivação e socialização, criando-se uma nova relação do homem com os produtos da cultura, que funcionam como “máquinas de ensino”, no dizer de Giroux (2001). As mídias, diz Setton (2010, p.10), “se constituem em uma nova matriz de cultura” e compõem o universo socializador dos indivíduos contemporâneos. Para Brougère (1997), pesquisador da cultura infantil, a televisão é, hoje, a primeira provedora do imaginário. Referindo-se também à televisão, Ferrés (1998) diz que esta agrada “fundamentalmente porque conta histórias (...) é o reino do relato, da fabulação” (FERRÉS, 1998, p.91).

Como a família, a escola, a religião, dentre outras instâncias, as mídias se configuram, assim, também como instância socializadora, transmissora de valores, padrões, normas de comportamento, referência identitária. Setton (2010) chama a atenção para o fato de que, contemporaneamente, essas instâncias todas vivem em intensa rede de interdependência, agindo simultaneamente na formação cultural, moral e cognitiva dos sujeitos e mantendo

---

<sup>32</sup> Incluindo-se aí também os filmes assistidos através de DVDs, Blue-Ray ou plataformas com serviços de *streaming* de vídeos, pois, com esses dispositivos, a televisão passou a ser, mais amplamente, veículo de produtos cinematográficos, muito presentes na cultura infantil de nosso tempo.

relações extremamente complexas e variadas, seja de complementaridade, conflito ou ruptura. É preciso, então, considerar essa complexidade das relações que as mídias mantêm com essas outras instâncias, na constituição dos sujeitos – com essas várias vozes, diria Bakhtin. Assim, embora a tarefa de transmitir experiências importantes da existência e da cultura fique cada vez mais a cargo da TV e de outras mídias – devido, inclusive, ao modo como esses artefatos e os valores que veiculam são considerados nas famílias – elas não agem sozinhas, não têm o monopólio na formação, subjetivação e socialização dos indivíduos, e das crianças em particular, no que diz respeito à presente discussão. Caparelli et alii (1999) destacam a importância do desenho animado, como qualquer outra ferramenta cultural que veicula modelos, ideais, conceitos, valores e, principalmente, formas de lidar com a falta estrutural do humano, mesmo que através do faz de conta. O autor propõe que se compreenda a televisão, no caso, a partir das instâncias socioculturais nas quais ela ganha sentido. Poderíamos dizer o mesmo de outras linguagens, como o cinema, e Neves (2008) acrescenta os quadrinhos japoneses – os mangás – nesse âmbito.

As narrativas, como discursos que são, estão atravessadas pela cultura e pela sociedade que as geram. Por esse raciocínio, duas questões se apresentam. Por um lado, é preciso então considerar que as narrativas advindas das práticas culturais contemporâneas também têm seu papel como fonte de significações que alimentam o universo simbólico das crianças e na constituição subjetiva dos sujeitos e, portanto, esses processos precisam ser mais amplamente problematizados, compreendidos e considerados. Por outro lado, poderíamos argumentar, com Machado (2004), que, mais do que nunca, as crianças de hoje precisam vivenciar a experiência com as narrativas da cultura popular e literária, pois vivem mergulhadas em um mundo de imagens técnicas por vezes muito estereotipadas, trazidos pela cultura midiática, e narrativas articuladas de modo imbricado ao consumo de produtos materiais e imateriais, nos quais circulam também os valores dessa lógica mercantil. Giroux (2001), numa perspectiva que Buckingham (2008) situaria entre os pessimistas, discute sobre a “disneyzação da cultura infantil”, apresentando a intervenção da Disney como produtora de identidades, na medida em que se institui como universo cultural. O que a Disney apresenta como narrativa de mundo seria, segundo o autor, o próprio mundo colonizado pela narrativa do capital.

Cabe, assim, indagar – no que concerne a problemática específica da presente tese – sobre que histórias as crianças poderão inventar, se inventam a partir do repertório próprio que constituem a partir de suas experiências com as narrativas diversas. Podemos perguntar, com Capparelli (1998), se haveria como ser diferente, diante desse contexto, a “repetição quase sígnica” das crianças do que veem na televisão, não só nas narrativas que produzem,

mas nas brincadeiras e na expressão de outras manifestações culturais da infância de hoje. São questões para pensar.

Por outro lado, a partir da crítica apocalíptica à cultura de massas, produto da indústria cultural, e o suposto efeito alienador causado pela ênfase no entretenimento, Neves (2008) lembra que as crianças e os jovens de hoje “revelam uma nova organização de pensamento que emerge de um conjunto de novas experiências que estão intrinsecamente associadas à cultura da mídia em que vivemos” (NEVES, 2008, p. 217). Afirmando que para compreender as crianças e jovens de hoje é preciso interpretar esse novo universo cultural e esses novos modos de construção identitárias, o autor propõe refletir sobre os novos arquétipos do “herói” da cultura das mídias, em especial os heróis dos mangás, da perspectiva dos próprios jovens e crianças. Mostrando que esse herói dos mangás conserva tanto elementos do herói épico, clássico, como do herói que ele chama de pós-moderno, produto da cultura de massas, preocupa-se em como os leitores veem realmente esses heróis; em como a identificação com eles os afetam; que valores, de fato, reconhecem, incorporam, aprendem, através deles; em como constituem modos de ser, agir e se relacionar a partir dessa identificação com esses heróis. Desmitifica, assim, uma visão necessariamente negativa dos heróis contemporâneos, ainda que também aponte a existência, na cultura das mídias, de heróis emblemáticos de histórias descartáveis, para consumo rápido, sem elaboração. Fernandes (2007), por sua vez, lembra também que muitas das narrativas infanto-juvenis contemporâneas trazem histórias inteligentes, elaboradas, enredos complexos, tramas paralelas, vários personagens, exigindo, positivamente, muito do espectador. Filmes e desenhos animados ganharam, em muitos casos, complexidade e enredos muito sofisticados e, ademais, fornecem materiais simbólicos relevantes.

Configura-se aí, as duas visões sobre a recepção e sobre a relação entre infância e mídia, já abordadas. E, de novo, se impõe argumentarmos sobre o papel das mediações nessa recepção: o papel que a família e a escola, em especial a escola, têm e devem assumir, sendo convocadas a cuidar para que as crianças não se constituam como consumidoras acríticas desses produtos, exercendo mediações produtivas.

Atualmente, podemos contar com estudos diversos que abordam o campo das preocupações com essa relação, como vimos anteriormente. Em todo caso, por ora, cabe ressaltar, mais uma vez, que, se as narrativas modificam-se no tempo, a partir das transformações da sociedade e dos meios que a veiculam, o seu valor para a socialização e subjetivação dos sujeitos não parece, no entanto, se modificar a partir dos artefatos culturais

que a transformam continuamente. São assim, parte da cultura infantil contemporânea e precisam ser pensadas como tal, o que será discutido em seguida.

Antes, porém, cabe lembrar que as mudanças que se operam nas narrativas da contemporaneidade atingem também a própria arte literária, tudo está em mudança, mas a natureza atávica e ancestral da narrativa e seu papel na constituição dos sujeitos persistem, perduram. Contar, ouvir e ler histórias é, diz Mesquita (2006), “atividade antropológico-social e culturalmente indissociável do ser humano” (MESQUITA, 2006, p. 9). A narrativa, afirma Cardoso (2000), sustenta, poderosamente, culturas mundo afora, e está presente fortemente na história da humanidade, na passagem da oralidade para a escrita. E também no mundo das imagens. A narrativa existiu e mantinha um papel fundamental nas culturas orais, consagrou-se fortemente com a cultura escrita e perdura e se amplia nos meios audiovisuais, revelando sua importância no seio da cultura, das sociedades, da humanidade, das linguagens. Essa afirmação faz eco no famoso trecho de Barthes (1973, p. 19), citado na epígrafe inicial desse trabalho, no qual ele diz que toda matéria é boa para que o homem lhe confie suas narrativas.

Por fim, Herrera (2008), em diálogo com a perspectiva de Walter Benjamin (1994b), sobre a morte do narrador tradicional, diz:

A modernidade fratura o signo, questiona a representação, desvela os truques da escrita, os atos de fingir da linguagem ficcional, o ‘efeito de real’ proveniente das convenções literárias. Tudo se torna motivo de reflexão da própria narrativa. O impasse é grande, o abismo ante o indizível é maior, mas a vida continua fazendo-se e os homens querem narrá-la. Como na astúcia de Sherezade, a narrativa sustenta a vida! (HERRERA, 2008, p. 287).

#### 2.1.4. Cultura infantil e produtos das mídias

A cultura é a lente a partir da qual olhamos o mundo (BENEDICT, apud LARAIA, 2009, p.67)

A expressão “cultura infantil” foi, até aqui, inúmeras vezes aludida no decorrer do texto. Para ampliarmos a compreensão sobre a relação entre a infância e a mídia, aprofundaremos esse conceito, que é recente nos estudos sobre a criança, especialmente no campo interdisciplinar da sociologia da infância, que toma a criança como ator social. Recusando uma concepção ontogênica das culturas infantis, que se daria em um vazio social, bem como se afastando de “uma perspectiva que ‘naturaliza’ os modos de percepção, representação e significação do mundo pelas crianças” (SARMENTO, 2004, p.4), a sociologia da infância vem estabelecendo, de modo consistente, o conceito de cultura da infância, cultura



infantil ou, ainda, culturas infantis. As culturas infantis, no entanto, ressalta Sarmiento (2004, p.4), “são tão antigas quanto a infância. Resultam do processo societal de construção da infância”.

Para compreender o conceito de cultura infantil é preciso esclarecer que o conceito de cultura que o sustenta – até porque o termo cultura é extremamente polissêmico – é o de cultura em seu sentido antropológico, como sistema simbólico<sup>33</sup>. Laraia (2009) diferencia a perspectiva atual de cultura como sistema simbólico das perspectivas de cultura como sistema estrutural, como sistema cognitivo e como sistema adaptativo, que já tiveram aceitação em outras épocas ou continuam a ter em algumas abordagens. Entretanto, no geral, é amplamente aceito, hoje, o conceito de cultura como produto da atividade material e simbólica dos seres humanos, sendo que os produtos materiais, como produções humanas, revestem-se igualmente de caráter simbólico. Como diz Setton (2010), a cultura “constitui-se de um universo de símbolos, são formas simbólicas produzidas, difundidas e consumidas pelos grupos” (SETTON, 2010, p. 16). Segundo essa autora, tanto o caráter simbólico quanto o caráter socio-histórico dos fenômenos culturais devem ser enfatizados no conceito de cultura. Conh (2005) chama a atenção para o fato de que, na revisão do conceito antropológico de cultura, o que é enfatizado é o sistema simbólico acionado pelos atores sociais para dar sentido a suas experiências, compartilhar sentidos, nas relações sociais, e não os artefatos e valores em si mesmos. Cultura e sociedade são continuamente produzidas e estão sempre sendo transformadas pelos atores sociais. Não se trata mais, diz a autora, de “pensar uma totalidade a ser reproduzida, mas de um conjunto estruturado em constante produção de relações e interações” (CONH, 2005, p. 20). Os atores sociais – continua a autora – são atores no sentido de que atuam na sociedade recriando-a a todo o momento, “são atores não por serem intérpretes de um papel que não criaram, mas por criarem seus papéis enquanto vivem em sociedade” (CONH, 2005, p. 20-21).

Setton (2010) acrescenta ainda que, indo além do sentido antropológico do termo, a cultura revela um papel central na existência cotidiana, como organizadora do mundo, forma de linguagem e mediadora de sentidos e significados. É por isso mesmo que importa saber, segundo sua perspectiva, quem as regula, e quem controla, de certo modo, a produção de sentidos. Dessa forma, embora defendendo os processos de reapropriação e ressignificação dos sentidos e conteúdos da cultura das mídias pelos sujeitos – a partir de suas interações com outras instâncias socializadoras, mediadoras – a autora também abre a brecha para discutirmos

---

<sup>33</sup> A perspectiva de cultura como sistema simbólico, segundo explicação de Laraia (2009), foi desenvolvida, em Antropologia, pelos antropólogos americanos Clifford Geertz e David Schneider.

sobre o papel ideológico das mídias, papel controlador dos bens culturais, dos comportamentos, dos valores éticos e estéticos, e seus interesses mercadológicos. Steinberg e Kincheloe (2001) trazem uma preocupação mais contundente ainda, enfatizando a desestabilização das identidades infantis por meio do que nomeiam “produtores corporativos da cultura infantil” e, por outro lado, o restabelecimento de novas identidades através do consumo de produtos culturais e materiais. Os autores sublinham o caráter restrito das escolhas das crianças diante dos artefatos oferecidos pela cultura.

Hoje, sabemos, a cultura não implica apenas em um sistema de símbolos, mas uma série de instituições que têm a cultura como fonte de lucro. Como afirma Setton (2010), falar em cultura implica não apenas em considerar seus aspectos comunicativos, subjetivos e simbólicos, mas também sua materialidade e objetividade como um bem de mercado.

Assim, o próprio conceito de cultura permite conceber um sujeito que negocia sentidos com a produção cultural midiática e, a um só tempo, a mantermo-nos alertas e críticos frente a seus apelos, ideologias e seu papel como instrumento de poder.

Feitas essas considerações sobre o conceito de cultura, abordaremos o conceito de cultura infantil, ainda que cientes de estarmos longe de esgotar a discussão sobre o conceito de cultura – até porque, como diz Laraia (2009): “a discussão não terminou – continua ainda – e provavelmente nunca terminará, pois uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana”. (LARAIA, 2009, p. 63).

Considerando o conceito de cultura exposto, a criança apresenta-se como um ator social, alteridade, sujeito que confere significados a suas experiências, partilhando, a seu modo, o sistema simbólico que define sua cultura mais ampla. A cultura infantil pode ser redefinida nesses termos.

Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a ideia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender ‘coisas’ pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. (CONH, 2005, p.33).

O reconhecimento da criança como produtora de cultura, além de receptora, marca os estudos atuais em sociologia e antropologia da criança e permite definir novos parâmetros para o conceito de cultura infantil. Analisando as produções simbólicas e estratégias de produção das crianças, a sociologia da infância busca compreender as especificidades da cultura infantil em relação à cultura em geral. Sarmiento (2004), autor expoente nesse campo,

alega que a questão central na definição das culturas da infância – como nomeia, preferencialmente, no plural – é a interpretação da autonomia das produções simbólicas. Ele diz: “as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”. (SARMENTO, 2004, p. 22). O conceito refere-se à “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (SARMENTO, 2004, p.4).

Já Cosaro (apud GOUVEA, 2008 e SARMENTO, 2004) define a produção simbólica infantil como uma reprodução interpretativa, uma apropriação criativa, expandindo a cultura dos seus pares e contribuindo para a reprodução da cultura adulta. Através de suas práticas simbólicas, a criança reproduz interpretativamente o mundo. Diz Gouvea (2008, p. 111):

A criança tem uma produção simbólica diferenciada, em que o mundo adulto constitui a fonte de sua experiência social e material de suas formas de expressão. Mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma peculiaridade, advinda de seu lugar no mundo social. Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas, ou *habitus*, tidos como expressões da verdade. A criança é depositária e destinatária dos discursos e práticas produzidas sobre a infância, não existe um sujeito criança anterior ou externo a tal produção.

A autora enfatiza, assim, que há que se considerar, na análise das produções infantis, certa estereotipia, fruto da especificidade de tal ator social. Mas ressalta também que se a criança tem um papel ativo na socialização, e se através das interações sociais, significa e interpreta o mundo em suas práticas, há também, ao lado dessa estereotipia, uma singularidade em suas produções simbólicas, que é o que se define como cultura infantil. O processo de constituição da criança como sujeito e como ator social é, como diz Sarmento (2004, p. 8), um processo criativo tanto quanto reprodutivo.

A cultura infantil, nessa perspectiva, se configura na relação com a cultura mais ampla e “abre-se para o mundo social e cultural que lhe fornece suportes simbólicos e significados que renovam sua existência” (JOBIM E SOUZA e SALGADO, 2008, p. 209).

Torna-se indispensável fazer algumas ressalvas. Em primeiro lugar, ao falar em cultura infantil é preciso lembrar que não se trata de universalizar, negando as particularidades socioculturais entre diferentes culturas de diferentes infâncias. Em segundo lugar, não se trata de argumentar sobre uma cisão entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos. Cohn (2005) chama a atenção a esses aspectos, para que o uso desse conceito não

termine por ir de encontro a uma antropologia da criança. Quanto à primeira ressalva Sarmiento (2003) argumenta que o conceito de cultura infantil, ou cultura da infância, deve ser plural, “culturas infantis”, “culturas da infância”, pois que são variadas as formas que toma.

A pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema único dos modos de significação e ação infantil. Não obstante, a ‘marca’ da geração torna-se patente em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural. (SARMENTO, 2004, p. 4).

“A condição comum da infância – diz o autor – tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância” (SARMENTO, 2004, p. 3). Cohn (2010), por sua vez, prefere também, de sua perspectiva antropológica, o conceito plural e, ainda assim, não sem ressalvas quanto à sua autonomia. De fato, Sarmiento (2004) comenta que a antropologia, apesar do novo conceito de cultura que desenvolve, perdura por um tempo menos disponível para assumir a autonomia relativa das culturas infantis.

Quanto à segunda ressalva, sobre a suposta cisão entre cultura adulta e cultura infantil, Oswald e Pereira (2008) argumentam: a cultura infantil deve ser entendida como “produção da criança, no diálogo com a cultura do adulto” (2008, p. 12). O imaginário da criança é atravessado, constituído nessa dinâmica entre o que lhe é próprio, como sujeito infantil e como sujeito singular, tecido no âmbito sociocultural. Sarmiento (2004, p. 3) complementa: “o imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo”. Também Jobim e Souza e Salgado (2008), enfatizando os processos simbólicos envolvidos nas atividades lúdicas mediadas pelos recursos midiáticos, consideram a produção infantil como diferenciada, mas produzida na interlocução com a cultura mais ampla. Cohn (2005) chama a atenção para o fato de que a autonomia cultural das crianças deve ser reconhecida, mas também relativizada; seria uma autonomia cultural relativa, na medida em que os sentidos que as crianças elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos.

Sarmiento (2003) destaca que, no estudo das culturas infantis, considera-se a capacidade de as crianças produzirem processos de significação e modos de monitorização da ação que são específicos e genuínos, não redutíveis totalmente às culturas dos adultos.

Entretanto, o sistema simbólico que as agrega, pondera Cohn (2005), extrapola o mundo das crianças.

De todo modo, Sarmiento (2003) lembra que as culturas da infância, ou culturas infantis, se apresentam em duas perspectivas, as formas culturais produzidas *para* as crianças e as produzidas *pelas* crianças. “É no vai e vem entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância”. (SARMENTO, 2004, p. 5). Também Brougère (2004) considera que a cultura infantil implica em um conjunto de significados produzidos *para*, mas também *pela* criança, uma vez que é também “a reação da criança ao conjunto de propostas culturais, de interações que lhes são mais ou menos impostas” (BROUGÈRE, 2004, p. 304). Em uma quanto na outra perspectiva, não é possível perder de vista a relação com a cultura em geral, seja esta relação concebida com mais ou menos autonomia relativa das culturas infantis.

Entretanto, cabe ainda, mais uma vez, ressaltar que, com a ênfase exagerada na criança como audiência ativa, construtora de sentidos e significados, enfim, produtoras de cultura, correm-se riscos também, como ressaltou Buckingham (2007). E um desses riscos poderia ser o de atribuir às crianças “um grau espetacular de autoconhecimento e autonomia” (BUCKINGHAM, 2007, p. 171). Como lembra Cunha (2007), os artefatos culturais diversos, produzidos para o público infantil, desde livros, filmes, imagens, objetos, brinquedos, roupas “demarcam as infâncias e ao mesmo tempo constroem narrativas em torno de como e o que estas infâncias são para nós e para as próprias crianças” (CUNHA, 2007, p.116). E o autor continua, numa visão ponderada, que mostra o quanto não devemos também descartar uma postura crítica diante da cultura infantil midiática: “estes artefatos foram ‘inventados’ e aceitos socialmente como território da infância e, de certo modo, recriam um mundo específico onde as múltiplas infâncias se alojam, se constituem, se moldam, se igualam, se diferenciam, se globalizam” (CUNHA, 2007, p.116).

Fato é que a cultura infantil ou cultura lúdica infantil apresenta-se como o conjunto de costumes lúdicos, regras, significações e brincadeiras conhecidas e disponíveis (BROUGÈRE, 1997, 1998, 2004) e que se integram ao contexto social onde se realizam, fazendo parte do sistema simbólico da sociedade em questão. Impregnada de tradições diversas, a cultura infantil agrega, assim, também os novos conteúdos, em particular os que advêm da televisão e do cinema, de modo decisivo. Podemos dizer que a cultura infantil abrange desde brinquedos, brincadeiras, músicas, histórias até as narrativas audiovisuais e seus brinquedos associados.

A cultura infantil, para Brougère (1997, 1998, 2004), está amplamente relacionada à mídia. Não se submete totalmente à televisão e outras mídias, diz ele, mas articula-se a suas influências de modo complexo. Afinal de contas, como lembra Porto (2004, p.60), a cultura infantil, inserida na cultura em geral “traz as marcas, condicionamentos e contradições deste mesmo universo”. No modo de dizer de Sarmento (2004, p.4): “as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas condições, nos seus estratos e na sua complexidade”. Assim, as experiências das crianças trazem as marcas da sociedade em questão, as marcas de suas contradições e das transformações dessa sociedade. Desse modo, a discussão sobre a concepção de sujeito receptor dos produtos das mídias, tratada anteriormente, se relaciona intimamente com o conceito de cultura infantil.

Jobim e Souza e Salgado (2008) propõem que é produtivo compreender a cultura lúdica infantil como:

(...) um espaço social no qual as crianças, através de brincadeiras, jogos de faz-de-conta e fabulações, constroem valores, conhecimentos e identidades que se alicerçam em signos trazidos pelo diálogo que estabelecem com a mídia no contexto do capitalismo tardio (JOBIM E SOUZA e SALGADO, 2008, p. 207).

Se a cultura infantil relaciona-se com a cultura em geral e, ao mesmo tempo, com os modos singulares como seus produtos materiais ou simbólicos são apreendidos e redefinidos pelos sujeitos infantis, não se concebe, nessa perspectiva, uma oposição entre as brincadeiras e narrativas tradicionais e aquelas oferecidas pelas mídias, em particular pela televisão, pelo menos, como enfatiza Brougère (1997, p. 59), não “na cultura viva, constituída pelas brincadeiras das crianças”. Afinal de contas, “a brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser” (BROUGÈRE, 1997, p. 59).

Outra discussão importante nesse aspecto, diz respeito ao fato de que é preciso não perder de vista a compreensão crítica da questão das condições de produção dos discursos. É fato que os produtos culturais produzidos para as crianças, e, em especial, as narrativas veiculadas pela mídia têm, em muitos casos, um caráter consumista para além do entretenimento e que o próprio entretenimento é um aspecto imbricado à cultura mercadológica. Não podemos deixar de ressaltar, inclusive, que na nossa cultura mercadológica tudo que faz sucesso entra na dança do consumo. Tais produtos culturais, como filmes, desenhos animados, seriados, rendem subprodutos como brinquedos, vestimentas e álbuns, que fazem parte da racionalidade consumista do mundo atual. E denunciam-se, assim, esses novos papéis também para as narrativas televisivas e

cinematográficas na contemporaneidade, além do entretenimento. Mais do que isso, como ressalta Brougère (2004), o filme passa a ser pensado considerando o consumo de derivados posteriormente. Comentando sobre as produções da Disney, e sem desconsiderar o valor das produções cinematográficas em si mesmas, o autor coloca que, como o brinquedo é um produto indispensável à rentabilidade do filme, este, desde a sua concepção, já integra “o ‘vir-a-ser’ brinquedo dos personagens e dos acessórios” (BROUGÈRE, 2004, p. 153)<sup>34</sup>. Muitos produtos audiovisuais – filmes, desenhos e games – foram produzidos, em um raciocínio ao avesso, para divulgar linhas de brinquedos<sup>35</sup>.

A cultura midiática infantil é cada vez mais atravessada por diversos discursos. As mercadorias – produtos materiais e imateriais – são empacotadas e comercializadas como um fenômeno integrado e a identidade do texto original já não é clara. Brougère (1997, 2004) ressalta essa questão, mostrando como o brinquedo contemporâneo se articula a uma rede de narrativas que se sustentam mutuamente, tornando-se “um elemento num conjunto de suportes de difusão da cultura infantil” (BROUGÈRE, 2004, p.145). São, como ressaltam Jobim e Souza e Salgado (2008), fenômenos transmídia da era contemporânea:

As brincadeiras hoje se constituem conectadas aos desenhos animados, aos videogames, aos filmes, websites, jogos de cartas, brinquedos, revistas, compondo um sistema de comunicação e informações, ao mesmo tempo coeso e de muitas interfaces. Nessa rede, o texto matricial dilui-se por completo (...); está em meio de muitos outros textos que os o reescrevem, dando-lhe outros sentidos e arrancando-lhe de sua condição de origem. Na ausência de um texto original ou principal, a cultura lúdica que se configura nessa rede transmídia é tecida no entrecruzamento de informações, saberes e significados que circulam, simultaneamente, em diversos suportes tecnológicos cujas narrativas complementam-se (JOBIM e SOUZA e SALGADO, 2008, p.210)

Há estudos já consagrados, e outros mais novos, referentes à relação intrínseca entre brinquedos e brincadeiras e os programas de televisão ou produções cinematográficas, que se sustentam mutuamente, e às apropriações de narrativas das mídias no brincar, numa intrincada rede transmídia (BROUGÈRE, 2003, SALGADO e JOBIM E SOUZA, 2008). Esses estudos tangenciam a questão da produção de narrativas verbais por sujeitos infantis na contemporaneidade, na medida em que não só o brincar, mas também as produções verbais

---

<sup>34</sup> Nesta e em outra obra (1997), o autor mostra como os brinquedos passaram a ser cada vez mais ligados a uma narrativa, como um desenho animado ou filme, indagando, inclusive, se o brinquedo, transformado pela relação com o cinema e a televisão, não teria, por sua vez, influenciado profundamente as ficções (BROUGÈRE, 2004).

<sup>35</sup> Como é o caso dos *Transformers*, que originalmente se constituía em uma linha de brinquedo da Hasbro (robôs que se transformam em veículos automotivos), empresa que, para dar suporte ao lançamento da linha, encomendou uma série em quadrinhos da Marvel Comics e desenhos animados. Depois, com o sucesso, vieram as continuações da série, mais brinquedos e os filmes longa-metragem animados ou em *live-action*.

infantis – e no que nos interessa aqui, a escrita de histórias – estão imbricadas nessa rede de outras narrativas e artefatos, que não pode ser desconsiderada ao debruçar-se analiticamente sobre elas, como é o caso do presente estudo. É importante lembrar, entretanto, que a relação das narrativas com o consumo de “derivados” não subtrai, necessariamente, o valor de muitas dessas produções para o imaginário coletivo e o repertório de elementos narrativos que se tornam disponíveis às crianças. A lógica mercantil e de rentabilidade não abole, necessariamente, a densidade e os significados simbólicos desses produtos, como já assinalado. Mesmo em se tratando de referências descartáveis, são referências que deixam marcas tanto na geração que as teve em seu repertório, quanto nas narrativas e práticas lúdicas subsequentes<sup>36</sup>. Apesar dessa constatação, reafirma-se a pertinência da ressalva sobre as condições de produção e circulação dos discursos, importante para não cairmos em uma visão simplista, “integrada”, acrítica da recepção midiática.

Diante de toda essa discussão, começa-se a esboçar a questão do papel da mediação da escola, em relação à cultura midiática e, sobretudo, em relação às narrativas advindas das mídias. A cultura audiovisual se impõe de modo direto, disseminado e inexorável. Cedo as crianças se envolvem com suas narrativas e seus modos de narrar, com todas as características peculiares a essas linguagens. E chega a todos, de modos diversos, mas chega, a todos que têm acesso, ao menos, a uma televisão. Entretanto, a televisão e as novas mídias, apesar de constituírem em formas de produção de cultura e serem muito presentes, não são, evidentemente, os únicos fatores da emergência das novas subjetividades – a formação da identidade é marcada pela heterogeneidade. Segundo Guattari (apud GIRARDELLO, 2008, p.133), o sujeito infantil vai sendo constituído no cruzamento de inúmeros “sistemas de modelização”: “o de sua família, o de seus fantasmas próprios, o das narrativas televisivas, o dos desenhos animados, da escola, com os grupos sociais no seio dos quais ela é inserida”. Poderíamos completar, no cruzamento dessas inúmeras “vozes”, num sentido bakhtiniano. Em todos esses sistemas, completa Girardello (2008), a criança encontra narrativas que estimulam de modo diverso seus processos de identificação e subjetivação, e em cada um deles ela vai sendo interpelada de modo diferente. Também Pacheco (1998) afirma que a televisão é apenas um dos mediadores sociais que formam a criança. A estrutura familiar, além da escola, religião, grupo de amigos, outros grupos, e toda a mídia da qual a televisão é apenas

---

<sup>36</sup> A linhagem de narrativas-brinquedos para a primeira infância, inaugurada pelos Ursinhos Carinhos, conforme estudo de Brougère (2004), seguiu-se com muitas outras narrativas, numa mesma lógica de marketing associando desenhos animados a brinquedos. A rede de conexões típicas da cultura Pokémon, por exemplo, deu origem a muitos outros produtos que associam jogos de carta a narrativas e brinquedos (BROUGÈRE, 2004, JOBIM e SOUZA e SALGADO, 2008).



uma parte, também exercem esse papel. Mas é fato, não podemos negligenciar o papel da televisão, principalmente, no agenciamento das vidas das crianças na contemporaneidade. Como afirmam Salgado e Jobim e Souza (2007, p. 38), “os produtores de cultura infantil globalizada tomaram para si a tarefa que antes cabia aos pais e professores”. Produtos, brinquedos, desenhos animados, mangás, cartas, games, filmes, se reúnem compondo uma rede de signos que visam ao consumo, ao entretenimento e também à educação. Elas argumentam:

Longe de admitir ou defender a ideia de que as crianças se orientam passivamente por regras ditadas pelo capitalismo ou reproduzem, sem qualquer movimento criativo ou crítico, as relações de produção que atravessam as práticas sociais vigentes em suas culturas lúdicas, nosso propósito é trazer à baila as tensões presentes nos modos como as crianças têm se apropriado de práticas, discursos e valores sociais que as inserem cada vez mais em sistemas simbólicos e econômicos de produção e reprodução da vida social (SALGADO e JOBIM E SOUZA, 2007, p. 38).

Mesmo considerando que, por um lado, as crianças subvertem regras e papéis estabelecidos, desconstroem visões adultas e criam formas próprias de operar nas esferas sociais, por outro lado, “elas têm suas vidas cada vez mais agenciadas por instâncias sociais cujos discursos, circulantes e pulverizados, carregam uma didática que, no anonimato, ensina modos de ser, agir, se relacionar com o outro” (SALGADO e JOBIM E SOUZA, 2007, p. 38). As mídias praticam pedagogias culturais que subjetivam as crianças para o consumo não só de produtos culturais, mas de significados e valores. As autoras argumentam que é fundamental, nesse sentido, o acesso à crítica da cultura midiática por adultos e crianças, para que sejam criados modos de dialogar com ela, de interferir nela, sem se submeter a um jogo definido de antemão.

O conceito de mediação tem ocupado um espaço cada vez maior nos estudos sobre mídia em sua relação com a cultura e a sociedade<sup>37</sup>. Os conceitos de mediação de Martin-Barbero (1997) e de multimediasções de Ozroco, citado por Munarim (2007), são constantemente referidos para refletir sobre as mediações diversas, implicadas nas relações entre sujeitos e desses com as mídias e com as instituições que contribuem para a forma de receber e ressignificar os produtos que lhes chegam pelas mediações tecnológicas<sup>38</sup>. Orofino

---

<sup>37</sup> É importante ressaltar que esse conceito tem longa tradição no âmbito da filosofia e aparece também em estudos referentes à arte, à educação e à psicologia interacionista, em acepções nem sempre coincidentes. Estamos cientes da complexidade do conceito e de suas diferentes acepções. Ver, além dos autores citados, Signates (1998).

<sup>38</sup> Não cabe aqui aprofundar os conceitos de mediação e multimediasções, nem problematizar sobre o risco de, na perspectiva das mediações, se reforçar, ainda, uma visão dicotômica da comunicação, mantendo a disjunção entre os dois polos do processo comunicativo, que, na visão de Gomes (apud FRANÇA, 2006) é preciso ser superada.

(2008) chama a atenção para o fato de que em teorias contemporâneas da comunicação e da mídia, por vezes, cria-se confusão, pelo fato de essas teorias nem sempre recorrerem a uma dimensão dialética e crítica do conceito e de, eventualmente, enfatizarem a mediação tecnológica, realizada pelos meios de comunicação e informação, de modo desumanizado, abstrato, neutro, perdendo sua dimensão socio-histórica. A autora aponta os estudos culturais latino-americanos, que enfocam a relação entre comunicação e cultura, como uma grande contribuição nesse sentido, na medida em que tematizam a relação entre mídia e mediação, enfocando a complexidade dos processos de comunicação em sua dimensão de processo social e histórico.

As mediações dizem respeito à ação e intervenção humana em processos de produção e circulação de formas simbólicas; o conceito se refere à “circulação de significados no cenário social e aos diferentes modos de tradução, apropriação e consumo desses sentidos” (OROFINO, 2008, p. 120-1). Assim, as mediações, no âmbito das mídias, dizem respeito “às práticas de negociação e produção de sentidos nos cenários midiáticos contemporâneos” (OROFINO, 2008, p. 114) – negociações que se fazem entre interlocutores, ainda que mediados pelas mídias. Mendonça (2006) enfatiza o papel dos espaços de construção cultural e de socialização básica – como a família, a vizinhança, os pequenos grupos e, no caso das crianças, talvez a escola – como espaços construtores de sentido e de mediação entre os indivíduos, os meios e a cultura hegemônica.

Orofino (2008) sugere que se contemple novos desafios no que diz respeito à presença das mídias no cotidiano, além da clássica preocupação com a reprodução de ideologias. As mídias contemporâneas constituem muito mais um espaço de ambiguidade e ambivalência do que de dominação coercitiva e reprodução acrítica de ideologias como denunciava a Teoria Crítica clássica, da era do rádio e do advento da televisão. A problemática relativa aos seus usos e papel no mundo contemporâneo é muito mais complexa. Como nos lembram Salgado e Jobim e Souza (2007), os discursos da mídia são pulverizados e, no dizer de Mattelart e Neveu (2004), são destilados no cotidiano, como novas redes de construção de hegemonias. Assim, como alerta Orofino (2008), e como já argumentado anteriormente, não é caso de nos descomprometermos em manter uma atitude crítica permanente.

Voltando às crianças, é preciso considerar o risco da apropriação acrítica continuar existindo, afinal, com todos os sentidos próprios e apropriados que os sujeitos infantis possam construir, trata-se de produtos que veiculam valores e ideologias deliberadamente constituídos, persuasivos, que visam o consumo numa lógica mercantil complexa, bem como a veiculação de valores ligados a essa lógica, e que nos bombardeiam em uma *guerra*

*simbólica* sem precedentes, conforme a visão de Srbek (2003). O autor alerta sobre o risco de os educadores tornarem-se reprodutores do consumismo ao seguirem concepções acríticas do que seria a “cultura do aluno” (SRBEK, 2003, p. 206). Costa (2004), por sua vez, ressalta o papel da escola em, no mínimo, formar uma audiência mais exigente, que compreenda mais amplamente os meandros das diversas linguagens que nos circundam. Orofino (2008), por sua vez, reitera o papel estratégico da escola como instância de mediação fundamental, defendendo um consumo cultural reflexivo, questionador, a partir da recepção e produção crítica. Mais uma vez ratifica-se o papel educativo das mediações, e em especial das mediações escolares, como instância que pode propiciar uma negociação contínua de sentidos (e não imposição de sentidos contrários, como muitas vezes acontece), de constante problematização, diálogo e debate no que diz respeito à recepção das mídias e à cultura infantil contemporânea.

Enfim, as perspectivas apontadas para se pensar de forma menos polarizada sobre a relação entre infância e mídia e sobre o sujeito receptor da cultura infantil midiática parecem produtivas para situar o contexto e a problemática específica deste estudo, na medida em que permite, inclusive, que o papel da escola, nesse sentido, se constitua em objeto de reflexão, para além da condenação e descaso ou da incorporação acrítica dos produtos midiáticos, que, no caso específico dessa pesquisa, se referem às narrativas infantis verbovisuais.

Não seria possível falar de uma dimensão pedagógica referente à especificidade do ensino da escrita em diálogo com as narrativas das mídias sem falar dessa dimensão cultural mais ampla, que também diz respeito à escola, à educação, à circulação dos produtos simbólicos midiáticos nas produções narrativas das crianças.

Se a dinâmica cultural se produz na dialética entre permanência e mudança, é possível concebermos a questão do universo narrativo contemporâneo também de outro ponto de vista, mais marcado por uma continuidade e não por uma ruptura com as práticas culturais infantis consideradas mais tradicionais, como as narrativas da tradição oral e a literatura. Ou seja, tomá-los como processos complementares, tentando compreender melhor as novas subjetividades e culturas constituídas nesse contexto de diversas referências. Desse modo, torna-se produtiva a reflexão sobre como as crianças de hoje fazem transposições e apropriações de múltiplas linguagens, temas, símbolos e, como, com eles, inventam mundos, brincam, contam, recontam, inventam e misturam histórias. Esse modo de conceber as relações entre mídias e infância lança luzes sobre a possibilidade de a escola validar os produtos consumidos pelas crianças, sem, entretanto, deixar de continuamente se constituir também em uma instância que favorece o contato com outras fontes de narrativas, com o seu

papel de agência de letramento literário, fundamental para a formação dos sujeitos “multiletrados”<sup>39</sup>.

Refletir sobre como o ensino da escrita pode pensar-se considerando essas múltiplas referências e apropriações das crianças em suas produções escritas, supõe refletir mais amplamente sobre a postura que a escola pode ter face aos produtos e produções culturais próprias ao mundo das crianças, aqueles produzidos *para* elas e aqueles produzidos *por* elas, tão permeados de elementos das mídias. É o que, no fim, essa pesquisa está procurando problematizar e que, por isso, se deteve nessa questão cultural mais ampla da problemática em questão.

## 2.2. Sobre diálogos entre texto e imagem

Imagem e texto verbal compartilham a construção de sentidos em diversos gêneros e formatos verbovisuais, desde os impressos, como quadrinhos e livros infantis, até os formatos audiovisuais, em que o texto verbal se expressa, em grande parte, por via oral. Para compreender os diálogos que se estabelecem entre o texto verbal e a imagem, no sentido de ajudar a refletir sobre as apropriações que as crianças fazem de elementos das linguagens verbovisuais em seus textos escritos, pareceu-nos importante discutir sobre algumas características e procedimentos próprios a essa linguagem, no geral. Não se pretende aprofundar aqui o estudo da linguagem audiovisual, abordando todas as suas características técnicas, recursos e procedimentos, nem explanar sobre todos os formatos compostos por essas duas linguagens – verbal e visual – senão apenas pincelar alguns aspectos que podem contribuir para os objetivos propostos pela problemática em questão.

A cultura contemporânea é, em grande medida, visual. A visualidade, ainda que acompanhada em igual importância pelo verbal, é muito premente. Narrativas visuais ou audiovisuais contemporâneas, que se apresentam em diversos formatos, como filmes, games, videoclipes, telenovelas, quadrinhos, são, como enfatiza Pellegrini (2003, p.15) “técnicas de comunicação e de transmissão da cultura cuja força retórica reside sobretudo na imagem e secundariamente no texto escrito”. Ainda que, na verdade, se configurem como híbridos, não podemos desconsiderar a força das significações imagéticas, que, embora, no geral, atuem de modo compartilhado com a linguagem verbal na construção dos sentidos, muitas vezes, tornam a informação verbal complementar, redundante ou mesmo, em certas situações,

---

<sup>39</sup> Na Parte 2.3.2 será abordada a questão das culturas oral, escrita e visual/audiovisual, e do letramento numa cultura de textos híbridos e linguagens heterogêneas.

desnecessária. No contexto texto-imagem, muitas vezes, “o que se capta, em primeiro lugar – diz Pellegrini (2003, p.15) – é um contexto demonstrativo em vez de um contexto verbal”. A imagem tem “seus próprios códigos de interação com o espectador, diversos daqueles que a palavra escrita estabelece com o seu leitor” (PELLEGRINI, 2003, p.16).

Esse aspecto é particularmente significativo quando analisamos, nos textos das crianças, trechos que não esclarecem muito a respeito dos acontecimentos narrados, visto que parte da informação necessária a essa compreensão fica na mente do autor, como imagens mentais, não sendo materializada pela escrita<sup>40</sup>.

Extrapolando os objetivos deste estudo explicar sobre as diferentes relações que se estabelecem entre a imagem e o texto verbal na construção de sentidos em diversos formatos híbridos ou textos específicos tomados individualmente, bem como sobre a interdependência ou autonomia relativa das imagens em relação ao texto verbal<sup>41</sup>. O importante para os propósitos da pesquisa é afirmar a natureza híbrida das narrativas em questão e o diálogo que se estabelece entre o texto verbal e a imagem. As narrativas verbovisuais que compõem o repertório das crianças – quadrinhos, filmes, seriados, desenhos animados, games – são objetos híbridos, compostos de linguagem verbal e visual, em diferentes níveis e modos de diálogos e, especialmente, em complementaridade, cada sistema contribuindo, a seu modo, para a construção de sentidos. É no terreno do hibridismo que poderemos analisar os elementos da linguagem visual/audiovisual apropriados pelas crianças, e reorganizados, reconfigurados, em suas narrativas escritas.

### 2.2.1. Narrativas verbais e narrativas audiovisuais<sup>42</sup>

Pelo fato de ser mais amplamente estudada e constituir em um protótipo da linguagem audiovisual, além de historicamente vir primeiro, trazendo uma série de mudanças ao próprio texto literário, a linguagem cinematográfica é tomada aqui como referência para tecermos algumas considerações sobre os diálogos entre as narrativas audiovisuais e as narrativas verbais.

A linguagem audiovisual, em especial a cinematográfica, é heterogênea, combina diferentes materiais de expressão: imagens em movimento, organizadas a partir de diversos

---

<sup>40</sup> Aspecto desenvolvido na parte 4.1.3.

<sup>41</sup> Para uma discussão sobre essas questões, ver Santaella e Nöth (2008), Aumont (1993) e Faria (2004).

<sup>42</sup> Observe-se que os formatos específicos das narrativas verbovisuais serão tratados quando da análise dos textos das crianças, na parte 4.1. Trata-se aqui de considerar essas narrativas em geral, sem suas especificidades, tomando, por vezes, a linguagem cinematográfica como referência.

elementos como a montagem, os planos; a escrita, com as notações gráficas como letreiros, legendas, inscrições diversas; e o material sonoro, seja o som fônico, verbal, dos diálogos, o som musical (a trilha sonora diegética ou extradiegética) e o som analógico (ruídos). As narrativas fílmicas, particularmente, são compostas de códigos específicos do cinema, ligados ao movimento da imagem – como movimentos de câmera, *raccords*<sup>43</sup>, montagem –, que exigem um estudo das particularidades dessa linguagem, mas são compostas também de códigos comuns a outras linguagens – tão importantes quanto os específicos – seja de outras linguagens visuais, como o enquadramento em fotografia, ou de linguagens verbais, como os códigos da narrativa literária.

Não podemos dizer, então, que todos os aspectos implicados na linguagem fílmica sejam de natureza narrativa. Entretanto, será enfatizado o caráter narrativo das produções audiovisuais, tomando como parâmetro o fato de que todos os elementos dessa linguagem, quando implicados em uma narrativa, estão, de alguma forma, organizados para, no final das contas, contar uma história. Em termos da estrutura e dos elementos da narrativa, por sua vez, as produções audiovisuais que contam histórias compartilham diversas estratégias com as narrativas em geral, sejam aquelas de estrutura tradicional, sejam as que rompem com essa forma linear de contar as histórias, muitas vezes já influenciadas pelo cinema.

Dito isto, podemos abordar os diálogos entre as narrativas audiovisuais e verbais, lembrando que o argumento fundamental da presente pesquisa é o de que as narrativas visuais e audiovisuais da cultura infantil contemporânea deixam marcas nas histórias escritas por crianças. E começaremos afirmando que essa assertiva vale também para as narrativas literárias em geral. Como já referido anteriormente, Pellegrini (2003) afirma que a literatura, por se fazer no interior da História, não está imune às influências das formas de produção tecnológicas disponíveis na cultura, às transformações nos modos de produção e reprodução cultural. Assim, a autora analisa como o texto literário vem se transformando sensivelmente no diálogo com as formas audiovisuais, especialmente a linguagem cinematográfica. As marcas desse diálogo aparecem na tessitura mesma da narrativa literária. Há, diz a autora, sempre esse “horizonte técnico” a se considerar; esses recursos tecnovisuais, que influenciam as formas de percepção e representação literárias.

Seguindo a discussão de Benjamim (1994) sobre um novo *sensorium*, Pellegrini (2003) diz que, no que se refere à produção literária contemporânea, “há uma multiplicidade de soluções narrativas, presentes nos mais diferentes autores, que provavelmente se devem,

---

<sup>43</sup> *Raccords* são cortes abruptos de sequências que são retomadas posteriormente.

entre muitas outras coisas, aos novos modos de ver o mundo e de representá-lo, instaurados a partir da câmera” (PELLEGRINI, 2003, p.16). Eco (apud AGUIAR, 2003) assinala, igualmente, a esse propósito, que todas as artes, inclusive a literatura, reagiram à presença do cinema. Martin-Barbero (MARTIN-BARBERO; REY, 2001; MARTIN-BARBERO, 1997) refere-se a essa nova sensibilidade – o *sensorium*, do qual falava Benjamim (1994) – que daria sentido à mestiçagem entre culturas orais e culturas da modernidade, expressas por videogames, videoclips etc. A escrita, sem dúvida, torna-se, por sua vez, diferente na era de sua “reprodutibilidade eletrônica” e circulação digital.

Problematizando a ideia da autonomia da literatura, Pellegrini (1999, 2001) mostra como esta, na contemporaneidade, estabelece relações intrínsecas com o mercado editorial, com a cultura “de massa”, com os meios de comunicação modernos, que exercem pressões sobre ela. A autora analisa, em obras literárias de escritores contemporâneos, como as próprias narrativas verbais passam a incluir, na sua produção mesmo, estratégias e elementos próprios às exigências do mercado, forjadas a partir da estética da imagem, visando a um público cada vez mais educado nessa estética da imagem e do espetáculo. Assim, segundo a autora, para atrair leitores cada vez mais fascinados pela imagem eletrônica, as obras passam a apresentar características condizentes com a lógica do mercado e com a linguagem cinematográfica. A competição com os meios eletrônicos estabelece uma nova dinâmica da própria leitura, já mais afeita a imagens que a letras, segundo a autora. Silva (apud MOREIRA, 2005) chega a afirmar que, se o imaginário do século XIX foi romanesco, o do século XX é cinematográfico e, no final do século XXI, será caracterizado, certamente, como teledramatúrgico.

Mesquita (2006), por sua vez, refere-se à indústria cultural e à cultura de massa dentre os fatores que contribuíram para tornar mais complexa e enriquecer a narrativa de nosso tempo. Ela aponta o cinema, a televisão e os quadrinhos como fatores de interinfluência com a literatura contemporânea. Sem entrar no mérito da discussão sobre a literatura comercial e as fronteiras do literário, e discutindo sobre o fenômeno Harry Potter, cuja saga foi lida por crianças, jovens e adultos do mundo inteiro, antes mesmo da adaptação cinematográfica, Virole (2009) chama a atenção para a instabilidade das fronteiras entre a literatura e a cultura de massas, afirmando a obra de Rowling como sendo, ao mesmo tempo, literária e fenômeno de massa. Ressaltando certa afinidade entre a literatura brasileira e as linguagens audiovisuais, Costa (2004) afirma, de seu lado, que a nossa literatura sofreu forte influência do audiovisual na medida em que se desenvolveu em uma época na qual os meios de comunicação já se faziam notar em nosso contexto cultural.

Também Moreira (2005) discute sobre as relações entre a literatura e a linguagem cinematográfica, apontando a considerável contribuição dessa linguagem, sua técnica e a gramática do texto fílmico, para a produção literária do século XX. A autora se baseia em Aguiar e Silva (apud MOREIRA, 2005) que dizem que “a gramática e a sintagmática do texto fílmico influenciaram profundamente a gramática e sintagmática do texto literário e esta influência traduziu percepções e visões novas do real possibilitadas e originadas pelo discurso cinematográfico” (MOREIRA, 2005, p. 18). O autor diz também que a câmera cinematográfica contribuiu para que o escritor de ficção literária pudesse “converter a focalização em estrita objetividade visual”. (MOREIRA, 2005, p.18). Esses autores enfatizam os intercâmbios entre as linguagens de modo menos valorativo. Em outro texto, entretanto, Pellegrini (2003) ressalta menos o aspecto valorativo e as exigências mercadológicas e trata prioritariamente a utilização das técnicas cinematográficas na literatura, do ponto de vista das transformações que alteraram “as maneiras pelas quais se olha e se percebe o mundo”. Ao afirmar que “a técnica cinematográfica e a dinâmica de suas imagens de celuloide em movimento invadem a técnica literária e suas palavras estáticas no papel” (PELLEGRINI, 2003, p.22), mesmo utilizando-se do verbo “invadir” – fortemente marcado por uma modalização valorativa –, a autora enfatiza mais o “natural” intercâmbio entre as linguagens na dinâmica cultural do que a imposição do mercado. É importante ressaltar que Pellegrini (2003) afirma, entretanto, que a técnica cinematográfica não é a única responsável pelas mudanças na literatura e na arte em geral, mas enfatiza, de qualquer modo, a convergência entre o desenvolvimento do romance e a conquista de uma linguagem própria do cinema – linguagem esta que também muda no tempo.

No seu trabalho mais detalhado sobre as obras literárias contemporâneas, Pellegrini (1999) empreende um estudo analítico sobre as categorias da narrativa em suas relações com o horizonte técnico da produção de imagens. A autora demonstra, em diversas obras literárias, as marcas concretas de mudanças que refletem as apropriações de elementos da linguagem audiovisual do cinema e da televisão, inclusive marcas relativas às categorias da narrativa. As mudanças que o cinema trouxe atingem, dentre outros aspectos, as diversas categorias da narrativa – tempo, espaço, personagem, ação e narrador –, exercendo grande influência nos modos literários de narrar<sup>44</sup>.

Evidentemente, as apropriações de aspectos das narrativas audiovisuais em textos infantis não são análogas às de escritores consagrados, que transitam em um universo de obras

---

<sup>44</sup> Não entraremos em detalhes sobre as mudanças discutidas pela autora referentes a essas categorias, mas alguns aspectos discutidos pela autora serão referidos quando das análises dos textos das crianças, na parte 4.1.



literárias e referências audiovisuais diversas das que as crianças têm acesso, que contam com uma memória intertextual vasta, que dispõem de procedimentos narrativos diversos para criar vários efeitos pretendidos, e que, logicamente, têm uma experiência de escritura bem diversa daquela de crianças aprendizes da escrita. Entretanto, as análises empreendidas por Pellegrini (1999) mostram esse trânsito entre estratégias audiovisuais e verbais e, por isso mesmo, constituíram-se em um alicerce a partir do qual se construiu um olhar atento às produções das crianças, bem como iluminaram as próprias análises dos seus textos.

O que vale aqui ressaltar é que o tempo e o espaço são categorias fortemente afetadas no modo narrativo por imagens. Na narrativa cinematográfica, o espaço e a ação, que transcorre no tempo, ocorrem simultaneamente. Simultaneidade esta, aponta Abdala Junior (1995), que não ocorre na narrativa em prosa, que precisa interromper o desenvolvimento da história, das ações, para descrever o espaço físico onde essa ação ocorre, dentre outros elementos que compõem a cena. O espaço, que nas narrativas visuais ou audiovisuais é mostrado em imagens à medida que a ação avança, em literatura precisa ser caracterizado em trechos descritivos ou mostrar-se presente em referências diluídas na narrativa, como resalta Gancho (2006).

A descrição foi usada na literatura, segundo Pellegrini (2003) para mimetizar a pintura e a fotografia e hoje, é usada de maneira diversa. Assim, a narrativa moderna, contemporânea do desenvolvimento da linguagem cinematográfica, dispersou fragmentos descritivos, descartou representações detalhadas. Por outro lado, Pellegrini (2003) mostra como é principalmente com a descrição, que, justamente, os recursos cinematográficos podem ser transpostos para as técnicas da narrativa em prosa. Cita Bourneuf e Ouellet, que dizem que o narrador, numa trama escrita, pode usar “a panorâmica, o *travelling*, a profundidade de campo, os jogos de luz, a distância em relação ao objeto e a mudança de planos para situar a personagem, para integrá-la no seu meio” (apud PELLEGRINI, 2003, p. 26) – todos esses são recursos transpostos da linguagem audiovisual a partir dos quais o narrador pode interferir no fluxo da ação e do tempo.

A autora vê, nos modos de representação de mundos possíveis na literatura contemporânea, transposições literárias das técnicas cinematográficas de colagem e montagem. Faria (2004) cita a técnica do *zoom* cinematográfico tão usual hoje em literatura. Também D’Onofrio (1995) sublinha algumas técnicas do cinema que foram apropriadas pela literatura, especialmente a montagem, ou seja, a sobreposição de planos e de imagens, “pela qual é apresentada a coexistência de dois elementos ao mesmo tempo” (D’ONOFRIO, 1995, p. 104). A montagem, em literatura, diz ele, é uma técnica geral, “que opera com várias

técnicas particulares, comuns ao cinema e à narrativa literária: antecipação, retrospectiva (*flashback*), panorama, primeiro plano (*close-up*), câmera lenta (*slow-up*), dissolvência em negro (*fade-outs*), vista múltipla”. (D’ONOFRIO, 1995, p. 104). A montagem, técnica cinematográfica, também operaria na literatura contemporânea, ao seu modo, pela via dos procedimentos operados pelo narrador.

No caso das crianças, que não têm acesso a esses procedimentos elaborados – ao menos não de forma intencional –, se observa muitas vezes a economia de descrições espaciais, que frequentemente não aparecem na trama, senão apenas alguns marcadores que indicam linhas gerais desse contexto. Em termos da temporalidade, aparecem nesses textos algumas estratégias para criar simultaneidade, flashbacks, por vezes com passagens abruptas que deixa ao leitor uma tarefa árdua para reconstruir a situação. É interessante como aparece a estratégia de começar o texto em um dado momento da trama e depois voltar para contar como se chegou a essa situação; as crianças recorrem ao recurso dos flashbacks, que são muito comuns no cinema.

O importante a considerar, por ora, é que, seja por influência da linguagem audiovisual, seja por uma tendência natural das crianças em enfatizar as ações em suas narrativas, os elementos descritivos são mais pontuais em suas tramas e, muitas vezes, é nesse aspecto que, como veremos na parte 4.1.3., convocam representações visuais para completar as informações de fato textualizadas – sejam representações mentais de uma visualidade que não é transposta para o texto, nem com palavras, nem figurativamente, sejam recursos visuais mesmo, completando a informação verbal. De qualquer modo, acredita-se que algum nível de influência das narrativas audiovisuais esteja aí em jogo, já que as próprias crianças se remetem a essa visualidade ausente no texto como sendo “um filminho” na cabeça delas, paralelo ao texto escrito que apresentam.

A configuração do espaço e do tempo discursivo, os modos de organizar o discurso, é papel do narrador, por isso, ao falar dessas categorias, também estamos implicando essa instância discursiva. Quanto ao narrador, no âmbito dos focos narrativos, ressalta-se que o chamado “foco câmera”, utilizado em literatura, é influenciado pela técnica do cinema. Pellegrini (2003) enfatiza o papel crucial e decisivo que a câmera inaugura no modo de organizar o campo visual e que veio também influenciar a literatura. Com a literatura realista, essa câmera é acompanhada de uma “quantidade e qualidade de informação verbal que, por meio da leitura, traduzimos em imagens mentais” (PELLEGRINI, 2003, p. 28). Diferente dessa câmera, que compõe descritivamente as cenas e situações, é essa outra câmera, que faz a movimentação imitar a rapidez do olhar, em associações de imagens que solicitam pouco a

mente – e a literatura também encontra recursos para fazê-lo por meio de palavras. É a imediatez da imagem, diz a autora, operando de forma completamente diferente da imediatez das palavras. Diz ela (2003, p.28): “com o intercâmbio e a interpenetração dialética daquilo que se vê e daquilo que se diz, cria-se algo novo na literatura”.

Aumont (2008) lembra que, no cinema, a narrativa “compreende imagens, palavras, menções escritas, ruídos e música, o que já torna a organização da narrativa fílmica mais complexa.” (AUMONT, 2008, p.106). E, como apontam as análises de Pellegrini (1999, 2003), essa complexidade passa a ser transposta, através de recursos diversos, para a literatura, criando-se uma espécie de estilo imagético. Assim, ela observa que,

(...) as mudanças que se vieram processando na narrativa literária ao longo do tempo, em razão da incorporação das técnicas visuais, fizeram isso na direção de uma crescente sofisticação das técnicas de representação (monólogo interior, fluxo da consciência, desarticulação do enredo, fragmentação, descontinuidade, desaparecimento do narrador, etc.) que, paradoxalmente, envolve uma crescente simplificação da linguagem, no sentido de que ela vai aos poucos se despidendo cada vez mais de seus acessórios qualificadores (figuras, advérbios, adjetivos, etc.) para dar lugar à substancialidade absoluta de nomes e ações, numa tentativa de imitar/representar a imagem visual na sua objetividade construída (PELLEGRINI, 2003, p. 28-29).

Além das categorias do narrador, do espaço, do tempo e da ação (revelada pela estrutura narrativa), também a da personagem sofre modificações que, em parte, podem ser atribuídas ao intercâmbio entre as linguagens literária e audiovisual. Quanto a isso, Pellegrini (2003) ressalta que as personagens são moldadas, muitas vezes, à imagem e semelhança de um novo sujeito, que surge nesse mundo fragmentado, sem sentido, espetacularizado e de sedução do indivíduo. O herói e anti-herói contemporâneos – no seu processo de *deseroicização* – se configuram de modos diversos daqueles que habitam as narrativas modernas ou antigas, muito embora, mesmo no cinema, voltem a se fazer presentes os heróis míticos de tempos idos, especialmente quando se trata de narrativas audiovisuais infantis. A tendência a reviver o mítico – por vezes em combinações abundantes com outras referências – é apontada por Mesquita (2006), que diz que, junto com outros aspectos, tornam a narrativa moderna e contemporânea bastante complexa.

Seja dialogando com temas, com uma visão de mundo construída pela cultura das mídias e estabelecendo um tratamento desses temas de modo contemporâneo, seja forjando personagens saídos de um universo contemporâneo fragmentado e fundados em novas subjetividades, seja dialogando com procedimentos narrativos e técnicas das mídias

audiovisuais, com linguagens de outros sistemas semióticos, a materialidade do texto ficcional apresenta, segundo o estudo de Pellegrini (1999), marcas das relações que estabelece com o contexto contemporâneo. A conexão entre o texto e contexto que o gera pode se apresentar, de modo claro ou sugerido, em aspectos diversos relativos às narrativas, seja através de seus temas, seus conteúdos, seja através da linguagem, da forma<sup>45</sup>. Diz a autora:

(...) as profundas transformações efetivadas nos modos de produção e reprodução cultural, que incluem a proliferação da imagem, sobretudo a eletrônica, se estão provavelmente impressas nos temas, também surgem na sua estrutura e composição, em suma, na trama de todos os fios narrativos. (PELLEGRINI, 1999, p. 18)

Pellegrini (1999) revela aí que tais influências se dão tanto em termos de conteúdos quanto de técnicas, estrutura e estratégias narrativas.

Aranha (2008), que aponta igualmente a influência mútua do cinema e da literatura, argumenta sobre um leitor hoje marcado pela linguagem do cinema, dizendo:

Se a constituição do cinema como objeto artístico deveu bastante ao campo da literatura, este também passou a ser influenciado pela sétima arte. A produção literária lida hoje, por exemplo, com leitores que possuem uma construção mental cinematográfica, ou seja, no seu modo de ler, a “construção mental de um filme” é marcante, paradigma impossível de ser pensado em um leitor do séc. XVIII. (ARANHA, 2008, p. 31).

Entretanto, como a argumentação do autor estende-se para os jogos eletrônicos, indo além da influência do cinema, ele afirma, ainda: “do mesmo modo, forma-se, atualmente um novo conjunto de leitores e autores habituados com a lógica do ‘interativo’, agentes estes que passam a demandar cada vez mais a lógica do audiovisual, do caráter participante e exploratório, da imersão no texto”. (ARANHA, 2008, p. 31-2).

A própria Pellegrini (2003, p.29) levanta a hipótese de que, no caso de apropriações da linguagem televisiva, a intermitência linguística que se verifica em certas narrativas literárias, “também pode ser tributária da divisão da programação em segmentos pelos intervalos comerciais”, mostrando também a influência dessa linguagem nos textos escritos.

As observações desses autores nos levam a refletir sobre apropriações que ocorrem também em textos escritos por crianças, ainda que, nesse caso, não forjadas por exigências editoriais, mas pelas próprias transformações nos modos de ler e de narrar, produzidos pelas

---

<sup>45</sup> A autora ressalta que a literatura dialoga com os meios de comunicação de massa seja reproduzindo seus recursos, atendendo a um mercado editorial articulado aos imperativos do entretenimento, da mercadoria, seja incorporando-os para questioná-los criticamente, para problematizar essa relação entre o contexto contemporâneo e a literatura.

novas sensibilidades, próprias à cultura audiovisual e tecnológica, e pelo vasto repertório de narrativas e linguagens a partir do qual compõem suas próprias tramas, recombinaando essas referências de modos diversos. O estudo de Pellegrini (1999; 2003), reforçado por outros autores que vêm corroborar com a sua argumentação, embora centrado na literatura, nos fornece um rico campo de referências para refletir sobre as apropriações de narrativas verbovisuais pelas crianças em seus textos e esteve presente no olhar da pesquisadora ao analisar as histórias consideradas nessa pesquisa.

### 2.2.2. Cultura escrita, oral e audiovisual

Após as considerações sobre as relações entre o texto e a imagem, entre narrativas verbais e verbovisuais, e aproximando-se um pouco mais do campo da escrita, da escola e do ensino da escrita, abordamos as relações entre as culturas escrita, oral e audiovisual, na perspectiva da discussão sobre a cultura escrita, o letramento, entendidos em um sentido mais amplo, que abarque essas diferentes matrizes, bem como os seus muitos hibridismos.

Fernandes (2007) traz em seu estudo sobre os sentidos que as crianças produzem na sua relação com os produtos da mídia, a preocupação legítima com a tensão que se produz na escola, entre a cultura letrada e a cultura da imagem. As argumentações da autora, no entanto, parecem manter certa dicotomia entre essas duas instâncias, especialmente quando se propõe superar essa tensão a partir da legitimação da cultura visual na escola, contraposta ao que seria uma cultura letrada dominante, excludente, quase “vilã”. É certo que o modo como historicamente a escola tomou a validade exclusiva e a hegemonia da cultura letrada é questionável e condenável, mas não a cultura letrada em si mesma, sobretudo se considerarmos o adjetivo “letrada” não necessariamente como “cultura”, mas relativo ao acesso às práticas sociais diversas mediadas, de algum modo, pela escrita. Cultura letrada, no sentido de letramento expresso por Soares (2001), já é um conceito bem mais amplo que a cultura letrada como sinônimo de cultura, literária, acadêmica. E o conceito de letramento se expande, ele mesmo, para múltiplos letramentos.

As gerações socializadas na cultura letrada veem, hoje, as gerações mais novas socializando-se no âmbito das tecnologias de comunicação e informação visual, audiovisual e digital e é verdade que, muito frequentemente, a escola ainda sustenta-se numa prática assentada exclusivamente na cultura escrita e esta, tratada, ainda, a partir de concepções que desconsideram aspectos como a plasticidade da linguagem escrita. É certo que a escola precisa pensar-se e renovar-se em função dessa nova realidade, entretanto, a escola

certamente não pode ser apenas o lugar de reproduzir e reiterar as experiências que os sujeitos têm acesso fora dela. Se, fora dela, já está, de algum modo, garantido esse acesso, é preciso criar estratégias que não sejam apenas de ajuste aos apelos das mídias. Se a escola deveria se abrir para a cultura infantil apropriada em outras mediações, exercer seu papel de mediadora, deverá igualmente resguardar o acesso a linguagens e mundos que nem sempre se tem acesso em outros contextos.

Podemos nuançar a perspectiva de Giroux (1997), que afirma que a saída para o analfabetismo da sociedade – este entendido como a falta de capacidade avaliativa e crítica diante dos diversos tipos de texto – é investir na cultura impressa, já que a cultura visual, com seu aparato tecnológico, só serviria, segundo o autor, para embaçar o pensamento reflexivo e embotar a visão crítica do mundo. Essa é uma visão radical da problemática, mas certamente não podemos negligenciar a cultura impressa, letrada, inclusive para que nossa recepção da cultura vinda dos meios de comunicação encontre diálogos, pontos de convergência e divergências, resistências, terreno crítico, embates, ressonâncias, dissonâncias.

O próprio Martín-Barbero, no qual Fernandes (2007) se fundamenta, enfatiza que a reivindicação da presença da cultura audiovisual, bem como da cultura oral, na escola, não supõe desconsiderar a vigência da cultura letrada, senão apenas desmontar “sua pretensão de ser a única cultura digna desse nome e o eixo cultural de nossa sociedade” (MARTIN-BARBERO e REY, 2004, p. 62). Essas três culturas – oral, escrita e audiovisual –, dizem os autores, configuram modos diferentes de ver, ouvir, aprender, sentir, experimentar e de ser.

A cultura letrada, historicamente, não substitui a oral, mas se sobrepõe a ela, transformando-a e transformando-se mutuamente, convivendo uma com a outra em diversos níveis e instâncias. Assim também acontece com a cultura da imagem, audiovisual: não substitui a letrada (nem a oral), mas vem se instalar como uma nova camada que transforma – a oral e a escrita – e transforma-se. Martín-Barbero e Rey (2004) ressaltam as complexas relações que se estabelecem entre o regime de visualidade e a oralidade como experiência cultural das majorias na América Latina, o visual se acoplando ao oral, sem necessariamente passar pela escrita. Belloni (2005) afirma, igualmente, que, no Brasil, não tendo a “galáxia de Gutenberg” se instalado de fato, a grande maioria da população passou diretamente da transmissão oral para as técnicas mediatizadas, especialmente o rádio e a televisão, sem passar necessariamente pela palavra escrita. Costa (2004), por sua vez, ressalta que em um país de forte cultura oral, como o Brasil, a televisão popularizou-se rapidamente, alcançando a posição de maior entretenimento nacional, fonte de identidade cultural, também apontando articulações entre as apropriações pela via da visualidade e da oralidade.

Além disso, é preciso lembrar que a oralidade, numa sociedade letrada é uma “oralidade letrada” (KLEIMAN, 1995), que fala de coisas que circulam na cultura letrada, se hibridiza com as formas da escrita<sup>46</sup>. É uma “oralidade secundária”, conforme expressão de Ong (1998), não mais primária, como o é a dos povos sem escrita. A própria visualidade tecnológica é também uma forma de “oralidade secundária”, segundo Martín-barbero e Rey (2004) e Figueiredo (2007). Nos noticiários, as reportagens, por exemplo, são tributários de uma oralidade secundária, uma vez que são o próprio texto escrito, lido pelos âncoras; trata-se assim de discurso escrito, embora o meio de expressão seja oral.

Assim, nota-se que essas linguagens – oral, escrita e audiovisual – não são estanques, hierarquizadas, mas se integram e transformam umas a partir das outras numa complexa hibridização, sendo todas elas referências legítimas e importantes matrizes culturais. A união da linguagem verbal (oral ou escrita) à linguagem visual, icônica, deu origem a diversos gêneros, formatos e meios de comunicação.

Enfim, todas essas articulações estão aí para mostrar que nos processos complexos de comunicação da sociedade contemporânea, essas linguagens – oral, escrita e visual – se encontram e se imbricam de modo também complexo, irredutível a cada uma delas em separado, sendo imprescindível avaliá-los à luz desses processos híbridos.

Essas considerações encontram eco nas formulações de Canclini (2006) sobre hibridação e hibridismo cultural e também nas formulações de Bakhtin (1981 e *passim*), não apenas no que diz respeito ao hibridismo entre o verbal e o visual, mas ao dialogismo e seus desdobramentos na ideia de intertextualidade e heterogeneidade constitutiva da linguagem e dos textos.

Desse modo, o problema parece ser a escola legitimar e valorizar prioritariamente o eixo escrito, e a cultura letrada resumir-se, nessa instituição, às esferas discursivas literárias e acadêmicas, ao impresso, ao livro, silenciando sobre os desafios culturais que as mídias colocam<sup>47</sup>. Ou, ainda, afastando-se da discussão por considerar o mundo audiovisual frívolo, manipulador e nefasto ao conhecimento e à constituição dos sujeitos que pretendem educar, como ressalta, dentre outros, Tardy (1976). Produz-se, desse modo, uma tensão entre as práticas escolares de leitura, centradas no texto tal qual se organiza no livro, e o convívio

---

<sup>46</sup> Considera-se aqui uma sociedade letrada aquela em que a escrita está presente em práticas sociais diversas, não uma sociedade na qual a maioria da população seja letrada. Vale lembrar que sujeitos não alfabetizados também participam, de algum modo, de algumas práticas letradas na sociedade em que estão inseridos (SOARES, 2001).

<sup>47</sup> Esferas discursivas, segundo Bakhtin (1994), referem-se a domínios de produção discursiva ou de atividade humana que possibilitam o surgimento de um conjunto de gêneros bastante específicos. Os enunciados representativos de cada gênero são determinados pelas características de sua esfera discursiva.

cotidiano e maciço com os produtos da mídia, com a imagem técnica. Além de considerar a sedução das tecnologias da imagem responsável pela “crise de leitura de livros”, como dizem Martín-Barbero e Rey (2004), a escola muitas vezes “encarna e prolonga, como nenhuma outra instituição, o regime *de saber* que a comunicação do texto impresso instituiu” (2004, p. 56) e resiste em aceitar o “*des-centramento cultural* que atravessa o seu eixo principal: o livro” (2004, p. 58). Atribuir às tecnologias da imagem a “crise de leitura” de livros entre os jovens poupa à escola, segundo os autores,

(...) de precisar questionar a profunda reorganização que vive o mundo das linguagens e das escritas com a conseqüente *transformação dos modos de ler*<sup>48</sup>, deixando sem apoio a obstinada identificação da leitura com o que se refere somente ao livro e não à pluralidade e heterogeneidade de textos, relatos e escrituras (orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) que hoje circulam (MARTIN-BARBERO e REY, 2004, p. 58).

Os autores colocam ainda que, a escola, se apegando desse modo ao impresso, desconsidera o que se produz e circula pelo mundo da imagem e das oralidades: “dois mundos que vivem, justamente, da hibridação e da mestiçagem” (MARTIN-BARBERO e REY, 2004, p. 60). O escrito, hoje, em esferas discursivas que não as literárias e acadêmicas – mas também nelas – já não fica apartado dessa hibridização, pois é convocado a participar dessa imbricação de linguagens e gêneros. É preciso que a escola se implique na “profunda reorganização que atravessa o mundo das escritas e dos relatos” (FERNANDES, 2008, p. 179), bem como das narrativas, da leitura, e que olhe para as práticas que estão formando as novas gerações de leitores, práticas que constituem seus repertórios, diversas das práticas de leitura que formaram as gerações que os antecederam (FERNANDES, 2008).

O próprio conceito de letramento pode nos dar a pista para tentarmos sair de tal impasse, visto que este é entendido como a participação nas práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade (SOARES, 2001), sendo estas de que natureza e de que gêneros forem, inclusive os gêneros híbridos, nesse caso, aqueles constituídos de linguagem verbal e visual<sup>49</sup>. Embora referindo-se às esferas da comunicação verbal, em especial à escrita – conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para cumprir objetivos específicos (KLEIMAN, 1985) – o termo “letramento” não se reduz às esferas literárias, acadêmicas e escolares, pelo contrário, enfatiza também os textos com funções sociais bem práticas, cotidianas e com objetivos bem

<sup>48</sup> E, poderíamos complementar, também de escrever.

<sup>49</sup> A própria Soares (2002) destaca novas práticas de letramento a partir da cibercultura.



funcionais. Cabe ressaltar que, embora a escola não seja a única agência de letramento, essa tem um papel importante nesse processo.

Quanto maior o domínio sobre os signos, sistemas e linguagens que circulam na sociedade em que vivemos, maiores serão as oportunidades de entender e interagir com o mundo. Sendo as atividades humanas tão variadas, as práticas sociais que envolvem, de algum modo, os usos da escrita também o são. Poderíamos, assim, também falar não em letramento, mas em vários letramentos, inclusive o audiovisual e digital<sup>50</sup>. A noção de “letramentos” surge, assim, com a perspectiva de que a escola se abra para as múltiplas linguagens. Marcuschi (2001) fala em letramentos ou múltiplos letramentos relacionando-os à noção bakhtiniana de diferentes esferas discursivas e, estas, sem dúvida, abarcam também os gêneros híbridos da comunicação mediada.

Desse modo, a ideia de letramento<sup>51</sup>, trazendo para a formação dos sujeitos essa pluralidade de escritas, textos, linguagens, inclui no saber ler, “saber ler” e fazer usos de uma diversidade de gêneros: livros e jornais impressos, mas também jornais televisivos, filmes, desenhos animados, vídeos, games, hipertextos – e a escola precisa assumir seu papel nessa empreitada. Trata-se de poder ler, compreender, usar, produzir textos que circulam socialmente, referentes a práticas sociais diversas, mediadas pela escrita, pela oralidade secundária, mas que se apresentam também com linguagens diversas das quais é preciso se apropriar: imagens, gráficos, signos, pois os sistemas semióticos que compõem a nossa cultura estão conectados, enredados, são híbridos, heterogêneos por natureza.

Frade (2007) coloca que a designação de alfabetização audiovisual, usada para referir-se à apropriação dessas outras linguagens atravessadas pela sonoridade, iconicidade, na verdade, torna-se similar à noção de letramento, pois, para além da decifração de signos específicos, referem-se a dimensões relativas aos usos sociais. De modo análogo, os termos analfabetismo digital ou letramento digital, implicam tanto a apropriação da tecnologia e de novos gestos de escrita quanto o exercício das práticas de escrita e leitura que circulam no meio digital, o uso de seus gêneros e formatos próprios – e assim, são também ligados ao letramento. Andrade (2008), por sua vez, fala em alfabetização semiótica, para referir-se a um processo de apropriação que não se esgota com a palavra escrita, ampliando-se para a apropriação de outros sistemas semióticos, que são produtos da cultura. A palavra escrita é, nesse sentido, parte da multiplicidade de outras linguagens. O argumento é de que “lemos não

---

<sup>50</sup> Mas, nesse caso, sem pretensão de a escola ser a única nem a primordial responsável pela apropriação de todas as linguagens, seus usos e significados, nem de controlar a aprendizagem que vem das tantas outras agências de letramento.

<sup>51</sup> Ou, ao menos uma noção plural, de “letramentos”.

só as palavras, como também as imagens, os sons que muitas vezes acompanham as imagens, enfim as diferentes linguagens” (ANDRADE, 2008, p.8). A autora cita Machado que lembra que quando os diferentes sistemas entram em conexão, eles não se anulam, mas se reelaboram, se expandem. Machado (2009) discute sobre a expansão da escrita em relação ao signo linguístico, alfabético, já que o ato de escrever se amplia e se manifesta através de uma diversidade de sistemas, de códigos, ressaltando-se aí os movimentos e transformações introduzidas na cultura pelas linguagens da comunicação mediada, “em que as expansões de diferentes códigos introduzem diferentes semioses de escrita” (MACHADO, 2009, p. 12). A alfabetização semiótica, assim, para a autora, não se confunde nem com o letramento nem com o conhecimento notacional da língua, mas refere-se a “um conhecimento processual habilitado pelo desenvolvimento de competências textuais dos diferentes sistemas semióticos” (MACHADO, 2009, p. 9). E essa competência textual seria “a capacidade metalinguística da produção em que um sistema de signos define seu potencial de representação no cruzamento com outros signos” (2009, p. 10).

O *New London Group*, por sua vez, abordado por Hernández (2007), traz a noção de alfabetismos múltiplos (*multiple literacies*) ou novos alfabetismos (*new literacies*), referindo-se a aprendizados ligados à relação entre meios de comunicação tradicionais e emergentes, à comunicação via diferentes linguagens e domínio de diferentes sistemas (escrito, visual, oral, multimídia...) e de formas de compreensão multiculturais.

Todos esses conceitos parecem afinar-se, dialogar com a noção de múltiplos letramentos, pois se assentam numa ideia da ampliação do conceito de alfabetização, no sentido de apropriação do sistema de escrita, e na ideia da multiplicidade das linguagens que circulam socialmente e se imbricam. Do mesmo modo, as noções de leitura e de texto tendem a ser ampliadas para abarcar outras linguagens, para além da linguagem escrita.

Martins (1996) traz uma compreensão de leitura que pode também contribuir com esse argumento. Para ela, embora o conceito de leitura tenha mudado, o ato de ler permanece, muitas vezes, vinculado ainda à palavra escrita. O argumento da autora, diante disso, é que ler, no entanto, é mais do que a capacidade de ler textos verbais, é um “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem.” (MARTINS, 1996, p.30). Assim, tendo o conceito de leitura estendido a diferentes linguagens, podemos conceber como leitura e como letramento o acesso a diferentes práticas, textos, linguagens e gêneros que circulam socialmente, estando aí incluídos os que circulam na mídia, em especial os gêneros ou formatos híbridos, verbovisuais, constituídos de texto e imagem.

Vem a corroborar com essa perspectiva a teorização de Bakhtin (1994) a respeito dos gêneros discursivos, pois para o autor, a noção de gêneros discursivos está além dos gêneros literários tradicionais. Ele traz para a sua teorização tanto os gêneros orais quanto escritos – e os híbridos também (BAKHTIN, 1994) – e anuncia que estes estão sempre se criando, se transformando, se diferenciando, se mesclando ou desaparecendo de acordo com as práticas sociais a que são ligados. Para ele, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1994, p.262), que são os gêneros do discurso. O repertório de gêneros discursivos, numa perspectiva bakhtiniana, se diferencia e cresce à medida que as esferas sociais que os englobam se desenvolvem e se complexificam. Os gêneros são dialógicos por natureza, inacabados, e marcados, sempre, pela heterogeneidade. São de riqueza e variedade infinitas, porque também a atividade humana é inesgotável. Fiorin (2006) comenta a definição de gênero apresentada por Bakhtin – “tipos relativamente estáveis de enunciado” – e, enfatizando o advérbio “relativamente”, assinala que essa relatividade deve-se justamente às transformações que o gênero sofre em sua historicidade: são estáveis, apresentam traços de estabilidade, mas são dinâmicos. Como os gêneros estão relacionados às variadas situações de comunicação, as novas situações de interação humana possibilitam o surgimento de novos gêneros discursivos. E esses novos gêneros, gêneros emergentes – também sempre se transformando –, além de estarem relacionados às esferas que os deram origem, ligam-se aos gêneros que já existem<sup>52</sup>. Então, podemos afirmar bakhtianamente com Machado (2002) que “nosso tempo convive com o desenvolvimento e convergência de várias mediações criadoras de linguagens nem totalmente novas, nem totalmente desligadas de formas já existentes” (MACHADO, 2002, p.2).

Destacar os gêneros como formas relativamente estáveis revela que há uma incerteza quanto à estabilidade formal dos gêneros e essa instabilidade mais tarde ficou conhecida como hibridismo, principalmente pelos trabalhos de Marcuschi (2002 e 2006). Sobre hibridismo Marcuschi (2002, p. 29) diz que: “a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro do dia a dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro seja na fala ou na escrita”. O hibridismo ocorre dentro e fora das mais variadas comunidades discursivas, pois serve como um medidor da evolução genérica<sup>53</sup>.

Podemos ampliar a questão e dizer, assim, que se incluem no rol dos gêneros discursivos e das hibridizações, aqueles oriundos das tecnologias de comunicação e

---

<sup>52</sup> Para bons exemplos dessas derivações, ver Costa (2008).

<sup>53</sup> Entretanto, trata-se de argumentar aqui por um intercâmbio entre linguagens, que vai além do hibridismo tomado como relação intergenérica.

informação, dos meios audiovisuais e digitais. Machado (2005) afirma que, com a perspectiva bakhtiniana, podemos compreender os gêneros discursivos em esferas de produção de linguagem não restritas ao mundo verbal e defende retomarmos a ideia de gênero de Bakhtin para o conjunto da comunicação mediada. A autora, bem como Stam (1992), sugere que as formulações de Bakhtin podem ser redimensionadas nas esferas diversificadas pelos meios de comunicação e assinala que nossas interações com a televisão, o cinema e os formatos digitais – que trazem enunciados concretos da comunicação mediada pelas mídias – se devem muito às experiências e conhecimentos que adquirimos com gêneros primários e secundários, tal qual a teorização de Bakhtin (1994)<sup>54</sup>.

A classificação dos textos em verbais ou visuais tende, assim, a se esmaecer e a nos fazer conviver com textos, técnicas e linguagens híbridas. O movimento dos gêneros na cultura contemporânea exige que se conceba a textualidade para além da organização verbal. O conceito de “texto” não pode se esgotar no oral e na escrita da mesma forma que as linguagens não esgotam no oral e no escrito. O texto, muito frequentemente, apresenta-se como uma combinação de diferentes linguagens: um produto híbrido, um conjunto articulado de signos podendo fazer uso de linguagens verbais, visuais e audiovisuais<sup>55</sup>. As dinâmicas entre as modalidades oral e escrita se dão não por ruptura, mas por um contínuo entre seus modos de uso, que definem gêneros (MARCUSCHI, 2001, ONG, 1998). Parece haver uma tendência a tomar o audiovisual e o digital também num contínuo com seus hibridismos, ressaltado por muitos autores, a exemplo de Canclini (2006), Martin-Barbero e Rey (2004) e Frade (2007).

Os gêneros discursivos e formatos dos meios de comunicação midiáticos formam-se, eles mesmos, nesse cruzamento de linguagens, em intercâmbios próprios ao movimento das linguagens e dos discursos, que são potencializados na contemporaneidade, através de diversas dinâmicas interdiscursivas. Encontramos aí intercâmbios de gêneros e linguagens dignos de nota na discussão sobre as apropriações das crianças de narrativas verbovisuais em suas produções narrativas, de uma perspectiva mais ampla, cultural.

A questão sobre a influência das narrativas das mídias, discutida até aqui em sua dimensão cultural mais ampla em relação à infância, se coloca também no nível mais

---

<sup>54</sup> Em outro texto, em que aborda gêneros redesenhados no contexto da mediação tecnológica, Machado (2006) diferencia gênero e formato – termo usado no campo da comunicação no âmbito da TV e rádio – sendo o gênero discursivo da ordem da língua, e o formato, da ordem das linguagens mediatizadas pelos códigos culturais tecnológicos. O formato existiria apenas nesse dispositivo mediático, que condiciona o discurso. Outros autores (SOUZA, 2004, DUARTE e CASTRO, 2007) consideram os dois termos, formatos e gêneros para falar da TV, sendo eles definidos diferentemente ou de modo análogo.

<sup>55</sup> Note-se o caso dos livros ilustrados da literatura infantil, que narram histórias sem a linguagem verbal.

específico da produção escrita das crianças na rede de relações intertextuais e de hibridismos das linguagens. A polêmica em torno do valor negativo, produtivo ou de realidade a ser incluída e trabalhada, também nesse nível da composição do texto, na dimensão pedagógica referente à aprendizagem da escrita, dá a pensar e a discutir. E para discutir sobre essa dimensão da questão, abordaremos em seguida o campo da linguagem, e da escrita em particular, como um campo de forças em mudança e conservação, um campo de relações dialógicas.

### **2.3. Sobre textos e escritas**

Da perspectiva bakhtiniana que fundamenta este estudo, a linguagem é essencialmente dialógica; vivemos no universo das palavras do outro. A realidade fundamental da língua é a interação verbal, que a torna dinâmica, viva. Considerando, então, a natureza dialógica da linguagem, bem como sua realidade mutável e maleável, as produções escritas das crianças foram abordadas da perspectiva da heterogeneidade dos textos e do hibridismo das linguagens, e suas apropriações como procedimentos naturais de “tomar emprestado” e “tornar próprio” os elementos de seu repertório narrativo, oriundos de matrizes culturais diversas. Para tanto, nesse capítulo são abordadas as questões referentes à concepção dialógica da linguagem, sua dinâmica de mudança e conservação, bem como a especificidade da natureza intertextual e híbrida das apropriações que as crianças fazem dos elementos das narrativas verbovisuais em suas histórias. Nesse sentido, nesse capítulo, nos aproximamos da problemática mais específica da tese, que se refere à escrita das crianças atravessadas por outras linguagens, da perspectiva do ensino da escrita.

#### **2.3.1. Da linguagem e dialogia**

Os sujeitos constituem-se *na* e através *da* linguagem. A entrada da humanidade, bem como do indivíduo, na linguagem marca a constituição da cultura e do sujeito. A linguagem articula-se à própria definição do humano e da cultura extrapolando, então, a ação de falar, escutar, ler, escrever. Essa é uma premissa socioantropológica, que, tanto em termos do papel da linguagem como do da alteridade, pode ser muito enriquecida pela perspectiva da filosofia da linguagem bakhtiniana.

A alteridade, nessa perspectiva, não se limita a um destinatário cuja função se resume a compreender o que lhe é dito pelo enunciador, sua atitude é sempre responsiva ativa,

conforme discutido na parte 2.1. Indo ainda mais longe, essa alteridade é constitutiva, já que a subjetividade constitui-se intersubjetivamente. Bakhtin tomou como tema central de seu pensamento a natureza essencialmente dialógica, interdiscursiva, da linguagem, parte de um projeto filosófico mais amplo, esboçado já em seus primeiros textos. As formulações sobre o dialogismo dos discursos literários e dos discursos em geral são reinvestidas para pensar a constituição intersubjetiva, dialógica, da subjetividade, ou seja, o dialogismo está presente em sua teoria do enunciado, e em suas reflexões sobre o homem, a alteridade. Ou seja, a sua filosofia da linguagem articula-se com um pensamento mais amplo sobre a cultura, a epistemologia, a relação eu/outro, sobre o ser único, constituído intersubjetivamente<sup>56</sup>.

Partindo de uma crítica da noção de língua como sistema monológico atribuída ao objetivismo abstrato, cujo maior representante seria Saussure, Bakhtin (1981) diz que não é a língua em si mesma que é interiorizada pelos sujeitos. Ele argumenta que a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem mesmo por uma enunciação monológica isolada, “mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações” (1981, p.109). A palavra, diz ele, é o território compartilhado pelo locutor e interlocutor; a significação não está na palavra, mas é o efeito da interlocução. O signo é tudo o que significa, mas nenhuma significação é dada, e sim criada no processo das complexas relações dialógicas de um com o outro – outro real, outro constitutivo. O dialogismo é, assim, um diálogo de discursos, é o “princípio” constitutivo da linguagem, e é, também, um diálogo entre posições sociais. O princípio dialógico diz respeito ao fato de que todo discurso dialoga com outros discursos; é uma forma particular de composição do discurso. Longe de constituírem estruturas abstratas e reificadas, os discursos se apoiam no já-dito, em relação ao qual tomam posição, e convocam novos discursos. No dizer de Bakhtin (1981, 1994), cada enunciado é um elo na cadeia de outros enunciados no fluxo ininterrupto da comunicação, ou seja, toda enunciação faz parte de um processo de comunicação interminável.

A noção de intertextualidade, que será abordada mais aprofundadamente na parte 2.3.3, bem como a de autoria, que são fundamentais para a argumentação sobre as apropriações das crianças em suas histórias escritas, assentam-se nessa noção mais ampla de dialogismo. A questão da autoria é essencial nessa concepção de linguagem, pois resulta, justamente, da noção de que a palavra não pertence só e exclusivamente a quem enuncia.

---

<sup>56</sup> Devido à ordem de publicação de suas obras no Ocidente, o autor foi primeiramente tomado como teórico da literatura (com as obras sobre Rabelais e Dostoievski), depois como linguista, com a obra de Volochinov, *Marxismo e filosofia da linguagem*. Com a divulgação de outras obras, especialmente os textos do início dos anos 20, vislumbrou-se um Bakhtin filósofo, devido à abrangência e objetivos de suas formulações.

Nesta perspectiva, o autor, o ouvinte e todas as vozes que antecederam e que se seguirão àquele ato da fala, ressoam nas palavras do autor. Nesse sentido, a autoria de que fala Bakhtin, se estende não apenas às produções estéticas, mas às produções discursivas em geral, também àquelas referentes à interação verbal cotidiana e à própria visão ampla de sujeito de linguagem, autor de si mesmo, de seus discursos.

O dialogismo e o processo que Bakhtin (1981) chama de monologização da consciência implicam a questão da constituição intersubjetiva da subjetividade, no sentido em que seu caráter interativo e interdiscursivo permite conceber um sujeito que vai se constituindo no cruzamento das várias “vozes” com as quais interage: os outros, os outros discursos. Se os discursos constituem-se a partir de vozes diversas, do já-dito e, ao mesmo tempo, são também determinados pela réplica ainda não dita, mas solicitada e já prevista, então, por um lado, o sujeito não é, assim, autor único e soberano de seu dizer – porque a palavra não pertence unicamente ao locutor –, por outro, há o lugar para a autoria em meio às vozes que constituem nosso dizer próprio.

Entre, por um lado, o sujeito assujeitado que nada diz de novo, como discute Orlandi (1999), mero repetidor de palavras que não lhe pertencem, de discursos já-ditos, e por outro, o sujeito como fonte originária, *ex-nihilo* de seus discursos e sentidos, há o espaço para uma construção própria, não alienada, mesmo que sedimentada no fluxo dos discursos já proferidos, esperados, configurados. O autor certamente tem direitos inalienáveis em relação a sua palavra, mas a voz de seu interlocutor, bem como de todas as vozes que antecederam aquele ato de fala ressoam nela<sup>57</sup>. Orlandi (1996b) concebe a produção e a recepção de discursos numa tensa relação entre paráfrase e polissemia, entre repetição e criação, entre o instituído e o múltiplo. O processo polissêmico é responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos, outros, que fazem frente ao sentido único, imposto, a ser reproduzido, às leituras previstas, prescritas ou prescritivas. O próprio Bakhtin (1998) aborda essa tensão, que é de natureza dialógica, também quando aborda a dinâmica das forças centrípetas e centrífugas da linguagem.

Geraldi (1991), por sua vez, afirma que, para se constituir como tal, o sujeito não precisa criar o novo. A significação move-se tensivamente entre paráfrase e polissemia, diferença e repetição – em tensão, não necessariamente em oposição. A novidade que o sujeito instaura, então, não sendo a de inaugurar um discurso, pode estar, segundo o autor, numa articulação própria de formas e conteúdos que reaparecem, o que inclui também o

---

<sup>57</sup> Relembrando que as formulações de Bakhtin são, a um só tempo, referentes às interações verbais cotidianas e às produções estéticas.

comprometimento do sujeito com o dito, com sua palavra. E isso é o que, resumidamente, Orlandi (1996) chama de ser autor.

No âmbito do dialogismo de Bakhtin (1981), a palavra existe em três formas – a “do dicionário”, a do outro, a sua própria. Não aplicamos as palavras do dicionário na vida; a experiência verbal do homem é um processo de apropriação mais ou menos criativo das palavras do outro, “palavras alheias” e não palavras neutras da língua estruturada<sup>58</sup>. Nossa “palavra” – nossa enunciação, nosso discurso, nossa consciência – está repleta dessas palavras do outro e nossos enunciados são caracterizados, em graus diferentes de alteridade e apropriação, por um emprego idêntico ou plagiado, retrabalhado, modulado ou inflexionado dessas palavras alheias. A voz de um indivíduo, seu discurso, é constituída da apropriação criativa e/ou assujeitada de palavras múltiplas do outro, dos outros, que ele incorpora, transforma, recusa, rebate, confronta, modifica, assimila. A significação, então, é um conflito de significações. Como diz Smolka et alii (1998 p.157), “o sujeito habitado por múltiplas vozes fala com sua ‘própria’ voz no ‘coral’: um concerto polifônico desarmônico caracterizado por movimentos sincrônicos, bem como por vozes distintas, conflitantes e dissonantes”.

Vivemos, assim, nesse universo de palavras do outro, num combate dialógico incessante, de fronteiras flutuantes entre elas e as palavras pessoais. A experiência discursiva individual se faz nessa interação. As “palavras alheias” se tornam “pessoais” pelo processo que Bakhtin chama de monologização da consciência: apagamento, re-elaboração, rearranjo pessoal das palavras alheias, das vozes múltiplas que constituem a palavra apropriada e nela ecoam. A palavra apropriada é própria na medida em que é usada, atualizada, em uma dada situação, com uma intenção discursiva determinada, num contexto específico e único, esquecendo-se sua gênese. Mas ela constitui uma espécie de dialogia internalizada. A palavra própria, ainda assim, não perde seu caráter dialógico, ou seja, o apagamento de vozes é ilusório. Eis o dialogismo pensado de forma ampla, relacionado à constituição dos sujeitos intersubjetivamente<sup>59</sup>. O sujeito aparece com o *foyer* único da confluência das vozes diversas que o constitui: “o sujeito é o lugar único de articulação dessas vozes” (SMOLKA, 1998, p. 157). Ele deve “chegar a ser palavra, voz”: no rearranjo dos significados cada um se constitui em sujeito de seu discurso. Na situação concreta, dialógica, cada um instaura a autoria de sua

---

<sup>58</sup> O termo usado em russo, *slovo*, cobre um domínio maior do que o da unidade linguística “palavra”, referindo-se ao próprio discurso, enunciado, conforme diversos tradutores e comentadores da obra de Bakhtin. Ver Holquist (1981).

<sup>59</sup> Bakhtin não é o primeiro nem o único a sublinhar o caráter constitutivo da relação com o outro para a construção da subjetividade. Como afirma Todorov (1981), não é a ideia em si que é nova, mas o lugar que ela ocupa no sistema de seu pensamento, as consequências a que conduz, os desdobramentos a que leva.



palavra, constitui-se como sujeito de linguagem. Eis, assim, um lugar para a subjetividade, para a singularidade, em meio à pluralidade de vozes interiorizadas do dialogismo constitutivo e vozes circundantes da heteroglossia. Eis um lugar para a autoria em meio às tantas vozes que constituem o nosso discurso próprio.

Decorre também da noção de dialogismo uma concepção de linguagem como interlocução, calcada no fenômeno social da interação verbal, que constitui, para Bakhtin (1981, 1994), a realidade fundamental da língua. Para ele, é através dos enunciados concretos que a realizam que a língua penetra na vida, e a vida, por sua vez, penetra na língua. Esse se constitui em outro aspecto importante em relação à própria concepção de ensino da língua que orienta as discussões a partir da análise dos textos produzidos pelas crianças nessa pesquisa, baseada nessa concepção de linguagem. Concepção que privilegia os enunciados concretos, construídos em interações, na enunciação.

Por fim, além das noções bakhtinianas de dialogismo e de “responsividade” – esta última tratada na parte 2.1 – e das noções de “exotopia” e “excedente de visão” – que são abordadas no Capítulo 3, referente à abordagem epistemológica da pesquisa, também as forças centrípetas e centrífugas, que Bakhtin (1998) aponta como forças da vida social que operam na linguagem, são noções fundamentais na articulação dos argumentativos da problemática proposta, e são abordadas a seguir.

É a partir dessa concepção dialógica de base – noção que articula e unifica todas as outras noções bakhtinianas – que se interroga a produção das crianças, e que se pensa, igualmente, em um trabalho com a língua escrita, na escola, em sua relação com as ações humanas, com a vida – aspecto cuja ausência Bakhtin (1981), justamente, condena em outras concepções de linguagem.

### 2.3.2. O vai e vem da escrita

Uma característica importante a ser ressaltada do signo bakhtiniano é a sua mutabilidade, uma vez que, como reflexo das condições do meio social, a língua é sempre sensível às transformações sociais, registrando mudanças. A escrita, como prática social e discursiva e como sistema de notação gráfica, modifica-se no tempo, tanto em termos do modo de registro, de seus suportes e materiais, quanto dos gêneros do discurso em que se apresenta e de suas funções na sociedade. A instabilidade do discurso interpela, a todo o momento, as coerções do sistema e, nesse equilíbrio, se produzem os sentidos. Por isso mesmo, podemos antecipar que, no ensino da escrita, é preciso reconhecer essa dinâmica de

mudança da língua, sua natureza maleável, e considerar os usos vivos da linguagem, nos quais se refletem a história e a dinâmica das invenções humanas e dos usos efetivos da linguagem. E as crianças também reclamam para si um uso vivo da linguagem que se dispõe a elas, como veremos nas suas produções.

Não apenas a escrita, mas a linguagem, em geral, está incessantemente em movimento. Os enunciados dinamizam-se em função da enunciação, da interação verbal, mobilizando, evoluindo e modificando as diferentes formas da língua, da linguagem, da escrita<sup>60</sup>. Ressalta-se, então, a elasticidade e maleabilidade da linguagem em diferentes articulações e correlações com situações concretas que as engendram.

Ademais, desde que a escrita foi inventada, ela sofre modificações várias, não sendo acabada e estando continuamente se expandindo, se transformando. Na história remota da escrita, essas modificações deram origem ao que hoje conhecemos como os sistemas de escrita de diversas culturas. A invenção da imprensa trouxe modificações radicais à escrita; as tecnologias de comunicação e informação, por sua vez, que fazem parte de nossa história atual, vivida, experienciada, trouxeram e trazem, continuamente, novos e vários insumos, outros tantos aspectos, diversos, a essa história, conforme nos mostra, dentre outros, Chartier (2002).

A escrita – sua forma, características, natureza, gêneros – é afetada pelos artefatos culturais em níveis diversos, seja nos aspectos gráficos, seja nos aspectos discursivos e, frequentemente, em um emaranhamento desses aspectos, pois as modificações gráficas relacionam-se com modificações da textualidade própria a gêneros discursivos emergentes, ou dos existentes alterados. Essas modificações apresentam-se, hoje, marcadas fortemente por artefatos culturais de natureza visual, audiovisual e digital.

Os novos gêneros discursivos, inclusive os relacionados às tecnologias digitais, numa perspectiva bakhtiniana, se apoiam em outros gêneros historicamente constituídos, numa teia entre os gêneros, na qual toda novidade é suportada por um já-dito. O surgimento de novas formas de escrever, de narrar, de compor textos faz parte, assim, da dinâmica das transformações da escrita, dos gêneros. A história da escrita se articula às histórias das

---

<sup>60</sup> Faz-se necessário ressaltar que estamos usando os termos língua e linguagem como conceitos diferentes e articulados. Apesar da complexidade da questão, apontada por vários linguistas (ver Xavier e Cortez, 2003), toma-se aqui, em linhas gerais, a língua como um sistema estruturado – embora aberto, mutável – e como prática social; e a linguagem como a capacidade humana de produção simbólica, capacidade de expressar-se através de um conjunto de signos, de qualquer natureza. As línguas constituem uma das dimensões da capacidade de significar, um modo particular da linguagem se apresentar. Ressalta-se, no entanto, que embora exista um sistema estruturado, com léxico, gramática, se torna tarefa mais complexa separar completamente língua e linguagem em uma perspectiva que não toma a língua como mero código, como sistema acabado, mas no seu uso nas práticas sociais, como atividade sociointerativa, discursiva, recriada na concretude do discurso.

práticas, suportes, meios, gêneros e materiais da escrita e das necessidades socioculturais em relação aos seus usos. E se já não se escreve e nem se lê como antes, é também, como lembram Martin-Barbero e Rey (2004), porque não se vê nem se expressa mais como antes, e essas transformações da sensibilidade são mediadas pelas novas formas de comunicação: “a visualidade eletrônica passou a fazer parte da visibilidade cultural” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 19).

O contexto de recepção e produção de discursos, na contemporaneidade, em que linguagens híbridas e gêneros discursivos heterogêneos exigem conhecimentos que não se restringem aos usos e à familiaridade com a cultura oral e escrita, coloca novos desafios à constituição de leitores e produtores de textos. A inserção dos sujeitos na cultura escrita vem sofrendo modificações substanciais e, portanto, também o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em consideração as práticas que envolvem os seus usos e formas no mundo contemporâneo.

Questionando o privilégio do sistema linguístico na definição da cultura e ressaltando a multiplicidade das codificações envolvidas na constituição do sistema de escrita, Machado (2009) diz que “toda cultura vive e se desenvolve com uma multiplicidade de sistemas e é deste permanente intercâmbio que surgem as transformações e inovações.” (MACHADO, 2009, p. 3). E afirma ainda que “quanto mais se amplia o conhecimento sobre os códigos e sua capacidade de significação, mais o conceito de escrita se expande para outras escrituras e outros sistemas de escritas.” (MACHADO, 2009, p. 4).

O advento dos meios de comunicação, como o rádio, o cinema e a televisão, trouxe novos suportes, que moldaram suas linguagens de acordo com a natureza de suas mensagens. Esses meios trazem mensagens híbridas, unindo oralidade, escrita, imagem estática e em movimento, som, de modo não estanque, mas como fatores que se interpenetram. O surgimento do cinema, da TV, da internet e de outras mídias trouxe, ademais, novos modos de o sujeito relacionar-se com a leitura e a escrita, deslocando as práticas antes próprias ao livro, ao impresso. Essas características híbridas encontram-se atualmente potencializadas na linguagem digital, na *web*, em especial com os hipertextos<sup>61</sup>.

As novas tecnologias digitais permitem que novas configurações escritas surjam, ou ao menos se manifestem em todas as suas potencialidades, pois materializam processos de escrita abertos, elásticos, maleáveis, que se espicham em todas as direções, se contraem, acolhem inserções de vários tipos e naturezas, modificações, atualizações, dinâmicas que não se

---

<sup>61</sup> A *web*, teia, tela ou rede em inglês, ou *world wide web* (*www*), é um sistema de documentos em hipermídia, interligados e executados na Internet, cuja tradução, pouco utilizada em português, é “rede de alcance mundial”.

fecham, hibridizações às últimas consequências. Ratificando a ideia do processo de (re)invenção da escrita, Chartier (2002) afirma: “(...) quanto à ordem dos discursos, o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição.” (CHARTIER, 2002, p. 23-4). Associada às tecnologias da informação, diz Barreto (2001), há uma proliferação de matérias significantes – múltiplos materiais de leitura, diversos suportes, várias interfaces e, poderíamos complementar, variadas formas e recursos de escrita. A questão, diz a autora, “não se esgota na coexistência de diferentes ordens de materialidade (línguas), remetendo aos modos da sua *articulação* e os seus efeitos na produção e na negociação de sentidos.” (BARRETO, 2001, p. 208).

Referindo-se às consequências – inclusive algumas negativas – das diversas formas de comunicação mediada por computador, Anis (2000) ressalta alguns aspectos produtivos para a presente discussão, como o alargamento do campo da comunicação escrita e o enriquecimento do sistema gráfico por elementos não alfabéticos e por novos recursos expressivos. A autora, inclusive, afirma, diante desse aspecto, que o ensino deve favorecer o estabelecimento de relações entre o universo gutenberguiano e o mundo multimidiático e não separá-los de modo estanque. É assim que estão postos no mundo: articulados. Somos, como diz Canclini (2008), a um só tempo leitores, espectadores e internautas, migrando daqui para ali, mesclando usos, pois essas instâncias se interpenetram incessantemente, gerando modos de ser leitor e produtor de textos que integram outros códigos. Trata-se da expansão da escrita, conforme Machado (2009).

Diante de tudo o que foi discutido, então, faz-se necessário refletir sobre essas forças em mudança, na articulação com as forças de manutenção. 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 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. 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. 68-9).

E é a perspectiva bakhtiniana, novamente, que permite abordar esse movimento a partir da ideia de que na linguagem atuam, por um lado, forças em movimento centrípeta, com vistas à estabilização, à centralização, à homogeneidade e à completude e, por outro, agem também, como linhas de fuga, forças centrífugas, que buscam transformação, heterogeneidade, abertura e diversidade. Bakhtin (1998) aponta para a existência dessas duas forças da vida social que operam na linguagem: a força centrípeta, que é centralizadora, unificadora, e a força centrífuga, que é descentralizadora e segue, ininterruptamente, seu trabalho de desunificação e descentralização da linguagem. As forças centrípetas tendem à homogeneização e canonização de certos sistemas ideológicos e, portanto, linguísticos, bem como à unificação e centralização das línguas, apagando outras vozes sociais, silenciando as línguas marginais e instaurando a crença em uma língua única. Já as forças centrífugas jogam permanentemente a favor da divisão, da variação e da multiplicação da linguagem, em todas as suas esferas, convocando outras vozes sociais. Na vida social, enquanto as forças centrífugas propagam a diversidade, a heterogeneidade das línguas, as forças centrípetas tendem a instaurar uma forma de linguagem padronizada, tentando enquadrar os enunciados e seus processos de significação. Como afirma Fiorin (2006), as forças centrípetas “atuam no sentido de uma centralização enunciativa do plurilinguismo da realidade”, enquanto as centrífugas procuram “erodir, principalmente pela derrisão e pelo riso, essa tendência centralizadora.” (FIORIN, 2006, p. 30). As forças centrífugas, da heteroglossia, do plurilinguismo operam de acordo com a tendência ao dinamismo e à mudança da língua<sup>62</sup>. O jogo entre essas forças “desvela o fato de que a circulação de vozes numa formação social está submetida ao poder.” (FIORIN, 2006, p. 30). No modo de dizer de Faraco (2009), as forças centrípetas são aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica ao plurilinguismo real, aquele constitutivo da linguagem, e as centrífugas são aquelas que corroem continuamente a tendência centralizadora. E o fazem por meio de vários processos dialógicos, tais como a paródia e o riso, a ironia, a polêmica, a hibridização, a sobreposição de vozes, dentre outros processos.

---

<sup>62</sup> Em o “Discurso Sobre o Romance” Bakhtin se concentra no fenômeno que chama de plurilinguismo ou heteroglossia, categoria diferente de polifonia, que traz também sua perspectiva dialógica e que é caracterizada pela multidão de vozes sociais, pelas camadas de discursos que circulam. Além do dialogismo constitutivo do sujeito, incidem igualmente outras linguagens, outros discursos. A dialogização dessas vozes, a dinâmica que daí se estabelece, Bakhtin (apud FARACO, 2009) vai chamar de heteroglossia dialogizada.

(...) a reação ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será parte inerente ao jogo de poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo. (FARACO, 2009, p. 53).

A força centrípeta, dizem Clark e Holquist (1998), procura “fechar o mundo em sistema” e a força centrífuga rejeita a completude, buscando “manter o mundo aberto ao devir.” (CLARK e HOLQUIST, 1998, p.103). Assim,

Ao lado da centralização verbo-ideológica e da união, caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. Enquanto as forças centrípetas se empenham em manter a “unidade” e procuram resistir às divergências, as forças centrífugas se empenham em manter a variedade, as diferenças. (DI FANTI, 2003, p. 103).

A eterna tensão entre as forças centrípetas, que visam à estabilização, e centrífugas, que visam à transformação, permeia o movimento incessante da linguagem. Fiorin (2002) argumenta que o princípio básico que rege o uso da linguagem que é o de que o discurso é lugar de instabilidade e é isso precisamente que permite a criação de sentido. Ele analisa essas forças em atuação na própria língua, mostrando que embora essa instabilidade do discurso obedeça a coerções do sistema – sistema que garante o próprio sentido, em um dado momento da organização desse sistema, que também pode mudar – ela é a condição mesma da produção de sentidos, não provocando desordem. Não por acaso, o livro intitula-se “As astúcias da enunciação”.

A linguagem, incluindo-se aí a língua, suas formas, seus modos de notação, bem como os gêneros discursivos, é sempre viva e ativa. Por situar-se no âmbito da linguagem, diz Abaurre (apud XAVIER e CORTEZ, 2003), a língua, em sua modalidade oral e escrita, também apresenta instabilidade e mutabilidade, que caracterizam as atividades humanas, por ser o homem um sujeito historicamente situado.

Todo enunciado é visto, numa perspectiva bakhtiniana, como o lócus onde tais forças se encontram, onde a tensão e lutas entre essas forças são travadas. Tanto o discurso monológico como o discurso heteroglóssico, ambos resultantes da ação das forças centrípeta e centrífuga da linguagem, respectivamente, estão presentes em qualquer enunciado, numa perspectiva enunciativo-discursiva. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação inter cruzam-se na enunciação.

Os próprios gêneros do discurso mostram que há forças de unificação que determinam a estabilidade dos gêneros, e forças de mudança que atuam para que os gêneros sejam

flexíveis, se criem e se transformem de acordo com as diferentes práticas sociais em suas diversas esferas discursivas<sup>63</sup>. É justamente o embate e o equilíbrio entre elementos recorrentes e elementos difusos que podem, inclusive, criar e consolidar outro gênero discursivo, como o caso dos gêneros que emergiram com o advento das novas tecnologias da informação, em especial com a internet.

Assim, seja no tempo, na história, seja no presente de um enunciado e no âmbito de determinados gêneros discursivos, essas duas forças estão sempre em tensão, em embate, ora tendendo para uma delas, ora para outra, mas sempre atuando simultaneamente, ininterruptamente. O movimento dialógico da linguagem não dissocia essas forças, que são interdependentes, incessantes e não exatamente dicotômicas.

A linguagem não é, nessa visão, um fenômeno único, mas se torna única objetivamente, em oposição às forças da diversificação, próprias à sua realidade dialógica, plurilíngue. O plurilinguismo é constitutivo da linguagem, já que várias vozes sociais entram em concorrência na enunciação. A ideia de uma linguagem única é uma ficção teórica, sistematizada de modo abstrato, conforme diz Tezza (2003). É preciso nos afastarmos da vida concreta da linguagem, diz o autor, para que possamos tomá-la como uma abstração reiterável. No âmbito da palavra cotidiana, dos enunciados concretos, que não são reiteráveis, a linguagem jamais é neutra ou repetível.

Freire (2003b), referindo-se à influência de gêneros discursivos da internet na escrita de jovens, que agenciam os recursos expressivos de modo próprio a esses gêneros, integrando elementos originais à escrita, diz que “a língua é o resultado (sempre provisório) de um trabalho coletivo, interminável, histórico e cultural.” (FREIRE, 2003b, p. 27). Diz ainda a autora que “a coocorrência de inúmeros trabalhos linguísticos individuais deixa emergir os recursos expressivos de uma determinada língua organizados de acordo com os *critérios de uso* de cada comunidade de falantes, tal qual ocorre entre os usuários da internet.” (FREIRE, 2003b, p. 27). Convém lembrar que as novidades que se instauram, numa perspectiva bakhtiniana, são suportadas pelo já-dito, pelos gêneros discursivos existentes e recursos expressivos disponíveis, constantemente reinventados. E na esteira dessas reflexões, encontramos a questão da intertextualidade.

### 2.3.3. O diálogo entre textos

---

<sup>63</sup> Esferas discursivas, segundo Bakhtin (1994), referem-se a domínios de produção discursiva ou de atividade humana que possibilitam o surgimento de um conjunto de gêneros bastante específicos. Os enunciados representativos de cada gênero são determinados pelas características de sua esfera discursiva.

Numa formação social determinada, operam o presente, ou seja, os múltiplos enunciados em circulação sobre todos os temas; o passado, isto é, os enunciados legados pela tradição de que a atualidade é depositária, e o futuro, os enunciados que falam dos objetivos e das utopias dessa contemporaneidade. (FIORIN, 2006, p. 30).

O dialogismo e, mais especificamente, sua manifestação como diálogo entre textos – a intertextualidade –, bem como esses movimentos entre o já-dito e a novidade, são referenciais fundamentais na argumentação sobre as apropriações que as crianças fazem para compor suas narrativas. A partir das discussões desenvolvidas, podemos afirmar que apropriar-se de elementos de outras narrativas, no caso, das narrativas visuais veiculadas nas mídias, amplamente presentes na vida das crianças de hoje, e utilizá-los na produção de seus próprios textos é um processo absolutamente previsto e normal, não negativo em si mesmo, como são também utilizados os elementos advindos do contato com as narrativas populares ou literárias<sup>64</sup>. Trata-se de um intercâmbio natural entre textos, entre linguagens, do dialogismo constitutivo dos discursos. A produção escrita é sempre um jogo intertextual, interdiscursivo, em que se recorre aos conhecimentos de temáticas, gênero textual, símbolos, linguagem, estrutura, para configurar um novo texto.

As apropriações das crianças de elementos das narrativas verbovisuais em seus textos configuram-se como diálogos entre textos – estes considerados em sua dimensão ampla, que envolve outras linguagens que não exclusivamente a verbal. Esses diálogos se constituem em relações intertextuais de diversos tipos, e em hibridismos entre as linguagens. A noção de intertextualidade é, em parte, análoga à de dialogismo, no que se refere ao “diálogo de textos”, mas é usada também em um sentido mais restrito, especialmente no campo da literatura. Dado ao lugar importante que esses conceitos têm na abordagem do objeto de pesquisa em questão, torna-se fundamental abordá-los de modo mais minucioso.

O dialogismo bakhtiniano é um conceito que atravessa o conjunto das formulações do autor sobre a constituição dos sujeitos, as interações verbais e também a produção estética, conforme discutido na parte 2.3.1. Há, assim, uma presença necessária do outro naquilo que dizemos, escrevemos, ouvimos ou lemos. Todo discurso se apoia no já-dito, em relação ao qual toma posição, e convoca novos discursos. O dialogismo é um conceito articulador, para o qual todos os conceitos bakhtinianos convergem, inclusive o de intertextualidade.

Embora Bakhtin não tenha empregado, em nenhuma de suas obras, o termo intertextualidade, é o seu conceito de dialogismo que cria condições para o aparecimento e a

---

<sup>64</sup> Aliás, as crianças pequenas combinam várias fontes nas suas narrativas orais – sejam relatos, recontos ou criações ficcionais –, como filmes, desenhos animados, experiências vividas, sonhos, elementos de histórias que conhecem. Essa espécie de “intertextualidade” natural é característica do sincretismo do pensamento infantil.



teorização sobre o termo. Kristeva (apud SAMOYAUULT, 2008, p.16) diz, baseada no postulado do dialogismo bakhtiniano: “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”<sup>65</sup>. Ela toma emprestada do autor russo a ideia de que todo texto introduz um diálogo com outros textos. Em um sentido amplo, a semelhança dialógica entre discursos se dá até o ponto em que se encontram num enunciado resquílios de outros enunciados com os quais ele dialoga.

É preciso ressaltar que a intertextualidade repousa em uma concepção específica de texto, que o toma, em si mesmo, como objeto heterogêneo. Por um lado, o texto concreto, singular, empírico, exemplar material, único, produto de uma ação verbal específica, é uma produção situada, com começo, meio e fim, “uma unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”, como expresso por Bronckart (1999, p.71). Entretanto, por outro lado, concebido teoricamente, o texto é sempre marcado pelo inacabamento, pela abertura a outros textos, conforme a concepção de autores diversos (BRONCKART, 1999; ORLANDI, 1996; KOCH, 2000 e *passim*) e a própria perspectiva dialógica. O conceito de intertextualidade, embora implique em marcas visíveis de outros textos em um texto concreto, assenta-se nessa visão de texto teórico – conforme expressão de Orlandi (1996) e Bronckart (1999) – mais ampla, fundada em uma perspectiva discursiva. Em sua dimensão de discurso, reinstala-se o caráter de incompletude do texto, seu não-fechamento, sua abertura à polissemia e à intertextualidade. Como ressaltam Koch Bentes e Cavalcante (2008, p. 16), “dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe”. As autoras citam Greimas, a esse propósito:

O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar os textos, fragmentos de textos que existiram ou existem em redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis. (GREIMAS, apud KOCH, BENTES E CAVALCANTE, 2008, p. 14)

O fenômeno da intertextualidade apresenta, assim, duas facetas, como explicam Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p.10): “a intertextualidade em sentido amplo (*lato sensu*), constitutiva de todo e qualquer discurso, e a intertextualidade *stricto sensu*, atestada pela presença necessária de um intertexto”. A primeira diz respeito à própria noção mais ampla de dialogismo, ao primeiro conceito de dialogismo, segundo a compreensão de Fiorin (2008, p.

---

<sup>65</sup> O termo intertextualidade foi introduzido no final dos anos 60, a partir das leituras de Kristeva sobre o dialogismo de Bakhtin, cujas ideias ajudou a difundir na França (SAMOYAUULT, 2008).

24), que se refere ao “modo de funcionamento real da linguagem”, ao “princípio constitutivo do enunciado”. A segunda faceta diz respeito a uma relação intertextual mais concreta, que se mostra no fio do discurso, que se remete a textos efetivamente produzidos – nesse caso, diz Fiorin (2008), o dialogismo é uma forma composicional com modos externos, efetivos e visíveis de mostrar outras vozes em um texto/discurso.

Foi o próprio Bakhtin que, segundo Fiorin (2008), chamou de “estreita” essa concepção de dialogismo, referido por outros autores como concepção restrita, a intertextualidade propriamente dita. Em suas formulações, Bakhtin (1970, 1998) diz que há duas maneiras de inserir efetivamente o discurso do outro em um enunciado no texto. Na primeira, que chama de discurso objetivado, o discurso alheio é citado abertamente, separado do discurso que o cita por diversos procedimentos como o discurso direto e indireto, as aspas etc. A segunda, na qual não há separação nítida entre o enunciado citado e o citante, o discurso é bivocal, internamente dialogizado, como na paródia, na estilização, o discurso indireto livre, dentre outros procedimentos. Nesse sentido, a relação intertextual restrita pode, de qualquer modo, ser mais ou menos explícita, atestada no texto ou facilmente reconhecível, ou implícita, em vários níveis possíveis de diálogos entre textos.

Após explicar sobre os termos texto, enunciado e discurso em Bakhtin – que por vezes se recobrem, por vezes não, segundo o autor – Fiorin (2006) diferencia intertextualidade e interdiscursividade na mesma medida em que texto – forma concreta realizada materialmente – se diferencia de discurso, de enunciado – unidade mais complexa, que transcende o texto em si enquanto materialidade linguística, incluindo sua intenção, suas condições de produção, sua resposta<sup>66</sup>. O texto define-se por sua unidade, sua totalidade, distinguindo-o de um amontoado de frases pelos processos que conferem textualidade a um enunciado, particularmente dos mecanismos de coerência e coesão textuais<sup>67</sup>. O discurso, por sua vez, articula o enunciado a uma situação de enunciação singular.

As relações dialógicas, que implicam relações de sentido, são sempre entre discursos e, portanto, interdiscursivas. O termo intertextualidade, usado em sentido restrito, é reservado aos casos em que a relação dialógica é materializada nos textos. Assim, a intertextualidade é um tipo particular de interdiscursividade, a supõe sempre, mas esta nem sempre se configura

---

<sup>66</sup> Numa perspectiva de texto como interlocução, entretanto, não é possível separar, senão apenas teoricamente e metodologicamente, o texto de seus aspectos discursivos, pois o discurso se realiza nos textos.

<sup>67</sup> É, mais precisamente, a coerência que confere a textualidade aos enunciados, sendo a coesão um dos mecanismos de construção da coerência, mas não garantindo esta. Sobre essa questão, ver Koch (1999). Há igualmente outros fatores que se articulam à coerência e à textualidade, como a informatividade, a aceitabilidade, dentre outros.

como intertextualidade. A interdiscursividade recobre qualquer relação dialógica entre discursos. Nas palavras de Fiorin (2006, p. 191):

Se em Bakhtin há uma distinção entre texto e enunciado e este pode ser aproximado ao que se entende por interdiscurso – já que se constitui nas relações dialógicas, enquanto aquele é manifestação do enunciado –, a realidade imediata dada ao leitor, pode-se fazer uma diferença entre interdiscursividade e intertextualidade.

É, então, a partir desse movimento do conceito de dialogismo – esse duplo conceito, que indica que há, dentre as relações dialógicas, aquelas que são materializadas em textos – que nasceram os estudos sobre intertextualidade, especialmente no campo da literatura (JENNY, 1976; PIÉGAY-GROS, 1996; SEMOYVAULT, 2008), mas também da linguística do texto (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008). Para Semoyvault (2008), a noção de intertextualidade pode ajudar a distinguir a origem dos enunciados e, assim, a concebermos o texto como orquestração de vozes que compõem o discurso, tal qual problematizado por Bakhtin.

Samoyvault (2008) trata a intertextualidade no campo específico da literatura, ressaltando as relações que um texto literário estabelece com a memória da literatura, a memória que a literatura tem de si mesma<sup>68</sup>. Ela afirma que, na história da memória da literatura, tomar a tensão entre a retomada e a novidade, o retorno e a origem, é considerar uma poética dos textos em movimento, fundada na heterogeneidade dos discursos. O conjunto da cultura e da memória que nutre uma obra a penetra profundamente. A autora ressalta também as interações entre os textos tanto do ponto de vista da produção quanto da recepção. Diz ela: “A memória da literatura atua em três níveis que não se recobrem jamais inteiramente: a memória trazida pelo texto, a memória do autor e a memória do leitor” (SAMOYVAULT, 2008, p. 143). Desse modo, o perpétuo diálogo que os discursos tecem uns com os outros devem ser vistos não como um fenômeno entre outros, mas como o movimento principal da literatura – e poderíamos ampliar para os discursos em geral.

Lembrando que a intertextualidade, em seu sentido mais amplo, é constitutiva dos textos, Samoyvault (2008, p. 145) diz que, como todas as artes, “a literatura se elabora com uma parte artesanal de bricolagem; e se seu material é a linguagem, é mais frequentemente a linguagem já colocada em forma na literatura existente”. Há dialogismo nas obras literárias desde quando o homem faz literatura. Ora, ampliando a noção de linguagem para além da

---

<sup>68</sup> Para uma definição completa, histórica, literária do termo, incluindo as polêmicas em torno de seus usos e as diferentes concepções e acepções da intertextualidade nesse campo, ver Samoyvault (2008).

linguagem verbal, e concebendo igualmente os produtos culturais verbovisuais e não apenas os estritamente literários, temos um campo fecundo de diálogos interdiscursivos entre as produções narrativas. Jenny (1976) aponta também a presença da intertextualidade como condição inerente à produção da arte em geral, embora reconheça sua presença efetiva e intencional como procedimento no nosso tempo, já que os procedimentos intertextuais estão muito em voga e constitui a matéria de várias produções contemporâneas.

Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 15) citam Véron, para quem as operações produtoras de sentido são sempre intertextuais no interior de certo universo discursivo (a literatura ou o cinema), e que o princípio da intertextualidade aplica-se igualmente entre domínios discursivos diferentes (como a literatura e o cinema, ou a televisão e o cinema). Indo mais além, podemos falar em intercâmbio de linguagens, hibridismos das próprias linguagens diferentes: verbais (oral e/escrita), verbovisuais, visuais<sup>69</sup>. Muitas das apropriações que as crianças fazem de elementos das linguagens dos gêneros/formatos verbovisuais aparecem mais como intercâmbios entre diferentes linguagens do que propriamente relações intertextuais no sentido restrito.

Assim, a intertextualidade, nascida do dialogismo mais amplo, foi desenvolvida no campo da teoria literária e hoje se amplia e se aplica a gêneros textuais diversos, não-literários e a diferentes linguagens que não apenas a verbal, escrita.

Samoyault (2008) mostra como, desde sua noção mais ampla, constitutiva, ligada ao dialogismo bakhtiniano, a noção de intertextualidade foi, gradativamente, tornando-se mais restrita e concreta no campo da teoria literária, especialmente a partir das formulações de Genette (apud SAMOYULT, 2008). À medida que a noção de intertextualidade em um sentido mais restrito foi mais amplamente desenvolvida, foi definido que, para que haja intertextualidade (pelo menos *stricto sensu*), é necessário haver a presença de um intertexto, considerado uma co-incidência de fragmentos de textos, como ressaltam Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 17). As autoras definem que “a intertextualidade *stricto sensu* ocorre, quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (...) dos interlocutores”. Ou seja, trata-se de por em copresença, em um mesmo espaço textual, dois ou mais textos empíricos.

---

<sup>69</sup> Embora ancorada em um campo que extrapola o presente estudo, pode-se remeter aqui às matrizes da linguagem e do pensamento descritas por Santaella (2005), que traz um estudo minucioso, no campo da semiótica, sobre as linguagens verbal, sonora e visual e seus hibridismos.

A relação marcada entre os textos é operacionalizada mediante procedimentos e estratégias narrativas diferenciadas, indo da simples alusão ou reminiscência, à citação, o plágio, a paródia, o pastiche, dentre outros. Como esses procedimentos se distinguem uns dos outros em função da sua amplitude e das intenções através das quais atuam sobre os textos, o campo de estudos da literatura procurou elencar e descrever essas particularidades. Jenny (1976) define como “intertextualidade fraca” a alusão e a reminiscência, por exemplo, considerando que esses procedimentos devem ser compreendidos de maneira diversa da citação e do plágio.

Samoyault (2008) considera *Palimpsestes*, de Gerard Genette (1982), a obra decisiva na migração do conceito extensivo de intertextualidade para o conceito restrito, e é a partir dessas formulações que Samoyault (2008) e Piégay-Gros (2003) propõem as tipologias de intertextualidade que nos ajudarão a analisar os textos das crianças neste estudo, junto com a definição de Meserani (1995) de paráfrase reprodutiva e criativa, e algumas complementações a partir da perspectiva de Santa’Anna (2007), especialmente quanto a paráfrase e a paródia.

Segundo Samoyault (2008), tornou-se frequente a distinção entre dois tipos de práticas intertextuais a partir de *Palimpsestes*, as primeiras sendo as relações de co-presença, quando um texto está presente em outro, e as segundas sendo as relações de derivação, quando um texto é transformado em outro, , como é o caso da paródia e do pastiche<sup>70</sup>. Ou seja, um texto deriva de outro texto, que não está efetivamente presente naquele.

São relações de copresença a citação, a referência, a alusão e o plágio. Também quanto essa tipologia das práticas intertextuais, Piégay-Gros (1996) assinala que a citação e a referência estabelecem relações explícitas, indicadas por algum marcador visível na superfície do texto, e o plágio e a alusão, relações implícitas. A citação é marcada, geralmente, por algum signo tipográfico, como aspas, itálicos ou a separação do texto citado. Já a referência, embora explícita, pois marcada, não expõe o texto citado, mas remete a algum aspecto, como o título, o autor, um personagem ou a exposição de uma situação específica. É uma relação *in absentia* que Bouillaguet, citado por Samoyault (2008) define como “empréstimo não literal explícito”. A própria Piégay-Gros (1996) admite casos em que a referência pode se estabelecer na ausência de signos que demarquem a heterogeneidade, em que cabe ao leitor evidenciar o intertexto<sup>71</sup>.

---

<sup>70</sup> Nesse caso Genette (1982) utiliza o termo hipertextualidade, resguardando o termo intertextualidade apenas para as práticas de co-presença.

<sup>71</sup> Genette (1982) não coloca a referência em sua tipologia das relações intertextuais.

A alusão, por sua vez, nem é literal nem explícita. Não rompe a continuidade do texto e solicita de modo diverso a memória do leitor. Ela remete a um discurso conhecido sem precisar de marcadores, como o nome do autor, por exemplo. A alusão mais do que as outras práticas intertextuais pode ser estabelecida com campos diversos do saber e da vida, da tradição oral, não necessariamente com a literatura e a arte em geral. Muitas vezes aparece como um jogo de palavras, como um elemento lúdico que interpela o leitor. Como a alusão depende mais do efeito de leitura, ou seja, depende da possibilidade que tem o leitor de reconhecer o intertexto, ela constitui-se em um procedimento mais subjetivo<sup>72</sup>.

A referência e a alusão podem ter diferentes graus de explicitação, constituindo, frequentemente, junto com o plágio, intertextos ambíguos. Sua identificação depende da memória, da cultura, do conhecimento do próprio leitor, sendo que, por vezes, há a intenção do autor de que essas relações intertextuais sejam percebidas e outras vezes são dissimuladas justamente para que o leitor – ou alguns leitores – não possa fazê-lo.

Assim, das práticas de copresença, a citação é a única que explicita totalmente o intertexto, que torna visível a inserção de um texto em outro, que “coloca nitidamente em evidência o jogo entre dois textos” (SAMOYAULT, 2008, p. 52). Jenny (1976) fala em citação explícita, que é uma citação na íntegra e em citação implícita, que é uma citação parcial, modificada.

Quando a citação literal vem sem aspas, isto é, não marcando o corte entre o texto que cita e o texto que é citado, a heterogeneidade, o trecho em questão torna-se plágio. O plágio é, nas concepções de Samoyault (2008) e Piegáy-Gros (1996), uma citação não marcada. No plágio o texto citado pode se fundir com o texto que cita de modo a abolir a dupla presença, a heterogeneidade.

As relações de derivação – a paródia e o pastiche – implicam em uma transformação de um texto anterior sem citá-lo diretamente, embora seja, de uma maneira ou de outra, reconhecível. A paródia, diz Samoyault (2008, p. 53), “transforma uma obra precedente, seja para caricaturá-la, seja para reutilizá-la, transpondo-a. Mas qualquer que seja a transformação ou a deformação, ela exhibe sempre um liame direto com a literatura existente”. Sua visada é, assim, lúdica, subversiva ou admirativa, como expressa Samoyault (2008), e por isso, é frequente parodiar textos canonizados, como os clássicos, os escolares, que permitem que todos os leitores reconheçam o intertexto e o efeito paródico. A graça está justamente nesse reconhecimento. Há vários modos e se operar a paródia.

---

<sup>72</sup> Na parte 4.1.1. os mecanismos da alusão serão retomados, já diante das ocorrências nos próprios textos das crianças.

O pastiche, por sua vez, em vez de transformar um texto em particular, o imita, no geral refere-se mais a imitar o estilo de um autor, que de um texto específico, sendo desse modo uma prática essencialmente formal. O pastiche, diz Piégay-Gros (1996), joga com o intervalo entre o sentimento de identidade e a percepção da diferença, tendo, portanto, também uma natureza lúdica e humorística.

É importante ressaltar que as fronteiras entre todos esses tipos de intertextos não são estanques e variam com o tempo. Essas práticas intertextuais tampouco esgotam as possibilidades de analisar as ocorrências de absorção de um texto por outro. Samoyault (2008) sublinha que outra tipologia de intertextos, fundada sobre o caráter concreto dos empréstimos, pode ser formulada levando em conta os fenômenos de integração e colagem da matéria que é emprestada. Nesse caso, entram apenas as relações de copresença, pois nessa tipologia a ênfase recai nos fatores de heterogeneidade textual. Assim, a autora fala em integração-instalação, quando há citação ou referência precisa, marcadas por materiais visíveis na superfície do texto; e de integração-sugestão, quando a presença do intertexto é sugerida, sem ser desenvolvida. Entra aí a referência simples e a alusão. A referência simples se dá com a menção de um título ou nome (autor, personagem, elemento) – que pode levar a um intertexto diluído, já que certos nomes podem enviar o leitor para textos diversos. A alusão torna-se presente por índices ou um conjunto de índices textuais vagos, confundindo-se muitas vezes com a referência simples. Por fim, a autora fala em integração-absorção, quando o texto absorve o intertexto sem sugeri-lo ao leitor, sem marca distintiva alguma que permita identificá-lo com precisão. Nesse caso, entram o plágio e o que ela chama de *impli-citação*, que designa uma citação completamente fundida com o texto que a acolhe, sem nenhuma marcação da heterogeneidade. É um intertexto difícil de reconhecer. O que a distingue do plágio são as possibilidades narrativas que ela permite.

Quanto às operações de colagem, o texto não integra o intertexto e sim o coloca ao seu lado, bem separado, enfatizando a heterogeneidade. É o que acontece, por exemplo, no caso da epígrafe e da integração de documentos no texto, como imagens, quadros explicativos.

Outros tantos modos de analisar os intertextos são disponíveis no campo da literatura. Jenny (1976) propõe, por exemplo, que algumas figuras retóricas seriam propícias à intertextualidade e podem também gerar diferentes modalidades de transformações na operação de retomada.

Sant'Anna (2007), por sua vez, aborda a paráfrase, a paródia, a estilização e a apropriação, tentando compreendê-las não isoladamente, mas cotejando suas diferenças, oposições e relações, a partir de modos e modelos de análise que vão se complexificando à

medida que os paralelos e a análise através da noção de desvio vão sendo empreendidos. O autor vê a paráfrase como centrípeta, enquanto a paródia é centrífuga. A paráfrase, que não aparece na tipologia baseada em Genette (1982), é, para Sant’Anna (2007, p. 48), “uma quase não-autoria”<sup>73</sup>.

Meserani (1995) discute igualmente sobre a paráfrase, procedimento que se remete a um texto que lhe é anterior para reafirmá-lo, esclarecê-lo, deixando a intertextualidade marcada. Na compreensão do autor, entretanto, a paráfrase é uma atividade linguística de reformulação que pode avançar da esfera da reprodução para a reconstrução criativa de novos sentidos. O texto fonte é matéria prima para um novo texto. Assim, tendo em vista as semelhanças fortes ou tênues entre a paráfrase e o texto parafraseado, Meserani (1995) fala em paráfrase reprodutiva e paráfrase criativa. Enquanto a paráfrase reprodutiva se aproxima da reprodução, a paráfrase criativa possui sua dose de criação, dando origem a um novo discurso, sem, contudo, divergir do texto que lhe deu origem.

A paráfrase reprodutiva é, basicamente, a tradução quase literal de um outro texto, usada para reiterar, fixar, insistir, explicar, sintetizar, melhorar linguisticamente o texto, de forma parcial ou total. Acontece muito na interação verbal e na escrita, em trechos pontuais do texto, ou em gêneros como notícia, resumo de novelas e, como aponta a autora, em contexto escolar, nas (re)produções dos alunos. O conteúdo do texto fonte é mantido no texto derivado, não havendo expansão de ideias, há uma fidelidade ao texto original. Não se trata, no entanto, de cópia, de transcrição total. Há, no limite, sempre alguma necessidade de sintetizar e, como ressalta Meserani (1995, p. 100) nela se trabalha basicamente “no eixo de substituições semânticas, da sinonímia”.

Assim, pensando em termos de um texto como um todo, que retoma narrativas não exclusivamente verbais – como é o caso dos filmes, desenhos, seriados que as crianças consideradas na pesquisa retomam – será que poderíamos dizer que um texto que reproduz o universo de outro seria uma espécie de paráfrase, embora não haja aí o mesmo nível de retomada linguística direta do texto fonte? É o que argumentamos, seguindo o modo de olhar os textos escolares de Meserani (1995).

A paráfrase criativa, por sua vez, não se limita à reafirmação ou resumo do texto original, indo além da transcrição literal, da simples reiteração. O texto se desdobra e se expande em novos significados, havendo um afastamento do texto original, mas permanece, contudo, no campo da semelhança. Como analisa Sant’Anna (2007), a paráfrase se constitui

---

<sup>73</sup> Alguns aspectos da análise de Sant’Anna serão trazidos às análises dos textos das crianças na parte 4.1.



como uma “intertextualidade das semelhanças”, afinal o novo texto não diverge do texto parafraseado, assemelha-se a ele, mantendo a mesma perspectiva. Contudo, o fato de ter como marca a semelhança não significa que seja o mesmo texto, ou um texto necessariamente sem voz, reprodutivo, sem autoria. Desde que não perca a perspectiva do texto retomado – senão a paráfrase não se constitui como tal – o autor pode ser muito criativo em sua reformulação, em sua restituição do sentido do discurso já produzido, na sua forma de estabelecer relação com outra obra que lhe é anterior.

Fato é que a questão sobre se a paráfrase é um discurso sem voz ou um processo de construção criativa que dá origem a um novo discurso é uma questão respondida diferentemente por diferentes autores. Mesmo admitindo que na paráfrase haja um jogo de diferenciação em relação ao texto original, mantendo-se o sentido, muitas vezes, por contraposição com a paródia – entendida como criação e tendo caráter contestador – a paráfrase é definida por alguns como um discurso sem voz, que pouco faz evoluir a linguagem, como ressalta Sant’Anna (2007). Ele aponta o caráter ocioso da paráfrase, na qual o autor abriria mão de sua voz para deixar falar a voz do outro retomado, ou essas duas vozes se situariam, ao menos, na área do mesmo e não do outro, como na paródia, que é, para ele, contestadora.

Ora, falar de paráfrase é falar de intertextualidade, polifonia e heterogeneidade dos discursos, características do dialogismo. E na perspectiva dialógica a questão não pode ser colocada dessa forma, como discurso sem voz, pois se desconsidera que o autor reformula, transforma e restitui o sentido do discurso. Mesmo quando se reafirma algo com outras palavras de mesmo sentido, o resultado será um novo discurso que exige algum trabalho sobre a linguagem, do contrário seria plágio ou reprodução. É interessante referir também à ideia de Jenny (1976) de que o trabalho intertextual tem uma vocação crítica; é um exercício de assimilação e transformação, indo 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. Seria diferente com a paráfrase?

Ampliando o conceito de intertextualidade para o campo dos textos em geral, não literários, no âmbito da linguística do texto, Koch, Bentes e Cavalcante (2008) colocam como intertextualidade *stricto sensu* os seguintes tipos de intertextualidade: temática, estilística, explícita (citações, referências, resumos, resenhas, traduções) e implícita, esta última consistindo da paráfrase e da paródia. As autoras falam ainda da noção de *détournement*, e as

de intertextualidade genérica, intergenérica e tipológica<sup>74</sup>. Retemos dessa tipologia a noção de intertextualidade genérica, que implica em retomada, em um texto, de elementos que invocam um determinado gênero de texto, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2007). Bauman e Biggs (apud KOCH, BENTES e CAVALCANTE, 2007) discutem que a invocação de um gênero proporciona um modelo textual que permite a interpretação de todo tipo de traço, seja de um enunciado particular no interior de uma narrativa – como o *Era uma vez* dos contos – seja de sua estrutura global. Esses modelos, gerais ou abstratos, são modelos de produção e recepção de discursos. Atuam tanto em relação ao estilo, aos recursos linguísticos e expressivos; quanto à unidade composicional, à estrutura global, elementos que, junto à unidade temática, compõem, conforme a perspectiva de Bakhtin (1994), os gêneros discursivos. No caso das produções das crianças em que as apropriações são dos formatos de narrativas verbovisuais, não deixa de estar em jogo uma intertextualidade genérica, na medida em que elas recorrem a elementos próprios a um gênero ou formato, seja a sua própria forma global – como nas histórias produzidas em quadrinhos ou histórias compostas em trilogias –, seja a elementos estruturais mais pontuais, como narrativas com “ganchos”; seja ainda a elementos composicionais, como os recursos expressivos utilizados, a exemplo de fórmulas de continuidade em outros episódios. Esses elementos aproximam as histórias aos formatos retomados, remete a eles, invoca os gêneros/formatos em questão, como será abordado na parte 4.1.4. Nesse sentido, alguns elementos de apropriação da linguagem de narrativas verbovisuais específicas, abordadas na parte 4.1.2, também podem ser interpretadas como um tipo de intertextualidade genérica.

Com esse campo de tipologias de práticas intertextuais – que não se esgotam nessas aqui selecionadas e discutidas – estabelecemos um repertório de modos de estabelecer relações entre os textos que contribuem para a análise dos textos e intertextos das crianças.

Ainda que umas sejam mais reprodutivas do que outras, as histórias das crianças que se apresentam como uma espécie de paráfrase de filmes, seriados, desenhos animados, estão, no geral, mais próximas de paráfrases criativas, pois, em todo caso, se trata de uma transposição de narrativas verbovisuais para narrativas verbais, exigindo algum nível de transposição, reconfiguração da linguagem. Digamos que sejam paráfrases no sentido de retomar conteúdos, mas não de retomar formas linguísticas. Nesse caso, a criança sempre põe em jogo alguma criatividade e reflexão, transformando o texto parafrástico em um novo discurso, uma nova voz. Afinal de contas, a paráfrase, como recriação textual, atribui a um

---

<sup>74</sup> A tipologia das autoras não será detalhada aqui, pois não pareceu produtiva para as análises dos textos das crianças. Sendo assim, optou-se apenas a fazer uma menção.

texto fonte uma nova “roupagem” discursiva, embora mantenha a mesma ideia contida no texto original.

Então, há um processo criativo na construção de algumas paráfrases nos textos das crianças, pois mais do que simples imitação, ela se constitui também em criação, ainda mais se o texto parafraseado é em outra linguagem, como no caso das narrativas verbovisuais. É certo, no entanto, que as paráfrases que as crianças fazem podem ser mais ou menos reprodutivas ou mais ou menos criativas. Na parte 4.1.1, a questão da paráfrase, na perspectiva de Meserani (1995), será mais amplamente abordada, já no contexto das análises dos textos das crianças – afinal, as questões nascem primeiro dos próprios textos.

Ainda quanto às análises das histórias das crianças, é importante reafirmar que, embora as marcas reveladas nos seus textos tenham, sem dúvida, natureza intertextual – especialmente aquelas que são apropriações de elementos dos conteúdos e universos das narrativas fontes – esses intertextos não se configuram, no entanto, necessariamente, como uma coincidência de fragmentos de um texto no outro. As ideias, as linguagens e os temas retomados não são usados necessariamente tais e quais nas histórias das crianças. O repertório é flexível, usa-se a estrutura básica, um elemento desse universo, um elemento específico da linguagem, aspectos pincelados aqui e ali. Os usos do repertório de cada um são usos intertextuais de níveis diversos e intercâmbios entre linguagens. Entre reprodução e invenção, e invenção a partir de um repertório em si bastante hibridizado, composto de fragmentos de narrativas diversas, textos diversos, as crianças vão compondo seus textos a partir de um mosaico de referências que, em si, já se constituem em misturas. No limite, as apropriações de elementos difusos, espalhados nas narrativas contemporâneas – que configura uma das categorias delineadas – não se encontram em uma narrativa específica, mas em um conjunto de narrativas. Configuram-se, pois, como relações dialógicas mais amplas, não ao sentido restrito de intertextualidade. Como aponta Samoyault (2008), nesse caso, mais importante do que a atestação de uma fonte específica, é analisar em termos das linguagens e dos gêneros fontes do texto.

Para compreendermos essa questão de como as relações intertextuais aparecem nos textos das crianças, bem como articular tal discussão com a questão da autoria, é preciso não apenas abordar os estudos sobre dialogismo e intertextualidade, mas considerar as próprias ocorrências que se mostram nos textos das crianças. Para dar conta da análise dos intertextos específicos do objeto da pesquisa é preciso pensar, de qualquer modo, num alargamento do conceito de texto, de intertextualidade e, por conseguinte, o de intertexto, que pode ser entendido como qualquer elemento que possibilite dialogar com outro texto ou com outro

gênero, e não somente à materialidade verbal bem marcada. Assim, um balão de fala inserido em um texto remete a uma intertextualidade genérica, remete ao gênero quadrinhos, por exemplo. Ademais, nesse estudo, a análise considera não apenas os textos em si mesmos, mas as próprias informações das crianças quanto a suas inspirações, bem como a situação comunicativa. Desse modo, afastamo-nos da intertextualidade como operador de estudo crítico de textos literários, para uma análise de textos infantis em situações particulares de produção, em diálogo com textos visuais, em contexto de aprendizagem da escrita, da constituição de sujeitos de linguagem, produzindo discursos em meio às vozes de seu amplo repertório narrativo. Nesse sentido poderíamos falar em interdiscursividade, para além da intertextualidade. Esse deslocamento é fundamental também para termos em mente o objetivo das análises das relações intertextuais neste estudo, que não recobre os objetivos do campo literário. Assim, não é tão relevante a precisão conceitual dos procedimentos intertextuais operados pelas crianças, quanto é relevante reconhecer os modos diversos como vão se apropriando, recompondo e transformando, mais ou menos criativamente, as narrativas que lhes são familiares, no diálogo com a situação de produção e de circulação dos textos e com seus leitores presumidos, e na tensão com as demandas escolares, relacionadas ao processo de aprendizagem da escrita, da produção textual. Importam, assim, as relações dialógicas, interdiscursivas, em geral, e as dinâmicas próprias das apropriação das crianças.

Por isso mesmo, vale ressaltar que tornar observáveis as marcas das relações intertextuais, no âmbito da pesquisa, não se dá sem articular os achados com as práticas textuais que são legitimadas na escola em que as crianças autoras dos textos se inserem. O modo como a escola vê as produções infantis também incide sobre seus textos e também deixa marcas; trata-se aí de mais uma voz, presente na situação de produção dos discursos escolares.

É interessante destacar que, mesmo no âmbito do modo mais formal como a intertextualidade é tratada como operador de análise de obras literárias, há diversas aproximações possíveis das obras. A própria Samoyault (2008) coloca algumas proposições, que vão desde a do texto que faz ouvir várias vozes sem que nenhum intertexto seja explicitamente localizável – que ela prefere tratar como dialogismo e polifonia e que acolhe empréstimos de linguagens e gêneros – até a do texto que se refere a textos anteriores através de meios de integração bem visíveis, que pode ainda ser analisado pela perspectiva do próprio texto ou do ponto de vista da leitura. Passa ainda pela proposição em que o texto joga com a tradição, com a “biblioteca” – a memória da literatura – mas em vários níveis implícitos ou explícitos, e por aquela em que o texto é totalmente construído a partir de outros textos, sendo

o intertexto o dado dominante, como algumas obras literárias. Longe de pregar um inventário formal, a autora propõe, por fim, que se pense a intertextualidade como memória.

Equilibrando-se entre a crítica por seu positivismo, que privaria os textos de sua singularidade, e a crítica oposta, por sua maneira vaga de definição, que a tornaria pouco operatória, a autora afirma que o conceito de intertextualidade continua fecundo para pensar como os textos estabelecem concretamente seus diálogos. Parece, em todo caso, que, apesar de mais preciso e restrito, o conceito (bem como o levantamento tipológico e descritivo dos tipos de relações intertextuais) permanece instável, dinâmico e sempre limitado diante dos textos concretos, das peripécias, digamos assim, que os textos singulares podem acolher. Peripécias que a linguagem dispõe e que sujeitos – entre apropriações e autoria – inventam<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> Samoyault (2008) tende, no entanto, a restringir o uso do conceito de intertextualidade aos casos de intertextos precisos e localizáveis e os conceitos de polifonia e dialogismo para os outros casos.

### 3. TEMPO, ESPAÇO, PERSONAGENS: CAMPO E CAMINHOS DA TRAMA

A investigação proposta para o desenvolvimento da tese supõe uma trama de sujeitos situados em um contexto determinado, em um tempo e lugar delimitados, vivenciando uma situação específica – conjunto de aspectos que é necessário apresentar –, bem como o caminho, os procedimentos que serão adotados para que essa trama possa se constituir em um campo de investigação de outra ordem, diferente da investigação constante que constitui a prática educativa.

Antes, porém, de situar o campo do estudo e apresentar os procedimentos metodológicos, é abordado o posicionamento epistemológico que os fundamenta, fundado na perspectiva bakhtiniana, que define modos de conceber o sujeito, a linguagem e a pesquisa nos processos investigativos.

Lembremos que para Bakhtin (1981) cada enunciado, na sua ocorrência, é único, irrepetível, singular e o contexto de sua produção é situado, concreto, único. As marcas de apropriações de elementos das narrativas visuais – ocorrências que se dão em enunciados singulares – são situadas, episódicas, únicas, bem como é única e situada a enunciação sobre elas neste estudo. Entretanto, constituem-se também um rico testemunho que se dá a ler, descrever, interpretar, organizar, para que possam falar para além delas mesmas, sobre a prática educativa.

Tomam-se, desse modo, as atividades dos sujeitos sobre suas narrativas como processos de apropriação cultural e de construção vivos, situados, fazendo dessas narrativas – de seus modos de acolher elementos de outras linguagens – objeto de análise. O que está em jogo, nesse ponto de vista, não são sujeitos universalizados, papéis fixos, não cambiáveis, mas relações construídas no cotidiano de um processo educativo específico, provocando suas dinâmicas próprias, contingentes.

A escrita, como a leitura, é uma prática social e assim deve ser problematizada, investigada, compreendida e interpretada: como prática acontecendo e sendo significada pelas pessoas e pelos grupos no tempo-espaço em que acontecem. Para tal, como nos diz Jobim e Souza (1994) devemos buscar modos de conhecer e investigar que lidem com o que é peculiarmente humano nas ciências humanas e sociais – modos de ser na linguagem – o que implica um rigor próprio – um rigor outro, nas palavras de Macedo (2009) –, para que se possa buscar conhecer o humano longe da cientificidade que lhe é estranha, alheia à sua “humanidade”. Como argumenta Macedo (2009, p. 86):

A pesquisa, segundo nossas posições é, acima de tudo, uma aventura pensada, implica conhecimento historicamente acumulado, mas, também, um imaginário em criação; é produzida numa comunidade de argumentos, existe para provocar alterações, turbulências de escalas, inacabamentos, relações instáveis, consensos não resignados. É neste movimento que a ideia de rigor deve se inspirar e ser constituída.

Validando a pesquisa como elaboração da experiência pedagógica, propusemo-nos, então, a – de uma perspectiva implicada – articular descritivamente e interpretativamente os fenômenos investigados, na dinâmica viva e rica das situações interativas, situações de aprendizagem que se desenrolam na escola; situações em que sujeitos aprendem a usar a linguagem, sua modalidade escrita no caso, mergulhados na linguagem. Nas linguagens.

### **3.1. Abordagem epistemológica**

As formulações de Bakhtin no campo epistemológico (1981, 1994) – como em outros – se inserem numa tradição filosófica que aproxima as ciências humanas e sociais a um fazer filosófico mais interpretativo, uma contínua atribuição de sentidos, como as correntes alicerçadas na fenomenologia e hermenêutica. A hermenêutica bakhtiniana das ciências humanas se remete a toda uma tradição de questionamento do paradigma positivista e do dualismo epistemológico, que separa radicalmente sujeito e objeto de investigação<sup>76</sup>.

Bakhtin (1981) postula que o objeto de conhecimento das ciências humanas não é, por assim dizer, exatamente um objeto, mas um sujeito, uma subjetividade e que, portanto, não pode ser pesquisado a partir do paradigma hegemônico positivista que impera nas ciências naturais. Diz ele: “um sujeito, como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, dado que, sendo sujeito, não pode – se continua assim sendo – permanecer sem voz; portanto, seu conhecimento só pode ser dialógico” (BAKHTIN, 1981, p.383).

Na verdade, como ressalta Faraco (2009), respaldado em Bakhtin, qualquer atividade científica, sendo uma atividade de linguagem, é uma “dimensão do universo da criação ideológica, produz texto e, portanto, é sempre uma atividade dialógica” (FARACO, 2009, p. 43). Entretanto, nas ciências naturais, estabelece-se, segundo o autor, uma relação monológica – ainda que não se possa reificar o texto, apagar por completo a dialogia constitutiva, a visão de mundo e o universo de valores com os quais interage. Já nas ciências humanas a dimensão

---

<sup>76</sup> Todorov (1981) traz um esboço de várias correntes filosóficas nas quais as formulações de Bakhtin se situam ou com as quais dialogam.

dialógica é enfatizada, pois o “objeto” é um sujeito que produz texto, ou seja, tem voz, fala, é uma subjetividade. Assim como o pesquisador.

Para pensar o sujeito como sujeito, em especial o sujeito contemporâneo, que vive uma constante instabilidade em sua identidade – identidade que tem como referência várias linguagens e novas sensibilidades –, que tem modos de pertencimento múltiplos e cuja subjetivação se dá de diversos modos, é preciso suplantar a concepção cartesiana de sujeito, que foi a que embasou grande parte do pensamento educativo e investigativo na modernidade. Para dar conta, também, da complexidade das mudanças que estão atravessando as linguagens, a escrita e as narrativas, é preciso um referencial não generalizante e universalizante e uma concepção dialógica, sociodiscursiva, interativa de linguagem.

Jobim e Souza (1994) coloca a linguagem como ponto de partida para a própria investigação das questões humanas e sociais e como desvio paradigmático que permite que as ciências humanas transitem fora dos paradigmas cientificistas, priorizando, inclusive, uma abordagem ético-estética. Assim, linguagem e pesquisa se articulam de modo imbricado. A autora concebe a linguagem como um espaço de enfrentamento da polêmica epistemológica nas ciências humanas, pois permite o resgate de uma identidade própria para esta área do conhecimento. É pelo viés da linguagem que, segundo ela, podemos resgatar a humanidade do homem-sujeito das ciências humanas, entendendo-o simultaneamente como indivíduo e ser histórico, singular e pluriconstituído. Restaurando o espaço do sentido, devolve-se ao sujeito seu discurso, sua voz, a autoria de sua palavra no confronto com a realidade. Amorim (2001) diz, ainda, que, para Bakhtin, é na tensão entre os polos da singularidade e universalidade que está o desafio e a riqueza das ciências humanas e sociais. E completa que apenas uma postura relativista poderia querer fugir a essa tensão.

Para analisar marcas de apropriações nos textos das crianças, a partir da concepção de linguagem que sustenta este estudo, problematizando a aprendizagem da modalidade escrita da língua, temos em mente que o encontro de sujeitos interlocutores é um evento único, assim como a produção de enunciados. Os processos intersubjetivos são constituídos cotidianamente e incessantemente e o aprender se dá nesse espaço-tempo sempre único, vivenciado e partilhado de trocas; acontecimento sempre dialógico. Mas dizer acontecimento não é desdizer a história, o fluxo incessante no qual, mais do que se inserir, o acontecer produz. Talvez aí devêssemos argumentar que, se por um lado, não podemos conceber uma organização científica do fenômeno humano em termos de conceitos definitivos, de estruturas acabadas, por outro lado, deveríamos suspeitar de que também não está em jogo uma espécie de novidade total. A história, a temporalidade de uma singularidade se cruza, entrecruza, com uma História



coletiva. No centro do princípio dialógico está a ideia de que cada enunciado, na sua ocorrência, é único, singular, mas também de que nenhuma palavra é originária, se inserindo sempre na “cadeia ininterrupta de enunciados”.

Assim, para apreender fenômenos de linguagem, maleáveis, mutáveis, suas apropriações em contextos situados e singulares, não nos serve uma concepção de investigação que submeta a realidade a uma verdade única e estável, absoluta, generalizável de forma universal. A riqueza do real, sua multiplicidade de significados, não cabe em princípios abstratos, conceitos fixos pré-fabricados, hipóteses pré-fixadas e inflexíveis nas quais os dados devem caber, nem em linguagens monológicas. É preciso deslocar-se da perspectiva de que o objeto é dado e de que os dados de uma pesquisa informariam por si mesmos, assumindo-os como objeto e dados construídos, interpretáveis pelo sujeito pesquisador, a partir de constructos vivos, circunstanciados, não pré-fixados.

Assim, as ciências humanas têm buscado outro tipo de rigor metodológico, diferente do rigor do modelo da ciência moderna, dos paradigmas clássicos, que conferem prioridade à reprodutibilidade dos experimentos, e aos dados regulares em detrimento de dados singulares. Em diversos campos surgem abordagens que fundamentam novos modelos epistemológicos e, em alguns desses, a perspectiva enunciativo-discursiva, dialógica, tem se constituído em uma referência importante. Esta perspectiva tem encontrado, segundo Goés (2000), solo fecundo nos estudos que articulam interação, discurso, conhecimento, constituição dos sujeitos intersubjetivamente e, aliada a uma abordagem microgenética, tem permitido o estudo de diversos fenômenos relativos à linguagem e à aprendizagem. A investigação sobre a constituição dos sujeitos, sobre processos intersubjetivos, particularmente no que concerne aos processos que se dão em contexto escolar, tem, tanto no campo da educação quanto da psicologia e da aquisição da linguagem, recorrido com frequência a abordagens metodológicas microgenéticas e microetnográficas.

A essas perspectivas, por vezes se articulam outras, como a abordagem microgenética de filiação vygotskiana, que se ocupa das minúcias de uma dada situação, de um dado acontecimento intersubjetivo, minúcias das transformações dos sujeitos, entrelaçando-se, assim, as dimensões cultural, histórica e semiótica no estudo do funcionamento humano. Articulam-se igualmente à perspectiva semiótico-indiciária do historiador italiano Carlo Ginzburg (1986, 1991), que recorre ao paradigma indiciário e aos procedimentos abduativos de investigação de Peirce. Goés (2000) chama a atenção para o fato de que o paradigma indiciário tem sido referência também para pesquisas cujo interesse central são os processos dialógicos. A relevância teórica dos dados singulares em aquisição da linguagem é ressaltada

por Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (2001), Abaurre (1996) e Góes (1996), e suas premissas são, de algum modo, consideradas neste estudo. Focalizando a dimensão semiótica, a perspectiva de Ginzburg (1986, 1991) prioriza os dados singulares, episódicos, os indícios, as pistas, os detalhes, resíduos, pormenores normalmente negligenciados no estudo dos fenômenos. Nessa perspectiva, o pesquisador deve, na sua interpretação, reconstrução e compreensão, estabelecer elos coerentes a partir de pistas, sinais, signos, indícios. Ginzburg (1991) ressalta o valor epistemológico de aspectos que a ciência geralmente põe em silêncio e discute o estatuto teórico e metodológico dos dados/eventos singulares em ciências humanas, abrindo possibilidades para a pesquisa em diversos campos.

Inspirados nesses referenciais, buscou-se nesse estudo um modo de delinear a natureza das marcas de apropriação nos textos das crianças como ocorrências episódicas, singulares, mas que fazem eco, juntas, para argumentar sobre os modos de narrar no cruzamento de várias linguagens. As situações de interação em torno das produções narrativas das crianças, sua revisão e reescrita, foram igualmente concebidas como eventos únicos. Assim, na interação com as crianças, sujeitos que falam de sua própria cultura infantil, de seus modos próprios de narrar, de seus textos – e com seus próprios textos, que falam – vão se constituindo os objetos de análise, como pistas que se dão a ler e a interpretar.

É preciso ressaltar que nem Bakhtin nem seu Círculo formalizaram um método científico. Entretanto, suas formulações indicam, segundo Faraco (2009), grandes diretrizes para o entendimento de fenômenos em estudo no âmbito de ciências do homem. Tanto esse autor como Todorov (1981) ressaltam um posicionamento epistemológico no autor russo. Amorim (2001, 2006) traz em seu estudo alguns aportes importantes nesse sentido, mostrando, de qualquer modo, que certas formulações de Bakhtin indicaram rumos mais explícitos para a pesquisa.

Seguir as formulações bakhtinianas requer uma forma de pensar “dialógica”, “polifônica”, para utilizar seus próprios termos. Investigar, no campo do humano – o que é o caso em termos de educação e de linguagem – requer uma abordagem polissêmica da constituição de conhecimento, aberta à criação e articulação de sentidos, através da qual o homem descobre a realidade como produto histórico-social de suas ações e representações simbólicas. A pesquisa é vista, nesse sentido, como construção de significações, a partir das interlocuções. A perspectiva bakhtiniana faz coro com outras perspectivas epistemológicas para fundamentar os caminhos da pesquisa em ciências humanas, em outras bases. Esse exercício de alteridade vem sendo amplamente estudado, por exemplo, na Antropologia, especialmente na Etnografia, e ressaltado por Macedo (2009).

Mesmo recorrendo a recortes, instrumentais e modos de análise específicos do campo de investigação de práticas de linguagem – já que se trata de uma investigação que tem a linguagem, a escrita, as narrativas como objeto –, essa maneira de conceber e de investigar processos de apropriação e uso da linguagem supõe uma atitude fenomenológica que considere a totalidade do vivido. Assim, o contexto da pesquisa foi considerado para se compreender os pontos de vista dos sujeitos pesquisados, suas experiências, a partir de suas próprias vozes, sentidos e significados.

A perspectiva de pesquisa de Bakhtin, nesse sentido, se insere na corrente que defende que as vozes e pontos de vista dos próprios sujeitos investigados sejam trazidas para a investigação<sup>77</sup>. Cito, a esse propósito, Amorim (2001): “Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um outro, que não busque um interlocutor. Como também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema da palavra do outro no texto” (AMORIM, 2001, p. 16). A autora ressalta que a relação de alteridade – estabelecida entre o pesquisador e os outros sujeitos, cujos lugares e pontos de vista se encontram e confrontam no processo de construção do conhecimento – está presente no próprio ato de investigar. O pesquisador constrói sentidos junto com os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa, ainda que caiba a ele o agenciamento dos recortes e dos aspectos focalizados. Também cabe a ele a escrita do texto que contará a história e os processos vividos, ainda que enrede, nessa escrita, as várias vozes dos sujeitos concretos da pesquisa e dos autores com que estabeleceu seu diálogo. Aliás, como lembra Fiorin (2008), para Bakhtin, todas as explicações totalizantes são monológicas e, por outro lado, o relativismo total – que reduz o objeto ao modo como dele se fala – também favorece novos modos monológicos de pensar. Assim, é no cruzamento de várias vozes que podemos instalar um modo dialógico de construir conhecimento.

Esse “objeto”- sujeito não é apenas falado, mas fala, se fala. Como diz Amorim (2001), o objeto sobre o qual se trata em um texto de pesquisa “é ao mesmo tempo *objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante*” (AMORIM, 2001, p.19). “Verdadeira polifonia – diz a autora – que o pesquisador deve poder transmitir ao mesmo tempo que dela participa”.

O sujeito, “objeto” do conhecimento, não se coloca como realidade abstrata, definida por meio de uma teoria, como objeto ou mero informante, mas como um sujeito que, dialogicamente, fala, e que responde e, fazendo-o, intervém nos sentidos construídos, no decorrer da pesquisa. Sua palavra de sujeito concreto, completa e confronta-se com a do

---

<sup>77</sup> Para um panorama de pesquisas etnográficas – ou de inspiração etnográfica – de ações sociais de crianças, que enfatizam as experiências culturais dos sujeitos infantis, a partir do reconhecimento de sua própria cultura, sua própria voz e seu próprio ponto de vista, ver Ferreira (2008).

pesquisador, exigindo-lhe também uma resposta, uma *responsividade*. A construção dos sentidos é compartilhada, negociada. Como diz o próprio Bakhtin (1994): “o sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um ‘sentido em si’. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente” (BAKHTIN, 1994, p. 386). E os sujeitos infantis, na presente pesquisa, contribuem com suas vozes em duas frentes: seus próprios textos escritos e suas falas sobre eles, sobre o processo de composição textual e sobre suas referências narrativas.

Por outro lado, Bakhtin (1994) argumenta também sobre a assunção de um lugar outro, constitutivo da pesquisa – o pesquisador, que completa e dá acabamento aos outros sujeitos da pesquisa. Os pontos de vista dos sujeitos pesquisados, suas experiências, suas vozes devem ser colocadas em perspectiva de análise, assumindo o pesquisador o lugar *exotópico* constitutivo da pesquisa – lugar de outro que completa e dá acabamento. É nesse sentido que Amorim (2001, 2006) ressalta a utilização do conceito de exotopia por Bakhtin para pensar sobre a própria pesquisa.

O princípio de exotopia diz respeito ao fato de que só um outro pode nos dar acabamento, assim como só nós podemos dar acabamento a um outro: há um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite que se veja do sujeito – estando fora de sua experiência – algo que o próprio sujeito, que vive e olha de onde vive, nunca pode ver, e tentar mostrar o que se vê do olhar do outro. Por esse princípio, eu só posso me imaginar, por inteiro, sob o olhar do outro, que pode me dar o sentimento de que eu formo uma totalidade<sup>78</sup>. Nós nos vemos do ponto de vista dos outros, nós não podemos nos ver a nós mesmos inteiramente, o outro é necessário para completar a percepção de si.

Esse princípio se fundamenta no que Bakhtin chama de *excedente de visão humana* (BAKHTIN, 1994). O excedente de visão é possibilitado pela posição que cada sujeito ocupa no mundo e que lhe permite, do seu horizonte social, ângulos de visão peculiares. Kramer (2008) ressalta o desafio que é exercer essa visão *exotópica* e discute os desafios do pesquisador nesse sentido.

O conceito de exotopia, que pode ser expresso pelo fato de que “a criação estética expressa a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista” (AMORIM, 2006, p. 96), é um conceito que se refere à atividade criadora em geral e, embora já apareça, segundo Amorim (2006), desde o início das formulações de Bakhtin, seu texto base é “O autor e o herói” (BAKHTIN, 1994), que aborda o campo literário. Entretanto, é o próprio

---

<sup>78</sup> O princípio dialógico, em certo sentido decorre da exotopia: a minha palavra está inexoravelmente contaminada do olhar de fora, do outro que lhe dá sentido e acabamento.

Bakhtin, segundo Amorim (2001, 2006), que usará os conceitos de exotopia e excedente de visão também para falar de sua perspectiva epistemológica e visão de pesquisa em ciências humanas e sociais. A autora ressalta que “a criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma”. (AMORIM, 2006, p. 102). Os conceitos de exotopia e de excedente de visão no qual aquele se baseia, articulam-se ao conceito de dialogismo, visto que este é um conceito chave, articulador de todas as formulações bakhtinianas<sup>79</sup>.

Recorrer ao conceito de exotopia no contexto de investigação pode parecer paradoxal e incoerente em relação à tentativa de compreender o sujeito em seus próprios termos, a partir de sua própria voz – no caso, as crianças escrevendo, falando de si mesmas, de suas referências e produções, de seu consumo de produtos culturais, do ponto de vista de sua cultura. Porém, diz Amorim (2001), é preciso considerar a diferença de lugar do sujeito pesquisado e do pesquisador, incluindo aí sua bagagem teórica e as concepções de cada um. Essa diferença de lugar que Bakhtin conceitua como exotopia é a condição da compreensão. Quando o pesquisador estranha e questiona o sujeito/espaco pesquisado, o faz a partir de sua visão. O pesquisador deve realizar, assim, movimentos de aproximação e distanciamento em relação ao seu “objeto”, sujeitos de sua pesquisa. Essa questão ganha contornos particularmente relevantes quando consideramos a distância da pesquisadora em relação às narrativas da cultura infantil midiática, trazidas para as produções escritas das crianças e, ao mesmo tempo, sua proximidade do contexto da pesquisa, no qual está implicada.

Amorim (2006) ressalta, ainda, nesse sentido, que o “texto” do pesquisador, sua voz, não deve emudecer o texto dos pesquisados, sua voz, deve sim “restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido” (AMORIM, 2006, p. 98). Do mesmo modo, o texto dos pesquisados, suas vozes, não podem fazer desaparecer o texto do pesquisador, sua voz. Essas vozes, pontos de vistas, não devem ser fusionados, mas manter seu caráter dialógico, em que cabem também diferenças, tensões, discordâncias.

Comentando sobre as formulações bakhtinianas a respeito da pesquisa, Faraco (2009) diz que a exatidão em ciências humanas, ou seja, esse rigor, consistiria justamente na capacidade de não fundir dois sujeitos em um só, ou, nas palavras do próprio Bakhtin, citado

---

<sup>79</sup> Note-se que para falar dos conceitos de exotopia, acabamento e excedente de visão, Bakhtin recorreu, preferencialmente, à metáfora do olhar, do ponto de vista, enquanto que para o conceito de dialogismo, trouxe a questão da voz, das vozes, como modo de articular o conceito.

por Faraco (2009, p. 44), “de sobrepujar a alteridade daquilo que é *outro* sem o transformar em qualquer coisa que é para *si*”. Sendo o objeto de pesquisa um sujeito que fala – de certa forma, um texto – trata-se de ao menos duas vozes – do pesquisador e do pesquisado – que em vez de apagarem-se uma à outra, devem seguir seu sentido dialógico, multiplicadas.

Esse movimento de distanciamento e aproximação talvez possa ser tematizado à luz da discussão sobre a construção do outro da pesquisa, o outro da cultura, trazida – no âmbito da etnopesquisa crítica e multirreferencial em educação – por Macedo (2000) como um trabalho de mediação entre identidade e diferença, em termos da afirmação do caráter interativo, dialógico, dinâmico das realidades humanas. Também aí vemos uma dinâmica tensiva – para a produção fecunda da pesquisa – entre o “eu” que pesquisa, de seu próprio lugar cultural e subjetivo, que deve suspender-se de si mesmo e, ao mesmo tempo considerar-se, para que não caia na ilusão da neutralidade, e o “outro” como alteridade que, no entanto, deve poder se dar a conhecer, de algum modo, ou não haveria objeto de pesquisa. “Sem esse jogo de diferença e de identificação não teria ciência sobre aquilo que quero conhecer”, postula Borel, citado por Macedo (2000, p. 54). Certo é que a compreensão não pode ser gerada pelo que é alheio ao contexto, às experiências, ações e significados produzidos pelos próprios atores, sujeitos da pesquisa como lembra o autor.

O outro dessa pesquisa em particular é um outro criança, sujeito infantil inserido em uma cultura que, mesmo próxima à cultura do pesquisador, apresenta especificidades de uma cultura infantil que configura elementos nem sempre familiares aos sujeitos adultos, que precisam ver, da perspectiva da criança, seus modos de se relacionar com os produtos culturais midiáticos articulando-os investigativamente a sistemas de valores, teorias, conhecimentos do campo de discussões sobre a relação entre infância e mídia em nossa sociedade – das crianças e do pesquisador. É preciso poder, como pesquisador, conhecer, diferenciar e validar as lógicas das culturas que as crianças trazem, em um misto de familiaridade e estranhamento aos olhos do adulto.

A presença do sujeito pesquisador, com sua própria subjetividade, seu olhar próprio, seu ângulo de visão, seus valores, bem como a necessária consideração e problematização dessa sua condição de sujeito e desse seu lugar, como condição de rigor da pesquisa, é uma perspectiva que correntes alicerçadas na fenomenologia e hermenêutica já delineiam como parte dos novos rumos para a produção de conhecimento em ciências humanas e sociais. Nesse sentido, pesquisador e pesquisado são concebidos como sujeitos que, para conhecer e serem conhecidos não podem ser apartados de suas condições de sujeitos.

Um ensinamento essencial dessa perspectiva de fazer científico é o de que o pesquisador caminha por um terreno dinâmico, já falado e a ser falado, contribuindo com a sua voz e seu olhar exotópico, ao emaranhado de tantas outras vozes, que em quase coautoria, constroem esse “fazer pesquisa”, sempre se fazendo, em movimento constante. Como lembra Kramer (2008, p.172), “a atividade de pesquisa supõe inacabamento. Todo conhecimento é provisório, já o sabíamos. A cientificidade é movimento e não estado, e é esse movimento que a constitui”.

### **3.2. Abordagem metodológica**

A partir do posicionamento epistemológico traçado, a pesquisa propôs a interpretar e compreender fenômenos a partir de alguns elementos que são postos em relação: narrativas escritas por crianças em contexto escolar, os dizeres das crianças sobre seus textos, referências e repertório narrativo, as interações em torno da revisão e reescrita de algumas dessas narrativas, as situações de produção dos textos e o trabalho com a produção textual na escola, universo da pesquisa. Articulam-se aí, também, os estudos dos elementos que caracterizam os formatos e linguagens diversas que são fontes de apropriação das crianças<sup>80</sup>. Tudo isso para revelar, dar sentido e construir um repertório de marcas, nos textos, que podem ser atribuídas a apropriações de narrativas verbovisuais, a modos de narrar no cruzamento das linguagens verbal e visual, discutindo sobre as implicações pedagógicas de tais apropriações.

Buscou-se dar sentido(s) aos fenômenos – a ocorrência de marcas nos textos – singulares em sua natureza, sem a preocupação com generalizações universalizantes. Tratar essas marcas como ocorrências singulares supõe considerar eventos únicos, episódicos, como passíveis de análise, como reveladores de significados no universo da investigação, tal qual discutido anteriormente. As marcas foram vislumbradas como elementos que dizem sobre algo, em si mesmas, e não como ocorrências que, apenas por sua repetição, validam as argumentações. Apesar disso, foram organizadas segundo semelhanças, sem, no entanto, perder de vistas os textos concretos, sempre singulares.

Para tornar observáveis as marcas nas narrativas escritas pelas crianças, relativas às particularidades dos diferentes gêneros ou formatos verbovisuais – filmes, desenhos animados, seriados, games, quadrinhos – fez-se necessário compreender os elementos

---

<sup>80</sup> Estamos considerando, no âmbito desse trabalho, apenas as narrativas próprias à cultura infantil ou infanto-juvenil, ainda que saibamos que as crianças têm acesso a narrativas diversas, especialmente as televisivas, que não são propriamente direcionadas a elas, como novelas, filmes, seriados, jornais televisivos etc.

constitutivos desses diversos formatos. Afinal, “o que se mostra nos textos” depende muito da leitura da pesquisadora.

Assim, foi necessário tanto um estudo das estratégias narrativas e “gramáticas” peculiares às diferentes linguagens e formatos eleitos para esse trabalho – eleição que se reafirmou *a posteriori*, a partir do que os próprios textos das crianças mostraram –, quanto um mergulho nas narrativas específicas, às quais as crianças se referiam em seus textos e depoimentos, e que circulavam no período de desenvolvimento da investigação, em diversas mídias. Isso implicou em assistir a desenhos animados, animes japoneses, seriados televisivos, filmes, ler mangás, conhecer e jogar games, compor, enfim, um repertório que permitisse dispor de um campo de conhecimentos sobre o universo imagético, estético, estilístico e discursivo dessas narrativas, aguçando o olhar na efetivação da análise dos textos escritos<sup>81</sup>. Ou seja, foi necessário à pesquisadora se hospedar no ambiente dessas narrativas, habitar a linguagem, visitar a cultura infantil midiática. É preciso considerar, no entanto, a impossibilidade de conhecer todo o universo que potencialmente pode estar presente no repertório das crianças, e de assistir a todos os episódios de determinada série ou desenho animado, para delimitar possíveis apropriações mais ou menos literais. Revela-se aí a diferença de lugar dos sujeitos envolvidos – a pesquisadora que estuda a cultura infantil contemporânea, mas que não a vive como uma criança, e as crianças que a vivem, de outro lugar. Esse encontro é um encontro de sujeitos, que a perspectiva epistemológica considerada respalda.

O processo de investigação de campo constituiu em duas situações diversas, que são complementares nas discussões propostas pelos objetivos da pesquisa. Uma primeira situação – que é apresentada na parte 4.1. desta tese –, diz respeito à constituição e análise de um corpus vasto de histórias das crianças do universo espaço-temporal pesquisado, textos produzidos nesse contexto, em um tempo estendido em relação à duração da pesquisa<sup>82</sup>. Um repertório categorizado de marcas foi se construindo gradualmente, a partir do qual foram analisadas as diversas ocorrências de apropriações de elementos das narrativas visuais e audiovisuais nas histórias. O levantamento das marcas de apropriação nos textos escritos constituiu na base para a elaboração de categorias dinâmicas, vivas, não *apriorísticas*, que

---

<sup>81</sup> As referências completas de cada filme, desenho animado, série ou game mostrou-se inviável no texto da tese devido à enorme quantidade de narrativas referidas.

<sup>82</sup> Utiliza-se o termo corpus, mas não na perspectiva de um conjunto fechado, constituído como representante confiável de um universo maior. Trata-se de um corpus representante apenas dele mesmo, um conjunto vivo que testemunha processos situados de produção escrita.



foram possibilitando a própria análise daquelas. Ou seja, as categorias se estruturam pelas marcas e se tornam, por sua vez, estruturantes de novas marcas.

As análises das referidas marcas, dos intertextos, das apropriações, dos intercâmbios de linguagens, bem como as próprias categorias que nortearam essas análises, foram pautadas no que se mostrou nos textos produzidos pelas crianças, como já afirmado, e não nas características das narrativas visuais/audiovisuais em si mesmas. Desse modo, tais marcas foram consideradas como aquilo que se apresenta e que se dá a ver e interpretar. O estudo inicial dos textos infantis, desde a gênese da pesquisa, forneceu elementos para a construção de indicadores e categorias de análise produtivas, categorias de partida, sempre abertas a novos rearranjos em função das produções singulares das crianças que gradativamente iam aparecendo e fazendo parte da pesquisa. A categorização gradual do repertório de marcas foi, a princípio, mais geral, ganhando consistência e detalhamento a partir dos achados nos próprios textos, como será detalhado na parte 4.1.

Os textos foram analisados ora como um todo, ora algum trecho maior, ora trechos bem específicos, a depender da natureza das marcas e ocorrências, ou seja, do tipo de apropriação analisado. É importante destacar que ocorrências analisadas nos rascunhos nem sempre se mantiveram nas versões finais dos textos, ou por decisão da própria criança, ou por algum encaminhamento que resultou em uma modificação no texto. Assim, as ocorrências analisadas neste estudo tanto podem ser de rascunhos, como dos textos finais<sup>83</sup>.

Houve também variação na referência às crianças produtoras das histórias analisadas. Por vezes estas foram referidas pelos seus nomes quando a natureza da análise do texto, mais detalhada, justificou tal nomeação, mas, na maior parte das vezes, os autores dos textos foram referidos por um sistema de codificação, identificando letra inicial do nome, ano escolar (numeração 2 a 5 para 2º ao 5º ano) e ano da produção escrita<sup>84</sup>. Em marcas muito pontuais, dispensou-se até mesmo essa identificação. Às crianças cujos textos foram referidos de modo mais detalhado neste estudo, com ou sem seus nomes citados, foram enviadas cartas de autorização de uso dos textos, assinadas por seus pais e por elas mesmas.

Os textos produzidos pelas crianças, considerando as situações de produção que os geraram, foram analisados considerando, quando foi o caso, falas das próprias crianças sobre seus repertórios narrativos, seus comentários sobre a história escrita, a partir de conversas

---

<sup>83</sup> Alguns textos que se apresentam em forma manuscrita, em sua versão final, foram digitados para uma maior facilidade de leitura. Apenas os manuscritos que trazem marcas que precisam ser analisadas no original foram digitalizados.

<sup>84</sup> Por exemplo: Lucas, do 5º ano, em 2011 foi referido como (L, 5, 11). Em caso de nome composto, foram registradas as iniciais dos dois nomes e em caso duas crianças com o nome com mesma letra inicial, também a letra inicial do sobrenome.

com as crianças no contexto de situações de revisão de seus textos. Além de conhecer a situação de produção mais ampla – o projeto de produção textual na escola –, a pesquisadora pôde também acompanhar as situações específicas de cada sala de aula em que as crianças produtoras dos textos se inseriam – como, por exemplo, saber que orientações foram dadas em relação à produção –, bem como acompanhar a própria produção desses textos, especialmente nas etapas de revisão e reescrita<sup>85</sup>. As falas das crianças permitiram afinar compreensões a respeito de certas marcas, confirmar ou não inferências da pesquisadora, em trechos sobre os quais pairassem dúvidas. As informações que as crianças deram, durante as situações de revisão dos textos, são indicadas nas análises, quando é o caso.

Ao lado do levantamento das apropriações marcadas nos textos, algumas das situações de revisão e as mudanças nas versões dos textos foram selecionadas para constituírem objetos de análise mais detalhada, configurando a segunda situação de investigação de campo, apresentada na parte 4.2 desta tese. Nessas situações, além da análise dos intertextos e apropriações de linguagens verbovisuais pelas crianças, são apresentados alguns processos de produção e revisão das histórias escritas, o acompanhamento da composição do texto, suas versões, as soluções encontradas pelas crianças, revelando a tensão e os diálogos entre as apropriações das narrativas verbovisuais e a construção de um texto escrito, com sua estrutura narrativa e textualidade própria, e sua destinação a um leitor específico.

É importante sublinhar que esse acompanhamento, entretanto, não se constitui apenas em um dispositivo metodológico, mas faz parte do próprio processo de produção e revisão de textos na escola em que o estudo foi desenvolvido, no âmbito desse projeto de escrita. Esse aspecto é bastante relevante e determina o diferencial da escolha por essa problemática, já que em qualquer outro campo em que não houvesse essas condições – um trabalho pedagógico instituído de produção e revisão de textos – teria que contar com outro enquadre investigativo.

Embora a implicação pedagógica da pesquisadora no campo seja um aspecto a ser levado em conta no que concerne a esse modo de ter acesso aos textos e às falas das crianças em torno deles, e especialmente na participação nas situações de revisão de textos, não podemos, no entanto, deixar de ressaltar que esse acompanhamento da revisão dos textos é também importante como dispositivo metodológico. Além de fornecer as informações sobre as condições de produção dos textos, fundamentais para a contextualização do dizer, permite também esclarecer pontos fundamentais sobre a tensão entre acolher as apropriações das crianças de elementos de narrativas verbovisuais e trabalhar, por outro lado, a estruturação e a

---

<sup>85</sup> Algumas situações, nas quais as informações sobre o que foi orientado em sala de aula iluminam a análise do texto, são referidas quando da apresentação e discussão sobre o texto em questão.

textualidade própria da escrita, discussão e preocupação que esse estudo aponta. Esta dinâmica é amplamente discutida na parte 4.2 deste texto.

O acompanhamento do processo de produção e revisão é também fundamental considerando o conceito de texto e de linguagem assumidos, ou seja, a proposta de analisar não apenas os textos em si mesmos, mas também considerar as situações de produção e o processo de revisão textual, faz sentido no âmbito de uma proposta que não se satisfaz com a análise dos enunciados, do texto, mas considera o contexto, a situação de enunciação – no caso, o processo de planejar e produzir o texto, de refletir sobre ele, revisá-lo, reescrevê-lo com o objetivo de produzir um livro em um contexto com e destinatários presumidos. Assim, a pesquisa se insere na interface da análise da materialidade do texto e das situações de produção dos discursos, assentando-se, desse modo, em uma perspectiva discursiva de “texto”. Ou seja, a unidade de análise é o texto, mas não apenas em seus enunciados, e sim estes articulados à enunciação, ao discurso, na medida em que o texto está inserido em uma situação de produção bem específica, que interroga a criança sobre sua produção, que toma o falar sobre o texto em consideração na análise do texto, que considera a relação entre a produção da criança e a intervenção do adulto, as muitas interações das crianças com a cultura audiovisual, bem como a cultura da escola quanto à produção de discursos, e com as outras crianças e adultos, leitores, interlocutores. Situações em que se busca refletir sobre esse texto-enunciado articulado ao repertório de discursos outros, outras linguagens com as quais ele dialoga interdiscursivamente. Eis aí a própria dialogia que fundamenta esse estudo.

Numa perspectiva bakhtiniana, é inconcebível estudar o discurso apartado da vida social. Assim, no caso da presente pesquisa, foi no âmbito das vivências escolares das crianças, sua participação no projeto de escrita fonte das narrativas, e das redes de discursos em tornos das produções narrativas, que se forjou uma abordagem implicada da problemática estudada. Reduzir a investigação às análises dos textos-produtos apenas, desvinculados de suas situações de produção e apartadas dos seus autores, seria desconsiderar a riqueza que essas interações podem trazer para a pesquisa, inclusive como estratégia metodológica. Nesse sentido, o que garante um olhar para os textos que extrapola a análise de um produto em sua materialidade linguística, é a sua produção estar inserida em um projeto de escrita da qual a pesquisadora participou ativamente, e o fato de tanto essa inserção quanto participação serem consideradas na pesquisa.

Seguiremos, assim, com essa caracterização do campo, do projeto de escrita em questão e com a discussão sobre a implicação da pesquisadora – aspectos imbricados à abordagem metodológica proposta.

### 3.3. Caracterização do campo e implicação da pesquisadora

A produção das histórias das crianças se deu em um projeto permanente da escola considerada nesse estudo, que é a produção de livros para uma Feira de Livros que acontece anualmente, na qual esses livros circulam entre as crianças, os grupos de outros anos e segmentos, e as famílias. O projeto de escrita para a Feira de Livros estabelece um objetivo bem delimitado, que justifica a produção e a revisão dos textos, destinatários mais ou menos delineados – os colegas, outras crianças da escola, usuários da biblioteca da escola, familiares – bem como toda uma motivação para a produção e aprimoramento dos escritos.

Quanto ao contexto escolar, trata-se de uma escola particular, com um histórico de escola diferenciada, que desenvolve um trabalho com arte-educação, antigamente referida na cidade como “escola alternativa”. Em termos do trabalho com a produção escrita, sempre priorizou – antes mesmo das diretrizes curriculares nacionais enfatizarem esses aspectos – a composição textual, a construção da textualidade, a expressão da criança, em detrimento de um trabalho prioritariamente focado na “escrita correta”<sup>86</sup>. A cada ano, o processo de revisão e reescrita no âmbito desse projeto da Feira de Livros foi se aprimorando, e os professores se formando como revisores dos textos das crianças, no âmbito da perspectiva de revisão abordada na parte 4.2. A formação continuada dos professores na escola, para que seja possível tal prática, é indispensável para o projeto.

Em torno do projeto da Feira se desenvolvem muitas das ações didáticas envolvendo os eixos de Leitura, Escrita e Oralidade e, no eixo da Escrita, desde os aspectos relacionados à textualidade, aos gêneros textuais, quanto àqueles referentes à língua, são trabalhados, não exclusivamente, mas em grande parte, no contexto dessa produção. O processo de produção ligado ao projeto – que se inicia com oficinas direcionadas aos próprios professores – inclui desde a leitura de gêneros diversos, a leitura mais sistemática dos gêneros eventualmente escolhidos para a produção das crianças, quando é o caso, o planejamento do texto, a textualização da primeira versão e as inúmeras revisões até a reescrita final, ilustração e edição do livro<sup>87</sup>. Muitas vezes a ilustração também passa por versões. Durante o processo de produção, entre a primeira e a última versão do texto, algumas estratégias são propostas, como a leitura para o grupo e as trocas de sugestões entre os colegas visando a melhorias nas

---

<sup>86</sup> Essas características ajudam a fornecer pistas e dar alguns contornos em relação ao contexto sociocultural e escolar dos sujeitos infantis considerados neste estudo.

<sup>87</sup> Há anos em que se elege um gênero ou subgênero específico, seja por turma ou envolvendo mais turmas, e há anos em que a escolha é mais diversificada. Essa definição relaciona-se muito aos interesses e às experiências em que as crianças estão envolvidas a cada ano. Agora em 2013, por exemplo, estão envolvidos com os contos de terror e mistério.

histórias; a revisão em duplas de crianças; a revisão coletiva; a revisão individual com professora; a revisão com outro adulto da equipe pedagógica, que pode ser uma das coordenadoras ou supervisoras<sup>88</sup>. Nesse processo, ressalta-se a importância que tem as trocas entre as próprias crianças, no sentido de que suas leituras funcionam como um *feedback* importante para o autor, que tem o retorno de um leitor real, que o ajuda, por sua vez, a integrar a visão do leitor potencial do texto. E mais, de um leitor que é seu par. No caso de textos que trazem intertextos vários, relativos à cultura midiática, dão retorno também a respeito desses universos nem sempre familiares aos adultos.

Por fim, vem a circulação dos livros produzidos, que podem ser coletâneas com textos de todos ou livros individuais. Essa circulação – fundamental como sentido para a produção e revisão dos textos – se inicia com a culminância do projeto: o evento em si da Feira de Livros. O evento constitui-se, assim, no coroamento de um processo longo, de muitos esforços, aprendizagens, apreciações e produção de textos.

Cada livro é editado em quatro exemplares, um para a família, uma para a biblioteca da escola – e que circula nas salas de aula também – e dois para serem trocados e doados entre as crianças no dia da Feira. No evento, além das trocas e da exposição das produções, para que todos possam apreciar, ler, acontecem também sessões de leitura oralizada pelo autor ou por um colega, mesas redondas em que as crianças debatem sobre o processo de produção, dentre outras atividades de leitura não relacionadas a essas produções.

Nesse projeto, de início, a função da supervisão pedagógica da área de Leitura, Escrita e Oralidade – função exercida pela pesquisadora na escola desde 2006<sup>89</sup> – era a de orientar o trabalho dos professores em termos da abordagem referente aos gêneros, aos aspectos discursivos e linguísticos e dos próprios procedimentos de revisão e reescrita textual. Essa orientação se dava diretamente aos professores – nas oficinas e reuniões de estudo – ou através da coordenadora da área de Leitura, Escrita e Oralidade, que orientava diretamente os professores. Íamos, assim, ajudando os professores a se constituírem como revisores e leitores legítimos dos textos das crianças, e não apenas corretores de aspectos como ortografia, caligrafia e gramática. Aos poucos, esse trabalho da equipe de coordenação e supervisão passou a incluir também a revisão junto às próprias crianças, o que já era realizado, em alguns casos, pela coordenação. Nosso trabalho consistia, então, em ir às salas de aula ajudar os professores nessas revisões, ou acolher as crianças em nossas salas – individualmente, em

---

<sup>88</sup> Nesse enquadre é que entra a participação da pesquisadora, conforme já apontado na apresentação desta tese e discutido em seguida.

<sup>89</sup> Seja vinculada à escola como supervisora pedagógica, seja como consultora, o projeto da Feira sempre esteve no horizonte das minhas atribuições. O projeto da Feira, entretanto, é anterior a esse período.

duplas ou em trios – para um acompanhamento mais individualizado e pontual. Essa divisão do trabalho entre os adultos da escola já faz parte do período final de produção de livros para a Feira, há sete anos, sendo atualmente bem estabelecida e reconhecida pelas crianças como uma etapa do trabalho.

Assim, quanto à implicação da pesquisadora no campo da pesquisa, ressalta-se que há esse duplo papel, de pesquisadora e de membro da equipe pedagógica. Durante muito tempo coordenadora pedagógica da escola e, posteriormente, supervisora das áreas de Escrita, Leitura e Oralidade e da área de Matemática, a pesquisadora já desenvolvia há muitos anos essa função no enquadre desse projeto da Feira de Livros. Com o afastamento da escola para o Doutorado, permaneceu, no entanto, com esse papel, em função, justamente, do desenvolvimento da pesquisa. Entre 2009 e 2011, o acompanhamento da produção e revisão dos textos das crianças se deu no enquadre da pesquisa<sup>90</sup>. Textos anteriores, de 2008, foram eventualmente considerados, pelo fato de terem sido representantes importantes para a proposta da investigação, tendo despertado o desejo pela pesquisa envolvendo essa problemática. São indicados, quando é o caso.

Considerando esse enquadre, não foram determinados de antemão os anos, as turmas, as crianças, nem o limite de textos que seriam analisados no âmbito da pesquisa – os textos foram produzidos por turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Como olhar os textos para ajudar os professores com as revisões fazia parte de suas atribuições como educadora implicada no processo, nem todos os textos que vieram a compor o corpus da pesquisa foram revisados com a pesquisadora – que acompanhou a revisão das histórias de muitas crianças, mas não de todas cujos textos foram considerados. Dessas revisões que acompanhou diretamente, nem todas apresentavam textos que vieram a fazer parte do corpus da pesquisa; foram selecionados aqueles que apresentavam marcas produtivas do ponto de vista da problemática em questão. Além disso, as coordenadoras e professoras, cientes da pesquisa que se desenrolava, frequentemente encaminhavam, à pesquisadora, textos – ou as próprias crianças – que poderiam contribuir com a discussão.

Eventualmente, alguns textos das crianças terminavam por não se materializarem em produtos finais para a Feira de Livros, seja porque seus autores mudaram de proposta, seja porque se tratavam de textos preparatórios, ainda não se constituindo na versão para a produção do livro. Alguns desses textos também foram considerados no corpus quando traziam ocorrências produtivas do ponto de vista do objeto de pesquisa.

---

<sup>90</sup> A Feira de Livros de 2012 não entrou na investigação de campo já que teve como gênero escolhido a poesia, não o texto narrativo.

Desse modo, não houve uma determinação prévia do universo de textos considerados, nem houve um controle quantitativo de uma totalidade de textos, nem, desses, os que vieram a se constituir no corpus da pesquisa. Não houve tampouco um quantitativo de frequência de marcas de determinado tipo, agrupadas nas categorias estabelecidas. O enquadre da pesquisa, tal qual delineado desde o início deste capítulo, permite focar a atenção nas ocorrências em si mesmas, bem como nos agrupamentos construídos em forma de macrocategorias e categorias de organização dos achados<sup>91</sup>. Não que algum dado sobre a frequência das ocorrências não pudessem ser também produtivos, mas não houve um controle quantitativo mais preciso quanto a essa questão.

A perspectiva bakhtiniana aparece em diversos aspectos desse enquadre metodológico, como no modo de considerar a interação com as crianças, com seus textos e seus processos de produção; ao trazer as vozes das crianças para a pesquisa, dizendo sobre seus universos narrativos, suas produções, ideias, inspirações, apropriações, inserções, rearranjos, suas escolhas de modos de dizer; ao considerar aspectos sobre o consumo de narrativas próprias à cultura infantil, do ponto de vista da sua cultura – a cultura que consomem e na qual se reconhecem; ao discutir o estatuto dessas vozes na pesquisa; na análise dos textos e suas marcas – como intertextos e intercâmbios entre linguagens que são – e no próprio modo de conceber e costurar os achados, flagrantes de marcas, pistas, no entrecruzamento das vozes das crianças, educadores, textos, narrativas audiovisuais, e as próprias interpretações da pesquisadora.

---

<sup>91</sup> Na parte 4.1., na continuidade da abordagem metodológica, será discutida mais amplamente a questão da configuração das categorias e macrocategorias.

#### 4. TRAMA E AÇÃO: CLÍMAX, CONFLITOS, AÇÕES E RESOLUÇÕES

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

*Guimarães Rosa*

Como no clímax de uma história, no qual acontecem as principais ações em torno do conflito posto no enredo, apontando os caminhos a seguir em busca de sua resolução, o presente capítulo traz o clímax da pesquisa empreendida, razão de ser de todo enredamento teórico estabelecido e de todo enquadre espaço-temporal que dá lugar aos personagens desta história. O meio da travessia: hora de dar voz aos personagens principais dessa trama, as crianças, através de seus textos e falas, e à pesquisadora em diálogo com elas, munida de suas leituras nos campos diversos que contribuíram com a discussão.

O título do capítulo – uma brincadeira com a estrutura da narrativa – se justifica, pois é aqui que se passam os conflitos, as ações e as resoluções dessa trama, trama construída pela problemática proposta. Conflitos que se apresentavam no ir e vir das análises, das tentativas de organização do material, de estabelecimento de uma categorização que fosse operativa, produtiva para organizar os “achados” e, ao mesmo tempo, flexível, dinâmica, aberta para preservar a sua riqueza e a singularidade das histórias. Conflitos, inclusive, com a própria ideia de categorização. Não era tão simples, diante da vastidão e riqueza dos textos e do visto com essas crianças. Mas ações e resoluções iam apontando caminhos, refazendo trilhas, desfazendo outras. E assim, a trama foi avançando. E é essa trama que agora será apresentada.

##### 0.1. Entre textos e intertextos

Será sempre difícil dizer quais são os movimentos próprios ao texto e aqueles que caracterizam a leitura que fazemos. (FRANÇOIS, apud MACKAY, 2000, p. 11).

O que despertou inicialmente a nossa atenção para a problemática que gerou a presente pesquisa foi o que observamos em histórias escritas por crianças em determinado contexto escolar. O que guiou a investigação, durante todo o período da pesquisa, foram os textos das crianças. Assim, não poderia a análise e categorização dos achados da pesquisa desviar-se desse caminho metodológico escolhido, que é seguir as histórias, as escritas, os modos de narrar e de compor os hibridismos das próprias crianças. As categorias de modos de apropriação de narrativas verbovisuais em narrativas escritas pelas crianças são, assim, arranjos construídos *a posteriori*, ou em curso, a partir da leitura e análise das histórias, no cruzamento com os textos-fonte aos quais se remetem e retomam, bem como com as falas das



próprias crianças a respeito de suas inspirações e apropriações. Ou seja, mais do que propriamente categorias de análise dos textos, que seriam utilizadas para analisar as histórias, são categorias de apresentação dos achados, dos modos de apropriação observados pela pesquisadora, já que as análises precederam a constituição inicial das categorias. Foi no curso das análises que elas foram sendo configuradas, modificando-se a cada momento em que novos elementos iam sendo encontrados, pensados, articulados. São, assim, frutos de uma sistematização que foi se construindo a partir da própria análise dos textos. E se constituem em uma organização que, como sugere a epígrafe acima, revela a leitura feita pela pesquisadora das produções das crianças, de seu lugar exotópico, constitutivo da pesquisa, lugar de outro que completa e dá acabamento, conforme a perspectiva bakhtiniana assumida de investigação da expressão dos sujeitos. A categorização não está no objeto em si mesmo, mas na leitura que se faz dele, nem sempre sendo possível delimitar o que os textos efetivamente trazem, em termos de operações efetivadas pelas crianças, e o que é fruto da leitura, ainda que atenta e fundamentada da pesquisadora, a partir das interações com as crianças, com seus textos, com as narrativas fontes, com o universo cultural das crianças.

Os modos de apropriação dos elementos de fontes diversas, os modos de as crianças construírem relações intertextuais, de marcarem a heterogeneidade nos textos e de gerirem os hibridismos entre as linguagens são inúmeros, diversificados e, certamente, escapam – ao menos se queremos resguardar sua riqueza – ao enquadre em categorias estanques. Essa riqueza e diversidade observadas no corpus de textos analisados, e que permitiram a delimitação dessas categorias, não poderiam ser perdidas de vista com o estabelecimento de uma categorização que pretendesse analisar os textos sob sua ótica preestabelecida. As misturas que as crianças fazem – com maior ou menor grau de consciência metalinguística – são muito diversas, pouco afeitas a categorizações e tipologias, ainda mais àquelas organizadas previamente às próprias produções. As categorias aqui apresentadas só são produtivas, assim, como marcos organizadores do que vinha sendo observado e do já analisado, sem pretender dar conta de toda a vasta produção das crianças implicadas nessa pesquisa, e muito menos das possibilidades virtuais de marcar a heterogeneidade dos textos e de construir hibridismos de todo tipo. Desse modo, a categorização que se propõe aqui se constitui mais como uma estratégia de dizer sobre o que foi observado, servindo para apresentar, de modo diferido, o que foi encontrado, analisado. É um modo de organizar os achados, nomear os agrupamentos de textos com modos de narrar semelhantes, para apoiar a discussão.

É certo que as categorias iam também, à medida que eram configuradas, estabelecendo parâmetros para guiar as análises em curso, para ajudar a ver, mas jamais para cegar a pesquisadora quanto a ocorrências que porventura escapassem às categorias estabelecidas, que as embaralhassem, que as pusessem em dúvida. Pelo contrário, elas foram justamente, no processo, esticando-se, condensando-se, desmembrando-se em outras, sendo precisadas, exigindo novos arranjos, sempre de acordo com o que ia aparecendo nos textos. Mais vastas e importantes que as categorias são as astúcias das crianças em suas narrativas, as diferentes estratégias a que recorrem para dizer, narrar, misturar, retomar as narrativas-fontes, mais vasta é a memória que têm de seu repertório, em si, já bastante vasto e híbrido.

É com essa perspectiva que produzimos as compreensões que se seguem, a partir das marcas das apropriações que as crianças fazem das narrativas verbovisuais em suas histórias escritas, no universo considerado nesta pesquisa. É por tudo isso, também, que o presente capítulo, no qual a trama e as ações dessa história de pesquisa se fazem, é referido como clímax desse trabalho – a parte mais importante, que justifica todas as outras.

Após os vários conflitos e resoluções em como analisar e organizar as produções das crianças, no ir e vir das categorias dinâmicas que iam se constituindo, o jeito de contar essa trama, de textualizar, voltou a ser um conflito, com idas e vindas, várias tentativas. Até encontrar esse jeito que aqui se apresenta, coerente – penso – com o caminho metodológico assumido para essa pesquisa.


Levando em conta a duração da pesquisa e a natureza da constituição do corpus de textos para análise, é imensa a quantidade de textos e de marcas de hibridismos e apropriações intertextuais nesses textos. Desse modo, do corpus analisado foi necessário fazer escolhas de ocorrências mais significativas para dar corpo à discussão proposta e às categorias de apresentação dessas apropriações. Foram escolhas de histórias ou de trechos de histórias representativos dos modos de apropriação discutidos; de situações de revisão de textos e falas das crianças que podiam esclarecer aspectos sobre seus textos ou sobre as próprias apropriações; e de ocorrências mais pontuais, em vários textos, de algum aspecto relevante que, agrupados, delinearão categorias.

Alguns textos foram considerados mais amplamente, no seu modo de estabelecer relações peculiares de intertextualidade com as fontes verbovisuais. Outros foram considerados em aspectos mais pontuais, ressaltando-se as marcas que ilustram determinados aspectos das categorias apresentadas e discutidas. Assim, encontraremos, por um lado, análises que se debruçam sobre toda a construção de uma história e, por outro, análises de um uso bem pontual de algum elemento.

Os modos de apropriação foram organizados em quatro macrocategorias, que, por vezes, se entrelaçam. São as macrocategorias de **conteúdo e universos**, de **linguagem**, de **ancoragem em visualidade ausente** e de **formatos de apresentação**. A categoria de conteúdos e universos apresenta subdivisões, diversas categorias, que, no curso das análises, iam, conforme já dito, se ampliando, se condensando, se entrelaçando, à medida que os textos iam revelando novas possibilidades em suas construções heterogêneas e híbridas. A categoria de linguagem, por sua vez, traz as ocorrências organizadas a partir dos formatos verbovisuais em questão: filmes, quadrinhos, mangás, desenhos animados e animes, seriados e games.

É preciso sublinhar que a separação das categorias de conteúdo e de linguagem não significa conceber que conteúdo e linguagem se separam, seja qual for a forma de expressão humana. No que se refere ao campo literário, essa indissociação entre conteúdo e linguagem, enunciado e enunciação, história e discurso é marca do que se define como literatura. A matéria narrada não se separa do modo de enunciar, de narrar. Entretanto, o que está em jogo aqui, quando se propõe duas categorias distintas, uma de conteúdo e uma de linguagem, é considerar as apropriações de um texto fonte, que podem ser relativas ao conteúdo e universos dessas fontes ou mais especificamente a elementos de sua linguagem. Nos textos produzidos pelas crianças, evidentemente, conteúdo e linguagem se articulam. O que se analisa na categoria de conteúdos, são as formas de textualização das crianças desses conteúdos e universos que transpõem das narrativas fontes – linguagem, portanto. A própria intertextualidade – analisada nos textos que focam os conteúdos apropriados – é um fenômeno da linguagem. Enfim, quando se fala da categoria de linguagem, rerimo-nos à linguagem própria dos diferentes formatos verbovisuais e não da linguagem verbal que constrói os textos das crianças, que acolhem, em algum momento elementos daquela.

Consideramos nas análises os tipos de relações intertextuais estabelecidos entre o texto escrito pela criança e os “textos” fontes, referências mais ou menos atestadas, reconhecíveis ou disfarçadas. Desse modo, para analisar os modos de apropriação das narrativas fontes, lançou-se mão do conhecimento sobre os modos de marcar a heterogeneidade dos textos pelos tipos de relação intertextual descritos por estudiosos da intertextualidade, no campo dos estudos literários, considerando a intertextualidade explícita e implícita, as relações de copresença e de derivação, já discutidas no Capítulo 2. Entretanto, as análises não se limitaram a esse campo de referência.



Parte 2.3.3

Embora esses tipos de relações intertextuais sejam abordados, os critérios que delineiam as categorias, no entanto, são os modos como são apropriados os elementos dos textos-fontes, a exemplo da relação mais ou menos reconhecível que estabelecem com eles e o

tipo de procedimentos que as crianças usam nos empréstimos que fazem. Não se trata de uma análise restrita da relação intertextual, nos moldes do estudo literário. No caso da macrocategoria de conteúdos e universos, os modos como esses conteúdos e universos ficcionais são retomados e retrabalhados – os modos como são combinados, aludidos, se de forma mais ampla ou mais pontual, se mais ou menos transformados, resignificados, se combinados com outros intertextos – é que definem as categorias, bem como a intenção do autor em relação ao reconhecimento das relações intertextuais pelo leitor. Já no caso das categorias de linguagem e formato, trata-se mais de intercâmbio entre linguagens e de intertextualidade genérica, conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2008).

É preciso sublinhar, ainda, que esses tipos mais localizáveis de marcação da heterogeneidade dos textos, descritos pelos estudos literários sobre intertextualidade restrita, parecem não dar conta da riqueza dos hibridismos compostos pelas crianças, já que estão em jogo muitas variáveis além do diálogo entre textos, observável na superfície textual. Outras nuances se impõem aí, como o próprio enquadre da escrita escolar, que tem suas especificidades; a combinação de modos diversos, com mais ou menos habilidade na costura intertextual; as próprias falas das crianças em relação a suas produções e inspirações; bem como por se tratar de diálogos entre linguagens diferentes e não entre textos exclusivamente verbais – o que também gera outras configurações em relação aos modos de se apropriar de elementos de outras linguagens. Ou seja, a análise dos textos das crianças abarcam elementos que podemos atribuir a uma intertextualidade ampla, ao dialogismo constitutivo da linguagem, às vozes de algum modo presentes no contexto de produção desses textos, que vão além dos elementos intertextuais marcados na superfície textual.

Considerando que, em relação às forças em jogo na linguagem, a escrita também nos permite exercitar tanto as forças centrípetas quanto centrífugas constantemente – conforme as formulações de Bakhtin (1998) –, é razoável considerar que a diversidade de modos de retomar, misturar textos e criar novos textos e intertextos pode, inclusive nem caber em categorizações de tipos de intertextualidade – em seu sentido restrito – e, nem mesmo, em categorias criadas a partir dos próprios textos e ocorrências diversas. Talvez esses modos sejam sempre dinâmicos, em movimento, constantemente renovados de acordo com as interações singulares, e, como a enunciação, constantemente recriados entre as forças de manutenção e as de transformação, como “tipos relativamente estáveis”, se podemos assim dizer, parafraseando Bakhtin (1994), não para falar de gêneros, mas dos modos de



2.3.2



2.2.2

apropriação<sup>92</sup>. Talvez os hibridismos estabelecidos pelas crianças sejam de tal forma dinâmicos que não cabem em categorias já ditas. É nessa perspectiva que se concebem aqui as categorias propostas. E ainda assim, como tipos um tanto quanto instáveis, ou relativamente estáveis, elas podem nos ajudar a ver. Como acontece também com os gêneros discursivos.

Se o critério de organização das categorias não foi dado a partir do conhecimento prévio de tipos de relação intertextual descritos, que aspectos se apresentaram como mais produtivos para essa sistematização? Ora, foi preciso considerar a perspectiva da escrita da criança no diálogo com a cultura infantil relacionada ao ponto de vista da escrita em contexto escolar, em que está em jogo aprender a escrever, a narrar, a considerar o leitor, a se constituir como autor, em meio às vozes da cultura. O diálogo intertextual que se observa nas histórias é aquele estabelecido com a memória da cultura infanto-juvenil contemporânea e, por vezes, o interlocutor visado dessas produções é bem específico também, aquele que pode reconhecer – ou não – as relações intertextuais propostas. Por vezes, do ponto de vista da escrita escolar, o texto tem como horizonte dois leitores muito distintos, ao mesmo tempo: o leitor professor, para o qual, muitas vezes julga-se necessário “esconder” as inspirações nas histórias já contadas, ou julga-se – acertadamente em muitos casos – que ele não as conhece; e os leitores pares, companheiros dos universos de referência aludidos nos textos, para os quais, geralmente, tais apropriações se apresentam como *clin d’oeil*, buscando a cumplicidade do leitor. Esse aspecto é igualmente importante na análise dos textos.

Desse modo, podemos dizer que, do ponto de vista da análise dos textos, importa não apenas a análise das histórias em si mesmas, mas do discurso; e não apenas o discurso no sentido do modo como o narrador – um “ser de papel”, com existência puramente textual, como nos ensina Barthes (1973) – nos faz conhecer os acontecimentos da história, mas no nível pragmático mesmo, de como o próprio autor das histórias articula suas referências diversas ao narrar e faz seus arranjos visando a esse leitor “duplo”, em relação ao reconhecimento das relações intertextuais.


É importante salientar que se toma aqui como relação reconhecível do intertexto a perspectiva do leitor – do leitor presumido do texto –, ou ainda, da interação entre autor, texto e leitor, e não necessariamente o grau de explicitação pelo autor, de forma demarcada por algum elemento, como citação, referência ao título, por exemplo. O jogo entre o que é explicitado, atestado, ou não, e as pretensões em relação aos intertextos presentes nos textos, nesse caso, diferem um pouco do modo como esses aspectos são considerado nos estudos

---

<sup>92</sup> Bakhtin (1994) refere-se aí aos gêneros do discurso.

literários, e para discutir esse aspecto, recorreremos à consideração de Koch, Bentes e Cavalcante (2008) sobre a imprecisão da diferenciação entre o que é implícito e explícito no campo da intertextualidade. Em relação à produção da criança, outras nuances se impõem relativas a esse grau de explicitude.

A categorização dos modos de apropriação e o apoio nos tipos de relações intertextuais já descritos pelos estudos literários, no entanto, apesar dessas ressalvas, permitem organizar os achados que fizemos, favorecendo a análise e discussões sobre os modos de apropriação que as crianças fazem, e a encaminhar de forma mais organizada a discussão a respeito do ensino da escrita atravessado por outras linguagens.

Assim, os textos analisados, no âmbito das relações intertextuais que estabelecem, se apresentam como paráfrases mais ou menos criativas (MESERANI, 1995), como relações de copreseça mais explícitas, mais reconhecíveis ou menos, e de derivação, como definem  2.3.3 Samoyault (2008) e Piégay-Gros (1996). No geral, nas apropriações intertextuais das crianças atuam as alusões e as referências simples, como formas de integração-sugestão, conforme aponta Samoyault (2008), eventualmente referências mais precisas, que são procedimentos de integração-instalação, e as paráfrases. Efeitos de paródia e apropriações semelhantes ao plágio – embora não se possa assumi-las totalmente como tal, como veremos nas análises dos textos, na parte 4.1.1. – também apareceram eventualmente. Essas relações são identificadas em ocorrências diversas nas histórias das crianças, especialmente naquelas ocorrências que se referem a apropriações de conteúdos e universos de narrativas verbovisuais.

De qualquer modo, lembrando também que essa categorização foi estabelecida a partir do que os próprios textos foram revelando a esse leitor específico – a pesquisadora –, é então preciso ressaltar que, certamente, esse olhar está implicado nessas escolhas de organização dos achados e, nesse sentido, dialogar com o conhecimento já construído a esse respeito, pode ser um ponto de partida importante para avançar em uma proposição de análise de hibridismos e heterogeneidades de uma situação que é única, situada e peculiar, e que talvez extrapole o diálogo intertextual que se deixa entrever na superfície dos textos.

Convém ressaltar igualmente, que não há nas análises dos textos, a busca por uma objetividade e precisão absolutas nas aproximações entre as histórias das crianças e as narrativas-fontes, certo de que operam nos textos mais do que é possível apreender de forma sistemática, de que muito fica no quadro do dialogismo e da intertextualidade mais ampla, e que, como afirmou Barthes (apud SAMOYAUULT, 2008, p. 23-24), “o intertexto é um campo geral de fórmulas anônimas, cuja origem é raramente localizável”. Mesmo para o autor.

As categorias propostas por vezes se mesclam e coexistem ou, no limite, se transformam em outra. Por exemplo, podemos encontrar referências pontuais (que constitui uma categoria) de várias narrativas diferentes ou algumas situações retiradas de determinados universos, mescladas a outras de outros universos, que, se bem costuradas, podem caracterizar-se como um texto próprio à categoria de tramas intertextuais coerentes, com muitas reutilizações e referências de diferentes fontes (outra categoria). Assim, procuramos deixar presente certa fluidez na categorização, justamente para não enrijecer e empobrecer o real, tão rico de possibilidades, pelo esforço em organizá-lo<sup>93</sup>. As próprias macrocategorias, por sua vez, embora delimitadas e descritas, também se mesclam, coexistem. Podemos encontrar apropriações de elementos da linguagem fílmica em meio a apropriações mais amplas do universo de um filme específico, bem como apropriações do formato de narrativas visuais não deixam de implicar também em apropriações de sua linguagem.

A riqueza maior das produções das crianças – que não pretendemos dissecar, desmontar – está justamente em combinar os diversos modos de se apropriarem de outras narrativas, de outras linguagens, em suas histórias, de recombinarem diversas referências de modo único, próprio, por vezes inapreensível. Assim, buscou-se não perder de vista essa riqueza, nas análises, ainda que essa escolha e a afirmação dessa postura possam parecer, a princípio, enfraquecer a delimitação das categorias. O objetivo do trabalho não é apresentar, em si mesma, uma categorização, mas apresentar o que foi observado sobre modos de narrar das crianças a partir de apropriações de narrativas verbovisuais, com o intuito discutir sobre o ensino da escrita atravessado por essas outras linguagens. A categorização – faz-se necessário insistir – é apenas um meio de organizar e apresentar o que foi observado.

Feitas essas considerações, passaremos à apresentação dos textos selecionados entre os muitos textos do corpus considerado, e da categorização de suas ocorrências, suas marcas, definidas a princípio por quatro macrocategorias de apropriações das narrativas verbovisuais, que por sua vez, podem englobar, como já explicitado, diversas categorias.

#### **0.1.1. Histórias com apropriações de elementos referentes aos conteúdos e universos de narrativas verbovisuais**

---

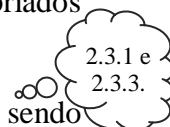
<sup>93</sup> Considerando apenas a quantidade de categorias, especialmente na macrocategoria de conteúdos e universos, talvez se tenha uma impressão de categorização estática. É preciso compreender a dinâmica dos os desdobramentos das categorias para se perceber a fluidez referida. No decorrer do texto buscou-se registrar essa dinamicidade revelando ocorrências concretas que geraram esses desdobramentos.

As apropriações de elementos relativos aos conteúdos e universos de diversas formas narrativas verbovisuais se tornaram observáveis para nós antes mesmo do início da pesquisa, na leitura e observação assistemática das produções infantis, no contexto das práticas próprias à intervenção pedagógica na escola. Referências simples e alusões mais ou menos explícitas a filmes, desenhos, seriados, trazendo os seus personagens para tramas inventadas ou em recontos de episódios assistidos, foram elementos que nos chamaram a atenção para essa problemática em primeiro lugar<sup>94</sup>. Foi o que nos fisionomou para essa pesquisa. A partir daí é que fomos voltando nosso olhar analítico para outros elementos que eram igualmente apropriados pelas crianças em seus textos, como os aspectos referentes às linguagens específicas.

Entretanto, quanto mais textos do corpus – que foi se constituindo ano a ano – iam sendo lidos e analisados à luz da heterogeneidade dos textos e dos conceitos de dialogismo e intertextualidade, diferentes modos de apropriação dos conteúdos e universos, diferentes estratégias narrativas ligadas a esses modos iam sendo observados, o que tornou necessário criar uma forma de organização para melhor dizer sobre esses modos de se apropriar, retomar, transformar, misturar as diversas fontes nos textos das crianças. Assim as categorias que definem esses modos de se apropriar foram sendo criadas, separadas e desdobradas à medida que as ocorrências iam revelando particularidades que mereciam destaque nessa sistematização. Convém ressaltar que essa macrocategoria é a que mais dialoga com a intertextualidade restrita e na qual pode operar mais os tipos de relação intertextual descritos nos estudos literários, já que na categoria de linguagem, e nas outras, embora também de natureza intertextual mais ampla, sublinha-se mais o hibridismo de linguagens e formatos e a intertextualidade genérica. Em vez de relações de copresença ou derivação de textos específicos, nessas outras macrocategorias são procedimentos próprios a determinadas linguagens ou gêneros/formatos verbovisuais que se observa ou se entrevê nas produções narrativas das crianças, considerando o corpus estudado.

As histórias que foram organizadas na macrocategoria de conteúdos e universos apresentam textos em que se lê – mais ou menos reconhecíveis e mais ou menos bem articulados – os outros “textos”; diversos elementos dos universos retomados são assimilados nesse novo texto, ou um elemento bem pontual. Nesse sentido, remetemos ao que Jenny (1976) diz sobre a intertextualidade, ao afirmar que esta é um trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um novo texto, centralizador, detentor do comando

<sup>94</sup> O termo “explícito” usado aqui se refere à possibilidade de reconhecimento da intertextualidade pelo leitor em geral, não à distinção “explícita” e “implícita” no âmbito das tipologias de intertextualidade, já que, nesse caso, apenas são consideradas explícitas as citações e referências diretas.





do sentido, do novo sentido pretendido, e não uma soma confusa de referências. Como se trata de transposições de narrativas visuais para narrativas, no geral, exclusivamente verbais, as operações de integração não são do texto em si, dos enunciados, dos modos próprios de dizer, mas retomadas dos universos e conteúdos próprios a essas narrativas, que são transpostos para a história escrita. Essa retomada geralmente se dá pela presença de uma multiplicidade de referentes próprios – ou ao menos familiares – a determinado universo, sem que a narrativa fonte seja necessariamente referida. Isso é importante ressaltar, já que quando se trata de retomar outros textos verbais, a intertextualidade pode se apresentar como retomada de enunciados propriamente ditos, literais, como na citação ou referências mais diretas. Nada impede, porém, que haja apropriações de enunciados também nesse contexto de diálogo entre linguagens diferentes.

Na presente macrocategoria, as histórias que trazem ocorrências de modos de apropriação de conteúdos e universos de filmes, desenhos animados, seriados juvenis e games foram organizadas nas seguintes categorias:

- Histórias com apropriações de narrativas verbovisuais, trazendo reconhecidamente os seus universos ou grande parte deles para a história escrita.
- Histórias com apropriações do universo de narrativas verbovisuais e desenvolvimento de novas aventuras, seja como continuação ou desdobramentos de algum aspecto em novos episódios, no estilo *fanfic*.
- Histórias com apropriações de temas de narrativas verbovisuais, trazendo mais ou menos reconhecidamente uma parte de seus universos, geralmente aspectos mais gerais que as caracterizam.
- Histórias que entrelaçam referências diversas das narrativas verbovisuais, mais ou menos atestadas, numa trama intertextual coerente, de muitas reutilizações e referências.
- Histórias com apropriações dos universos de narrativas verbovisuais, mas sem trazer alguns elementos marcantes que as identificariam explicitamente.
- Histórias com marcas de apropriação mais pontuais de um ou alguns elementos advindos das narrativas verbovisuais, mas não o universo como um todo.
- Histórias que trazem apropriações de universos mais difusos, apresentando características reconhecíveis em várias narrativas verbovisuais contemporâneas, sem que as fontes exatas da referência possam ser determinadas.

- Histórias que trazem apropriações de conteúdos emergentes na cena midiática do momento da produção textual das crianças, advindas de narrativas jornalísticas ou ficcional, não necessariamente parte da cultura infantil.

Passaremos, então, à análise dos textos, dos trechos e das marcas nos textos do corpus analisado, que permitiram a produção de compreensões a respeito dos modos de apropriação de universos e conteúdos das narrativas verbovisuais, organizados, pois, nas diferentes categorias que foram configuradas. Como já sucintamente referido, algumas histórias são abordadas como um todo ou em trechos significativos, já em outros casos, apenas serão apresentados e analisados trechos bem específicos e pontuais das histórias. Por vezes, ainda, as ocorrências são apenas referidas *in absentia*, os textos em si mesmos não são apresentados. Essas modalidades de referência aos textos das crianças ou de citações de trechos, mais pontuais ou mais amplos, têm relação com a natureza dos modos de apropriação em questão. As análises dos textos das crianças são, em muitas situações, articuladas a comentários sobre as narrativas fontes a que se referem, para fazer ver as apropriações das crianças<sup>95</sup>.

Cabe, por fim, reafirmar que, embora sejam as categorias que abrem a apresentação das histórias das crianças no presente texto, as histórias são o corpo da argumentação, prévias às categorias, e constituem os verdadeiros objetos do estudo da presente pesquisa, fonte das compreensões que levaram ao estabelecimento de classificações produtivas para a discussão. Buscou-se, assim, no modo de conceber e de apresentar as categorias, não perder de vista a singularidade das histórias.

**a. Histórias com apropriações de narrativas verbovisuais, trazendo reconhecidamente os seus universos ou grande parte deles para a história escrita.**

No conjunto dos textos tomados para este estudo, muito vasto, constataram-se histórias que retomam filmes como Indiana Jones, Wall-E, Star Wars, Harry Potter, Homem-Aranha, Pequenos Espiões, X-Man, desenhos animados como Ben 10, Naruto, Pokémon, Bob Esponja, Pica-Pau, Padrinhos Mágicos e seriados como iCarly, Os Feiticeiros de Waverly Place, e também Hanna Montana e High School Musical<sup>96</sup>, dentre outras muitas narrativas televisivas e cinematográficas. Histórias com a Turma da Mônica – seja no formato de

<sup>95</sup> Explicitações a respeito dos universos de narrativas menos conhecidas do público em geral se fizeram necessárias; em outros casos, por serem muito conhecidas, contou-se com a cooperação do leitor desse trabalho em considerar seus conhecimentos prévios a respeito desses universos.

<sup>96</sup> Hanna Montana e High School Musical foram referências observadas no corpus inicial anterior à pesquisa efetiva, em 2008. Na época, eram como seriados que se apresentavam. Posteriormente foram lançados no cinema.

quadrinhos, seja como um texto exclusivamente verbal – referiam-se, na fala das crianças, aos quadrinhos, mas, eventualmente, também à animação. O mesmo se deu com as histórias trazendo Naruto, que eram remetidas – nas conversas – ao mangá ou ao anime, mas preferencialmente ao mangá.

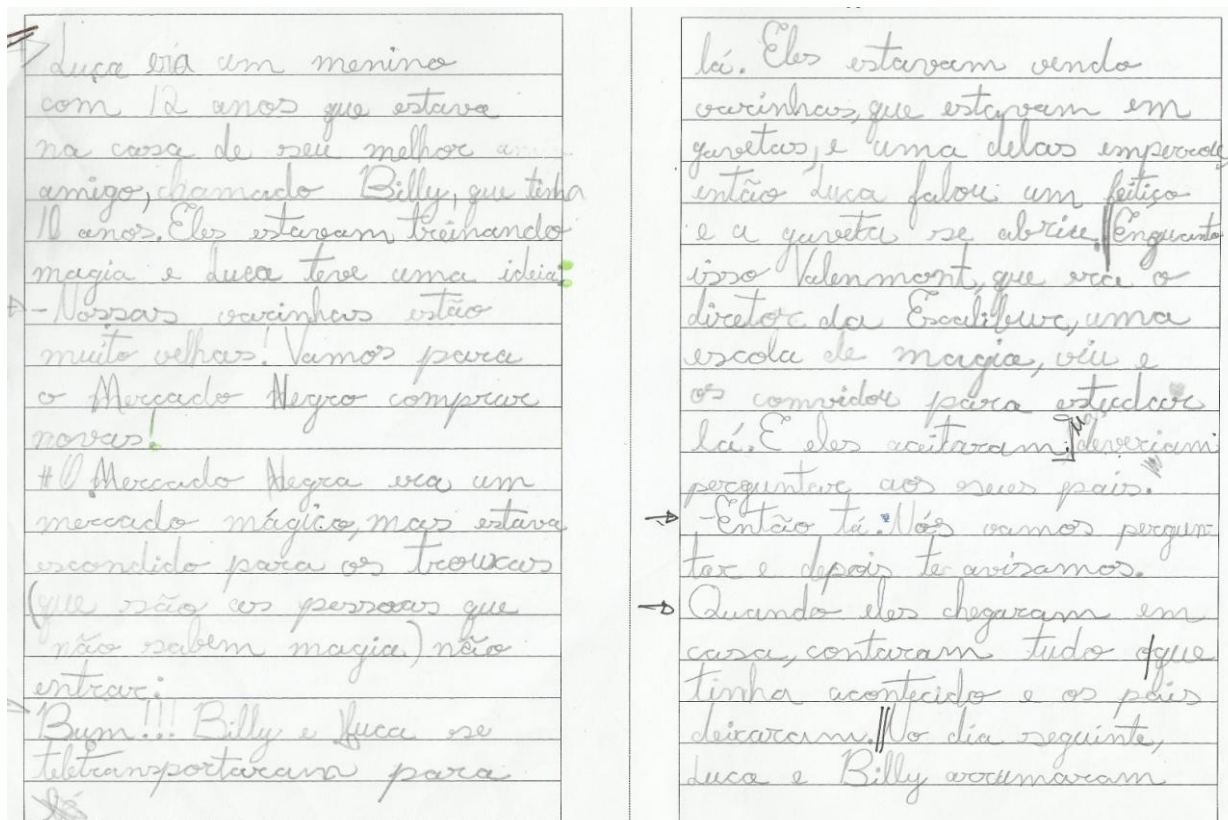
As histórias aqui consideradas se apresentam ora como reescritas de episódios assistidos, ora como tramas mais ou menos inventadas, mas mantendo grande parte do universo da narrativa audiovisual fonte, seus personagens, tipo de aventuras, situações. É, assim, uma categoria bem vasta. Uma ocorrência de texto que se apresenta do começo ao fim como uma paráfrase mais reprodutiva (do conteúdo, evidentemente, não da linguagem) que conta o filme Nárnia: O Leão, a feiticeira e o guarda-roupa (A, 1, 08). Eis o trecho inicial:

CAPÍTULO 1: A DESCOBERTA DE NÁRNIA	1
ERA UMA VEZ UMA FAMÍLIA MUITO, MUITO FELIZ. NUM	
NATAL ERA A ÉPOCA DE GUERRA. OS 4 FILHOS PERDERAM OS PAIS E FORAM	
DE TREM PARA UM ORFANATO NA FINLÂNDIA. O RAPAZ	
VINHA PRIMEIRO, AÍ LOGO DEPOIS VINHA A MENINA, AÍ OUTRO	
RAPAZ E FINALMENTE A CAÇULA. LÁ UM DIA ELES	
ESTAVAM BRINCANDO DE ESCONDE-ESCONDE. O MAIOR	
SE ESCONDEU ATRÁS DA CORTINA, O OUTRO MENINO SE	
ESCONDEU DENTRO DO BAÚ DAS FANTASIAS. MAS A CAÇULA	
SE ESCONDEU NUM VELHO ARMÁRIO MÍSTICO COM UM PANO	
BRANCO. ELA ENTROU NO ARMÁRIO, ELE ESTAVA CHEIO DE	
CAGACOS DE PELE DE OVELHA.	

Em outra ocorrência, já podemos observar algumas transformações no enredo. Na história, o autor (D, 3, 11) traz um personagem, Luca, que treina magia e vive uma aventura com seus amigos, Billy e Mandy, e o oponente Zach em uma escola de feitiçaria, a Escalibur. A trama gira em torno da captura de um vilão antigo – chamado estranhamente de Bob Dylan, num outro tipo de referência – que Zach ressuscita para tentar controlar e assustar os outros. No fim, os vilões são vencidos pelos amigos, com a ajuda de Valenmont, o diretor da escola, que morre, junto com Luca. Mandy e Billy viram diretores da escola, que reverencia seu antigo diretor e Luca como heróis.

No seu início podemos notar as alusões e referências simples ao universo de Harry Potter – se considerarmos como referência a referência a um conjunto de elementos referenciais que constituem um universo determinado. A referência simples, conforme Samoyault (2008), aparece com a menção de um título ou um nome, que pode ser do autor ou

de um personagem, ou a algum elemento. Implica em um intertexto diluído, no sentido de que esses elementos, esses nomes podem enviar o leitor para textos diversos, não necessariamente a apenas um<sup>97</sup>. Vejamos um trecho da história:

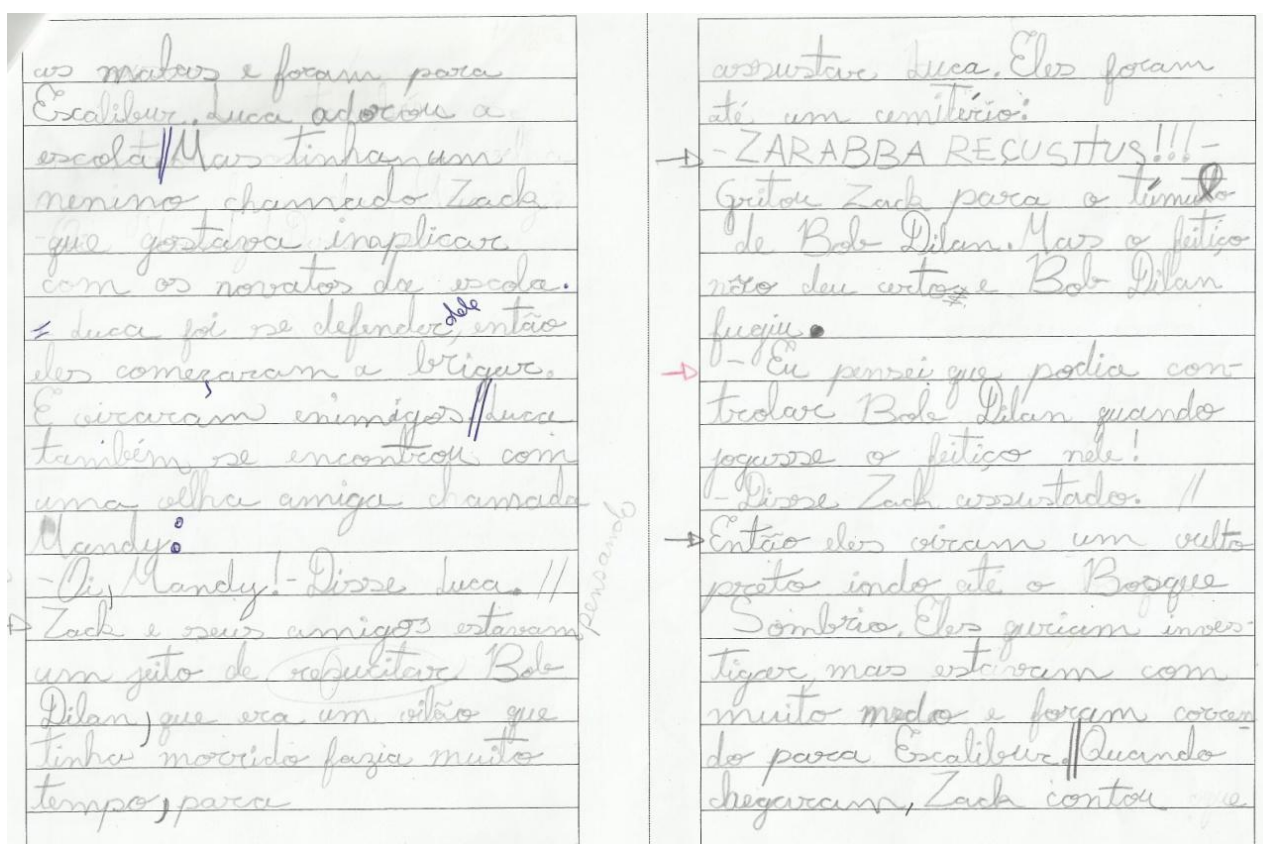


A história retoma o universo de Harry Potter, embora nele os três amigos tenham outros nomes: Harry, Rony e Hermione. No nome do diretor da escola, na história, Valenmont, parece ressoar o nome Voldemort, o grande vilão de Harry Potter. Na escola de feitiços Hogwarts, no filme, o diretor chama-se Dumbledore. Essas mudanças, no entanto, não tiveram a intenção explícita de mascarar a fonte de referência, pois a criança não hesitou a referir-se a sua fonte nas interações em torno do texto. Como estava criando uma história própria, dentro do contexto do universo Harry Potter, pareceu-lhe normal estabelecer novos nomes para a escola e os personagens e, na verdade, esses significantes presentes em sua memória não eram tão claros, ele não sabia ao certo os nomes do vilão e do diretor do universo Harry Potter, tinha uma vaga lembrança.

Não há, no texto, uma referência direta a Harry Potter – livro ou filme – nem todo o seu universo foi – nem poderia ser – transposto para o texto, considerando que se trata de um

<sup>97</sup> Um texto em que se cita Hércules, por exemplo, pode remeter a diversos textos que trazem o mito grego e não apenas ao texto original onde o mito aparece.

universo muito complexo, com muitos elementos, ambientes, situações, personagens, objetos mágicos, criaturas, tramas. Entretanto, observam-se em todo o texto as marcas desse universo: o Mercado Negro, onde os bruxos compram artigos para magia; os “teletransportes” e portais; a bola de cristal do diretor da escola; os trouxas, que são os que não são bruxos; as gavetas onde ficam guardadas as varinhas na loja do Mercado Negro, dentre outros elementos que se remetem claramente ao universo Harry Potter. No trecho a seguir, além de podermos observar mais elementos familiares ao universo do bruxo, aparece também um personagem proferindo um feitiço:



Outros feitiços são lançados na história, com ou sem varinha, e são proferidos a partir de expressões que se assemelham às do filme, grafado de um modo inventado pela criança:

- Zarabba resusitus!!!
- Carbono utossis!
- Illuminus!
- Expectro patrono!

Percebe-se, no entanto, que o que o autor usa, por vezes, é apenas o significante semelhante aos feitiços pronunciados nos filmes, nos quais ressoam o latim. No filme, pronuncia-se *lumos*, para acender a ponta da varinha mágica, feitiço referido na história como

*iluminus*. O *Expecto Patronum*, por sua vez, é um feitiço de fato existente na série Harry Potter, mas é um feitiço muito especial, que cria, a partir de energia positiva, um guardião para o bruxo que o conjura, na forma de um animal. O feitiço afasta os dementadores, criaturas das trevas devastadoras da alma. Na história, ele é ressignificado, aparecendo de uma forma muito prosaica, para espantar uma lesma que andava na perna de Mandy, fato que nem precisava de feitiço para ser resolvido.

Essa história mostra algo relevante na discussão em torno dessa categoria, no sentido de que revela uma relação intertextual que, embora considerada implícita pelos estudos literários – pelo fato de a heterogeneidade não ser, necessariamente, marcada no texto por citações ou referências explícitas – é reconhecível e tem a intenção explícita de fazer a referência e de o intertexto ser percebido pelo leitor. Na verdade, inclusive há aí uma questão quanto ao que seria, de fato, “marcado”, indicado, implícito e explícito, já que, como lembram Koch, Bentes e Cavalcante (2008), se não houvesse algum tipo de marca, o leitor não alcançaria o intertexto. As autoras argumentam que, tanto o critério que diferencia a intertextualidade implícita e explícita, quando o que divide a heterogeneidade mostrada em marcada e não marcada, de Authier-Revuz (apud KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2008), incorrem no mesmo equívoco de considerar o marcado ou o explícito apenas a marcação clássica com aspas, *verbos dicendi*, indicadores de referência, que, na terminologia dessas tipologias seriam as citações e as referências explícitas. Argumentam as autoras:

(...) se se quiser ampliar o quadro de possibilidades de assinalação do intertexto (considerando-se o pacto que se firma entre enunciador, que tensiona deixar indicações ao co-enunciador, o qual precisa encontrá-las), então se deve ponderar sobre a plausibilidade de haver distintos graus de explicitude, com marcas linguísticas de natureza diversa (...). (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2008, p. 131).

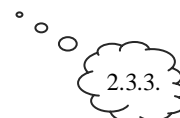
Assim, tomaremos aqui a ideia de graus de explicitude articulada à questão do leitor presumido do texto, ao uso de referentes próprios ao universo fonte, que tornam os intertextos reconhecíveis por esse leitor. As autoras citadas chamam a atenção para o processo de referenciação – relacionado à coconstrução de referentes ao longo do desenvolvimento do discurso – como um aspecto importante do estabelecimento das relações intertextuais. Ou seja, quando as crianças trazem diversos referentes comuns a determinado universo, determinado filme, determinado desenho animado, a atividade cognitivo-discursiva do leitor, ao ler o texto, possivelmente ativa esse universo fonte – se conhecido dele – pela articulação que estabelece entre esses referentes. Ora, essa articulação entre diferentes referentes no texto permite, talvez mais do que um elemento pontual, o estabelecimento do intertexto. A

explicitude aí não vem de marcadores clássicos de empréstimos, mas do próprio processo de referenciação em jogo, que se dá a ver na malha do texto como um todo, e que cria também campos lexicais e unidades de sentido que permitem remeter a determinados universos. Assim, o que é trazido para o texto é ambiência mais ampla, retomada a partir de elementos diversos espalhados por todo o texto, especialmente a referenciação. As crianças referem-se a nomes de personagens, lugares, objetos mágicos específicos a esses universos, a situações e ações bem próprias a eles, constituindo-se em elementos que ganham sentido intertextual explícito apenas na trama do conjunto de todos os elementos retomados. Na história referida, o universo Harry Potter deixa em marcas em todo o texto, compondo sua polifonia nos termos, expressões e situações que, em conjunto, evocam esse universo, mesmo que os nomes dos personagens sejam trocados.

E, nesse aspecto, os textos variaram muito em termos da quantidade de elementos do universo fonte trazidos à nova história, que permitem uma maior ou menor aproximação do texto àquele universo que ele retoma. Há, em algumas histórias, em termos da trama, passagens similares a uma situação da narrativa fonte, por vezes reproduzindo-as, mas em outras, o que se faz presente é esse conjunto de elementos que, juntos, trazem o universo fonte para a trama inventada.

O que está em jogo nessas apropriações, nessa categoria, é um tipo de retomada que presentifica amplamente os universos, temas, situações, lugares, personagens das narrativas visuais em questão, embora o grau de reconhecimento da fonte seja medido não por citações e referências diretas, nos moldes do que é definido pelos estudos literários, mas pelo que é trazido de modo reconhecível desses universos retomados, que alude a um discurso já conhecido do público em geral ou do público infanto-juvenil, que tem acesso aos produtos culturais cinematográficos e televisivos destinados a ele.

Assim, em termos de relações intertextuais, além da atuação constante da intertextualidade constitutiva, destacam-se, nessa categoria, basicamente alusões e referências menos marcadas de modo explicitado por marcadores clássicos de referência e citação, a referenciação que, no todo do texto, revela o intertexto, como sublinharam Koch, Bentes e Cavalcante (2008), bem como as paráfrases e, muito eventualmente, tentativas de paródias, apenas em certos trechos, mas não como um todo<sup>98</sup>.



<sup>98</sup> Como esse procedimento intertextual – a paródia – apareceu apenas eventualmente e associado a outros procedimentos considerados preferencialmente como critério de categorização, não constituiu, assim, uma categoria à parte.

O reconhecimento do intertexto depende, de qualquer modo, do leitor, ainda que se trate aqui de narrativas muito conhecidas dos autores dos textos, de seus pares e mesmo, em alguns casos, do público em geral. E é nesse jogo com as possibilidades de reconhecimento do intertexto que, justamente, está um dos critérios de organização das categorias de apropriações das crianças, como veremos adiante.

Os textos do corpus analisado que se apresentam como paráfrases são paráfrases no sentido de um discurso que carrega a perspectiva do texto de referência, mas, ao mesmo tempo, como um novo discurso que demanda do autor trabalho sobre a linguagem e alguma criatividade. Até por que, aqui, estamos falando de transposições de linguagens diferentes e não de intertextualidade entre textos verbais, então há sempre um retrabalho da linguagem nessas transposições. Como já discutido na parte 2.3.3, a paráfrase implica em concordância com o texto que lhe deu origem, converge para o mesmo tema, para os mesmos elementos essenciais, sem, no entanto, tornar-se necessariamente uma reprodução. Ainda que Sant'Anna (2007) afirme que a paráfrase se constitui como uma “intertextualidade das semelhanças”, “uma quase não-autoria” (SANT'ANNA, 2007, p. 48), que não traz uma expansão de ideias, conforme ressalta Meserani (1995), podemos ponderar tal afirmação como o faz o próprio Meserani (1995), que diz que a paráfrase é uma atividade linguística de reformulação que pode avançar da esfera da reprodução para a reconstrução criativa de novos sentidos. Como diz Samoyault (2008, p. 9) “não há nunca reprodução pura e simples ou adoção plena”. Não pode ser, nesse sentido, em nenhum caso, considerada como pura repetição do já-dito, discurso sem voz própria, pois é novo o contexto de enunciação, um novo contexto dialógico, que produz sempre um sentido novo, numa perspectiva bakhtiniana. Aliás, é sempre bom lembrar: na perspectiva dialógica, um enunciado está sempre vinculado àqueles que, de alguma forma, o precederam ou aos que o sucederão.

É importante ressaltar ainda que, quando se retoma conteúdos, temas e universos das narrativas que a precede, a linha temática da história escrita converge, mas o texto produzido absolutamente não é o mesmo: o momento é outro, a linguagem é outra e o produtor do texto também, com suas especificidades socioculturais como sujeito infantil que escreve numa situação de interação comunicativa específica.

No âmbito do que essa categoria define, encontramos entre as histórias das crianças desde textos mais ou menos próximos, segundo definição de Meserani (1995), a uma paráfrase reprodutiva – nunca totalmente reprodutivas –, até textos que podem ser caracterizados como paráfrases criativas, em que algumas expansões de ideias aparecem. Mais próximos da paráfrase reprodutiva estão as reescritas de episódios que as crianças



efetivamente assistiram<sup>99</sup>. Na verdade, há gradações diversas entre esses dois polos, o reprodutivo e o criativo, por vezes o aspecto criativo sendo devido ao próprio modo de contar, de trabalhar a linguagem para narrar aquela história conhecida, verbovisual, apenas verbalmente. O grau de criatividade e de trabalho sobre a linguagem na paráfrase das crianças pode depender de seus conhecimentos e experiências linguísticas, textuais e intertextuais, pois variam muito os modos pelos quais utilizam essas referências para construir seu próprio texto.

Cabe lembrar que, na perspectiva bakhtiniana, bem como na de Meserani (1995), a paráfrase pode ser operada a partir de textos não literários e da linguagem não verbal. Assim, a paráfrase aqui considerada o é no sentido de espelhar o texto que retoma, seus temas, elementos essenciais, não de retomar formas de dizer, até porque os textos retomados não são textos exclusivamente verbais, mas verbovisuais, que implicam em operações de transformação nos seus modos discursivos – operações, aliás, que as crianças, justamente, nem sempre dominam, apoiando a narrativa na imagem. Nesse caso, as paráfrases das crianças são menos reprodutivas em si mesmas, já que condensações importantes precisam ser feitas para transpor narrativas verbovisuais para uma narrativa verbal escrita, reduzida em tamanho e em sua elaboração, bem como precisam ser feitas muitas escolhas dos elementos que serão retomados, mantidos, reutilizados nessa condensação. O que ocorre nos casos em que reescrevem uma história, como na história de Narnia (A, 1, 08), referida no início dessa categoria, é que operam uma condensação, uma espécie de resumo daquela narrativa, mantendo o nível da história e retrabalhando o discurso, conforme a distinção entre história (*histoire* ou *récit*) e discurso (*discours*), proposta pela narratologia estruturalista francesa. Todorov (1973) diz que o conceito de *histoire* evoca acontecimentos que teriam ocorrido e personagens – e que pode ser contada por diversos meios, de diversos modos – enquanto que *discours* significa a fala que é dirigida pelo narrador ao leitor daquela história, o modo de organizar o dizer. O que conta aí é a maneira pela qual o narrador dá a conhecer os acontecimentos e não os acontecimentos em si mesmos – e o que, em literatura, faz a diferença.

Quando os elementos retomados são resignificados nas histórias, já vamos saindo do terreno da paráfrase, a depender do grau de diferenciação que vai se estabelecendo com os textos-fonte.

---

<sup>99</sup> Esses textos, muitas vezes, exigiam, na reescrita, muitas explicitações, pois as crianças se apoiavam no que sabiam da narrativa visual e deixavam muitas lacunas na transposição para o texto verbal.

Em matéria de elucidação das relações intertextuais, tudo depende também do grau em que as apropriações são feitas: graus de diferenciação em relação aos textos, graus de explicitação das relações estabelecidas. As paráfrases das crianças carregam uma complexidade grande que só os próprios textos concretos podem elucidar quanto ao grau de semelhança e diferenciação. São, assim, textos sempre situados nas fronteiras entre paráfrases reprodutivas, criativas e não-paráfrases. Um exemplo de texto parafrástico é o de Nicolas – analisado na parte 4.2.1, juntamente com a situação de revisão e as diferentes versões da história – que trazia inicialmente, numa primeira versão, o relato de um episódio do anime Pokémon efetivamente assistido.

É digno de nota que paráfrases mais reprodutivas geralmente apareceram em textos menos bem construídos em termos de textualidade e estrutura da narrativa, frequentemente em produções de crianças que demonstram alguma dificuldade com a escrita, com a composição de texto, e que escrevem lentamente, ou naquelas das do 1º ano, ainda construindo a capacidade narrativa e a própria fluência na escrita. Parece que, nesses casos, o apoio em uma narrativa já conhecida facilitava o esforço de compor uma história.

Evidentemente, como já enfatizado, mesmo no caso das paráfrases mais reprodutivas, as histórias não trazem todo o enredo das narrativas retomadas, mas seus pontos essenciais – e nessa espécie de resumo aparece, de qualquer modo, a habilidade da transposição que a criança tem que fazer. Um texto que traz o filme Pequenos Espiões e outro que dialoga com o desenho Ben 10, bem como alguns textos trazendo o universo Pokémon – como o de Nicolas –, foram os mais próximos de uma reprodução – do enredo, não dos enunciados.

Em muitas ocorrências, no entanto, as retomadas das narrativas-fontes não se configuram como paráfrases, mas como reutilizações dos universos de referências, para criar uma história toda nova. Ouve-se nos textos as vozes das narrativas fontes – geralmente a partir dos elementos referenciais que as evocam – embora as histórias que escrevem não retratem fielmente aquela, como a história apresentada anteriormente, que dialoga com o universo Harry Potter. No limite desse tipo de apropriação, podemos encontrar a categoria dos *fanfics*, abordada adiante, no item b, em que uma narrativa é expandida respeitando-se seu universo.

Por vezes também, nota-se que, ao retomarem narrativas que são seriadas, episódicas, como, por exemplo, os desenhos animados ou filmes de super-heróis, as crianças se apoiam nos elementos básicos dessas narrativas para criar novas aventuras, como bandidos inventados para super-heróis conhecidos perseguirem, tramas criadas por eles para mobilizar as ações desses super-heróis. Não se apresentam, assim, como paráfrases de episódios específicos, mas

retomadas do universo desses personagens, cuja repetição, a cada episódio assistido, favorece o destaque de seus elementos característicos fundamentais, invariáveis, retomados pelas crianças em seus escritos de tramas inventadas. As crianças, assim, mostram o que sabem desses elementos definidores de um universo ou gênero ficcional, que se mantém nas diferentes tramas, e os agregam às novas histórias criadas por elas. Constituem em alusões, no que as alusões têm de se referir a uma constelação de textos, como diz Samoyault (2008), não necessariamente a um especificamente. Apresentam, assim, inclusive, uma espécie de intertextualidade genérica, pois o que se retoma são também elementos e características próprias a um gênero específico, ou subgênero de narrativa ficcional, no caso os desenhos animados e filmes de super-heróis.

Outra história que testemunha a apropriação de um universo e a criação de uma história nova é o texto de um menino (C, 3, 09) em que aparecem robôs que se transformam em carros e caminhões, do universo *Transformers*, estando presente o cubo *Alspark*, objeto mágico próprio a esse universo. O *Alspark* aparece na trama com funções semelhantes às do filme-fonte e nomeado tal e qual pelo autor do texto. A criança conta, no entanto, uma história inventada, com alguns personagens que ele mesmo cria e trama própria.

Outra história que se apresenta entre reprodução e criação é a que conta basicamente a trama do Filme Tubarão (H, 5, 2011), que, embora antigo, foi assistido pela autora, conforme ela declarou, após nosso encontro para a revisão do texto<sup>100</sup>. Ela traz para a trama diversos marcadores desse gênero de filme, recria algumas passagens, mas mantém diversos elementos muito semelhantes a essa produção específica. Aliás, a história se passa em Miami, em 1975 – ano do lançamento do filme – e o protagonista se chama Bob (no filme, o xerife é Brody). Sua história se inicia numa praia tranquila. Como no filme, uma mulher encontrada morta na praia dá início ao suspense, e logo se espalham notícias de pessoas desaparecidas na cidade. A partir daí, a construção gradual da tensão pela autora é semelhante àquela do filme. Uma equipe sai em um barco à busca do tubarão. Eles iscam algo forte e... na sequência vem uma série de problemas, como a marcha do barco quebrar, o tubarão bater no casco do navio, as várias armas e sucessivas tentativas de pegá-lo – arpão, bomba, gaiola, revólver –, mergulho de um deles com arpão envenenado, cilindro de gás lançado na boca do tubarão... E, finalmente, com um tiro de bala no cilindro, o tubarão explode:

---

<sup>100</sup> Tubarão (*Jaws*) é um filme norte-americano, de 1975, realizado por Steven Spielberg, que teve, depois dele, várias continuações e inspirou vários outros filmes do gênero, trazendo outros animais no centro da trama.

Então eles pegaram as partes da gaiola, as fermentas e eles começaram a construir, demorou uma hora para eles terminarem. Aí Bob e Phillip botaram a gaiola na água, Thomas se vestiu por que ele é que iria mergulhar para matar o tubarão, aí Thomas pegou seu arpão que estava com veneno para matar tubarões. Então ele entrou na gaiola, aí 10 minutos depois que ele entrou na gaiola o tubarão passou perto dele e ele atirou no tubarão. Então o tubarão saiu nadando, depois Thomas fez o sinal para Bob e Phillip puxarem a gaiola. Aí o tubarão voltou e atacou Thomas. Mas Thomas fugiu por um buraco que tinha na gaiola e se escondeu atrás de uma pedra. Então o tubarão foi para a frente do barco. Phillip que estava na frente do barco foi pego pelo tubarão. Então Bob subiu no mastro do barco pegou seu revólver e atirou no tubarão. Mas não atingiu ele, e a munição tinha acabado, ele botou mais munição, aí ele pegou um cilindro de gás que tinha no barco, ele jogou o cilindro na boca do tubarão, então o tubarão mergulhou, Bob viu ele sair da água. Aí o tubarão foi para cima de Bob, ele mirou exatamente no cilindro e disse:

- Você nunca mais vem aqui!

O relato dessa sucessão de ações no texto inicial era tão acelerado, que foi preciso reescrever parte dele para favorecer o ritmo da leitura. De qualquer modo, essa aceleração, dada pela justaposição das frases interligadas na maioria das vezes por vírgulas ou pelos conectivos “aí” e “então” – esse primeiro bem próprio ao relato oral –, parecia, por outro lado, imprimir uma dinamicidade ao trecho, mais próxima às cenas de um filme que a de um texto escrito.

A pontuação, os elos de coesão, a repetição de conectivos como “aí” e “então” foram alguns dos aspectos revistos, ajudando a aprimorar a coesão do texto e a sua fluência de leitura. Entretanto, procurou-se não retirar a carga dramática da sucessão das ações, ajustando apenas um pouco o ritmo, para que fluísse mais do ponto de vista da leitura. Assim, embora tenha sido retrabalhado para se constituir como um texto coeso do ponto de vista da modalidade escrita da língua, buscou-se preservar a sua aproximação a uma sucessão de cenas em um filme, por revelar-se uma estratégia interessante, talvez influenciada pelo apoio na visualidade que ela tem como referência<sup>101</sup>.

O desfecho da história, com a população agradecida e mais tranquila, e com a recompensa final por terem matado o animal que assustava toda a cidade, também se assemelha muito ao enredo do filme. Apesar dessa semelhança – já que a nova história não diverge daquela que foi parafraseada, assemelha-se a ela, mantém sua perspectiva – o modo como a autora operou a transposição e formulou seus enunciados, entretanto, parece conferir a sua história um tom ainda assim autoral.

---

<sup>101</sup> Esse se constitui, então, como um elemento da linguagem cinematográfica rearranjado no texto escrito.

Outra criança escreveu um texto inspirado na série Os Feiticeiros de Waverly Place (T, 5, 11), um seriado de televisão norte-americano. A série juvenil gira em torno dos irmãos Alex, Justin e Max Russo, que vivem uma vida normal, escondendo que são feiticeiros em treinamento<sup>102</sup>. Alex e Justin estão sempre disputando para saber qual seria o feiticeiro número um, e Max sempre é atrapalhado por alguma coisa quando vai fazer magia. Na história escrita, mantém-se o enquadre geral da série no que diz respeito à organização do mundo mágico, à escola de feitiçaria, aos níveis na competição, à disputa entre os irmãos mais velhos e às atrapalhadas do caçula. Os nomes de dois irmãos são trocados, mas o nome de um e o sobrenome deles são mantidos, como podemos observar:

Luciana Russo era uma feiticeira que tinha sido expulsa da Feitiço Teg (a escola de feiticeiros do mundo mágico). Ela foi expulsa porque transformou o nariz da professora em tromba e o pescoço do outro professor em pescoço de girafa. Max Russo, seu irmão caçula, tinha 14 anos, era idiota e engraçado. Leonard Russo era o mais velho dos irmãos, melhor feiticeiro e o melhor aluno da escola.

A troca dos nomes talvez tenha se dado pelo fato de Alex ser, no Brasil, um nome geralmente associado ao gênero masculino, como apelido de Alexandre, por exemplo. Na série, Alex é uma menina, e seu nome foi trocado para Luciana. O nome de Justin foi trocado para Leonard. Mas o nome Max e o sobrenome da família Russo foram mantidos. A escola também teve seu nome modificado, de Escola Secundária Tribeca Prep/Tribeca Tech, para Escola de Feitiço Teg, nome que preserva alguma ressonância sonora com o nome original. Na versão inicial da história há uma passagem em que um feitiço transforma Max temporariamente em menina, o que de fato ocorre em um dos episódios da série televisiva, quando aparece a Maxine.

A história relata, em uma das competições da escola, uma trapaça armada por um feiticeiro que queria vencer Leonard usando Max. No fim, Luciana, que tinha sido rebaixada, é que ganha a competição, deixando os dois irmãos e o outro oponente na mão. Não foi possível saber se essa situação de fato aconteceu em um dos episódios. A criança relatou que misturou coisas da série com coisas inventadas, mas muitas vezes aconteceu de dizerem isso para não declarar que estavam fazendo paráfrases dos filmes, seriados e desenhos animados. A pesquisadora não teve acesso a todos os episódios da série, de todas as temporadas, para se certificar do grau de referência a situações específicas que o autor fez do seriado, mas é certo que muitos elementos do seu universo foi trazido para a história.

---

<sup>102</sup> “Wizards Of Waverly Place” começou a ser exibida pelo Disney Channel em 2008 no Brasil.

Outro elemento importante da série trazido para a história, na passagem que conta o rebaixamento de Luciana, é o fato dos feiticeiros serem interditados de “expor a magia”:

Um dia, o mundo mágico enviou uma carta para os Russo dizendo que Luciana Russo e Leonard Russo foram rebaixados ao nível um da competição de feitiço por exposição da magia. Eles tinham usado magia em plena rua na presença de não feiticeiros, o que era proibido.

Essa questão da exposição da magia, aliás, também está presente em Harry Potter e, antes da pesquisadora assistir a alguns episódios do seriado e pesquisar sobre ele, levantou a hipótese dessa referência. Mas, uma vez conhecendo o universo da série, foi possível identificar melhor as referências intertextuais bastante presentes na história. De qualquer modo, ressalta-se que na própria série são feitas várias referências a Harry Potter e a outros filmes, procedimento comum nas próprias produções contemporâneas, verbais ou visuais, que se utilizam de uma profusão de alusões a outros livros, filmes, séries.

Entre as reescritas de episódios e as retomadas mais criativas de filmes, desenhos animados, seriados e games, em paráfrase ou não, há, entretanto, diversas nuances de modos de apropriação, e essas nuances, por vezes, merecem destaque, o que permitiu organizá-las em novas categorias, como as que se seguem. De todo modo, delimitar o que é reprodução e o que é invenção não é tarefa simples quando estamos no terreno da intertextualidade e do dialogismo. A invenção bebe na fonte do repertório que se tem, já bastante hibridizado, misturado, composto de conhecimentos de diversas ordens e referências diversas.

Assim, podemos falar de diversos níveis de reutilização de narrativas de referência, graduadas entre a reprodução e a criação, já que essa categoria pode caracterizar tanto as histórias mais reprodutivas quanto as mais criativas na apropriação de determinado universo narrativo – o que importa aqui é a retomada do universo como um todo, ainda que esse todo não seja absoluto, devido à complexidade das tramas referidas.

A paráfrase criativa, levada ao limite, “explode” a paráfrase e podemos então falar de produção criativa de texto, com um manejo que pode ser mais ou menos elaborado de alguns elementos essenciais do texto-fonte. Assim, como já sublinhado, no limite dessa categoria, encontramos outras, como a categoria que se configura como *fanfics*, que difere desta primeira por trazer ocorrências de textos em que há uma intenção explícita não apenas de retomar, mas de dar continuidade ao universo retomado, de destrinchar a trama fonte em outra, de forma bastante coesa e habilidosa, estabelecendo um jogo constante entre coerência com o universo e criação de novas situações.

**b. Histórias com apropriações do universo de narrativas verbovisuais e desenvolvimento de novas aventuras, como continuação ou desdobramentos de algum aspecto em novos episódios, no estilo *fanfic*.**

*Fanfic*, abreviação da expressão em inglês *fan fiction*, que significa “ficção de fãs”: “uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original” (VARGAS, 2005. p.21). Envolve, desse modo, recriações diversas de um mesmo referente. As *fanfics* – ou simplesmente *fics* – podem ser escritas a partir de livros, filmes, histórias em quadrinhos, programas de televisão. São textos que não fazem parte do enredo oficial da narrativa a que faz referência, correndo em paralelo a essa, mas relacionado-se com elas, usando o seu universo, personagens, saga. O universo Harry Potter, por exemplo, deu origem a um número grande de *fanfictions*.

Trata-se de um fenômeno semelhante a certos processos intertextuais desde sempre existentes, mas é na Internet que o gênero *fanfic* encontrou sua manifestação mais popular e expressão bem peculiar, dando contornos novos a sua caracterização como gênero de texto. Os jovens que escrevem as *fics* usam os suportes hipermediáticos digitais e interativos para recriar e divulgar um novo texto, a partir de obras literárias ou midiáticas precedentes. Sites e fóruns fomentam esse tipo de produção juvenil. A *fanfic* pode existir fora do contexto digital, mas é nesse contexto que seus autores encontram o ambiente perfeito para publicarem suas histórias, serem de fato lidos, terem retorno sobre suas produções, formarem comunidades com outros fãs, além de terem maior liberdade em termos das políticas de direitos autorais, exercendo mais livremente essa atividade de linguagem. Desse modo, a *fanfic*, embora enraizada em procedimentos intertextuais antigos, tem essa forte relação com o mundo virtual, com a produção escrita na Internet, com os novos modos de produção textual surgidos com o advento das tecnologias da informação. Cabe sublinhar que, como sugere Zappone (2008), constituem-se em objetos a partir dos quais se experimenta práticas de letramento literário em espaços não escolares.

Algumas *fanfics* que circulam na Internet são tão desenvolvidas e criativas que suas tramas paralelas terminaram por virar produtos como gibis, livros e games. O universo Star Wars, por exemplo, inclui, muitas vezes, em games, animações ou revistas, acontecimentos que compõe o chamado universo expandido, ou seja, as versões alternativas ou a continuação e acréscimo de fatos na saga, não existentes na narrativa original. Torna-se assim, uma modalidade nova de produção, em novos suportes. Essas interferências na trama original podem, inclusive, ressoar na recepção posterior da obra original. Como afirma Miranda (2009, p. 54),

Talvez o fã não saiba, mas, nessa sua leitura extensiva, está produzindo uma forma crítica, que subjetiva o texto lido e o submete a uma adaptação a que ele não estava previsto, dessa maneira, renovando a interpretação. E, no que difunde novas interpretações, atualiza a forma de recepção do sistema literário. (MIRANDA, 2009, p. 54)

O processo de escrita de *fanfics*, poderíamos dizer, radicaliza o que a Estética da Recepção inaugurou como perspectiva, no que se refere à participação do leitor na construção do sentido do texto, bem como a noção de obra aberta, de Eco (1979), à espera que o leitor preencha o texto na construção dos sentidos. Ou seja, é como se as *fic*s levassem às últimas consequências o papel do leitor, em seu processo de leitura, de preencher as lacunas inerentes aos textos com seus conhecimentos e interpretações singulares. Os leitores de obras precedentes jogam com as possibilidades da obra, criando sequências de aventuras, versões alternativas, paródias. O papel ativo do leitor na construção dos sentidos do texto, hoje amplamente considerado nas teorias da leitura, embora se refira aos processos de leitura e não de reescritura dos textos, permite-nos pensar sobre a reescritura inerente às *fanfics* nessa perspectiva, do mesmo modo como a leitura digital também torna mais tênue as fronteiras entre leitura e produção textual, pelo fato de proporcionar uma participação bem ampla do leitor nesse processo. Como lembra Miranda (2009, p. 52), referindo-se ao universo *fanfiction*, “a leitura extensiva é, primordialmente, uma leitura de apropriação, ou seja, uma leitura que amplia a obra original”.

Considerando o princípio dialógico, podemos dizer que, numa *fanfic*, a história criada pode continuar, refutar, mostrar um avesso ou confirmar o que está posto no universo de referência, pode complementar e sugerir outras possibilidades aos enunciados desse universo, estando em convergência com ele, mas pode também apresentar divergências, dissonâncias, no modo de retomar e de lhe dar outros rumos. Como afirma Felix (2008, p. 127) ao analisar as *fanfics* com base no dialogismo bakhtiniano, “a *fanfic* pode entrar em acordo ou desacordo com o enunciado (história) original, pode continuar com as ideias ou o contexto daquela primeira história, mas também pode destoar completamente do sentido dela e criar polêmicas e desavenças”. Como diz Miranda (2009, p. 54), ressaltando a escrita de *fanfics* como uma insubordinação à obra original e uma leitura voltada para os próprios desejos: “os fãs de livros não se prendem apenas aos componentes que estruturam um texto literário e às suas indicações semânticas. Eles, antes, se prendem às disposições e vontades próprias”. Há,



assim, vozes divergentes e convergentes. Os modos de fazer a releitura ou dar continuidade a uma obra, pois, são bastante amplos<sup>103</sup>.

As histórias das crianças que se apresentaram como uma continuidade de um universo já existente constituíram, assim, outra categoria de modo de apropriação. Trata-se aqui da criação de novos episódios, bem estruturados, mantendo a coerência interna e a complexidade daquele universo, como acontece nas *fanfics*, que é um modo de entretenimento voltado para os próprios fãs. São textos escritos para um leitor iniciado naquele universo, continuando a história ou abrindo novas aventuras a partir de passagens da história fonte.

Por pressupor um leitor específico, não se coloca a questão, do ponto de vista da negociação da coerência textual, da adequação a um leitor não familiarizado com o universo considerado; a história supõe conhecimentos prévios partilhados a respeito da história fonte. Nesse caso, em se tratando de uma escrita escolar, sem dúvida é preciso avaliar discursivamente a história escrita, considerando os seus interlocutores supostos, ou seja, para que leitores os textos são escritos, antes de julgá-los incompletos, já que dialogam com um universo maior, anterior, pressuposto na sua leitura. Como nas *fanfics*, são histórias que têm sentido “apenas dentro de seu cânone e é direcionada aos fãs desse mesmo cânone”, como afirma Felix (2008, p. 121-122)<sup>104</sup>.

Desse modo, no caso desse tipo de produção na escola, no contexto do projeto de produção textual que deu origem aos textos considerados neste estudo, optamos por não haver a solicitação de contextualização das histórias para um leitor não familiarizado com o universo tomado como referência, diferente de outros casos, em que era preciso, nas situações de revisão de texto, contextualizar a história para que os leitores pudessem compreendê-la<sup>105</sup>.

Nas histórias referidas abaixo, fontes principais da criação dessa categoria de modos de narrar, as crianças trazem o universo das narrativas fontes, ou boa parte dele, para suas histórias, em suas propostas pessoais de continuação ou desdobramento de episódio. A primeira é um texto que continua o mangá/anime Naruto, criando novas aventuras para seus personagens, bem coerentes com o universo (CI, 5, 10). Embora seja plausível que sua história se constitua também de reutilizações de situações vistas aqui e ali, nesse e em outros mangás/animés, a trama é inventada e abre um campo de ações e situações novas na história

<sup>103</sup> Extrapolaria os objetivos do presente trabalho analisar toda a complexidade de modos de apresentação que as *fanfics* têm, cada dia mais, especialmente aquelas que refutam e contradizem o que seus universos de referência trazem, no jogo entre a coerência em relação à fonte e a transgressão. Assim, a sua abordagem aqui se restringe aos textos das crianças que mostraram uma continuidade coesa em relação à narrativa fonte. De todo modo, nota-se a riqueza desse tema para a análise desse tipo de apropriação intertextual pelos jovens. Para uma abordagem dessa questão, ver Miranda (2009).

<sup>104</sup> Cânone, no universo *fanfiction* refere-se ao texto original que gerou a continuidade, o *fanfic*.

<sup>105</sup> Quanto a esse aspecto, ver o trabalho de revisão textual do texto sobre Pokémon de Nicolas, na parte 4.2.

escrita pela criança. A história conta uma sequência de acontecimentos que resultam na conquista do nível ninja, almejado pelo protagonista. Se essa conquista é realmente um objetivo no mangá original, as aventuras e situações relatadas na história, no entanto, são criações do autor. Para atestar a invenção das aventuras, além do próprio depoimento da criança, que foi indicando algumas situações, como certas lutas ocorridas, o encontro de certos personagens com outros ausentes na trama, e um romance – elementos que não existem no original – também foi possível acompanhar o processo de produção, com outras crianças opinando, questionando ou dando ideias a respeito da história.

Importante ressaltar que o autor escreve sua história tanto a partir de sua experiência como leitor de mangás quanto de sua experiência como espectador dos animes e jogador do Role Playing Game (RPG) da série. E ele transita bem nesse universo, fala com propriedade da complexa geografia de Naruto, que inclui vilas ocultas e países diversos, bem como das classes de ninjas, dos poderes e das técnicas e instrumentos de luta. Em sua história, o universo do mangá/anime é mantido, seus elementos, tipo de luta, a ambientação, personagens. Mantém, principalmente, o tipo de herói próprio aos mangás/animes – e, conforme ressalta Salgado (2005), muito presentes nos desenhos animados contemporâneos –, que aspira reconhecimento por mérito, obstinação, esforço próprio, diferente dos poderes sobrenaturais e mágicos dos super-heróis.

Outra história, dessa vez com Indiana Jones, traz o protagonista dessa série de filmes ainda criança, numa continuidade “para trás” – como veremos adiante no decorrer deste texto – e outra, ainda, uma história bem representativa dessa categoria, apresenta-se explicitamente como uma continuação o filme *Crônicas de Nárnia*<sup>106</sup>, em um jogo interessante entre retomar e transformar. Nesse último caso, o título da história, que faz referência explícita ao filme que toma como base para sua trama, é “Uma viagem no mundo de Nárnia!” (A, 5, 10) e, segundo a autora ressalta no seu texto de abertura, o que ela escreve é um resumo do “filme” no qual a personagem vai participar. A autora colocou um asterisco no título com a seguinte nota de rodapé: “\*Esse filme não é Nárnia de verdade, foi inventado”.

E começa a história da pequena atriz que é convidada a participar de *Nárnia 3*<sup>107</sup>, dirigindo-se ao leitor da história, já transformado em um leitor virtual, que faz parte de seu mundo ficcional:

Vocês que tão lendo esse livro não vão acreditar o que eu acabei de ganhar dos meus pais, eu vou participar do filme *Nárnia três!!!* Isso não é

<sup>106</sup> As *Crônicas de Nárnia* constituem uma saga da literatura inglesa, mas o contato das crianças do universo da pesquisa com essa narrativa se deu a partir da adaptação cinematográfica dessa obra.

<sup>107</sup> A história foi escrita antes do lançamento do filme *Nárnia 3*. A autora conhecia apenas o *Nárnia 1 e 2*.

demais!!!??? O meu papel vai ser a amiga de Lucia, a irmã mais nova, que foi uma das primeiras a entrar no guarda roupa<sup>108</sup>. Eu vou descobrir uma porta secreta que vai para uma parte esquecida de Nárnia. Eu vou contar um resumo do filme para vocês agora.

A partir daí, a narradora – instância que, nesse caso, faz parte do universo diegético da história contada – apresenta o resumo do filme que a sua personagem iria participar, eventualmente conversando com o leitor. Mas o leitor com o qual a narradora conversa é também um leitor do “mundo de papel”, parte do mundo narrado, não o leitor de verdade, que lerá a história dessa autora, menina do 5º ano. Eis o resumo:

Eu vou contar só um resumo do roteiro do filme para vocês, tenho certeza que vocês não vão perder este filme! O roteiro começa assim: Os quatro irmãos principais, Pedro, Susana, Edmundo e Lucia souberam que o leão Aslam estava doente e, com isso, o mundo de Nárnia podia se fechar e qualquer pessoa de lá não poderia vir para cá, e as pessoas daqui não poderiam ir para lá.

Os irmãos não sabiam por onde mais entrar, porque todas as passagens que eles conheciam tinham fechado e eles achavam que Nárnia podia estar correndo perigo, pois o príncipe Caspian tinha ido para a sua cidade passar alguns meses.

Pode-se observar, por este começo, como a autora arranja bem as diferentes camadas de sua história, mostrando-se muito habilidosa no uso das estratégias narrativas e intertextuais: a história de Nárnia com a nova personagem Laura, contada pelo artifício do resumo do roteiro; a história da pequena atriz que fará o papel de Laura, que é a narradora da história escrita, conversando com o leitor, se colocando algumas vezes durante a narração (como quando esclarece quem é Laura, no trecho abaixo); e a história maior que engloba todas elas, que é conduzida pela autora, uma menina do 5º ano, que fala no texto ali onde informa, em rodapé, que não se trata do filme Nárnia de verdade. São vários enunciadores, revelando uma história bastante polifônica, na qual se ouvem essas várias vozes. Além das vozes do próprio filme tomado como referência, ouvimos em sua história esses outros enunciadores, pontos de vista, seja da enunciativa real, a autora, sejam os enunciadores do mundo narrado: a narradora-personagem que, por sua vez, fará o papel de outro personagem, a Laura, na trama dentro da trama.

A história contada em forma de resumo de roteiro é digna de nota, considerando o universo Nárnia. Dentro da coerência que estabelece com esse universo, um novo portal – lógico – é responsável pela passagem para Nárnia, já que em cada filme um novo portal

---

<sup>108</sup> Referência ao guarda-roupa do primeiro filme: “O Leão, a feiticeira e o guarda-roupa”, portal para Nárnia.

aparece. Primeiro era o guarda-roupa, depois o metrô e, na história dela, algo meio vago em um porão.

Laura - é o nome do meu personagem - e Lucia estavam saindo da escola, elas estavam conversando e o coelhinho de Laura pulou do seu colo e saiu correndo até o porão. Elas vão atrás do bichinho, ficam procurando, procurando. Laura acha um lugar parecendo um portal, nele vai ter um papel falando que era o último portal aberto para Nárnia. Laura entra no portal e Lucia vai também, para tentar salvá-la. Quando Lucia chega do outro lado vai ver que era uma parte abandonada de Nárnia, e quase ninguém mais lembrava desse lugar.

Como uma continuação da série, a história traz novos personagens oponentes e adjuvantes, inventados, interagindo com os personagens da obra cinematográfica fonte, que ganham novos destinos, coerentes com os dois filmes que antecedem a essa “continuação”, “O Leão, a feiticeira e o guarda-roupa” (Nárnia 1) e “O príncipe Caspian” (Nárnia 2). Nesse sentido, apresenta-se como o texto mais próximo do *fanfic* mesmo.

Lucia conta tudo para Laura e vai falar com seus irmãos. Eles vão até esse portal e veem uma mensagem assim: Só eu lembro desse lugar, ninguém mais sabe que existe, a Feiticeira Branca morreu, mas agora tem uma bem pior que é a Maga Cristis. Fiquem aqui nesse esconderijo e arrumem um jeito de deter essa bruxa, quando for necessário sair vou mandar alguém aí buscarem vocês. Assinado: Aslam.

No final, a narradora recorre novamente à estratégia de falar com o leitor – aquele leitor do que é parte do mundo narrado – inclusive comentando sobre o set de filmagens do filme do qual participa, dizendo o quanto parece “de verdade”, talvez Nárnia “de verdade” ou um lugar de verdade e não um cenário. Revela também, nesse comentário, a habilidade de transitar entre os dois mundos diegéticos em jogo – o mundo de Nárnia e o mundo narrado por escrito, pulando da história do filme à da história da atriz que o narra e que conversa com o leitor “de papel”, aquele que supostamente iria assistir ao filme, e que vive no mesmo mundo diegético da atriz narradora.

É isso aí gente, o filme é mais ou menos assim, não vou contar tudo se não estraga, não se esqueçam de assistir é muito legal. **Ah e tudo lá parece de verdade!!!**

Observa-se, ainda, nesse trecho, que a autora aponta – muito apropriadamente ao gênero que intercala a sua história, e muito condizente com o objetivo da sinopse – que não vai contar a história toda para não estragar, já que se trata de um resumo do filme. Revela-se aí o acionamento do conhecimento interacional, em especial o metacomunicativo e o superestrutural (KOCH e ELIAS, 2006), que se referem à intenção de assegurar a

compreensão do texto pelo leitor e sua aceitação de seus objetivos, bem como ao conhecimento relativo aos gêneros. Se ela contasse mais, seria um *spoiler*, algo que, no campo da sinopse, é considerado negativo, por revelar aspectos de determinado filme que estragariam a surpresa de quem ainda não o assistiu<sup>109</sup>.

No fim, ela ainda nos faz ouvir de novo, misturada à voz da narradora, a voz da autora, da instância que narra a história maior que engloba as demais camadas narrativas, quando sai dos universos diegéticos que sua história compõe, para fazer ver que também a história da atriz se trata de um mundo inventado, narrado, ficcional: “Vocês gostaram do meu jeito de imaginar a continuação de Nárnia?” Aqui é a menina do 5º ano que fala com os leitores reais de seu livro, os interlocutores previstos para sua produção escrita. Trata-se aí de estratégias muito interessantes, elaboradas e bem articuladas de produção textual, que constituem um texto bastante autoral, ainda que dialogando intensamente com uma narrativa já conhecida.

Outra história, já referida, que vale a pena discutir, no âmbito desta categoria, é a intitulada “O caminho da serpente” (F, 3, 09), que traz aventuras de Indiana Jones ainda criança, com a presença de elementos próprios a seu universo, como serpentes, mistérios, mensagens codificadas, desafios a vencer, escavações. Por um lado é uma história que, em vez de continuação propriamente dita ou de desdobramentos de situações específicas em novas tramas, propõe uma volta à infância na vida do herói, como na série televisiva, que apresenta o jovem Indiana Jones<sup>110</sup>. Entretanto, o curioso nessa história é que Indiana morre no final da trama, ainda criança, causando certa estranheza pelo conhecimento que temos do contexto dessa obra fílmica. Se ele morre, como poderia continuar suas aventuras, tal qual as conhecemos, já como adulto? Devido à expectativa que temos de que o herói cresça para vir a ser aquele que vimos nos filmes, esse desfecho cria certa incoerência com a continuidade do universo Indiana, tornando um tanto desconfortável a sua interpretação como diálogo com a lógica do universo da obra, ou a sua caracterização como uma espécie de *fanfic*.

O diálogo que estabelece é de outra ordem, não implicando coerência com o todo, embora retome bem seus elementos essenciais. A criança não soube responder por que preferiu dar o nome de Indiana Jones a seu personagem, em vez de escolher outro nome ou apresentá-lo como filho de Indiana, por exemplo. Para ele, parece que, realmente, não se colocou a questão da coerência com o todo, não se constituindo, do seu ponto de vista, numa continuidade (continuidade “para trás”). Um colega, entretanto, que revisava o seu texto no

---

<sup>109</sup> *Spoiler* é um termo que vem do verbo em inglês *to spoil*, que significa estragar. É muito usado na Internet para indicar trechos que revelam informações a respeito do conteúdo de determinado livro, filme, série ou jogo. Assim, o leitor fica prevenido e só lê se, de fato, quiser.

<sup>110</sup> O Jovem Indiana Jones, de George Lucas, 1990.

mesmo momento e contexto que o autor, sugeriu, referindo-se a uma possível continuação da história:

- Mas não podia depois ser mentira que ele morreu?

Solução fantástica, com a qual o autor concordou, mas meio sem ênfase. Esse aspecto parece revelar que as produções das crianças podem estabelecer referências intertextuais bem marcadas – como nesse caso, atestar o nome do personagem – sem, no entanto, pretender instaurar em suas tramas necessariamente um diálogo direto, lógico, coerente com as histórias contadas nos universos de referência. Elas se apropriam do que querem, como querem, reutilizam, transformam, dobram, esticam, estabelecendo diálogos de modos bem diversos e peculiares com os textos-fonte, sem quebrar totalmente a ligação com eles<sup>111</sup>.

No entanto, apesar disso, continua podendo se configurar como uma espécie de *fanfic* na medida em que instaurar uma relação de discordância com o universo que é retomado também é um procedimento comum nas *fanfics*. Ora, e de fato, nada impede que num segundo texto esse personagem pudesse revelar-se vivo e continuar a sua história, jovem e adulto, numa estratégia que aparece também em produções cinematográficas de aventuras, de super-heróis, detetives, quando personagens dados como mortos voltam à trama (numa mesma produção ou em sua continuidade) e contam, então, o que de fato teria acontecido.

Evidentemente essas produções das crianças não se constituem em *fanfics* no sentido exato do termo, não pretendem sê-lo, tampouco trazem toda a complexidade das tramas retomadas, nem estão submetidas às regulamentações que os *ficwriters* (que escrevem *fanfics*) estabelecem e compartilham nesse universo. Porém, em todo caso, as estratégias usadas nessas histórias das crianças se assemelham a esse tipo de escrita, comum entre jovens, e por isso são abordadas aqui nessa perspectiva. O interesse em trazer a *fanfic* para essa discussão é o fato de suas características serem próximas às apropriações que crianças fazem em suas produções escritas, recriando histórias a partir do universo – que revelam conhecer bem – dos filmes que retomam.

Diferente desse modo de apropriação encontram-se aquelas histórias que emprestam um enquadre bem geral de narrativas fontes para criar novas aventuras, bem diversas, e não o universo como um todo, em seus detalhes, para criar algo novo do mesmo. Essas histórias,

---

<sup>111</sup> Importante ressaltar que esse elemento – a morte de Indiana – não foi sugerido que ele modificasse em sua história, pois a revisão não tem o intuito de modificar o tipo de apropriação que se faz do filme, nesse nível. Suas revisões visaram melhorar as retomadas do referente, já que, tentando evitar a repetição, a criança variava tanto os elos coesivos, usando recorrentes anáforas substitutivas substantivas para se referir ao personagem (Indi, Indiana, Indiana Jones, Jones, o menino, o pivete, o guri, o aventureiro...), que terminava causando certa estranheza no texto.

que se inspiram em outras, mas as ultrapassam completamente, criaram condições de surgimento de outra categoria, que apresentamos em seguida.

**c. Histórias com apropriações de temas de narrativas verbovisuais, trazendo mais ou menos reconhecidamente uma parte de seus universos, geralmente aspectos mais gerais que as caracterizam.**

A ocorrência de textos que fazem alusão ao universo de um filme ou saga, mas de modo mais vago, mais amplo, em suas ideias gerais, seus pontos mais essenciais, não necessariamente todo o seu universo, personagens, detalhes dos tipos de aventuras que traz, apareceu como um diferencial que pareceu justificar a configuração de uma nova categoria de modos de narrar e de se apropriar de narrativas verbovisuais. Nesse caso, os textos não teriam uma natureza de paráfrase, já que não há uma retomada da narrativa fonte em si mesma, mas de um enquadre geral, essencial na caracterização do universo que ele encena ou de aspectos que o compõe, recriando-os em outras histórias. Geralmente, quando as apropriações são mais amplas assim, aparecem em textos bem compostos, nos quais uma história é bem montada, sendo o universo de referência apenas um enquadre mais geral, um ponto de partida. Mas houve igualmente algumas ocorrências de textos com pouco desenvolvimento da trama inventada, a partir de um enquadre geral de base semelhante a alguma narrativa verbovisual conhecida.

Em termos dos usos, na história, de situações próprias ao universo referido, mas não o universo como um todo, temos algumas gradações, que vão desde apropriações mais gerais a apropriações mais pontuais, trazendo relações intertextuais mais reconhecíveis e menos reconhecíveis, pelo público/leitores em geral. No limite, essas histórias podem se aproximar da categoria que engloba as apropriações mais pontuais, abordada adiante, ou da primeira categoria de apropriação de conteúdo e universos, ou até mesmo – se articulada a apropriações de outras narrativas – se aproximar da categoria, também discutida adiante, que engloba as histórias que entrelaçam referências diversas, mais ou menos reconhecíveis, numa trama intertextual coerente, de muitas reutilizações e referências. Trata-se, assim, de procedimentos alusivos, em diversos graus.

Focalizou-se, aqui, nessa categoria, histórias que se configuram como produções criativas, com um manejo bem elaborado de alguns elementos essenciais e/ou o enquadre geral da fonte que as precedem e sustentam. As categorias, como já discutido, podem, em alguma medida, ter fronteiras bem tênues, exigindo que o procedimento principal utilizado

pelas crianças seja o critério de organização em uma ou outra. Há casos de textos em que as crianças se apropriam de parte do universo de referência principal, misturando com outras referências e com seu repertório narrativo mais difuso, combinando e articulando procedimentos que foram, nesse trabalho, em alguns casos, organizados em categorias diferentes. Entretanto, o procedimento principal é, muitas vezes, mais significativo do que as misturas propostas, de modos diversos. É disso que se fala quando se afirma e defende a flexibilidade das categorias, sua abertura, sua natureza organizadora, mas não rígida, precisa, de fronteiras absolutas. São os textos que clareiam e determinam os delineamentos das categorias...então, vamos a eles!

Das histórias que trazem esse procedimento de emprestar um campo de referências mais geral, não exatamente um aspecto pontual, nem o universo como um todo, e reutilizá-lo na nova história, são representativas as de quatro crianças, apresentadas a seguir. Uma retoma aspectos do universo Indiana Jones, outra, muito significativa nessa categoria, dialoga com o filme MIB – Homens de Preto, mas como ponto de partida para um texto altamente criativo, próprio; há também uma narrativa que retoma muitos elementos do filme Nárnia, mas constituindo uma nova história e, na trama baseada em Star Wars, há muitas alusões ao universo da saga, mas numa história que também segue seu rumo próprio. Podemos, assim, dizer que há, em todas essas histórias, uma costura produtiva entre as “palavras alheias” e as “palavras próprias” (BAKHTIN, 1981), num trançado que vai daquelas às palavras próprias, autorais.

2.3.1

No primeiro caso, uma referência à fonte aparece já no título da história, como uma brincadeira do autor, Gabriel, que deixa pistas intertextuais mais reconhecíveis para o seu leitor. O título é “Gabriel Jones e a pedra filosofal” (G.M., 5, 11), referência tanto a Indiana Jones quanto alusão, talvez, ao filme de “Harry Potter e a Pedra Filosofal”. Embora a pedra filosofal não seja um objeto mágico próprio ao universo Harry Potter, já que se trata de um elemento ligado à alquimia na Idade Média, é por meio desse universo que tal elemento passa a fazer parte do repertório das crianças em geral. Para Gabriel, no entanto, pode não ser essa a referência. Por coincidência ou não, existe uma pedra filosofal no caminho de Indiana Jones. Pesquisando sobre a obra impressa e cinematográfica relativa a esse personagem, observou-se que, de fato, existe um livro intitulado *Indiana Jones and the philosopher's stone*, publicado em 1995, a nona das doze novelas que trazem esse universo e personagem, escritas por Max McCoy. Não foi traduzido para o português nem adaptado para o cinema. Nessa história, Indiana procura um manuscrito alquimista com o suposto segredo sobre a vida eterna e a transmutação de metal em ouro. Assim, ambos os personagens, Harry Potter e Indiana Jones,



procuraram pelo mesmo tesouro, pela mesma fórmula da imortalidade<sup>112</sup>. Assim, sabendo-se desse fato, não é possível afirmar se Gabriel misturou os dois universos ou se tinha, por algum acaso de sua história pessoal, conhecimento desse livro<sup>113</sup>.

Em sua história, Gabriel articula elementos de vários gêneros – especialmente os policiais e de aventura – utilizando-se também de um repertório vasto de alusões mais difusas e menos localizáveis de seu repertório narrativo. E traz o enquadre geral do universo Indiana. Gabriel Jones é um aventureiro disposto a viagens atrás de viagens para conseguir seu objetivo e, tal qual Indiana Jones, se envolve em escavações, com equipes de exploradores, transitando entre museus e recompensas. Ele é também uma espécie de agente secreto, que faz investigações, segue pistas, despista aqueles que o seguem, usa rastreadores. Na verdade ele é apresentado como “um aventureiro aposentado como agente de operações especiais do FBI, que adorava filmes de cowboy e de aventura”, ampliando a caracterização de seu personagem em relação ao do que toma de empréstimo.

A referência à pedra filosofal, por sua vez, fica apenas na sua denominação e no seu valor mágico, ele não a desenvolve muito na trama. O museu da cidade em sua história foi roubado de uma de suas três pedras valiosas e Jones partiu para resgatá-la. Como o texto diz, “as pedras não tinham só um valor financeiro. Elas três juntas tinham o poder de realizar dois desejos da pessoa que as juntasse” – o que se distancia, por um lado, da natureza da pedra filosofal em ambas as obras referidas, que é relacionada à imortalidade. Mas, por outro, traz essa ideia de junção de pedaços espalhados de algum objeto mágico, que, juntos, recuperam o poder, presentes em outros contextos e universos ficcionais<sup>114</sup>.

Só no meio da trama um personagem questiona sobre a pedra filosofal, mas nada mais é dito sobre a razão de ser de sua denominação. No fim, a pedra roubada vai para um museu, mas o desejo do personagem é alcançado – ser rico e salvar a cidade de sua condição de pobreza – pela recompensa que recebeu. Nota-se que chamar a pedra de pedra filosofal fica restrito ao fato de a pedra ter um poder mágico, mas os seus poderes não foram muito desenvolvidos na trama, nem o fato de ela ser, na verdade, composta de três partes.

Outra história que retoma um enquadre geral e alguns elementos específicos de um universo determinado e o recria em outra história é “A Guerra para a sobrevivência em

---

<sup>112</sup> Também em alquimia a pedra filosofal relaciona-se à imortalidade.

<sup>113</sup> Este é um dos textos que não foi possível retomar com o autor, já ausente da escola, devido ao tempo transcorrido entre sua produção e a minha possibilidade de leitura e análise atenta de seu conteúdo. Fica, pois, nesse caso, no terreno da dúvida, da hipótese, das possibilidades.

<sup>114</sup> Esse tipo de recurso existe em algumas narrativas, como, por exemplo, em Shazam, o gênio, que aparece quando duas metades de um anel que formam o seu nome são encaixadas; ou, em Tomb Raider, o antigo artefato – o “Scion”, no videogame, e o “Triângulo da Luz”, no filme, que foram divididos em partes e que Lara Croft – a protagonista – precisou buscar, cada uma em um canto do mundo.

Slaviero II” (D, 5, 08), em que a criança traz elementos marcantes do filme *As Crônicas de Nárnia*, sem referir-se a ele, chamando a terra da fantasia de Slaviero. A ideia geral de um lugar de fantasia, onde crianças por vezes vão parar e no qual se chega por uma espécie de portal está presente em ambos, filme e história. Os personagens da história voltam a Slaviero depois de um tempo, já grandes, como no filme, e reencontram objetos seus que foram deixados lá da última vez (boneca, boné, flecha de ouro, no caso da história, espada, poção e trompa mágica, no caso do filme). Como os personagens de *Nárnia*, eles foram, outrora, príncipe e princesas dessa terra, Slaviero, habitada por seres que, diferente de *Nárnia* (onde há seres mitológicos além de animais falantes), são mamutes falantes. A aventura segue em um texto criativo e diferente das aventuras de *Nárnia*, embora o enredo também traga uma guerra entre os habitantes daquela terra, mais precisamente entre dois grupos de mamutes – guerra na qual, como em *Nárnia*, os protagonistas humanos são impelidos a participar e o fazem como príncipe e princesas que um dia foram daquele reino. Assim, muitas são as semelhanças, embora o texto ganhe novos personagens e significados. A história se inspira em *Nárnia*, com muitos elementos alusivos a seu universo, inclusive aspectos bem específicos – como os objetos deixados e reencontrados em Slaviero, por exemplo. Talvez seja o texto, no âmbito dessa categoria, que mais se aproxima de uma paráfrase, ainda que bem criativa e sem nomear o universo retomado do mesmo modo.

Essa é uma história que, a princípio, parecia poder ser interpretada também à luz da categoria de apropriações de universos sem determinação da fonte, sem algum elemento marcante que a tornasse reconhecível – categoria discutida adiante. Entretanto, os modos de reutilização dos elementos emprestados, a recriação dos elementos alusivos, bem como a recombinação que a criança faz a partir deles com suas próprias ideias para a história – ela compõe bem os hibridismos –, pareceram justificar interpretarmos essa história como uma reutilização criativa dos elementos alusivos à fonte.

O texto começa como se fosse uma continuação de outro, inclusive o título sugere isso, mas não encontrei registros de que de fato tenha havido uma história efetivamente escrita anteriormente, ou se a autora apenas criou – e muito bem – essa estratégia de escrita, como se fosse uma continuação<sup>115</sup>. Se houve o texto referente a Slaviero I, não foi no contexto da produção para a Feira de Livros, pois o livro não consta nos arquivos da escola; pode, no entanto, ter sido em uma outra ocasião, outra situação de produção.

---

<sup>115</sup> Esse foi mais um dos textos que não tive a oportunidade de retomar com a autora para esclarecer esse ponto.

A história de uma menina do 5º ano (I, 5, 09), “Zuz, o ‘astronauta’ alienígena”, por sua vez, é um representante bastante significativo desse modo de se apropriar da narrativa fonte. A autora apresenta uma história muito bem construída, que dialoga com o filme MIB – Homens de Preto, incorporando alguns elementos de base, sem, no entanto, trazer o enredo do filme em si para o seu texto<sup>116</sup>. O texto apresenta a história de um alienígena que chega à Terra em uma missão de busca por vida inteligente em outros planetas, e vive algumas aventuras até poder se desvencilhar dos humanos que querem estudá-lo, dissecá-lo. A autora conta habilidosamente a história toda na perspectiva do alienígena, o que confere ao texto um interesse a mais. A passagem da chegada de Zuz ao planeta desconhecido, a Terra, é brilhante em relação a essa estratégia e merece ser destacada:

Um dia, um alienígena chamado Zuz estava navegando tranquilamente em sua nave espacial em nome do seu planeta. Ele havia sido chamado para explorar mundos desconhecidos com vida inteligente. Achava que a viagem iria ser em vão, pois tinha certeza que não havia vida inteligente em outro planeta. Por isso, estava totalmente despreocupado, quando de repente... BRUM! Um barulho e um tremor estranho. BRUM! Outra vez! CABRUM! POU! BUM! BAM!

Ele correu para olhar pela janela e se deparou com um campo de asteróides! Zuz correu para o volante, mas ele estava se mexendo sozinho, então se lembrou que tinha apertado o botão do piloto automático. Quando Zuz voltou ao piloto normal, percebeu que estava quase se chocando com um meteoro enorme. Zuz fez uma curva violenta de última hora e conseguiu sobreviver àquilo.

- Quase que essa tempestade de asteróides me custava a vida! - Suspirou Zuz assustado.

De repente, a nave começou a andar cada vez mais rápido, jogando Zuz para trás. Ele não conseguia enxergar nada pela enorme janela da frente da nave, pois ele só via um clarão. O alien correu para a janela lateral, mas via o mesmo clarão. De repente, o clarão foi diminuindo e **ele viu um lugar que parecia um outro mundo muito diferente, com um líquido azul por quase toda parte e coisas verdes, amarelas e coloridas**<sup>117</sup>.

A nave caiu dentro daquele líquido azul e estranho. Tinha bandos de seres coloridos indo de um lado a outro e se escondendo em objetos rochosos.

Zuz abriu a janela para tocar naquela coisa, mas aquilo entrou na nave numa velocidade imensa, obrigando-o a fechar a janela imediatamente. Aquela coisa foi escorrendo pelo chão até o seu pé. Zuz tomou um susto, pois, **de perto, aquilo era gelado e transparente. Tentou provar. Era salgado.** De repente ele percebeu que a nave estava subindo. Quando viu, metade da nave tinha saído do líquido e estava em um lugar estranho. Abriu a janela. Tinha uma atmosfera quente.

A correnteza levou a nave até a terra firme. Zuz atraiu uma multidão de seres, porque tinha parado em um **monte de pó amarelo alaranjado meio grosso, que parecia um material de origem mineral** finamente dividido em grânulos, composto basicamente de dióxido de silício e um monte daquele líquido num canto.

<sup>116</sup> MIB refere-se à sigla em inglês para Men in Black, que significa Homens de Preto.

<sup>117</sup> Grifos da pesquisadora.

Os seres se perguntavam o que era aquilo (Zuz) e aquela nave super estranha. De repente chegou um automóvel com **rodas que o moviam e tocavam o chão**. De dentro dele saíram seis criaturas meio amareladas e com fios na cabeça de cores e tamanhos diferentes a cada ser, como os que já estavam lá. Eles estavam com um **tipo de tecido preto que cobria o corpo e uma lente escura na frente de cada olho, seguradas por duas alças, também escuras**.

Os seres correram em direção a Zuz e o seguraram com força, impedindo-o de se mexer. Eles o levaram para o automóvel e o jogaram numa cápsula que se fechou automaticamente. A cápsula começou a soltar um gás tranquilizante, que adormeceu Zuz. A última coisa que ele viu antes de cair no sono foi um outro automóvel maior levando a sua nave dentro dele.

Quando Zuz acordou, estava deitado numa cama muito esquisita e cercado de homens com um tecido branco e com as mesmas lentes, só que transparentes. De repente chegou outro homem de preto que parecia ser o líder de todos. (I, 5, 09).

É digno de nota o modo como a autora descreve a água do mar, a areia, o carro (cujas rodas tocam o chão), as roupas, os óculos, tudo do ponto de vista do alienígena – nas passagens grifadas em negrito. Aliás, o momento em que a perspectiva do narrador resvala para outro ponto de vista é justamente quando ela se refere, em alguns trechos, a Zuz como “alien”, já que do ponto de vista de Zuz, aliens são os terráqueos.

O que ela traz do filme MIB – Homens de Preto é o fato de que há uma organização de agentes secretos que se vestem de preto e usam óculos escuros, alusivos ao filme, a seu conteúdo, seu universo. Esses agentes, em sua história, estão presentes nas aventuras de Zuz e na sua tentativa de voltar para seu planeta e, como no filme, são nomeados por letras; o agente F ajuda Zuz a consertar sua nave<sup>118</sup>. Diferentemente do filme, a organização secreta da história parece não ser uma organização que cuida exclusivamente de controlar, monitorar e policiar as atividades alienígenas no planeta Terra e, inclusive, parte da equipe está interessada em estudar e dissecar o alienígena – como, aliás, é comum nos filmes de extraterrestres, a exemplo de E.T., o Extraterrestre. O agente F, junto com outros agentes, passam a história tentando ajudar Zuz a se salvar e a voltar para casa.

Nota-se que não se trata nem de uma continuação nem de uma paráfrase do filme MIB e não aparecem certos aspectos fundamentais em sua trama, como a natureza dessa organização, os alienígenas convivendo com os terráqueos, as peripécias para salvar a Terra de um desastre interplanetário, nem o neutralizador – equipamento importante na trama, que os agentes usam para neutralizar a memória dos humanos para que não se lembrem do que viram ou viveram, de modo a protegê-los do conhecimento da existência de alienígenas na Terra.

---

<sup>118</sup> No filme MIB – Homens de preto, os dois protagonistas são o Agente F e o Agente K.

Mas há esses agentes, referidos como homens de preto na história, usando óculos escuros (que no filme protegem os agentes de serem eles próprios afetados pelo neuralizador), nomeados por letras e cientes da existência de alienígenas. Há um diálogo evidente com o filme, embora não se configure como uma paráfrase, tamanha a liberdade da autora nas apropriações alusivas que faz e sua criatividade para criar e contar essa nova história. Há elementos alusivos ao filme e, ao mesmo tempo, uma produção textual altamente criativa, inclusive pelo manejo da relação intertextual. Não se constitui tampouco numa paródia, já que não há um liame direto com a narrativa fonte, senão a reutilização de algumas de suas características.

Em outra história, intitulada “O sacrifício dos vencedores” (D, 5, 10), Star Wars aparece com seu universo de guerras intergalácticas e interplanetárias. Não há referência a Star Wars, mas aparecem alguns elementos essenciais a essa narrativa. O texto traz uma guerra em que, como nos filmes da saga, aparecem as organizações políticas dessas galáxias; o confronto se dá entre confederações planetárias, republicanos e separatistas, e a guerra tem relação com a tentativa de controlar o Universo, numa alusão a essa obra fílmica. Alguns trechos do texto, especialmente o início, poderiam ser identificados como paráfrase de passagens de Star Wars, com trocas de nomes de lugares e personagens, mas o texto segue com uma liberdade maior na recriação do universo referido e invenção da nova trama. “Assim se inicia a saga”, como bem diz o título de um dos capítulos da história:

Em um grande planeta chamado Delta, que foi colonizado pelos humanos na data estelar de 5245, um momento importante acontece. Hoje é a data estelar de 6235 e um homem que se chama Veers foi eleito o novo general.

Anos mais tarde ele formou um grande exército e planejou dominar todos os planetas que tinham vida humana ou alienígena. Mas o que ele mais queria era dominar tudo junto com seus aliados, que estavam no planeta Delta. Eles desejavam ser os únicos comandantes do Universo. Mas antes, o general e seus aliados perceberam que as armas não eram potentes o suficiente para ter e manter o poder sobre todos.

Então um dos cientistas da base militar mostrou para o general Veers que o sistema solar Ertyh9 usava uma grande energia para o funcionamento de toda a sua tecnologia e dos trinta planetas que estão no sistema solar.

Obviamente foi lá que o general começou sua guerra. O exército de Veers, chamado Separatistas, guerreava com a República, um exército formado pela união de algumas confederações planetárias. A República defende o sistema solar Ertyh9 e os Separatistas vão fazer todo o possível para dominá-lo.

A despeito desse início cheio de referentes emprestados de Star Wars – como a própria criança indicou –, a história segue seu caminho próprio, com ações e situações que se distanciam das que a saga traz. Outra passagem que parece dialogar novamente com o filme é a que fala dos *tormentors*, monstros que só enxergam no escuro:

E para piorar, na caverna viviam os Tormontors, monstros que só enxergam no escuro, na claridade eles usam o olfato para se locomover. Quando um dos soldados se virou para trás, viu um Tormontor, que o pegou pelo peito com sua grande mandíbula. O soldado acabou morrendo pela força enorme das mandíbulas deste animal alienígena.

Não é certa a alusão a esse elemento do filme, no texto, mas em Star Wars, o Povo da Areia, também conhecidos como Tusken, nativos do planeta Tatooine, são extremamente hostis e sempre espreitam a procura de vítimas, aterrorizando quem transita pelo deserto. Os Tuskens são nômades, vagando pelo deserto, embora alguns possuam pequenos acampamentos onde vivem em bando, em cabanas que lembram cavernas e iglus. Não são humanos, embora humanoides, e sua aparência é escondida por túnicas, bandagens e trapos, para os protegerem das tempestades de areia, e por máscaras que realçam bocas e mandíbulas acentuadas. Eles têm uma espécie de olho de binóculo, o que pode ter sugerido ao autor do texto algum tipo de sensibilidade à luz e a ideia de que de dia se orientavam pelo olfato. Mas não são exatamente monstros.

É produtivo ressaltar aqui que a alusão é uma relação intertextual frequentemente subjetiva, que depende muito mais que as outras do efeito de leitura. Como lembra Samoyault (2008, p. 51), a alusão “tanto pode não ser lida como pode também o ser onde não existe”. Se a alusão ao povo da areia pode ser fruto da interpretação da pesquisadora, outra, no entanto, se revela no texto da criança. Na primeira versão do texto, o general Veers se chamava Palpatine, referência direta ao principal antagonista dos Jedi, na saga Star Wars, um lorde negro dos Sith. Inicialmente senador representante do sistema Naboo, Palpatine passou a Chanceler Supremo da República Galáctica e, finalmente a Imperador do Império Galáctico em Star Wars. Esses detalhes da política presentes na saga não aparecem no texto, mas a referência ao universo – com os republicanos e separatistas – é evidente, mesmo com o mascaramento posterior do nome do general<sup>119</sup>, numa segunda versão do texto.

Nesse sentido, considerando-o como uma paráfrase mais criativa, poderíamos interpretar esse texto também pela lente da primeira categoria, já que alguns de seus aspectos oscilam entre aquela e a presente categoria. E, aliás, poderíamos também considerar a intenção da criança em mascarar a fonte de referência, já que há a retirada do nome “Palpatine” da história, discutindo sobre a transformação do texto, sobre os efeitos dessa transformação. Entretanto, o grau de criatividade na construção do universo no texto parece

<sup>119</sup> Não foi possível saber a real motivação da mudança do nome do personagem. A criança disse apenas que foi um colega que sugeriu o nome *Veers*.

reafirmar a referência a Star Wars apenas como ponto de partida e, portanto, cabe melhor nessa categoria de análise.

Saindo dos filmes, no caso de apropriação de parte de universos de games, por vezes a narrativa não se apresenta como tal, mas como descrição de um game, suas etapas, ou relato de uma jogada. Entretanto, houve ocorrências de reutilizações de elementos de games narrativizados, seja de um game específico, trazendo seus personagens, universos, seja de aspectos relativos à linguagem dos games<sup>120</sup>. As produções que não se constituíam em histórias propriamente ditas foram retomadas no contexto das revisões dos textos, buscando elementos que pudessem torná-las narrativas, ainda que compostas de elementos dos games, já que a proposta havia sido escrever uma história.

Apareceram histórias inspiradas no game *Age of Mythology*, *Papa Louie*, *Mario*<sup>121</sup>. No caso de duas histórias que trazem o universo do game *Age of Mithology*, em uma, a relação intertextual é bem ampla e subjetiva, já que se estabelece apenas por ser a fonte de conhecimento da criança sobre o universo dos mitos; ela usa alguns nomes de deuses e semideuses e mistura as mitologias grega, egípcia e nórdica, como no jogo. A relação com o jogo só foi estabelecida pelo depoimento da própria criança. Em outra história, no entanto, alguns elementos próprios ao game apareceram, como a questão da coleta de recursos – o ouro, a madeira, a comida e a proteção divina – que fazem parte do conjunto de elementos que permitem a jogabilidade do game. Essa história, que não traz todo o universo do game, que é bem complexo; faz, no entanto, várias alusões a ele, embora sem costurar articuladamente os elementos. A criança compõe uma história própria recorrendo a esses elementos aqui e ali. Na versão final de seu texto, muitos desses elementos foram retirados, pela própria criança, que mudou um pouco os rumos de sua história.

Não houve ocorrências suficientes de histórias a partir de games para serem observadas diferenças entre apropriações de games que, em si mesmos, já são mais narrativizados, e os que não o são.

As histórias que reutilizam elementos da narrativa fonte, mas criam uma trama toda nova, podem também trazer não apenas uma referência principal, mas algumas ou várias, criando um “mosaico” de referências que, muitas vezes, são habilidosamente costuradas na nova história. Assim, no limite dessa categoria de narrativas que trazem aspectos mais amplos de um universo na composição de textos – especialmente os bem construídos, com boa dose

---

<sup>120</sup> As ocorrências relativas a apropriações de elementos da linguagem dos games serão discutidas na parte da macrocategoria de linguagem, parte 4.1.2.

<sup>121</sup> A história escrita a partir do game *Papa Louie* será analisada na parte 4.2.

de invenção e criatividade –, encontramos a categoria seguinte, se esses textos trazem também outras fontes bem articuladas entre si, em um manejo eficiente das relações intertextuais.

**d. Histórias que entrelaçam referências diversas das narrativas verbovisuais, mais ou menos atestadas, numa trama intertextual coerente, de muitas reutilizações e referências.**

Diferente dos textos que se assemelham às *fanfics* mais tradicionais<sup>122</sup>, centrados em uma narrativa bem específica (o que não exclui referências mais pontuais a outras narrativas no mesmo texto), e agregando elementos vários de seu universo, algumas histórias das crianças trazem profusões de alusões de narrativas diferentes, reutilizadas e hibridizadas de modos diversos. Por vezes, constituem composições mais desconexas, pouco férteis no comando do sentido novo, e outras vezes tramas muito bem articuladas. Há histórias que fazem muitas referências a elementos de narrativas diversificadas, geralmente seus personagens, mas sem articulá-los de forma muito coerente ou apenas justapondo-os. Algumas delas foram analisadas pelo viés da categoria de apropriações mais pontuais.

Mesmo quando as apropriações de fontes diversas não chegam a revelar mecanismos altamente habilidosos de articulação intertextual, não deixam de apresentar procedimentos comuns às próprias narrativas audiovisuais com as quais as crianças têm familiaridade. Há, por exemplo, histórias que apresentam vários super-heróis de universos narrativos diferentes para compor a equipe de salvamento em uma trama qualquer, inventada pela criança. Esse procedimento é comum nos próprios filmes, desenhos e quadrinhos, quando os super-heróis de uma mesma empresa (editora, produtora e estúdio de filmes ou indústria de entretenimento televisivo) se juntam – a exemplo de Liga da Justiça e Superamigos, que reúnem (numa espécie de *crossovers* promovidos pelas próprias empresas responsáveis pelos produtos) vários super-heróis conhecidos. É o caso também do filme Os Vingadores, mais recente, que traz Capitão América, Thor, Homem de Ferro, Hulk, dentre outros<sup>123</sup>. Há também o caso de tramas que fazem com que personagens de diferentes narrativas clássicas convivam em alguma aventura, como nos filmes de Shrek, que trazem as princesas de contos de fadas

<sup>122</sup> Há os *fanfic* denominados *crossovers* em que personagens de universos e cânones distintos interagem numa mesma trama, assemelhando-se a algumas dessas histórias das crianças.

<sup>123</sup> A Liga da Justiça da América é uma equipe de sete super-heróis criada pela editora de quadrinhos americana, a DC Comics, posteriormente apresentada em desenho animado pela Warner Bros. Superamigos foi um desenho animado dos anos 70, da Hanna-Barbera, baseado na Liga da Justiça. Os Vingadores é um filme produzido pela Marvel Studios e distribuído pela Walt Disney Pictures, lançado em 2012, baseado na equipe de super-heróis da Marvel Comics, que tiveram também seus próprios filmes independentes, lançados anteriormente, preparando o terreno para o trabalho conjunto desses heróis. Trata-se, assim, de um universo ficcional compartilhado que cruza diversos filmes de super-heróis da Marvel.



clássicos, Pinóquio, a fada madrinha de Cinderela, dentre outros<sup>124</sup>. Muitos filmes e animações contemporâneas – e mesmo livros – usam desses procedimentos de fazer referências ou paródias, comum para as crianças, que se apropriam deles também.

A história de um menino (R, 3, 10) traz os Power Rangers, Batman, Homem Aranha Timmy Turner, misturando personagens de universos bem diversos, como os super-heróis tradicionais, os personagens do seriado americano reciclado a partir das produções japonesas (Power Rangers), e o personagem de um desenho animado contemporâneo, o Padrinhos Mágicos. Eles convivem ali na história meio aleatoriamente, descontextualizados de seus universos.

As relações intertextuais de copresença ou de derivação, sob suas formas diversas, são recursos constitutivos das produções culturais desde sempre. A literatura sempre lidou com esse procedimento, inerente ao literário, já que, como diz Samoyault (2008), é a memória que a literatura tem de si mesma. Barthes (apud SAMOYAULT, 2008, p. 51) já dizia, “na literatura tudo existe, o problema é saber onde”. Na contemporaneidade, entretanto, os recursos intertextuais são explorados em toda a sua potencialidade, sendo procedimentos constantes as paródias, as releituras, a carnavalização dos textos clássicos, com tudo o que isso tem de produtivo e também de, eventualmente, criticável em termos do uso abusivo e do esvaziamento do procedimento que, por repetição dos efeitos, torna-se muitas vezes previsível, perdendo a força original. Fato é que a intertextualidade é uma característica de muitas narrativas contemporâneas e as crianças mostram-se sensíveis a esse aspecto, repetindo e recriando esses procedimentos de modos mais ou menos habilidosos na reutilização dos textos-fonte, acionando conhecimentos diversos de outros textos, de estratégias, de hibridizações<sup>125</sup>.

Ao lado de misturas de referências que vão no mesmo sentido – como as dos textos que trazem vários super-heróis em uma mesma história, bem próximas às tramas do gênero –, em alguns casos, as crianças se utilizam de referências diversas, e mesmo referências demais, mais ou menos pontuais, numa mistura grande de elementos de narrativas diferentes, por vezes em costuras bem articuladas, por vezes menos, em um mesmo texto. Esse texto pode ser mais ou menos coeso. Um exemplo desse modo de misturar referências é o texto “O Segredo da muralha” (A, 5, 10), que traz alusões muito discretas ao filme Alice no país das

<sup>124</sup> Shrek e outros filmes contemporâneos brincam com essas referências, carnavalizando, satirizando, parodiando personagens das narrativas clássicas, que aparecem mais como anti-heróis do que como heróis, ao avesso de suas características.

<sup>125</sup> Sem contar que esse procedimento aparece já no processo de apropriação da narrativa oral, pois devido ao seu pensamento sincrético, as crianças pequenas hibridizam a realidade vivida e ficção de diversas ordens.

maravilhas, de Tim Burton (um personagem que é um ratinho falante, petulante e corajoso, como a ratinha de Alice); trechos de piratas que trazem situações próximas ao filme Piratas do Caribe, como a autora confirmou; elementos de filmes contemporâneos de espionagem; e um enquadre geral próximo ao filme “*Stardust – O Mistério da Estrela*”. Desse último traz elementos como a muralha que divide dois mundos, as irmãs bruxas antagonistas, a criança que brilha e é uma estrela, como a personagem do filme. Numa situação análoga à do filme, mas totalmente reconfigurada no contexto da história, há uma condição posta para um pedido de casamento:

- Para pedir sua mão em casamento eu atravessaria a muralha e traria para você uma estrela cadente que meu pai contou que tem lá!
- Ela olhou espantada e finalmente percebeu que ele a amava. Só que a malvada deu uma semana para ele trazer a estrela, fez até uma condição:
- Eu a quero inteira!

No filme, essa condição dá início à aventura do protagonista; já na história, esse trecho acontece no meio da trama e o próprio protagonista é a estrela, sem o saber. O texto é muito longo, com muitos elementos nem sempre muito bem interligados. A profusão de referências deixou o texto sem um fio condutor mais coerente, pois carece de unidade temática e progressão informativa; não sabemos se o centro da trama é a espionagem ou a magia, não há uma bússola muito certa para conduzir a construção dos sentidos. Entretanto, traz soluções interessantes, muitas situações mágicas criativas, muita fantasia e também algumas passagens bem resolvidas, que compõem bem o universo mágico da trama, como as que falam dos objetos mágicos que o protagonista consegue ou teria que conseguir em sua jornada. A reescrita da história centrou em favorecer um mínimo de coesão e de ritmo, bem como organizar o enredo quanto aos tantos elementos mágicos trazidos ao texto e às tantas situações narradas.

Algumas vezes, as narrativas das crianças do corpus analisado se apresentam como costuras muito criativas no modo de reutilizar as diversas fontes a que se referem, e são essas que nos interessam aqui particularmente e que delineiam a presente categoria. Essa categoria tomou forma a partir de textos que revelaram costuras habilidosas de relações intertextuais e reutilizações criativas de elementos dos universos de referência. E nesse sentido, é exemplar a história intitulada “Os doze novos trabalhos de Hércules” (MA, 5, 10), em que a autora retoma a mitologia, mas para recriar, construindo um Hércules meio atrapalhado, e propondo doze novos trabalhos para o semideus. A autora se inspirou em livros, pesquisas na Internet, no filme “Percy Jackson, e o ladrão de raios” e no game *Age of Mythology*, que conhece e

joga, como fazem também outros colegas de sua turma na escola<sup>126</sup>. O texto acolhe ainda outras inserções, mais pontuais, como a da Alice no país das Maravilhas, a partir do filme de Tim Burton, recém lançado na cidade. Numa passagem da história, entre duas tarefas, Hércules encontra o Chapeleiro Maluco e vai com ele tomar um chá, como veremos adiante. Essa história merece uma apresentação mais detalhada, pois é muito representativa da discussão que se quer empreender nesse trabalho, sobre as apropriações autorais de narrativas já existentes, advindas de outras linguagens, pelas crianças em seus textos escritos. E, por isso mesmo, resolveu-se referir-se à autora por seu nome.

A história de Maria Antônia, “Os 12 novos Trabalhos de Hércules”, como o título já indica, traz o universo da mitologia clássica, com a referência ao herói Hércules (Heracles), filho de Zeus com uma mortal<sup>127</sup>. Na Mitologia, ainda menino, Hércules revelara seu potencial heroico em algumas situações e era perseguido pelo ódio de Hera, esposa de Zeus, que tinha ciúmes dos filhos do marido com outras mulheres, tanto quanto destas. Existem versões diferentes sobre a razão pela qual Hércules foi levado a realizar tarefas aparentemente impossíveis, conhecidas como os doze trabalhos de Hércules. Os trabalhos eram uma penitência imposta ao herói quando, já adulto, num acesso de loucura provocado por Hera, matou seus três filhos com Mégara.

Na história de Maria Antônia, que mostra conhecer o mito de Hércules, bem como outras passagens da mitologia, ela traz vários elementos desta para seu texto, recriando-os a sua maneira. Ela recria certos aspectos, inclusive, de uma maneira cara à mitologia, como no caso de apresentar Hera como mãe de um filho de Hércules, coisa que, embora não seja relatada no mito, bem poderia corresponder às façanhas que são próprias ao universo da mitologia. Hera, no mito original, é esposa e irmã de Zeus e, em algumas versões do mito, amamentou Hércules, o que teria sido o fato responsável por sua imortalidade. O ciúme feroz atribuído à deusa, no entanto, está lá na história de Maria Antônia, só que, nesse caso, direcionado a Hércules e sua esposa, Mégara. É digno de nota que na animação da Disney Hércules aparece como filho de Hera.

O repertório mitológico da autora, segundo ela mesma, vem de leituras de livros, de pesquisas na Internet, da própria abordagem desse universo na escola<sup>128</sup>, do jogo *Age of Mythology*, conhecido e jogado pelas crianças do grupo, mas, especialmente, do filme “Percy

<sup>126</sup> Informações dadas pela própria autora em conversa com a pesquisadora, em contexto de revisão do texto.

<sup>127</sup> Herói por excelência da mitologia grega, Heracles é identificado com Hércules na mitologia romana. Entretanto, diferente de outros deuses ou semideuses, o nome latino é que ficou mais conhecido.

<sup>128</sup> Diversas mitologias, desde as clássicas àquelas das culturas dos grupos que povoaram o Brasil, são abordadas em diversas práticas educativas na escola, sejam articuladas aos estudos de diversas áreas, seja no contexto de produções que envolvem o trabalho em arte-educação desenvolvido por sua metodologia.

Jackson e o ladrão de raios”, o primeiro filme adaptado para o cinema de uma série de livros de literatura comercial para jovens e, mais recentemente, assistido por ela<sup>129</sup>. No filme, os deuses do Olimpo continuam vivos, ainda se relacionam com mortais e geram filhos metade deuses, metade humanos, como os heróis semideuses da Grécia antiga, a exemplo de Hércules. No filme, um menino, Percy, descobre que é um semideus e, a partir da descoberta, passa a receber treinamento em um acampamento próprio para esses semideuses. Percy, que é filho de Poseidon, é acusado por Zeus de ter-lhe roubado o raio e todas as aventuras no filme giram em torno de provar sua inocência e devolver o raio desaparecido a Zeus.

O filme estava, na ocasião da produção da história de Maria Antônia, sendo comentado entre as crianças da sala, bem como o livro, que tinha sido lido por alguns de seus colegas de classe<sup>130</sup>. As pesquisas na Internet e livros sobre mitologia foram acionadas por essas conversas em torno do filme. Seres mitológicos têm aparecido em outras produções cinematográficas, com origem em livros da chamada “literatura comercial”, como é o caso de Harry Potter, no qual certos seres fazem referência à mitologia, a exemplo do cão de três cabeças que guarda a pedra filosofal, alusivo a Cérbero. Capturar Cérbero, o monstro-cão de três cabeças, aliás, é o décimo segundo trabalho de Hércules, justamente. As crianças têm aprendido a incorporar esses seres em suas narrativas, deslocando-os ou não de contextos mitológicos. Esses deslocamentos são, em si mesmos, como já dito, procedimentos frequentes nas próprias produções cinematográficas contemporâneas e com as quais as crianças demonstram familiaridade. Reafirma-se, aí, o caráter interdiscursivo, dialógico, heterogêneo, heteroglóssico dos discursos de hoje, que relacionam presente e passado, manutenção e transformação, constituídos da fusão de elementos oferecidos por outros discursos, distintos, que se inter-relacionam, sem necessariamente perder a singularidade de cada um – o que propicia a convivência de discursos das mais diversas culturas e gêneros.

Outras referências passeiam no texto de Maria Antônia, como “textos incidentais”, se podemos dizer assim, desde outro texto (texto verbal ou audiovisual) identificável no seu, como Alice no País das Maravilhas, até apropriações mais pontuais de aspectos bem aleatórios, como a referência a um livro de seu pai em que havia, segundo ela, uma foto de pessoas brincando e dançando numa fila. Segundo o seu depoimento sobre suas inspirações e

---

<sup>129</sup> RIORDAN, Rick. O Ladrão de Raios. Ed. Intrínseca. O Ladrão de Raios é o primeiro livro da série Percy Jackson e os olímpianos.

<sup>130</sup> Na ocasião de uma conversa com a turma do 5º ano, foi possível observar a familiaridade que algumas crianças tinham com as duas produções – livro e filme – e foi interessante a discussão que fizeram sobre as diferenças entre elas, já que há elementos no livro que não constaram no filme e vice-versa. Maria Antônia assistira ao filme, mas não havia lido o livro.

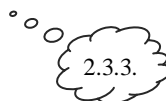
referências para escrever o texto, essa fotografia foi citada como a tendo inspirado na escrita da passagem que relata a festa no Olimpo, no final do texto:

- Eles foram fazer uma brincadeira meio de dança, que tinha que fazer uma fila, uma pessoa ficava cantando e o resto dançando na fila.

Na história de Maria Antônia a mitologia Greco-romana, no entanto, é a base da trama, o que enquadra todo o resto. Ela tentou, ainda, segundo ela mesma informou, fazer um Hércules mais engraçado, meio bobo, às vezes, recriando e carnavalizando – no sentido bakhtiniano do termo – o herói mitológico.

O conceito de carnavalização em Bakhtin (1970, 1998) relaciona-se às formulações do autor no âmbito da crítica literária. Bakhtin analisa textos que mostram a cultura de um povo, pondo em evidência os elementos cômicos e paródicos manifestados nos rituais do carnaval, das máscaras, nas festas populares, no riso, no grotesco, nos excessos, no jogo entre o sagrado e o profano, o velho e o novo, dentre outros aspectos. As festas, em especial o carnaval medieval, propunha a liberdade, a quebra, mesmo que provisória, das relações hierárquicas, a comicidade, a paródia da seriedade envolvida nas religiões e na política. A carnavalização seria a instituição momentânea de um desvio, uma inversão de valores e costumes instituídos, uma explosão de normas de interdição social. Tratar o herói clássico da mitologia de modo cômico, bem como dotado de fragilidades, poderia, assim, ser interpretado como um uso carnavalizado do mito.

Desde o modo como o texto apresenta a imposição de Zeus à realização das doze tarefas, a natureza mais prosaica da expiação de Hércules é revelada por Maria Antônia, especialmente quando ela afirma que Zeus o mandara executar as doze tarefas “para ele esquecer o que tinha acontecido”. Nota-se aí um deslocamento do caráter heroico para um traço de quase fragilidade do herói, na medida em que o que sugere a realização dos trabalhos é a necessidade de fazê-lo esquecer-se do que fizera a seus filhos, um cuidado com seu estado interior pelo ato cometido, e não a expiação para remir-se de uma falta, prestando contas pelo que fizera. Penso que ela o queria mais bonachão, mais humano, falho, menos heroico, conseguindo em algumas passagens, em outras menos. Esse aspecto aproxima seu texto da paródia, tipo de relação intertextual de derivação um tanto complexa, na qual, como ressalta Fiorin (2008, p. 97), “zomba-se da voz séria e, ao mesmo tempo, afirma-se uma alegria com outra voz”. A paródia, de natureza carnavalesca, nega o discurso de autoridade – no caso, uma narrativa clássica com seu herói mítico.



Em alguns trechos de sua história tentou-se, na revisão, enfatizar esse elemento cômico, trazendo-o mais frequentemente ao texto, dando uma pitada a mais de humor aqui e ali, para tornar o recurso mais recorrente, visando ao efeito que ela mesma queria na sua história. A partir dessa intervenção, no entanto, a revisão e a experimentação do que fora proposto foi encaminhada com bastante autonomia por Maria Antônia, que escolheu as passagens e o modo de criar o efeito cômico.

Segundo a autora, de fato, o intuito era recontar a história de Hércules a seu modo e, para tal, ela agregou alguns elementos que conhecia da mitologia, como alguns personagens, a exemplo do Ciclope, que em sua história aparece como o personagem de uma das doze tarefas. Muitos elementos que ela viu no filme Percy Jackson foram usados na história, trazidos de outro contexto, sem uma relação direta com o mito de Hércules, como se verá na análise dos trechos referentes a cada uma das doze tarefas. Maria Antônia se apropriou também de passagens mais diretamente inspiradas pelo filme, como aquela em que Hércules corta a cabeça da Medusa e a enrola em um pano, que no filme é feito por Percy. É digno de nota como ela recobre Hércules e Percy Jackson jogando com esses dois personagens como se fossem um só.

Retomando todas as doze tarefas – como ela chama os doze trabalhos – podemos analisar, em uma por uma, as transposições, referências, alusões que Maria Antônia faz a outras narrativas, como se apropria delas de modo peculiar e criativo, como faz arranjos e desvios garantindo a sua autoria.

**Primeira tarefa: encontrar 450 pérolas.**

Na primeira tarefa do Hércules de Maria Antônia, que é catar 450 pérolas, já podemos reconhecer um modo astuto de transposição, de reutilização criativa do filme para a história escrita. A pérola aparece no filme Percy Jackson como um objeto mágico que permite que os protagonistas voltem do mundo inferior – o inferno – onde vão para salvar a mãe de Percy, capturada por Hades. São três pérolas, uma para cada um deles – Percy, Annabeth e Grover – que devem, antes, ser encontradas a partir de um mapa mágico (objeto mágico muito parecido, por sinal, com o “mapa do maroto”, de Harry Potter). Na história de Maria Antônia, as pérolas aparecem nessa mesma situação de serem encontradas, embora sejam em número bem maior e com função completamente diversa da do filme. É como se ela tivesse transposto o objeto para o universo de sua narrativa – aliás, não apenas o objeto, mas a ideia de busca desse objeto –, embora a pérola e a sua procura exerçam funções diversas nos dois universos considerados e apareçam em situações completamente diferentes. Ressalta-se que uma das pérolas do filme é encontrada na toca da Medusa, e na história de Maria Antônia, é nesse

mesmo local – embora isso só seja revelado mais tarde, quando da sexta tarefa – que são encontradas algumas das pérolas que Hércules procura:

Ele estava andando e achou uma casa abandonada no meio da estrada e entrou. Lá dentro tinha muitas estátuas e plantas velhas. Ele achou um monte de pérolas de vez, contou e tinha 279.

Esse tipo de apropriação de Maria Antônia nessa tarefa inicial já sublinha o caráter de colagem, de bricolagem, de profusão e recombinação dos elementos dos quais se apropria, que é o fator que caracteriza essa subcategoria considerada. Além de costurar elementos de narrativas diversas, ela rearranja em sua história os elementos de uma mesma narrativa dos quais se apropria. A autora revela-se muito habilidosa nessa costura de elementos diversos, como também na construção das passagens entre uma tarefa e outra, o que já podemos perceber desde as primeiras tarefas.

Segunda tarefa: **enfrentar um leão de 14 cabeças.**

O primeiro trabalho do mito de Hércules é matar o leão de Nemeia e a segunda, matar uma cobra aquática com várias cabeças, a Hidra. Na segunda tarefa do Hércules de Maria Antônia, o leão aparece e tem muitas cabeças. Muitas cabeças como a Hidra que aparece também no filme Percy Jackson. Ou seja, Maria Antônia parece transpor livremente para seus personagens, os elementos próprios ao universo mitológico, deslocando-os e fazendo-os transitarem aqui e ali em sua narrativa, com novas roupagens. Assim, assegura certas características de mitos clássicos e, ao mesmo tempo, recria os seres mitológicos e as situações em sua trama.

Ressaltam-se também as armas que aparecem na história, dotadas de poderes mágicos, já que transformam uma em outra: espada e arco e flecha. De fato, ambas aparecem na mitologia, ambas são usadas na Antiguidade, embora seja na Idade Média que a espada tenha se tornado o elemento bélico mais usado no Ocidente. Note-se, porém, que atualmente, provavelmente devido à influência dos filmes de artes marciais, de Idade Média, bem como dos animes e mangás japoneses e videogames, a espada reaparece em muitas narrativas das crianças. O imaginário antigo e medieval ocidental, bem como oriental, está muito presente na cultura infantil contemporânea. E parecem desfilar de modo mais difuso também na história de Maria Antônia.

Terceira tarefa: **lutar contra um duende que virava um Minotauro.**

Maria Antônia traz o duende, um ser místico de outro universo narrativo, para sua história, mas o faz logo transformando em um ser mitológico próprio ao universo greco-romano, estabelecendo coerência com o mundo criado por ela. O minotauro também aparece

no filme Percy Jackson, e a transmutação de um ser em outro é algo igualmente frequente na trama do filme.

**Quarta tarefa: ir até o inferno e deixar as fúrias menos furiosas.**

Aqui ela traz, novamente, e com uma dose de humor, seres da mitologia greco-romana, as fúrias, que são, segundo Kury (1990), divindades aladas mais antigas que se sobrepõem às divindades subsequentes. Aparecem às vezes cercadas de serpentes e portam açoitões e tochas. Na mitologia, elas levam culpados de crimes à loucura por meio de provações insuportáveis e têm seu papel em várias maldições, em diversos mitos. Na tradição romana, as fúrias aparecem como divindades punitivas também no inferno, tal qual aparecem na história de Maria Antônia. No filme Percy Jackson, uma professora de Percy, Sra. Dodds, revela-se uma fúria, transformando-se para assustar Percy e perguntar pelo raio de Zeus, julgando ser ele o ladrão do raio. Não aparecem no filme, portanto, no inferno, embora seja uma criatura do mundo inferior. As fúrias de Maria Antônia podem, assim, ser uma criação no cruzamento de várias referências, se constituindo como uma referência simples que, de acordo com Samoyault (2008), pode evocar textos diversos.

Note-se que na versão original do mito de Hércules, que é um semideus como Percy, o herói vai ao inferno também, mas com a tarefa de trazer o cão Cérbero, guardião dos portões infernais. A tarefa do Hércules de Maria Antônia é mais prosaica, mais humorística, mais *nonsense* – deixar as fúrias menos furiosas –, como se a expiação do semideus fosse também mais cômica. A sobreposição dos dois personagens já se revela aqui. Outro aspecto que vale a pena apontar é que Maria Antônia joga com as palavras ao adjetivar as fúrias como furiosas, furiosas naturalmente, com qualquer um que com elas topassem – o que dá certo humor a elas, reiterado no modo como Hércules as acalma, com um “chazinho” feito por Poseidon, e depois um chiclete (!!!). O modo como ela constrói o enunciado “Hércules colocou em cima da mesa, mas elas só ficaram um pouco calmas. Ele, então, deu o chá e o chiclete juntos, e elas dormiram”, também conferem humor à passagem.

**Quinta tarefa: enfrentar um urso que virava vampiro.**

Novamente a transmutação de seres e novamente um personagem é transposto de outro universo para a sua história, nesse caso, o vampiro, que é um ser bastante presente nas narrativas de sempre e também renovado nas narrativas audiovisuais contemporâneas, como a saga Crepúsculo e seus derivados. Mas, de qualquer modo, vampiros estão muito presentes no imaginário, e aparecem desde singelos quadrinhos, como em A Turma da Mônica, até em Lendas Urbanas, muito populares entre as crianças, como o novo gênero “de dar medo” apreciado por elas.



Sexta tarefa: **arrancar a cabeça de Medusa.**

A Medusa, que reaparece aqui, apareceu disfarçadamente na primeira tarefa da história – o que na passagem sobre a sexta tarefa, a autora revela: “A próxima tarefa era na casa de Medusa, naquela da primeira tarefa, sabe? Então, por isso é que tinham as estátuas e plantas velhas”. A Medusa aparece na história com suas características originais, que são também trazidas pelo filme Percy Jackson – o olhar que transforma quem a olha em pedra, a cabeleira de serpentes e a decapitação. Como originalmente a Medusa foi decapitada e morta por outro herói, Perseu, e no filme, por Percy, e não por Hércules, essas transposições mostram, mais uma vez, como ela habilidosamente recorreu a passagens de mitos e narrativas variadas trazendo-as para o contexto dos trabalhos de Hércules, fazendo os ajustes necessários para que mantivessem certas características originais desses mitos e pudessem, ao mesmo tempo, servir criativamente à nova trama criada por ela, de modo coeso e coerente. Embora cheia de recriações, o ar de mitologia da história foi garantido por essas operações de transposição.

Cabe ressaltar que “Percy”, nome do personagem do filme, é uma referência atestada a Perseu. Entretanto, na mitologia Perseu é filho de Zeus, enquanto Percy, no filme, é filho de Poseidon, o que mostra que o que Maria Antônia faz em sua trama – de forma sofisticada – é bem parecido com o que fazem as próprias narrativas audiovisuais contemporâneas: transposições, recombinações de elementos de outras narrativas, deslocamentos de elementos. Perseu aparece na história de Maria Antônia como o primo de Hércules. Hércules e Percy, assim, se recobrem em algumas situações da narrativa de Maria Antônia, nessa especialmente, cuja semelhança com o filme é grande e a inspiração foi atestada pela autora. O desfecho da tarefa traz a passagem que Maria Antônia revelou ser inspirada diretamente pelo filme Percy Jackson, quando a cabeça da Medusa é enrolada em um pano – que, no filme é a jaqueta de Grover, o sátiro protetor de Percy. Hércules não aparece nem é referido no filme, quem mata a Medusa e enrola a sua cabeça é Percy.

Na verdade, nesse trecho, a inspiração no filme é bem evidente. Toda a passagem em que a medusa retira os óculos e a senhora retira as mãos do rosto, virando pedra, está no filme. O alarde da mulher para que não olhem nos olhos da Medusa, a sedução da medusa dizendo portar óculos, a mulher virar pedra e estar segurando o braço de Hércules nesse momento, tudo isso está no filme, salvo que a mulher vira pedra segurando o braço de Annabeth, amiga de Percy, e não o de Hércules ou do próprio Percy. E, no filme, é a Annabeth que a senhora previne do perigo da Medusa. Creio que Maria Antônia tenha, nessa passagem, colocado em seu Hércules não só um pouco de Percy, como também um pouco de seus amigos, que estão

com ele na aventura. Mas o mais interessante é constatar, mais uma vez, as recombinações que Maria Antônia faz em suas apropriações do filme.

Essa tarefa também traz elementos de humor, no próprio modo de enunciar, como no trecho em que ela comenta o próprio dizer: “Ele quebrou a mão da moça que estava grudada nele, na verdade, vamos dizer, a estátua”. Num outro trecho, o próprio Hércules é retratado como irônico, falando de modo engraçado com sua vítima:

Aquela espada, Hércules descobriu, poderia se transformar em qualquer arma, então ele a transformou em uma tesoura e falou ironizando:  
- Que tal cortar as cobrinhas?

#### Sétima tarefa: **achar o olho do ciclope que tinha caído**

Nessa tarefa Maria Antônia inclui o ciclope, figura mitológica bastante conhecida, que aparece bem rapidamente nesse primeiro filme da saga de Percy Jackson<sup>131</sup>. O conhecimento vindo do game *Age of Mythology* contou aqui, segundo a autora informou. A situação em que o ciclope está envolvido na história de Maria Antônia é um tanto engraçada, pois ele perdeu o seu olho, sendo a tarefa de Hércules encontrá-lo. Mais uma vez, ela procura conferir um tom de humor a certas passagens, fazendo o ciclope perder seu único olho e mostrar sua fragilidade nessa situação.

#### Oitava tarefa: **expulsar o lobisomem do paraíso das flores**

Outro personagem próprio a outros universos narrativos, o lobisomem, aparece nessa tarefa, mas sua natureza de lobisomem não faz muita diferença na trama, bem poderia ser qualquer outra fera ou mesmo um animal mitológico. A escolha pelo lobisomem, no entanto, reforça a ideia das múltiplas referências, do cruzamento de universos, dos intertextos, da recorrência aos personagens e universos presentes no imaginário, advindos de narrativas diversas, inclusive aquelas frequentes na mídia.

Por outro lado, aparece também nesse momento, entre a sétima e oitava tarefa, um ser alado que vai ajudar Hércules nas tarefas subsequentes. Embora nomeado como Alado, simplesmente, esse ser bem pode ser Pégaso, cavalo alado do universo mitológico que, por sinal, na Mitologia, surge exatamente quando Perseu mata a Medusa. Ele serve a Zeus, levando-lhe os raios. E “raios” é algo que ressoa no filme de Percy, em sua tarefa de devolver o raio a Zeus. Esse tipo de relação certamente nem Maria Antônia tivesse feito. São relações estabelecidas na minha memória intertextual, uma possível leitura que faço, mas que talvez

---

<sup>131</sup> No segundo filme da série, o ciclope reaparece, mas isso é posterior à época da produção de Maria Antônia que pode, no entanto, ter informações sobre isso através do segundo livro, embora não o tenha lido.

não tenha sido prevista, mostrando como essas cadeias de referências podem ir surgindo enquanto uma trama está sendo construída com colagens de outras tantas.

Nona tarefa: **matar um cachorro babão de nove cabeças.**

A nona tarefa revela, em si, as estratégias de rearranjo e de criação do humor que Maria Antônia opera em seu texto, na medida em que mistura um personagem meio prosaico, um cachorro, e ainda por cima babão – com o que essa palavra pode ter de duplo sentido, de conotação, de risível – com o elemento próprio a seres mitológicos, as múltiplas cabeças. Os tesouros escondidos nas cabeças do cão, misturados à sua baba, sendo revelados ao serem decepadas, conferem ao mesmo tempo humor à passagem e revelam uma boa estratégia expressiva. Se Hércules recolheu esses tesouros para si, a autora deixa a cargo do leitor interpretar, o que também é produtivo, afinal, o importante mesmo na trama, é cumprir as doze tarefas. De todo modo, cães com várias cabeças remetem também a Cérbero, o cão de três cabeças com o qual o Hércules mitológico luta em sua última tarefa.

Décima tarefa: **entrar num labirinto do tamanho do Brasil e achar um grão de arroz.**

O tema do labirinto é bem conhecido na Mitologia, especialmente o labirinto de Creta, construído por Dédalo para alojar o Minotauro. O labirinto mitológico aparece aqui nessa história com uma pitada de mundo real, moderno, nacional, bem longe do mundo da Antiguidade Clássica, quando da comparação do tamanho com o Brasil. Essa comparação cria um estranhamento e, ao mesmo tempo, desvela essa trama de muitas referências, muitos tempos, muitos universos. Há uma incompatibilidade temporal ou um jogo de temporalidades, já que o Brasil, como país, não existia no universo governado pelo Olimpo, nem mesmo a América era conhecida. É como se o tempo da autora, o tempo da produção do texto, da enunciação fosse ali revelado, escapando, na voz do próprio personagem, para dentro da história. Essa aparente incoerência não perturba a trama, criando apenas esse estranhamento e essa revelação. Digo “aparente”, pois não me parece adequado falar em incoerência considerando que a trama é construída como um mosaico de referências, de universos, que não há o intuito de ser fiel ao gênero mito, senão apenas manter seus contornos, “dar um ar” de mito, criar algo novo a partir dele, cabendo contemporaneidades. Aliás, falando nisso, o Olimpo em Percy Jackson, se mudou da Grécia para Nova Iorque, sendo o portal no Empire State Building. Já o portal para o mundo inferior fica embaixo do letreiro de Hollywood, em Los Angeles. Sem entrar no mérito do julgamento desse tipo de deslocamento, é digno de nota que tais procedimentos, quando das apropriações de universos narrativos para contar

novas histórias, são familiares das crianças, que lançam mão desse recurso também em suas produções.

Quanto a isso, discutindo sobre a intertextualidade em Harry Potter, Smadja (2009) mostra que a autora do romance consegue manter um rigor e a coerência em relação ao universo que criou e, ao mesmo tempo, trazer múltiplas referências, de universos bem variados. Ela ressalta o quanto o imaginário criado por J.K. Rowling é contemporâneo, apesar dos universos antigos trazidos para a trama e de sua dimensão mítica. Seria, para a autora, uma escrita “em tentáculos”. Smadja (2009, p. 31) afirma que a autora de Harry Potter, como muitos autores contemporâneos, “vê a cultura como uma imensa mistura de todos os elementos disponíveis”. O próprio filme Percy Jackson apresenta esse elemento – talvez de forma menos sutil – quando apresenta essa costura de tempos e universos, com celulares, computadores, GPS, a cidade contemporânea, misturados aos elementos míticos antigos. Os mitos são sempre reinventados, isso é uma realidade.

Além disso, podemos também nos referir aqui a um conceito de cultura mais desordenada, discutido por Santaella (2003) com base nas formulações de Bauman e Canclini, o primeiro questionando o conceito de cultura como ordem, aplicado às complexas sociedades atuais, e o segundo trazendo o conceito de culturas híbridas. A autora lembra que um dos aspectos para se compreender o caldeamento denso e híbrido da cultura “em deslocamento” é justamente o aspecto da simultaneidade de todas as formações culturais do passado sincronizando-se com as do presente. E as artes audiovisuais são, nesse sentido, definidoras da experiência espaço-temporal da contemporaneidade. Penso que essa discussão também pode caber na análise das produções narrativas das crianças, para além de uma visão reducionista das apropriações de produtos culturais em suas produções escolares, nas quais se poderiam exigir coerências espaço-temporais alheias a essa dinâmica do contexto contemporâneo. Ao menos para nuançar o modo como olhamos para suas produções, no âmbito específico aqui considerado da produção de narrativas em contexto escolar, que implica também em aprender a construir textos escritos da ordem do narrar. Também as crianças trafegam na “densa floresta de signos de uma cultura da multiplicidade, do diversificado, dos fluxos e deslocamentos, das metamorfoses imprevisíveis” (SANTAELLA, 2003, p. 08) e isso – é bom não esquecermos – ainda que a aprendizagem da escrita de textos exija determinada coerência, unidade, coesão que lhes são próprias. Na verdade, diante de tudo isso, para considerar esse contexto cultural contemporâneo, a tarefa parece ainda mais complexa.

Penso que Maria Antônia conseguiu, em muitas passagens, experimentar um pouco esse recurso de apropriar-se de referências múltiplas e, ao mesmo tempo, manter-se coerente ao universo mitológico de sua história, bem como ensaiou essa ideia de tomar o texto como uma mistura de elementos diversos, vindos de universos mais variados, presentes no imaginário, no repertório narrativo, na cultura. Talvez, nessa passagem em que ela traz o Brasil para a trama, em todo caso, seja onde ela consegue menos manter essa coerência e, por isso, esse estranhamento seja criado, mais do que quando traz o lobisomem, o duende ou o vampiro. Talvez menos pelo Brasil em si mesmo, mas por trazê-lo numa comparação que parece retirar o leitor do universo da história, de seu lugar de narratário, de “ser de papel”, como define Barthes (1973), para um lugar de pessoa concreta, leitor real que mora no Brasil<sup>132</sup>.

A chegada de Perseu na trama, nesse momento da história, é uma passagem digna de nota, e revela, novamente, a possibilidade de Maria Antônia em manejar bem suas costuras intertextuais, já que ele aparece através do recurso a uma brincadeira com outro texto, como se fora o gato de Alice no País das Maravilhas, ainda que a autora não se refira explicitamente a esse intertexto:

Eles foram até lá e tinha um sorriso no ar.  
 - Vocês sabem quem eu sou? - perguntou o sorriso misterioso.  
 - Quem? - perguntou Hércules.  
 - Vocês têm que adivinhar, mas tem só cinco chances.  
 - Você é Zeus?  
 - Negativo.  
 - Você é o rei?  
 - Não.  
 Depois de algumas horas eles estavam na última tentativa.  
 - Você é um gato invisível!  
 - Acertou! Mas não acertou tudo. - disse o gato, aparecendo.  
 - Ebaaaaaaaaaaaaaaaaa! – grita Hercules de felicidade ao ver que o gato era na verdade seu primo Perseu.

Vários elementos são aí transpostos de Alice. O principal deles, o sorriso no ar, misterioso como é de fato o gato de Cheshire em Alice, que aparece aqui no sentido explícito da imagem de um sorriso solto no ar, ou seja, sorriso de um gato invisível, mas talvez fazendo ressoar também o sentido figurado da expressão “no ar”. A passagem sobre as cinco chances que o gato/Perseu dá a Hércules assemelha-se, por sua vez, aos tantos desafios que Alice tem em várias passagens da trama de Carrol, ou em jogos de adivinhar propostos. É como se esse diálogo “pegasse” mesmo o “espírito Alice”.

<sup>132</sup> O narratário não se confunde com o leitor virtual, que o narrador tem em mente ao produzir seu discurso. Trata-se de uma entidade fictícia com existência puramente textual.

Uma passagem que merece destaque da história de Maria Antônia, pois sinaliza um intertexto bem marcado, é a que ela traz novamente a referência a Alice no País das Maravilhas, quando Hércules para, entre uma tarefa e outra, para tomar chá com o Chapeleiro Maluco. Além disso, o próprio empréstimo de uma narrativa em outra – em se tratando desses universos, Alice e Hércules – dá um tom humorístico ao trecho. A referência a Alice vem a partir do filme de Tim Burton, lançado durante o ano de 2010 no cinema. Eis a passagem:

A próxima tarefa era ir até o céu pegar um raio e dar para Zeus. No caminho eles acharam uma mesa enorme com um chapeleiro maluco.

- Olá! Sou o Chapeleiro Maluco! Vocês querem um chá? - o Chapeleiro perguntou amável.

- Sim aceitamos!

Tomaram um chá e saíram.

Nesse caso o intertexto é explicitado, ainda que não cite a fonte. Ao menos é facilmente reconhecível pelos que conhecem minimamente a história de Alice. O estabelecimento de relações intertextuais, como já foi discutido, conta também com a memória do leitor e, nesse caso, os leitores presumidos de sua história certamente conhecem essa referência e, por isso mesmo, dispensa apresentações, e Maria Antônia contou com a percepção desse intertexto pelo leitor.

Outro aspecto a destacar nessa passagem é o zelo da autora com as sutis nuances de sentido em seu texto. Na revisão, problematizei o fato da expressão chapeleiro maluco aparecer no trecho narrado sem as maiúsculas e no turno de fala com as maiúsculas. Ao que Maria Antônia respondeu prontamente que uma coisa é o seu nome, Chapeleiro Maluco, e outra é a opinião do narrador sobre aquela estranha figura. Perfeito! Essa situação mostra o quanto, de fato, ela tem o domínio metalinguístico sobre sua produção, agenciando cada escolha, reafirmando o quanto, realmente, suas costuras podem ser mesmo tão habilidosamente pensadas e construídas.

Décima primeira tarefa: **ir até o céu, pegar um raio e dar para Zeus.**

Essa tarefa tem inspiração direta no filme Percy Jackson, pois toda sua trama gira em torno de Percy devolver o raio de Zeus, deus do tempo, dos raios e trovões, que acusara o filho de Poseidon de roubá-lo. É digno de nota que o Hércules da história de Maria Antônia vai até o céu/Olimpo com Perseu através de um portal, elemento muito presente nas narrativas infanto-juvenis contemporâneas. O Olimpo, na trama do filme Percy Jackson, mudou-se,

como já foi dito, da Grécia para os EUA; mas seja para o Olimpo, para o mundo inferior ou para o Acampamento dos meio-sangues (semideuses), a entrada é sempre por um portal.

A semelhança entre essa tarefa da trama de Maria Antônia e o filme fica por aí. O raio, que no filme tinha sido roubado por Luke – filho de Hermes e o verdadeiro ladrão de raios – estava, na história de Maria Antônia, no céu/Olimpo, com um bebê. Convém destacar que o filme da Disney, Hércules, começa com o herói bebê e ele brinca com os raios de Zeus.

O bebê ganha importância nessa passagem do texto, não por tê-lo na trama, mas por trazer um aspecto relevante da tentativa de Maria Antônia em parodiar e carnavalizar a mitologia. Qualificar o anjinho bebê de modo reiterado com o adjetivo “fofo” – “bebê fofo com voz fofo” – cria também certo humor à passagem, e prepara para a sua transmutação em um “bebê grande, horroroso, com voz grossa”, numa passagem que eu ariscaria dizer que Maria Antônia brinca com elementos do grotesco. A transmutação do bebê, o bebê associado a algo grosseiro, horrível, o ato de esmagar o ser alado que acompanha Hércules e a confissão de Hércules de ser um grande preguiçoso são aspectos que conferem a esse trecho um ar meio grotesco, carnavalizado, no qual ela enfatiza a caracterização de Hércules como um bonachão, engraçado, nada heroico. A transformação da espada em varinha mágica, que é um objeto que, quando adjetivado como sendo “de condão” – o que ela não faz – é associado geralmente a fadas, me parece se constituir em um elemento a mais nessa caracterização de Hércules. Essa caracterização cômica do personagem é mais fortemente sublinhada na história a partir desse trecho/dessa tarefa. A diversão do semideus no escorregador, como se fora criança – traduzida pela frase: “Iupi! - gritaram os dois juntos descendo a escorregadeira abaixo” – também reforça essa ideia. A escorregadeira, aliás, era a entrada para o inferno, fazendo um gancho com a próxima tarefa.

A última tarefa da história envolve lutar com Hades, o que é um elemento também do filme, pois uma passagem importante é essa ida ao mundo inferior para salvar a mãe de Percy da prisão de Hades.

Décima segunda tarefa: **lutar contra Hades e soltar as musas que ele tinha prendido.**

Hades, que Maria Antônia mostra saber – seja do filme ou não – que é o deus do subterrâneo, do inferno, dos mortos, teria prendido as musas no inferno, numa das tarefas reinventadas por ela. Ele é de fato apresentado no filme Percy Jackson como o deus que cuida do mundo inferior. Hades é representado por Maria Antônia como portando chifres, tal qual ele aparece numa passagem do filme, quando não toma sua figura humana, e ela refere-se a um rio de fogo, também presente no filme, quando chegam ao inferno. As musas, por sua vez,

também aparecem no filme, mas em outro contexto, bem contemporâneo e terreno, numa espécie de boate, e muito rapidamente. Mas os elementos de luta com Hades, de libertação e de volta do inferno estão ali presentes, tanto no filme quanto na história recriada por ela.

Mais uma vez, nessa tarefa, Hércules aparece sem coragem, se diz “medonho de medo”, na continuidade da construção nada heroica do personagem por Maria Antônia, conforme podemos constatar no trecho da história:

- Aqui é muito escuro! Eu estou medonho de tanto medo! - disse Hércules medonho de medo!
- Deixe de ser medroso! Você é um semideus, ora! - disse Perseu.

E em outro trecho:

- Eu sei que vocês querem me derrotar, não é?! - perguntou Hades.
- Sim senhor! Então nós vamos te derrotar e depois salvar as musas! - disse Perseu com coragem.
- Tem certeza? - perguntou Hércules baixinho, sem coragem.
- Absoluta! - respondeu Perseu a Hércules.

Em outra passagem, ele aparece também se confessando preguiçoso, reforçando a caracterização meio carnalizada do personagem:

- E agora, como vamos chegar lá em baixo?! Na verdade eu já tô cansado! Você sabe que eu não sou dessas coisas de aventuras... EU SOU UM ENORME PREGUISOSO!

Nesta última tarefa esse elemento aparece em um diálogo com Hades; Hércules responde à fúria do deus, mostrando seu medo:

- Nós só-só-só queremos... as m-m-musas! - disse Hércules todo embolado.

Ainda no início do texto essa construção de Hércules medroso já aparece, como na segunda tarefa:

- Ele olhou para frente e tinha um leão de...
- 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14... - Hércules pensou com medo - Era um leão de 14 cabeças!!!

Já na quarta tarefa aparece sua indignação com a falta de sentido do que deve fazer:

- A próxima tarefa é... O QUÊ?! Eu vou ter que ir até o inferno só para deixar as Fúrias menos furiosas?!

Assim, é digno de nota o empenho de Maria Antônia na construção de seu Hércules nada heroico em todo o texto, embora mais no seu final esse aspecto se revele de modo mais



sistemático. Além disso, ela busca explorar o humor em todo o texto, e é preciso ressaltar que criar humor é um procedimento bastante sofisticado.

Também se pode observar que, desde transformar arco e flecha em espada, ou transformar o bebê gigante em uma formiga com uma varinha mágica, o Hércules retratado por Maria Antônia faz mágicas, feitiços. Novamente ele aparece nessa última tarefa fazendo magia no trecho em que vão tirar as musas de uma jaula, salvando-as de Hades. Diz ele:

- Espera, eu posso fazer uma magia para a chave aparecer - disse Hércules - Alachicabicha Bagoiababichada, que apareça a chave da jaula!

Note-se que as palavras mágicas pronunciadas também recorrem ao humor, fazendo-nos ouvir “chica bicha” e “goiaba bichada”. Finalizadas as tarefas, e apesar destas serem a expiação do que o personagem fizera a seus filhos, novamente vem o humor, na celebração pela diversão, a festa, dança:

Terminadas as doze tarefas:  
- Agora, Perseu, vamos nos divertir? - perguntou Hércules.

O convite para a festa no Olimpo deu oportunidade de apresentar mais alguns deuses, sempre com muito humor e, em alguns casos, caracterizando de modo engraçado a suas atribuições como deuses:

Dionísio aceitou, só que estava tomando vinho; Atena não aceitou porque estava lutando com algumas pessoas; Hera aceitou, porque ela queria se divertir; Apolo aceitou porque ele queria cantar; Artemis aceitou porque tinha tempos que ela não fazia isso; Ares não aceitou porque queria guerra, não queria dançar; Demeter aceitou porque não estava ocupada; Hermes não estava lá, estava entregando cartas; e todas as musas aceitaram.

No fechamento de sua história, ainda uma pitada de humor, quando o texto estabelece o contraste entre a paz então estabelecida e a briga que promete continuidade, já que essa dinâmica é tomada como sendo da ordem normal das coisas no Olimpo:

Todos viveram felizes e Hera nunca mais iria enfeitiçar Hércules. E ninguém brigou mais, a não ser Poseidon, Atena e Zeus que viviam mesmo brigando. Então, todos ficaram felizes para sempre!

E assim termina a história de Maria Antônia, recheada da mitologia grega que “pescou” aqui e ali, costurando com algumas outras narrativas e tentando dar a sua produção um tom humorístico, um ar de paródia, revelando também, no modo de compor seu texto, um trabalho extremamente habilidoso e autoral a partir dessas diversas fontes de referência e das estratégias de transposição e articulação entre elas.

Cabe ressaltar, novamente, que um controle absoluto das fontes é impossível – impossível e desnecessário – visto que as próprias produções contemporâneas se constituem de um cruzamento de vários intertextos, retomadas, recriadas de outras. A mitologia, por exemplo, aparece em filmes, como é o caso de Percy Jackson, mas também travestido com outras roupagens. Podemos discernir a estrutura mítica em narrativas diversas, literárias e/ou audiovisuais. Temas, situações e personagens mitológicos sobrevivem nas narrativas contemporâneas. Como já discutido, tem muito de mitologia em Harry Potter, por exemplo, desde sua dimensão mítica mais ampla, como referências mais pontuais. A própria capa da invisibilidade, objeto mágico desse universo, pode ter sido inspirada no elmo de Hades, que tornaria invisível quem o usasse. Quem sabe? A mitologia aparece em filmes de animação, como Hércules, da Disney, para citar apenas um; em mangás e animes japoneses, como Os Cavaleiros do Zodíaco; em games diversos, como *Age of Mythology*, e de modo mais esparsos em citações aqui e ali em qualquer gênero ou formato, como desenhos animados e histórias em quadrinhos. A mitologia é uma fonte inesgotável de referências e atestar a fonte de uma apropriação não é tarefa das mais simples – e nem é o intuito aqui.

O trabalho de revisão do texto de Maria Antônia, como já dito, buscou desvelar para ela como a estratégia de construir um herói cômico, já apontada em sua produção, poderia ser enfatizada para torná-la ainda mais proposital e parte da intenção discursiva do texto. Como discutido anteriormente, podemos analisar esse efeito pretendido pelo viés de uma carnavalização, no sentido bakhtiniano do termo (BAKHTIN, 1996, 1998), na medida em que traz esse elemento cômico e frágil a um personagem heroico e que propõe uma espécie de paródia lúdica do mito. A paródia é uma construção intertextual por natureza, por conter duas vozes que não se anulam, que dependem uma da outra, que existem simultaneamente no mesmo espaço narrativo, em complementaridade e em tensão. A paródia – diz Fiorin (2008, p. 97) “é ambivalente. Nela há uma bivocalidade: a voz do parodiado e a do parodiante”.

Se não podemos afirmar que se trate de uma paródia, considerando que talvez não haja uma verdadeira intenção de transformar, deformar ou caricaturar o mito de Hércules, ao menos podemos afirmar que o texto é o que mais se aproxima da paródia, que traz elementos paródicos, em termos do que a paródia tem de lúdico e subversivo na retomada reconhecível de um texto anterior (SAMOYAUULT, 2008) e no que tem de dessacralização e transformação de um texto clássico, mítico, “sério”, em um texto mais cômico, rumo a uma apropriação bem autoral do texto fonte. De certo modo, Maria Antônia caricaturiza sim o mito, ao caricaturizar seu herói com os traços cômicos e frágeis, colocando em diálogo – que provoca o riso – a voz do mito e voz da graça de “entortar” o mito.

A paródia, como diz Sant'Anna (2007, p. 7) “é um efeito de linguagem que vem se tornando cada vez mais presente nas obras contemporâneas”, inclusive obras verbovisuais próprias ao universo infanto-juvenil e, assim sendo, procedimento intertextual familiar às crianças, que também experimentam seus desvios autorais quando retomam textos – no sentido amplo do termo – e os resignificam. No caso aqui analisado, o Hércules falível e meio cômico também aparece como um elemento próprio a um tempo em que desmistifica-se o herói, reafirma-se o papel dos anti-heróis, humaniza-se os super-heróis infantis, veste-os de humor e fragilidades, como podemos observar em diversos deslocamentos feitos em personagens clássicos dos quadrinhos, desenhos animados, hoje trazidos para o cinema. Esses deslocamentos de significados podem ser interpretados através do conceito de carnavalização. A paródia, o humor, o riso, a ironia, a carnavalização são elementos muito presentes na literatura e nas produções audiovisuais contemporâneas para crianças, bem como para adultos. A visão carnalizada do mundo tem como característica mostrar as coisas “ao avesso”, não seguir os padrões sociais. O personagem Shrek, o ogro que se casa com a princesa Fiona, também transmutada em ogra ou vice versa, é um representante bem característico dessa tendência, conforme destacam Pina et alii (2011). Seus arrotos e flatos, sua barriga gigante, seus maus modos, são características bem próprias – ainda que amenizadas para as crianças – da tendência ao grotesco, à carnavalização. É comum, nessa tendência, os heróis terem características de anti-heróis.

Mesmo considerando que a própria mitologia tem os seus excessos – fúrias, ciúmes, vinganças, parricídios, incestos, paixões, traições, elementos trágicos – penso que os exageros nos textos de Maria Antônia – 450 pérolas, bebê gigante, medo enorme, tudo muito – além da caricatura de herói, podem também ser interpretados por esse viés da carnavalização. Aliás, é justamente por ser operado em um contexto clássico que o jogo com o cômico, o riso, o frouxo, o falível, o exagero, o excesso aparecem como carnalizados. Aliás, num contexto clássico, não há forma melhor de oferecer uma imagem carnalizada do mundo, de se quebrar com os padrões, do que pelo recurso ao grotesco. E é um pouco isso que Maria Antônia faz na passagem do bebê “fofo” que se transmuta em um bebê gigante. Mas, para além dessa ocorrência, no texto como um todo, Maria Antônia revela que consegue manejar bem a bivocalidade quando desloca o sentido da palavra alheia reproduzida ao atualizá-la, de diversas formas, pelo riso, pelas transmutações dos elementos que toma de empréstimo.

O texto de Maria Antônia, sozinho, já poderia caracterizar a categoria de conteúdos e universos aqui considerada. A riqueza dessa história para a argumentação do presente estudo

nos pareceu justificar analisá-lo com detalhes. No entanto, outro texto vale a pena ser referido, pois, nesse caso, a trama de muitas costuras é explicitamente comentada por seu autor.

O texto, intitulado “Os Caça Dinossauros em: O retorno dos rangers”, de outra criança, Kian (K, 5, 11), apresenta-se também como um texto de múltiplas referências bem costuradas e recriadas, bem como aparece a questão da intertextualidade mover-se entre a memória do autor, do próprio texto e do leitor. Como Maria Antônia, Kian produziu uma história rica em intertextos e, muito curiosamente, ele traz atestadamente suas referências e apropriações numa conversa com o leitor, ao final do texto:

Nota do autor:

Espero que tenham gostado e entendido a história, pois o rascunho levou mais de um mês para ser feito, e depois levou mais um mês até ela ser “publicada” e “lançada” na Feira de Livros. Para escrever a história, eu me inspirei no filme “Rango” e nas revistas em quadrinhos “Tex”. Tirei o nome “Baden Powell” de um escoteiro inglês, Alcasar foi ou de “Star Wars” ou de “Tim tim”, Willer de “TEX Willer”, “John William” de um compositor de trilhas sonoras dos filmes (ele fez a trilha sonora de Jaws, Star Wars, Jurassic Park, E.T. etc.) e o “caça bombardeador” de Star Wars”.

Assim ele vai dizendo de onde retirou – e às vezes sem muita certeza da fonte, mas geralmente sim – alguns elementos, mais ou menos pontuais, de seu texto. Ele parece querer informar o leitor de suas fontes mais do que de fato solicitar esse leitor a estabelecer essas relações intertextuais. Em parte, essa estratégia deve-se ao fato de ele já saber que esse tipo de pergunta – sobre as fontes de inspiração para a produção – poderia lhe ser solicitada, como o é nas mesas redondas da Feira de Livros, na escola, da qual ela já havia participado. Pois bem, Kian resolveu incorporar essa atestação na sua própria produção, economizando, inclusive, o trabalho do leitor em reconhecer essas referências – ao menos essas de que ele lembrou ou se empenhou em atestar. De todo modo, alguns desses intertextos de fato poderiam não ser reconhecíveis e havia, na fala dele em torno desse texto, uma vaidade de querer garantir que iríamos saber sobre suas ricas apropriações.

Em uma passagem do texto, no meio da narração, Kian insere também um comentário, numa chamada explícita ao reconhecimento do leitor – coisa que faz ao longo de todo o texto, conversando com o leitor, explicando termos, interpelando-o, chamando a sua atenção para algum aspecto do enunciado – que revela uma relação intertextual que Genette (1982) chama de metatextualidade. A metatextualidade se dá quando o que une um texto à fonte da qual ele fala é uma relação de comentário, como o trecho a seguir, em que Kian explica o que é o caça bombardeador, referindo-se ao filme de onde retirou essa máquina de guerra:

Após isso uma imensa sombra os cobriu. Quando olharam para cima viram algo parecido com um caça bombardeador (nave do filme Guerra nas Estrelas) gigante.

Essa história é parte de uma série que começou no 3º ano, sendo esta a terceira e última parte. A retomada dos livros anteriores também foi muito bem articulada, para dar ao mesmo tempo continuidade e singularidade à história, bem como fechá-la, enfim, no seu último ano na escola. Nesse sentido, podemos ressaltar também o recurso à intertextualidade interna, tal qual definida por Jenny (1976), quando um autor dialoga com outro texto de sua própria autoria. Nesse caso, a referência ao seu outro livro é também uma relação metatextual:

Willer já foi do exército e também participou da grande batalha contra o T.REX que havia ameaçado a cidade de Nova Iorque no ano de 2040 (leia o livro, “Os Caça Dinossauros em a criação da Dr. Caveira”).

O texto traz de volta os caça-dinossauros dos dois livros anteriores e tem, dessa vez, o clima velho oeste de Rango, misturado aos aspectos futuristas de filmes espaciais, dinossauros, *aliens*, viagem no espaço-tempo, revelações sobre a verdadeira identidade do vilão maior da história, tudo isso muito bem articulado e numa trama bastante envolvente. O uso da palavra *rangers*, comum em outras produções – como na série Power Rangers e no filme Toy Story, com o patrulheiro espacial (*space ranger*) Buzz Lightyear – em um contexto velho oeste, instaura o *mix*, reforçando a questão da convivência das diferentes temporalidades. Aliás, o trânsito por diferentes espaços-tempos nessa história é altamente trabalhado, seja no modo de criar um efeito de simultaneidade dos acontecimentos, seja na alternância entre os diferentes tempos da trama, já que há viagens no tempo-espaço. Passado e presente se alternam de modo muito eficiente no texto, na parte enunciada pelo narrador.

A referência a esse texto serve para fechar essa categoria, já que, de fato, Kian costura muito bem essas e outras referências que faz em seu texto, construindo uma história altamente autoral, bem escrita, coesa, com boas estratégias para criar suspense, bem como ganchos com os capítulos subsequentes, e compondo um todo bem articulado a partir das várias alusões, mais ou menos pontuais, que passeiam em seu texto. É uma história que prende o leitor, conversa com ele, e mostra a vasta experiência de leitura de Kian – da qual temos conhecimento – além de muito repertório audiovisual. Ele usa e abusa de seu repertório, até mesmo em singelas referências, como essa, à expressão “lobo mau”, que traz entre aspas, chamando a atenção para ela:

Mas por que me matar se nos conhecemos há tanto tempo? Por que Willer? Para que ser o “lobo mau” da história. – perguntou o Agente Kian.

O texto de Kian apresenta ainda outro aspecto bem produtivo para a nossa discussão, relativo, dentre outras coisas, ao modo de organizar a temporalidade em sua trama, aspecto que mereceu uma análise mais atenta, apresentada ao discutirmos as apropriações da linguagem cinematográfica nos textos, na parte 4.1.2.

A despeito de que todas as apropriações de elementos das narrativas verbovisuais tenham um caráter interdiscursivo, intertextual, nas narrativas que configuraram a presente categoria, a intertextualidade apresenta-se de modo mais enfático, como sendo a própria matéria da construção textual como um todo e, de certo modo, trabalhada deliberadamente por seus autores como recurso dessa construção. Nesse sentido, observa-se aqui a atividade metalinguística das crianças – atividade metalinguística no contexto da Psicolinguística, que a toma como uma atividade metacognitiva sobre a linguagem, conforme visão de Gombert (1990) –, ou seja, como atividade metacognitiva. Trata-se de pensar sobre a linguagem, sobre seus modos de construção, e de monitorar intencionalmente o processamento linguístico em suas ações de linguagem. No caso, a produção do texto e os diversos diálogos intertextuais.

As histórias construídas a partir de elementos de várias outras narrativas, agregados e retrabalhados de modo novo e consistente pelos autores pareciam, assim, demandar uma categoria específica de análise. Há nesses textos, por vezes, no arranjo que as crianças fazem nas relações intertextuais, a intenção explícita de ativar a memória intertextual do leitor, muitas vezes de forma complexa, não direta, ou apenas um jogo consigo mesmas de costurar as diversas referências de seu repertório narrativo rico e bem utilizado como apoio à produção textual. Outras vezes, no entanto, essa consciência metalinguística não está necessariamente tão presente e é o leitor, no caso a pesquisadora, que faz, a partir de sua própria memória intertextual, articulações que ressoam na memória intertextual da própria história da criança.

Trata-se, desse modo, de uma categoria que engloba as narrativas construídas como um mosaico de referências, percebidas pela pesquisadora e/ou atestadas pelas crianças – em seus textos e/ou nos comentários orais sobre eles –, que foram perguntadas a respeito de suas produções, suas inspirações. Ou, como no caso de Kian, já antecipando essas perguntas, e as incluindo como anexo ao texto. Essa é uma categoria que pode se encontrar na fronteira entre o conteúdo e a forma de apresentação, pois o procedimento de articulação intertextual, em si mesmo, é muito premente nessas produções.

- e. **Histórias com apropriações dos universos de narrativas verbovisuais, mas sem trazer alguns elementos marcantes que as identificariam explicitamente.**

Alguns textos que trazem apropriações de conteúdos e universos de narrativas verbovisuais, em especial alguns que se revelam como paráfrases do texto fonte, apresentam um aspecto diferencial em relação a outros que foram analisados no âmbito de outras categorias. Esse diferencial diz respeito ou à intenção de mascarar o empréstimo, ou a de criar, de fato, uma história própria, que, embora retomando amplamente a narrativa fonte, parece não pretender o reconhecimento do intertexto pelos leitores. Assim, a presente categoria se assemelha muito a algumas das anteriores, no que elas têm de apropriação dos universos de referência como um todo ou em parte, mais ou menos criativamente, mas difere justamente quanto à intenção em relação ao reconhecimento por determinados leitores. No caso das categorias precedentes, o intertexto é sugerido pelos elementos definidores da narrativa fonte retomada, ou ao menos a criança o deixa reconhecível para que os leitores em geral e, especialmente, os que compartilham os mesmos universos de referência, possam ser interpelados por esse intertexto<sup>133</sup>. No caso dos textos que configuraram a criação dessa categoria, entretanto, excluem-se da história elementos de reconhecimento da fonte, como, por exemplo, o nome de lugares ou dos personagens, que são omitidos ou trocados por outros. O interessante é justamente o jogo posto em cena pelas crianças, entre retomada bastante significativa das fontes – que certamente seriam reconhecidas por seus pares, ou poderiam ser – e, ao mesmo tempo, mascaramento desse empréstimo, para determinados leitores, intencionalmente ou não.

Por vezes a estratégia é usada para tentar disfarçar intencionalmente a relação intertextual através da supressão de elementos explicitadores dessa relação, como é o caso da história baseada no mangá/anime *Naruto*, discutida abaixo, mas também foi usada diferentemente, configurando uma apropriação de um gênero fílmico através de um representante muito conhecido, sem necessariamente a intenção de dissimular a fonte, como parece ser o caso da história baseada em *Indiana Jones*, também discutida a seguir. Em ambos os casos, a trama escrita transita no universo fonte de referência da história, deixando o intertexto de certo modo ainda passível de reconhecimento, seja pelos elementos do gênero, pela referenciação, pelos universos explorados, pelas situações trazidas, seja ainda pelos rumos da trama. Reconhecer de fato, no entanto, depende do leitor. O nível de apagamento do texto-fonte no novo texto depende do que o autor supõe que certos leitores poderão perceber da relação com aquele ou se deseja que a reconheçam.

---

<sup>133</sup> É nesse sentido que definimos a explicitação e reconhecimento do intertexto da perspectiva do leitor, de um leitor que pode reconhecer o texto-fonte a partir dos elementos retomados no texto.

A história mais significativa e representativa dessa categoria (C, 5, 10), e que, de certo modo, foi a que mobilizou a sua criação, é a de um menino que, explicitamente, tentou disfarçar o fato de a sua trama ser totalmente baseada em *Naruto*, mangá e anime que contam a história do jovem ninja cujo sonho é se tornar um Hokage, o líder máximo e mais poderoso de sua vila. Em um mundo fictício, misto de Japão feudal e mundo atual, o poder pertence aos ninjas, que são combatentes capazes de utilizar seu poder interior para feitos inacreditáveis. O texto é uma paráfrase do universo ninja de *Naruto*, não no sentido estrito de trazer necessariamente um episódio já visto/lido, mas por trazer seu universo como um todo para a trama, tal qual é apresentado nos mangás/animes – universo esse que é bem característico. O autor do texto afirmou tanto ler os mangás da série, quanto assistir aos animes na televisão fechada, mas disse preferir a leitura do mangá, mais frequente no seu dia a dia. Ele também já experimentou os games *Naruto*, mas sem muito entusiasmo. Essa referência aparece quando ele traz certas habilidades ninjas que são abordadas também nos games e *Role Playing Games* (RPGs) da série.

Muito “colada” ao universo de sua fonte de referência, sua história traz apenas a troca do nome do protagonista, mudado de *Naruto* para *Sasuke* – que é um personagem de *Naruto* também – e, depois, na versão final do livro, substituído por *Masashi*, curiosamente o nome do autor da série, *Masashi Kishimoto*. Manteve grande parte dos nomes dos demais personagens da produção japonesa, como *Konan*, *Itachi*, *Deidara*, *Sasori*, *Kurenai*, *Izuna*, *Madara*. Um dos personagens se chama *Sai Hitsugaya*, mistura do nome *Sai*, presente em *Naruto*, e do nome *Hitsugaya*, do universo de outro mangá/anime, o *Bleach*, conforme informação da própria criança<sup>134</sup>. Além dos personagens, as situações, os lugares citados, o tipo de luta, de armas, conflitos e relações entre os personagens da história dessa criança remetem ao universo *Naruto*, eventualmente com reutilizações mais pontuais de situações inspiradas em outros mangás/animes. Esse tipo de colagem de um universo semelhante em outro, aliás, aconteceu em algumas produções das crianças, especialmente nas que se baseiam em produções japonesas, já que essas trazem elementos semelhantes que, em si, já favorecem o diálogo: o herói que vence seus obstáculos por conquistas interiores, o tipo de universo ninja, os nomes japoneses, os tipos de objetos mágicos, armas, conflitos.

Desfilam na história uma diversidade de elementos referenciais presentes na série *Naruto*, como a Vila (ou Aldeia) Oculta da Folha, a Vila Oculta da Areia, a Vila Oculta da Sombra, a Vila Oculta da Rocha, a Floresta da Perdição, o Lago Negro, o universo ninja com

---

<sup>134</sup> *Bleach* é uma série de mangá e anime criada por Tite Kubo, no Japão, exibida no Brasil desde 2007 no canal Cartoon Network, da televisão fechada.



a grande guerra ninja, seus tipos de ataques, suas armas, como o Kunai<sup>135</sup>, as marionetes humanas<sup>136</sup>, os pergaminhos sagrados que invocam as marionetes e outras armas, as organizações Akatsuki e Ambu<sup>137</sup>, os níveis de ninjas, como os jounins (nível ninja muito alto), habilidades ninjas, como a furtividade, e os chakras, a fonte de energia vital, usada pelos ninjas para executar técnicas especiais<sup>138</sup>. Trata-se de uma profusão de elementos do universo Naruto, quase não poderíamos falar de empréstimo de elementos, já que o que ele “empresta” é todo o universo de Naruto. Já no início podemos perceber a referência a alguns desses elementos:

Sai Hitsugaya é um Jonin especializado em furtividade ninja, ele tem 26 anos de idade, mora na Vila Oculta da Folha e acabou de entrar para o ANBU. O ANBU é uma organização de Ninjas que recebem ordens diretas do líder da Vila Oculta da Folha. (...)

A Aldeia Oculta da Sombra se tornou uma inimiga da Vila da Folha por causa da grande Guerra Ninja. Mas quando eles iam sair para a missão, a secretária veio avisar sobre uma organização criminosa, a Akatsuki, que é uma organização de ninjas que foram renegados de suas vilas. Seus membros estão atrás dos dois pergaminhos sagrados. (...)

Kurenai e Konan estavam montando uma estratégia quando, de repente, Sasori direcionou vinte marionetes para atacá-las, mas elas se esquivaram do ataque dele, que se surpreendeu com a velocidade delas.

De repente, Konan foi para cima dele e quando ia dar um soco nele, rapidamente fez um jutsu que prendeu Sasori e anulou o seu chakra, deixando ele imobilizado. Chakra é a Energia Vital que é usada para fortalecer os ataques.

Além de todas essas marcas, o autor usa também algumas palavras em japonês, aprendidas no contexto da produção japonesa, como *henge*, *san*, que ele vai dando a tradução ou definição no próprio corpo do texto ou em uma espécie de glossário que faz no final – procedimento presente nos próprios mangás.

A história traz situações muito complexas, difíceis de compreender, justamente por pressupor a organização de um universo que, em si, já é bem complexo, ficando ainda mais complexo para um leitor que não está tão familiarizado com ele. Foi preciso, na revisão de seu

<sup>135</sup> O kunai é um tipo de adaga com uma lâmina de quatro lados, usada pelos ninjas. Foi popularizada entre as crianças através do mangá/anime Naruto.

<sup>136</sup> Marionetes, nesse universo, são ferramentas mortais que os ninjas ventríloquos usam como armas e que possuem inúmeras armadilhas. As marionetes humanas consistem em uma versão mais avançada da técnica, que consiste em transformar um ser humano em uma marionete. Marionetes estão muito presentes também nos *games* de Naruto. No corpo do texto, o autor descreve-as, após a revisão: “Marionetes humanas são corpos de pessoas que, quando mortas, são transformadas em bonecos e seladas em um pergaminho”.

<sup>137</sup> A Akatsuki é uma organização criminosa fictícia composta por dez ninjas exilados de suas vilas e a Ambu é um grupo de elite de ninjas de alto nível, que pertencem à Vila da Folha, em Naruto.

<sup>138</sup> Os diferentes tipos de chakra relacionam-se aos nomes dos cinco países, Fogo, Água, Terra, Relâmpago e Vento. Cada estilo ninja usa uma fonte de energia diferente. O tipo de *jutsus* (combinação dos movimentos da mística arte que um ninja usa em batalha) usado por um ninja depende muito da natureza do seu chakra.

texto, esclarecer algumas coisas, dar mais pistas interpretativas para o leitor, necessidade não muito simples de ser percebida pelo autor sem uma mediação, sem o *feedback* de um leitor que não compartilha o conhecimento desse universo. Ora, se ele modificou o nome do personagem principal para não atestar a fonte de sua história – Naruto é o nome da série, seria uma referência bem explícita – , seria natural então que supusesse um leitor não iniciado no universo retomado e pudesse, assim, ajudá-lo esclarecendo certos aspectos. Não é o que ocorre, mas não necessariamente por desconhecimento da criança quanto ao que deve informar ao leitor para que esse possa compreender o texto. Apesar de esse ser, de fato, um cálculo complicado – ainda mais no caso de um universo tão complexo e pelo fato desse menino estar tão mergulhado nesse universo – ficou claro, na verdade, que a trama era composta pensando nos seus interlocutores, seus colegas, amigos que conhecem bem o universo Naruto e que eram cúmplices de sua estratégia de mascaramento da fonte para outros leitores<sup>139</sup>. O que houve aí foi justamente uma sobreposição de destinatários, de interlocutores: por um lado, os interlocutores naturais de sua trama, para os quais não era preciso explicar muito, e que sabiam da troca do nome do personagem, e, por outro, o interlocutor para o qual era preciso dissimular a fonte com uma mudança mínima, supondo que ele desconhecia o universo e, mesmo com tantos elementos de referenciação que se remetem a Naruto, não poderia reconhecer o intertexto. Nessa duplicação de leitores virtuais, supostos na sua escrita, ao calcular a leitura para interlocutores tão diversos, embora o autor tenha desdobrado sua estratégia pensando em ambos, ficou confusa a montagem do texto.

Se essa produção retomasse o universo Naruto, mudando ou não nomes de personagens, para criar uma história nova, ainda que muito espelhada nesse universo ou se o texto se constituísse basicamente de reescrita, mantendo-se o nome do personagem original, poderia sem dúvida se incluir na primeira categoria de conteúdos e universos; se houvesse a criação de novos episódios no texto, coerentes com o universo Naruto, o texto poderia situar-se na categoria de *fanfics*<sup>140</sup>. O que pareceu justificar o delineamento da presente categoria a partir desse texto, entretanto, foi o de essa série ser retomada tão marcadamente na história, mas excluindo elementos pontuais definidores da fonte. Na verdade, ao que parece, partes da história são recontos de situações efetivamente presentes em Naruto e outras partes foram reinventadas pelo autor da história, no geral resumindo situações presentes na série. Os

---

<sup>139</sup> Amigos sugeriram certas modificações na trama, combinaram transformar o texto em uma peça - o arquivo com o texto traz, inclusive, no seu final, a distribuição dos papéis entre cada colega. As visitas da pesquisadora à sala e a conversa com as outras crianças no contexto de revisão de seus textos reforçaram essa interpretação.

<sup>140</sup> Aliás, Naruto é uma série que conta com um vasto universo expandido, muitos *fanfics*, e não seria estranho que o seu autor conhecesse algumas dessas tramas paralelas.

procedimentos usados foram variados, segundo pôde ser observado em algumas situações. Não foi possível ter certeza do quanto era invenção e o quanto é reescrita de partes de episódios, mas o importante é que o universo foi amplamente utilizado em sua história.

Convém ressaltar que ter precisão a respeito dessas apropriações dependeria da pesquisadora ter a mesma familiaridade com todos os episódios, tanto dos mangás, quanto dos animes Naruto, bem como com outros mangás e animes que podem se mesclar a esse em sua história. Por mais que a pesquisadora tenha “passeado” por esses universos, ter essa visão da totalidade, não parece possível, e nem é o propósito rastrear com precisão todas as relações intertextuais estabelecidas pelas crianças, até porque os modos de reutilizar, mesclar, brincar situações diversas, de fontes variadas, misturadas ao repertório narrativo mais difuso presente na cultura, são infinitos e complexos. Seria como querer dar conta de um sujeito e da linguagem em toda a sua complexidade. Não é esse o propósito.

Fato é que, seja como for, o autor da história manteve-se sempre muito fiel aos elementos da trama original, às situações desse universo, ainda que em recombinações de episódios diversos. A mudança é mínima, basicamente na referência ao nome do personagem principal e algumas misturas com outros mangás/animes. Só um leitor minimamente familiarizado com esse universo, poderia, entretanto, reconhecer tal fonte e a amplitude dos tantos elementos retomados.

Um aspecto importante de ser discutido nesse caso, é que o fato de haver a intenção de mascaramento poderia aproximar esse modo de apropriação da operação de disfarce que caracteriza o plágio. O plágio traz uma relação intertextual implícita, não marcada explicitamente no texto. Entretanto, é preciso ter cautela ao interpretar esse uso do intertexto nesta situação específica.

Primeiro é preciso ressaltar que, na acepção do termo no campo dos estudos literários, o plágio é um enunciado coincidente, se caracterizando, como ressalta Samoyault (2008), por uma retomada literal não marcada, como uma citação sem aspas nem referência ao autor, anulando-se a heterogeneidade do texto. No texto da criança, como a heterogeneidade continua visível a outros tantos leitores – e a intenção é essa – e a reprodução da narrativa fonte não é literal, visto que há a transformação do texto em formato de quadrinho (mangá) ou desenho animado (anime) para um texto exclusivamente verbal, com todo o trabalho de linguagem que a transposição implica, a caracterização de plágio – no sentido dado nos estudos literários – não se aplicaria ao texto.

Por outro lado, esta acepção do termo “plágio” parece-nos limitada quando saímos do terreno da literatura – arte de composição com as palavras – já que há a possibilidade de

reutilização de uma fonte, modificando-se as palavras. Reescrever com outras palavras uma obra não seria, de todo modo, uma apropriação da história? Lógico que uma coisa é a história e outra o enredo ou o discurso. Como lembra Todorov (1973), a história remete aos acontecimentos relatados, e o discurso, à maneira pela qual o narrador nos faz conhecê-los, que caracteriza a narrativa como um produto estético – é a arte do escritor. O plágio só se dá quando há apropriação do discurso, mas não da história? Depende do grau de aproximação com a história, ou não? Ora, o campo é complexo... Sant’Anna (2007) resolve o impasse lembrando-nos da questão da paráfrase, que é um tipo de relação de imitação não abordado nas tipologias de relação intertextual nos estudos literários, especialmente nessa tipologia inspirada em Genette (1982)<sup>141</sup>. Assim, com a paráfrase, que se caracteriza por retomar o mesmo sentido de um enunciado com palavras diferentes, saímos dos dois argumentos, um que retira o texto de Naruto da zona do plágio e outro que ainda poderia mantê-lo na proximidade desse procedimento.


 2.3.3

Podemos, assim, caracterizar o texto de Naruto como uma paráfrase reprodutiva (MESERANI, 1995), embora, no todo, haja um grande investimento na criação de um modo próprio de dizer. Configura-se, no entanto, como uma prática de disfarce, no que há, nesse procedimento, a intenção em mascarar a apropriação, ao menos de um leitor específico, o professor – e, talvez, apenas dele. Aliás, por isso mesmo poder-se-ia questionar também o uso do termo plágio, já que o autor tem paralelamente a intenção de que o intertexto seja sim percebido por seus pares. A situação é bem peculiar às condições de produção escrita em contexto escolar e merece ser vista por esse viés, não de modo reducionista.

A professora ter dito não valer nas histórias a reescrita de filmes e coisas de TV e quadrinhos, sugerindo que fosse uma história inventada, foi o motivo desse “disfarce”, conforme o autor do texto mesmo confessou quando se surpreendeu com o reconhecimento do intertexto pela pesquisadora, dizendo, perplexo: “Você lê mangá? Você sabe como é a história de Naruto? Nunca pensei!” – o que reforça a inferência inicial da pesquisadora de que o disfarce intencionava driblar a interdição feita pela professora, apoiando-se na confiança de que essa leitora não perceberia o intertexto. Contando que o mangá/anime referido não seria de conhecimento da professora, o menino rapidamente encontrou o recurso de disfarce do texto de referência, o que é inteligente como estratégia de produção textual, pois ele contorna

---

<sup>141</sup> É preciso ter em mente que o plágio traz à tona a questão da propriedade textual, da autoria não atestada, mas também pode ser praticado intencionalmente não para ludibriar, mas literariamente, com fins lúdicos e subversivos, como afirma Samouyalt (2008). Aliás, conforme discussão de vários autores trazidos pela autora, a própria noção de intertextualidade torna a questão do plágio mais complexa.

as próprias interdições escolares a partir do conhecimento que tem sobre o leitor em questão e o tipo de leitor/espectador da narrativa fonte. Além das vozes do texto fonte, há, nessa história, um outro enunciador, essa outra voz que se revela no próprio ato de mascará-lo.

2.3.2

Talvez possamos dizer aí que essa estratégia, de certo modo subversiva e certamente astuciosa – considerando a astúcia de um ponto de vista de quem opera sobre a linguagem de modo inteligente, das forças centrífugas da linguagem em ação –, reflete o jogo entre os diferentes modos de transgressão e assujeitamento às regras do discurso de certo contexto, certo grupo institucional, no caso, a escola.

2.3.1 e 2.3.3

Considerando o princípio dialógico e a intertextualidade como movimento constitutivo da linguagem, mecanismo de produção de sentidos, esse tipo de retomada que mascara o texto original, ainda que consistindo numa paráfrase reprodutiva, não pode tampouco ser considerado como um discurso imitativo, reprodutivo, sem voz, mas um discurso com efeitos polifônicos, uma vez que a própria escolha da parte do texto que será parafraseado e mascarado, ou o trabalho de reformulação e as operações de reorganização dos elementos do texto-fonte já constituem, em si, como já discutido, um novo discurso e a presença de um novo enunciador no texto. A questão do mascaramento, no entanto, pode ser analisada no nível das intenções, e considerando o contexto em que o texto foi produzido, as forças em jogo nesse contexto.

Outro texto que contribui para adensar a discussão em torno dessa categoria – e aqui talvez sem a intenção de disfarce, ao menos não assumida pelo autor – é uma história que traz muito do universo de Indiana Jones, sem trazer o seu nome<sup>142</sup>. Trata-se da história “A Pirâmide Perdida”, de uma criança do 5º ano (JS, 5, 11). Diversos elementos da trama remetem o leitor aos filmes de Indiana Jones, embora esse não seja explicitamente referido, ou ao menos remetem a esse gênero de aventura, que por sinal gerou outras obras semelhantes. Aventura de exploração no Egito, pirâmides, museus, viagem ao Cairo, aventuras no deserto, contratação de guia para levá-los ao local, camelos, calor intenso, pessoas suspeitas os seguindo, iluminação de tochas em túneis escuros e apertados que dão em câmaras amplas com tesouros escondidos e profusão de animais (escaravelhos) a serem vencidos, bem como muitos obstáculos a vencer, enigmas a resolver, recompensas, montagem de equipe de exploração e contratação de pessoal especializado (engenheiro de detonação, especialista em abrir as passagens secretas e especialista em aparelhos tecnológicos de

<sup>142</sup> A história que traz o universo Harry Potter, referida no início desta parte, poderia ser analisada também no âmbito dessa categoria, sem a intenção do mascaramento. Entretanto, como faz alusão a referentes diversos muito próprios a esse universo, que, no conjunto evocam a série Harry Potter, mas criando uma nova história, optou-se por analisá-la na categoria de apropriação do universo como um todo.

datação), constituem os elementos que se apresentam no texto da criança, semelhantes aos presentes nos filmes desse aventureiro.

Não só a presença desses elementos confere um “ar” Indiana, mas igualmente os próprios procedimentos usados para contar a história, que conferem velocidade à ação através de uma profusão de acontecimentos vertiginosos encadeados, um atrás do outro: de um sufoco resolvido, os personagens já entram em outro, quando respiram aliviados de sair de uma enroscada no túnel, caem em água e aparecem crocodilos... seguindo-se assim nessa tensão, como acontece nesse gênero de filme de aventura.

Alguns trechos da história revelam vários elementos alusivos ao tipo de aventura próprio a esse universo:

Rapidamente Gregori explode a parede. Os guias iluminaram o buraco e um brilho alto saiu de dentro. Eles entraram pela passagem do buraco e chegaram a uma câmara ampla, olharam na direção do brilho e viram uma grande montanha de moedas feitas de ouro.

(...) Eles estavam todos juntos na entrada da sala e quando Amon pisou no primeiro bloco de granito do piso, enormes imagens holográficas de 3D dos faraós surgiram.

(...) Gregori pisou em uma pedra solta, e tudo naquela sala começou a cair.

A criança disse, de fato, ter se inspirado em Indiana para criar sua história, mas que o seu personagem, historiador de um museu, não é Indiana. Ele usa nomes como Anúbis e Maat, os guias, que dão um colorido à trama passada no Egito. Sua história começa assim:

O Museu Shabti é especializado em investigar e expor a vida dos antigos faraós do antigo Egito. Nesse museu existia um historiador chamado Amon Still, seu trabalho era repleto de pesquisas sobre os faraós.

O modo de se apropriar do texto-fonte assemelha-se muito àquele do texto sobre Slavieiro, em que há a reutilização criativa de elementos do universo de Nárnia, mas com a construção de um texto próprio, que está, por sinal, na mesma categoria do texto que traz o filme MIB - Homens de Preto. Nesse caso, a história não espelha exatamente a trama do filme, embora a expressão “homens de preto” seja usada. Convém lembrar aqui, novamente, que nem sempre a tarefa de organizar em categorias é tão simples e evidente quando se tem uma variedade muito grande de ocorrências e de modos diversos de narrar, ficando as fronteiras entre elas, por vezes, bem tênues. Entretanto, o texto dos homens de preto apareceu como uma reutilização altamente criativa de elementos do filme, que não é possível nem saber se a história brotou das apropriações do filme ou se os elementos do filme vieram colorir uma história própria sobre alienígenas pousando na Terra. O texto sobre Slavieiro, embora mais

alusivo ao universo Nárnia, abre também um campo todo outro de elementos em sua trama, como os mamutes falantes, sua guerra, suas motivações. Diferente é esse texto que traz elementos bem próprios aos filmes Indiana Jones, pois ainda que não se refira diretamente à fonte, nem coloque em cena um filme específico da série, e apesar de também ter sua dose de criação, de boa composição da história, a trama é mais espelhada nas aventuras típicas da série de filmes em questão. Ainda assim, vale a analogia com Dom Quixote, que retoma os romances de cavalaria em geral para parodiá-los, sem que um romance específico seja sua fonte intertextual. Também aqui poderíamos pensar na possibilidade de apropriações desse tipo, referentes a um gênero cinematográfico e não necessariamente a essa obra específica, que tem em Indiana Jones seu representante mais típico e conhecido. Como ressalta Samoyault (2008), nesses casos, de fato, é mais produtivo uma análise de linguagens e gêneros que estão no horizonte da história do que a definição de um texto fonte.

**f. Histórias com marcas de apropriação mais pontuais de um ou alguns elementos advindos das narrativas verbovisuais, mas não o universo como um todo.**

Abordamos até aqui as histórias que trazem modos de apropriação mais amplos dos conteúdos, temas, universos de filmes, seriados, desenhos animados, games, nas quais vários elementos alusivos formam um conjunto que remete à narrativa fonte. Entretanto, igualmente observável é a apropriação pelas crianças de apenas um ou de alguns elementos bem pontuais de narrativas audiovisuais específicas, transpondo-os para outro contexto, muitas vezes bem diverso do universo de origem. Essas ocorrências, que permitem ressaltarmos marcas bem localizáveis de intertextualidade em forma de alusões e referências simples ou precisas, permitiram a configuração de uma nova categoria de conteúdos e universos.

Ocorrências de marcas de apropriações mais pontuais, de diversos tipos, foram observadas, como o uso do nome de um personagem de filme, desenho ou seriado, um objeto mágico ou modo de agir próprio a certo universo, uma situação ou passagem bem específica, bem como citações de algum elemento dessas narrativas, mas sempre de modo bem pontual, sem trazer todo o universo junto com essas alusões. Frequentemente esses elementos são deslocados de seu contexto e reutilizados de outros modos pelos autores das histórias. Difere da categoria que abarca apropriações de parte dos universos das narrativas audiovisuais, pois aqui se trata de apropriações bem pontuais, e não de um conjunto de alusões referentes a determinado universo, que, juntas, implicam numa retomada mais ampla daquele universo ao qual a história se remete.

Em um dos textos analisados há a presença de uma arma fictícia do universo Star Wars, o Sabre de Luz, em uma história não inspirada nessa saga (K, 4, 10). Nesse caso, a história não retrata uma guerra intergaláctica, envolvendo diversos planetas, não há outras referências a elementos do universo de Star Wars, mas o personagem antagonista na trama usa um sabre de luz. No filme, o sabre de luz é uma espada laser utilizada pelas duas mais importantes ordens da galáxia, os Sith e os Jedi. Trata-se, assim, de um objeto próprio a esse universo, deslocado para outro contexto, numa apropriação bem pontual de um elemento do filme, confirmada, inclusive, pela criança. É como se o sabre de luz tivesse entrado para o repertório de armas existentes, podendo estar presente em qualquer outro contexto.

Semelhante a essa apropriação, outra ocorrência bem significativa é a transposição de um objeto mágico do universo Harry Potter, a capa da invisibilidade, para uma história sem nenhum outro elemento que remeta ao universo do bruxo e da escola de magia, nem mesmo ao enquadre geral da temática. Apenas há, numa história de pessoas sem poderes mágicos, a presença de uma capa que permite a quem a usa ficar invisível – a capa da invisibilidade –, nomeada desse modo mesmo na história. O objeto mágico é completamente deslocado de seu contexto original, não evocando, nem ao menos vagamente, um universo de bruxaria.

Do mesmo modo, o caderno *Death Note* – que no mangá/anime japonês homônimo tem o poder de matar a pessoa cujo nome é escrito nele enquanto seu portador visualiza mentalmente o rosto de quem quer assassinar – é referido em outra história com uma função totalmente diferente de seu universo de origem (L, 5, 11). Na história, o caderno é um portal que transporta as pessoas para lugares distantes, e a aventura segue sem referência ao mangá/anime, apenas o nome do portal foi tomado dessa narrativa japonesa. Na história, ao ser aberto, o caderno gera um enorme buraco negro na sala onde estavam os personagens, sugando-os para outro mundo, onde homens de capa preta e espada os perseguiram. O caderno transporta pessoas para lugares distantes, incertos quanto a que mundo se trata.

Por vezes há referência precisa, na trama, a títulos de filmes em si mesmos, ao universo do cinema. A personagem de uma história, por exemplo, faz referência a um filme que vai assistir com a amiga no cinema: elas vão assistir ao filme *Crepúsculo*. Aliás, como este se trata de um filme para um público juvenil, mas muito popular entre as meninas, constatou-se que muitos textos, de algum modo, se referiam a ele, seja de modo mais explícito, como essa referência ao seu título, seja de modo mais difuso, com histórias de amor entre vampiros e entre vampiros e humanos. Como *Crepúsculo*, outros filmes foram por vezes também citados no meio das tramas. Também apareceu a referência a games e a plataformas de jogos que os personagens estariam jogando em alguma passagem da história. Como numa história em que,



a certa altura, o personagem joga Wii<sup>143</sup>. São dados corriqueiros nas tramas, nada tão definidor no enredo, como aparecem também assistindo TV, brincando...

Uma ocorrência pontual de citação de filmes é a referência a um personagem do filme Shrek revelando uma relação intertextual que, além de evocar o filme e o personagem referido – o Gato de Botas –, evoca também o sentido do seu olhar que desarma qualquer um. Os personagens discutem e a súplica de um deles é referida pelo narrador recorrendo ao olhar do Gato do filme Shrek (I, 3, 2008):

- Só se for você sozinho, né? - David insinuou, meio desconfiado, achando Matheus muito estranho.

-Por favor, galera, por favor! - Matheus insistiu com a carinha do gato de botas do Shrek II.

-Eu odeio quando você faz essa cara – Lana falou, já com ódio de Matheus.

Note-se que, nesse caso, poderíamos interpretar essa referência ao Gato de Botas como uma referência simples, tipo de integração-sugestão ressaltada por Samoyault (2008), em que o nome referido remete o leitor para diversas narrativas, como o conto maravilhoso e o filme Shrek. O que de fato remete essa ocorrência ao filme é a referência ao olhar do Gato de Botas, situação marcante de humor no filme.

Outras histórias trazem pontualmente personagens, como Merlin e minotauros, estabelecendo uma maior ou menor aproximação aos universos em que esses aparecem em obras literárias ou audiovisuais, mas marcando apropriações mais pontuais desses elementos. São referências simples, em que a narrativa fonte específica não é referida, o que daria a precisão da fonte. Nesse sentido, voltamos a lembrar que, no caso deste estudo não importa exatamente essa precisão e, inclusive, a própria Samoyault (2008) coloca o quanto a referência simples se confunde com a alusão.

2.3.3

Uma ocorrência curiosa é a de uma menina que dá a um de seus personagens o nome Edward Cullen, nome do protagonista da saga Crepúsculo (MC, 3, 2009)<sup>144</sup>. Ela escreve uma história totalmente diferente do contexto original desse personagem e apenas cita o nome, sem nada referir ao personagem do filme. Seu personagem não é vampiro, não é jovem, é criança e, aliás, nem é estrangeiro, para ter tal nome e sobrenome. Trata-se de uma história bem realista, que se passa no Brasil, no Rio de Janeiro, trazendo o dia a dia de duas amigas e suas andanças pelo shopping, pelo cinema, pela casa de uma e da outra. Em nada a história retoma

<sup>143</sup> O Wii é um console de videogame produzido pela Nintendo; videogame da sétima geração.

<sup>144</sup> Embora sejam filmes destinados a um público juvenil, não exatamente infantil, as crianças têm acesso a eles, assistiram ou ouviram falar por irmãos, colegas, amigos mais velhos. E na verdade, contemporaneamente, há pouca clareza nessa linha divisória entre o que é destinado ao público infantil e ao juvenil, apesar da faixa indicativa de filmes.

o filme, a não ser por essa referência, que é bem precisa. Perguntada por que um nome estrangeiro em um personagem que nem estrangeiro é – ao menos o texto não apresenta isso – ela justificou que ficou pensando um nome e esse veio à cabeça dela. A referência, no entanto, em si, já revela a apropriação, mais ou menos consciente, de todo um universo cultural que se faz presente de modo mais ou menos difuso, embora contundente e reconhecível, nas produções infantis, refletindo um mundo globalizado e de múltiplas referências. É muito comum os nomes de personagens serem estrangeiros e as histórias se passarem nos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, China ou Japão, muitas vezes sem que esse contexto tenha muita relevância na trama, que poderia se passar em qualquer lugar<sup>145</sup>.

Na época do lançamento do filme *Alice no país das maravilhas*, de Tim Burton, apareceram histórias com alguns empréstimos de elementos bem pontuais do universo Alice e/ou de sua recriação por Tim Burton, a exemplo do uso do nome para personagens diversos, em nada semelhantes à Alice de Carrol, ou da mágica de crescer ou diminuir comendo ou bebendo algo, aspecto que apareceu em duas histórias. Em ambos os casos a estratégia de mudança de tamanho foi usada em outros contextos, em nada semelhantes ao universo Alice. Numa das histórias, comer um tipo de bala se torna o modo de as pessoas crescerem e diminuírem, em uma terra mista de seres pequeninos e gigantes e, noutra, mais espelhada em Alice, a personagem come biscoitos para diminuir e poder entrar em uma terra de seres pequeninos, seguindo a trama sem outras alusões significativas ao país das maravilhas. Uma ratinha valente, inspirada (segundo declarou a autora) naquela que aparece no filme e que, mesmo mal humorada e desconfiada, ajuda Alice em várias situações, apareceu também em outra história, como adjuvante destemida de uma personagem que sai em sua aventura. Apesar de bem pontuais nas histórias, são, em relação aos textos fontes, índices textuais vagos que vão da alusão às referências simples ou a referências mais precisas, mas deslocada de seus contextos, mostrando as muitas possibilidades de recombinação que as crianças fazem a partir de seu repertório, de sua memória narrativa.

Outro texto que apresenta uma marca significativa de empréstimo pontual é o que traz a história de uma guerra entre dois países de um planeta em um tempo e galáxia distantes. Não é, como em *Star Wars*, uma guerra entre planetas ou galáxias, mas uma guerra interna a um planeta. Ainda assim, inicia com um tom *Star Wars*, marcado, inclusive, por uma paráfrase da introdução própria aos filmes da série: “Há muito tempo, em uma galáxia muito,

---

<sup>145</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre esse aspecto ver a categoria seguinte, sobre as apropriações mais difusas dos universos das narrativas audiovisuais, bem como a parte sobre seriados infanto-juvenis na parte 4.1.2., sobre a macrocategoria de linguagem.

muito distante...”. O autor inicia seu texto dizendo: “Em um planeta muito, muito distante da nossa galáxia”. Ainda que o enunciado extraído do texto de origem não seja repetido *ipsi literis*<sup>146</sup>, há uma ressonância bem marcada desse enunciado, quase uma citação implícita, conforme Jenny (1976).

A história espacial segue, mas com um contexto não estritamente alusivo ao filme, como podemos ler:

Em um planeta muito, muito distante da nossa galáxia, e em um século também muito distante do nosso, Tonas (um país daquele planeta e daquele tempo) estava em guerra contra Pólo, também um outro país. Tonas e Pólo faziam parte de um único planeta de uma pequena galáxia. Cada país daquele planeta tinha seu rei, que governava seu território com suas leis. (L, 5, 09).

E depois de toda essa aventura nessa galáxia distante, segue-se rumo a um desfecho bastante peculiar, revelando que a referência a Star Wars, naquela retomada parafrástica da fórmula introdutória do filme, era apenas pontual, para introduzir uma nova história espacial:

Quinze mil anos depois, Diego, um garoto que morava onde antes ficava Pólo, estava criando um jogo de tabuleiro. O jogo se chamava Guerra. No meio da construção do jogo, o chão começou tremer mais uma vez, que nem na guerra. Então uma escada apareceu do chão. Essa escada dava no subsolo da casa dele. Diego, como era curioso, desceu para ver o que havia lá embaixo. Ele não desceu totalmente, mas deu uma pequena espiadinha e viu muitas teias de aranhas e muita poeira. A poeira foi desaparecendo e Diego conseguiu ver ossos e mãos com espadas e armas de laser para cima.

Convém ressaltar que esse aspecto, um jogo que funciona como portal para outro mundo, também pode ter alguma inspiração em filmes que trazem tal artifício, a exemplo de “Zathura: Uma Aventura Espacial”, de 2009, que narra a história de dois irmãos que embarcam numa aventura intergaláctica quando sua casa é magicamente arrancada do solo e levada ao espaço, graças a um jogo de tabuleiro chamado “Zathura”, que estavam jogando. As crianças descobrem esse velho jogo de tabuleiro de metal desgastado justamente em um porão escuro e assustador, como parece ser o porão dessa história<sup>147</sup>. Não foi possível, no entanto, saber se esse era, de fato, uma alusão ao filme em questão. De qualquer modo, nota-se que o texto não utiliza exclusivamente nem preferencialmente a referência ao universo Star Wars em toda a trama, e reafirma-se também, mais uma vez, que nem sempre é possível recuperar

---

<sup>146</sup> Não há citação no sentido estrito do termo, com a heterogeneidade bem marcada, com o empréstimo literal, o uso de aspas e referência de texto e autor, mas há o uso de um discurso de um texto no outro, numa alusão que demanda a memória do leitor.

<sup>147</sup> Há também o filme “Jumanji”, de 1995, uma aventura juvenil sobre um jogo de tabuleiro que ganha vida própria e acaba, literalmente, invadindo a casa de seus participantes. Ambos são baseados nos livros de um mesmo autor, Chris Van Allsburg.

todos os universos que as crianças reutilizam, hibridizam, transformam, visto que essa reutilização é vasta, misturada por meio de diversos procedimentos. Além disso, nem sempre se trata de universos compartilhados entre as crianças e a pesquisadora: ora esta pode não conhecer as narrativas aludidas, ora a criança pode nem conhecer aquelas que a pesquisadora aciona em seu próprio repertório, a partir das histórias das crianças.

Um aspecto que reforça a presença de Star Wars no horizonte da produção desse texto, no entanto, é uma passagem na qual o autor cita o filme de modo explícito e através de uma estratégia que vale sublinhar. Certa hora ele escreve:

No meio dessa guerra inacabável, os Tonianos cansaram de guerrear e resolveram pedir paz entre os dois países e união entre eles (o que eles não aceitariam de jeito nenhum). O objetivo era se unir para que se houvesse outra guerra contra outros exércitos de outros países, eles ficarem mais fortes unidos para combater essas guerras (*é uma estratégia que todo protagonista ou antagonista usa nos filmes tipo Star Wars, Senhor dos anéis etc.*). Mas os Polianos não aceitaram o pedido, então os Tonianos resolveram invadir Pólo.

Observa-se aí o comentário que ele faz, atestando que o recurso que seus personagens utilizam como estratégia de guerra são recursos próprios a outros universos, inclusive Star Wars. Na sequência que indica comentário do autor sobre seu próprio texto, entre parênteses, estabelece-se uma relação bem explícita, uma referência na qual o autor realça o tipo de apropriação que ele mesmo faz de estratégias dos filmes, através da citação do título dos filmes. Trata-se, no âmbito da classificação de Genette (1982), de metatextualidade, quando o que une um texto ao texto do qual ele fala – no caso uma obra fílmica – é uma relação de comentário. O uso do parêntese reforça essa relação. Muito produtivo como procedimento, ele busca cumplicidade certa com o leitor no estabelecimento da intertextualidade, para dar um colorido à situação criada em sua história.

Apesar de trazer essas duas relações pontuais na narrativa, podemos também afirmar que há, em todo o texto, uma vaga lembrança do universo Star Wars que ressoa nos modos como se dão as aventuras espaciais, mas aí num jogo alusivo bem mais difuso.

Em algumas situações de revisão de textos com as crianças e conversas sobre suas inspirações, foi comum tomar conhecimento de apropriações em suas histórias de situações bem específicas vistas em seriados ou filmes, mas completamente diluídas na nova história, ali pontualmente costuradas aos acontecimentos narrados, quase imperceptíveis. Ouvi relatos de passagens que foram “retiradas” – como diziam algumas crianças – de seriados americanos como Drake e Josh, iCarly e de filmes diversos. As séries americanas de televisão

denominadas *sitcom*<sup>148</sup> prestam-se bem a esse tipo de apropriação, por se constituírem de uma sucessão de esquetes curtas, trazendo pequenas situações engraçadas, que vão compondo uma a uma o desenrolar da situação maior que está posta naquele episódio. Uma criança recorreu em sua história a uma situação do seriado Drake e Josh, em que Drake arruma um amigo parecido com Josh e Josh arruma um amigo muito parecido com Drake. O episódio conta as trapalhadas em volta dessa situação, os ciúmes dos amigos, com piadas próprias a esse seriado. Na história escrita, é apenas a situação que é emprestada, apenas a informação da criança assegurou atestar a inspiração.

Em um empréstimo mais pontual ainda, outra criança apresentou, em certo momento de sua história, uma estratégia de fuga dos personagens de uma espécie de gaiola, tal qual vira nesse seriado. A chance de o leitor saber que essas crianças fizeram esses empréstimos – principalmente os mais pontuais – talvez mesmo tendo assistido aos episódios em questão, é muito pequena, a não ser que entre as crianças seja uma prática comum haver interações em torno deles, que tornem o reconhecimento possível. É também até concebível que, talvez, nem mesmo as crianças – se não fossem perguntadas a respeito – soubessem ao certo que estavam reutilizando fontes específicas. O repertório narrativo, composto de referências diversas, vai se constituindo e perdendo, muitas vezes, a memória de si mesmo; ficam as ideias, esmaecem-se as fontes. Ficam as heterogeneidades. O que reafirma tanto que não é possível apreender e sistematizar todas as apropriações que fazem as crianças, quanto que há algo também, por vezes, de “inconsciente ou automático” nesses procedimentos – como apontado por Barthes, conforme Samoyault (2008, p. 24).

No caso da história “O caçador de sombras” (Y, 5, 11), por sua vez, acontece a apropriação pontual de uma situação de um filme/livro e transposição para outra história, como uma alusão incidental, um tanto implícita, ainda que voluntária. Embora não trate de bruxos nem traga outros elementos marcadamente inspirados em Harry Potter, a história traz, além de crianças dotadas de alguns poderes, uma passagem em que, de repente, aparece um ônibus fantasma, claramente inspirada em um dos filmes/livros da série Harry Potter.

Os dois pegaram um ônibus estranho, fantasma, não parecia com os que faziam rota na cidade, e ele era cor de rosa! A certa altura, uma mulher, que estava atravessando a rua, transpassou o ônibus e nem notou.

Nico estava tão triste que apenas perguntou para Muk:

---

<sup>148</sup> *Sitcom* é a abreviatura da expressão *situation comedy*, que, numa tradução livre do inglês significa "comédia de situação". Refere-se a séries de televisão em tom de comédia, que se passa em ambientes comuns como o grupo familiar e/ou de amigos ou o local de trabalho. Geralmente compostas de pequenas situações humorísticas, são acompanhadas de risadas, pois podem ser gravadas diante de uma plateia, e mesmo com “sacos de risadas”, como são chamadas aquelas risadas indicadas pela produção; ou editadas posteriormente com os trechos de risos.

- Por que a minha irmã foi capturada?

Então Muk respondeu:

- Vocês dois tem poderes mágicos, eu já te disse, vocês podem levitar coisas, curar pessoas e muito mais – Muk falou isso e se calou.

O ônibus parou e os dois desceram.

Perguntada sobre a natureza desse ônibus, a autora disse que as pessoas com poderes especiais, em sua história, podiam se transportar com ônibus e trens diferentes. E, diante de minha pergunta sobre a possível inspiração numa passagem semelhante em Harry Potter, ela confirmou. De fato, a série Harry Potter apresenta vários meios de transporte mágicos, dentre os quais o Expresso de Hogwarts, um trem que só os bruxos veem, e o Nôitibus Andante, um ônibus roxo de três andares que corre pelas ruas sem que ninguém perceba, salvo os bruxos. Essa passagem está no “Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban”, um dos filmes/livros da série. O ônibus, de fato, traspasa uma mulher que atravessa a rua e passa por lugares que ônibus normais não passariam, revelando sua natureza mágica, fantasmagórica.

É importante ressaltar que a autora afirmou ter se inspirado em vários livros e filmes diferentes para contar a sua história, mas disse que foram tantos, que nem se lembrava mais. Inclusive, além de assistir à série Harry Potter, ela leu todos os livros. Ela não conseguiu, no entanto, identificar como lhe veio à mente a ideia dos caçadores de sombras. De todo modo, passagens como “Muk pegou sua espada e lutou contra as sombras, ele as golpeou e as prendeu no cilindro que ele carregava no cinturão” podem bem dialogar com alguma narrativa outra: prender sombras aparece, por exemplo, em mangás, como Naruto, mas não foi possível saber<sup>149</sup>. Nem sempre é possível saber... Vários elementos e situações ressoam em produções diversas, são usadas e reutilizadas sem que se possa identificar fontes precisas. O repertório narrativo é assim...híbrido por natureza.

Assim, ainda no âmbito da macrocategoria conteúdo e universos, a partir de diversos textos, observamos ser imprescindível prevermos uma categoria de apropriações que revele um tipo de relação intertextual menos reconhecível pontualmente, em uma narrativa específica, referindo-se a um universo de referências mais difusas, espalhadas pelas narrativas contemporâneas, sem que possamos atestar uma única fonte, uma fonte precisa. São modos de compor os hibridismos que dialogam com o conceito de intertextualidade mais amplo, não restrito, com o próprio dialogismo constitutivo da linguagem e dos textos. Assim, a partir de textos que provocaram essa impressão, chegamos à categoria que se segue.

---

<sup>149</sup> Devido a essa possível profusão de referências declaradas, esse texto bem poderia ser interpretado à luz da categoria que define as histórias construídas com uma trama intertextual coerente de muitas reutilizações e referências. Entretanto, como não foi possível recuperar essas fontes – que nem a pesquisadora pôde, nem a criança mesma sabia identificar – restringimos sua análise a esse trecho mais pontual.

**g. Histórias que trazem apropriações de universos mais difusos, apresentando características reconhecíveis em várias narrativas verbovisuais contemporâneas, sem que as fontes exatas da referência possam ser determinadas.**

Nos textos produzidos pelas crianças no período considerado neste estudo, há aqueles em que se observou a ressonância de narrativas próprias à cultura audiovisual contemporânea, embora fosse mais difícil localizar fontes específicas dessas referências. Assim, configurou-se a presente categoria de modos de apropriação de elementos ligados aos universos contemporaneamente familiares em narrativas verbovisuais – elementos ligados aos gêneros e subgêneros da atualidade, às estratégias narrativas próprias às produções atuais e aos hibridismos contemporâneos –, sem que uma fonte concreta e específica seja necessariamente determinada. São apropriações e reutilizações de conteúdos que se remetem ao imaginário, à memória narrativa e ao universo sociocultural das nossas crianças de hoje.

Trata-se aí do diálogo constante que cada produção, inclusive as das crianças, estabelece com a memória narrativa da cultura – memória da literatura, como diz Samoyault (2008), memória social e discursiva, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2008) – composta de discursos, formas, procedimentos, temas, que passam a fazer parte do repertório narrativo de uma coletividade. E neste repertório mesclam-se narrativas de toda ordem, ficcionais ou não, literárias ou não, assistidas ou lidas de fato ou não. A produção narrativa, como uma produção de linguagem, está sujeita a dinâmicas socioculturais que lhe são inerentes.

As histórias das crianças organizadas nessa categoria apresentam, assim, alusões a aspectos mais amplos, difusos, que remetem mais a uma constelação de narrativas ou a um vago repertório da época, do que a um texto preciso. Em grande parte, os elementos retomados podem permanecer inconscientes ao autor e não reconhecíveis ao leitor, como fórmulas anônimas, situações familiares, mas não localizáveis ou identificáveis em uma fonte única. Ao serem perguntadas, porém, as crianças tanto dizem que não sabem de onde tiraram ou como pensaram aquilo, quanto remetem a algumas fontes, mas sempre ressaltando uma reminiscência vaga dessas em seus textos, já que se reconhecem como autoras de histórias totalmente inventadas.

Assim, a interpretação como histórias relacionadas a determinadas produções verbovisuais contemporâneas resta um tanto imprecisa, embora certamente contundente. Como afirma Samoyault (2008, p. 51), “a alusão depende mais do efeito de leitura que as outras práticas intertextuais: tanto pode não ser lida como pode também o ser onde não existe. A percepção da alusão é frequentemente subjetiva e seu desvendamento raramente necessário para a compreensão do texto”. De qualquer modo, trazemos algumas ocorrências de histórias

e alguns exemplos de produções cinematográficas, seriados e desenhos animados que ilustram os aspectos atribuídos a esse repertório mais difuso retomado.

Apareceram no corpus de textos considerado, em todos os anos do período da pesquisa, histórias de crianças e/ou jovens que anseiam ou atingem a fama, que formam bandas musicais ou desejam ser estrelas solo, *superstars*, aspectos comuns em filmes e seriados, ou ainda como *top models*, presente no imaginário infanto-juvenil das meninas<sup>150</sup>. Em certos casos há a referência a uma narrativa específica, como no caso das histórias que trazem atestadamente Hanna Montana ou o universo de High School Musical – séries que viraram filmes posteriormente –, com a referência ao título dessas séries, mas, neste caso, foram organizadas na categoria de referência a um tema e universo determinado, a primeira categoria de conteúdos descrita. Mas há no corpus estudado histórias de anseio por fama, por fama e riqueza, por reconhecimento, muitas vezes pela via da música ou do mundo da moda, sem referência a um seriado ou filme específico. Esse é um tema atual, retomado em muitas produções midiáticas juvenis contemporâneas, a exemplo de, além dessas duas séries citadas, seriados como Glee, iCarly, a novela mexicana Rebelde, regravada depois no Brasil, e o filme exibido pela Disney Channel, Camp Rock, com duas sequências<sup>151</sup>. A própria série juvenil brasileira, Malhação, exibida pela Rede Globo, por vezes traz esse tipo de situação<sup>152</sup>.

Nas histórias das crianças, por vezes o conflito em torno desse anseio pela fama é determinado pela inveja de outros jovens/crianças, que tentam inviabilizar o objetivo dos protagonistas, por vezes pelos interesses conflitantes em relação aos pais ou empresários. Numa ocorrência, o conflito com o pai reflete, inclusive, a questão do medo da perda da infância envolvido nessa situação de fama precoce:

Micaela desde os 3 anos sonha em ser artista. Ela se inspirou na xuxa. Mas o pai, desde que Micaela pediu isso, disse que não, porque ele tinha medo que ela perdesse a infância. Depois de muito tempo, quando já

<sup>150</sup> Embora não seja um aspecto em foco nessa pesquisa, convém lembrar que as culturas infantis são atravessadas também pelos gêneros e trazem, quanto a isso, as mesmas questões e contradições da cultura em geral.

<sup>151</sup> iCarly é uma *sitcom* exibida na rede de televisão Nickelodeon, desde 2008 no Brasil. Conta a história de uma garota chamada Carly, que decide criar junto com seus amigos, na Internet, um *webshow* intitulado iCarly. Glee, por sua vez, é uma comédia musical exibida pelo canal Fox e também pela Rede Globo, que, embora não direcionada ao público infantil, é assistida por algumas crianças a partir de 8 anos.

<sup>152</sup> A série é exibida desde 1995, com várias temporadas, nas quais as situações, ambiente onde se passa a trama e os personagens mudam.



Nos próprios conflitos em torno desse anseio pela fama e riqueza parecem ressoar vozes de outras produções contemporâneas. É digno de nota também que em algumas dessas histórias e em outras – não envolvendo tramas em torno de fama, sucesso e riqueza – há também situações vividas em colégios, ambiente onde se passam muitas tramas em produções juvenis americanas e também latino-americanas. Além das já citadas, podemos incluir aí a novela *Carrossel*, originalmente mexicana, inspirada em uma versão argentina e produzida, recentemente, no Brasil pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). A série *Malhação* também já se passou em um colégio. As crianças, especialmente as meninas, escrevem histórias que se passam em colégios, envolvendo amizades, namoros, disputas entre grupinhos rivais, enigmas que precisam desvendar, como sumiço de alguma coisa ou mistérios como aparições estranhas nos corredores.

Outros textos, frequentes entre as meninas, não são histórias de bandas de música, mas também envolvem meninas ou adolescentes consumidoras, que andam na moda, frequentam *Shopping Centers*, preocupam-se com a beleza e conversam sobre moda e maquiagem. Algumas dessas histórias envolvem colégios, namoros. Em outras, esse é só o disfarce das personagens, pois paralela a essa identidade de mocinha consumidora, aparecem outras identidades, como a de empresárias de sucesso ou de espãs secretas. Como agentes secretas, as personagens utilizam apetrechos tecnológicos sofisticados. Em uma das histórias que traz essa dinâmica, esses apetrechos eram “escondidos” nos objetos de uso feminino, como batons, estojos de maquiagem, numa versão feminina de James Bond. Apareceram cerca de oito histórias com essas características, sejam espãs ou empresárias, nenhuma se referindo a um desenho animado ou filme específico. Entretanto, uma das meninas afirmou ter se inspirado no desenho *Três Espãs Demais*, apesar de sua trama trazer apenas uma garota<sup>153</sup>. Nesse desenho, as três espãs mundiais sempre têm uma missão para resolver e, de fato, contam com muitos apetrechos para ajudá-las, inclusive armas alocadas em batons e coisas do gênero, providenciadas pelo chefe delas.

Esse desenho específico pode até ter sido inspiração para todas as outras histórias, mas é muito pertinente também imaginar que esse tipo de situação, que aparece em outros tantos desenhos, filmes e seriados contemporâneos – uma identidade mais adolescente e consumista convivendo com uma identidade outra, que implica em responsabilidades grandes – se constitua como uma apropriação difusa de algo que está no “ar do tempo”. Até porque, o que as histórias trazem é esse enquadre geral – meninas comuns que, de repente, se transformam

---

<sup>153</sup> Desenho animado norte-americano que traz uma estética japonesa assemelhando-se a um anime.

em espãs –, não exatamente as características peculiares a esse desenho específico, como as características das personagens, que são bem marcadas: uma é a romântica e engraçada, outra a estudiosa, e a outra é compulsiva por comidas. Está no “ar do tempo” essa heroína que incorpora atributos antes reservados aos heróis masculinos, mas, ao mesmo tempo, arraigados de modo bem marcado em certos referenciais estereotipados de feminilidade<sup>154</sup>.

Outro tipo de ocorrência nessa categoria, também relacionada às importações de elementos culturais pertencentes ao universo de produtos audiovisuais estrangeiros, é a invenção de nomes de personagens e lugares no estilo de nomes presentes em seriados, filmes e desenhos ou quadrinhos japoneses e americanos. Observaram-se também histórias que se passam nos EUA, na Inglaterra e no Japão, seus personagens tendo nomes japoneses e anglofones. As crianças, inclusive, imitam nomes chineses e japoneses, escrevendo coisas que sonoramente remetem a sonoridades dessas línguas, como Xeng, Chuong, Pin Lin, entre outras. A presença do universo japonês nas histórias das crianças certamente se deve ao crescimento da influência dos mangás e animes na cultura infantil contemporânea, como bem destacam os diversos estudos sobre essas produções nipônicas, a exemplo de Salgado (2008), Neves (2008) e Fernandes (2008).

Já em relação aos Estados Unidos, é muito frequente que personagens brasileiros, em histórias passadas no Brasil, tenham nomes americanos. A presença da cultura americana é maciça, não apenas devido a sua forte presença no universo cinematográfico, no qual se tornou hegemônica por muito tempo no contexto mundial, mas igualmente e principalmente com o advento da televisão a cabo, fechada, na qual o acesso às produções americanas com situações bem típicas dessa cultura – tais quais os seriados e *sitcom* – é bastante ampliada.

É fato que a indústria cultural americana tem sido difusora de produtos culturais consumidos por crianças de diversas regiões do mundo – concorrendo atualmente com produtos japoneses no que concerne, especialmente, aos desenhos animados – e esses produtos culturais não teriam, portanto, como não fazer parte do repertório narrativo infanto-juvenil. A “colonização do imaginário infantil pelo mercado”, conforme expressão de Sarmiento (2003), é também uma colonização cultural. Esse dado, entretanto, não minimiza a perspectiva crítica que é preciso também ter dessa questão<sup>155</sup>.



<sup>154</sup> Para uma discussão sobre as super-heroínas contemporânea com o foco na questão do gênero, ver Odino (2009, 2010, 2012).

<sup>155</sup> Essa discussão, além de estar presente na parte 2.1. será também retomada quando da discussão sobre as histórias que retomam a linguagem dos seriados infanto-juvenis.

Muito presente nas narrativas audiovisuais contemporâneas, como é ressaltado por Salgado (2005, 2008), também aparecem nas histórias das crianças as situações de conflito, luta, guerra, investigação, salvamento do mundo, cujos heróis são mirins ou jovens, e os adultos ou nem aparecem, tendo importância minimizada naquele universo, ou são insignificantes na vida dos heróis. Esse aspecto exige uma discussão mais aprofundada sobre a visão de infância que as crianças trazem nessas histórias, ainda que vivam, em suas vidas, a contradição entre precisarem da tutela dos adultos e exercerem de modo crescente a sua autonomia. E, além disso, como ressalta Salgado (2005), demanda também uma discussão sobre as relações entre crianças e adultos que vão assumindo novas fronteiras e novos contornos na vida social. A tese de Salgado (2005) nos ajuda a refletir sobre essas questões para interpretar as histórias que configuraram essa categoria de modos de apropriação mais difusos, quanto às crianças representadas como autônomas, independentes dos adultos e bem poderosas.

É nos desenhos animados que esse aspecto aparece de modo mais contundente, visto que esse é um formato em que, frequentemente, as crianças são protagonistas, mas há filmes também em que esse aspecto pode ser observado. Salgado (2005) ressalta que, como signos culturais que estão intimamente relacionados ao universo lúdico infantil, os desenhos animados representam visões de infância e as relações entre crianças e adultos, que carregam as marcas do tempo e da cultura em que são produzidos. Podemos citar como exemplo de desenhos animados que representam universos controlados por crianças o mangá/anime Pokémon, cujo protagonista criança, e seus amigos, também crianças, percorrem o mundo, duelando na tentativa de se tornar um grande mestre Pokémon; e o mangá/anime Digimon, no qual as crianças duelam para salvar o mundo digital da destruição. Os heróis são os Digiescolhidos.

Além dessas produções japonesas, podemos citar também a produção norte-americana *As meninas superpoderosas*, que, apesar de pequeninas e com nomes doces – Docinho, Florzinha e Lindinha –, são fortes, valentes e têm superpoderes, graças a uma experiência genética. Há adultos na trama, principalmente o professor que está na origem do experimento gerador dos poderes das meninas<sup>156</sup>. Mas são elas que combatem o crime organizado em sua cidade, por monstros criados pelo principal vilão da trama. Eventualmente, porém, há ações dos adultos, que intervêm de algum modo. Assim, como ressalta Salgado (2005), são as

---

<sup>156</sup> Nesse caso, além de crianças, são meninas, desmistificando estereótipos e a incompatibilidade de atributos geralmente associados ao feminino e a força e coragem.

transformações por que passam crianças e adultos na cultura contemporânea, a fluidez e instabilidade de seus papéis convencionais, que aparecem nessa animação, mais do que uma separação mais radical, como nos outros dois casos.

Também convivendo com adultos e sempre em conflito com seus pais está Jimmy Neutron, protagonista e herói de uma animação norte-americana homônima exibida pela emissora a cabo Nickelodeon, que conta as façanhas desse menino gênio, inventor de diversas engenhocas de alta tecnologia, que se contrasta com adultos “obsoletos”. Os pais até tentam controlar Jimmy, mas ele sempre dribla essa vigilância com sua expertise tecnológica, ludibriando seus pais e transgredindo as regras. Jimmy tem como missão principal, por sinal, salvar os seus pais e todos os adultos de alienígenas que os capturaram, que o faz com a tecnologia que domina e suas artimanhas, junto com outras crianças. Mas enquanto o salvamento não se dá, sozinhos na cidade, livre dos adultos, e antes de sentirem falta deles, as crianças dedicam-se a transgredir todas as regras impostas, desde coisas bem simples do dia a dia, como fechar a geladeira, e a fazer todas as coisas proibidas pelos adultos. Segundo Salgado (2008), nessa animação põem-se em diálogo as relações entre crianças e adultos, diferentes dos mangás/animes citados, em que há uma forte separação entre eles.

Como Jimmy Neutron, há também os desenhos animados *Os padrinhos mágicos* e *a Turma do bairro*, em que crianças de dez anos querem se ver livres de regras impostas, de ordens dos adultos, ainda que também queiram chamar-lhes a atenção. A inspiração direta, atestada em episódios dos *Padrinhos mágicos* e seu personagem Timmy Turner também apareceram em histórias consideradas nessa pesquisa, mas aqui, nesse caso, essa referência é vista no horizonte difuso de possíveis inspirações para histórias em que as crianças é que querem comandar tudo, driblando o domínio dos adultos.

Na sua tese de doutorado, que trata, justamente do ser criança e herói no jogo e na vida, no contexto da discussão sobre a infância contemporânea e o brincar na interface com os desenhos animados, Salgado (2005) traz uma discussão sobre os desenhos animados contemporâneos, que representam a infância como um reino de pequenos heróis crianças, confiantes em seus poderes e saberes. Eles vivem em mundo onde não há o controle dos adultos ou há a desconstrução ou minimização da autoridade adulta, sendo as próprias crianças responsáveis pela ordem e competentes o bastante para enfrentar perigos, desafiar

vilões e guerras eminentes, aventurando-se, inclusive, pelo mundo afora, sozinhos, apenas com seus parceiros, também crianças<sup>157</sup>. Como expressa a autora:

Adultos cada vez mais distantes do mundo da infância; crianças que se unem para salvar o mundo como demonstração de poder e sabedoria; crianças defendendo-se sozinhas e certas de que não podem contar com o apoio dos adultos porque eles já não atestam mais competências e experiências válidas para a demanda do mundo infantil; estas são cenas recorrentes em quadrinhos, desenhos animados e filmes que, atualmente, circulam no cotidiano de crianças e adultos de grande parte do mundo. Com esses parceiros virtuais, representados por crianças autônomas, poderosas, geniais, empreendedoras, destemidas e que se apresentam como verdadeiros heróis-mirins, as crianças de carne e osso têm dialogado, em suas fantasias, jogos e brincadeiras, construindo valores e compondo suas identidades. (SALGADO, 2005, p. 97)

A autora mostra também as diferenças entre os desenhos do passado e os contemporâneos, de diferentes culturas e origens, ressaltando como esses atuais trazem marcas como a autonomia, a competência, o conhecimento, o mérito, mais do que superpoderes mágicos e sobrenaturais.

Os exemplos de desenhos animados referidos encenam e expressam o tipo de herói que hoje habita o imaginário das crianças, com esses novos papéis que se configuram contemporaneamente, as novas fronteiras e entre crianças e adultos, o protagonismo infantil, aspectos que se mostram presentes em algumas histórias escritas pelas crianças de modo difuso, sem que as fontes precisas sejam identificadas. A tese de Salgado (2005) nos mostra como, de fato, são fontes simbólicas que compõem o repertório das crianças, havendo uma tendência delas em representarem a infância desse modo em suas brincadeiras, fabulações, narrativas. Os desenhos animados são, no entanto, produção adulta para crianças, e como tal “refletem, de um lado, as demandas que crianças e adultos permutam em suas relações cotidianas, de outro, expressam a forma como os adultos concebem as crianças e o que delas esperam” (SALGADO, 2005, p. 122). Está, assim, no “ar do tempo”. E pudemos constatar esse aspecto em algumas das histórias analisadas.

Não se tratam de histórias que remetem especificamente a esses desenhos animados referidos, mas que trazem essa ideia de crianças salvando o mundo, corajosas, viajando sozinhas, correndo mundo sem intervenção adulta, desvendando mistérios e mesmo crimes, criando armas e equipamentos poderosos, fazendo descobertas científicas e autores de grandes

---

<sup>157</sup> O interesse da autora em sua tese é discutir a experiência infantil, já não mais apoiada em uma imagem da infância como reino da inocência e fragilidade, trazendo à tona as novas imagens e representações que se configuram sobre as crianças e sobre os adultos e de seus lugares sociais na relação com elas.

invenções, viajando no tempo, protegendo os adultos e outras crianças. Tão poderosas e sábias quanto os adultos ou até, por vezes, mais do que eles. Crianças são, nessas histórias, agentes secretos, detetives, heróis de guerra, aventureiros participando de expedições, são super heróis de todo tipo, personagens crianças que se apresentam como o herói positivo ativo, segundo postula Faria (1999, p.47), em sua pesquisa sobre o perfil das personagens preferidas por crianças e jovens. Como Salgado (2005, p. 121) ressalta, “autonomia, poder, conhecimentos e competências são alguns dos atributos que as crianças, no mundo da animação contemporânea, reúnem para compor suas identidades como heróis”.

Por vezes, porém, mesmo em singelas histórias sem heróis clássicos ou contemporâneos, crianças de 8, 10 anos aparecem viajando para o exterior, morando fora ou passeando em *shopping centers* sozinhas, ou criam planos mirabolantes com seus amigos para pegar bandidos, saem à noite de casa, enquanto seus pais assistem TV e reaparecem na trama apenas para ações como chamar para o jantar ou para dormir.

Outros aspectos trazidos para os textos das crianças também refletem uma espécie de “ar do tempo”, que aparecem como elementos difusos, presentes em várias produções contemporâneas, a exemplo da presença de certos objetos mágicos nas histórias. O exemplo mais significativo desse aspecto é o portal; o portal que dá acesso a outros mundos aparece em muitas narrativas das crianças. É quase o meio de “transporte” preferencial nas histórias, seja para outros mundos, mundos da fantasia, ou outros tempos, seja para um simples deslocamento entre localidades.

Presentes em narrativas diversas através dos tempos, na literatura e no cinema, os portais aparecem também nas histórias como passagens de vários tipos. O dispositivo mágico ou tecnológico de transportar no tempo e no espaço – seja no espaço físico, seja no espaço mágico – sempre existiu na literatura e nas produções audiovisuais. Há referências explícitas a portais em ficções científicas e narrativas de fantasia, mas também outros não referidos como tais, mas cumprindo funções semelhantes. O buraco onde cai Alice correndo atrás da Lebre de Março, o pó de pirlimpimpim das aventuras lobatianas, o voo da casa no Mágico de Oz, dentre outros recursos, se não declaradamente portais, funcionam como tais, por possibilitarem a passagem a outros mundos.

Os portais propriamente ditos aparecem muito, no entanto, nas ficções científicas e nas tramas de super-heróis, desde sempre. Quem não se lembra dos portais no desenho animado He-man, dos anos oitenta? Filmes e seriados antigos já recorriam a eles, como Túnel do tempo, Star Trek, Star Gate, dentre outros. Mas é certo que o recurso a eles, como argumento para viabilizar os deslocamentos impossíveis, mas necessários para a verossimilhança interna,

passou a ser amplamente explorado no cinema, seriados e nos desenhos animados contemporaneamente<sup>158</sup>. E, talvez, por constituir-se, justamente, em um argumento que possibilita criar deslocamentos impossíveis no mundo real, tenha sobre as crianças esse fascínio, bem como essa serventia em suas histórias, como têm para os produtores de ficção científica<sup>159</sup>.

Os modos de ser do portal variam bastante nas histórias das crianças, mas sua natureza de passagem, de acesso a outros mundos, locais ou tempos permanece. Aparecem, muito frequentemente, como passagem para mundos paralelos, entre universos diferentes, como o mundo “real” e um mundo de fantasia, na maior parte das vezes como elementos que introduzem o fantástico ou o maravilhoso em tramas aparentemente realistas<sup>160</sup>. São, nesse caso, portais mágicos e, raramente, tecnológicos. Observaram-se portais que davam acesso a outros mundos através de luzes, de cavernas, das águas de um rio ou de redemoinhos, de objetos que abrem a passagem ao serem acionados ou atravessados – como tijolos em uma parede – portas ou portões mágicos, pedras que unidas abrem a passagem no ar, precipícios que, em vez de levar à queda, levam aos mundos mágicos. Até mesmo uma folha de papel onde está escrito algum texto mágico que, ao ser lido, abre uma passagem, apareceu como um portal inusitado. São portais mais comuns, vistos em outras narrativas, e outros bem mirabolantes, e o que mais a imaginação inventar. Como na história de um menino (R, 5, 11) que traz um eclipse como portal.

Quando chegaram no riacho, Pedro jogou o anzol na água e deitou numa pedra. O primo deitou na grama. Então eles pegaram no sono. Quando acordaram, viram que seus amigos, João e Maria, também estavam lá. Os seus amigos estavam olhando para cima e achando algo estranho. Era um eclipse que estava acontecendo, mas Pedro não sabia. Então ele perguntou assustado:

- O que está acontecendo?

Mas antes de alguém tentar responder, apareceu um clarão de luz no céu e em volta deles, eles foram sugados e ficaram inconscientes. Quando acordaram, se depararam com uma floresta enorme. Eles ficaram sem

---

<sup>158</sup> Ao mesmo tempo em que se constitui como um deslocamento impossível no mundo tal qual o conhecemos até então, o portal na ficção científica também se constitui, por outro lado, em um recurso argumentativo que explica esse deslocamento no mundo narrado, como uma possibilidade científica do futuro, para conferir um ar de verdade ao fato de que naves, por exemplo, não podem viajar acima da velocidade da luz. É nesse jogo entre verdade e invenção possível no mundo ficcional que a verossimilhança se constrói. No caso dos portais mágicos, o recurso funciona, justamente, como a licença que permite entrar no mundo da fantasia.

<sup>159</sup> Não excluiria casos de crianças que recorrem ao portal de modo muito displicente, injustificável, apenas como recurso fácil para resolver logo uma situação e terminar logo a sua história, aspecto geralmente revisto na reescrita do texto.

<sup>160</sup> Mundo real aqui se referindo, evidentemente, ao mundo real da ficção, espaço diegético que representa o mundo semelhante ao que conhecemos do mundo real, em oposição ao mundo fantasioso ou fantástico, onde as regras daquele mundo real não funcionam do mesmo modo.

entender o que estava acontecendo ali. Maria viu dois olhos atrás de uma moita.  
Então apareceu um dinossauro voador.

A história segue, sem citar o termo portal, embora fique claro que foram transportados para outro mundo. Mais adiante no texto, já em torno da volta dos personagens ao seu mundo, confirma-se que fluxo entre os dois mundos se deu devido ao portal, explicitamente referido:

Depois, quando eles foram subir a montanha para trazer a água, os índios falaram para os três amigos que o eclipse era um portal mágico de volta para o mundo deles, mas ele só aparecia quando tinha a água. E também que o eclipse era só até o pôr-do-sol.  
Como tudo era estranho nesse mundo, aceitaram a explicação e foram em direção à montanha.

Após mais algumas peripécias dos personagens nesse lugar, tentaram, finalmente, voltar para casa, mas, “mesmo com todo o esforço, não adiantou, o eclipse já tinha acabado, e o portal para casa, se fechado”. Assim se fecha uma primeira parte da história. Muitos anos se passaram, e eles ficaram presos naquele lugar, até que certo dia, ao saírem para caçar, algo aconteceu:

Andaram muito e muito até que chegaram em um lugar em que as árvores eram maiores, e então eles reconheceram aquele lugar, já tinham passado por ali. De repente, escureceu, eles foram sugados pelo chão e apareceram em suas camas, como crianças novamente. Eles acharam que tudo o que tinha acontecido tinha sido um sonho.

É interessante destacar que, em algumas histórias, a passagem pelo portal leva a mundos mágicos que, na volta, podem se revelar sonhos, numa estratégia narrativa muito frequente nas narrativas literárias e fílmicas, e também nas histórias das crianças. É o caso também do texto de uma menina (S, 4, 2011), cujos personagens crianças, depois de passarem por um portal, vivem uma aventura de piratas e se tornam reis e rainhas de uma ilha (um clin d’oeil com o filme Nárnia?), e no final:

Um dia, Pedro e Clara estavam sentados no trono quando começou a chover e uma onda gigante se aproximou da ilha. Pedro fechou os olhos para não ver o estrago e foi nessa hora que ele acordou.

O sonho, além do portal, é o elemento que permite a experiência mágica, reestabelecendo, no fim, a ordem natural das coisas. Assim, nesse sentido, por vezes, essa categoria se configura não apenas como uma categoria de conteúdos e universos, mas também de estratégia narrativa, pois revela procedimentos narrativos utilizados para contar a história, para surpreender o leitor, para dar um tempero ao desfecho, modo de construir o mundo da



fantasia ou de organizar os fatos narrados. É o caso desses finais em que, depois de todas as aventuras contadas – de fantasia ou aventuras incomuns – se revelam serem sonhos, pesadelos, ou ao menos deixam intencionalmente a dúvida para o leitor. Sendo este um procedimento muito usado tanto na literatura quanto no cinema, em filmes diversos, se firma como estratégia retomada pelas crianças, mas nessa perspectiva de uso difuso, sem uma fonte necessariamente específica de referência.

Rodrigues (1988) coloca que o sonho é um recurso usado frequentemente como explicação para experiências inverossímeis e que, na narrativa fantástica, haveria a hesitação em saber se é de fato um sonho ou não, que seria, em última instância, uma indagação sobre os limites entre o sonho e o real<sup>161</sup>. É importante ressaltar, no entanto, que em algumas das histórias que utilizam o sonho como recurso, não apresentam elementos mágicos, apenas aventuras incomuns, de piratas, de salvamento do mundo, batalhas em que as crianças participam, expedições, que se dão no âmbito do realismo, apesar de improvável no que tange à participação de crianças nessas aventuras. E o despertar do sonho, nesse caso, as trazem de volta para a normalidade e à realidade de ser criança. Uma dessas histórias termina, justamente, com a voz da mãe acordando o protagonista para ir à escola. Assim, aventuras vividas, seja no âmbito do real, do maravilhoso ou do fantástico, podem terminar revelando-se sonhos nas histórias das crianças<sup>162</sup>.

No texto abaixo (A, 5, 11), que já não fala em portais, podemos verificar que após uma aventura muito incomum, embora realista, toda a experiência angustiante vivida se desfaz quando o personagem acorda:

Estávamos todos morrendo afogados e eu gritava por socorro! – foi quando ouvi meu nome sendo chamado:

- Percy, Percy, acorde! Já esta na hora de ir para casa. Você passou as férias todas na cama dormindo! Levante e vamos embora!

Eu acordei com os gritos de minha mãe, estava aliviado porque meu naufrágio era apenas um grande pesadelo. Essa foi a grande aventura de minhas férias.

Ainda em termos de portais que levam a mundos mágicos, estranhos, em outro texto, o fato de o local aonde os personagens chegam ser estranho e enfeitado é o que, justamente, caracteriza como portal a passagem por plantas carnívoras que estavam em seu caminho, reforçando a natureza mágica dos portais (S, 3, 11):

<sup>161</sup> A dúvida, aliás, envolve a hesitação do personagem e do leitor quanto às leis da realidade que se apresentam no fantástico, como ressalta Todorov (1975).

<sup>162</sup> Embora o maravilhoso geralmente não precise justificar os mundos mágicos que cria e esses são aceitos sem estranhamento, é comum, no maravilhoso pós Romantismo que apareçam portais de diversos tipos que levam aos mundos encantados, como As Crônicas de Nárnia e a própria Alice no país das Maravilhas.

Lá na frente as fadas viram plantas carnívoras.  
 - Vamos passar?  
 - Vamos desviar delas!  
 - Não dá, vamos passar com cuidado.  
 E foram. Mas o dragão, que seguia as fadas, não conseguiu passar.  
 Então elas passaram e chegaram em um lugar estranho. Lá era enfeitado.  
 Lina perguntou:  
 - Não é enfeitado?  
 - Acho que sim. As plantas são uma espécie de portal.

Os portais aparecem também, nas histórias, como interligação entre dois pontos em um mesmo universo considerado, como entre dois planetas, galáxias, duas nações, dois lugares distantes aqui mesmo na Terra, assemelhando-se, nesses casos, a uma espécie de teletransporte, bem próprio às narrativas de ficção científica. Mas portais mágicos também são usados nesse tipo de teletransporte.

Em uma história (L, 5, 11), já referida, aparece um portal que é um caderno que, ao ser aberto, transporta pessoas para lugares distantes. O protagonista encontra um caderno em cuja capa está escrito *Death Note*, só que, diferente do caderno do mangá/anime homônimo à qual ele faz referência – que tem o poder de matar a pessoa cujo nome é escrito nele – na história ele funciona apenas como um portal. Ao ser aberto pelo protagonista, o caderno gera um enorme buraco negro na sala onde estavam todos os personagens da história, sugando-os para outro lugar, onde homens de capa preta e espada os perseguiram. Eles só conseguem voltar para casa encontrando o Templo Perdido com o Bastão de Esódia. Trata-se aí de um transporte mágico para mundos distantes, diferentes, ainda que não se configurem como mundos mágicos.

Por vezes, porém, os portais foram usados simplesmente para sair de uma localidade para outra, como sair de cavernas, mudar de cidade, entrar em paraísos perdidos, entrar em castelos ou fortalezas, ter acesso a tesouros escondidos. Esses portais, nas histórias, podem ser semelhantes aos portais mágicos, como uma maçaneta mágica, por exemplo, que apenas desloca para outra localidade; podem implicar em deslocamento, gesto ou acionamento de objetos, como de um tijolo que, mexido, revela uma passagem secreta a uma caverna cheia de tesouros, ou ainda uma sequência de movimentos, ou deslocar-se a uma localidade, como uma plataforma –; ou podem ser acionados por algum dispositivo tecnológico, como um botão ou computador.

Os portais são, assim, um recurso utilizado em tramas diversas, seja em aventuras tipo Indiana Jones, em histórias espaciais, seja em histórias que remetem à magia e fantasia. E mesmo em histórias realistas que exigem algum tipo de deslocamento.

Numa história, uma personagem atrasada para uma festa almeja passar por um portal para chegar logo ao destino. Como a história era ancorada no realismo e sua autora, ao que parece, preferiu mantê-la assim, o portal ficou apenas no desejo expresso pela personagem; ela tomou foi uma carona com um amigo que partiu em alta velocidade. Assim, nesse caso, referência ao portal foi apenas uma espécie de anedota na história, justamente por não caber naquele contexto – e a criança sabia disso. Em outras histórias, no entanto, há essas incongruências e um portal, mesmo mágico, pode bem se abrir para um deslocamento desse tipo, como o caso de uma história em que a personagem rival de uma menina que embarcou em um avião rumo a Paris, chega lá primeiro via portal: uma porta escondida no depósito de ferramentas de seu avô, que cai meio de “paraquedas” na história, visto ser o único momento em que aparece um elemento mágico, em um contexto sem outros elementos desse tipo e sem desdobramentos na trama. Tem uma função unicamente utilitária, pragmática, como se fosse o único jeito que a autora encontrou para essa situação que precisava na sua trama: adiantar-se à outra personagem para chegar a um local. O elemento mágico aleatório fica, nesse caso, descontextualizado, causando certa estranheza na trama, já que quebra o realismo do enredo e o mágico não parece ter uma coerência nesse contexto. Evidentemente, a ideia de elementos mágicos quebrando expectativas diante do realismo do certos enredos funciona em muitas situações, mas a coerência é estabelecida de algum modo, nesses casos – o que não parece acontecer nessa história.

Portais podem aparecer também como passagem para outras dimensões ou planos da existência, como uma história em que a personagem, autora de um livro, passa pelo livro para dentro de história que lê, interagindo com seus personagens, pois o livro – explica a autora real da história, do mundo não diegético – é um portal.

Além de deslocamentos no espaço, o portal aparece, por vezes, permitindo o deslocamento no tempo, para o passado ou para o futuro. Em vez de máquinas do tempo – que também aparecem como dispositivo em algumas histórias – são portais que levam ao tempo dos dinossauros, ao velho oeste, ao futuro. Geralmente são portais acionados por aparatos tecnológicos, como botões, cintos que acionados abrem o portal do tempo, como um redemoinho, mas também apareceram elementos naturais, como os que dão acesso a deslocamentos no espaço, a exemplo de cavernas, cortinas de água em cachoeiras. Em histórias espaciais, buracos negros ou dispositivos tecnológicos funcionam como portais que permitem viagens rápidas entre longas distâncias, separadas por muitos anos-luz, configurando-se em deslocamentos espaço-temporais, ou em uma espécie de portal que permite a passagem por outras dimensões. Algumas dessas situações são alusivas ao

hiperespaço acionado em Star Wars, espécie de atalho mais rápido que a luz, estado de existência alternativo ou universo paralelo usado nas naves ficcionais para viajar mais rápido que a velocidade da luz. É importante saber, no entanto, que o hiperespaço não é exclusivo do universo Star Wars, mas um recurso usado em literatura de ficção científica e como argumento em outras obras cinematográficas com viagens interestelares, justamente para garantir a verossimilhança interna. O hiperespaço seria uma explicação plausível – dentro do universo científico ficcional – de transpor a velocidade da luz, ainda que essa possibilidade ainda não exista cientificamente.

Também foram observadas histórias de ficção científica, não ancoradas em uma produção audiovisual específica, que podem ser interpretadas nessa categoria de universo mais difuso. Observou-se algumas histórias com alienígenas, viagens interestelares, fórmulas ou inventos científicos que geram monstros ou “seres superiores”, e uma história apresentando um mundo futurista como se natural fosse, com robôs altamente sofisticados, convivendo com os humanos na rua, em todos os lugares, cumprindo funções humanas normalmente.

Outras marcas de apropriações de elementos mais difusos presentes em narrativas diversas foram observadas nas histórias das crianças, como histórias com zumbis, vampiros, bruxos, personagens mitológicos; histórias de amor entre vampiros e humanos; histórias com o universo ninja ou trazendo as artes marciais nipônicas; histórias com dinossauros convivendo com pessoas; histórias com elementos como armamentos e equipamentos com características, ao um só tempo, medievais e futuristas. Em todas essas marcas podemos sentir ressoar outras narrativas, que circulam aqui e ali, presentes no “ar do tempo”, trazidos pelo cinema, seriados, animações, games, nas novas roupagens de híbridos do maravilhoso e do fantástico.

A quantidade de narrativas audiovisuais trazendo vampiros e bruxos parece ter aumentado sensivelmente após Harry Potter e Crepúsculo – livros e filmes. São séries e filmes que apresentam, em si mesmos, elementos intertextuais, como o seriado Os Feiticeiros de Waverly Place, ou que apenas aproveitam o sucesso dessas produções para ganhar os espectadores<sup>163</sup>.

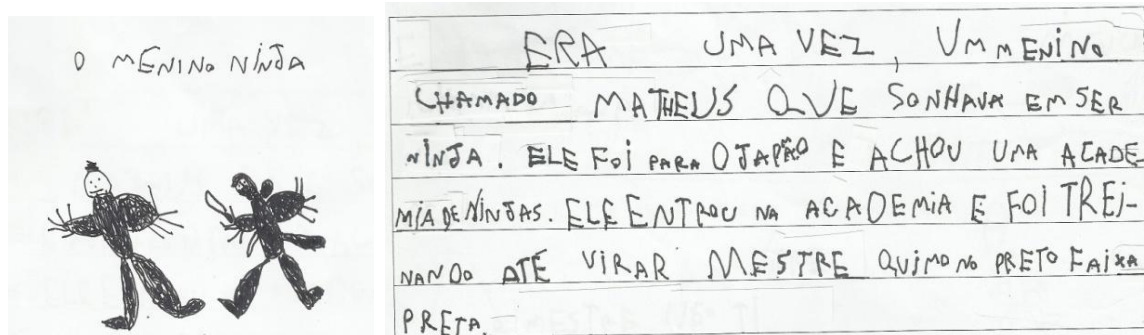
O universo ninja ou das artes marciais nipônicas, por sua vez, muito populares na cultura midiática japonesa tornaram-se frequentes na cultura infanto-juvenil ocidental tanto a

---

<sup>163</sup> As dinâmicas intertextuais nesses contextos, entretanto, são bem complexas. O seriado Diários de um Vampiro, por exemplo, muito semelhante à saga Crepúsculo e lançado após o início dessa saga, é baseado em livros lançados muito antes dos best-sellers de Stephenie Meyer, levantando suspeitas de que a autora de Crepúsculo teria se inspirado naqueles.

partir do cinema, da televisão quanto dos mangás e animes japoneses. Os ninjas são uma espécie de espião secreto do Japão feudal, especializado em artes de guerra que, em diversas produções midiáticas, adquirem poderes mais fantasiosos do que os verdadeiros ninjas podiam fazer, como parar uma espada com a mão ou desaparecer. Esse tipo de guerreiro foi popularizado no ocidente, entre as crianças, entre os anos 80 e 90, seja em produções japonesas, seja em produções americanas que se apropriaram do universo ninja. As séries Dragon Ball nas versões mangá e anime, trouxeram da mitologia japonesa, além das lutas e poderes espetaculares, um universo com muitos elementos misturados, como demônios, dinossauros, alienígenas. As Tartarugas ninjas – mutantes treinados para serem ninjas – são ancoradas na cultura americana, com os quadrinhos, a animação e depois as quatro sequências de filmes norte-americanos. Power Rangers, um seriado americano inspirado no original japonês foi exibido no Brasil a partir de meados dos anos 90. Mas foram os animes e mangás Naruto, lançados aqui em 2007, que trouxeram definitivamente o universo ninja, em sua versão genuinamente nipônica, para perto de nossas crianças. Inicialmente na tevê fechada, Naruto foi exibido também pela televisão aberta. Depois dele vieram outros, especialmente os mangás.

Nas histórias das crianças, aparecem tramas que retomam universos ninjas de outras narrativas, como Naruto, ou apenas retomam o universo ninja em geral, sem referência a uma narrativa específica. Algumas histórias trazem meninos ninjas sendo treinados por seus mestres.



Entretanto, são os ninjas característicos do universo Naruto que mais apareceram nas histórias das crianças, especialmente dos meninos, seja de modo alusivo a ele, seja de modo mais difuso. Vale destacar que também os desenhos dos meninos, de seus personagens, passaram a ter características bem semelhantes aos traços dos desenhos dos mangás e animes, como os cabelos espetados e os olhos grandes. Embora não correspondam à realidade física dos orientais, esse visual se firmou como estética japonesa.

A própria sociedade japonesa, que hoje está bem presente na cultura midiática do ocidente, é marcada pelo contraste entre modernidade e tradição, o que se reflete nos mangás, que trazem ninjas, samurais, seres míticos, mas também robôs e monstros alienígenas. Esse contraste, por sua vez, tem influenciado produções audiovisuais ocidentais e, como pudemos observar, aparece também em vários textos das crianças, nos quais essa mistura de temporalidades é muito comumente encontrada.

**h. Histórias que trazem apropriações de conteúdos emergentes na cena midiática do momento da produção textual das crianças, advindas de narrativas jornalísticas ou ficcional, não necessariamente parte da cultura infantil.**

Por fim, algumas histórias revelaram um aspecto não previsto na pesquisa, mas que pareceu importante mencionar, já que pode contribuir para a argumentação sobre os modos de narrar das crianças no cruzamento com a cultura das mídias. Trata-se de textos que apresentam apropriações de elementos presentes na cena midiática do momento da produção textual das crianças – relativas a produções não exatamente destinadas ao público infantil –, e que foram organizados em outra categoria de conteúdos e universos. Dois momentos destacam-se durante o desenvolvimento da pesquisa, que deram origem a alguns textos.

Em 2009, apareceram alguns textos narrativos ficcionais, entrevistas fictícias e outros gêneros, com a figura do astro Michael Jackson, morto naquele ano e cuja repercussão na mídia não escapou ao interesse das crianças, mesmo o das que mal o conheciam antes de tal fato. Em 2010, uma novela televisiva da Rede Globo, *Viver a Vida*, que veiculou a história de uma modelo que ficou tetraplégica devido a um acidente de ônibus, inspirou algumas histórias de acidentes, automobilísticos ou não, seguidos de sequelas físicas, especialmente a tetraplegia, muitas vezes com mensagens de superação – como na novela – ou apenas trazendo esses acidentes e sequelas como fatos dentro de tramas com conflitos e desfechos diversos.

Embora essa categoria envolva narrativas não necessariamente ficcionais, mas *ficcionalizadas* pelas crianças, como no caso da morte de Michel Jackson, e embora também não se constitua, necessariamente, de discursos próprios à cultura infantil, foco do presente trabalho, julgou-se importante assinalar esse tipo de apropriação, que, no fim, reforça o seu argumento de que as crianças se apropriam amplamente dos produtos culturais midiáticos em suas narrativas ficcionais escritas.

Observou-se, ainda, que o filme *Alice no país das Maravilhas* de Tim Burton, lançado em 2010, inspirou muitas histórias das crianças naquele momento, sejam trazendo

apropriações mais amplas do universo Alice, sejam mais pontuais, como o uso de seu nome em tramas outras, a mágica de crescer ou diminuir comendo ou bebendo algo, bem como referências ao sorriso de um gato invisível ou ao Chapeleiro Maluco – esses dois últimos casos, como já discutido anteriormente. As histórias que trazem essas apropriações mais pontuais, bem como as mais amplas, são interpretadas também nas outras categorias delineadas anteriormente. Entretanto, pelo fato de as referências das crianças ao universo de Alice terem ocorrido exatamente no período em que o filme estava em cartaz, pareceu pertinente interpretar essas referências também como apropriações da cena midiática momentânea e pela via da recriação do universo de Alice por Tim Burton<sup>164</sup>.

Enfim, essas foram as histórias das crianças – algumas delas – e esse foi o modo de contar sobre elas, organizadas nessas categorias nascidas de minha própria leitura e compreensões a respeito delas. As apropriações das crianças, como é possível observar a partir das ocorrências analisadas, se apresentam de modos diversos, múltiplos, peculiares, mesclados, escapando, muitas vezes, da precisão das próprias categorizações consideradas, pela diversidade de formas de intertextualidade, de modos de marcar a heterogeneidade dos textos e graus de reconhecimento que implicam.

Chamando a atenção para a variedade de manifestações de entrecruzamento dos textos, Samoyault (2008, p. 10) afirma que “a retomadas de um texto existente pode ser aleatória ou consentida, vaga lembrança, homenagem explícita ou ainda submissão a um modelo, subversão do cânone ou inspiração voluntária”. Nos textos das crianças foi frequente observar retomadas consentidas e aleatórias, vagas lembranças, inclusive tão vagas que talvez sem o caráter metalinguístico que os empréstimos por vezes implicam. Também pudemos observar homenagens explícitas a produtos culturais que as crianças apreciam, inspirações voluntárias, atestadas ou não. Por vezes desejam o reconhecimento da fonte de suas inspirações, por vezes procuram disfarçá-la. Outras vezes nem pensam nisso, nem lembram que estão emprestando nada, tão mesclado já é o repertório narrativos delas, tão naturalizado são, para elas, os procedimentos intertextuais. Promissor é, entretanto, do ponto de vista pedagógico, ver as crianças considerando os seus leitores, seja para disfarçar o intertexto, seja para planejar as pistas que lhes possibilitarão o seu reconhecimento.

---

<sup>164</sup> O período da produção das histórias que trazem empréstimos de elementos de Alice sugere também que o contato das crianças com a obra de Lewis Carroll – ao menos nesse momento – foi a partir dessa versão fílmica.

Piégay-Gros (2003) ressalta o prazer que a percepção da intertextualidade provoca no leitor, pois é precisamente por poder não sê-lo, que quando é percebida e compreendida, suscita esse prazer, que vem do humor partilhado, da cumplicidade que se estabelece, do sucesso do *clin-d'oeil*, como dizem os franceses. Essa troca com o saber, com a leitura, com memória do autor provoca prazer, como se naquela percepção se reencontrasse, perdido na memória, o rastro de um texto no outro, um texto modificado quando da sua inclusão ou apropriação por outro. Onde atua a intertextualidade, estabelece-se um diálogo de memórias da literatura; como diz Samoyault (2008), estabelece-se um diálogo da memória do autor com a memória do leitor. E as crianças parecem começar a compreender isso.


 2.3.3

Salienta-se que, como discutido na parte 3.2., sobre a metodologia da pesquisa, a leitura e análise empreendida dependeram também da interlocução com as crianças, na medida em que muitas de suas apropriações e das referências nas quais se inspiraram são de narrativas que não fazem – ou não faziam – parte do repertório da pesquisadora, nem haviam se mostrado no repertório estudado no curso da pesquisa. E se não faziam parte da memória como leitora/espectadora, só foi possível estabelecer a relação intertextual a partir das indicações que as próprias crianças fizeram na nossa interlocução durante a revisão dos textos. Com Maria Antônia, exemplo disso é o filme Percy Jackson, que a pesquisadora só foi assistir a partir do momento em que ela atestou tê-lo usado como referência. O que não seria observado no texto – tudo o que escaparia à compreensão –, se a criança não tivesse feito essa indicação? – eis uma indagação importante, que não cessa de nos interpelar, no sentido de que, certamente, houve casos em que essa situação se apresentou e os intertextos não puderam ser observados. Entretanto, diferente de este ser um ponto negativo, aparece, na verdade, como algo alvissareiro. Numa pesquisa dessa natureza, bem como nas dinâmicas pedagógicas, esse desvelamento será sempre um processo de interlocução, com as perdas e os ganhos que, em termos de processo investigativo, isso implica, mas sempre com os ganhos de sublinhar a pesquisa com sujeitos humanos e produções de linguagem, como um processo de interlocução, aprendizagem, construção, coconstrução. Esse foi, assim, um processo de aprendizagem também para a pesquisadora, uma investigação que dependia da voz das próprias crianças, cuja perspectiva somava-se a da própria pesquisadora, vendo a situação do seu lugar exótopico – conforme a perspectiva bakhtiniana abordada. Aprendemos com as crianças, sobre elas, sobre suas produções, seus modos de enunciar, seus repertórios, mas damos “acabamento” ao que dizem e mostram, permitindo articular essas situações a um conjunto de observações e argumentações que configuram a pesquisa. Mas há sempre fios que escapam a esse acabamento, sempre provisório, circunstanciado, implicado, situado.



As próprias crianças não se dão conta de outras tantas apropriações que fazem, já que são referências que circulam na cultura, presentes no imaginário coletivo, mais difusas, menos diretamente relacionadas a uma narrativa específica – livro, filme, desenho, game, quadrinho, seriado. Em sua pesquisa, Fernandes (2009) também observou como as crianças muitas vezes não se dão conta dessas misturas que fazem do que leem, veem, ouvem, fazendo uma coisa só desse contato variado. Nesse caso, a visão da pesquisadora torna-se fundamental e, embora sempre haja uma incerteza da fonte ou da precisão da inspiração, é possível observar muitos elementos não explicitados pelos autores, ainda que presentes de forma difusa e vaga em sua memória intertextual. O lobisomem, o duende e o vampiro que aparecem no texto de Maria Antônia podem ser exemplos disso. Os vampiros, ninjas, zumbis e bruxos que aparecem em vários textos, igualmente. Nesse caso, a memória intertextual do próprio texto, sob o olhar da memória da pesquisadora, é que, juntas, podem tornar observável a memória não explicitada ou não consciente, digamos assim, de seus autores. Mas perguntadas sobre onde aprenderam sobre vampiros, lobisomens, duendes, bruxos, ninjas, talvez até citassem fontes diversas, difusas, específicas, o que mostra que poder discernir esses elementos muitas vezes situa-se nesse entre-lugar da interlocução, da interação, do encontro entre sujeitos.

Como vimos, as marcas de empréstimos intertextuais referentes aos conteúdos e universos podem aparecer de modo mais ou menos reconhecíveis em produções das crianças como reescritas, sinopses, até mesmo quando a consigna tenha sido a de escrever ou inventar uma história<sup>165</sup>; bem como em histórias inventadas a partir de universos – ou de alguns elementos desses universos – reconhecíveis nas narrativas midiáticas. Essas histórias com apropriações referentes aos conteúdos e universos das narrativas verbovisuais forneceram um repertório vasto de modos de apropriação e de uso de procedimentos intertextuais. Porém, as marcas que testemunham a transposição de formas, linguagem e estratégias narrativas abrem uma gama enorme de procedimentos de empréstimo que extrapolam as práticas intertextuais em sentido restrito, revelando recursos astutos e expressivos utilizados pelas crianças no diálogo entre a linguagem escrita e os elementos das linguagens de diversos formatos verbovisuais – quadrinhos, filmes, desenhos animados, mangás, animes, games. Assim, seguimos na próxima sessão com as ocorrências de apropriação de elementos das linguagens específicas dos diversos gêneros/formatos verbovisuais, organizadas no âmbito da macrocategoria da linguagem.

---

<sup>165</sup> Para uma criança, ainda em processo de apropriação das “formas relativamente estáveis” dos gêneros, a sinopse de uma história – um filme – não seria uma história?

#### 4.1.2 Histórias com apropriações de elementos da linguagem de narrativas verbovisuais

A apropriação de elementos característicos das linguagens verbovisuais e, mais especificamente, dos diversos gêneros/formatos híbridos, compostos das linguagens verbal e visual, embora também tenha uma natureza intertextual, mais do que o diálogo entre textos específicos – entre o texto escrito pelas crianças e os textos verbovisuais fontes de suas apropriações – o que está em jogo é o hibridismo das diferentes linguagens, o intercâmbio entre elas. Hibridismo que envolve, no caso das análises dos textos das crianças, tanto a linguagem escrita de seus textos, quanto às linguagens visual e verbal (oral ou escrita) constitutivas dos gêneros fonte de suas apropriações, que, em si mesmos, são constituídos de dois sistemas semióticos. E ainda, eventualmente, envolve representações visuais que as crianças inserem no texto escrito.

O que configura as ocorrências agrupadas na macrocategoria de apropriações de linguagem são as inserções, no texto escrito, de elementos característicos de gêneros – ou dos formatos, como se diz no âmbito dos gêneros audiovisuais – pertencentes a outras linguagens<sup>166</sup>. Essas inserções podem ser bem pontuais e precisas, como no caso do uso de aspectos bem característicos da linguagem dos quadrinhos – as onomatopeias, por exemplo – ou menos pontuais e precisos, como textos construídos com modos de expressão das ações que se aproximam da linguagem cinematográfica. Podem se apresentar como estratégias narrativas ou como elementos da estrutura próprios ao formato, revelando, muitas vezes, uma intertextualidade genérica, conforme apontam Koch, Bentes e Cavalcante (2008), referente à retomada, em um texto, de elementos que evocam determinado gênero de texto.

O hibridismo de linguagens apoia-se no conceito de Bakhtin (1998, p. 156), que diz que hibridização é “a mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado, é o reencontro na arena deste enunciado de duas consciências linguísticas, separadas por uma época, por uma diferença social (ou por ambas) das línguas”. A hibridização é, segundo o autor, uma das modalidades mais importantes das transformações das linguagens, que se dão pela mistura das diversas linguagens existentes nas variedades linguísticas. E como as próprias formulações bakhtinianas indicam, conforme já discutido, esse hibridismo pode ser ampliado também para outros sistemas semióticos que não a linguagem verbal, como também

2.3.1

<sup>166</sup> Duarte e Castro (2007) conceituam gênero, subgênero e formato no campo dos estudos em televisão, e refere-se ao formato como sendo um termo empregado nesse campo para identificar a forma e o tipo de produção de um programa. “O formato é a forma de realização de um subgênero, na medida em que pode mesmo reunir e combinar vários subgêneros em uma mesma emissão” (DUARTE e CASTRO, 2007, p. 16).

atesta Stam (1992). Signorini (2001) amplia também o processo de hibridismo para além das relações entre as modalidades oral e escrita da língua, abrangendo igualmente a linguagem visual. Nos estudos culturais, a noção de hibridismo é abordada, de forma mais ampla, como combinação de produtos culturais, inclusive com elementos novos, para produzir diferentes efeitos em diferentes situações (DURING, 1999).

Embora o conceito de hibridização em Bakhtin se relacione com o conceito de gêneros discursivos, estes tomados como tipos compostos de certa instabilidade – e esta como palco para o hibridismo entre os gêneros –, tomamos aqui o conceito de hibridismo entre as linguagens de um modo mais amplo do que a forma como a hibridização é associada ao fenômeno da intertextualidade intergêneros – conforme proposto por alguns autores, a exemplo de Koch, Bentes e Cavalcante (2008) –, segundo o qual um gênero textual assume a forma de outro gênero, mantendo sua função comunicativa. Assim, no âmbito do hibridismo entre linguagens do qual trata esta pesquisa, a combinação de gêneros textuais ocorre na medida em que o texto narrativo escrito pelas crianças, do gênero história, incorpora aspectos relativos a outros gêneros/formatos de tipo narrativo, não exclusivamente verbais.

As marcas nos textos das crianças relativas a apropriações de elementos das linguagens dos quadrinhos, do cinema e dos gêneros televisivos, se revelaram aos poucos na análise dos textos, embora algumas – especialmente as apropriações da linguagem dos quadrinhos – tenham sido observadas desde o início da pesquisa<sup>167</sup>. Talvez pelo fato de que, nesse gênero, a linguagem verbal se apresente na modalidade escrita da língua – diferente dos formatos audiovisuais – essas marcas características dos quadrinhos se tornem mais imediatamente observáveis no texto escrito do que as marcas mais sutis dos formatos audiovisuais, que exigem uma transposição de linguagem mais complexa.

Por um lado, foram observadas nas histórias das crianças apropriações de elementos das linguagens específicas de formatos/gêneros verbovisuais, inseridos na própria composição do texto escrito, ou seja, constituindo-se em transposições para a linguagem exclusivamente verbal, como por exemplo, o uso frequente de onomatopeias e a presença de muita ação, como se fossem cenas de um filme. Por outro, foi observado o uso de elementos de linguagens de formatos verbovisuais com apoio em representações visuais, isto é, inserções de representações figurativas no texto – seja na linha, na sua margem ou avulsas, em outra página. Assim, apareceram onomatopeias contornadas por representações gráficas

---

<sup>167</sup> E mesmo antes da pesquisa, sendo um fator que levou ao interesse pelo tema e à produção do projeto de pesquisa.

semelhantes a um balão dos quadrinhos, graficamente disposto na linha do texto; e o desenho ou uso de símbolos pictóricos substituído ou complementando informações do texto escrito. Essas inserções de elementos visuais podem se relacionar, por sua vez, com os formatos em questão – como a inserção de balões típicos dos quadrinhos – ou se relacionar com a necessidade de inserir informação visual para completar a informação verbal, criando-se um texto híbrido, composto dos dois sistemas semióticos, verbal e visual. Nesse caso, trata-se de uma apropriação mais ampla da linguagem visual e de suas possibilidades expressivas, e não exatamente de uma apropriação relativa a um formato/gênero verbovisual específico.

A apresentação dos modos de apropriação das crianças de elementos da linguagem verbovisual que se segue foi organizada a partir dos formatos a que se relacionam essas apropriações: quadrinhos, mangás, desenhos animados, seriados televisivos, obras cinematográficas e games. Quanto a esse marco organizador da apresentação dos achados, cabe lembrar, entretanto, que é preciso ter cuidado ao discutir separadamente a respeito desses diferentes formatos. Ao longo do século XX, o cinema, o desenho animado, a televisão com todos os seus formatos, os quadrinhos e os games mantiveram – e mantêm constantemente – uma significativa relação de intercâmbio e interface, amadurecendo mutuamente suas linguagens e, muitas vezes, modificando-as. Essa dinâmica não pode ser perdida de vista ao analisarmos, separadamente, as apropriações que as crianças fazem de elementos das linguagens específicas dos diferentes formatos. A organização por esse critério tem o intuito de favorecer a comunicação dos “achados”, relatar as análises dessas marcas na relação com as linguagens específicas e discutir sobre os hibridismos que as crianças compõem entre essas linguagens e a linguagem verbal em suas histórias escritas.

Considerando esse marco organizador, os dois modos diferentes de apropriação de elementos da linguagem verbovisual observados – a transposição de elementos próprios aos formatos verbovisuais para a linguagem escrita, e a inserção de elementos figurativos ao lado da informação verbal, se apresentam como outro critério de análise. A inserção de elementos figurativos é indicada no texto quando acontece no âmbito de um desses formatos. E, na verdade, é no formato dos quadrinhos que essa diferenciação aparece de forma mais relevante. Trataremos, pois, em seguida, dos modos de apropriação de elementos característicos desse gênero.

**a. Quanto à linguagem dos quadrinhos: Pou, bam, zupt, bang!**

“Ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual”, afirma Ramos (2009, p.14). Os quadrinhos, segundo esse autor, embora possuam pontos em comuns com a literatura, o cinema, o teatro, o desenho animado, e recorram a recursos também da caricatura, da fotografia, dentre outras – considerando que as linguagens são sempre heterogêneas e se hibridizam em muitos aspectos – têm uma linguagem autônoma e mecanismos próprios de representar os elementos da narrativa. Na verdade, embora constituindo uma linguagem tecnicamente bem desenvolvida, os quadrinhos sempre sofreram e sofrem constante influência de outras mídias.

Devido à predominância de sequências narrativas, as histórias em quadrinhos são de tipo narrativo<sup>168</sup>, embora possam apresentar também sequências de outros tipos textuais<sup>169</sup>. E essa narratividade se expressa, em muito, dentre outros aspectos, por sequências dialogais, apresentadas por turnos de fala nos balões. Há nos quadrinhos uma heterogeneidade tipológica, conforme conceituam Koch, Bentes e Cavalcante (2008) e Marcuschi (2002), presente também em muitos outros gêneros de texto.

Diferentes gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos: tiras, charges, cartuns e as diversas formas de histórias em quadrinhos (HQs). Em vez de tomar tais formatos como subgêneros do gênero quadrinhos, Ramos (2009; 2009b) vê os quadrinhos como um grande rótulo, guarda-chuva ou hipergênero que abriga diversos gêneros – conforme expressão de Maingueneau, citado por Ramos (2009b). Todos compartilham uma mesma linguagem, apesar de certas especificidades em seu tratamento, e apresentam textos predominantemente narrativos. Muitas vezes, seu formato, suporte e veículo de publicação informam também sobre o gênero (ou o subgênero) que representam.

Os quadrinhos – muito presentes no repertório de leitura das crianças – caracterizam-se por ser um texto híbrido em termos de linguagem, constituídos pela linguagem verbal e visual, sendo que palavras e imagens se complementam para a construção dos sentidos, para a constituição da narrativa. Nos quadrinhos, como diz Ramos (2009), há uma hibridização de signos verbais escritos e signos visuais, as imagens não são meramente ilustrativas, mas atuam de modo imbricado na construção dos sentidos. Não é apenas a informação verbal que alimenta a imaginação dos leitores; a presença de informações visuais estabelece especificidades nas práticas de recepção que envolvem a imagem. E não podemos esquecer aqui que argumentamos sobre a ampla experiência das crianças com a imagem técnica.

---

<sup>168</sup> Para uma distinção entre tipos textuais e gêneros textuais, ver Marcuschi (2002).

<sup>169</sup> Tal qual definido por Adam (1992), em um texto pode haver sequências de diferentes tipos. Em uma narrativa, por exemplo, há sequências narrativas, descritivas e dialogais, podendo haver também sequências argumentativas, expositivas.

Os recursos da linguagem dos quadrinhos constituem respostas próprias a elementos constituintes da narrativa: ação, tempo, espaço, personagens, narrador. A função narrativa é exercida em grande parte através de imagens e, embora vez por outra o discurso do narrador se apresente sob a forma verbal, nas chamadas legendas – que representam, segundo Rama e Vergueiro (2004), a “voz do narrador onisciente”, de alguém externo à ação – ela é materializada preferencialmente sob a forma icônica, no modo como a história se apresenta.

Os elementos típicos da linguagem dos quadrinhos, que expressam sua vinculação dupla – verbal e visual –, são os desenhos, os quadros e os balões. Os balões simulam o discurso direto e as legendas trazem a voz do narrador, sendo esses os dois elementos onde se insere o texto verbal nesse formato. Assim, embora a linguagem verbal presente nesse gênero de texto seja escrita, essa escrita representa em grande parte a fala, simulando a oralidade, através dos turnos de fala que os balões distribuem. Ora, ao dar a palavra a alguém, o narrador institui o discurso reportado, a enunciação reportada, que é um simulacro de enunciação. Como expressa Fiorin (2002), no âmbito da linguística da enunciação, o espaço dado aos personagens pelo narrador, repetindo o que disse o interlocutor, cria o efeito de sentido de realidade, pois parece que o próprio personagem toma a palavra. Nos quadrinhos esse efeito de realidade se dá ainda mais na medida em que essa fala reportada é atribuída, pelo balão, à figura do personagem, com menos intervenção da voz do narrador, já que a história é contada, em grande medida, através das imagens e das falas dos personagens, referidas a eles pelo recurso do rabicho do balão, isto é, uma imagem.

O espaço da ação nos quadrinhos é contido no interior de um quadro e o tempo avança na sequência de quadrinhos, pela comparação de um com o anterior e o seguinte ou condensado em uma única cena. O quadro é um congelamento do momento que, em conjunto com os demais quadros, forma a sequência que conta a história. As imagens representadas nos quadrinhos delimitam os espaços da ação.

Mendonça (2002, p. 199) caracteriza os quadrinhos como “um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro”. Como arte sequencial (EISNER, 1999) se realiza por uma sucessão de imagens fixas organizadas em sequência. Entretanto, diferente do cinema – arte sequencial em movimento –, cuja sequência de quadros se apresenta ao espectador como imagem em movimento, havendo uma espécie de “cópia” do real, nos quadrinhos – cuja imagem é fixa e a sequencialidade dos quadros é que permite que a história se desenrole – o real é representado. É preciso, assim, lançar mão de recursos gráficos para criar efeitos de som e movimento, como onomatopeias, balões, figuras cinéticas, expressões faciais e corporais dos personagens.

Nos quadrinhos há uma seleção de quadros a serem sequenciados e apresentados, o que deixa muitos “buracos” a serem preenchidos pelo leitor. A elipse é um recurso muito presente e característico da linguagem dos quadrinhos: muito há que ser inferido entre um quadro e outro. Isso demanda do leitor, como ressalta Mendonça (2002), um maior trabalho cognitivo para preencher as lacunas, ativar conhecimentos prévios, fazer inferências e, assim, juntando informações verbais e visuais, reconstruir o fluxo da narrativa. Assim, é digno de nota que apesar de sua *semiose* dupla (verbal e visual) tornar, muitas vezes, mais acessível a produção de sentidos, por permitir o apoio na imagem, em muitos casos, na verdade, como enfatiza Mendonça (2002), os quadrinhos demandam estratégias de leitura bastante sofisticadas, um alto grau de conhecimentos prévios e de possibilidades inferenciais, diferente de se constituírem, como muitas vezes são considerados, de “leitura fácil”.

A linguagem dos quadrinhos apresenta desafios também às crianças que escrevem histórias baseadas em narrativas figurativas, na medida em que, em seus textos exclusivamente verbais, precisam formular, em linguagem verbal, enunciados que, na linguagem dos quadrinhos são dispensáveis devido à informação visual também presente no texto<sup>170</sup>. Além de “ouvir” os personagens, por meio de suas falas representadas nos balões, também os visualizamos, seu jeito, suas características, suas expressões, que muitas vezes, segundo Pessoa (2010), são expressas por aspectos estereotipados, exigidos pela necessidade de condensação de informações. O espaço é representado imageticamente dispensando muitas descrições, bem como alguns aspectos relativos ao tempo. Como expressa o autor:

Nos quadrinhos, as imagens são, geralmente, impressionistas, ou seja, utilizam-se da simplificação para auxiliar a leitura de determinada imagem ou sequência, diferentemente da literatura que, por ter, muitas vezes, ausência de imagens, exige um texto verbal descritivo para compor a ambientação necessária a que se pretende. (PESSOA, 2010, p. 16).

A compreensão, pelo leitor, da informação veiculada pela imagem depende da possibilidade de interpretar a codificação dos recursos utilizados por essa linguagem, pelo uso de imagens que podem ser reconhecidas, através das experiências socioculturais prévias do leitor e pela ativação de estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), envolvendo também as informações visuais. Por isso, os estereótipos, a repetição de símbolos, as figuras cinéticas, as

---

<sup>170</sup> É interessante registrar que, na escola que constitui o universo da pesquisa, uma das atividades frequentemente propostas às crianças é a transformação de gêneros. Histórias em quadrinhos, por exemplo, são objetos de transformações em textos narrativos exclusivamente verbais, demandando que, nessa transposição, o texto seja reconfigurado. Trata-se de uma estratégia que permite a reflexão sobre a textualização dos diferentes gêneros e das diferentes linguagens.

metáforas visuais, dentre outros recursos, se tornam marcas características das histórias em quadrinhos.

Muito importante para a análise das apropriações das crianças de elementos da linguagem dos quadrinhos, bem como para pensarmos no ensino da língua pela via das interfaces entre oralidade e escrita, é a modalidade da língua usada frequentemente nesse gênero. Como ressalta Eguti (apud Ramos, 2009), os quadrinhos simulam a estrutura da conversação natural pelos turnos de fala que os balões representam e incorporam, por isso mesmo, muitos elementos da oralidade. Eles dispensam – mas não impedem, segundo, Ramos (2009) – os verbos *dicendi*, que são os verbos introdutórios que permitem ao narrador dar a voz a seus personagens. A imagem do locutor no quadrinho, presente ou sugerida, junto com o balão – seus elementos verbais e visuais – fornecem a informação que, em narrativas exclusivamente verbais, é preciso, na maioria das vezes, indicar. Observar essas diferenças é extremamente produtivo no ensino da língua.

Para reproduzir a língua falada, geralmente informal, no interior dos balões, usam-se, nesse gênero, interjeições, reduções vocabulares, conforme Mendonça (2002), e outras estratégias de representação da oralidade, como o “assalto de turno” – quando um personagem toma a palavra por cima da fala do outro que não terminou de falar –, sugerido por Eguti (apud Ramos, 2009), ou a sobreposições de vozes, através dos balões com rabichos múltiplos ou da sobreposição de balões. Ramos (2009) cita mais uma infinidade de estratégias, como a pontuação sugestiva de hesitação; as onomatopeias representativas de conversa (**blá blá, bzzz bzzz**) ou de risadas (**ha ha ha**), dentre outras; a repetição de sílabas ou palavras indicando engasgos, reformulações do dito, reforço de emoções; a repetição de consoantes, representando uma espécie de gagueira que sugere surpresa, medo ou incompreensão; separação de sílabas por hífen, para sugerir um modo silabado de falar; marcadores conversacionais, usados com função fática; hesitação; dentre outros elementos que auxiliam no processo coesivo da linguagem oral, inexistentes na escrita. Desse modo, no *continuum* dos gêneros textuais da fala e da escrita proposto por Marcuschi (2001) – que não separa de modo estanque e dicotômico os gêneros orais dos escritos, mas os vê numa continuidade em que pode haver relações mistas –, as histórias em quadrinhos apresentam-se por um meio gráfico, escrito, mas a concepção discursiva, o discurso que apresenta é oral. Alguns desses aspectos são transpostos para os textos das crianças, como se verá em seguida, e aparecem como elementos produtivos para a reflexão sobre a língua, suas modalidades oral e escrita, sobre a informatividade da linguagem visual, sobre as estratégias que a escrita e suas estilizações visuais lançam mão para representar a oralidade e outros aspectos.



Almeida (2001) chama a atenção para o fato de 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, a exemplo de uso de letras estilizadas ou caracteres em maiúsculo ou em tamanho grande, sugerindo que o enunciado fora proferido em voz alta. A transferência parcial de códigos se dá também quando os recursos icônicos, indiciais ou simbólicos – as metáforas visuais – são usados para representar atritos ou dor (estrelas), movimento (tracinhos), partida (fumacinha), zanga (espiral sobre a cabeça do personagem, ideia (lâmpada), dentre outros aspectos, ou usados para representar enunciados verbais, como os xingamentos (caveiras, cobras, lagartos etc). Essa transferência se dá, ainda, quando a representação de ruídos é transcrita foneticamente e visualmente (onomatopeias). As onomatopeias, aliás, ganham cada vez mais expressividade visual, além de representação sonora, especialmente nos mangás (LUYTEN, 2002).

Esses usos implicam em uma economia, já que, sem recorrer a esses signos visuais, sem essas transferências, informações adicionais precisariam ser, muitas vezes, formuladas verbalmente, vinculadas ao narrador que explicitaria a situação. Esse é justamente um aspecto muito importante na análise das transposições que as crianças fazem desses recursos, que são muito frequentemente emprestados por elas em seus textos escritos. Enunciados que, em um gênero narrativo exclusivamente verbal, seriam formulados através de construções linguísticas, são substituídos em suas histórias por esses recursos, sem prejuízo – na maioria dos casos – do sentido, mas por vezes, exigindo maior inferência por parte do leitor, assegurando sua colaboração com o movimento do texto. E afinal de contas, trata-se de recursos disponíveis para o uso, e a criança, sujeito de linguagem que é, dispõe deles, os recria, desloca seus usos.

Como já referido no início dessa seção sobre a macrocategoria de apropriação da linguagem, no caso dos quadrinhos, foram observados nos textos das crianças dois modos distintos de transposição de linguagem: as apropriações de elementos da linguagem na própria expressão verbal do texto e as apropriações de elementos dessa linguagem com uso de representações visuais. As fronteiras nem sempre se apresentam de forma tão clara entre esses dois modos de apropriação, visto que elementos linguísticos podem adquirir, nesse gênero de texto, valores icônicos, no sentido ressaltado por Almeida (2001). É o caso de letras estilizadas que trazem uma nuance de sentido ao texto.

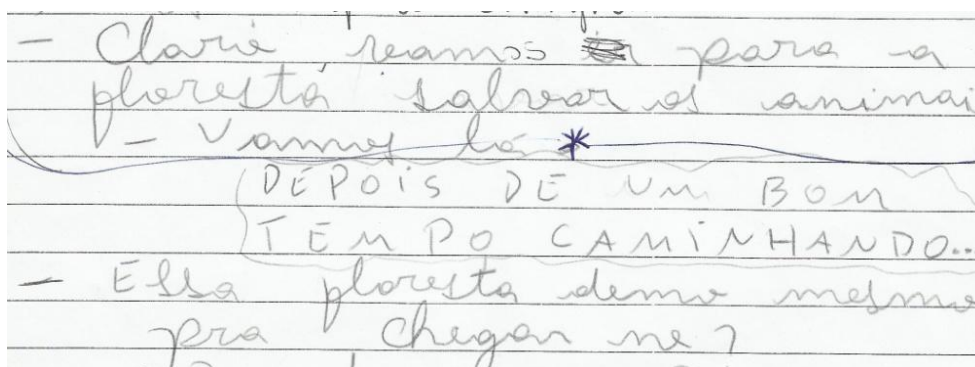
Assim, são apresentadas aqui, inicialmente, as ocorrências nos textos das crianças de inserções de elementos da linguagem dos quadrinhos na composição do texto verbal, e em

seguida as inserções de representações visuais, inclusive aquelas que se situam entre uma e outra, já que se referem a transferências parciais de código (ALMEIDA, 2001).

Feitas essas considerações, que fornecem as ferramentas para a análise das histórias das crianças, apresentamos em seguida as situações, as ocorrências e os próprios trechos que revelaram transposições da linguagem dos quadrinhos, ressaltando, junto com isso, as peripécias das crianças com e na linguagem, bem como as peripécias da própria linguagem...ou das linguagens, sem deixar de reafirmar o potencial pedagógico dessas dinâmicas no ensino da escrita.

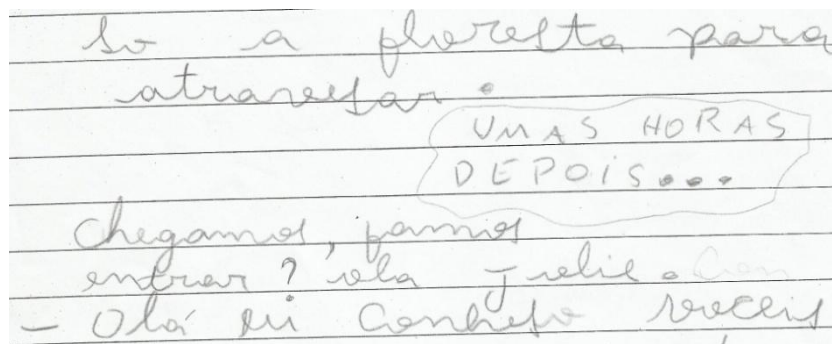
Algumas marcas de apropriação de elementos dos quadrinhos, bem localizáveis nos textos, foram observadas. Outras marcas se ofereceram à hipótese de uma possível influência dos quadrinhos, mas de modo menos preciso. Um aspecto que poderia ser reportado à influência dos quadrinhos foi o uso, observado em alguns textos, de marcadores temporais ou espaciais, como “Enquanto isso...”, “Dois dias depois...”, “Na escola...”, que, no modo de serem dispostos na folha – numa linha separada da narração das ações e seguidos de reticências – se assemelham aos indicadores discursivos da fala do narrador nas legendas dos quadrinhos<sup>171</sup>. Pulando uma linha da folha do texto, seguia-se a narração das ações ou os turnos de fala, já situados no tempo ou no espaço.

Em uma das ocorrências, inclusive, essas legendas aparecem marcadamente separadas no texto, destacadas por um contorno, deslocadas da margem esquerda da folha, como se juntando dois pedaços distintos de textos, dois “quadros” que envolvem duas cenas temporalmente separadas. O que reforça a ideia de um diálogo com o modo de construção dos quadrinhos é a estruturação desse texto, todo em diálogos, separados por essas legendas com indicações temporais. Na primeira cena, os personagens combinam que vão percorrer uma floresta para salvar os animais que estavam em perigo; na segunda, já mostra o diálogo no trajeto para a floresta.



<sup>171</sup> A legenda é o espaço onde se coloca indicadores espaço-temporais breves ou, por vezes, trechos mais longos enunciados pelo narrador. Por vezes se apresenta como uma espécie de balão sem rabicho.

Na terceira cena, separada por mais uma legenda, o diálogo é apresentado após chegarem à floresta, marcado pela fala “- Chegamos! Vamos entrar?”:



Além desse aspecto, não tão evidente quanto à influência dos quadrinhos no modo de compor o texto, três recursos bem característicos dos quadrinhos, no entanto, se mostraram particularmente frequentes nas histórias analisadas, e bem delimitáveis nos textos. Trata-se de aspectos que dão margem a considerações pertinentes do ponto de vista do ensino da escrita: as estratégias de modalização da fala na produção de narrativas, a exploração dos recursos expressivos da linguagem. São eles o uso de onomatopeias; os modos de representar a oralidade, seja com o uso da repetição de letras ou sinais de pontuação, seja através de recursos gráficos para estilizar as letras, explorando iconicamente a escrita; e, por fim, o uso de representações visuais (metáforas visuais), como notas musicais e símbolos de xingamentos. Tratam-se, como já referido, de recursos analisados por Almeida (2001) como relativos à transferência parcial de códigos.

As onomatopeias, frequentes na linguagem dos quadrinhos, aparecem em profusão nas narrativas verbais das crianças, enriquecendo a narrativa, trazendo sentidos adicionais ao texto, criando soluções astutas para determinadas situações, ou deixando lacunas que podem comprometer mais ou menos o sentido do trecho. Antes de apresentar essas ocorrências, no entanto, mostrou-se necessário tecer algumas considerações sobre as onomatopeias.

Onomatopeia, que vem do grego *onomatopoiía*, significa etimologicamente, a ação de inventar nomes. Isso porque, além de se constituir em uma figura de linguagem, que permite criar efeitos expressivos nos textos, implica também em um processo morfológico de formação de palavras<sup>172</sup>. Essa criação se dá a partir da imitação ou reprodução aproximada de um som do mundo real a ela relacionado, reprodução essa nunca exata e fiel, como pode

<sup>172</sup> Algumas gramáticas não trazem a onomatopeia em sua lista de figuras de linguagem, a exemplo da Gramática Houaiss da língua portuguesa (AZEREDO, 2008), mas ela aparece em muitas outras, bem como em estudos de estilística, a exemplo de Guimarães e Lessa (1992), como figura de som ou de harmonia, ao lado da assonância, aliteração e paranomásia.

atestar o fato de não serem universais, variarem de língua para língua, que as convencionam de forma diversa, de acordo com a percepção acústica moldada pela língua, funcionando, assim, dentro da comunidade linguística em que foram criadas<sup>173</sup>.

No âmbito da Linguística há diferentes abordagens da onomatopeia. Numa abordagem saussuriana, as onomatopeias não poderiam ser vistas como signos motivados, considerando o preceito básico dessa perspectiva que é o da arbitrariedade do signo linguístico, ou seja, o significante é imotivado. Para Saussure (2006), como a imitação aproximada dos ruídos são criados a partir de sons padronizados da língua, seriam também convencionais. Outros autores consideram que a motivação existe, a exemplo de Ilari (2003), que trata a onomatopeia como manifestação da motivação icônica na linguagem. Entretanto, essa motivação não seria tão estável e universal a ponto de destituir a arbitrariedade do signo. Considera-se, assim, a onomatopeia como signo relativamente motivado (HOUAISS, 2001).

A carga significativa das onomatopeias recai na sua sonoridade, não no conceito, e, assim, elas valem apenas pelo que significam, não há um referente externo, embora os evoquem. Martins (2003) argumenta que o seu valor significativo é constante, ainda que um tanto impreciso, mesmo dentro de uma comunidade linguística específica, embora sejam constituídas mais frequentemente por uma combinação de sons correspondentes ao sistema fonológico da língua dessa comunidade. Mas usam-se formas ortográficas que não fazem parte da língua escrita, como em **clíc**, **zzzz**, **toc-toc**, **brrr**, **splash**, **atchim**, que não se ajustam às restrições do sistema ortográfico do português<sup>174</sup>. Essa natureza da onomatopeia favorece, no seu uso pelas crianças, uma aproximação metalinguística no contexto do ensino da língua.

As onomatopeias podem representar ruídos emitidos por objetos, fenômenos da natureza ou pessoas, por gestos, gritos, sons emitidos pelos animais, som de instrumentos musicais. Elas são ditas puras quando procuram reproduzir o mais aproximado possível os sons que representam, a partir dos recursos que a língua dispõe. Não representam, assim, palavras propriamente ditas, apenas imitam os sons que representam. Têm, por isso mesmo, certa instabilidade em sua representação, podendo haver mais de uma forma gráfica para os

<sup>173</sup> Algumas, no entanto, adquiriram extrapolar as fronteiras de onde foram criadas, como o caso do **bang**, por exemplo, dentre muitas outras, que remetem aos empréstimos devido às influências culturais que vêm juntos com os produtos culturais importados. Luyten (2002) inclusive argumenta que o tratamento gráfico das onomatopeias favoreceu sua não eliminação das vinhetas quando os *comics* eram traduzidos, contribuindo para universalizar muitas onomatopeias advindas da língua inglesa.

<sup>174</sup> O fonema representado pelo dígrafo *sh*, por exemplo, não é grafado com *s* e *h* em português. Além de esse empréstimo ser natural entre as línguas, especialmente devido à influência da língua inglesa nos quadrinhos, as onomatopeias têm também essa particularidade de exigir sons consonantais finais, como /k/ em **croc**, **clíc** e **toc-toc**, /t/ em **brrrr** ou o caso do /g/ no **bang**, para que cumpram sua função imitativa dos sons que representam.

sons representados. Embora muitas vezes fortemente codificadas e apesar de sua natureza de signo relativamente motivado – não apenas arbitrário, mas que busca uma imitação do som que representa –, as onomatopeias têm também certa instabilidade. Não há convenções muito rígidas quanto às onomatopeias que representam determinado som, elas podem variar: um som pode ter mais de uma onomatopeia que o representa e uma onomatopeia pode representar dois sons diferentes. Mesmo as onomatopeias dicionarizadas têm, frequentemente, mais de um sentido possível. Do mesmo modo, a grafia das onomatopeias também não tem a mesma rigidez que as palavras comuns de uma língua. E essa flexibilidade quanto aos sentidos e grafias das onomatopeias pode, por isso mesmo, ser aproveitado de forma criativa, permitindo inúmeras explorações da linguagem, como veremos nas ocorrências nos textos das crianças. As crianças se valem dessa instabilidade para criar modos próprios de representação dos sons, criando suas próprias grafias e versões de onomatopeias, como **scract**, para um cristal quebrando-se, como aparece em uma das histórias. E ao fazê-lo, se utilizam de recursos envolvidos na formação de onomatopeias: a imitação do som e a reduplicação, em alguns casos<sup>175</sup>.

Entretanto, muitos ruídos e sons representados por onomatopeias terminam por ser incorporados à língua e podem, inclusive, motivar a criação, por derivação, de novas palavras. Algumas palavras do nosso léxico foram formadas a partir de onomatopeias, como tilintar, coaxar, miar, mugir, zunir, roncar, dentre outras. São, conforme descrevem Guimarães e Lessa (1992), as onomatopeias consideradas vocalizadas, que, diferente das puras, seguem as regras de construção ortográfica e possuem classificação morfossintática, como no caso desses exemplos, que podem funcionar como verbos e substantivos (miar, miado). É aí que atua o processo de formação de palavras a partir das onomatopeias. Entretanto, as onomatopeias puras – que expressam apenas o som – são passíveis de lexicalização, usando-as com um artigo anteposto, como “o **tic-tac** do relógio”. As crianças usam bastante o **bang**, do disparo de arma, substantivado: “Você ouviu o BANG atrás da árvore?”. Algumas onomatopeias – como o **clap, clap** das palmas – relacionam-se com verbos em inglês (*to clap*). Também esse aspecto – as onomatopeias vocalizadas – apontam para perspectivas interessantes no ensino da escrita, quanto a usos expressivos dos recursos da língua.

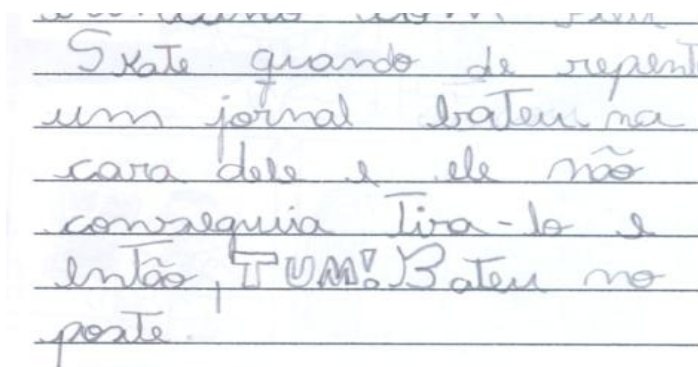
Além dos quadrinhos, onomatopeias são usadas em situações de interação cotidianas, aparecem em jornais, revistas, na publicidade, nas mídias diversas, e também estão muito

---

<sup>175</sup> A reduplicação consiste na repetição de vogal ou de consoante, acompanhada quase sempre de alternância vocálica, para formar uma palavra imitativa, conforme descreve Bechara (2005, p. 370).

presentes na literatura, trazendo uma carga semântica que condensa informações<sup>176</sup>. Assim, não se constitui em um recurso exclusivo das histórias em quadrinhos, nem em convenção específica a esse gênero, embora nele a onomatopeia seja extremamente frequente e portador de muitos sentidos. Segundo Luyten (2002), historicamente, o uso de onomatopeias nos quadrinhos tem sua origem ligada aos recursos sonoros dos desenhos animados, do cinema e da televisão, conferindo ao texto verbal, silencioso, maior dinamicidade a situações que ficam enriquecidas com a representação dos sons de objetos, da fala ou de ruídos do corpo.

Em um trecho de uma história, uma criança escreve: “(...) Ele estava andando de skate, quando de repente um jornal que voava bateu na cara dele e ele não conseguiu tirá-lo. Então, TUM! Bateu no poste”.



O enunciado “bateu no poste” é necessário para a compreensão do texto, exclusivamente verbal, pois, embora a onomatopeia **tum** remeta-se a uma pancada, batida, não é suficiente para resgatar o fato narrado, isto é, como se deu essa pancada. Por outro lado, a onomatopeia não é necessária a essa compreensão, ela aparece aí com uma carga expressiva que dá dinamicidade ao texto, além de evocar a imagem do jornal na cara do personagem, razão pela qual inferimos – na ausência da imagem que daria precisão à informação – que ele bateu no poste. Nesse caso, a onomatopeia contribui para a expressividade da narração. Note-se também que há certa estilização das letras que formam a onomatopeia, explorando seu aspecto visual.

É comum que as crianças usem onomatopeias que exigem do leitor um maior grau de inferência quanto ao que se passou no trecho em que esse recurso sonoro assume o lugar do enunciado sobre a ação que a desencadeia. Ação que, nos quadrinhos, teria o apoio da imagem para ser interpretada. Na transposição de um modo próprio de a onomatopeia

<sup>176</sup> Trata-se de um recurso expressivo muito comum, seja na prosa e ou poesia, produzindo efeitos e colorindo as possibilidades comunicativas dos textos. Na poesia, em especial, tem grande valor poético e estilístico, e é um recurso bastante explorado na poesia para crianças.

aparecer nos quadrinhos, sem necessariamente ser explicada, reforçada por explicações linguísticas, as crianças, por vezes, deixam sua história lacunar nesse trecho, podendo a cena ser inferida ou não pelo leitor, a partir dos enunciados anteriores ou que se seguem à onomatopeia. E, se a onomatopeia usada é fortemente codificada, também esse conhecimento ajuda na interpretação da situação. Esse aspecto pode ser verificado no trecho abaixo, no qual a criança fornece, por meio do enunciado após a onomatopeia, pistas para a compreensão do trecho. Já em outras histórias isso não se observa.

Então BUM!!!! Os japoneses invadiram a base e os raptaram.

Nessa ocorrência, não é explicitado o que fez **bum**, provavelmente uma bomba que foi lançada, mas o texto não precisa a situação. A onomatopeia substitui a informação e o leitor fica sem ter certeza da ação subjacente ao som representado. Entretanto, como se trata de uma onomatopeia que tem certa estabilidade, referindo-se a um som estrondoso e muitas vezes associado a bombas nos quadrinhos, é possível construir uma ideia da situação. Ou seja, nesse caso, em vez de complementar a narração, a onomatopeia substitui a explicitação verbal, contando-se, para a compreensão do texto, com a inferência do leitor e o seu conhecimento sobre a onomatopeia em questão.

No trecho de outra criança, lê-se:

–Você vai pagar pelo que você fez! Você matou meu melhor amigo!  
Então Tiago e Laila ouviram só um BANG.

Também aqui há imprecisão e a necessidade de inferir que, provavelmente, um revólver foi disparado, pelo conhecimento que temos do som que a onomatopeia representa. Conta muito, na possibilidade maior de inferência pelo leitor, o fato de a onomatopeia em questão ter um significado estável, em termos do que ela geralmente significa. O **bang**, embora tenha concorrentes como os reduplicados **pa-pa**, **bam-bam**, como representantes possíveis de sons do revólver, é uma onomatopeia estável e comum, inclusive dicionarizada, passível de reconhecimento pelos leitores familiarizados com o universo dos quadrinhos.

Nos dois trechos dos textos referidos acima não são citadas arma nem bomba, nem antes nem depois da ocorrência da onomatopeia. Essas informações são sugeridas pelo contexto – invasão, base, guerra são elementos lexicais que evocam a bomba – e pelo conhecimento do significado que essas onomatopeias – **bum** e **bang** – geralmente assumem.

Na segunda ocorrência, é interessante notar, a onomatopeia perde seu valor de representação de som, de ruído, tornando-se um substantivo que se remete a esse som, num uso possível da onomatopeia com valor referencial. O **bang** é substantivado, como ocorre

com muitas onomatopeias, referindo-se diretamente ao disparo da arma, por meio de sua representação sonora. Esse uso apareceu poucas vezes nos diferentes textos do corpus; no geral, no uso da onomatopeia pelas crianças ressaltou-se mais o seu valor estilístico, como no **bum**, dando mais realidade e vivacidade ao fato narrado<sup>177</sup>.

Mesmo quando as crianças usam onomatopeias inventadas, que falam por si só, sem explicações sobre o que o som representa, muitas vezes podemos inferir do que se trata:

-Deixa que eu faço isso Mat – Milena falou pegando o grampo de cabelo. -  
\*Tic tic\*. Só que estava trancada.

Sabe-se, pelo texto, que os personagens tentavam abrir uma porta sem chave, e o **tic tic** provavelmente representa o ruído da tentativa da personagem de usar o grampo referido para fazê-lo. Já em outra história aparecem duas ocorrências nas quais é possível a compreensão da situação, mesmo as onomatopeias sendo inventadas pela criança. No primeiro trecho, dois personagens começaram a brincar com uma bola de cristal, que era de uma amiga deles, uma bruxinha, e quando esta os vê, diz:

- Minha bola de cris...  
SCRACT!!! – A bola caiu no chão...  
- ....tal!?!?! Aaaahhh!!!!  
- Desculpe – disse Julio – Eu pensei que fosse uma bola normal.

Nessa passagem, nota-se, além do uso da onomatopeia, a utilização do recurso da quebra da fala e continuação em um turno posterior (cris-tal), recurso que, nos quadrinhos, por vezes é indicado pela sobreposição dos balões. A autora indica a quebra da bola de cristal pela onomatopeia **scract**, inventada por ela. É possível inferir que a bola quebrou, tanto devido ao contexto quanto pelo conhecimento de mundo que temos quanto à fragilidade do cristal. A inferência faz parte da leitura e saber quanto de informação é preciso fornecer para que o leitor possa estabelecer o sentido, implica em calcular sua capacidade de fazer inferências diante do que é, de fato, dito, e o que não é dito. Não é possível determinar se a criança fez essas escolhas a partir de um controle efetivo sobre seu dizer, pois é impossível saber com precisão o grau de consciência linguística e metalinguística de quem escreve, mas é fato que, como não há a informação de que a bola quebrou ao cair, a onomatopeia ganha, em si mesma, valor informativo e maior carga semântica, mesmo não sendo uma onomatopeia estabilizada para a quebra de objetos.

---

<sup>177</sup> Valor estilístico e referencial conforme aponta Ullman (apud SANTOS; CALIL, 2009).



Nos quadrinhos, é natural a onomatopeia não ser explicada, pois a informação icônica garante o sentido, embora também possa haver outros indicadores do que a onomatopeia representa, como figuras cinéticas, expressões faciais dos personagens que esboçam reações, por exemplo. Aqui, a reação das personagens – o grito da bruxinha, dona da bola, e o pedido de desculpas do amigo que a quebrou –, junto com a obviedade da situação – já que o cristal é frágil – funcionam como elementos que confirmam o que a onomatopeia representa. No seguimento da trama, a bola deverá ser restaurada, confirmando a situação.

Em outra passagem, da mesma história, diante de um portal mágico, a bruxa ordena:

- Abra, abra o portal agooooora!!!  
e... TCHAAAAA!!!!  
E entraram no castelo da Bruxa Rainha.

Sem a explicação da autora, poderíamos deduzir que a porta se abriu e que a onomatopeia ou indica o ruído de abertura da porta – representado aí de forma pouco usual, sem uma busca por sons análogos ao ruído que pretende representar – ou constitui-se em uma expressão de surpresa, de que algo aconteceu ou aconteceria, como o **tchan tchan tchan**...ou o **tcharam**... que usamos cotidianamente nesse sentido. Perguntada, a criança de fato disse que engoliu o “n” e queria mesmo dizer **tchaaaaaan**, anunciando o feito. Ou seja, a onomatopeia não tem aí um valor imitativo, uma vez que não imita o som a que se refere, não representa a abertura do portal. Ela constitui em um enunciado do narrador para conferir surpresa à situação, numa cumplicidade com o leitor. Entretanto, esse aspecto só pôde se confirmar a partir da informação oral, extratextual, da autora.

Outras onomatopeias foram usadas nas histórias com esse valor não representativo de sons propriamente, mas referencial, como **atchim**, com o sentido de espirro em “Ele deu um atchim tão forte, que ela foi parar do outro lado da sala”; **vapt-vupt**, significando rápido e muito usado na fala coloquial; e **pa-pum**, significando uma ação instantânea, em “Foi só ela olhar para ele, e pa-pum, caiu mortinho no chão”, em um trecho que se refere à magia de uma fada que só pelo olhar controlava os inimigos.

Nas ocorrências de onomatopeias aqui analisadas, muitas vezes, de todo modo, apesar da não explicitação verbal do que acontece na “cena”, não há tanto prejuízo ao sentido global do fato narrado. Esse tipo de uso, por vezes, se configura, inclusive, como um recurso produtivo, que confere colorido a algumas passagens da história. Em alguns casos, no entanto, essa não explicitação verbal e/ou a falta de dicas que permitam as inferências necessárias tornam os trechos um tanto obscuros e, ainda que não comprometa a compreensão global do

texto, compromete o sentido do trecho, esvaziando as possibilidades expressivas da própria onomatopeia. No trecho abaixo podemos verificar esse aspecto:

- Vamos para o campo de batalha, Neil!
- Não, John, o comandante não vai deixar eu ir!
- Você acha?
- Acho...e...
- Schrimmm!!! Tract!
- O que vocês estão tramando?
- Nada, comandante, estamos nos preparando para a batalha.
- John não poderá ir, você sabe! Ele está impedido!

O **Schrimmm!!! Tract!** no texto deixa o leitor absolutamente sem pistas do que aconteceu. Primeiro porque são onomatopeias inventadas pelo autor, não codificadas. Depois porque o texto não explicita a situação. A onomatopeia interrompe a fala de um dos personagens, se sobrepondo a ela, e no próximo turno de fala já não se sabe quem é o locutor. Apenas com a resposta a sua pergunta é que começamos a compreender que se trata do comandante da tropa. Mas, ainda assim, não temos pistas do referente da onomatopeia. Conversando com a criança, ela explicou que se trata do freio do carro, o **schrimmm**, e do freio de mão do jipe sendo puxado, o **tract**, sendo que o jipe jamais fora citado no texto. O uso da onomatopeia, como recurso sonoro que evoca uma imagem ausente no texto – o jipe –, traz uma situação presente apenas na intenção e na representação mental da criança, o que estamos chamando de visualidade ausente no texto<sup>178</sup>. Nesse caso, na revisão do texto foi sugerido que o autor precisasse essa situação, que ficou mais clara, numa segunda versão:

- Você acha?
- Acho...e...
- Schrimmm!!! Tract! – o comandante parou o seu jipe e perguntou:
- O que vocês estão tramando?

Os referentes precisos das duas onomatopeias – ou seja, o que os sons evocam – ainda não foram precisados nessa versão, mas já há alguma pista. Trata-se de um jipe que chegou naquela cena e a fala é do comandante que veio no jipe. O trecho ainda mantém certa imprecisão, mas já não é um trecho tão obscuro, dependente de uma imagem externa ao texto ou de uma explicação verbal extratextual. Novas inserções poderiam deixar o enunciado ainda mais claro, valorizando, inclusive, as onomatopeias utilizadas.

Discutir sobre o que se perde e o que se ganha com o uso de onomatopeias substitutivas de informações que poderiam ser formuladas por enunciados utilizando outros recursos da língua, como descrições mais detalhadas, por exemplo, parece produtivo apenas

<sup>178</sup> Sobre a macrocategoria de visualidade ausente, ver parte 4.3.1.

se pudermos fazê-lo junto com as crianças, e considerando diversos aspectos vivos, criativos e dinâmicos dos usos da língua. As estratégias das crianças, suas peripécias com a linguagem ao inserirem as onomatopeias em seus textos, e mesmo em inventá-las, revelam também processos interdiscursivos autorais, que Oliveira (2008) aponta, mostrando que há nesse uso lúdico e inventivo de vocábulos onomatopaicos um rompimento com elementos mais estabilizados nos quadrinhos.

Assim, em termos de ensino, pensar em que gêneros ou textos, em abstrato, é cabível recorrer à onomatopeia, não parece produtivo, reduzindo a uma inabilidade das crianças as suas possíveis peripécias com a língua e as peripécias da própria linguagem, que se oferta a forças centrífugas incessantemente. Não há separação estanque entre gêneros, que, embora estáveis ali onde atuam as forças centrípetas da linguagem, são também abertos às forças centrífugas. Os usos que as crianças fazem desses recursos onomatopaicos podem muito bem ser vistos de modo positivo e produtivo do ponto de vista da produção textual, como um uso revigorado das onomatopeias, ampliando os gêneros textuais e as situações comunicativas em que cabe recorrer a elas, bem como abrindo inúmeras possibilidades de reflexão metalinguística, que envolvem sua formas, suas grafias. O que pode implicar, inclusive, na possibilidade de um novo lugar para as onomatopeias no ensino da escrita, como recurso vivo e dinâmico da escrita, em vez de relegada a um tópico de gramática ou como recurso exclusivo dos quadrinhos. Nas gramáticas escolares, inclusive – e mesmo em gramáticas descritivas, a exemplo de Cunha e Cintra (2001) –, as onomatopeias aparecem de forma muito resumida e sem uma discussão mais detalhada quanto a suas ocorrências, no discurso, em situações de interação e em gêneros diversos, nem quanto a seu papel no enriquecimento do léxico – aspectos que poderiam ser produtivos no contexto do ensino da língua. As ocorrências contextualizadas que podem ser observadas nos textos das crianças que analisamos podem ser um bom ponto de partida de muitas aprendizagens<sup>179</sup>.

Ainda no terreno das onomatopeias, mas já caminhando para as formas de registro da oralidade nos quadrinhos, apareceram também nos textos das crianças as risadas e a representação de conversa sem palavras (**blá, blá, blá**). No caso das risadas, ao lado as formas próprias aos quadrinhos – nos quais aparecem de maneira aproximada à forma sonora que são emitidas, como **ha, ha, ha** ou **ah, ah, ah** ou ainda **rá, rá, rá** – apareceram também formas próprias à escrita na internet, como **kkkkk, rrsrsrsrs** ou **huahuahua**, consagradas na escrita

---

<sup>179</sup> Em alguns livros de Estilística, a exemplo de Martins (2003) e Guimarães e Lessa (1992) ou de estudos em morfologia e processos de formação de palavras, a exemplo de Ilari (2003), há registros mais completos e mais elaborados sobre as onomatopeias do português, embora ainda assim sem uma perspectiva pragmático-discursiva de seus usos. Para um estudo interessante sobre onomatopeias, ver também Almeida (2006).

digital, em gêneros cujo meio é escrito, mas o discurso é próprio à oralidade, como *chats*, *emails*, *msm* e nas redes sociais usadas na internet ou em dispositivos móveis. É o que podemos observar nos dois enunciados, de duas histórias diferentes:

- “Não pode me deter, Ha Ha Ha Ha”!!! – Replicou Herioids, ironizando.
- Kkkkk, não me faça rir, Amanda! Você não está falando sério!

Além do uso de onomatopeias, entretanto, ressalta-se o uso constante nas histórias das crianças de outros recursos relacionados à representação da fala nos quadrinhos. Um desses recursos é o uso de reticências e frases interrompidas pela fala de outro personagem ou algum outro elemento – como na ocorrência da palavra interrompida pela queda da bola de cristal e a chegada do jipe, nas ocorrências anteriores. Podemos observar, igualmente, outros recursos relacionados à representação da oralidade, como a repetição de sílabas ou de consoantes iniciais sugerindo gagueira, indicada ou não também verbalmente, em situações de surpresa, medo, susto ou dor:

- Você está com medo?
- Eu? Ccccclaro qqque não.
- E-u aa-cho qq-u-e vou morrrreerr, o-o-o ti-ti-ro-ro fffoi ffaa-tal, oo arr-co tá-aa-t-á doendo muiiitooo. - Falou Gabriel gaguejando.
- Tá bem, m-mas c-com-mo é s-seu n-no-me? - Perguntou Chum Xum engaguejada.

Nesses dois últimos casos, nota-se também o uso do hífen para separar sílabas, sugerindo uma pronúncia pausada, silabada, escandida, à qual Ilari (2003) se refere como *staccato*, em referência à notação musical. Por vezes, esse uso relaciona-se a um efeito de ênfase, como ocorre em outros textos:

- Volte para casa! – Ela interrompeu.
- Mas...
- A-GO-RA!
- Ela disse que você é arrogante.
- Não ligo! Sabe o que é isso? In-ve-ja!

Esses são recursos frequentes nos quadrinhos, conforme Ramos (2009). Seu uso pelas crianças revela, também, algum conhecimento de que os diálogos inseridos nos textos escritos devem soar de modo natural, o que elas mostram quando usam gírias e a fala coloquial mais frequentemente nos diálogos do que nas sequências narradas.

O uso de caixa alta ou expansão de letras e sinais de pontuação para representar grito, surpresa ou enfatizar a fala de um personagem, também apareceu com muita frequência. Essa exploração icônica da língua escrita é um recurso muito presente nos quadrinhos, mas também na linguagem da internet, nos *chats*, *e-mails* etc. Muito utilizadas, mesmo antes da existência da internet ou do contato das crianças com a escrita nesse contexto, no entanto, essas marcas em seus textos revelam que elas buscam recursos para dar vivacidade e ênfase a certas passagens de sua história, sobretudo quando ainda não contam com recursos de ênfase próprios ao discurso escrito, como variações moduladas dos verbos *dicendi*, uso de locuções adverbiais mais elaboradas, descrições mais detalhadas da situação.

Esse prolongamento das letras, que mostra que os caracteres da escrita podem adquirir expressividades diversas nos quadrinhos, conforme assinala Ramos (2009), é um recurso bastante utilizado pelas crianças e apareceu em muitos textos, como nos trechos a seguir, de quatro histórias diferentes:

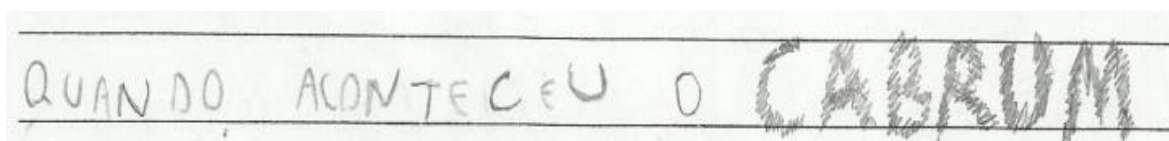
- “Chamamos muuuuuuitas vezes e ela não veio.”
- “Nunca!!!!!!!!!!!!!! - falam os três.”
- “Que lindoooooooooooooooo!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! - Gritou Joana.”
- Xiiiiiiiiiiii, falei! Esssssaaaa nãããããããoooo!!!!!!!!!! – Disse Possédons, certo de que tinha revelado seu ponto fraco.

O alongamento de letras e dos sinais de pontuação e o uso de caixa alta constituem-se, por um lado, em um uso linguístico, que evoca entonações, modulações melódicas, mas é afetado, também pelo aspecto visual, não se remetendo apenas ao aspecto fonológico e prosódico. Como ressalta Ilari (2003), trata-se de um efeito icônico que confere nuances de sentido, já que a palavra “longe”, por exemplo, grafada “loooonge”, denota uma lonjura ainda maior. O uso da caixa alta, igualmente, pois a visualidade – o tamanho, a cor, o tipo de letra – constituem-se em significantes icônicos que agregam significados à informação linguística. São, pois, transferências parciais de códigos, conforme discutido por Almeida (2001), que se dão quando certo modo de articulação de recursos expressivos característico de uma de suas linguagens – no caso a linguagem verbal, em especial a escrita – é transferido produtivamente para a outra, no caso a visual. Há aí, nesses recursos uma exploração icônica de elementos da escrita. Como diz o autor, referindo-se à caixa alta usada para representar o grito: “a articulação própria ao código icônico, em que o volume dos objetos é sugerido através, entre outras coisas, da dimensão dos traços que os representam, é *transferida produtivamente* para

o código verbal como uma indicação de *volume sonoro*". (ALMEIDA, 2001, p. 129-130). Ramos (2009) mostra também que a palavra, nos quadrinhos, ao mesmo tempo em que representa um som ou conjunto de sons que significam na língua, pode adquirir outros significantes. Esses usos se situam, por isso, na fronteira com os modos de apropriação de elementos de uma linguagem específica – no caso aqui, dos quadrinhos –, com uso de representações visuais<sup>180</sup>.

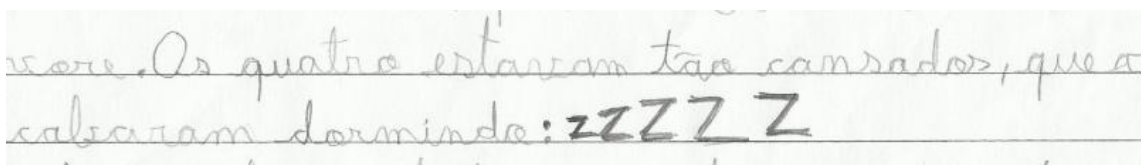
Outros elementos da linguagem dos quadrinhos, em que aparecem elementos visuais, também se fizeram presentes nas narrativas das crianças, revelando essas transposições parciais de códigos. Os signos visuais, nos quadrinhos, agregam, segundo Ramos (2009), signos de três ordens: icônica, plástica e de contorno, todos aportando significados à narrativa. A icônica diz respeito à representação dos seres e objetos reconhecíveis; a de contorno diz respeito à borda ou linha que envolve os quadros ou o contorno dos balões; e a plástica diz respeito à textura e cor usadas. O elemento plástico pode incidir sobre a informação verbal, tornando a escrita um significante também visual.

Encontramos nas narrativas das crianças, especialmente nas manuscritas, a ocorrência de hibridizações de signos verbais e plásticos, como, por exemplo, a estilização de letras, explorando sua expressividade plástica. Houve ocorrências de letras com o traço tremido, letras pontiagudas ou pintadas com o próprio grafite, mais cheias, especialmente em falas de personagens e onomatopeias. Em geral, visam a um efeito de ênfase ou com nuances de sentido, como no caso da letra tremida, reforçando ora o ruído trepidante de uma onomatopeia, como na ocorrência abaixo (**cabrum**, usada para trovão), ora uma fala cheia de medo.



Uma ocorrência, no texto de uma menina, é a fala representada por letras desenhadas, com extensões encaracoladas, sugerindo, ao que parece, uma fala mais melódica, meio sedutora, da personagem. Em outro texto, as letras da onomatopeia **zzzz**, indicativa de quem a emite está dormindo, são estilizadas e apresentadas em um crescente de tamanho, talvez representando o processo gradual de pegar no sono:

<sup>180</sup> Muitos desses recursos podem ser observados em livros de literatura comercial para jovens, com muitos diálogos e próximas à linguagem informal, lidos por crianças de nove, dez anos, como o alongamento de letras e o uso de maiúsculas. São recursos usados também na escrita dos gêneros informais da internet.



Uma ocorrência de estilização das letras em um texto digitado mostra, pela via do significante gráfico, o próprio desaparecimento dos personagens, devido a um dispositivo de viagem no tempo. A repetição de letras (a letra O da palavra zero), gradativamente digitadas em fonte menor, encena com a própria palavra escrita, a ação de desaparecer.

- Sumiremos em três, dois, um, zeroooooo... - enquanto Tiago estava dizendo o zero eles desapareceram no tempo.

Outro elemento representativo da linguagem dos quadrinhos que se mostrou frequente nas narrativas das crianças, nessa fronteira entre o linguístico e o visual, é o uso de signos visuais – de metáforas visuais – para representar elementos significativos, substituindo por vezes enunciados verbais. Destaca-se aí a representação de xingamentos e de melodia da fala. As metáforas visuais, segundo Rama e Vergueiro (2004), são signos ou convenções gráficas que atuam no sentido de expressar ideias e sentimentos, reafirmando, por vezes, o conteúdo verbal. Podem ter relação direta com expressões verbais como “ver estrelas”, “falar cobras e lagartos” etc. Elas possibilitam, para quem pode acessar o código, a convenção, um rápido entendimento da ideia. Aparecem, nos quadrinhos, dentro ou fora dos balões. Corações, lâmpada denotando “ter uma ideia”, estrelas para dor, notas musicais representando música, uso de cobras, lagartos, caveiras para denotar palavrões, são exemplos de metáforas visuais. Construir ou reforçar o sentido ou o modo de dizer com representações visuais é uma marca dos quadrinhos, como o uso de balões que falam de amor em forma de coração ou contornados de corações, uso de letras especiais que reforçam o sentido verbal e uso de metáforas visuais diversas. A inserção, em algumas histórias das crianças, de notas musicais para indicar aspecto sonoro, entoacional, como a presença de melodia no enunciado, parece cumprir essa função. Nos quadrinhos a nota musical é uma metáfora visual indicativa de assvio ou cantoria, se inserida no balão de fala, ou som de um aparelho, se próximo a este. Esse recurso foi usado de modo bastante produtivo e original por duas meninas, que inseriram notas musicais em um enunciado para indicar a presença de melodia. Em um dos casos, a inserção foi em um trecho de fato cantado, e no outro caso, a presença das notas musicais

marcam certo tom melódico da própria fala<sup>181</sup>. Toma-se aqui a notação musical como imagem, já que o que vale é a referência que o signo faz à música, indicando melodia, e não o valor específico desse signo na linguagem musical. A inserção do signo visual se dá no curso da escrita, como podemos verificar:

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

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

Como se pode constatar, na primeira ocorrência, o signo visual (signo próprio à notação musical) reforça a informação verbal de que o trecho é cantado, indicado pelo uso do verbo *dicendi* “cantar”, e na segunda ocorrência, em outro texto, a nota musical complementa a informação verbal, pois indica a modulação da fala, da pergunta, sem que houvesse informação verbal sobre esse modo de perguntar. Assim, esse recurso foi usado ao lado da informação verbal, reforçando-a, ou fornecendo a informação sobre a modulação melódica da fala que não é indicada verbalmente. Informa-se apenas que é fala, indicando que é uma pergunta, na cronologia do discurso, através do verbo *dicendi* “perguntar”, mas não informa sobre o modo como perguntou, que deve ser inferido pelo leitor a partir da informação visual e do contexto.

Os verbos *dicendi* são modalizadores dos discursos relatados que, além de introduzirem o discurso dos personagens – no caso das narrativas – indicam ainda como este relato deve ser lido<sup>182</sup>. O discurso relatado procura reproduzir, como enfatiza Ducrot (1987), as palavras produzidas pelo autor do enunciado, evidenciando o que e com que palavras ele disse o que disse. Mas é na voz de quem reporta – discurso sobre o discurso – que está a modalização desse discurso relatado. Ao introduzir o discurso de um segundo locutor – no caso das narrativas, as fala dos personagens –, os verbos *dicendi* direcionam, através da voz do narrador, a interpretação que os leitores farão daquele enunciado. Alguns desses verbos podem simplesmente introduzir essa fala, enquanto outros podem ser modalizados de forma a evidenciar intenções diversas. Como diz Bakhtin (1981, 144): “o discurso citado é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*”<sup>183</sup>.

<sup>181</sup> Essas ocorrências apareceram em textos digitalizados.

<sup>182</sup> A modalização da língua, entretanto, extrapola as situações de discurso reportado tendo grande importância pragmática na estruturação dos discursos. Esses elementos modalizadores revelam a atitude do falante diante dos enunciados produzidos.

<sup>183</sup> Grifos do próprio autor.

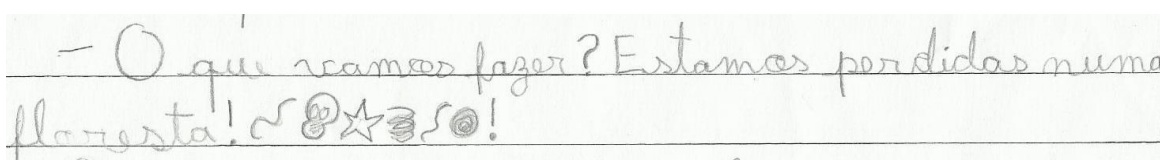


As inserções das notas musicais ajudam, por sua vez, a indicar, no próprio fluxo da escrita, os aspectos prosódicos da linguagem oral, ou seja, modalizam os enunciados dentro do próprio enunciado, enriquecendo os modos de reportar as falas, e evidenciam que as crianças esperam que o discurso relatado seja lido e interpretado de determinado modo. Essa estratégia revela uma exploração dos recursos visuais para apoiar a modalização da fala dos personagens, que pode tanto denotar um uso inventivo da modalização, quanto a falta de vislumbre de outro modo de fazê-lo, através da composição verbal. Trata-se, em todo caso, de uma exploração que amplia bastante o uso dos verbos *dicendi* geralmente trabalhados em narrativas de crianças, abrindo-se um vasto campo de aprendizagens. Saindo de um uso muito restrito ao verbo “dizer”, que é neutro, passando por algumas indicações sobre esse dizer, recorrendo a outros vocábulos modalizadores, como advérbios ou locuções adverbiais que indicam o modo como o enunciado foi dito, e explorando algumas pequenas variações nesses verbos *dicendi*, as crianças podem ainda ampliar bastante o repertório de estratégias no que diz respeito a reportar a fala dos personagens em suas histórias. E de fato parecem sentir essa necessidade e experimentam algumas possibilidades, que poderiam ser mais amplamente exploradas em situações de produção textual no contexto de ensino da língua.

Como destaca Travaglia (2007, p. 164) os verbos *dicendi* podem exercer diversas funções em um texto, como informar o tipo de fala que se produz (perguntar, responder, indagar etc.); introduzir modalizações à fala, permitindo que se descrevam entonações, tons, altura de voz, que não podem ser reproduzidos na língua escrita (nesse caso, usam-se verbos específicos, como sussurrar, gritar, por exemplo); e ainda podem instituir perspectivas diferentes em que se deve tomar a fala (como segredar, acalmar etc.). Esses verbos podem ser usados sozinhos ou junto com qualificativos, advérbios e locuções adverbiais que modalizam ainda mais o dizer. Além disso, como ressalta Ilari (2004), há verbos que caracterizam atos de fala, como “prometer”, “ordenar”, bem como há aqueles que qualificam o conteúdo de uma fala como verdadeiro ou falso, como “confirmar”, “desmentir”, dentre outros. Usados como verbos *dicendi*, eles modalizam a fala a que reportam. Fiorin (2002), por sua vez, baseado em Manganeau, coloca entre os verbos *dicendi* descritivos esses verbos que explicitam a força ilocutória do ato enunciativo – os atos de fala –, bem como os que indicam o tipo do discurso reportado (como contar, relatar, demonstrar), ressaltando também como descritivos os verbos que situam o discurso reportado na cronologia discursiva (como responder, repetir, concluir) e os que especificam o modo de realização fônica do enunciado (como gritar, murmurar, sussurrar). Os verbos *dicendi* avaliativos seriam os que implicam um julgamento atribuído seja ao enunciador do discurso citado, seja ao narrador.

Ora, as crianças recorrem ao seu repertório para encontrar as soluções para o que querem dizer e como querem dizer e, quando não têm uma riqueza de alternativas como essas para fazê-lo com palavras, utilizando os recursos que a língua oferece para essas modalizações, certamente recorrem também a seu repertório verbovisual. Ou o fazem deliberadamente, não necessariamente por falta de alternativa. O certo é que podem encontrar soluções criativas, como essas das notas musicais. Como diz Bakhtin (1981, p. 147) “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores”. Ora, isso vale para o narrador em relação à fala que ele apreende dos personagens, mas vale também para as crianças que apreendem essas tantas enunciações de seus repertórios e fazem, a partir dessas vozes, suas escolhas para o narrador e personagens de suas histórias.

No caso dos signos usados para representar xingamentos, verificou-se um uso mais frequente em textos digitados – provavelmente devido à disponibilidade de signos do editor de texto –, mas também, mais raramente, em manuscritos. Apenas uma ocorrência foi verificada nos manuscritos. A criança usa alguns signos de fato presentes nos xingamentos dos quadrinhos, como caveiras, estrelas, cobras, que constituem, dentre outros, o conjunto de metáforas visuais usadas para o xingamento. Trata-se aí, certamente, de intertextualidade genérica, que, no caso dessas metáforas visuais e dos balões, muito próprios da linguagem dos quadrinhos, revelam os conhecimentos que têm do gênero.



Note-se, porém, que os signos usados pelas crianças para os xingamentos, nos textos que foram digitados, não reproduzem exatamente os tipos usados nas histórias em quadrinhos, constituindo-se numa simulação desse uso, a partir de signos outros, disponíveis no teclado ou no repertório de formas e símbolos do editor de textos, como arroba, porcentagem, asteriscos, cifrão, sinais de pontuação, dentre outros<sup>184</sup>.

- Poxa, até nos sonhos, seu @%#@&\*%\$#@%\*!!!!

- Mas que @&#\*% aquela \*\$;)&?% tinha que quebrar!!!!? - Disse ele com muita raiva.

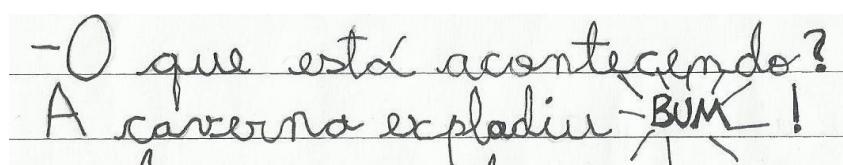
<sup>184</sup> As três primeiras ocorrências apresentam símbolos presentes no teclado e última, símbolos da fonte Winddings, usados por uma criança que tem bastante familiaridade com o editor de texto.

- Caraca, eu vou te matar!!!!!!! Seu @\$@#\$@#&!

-Valeu Clowd, agora eu vou matar esse ☛☞☙☚☛ do Osiris!

É interessante ressaltar que o leitor, acessando a convenção dos quadrinhos, fica sabendo que se trata de palavrão, que houve um xingamento naquela situação, embora não saiba com exatidão os termos precisos desse xingamento, seu teor mais ou menos “pesado”, pois a informação semântica exata não aparece. Talvez nesse contexto seja, de fato, menos importante a precisão dos termos para as crianças, especialmente aquelas acostumadas à linguagem dos quadrinhos, do que se suporia para uma narrativa verbal, literária, na qual essa precisão traria alguma carga semântica e expressiva à narrativa. Entretanto, não dando pistas sobre as palavras, ou melhor, os palavrões usados, de certo modo silenciam sobre isso, talvez também como uma astúcia para poder jogar com a situação de comunicação, já que essas narrativas foram escritas em contexto escolar. Jogada astuciosa, no sentido de que preveem que, a depender do leitor, esses palavrões podem ser mais ou menos “fortes”, sem precisar comprometê-los com um uso exato das palavras proferidas. E ao mesmo tempo, garantem a compreensão da situação, além de conferir humor e vivacidade à narrativa. Sendo assim, podemos também argumentar a respeito do caráter autoral que esses usos de elementos da linguagem dos quadrinhos conferem em suas transposições criativas para a narrativa escrita.

Vamos percebendo nessas ocorrências, o quanto as apropriações da linguagem dos quadrinhos vão incluindo elementos que extrapolam a linguagem verbal, aproximando-se cada vez mais do apoio em representações visuais. No extremo desse tipo de inserção nos textos, temos os signos de contornos de balão e as figuras cinéticas. Como é muito frequente nos quadrinhos que as onomatopeias sejam exploradas em termos visuais, seus contornos trazendo carga expressiva, é bem significativo, nesse sentido, o uso em algumas narrativas das crianças, de onomatopeias contornadas por representações gráficas semelhantes a um balão sem rabicho, graficamente dispostas na linha do texto, que poderiam ser vistas também como figuras cinéticas ou a própria metáfora visual, a depender de como se apresentam esses recursos figurativos. A ocorrência seguinte sugere uma figura cinética representativa do impacto:



-O que está acontecendo?  
A caverna explodiu -BUM!

Conforme expressam Rama e Vergueiro (2004), figuras cinéticas são artifícios que dão para o leitor a ilusão de movimento, de mobilidade, de deslocamento físico, convenções gráficas que dão a ilusão de movimento ou trajetória, já que as imagens são fixas. São elementos visuais que expressam trajetória linear (linhas ou pontos indicando espaço percorrido) – e nesse caso podem também ser chamadas de linhas cinéticas –; a oscilação ou trepidação (traços curtos que rodeiam o personagem ou objeto); o impacto (estrela irregular em cujo centro se insere o objeto que produz o impacto ou o lugar onde ocorre), dentre outras. Assim, as figuras cinéticas de impacto ou trepidação bem caberiam para interpretar as utilizações pelas crianças de signos visuais contornando as onomatopeias nos seus textos, além dos balões. Embora muito frequentemente as onomatopeias sejam grafadas independentemente dos balões, em caracteres grandes, perto de onde ocorre o som que elas representam, podem vir também, como ressaltam Rama e Vergueiro (2004), dentro de balões.

O uso de balões ou figuras cinéticas é digno de nota na medida em que esses recursos, especialmente o balão, segundo Ramos (2009), são o que mais identifica os quadrinhos como linguagem e lhes confere especificidade. Os balões são típicos dos quadrinhos, conforme afirma também Silva (apud PESSOA, 2010), reforçando o seu papel na constituição do gênero. Os balões têm um importante papel, segundo Pessoa (2010), de levarem, junto com as onomatopeias, as histórias em quadrinhos a alcançarem o status de gênero de linguagem. Junto com as onomatopeias, as figuras cinéticas e as metáforas visuais próprias ao gênero, compõem grande parte do que é a linguagem dos quadrinhos e, usadas nos textos das crianças apontam a intertextualidade genérica da qual falam Koch, Bentes e Cavalcante (2008).

Se as metáforas visuais são substitutivas dos enunciados verbais e as figuras cinéticas são signos visuais para indicar movimento, mobilidade, trajetória, impacto, dentre outros aspectos, o balão é, segundo Rama e Vergueiro (2004), a interseção entre imagem e palavra. É pelo balão que os quadrinhos “se transformam em um verdadeiro híbrido de imagem e texto, que não podem mais ser separados” (RAMA E VERGUEIRO, 2004, p.56), já que seu papel imagético é inquestionável. Pessoa (2010) ressalta que o balão não é um elemento específico do verbal e, embora porte a informação verbal – fala, pensamento, onomatopeias –, não se resume a um moderador do texto. Para ele, trata-se de um elemento sequencial e estético<sup>185</sup>.

---

<sup>185</sup> Ramos (2009) apresenta um vasto repertório de formatos e contornos de balões, a partir de vários autores como Cagnin e Eguti (apud Ramos, 2009), mostrando que o balão traz diferentes cargas semânticas e expressivas, constituindo um código de sentido próprio a essa linguagem. É preciso, no entanto, ressaltar, como bem faz o autor, que uma tipologia de balões é sempre dinâmica, pois podem sempre ser criadas novas possibilidades, inclusive através de recursos da informática. Segundo Pessoa (2010, p. 21), os autores despejam nos balões “um tesouro de inventividade”.

Os balões apareceram nos textos das crianças com a função de contorno de onomatopeias e de comentário ao texto, como será demonstrado em seguida. Cabe ressaltar que as poucas ocorrências de estilização gráfica das onomatopeias – seja por meio de realce plástico das suas letras, seja por meio dos balões de contorno – se deram quase exclusivamente em textos manuscritos, não em textos digitalizados. Apenas um texto digitalizado apresentou esse tipo de procedimento<sup>186</sup>:

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

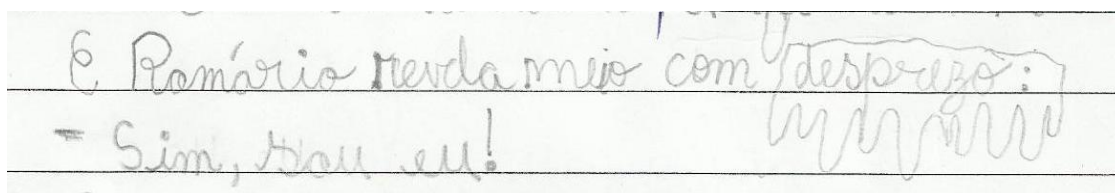
Nessa ocorrência, seja visto como um balão de contorno, sem rabicho, indicando o barulho do choque, seja como uma figura cinética indicando o impacto, o importante é que a criança aí traz, efetivamente, um aspecto próprio às HQs para a narrativa escrita, já que a onomatopeia em si mesma, embora caracterize as HQs não seja exclusiva dessa forma narrativa. O balão e a exploração visual das onomatopeias, isso sim, é próprio aos quadrinhos. Rama e Vergueiro (2004, p. 63) argumentam que o que é específico dos quadrinhos é “a plasticidade e sugestão gráfica que as onomatopeias neles assumiram, ocupando papel importante na linguagem”. Os autores complementam ainda que esse papel aumentou muito nas últimas décadas, “impondo um ritmo fremente às narrativas de ação e participando graficamente na diagramação das páginas” (RAMA e VERGUEIRO, 2004, p. 63). Citam como exemplo os mangás – os quadrinhos japoneses –, nos quais as onomatopeias são tão integradas aos desenhos que sua tradução e substituição podem acarretar a quebra da harmonia do conjunto visual. Outros autores também reafirmam o caráter expressivo – inclusive visualmente – das onomatopeias nos mangás, a exemplo de Luyten (2002).

Inicialmente usado para representar a fala do personagem – substituindo os verbos *dicendi*, travessões e aspas usados em textos narrativos –, as convenções referentes ao balão, conforme mostram Rama e Vergueiro (2004), foram evoluindo e indicando também o pensamento, o sonho, certas modalizações da fala, como o grito, o cochicho, ou modos de falar, como voz que traduz desprezo, choro, trepidação, emissão por aparelhos eletrônicos, dentre outros. O balão-fala, que exprime a fala em um tom normal, ganha expressividade, outras conotações, outros efeitos por meio de vários recursos expressivos, como variação de contornos, dos apêndices (rabicho do balão), do tipo de letra usado no interior balão,

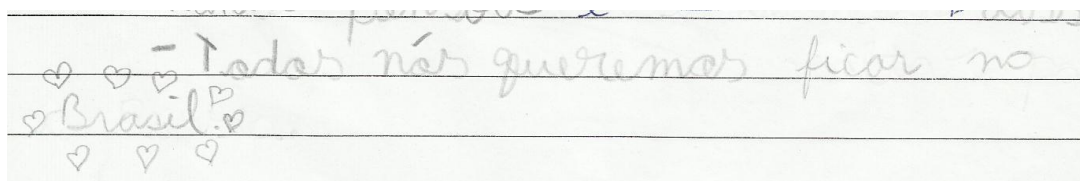
<sup>186</sup> Ressalta-se que, nesse caso, também possam aparecer em textos digitados, desde que a criança saiba usar as ferramentas para a inclusão do elemento visual.

constituindo um código de sentido à parte, próprio aos quadrinhos. A forma dos balões é, por si só, segundo Guyot (apud PESSOA, 2010), uma mensagem icônica.

O uso dos balões para conferir certas modalizações ao enunciado foi observado em algumas histórias manuscritas, embora nem sempre em enunciados reportados, ou seja, não funcionando exatamente como continente da fala dos personagens. O contorno que traduz desprezo – balão-glacial, que segundo Ramos (2009) indica uma fala com desprezo ou choro, através de uma forma que lembra gelo derretendo – foi usado no texto de uma menina, mas na modalização estabelecida na introdução da fala de um personagem, reforçando a informação verbal:



Mais adiante, no mesmo texto, o contorno de uma palavra reaparece, aludindo a uma fala amorosa. Ramos (2009, p. 41) aponta as ocorrências de falas contornadas por corações como sendo uma forma de balão, os balões especiais, que “assumem a forma de uma figura e conotam o sentimento visualmente representado”. O contorno, dessa vez, se deu no interior do enunciado reportado, mas não contornando todo ele. A autora contornou apenas a palavra “Brasil” com corações, conferindo ao enunciado uma nuance de sentido, pois revela o sentimento da personagem – e de seus amigos – por sua terra, após viverem em outro país.

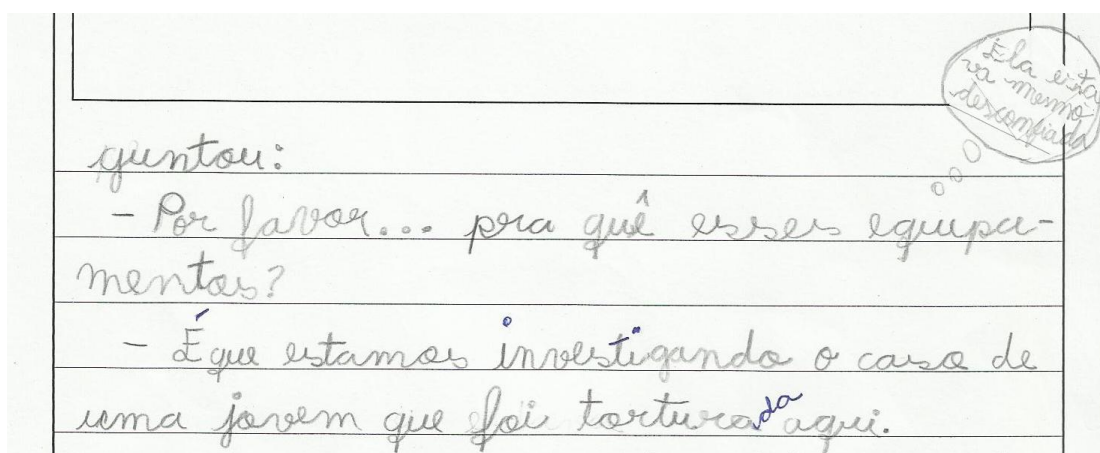


Ainda que se constitua em um uso bem particular do balão – já que não se trata de contornar todo o enunciado – revela-se aí um conhecimento da expressividade conferida pela variação de contornos de balões de fala nos quadrinhos, ou ao menos da carga semântica que as metáforas visuais podem aportar ao texto<sup>187</sup>. Além disso, a transposição e o uso de um modo bem próprio, mostra a estratégia autoral de transposição das linguagens.

<sup>187</sup> No caso dos coraçõezinhos dispostos de modo a contornar uma informação verbal, é comum também ver tal recurso nos cadernos e agendas das meninas, muito frequentemente contornando o nome de alguém ou algo.

Podemos supor que, ainda que não contenham rabichos (ou apêndices) – extensão do balão que se projeta na direção do personagem cuja fala ou pensamento é representado no balão – essas formas visuais incluídas no fluxo da linearidade das palavras podem ser inspiradas nos balões dos quadrinhos. Essa ideia é reforçada pelo fato de que, inclusive, o rabicho não tem a quem se remeter, haja vista o personagem ao qual deve indicar a fala não está representado visualmente. Ou mesmo não se trata da fala do personagem, mas uma modalização dessa fala, como no caso da ocorrência do balão-glacial. Ademais, os verbos *dicendi* estão geralmente presentes nos textos analisados, e o narrador apresenta a fala dos personagens. Dispensa-se assim, por esses dois motivos, a função do apêndice de indicar o emissor do discurso direto contornado pelo balão. Outro indício dessa apropriação é dado pela própria fala das crianças a respeito de suas produções; elas atestam que se inspiraram no jeito que algumas falas e onomatopeias aparecem nos quadrinhos.

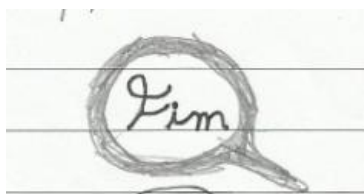
Um uso bastante original desse recurso próprio dos quadrinhos foi o de uma menina que colocou o balão de pensamento na margem do seu texto, portando um comentário seu sobre o conteúdo da história.



Nesse momento, quando recorre ao balão, a voz do narrador comenta, de fora, a situação. Em todo o texto, esse tipo de comentário do narrador, seja em balão ou no próprio curso da narração, só acontece essa vez. O uso do balão só se repete contornando a palavra “fim”, aí já sem comentário.

---

Uma das crianças reportou esse uso a esses suportes, não aos quadrinhos. Entretanto, nas duas ocorrências desse tipo de representação, o contorno foi em falas dos personagens, não em palavras soltas na narrativa, como o nome de um personagem ou algo do gênero.



O foco narrativo do texto é, predominantemente, o que Friedman (apud Abdala Junior, 1995) chama de “onisciência neutra”, no qual o narrador domina o universo ficcional, mas procura criar a ilusão de neutralidade, de que não interfere na história, só a narra. É uma narração em terceira pessoa, sem interrupção do relato para inserções de comentários do narrador, como pontos de vista, juízo de valor. O que é digno de nota é que quando a autora introduz o balão, é justamente quando um comentário é feito, delimitando-o de forma bem marcada. E ela, de fato, se esmerou para delimitar esse comentário, já que colou etiquetas no interior do balão para permitir sua escrita<sup>188</sup>. Nesse momento, passou-se à “onisciência do autor-editor”, conforme classificação de Friedman (ABDALA JUNIOR, 1995), foco narrativo em que há interferência do narrador, que pode até se dirigir mais diretamente ao leitor. Esse comentário – “Ela estava mesmo desconfiada” – parece ser quase segredo ao leitor, inclusive por se realizar em forma de pensamento. Um comentário/pensamento do narrador que, ao que parece, a autora, ainda que não saiba muito sobre foco narrativo, não julgou que coubesse na linearidade da página de modo explícito ou achou que seria interessante colocar destacado como um pensamento denunciador do narrador, que valeria a pena mostrar ao leitor. Esse dado único se oferta a nossos olhos como uma peripécia muito produtiva do ponto de vista da discussão encaminhada. E, trazida a uma reflexão metalinguística junto às crianças, permitiria muitas inferências e novos repertórios de estratégias narrativas, mesmo puramente verbais.

Além dessas marcas ressaltando essas diversas “visitas” da linguagem dos quadrinhos nos textos das crianças, atribuímos à influência dessa linguagem – ainda que sem inteira precisão e objetividade –, algumas histórias com diálogos curtos, telegráficos, com dinâmica e humor bem próximos a esse gênero, apresentando uma estrutura sequencial simplificada e com “tiradas” semelhantes às das tirinhas, além de textos bem marcados pela oralidade. Os quadrinhos, como lembra Ramos (2009), simulam a fala, a estrutura da conversação natural e

<sup>188</sup> Etiquetas adesivas são usadas no processo de reescrita final dos manuscritos das crianças, quando um erro pontual ou borrão comprometem a leitura ou a estética do texto. Trata-se, assim, de um procedimento familiar às crianças e, ainda no rascunho, a autora o utilizou para viabilizar seu comentário, já que o balão, transparente, não favorecia a escrita, conforme se pode observar na imagem. A professora ajudou-a em algumas letras que, devido às etiquetas coladas de modo irregular, dificultavam a escrita. Na versão final de seu texto, a autora terminou por desistir do comentário, razão pela qual se apresenta aqui o rascunho.



representam vários aspectos da oralidade. É comum que a oralidade seja explorada pelas crianças, em trechos dialogados de suas histórias, mas quando a história é basicamente composta desse recurso dá a impressão de uma transposição de texto verbovisual para verbal, sem as devidas indicações, necessárias quando se exclui o apoio na informação visual. Esse aspecto é reforçado quando conversamos com as crianças e sua explicação remete a elementos ausentes no texto, mas presentes na imagem mental que fizeram dele. Por isso mesmo, essas histórias foram interpretadas também no âmbito da macrocategoria de visualidade ausente, abordada em seguida à macrocategoria de linguagem.

É verdade, entretanto, que as crianças têm uma tendência a escrever com muitas marcas de oralidade, no início, por ainda não terem um domínio completo dos recursos linguísticos e expressivos próprios da escrita e por não se distanciarem ainda do seu texto para analisá-lo da perspectiva do leitor, não sentindo ainda a necessidade de completar a informação com descrições, introduções por verbos *dicendi* e enquadres por meio de locuções adverbiais, por exemplo. Além disso, na falta de um ensino que lhes apresente o que é característico da linguagem escrita – dependendo do gênero textual considerado, é lógico –, elas perdurarão recorrendo a seu repertório próprio de estratégias textuais, seja de modo particularmente criativo ou não, intencional ou não, com resultados produtivos ou não. Isso para dizer que, nem sempre se trata de um uso metalinguístico dos recursos expressivos de que lançam mão.

Mas, por outro lado, considerando que não há uma separação dicotomizada dessas modalidades da língua – oral e escrita – o uso de recursos expressivos da oralidade em certos trechos e contextos das histórias podem bem denotar outros aspectos além dessa inabilidade, como, por exemplo, a apropriação de recursos de gêneros escritos que representam a oralidade, como é o caso dos quadrinhos.

Certo é que as crianças lançam frequentemente mão de recursos visuais para complementar, reforçar, enriquecer, substituir, a linguagem verbal, em seus textos, seja pela dificuldade em resolver a questão apenas no âmbito da linguagem escrita, seja pela reutilização criativa, interdiscursiva, astuciosa de sujeitos que escrevem em um mundo de muitos formatos, muitas referências, linguagens híbridas. Ou por ambos os motivos. Embora a recorrência das crianças aos elementos visuais para compor seus textos implique a própria imersão em um mundo de muitos formatos visuais e a familiaridade com o tipo de informação que a imagem, no geral, traz, a referência ao gênero quadrinhos se mostrou especialmente forte quanto a esse aspecto, como pudemos verificar com a diversidade de transposições icônicas, plásticas e de contorno (RAMOS, 2009) que as crianças fizeram para suas histórias.

E com os mangás, como as histórias em quadrinhos são chamadas no Japão, temos ainda uma gama de outros usos.

**b. Quantos aos mangás: *Dokidoki!***

Para nós, no Brasil, a palavra “mangá” é usada para designar as histórias em quadrinhos com estilo japonês. Só se justifica serem tratados separadamente dos quadrinhos em geral, nesse trabalho, devido às especificidades das apropriações das crianças quanto a esse tipo específico de HQs, que estabelecem uma forte relação com as imagens técnicas em movimento: com o cinema, com a animação. Os mangás surgiram, como ressalta Silveira (2010), como um trabalho paralelo à animação, o que determina sua leitura muito mais visual do que verbal e sua relação estreita com o animes – os desenhos animados japoneses. Luyten (2000), por sua vez, assinala que a indústria promotora dos mangás, ciente das dinâmicas híbridas da contemporaneidade, trouxe a esse gênero impresso uma linguagem cinematográfica, a partir de diversos recursos.

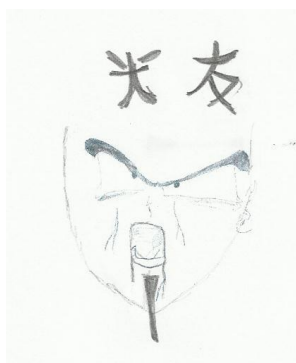
Junto com os animes, games, jogos de cartas e brinquedos, os mangás formam o conjunto de produtos da indústria cultural de entretenimento nipônica, que se tornaram produtos de exportação para o mercado mundial. Esses vários formatos interagem, constituindo-se em práticas complementares, que se referem umas às outras, numa rede transmídia, ressaltada por Jobim e Souza e Salgado (2008) e também por Oswald (2010).

Evidentemente, as considerações feitas a respeito dos quadrinhos em geral, se aplicam também aos mangás. A estilização das letras e a exploração da expressividade visual das onomatopeias, por exemplo, são aspectos que, nos mangás, são muito ampliados e, certamente, para os seus leitores, isso pode ter um papel no uso desses recursos nos textos escritos. Esse dado pode se confirmar quando observamos a inserção de signos da escrita japonesa (reais ou inventados no seu estilo) e onomatopeias próprias à língua japonesa. Entretanto, o que será suplementar nessa abordagem específica dos mangás são as transposições que dizem respeito exclusivamente a essa forma especial de quadrinhos, inclusive um uso peculiar das onomatopeias.

Nos mangás, há usos das onomatopeias que são muito diversos dos usos que fazemos delas no ocidente, pois não apenas representam sons, como também ações como sorrir, piscar, brilhar, abrir os olhos, e estados emocionais, como estar assustado, triste, zangado, apaixonado. Nesse aspecto já observamos a condensação de informações que, nos mangás, é efetuada pelo recurso à linguagem visual e às onomatopeias. Há onomatopeias para expressar

o crescimento das árvores, por exemplo, que é um tipo classificado como *mimesis* – palavras que expressam “os estados ou condições de seres animados ou inanimados” ou emoções e sentimentos humanos (LUYTEN, 2002, p. 292). Ou seja, muitas delas não são propriamente onomatopeias como as entendemos, sendo uma metáfora sonora, um som simbólico, que eles chamam de *onyu*. Esse é um tipo de codificação muito diferente das onomatopeias ocidentais<sup>189</sup>. Os *onyus* e onomatopeias têm um importante papel na própria língua japonesa, como afirma Luyten (2002), e o modo como são escritas têm relação com a própria estrutura da língua<sup>190</sup>. Por isso mesmo, e devido à harmonia que existe nos desenhos e nas onomatopeias escritas geralmente em katakana (sistema silábico japonês, escolhido para representar as onomatopeias nos mangás), perde-se muito da carga expressiva quando os mangás são traduzidos em línguas ocidentais<sup>191</sup>. Muitas, por não terem correspondentes em outras línguas, não são traduzidas.

Alguns meninos do universo pesquisado usaram os caracteres japoneses – sejam copiados ou inventados por eles nesse estilo – em seus desenhos e ilustrações de histórias. Não foram verificadas ocorrências dessa escrita nos textos, mas muitas nas ilustrações desses textos.



Em uma história, entretanto, um menino usou uma onomatopeia japonesa, traduzida para uma escrita alfabética, muito frequente e conhecida no universo dos mangás – *dokidoki* – que reflete estados de nervosismo e batimentos cardíacos acelerados. Ele escreveu *dokidoki* na linha do texto, revelando que conhece sobre o universo dos glossários de mangás, que por vezes trazem explicações desse tipo. Interessante ressaltar também como, por outro lado, ele delimita essa informação com asteriscos, separando-a, de alguma forma, do enunciado, como

<sup>189</sup> Poderíamos talvez, fazer um paralelo com o que as cores, no geral, e a trilha sonora de um filme, podem aportar de sentidos sugerindo suspense, tristeza, alegria, euforia etc.

<sup>190</sup> Aspecto que, sem conhecer o japonês, fica difícil compreender.

<sup>191</sup> Os *kanji*, caracteres ideográficos japoneses, embora possam aportar informações sonoras, são signos ideográficos, ligados predominantemente a ideias, não aos fonemas, não sendo assim muito apropriados à representação das onomatopeias. Além disso, o repertório de signos dos *kanji* é enorme, cada um pode ter significados diversos. O *katakana* é um sistema silábico, fonológico, favorecendo a expressão das onomatopeias.

se fosse algo à parte, não sendo fala do narrador. A criança faz uma peripécia que implica em tomar um aspecto que se apresenta geralmente complementando a informação escrita integrada à visualidade do mangá, para seu texto escrito (não é um texto em formato de quadrinhos), alcançando com isso – para quem pode acessar o sentido dessa onomatopeia – uma condensação de informação.

Sakura estava escondida atrás da pilastra observando tudo. \*Dokidoki\*. Ela estava com medo, mas com coragem para surpreender o inimigo.

Na vinheta dos mangás aparecem todas as informações em equilíbrio e ao mesmo tempo: imagem, onomatopeias, *onyus*, balões, texto, cores. Tomando Orozco como referência, Oswald (2010) aponta que não é o “ler”, ler o texto escrito, que define a interação com as mídias – embora a leitura esteja presente – mas o ver, o escutar, o sentir. No caso dos mangás, a leitura da informação verbal é um aspecto, mas o ver e o sentir são muito presentes com os efeitos cinematográficos. Os sentimentos são expressos, sobretudo, pelas expressões faciais dos personagens, muito trabalhadas – especialmente os olhos – e as onomatopeias são carregadas de significações.

A intenção de estabelecer essa condensação de informações é percebida em alguns mangás produzidos pelas crianças, mas no geral aparecem mais pela economia na informação verbal do que propriamente pelo trabalho visual referente a esses aspectos. Os aspectos mais amplamente observados nos textos de alguns meninos, leitores assíduos de mangás ninjas e do universo japonês, foram o uso de termos japoneses e a remissão a glossários, como nesse texto do *Dokidoki*<sup>192</sup>. Um dos textos (A, 5, 10) traz muitos termos em japonês (traduzidos para o sistema alfabético), marcados com negrito, já que se trata de uma história produzida por meio de editor de texto do computador. Essas palavras destacadas remetem o leitor a um glossário ao final do texto, como acontece com os mangás que ele lê, funcionando como operadores da coesão textual. Em apenas um trecho do texto já podemos observar a quantidade de termos próprios ao universo ninja do mangá que foram usados:

Naruto mora na aldeia de **Konoha**, ele adora **Lamen** e quer se tornar um **Hokage**. Quando Naruto se tornou **Genin**, fez um trio com seu amigo Sasuke e sua amiga Sakura, que são Genins também, e o professor Kakashi, um **Jounin**.

Ao final do texto, o autor apresenta o glossário:

Konoha: uma vila ninja

---

<sup>192</sup> Há mangás de diversos tipos, não apenas sobre ninjas. Entretanto, foi observado nessa pesquisa apenas mangás desse universo.

Lamem: uma sopa japonesa de macarrão com verduras  
 Hokage: o chefe da vila  
 Genin: o primeiro nível ninja  
 Jounin: o terceiro nível ninja

Convém sublinhar, entretanto, que quando descobriu o recurso da inserção de notas de rodapé no editor de texto, o autor, encantado com a novidade, transformou seu glossário em notas de rodapé, argumentando que, assim, os leitores não precisariam ir toda hora ao glossário. Segundo ele, este se constitui em um ponto negativo nas reclamações frequentes nos fóruns sobre mangás, na internet, no que se refere a essas traduções que mantêm termos em japonês. Introduziu, assim, em seu texto, um recurso próprio à escrita digital, embora tenha descaracterizado, na versão final de seu texto, a apropriação dessa característica do mangá, ao tempo que aprendia outras estratégias de remissão a um texto explicativo, fora do corpo do texto principal.

Os glossários, evidentemente, são recursos da tradução do mangá para outras línguas, não sendo um elemento do mangá em si mesmo, mas faz parte desse gênero, quando não é lido no original. Na verdade, o uso do glossário não é imperativo, depende muito da editora de mangá e do estilo da tradução. Naruto, o mangá mais popular entre as crianças do universo pesquisado, em especial aquelas cujas histórias dialogam com os mangás, tem um estilo de tradução mais fiel ao japonês, mantendo termos que são remetidos ao glossário<sup>193</sup>.

Outra criança, que usou menos termos japoneses em seu texto, fez o mesmo tipo de procedimento de remissão a uma definição, só que em vez de um glossário no final da história, elaborou caixas de texto dispostas na própria página onde essas palavras aparecem. A versão inicial do texto foi feita em manuscrito e apresentava cinco caixas de texto.

Embora não se constitua de fato em uma indicação de “hiperleitura” (KOCH, 2002), o menino tenta reproduzir, na linearidade da página, o recurso dos links próprios aos hipertextos, dialogando com a leitura na internet<sup>194</sup>. Segundo seu depoimento, ele gostaria mesmo que quando o leitor lesse as palavras no texto, pudesse “abrir” a caixa explicando o seu significado, “como um link no computador” – ele disse. Apesar dessa intenção em fazer caixas de texto dinâmicas, não satisfeito com a forma estática das caixas, ele desistiu do

---

<sup>193</sup> Naruto é editada pela Panini Comics Brasil: editora responsável pela publicação e comercialização de muitos mangás no Brasil, além de títulos da Marvel, da DC Comics e da Turma da Mônica e Turma da Mônica Jovem. Ao lado da Panini, a JBC, outra editora de mangás de porte no Brasil, tem um estilo mais informal e coloquial de tradução, dispensando o glossário.

<sup>194</sup> Koch (2002) discute a função coesiva dos hiperlinks no hipertexto, especialmente quando orientados à construção de significações coerentes.

projeto quando o texto foi digitado, mesmo com a sugestão de ser ajudado a inseri-las e organizá-las. Fizemos uma caixa, registrada abaixo, mas ele não quis dar prosseguimento, deixando suas explicações no final do texto.

Naruto ficou com muita raiva. Ele não queria perder e ia logo revidar. Mas ele se lembrou que queria se tornar um hokage, e tentou controlar sua raiva e voltar para o seu treinamento. Depois ele foi dormir. No outro dia ele estava mais calmo e foi encontrar Sasuke.

**Hokage:**  
Ninja poderoso e respeitado que chefia as vilas.

2.2.1

Como expresso por Mead (apud FERNANDES, 2009), emerge na contemporaneidade uma nova sensibilidade cuja experiência não cabe na linearidade da palavra impressa. E as crianças tentam, de algum modo, em seus escritos na folha do papel, criar estratégias que dialogam com esse tipo de textualidade fragmentada, cinematográfica, dispersa, hipertextual.

Quanto à inserção de representação visual, foi verificada em uma história sobre o universo ninja, na margem da folha impressa de um texto digitado, o desenho de um personagem, revelando a intenção da criança em mostrar o personagem e não apenas descrevê-lo, contar sobre ele. É como se o contexto verbal não fosse suficiente e sua descrição demandasse um contexto demonstrativo, conforme Pellegrini (2003) ressalta quanto ao papel da imagem nesse sentido.

Sin-wan tinha os cabelos pretos espetados e olhos grandes e brilhantes, mas ele pintava de loiro em algumas missões, para se disfarçar. Ele costumava usar suas roupas normais, quer dizer, que não eram de ninja, para passear ou para aventuras com os amigos. Mas nunca saía sem a sua adaga.



Esse tipo de procedimento – desenhar na margem um objeto ou personagem referido no texto – foi observado em outros textos, geralmente manuscritos, e não apenas nos que dialogam com mangás<sup>195</sup>.

É digno de nota que também nos desenhos das crianças – feitos de memória ou copiados de um modelo – aparece o estilo característico de representação das formas humanas dos mangás e animes, bastante estilizado, como a cabeça desproporcional ao corpo, os olhos grandes e arredondados, também desproporcionais ao rosto, e os cabelos esvoaçantes, de pontas grandes, “espetados”, aspectos que fazem parte do seu repertório de símbolos. Em muitas ilustrações das histórias escritas para os livros da Feira de Livros, aparecem

<sup>195</sup> Outras ocorrências desse tipo são apresentadas na macrocategoria sobre a visualidade ausente, na parte 4.1.3.

personagens com essas características, mesmo em histórias que não trazem o conteúdo dos mangás<sup>196</sup>.

Esses foram os aspectos relativos às apropriações dos mangás observados nas produções das crianças. Dentre as produções propriamente em quadrinhos, algumas com pouco texto e buscando dar mais informações visuais do que verbais talvez possam se relacionar ao modo imagético específico dos mangás se apresentarem. Ou denotar, menos especificamente, a familiaridade das crianças com a dinâmica das imagens técnicas, da linguagem visual em geral. Na parte 4.1.4, sobre apropriações de formatos como um todo, serão retomados outros elementos dos mangás.

### c. Quanto à linguagem dos desenhos animados e animes: mundos possíveis

Evidentemente, quando falamos de apropriação de elementos da linguagem dos desenhos animados em texto escritos, não estamos nos referindo a aspectos técnicos próprios à animação, mas a suas estratégias narrativas<sup>197</sup>. O que apareceu nos textos das crianças foram marcas, inserções de aspectos presentes nesse gênero em termos discursivos, como seus modos próprios de construir um mundo possível, sua forma de articular fantasia e realidade que, por sua vez, são favorecidos pelos aspectos técnicos envolvidos nessa linguagem. Nesse sentido, poderíamos dizer que se trata de elementos na fronteira entre os conteúdos e a linguagem dos desenhos animados.

Os desenhos animados são produções culturais estreitamente vinculadas ao universo infantil e, como observa Salgado (2009), assim como o brincar das crianças, alargam as fronteiras entre a realidade e a ficção, entre o mundo tal qual conhecemos e a fantasia. Consistem em um gênero em que se constroem mundos imaginários, com regras internas a esse gênero, encenando frequentemente mundos possíveis bem peculiares, com imagens que extrapolam a experiência e a percepção imediatas. E isso é favorecido pelo fato de que, tecnicamente, o desenho animado consiste em formas, linhas e cores que ganham a ilusão de movimento, favorecendo um alargamento das possibilidades na construção dos mundos que encenam.

Os personagens, que são imagens inanimadas, são “animados” por alguma das técnicas de animação – palavra derivada do verbo latino *animare*, que significa, justamente,

---

<sup>196</sup> Osamu Tezuka, no final dos anos 40 inovou a estética dos mangás e animês, introduzindo esse estilo que foi inspirado em Walt Disney. Atualmente é esse estilo que influencia, conforme aponta Silveira (2010), os traços dos desenhos americanos. Para uma visão histórica e cultural dos mangás, bem como de sua linguagem e seus gêneros e subgêneros, ver Batistella (2009).

<sup>197</sup> Para uma visão histórica e discussão sobre a linguagem da animação ver Cruz (2006).

“dar vida a”. Linha, cor, forma, som, ritmo, sequência e ação! E eis que, animados, os personagens ganham movimento e adquirem, então, vida própria, identidade, e, com ela, características bem marcantes. Passam, assim, a fazer parte das vidas de crianças, como se de fato existissem, caminhassem, falassem, se movessem. No desenho animado, como ressalta Salgado (2009, p. 67), “o impossível e o irreal adquirem vida, forma e representação”.

É desse modo que, nos chamados *cartoons*<sup>198</sup>, coisas impossíveis no mundo real acontecem, como um personagem achatado por um cofre caído de um prédio, no próximo instante, voltar ao normal e andar como se nada tivesse acontecido; como uma mangueira esguichando água para dentro de um personagem até que ele vire um balão. Os personagens caem, são amassados, espremidos, explodidos, arremessados e sempre saem ilesos dos acidentes.

Por suas particularidades técnicas, a animação rompe com os modos de narrar do conto clássico, inaugurando, “uma narrativa muito mais fluida e elástica ao conectar imagens aparentemente díspares, criar novas relações entre linhas e figuras e desestabilizar sequências lógicas” (SALGADO, 2009, p. 67). Mas além do *cartoon*, que leva esse aspecto às últimas consequências, não obedecendo às leis do mundo real – como o desenho Pica-Pau, curiosamente muito presente nos textos das crianças<sup>199</sup> –, há também a animação clássica, com um enredo ancorado em um espaço-tempo real e obedecendo às leis do mundo que conhecemos, ou ao menos se aproximando mais delas. Nas animações mais realistas, para que não comprometa a verossimilhança com o real, há um limite maior para o que a técnica permite, em termos de deformações, compressões, esticamentos, por exemplo. Mas nos desenhos que usam esses recursos como opção estilística, expressiva, há um abuso maior, proposital, exagerado até, desses recursos, como os desenhos da Warner Bros e MGM, na década de 40. E esses recursos fazem parte da construção desse “mundo possível” com regras internas próprias<sup>200</sup>.

Em sua narrativa, a cada episódio, o desenho animado conta com uma situação inicial e uma situação final e entre elas as ações, que podem se apresentar como uma sucessão de

---

<sup>198</sup> *Cartoons* são desenhos animados com fórmulas técnicas e conceituais específicas, mas, sobretudo, o uso da técnica de animação através da movimentação de desenhos em papel. O termo se refere aos desenhos animados americanos produzidos a partir da década de 1930. Pode se referir também, em outro contexto, a um tipo específico de quadrinho, próximo a uma charge.

<sup>199</sup> Curiosamente por ser antigo – foi o primeiro desenho animado exibido, a partir de 1950, na televisão brasileira, pela extinta TV Tupi – mas nem tão curiosamente assim, já que o Pica-pau, em suas novas versões, é transmitido na televisão aberta (Record) e fechada (Cartoon Network) e parece fazer ainda graça para muitas crianças.

<sup>200</sup> A animação dispõe, evidentemente, de muitos outros recursos. Privilegiam-se, no caso, aqueles que são produtivos do ponto de vista da análise dos textos das crianças.



pequenas ações e reações que vão constituindo as provocações entre os personagens – como é o caso de desenhos mais antigos – ou algumas missões com uma resolução ao final.

Em termos dos conteúdos dos desenhos animados, vimos que estiveram contundentemente presentes nos textos das crianças, desde os aspectos mais pontuais aos mais difusos, dos mitos e heróis dos desenhos, aos seus temas. No caso da linguagem, essa presença pareceu mais tímida, talvez porque seja mais difícil delimitar esse tipo de apropriação ou porque há, de fato, uma maior complexidade nas transposições da linguagem para o texto escrito. Se em termos de conteúdo o que mais apareceu nas apropriações de desenhos animados, como já discutido, foram os super-heróis clássicos, heróis contemporâneos diversos, crianças espertas como protagonistas e os animes nipônicos, quanto à linguagem, foram aspectos dos *cartoons* mais antigos que chamaram a nossa atenção, até porque trazem características bem peculiares. Fato é que apenas alguns aspectos foram observados em relação a essa linguagem, como a estrutura episódica e a criação de mundos possíveis semelhantes aos *cartoons*. Dos desenhos contemporâneos, especialmente os animes japoneses, observou-se a presença de elementos como algum jogo ou cartas de jogo no interior da narrativa.

Três textos trazem estruturas e ações semelhantes às que vemos em desenhos como Pica-pau, Pernalonga e Tom e Jerry. Os personagens aparecem na história já no meio da perseguição de uns pelos outros – sugerindo desde já uma estrutura episódica – e seguem com pequenas malvadezas, provocações mútuas e ataques alternados, gerando pequenas ações e reações ao longo da trama, cujo final retrata alguma esperteza de um dos personagens sobre o outro, tal qual acontece nos *cartoons*. Dois textos trazem um personagem que é de fato nomeado como o Pica-Pau, mas só um traz elementos de transposição da linguagem dos *cartoons*. Esse começa assim: “Um dia, o Pica-pau estava andando pela floresta...”, como se fosse mais um episódio do conhecido desenho animado, e a trama segue com diversas peripécias semelhantes às do personagem. Já o outro texto com o Pica-pau é mais simples, menos trabalhado nessas características dos desenhos animados e, nesse caso, o protagonista poderia ser qualquer outro, não necessariamente o Pica-pau, já que não há uma exploração do personagem e nem da construção de mundos possíveis próprios a esse universo.

Uma das histórias que parece importante destacar traz personagens inventados – Léon e Zig – um leão e um ratinho, cuja rivalidade e cumplicidade, a um só tempo, em muito lembra as estripulias de Tom e Jerry. O jogo entre a força do leão e a esperteza do rato, mais astuto, que faz com que vença a disputa no final, relembra muito o desenho. E no fim, tomam

sorvete juntos...O final marca o tom episódico da trama – “basta de perseguições por hoje” – amanhã tudo vai recomeçar<sup>201</sup>!

Depois de soltar Zig pela boca com a cosquinha que ele fez na barriga de Léon, o leão desistiu de engolir Zig. Todo cansado de tanta confusão, ele vacilou um pouco e pegou no sono. Zig conseguiu amarrar um cordão nos dois pés dele e quando ele acordou e tentou andar, pof, caiu no chão, com a cara no prato de leite. Zig ficou com a mão na barriga de tanto rir. Mas não era da queda, sabe porque? Ele achou graça um leão beber leitinho. Parecia até um gatinho fofo. Hahaha, pararam de brigar com a piada e foram tomar sorvete juntos. Basta de perseguições por hoje.

Em ambos os textos – o do Pica-pau e esse – aparecem como absolutamente possíveis ações como explodir, cair de cima de um prédio, engolir inteiro e expelir o parceiro vivo, ser esmagado por um rolo compactador de caminhão, sentar-se no fogão quente e coisas afins, com um prejuízo mínimo, risível, ligeiramente contornado. Como se as crianças tivessem conhecimento de que naquele universo não é necessário seguir as leis do mundo real e nem mesmo explicar isso! Ou seja, escrevem mergulhadas no universo dos desenhos animados.

Uma ocorrência, diferente dessas, é a de uma história que não traz outras semelhanças com os desenhos animados, mas na qual aparece um enunciado que poderíamos interpretar como uma transposição desse formato para o texto escrito. A criança escreve: “ele seguiu flutuando a fumacinha que saia do bolo que a mãe tirou do forno. Que cheirinho bom!”. A “fumacinha”, que nos desenhos animados evocam o cheiro mais do que o calor dos alimentos, é representada visualmente através de linhas em movimento que saem de guloseimas e, de fato, muitas vezes, o personagem flutua seguindo-a, inebriado pelo aroma. Ela traduz visualmente a ideia do aroma e de seu movimento até que atinja o olfato do personagem, que o segue. Nesse texto, há uma transposição do recurso próprio ao gênero para a escrita, sendo a “fumacinha” referida por palavras. O fato de, no texto, o personagem flutuar, por sua vez, faz uma característica bem própria ao mundo possível dos *cartoons* irromper em uma história em que tal ação seria estranha, a não ser que compreendida de modo metafórico, aludindo à sensação que o flutuar usado nos desenhos animados provoca – ou seja, o texto exige do leitor uma inferência que tem relação com o gênero em questão: intertextualidade genérica. Trata-se, assim, de uma transposição e reutilização bastante engenhosa da linguagem dos desenhos animados.

---

<sup>201</sup> Essa foi uma produção que não resultou em um livro para a Feira de Livros. Foi uma história inicial, depois abandonada pelo autor, que preferiu escrever sobre outra coisa para esse contexto.

Outro aspecto que merece destaque, em relação ao que se mostrou nos textos das crianças, é a intrincada rede transmídia apontada por Brougère (2003) e por Jobim e Souza e Salgado (2008), que diz respeito à relação intrínseca entre diversas narrativas e artefatos, no caso, entre brinquedos e brincadeiras e os programas de televisão ou produções cinematográficas, que se sustentam mutuamente. Duas histórias das crianças trazem jogos e jogos de cartas em que as ações na trama não são efetivamente ações dos personagens, mas encenadas por disputas mediadas por jogos, no caso, entre beyblades e entre cartas. Na verdade nem é possível falar em trama, já que os textos apenas contextualizam as disputas (e por vezes nem tão bem assim) e seguem descrevendo as jogadas. Trata-se aí de uma apropriação dessa linguagem específica de animes que simulam batalhas de poderes imensos, mas tudo no âmbito do jogo, com ações mediadas por artefatos que, geralmente, existem realmente, fora da história, e que são ligados a essas narrativas na complexa rede transmídia.

2.1.3

No caso dos beyblades, trata-se de um anime japonês intitulado *Beyblade*, que é baseado no brinquedo, que se assemelha a um pião, muito popular entre os meninos em períodos cíclicos – como o são também os jogos de cartas –, refletindo as retomadas desses produtos materiais e culturais pelas mídias. O texto da criança apresenta dois batalhadores, em seguida os poderes de seus beyblades energizados e, então, a batalha se inicia, seguindo-se a descrição das jogadas, até que um vence. Não há um trabalho cuidadoso com o enredo, que poderia criar motivações e conflitos para crescer narrativamente, ainda que usando a estrutura do anime, o que poderia ser trabalhado na revisão do texto<sup>202</sup>.

Já no caso da história na qual a disputa entre os personagens é balizada através de cartas de um jogo, podemos encontrar um anime que traz essa estratégia, que é o *Yu-Gi-Oh!* Os personagens do anime jogam um jogo fictício chamado *Duel Monsters*, no qual cada jogador utiliza suas cartas, com diferentes poderes, numa batalha simulada de um duelo de monstros que emanam das cartas<sup>203</sup>.

O texto que traz essa estrutura de simulação de disputa em forma de jogo de cartas não se refere explicitamente ao anime *Yu-Gi-Oh!*, mas a referência ao *Duel Monsters* é suficiente para atestar a fonte, já que é o subtítulo desse produto, que se apresenta como anime, jogo de cartas, RPG. Os personagens, no entanto, são inventados, mas têm nomes orientais, em todo caso, reforçando a inspiração no anime. Trata-se de crianças (no anime o personagem principal, criança, assume um alter ego adulto para jogar as cartas e duelar), em disputas com

<sup>202</sup> Esse foi um texto cuja revisão não ficou sob a responsabilidade da pesquisadora.

<sup>203</sup> Para um estudo aprofundado do jogo e do anime *Yu-Gi-Oh!*, como fenômeno transmídia da cultura lúdica infantil, ver Salgado e Jobim e Souza (2005).

cartas que dão certos poderes, como esperteza, sabedoria, força, invisibilidade, proteção do escudo. As crianças personagens vão usando as cartas quando precisam delas na história, especialmente o protagonista e seus adversários. A história não se resume ao duelo de cartas, estas aparecem apenas quando o personagem precisa lançar mão de algum poder – o que garante a narratividade e a explicação para os poderes do personagem. Ainda que lance mão desse elemento característico do anime, o texto constitui uma trama de fato, uma narrativa e não uma descrição das jogadas. Nesse trecho podemos observar tanto o personagem recorrendo à carta de jogo e se referindo aos poderes das cartas, quanto o contexto narrativo em que aparece:

- Olha, vem vindo uma sombra adiante – ele disse suspeitando do Metron - Acho melhor você pegar o poder do escudo!
- Não, vou pegar a carta da invisibilidade e vou pegar ele por trás, desprevenido – respondeu Yumi.

Essa mediação de cartas ou brinquedos nas situações narradas nos animes se encontra na fronteira entre conteúdo e linguagem, que estão imbricados nessa situação. O fato de recorrer à simulação de disputas em um jogo – de cartas ou brinquedos – termina por não se constituir apenas em um tema, um conteúdo frequente nesse tipo de desenho, mas sugere uma estratégia narrativa frequente nos animes, aspecto que flerta com a sua linguagem, ainda que não relativa a seus aspectos técnicos. E, certamente, na lógica da rede transmídia, essa imbricação relaciona-se, igualmente, com os interesses do mercado nessa rede.

#### d. Quanto à linguagem cinematográfica: “Ao fundo, ouvíamos a canção”

No que concerne à linguagem audiovisual do cinema, alguns aspectos se apresentaram nas narrativas das crianças<sup>204</sup>. Alguns efeitos próprios à linguagem audiovisual foram percebidos nas narrativas, por vezes efeitos mais amplos, relativos à velocidade de apresentação das situações narradas, à sequência de ações descritas sem uma continuidade narrativa, e por vezes aspectos bem pontuais, próprios à linguagem cinematográfica<sup>205</sup>.

Essa primeira situação foi analisada na macrocategoria “Histórias com apropriações que sugerem ancoragem em uma visualidade ausente”, pois, embora seja um tipo de

---

<sup>204</sup> É bom lembrar que a referência ao cinema, a filmes, diz respeito ao cinema como linguagem e ao filme como discurso; o filme transmitido pela TV, ou assistido em DVD, usa esta apenas como veículo, mas sua linguagem é cinematográfica.

<sup>205</sup> Não vamos diferenciar aqui os filmes de animação e filmes *live-action*, que trazem a materialidade objetiva da imagem, mas é bom lembrar que há aí também diferenças consideráveis.

apropriação na qual a linguagem cinematográfica é prototípica, trata-se de textualizar histórias que parecem solicitar muito fortemente a imagem – a linguagem visual em geral – para completar o que é contado. São histórias em que a narrativa se apresenta de modo rápido, com cortes que sugerem ações e situações que temos que inferir e com poucas descrições, ou mesmo longos trechos de diálogo sem narração.

Assim, serão destacadas aqui as ocorrências de apropriações mais pontuais e muito representativas desse tipo de empréstimo e transposição da linguagem audiovisual do cinema para a linguagem escrita. São ocorrências muito significativas e astutas por parte das crianças que recorreram a tais procedimentos e, é preciso declarar, ocorrências que tiveram um papel importante na argumentação sobre a apropriação de elementos das linguagens audiovisuais e não apenas seus conteúdos, já que as apropriações em que a presença do verbal não é através da escrita – como o é no caso dos quadrinhos – parecem mais difíceis de serem observadas, delimitadas e tematizadas. Trata-se aí de operações mais complexas de transposição de linguagens. Essas ocorrências, bastante peculiares, mostram muito claramente que as crianças também experimentam esse tipo de procedimento de transposição de linguagem, mais elaborado que o empréstimo de elementos dos conteúdos de narrativas audiovisuais.

A primeira ocorrência desse tipo que se mostrou na pesquisa foi a referência, em uma história, a uma canção de fundo no momento da cena narrada (L, 5, 8). Trata-se da história de uma menina do 5º ano, já maior e bem ocupada com o tema do namoro, que conta em seu texto os namoros de uma adolescente. Ela insere, inclusive, alguns trechos do diário fictício de sua personagem na história. Ao contar sobre o reencontro da protagonista com o namorado das férias anteriores, a autora escreve:

Quando ela desceu para a praia ainda não sabia o que ia fazer depois de tudo que aconteceu. Ficou lá vendo o pôr do sol, molhando os pés na água, quando de repente, ela olhou para o lado e viu um cara vindo lá longe na direção dela. Demorou um pouco, mas ela se tocou, era Tiago. Eles então se viram e foram sorrindo caminhando para se encontrarem. No maior clima! Cada vez iam chegando mais perto e ficando mais felizes. E começaram a correr. Ao fundo ouvíamos a canção Innocence, de Avril Lavigne<sup>206</sup>.

E a história segue com um longo beijo, com direito a mais alguns clichês dessa cena de encontro na praia, para então voltar ao tom mais humorístico e cheio de gírias que a autora buscou dar a sua história. O que merece destaque nesse trecho é que a autora, muito habilidosamente, recorre a uma música de fundo para “criar o clima” para o leitor. Essa canção não vinha de nenhum aparelho eletrônico presente na cena, não se tratava de uma

<sup>206</sup> Cantora canadense que fazia muito sucesso entre adolescentes na época.

canção que fazia parte da história, emitida por MP3, celular, muito menos aparelhagem doméstica ou som de carro, já que estavam na beira da praia, longe das casas e carros, e nada foi referido a esse respeito. Trata-se aí de uma música que corresponde à trilha sonora no cinema, que é uma música para o espectador, que não faz parte da história contada, não faz parte do espaço diegético do filme.

O espaço-tempo diegético é o espaço-tempo interno à narrativa, o tempo em que as ações mostradas ocorrem e o espaço onde essa ação ocorre. No cinema incluem-se no espaço-tempo diegético esses três materiais sonoros: palavras, música e ruídos. Tanto os sons analógicos (ruídos da cena), os diálogos entre personagens ou a escrita interna ao filme (placas, bilhete, letreiros da rua etc), quanto a música produzida no interior da história, fazem parte do espaço-tempo diegético. A música de trilha sonora incidental que acompanha uma cena de um filme, por sua vez, faz parte do filme, mas é externa à diegese, pois não está inserida no contexto da ação, não é uma música que os personagens estejam concretamente ouvindo a partir de algum instrumento ou equipamento sonoro. Trata-se do *som off*, conforme Chion (apud VANOYE e GOLLIOT, 1994). Já a música que um personagem escuta de um instrumento, CD, rádio ou qualquer aparelho eletrônico que faça parte da história, é diegética, pois está dentro do contexto ficcional. Nesse caso, conforme as relações entre som e imagem estabelecidas por Chion, conforme Vanoye e Goliot (1994), são diegéticos tanto o *som in*, quando a fonte de som é visível na cena, na tela, ou o *som fora de campo*, que não é visível na imagem, mas pode ser situado imaginariamente, por inferência, no espaço-tempo da ficção, da diegese. O *som in* é um som sincrônico, em relação à imagem.

Na história não há elementos que possam atribuir a canção a um *som in* ou “som fora de campo”. Trata-se de um *som off*, indicação de trilha incidental que acompanha a cena. Ou seja, a autora do texto em questão encontra um modo de transpor para a sua história escrita a carga emocional que a trilha sonora incidental favorece no cinema, para dar o clima para o leitor. E ainda diz a música que é, garantindo que o leitor a considere na imagem mental que fará da cena narrada.

Essa estratégia de transposição de linguagens é reforçada pelo uso da conjugação verbal na frase “Ao fundo ouvíamos a canção Innocence, de Avril Lavigne”. Não são os personagens que estão ouvindo a canção. Se a frase fosse “ao fundo ouviam a canção”, já poderíamos ficar em dúvida de se não havia uma fonte de som fora de campo, como o som distante de um carro, por exemplo, que justificasse a canção. Do mesmo modo, não há espectadores dessa cena “do lado de dentro” da história, no espaço diegético. São os leitores do texto os referentes desse “nós” em elipse, ligado ao verbo “ouvir” na frase. Somos nós,

leitores, que tal qual espectadores de um filme, “ouvíamos”, somos nós os destinatários dessa canção, leitores solicitados a “ouvi-la” mentalmente para completar a carga emocional da cena narrada.

Esse se constitui em um dado muito relevante nessa pesquisa. Uma simples frase em um texto que, salvo por esse procedimento, não apresenta nada de mais especial, pode nos dizer muito sobre as possibilidades de procedimentos de empréstimo aos quais as crianças podem recorrer. Outro aspecto digno de nota quanto a esse trecho é que a marca se refere a um aspecto *audio* do cinema, não visual. Dado singular, único, e por isso muito precioso<sup>207</sup>.

Outra ocorrência referente à linguagem cinematográfica, também muito peculiar, é a do texto de um menino (D, 5, 9) que traz outro tipo de elemento da linguagem cinematográfica, relativa a um de seus aspectos técnicos. O texto conta a história de uns amigos que se desentendem devido a um mistério que acontece – somem todos os videogames que estavam em um galpão onde os amigos se reuniam para jogar. Em certo momento da história, percebem que a porta foi arrombada e a maçaneta sumira, até que descubrem o mistério: um dos amigos envolveu-se em uma confusão, estragou o seu skate e depois de vários quiproquós teve que negociar os videogames para sair da confusão. No fim tudo se resolve.

O que importa dessa história é que, em determinado momento, o texto descreve uma cena em um ambiente e “se demora” em um objeto que será, só mais tarde no texto, um objeto importante na trama.

Quando ele entrou no quarto, ele conversou com o amigo, mas não percebeu ao lado da cama o skate todo amassado, riscado e batido. Enquanto conversavam, víamos uma maçaneta caída em um canto, atrás do pé da cama. A cena ficou ali por um tempo, mostrando que depois aquilo iria fazer algum sentido naquele mistério.

A trama segue com a tentativa de resolução do enigma até que a falta da maçaneta do galpão é notada pelos amigos. Ora, o amigo que fez a visita, nesse trecho destacado, não percebeu esse objeto no quarto. O narrador apresenta para o leitor o skate e a maçaneta, sendo essa ressaltada de um canto do quarto onde ninguém poderia ver. Os próprios enunciados demarcam a natureza fílmica da cena: em “enquanto conversavam, **víamos** uma maçaneta”, a conjugação desse verbo, “víamos”, como no texto anterior, parece remeter a nós leitores, “espectadores” da cena narrada. Dizer que estava em um canto, atrás de outro objeto e reforçar a situação com o enunciado “a cena ficou ali por um tempo”, parece sugerir um

<sup>207</sup> Essa história foi escrita em 2008, antes da submissão do projeto de pesquisa ao Doutorado, constituindo-se em um dos textos do corpus inicial de histórias que deram origem ao projeto de pesquisa, bem como em um dado determinante na curiosidade da pesquisadora a respeito do tema pesquisado.

movimento de câmera e um enquadramento em plano de detalhe, todos esses elementos da linguagem fílmica. Não bastasse isso, a “câmera” se demorou mostrando esse detalhe, enquanto os personagens conversavam alheios a tudo, num *clin d’oeil* entre narrador e leitores. E ainda por cima, num enunciado um tanto quanto metalinguístico, o trecho revela um aspecto dos códigos de uma narrativa de mistério, de enigma: por ser mostrado em detalhe, e demoradamente, sem ainda sabermos o sentido disso, significa que “depois aquilo iria fazer algum sentido naquele mistério”. Esse empréstimo, muito sofisticado, mostra que mesmo aspectos técnicos da linguagem fílmica – no caso o enquadramento, o movimento da câmera – podem ser transpostos, de algum modo, para o texto escrito e que as crianças são capazes, a partir da familiaridade com a linguagem, de prestar atenção a esses recursos, dando um jeito de trazê-los para sua produção. Essa ocorrência, como a anterior, revela a riqueza de possibilidades de intercâmbios entre as linguagens, que as crianças podem ser sensíveis a estabelecer.

Outro aspecto observado em alguns textos que pode ser interpretado como empréstimo da linguagem cinematográfica foi a tentativa de construir, através da escrita, uma simultaneidade de ações e de quebrar a linearidade temporal do narrado. É certo que esse não é um recurso exclusivo da narrativa audiovisual, mas como ressalta Pellegrini (2003) há a influência do cinema na maneira de narrar em literatura, especialmente no que concerne à configuração da temporalidade. As múltiplas possibilidades de representação temporal desenvolvidas pela narrativa moderna estabelecem, para a autora, vínculos com a imagem em movimento, em maior ou menor grau. Ela aponta ainda que o tempo e a tentativa de capturá-lo textualmente, criando efeitos para contornar a linearidade da página, tornaram-se muito importantes nas narrativas modernas. Assim, é como se a literatura tivesse aprendido com o cinema a criar seus próprios recursos de composição, artifícios e convenções para criar efeitos que quebrem essa linearidade, para criar simultaneidade, buscando fazer com palavras o que o cinema faz com imagens. Ou seja, se o cinema, com suas próprias convenções e recursos, cria efeitos para quebrar a linearidade temporal dos acontecimentos com imagens, a literatura passou a fazê-lo, encontrando recursos para quebrar a linearidade implicada na própria escrita e contornar o caráter consecutivo da linguagem verbal.

Nota-se nos textos de algumas crianças o uso de certos recursos para dar a ideia de simultaneidade, que se aproximam de recursos dos quadrinhos e do cinema. No caso dos quadrinhos, introduzem a situação com as locuções adverbiais de tempo e espaço como “Enquanto isso...”, “Do outro lado da cidade...”, para apresentar duas situações que se desenrolam ao mesmo tempo, como foi discutido anteriormente. No caso do cinema,



observou-se, em alguns textos, a narrativa com cortes que, de capítulo em capítulo (como cenas), iam e voltavam de um dos estratos temporais e/ou espaciais postos na trama. Nesse sentido, o texto de Kian (K, 5, 11) é o mais representativo.

Em seu texto é patente o uso de cortes que sugerem idas e vindas no tempo/espço, marcadas exclusivamente pelos cortes dos capítulos, sem uma narração ou descrição dessa passagem. Observam-se, na separação dos capítulos, em boa parte do texto, cortes que se apresentam como cortes de cena, semelhantes aos *raccords* em cinema, que são cortes abruptos de sequências que são retomadas posteriormente. E em cada uma dessas cenas o tempo e o espaço podem ser outros.

2.2.1

Em algumas passagens há a ideia de simultaneidade, ou seja, de situações acontecendo ao mesmo tempo, em espaços diferentes – duas cidades próximas no Velho Oeste. Em outras passagens, os cortes delimitam temporalidades diferentes – o tempo no qual vivem os agentes protagonistas, 2055, e o tempo do Velho Oeste onde acontece a maior parte das ações, em 1880. Após o trecho abaixo, os personagens são incidentalmente transportados no tempo<sup>208</sup>.

- O que nós vamos fazer nessa missão? - Perguntou o agente Lucas.
- Recebemos alertas aliens vindas da base espacial da NASA no Texas. Esses alertas representam uma invasão e é algo extremamente URGENTE, pois a NASA nos mandou um telegrama pedindo a nossa ajuda.

Os agentes chegam a um local no Velho Oeste que, no futuro 2055, será justamente a base da NASA do Texas, onde seria a sua missão. E os personagens, já que estão lá, vão cruzando tempo e espaço para ver se, no passado, conseguem pistas para resolver o problema que se apresenta na base, no futuro. Com esse enquadre, a história segue indo e voltando no tempo e em cidades diferentes.

Devido a essa sobreposição de espaços e tempos, embora seja um texto muito bem escrito, é preciso lê-lo várias vezes para compreender esse jogo de simultaneidades e as diversas esferas temporais para, de fato, acompanhar a história. Isso porque a passagem entre os tempos, para contar o que acontece simultaneamente nos dois tempos, se dá através de cortes dos capítulos, muitas vezes sem indicação do narrador. Em um trecho, no futuro, os colegas dos agentes se perguntam:

- O que foi, John William? – Perguntou Dr. Jons.
- Nada. Só sinto que tem algo de errado com o agente Kian e o agente Lucas.

<sup>208</sup> O trecho que se segue a este, quando ocorre a viagem no tempo, é analisado abaixo.

E a esse diálogo segue-se a cena em 1880, simultânea a essa, marcada apenas pela mudança de capítulo:

**Capítulo VI: Sozinhos em Flagstaf**

- Acordem, seu bando de agentes desajeitados!!! – Disse Kit.

Esse é apenas um exemplo dos vários cortes temporais através dos quais o autor vai compondo o seu texto, conferindo uma dinamicidade muito grande às ações. A trama se complica ainda com um personagem antagonista que também viaja no tempo e usa tecnologias futuras para intervir no passado, criando ainda mais efeitos dessa mistura de tempos, que o autor maneja muito bem. Um desses dispositivos tecnológicos mostra uma gravação holográfica do que teria acontecido com um trem em que os agentes estavam, se eles o tivessem pegado na estação, ou seja, além das temporalidades efetivamente vividas pelos personagens, ainda aparecem as virtualmente presentes, paralelas às ações da trama.

A primeira versão do texto trazia algumas lacunas de descrições que, se presentes, tornariam a leitura mais fluente. Entretanto, de qualquer modo, já revelava uma tentativa de dar a ideia de simultaneidade e de movimentação em diferentes temporalidades, indicando que essa criança experimenta modos de contar não lineares, que escolhe os modos de organizar os fatos narrados e que está aprendendo que a narrativa é efeito da ordenação dos eventos por uma voz que narra e compõe o enredo. Se essa experimentação vem de sua experiência com as narrativas audiovisuais ou com a própria experiência literária – é uma criança que lê muito, livros grandes, clássicos ou contemporâneos – não é possível afirmar<sup>209</sup>. Mas como, ao mesmo tempo em que experimenta esses recursos sofisticados, deixa também muitas lacunas no texto, como se “um filminho” completasse sua narrativa verbal, podemos ao menos fazer a hipótese de que há também algo da sua experiência audiovisual em jogo.

Outro recurso que Kian usa em seu texto é o chamado presente histórico ou narrativo – o presente do indicativo usado para narrar fatos e ações acontecidos no passado – é um recurso disponível para o uso, uma variante estilística, usada para dar mais vivacidade ao texto, realçando os acontecimentos narrados. No trecho abaixo podemos observar a mudança do pretérito perfeito para o presente na narração, com o verbo “acorda”, o que parece conferir dinamicidade, velocidade e atualidade às ações, reforçando esse tom veloz e dinâmico que ele dá ao texto como um todo.

**Capítulo III: A viagem no tempo**

---

<sup>209</sup> Além do repertório de leitura que ele demonstra, e do próprio depoimento da criança e de seus pais, observávamos frequentemente Kian lendo, na escola, em intervalos de aulas, nas horas livres, no final do dia.

De repente um portal se abriu na frente deles. Eles atravessaram o portal levando um choque temporário. O carro bateu em uma pedra na frente deles e os agentes foram jogados para fora do carro num ato violento. Duas horas depois o agente Kian acorda.

- Agente Lucas, você está bem?
- Onde estou? O que aconteceu com as suas roupas? Parece que está fantasiado.
- Deve ser o efeito da viagem. Os Caça Dinossauros fizeram as modificações necessárias na máquina do tempo para trocar as nossas roupas, dependendo da época.
- E em quando você acha que nós estamos?
- Na década de 80, mas não só na década de 80, em 1880! E acho que não será fácil voltar, estamos sem gasolina!
- Você quer dizer que estamos presos no velho oeste?
- Infelizmente sim.

Em outro trecho:

Às doze horas, na praça principal, o agente Kian e o agente Lucas ficam frente a frente com os bandidos. O relógio toca quando, de repente, ouvem-se tiros vindo da casa do xerife. Todos logo olham para o lado e veem um homem montado num cavalo apontando a arma para o céu.

É muito comum as crianças lançarem mão da oscilação de tempo verbal, ora usando o passado, ora o presente, de forma alternada e aleatória, mas também encontramos usos mais parcimoniosos, que sugerem escolhas das crianças para ressaltar as ações nas passagens em que utilizam o presente. Ainda que não saibamos se ele efetivamente pensava nesse recurso, no caso do texto de Kian, de fato, parece que há uma escolha que – ainda que não tenha um caráter metalinguístico tão acentuado, em termos de avaliar o uso do tempo verbal intencionalmente para criar o efeito – reflete uma intenção de conferir vivacidade e atualidade às “cenas”. Isso porque ele usa o presente muitas vezes próximo à fala dos personagens ou em trechos de muita ação, e esse tempo verbal talvez lhe pareça soar melhor nesses trechos. Aliás, nos modos de narrar que buscam imprimir velocidade à situação narrada, esse é um dos recursos que as crianças usam para conseguir tal efeito.

Cunha e Cintra (2001) definem o emprego do presente histórico como um processo de dramatização linguística que, se utilizado de forma adequada e sóbria, é bastante eficiente, pois o seu valor expressivo decorre justamente da aparente impropriedade, de ser acidental num contexto organizado com formas normais do pretérito. Assim, é na oscilação dos tempos, justamente, que residiria a vivacidade desse uso. Os autores argumentam, no entanto, que o uso abusivo que dele fazem alguns romancistas contemporâneos é contraproducente, pois torna invariável o estilo e, com isso, elimina-se a sua intensidade peculiar. Há autores, no entanto, que escolhem narrar com o uso do presente, prioritariamente.

Ainda nesse mesmo texto de Kian, além da referência a todos os filmes que o autor informa, como já visto<sup>210</sup>, e desses cortes de temporalidade e outros recursos que usa, há uma sensação permanente, na leitura do texto, de estarmos diante de cenas, de algo que se complementaria bem com imagens. Nem sempre devido a lacunas, mas pelo próprio modo de textualizar. No trecho acima, quando um dos personagens fala “- Onde estou? O que aconteceu com as suas roupas? Parece que está fantasiado” e o outro responde “- Deve ser o efeito da viagem. Os Caça Dinossauros fizeram as modificações necessárias na máquina do tempo para trocar as nossas roupas, dependendo da época”, ficamos sem saber como eram essas roupas, apenas inferimos pela própria fala que são roupas de épocas diferentes. Vários trechos passam essa impressão de que ou descrições suplementares ou imagens complementariam bem o texto. Mas, mesmo se dispensáveis, esses trechos nos remetem, de qualquer modo, a uma imagem ausente.

O texto de Kian apresenta outra ocorrência relevante para pensarmos a sobre a relação entre essa impressão de escrever imaginando a “cena” e a argumentação sobre a apropriação de elementos da linguagem cinematográfica. Entretanto, como parece ser mais produtivo discutirmos essa questão no âmbito da macrocategoria que envolvem textos ancorados em uma visualidade ausente, essa ocorrência é referida na parte 4.1.3.

As marcas aqui apresentadas – a ocorrência da canção de fundo, a do enquadramento simulado por palavras e o efeito de simultaneidade em tempos e espaços diversos – parecem-nos suficientes para argumentar sobre apropriações de elementos da linguagem cinematográfica. E foram de fato as únicas ocorrências observadas no corpus de textos. Entretanto, a presença de muita ação, de ações que rapidamente se sucedem, de sequência de ações descritas sem uma continuidade narrativa, são aspectos que, presentes nos textos das crianças, parecem inspirados no cinema. É como disse um menino do 4º ano, diante da dificuldade de terminar seu texto, de ter ideias para melhorar seu enredo, de encontrar formas de dizer:

- Como eles têm tantas ideias, os produtores de cinema!

Parece mesmo que quando sugerem “cenas” em seus textos, as crianças estão, de fato, remetendo-se à imagem que seus escritos evocam, misturando o VER e o DIZER – o que tanto parece favorecer soluções interessantes, produtivas de transposição, quanto resultar em certas lacunas nos textos.



2.2.1

<sup>210</sup> Texto analisado na parte 4.1.1.

No estudo de Pellegrini (1999, 2001) a autora analisa muitos aspectos relacionados a apropriações da linguagem cinematográfica por autores de literatura contemporânea. Parecia difícil de imaginar que as crianças pudessem fazer os tipos de empréstimo analisados pela autora, ao menos não tão conscientemente. De fato, são procedimentos mais complexos e elaborados. Mas diante dessas ocorrências relatadas, é possível afirmar que as crianças fazem, sim, de modo mais ou menos astuto, transposições da linguagem cinematográfica para suas histórias escritas, ainda que nem tenham clareza de que o fazem, nem as agenciem de modo tão deliberado. E às vezes, sim.

**e. Quanto à linguagem dos seriados infanto-juvenis: “No episódio anterior...”**

Os seriados infanto-juvenis americanos se mostraram presentes nas apropriações de conteúdos, transpostos para as histórias das crianças, seja de aspectos bem pontuais, seja de aspectos mais amplos, de uma forma mais difusa. Em termos da linguagem, a estrutura episódica é o que mais caracteriza os seriados e o que mais apareceu nas histórias.

A narrativa seriada tem grande popularidade entre adultos e crianças e pode ser encontrada em narrativas orais, nos folhetins, nas histórias em quadrinhos, nas tiras de jornal, nos seriados e novelas televisivas, dentre outros. Os temas vão desde ação, drama e suspense, até situações profissionais, familiares ou entre amigos. É uma forma narrativa muito presente nas mídias, em especial na televisão, com as séries e os *sitcoms*. Souza (2004) sugere que os termos “série” e “*sitcom*” designam gêneros televisivos enquanto termo “seriado” remete-se ao seu formato. Enquanto os *sitcoms* são comédias de costume e de situação, as séries podem ser dramáticas, criminais ou cômicas, como ressalta Messa (2006).

Os seriados televisivos são narrativas seriadas ou episódicas que podem, por uma lado, estabelecer dependência entre os episódios e a continuidade rumo a um desfecho, como nas novelas, nos folhetins e em séries que vão desenvolvendo o enredo a cada episódio e a cada temporada. Trata-se aí de uma narrativa completa que é concebida e apresentada fragmentada em episódios, como capítulos de uma grande narrativa. Mas podem, por outro lado, aparecer também como uma narrativa formada por um conjunto de episódios, sem que estes possuam relação de causa e efeito de um sobre o outro, como certas séries e os *sitcoms* em que não importa muito a sequência dos episódios. E por vezes aparecem como híbridos desses dois modos de ser. Conforme Messa (2006, p. 3), nas séries, “cada episódio tem uma relação com o anterior, embora o compromisso com a continuidade não seja uma premissa”.

Quando o seriado tem uma continuidade que importa, uma linha dramática mais complexa, ele se desenvolve rumo a um fechamento do todo da trama, e geralmente tem ganchos entre um episódio e outro para garantir a expectativa em acompanhar a série. Nesse caso, a estrutura episódica implica em deixar o espectador na expectativa dos próximos capítulos, através da presença de vários arcos dramáticos. Assim se configuram as séries<sup>211</sup>.

Quando o seriado não tem essa continuidade, como nos *sitcoms*, geralmente apresenta apenas um fechamento pontual do episódio, com a resolução do conflito que apareceu no próprio episódio em questão. Cada episódio, nesse caso, apresenta uma situação nova, um desafio novo para personagens fixos, sem mudanças radicais, em enquadre já estabelecido. Pode apresentar, inclusive, uma história independente, que pode ou não se relacionar com as demais. Não há evolução dos arcos dramáticos dos personagens, que sempre estão às voltas com situações similares, embora novas a cada episódio. Muitas vezes, o humor da série apoia-se justamente na recorrência de temas e situações. A trama acontece naquele contexto já dado, já apresentado, e resolve o desafio ao final do episódio. São episódios fechados, que se resolvem em si mesmos, e há uma repetição da fórmula a cada um deles. Esse tipo de seriado visa, assim, ao espectador casual, sem compromisso de acompanhar a temporada. E ainda que os episódios estejam contextualizados em uma trama maior, não importa muito esse encadeamento. Algumas nem têm fechamento definitivo, mas apenas de cada temporada.

As *sitcoms*, com sua típica comédia satirizando a vida nas cidades, em grupos sociais e familiares, são recorrentes nos seriados infanto-juvenis. Como ressalta Messa (2006, p. 2), “sua estrutura assemelha-se à crônica literária, uma vez que trata de assuntos corriqueiros da sociedade de uma forma aparentemente superficial e cômica”. Trazem uma sucessão de esquetes curtas, com pequenas situações engraçadas que vão compondo o desenrolar da situação maior posta naquele episódio e que se fecha nele mesmo.

Algumas ocorrências nos textos das crianças, que trazem temas também muito próximos às *sitcoms* – como situações em colégio, disputa de amigos, situações familiares –, parecem sugerir, além disso, em algum nível, o apoio em uma estrutura episódica desse tipo. Outras histórias apresentam o gancho como recurso e, em alguns casos, tentam mimetizar o humor próprio a esses seriados.

Observa-se a proximidade da estrutura episódica em histórias que trazem um modo de iniciar, se desenvolver e finalizar que sugere uma trama já começada em outro momento e que

---

<sup>211</sup> Mittel (2012) discute sobre novas narrativas seriadas da televisão americana no modelo de *storytelling* que se diferencia das formas seriadas e episódicas por usar uma complexidade narrativa maior, embora sejam apresentadas em forma seriada.

seguirá para além do texto. Geralmente são textos que começam já no meio de algo que só aos poucos vamos compreendendo. Há uma história, “O clubinho” (D, 4, 9), que começa assim:

Clara entrou no quarto e começou a telefonar para todas as suas amigas. Ela sabia que dessa vez ela tinha que contar tudo a elas. E marcaram o encontro no Clubinho.

E a história segue com as amigas se encontrando e planejando uma festa. Após relatar as ações em torno da festa, ao final, lê-se:

Mais uma vez tudo deu certo. Clara começou a entender que esconder as coisas das amigas não era legal. Além disso, nas próximas aventuras do Clubinho, Clara ia poder contar com elas para se aproximar mais de Carlos.  
FIM

O que a personagem havia escondido das amigas foi o fato de que ela estava gostando de um dos garotos da turma da escola. Isso se sabe no momento do encontro, quando ela revela o segredo para as amigas. A forma de começar o texto, entretanto, deixa subtendido que houve situações anteriores em que o segredo não fora revelado, bem como apresenta o Clubinho – título da história – como algo em torno do qual se desenvolvem várias aventuras dessa turma de meninas. O enunciado final “mais uma vez tudo deu certo” reforça essa questão, assim como a referência a “próximas aventuras”. A questão da festa foi a situação desse episódio, o clubinho é a narrativa maior que o engloba e o segredo, funciona como um arco dramático que costura um episódio no outro, com uma mudança não muito radical na personagem, mas bem desenvolvida no próprio “episódio”.

No caso desse texto a estrutura episódica foi habilmente conduzida, sem prejuízo a sua compreensão. No entanto, outros textos não se resolvem tão bem quanto a isso e a estrutura episódica cria ruídos, especialmente no (não) estabelecimento do conflito. O fato de não apresentar um conflito bem desenvolvido e justificável, algumas histórias levam os personagens a “cenas” muito aleatórias, por vezes engraçadas – como nos *sitcoms* – mas sem que contribuam para o desenvolvimento de uma trama com começo, meio e fim bem articulados. Fica-se com a sensação de que a história começou pelo meio e seguiu sem grandes resoluções até um final, que não é bem um final de uma história, mas apenas o final de um texto. Como esses textos são geralmente de crianças que apresentam alguma dificuldade com a construção da narrativa e da textualidade própria à escrita, escrevendo enunciados muito marcados pela oralidade e com pouco desenvolvimento das ações, não é certo que esse modo de compor o texto se apoie em estruturas episódicas de seriados. O efeito

final do texto pode, de fato, sugerir uma aproximação com essa estrutura, mas nada garante, no entanto, que o texto foi, de fato, produzido com esse enquadre de referência.

Um texto, no entanto, traz essa referência explicitamente. Começa assim “Nos episódios anteriores...”. E segue com um parágrafo de contextualização do que já acontecera anteriormente, e depois com a nova aventura. No final, o gancho também é explícito: “Fiquem atento aos próximos episódios! Como será que os terráqueos sairão dessa?”.

Outros textos apresentam ganchos que se remetem a uma possível continuação da história, estando no horizonte de ser escrita efetivamente pela criança – elas expressam desejo de continuá-las – ou como possibilidade virtual, apenas como uma referência a uma via que poderia ser aberta, uma história que poderia ser contada, uma provocação para o leitor, aguçando-lhe o desejo de, ele próprio, pensar nas continuações. Três histórias trazem esse aspecto, sem contar aí as que efetivamente se constroem como trilógias, com tramas mais complexas, mais próximas da estrutura de sagas e continuações cinematográficas. Tratam-se aqui de histórias mais simples, com um conflito mais banal e corriqueiro, trazendo situações mais cotidianas. É importante ressaltar que o uso da estrutura episódica implica em uma apropriação que também é de formato das narrativas verbovisuais e, por isso, pode também ser analisada no âmbito dessa macrocategoria, abordada na parte 4.1.4.

Além da estrutura episódica, algumas crianças parecem buscar incluir esquetes humorísticos em suas histórias, bem características dos *sitcoms*. São situações bem curtas, com piadinhas entre os personagens, chistes e troças que saltam da história, fazem a graça e ficam nisso mesmo, voltando a história a seu curso normal. Três meninos fizeram isso em seus textos – um deles afirmou a intenção de fazer graça, como no seriado “Todo mundo odeia o Cris”<sup>212</sup>. Outro incorporou risadas, no formato “rurararara” ao final de cada piadinha do texto, numa alusão às risadas da plateia de *sitcoms* encenadas em estúdios, muitas vezes incluídas ao programa final que vai ao ar. Essas risadas, se não são prerrogativas do gênero, ao menos são muito comuns.

Blake trouxe as peras do mercado e guardou na geladeira. Mais tarde, quando foi pegá-las para fazer a fórmula secreta, seu irmão pequeno estava sentado comendo a última delas. Inacreditável!!!!

Blake sentou e disse: - O que vou fazer? Estou literalmente desesPERAdo!!!<sup>213</sup>

Rurararara

<sup>212</sup> *Sitcom* norte-americano sobre a vida de Cris, um garoto negro do Brooklyn, em Nova Iorque. Ele vive situações corriqueiras da vida de um adolescente, na família, entre amigos, na escola, sempre com muito humor.

<sup>213</sup> No texto, digitado no Word, o PERA em “desesperado” aparece em destaque, com o uso de maiúsculas.



Note-se aí que a piadinha envolve um jogo de palavras, já que na palavra “desesperado” ouve-se a palavra “pêra”, significando a um só tempo o seu desespero de ficar sem o ingrediente fundamental de sua fórmula e o fato de ficar sem as pêras, reforçado pelo prefixo “des”! A história apresenta mais cinco vezes piadinhas com a indicação de risadas, apenas essa ocorrência consistindo da ressonância sonora de palavras. As risadas são sempre alocadas ao final da piada, como um marcador externo à história. Não são exatamente os personagens que riem, embora por vezes fique sugerido que a piada também é entre os personagens.

Essas são as marcas que, na análise do corpus de textos, foram atribuídas a apropriações da linguagem dos seriados pelas crianças em suas histórias escritas. Não que elas não possam recorrer a outros aspectos, mas foram esses que pudemos observar nos textos e, por isso, apenas esses são destacadas aqui, para contribuir com a discussão.

As questões que envolvem as apropriações dos seriados nas histórias, e que valem a pena sublinhar, são, entretanto, de duas naturezas. Em primeiro lugar, no âmbito da dimensão pedagógica, da produção textual de narrativas, as apropriações da linguagem e de estratégias narrativas do formato seriado foram as que mais apresentaram problemas em termos da estruturação narrativa e da textualidade nas histórias das crianças<sup>214</sup>. As histórias que, de algum modo, se apoiavam em uma estrutura seriada foram as que mais precisaram de revisão, de reestruturação, para se tornarem textos que de fato contavam alguma história. Nesse aspecto, a narrativa seriada sem encadeamento, com uma linha dramática menos complexa, parece constituir em uma referência que perturba um pouco a composição textual das crianças, já que em uma história é preciso que a estrutura narrativa se sustente por si mesma, apresentando coerência e coesão próprias à textualidade escrita e a um texto que se supõe ter começo, meio e fim. Esse dado não exclui, evidentemente, as soluções criativas que as crianças encontram para dar conta dessas transposições, conforme analisado. Mesmo no âmbito de histórias que começam e terminam como episódios, como vimos, podem se resolver bem, conforme a textualização da criança. Mas, de qualquer modo, parece que as apropriações desse formato audiovisual exige um esforço maior das crianças para, de fato, apresentarem uma história com enredo bem estruturado.

Em segundo lugar, no âmbito da dimensão cultural mais ampla, esse é o formato em que – mais do que no caso dos desenhos animados – fica patente a influência da cultura americana nas produções das crianças, conforme já referido. Nomes em inglês, lugares nos

---

<sup>214</sup> A estrutura episódica de desenhos animados também pode ter um papel nessa dificuldade de estruturação.

EUA, comidas americanas, colégios no estilo norte-americano são elementos usados à profusão nos textos que apresentam também outras características dos seriados – como o nome Blake no trecho acima. Por isso julgou-se necessário trazer essa discussão e apontar essa preocupação, já que envolve a dimensão cultural da problemática discutida nesse trabalho, ainda que diga respeito também os conteúdos veiculados por esses formatos, e não estritamente a sua linguagem.



Tomando os seriados como produtos da cultura da mídia que ganham mais e mais espaço na televisão, e não sem uma visão crítica do forte apelo mercadológico e da importação cultural que as séries e *sitcoms* norte-americanas implicam, Messa (2006, p.2) ressalta-os como “meios pelos quais os indivíduos vivenciam e assimilam culturas, reafirmam e remodelam identidades e integram-se na globalização”<sup>215</sup>. Embora afirme que não pretende julgar os valores disseminados por estas produções estrangeiras, a autora ressalta também que através delas podem se operar deslocamentos na identidade nacional, e que a produção nacional poderia investir mais em produções pertinentes ao seu universo cultural. O que ela critica, em última instância, é a naturalização e assimilação de um modo de vida que não atende às nossas realidades:

Elas são exportadas para diversos países com todas suas matizes culturais de origem, tornando conhecidas suas celebridades, marcas, lugares e costumes, enquanto aparentemente apenas servem ao propósito de entreter e divertir. O resultado disto é uma internacionalização da cultura americana de uma forma ainda mais abrangente que o cinema, já que o espectador está exposto a ela dentro de sua casa, uma vez por semana, durante toda uma temporada e, futuramente, em qualquer horário, em sua prateleira, quando este o adquirir em DVD (MESSA, 2006, p. 7).

A própria autora recorre às formulações de Martín-Barbero (apud MESSA, 2006), que não vê esse aspecto apenas pelo lado negativo, argumentando que a indústria cultural acelera um movimento de integração, derrubando barreiras, dissolvendo fronteiras. O autor aponta a contradição intrínseca a este processo, natural à própria globalização: o espaço social que a televisão ocupa é proporcional à ausência de espaços políticos de expressão, nos quais a pluralidade das identidades culturais pudesse ser representada. A televisão ganha assim a atenção das maiorias, e tudo que nela aparece adquire importância fundamental, constituindo-se como referência de valores e de modos de ser, viver, agir. Em síntese, ainda argumentando sobre o mundo televisivo, o que o autor pondera é que se não temos produtos próprios,

<sup>215</sup> Para uma reflexão sobre os seriados como fenômeno e manifestação cultural, ver Messa (2006).

nacionais, que se constituam em outros discursos nessa pluralidade referida, ficamos à mercê da potente indústria de entretenimento norte-americana, com sua última palavra.

A expressão cultural contemporânea, marcada por fragmentações, desterritorializações, descentramentos, devido, em grande parte, ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, abalou as convicções iluministas em relação a um sujeito apoiado em uma identidade cultural estável, una, delineável. Na tradição moderna, no entanto, as culturas nacionais constituíam uma das principais fontes de identidade cultural. Hall (1998) destaca, dentre os mecanismos em torno dos quais estrutura-se a ideia de nação, a “narrativa da nação”, que seria a forma como a nação é contada na cultura popular, nas histórias e literaturas nacionais e na mídia.

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações como a concepção que temos de nós mesmos [...] As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 1998, p. 50-51).

Ora, a cultura marcadamente americana é o que é contada nessas produções seriadas, bem como os procedimentos próprios utilizados para contá-la. E assim, poderíamos, de todo modo, continuar aflitos quanto à maciça apropriação das crianças dos valores e identidades que veiculam. É certo que as fontes de identidade cultural das culturas nacionais da tradição moderna, que têm, conforme nos lembra Brito (2005), a nação como dispositivo discursivo de unidade, deram lugar a uma maior imprecisão e fluidez das fronteiras culturais. Há, então, a emergência de novas identidades e de novos modos de subjetivação, não mais ancorados em construções simbólicas e culturais estáveis, como a ideia de nação, que já não é tão una e marcada por fronteiras precisas. As identidades são necessariamente ressignificadas nesse novo contexto. A cultura midiática produziu o reconhecimento de um novo tipo de infância, diferente da que fora naturalizada no âmbito da modernidade e cujo imaginário se constrói, dentre outros aspectos, por essa mídia que se oferece constantemente para a constituição de identidades.

2.1.4

Desse modo, podemos compreender a questão da recepção e das apropriações que as crianças fazem desses seriados americanos pelo viés dessas características do seu tempo, do contexto intercultural e multicultural em que vivem, considerando aí o contexto criado pela mídia, da multiplicidade de vozes que faz parte de seu repertório cultural e narrativo, dessas

identidades culturais não mais tão estanques, desses novos modos de subjetivação. O que está em jogo são identidades múltiplas, instáveis, multifacetadas, e no plural: a questão das matrizes culturais com as quais convivemos, implica em sermos bivocais, plurilíngues ou multilíngues, multiculturais, e transitarmos nessas múltiplas referências culturais. Ora, as crianças transitam igualmente nessas matrizes culturais diversas e, nesses modos de se expressar.

Entretanto, não podemos esquecer que há semióticas que se estabelecem como globais e é justamente para garantir a diversidade cultural que se torna um desafio fazer face às hegemonias pulverizadas nesses produtos culturais. Salgado e Jobim e Souza (2007, p. 38) colocam como um grande desafio aos pais e educadores lançar novas questões frente a essas semióticas, “para que as crianças possam experimentar e criar outras formas de expressão mais livres e variadas, recuperando a necessária diversidade cultural nos modos de ser, agir e falar sobre as experiências coletiva e subjetiva”. Essa questão envolve as discussões sobre a relação entre infância e mídia, sobre narrativa e subjetivação, sobre a concepção de sujeito receptor das mídias e a cultura infantil contemporânea, aspectos abordados no Capítulo 2 desta tese, especialmente na parte 2.1.

Portanto, ao abordar os formatos seriados, essa complexidade da questão parece se impor novamente. É que os seriados americanos, muito marcados pelo *way of life* americano, são produções em que essa “colonização” americana – no sentido de colonização expresso por Sarmiento (2003), se mostra mais presente. Ainda que as colonizações – nesse sentido aí extensivo aos processos simbólicos envolvidos na colonização e não exatamente um processo de dominação econômica – sejam sempre imperfeitas (SARMENTO, 2003), é realmente incômodo nossas crianças dizerem que preferem nomes como Cindy, Molly, Jake para seus personagens, do que os nomes brasileiros, que “soam brega” – como disse uma menina de 9 anos! Com tantos Tóquio, Nova Iorque e Los Angeles, tantos Jakes, Joshs e Mollys comendo bacon com ovos no café da manhã e jantando hamburgers em frente à TV, ou partidas de futebol com pom-pom girls na torcida organizada, e coisas do gênero – que efetivamente apareceram em algumas histórias – não há como negar certo incômodo com o uso de tantos termos e referências culturais estrangeiros presentes nas tramas narrativas das nossas crianças –, e convém não fechar os olhos para essa questão.

É bom que se repita: ainda que possamos relativizar a visão determinista da recepção cultural pelas crianças, ainda que possamos conceber que elas fazem muitas coisas a partir do que recebem das produções midiáticas, inclusive as importadas, ainda que saibamos que essa

pluralidade de referências faz parte do repertório cultural dos sujeitos contemporâneos, de qualquer modo, não podemos perder de vista essa dimensão crítica da questão.

2.1

Nesse sentido, torna-se válido também conceber a criação de oportunidades para que as crianças conheçam, convivam e possam se apropriar também de outras referências, inclusive próprias a sua cultura nacional, ainda que esse nacional seja, em si mesmo, fraturado em suas fronteiras, intercultural por natureza, múltiplo. E que se considerem as projeções e identificações que acontecem com as crianças quando se trata de narrativas ficcionais, para que possam operar como receptores ativos e produtivos desses produtos culturais advindos de culturas diversas e não como reprodutores manipulados pelas mídias, consumindo cegamente e indefeso seus produtos, já que são, de qualquer modo, mais suscetíveis aos poderes persuasivos da mídia. E a escola, parece, pode e deve ter um papel mobilizador de outras referências, diversas das que veem na televisão. Afinal de contas, as novas teorias da comunicação, por conceberem a recepção como espaço de negociação de sentidos, trazendo essa outra forma de interpretar os efeitos das mídias – conforme discutido anteriormente – permitem vislumbrarmos um papel da educação, em geral, escolar e familiar, na construção da possibilidade de a criança reinterpretar as informações que recebe, conforme seu cotidiano, seus conhecimentos, seu repertório mais amplo de experiências culturais.

2.1.2

2.1.1

Embora essa questão da vulnerabilidade e suscetibilidade das crianças seja um ponto bastante polêmico nos estudos sobre os efeitos das mídias, conforme ressalta Buckinham (2007), mesmo aqueles que relativizam essa vulnerabilidade, apostando na negociação de sentidos, ressaltam a complexidade da questão e discutem sobre a importância de não vê-la dissociada de outras forças sociais que agem na vida das crianças, bem como do papel da educação e/ou de políticas públicas culturais e educacionais que estabeleçam mediações possibilitando o desenvolvimento de competências críticas diante dos produtos das mídias.

Entretanto, mesmo compreendendo a questão por um viés menos negativo e mais complexo, e lembrando que envolve tensões, contradições e ambiguidades, seguimos preocupados com a “colonização cultural” e continuamos igualmente reticentes quanto às novas subjetividades forjadas pelo consumo, seja de bens materiais, seja de produtos culturais. Não dá para renunciar completamente à preocupação relativa ao fato de que esses produtos culturais operam sobre as subjetividades das crianças e forjam modos de ser que precisam ser nuançados. A esse propósito, Salgado e Jobim e Souza (2007, p. 38) lembram que as crianças, assim como os adultos, “devem ter acesso à crítica da cultura midiática, criando modos de dialogar com ela, sem se submeter às regras de um jogo definido de antemão”. Como alertam Matterlart e Neveu (2004, p. 196), “as redes e indústrias da cultura e

da comunicação são, em princípio, novas formas de hegemonia”, e quando veiculam valores e visões de uma determinada cultura em si mesma bastante hegemônica, é legítimo, então, continuarmos alertas e aguerridos contra o apagamento das identidades plurais, resistindo à primazia das referências que tendem a uniformizar as culturas e os sujeitos a partir de novas hegemonias globalizadas. Afinal, como expressa Baccega (2010, p. 144) “o conhecimento crítico das práticas de consumo faz parte da formação de sujeitos conscientes”.

Discutir sobre as apropriações de conteúdos e de linguagem que as crianças fazem em seus textos escritos de aspectos relacionados aos seriados norte-americanos que assistem, tão marcados pela cultura que veiculam, não poderia dissociar-se desse campo de discussão mais amplo, cultural, já que, de fato, foi o formato que mais deu a ver a imbricação das apropriações no campo da linguagem – das linguagens – com as apropriações culturais, fonte das preocupações iniciais da pesquisa.



#### f. Quanto à linguagem dos games: *Game over!*

Os jogos eletrônicos – games, videogames ou jogos digitais – estão intimamente ligados aos computadores, considerando uma visão mais abrangente que inclui os PCs, notebooks, os consoles de videogame, os tablets e celulares. Estes são sistemas eletrônicos, chamados de plataformas, para se jogar os games.

A relação dos games com a narrativa – ou melhor, a análise dos jogos como formas narrativas – é assunto de vários artigos, estudos e pesquisas (CRUZ, 2005; ARANHA, 2008; BRANCO e PINHEIRO, 2006). Como ressalta Cruz (2005), alguns autores consideram que os games podem ser vistos tanto no âmbito da tradição da narrativa literária quanto como no âmbito dos jogos. A inclinação dos sujeitos por viver fantasias em um mundo ficcional é estendida também para os formatos participativos, interativos e imersivos dos meios digitais, em especial os jogos eletrônicos. Entretanto, como assevera Murray (2003, p. 61), “os novos ambientes eletrônicos têm desenvolvido seus próprios formatos narrativos”. Alves, Martins e Neves (2009) apontam, por um lado, a crescente utilização da narrativa em jogos eletrônicos e, por outro, o fato de que os jogos, por sua vez, acrescentam novos recursos, possibilitando expansão da arte de narrar.

Historicamente, foi aos poucos que os games foram adquirindo um contexto significativo e uma estrutura narrativa cada vez mais complexa e, hoje, aproximam-se muito, como ressalta Cruz (2005), da narrativa cinematográfica. No mercado diferenciam-se, inclusive, os *Adventures*, que são games de aventura nos quais existem uma história não

apenas como pano de fundo do jogo, mas da qual o jogador é direcionado a participar de modo imersivo.

Entretanto, embora possam representar um novo formato para o roteiro ficcional – e muitos games apresentem, de fato, um equilíbrio bem articulado entre jogar e narrar –, não podemos dizer que eles sejam necessariamente uma forma de expressão de conteúdos narrativos, pois o aspecto narrativo nem sempre está presente ou é essencial a sua jogabilidade<sup>216</sup>. Como ressaltam Branco e Pinheiro (2006), o aspecto de jogo pelo jogo é, muitas vezes, mais valorizado do que os aspectos narrativos, bastando haver uma estrutura reconhecível à qual o jogador possa adaptar-se para que o jogo funcione. Ou seja, nesse caso, os objetos e funções do jogo são aí mais importantes que a significação, bastando que o jogador reconheça a estrutura e saiba como agir em função dela, sem necessidade de um contexto significativo, narrativo que lhe sustente. De fato, não é possível desconsiderar que o que diferencia os games de outras mídias é a sua jogabilidade e a interatividade, então, além de contar uma história, ele precisa ser adaptado para os ambientes interativos.

Alves, Martins e Neves (2009) argumentam que os games oportunizam contar histórias com a participação do usuário/jogador, que, nessa narrativa, deixa de ser um leitor passivo e passa a participar da trama. Podemos questionar aí, nesse argumento, a suposta passividade do leitor, pois seu papel ativo na construção de sentidos já é assegurado nas concepções de leitura contemporâneas, bem como podemos igualmente relativizar a possibilidade de contribuição do jogador, que é também limitada, pois ele faz escolhas de percursos, na construção da narrativa do jogo, geralmente a partir de uma gama de possibilidades previstas, já dadas, um repertório finito de percursos e combinações previamente definidas. Ainda que as operações seletivas e as articulações que fazem ao jogar sejam edições que se estabelecem no próprio gesto de leitura/jogo (ARANHA, 2008), há um repertório de elementos que é finito e preestabelecido pelo autor do jogo. Desse modo, convém lembrar que, mesmo o impresso já busca hoje – também a partir da influência dos novos modos de ler vindos com as tecnologias da informação e comunicação – estratégias de textualização que, embora presas à linearidade própria à escrita, tentam incluir certa participação do leitor nos percursos de leitura, quebrando em alguma medida a linearidade. E as crianças, ao que parece, também experimentam, em suas histórias, estratégias nesse sentido.

---

<sup>216</sup> Não serão aqui diferenciados os tipos de games, nem quanto a tipologias usadas pelo mercado, nem àquelas construídas por autores que visam ao estudo de seus discursos, sejam elas voltadas para o gênero ou para a interface/interatividade ou jogabilidade. O que importa aqui é observar o tipo de transposição que as crianças fizeram de jogos mais ou menos narrativizados para suas histórias, e como os narrativizam.

De todo modo, é certo que nem todos os jogos eletrônicos apresentam-se como narrativas. Alves (2008) mostra que há jogos digitais disponíveis na internet que apresentam narrativas mais simples e ambientes em duas dimensões, sendo que o realismo nas cenas, a interatividade e jogabilidade os aproximam dos jogos eletrônicos de primeira e segunda gerações. Por outro lado, há jogos eletrônicos comercializados que apresentam narrativas bem mais complexas com nível mais significativo de interatividade, jogabilidade e realismo das imagens, que garantem maior imersão no ambiente do jogo. Muitos desses são relacionados a outros gêneros narrativos, como o jogo do Harry Potter, por exemplo, que converge ao cinema e à literatura comercial<sup>217</sup>. E mesmo nesses jogos que contém um enredo, há aqueles cuja narrativa é apenas um pano de fundo para a ação do jogo e aqueles em que a narrativa é bem desenvolvida, contribuindo para a imersão, e mais ou menos bem articulada aos aspectos não narrativos, relativos ao jogo.

Aranha (2008) aponta para uma discussão tensa nos estudos sobre os jogos eletrônicos, no que concerne ao reconhecimento da presença, ou não, do elemento narrativo. Há inclusive uma corrente ludologista que se contrapõe à ideia de relacionar jogo a narrativa, considerando, como sublinham Alves, Martins e Neves (2009), que esses dois artefatos distintos – jogo e história – têm essências radicalmente distintas e não podem se misturar. Entretanto, Aranha (2008) assevera que a convergência de mídias contribuiu para o estabelecimento de uma “estética das narrativas nos jogos eletrônicos” (ARANHA, 2008, p. 36), e que é possível que se crie também, a partir dos games, novos modos de narrar – e de ler narrativas –, em vez de apenas dar continuidade, em um novo formato, a velhas tradições narrativas.

O autor lembra que, da mesma forma que o cinema teve uma influência nos modos de ler e na produção literária a partir de seu advento, também hoje, formam-se cada vez mais leitores e escritores dentro de uma lógica do “interativo”, presente na navegação na internet, nas interfaces com artefatos tecnológicos e multimidiáticos diversos e, em especial, nos jogos eletrônicos. Afinal de contas, a estrutura digital traz, sem dúvida, muitas possibilidades para a narrativa.

A importância de trazer para a discussão a relação dos games com a narrativa deve-se ao fato de que se trata de refletir como as crianças transpuseram elementos dos games para seus textos narrativos. A questão da narratividade se coloca, em todo caso, pois a intenção da produção das crianças era escrever uma história, e ainda que essa contenha elementos dos

---

<sup>217</sup> Ver discussões em torno da natureza literária ou comercial de Harry Potter em Smadja e Bruno (2009).



games, o intuito era que estes dialogassem, de um modo ou de outro, com o aspecto narrativo. Verificou-se que, no âmbito do corpus de textos considerado, as apropriações relativas aos games se deram seja em termos do conteúdo de determinado game, como analisado na parte 4.1.1., seja em termos de elementos que caracterizam a sua linguagem ou que articulam conteúdo e linguagem.

Alguns textos analisados se apresentaram como uma descrição de um game específico, suas etapas, ou como o relato de uma jogada, de provas ou tarefas sendo sucessivamente vencidas. Na maioria das vezes, esses relatos ou descrições não foram acompanhados de um contexto narrativo que sustentassem o texto, reduzindo-se a uma estrutura do jogo ou a uma narratividade, mas bem simples, do próprio game, quando havia. Esses textos foram revistos no sentido de comporem um enredo: o jogo torna-se, nessa refacção, apenas um aspecto de uma narrativa composta a partir das interlocuções na revisão.

Uma ocorrência significativa, nesse caso, é a primeira versão da história de um menino que retoma o jogo “Papa Louie – when pizzas attack!”, um jogo digital on-line, simples, com alguns comandos de andar, pular e saltar obstáculos, atacar as cebolas e tomates gigantes, lançar bombas de pimentas, se defender das bombas de queijo e devolvê-las ao monstro, dentre outros. O objetivo é ajudar o pizzaiolo Papa Louie a passar pelos obstáculos, acumular moedas e eliminar monstros que surgem das caixas de pizza para, então, resgatar os humanos que foram capturados e colocados em gaiolas. As caixas de pizzas são usadas para abrir as gaiolas. No texto (N, 3, 10) a criança chama o personagem do jogo de “Papaloí” e o monstro de queijo que sai da caixa de pizza de “Grudador”. No jogo, quando o Papa Louie devolve-lhe a bomba de queijo, o monstro de pizza desaparece e resta a caixa, aspecto que, no texto, foi inserido como “o grudador virou pizza!”. O texto começa assim:

Papaloí entrou na fase zero e começou a correr, só que ele viu uma cebolinha e bateu nela. Ele continuou e viu um grudador e defendeu a bala que ele jogou e ele virou uma pizza. Ele correu e depois pulou para frente e viu outro grudador, que matou ele. Ele fez tudo de novo e passou de fase.

O texto segue assim, relatando cada passo do jogo, todas as ações são análogas àquelas do game, sem haver um desenvolvimento de história. É interessante notar que o texto se refere a “morrer de novo” e a voltar e recomeçar “tudo de novo”, aspectos bem característicos dos games – a morte reversível e o recomeçar a jogada.

Por vezes bem descritiva, essa versão inicial torna-se repetitiva e sem nenhum sinal de enredo. Até nos números que cita, mostra certa exaustão: Papaloí acumulou 2222 moedas e

caiu “quadrilhão de vezes” do elevador (elevador/gaiola que aparece nas fases finais do jogo). Em certo trecho, já no final, talvez enjoado de repetir as mesmas coisas (o jogo não tem grande variação, a cada fase vem um elemento novo, mas sempre dentro da mesma lógica) ou porque a professora sinalizou alguma coisa, ou até mesmo por sentir falta de algum elemento para finalizar sua “história”, o autor começa a incluir no texto outros elementos na descrição. O Papaloi começa a passar por muitos portais, a comprar computadores e muitas frutas, engorda muito, vai para o céu, ganha os poderes do Super-homem e, no final, encontra outros amigos que o ajudam a vencer o inimigo:

Lá ele encontrou o Homem Aranha e o Batmam e finalmente ele detonou o cebolona. E o Papaloi, o Homem Aranha e o Batman foram comer pizza!  
FIM

O trecho mostra também o diálogo com outras narrativas, mas, como sublinhado nas análises das categorias de conteúdo, de um modo, aí, bastante aleatório. Os textos das crianças, no contexto da produção de narrativas do projeto em que se inseriram, foram revisados para assegurar uma narratividade mais próxima ao gênero história, embora os elementos do game pudessem permanecer. Esse é um texto no qual esse processo de revisão e reescrita foi bastante significativo e analisado na seção que trata dos episódios de revisão textual, na parte 4.2.

Alguns desses elementos presentes nos games foram observados, aqui e ali, como a morte reversível de algum personagem, sem maiores explicações, e sequência de fases ou níveis a serem vencidos, em histórias mais desenvolvidas, com enredos mais trabalhados, sobretudo de meninos. Apareceu também, em algumas histórias, a existência de duas possibilidades diferentes de ação, explicitadas no texto, e escolha do personagem por uma delas – elemento presente em muitos games, bem como nos Role Playing Games (RPGs) – que constitui uma estratégia de interatividade e de quebra da linearidade, que foi apropriada também por alguns livros impressos. No caso aqui, entretanto, a escolha é do próprio personagem, agenciada já pelo autor do texto, e não do leitor.

A morte reversível, presente em jogos nos quais a cada recomeço (de fase, de jogada), o personagem reaparece depois de já ter morrido – já que o que importa, nesses casos, é a estrutura do jogo não a sua significação e coerência narrativa – apareceu em histórias de duas crianças como se fosse algo um tanto natural ou aceitável sem maiores explicações. Outras crianças, entretanto, buscaram justificar essa volta à vida com algum grau de explicação, como algo mágico, uma dádiva oferecida por alguma entidade superior ou um elixir com tal

poder, dentro de uma trama mágica que garante a verossimilhança da reversibilidade da morte.

A morte reversível aceita naturalmente na trama, com uma explicação mínima de sua razão de ser, aparece em uma história que não traz o contexto de game de forma explicitada. Trata-se da história “Orfanato” (V, 3, 11). A morte reversível foi aí transposta para uma narrativa comum, sobre a vida de dois irmãos, sem uma contextualização no universo dos jogos. Trata-se de uma transposição de um elemento próprio à linguagem dos games. É verdade que na história aparece, de qualquer modo, um portal que separa os dois mundos, uma espécie de passagem a um mundo paralelo. Em outras histórias, o game aparece também separando dois mundos distintos, a exemplo da que será analisada mais adiante. Além disso, no “mundo do portal” há missões, lutas e concessão de poderes, elementos que são familiares ao universo do jogo, como se pode ler na história transcrita abaixo<sup>218</sup>:

Os irmãos Vital e Clods tinham uma vida tranquila até que seus pais sofreram um acidente de avião e morreram. Como eles ainda eram crianças, foram adotados por um agente secreto. Eles Não sabem o que vai acontecer, TAM, TAM, TAM, TAM!

Quando Vital e Clods chegaram na zona militar que eles moravam, foram brincar e viram um **portal**. Quando entraram no portal, o portal se fechou. Eles chegaram no mundo do portal e conheceram um menino chamado Vigor. Eles ficaram amigos, brincaram, brincaram e depois brigaram. E NUNCA mais se viram de novo. Vital e Clods voltaram para a zona militar.

**Sete anos depois...** Vital e Clods viraram agentes secretos e foram transferidos para o quartel general do mundo do portal. Quando chegaram lá, tiveram como primeira missão salvar um prisioneiro, chamado Latropani, dos inimigos: Inaportal, Lativ e Sdolc<sup>219</sup>. Eles reconheceram o rosto de Inaportal: era o amigo Vigor!

Vital e Clods tentaram falar com Inaportal (Vigor, que é seu nome verdadeiro) e ele não aceitou e mandou Lativ e Sdolc lutarem. Vital lutou contra os dois e Clods foi desamarrar Latropani. Depois Vital socou Lativ e ele quase morreu. Fez a mesma coisa com Sdolc e ele morreu!

Vital, Clods e Latropani foram para o quartel general descansar e pediram uma pizza. Mais tarde, o porteiro avisou que tinha um entregador de pizza na portaria. Eles mandaram entrar. Ao abrirem a porta, Clods levou um tiro e morreu.

- Não!!!! Ele morreu, ele morreu!!! – gritaram Vital e Latropani.

Então eles perceberam que não era o entregador de pizza, eram Inaportal e Lativ disfarçados.

<sup>218</sup> Grifos em negrito da pesquisadora. Uso de caixa alta pelo autor do texto.

<sup>219</sup> Inaportal, Lativ e Sdolc são nomes formados pela escrita ao contrário dos protagonistas da história. No mundo do portal, os dois personagens oponentes são uma espécie de duplo dos protagonistas. Os inimigos terem seus nomes espelhados em relação aos “mocinhos” estabelece certa conexão dos dois mundos.

**Clods se regenerou. Ele ganhou esse poder no mundo do portal. Só os bons ganham poderes.** Clods ficou com tanta raiva que virou Klodspo 6 e matou os dois inimigos.

E essa foi só a primeira missão!

FIM

Observa-se na história que, embora bem brevemente e sem maiores detalhamentos, a morte de Clods se resolve naturalmente, com uma frase que o faz voltar à vida: “Clods se regenerou”, apenas completada pela informação de que ele ganhou esse poder no mundo do portal, onde – podemos inferir – isso é possível. Mas só aos bons esse poder é concedido. A morte de Sdolc, por sua vez, não foi reversível. Mas alguma explicação aí foi, em todo caso, dada. Algumas vezes, no entanto, essa volta natural à vida apareceu em alguns textos, especialmente nos que traziam outros elementos que se remetiam aos games, sem maiores explicações, como se fosse algo natural no fluxo dos acontecimentos. Em alguns textos a morte reversível se tornava também natural, pois esses não se configuravam, de fato, como narrativas, mas como descrições de jogadas, seja de games conhecidos pelas crianças, seja de um jogo genérico, sem marcadores do universo de um jogo específico – em ambos os casos, jogos digitais menos narrativizados.

Um texto representativo no que tange à narrativização de elementos da linguagem dos jogos e à inserção no texto de fases e múltiplos caminhos a seguir é o de um menino (JG, 3, 11) que compõe uma história bem articulada com elementos dos jogos eletrônicos. O texto não se remete a um game específico, mas a elementos próprios à linguagem dos jogos eletrônicos, relativos à interatividade, como a decisão do caminho a tomar, e à jogabilidade, como os poderes que vão acumulando a cada luta com os oponentes ou a cada encontro com um adjuvante e as mudanças de nível no jogo.

A estratégia para estabelecer a narrativa, no início do texto, é de os personagens da história entrarem no jogo – como se fosse um portal –, para, assim, viverem aventuras próprias ao universo dos games, como passar de fase/nível, ganhar poderes, batalharem, tomar decisões entre várias possibilidades disponíveis. O artifício de uma pessoa – personagem de uma trama que contém outra trama em seu interior – entrar em um filme, na televisão ou em games, ou de personagens que estão nesses filmes, na TV ou nos games saírem para a vida “real” de outra narrativa, é um artifício usado em algumas produções literárias ou cinematográficas. E as crianças também recorrem a ele. O texto se inicia assim:

Era uma vez um menino e uma menina que jogavam muito videogame. Até que um dia, eles apertaram um botão e foram sugados pelo jogo. Eles começaram do nível 1/3 (um de 3).

Os irmãos, então, começam a procurar um jeito de sair do jogo. Encontram uma lhama que lhes informa como passar de fase – lutando com o Robotining – bem como lhes dá três poderes para a luta. No caminho, encontram capangas do inimigo, vão lutando, e encontrando outros personagens que os ajudam. Quando encontram o Robotining, batalham e vencem, ganhando o poder de ficar invisível e mudando de fase. Passaram para o segundo nível do jogo: o mundo da água. No mundo da água tem um trecho em que há um diálogo do jogo vivido com o jogo jogado, quando, diante de uma sugestão do irmão de entrar em buraco submerso, a irmã diz:

“Não, no mundo real a gente sempre morria ali quando jogava, não vamos arriscar!”

E assim, escolhem outro caminho, usando o poder da invisibilidade que lhes foi dado por vencerem a luta contra o Robotining. O texto, em alguns momentos, apresenta ao menos duas possibilidades de caminho e a escolha dos personagens por um deles, como acontece em muitos games. Entre se arriscar em uma passagem submersa e passar pela passagem guardada pelo polvo – duas alternativas apresentadas como possíveis – os personagens escolhem a segunda. Mas não sem imaginar o que teria acontecido se escolhessem a primeira, marcando-a como uma alternativa que os teriam levado a outras aventuras.

Num determinado momento da história, a irmã é levada por um tubarão ao terceiro nível do jogo e o irmão permanece no segundo nível. Ela simplesmente desaparece, como se a mudança de nível determinasse um sumiço não verossímil no mundo “real”, só possível porque estão dentro do jogo. Ele continua falando com ela:

“Irmã? Você tá aí? Você está viva, irmãããã? Cadê você?”.

E a história segue contando simultaneamente o que acontece nos dois níveis, através de articuladores discursivos como “Enquanto isso no nível 3...”. Até que o irmão também passa para o terceiro nível, aparece de repente na cena, e defende a irmã em uma luta que já estava em curso. O monstro, que revela ser o Robotining, pergunta ao menino como ele sabia o seu nome, e o menino responde: “Desde que jogo esse jogo!”, mais uma vez articulando o jogo vivido pelos personagens com o jogo que jogam no “mundo real” deles, que é o mundo da história narrada, em um artifício muito bem conduzido pelo autor do texto.

Quando os irmãos, após uma longa batalha, ganham definitivamente do Robotining, explodindo-o, a partir da fusão de seus poderes, eles saem do jogo e o texto acaba:

- Oba, matamos ele! – disse a menina.  
Então, apareceu um robô dizendo:

- Vocês ganharam! Podem sair por aquela porta.  
E eles saíram do jogo.

O texto se apresenta como uma narrativa bem estruturada, compondo um contexto coeso para os elementos retomados dos jogos eletrônicos. Na revisão do texto, muitas lacunas tiveram que ser preenchidas, pois os diálogos, por vezes, deixavam o leitor em dúvida de quem falava e qual era a situação precisamente. É um texto que traz muitos diálogos e por vezes falta a voz do narrador para organizar as falas dos personagens e explicitar melhor a situação – aspecto muito comum nos textos das crianças. De todo modo, no diálogo que estabelece com o universo e a linguagem dos games, o texto apresentou-se como uma narrativa muito bem estruturada. Por contar uma única história e textualizar as escolhas feitas pelos personagens, mantém o caráter linear dos acontecimentos, mas traz, por outro lado, algumas inserções de potenciais caminhos multilineares para a história, quando aponta outras possibilidades virtuais de caminhos, não escolhidos, entretanto, por eles.

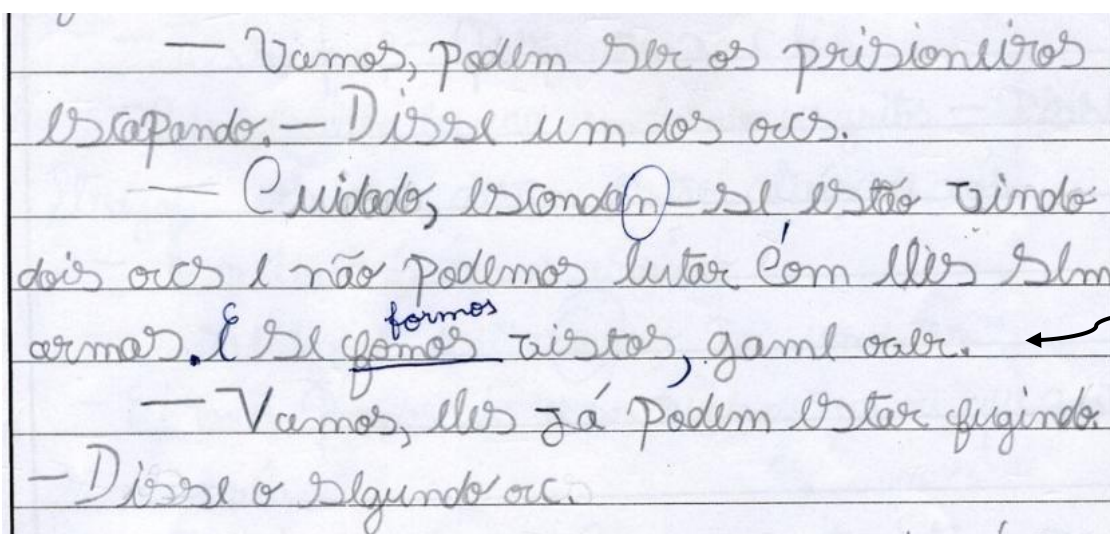
No âmbito da classificação de Falcão e Neves (2008), a estrutura dos jogos de apelo narrativo podem se apresentar como lineares, multilineares convergentes e multilineares divergentes. Os lineares, mais elementares, têm um escopo geral único e o percurso para chegar a ele também é único, numa única linha narrativa, passando-se por todos os pontos previstos. Assemelha-se a uma narrativa fílmica clássica. Os multilineares convergentes têm um escopo geral também único, mas vários percursos possíveis, embora pré-determinados, para se chegar a ele, e o jogador vai fazendo as escolhas de caminhos a tomar. O jogador tem, assim, um campo maior de variações e experiências mais diversificadas. Assemelham-se aos Role Playing Games (RPGs) e *Adventures* mais complexos. Já os multilineares divergentes são jogos com estrutura mais aberta ainda, com vários percursos possíveis, mais opções para o jogador, como *Adventures* mais sofisticados e os chamados MMORPGs (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Game*), direcionados a vários jogadores, personagens personalizáveis, seja na aparência visual, seja em seus atributos como força, magia, vitalidade.

Como argumenta Alves (2005), as narrativas multimídias preveem, geralmente, uma série de começos, de meios e de fins para a história e, com essas múltiplas possibilidades, a história poderá ser contada diferentemente, a cada vez, a cada jogador, que assume um papel mais ativo na construção do enredo. É ao que Aranha (2008, p. 46) refere-se ao dizer que o game transforma o “leitor-jogador em um cúmplice das peripécias da trama”.

Jogador muito assíduo e assumido, a criança que escreveu a história referida acima, embora apresente um enredo linear e não tenha transposto para o texto a possibilidade de escolha de percursos pelo leitor, parece que buscou, em todo caso, na linearidade do texto

escrito e da história narrada, encontrar estratégias para apresentar uma multilinearidade virtualmente presente no desenrolar de seu “jogo”/história. Ainda que tenha precipitado um percurso único, deixou indicado que haviam outros possíveis. Além disso, articulou com muita eficiência os elementos da linguagem dos jogos e os elementos narrativos. Nesse aspecto seu texto se apresentou bem composto. As revisões das lacunas vieram contribuir com a composição do texto do ponto de vista do leitor, conferindo-lhe maior coesão. Mas a proeza da criança em articular jogo e narrativa foi reconhecida.

Uma referência peculiar e bem pontual ao universo do jogo veio em outro texto (C, 4, 09), no qual, em um trecho o autor usa a expressão “game over”, para referir-se a algo que se acabaria – no caso, a luta estaria perdida<sup>220</sup>. O texto não traz nada mais que se refira ao universo dos games, apenas essa expressão usada aí em um sentido específico no meio da história. A ocorrência revela assim uma intertextualidade genérica, no que faz menção a uma expressão do gênero/formato dos games, mas a traz revestida de seu significado semântico, não exatamente como um elemento procedimental que dá fim a uma jogada.



Além desse uso da expressão “game over”, podem ser observados nesse trecho, dois diálogos diferentes que se entrelaçam: os turnos de fala dos dois orcs e o turno de fala de um dos protagonistas, dirigindo-se aos seus amigos, enquanto se escondem desses orcs e tentam salvar seus prisioneiros. Antes e depois desse trecho, os diálogos seguem separadamente no texto, mas quando a ação parece acontecer simultaneamente – os orcs se aproximando e os meninos se escondendo – o enunciado que aponta a aproximação dos orcs é inserido entre os

<sup>220</sup> A expressão “game over” aparece em muitos games quando o jogador não conseguiu completar uma fase do jogo, significando fim do jogo ou da partida, ainda que o recomeço seja oferecido como opção. Em jogos de máquinas, indica que os créditos do jogador acabaram e que é preciso por mais moedas ou fichas para continuar.

turnos de fala desses. Fosse cinema ou desenho animado mostraria a cena e os enunciadores espacialmente separados, fosse quadrinhos, mostraria essa separação de espaços e os balões indicariam a ordem dessas falas, bem como seus rabichos apontariam para os seus locutores, não deixando dúvidas quanto à situação. O que se pode observar nesse trecho é a sequência de turnos de fala um tanto quanto dependente de uma visualidade que está ausente no texto, aspecto abordado pela macrocategoria relativa à visualidade ausente, discutida na seção seguinte. Novamente, um texto revela a tentativa de seu autor em driblar a linearidade da escrita para expressar, em linguagem verbal, aspectos que parecem demandar uma informação visual, enquanto não dá conta de fazê-lo por outras estratégias verbais.

Interessante destacar também como, em um trecho pequeno de texto como esse, podem aparecer diversas apropriações, que foram organizadas em diferentes categorias. Além da referência a um elemento dos games, da visualidade que parece demandar para a compreensão da “cena”, o trecho cita o orc, que, embora não seja uma criatura exclusiva desse universo, ficou conhecida na obra de Tolkien, O Senhor dos Anéis, que as crianças conhecem através da trilogia cinematográfica, revelando um uso alusivo a essa obra. A referência aos orcs nesse texto, entretanto, é bem pontual, deslocados de seu contexto. Ou seja, os vários modos de apropriação se combinam. Esse é um trecho que mostra bem esse aspecto. E nada impediria que um dos personagens lançasse ainda uma onomatopeia nesse diálogo entrelaçado!

#### **4.1.3. Histórias com apropriações que sugerem ancoragem em uma visualidade ausente**

A macrocategoria intitulada “ancoragem em visualidade ausente” não deixa de ser uma categoria que se insere na macrocategoria linguagem, pois, se referindo àquelas histórias cuja textualização parece estar apoiada em uma visualidade externa, ausente no texto, é a linguagem utilizada que compõe as marcas dessa ancoragem: a linguagem escrita utilizada na interface com a linguagem visual que evoca, ainda que o visual seja oriundo de uma imagem mental. Entretanto, embora a linguagem cinematográfica pudesse até ser tomada como referência, aqui se trata da visualidade como um todo e não de marcas referentes a apropriações das linguagens específicas dos diferentes formatos verbovisuais. Por isso mesmo, essa questão surgiu – e foi referida – quando abordamos as apropriações de elementos da linguagem cinematográfica, bem como dos games – como a ocorrência do texto dos orcs



analisado na seção anterior. Assim, pareceu justificar-se o estabelecimento de uma categoria à parte para tratar dessas produções.

Além das ocorrências pontuais, em vários textos, como no trecho sobre os orcs, foi interpretado no âmbito da “visualidade ausente” o grupo de textos com lacunas de descrições essenciais para a compreensão da história, mas que estão, para a criança, claras em sua representação mental; histórias ou trechos de histórias com relato de ações, preferencialmente, com ritmo muito veloz e pouco detalhamento, sem indicações precisas do que está acontecendo na “cena” narrada; bem como textos com sequências enormes – e até desnecessárias do ponto de vista do enredo – de diálogos sem orientação de quem fala e dos fatos que acontecem na cena, exigindo um alto nível de inferência por parte do leitor, que nem sempre pode atribuir sentido à situação.

Nesse último caso, são trechos de histórias ou histórias quase inteiras compostas prioritariamente de turnos de fala dos personagens, sem muita narração e, por vezes, sem marcadores espaço-temporais para situar o leitor. Podemos ler em um dos textos (D, 3, 10):

Quando chegaram na beira do rio, viram os inimigos chegando por trás.  
Então, eles começaram a lutar:


- Vocês não vão escapar!
- Você que pensa, tome isso!
- Não, pow!
- Ai, meu braço!
- Tome isso!
- Ajude aqui, James!
- Não seja covarde! Levante e lute!
- Vamos ali, pegue a espada!
- Tome isso!
- Ai, me machuquei...
- Cuidado, Lucius! Atrás de você!
- Pow!

A luta terminou e os tonianos ganharam a batalha. O exército teve uma baixa de 150 homens.

Lógico que é possível, nesse trecho, compreender que se trata de uma luta, o fato de não saber quem atacava quem, quem se machucou e quem não, não compromete a compreensão global da história. Nesse caso, apenas o fato de um dos protagonistas ter se machucado é que só se sabe ao certo no seguimento da leitura. Por vezes, no entanto, esse tipo de construção compromete a compreensão global do texto, quando, nessas sequências dialogadas acontecem ações essenciais à trama. Por vezes não, apenas a interpretação mais

analítica do trecho fica mais complicada, como é o caso, mas uma ideia geral da situação pode ser recuperada sem prejuízo à compreensão.

O que parece relevante considerar é que, perguntadas sobre os sentidos e as lacunas de textos e trechos como esses, as crianças diziam, muitas vezes, que é como se houvesse “um filminho” na cabeça delas, em que veem toda a cena, mas escrevem só as falas e as ações principais. Falas como “tem um filminho em minha cabeça” ou “eu fico vendo a história na mente”, “as imagens que eu penso completam o que eu escrevo”, “eu penso a cena e escrevo só as falas” foram explicações típicas das crianças, que imaginavam as situações, as “cenas” de sua história, mas não transpunham para a escrita todos os elementos que permitiriam ao leitor reconstruir a situação narrada. Trechos com muitas ações, por vezes justapostas, sem indicadores narrativos ou descritivos que ajudassem a compor a situação também geraram lacunas nos textos, igualmente justificadas pelas crianças como trechos apoiados no “filminho de minha cabeça”.

Decerto as narrativas verbovisuais têm características que não escapam às transposições para o papel, para um mundo ficcional que deve ser reconstruído apenas ou, sobretudo, com a palavra. E a palavra, a linguagem verbal, nesse caso, deve – quando sozinha – assegurar por si mesma a história a ser contada, na linearidade da página, o que não parece não ser tão fácil para as crianças em tempos do reinado das histórias contadas por meio de imagens técnicas, especialmente imagens em movimento. Como discute Pellegrini (2003), nas narrativas visuais captamos inicialmente o contexto demonstrativo, ou seja, o que nos é  2.2.1 mostrado pela imagem, que pode ser desde a caracterização do espaço e personagens, da época em que se desenrola a ação, até elementos mais específicos àquela trama. A descrição dos ambientes, personagens, ações é dada pelas informações que a imagem fornece ao espectador. A imagem – e em especial a imagem em movimento – tem códigos próprios de interação com o espectador, diversos dos que a escrita estabelece com o leitor. Tudo ali está para ser visto, não imaginado, como na narrativa verbal. Ora, e do ponto de vista de quem compõe a trama escrita, é preciso construir esse contexto com palavras. É preciso, para isso, lançar mão de estratégias de textualização que deem conta de fornecer os parâmetros da situação narrada e do contexto demonstrativo em que a ação se passa. E o entendimento dessa complexidade – independentemente da influência da narrativa visual – é o que parece que as crianças ainda não têm garantido, que é preciso ajudá-las a construir.

Esse tipo de situação é que deu nome a essa macrocategoria, já que é como se os textos dialogassem com uma visualidade que, ausente no texto, está presente apenas na representação mental do autor da história. Sendo assim, é uma categoria menos evidente, pois

é bem mais difícil avaliar se são lacunas e procedimentos de fato relacionados a influências da linguagem audiovisual nos textos escritos, como discutiremos em seguida. As marcas desse tipo de apropriação, desse modo, não são marcas tão transparentes e fáceis de delimitar.

De qualquer modo, para consubstanciar essa noção de visualidade ausente, ancorada na imagem mental da criança, é preciso ressaltar que a imagem está atrelada tanto à produção concreta quanto imaginária dos sujeitos. Santaella e Nöth (2008) apresentam o mundo das imagens em dois domínios: das imagens imateriais e das imagens materiais. Imagens imateriais são as representações mentais de nossa mente, que ficam na esfera do sonho, da fantasia, visões, esquemas, modelos, repertório. O domínio das imagens materiais é o das representações visuais; as imagens aí se configuram como objetos materiais, signos que representam o meio ambiente visual, como a pintura, desenhos, gravuras, fotografias, imagens televisivas e cinematográficas, dentre outras. Esses dois domínios não existem separados, sendo, pelo contrário, articulados já na sua gênese. “Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens da mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais” (SANTAELLA; NÖTH, 2008, p. 15).

Outro ponto que é preciso ressaltar é que essa ideia de visualidade ausente não implica apenas, necessariamente, em inabilidade das crianças em dar as informações necessárias à compreensão dos trechos em que esse aspecto aparece. Na ocorrência do diálogo dos orcs entremeado com a fala de outro personagem não escutado por eles<sup>221</sup>, por exemplo, revela-se também uma tentativa, em certa medida produtiva, de construir a ideia da simultaneidade das ações, das falas, dando dinamicidade ao trecho. Embora, de fato, dificulte a compreensão numa primeira leitura – já que não há indicadores outros que ajude nessa inferência – é notável a estratégia usada pelo autor. Sendo assim, há sempre que se analisar atentamente as estratégias das crianças, suas tentativas, o lado produtivo das experimentações que fazem para textualizar as situações que imaginam em suas histórias e, a partir delas, negociar modos de textualizar que garantam a compreensão pelo leitor, sem perder de vista suas estratégias. Essa postura exige, certamente, um acompanhamento efetivo por parte do professor, que precisa também trabalhar o seu olhar sobre os textos das crianças.

Feitas essas ressalvas, apresenta-se a seguir outras ocorrências de trechos que parecem se apoiar numa visualidade ausente no texto. Na história de Kian (K, 5, 11), já referida na parte sobre apropriações da linguagem cinematográfica, podemos verificar, no trecho

---

<sup>221</sup> Trecho do texto referido no início desta seção, analisado na seção anterior.

destacado abaixo, uma sequência dialogal que só pode ser compreendida imaginando onde a cena se passa – informação que só é dada um pouco depois. Na frase “- E que controles são esses?”, o pronome demonstrativo “esses” está funcionando como um elemento dêitico, elo coesivo que aponta para o contexto situacional e cujo sentido é preenchido na situação de enunciação. Ou seja, faz sentido, indica, demonstra, mas no mundo dos interlocutores que falam no texto, que compartilham conhecimentos sobre esse contexto: os personagens.

## Capítulo II: A missão

Dois dias depois...

- O que nós vamos fazer nessa missão?- Perguntou o agente Lucas.
- Recebemos alertas aliens vindas da base espacial da NASA no Texas. Esses alertas representam uma invasão e é algo extremamente URGENTE, pois a NASA nos mandou um telegrama pedindo a nossa ajuda.
- **E que controles são esses?** – perguntou o agente Lucas.
- Esses controles são... CUIDADO! Esse carro... É o carro MÁQUINA DO TEMPO! Nós podemos nos teletransportar para qualquer época!
- Oh, não!

O referente desse pronome demonstrativo é algo que não está no horizonte de enunciação do leitor do texto, pois se refere ao espaço da interlocução entre os personagens, fica vago para o leitor quando usado na sequência dialogal do texto narrativo, sem outras referências. Ou seja, a função de demonstração do “esses” vale apenas para quem está presente na situação comunicativa interna ao texto – no caso, os dois personagens – mas não para orientar o leitor, na situação de comunicação estabelecida na leitura. Como anteriormente a essa sequência dialogal esse contexto não foi apresentado ao leitor (em momento algum o texto informa que os personagens estão dentro de um carro), exige-se que ele imagine esta cena para atribuir sentido ao enunciado do personagem. Logo depois o texto indica o contexto, quando diz “Esse carro...é o carro Máquina do Tempo”. Entretanto, de todo modo, o sentido, fica meio indefinido para o leitor até que ele leia essa informação e, ainda assim, exige-se uma boa dose de inferência, afinal, a informação de que eles estão, de fato, no carro, não é precisada no texto. O carro citado poderia ter aparecido na cena onde estavam, a informação de que estão em um carro é muito vaga, inferida pelo leitor.

A partir da interlocução em torno de sua revisão, o enunciado foi completado, esclarecendo melhor a situação:

- E que controles são esses? – perguntou o agente Lucas apontando para alguns botões posicionados um pouco acima da marcha do carro.

Essa complementação, que indica o referente do pronome “esses”, soluciona muito bem a imprecisão. A inferência de que os personagens estão no carro fica possível e o trecho mais claro, mesmo que o contexto não tenha sido apresentado antes. Essa situação é um exemplo bem representativo de muitos trechos de histórias que parecem se apoiar numa visualidade externa ao texto, ausente no texto, mas que este parece querer evocar. É certo que construir a coesão do texto, organizando as retomadas de referentes, os elos coesivos de diferentes tipos, afastando-se da transposição da modalidade oral para o texto escrito, é uma aprendizagem gradual das crianças, especialmente se houver a mediação. Mas parece que, nas ocorrências de sequências dialogais em textos narrativos, essa questão se apresenta ainda mais complexa para elas.

Essas situações em que se articulam as linguagens escrita, oral e visual – ainda que, essa última, presente em seu modo *in absentia* de remeter-se a uma representação mental da cena imaginada – parecem se constituir em oportunidades extremamente produtivas de reflexão sobre a linguagem, sobre as diferentes modalidades da linguagem e, em especial, as particularidades do texto escrito. É disso que se fala também quando nos referimos a uma pedagogia da escrita atravessada por outras linguagens.

Em outros casos, também referentes a sequências dialogais em narrativas, as histórias trazem diálogos tão longos, que se estendem desde o encontro e saudação dos personagens até sua despedida, como se fosse necessário “mostrar” todo o desenrolar da “cena”. Um desses textos, após apresentar a personagem principal, continua assim:

Um dia, Gisele encontrou Luana, sua amiga da escola:  
 - Tudo bem?  
 - Tudo bem, e você?  
 - Tudo bem.  
 - Você vai para a festa de Leila amanhã?  
 - Vou. E você?  
 - Eu vou também. Vou de Batgirl.  
 - Ah, é mesmo, tenho que pensar na minha fantasia.  
 (...)

O texto segue nesses turnos de fala mais um tanto, trazendo informações mais relevantes para o que realmente interessa à trama e outras nem tanto, até que, finalmente, as amigas se despedem: “- Então tchau, Luana!”, “- Tchau, Gisele”. E, depois da despedida, vem um trecho que narra a procura da personagem por uma fantasia para a festa e depois outro longo diálogo com a mãe, em torno da confecção da fantasia. Na festa, novo trecho narrado, mais um longo trecho de turno de fala, novamente, durante a escolha da melhor fantasia. Cada

turno de fala traz todo o início e final da interlocução, e não apenas recortes de um momento escolhido pelo narrador para dar a palavra aos personagens.

Não é possível saber com precisão se esse modo de textualizar as cenas entre os personagens – com mais diálogos do que narração – seria, de fato, apoiado numa visualidade ausente – como se estivesse em um filme, mostrando todo o encontro dos personagens, toda a cena – ou se tem relação com a criança ainda não saber que os turnos de fala são estratégias do narrador para dar a palavra aos personagens em determinados momentos, estratégia que cria efeitos na narrativa, e que não é preciso “mostrar” toda a cena da conversa efetiva entre eles. Para as crianças, é mesmo difícil criar esse contexto verbal que favoreça a construção da imagem mental do seu leitor a partir do que escrevem, trata-se de uma abstração altamente sofisticada, possível se essa intimidade com a escrita for se construindo e se mantendo. E talvez, principalmente, porque elas se contentem com a própria imagem mental que fazem – o “filminho” – sem se dar conta do que precisa estar presente no texto escrito para viabilizar ao seu leitor, senão o tal “filminho” – pois o que cada um imagina é sempre singular – ao menos alguma imagem mental próxima a sua intenção.



Como aponta Pellegrini (2003) e Abdala Junior (1995), discute-se que é tendência das próprias produções literárias contemporâneas serem menos descritivas, e mesmo menos narrativas, no sentido de buscarem “mostrar” mais do que narrar e o narrador ficando mais distanciado. Além disso, as crianças estão frequentemente expostas a textos escritos também apoiados na imagem, como é o caso dos livros infantis, que trazem cada vez uma imbricação de texto e imagem na construção dos sentidos. Conforme ressalta Linden (2011), na tendência atual do livro ilustrado para crianças, a imagem tem um papel fundamental e, muitas vezes, para além de uma função ilustrativa, contribui, junto com texto, para a construção dos sentidos.

Assim, é preciso que outros fatores envolvidos no que está sendo atribuído ao apoio na visualidade sejam discutidos e considerados. Quanto à própria literatura, Abdala Junior (1995) apresenta a tendência apontada por Friedman de a narrativa caminhar de um modo de apresentação na forma de *sumários* – quando o narrador apresenta os fatos, resumindo-os, reduzindo-os – para uma ênfase no modo de representação *cênica*, sendo a cena uma tentativa do narrador de imitar, no nível do discurso, a duração de um diálogo que ocorre no plano da história, permanecendo, ele mesmo, na sombra (KOHAN, 2011). A partir dessa dinâmica entre cena e sumário, Friedman (apud ABDALA JUNIOR, 1995) estabelece sua tipologia de narradores e focos narrativos, ressaltando, contemporaneamente, o foco que chama de “modo dramático” e o que chama “câmera”, em que há uma maior exclusão do narrador. Nesse

“modo dramático”, segundo o autor, lemos o texto como se assistindo a uma peça de teatro; o que aparece são os diálogos e alguns marcadores de cena para situá-los no espaço. No caso do foco “câmera”, por sua vez, os fatos se apresentam como se fossem apanhados por uma câmara, arbitrariamente. Só se mostra o que a câmara pode ver, como um observador imparcial. Ele compara esse foco a uma câmara cinematográfica, em que não haveria seleção de imagens. D’Onofrio (1995) afirma que o “foco câmera” é um foco narrativo influenciado, de fato, pela técnica do cinema. Entretanto, embora o autor se refira a esses dois tipos de foco como tendências contemporâneas, não atribui ao “foco dramático” à influência do audiovisual. Pellegrini (1999; 2003), no entanto, lembra que a narrativa literária contemporânea dispersa fragmentos descritivos em meio às ações e dispensa representações detalhadas, sob influência das narrativas cinematográficas. E muito dessas ações são expressas também nos diálogos entre os personagens.

O modo de construir a narrativa intitulado “cena”, quando bem trabalhado, favorece o dramatismo da narrativa, como se o leitor assistisse às ações expressas pelos diálogos dos personagens. A escolha pelo emprego desse recurso à cena é uma estratégia do autor para criar efeitos no leitor. Como expressa Kohan (2011b, p. 15), o diálogo na narrativa “apresenta com vivacidade e imediatez uma cena do conflito ou da situação, em vez do relato do narrador, no papel de mediador”, e é um recurso muito importante da escrita de narrativas. A literatura encontra seus recursos e estratégias para permitir, ao lado dos efeitos que são criados, a construção de sentidos pelos leitores nesses modos de narrar em que o narrador fica mais “invisível”. As crianças, por sua vez, ao recorrerem ao recurso da “cena” e a esse modo dramático de narrar, com a inserção de diálogos intermináveis em suas histórias, o fazem, muitas vezes sem fornecer indicadores suficientes para a reconstrução da situação pelo leitor. Ainda sem saber manejar esse recurso, introduzem os trechos dialogais sem, necessariamente, a intenção de criar um efeito no leitor, o que pode ser notado a partir das escolhas de situações que são apresentadas através das falas dos personagens. Há, no entanto, no geral, histórias em que uma boa gestão na distribuição das vozes do narrador e personagens aparece, mostrando certo domínio de alguns papéis do diálogo na narrativa, como alternar o seu ritmo, dar maior vivacidade, dinamismo e veracidade à situação, dar a conhecer os personagens, fazer a ação progredir, dentre outras operações que ele permite, muito embora esse controle metalinguístico ainda seja incipiente, devido ao curto tempo de experiência de leitura e escrita que, de todo modo, elas possuem. Por vezes até deixam ambiguidades produtivas à trama,

mas não necessariamente confusões, imprecisões, mostrando já algum manejo nesse sentido<sup>222</sup>.

Em todo caso, dar-se conta do leitor, que precisa de elementos para reconstruir o mundo narrado a fim de compreender a história não é algo que se dá de imediato. As crianças aprendem gradualmente a considerar o leitor em suas produções textuais e, mesmo tendo no horizonte essa preocupação, não é fácil discernir o que é preciso escrever, de fato, no texto, para criar a atmosfera desejada, para deixar claro o que está ocorrendo na situação narrada, para criar efeitos. E se isso é fato no geral, talvez o seja, mais ainda, devido à força dessa visualidade de referência, esse “filminho” no qual se apoiam, que é a representação mental da história que querem contar.

Nesse sentido, não é possível afirmar que a dificuldade em operar com as informações necessárias ao leitor, em descrever o espaço e narrar os eventos por escrito, e mesmo essa ideia do apoio em uma visualidade ausente, seja uma dificuldade devida à influência da linguagem audiovisual na produção escrita. Além dessa tendência à narração menos descritiva ou quase ausência de narração e à presença da imagem na literatura infantil, outro aspecto também pode estar em jogo aí. Esse aspecto diz respeito ao próprio desenvolvimento das capacidades narrativas das crianças, que se dá de modo gradual e articulado às experiências infantis com o texto narrativo, conforme mostram alguns autores, a exemplo de Spinillo (2001).

De fato, as pesquisas descritas pela autora mostram que as crianças têm a tendência de se centrarem mais, inicialmente, nas ações, sendo que certos aspectos apresentam maior dificuldade, como a construção do conflito, do desfecho e a descrição. O desenvolvimento da habilidade de contar uma história envolve diferentes tipos de conhecimento: textual, narrativo e social e uma rede complexa de fatores, de ordem cognitiva, comunicativa e linguística. Assim, é natural, no início da aprendizagem da narração por escrito – que é diferida, diferente do relato oral – que muitos fatores ainda estejam sendo construídos, em especial a capacidade de textualizar tudo o que é imaginado sobre a história que se quer contar, articulando o encadeamento dos eventos com o encadeamento dos enunciados escritos, bem como a capacidade de calcular o que é preciso dizer considerando o ponto de vista do leitor.

A capacidade narrativa desenvolvida na linguagem oral torna-se gradativamente eficiente e passa a ser utilizada e reelaborada, segundo esquemas diferentes, na linguagem

---

<sup>222</sup> Uma boa pesquisa sobre a produção narrativa de crianças poderia ser investigar mais a fundo suas motivações e escolhas quanto à inserção de diálogos em suas histórias.



escrita. Construir um texto narrativo, contar de modo articulado implica em um processo complexo envolvendo conhecimentos diversos – conceituais, linguísticos, intertextuais – que são apropriados pelas crianças e ampliados a partir dos conhecimentos que têm do discurso narrativo – conhecimentos adquiridos principalmente por meio da prática de ouvir e ler histórias desde cedo e da construção interativa de relatos (PERRONI, 1992; SPINILLO, 2001). Poder narrar por escrito relaciona-se, assim, às experiências prévias com o modelo oral, à familiaridade com a linguagem própria da escrita, vinda das experiências de ouvir histórias, e também ao trabalho mais sistematizado com o texto narrativo em contexto escolar. Afinal de contas, a produção de narrativas por escrito exige a coordenação entre várias ações, como decidir o conteúdo, organizar a sequência e estruturar a história, relacionar os períodos, delimitar parágrafos, grafar o texto, decidir sobre os modos de dizer e as estratégias narrativas para fazê-lo, controlar a coesão e a construção da textualidade em geral, gerir as instâncias discursivas, entre outras, de forma mais ou menos deliberada. Ou seja, implica em diversos níveis de conhecimento (ortográficos, gramaticais, discursivos, textuais) e tudo isso considerando os sentidos e efeitos que se pretende provocar.

Spinillo (2001); Spinillo e Martins (1997); Spinillo e Lins e Silva (1998) constataram, em suas pesquisas, uma evolução na capacidade narrativa escrita em função dos anos de escolaridade. Como na produção oral, também na escrita parece haver uma progressão devida a múltiplos fatores. Uma maior elaboração em termos da estrutura da narrativa avança a partir das experiências informais e familiares, e dos anos de escolaridade, especialmente se a escola trabalhar as capacidades textuais desde antes da alfabetização e continuar após esta. No âmbito da escrita, o desenvolvimento da narrativa está ainda mais atrelado às oportunidades e experiências textuais das crianças. Rego (1986), dentre outros autores, mostrou que as crianças passam por um processo gradual de construção dos esquemas textuais e que só conseguem produzir uma narrativa completa, com situação inicial, desequilíbrio e desfecho, após certo tempo de intervenção e contato com esse tipo textual. Há autores, a exemplo de Rodrigues, Queiroz e Alencar (2008), que articulam a capacidade narrativa também a outros fatores, como fatores cognitivos, a exemplo da relação entre o desenvolvimento da causalidade – numa perspectiva piagetiana – e a capacidade das crianças em escrever histórias com explicações causais e desfechos elaborados.

Ou seja, essas reflexões nos levam a concluir que o próprio desenvolvimento das capacidades envolvidas no ato de narrar por escrito podem estar em jogo nas situações em que as crianças deixam lacunas em seus textos, não textualizando todos os elementos necessários à reconstrução da “cena” e dos fatos narrados pelo leitor. Desse modo, não é certo que apenas

a influência das narrativas audiovisuais esteja em jogo nas situações em que os textos parecem se apoiar em uma visualidade ausente, e outras pesquisas teriam que ser desenvolvidas para termos um campo mais claro desses diferentes fatores envolvidos nessas produções. Entretanto, não se pode descartar tampouco que a familiaridade com as narrativas híbridas de imagem e linguagem oral, e seus modos de contar, afete e ressoe na produção escrita das crianças, que precisam lançar mão de outras estratégias narrativas para textualizar o que frequentemente lhes vem em formas verbovisuais.

Algumas pesquisas sobre a influência do apoio visual na produção narrativa tendem a contribuir para essa discussão. Em um estudo que foca a construção da coesão em narrativas orais e escritas por crianças, Spinillo (2001) mostra que as narrativas orais elaboradas a partir de recursos visuais – figuras com a sequência de ações – apresentaram uma maior frequência de referenciais extralinguísticos do que as que prescindiram desse recurso, que se mostraram mais coesivas. A autora afirma que o grande passo no desenvolvimento da narrativa é a possibilidade de coordenação de diversos aspectos, como a coesão, a coerência e a estrutura textual, formando um todo significativo, articulado, unificado. Spinillo e Lins e Silva (1998) também constataram que as histórias produzidas com o apoio visual – seja de desenhos ilustrativos da história, seja de uma sequência de gravuras – possuíam características da linguagem oral e eram contextualmente dependentes da representação pictográfica. Em contraste, as histórias produzidas na ausência do apoio nas imagens eram mais elaboradas que aquelas produzidas a partir desse apoio, apresentando características peculiares à organização da linguagem escrita, e mostrando um estilo narrativo independente. Os textos produzidos sem qualquer apoio visual apresentaram mais recursos linguísticos próprios da escrita e do estilo narrativo literário. A conclusão das autoras é de que as crianças são sensíveis às situações de produção, de modo que a capacidade de narrar é afetada pela situação proposta. Entretanto, as autoras apontam também resultados de outras pesquisas que contrastam com essas, em que o apoio visual pode dificultar ou facilitar a produção de histórias mais bem elaboradas, pois isso depende da natureza do apoio visual fornecido: gravuras com sequência de ações parece provocar uma mera descrição das ações representadas, enquanto gravuras que propõem uma situação-problema provocam histórias mais estruturadas. Ou seja, como Spinillo (2001, p.84) comenta, a propósito dessas pesquisas, “não é presença ou ausência de apoio visual que provoca a emergência de diferentes níveis de história, mas a natureza das gravuras apresentadas”.

As autoras concluíram também que o nível de influência da situação de produção sobre a qualidade da história varia em função do domínio da gramática de história, do

esquema narrativo. Como prova disso, crianças com um bom domínio desse esquema, mostraram-se capazes de escrever uma boa história em todas as situações propostas na pesquisa. Quando o modelo de uma boa história é incorporado, as crianças podem, segundo esses estudos, prescindir de apoios externos. Essa perspectiva baseia-se na ideia, defendida por vários autores, dentre os quais, Teberosky (2002), de que conhecer modelos convencionais de textos é essencial na aprendizagem da escrita, da produção textual.

As conclusões desses estudos dizem respeito ao apoio direto em imagens concretas efetivamente presentes no momento da produção oral ou escrita dos textos narrativos. Mas perguntamo-nos, então, o que podemos extrair dessas conclusões, para pensar sobre o apoio em uma visualidade ausente no texto e na situação de produção, muito embora possivelmente evocada mentalmente pelas crianças ao produzirem suas histórias? Podemos supor que os modelos narrativos disponíveis, formados de códigos híbridos, influenciam os modos de narrar também nesse sentido mais amplo, que implica em um modo híbrido – verbal e visual – de pensar a narrativa, ainda que a visualidade permaneça na imagem mental que o produtor do texto faz da história? Não é possível afirmar com certeza. Trata-se, em todo caso, do que os estudos de Pellegrini (2003) mostram em relação à literatura, ressaltando as mudanças que foram se processando na narrativa literária a partir da incorporação de elementos da linguagem audiovisual. Entretanto, embora essas pesquisas tragam alguns elementos que podem reforçar a ideia de que o convívio com o audiovisual – mas também com a literatura infantil – possa ter algum papel no modo como as narrativas das crianças se apresentam – ancoradas em uma visualidade ausente – não podemos afirmar nem checar isso com precisão, ao menos não no enquadre da presente pesquisa. Outras tantas pesquisas seriam necessárias e, mesmo assim, talvez não seja possível afirmar com certeza o quanto a cultura audiovisual influencia nesse tipo de construção, haja vista que entram em jogo tantas outras variáveis. O intuito aqui não é, então, afirmar categoricamente sobre essa influência, mas senão apontar essa possibilidade, problematizar, levantar a hipótese. E tentar compreender essas produções infantis no cruzamento dessas muitas variáveis, sem necessariamente estabelecer a paternidade de nenhuma delas.

A questão do apoio numa suposta visualidade, por outro lado, coloca em cena outro procedimento a que as crianças lançam mão, que é o de presentificar, de fato, uma representação visual, que ajuda a dizer o que querem dizer e que elas parecem não conseguir dizer exclusivamente com palavras. Nesse caso, trata-se de inserções de elementos figurativos nos textos – nas suas margens, na própria linha do texto ou remetidos a folhas avulsas. Esse tipo de procedimento já foi problematizado quando da discussão sobre apropriação de

elementos da linguagem dos quadrinhos e, em especial, dos mangás. Também relativas a gêneros da internet, observamos algumas inserções desse tipo<sup>223</sup>. Podem ser ressaltadas aí as inserções de ícones paralinguísticos como os *smileys* e *emoticons*, que apareceram algumas vezes nas histórias das crianças, na linearidade da escrita, completando ou substituindo a informação verbal ou, ainda, modulando a fala de personagens, como expresso respectivamente nas três ocorrências abaixo, de textos diferentes<sup>224</sup>:

De repente todas as outras “criaturas” que estavam ao redor deles também começaram a rir. (☺).

Ela ficou tão ☹, que nem respondeu.

- Nossa, que show, amiga! :)!

Entretanto, outras ocorrências aconteceram nos textos, dissociadas de uma linguagem específica de algum gênero verbovisual de referência, como games, quadrinhos, e os gêneros da internet. São essas as ocorrências que discutiremos em seguida.

A relação que esse tipo de inserção pode estabelecer com a discussão sobre visualidade ausente é justamente em função da natureza das situações em que tais inserções apareceram nos textos, isto é, basicamente para clarear passagens descritivas ou dialogais. São situações em que a necessidade do apoio na visualidade se impõe para as crianças e elas a tornam presente, de algum modo, no texto.

No caso de representações visuais para esclarecer quem fala em sequências dialogais, apenas uma situação foi observada e, mesmo assim, como intenção, no processo interativo de revisão, não tendo se materializado no texto. Diante da constatação de que a distribuição dos turnos de fala estava pouco clara para o leitor – no caso a pesquisadora, que exercia o papel de leitora e podia dar esse tipo de indicação, desse ponto de vista –, a criança do terceiro ano sugeriu colocar símbolos ao lado da fala de cada personagem, para identificá-los. Essa solução, entretanto, foi negociada e o diálogo foi reescrito, inserindo-se alguns indicadores verbais. Não deixa, no entanto, de revelar a estratégia que primeiro veio como possibilidade de solucionar a questão da visualidade que estava ausente no texto: torná-la presente, de algum modo, ainda que através de símbolos. Como o diálogo era entre duas personagens de times de futebol diferentes, a sugestão da criança era colocar um símbolo representante dos

<sup>223</sup> Observadas apenas em textos digitados.

<sup>224</sup> *Emoticon*, palavra que é derivada da junção dos termos em inglês: emotion (emoção) + icon (ícone), designa uma sequência de caracteres tipográficos que formam um conjunto icônico, para representar expressões faciais que revelam o estado emotivo de quem o emprega, em gêneros comunicativos da internet. Pode ser também representado pela imagem de uma carinha e, nesse caso, é também chamado de *smiley*.

times de cada uma ao lado dos enunciados que correspondiam a suas falas. A criança aceitou bem a proposta de rever a escrita do trecho, mas parecia bem convencida de que sua sugestão resolveria bem a questão.

Essa foi uma ocorrência singular. No geral, as inserções de representações visuais no texto – fora aquelas já discutidas no âmbito das apropriações dos quadrinhos – foram em trechos descritivos ou como elemento referencial. Como se a imagem fosse um apoio a descrições que não eram formuladas por escrito, ou não pareciam suficientes às crianças, ou esclarecer sobre um referente não muito definido pela linguagem verbal. Uma dessas ocorrências foi apresentada na parte que discute a linguagem dos mangás, quando a criança insere o desenho de seu personagem, para garantir que o leitor possa identificá-lo, já que, ao que parece, a descrição verbal que o apresenta como tendo “cabelos pretos espetados e olhos grandes e brilhantes” não deixa claro o que o autor, do seu ponto de vista, pretende informar, que se relaciona com toda uma estética própria ao mangá<sup>225</sup>.

Sin-wan tinha os cabelos pretos espetados e olhos grandes e brilhantes, mas ele pintava de loiro em algumas missões, para se disfarçar. Ele costumava usar suas roupas normais, quer dizer, que não eram de ninja, para passear ou para aventuras com os amigos. Mas nunca saía sem a sua adaga.



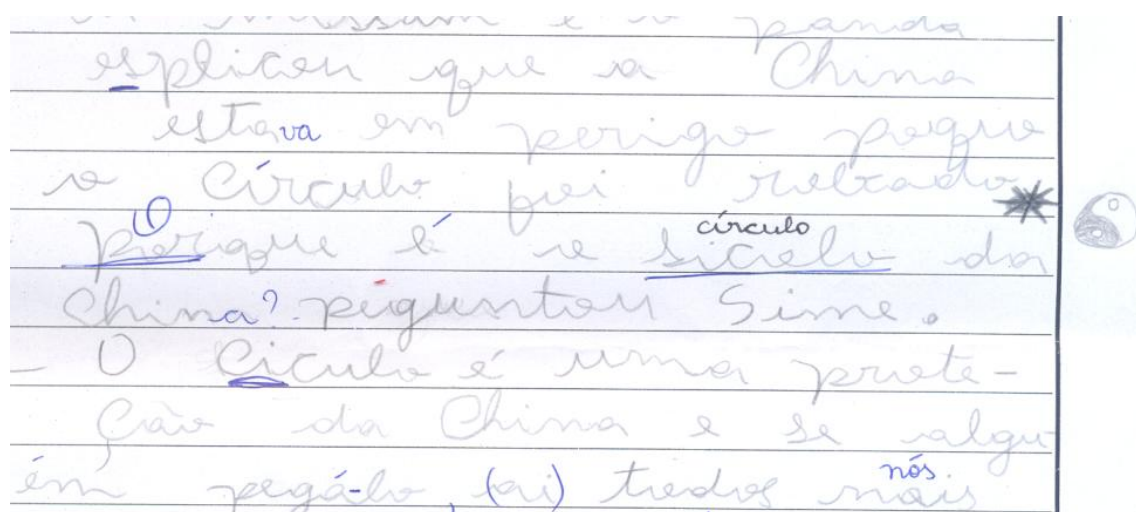
Quando perguntada sobre o desenho ao lado do texto, a criança disse que só essa informação verbal não garantia verem que se tratava de um personagem de mangá. Ou seja, é também da configuração de um gênero e de seus códigos que se trata aí de garantir, ainda que a história não fosse composta em quadrinhos.

Embora poucas, apareceram outras situações de representação gráfica de alguns elementos descritivos ou referenciais nos textos das crianças, isto é, o uso de símbolos pictóricos para complementar ou substituir informações verbais sobre situações, personagens ou objetos. A mais significativa delas, envolve um texto em que a autora (AC, 3, 10), a partir da não compreensão da situação pela leitora-pesquisadora, resolveu a questão desenhando na margem do texto o que ela queria dizer com o “círculo da China” – “objeto mágico” essencial na sua trama. Na falta de precisão verbal sobre o referente em questão, ela optou pela indicação visual. Tal qual pode ser observado abaixo, trata-se do Yin-yang, princípio da filosofia chinesa, duas forças opostas e complementares que expõem a dualidade de tudo o

<sup>225</sup> Como essa inserção tanto pode ser analisada no âmbito da apropriação específica do mangá quanto no âmbito dessa discussão sobre o uso de representações visuais no texto, independente do gênero de referência, julgou-se pertinente mostrar novamente o texto da criança.

que há no universo. No texto, o Yin-yang aparece como um objeto mágico materializado, que protege e dá poder à China. Roubado, tanto tornava a China vulnerável, colocando-a em perigo, quanto poderia ter seus poderes usados por pessoas erradas.

Note-se que, verbalmente, a autora apenas define o círculo como sendo “uma proteção da China”, ficando muito obscura a sua natureza e aspecto, já que o tal círculo era materializado em um objeto. Nesse sentido, mais do que complementar a informação verbal, o desenho substitui o esclarecimento do que se trata, bem como sua descrição mais precisa.



Parece que o fato de o Yin-yang ser carregado de significados e um signo rapidamente reconhecível, toda essa carga semântica só acontece devido a essa informação visual – sua presença figurativa no texto. Referido como “círculo” apenas, não trazia a força que trouxe quando estabelecida a referência visual no texto. Talvez tenha mesmo sido muito difícil para a autora colocar em palavras algo tão abstrato, ainda que, na sua história, aparecesse como um objeto concreto, que fora roubado. Por outro lado, a imagem substitui a explicação sobre esse referente do “círculo” apenas em termos, pois, o caráter simbólico do Yin-yang, justamente, não esclarece *de per se* o seu aspecto concreto, como objeto.

É importante ressaltar também que, provavelmente, a referência da autora a esse universo chinês venha do próprio filme que ela toma como fonte para criar sua história, ainda que de modo bem pontual, ou seja, sem trazer o universo mais específico do filme para sua história. O herói que salva o círculo é, justamente, um urso panda falante, numa alusão declarada da autora ao filme Kung-fu Panda, que se passa na China<sup>226</sup>.

<sup>226</sup> Kung-fu Panda, Paramount Pictures, 2008.

Em outro texto, o autor desenha numa folha avulsa o personagem descrito, que usa uma armadura tecnológica complexa, e remete o leitor à outra página, com uma pequena seta ao lado do texto. Na verdade, a informação visual não era necessária, já que a descrição verbal é suficiente para o leitor. Mas do ponto de vista da criança, a informação visual era fundamental. Ou seja, mais do que ilustração de sua história, o desenho foi por ele considerado como uma complementação da informação verbal, já que insere, no próprio texto, um marcador que leva o trecho que descreve o personagem à informação visual. Assim, nesse caso, além do apoio no visual, nota-se a estratégia de fazer uma indicação para leitor poder completar sua leitura com a imagem do que está sendo descrito<sup>227</sup>.

Essas ocorrências conferem às imagens inseridas nos textos mais do que o papel meramente ilustrativo. Fernandes (2007) mostra também algumas ocorrências de desenhos em textos infantis, que não estão ali como ilustração, como ornamento, nem mesmo como reforço da informação verbal, mas como parte do efeito de sentido que se pretende conferir ao texto, como se não coubesse na linearidade da escrita, a experiência de narrar. A autora argumenta que a contemporaneidade nos coloca diante de um novo tipo de textualidade – uma textualidade fragmentada, cinematográfica, dispersa, hipertextual – que, como já disse Mead (apud FERNANDES, 2009), emerge de uma nova sensibilidade cuja experiência não cabe na linearidade da palavra impressa. Fernandes (2007) fala inclusive na emergência de formatos novos, nesses casos. Coelho (2007), por sua vez, afirma que a escrita linear sequencial – a escrita dominante na escola – não constitui em si uma linguagem com a qual uma criança, inserida em um mundo de tantas outras referências, “se identifique para exprimir e redefinir sua ‘identidade narrativa’, sendo pelo contrário, por vezes perspectivada como um limite para compreensão do seu próprio mundo e do mundo dos outros” (COELHO, 2007, p.302).

Referindo-se aos textos de texturas complexas, tecidos pelas tecnologias da informação, Barreto (2001, p. 209) diz que estes “produzem efeitos específicos de sentido na/pela articulação de diferentes linguagens”. E segue dizendo que “outros textos implicam outras leituras, através de novas práticas para mediar e negociar sentidos possíveis” (2001, p. 209). Essa constatação pode inclusive valer também para textos lineares, substancialmente verbais, produzidos em suporte de papel, no sentido de que, produzidos via editor de texto ou mesmo manuscritos, passam a acolher elementos das linguagens diversas que tentam achar espaço como novos recursos à disposição da produção textual.

---

<sup>227</sup> Na versão final, já editada em forma de livro, cada página traz um espaço para a ilustração, sendo assim, ele dispensou a seta indicativa, presente em uma das versões dos seus rascunhos.

Transitar entre esse mundo de imagens e de palavras, entre essas diferentes linguagens, deve mesmo ser “uma viagem” para esses meninos! Certamente, essas idas e vindas entre o verbal e o visual, entre o verbal e a imagem mental, constituem em procedimentos que as crianças são demandadas – pelo próprio ato cognitivo de produzir escrita – a fazer constantemente ao escrever, além de todos os procedimentos intertextuais mais específicos relacionados às apropriações de universos, conteúdos, personagens, conforme as análises empreendidas no curso da pesquisa.

Ao discutir sobre a expansão da escrita a partir das possibilidades introduzidas pelos meios de comunicação e informação, Machado (2009, p. 10) afirma:

Um ensino que valoriza o desenvolvimento de competências textuais é, antes de mais nada, interativo, abre o diálogo para a intertextualidade e caminha para a hipertextualidade. Nesse sentido, temos muito que aprender com o cinema, a televisão, os jogos eletrônicos e digitais – os livros didáticos contemporâneos, tanto das crianças, quanto dos jovens e dos adultos. Conhecer o funcionamento e a construção dos diferentes sistemas de linguagem que estes meios desenvolvem é uma forma de adquirir competência para a escrita e a leitura das escritas contemporâneas.

#### **4.1.4. Histórias com apropriações de formatos de apresentação de narrativas verbovisuais**

A forma de apresentação de algumas histórias escritas pelas crianças, em algum momento, pareceu ressaltar-se enquanto um modo de apropriação à parte, pois, embora muito articulada à macrocategoria referente à apropriação de elementos da linguagem de narrativas verbovisuais, se impunha como algo mais específico. Algumas dessas histórias mereceram, assim, um destaque por indicarem apropriações de formatos de narrativas verbovisuais, revelando, em alguns casos, uma espécie de intertextualidade genérica, conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2007). Entram nesta macrocategoria as histórias que compõem trilógias escritas ano a ano; as narrativas seriadas, que se organizam em capítulos, com “gancho”, ou seja, cortando os capítulos ou os episódios, deixando um suspense e convite para o leitor continuar numa próxima ocasião; e aquelas que se apresentam em um formato específico, como o caso da apresentação da história em forma de quadrinhos ou em forma de mangá, escrita de trás para frente.

As histórias de algumas das crianças – especialmente dos meninos – se apresentaram como continuação de histórias produzidas em anos anteriores, o que pôde ser constatado no



curso da pesquisa, desenvolvida em um período longo de tempo, entre 2009 e 2011<sup>228</sup>. Considerando que as histórias que compõem o corpus da pesquisa eram produzidas anualmente no contexto do projeto que culminava com a Feira de Livros da escola, não eram raras aquelas que eram iniciadas no 2º ou 3º anos do Ensino Fundamental e que tinham suas continuações nos anos seguintes. No caso das produções de Kian, os títulos, em si mesmos, já demonstram a sua permanência no universo criado:

Os Caça dinossauros em A criação do Dr. Caveira (2009, 3º ano)  
Os Caça dinossauros em A revelação de Klaraben (2010, 4º ano)  
Os Caça dinossauros em: O retorno dos rangers (2011, 5º ano)

Considerando as várias ocorrências de trilógias nas produções das crianças, observou-se que por vezes a continuação parecia já prevista no primeiro texto da série e, nesse caso, podiam ou não trazer marcadores que anunciam a continuidade, como “Você vai ler o primeiro episódio da história de...” ou “Esta é a primeira parte de uma história que aconteceu no ano de 4040”. Nas versões que se seguem à primeira parte da história, no entanto, sempre há algum marcador que indica essa continuidade, como “no capítulo passado”, ou “no episódio anterior”, que retomam em linhas gerais o que já havia acontecido na parte anterior da história, como, aliás, é muito frequente acontecer em filmes e com seriados com estrutura narrativa mais desenvolvida. Eis uma das ocorrências nos textos de Kian (K, 4, 10):

No capítulo passado, os Caça Dinossauros descobriram a verdadeira identidade do Dr. Caveira, Peter. Também descobriram a verdadeira identidade de quem mandava no Dr. Caveira, Klaraben.

Note-se que essas expressões como “no episódio anterior”, “no capítulo passado” funcionam, inclusive, como “recursos de formatação genérica”, conforme expressão de Bauman e Briggs, citados por Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 90), que, como a fórmula “era uma vez” dos contos, desenvolvem expectativas. No caso do “era uma vez”, expectativas quanto ao conteúdo, à forma e ao gênero, no caso de “no episódio anterior” ou algo do gênero, expectativas em relação à continuidade de uma narrativa e à estrutura episódica de seriados ou trilógias.

---

<sup>228</sup> Essa constatação advém também do conhecimento dos textos do período anterior à pesquisa, sendo que em 2008 já havia certa intenção em observar mais sistematicamente as histórias, no contexto do projeto escolar que deu origem a esta pesquisa.

A introdução segue, mostrando que o autor resume bem o enredo de sua história para contextualizar os acontecimentos importantes da trama anterior e seguir com as novas aventuras:

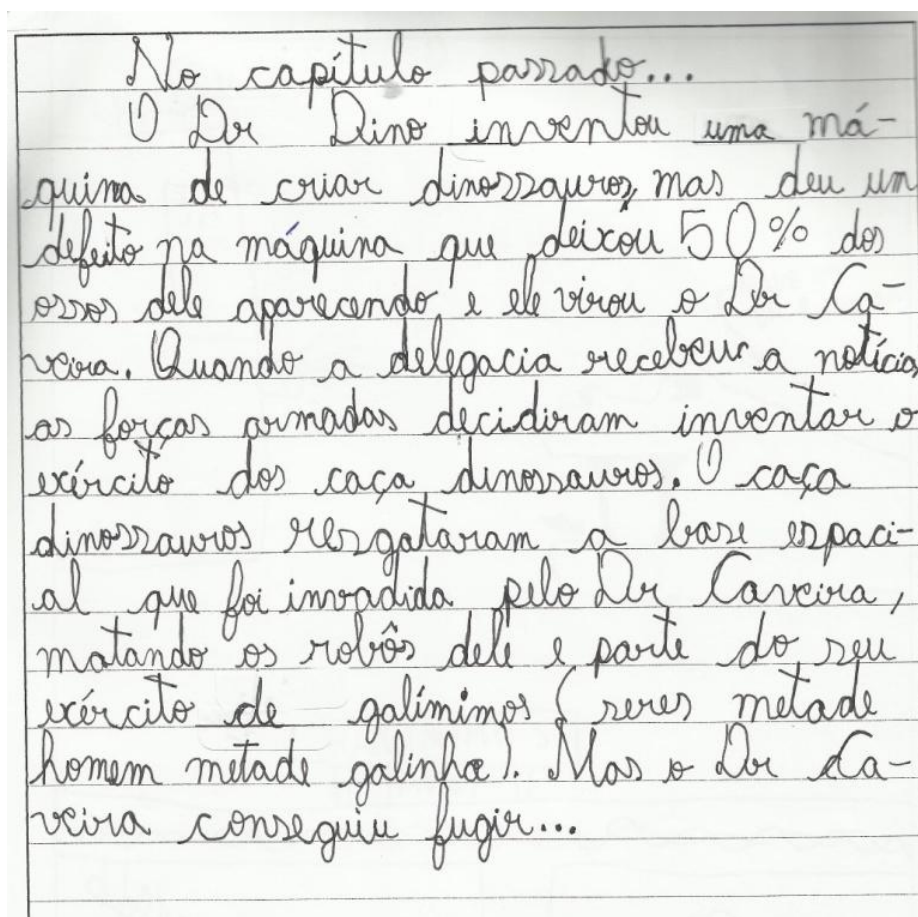
Klaraben era um mago que usou a magia negra para enfeitiçar Peter, também conhecido como “Dr. Dino”, e transformá-lo no Dr. Caveira.

Os Caça Dinossauros acabaram com a diversão de Klaraben transformando o Doutor Caveira no Dr. Dino novamente.

Será que se nada mais acontecesse de estranho nas cidades para que os Caça Dinossauros pudessem agir, seria o fim dessa batalha? Não. Como disse o agente Kian (um dos agentes da equipe dos Caça Dinossauros):

- Os dinossauros acabaram, mas o mal nunca desiste.

E a essa introdução do texto de Kian segue-se o primeiro capítulo da história, intitulado: A aventura continua. Há esses casos em que essa introdução retoma a história mais detalhadamente, como também acontece nesse texto abaixo (K, 4, 10):



Entretanto, diferente desta retomada, em outras trilógicas apenas um pequeno trecho retoma a história anterior ou algum evento final, indicando que se trata de uma continuação, sem de fato contextualizar para o leitor os acontecimentos da trama, para seguir com a nova:

No capítulo anterior, Wiliam morreu, ou melhor, todos pensaram que ele morreu.

É digno de nota que no texto do ano anterior, nenhum “gancho” aparecia indicando possível continuidade – e essa talvez só tenha sido pensada depois mesmo. É apenas nesse enunciado inicial do novo texto que acontece a retomada do texto precedente e que se abre a possibilidade de continuação, ao insinuar que o personagem que morrera no final do outro texto, na verdade podia estar vivo. E a história recomeça, com novas aventuras. A retomada da trama anterior, resumindo-a, talvez não tenha se mostrado relevante para o autor, já que nesse novo texto iria tratar de outra aventura. Nesse caso, o modo como fez a retomada lhe pareceu suficiente. Entretanto, o leitor que não conhece a história anterior, só vai saber quem é Wiliam depois, ao ler esta. E, ainda, no meio da história, há acontecimentos que ele precisa retomar da história precedente, para serem compreendidos. Depois de indicado na revisão do texto que ele precisava dar certas informações para o leitor que não lera a outra história, ele escolheu fazê-lo no interior da própria trama, em vez de na sua introdução. Há casos em que as crianças seguem, de fato, a segunda ou terceira parte da história, sem se preocupar com leitores que não conhecem as tramas anteriores.

No final desse tipo de história construída na forma de trilógias, quando ainda não se trata do episódio final, também foi comum observar ganchos, com comentários do autor sobre a continuação, ou uma simples indicação a esse respeito, como: “A continuar...” ou “Continua...”. Em uma história muito bem contada, em que os personagens viajam no tempo através de um relógio e vivem suas aventuras em 1937, em meio aos conflitos precedentes à segunda Guerra Mundial, podemos observar essa indicação de continuidade, apesar da indicação de “fim” do texto, que aí se apresenta como o fim do texto empírico, fim da aventura atual, mas não fim do que virá a ser a saga contada por partes:

Algumas horas depois eles chegaram à loja, caminharam pela loja e acharam o relógio do tempo, imediatamente compraram o relógio. Depois que o compraram, Laila perguntou:

- Como iremos?

- Sumiremos em três, dois, um, zerooooooooo... - enquanto Tiago estava dizendo o zero eles desapareceram no tempo.

Continua...

Fim

Apesar da indicação de continuação, essa história, vivida em 1937, foi, no entanto, contada por completo, ou seja, não é cortada no meio, não deixa o leitor frustrado de não saber o final. Isso porque, embora prometa a continuação, tem seu nó narrativo e desenlace completados; ou seja, será outra a ação que será aberta na continuação, com sua própria

situação inicial, seu conflito, seu desfecho. Provavelmente, o autor imaginava, naquele momento, continuar com os mesmos personagens viajando para outros tempos e espaços, com novas aventuras, já que o que engloba o todo da história é essa capacidade de viajar no tempo.

Em outros casos, observa-se pelo modo como são retomadas as histórias – ou o autor mesmo informou quando perguntado – que a decisão de retomar e continuar a trama veio *a posteriori*, quando a criança ia escrever o livro para a Feira do ano subsequente.

Assim, como nos filmes, apareciam as trilologias, algumas de fato muito bem amarradas, com tramas que se sustentam tomadas individualmente ou no seu conjunto, cada história tendo seu desfecho, sua lógica e coesão, independentemente das continuidades ou versões anteriores.

O caso da trilogia de Kian – já citada anteriormente –, a primeira história foi produzida no terceiro ano sem imaginar desdobramentos – segundo a criança informou. Mas já no curso de sua escritura – talvez também por conhecer o projeto de edição e circulação dos livros nesse projeto da escola – ele vislumbrou a continuidade, expressa, de algum modo, pelo enunciado final do texto: “Qual será o próximo ataque do Dr. Caveira?”. Na verdade, esse final poderia ou não se desdobrar em outra história dos “Caça dinossauros”. Porém, com o sucesso da história junto aos amigos, ele foi firmando o desejo de sua retomada. A segunda história já veio com perspectiva de continuidade e, já que o conflito principal havia se resolvido, terminou com uma dúvida: “- Os dinossauros acabaram, mas o perigo sempre está à solta...”. No 5º ano, sem mais os dinossauros e alguns personagens antagonistas das duas tramas anteriores, ele retomou a “saga”, fazendo a história, dessa vez, não exatamente como uma continuidade, mas abrindo um desdobramento de ações com os mesmos personagens – que eram agentes caça-dinossauros – numa trama toda nova, sem dinossauros para caçar, mas com outros perigos a enfrentar! Entretanto, embora nova, com novo enquadre e conflitos, trata-se de uma história costurada com personagens, descobertas, revelações, que habilidosamente recorriam a elementos presentes nas tramas anteriores. Não é possível negar que se trata de um caso bastante *sui generis* de produção textual. É uma criança que tem muito repertório literário e audiovisual, e com produções muito acima da média no que tange às possibilidades de construção narrativa.

Nos textos de Kian, situações e elementos diversos eram retomados e explicados de modo bem coerente, com um controle muito eficiente das idas e vindas no conjunto da trama. Parecia até que o todo havia sido planejado desde o início, no 3º ano, embora não tenha sido assim, segundo ele mesmo declarou. Ele tinha uma vaga impressão de como a história iria se desenrolar, mas só a desenvolvia mesmo a cada ano. Como leitor muito atento que é, a cada

ano ele relia suas próprias produções e compunha suas próximas histórias bem articuladas com o já dito nos textos anteriores, numa verdadeira capacidade de estabelecer relações de **intratextualidade**, como Kock, Bentes & Cavalcante (2008) se referem ao diálogo com textos de sua própria autoria, ou de intertextualidade interna, tal qual esse tipo de intertextualidade é definida por Jenny (1976)<sup>229</sup>.

Essa série de Kian fez tanto sucesso entre seus colegas, que até se desdobrou em outra história, pois um deles retomou um dos episódios (o texto de 2010) e fez sua própria história estabelecendo um diálogo intertextual com o texto de Kian, retomando os elementos da trama do amigo, mas criando outras facetas e aventuras para o mesmo universo. Muito bem resolvido nos intertextos que cria, o texto começa, justamente, retomando a história do colega, do mesmo modo que este o fizera para retomar sua própria trama (L, 5, 11):

No capítulo passado o agente Kian, um agente especializado dos caças dinossauros, descobriu a verdadeira identidade do doutor Caveira, uma pessoa que queria dominar o mundo com dinossauros.

Outras histórias construídas em formato de trilogias também formaram um conjunto coeso, e cada história manteve sua estrutura, seu começo e seu desfecho. Nas revisões buscava-se, junto às crianças, situar o leitor dos acontecimentos importantes de tramas passadas, no sentido de garantir a compreensão da história seguinte, já que nem todos poderiam lembrar ou ter acompanhado essa “saga”. Afinal, mesmo se fossem histórias dirigidas apenas ao leitor que as acompanha, um ano se passava entre uma história e a outra, e era preciso relembra-la para seguir adiante. Ajustes em relação à coesão do conjunto também foram provocados na revisão.

Em outros casos de trilogias, no entanto, essa articulação entre as diferentes histórias nem sempre era tão bem feita. Embora se pretendessem continuações, não se verificava uma verdadeira articulação entre as tramas, que iam para rumos completamente diferentes, apoiando-se na ideia de continuidade apenas por serem os mesmos personagens, ou o mesmo universo, mas sem costuras mais bem elaboradas. Nessa direção há a história de uma menina que conta a vida de duas irmãs que vivem com sua mãe, desde pequenas, passando pela adolescência, até serem, elas mesmas, mães e verem suas filhas crescerem. A primeira história

---

<sup>229</sup> O conceito de intertextualidade interna de Jenny (1976) difere daquele de Charaudeau e Maingueneau (apud Kock, Bentes & Cavalcante, 2008), para os quais intertextualidade interna é a relação entre um discurso e aqueles do mesmo campo discursivo, enquanto a intertextualidade externa seria a relação com os discursos de campos discursivos distintos, como por exemplo, entre um discurso político e um científico.

é a infância das irmãs, tendo vários conflitos e resoluções, a segunda conta a adolescência das meninas e a terceira, a vida adulta. Não são histórias pouco costuradas em si mesmas, o que se chama a atenção é o fato de que a cada vez são conflitos próprios àquelas fases da vida, com direito a acidentes, a brigas e reconciliações. A ideia é, em si, interessante, mas, em conjunto, nada articula as histórias além do fato de contar a vida das mesmas personagens. Não há um mote que ligue as tramas, um fio condutor do conjunto, um desfecho que faça valer a pena retomar o todo para que ele ganhe sentido. Na revisão desse texto, buscou-se justamente, criar um efeito mínimo de costura retomando a história delas – agora mães de outras meninas – como meninas que foram. Mas não foi um trabalho fácil e tão bem apropriado pela criança, que não mostrou muito interesse e autonomia em dar ideias para essa costura. Ficaram, assim, como histórias mais independentes mesmo.

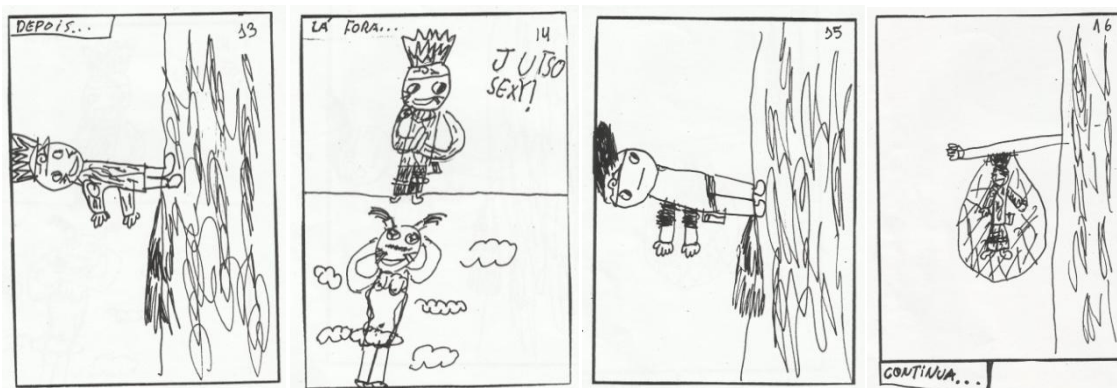
Outras vezes, ao contrário, em vez do conjunto, eram as histórias tomadas individualmente que não se sustentavam, pois não apresentavam conflitos e desfechos específicos daquela história – só tomando-as em conjunto é que, de fato, faziam sentido. É como se fosse uma história só, interrompida por duas vezes e retomada um ano depois de onde parou. Faltava-lhes um enredo individualizado, que tivesse estrutura de começo, meio e fim, um arco dramático próprio, ainda que contextualizado em um enredo maior. Mesmo passando pelas revisões, algumas dessas histórias não conseguiam uma estruturação tão bem resolvida nesse formato. Outras ficavam mais coesas, estruturadas – dependia muito também da disponibilidade da criança e de sua autonomia para encontrar soluções a partir das provocações que lhes eram feitas. Nesse sentido, aproximam-se das histórias construídas com uma estrutura episódica de tramas seriadas, já discutido na parte 4.1.2. É importante ressaltar também que, em alguns casos, há certa “malandragem” das crianças, que argumentavam sobre a continuidade de sua história em outra ocasião, apenas para fazer um esforço mínimo de pensar numa composição coesa, coerente e completa de seus textos. Tanto que, perguntadas, não sabiam dizer ainda nem o “rumo” de como continuariam a história, nenhuma prospecção. Algumas ocorrências que se encaixam nessa estratégia de burlar a própria produção, acabam sem mais nem menos, do nada; de repente, sem nem mesmo apresentar um corte em gancho, elas acabam ou, em vez de “fim”, aparece a palavra “continua...”. Lógico que a interpretação da situação como uma “malandragem” depende do conhecimento de outros fatores, relativos a como a criança lida com sua produção na escola.

No entanto, há histórias que deixam dúvidas quanto a se constituírem em subterfúgios das crianças para escrever menos, ou tentativas de, de fato, corresponder a alguma característica do formato. Há, assim, uma história que se pretende aproximar de um mangá (L,

3, 8); embora não se configure exatamente como quadrinhos, já que cada página apresenta apenas um quadro. O texto verbal, no entanto, de fato aparece em legendas e balões, como nos quadrinhos. É digno de nota que, no início do texto, tanto as falas nos balões quanto as legendas, trazem informações verbais um pouco mais desenvolvidas e, depois, passa a apresentar legendas e falas bem resumidas. Mais perto do desfecho passa a contar a história basicamente com imagens, terminando, depois, com um “continua...”. Há uma economia grande de informações verbais em todo o texto, mas, num crescente, a informação verbal vai dando lugar à visual. Eis os quadros do início da história, intitulada Naruto, organizados aqui na ordem ocidental de leitura. Cada página traz um ou dois quadros:



A história segue bem resumida em termos de linguagem verbal. A identificação dos personagens só é possível por leitores que conhecem o universo e podem identificá-los por sua caracterização física, seus adornos ou, talvez, pelo contexto, ainda que mínimo. Após alguns eventos não muito bem explicados e entradas de personagens sem identificação, nem pelas legendas, nem pelas falas, um novo professor sugere que o treinamento seja subir em árvores. E então segue a história, com Naruto em cima de uma árvore, o que é inferido pelo contexto da fala do treinador, já que na imagem essa informação só fica mais clara no último quadro. Em um quadro, entre dois que se passam na árvore, aparece uma legenda com a indicação de que a cena se passa “lá fora”. Não é possível compreender, já que se supõe que o contexto onde a ação se desenrola, sugerido pela árvore, já seja “lá fora”. A história termina com a indicação de “continua”.



Ao que parece, o protagonista se distrai com uma personagem feminina e é pego numa rede, numa armadilha, mas nada indica na trama as motivações ou os responsáveis por esse fato, nem esse desenlace tem, pela leitura que foi possível fazer, relação com os eventos apresentados no texto: o treinamento de Sasuke e Naruto, o romance sugerido de Sasuke e Sakura, as aulas de Jitsu e a chegada de um novo professor, apresentado como misterioso, mas sem desenvolvimento dessa situação de mistério.

Embora o mangá, realmente, seja um tipo de história em quadrinhos em que a informação visual é muito presente e importante na construção dos sentidos, a imagem é, por isso mesmo, muito expressiva e informativa. É possível que o autor soubesse que, no seu texto, a imagem não estava dando conta da compreensão da história pelo leitor. Entretanto, podia estar, por outro lado, buscando dar ênfase à informação visual própria a esse formato – que procurou também simular, montando o livro de trás para frente – e contando que seus desenhos transmitissem o “filminho” de sua cabeça, ao menos para os que conhecem esse universo. Talvez tenha tido mesmo dificuldade em perceber o valor informativo insuficiente dos desenhos em sua produção<sup>230</sup>. É preciso lembrar que se trata de uma criança de terceiro ano.

Ainda no âmbito do formato de quadrinhos, algumas histórias se apresentaram com um formato híbrido de imagens e texto, já na sua concepção, de fato, como a ocorrência anterior. Durante o período da pesquisa houve algumas crianças que preferiram compor seus textos nesse formato. Como algumas vezes parecia aos professores e coordenadores que essa escolha devia-se, em parte, à impressão de que escreveriam menos, tendo menos esforço nessa produção, o processo de produção não era muito facilitado. Para que fizesse sentido a produção nesse gênero de texto, e para desconstruir essa ideia das crianças de que produzir

<sup>230</sup> Como é um texto de 2008, anterior à pesquisa, não foi possível retomar a situação para ter mais elementos a respeito de suas motivações, estratégias e dificuldades na produção e revisão do texto.







Assim, de todo modo, em alguns casos de produção em quadrinhos, a escolha pelo gênero podia ser tendente a uma familiaridade e gosto pessoal pela linguagem verbovisual, ou pelo interesse em produzir algo que, de fato, seria rico nesse formato – como é o caso dessa produção, e não apenas uma opção pelo aparentemente “mais fácil”. As autoras uniram o gênero tirinha a expressões idiomáticas da língua, brincando a um só tempo com o sentido literal e figurado dessas expressões, bem como com as imagens, que permitem enriquecer esse jogo de sentidos e dar a graça necessária ao gênero. Reiteram, assim, o quanto estratégias complexas podem estar envolvidas numa tirinha.

E se estamos falando de formato, esse parece um ótimo exemplo de apropriação do formato das tiras cômicas, gênero que faz parte do hipergênero quadrinhos, conforme expressão usada por Ramos (2009). Breves e humorísticas, é comum que as tirinhas tragam, especialmente quando circulam em jornais e revistas, piadas semelhantes, que se utilizam das características bem fixas dos seus personagens. Aliás, o livro, intitulado *Metáforas*, traz no

início uma galeria dos personagens, justamente para que esse contexto seja dado a princípio, para situar o leitor e ajudá-lo a compreender as piadas das tiras<sup>231</sup>:



Quanto ao formato dos mangás, é preciso destacar uma história que foi escrita em quadrinhos e que seu autor insistiu que queria reescrevê-la, na versão final, em um livro “de trás para frente”, como se apresentam os mangás, simulando o sentido da leitura oriental (LC, 3, 8). Diferente da história apresentada anteriormente, essa se constitui, de fato, como um mangá, em quadrinhos.

Seguindo as orientações da escrita oriental, os mangás são naturalmente invertidos em relação à orientação de leitura ocidental. Por decisão das editoras brasileiras, seja para manter as características mais próximas possíveis do original, seja por uma dificuldade na inversão da leitura para adaptá-las ao modo de ler ocidental, grande parte dos mangás originalmente japoneses manteve, em suas traduções, a diagramação original “de trás para frente”<sup>232</sup>. Assim, para os leitores ocidentais, essa particularidade da orientação de leitura ficou como uma característica do gênero.

A primeira decisão de Léo, o autor do texto, foi de compor o livro invertido. Na folha de rosto, ao abrir o livro do lado que corresponderia à capa no formato ocidental, lê-se um alerta quanto ao início do mangá. E ao virar o livro, é que encontramos seu início.

<sup>231</sup> Esse livro, de 2006, período anterior à pesquisa, foi incluído nessa análise devido à riqueza do que se propõe.

<sup>232</sup> Geralmente há alertas ou mensagens na primeira página dos mangás (do ponto de vista ocidental), orientando o leitor iniciante sobre a leitura nesse suporte, informando-o de que sua leitura deve se iniciar pelo “final”.



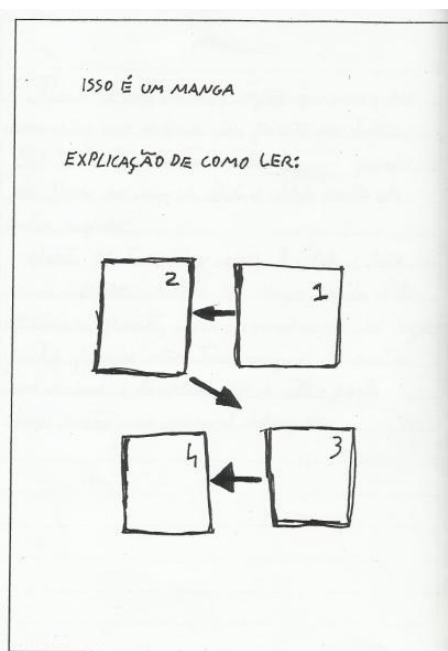
Essa é igualmente uma característica comum nos mangás, nos quais aparecem alertas como “Pare! Ei, você está começando a ler seu mangá pelo lado errado” e “comece a ler seu mangá por aqui”, escrito na folha do lado oposto. Léo mostra, nessas apropriações referente ao formato, muita familiaridade com o gênero. Em alguns desses alertas, nos mangás, aparecem, de fato, uma mão junto ao “pare!”, geralmente com o sinal de proibido<sup>233</sup>. Em sua indicação, Léo orienta o leitor a virar o livro e começar a leitura pelo “fim”, usando aspas na grafia dessa palavra – o que mostra sua total desenvoltura e domínio quanto à relatividade sobre o que seja começo e fim nessa situação.

Além da “inversão” do início e das páginas do livro, há também a ordem de leitura no interior de cada página a considerar, já que ler quadrinhos implica também em ler quadro a quadro, que no modo oriental é da direita para a esquerda. Na editoração dos mangás em países ocidentais, não seria suficiente uma simples inversão das páginas na organização do livro, nem a inversão da página inteira, como um espelho, como argumenta Gravett (2004). Esse espelhamento, diz o autor, levaria “personagens destros a se tornarem canhotas ou as dobras e nós das roupas tradicionais serem mostradas de modo errado” e, por outro lado, continua o autor, “se você mantiver os quadros ‘não invertidos’, mas inverter a sua sequência, as falas das personagens podem acabar ficando fora de ordem” (GRAVETT, 2004, p. 156). Além disso, o procedimento modifica a própria configuração das vinhetas (os quadros), sua

<sup>233</sup> Esses alertas eram comuns no início da editoração dos mangás no Brasil, sendo mais raro encontrá-los hoje.

plasticidade e equilíbrio, que, nos mangás, tem um valor expressivo grande. Ou seja, essa dificuldade se amplia ainda mais quando levamos em conta o *layout* das páginas de um mangá, que traz uma organização dos quadros bem dinâmica, rompendo com as linhas que os separam e a ordenação simétrica e homogênea quanto ao tamanho dos quadros. São essas dificuldades que contribuíram para a manutenção da diagramação das páginas da direita para a esquerda, no sentido oriental de leitura.

Não satisfeito com a composição de seu livro “de trás pra frente”, Léo ainda construiu sua história em quadrinhos, quadro a quadro, no sentido oriental. Inverter a ordem das páginas já seria uma boa aproximação do formato, entretanto, essa exploração da inversão da ordem dos quadros para que a história seja contada da direita para a esquerda demonstra a persistência de Léo em produzir um mangá. No início de seu livro (considerando o início ao contrário do ponto de vista ocidental), ele coloca a indicação da ordem de leitura dos quadros, exatamente como aparece em muitos mangás, com numeração e/ou setas, para ajudar os leitores iniciantes nesse formato, demonstrando um procedimento de intertextualidade genérica altamente sofisticado.



É bem verdade, como sublinha Gravett (2004), que não tínhamos ideia de que os leitores ocidentais se acostuariam bem a esse formato invertido, e as crianças menos ainda. Mas parece que se acostumaram bem, tomando-o como uma característica própria ao gênero, que favorece sua identidade. Entretanto, entre lê-los e poder produzir um texto em formato de mangá, há uma diferença a ser considerada.

Ainda assim, a produção de um mangá por crianças é, sem dúvida, mais fácil do que a inversão de um mangá já pronto, como é o caso das dificuldades que as editoras encontram, devido aos problemas já referidos. Em todo caso, para uma criança do terceiro ano, controlar essa reversibilidade não é tão simples – Léo pensou em desistir, mas, apoiado na ajuda da coordenadora pedagógica, conseguiu concretizar sua ideia. Ele pensou na história, fez um esboço linear dos quadros e partiu para a produção na estrutura invertida.

Mesmo que na história escrita por crianças os detalhes característicos do mangá não se apresentem como um problema maior, – já que se trata de uma produção que se aproxima de um mangá, mas ainda não comporta toda a sua linguagem – não é fácil compor um texto de modo diverso do que estamos acostumados. Sua história é simples, mas bem construída, coesa, com um bom equilíbrio entre imagem e texto, e bem desenhada. Muitos elementos da linguagem dos mangás – como a expressividade visual, a variação de enquadramentos e de vinhetas – próprias ao gênero ainda não são explorados por ele, ele explora mais amplamente o formato. Mas, para uma criança de terceiro ano, aparece como uma boa produção de mangá.

A familiaridade de Léo com os mangás contribuiu decisivamente para que seguisse firme em seu propósito e conseguisse um produto muito significativo do ponto de vista do formato e de alguns aspectos característicos do gênero textual em questão. O que, de fato, vale a pena ressaltar, no final das contas, é a leitura dos quadros da direita para a esquerda, que podemos observar nas duas primeiras páginas do texto<sup>234</sup>:



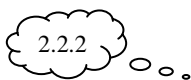
<sup>234</sup> Atenção para a ordem de leitura das páginas, a figura à esquerda corresponde à página dois e a figura à direita à página um. A história começa na página à direita, no quadrinho superior à direita.

Na ausência concreta do livro – neste texto – para observarmos a história se desenrolando quadro a quadro no sentido oriental, o final da história permite visualizarmos melhor esse aspecto, apoiados na sequência de falas dos balões, na indicação do fim, mas, principalmente, nas legendas.



Houve outros casos de crianças que pretenderam escrever mangás, mas, devido às dificuldades em pensar a história quadro a quadro de modo invertido, para não levar à desistência do projeto, optou-se por inverter apenas a ordem das páginas – o livro se abrindo do fim para o início – lendo-se as páginas ao contrário, mas mantendo a ordem ocidental de leitura das vinhetas em cada página do livro. O que ressalta ainda mais o processo de produção de Léo.

São esses os modos de apropriação dos formatos de narrativas verbovisuais que foram observados no decorrer da pesquisa. Junto com os procedimentos e as marcas de apropriação apresentadas nas demais macrocategorias discutidas, constituem os modos de apropriação que as crianças fazem de elementos de narrativas verbovisuais – quadrinhos, mangás, desenhos animados, animes, games e filmes – que fazem parte de seu repertório narrativo contemporâneo, da cultura infantil em que estão imersas, modos de narrar histórias por escrito atravessados pelos diálogos intertextuais com esse repertório e pela influência de suas linguagens, seus conteúdos e seus formatos. Observou-se, igualmente, o esforço das crianças em relação aos diálogos e tensões entre imagem e texto em suas produções escritas, discutindo-se sobre a visualidade ausente e aquelas presentificadas em seus textos.



Esses elementos apropriados pelas crianças compõem seus modos de narrar, envolvendo as linguagens escrita e visual, seus hibridismos, e as relações intertextuais – empréstimos de todo tipo – que vimos tomar diversas formas nas marcas que deixam entrever mais ou menos visíveis e atestadas nos seus textos. Esses modos relacionam-se aos intercâmbios múltiplos que as culturas oral, escrita e visual estabelecem umas com as outras, não se apresentando de modo estanque nas produções contemporâneas.

Esses são alguns dos elementos observados e categorizados que nos ajudam a constituir um repertório de marcas e modos de apropriação que norteia nossa discussão sobre como a escola pode acolher os modos de narrar das crianças sem, no entanto, perder de vista seu papel em trabalhar a constituição da textualidade, a coerência e coesão próprias ao texto escrito, a estruturação da narrativa, a possibilidade de compreensão do texto pelos leitores presumidos.

O que parece importante discutir é o quanto essas apropriações e reutilizações, mais ou menos criativas, produtivas e reelaboradas, demonstram um trânsito interdiscursivo das crianças, que recorrem a certos recursos de outros gêneros e formatos para dizer o que querem dizer em suas histórias, ainda que, em alguns momentos, esse uso possa denotar certa dificuldade em agenciar os próprios recursos que a escrita oferece para descrever e precisar determinados aspectos. Essa discussão implica em reclamarmos o lugar de autoria nas apropriações e reutilizações desses recursos pelas crianças e refletir sobre o ensino da escrita atravessado por outras linguagens. Ensino no qual os aspectos linguísticos articulados aos semântico-pragmáticos, discursivos, possam levar a um uso mais revigorado dos recursos expressivos da língua na produção escrita, em vez de lhes tirar – junto com as possibilidades inventivas das crianças – o vigor inerente aos usos da linguagem, suas peripécias, suas possibilidades centrífugas.

Para ampliarmos as discussões em torno do ensino da língua escrita no âmbito da problemática que envolve as apropriações de elementos de outras linguagens em textos escritos por crianças, nos debruçaremos mais detidamente em algumas situações de revisão de textos. Repertoriar as marcas dessas apropriações não parece suficiente para encaminhar as discussões envolvidas nessa problemática. Na seção seguinte, será abordado o papel da revisão textual no estabelecimento de práticas que, a um só tempo, garantam a composição do texto escrito, e acolham, aproveitem, legitimem e ampliem os diálogos intertextuais que as crianças estabelecem com as narrativas da cultura infantil contemporânea, isto é, seu papel no agenciamento dos diálogos e tensões estabelecidos por essas apropriações na produção de texto em contexto escolar.



## 4.2. Entre versões de um texto: a revisão e reescrita de histórias

Quando aceitamos que um texto não é um sistema fechado, somos levados a reconhecer que o autor – o produtor do texto – vem carregado de influências várias, de múltiplas citações. Autores e leitores são resultado de diversas leituras. Se de alguma forma tudo já foi dito no mundo e cabe-nos apenas saber redizer, que saibamos então fazê-lo com engenho e arte. (VALENTE, 2008, p. 88)

E engenho e arte também se aprende. Para vislumbrar momentos de aprendizagem, flagrantes de sujeitos da linguagem tornando suas as palavras que lhes vêm do mundo, faremos um *zoom* nas práticas de reelaboração compartilhada de textos das crianças.

Além de tornar observáveis as apropriações que as crianças fazem em suas produções escritas de elementos das narrativas visuais e audiovisuais pertencentes à cultura infantil em que se inserem, o objetivo deste estudo é também discutir como, no processo de negociação de sentidos nas revisões dos textos, elas dão conta da estruturação da narrativa, da informatividade do texto em relação ao leitor presumido, da textualidade própria à escrita, no diálogo com outras linguagens.

Assim, para melhor argumentar sobre essa questão, bem como sobre a constituição da autoria em meio a vozes diversas – vozes da cultura, vozes da escola, vozes do adulto experiente que apoia a produção do texto – abordaremos episódios de revisão das histórias de algumas crianças, visando a contribuir com essa discussão a partir das próprias interações em torno da produção de seus textos: suas idas e vindas para compor uma narrativa, suas escolhas para tornar a história mais clara, estruturada e coesa, seu maior distanciamento do texto para reelaborá-lo considerando o gênero história, os leitores presumidos e as exigências da linguagem escrita. Antes, porém, serão abordados alguns aspectos referentes às práticas de revisão e reescrita de textos, importantes para fundamentar as análises das situações junto às crianças, bem como seguiremos buscando articular a revisão textual a questões como a autoria, o papel do outro na constituição de um dizer próprio, as diferenças entre as linguagens escrita e visual atuando nas escolhas das crianças ao escrever tendo como referência o repertório audiovisual.

A apropriação de temas e universos das narrativas fontes permitiu-nos abordar a discussão sobre o repertório narrativo, sobre as fontes intertextuais e sobre a possibilidade de atribuição de sentido pelos leitores que não conhecem tais universos de referência, se é o caso de serem destinatários em potencial. Esses aspectos, em si, já colocam em cena diversos desafios relacionados à revisão textual, no jogo entre acolher essas transposições e, ao mesmo

tempo, assegurar a compreensão do leitor e a autoria do autor dos textos. Entretanto, preocupa-nos, igualmente, as apropriações de elementos das próprias linguagens verbovisuais. Mesmo considerando que há produtos das mídias com qualidade temática, estética e narrativa, que as referências intertextuais são fontes legítimas para a produção narrativa das crianças, e ainda que as crianças possam agenciar bem os universos que trazem para seus textos, a questão da transposição das estratégias discursivas próprias da linguagem visual/audiovisual para a narrativa verbal continua se constituindo como problemática importante quanto à produção de histórias escritas pelas crianças.

2.2.1

O apoio nas imagens modifica radicalmente o que é preciso ser dito verbalmente, já que as narrativas verbovisuais constituem-se de um sistema de significação que se compõe dessas duas linguagens, visual e verbal, cada uma cumprindo um papel, e sua compreensão depende da interação entre elas. A linguagem visual é direta e dispensa muitas explicações; mostra, de certo modo, o que na escrita precisa ser dito, especialmente no que diz respeito à ambientação da história, ao enquadre espaço-temporal, que exige alguma informação verbal descritiva para situar o leitor. Ou seja, as narrativas verbais exigem certas explicitações pela palavra, para que o universo narrativo seja criado e a história seja compreendida em sua plenitude, mantendo-se, assim, a coerência e a coesão próprias da escrita.

Se o que confere particularidade à narrativa verbovisual são justamente os recursos imagéticos e sonoros que essa linguagem dispõe para contar uma história, então, há que se pensar em como são transpostos para as narrativas infantis, e a partir de que estratégias de textualização. A questão da escrita ancorada em uma visualidade ausente é particularmente relevante para discutir sobre as transposições de linguagem, sobre o trabalho para que o texto se torne bem escrito, do ponto de vista da textualidade e da possível atribuição de sentido pelo leitor.

Embora a escrita lhes seja disponível, as crianças não têm desenvolvidos os recursos sofisticados dos escritores, como aqueles analisados por Pellegrini (1999, 2003), para transpor elementos da linguagem audiovisual para a linguagem verbal, bem como não estão exatamente referenciados em modos de narrar da literatura realista com sua tendência descritivista. O contato que têm com o universo narrativo ficcional é, geralmente, com contos populares em geral, contos maravilhosos, fábulas, mitos, lendas – com estrutura narrativa tradicional e encadeamento linear –; com narrativas contemporâneas que são, muitas vezes,

elas mesmas híbridas, compostas de texto e imagem, como nos livros infantis<sup>235</sup>; e com as narrativas visuais e audiovisuais de mídias diversas, que recorrem muitas vezes a procedimentos intertextuais, como paródias de clássicos da literatura. Assim, é certo que, em sua produção narrativa, esses repertórios estejam em seus horizontes de referência<sup>236</sup>. A análise das transposições da linguagem audiovisual para a linguagem verbal nas histórias das crianças precisa considerar as especificidades do sujeito infantil e das narrativas diversas com que as crianças têm familiaridade – esse universo de referências, e suas misturas, inclusive.

Em histórias contemporâneas, nos livros de literatura, aparecem fortemente as influências da linguagem oral e visual. Nos livros compostos de texto e imagem a descrição pode ser completamente sugerida pela imagem, dispensando marcadores verbais de espaço, tempo e de caracterização dos personagens. Nos livros ilustrados, como bem argumenta Linden (2011), a qualidade expressiva é dada essencialmente pelo elemento visual, e o sentido pela apreensão simultânea dos elementos da relação texto-imagem. E há uma tendência atual, como já discutido e conforme ressalta Linden (2011), de a imagem ter um papel fundamental na produção de sentidos do texto nos livros infantis.

Além disso, como mostram Palo e Oliveira (1986), a literatura infantil tenta resgatar a oralidade na escritura “bebendo na fonte originária do ato de narrar” (PALO e OLIVEIRA, 1986, p. 44). Ou seja, a escrita busca inscrever a fala, e o faz por procedimentos diversos, analisados pelas autoras, como, por exemplo, a incorporação do léxico oral na sintaxe escrita e a escrita próxima à fala; o uso de jogos sonoros e visuais; o uso de encadeamento por estruturas sintáticas simples, repetitivas e modulações interrogativas e exclamativas. Trata-se aí de marcas concretas da tentativa de capturar traços da oralidade no texto escrito.

Ao propor, em contexto escolar, a produção de histórias, sem que as propostas considerem as situações de produção dos textos e sem que se trabalhem o sentido, a ordenação interna, as relações entre as partes da sequência narrativa, sua coesão e estrutura, poderemos obter, muitas vezes, textos pouco desenvolvidos, com uma exploração restrita dos recursos da escrita, até mesmo devido à familiaridade com as narrativas apoiadas na imagem e na oralidade. Afinal, é preciso certa experiência com a escrita, com as narrativas literárias, certo grau de letramento para ser bem sucedido nessas transposições de linguagem, realizadas

---

<sup>235</sup> Se bem que, contemporaneamente, há algumas narrativas para crianças que tentam romper com a linearidade e a temporalidade das narrativas tradicionais, e mesmo as que investem em hibridismos de linguagens, tendo o livro como suporte.

<sup>236</sup> As crianças maiores, do 4º e 5º ano começam a ter um contato maior também com narrativas mais longas, como livros infanto-juvenis, literários ou da chamada literatura comercial, bem como crônicas e alguns gêneros de contos. Com maior bagagem de leitura e maior experiência com a linguagem escrita, apresentam um texto geralmente mais desenvolvido e uma maior exploração dos recursos da escrita.

de modo deliberado e conseguindo efeitos de sentido e expressivos produtivos. É fato que as crianças experimentam fazê-las, como foi mostrado na análise dos textos, mas, em todo caso, é preciso aprender a fazê-las com mais propriedade, ampliar suas possibilidades<sup>237</sup>. E é aí que as atividades de revisão e reescrita de textos podem ser extremamente produtivas, por permitirem a interlocução em torno das produções e, com isso, a um só tempo, revelarem o esforço das crianças em fazer de seus atos de escrita atos de significação, e favorecerem um maior domínio metalinguístico em suas escolhas.

Embora aprender a escrever já seja, em si, uma reflexão sobre a linguagem, e os próprios procedimentos intertextuais e de transposição de linguagens tenham um caráter mais ou menos metalinguístico – ao menos epilinguístico, como ressalta Gombert (1990) – é nas atividades de revisão de textos que esse caráter reflexivo se sobressai. Sublinha-se, desse modo, o caráter reflexivo, metalinguístico e estruturante das operações de retorno ao escrito, seja diante de uma intenção autônoma e deliberada da criança em melhorar a sua comunicação, seja diante de “tateamentos” menos deliberados, que avançam na colaboração com o adulto. Cabe ressaltar que o termo “metalinguístico” é tomado aqui na sua acepção psicolinguística, que implica em uma reflexão metacognitiva sobre a linguagem, conforme Gombert (1990). Se a atividade metacognitiva diz respeito à análise consciente do próprio raciocínio e ações mentais – atividade de “monitorando” do pensamento –, a atividade metalinguística diz respeito, então, à atividade metacognitiva sobre a linguagem, oral ou escrita, que consiste na capacidade de o sujeito monitorar intencionalmente e planejar os métodos próprios do processamento linguístico.

Como pudemos observar nas análises das histórias do corpus considerado, as produções das crianças também trazem experimentações legítimas, situações e proposições produtivas, interessantes, astutas, criadas a partir de seus repertórios narrativos, em textos que são enriquecidos por essas apropriações da linguagem audiovisual/visual. Essas apropriações, reelaborações e estratégias às quais as crianças lançam mão mostram sua capacidade de monitorar e planejar suas atividades de linguagem. Entretanto, em muitos casos é preciso provocar a reflexão e proceder a ajustes, reformulações, para que essas transposições resultem também em uma textualização que se sustente expressa pela linguagem verbal. Isso, evidentemente, sem que sua palavra escrita seja discriminada, desconsiderada, deslegitimada, sem que haja a exclusão de sua voz. É possibilitando acesso das crianças aos processos de aprendizagens relativos à produção textual escrita, à reflexão sobre o que e como dizer, que o

---

<sup>237</sup> Não devemos perder de vista que se trata, nessa pesquisa, de crianças que têm, no geral, uma vasta experiência letrada e vivenciam esse trabalho na escola há certo tempo.

seu uso da linguagem escrita – que lhe é própria – pode ser ampliado e tornado seu por direito. As situações de revisão compartilhada com o professor, com o adulto experiente, numa perspectiva interativa, mostram que muito do que se apresenta como problemático nos textos tomados independentemente de suas condições de produção, pode revelar esforços das crianças em produzir sentidos. Nesse sentido, Leal (2003) afirma a necessidade de aquele que ensina a escrever, leitor privilegiado dos textos produzidos pelas crianças, possa fazê-lo com os olhos da compreensão, da responsividade<sup>238</sup>.

Assim, considerando o diálogo que estabelecem entre as linguagens verbovisual e verbal, as histórias produzidas pelas crianças podem ser acolhidas, problematizadas e trabalhadas, rumo à compreensão da estruturação e coesão do texto escrito e do conhecimento das particularidades dos dois códigos, verbal e visual. No campo do ensino da escrita, é fundamental a discussão quanto à constituição da textualidade, para que possa ser assegurada a construção de sentidos pelos leitores presumidos, ainda que acolhendo os procedimentos astutos de transposição das crianças ou burilando as escolhas mais hesitantes e menos bem resolvidas nesse sentido – por falta de conhecimento dos procedimentos para tal.

A coesão e a coerência na escrita – fatores, dentre outros, de textualidade (KOCH, 1999a, 1999b, 2000) – são importantes para assegurar a construção de sentidos pelo leitor, pois um texto supõe um jogo de conhecimentos partilhados que permite as inferências necessárias para a sua compreensão global, na interação comunicativa. A imagem, longe de ser um elemento acessório e decorativo, vem se imbricar, nas narrativas visuais, de modo tão fundante quanto a informação verbal para a construção do sentido. Do ponto de vista de uma pedagogia da escrita atravessada por outras linguagens, o ensino precisa legitimar o lugar da imagem na comunicação de ideias, mas, ao mesmo tempo, cuidar para que os textos verbais – ainda que trazendo elementos de narrativas visuais e em interação com elas – cumpram seus objetivos comunicativos.

De qualquer modo, como veremos a partir da análise de episódios de revisão e reescrita das histórias, mesmo esse argumento pode ser ainda tensionado. Já que a coerência textual é dada pela interação com o leitor (KOCH, 1999b), como lidar com os modos de construir coerência a partir do conhecimento partilhado entre os “iniciados” na cultura audiovisual de certo universo em um dado momento histórico? Os “adultos” podem não saber interpretar textos que exijam inferências cujas referências se encontrem nesses conhecimentos

---

<sup>238</sup> E, nesse caso, reitera-se a importância de, no âmbito da formação de professores, trabalhar esse olhar para os textos das crianças. Nessa escola, esse trabalho junto aos professores, é conduzido pela coordenação pedagógica e pela supervisão da área de Escrita, leitura e oralidade.

não partilhados por eles: as referências são recuperáveis e o sentido pode ser construído apenas por aqueles que as reconhecem. Como lidar com isso? Para quem as crianças escrevem seus textos?

Essa discussão leva a muitas outras, referentes à questão dos parâmetros da situação de produção de textos (GERALDI, 1991), essencial também considerando a revisão e reescrita de textos verbais, que são – como os dessa pesquisa – atravessados pelas linguagens verbovisuais. Como exemplo disso, temos os textos que foram compostos tentando esconder os intertextos, em razão das orientações dadas quanto à produção da história e de suas inspirações em filmes, desenhos animados e games.

A questão da revisão, na interação com um adulto que se coloca como leitor e revisor do texto da criança gera ainda outra natureza de questão. Como, nessa interação em torno dos textos, de sua revisão, garantir a autoria das crianças? A questão da autoria se apresenta na problemática dessa pesquisa em duas frentes, tanto referente à questão da coconstrução dos discursos durante a revisão dos textos apoiada no par mais experiente, quanto na questão da autoria das crianças em meio às vozes da cultura, às vozes das outras narrativas que elas trazem para suas histórias. Em ambos os casos, a discussão envolve as concepções de sujeito,

2.2.2

de linguagem e de ensino da linguagem que fundamentam o trabalho, ancoradas no dialogismo bakhtiniano. Arelado à perspectiva de recepção dos produtos midiáticos que não reduz os sujeitos a meros receptores e reprodutores passivos, o dialogismo bakhtiniano contribui, junto com a questão da responsividade, para pensarmos na autoria envolvendo os textos das crianças, repletos de empréstimos e transposições de outras narrativas. Contribui também para, atrelada a uma perspectiva vygotskiana da construção interativa de conhecimentos e produções de linguagem, discutirmos sobre a autoria de textos coconstruídos em situações de interação entre o adulto – leitor e revisor do texto – e a criança que o produziu.

2.3.1

O interacionismo sócio-histórico vygotskiano, junto à perspectiva enunciativa bakhtiniana, ambas fundadas na ideia do papel constitutivo das interações sociais, permitem escapar a uma visão instrumental e reducionista do apoio dado nessas situações de revisão textual. O papel do outro é, nessas perspectivas, constitutivo, não meramente instrumental, conforme discutido por Góes (1991, 1997). A ênfase é dada à própria dinâmica interativa e não exatamente ao outro, ao par experiente, ao adulto, como no caso de perspectivas interativas mais instrumentais.

Segundo Góes (1991, 1997), Vygotsky apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal para explicar sua tese básica da constituição social dos processos

individuais. Vygotsky (1984) postula que além de um nível de desenvolvimento que é referente às funções psicológicas já consolidadas – o “desenvolvimento real” – há um nível de caráter prospectivo, que abrange as funções emergentes, isto é, as capacidades em construção nas interações sociais, e que se tornará desenvolvimento real num futuro próximo, abrindo novas possibilidades de funções emergentes. O autor especifica que, nesse nível de desenvolvimento, a criança pode fazer, com ajuda de adultos ou parceiros mais experientes, mais do que poderia realizar autonomamente. A Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o desenvolvimento real, com a solução independente e autônoma de problemas pelo sujeito, e o nível de desenvolvimento potencial, com solução de problemas com a colaboração, a ajuda de parceiros, especialmente aqueles mais experientes. Essa ajuda, espécie de “controle externo” das ações, teria um papel na constituição da possibilidade de fazer autonomamente, a partir de um controle interno, em um momento posterior<sup>239</sup>.

Assim, o trabalho de revisão de textos de modo compartilhado, acompanhado pelo adulto, é um trabalho na zona de desenvolvimento proximal no sentido em que permite que a criança realize, na interação, a partir de suas possibilidades, mais do que poderia fazer autonomamente. Permite, pois, que preste atenção a determinados aspectos, que seja provocado a pensar e a fazer reflexões metalinguísticas sobre suas escolhas textuais, que argumente sobre elas, que defenda seus pontos de vista, que vislumbre soluções a partir da releitura compartilhada com o adulto. Uma pedagogia da escrita que incorpore a revisão textual como parte da produção de textos ganha enormemente com uma visão da criança como sujeito de linguagem, que aprende a escrever tendo seu uso e suas experimentações com a língua validadas e constituindo em matéria prima do aprendizado<sup>240</sup>.

No trabalho de revisão que foi encaminhado nas situações que serão relatadas adiante, bem como nas orientações pedagógicas da escola, é seguindo as pistas dadas pelas crianças, a orientação de suas narrativas, seus desejos ao contar aquela história e suas possibilidades reais de melhorar o texto a partir das provocações e apoio do adulto, que as intervenções são feitas, as provocações são pensadas e as mudanças são efetivadas. É na dinâmica da interação entre dois sujeitos, que a revisão dos textos acontece, considerando o contexto escolar e o papel de revisor do adulto, mas sem perder de vista seu papel como leitor interessado na história, em se envolver com a trama, em torná-la mais coesa e bem construída, em interagir com a criança que a produziu, para saber sobre suas escolhas, suas inspirações, suas dificuldades com a

---

<sup>239</sup> Do conceito de Zona de desenvolvimento proximal, desdobram-se perspectivas e práticas mais ou menos instrumentais. Articulado ao dialogismo bakhtiniano, enfatiza-se, no entanto, o caráter coconstrutivo e constitutivo dessa interação.

<sup>240</sup> Esse argumento está presente desde a Dissertação de Mestrado.

textualização, suas estratégias. Ou seja, sem perder de vista a voz da criança, reconhecendo-a como interlocutora real, possibilitando-lhe a contrapalavra que resulta de uma atitude ativa do sujeito face ao texto e ao outro. Lembrando-se, é lógico, que está em jogo aí também as dissonâncias, as discordâncias, as negociações, afinal, como bem lembra Smolka et alii (1998, p.157), trata-se de um concerto polifônico que se caracteriza “por movimentos sincrônicos, bem como por vozes distintas, conflitantes e dissonantes”.

2.3.1

Na produção de um texto, que inclui sua revisão, a criança interage, então, com essas vozes diversas, palavras alheias que vai tornando mais ou menos apropriadas, por dinâmicas e procedimentos diversos. Vozes das outras tantas narrativas nas quais se apoiam, com as quais dialogam em suas próprias histórias, vozes das outras crianças que produzem textos junto com ela – e eventualmente ajudam mais concretamente em alguma passagem, com alguma ideia –, vozes dos adultos leitores com os quais interage na revisão de seu texto e vozes da própria escola, com suas orientações quanto ao processo de produção de texto e sua perspectiva quanto ao ensino da escrita em geral.

Ora, se os sujeitos têm a possibilidade de singularizar-se e de singularizar seus discursos na interação viva com as vozes sociais, é dessa imensa diversidade de vozes e de suas relações dialógicas que a singularidade e a autoria emergem como possíveis. Como diz Faraco (2009):

*Autorar, nesta perspectiva, é orientar-se na atmosfera heteroglótica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras. (FARACO, 2009, p. 87).*

Nesse sentido, o termo “apropriação”, na expressão “apropriação de elementos das narrativas visuais em narrativas escritas”, que configura a problemática da presente pesquisa, abrange a ideia de “tomar emprestado” de outro lugar e, a um só tempo, “tornar próprio”, estabelecer gestos de autoria – gestos de se constituir como sujeito de linguagem –, quando da transposição para a escrita. Ou seja, tornar o alheio próprio, por diversos procedimentos de transposição, diversos modos de retomar e recombina os elementos retomados. Apropriar-se, não necessariamente de forma reprodutiva, mas estabelecendo uma dinâmica centrífuga, ao reutilizar os elementos emprestados, transpostos, recontextualizados. Assim, as histórias das crianças são suas, com maior ou menor grau de gestos autorais como pudemos observar na análise dos textos. Nesse sentido, a partir de procedimentos diversos aos aqui delineados, Fernandes (2009) também mostra, em sua pesquisa sobre as narrativas de crianças, como se hibridizam o “copiar” e o “criar”.

2.3.2



Do mesmo modo, a nova versão do texto, que traz as marcas da interação com o adulto que apoiou a sua revisão, constitui-se em uma coconstrução em que está em jogo a dinâmica das vozes da criança e do revisor, mas também nessa instância, e considerando as perspectivas discutidas, há sempre um esforço de assegurar a autoria – especialmente pelo modo como conduzidas as intervenções. Aliás, o que pudemos perceber em muitos episódios de revisão e reescrita das histórias – como veremos a seguir – é que, a própria revisão apoiada na interação é que pôde garantir a autoria diante das vozes da cultura que se faziam ouvir em textos cuja relação intertextual com outras narrativas era mais intensa. O adulto que apoia a revisão, como interlocutor real e efetivo, vai possibilitando à criança novos gestos de leitura de si mesma e das próprias narrativas que ela transpõe para seus textos.

Da experiência de revisão de textos narrativos que temos desenvolvido junto a crianças na prática educativa e, mais sistematicamente, desde a pesquisa de Mestrado (ARAÚJO, 2004), advém a premissa de que situações de produção e intervenções mais balizadas podem ampliar a capacidade narrativa das crianças, ajudando-as a integrarem repertórios de leitura de textos diversos, a assumirem o ponto de vista do leitor e a considerarem elementos estruturais, discursivos e expressivos das narrativas em suas histórias.

A produção orientada de textos, especialmente em contexto de um projeto que justifique a produção, a revisão e a reescrita, permite às crianças adquirirem uma representação mais clara do tipo de texto a produzir, de suas particularidades e de seu modo de ser internamente construído, e do próprio modo de composição de textos – indo, vindo, transformando, melhorando. Permite igualmente – ainda que isso siga sendo um desafio – um maior distanciamento reflexivo em relação a seu próprio texto. Delamote-Legrand (1992) diz que:

A reescrita tem como origem uma série de interrogações sobre a adequação do discurso primeiro em relação a uma consigna particular, um determinado leitor, seu próprio desejo, um ato a cumprir, desafios precisos etc. Reescrever é colocar questões sobre seu próprio texto, ou seja, indica uma consciência do já-dito, uma capacidade de avaliar em função de um certo número de parâmetros e da possibilidade de reformulação (1992, p.106)<sup>241</sup>

Diversos aspectos da construção textual, bem como a organização das ideias nos textos e as escolhas linguísticas realizadas são elementos que podem ser revistos. No caso da construção de narrativas, outros aspectos também podem ser objeto de atenção, como a

---

<sup>241</sup> Tradução da pesquisadora.

“fabulação”; a estruturação dos elementos narrativos; o jogo entre ações e descrições e entre diálogo e narração, ou seja, o equilíbrio entre o “narrado”, o “mostrado” e o “falado”, de acordo com o grau mimético da narrativa (BALADIER, 1991); a introdução das falas dos personagens; o ponto de vista e tipo de narrador; a verossimilhança interna; estratégias narrativas diversas; o funcionamento textual de certas unidades linguísticas.

É preciso também considerar que uma história, como gênero textual da ordem do narrar, tem um modo próprio de se construir – sua estrutura, seu tipo discursivo, seu estilo e modo composicional – e a possibilidade de narrativizar é também um aspecto importante na revisão dos textos das crianças, haja vista a dificuldade que encontram em construir o conflito, um desfecho articulado a esse conflito, ou mesmo em apresentar uma estrutura narrativa, quando é o caso de textos que se inspiram em games e em produtos audiovisuais episódicos, como desenhos animados e seriados.

Desse modo, vários são os aspectos que podem ser alvos de revisões e reescritas, melhorando, possivelmente, os textos produzidos. No processo de revisão de texto somos confrontados com a propriedade e adequação de nossas escolhas e, argumentar sobre elas, no confronto com leitores e revisores, é um trabalho metalinguístico que favorece reflexões de níveis diversos.

Assim, quanto à apropriação de elementos das narrativas visuais, a revisão de textos e a argumentação das crianças sobre as escolhas podem se configurar também em um meio de trabalhar a tensão entre acolher os elementos de narrativas verbovisuais que transpõem para o seu texto e, ao mesmo tempo, assegurar à narrativa verbal a sua coerência, coesão, enfim, a sua textualidade própria. As escolhas das crianças podem ser alvo de reflexões sobre a produção de narrativas escritas, sobre a natureza e o modo de significar das diferentes linguagens; as escolhas não adequadas podem se constituir em meios através dos quais as crianças podem avançar na composição de suas histórias. O intuito é argumentar a favor de uma prática pedagógica, em termos de produção textual, condizente com a realidade da heterogeneidade da linguagem e das referências intertextuais presentes nos escritos das crianças, ao mesmo tempo em que assegure o trabalho com as particularidades do texto escrito.

A perspectiva de ensino da linguagem assumida, a partir de uma concepção interlocutiva, dialógica de linguagem, implica em um trabalho sobre o texto, sobre a produção discursiva, sobre o uso efetivo da linguagem, considerando os gêneros discursivos e a construção da textualidade. Desse modo, a produção de textos supõe uma dimensão de projeto que configura parâmetros da situação, supõe a interlocução com um leitor presumido e

cumpra uma função social e um objetivo. Nesse âmbito, se situam as atividades de revisão e reescrita textual, não como procedimentos que ressaltam a ordem da falha dos textos, mas como procedimentos inerentes ao próprio processo de produção textual, conforme abordado por Araujo (2004) e por muitos outros autores (FIAD, 1991; GÓES e SMOLKA, 1992; GÓES, 1993; DAVID e PLANE, 1996; GARCEZ, 1998; ROCHA, 1999; GERALDI, 1999).

A produção, revisão e reescrita de textos, no âmbito do projeto de escritura que se constitui no contexto dessa pesquisa e que gerou as histórias que fazem parte do seu corpus, são práticas desse processo, desse projeto de produção desenvolvido na escola, acontecendo independentemente do desenvolvimento da pesquisa, conforme já discutido. Entretanto, nesta pesquisa, se constituem igualmente em momentos privilegiados de interlocução com as crianças e de trabalho sobre suas histórias, visando à discussão sobre a construção da textualidade própria à escrita em meio às apropriações de elementos das linguagens verbovisuais. Nessas interlocuções é que muitas das informações sobre as apropriações das crianças puderam ser verificadas, confirmadas, descartadas ou ampliadas. Ademais, é nesse trabalho de revisão que os textos puderam ser, de fato, trabalhados no sentido de se constituírem em narrativas mais ou menos independentes dos textos-fontes aos quais se remetem, do ponto de vista, especialmente, da possibilidade de compreensão do leitor. É desses aspectos que nos ocupamos nesta parte do trabalho.

A produção textual e a prática da leitura são processos de produção de sentidos e, ao mesmo tempo, são movimentos de tensão: o autor se investe da tarefa de fechar sentidos encaminhando sua proposta de compreensão ao leitor que, por sua vez, é coautor do texto, já que entra no cálculo do autor como medida (Geraldi, 1991). Toda gênese de texto se funda, como mostrou Eco (1985), no postulado de uma cooperação interpretativa do leitor. O autor deve ter representado em seu projeto de escritura a atualização do texto pelo leitor, e fornecer pistas da interpretação que quer, de certo modo, indicar, ainda que não controle, nem deva controlar, todas as interpretações possíveis. Afinal de contas, diferente da interação comunicativa face a face, na situação enunciativa da escrita, por se constituir em uma situação comunicativa geralmente diferida, autor e leitor não têm um enquadre comum de referência. Quem escreve não tem em face um interlocutor suscetível de dar um retorno imediato sobre aspectos diversos como a falta de informações contextuais ou cotextuais para que atribua sentido ao texto. É preciso ter a representação desse interlocutor para regular seu discurso. A história é um texto não ancorado no aqui e agora da situação de interlocução, mas um texto autônomo que, diferente do relato interativo de um acontecimento a alguém que participa da situação imediata de produção do discurso: remete-se a um tempo e espaço diferentes,

disjunto em relação a essa situação (BRONCKART, 1999). Por isso, deve fornecer referenciais espaço-temporais que situem o leitor no universo no qual se desenrola a história, dar-lhe uma orientação.

Esses são aprendizados importantes das crianças a respeito da escrita, favorecidos pela interlocução com leitores reais no processo de revisão de texto. No caso de textos que envolvem apropriações intertextuais de universos de referências não necessariamente compartilhados entre autor e leitor, essa questão ganha contornos ainda mais peculiares, tornando a construção da representação do leitor um aspecto essencial da produção do texto. E também, por isso mesmo, fundamental na argumentação relativa à problemática desta tese, no que concerne às apropriações intertextuais, já que intertextualidade é, em si mesma, uma operação que envolve fortemente o leitor, sua capacidade de observar os intertextos.

O trabalho de revisão e reescrita de textos envolve a reflexão sobre a própria produção textual, sobre a linguagem, demandando uma tomada de consciência pela criança de procedimentos e estratégias utilizados por ela mesma em suas produções – como os próprios procedimentos intertextuais de diversos tipos – ou de lacunas em certos procedimentos e questões que o texto apresenta – como o cálculo das informações que precisam ser dadas para que o leitor possa atribuir sentido ao texto. Conforme Araujo (2004, p. 50):

As atividades de revisão e reescrita, implicando as capacidades reflexivas emergentes e em transformação no curso das interações em torno dos textos, aparecem, assim, como atividades privilegiadas para o trabalho com a escrita. Mais particularmente em termos da dimensão dialógica da enunciação escrita, essas atividades permitem trabalhar a capacidade das crianças fazerem “propostas de compreensão” (GERALDI, 1997) e analisar, através delas, o desenvolvimento das ações *sobre* a linguagem na produção escrita.

Disso decorre que a questão de para quem é o texto, que leitor ou tipo de leitor, em que situação, se configura como uma questão central da problemática da produção textual, em especial quando esse acolhe outros tantos textos e estratégias de textualização. Também é questão central implicada na revisão dos textos, que deve ter esse aspecto como um dos balizadores do que seja um texto bem composto. Mesmo se não há um leitor ou grupo de leitores específicos em mente, produzir textos, especialmente aqueles que vão circular e ser lidos por outros, precisam levar em conta um leitor virtual, potencial, presumido.

Outro aspecto que se delineia aí é a dimensão metalinguística da revisão e reescrita, que favorece a observação, ampliação e algum controle pelas crianças de suas próprias

estratégias e procedimentos – estratégias e procedimentos que têm suas astúcias e suas lacunas.

É tendo em vista todo esse horizonte de discussões e de conceitos operacionais como dialogismo, heteroglossia, responsividade, contrapalavras, zona de desenvolvimento proximal, forças centrífugas e centrípetas da linguagem, que nos propomos a refletir sobre a revisão dos textos no contexto desse trabalho.

Nas análises de alguns textos e trechos das histórias abordadas na parte 4.1. foram referidos alguns encaminhamentos dados no sentido da revisão e reescrita, que ilustraram o papel desse procedimento na composição do texto pelas crianças, atravessados por seus diálogos intertextuais com outras linguagens e formatos. Analisamos aqui textos e trechos específicos, no âmbito de suas situações de revisão, para abordar a questão da revisão e reescrita como procedimentos que podem contribuir para que as apropriações das crianças de elementos de narrativas verbovisuais possam ser bem articuladas em seus textos.

#### 4.2.1 Uma história de Pokémon: para que leitor?

Nicolas escreveu uma história de Pokémon (N, 3, 09), universo muito popular entre as crianças, que o conhecem, sobretudo, do anime e das cartas de jogo, que foram febre entre as crianças nos anos 90 e são periodicamente reeditados, renovando-se a moda entre as crianças desde então<sup>242</sup>. Pokémons são, nesse universo, criaturas colecionáveis pelos personagens humanos, com diferentes poderes. As cartas, do mesmo modo, são colecionadas e trocadas entre as crianças, considerando os seus poderes, os tipos de Pokémon e os agrupamentos de evoluções de um mesmo Pokémon. As principais características dos jogos e narrativas desse universo são a necessidade de colecionar diferentes Pokémons e a opção de escolher aqueles que farão parte do grupo do jogador e como eles serão treinados.

A história de Nicolas traz personagens próprios a esse universo, com elementos presentes no anime, como treinos, provas, insígnias a ganhar, poderes, jornadas etc, numa história um tanto fiel – segundo ele mesmo – ao enredo de um episódio da série.

O anime Pokémon conta a história de Ash Ketchum, uma criança que aos dez anos de idade recebe a licença de treinador de Pokémons, que são criaturas de tempos antigos, baseadas em animais, que possuem poderes especiais. Estas criaturas teriam surgido no

---

<sup>242</sup> Pokémon, ou Pocket Monsters (Monstros de Bolso) é uma marca japonesa que envolve uma variada gama de produtos, sejam artefatos como cartas e brinquedos, sejam games, RPG, animes e mangás. De início, jogos eletrônicos, a série deu origem a muitos outros produtos que chegaram ao Brasil nos anos 90.

planeta, desenvolveram-se e logo nasceram várias sub-espécies, que foram se aproximando dos humanos, sendo treinadas por eles em seus poderes. Ash viaja por várias regiões capturando novos Pokémons e treinando-os com o intuito de se tornar o maior mestre Pokémon. Trata-se da jornada Pokémon. Ele participa da liga Pokémon em cada cidade, batalhando com os líderes de "ginásio Pokémon" para poder competir no campeonato regional. Desde o início de sua jornada, Ash viaja sempre acompanhado de seu primeiro Pokémon, o Pikachu. Várias crianças se juntam a ele ao longo do caminho, cada qual com o seu Pokémon. A Equipe Rocket é uma organização que tenta roubar Pokémons para fins maléficos, mas em determinadas situações, alguns de seus membros se reúnem a Ash para combater um inimigo comum.

Nos games e jogos de cartas, os Pokémons têm pontos e níveis de experiência, formas evolutivas (progressivas, regressivas, alternativas), variações físicas com efeitos em combate, gênero, formas brilhantes, métodos de captura, personalidade, poder exclusivo, seleção de golpes, árvores genealógicas, chances de reprodução, habilidades herdadas, níveis de poder, dentre outras. Trata-se, assim, de um universo bem característico, e só os iniciados poderiam compreender uma história totalmente ancorada nesse universo, como a de Nicolas.

No modo de começar o seu texto, Nicolas deixa o leitor não familiarizado com esse universo Pokémon, totalmente confuso. Não há referências para estabelecer a compreensão, pois os elementos trazidos para a história – muitos – exigem um conhecimento prévio desse universo. Seria então um texto apenas para leitores “iniciados”? Quem é o seu leitor presumido? Em nossa interação em torno da revisão do texto, Nicolas afirmou que não queria limitar seu livro apenas a um leitor específico – ou seja, os seus colegas – declarando que queria que sua mãe, principalmente, compreendesse seu texto. E a mãe não sabe nada de Pokémon!

Assim, diante do desejo de um leitor que não compartilha com ele o conhecimento prévio do universo trazido para a história, fomos tentando observar que elementos careciam de uma maior explicação. Como leitora também não iniciada no universo Pokémon – na época eu ainda não conhecia, de fato, muito sobre essa narrativa transmídia, que envolve games, anime, mangá e jogo de cartas – pude ajudá-lo, desse lugar, a compreender o tipo de dúvida que se coloca para esse tipo de leitor. Embora seja um universo construído a partir de diversos meios, que criam juntos um todo, a interação de Nicolas é basicamente com o anime japonês Pokémon, exibido pela TV aberta e fechada no Brasil.

Junto comigo, Nicolas percebeu que teria que reescrever o texto, principalmente o início, mas não apenas. O primeiro parágrafo da história, na primeira versão era assim:

Ech, Wey, Brok e Max começam a jornada Pokémon. Eles vão ao ginásio chuva ganhar a insígnia chuva. Enquanto isso, eles acham um Jigglypuff, um Pokémon cantor. Ech e Pikachu irão batalhar contra ele. Primeiro Pikachu usou cauda de ferro. E Jigglypuff cantou, Pikachu dormiu, todos dormiram. E quando acordaram, estavam presos pela Equipe Rocket. Ech, Way, Brok e Max estavam sem seus Pokémons, mas Ech batalhou para destruir a grade. Quando destruiu, pegou Pikachu e disse: - Pikachu, dê o choque do trovão. Ele deu e os Pokémons foram libertados e eles continuaram.

Sem saber o básico desse universo, nem alguns elementos essenciais referidos no trecho, a história fica um tanto enigmática. Ash, Brock e Max são personagens de fato do anime, Jigglypuff também, e a equipe Rocket também existe nessa mitologia. Wey talvez seja May, uma das personagens que acompanham Ash em sua jornada<sup>243</sup>.

Assim, diante da situação de comunicação em que o texto de Nicolas se apresenta – ancorado nesse universo, mas desejoso de ser compreendido por leitores que não compartilham dele –, foi, então, combinada a revisão do texto. Traduza algumas intervenções feitas na minha leitura do seu parágrafo inicial, com perguntas entre parênteses, embora na interação não tenham sido intervenções por escrito, nem formuladas desse modo, todas ao mesmo tempo, numa mesma leitura.

Ech, Wey, Brok e Max (*quem são?*) começam a jornada Pokémon (*o que é?*). Eles vão ao Ginásio Chuva ganhar a insígnia chuva (*o que significa?*). Enquanto isso, eles acham um Jigglypuff, um Pokémon cantor. Ech e Pikachu (*quem é?*) irão batalhar contra ele (*por quê?*). Primeiro Pikachu usou cauda de ferro (*o que é? É com maiúscula? É um Pokémon? É um poder, um tipo de ataque?*). E Jigglypuff cantou, Pikachu dormiu, todos dormiram (*por quê? Só quem assiste sabe que quando ele canta, todos dormem...*). E quando acordaram, estavam presos pela Equipe Rocket (*que é o que?*). Ech, Way, Brok e Max estavam sem seus Pokémons (*todos têm Pokémons? Como é isso?*), mas Ech batalhou para destruir a grade (*que grade?*). Quando destruiu, pegou Pikachu e disse: - Pikachu, dê o choque do trovão (*é outro Pokémon, outro poder? Mas não falou que eles estavam sem os seus Pokémons?*). Ele deu e os Pokémons foram libertados (*quais? Estavam presos onde? Por quem?*) e eles continuaram.

Nicolas reescreveu o trecho, por vezes esclarecendo, de fato, a situação, por vezes não, mas dando outra cara à história, que mais parecia uma sinopse de um episódio do anime<sup>244</sup>. Assim, além das explicitações necessárias à compreensão do leitor, a revisão e reescrita pôde trabalhar também a estrutura narrativa de um texto que trazia descrição de ações justapostas. A narrativa supõe selecionar, hierarquizar e organizar os eventos em unidades de informação

<sup>243</sup> Note-se que Nicolas usa ECH para o nome ASH, pois o contato dele é com a série televisiva, o anime, não com sua forma escrita. A pronúncia anglofone de Ash foi interpretada por ele como se escrevendo com E.

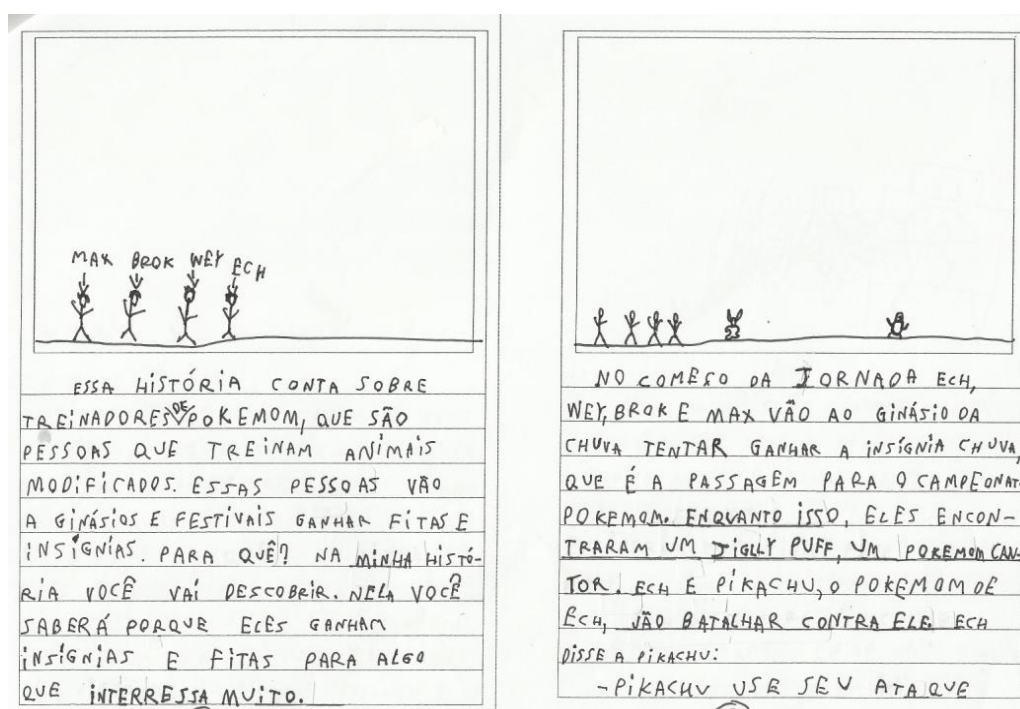
<sup>244</sup> A sinopse, evidentemente, é um gênero de texto que pode também constituir uma situação de produção textual. A questão aqui é que a consigna era a de produzir um texto narrativo, uma história.

segundo uma estrutura, e não apenas um encadeamento sucessivo de eventos. Nesse sentido, a revisão também pôde, em alguns trechos, ajudar a criar um efeito de narrativa que minimizou o jeito de sinopse de episódio que o texto tinha inicialmente, embora este ainda careça de referenciais que situem o leitor no universo no qual se desenrola a história. No rascunho de sua segunda versão, o início da história ficou assim<sup>245</sup>:

Ech, Wey, Brok e Max, que são treinadores Pokémons, começam a jornada Pokémon. Eles vão ao ginásio Chuva ganhar a insígnia chuva. Enquanto isso, eles acham um Jigglypuff, um Pokémon cantor. Ech e Pikachu, seu Pokémon, irão batalhar contra ele. Primeiro Pikachu usou o ataque cauda de ferro.

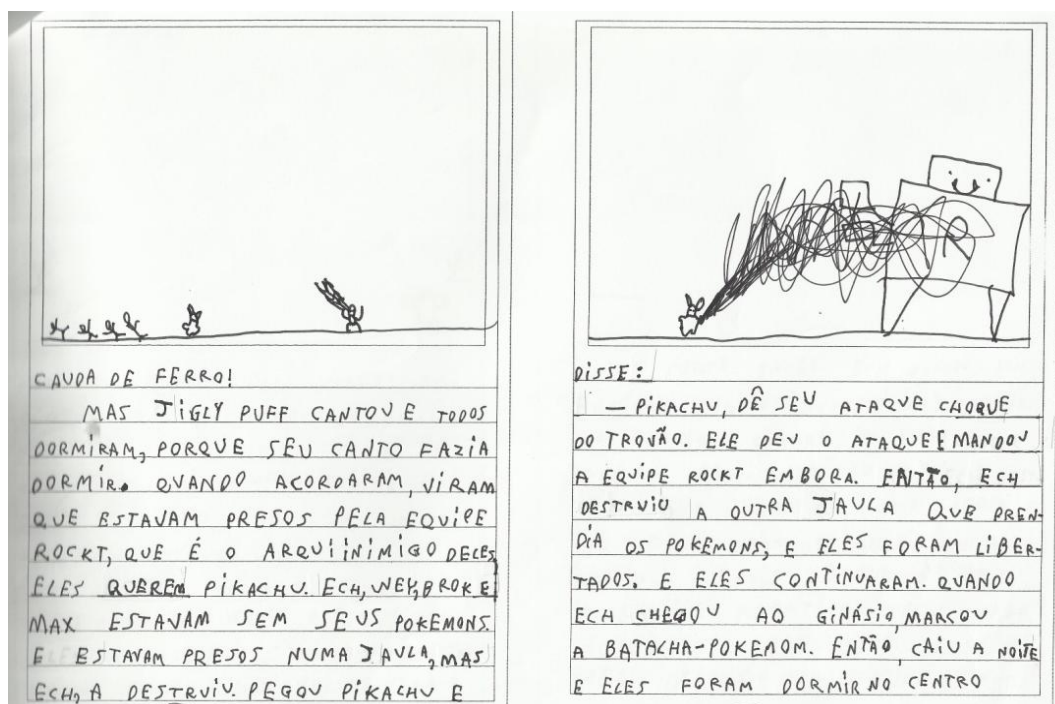
E Jigglypuff cantou, Pikachu dormiu, todos dormiram. Todos dormem com o canto de Jigglypuff, esse é seu poder. Quando acordaram, estavam presos pela Equipe Rocket, inimigos que querem roubar os Pokémons. Ech, Way, Brok e Max estavam sem seus Pokémons, mas Ech batalhou para destruir a grade que prendia eles. Quando destruiu, pegou Pikachu e disse: - Pikachu, dê o choque do trovão. Ele deu o ataque e os Pokémons foram libertados e eles continuaram.

Entretanto, ao reescrever o texto, na versão final, Nicolas criou outra estratégia, e colocou, no início do texto, uma nota explicativa que é, ao mesmo tempo, um convite ao leitor para ler a sua história. Mudou também vários trechos da história – talvez querendo garantir, ainda mais, o seu modo próprio de dizer –, mas tentando manter, de algum modo, os esclarecimentos que havia feito no rascunho, junto com o adulto:



<sup>245</sup> Devido ao estado do manuscrito, com letra hesitante e os muitos apagamentos e marcas de reescrita, optou-se por transcrever o texto nessa versão.





Nicolas compreendeu, no geral, a questão da falta de informação do leitor para atribuir sentido ao texto e reescreveu todo o texto, tornando mais clara a sua trama. Atuando como um leitor concreto, o leitor-revisor adulto, par mais experiente, pôde ir ajudando-o a construir a ideia de um leitor virtual de seu texto e sua reescrita dos parágrafos subsequentes foi bem autônoma. Após reescrever esse primeiro parágrafo, Nicolas disse: “- Ah, eu já entendi, pode deixar que eu vou reparar bem no resto do texto o que eu tenho que explicar melhor!”. E de fato o fez, com muito mais autonomia, esse mesmo procedimento em todo o texto. Quando cita Vulpix em seu texto, por exemplo, antes apenas referido, passa a explicar que se trata de uma raposa vermelha, de fogo, com seis caudas, que possui um topete vermelho sobre sua cabeça, informações ausentes na primeira versão. Assim o fez com cada personagem que foi entrando na trama. Ele parece ter aproveitado tanto a questão, que reescreveu por sua própria conta, o início da história<sup>246</sup>, que já havia revisado junto comigo, talvez querendo mostrar que já podia fazê-lo autonomamente. Ou mostrando-o, mesmo sem querer!

Seu texto ficou mais independente do conhecimento prévio do universo Pokémon, embora muito referenciado nele. Ou seja, ainda que usando todo o universo Pokémon, ainda que exigindo do leitor um mergulho nesse universo, pôde fazer sua história ficar “de pé” sozinha, sem precisar do conhecimento do desenho animado para fazer algum sentido. Além de se aproximar mais de uma trama narrativa, ficando menos descritivo de ações. Ainda

<sup>246</sup> Conforme revela o seu manuscrito na figura anterior.

assim, no entanto, é verdade que a leitura de quem é iniciado nesse universo e a de quem não é serão sempre diversas, mas ao menos sua mãe poderá entender e apreciar sua história.

É importante ressaltar aí o aprendizado de que a representação que temos do leitor do texto faz toda a diferença em como vamos compor o texto. Evidentemente, muitas vezes, os leitores dos textos só se definem no próprio curso da produção ou mesmo *a posteriori*, ou nem se pensa exatamente a que leitor específico se destina – ainda mais no caso de escritas ficcionais ou poéticas –, mas há sempre uma representação de um possível leitor, que baliza a produção do texto e o configura como um texto para um outro. Considerando que esse é um aprendizado essencial do processo de produção textual em uma perspectiva interlocutiva de linguagem, que considera as condições de produção dos textos, seus aspectos sociodiscursivos, seus objetivos e destinatários, e não apenas a escrita gramaticalmente adequada, esse tipo de situação e de reflexão se revelam essenciais nesse processo, conforme ressalta Geraldi (1991, 1999).

Assim, na situação de revisão e reescritas do texto de Nicolas, ainda que acolhendo o universo de referência para a construção narrativa – o anime Pokémon – foi possível trabalhar a estrutura narrativa, a textualidade própria à escrita, sua necessidade de certas explicitações, considerando o tipo de leitor presumido do texto. E mais ainda – um leitor bem específico que se configurou em seu desejo: a mãe. Toda a intervenção – que forneceu um modelo de estruturação do texto, buscada depois com autonomia – possibilitou uma maior autoria em relação aos elementos que Nicolas emprestou da narrativa fonte. Na própria transformação do texto, outros rumos iam se fazendo presentes, soluções para contornar o fato de que ele não poderia contar tudo da narrativa fonte, e assim, novas ideias iam surgindo no desenrolar do enredo, um novo enredo.

#### 4.2.2 Papa Louie contra ataca: do game à história

Naim chegou à minha sala com seu texto debaixo do braço e já foi anunciando: “Já sei que vou ter que escrever outro texto, porque fiz uma história de game” (N, 3, 10). Ele já veio com o discurso pronto de que sua história não valia, porque a professora havia dito isso, após a sua primeira versão, algo que não tinha ficado muito claro para ele no início da sua produção. Sua fala, quase se desculpando, tinha um motivo: havia de fato uma recomendação explícita da coordenação pedagógica – no esforço de provocar a escrita de histórias mais autorais, menos ancoradas em outras narrativas – de que não reescrevessem episódios de narrativas da TV e cinema ou de games. Essa foi uma primeira reação da escola ao constatar a

enorme quantidade de textos que traziam elementos dessas produções audiovisuais. A constatação de que as crianças escreviam textos inspirados em diversas produções midiáticas, por vezes reproduzindo episódios assistidos, levou a equipe de coordenação, junto com os professores, a limitar as propostas de reescrita de narrativas audiovisuais. A consigna para a produção textual passou, em um segundo momento, a ser dada no sentido de ser possível se inspirar nessas produções, mas garantindo também a invenção pelas próprias crianças.

A reescrita de um episódio de desenho animado ou seriado, de filmes realmente assistidos, e mais ainda de relatos de jogadas de games, como no caso do texto de Naim, muita vezes resultava em histórias sem uma boa estruturação narrativa. Mas textos criativos e autorais inspirados em filmes e desenhos animados também apareciam, como pudemos constatar no decorrer das análises das histórias, e conforme já discutido. A equipe pedagógica da escola foi aos poucos compreendendo os modos diversos como esses textos se apresentavam e argumentando melhor, junto às crianças, sobre o que valia, o que não valia, e o quanto um texto teria que ser retrabalhado, ainda que acolhesse essas inspirações em formatos audiovisuais. O processo da pesquisa, bem como o estudo permanente da equipe pedagógica sobre a estruturação de uma narrativa, contribuiu bastante para esse olhar mais relativizado e apurado para tais produções das crianças.

Assim, fui com Naim desconstruindo essa ideia de que não valia “texto de game”, explicando, ao mesmo tempo, que o relato de jogadas, com a descrição da sequência de passos do jogo e mudança de fases, não constituía em uma história, que exige um enredo, com conflito e desfecho. Os encontros do pizzaiolo, protagonista do game, com os obstáculos que devia contornar não se constituíam propriamente em conflitos, no sentido do que o conflito é para uma trama narrativa, eles apenas iam sendo vencidos sucessivamente. O texto se constituía apenas em um relato das jogadas – com direito a passar de fase, a “morrer de novo”, a voltar e recomeçar tudo – não fazendo enredo, ou seja, sem nenhum elemento que estruturasse, de fato, uma narrativa. Não havia uma situação inicial, um conflito, ações ou desfecho. As descrições e relatos das ações, por sua vez, que tentam dar conta do desenrolar visual do game, não tinham consistência para que se sustentassem sozinhas, sem demandar a imagem mental associada ao game em questão para que o texto tivesse algum interesse.

E assim, de todo modo, teríamos que rever a texto. Eis o início de sua primeira versão<sup>247</sup>:

---

<sup>247</sup> Optou-se por apresentar os manuscritos, para facilitar a visualização das diferentes versões dos textos.

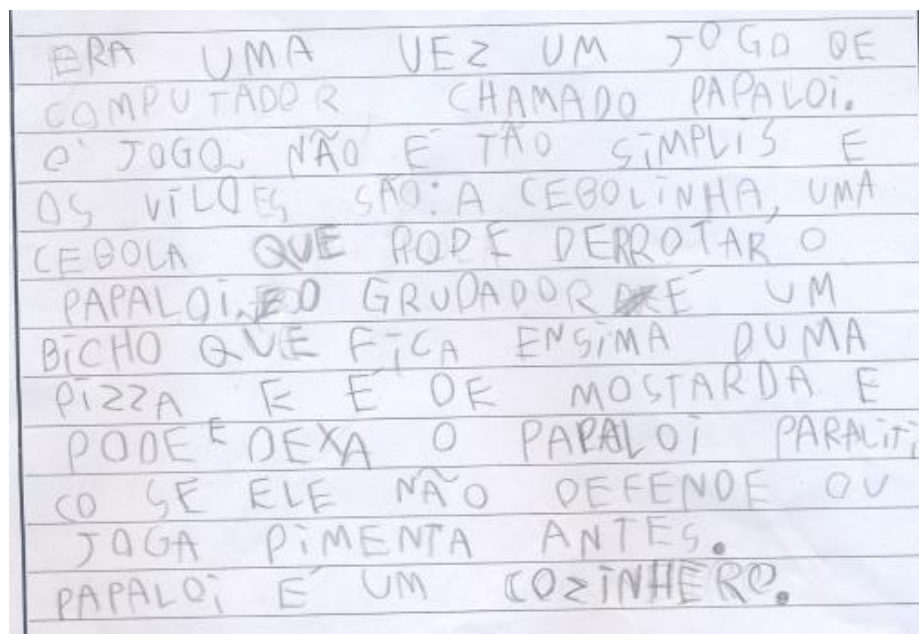
Nome: NAIM Data: 29/03/10  
 PAPA LOUÍ; ENTRO NA FASE ZERO  
 E COMEÇO A CORRE SO QUE  
 ELE VIU UMA CEBOLINHA E BATE-  
 U NELE.  
 ELE CONTINUOU E VIU UM GRU-  
 DADOR E DEFENDEU A BALA  
 QUE ELE JOGOU E ELE VIROU  
 UMA PIZZA.  
 ELE CORREU E DE POIS PULOU  
 PARA FRENTE E VIU OUTRO  
 GRU DADOR QUE MATO ELE  
 ELE FEIS TUDO DE NOVO  
 E PASSOU DE FAZI.  
 ELE FOI PARA A FAZI UM.  
 ELE ANDO UM POUCO E PULOU  
 PARA FRENTE SO QUE ELE CAIU  
 NUM LUGAR QUE TINHA 10  
 VOLTINHAS E MORREU DE NOVO.  
 E FEIS TUDO DE NOVO E  
 QUANDO CHEGO LÁ E PULO  
 E PEGOU UM PARA QUEDAR  
 E PASSO DE LÁ.  
 ELE VIU POIS GRU DADURES  
 E MATOU ELES OOS E PEGO  
 AS PIZZAS E FOI CORENDO  
 PARA O FIM SO QUE ELE  
 PERDEU UMA VIDA E ZERO A

O jogo fonte desse texto é um jogo on-line chamado “Papa Louie – When Pizza attack!”, que, conforme já analisado na parte 4.1., traz um *pizzaiolo* – o Papa Louie – que deve eliminar os monstros que saem da caixa de pizza e resgatar os humanos capturados, enfrentando vários obstáculos, que deve vencer.

Com esse encontro inicial, Naim ficou satisfeito de constatar que não seria preciso “jogar fora” toda a sua produção, já que a ideia foi a de aproveitar o contexto do jogo, que foi a escolha dele, para fazer uma história, com conflito, com ações inventadas, com desfecho. Todo o trabalho foi de provocar a “intriga”, o narrativo, a partir da temática do jogo. Assim, animado de que não havia feito “tudo errado”, ele acolheu bem a ideia e fomos juntos levantando possibilidades.

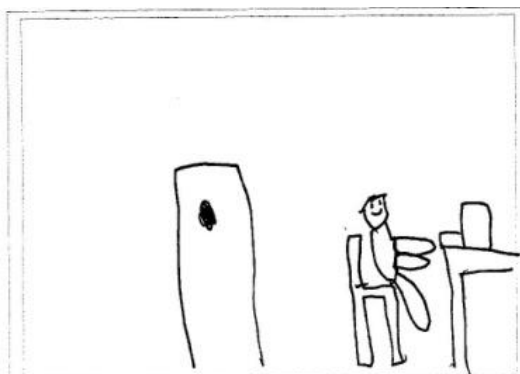
A primeira tentativa de narrativizar o texto ainda não tornou o texto uma história que tivesse um apelo para o leitor. Continuava algo entre história e o relato de jogadas, com alguns elementos próprios à narrativa: como a apresentação dos personagens e o uso da fórmula introdutória “era uma vez” – mais apropriada ao universo maravilhoso, mas também

frequentemente transposta para histórias mais ou menos realistas das crianças<sup>248</sup>. Lógico que em relação à versão inicial, a segunda versão do trecho inicial ganhou com a explicitação de que se trata de um jogo e de quem são os personagens envolvidos. Mas ainda assim não fez uma narrativa... O texto podia melhorar ainda.



Assim, antes de Naim continuar a reescrita, resolvi sugerir que em vez de começar por “Era uma vez um jogo...”, ele começasse por “Era uma vez um menino que estava jogando um jogo...” e daí veríamos o que poderia acontecer. Provoquei-o a pensar na possibilidade de inventar uma coisa diferente que teria acontecido quando o protagonista jogava o jogo, e com isso, as ações da história se desencadeariam. Aí sim, o texto se aproximaria mais de uma narrativa. Ele concordou com o desafio e fomos levantando os possíveis desencadeadores do conflito da história. Surgiram sugestões de o menino entrar no computador, no jogo, ou algum personagem sair do jogo, ou acontecer um estrondo, faltando luz, e alguma coisa acontecer... Ele deu ideias, baseadas em minha provocação inicial e assim chegou à situação em que um dos personagens do jogo – o monstro oponente chamado Grudador – saia do computador para o “mundo real” do menino – personagem que jogava o jogo – gerando muita confusão na cidade. Ele foi, mais ou menos autonomamente, pensando no que aconteceria a partir desse acontecimento. E considerando suas ideias, eu ia provocando-o a pensar no desenrolar das situações propostas. O início do seu texto, até o estabelecimento do conflito, ficou assim, como podemos ler na versão reescrita e já ilustrada para a edição do livro:

<sup>248</sup> A fórmula “era uma vez”, nesse caso, pode ter lhe parecido “garantir” a narrativa e, nesse sentido, não foi problematizada em termos ser ou não a melhor escolha em uma história como aquela.



ERA UMA VEZ UM MENINO CHAMADO ANIS, QUE GOSTAVA MUITO DE JOGAR NO COMPUTADOR. O JOGO QUE ELE MAIS GOSTAVA SE CHAMAVA PAPALOI. PAPALOI É UM JOGO DE PIZZA. O JOGO TEM



DOIS VILÕES, O GRUDADOR E A CEBOLINHA. A CEBOLINHA É UMA CEBOLA QUE VAI TIRANDO AS VIDAS DE PAPALOI. E O GRUDADOR É UM BICHO QUE É DE MOSTARDA, QUE FICA



EM CIMA DE UMA PIZZA E ELE PODE DEIXAR O PAPALOI PARALISADO JOGANDO MOSTARDA NELE. PAPALOI SOMENTE PODE SE DEFENDER JOGANDO PIMENTA NELES. UM DIA ANIS FOI JOGAR PAPALOI. QUANDO ELE



FOI MATAR O GRUDADOR, O COMPUTADOR FICOU PRETO E QUANDO ELE OLHOU PARA TRÁS, O GRUDADOR ESTAVA FORA DO COMPUTADOR. ANIS SE ABAIXOU PARA O GRUDADOR NÃO VER ELE. DEPOIS O GRUDADOR FOI PARA A RUA.

Achado o conflito, o mote da história passou, então, a ser a tentativa de capturar o monstro para que ele voltasse para dentro do jogo, restabelecendo-se a paz na cidade. Essa perseguição, embora mantivesse algumas características do jogo, acontecia dentro do

enquadre narrativo, com o objetivo de devolver o monstro ao seu devido lugar. E só o menino poderia fazê-lo, já que a dinâmica era análoga à do jogo e ele é que sabia jogá-lo. O Grudador aumentava de tamanho comendo mostarda, que pegava nos restaurantes da cidade, e só diminuía com as pimentas jogadas nele pelo menino. Com a ajuda do seu pai, mais que do exército e da polícia, bem como com a ajuda do Papaloi – que ele retirou do computador também, para ajudá-lo – Anis, o menino, conseguiu, finalmente que o Grudador voltasse ao computador, junto com o Papaloi, e suas aventuras voltaram a ser apenas no jogo. A história termina com o pai – que em muito ajudara na resolução do conflito – comendo cachorro quente com Anis, e usando para temperar o lanche a mostarda que o Grudador deixara espalhada na cidade. Com coerência absoluta e uma pitada de humor, ele construiu sozinho o desfecho de sua trama<sup>249</sup>.

Além dessa intervenção mais ampla, fui também ajudando Naim a explicitar mais o que ia acontecendo a cada trecho, pois ele falava, construía a ideia oralmente de forma mais completa, mas era muito resumido na escrita. Oralmente, por exemplo, ele relatou a descoberta do Grudador, de que ele crescia ao comer as mostardas dos restaurantes da cidade, mas ao transpor essas ideias para o registro escrito, inicialmente, colocou apenas que o Grudador ficou grande por causa das mostardas, empobrecendo sua própria ideia. O registro escrito apresentava-se muito fortemente marcado pela oralidade, sem uma complexidade maior na construção dos enunciados, e, ao mesmo tempo, por isso mesmo, dependente da visualidade ausente no texto para este ser compreendido, já que a explicação era sucinta e pouco precisa do que estava acontecendo na “cena”. Tanto que ele me explicava uma situação, por vezes, não exatamente por meio de palavras, mas por desenhos ou gestos, como no trecho em que explicou, com um desenho esquemático, como o personagem alcançava determinado patamar de uma estrutura ou quando explicou com gestos como ele deu uma voltinha para contornar um obstáculo. Essas situações – que estão presentes no game – terminaram não entrando no texto, que focou apenas um elemento do jogo – a dinâmica das mostardas e pimentas – excluindo outros tantos elementos.

O mesmo aconteceu com o relato sobre a confusão que o Grudador fez na cidade, muito mais rico quando informado oralmente, e também com a construção do modo como o protagonista pensou em derrotar o monstro Grudador e sua motivação de fazê-lo, bem mais elaboradas, inicialmente, em seu discurso oral, em suas explicações. Esses aspectos foram

---

<sup>249</sup> Um aspecto curioso é que, mesmo no meio dessa batalha, o personagem dormia cedo, via TV, como um menino de sua idade faz. A missão de salvamento da cidade não o desviava de sua natureza de criança. Apesar de criar certa estranheza à situação interna ao texto, esse aspecto não foi mexido.

menos explorados no registro escrito, que exige uma organização discursiva diversa. Apoiada nas próprias ideias de Naim, informadas oralmente ou através de gestos, eu tentava ajudá-lo a melhorar o texto escrito. Alguns aspectos nós fomos melhorando, revendo, outros ficaram como estava. Mas o texto ficou, de qualquer modo, outro, apresentando uma narrativa de fato, e a história bem composta considerando tratar-se de uma criança de terceiro ano, ainda às voltas com as aprendizagens diversas envolvidas na produção textual. Inclusive, nessa situação, além da questão do texto se constituir em um relato das jogadas, como uma perturbação vinda da estrutura do game, ainda há no processo de Naim, a construção de uma noção do gênero história.

Após as revisões, ele se mostrou muito satisfeito com a sua produção, se sentindo autor de seu texto, construído junto comigo nessa perspectiva de trabalho na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1984)<sup>250</sup> e da dinâmica das palavras alheias tornando palavras próprias, as palavras próprias nascendo na interface com outras tantas palavras.

Na medida em que um enredo foi solicitado, soluções para diversas passagens iam sendo pensadas e um distanciamento do game ia naturalmente acontecendo. Isso garantiu uma maior autoria ao texto de Naim, mesmo considerando que esse encaminhamento foi provocado pelo adulto, que apoiou o todo o processo de reelaboração e narrativização do texto. Mais uma vez, nessa situação, podemos observar a constituição da autoria em meio a essas diversas vozes sociais – a dos produtos das mídias, a do parceiro experiente que o apoiou na revisão do texto, e a da escola em geral, tanto com seu modo de avaliar (ou não) essas produções intertextuais, quanto em relação a sua função no ensino da língua escrita.

Assim foi a revisão do texto de Naim e o desenvolvimento de sua trama. Em alguns encontros com ele, entre as marcas de oralidade e a presença virtual da visualidade, o texto foi encontrando suas ancoragens na linguagem escrita. Certo é que o as operações reflexivas no curso da produção escrita constituem um espaço privilegiado de investimento do trabalho pedagógico em termos da produção de textos, e esse aspecto se revela muito fortemente em situações de interação em torno dos textos, como essas relatadas aqui. Por isso mesmo, é também um ponto a se ressaltar em relação à formação de professores capazes de construir um olhar diferenciado para as produções das crianças e os procedimentos de produção e revisão dos textos, não só para favorecerem essas reflexões, como a intervirem de modo a provocar operações significativas nos textos e aprendizagens sobre a linguagem escrita.

---

<sup>250</sup> Para uma discussão sobre o conceito de Zona de desenvolvimento proximal nas interações em torno das produções de linguagem, ver especialmente Góes (1991, 1997). Para uma discussão sobre outras modalidades interativas de construção de conhecimento, ver Sorsana (1999).



#### 4.2.3 Outros trechos... outros enredos...

Assim como no caso de textos inspirados em games – como no caso do texto de Naim – também no caso da estrutura episódica de seriados infanto-juvenis, as revisões precisaram incidir sobre a narrativização dos textos, que traziam uma estrutura narrativa pouco desenvolvida e muito ancorada nas particularidades desses formatos. Muitos outros textos e trechos passaram, no entanto, por situações de revisão e reescrita concernindo outros aspectos das apropriações de narrativas verbovisuais.

São dignas de nota as revisões de textos ou trechos com ações ancoradas em uma visualidade ausente, tal qual analisado na parte 4.1, especialmente os textos que apresentavam longos turnos de fala. Esses textos foram revistos no sentido de permitir ao leitor a reconstrução das “cenas” imaginadas, por trás do que foi resumidamente textualizado. As histórias que traziam grandes trechos que se organizavam em turnos de fala, como um texto conversacional, foram revistas em vários aspectos, como o uso dos elementos dêiticos, cujos sentidos são preenchidos pela situação de enunciação, não compartilhada pelo leitor; a lacuna de elementos essenciais à compreensão do leitor nas primeiras versões do texto, como os referenciais espaço-temporais; as ambiguidades a respeito dos enunciadores das falas, enfim, em diversos elementos que tornavam os enunciados lacunares do ponto de vista do leitor, devido à linguagem oral própria de uma sequência dialogal e o não compartilhamento do leitor da situação enunciativa dos personagens. Inserções de enunciados do narrador, como as introduções do discurso direto ou incisos que organizam as falas dos personagens, inserções de referenciais espaço-temporais, bem como sequências narrativas e/ou descritivas em alguns trechos, entre os turnos de fala, ajudaram a tornar os textos mais coesos, mais independentes da explicação oral dada pelos autores, exteriores ao texto<sup>251</sup>.

Em alguns casos, as revisões visaram também à acentuação de efeitos que os próprios textos já apontavam, como a tendência ao humor e à desconstrução do herói clássico no texto de Maria Antônia, que pretendeu delinear um Hércules meio bonachão<sup>252</sup>. Acentuar essa característica do protagonista em outros trechos foi uma grata surpresa para a autora da história, pois ela tomou consciência do que ela mesma sugeria no texto e, autonomamente, foi ampliando essa estratégia. Em outras história houve esse foco nos efeitos de sentido e acentuação de estratégias narrativas já apontadas na produção das crianças.

---

<sup>251</sup> Incisos são esclarecimentos que o narrador faz após a fala dos personagens para situá-los, indicar reações provenientes de seu pensamento, sentimentos, ou registrar uma ação ou gesto que acompanha a sua fala, como em “Recuso-me a vê-lo – disse ele, **batendo a porta**” (KOHAN, 2011b, p. 11).

<sup>252</sup> Texto analisado na parte 4.1.

Em termos das apropriações de conteúdos e universos de narrativas verbovisuais, a revisão dos textos centrou-se, no geral, na possibilidade de o leitor construir os sentidos – considerando aí o leitor presumido do texto, de acordo com a sua previsão de circulação na Feira de Livro e na escola. No caso dos textos escritos como *fanfics* foi considerado o leitor iniciado no universo referido, não exigindo explicitações de aspectos já compartilhados por esse tipo de leitor. Entretanto, no âmbito dessa questão maior, relativa ao leitor, muitas outras questões tiveram a atenção na reformulação dos textos, envolvendo a estrutura da narrativa, o interesse do conflito, a relação do conflito com o desfecho, a continuidade de sentidos e o interesse do enredo. Essas intervenções, muitas vezes, terminavam oferecendo a oportunidade de as crianças desenvolverem seus enredos com maior autonomia e maior afastamento em relação ao(s) texto(s) fonte(s), dando novos rumos para suas histórias – o que era muito produtivo no caso de histórias que se apresentavam como paráfrases muito reprodutivas das narrativas fontes.

Quanto às apropriações de elementos das linguagens dos formatos verbovisuais, muitos foram os procedimentos de revisão, mas tendendo sempre a preservar as estratégias e usos produtivos e criativos das crianças, em suas transposições de linguagem. Por vezes, inclusive, buscando acentuar tais usos, pela maior tomada de consciência desses procedimentos pelas crianças. Ainda que houvesse também conversas sobre outras possibilidades de estratégias e procedimentos para resolver o trecho através do uso da linguagem verbal, pelo desenvolvimento da narração, pela intervenção da voz do narrador, as soluções das crianças foram legitimadas. Podemos citar o uso de elementos dos quadrinhos, como onomatopeias sem explicação do referente do “barulho”, os xingamentos com signos gráficos que não dão precisão semântica do “palavrão” proferido, e o alongamento de letras ou uso de letras em caixa alta para denotar grito, ênfase. Em algumas situações mostrávamos às crianças os recursos que a própria escrita oferece para dar certas ênfases e indicar aspectos prosódicos da oralidade, como certas explicitações ou o uso de alguns advérbios, adjetivos e locuções, por exemplo, mas sem deixar de considerar suas soluções como possíveis.

Do mesmo modo, o uso da linguagem visual para completar o texto verbal – como no caso do Círculo da China ou do desenho do personagem referido na margem ou em folha avulsa – foram estratégias muitas vezes mantidas, ainda que, na interação com as crianças, fosse mostrado que a escrita dispões de recursos próprios, como a descrição, por exemplo<sup>253</sup>. Assim, há textos que continuaram dependentes dos desenhos que os acompanham, que trazem

---

<sup>253</sup> Ressalta-se que, paralelamente ao trabalho com o próprio texto das crianças, a escola também torna observável em textos de autores diversos essas diferentes estratégias e os recursos expressivos da escrita.

as ilustrações de personagens, sejam no canto da página, sejam em uma folha avulsa. Em outros casos, a depender do ano escolar da criança, de suas possibilidades, da qualidade do texto, buscou-se descrever os personagens por meio de palavras, ampliando os recursos da escrita<sup>254</sup>. Em todos os casos, porém, a presença do elemento visual não foi tomada como algo negativo em si mesmo, mas como procedimento cabível do ponto de vista de crianças familiarizadas com a função informativa da imagem, do ponto de vista do que a linguagem – ou as linguagens – dispõe aos sujeitos que escrevem.

Como as intervenções nas situações de revisão e reescrita fazem parte do encaminhamento didático e da prática pedagógica da escola, não sendo propriamente um dispositivo específico da pesquisa, o papel da pesquisadora, nessas situações, foi misturado ao seu papel pedagógico na escola. Como pesquisadora, coube estar atenta a dinâmica de interação em torno do texto, para observar os movimentos que se remetem à problemática proposta: refletir sobre as apropriações que as crianças fazem de narrativas verbovisuais em seus textos escritos e, do ponto de vista pedagógico, argumentar sobre o papel das atividades de revisão e reescrita nesse processo de acolher as apropriações intertextuais que as crianças fazem em suas produções e, ao mesmo tempo, trabalhar a textualidade própria à escrita.

Assim, desse lugar, a decisão sobre quando intervir mais em um ou outro sentido foi muito pessoal, relativo ao desenvolvimento do texto, ao empenho das crianças, à avaliação de outros procedimentos que usaram no texto, ao domínio que tinham em relação a suas escolhas, bem como a suas outras possibilidades em relação à composição escrita. Cada texto é um texto, cada criança é uma criança. Também o ano que cada criança cursava e o nível de desafio que podia ser proposto nesse sentido foram considerados no encaminhamento das revisões. Trata-se aí do domínio pedagógico e da intenção da presente pesquisa em contribuir para pensar o ensino da escrita atravessada pelas linguagens verbovisuais no âmbito da realidade pesquisada.

Em termos da produção textual, o contexto do projeto contribui para que a escrita, as releituras e revisões constantes, bem como as reescritas – integradamente e não necessariamente em fases sucessivas – façam sentido para as crianças, pois a atividade torna-se legítima do ponto de vista da comunicação: escreve-se para ser lido, participando do jogo interlocutivo. Ter bons motivos para escrever e querer escrever é, sem dúvida, condição essencial de uma boa aprendizagem da escrita e, nesse contexto comunicativo, interlocutivo, a

---

<sup>254</sup> É importante sublinhar também que, em sua versão final, os textos para esse projeto da Feira são ilustrados pelas crianças. Entretanto, como essa produção não é, no geral, desde o início, conjunta – escrever e ilustrar – acredita-se que a relação com essas ilustrações *a posteriori* seja de outra natureza.

necessidade desse movimento de ir e vir ao texto torna-se mais claro. Tendo uma situação de comunicação real, destinatários definidos e concretos, são esses os leitores que passam a constituir e regular a produção. É para ser lido e compreendido por eles que as crianças se põem a escrever e melhorar suas produções. Ademais, estando atentos a outros aspectos que não a correção da escrita do ponto de vista da norma, cria-se a experiência de olhar e valorizar os textos por parâmetros diversificados e não apenas pelos parâmetros formais. Além disso, os objetivos da atividade e os critérios de sua avaliação tornam-se claros e motivadores.

No caso das revisões que dizem respeito aos aspectos enfatizados neste estudo, relativos à relação com as narrativas verbovisuais, novos parâmetros aparecem como passíveis de se constituírem em objetos de reflexão e revisão.

Enfim, são esses aspectos referidos e discutidos até aqui que apareceram como relevantes do ponto de vista da discussão sobre o trabalho com a produção de textos narrativos na relação que estabelecem com narrativas verbovisuais. Pensar o ensino da escrita atravessado por outras linguagens, tal qual proposto pela presente tese, significa, então, poder refletir sobre os encaminhamentos que podem ser dados em relação aos textos escritos pelas crianças, na sua dinâmica intertextual e heterogênea, acolhendo o intenso movimento de apropriação que estabelecem com as narrativas que fazem parte de seu repertório, e trabalhando a partir dessas proposições, legitimando-as e também ajustando as propostas às exigências da linguagem verbal em suas histórias escritas. Significa acompanhar o processo das crianças de ocuparem seu lugar de sujeitos da linguagem, na interface com a sua realidade de sujeitos aprendizes da escrita.

Nesse sentido, cabem, inclusive, as representações visuais que acompanham as histórias, seja porque as crianças escrevem em formatos que em si mesmos já são híbridos, como as histórias em quadrinhos ou as histórias ilustradas, seja porque essas representações figurativas aparecem de modos inusitados, complementando informações verbais nas margens dos textos, na própria linearidade do texto ou anexos a ele. Isso não impede de serem trabalhados os outros modos de construir sentidos, pelas palavras, como tentar descrever um personagem mais detalhadamente em vez de desenhá-lo para mostrar como ele é, como já discutido. É justamente nessas diferenças que o valor da linguagem verbal pode ser ressaltado, sem deslegitimar as formas próprias de as crianças expressarem-se.

Fernandes (2007, p. 11) relata, a esse propósito, uma situação reveladora em que uma criança, diante da demanda de produzir um texto por escrito, apenas com palavras, responde: “fica difícil, por que eu penso em quadrinhos...”. E a autora analisa:

Essa resposta inspira uma aproximação com Benjamin (1984), autor que, do âmbito da teoria crítica da cultura, ajuda a discernir que as novas formas de percepção expressam-se num *sensorium* diferente em razão da técnica, das novas tecnologias, e mostra o quanto é necessário considerar que as mudanças no espaço da cultura transformam a experiência dos sujeitos, interferindo nos seus modos de produzir cultura. (FERNANDES, 2007, p. 11).



É certo que a escola tem suas funções em uma sociedade letrada. É seu compromisso oferecer um vasto repertório letrado, de gêneros diversos, de narrativas verbais, modelos de textos escritos e, evidentemente, o vasto mundo da literatura. Além disso, é também seu papel oferecer um universo de referências culturais também locais, relativas à nossa cultura específica, bem como à cultura globalizada, à cultura universal, e às culturas diversas. É seu compromisso ampliar o repertório narrativo das crianças para que não se restrinjam aos produtos de uma cultura visual hegemônica importada, sem dúvida, mas sem perder a capacidade de vislumbrar os diálogos que as crianças estabelecem com elementos da cultura midiática e não apenas tomá-los como colonizações a serem desconsideradas.

Não é mais possível nem produtivo pretender que as crianças tenham como modelo de narrativa apenas o texto escrito, pois é impossível desconsiderar as experiências e o convívio frequente com as diversas narrativas visuais, matéria de suas produções de linguagem, bem como de sua cultura lúdica, de seu imaginário. Não é possível desconsiderar as possibilidades introduzidas pelos meios de comunicação que, conforme argumenta Machado (2009), expandem os diferentes códigos.



A escrita continua desfrutando do privilégio de ser uma das grandes tecnologias criadas pelo homem, exatamente por ter ampliado as possibilidades de escrever com muitos códigos e de construir textos também numa escala de múltiplas conjugações. (MACHADO, 2009, p. 12)

Fernandes (2007) alerta inclusive – mais incisiva ainda – que “não é mais possível que a escola continue desconsiderando as narrativas dos alunos produzidas sem o suporte da escrita” (2007, p. 9). A autora se refere, nesse caso, ao uso de formatos híbridos para contar histórias.

Assim, torna-se relevante encontrar modos de acolher as novas formas de narrar, escrever, compor textos e intertextos nas narrativas verbais e verbovisuais produzidas pelas crianças. Por outro lado, no entanto, é preciso que nas práticas de produção de linguagem escrita na escola possa ser assegurado o trabalho com o texto escrito e com as características relativamente estáveis dos gêneros, ainda que na tensão com a emergência de elementos que possam denotar expansões da escrita, instabilidades genéricas, novos modos de narrar, enfim,

com as dinâmicas centrífugas da linguagem. Esses podem se configurar em elementos criativos da linguagem, apropriações legítimas de narrativas visuais a que as crianças estão expostas, construções que aportam sentidos suplementares aos textos, como vimos nas análises de diversas ocorrências.

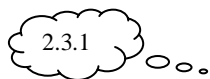
Fernandes (2007) indaga, apropriadamente, sobre a importância de compreendermos todo esse contexto cultural das crianças “para se ter uma percepção melhor de quando as narrativas escritas por elas trazem realmente elementos novos e criativos da linguagem e quando estes denotam uma dificuldade com a escrita que aparece sob novos formatos” (FERNANDES, 2007, p. 6-7). Poderíamos complementar: quando também denotam uma construção, ainda em curso, dos mecanismos de composição da textualidade e da estrutura da narrativa escrita.

Mesmo que possamos conceber que haja usos mais reprodutivos do repertório midiático, por um lado, e mesmo que também haja produções das crianças que carecem de coesão, informatividade e outros aspectos responsáveis pela construção da textualidade, esses modos de narrar das crianças podem, nas relações que estabelecem com a visualidade, fornecer, por outro lado, elementos muito produtivos para pensar sobre a produção de texto escrito, numa pedagogia da escrita atravessada por outras linguagens. Cabe à escola trabalhar a composição própria ao texto escrito, sim, considerando, entretanto, as estratégias astuciosas dos sujeitos, seus gestos autorais de apropriação e reutilização da(s) linguagem(ns) e intertextos, e os diversos universos culturais disponibilizados contemporaneamente na composição de seus repertórios narrativos. Ajudá-las, inclusive, “a organizar o seu narrar nesse contexto constantemente fluído, mudante e híbrido” (FERNANDES, 2009, p. 153).

Assim, valorizar as produções infantis, suas tramas interdiscursivas, pode se constituir, de qualquer modo, em um rico caminho para se pensar no ensino da escrita e do narrar como algo vivo e dinâmico, bem como em um dos caminhos para a escola poder considerar as produções culturais midiáticas como algo que faz parte das culturas da infância no mundo contemporâneo, com as quais as crianças dialogam, a partir das quais se constituem, tal qual enfatizado por Jobim e Souza e Salgado (2008) e por Brougère (2004).

° ° °  2.1

Ressalta-se, assim, o potencial criativo, autoral, dinâmico do uso da linguagem e da língua pelas crianças, que é um caminho muito mais rico de aprendizagens do que o aprendizado de uma língua escrita cristalizada, de fronteiras estanques, como se parada nas gramáticas, um ensino prescritivo da linguagem e dos gêneros textuais. Ou ainda um ensino apoiado em uma suposta estabilidade dos gêneros e homogeneidade das linguagens, que esvazia o lugar da criança como sujeito de linguagem.



Para terminar, bakhtianamente, mais uma vez, é importante lembrar que, quando o sujeito se move entre vozes diversas, interagindo com elas, apropriando-se mais ou menos criativamente delas ou contrapondo-se a elas, provocando outras vozes e tendo sua voz provocada por tantas outras, atua na intensa dinâmica da heteroglossia dialogizada. No caso de sujeitos infantis, inseridos em uma cultura infantil determinada e produzindo narrativas escritas em contexto escolar, eles interagem com vozes da escola, da professora, dos colegas, dos seus revisores, das histórias que ouvirem, dos livros que leram, das narrativas da TV – infantis ou não –, do cinema, dos jogos, games, quadrinhos, de todos com os quais interagem. Ouvir sua voz própria, no emaranhado de vozes de sua cultura, vindas dos contextos familiar, escolar e midiático, e ver emergirem um dizer e um estilo próprios, e próprios ao seu tempo é, sem dúvida, um grande desafio para a escola e para a formação de professores.

## 5. DESFECHO DA TRAMA

Antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e dar sentido a essa ocupação. (RANCIÈRE, 1995, p. 7)

Antes de qualquer coisa, começo por puxar o fio dessa “costura” primordial que atravessa este estudo: a linha que costura é, na base, bakhtiniana, é com ela, pois, que alinhavo o desfecho. Se o dialogismo é um conceito chave nas formulações do autor e articula todos os campos e formulações aparentemente dispersas de sua produção, também apareceram aparentemente dispersas e sempre retomadas ao longo das argumentações desenvolvidas neste texto. A voz de Bakhtin, longe de concentrar-se em um capítulo da tese, se emaranhou aqui e ali, como os fios que perpassam toda a superfície de um tecido que se borda. E assim vou desvelando os meus truques de escrita...

Para seguir o caminho de construção de uma fala sobre as narrativas das crianças, foi preciso atravessar o campo bakhtiniano, bem presente desde a primeira linha desse texto: “folha em branco... em branco de marcas, riscos, letras...mas não em branco de ideias, referências, repertório, vozes”. E sua voz foi articulando o todo, orquestrando as vozes de tantos outros. Vozes que se apresentaram difusas, simultâneas, discordantes, concordantes, complementares, ofertando-se para que eu as apanhasse e com elas, em diálogo com elas, tecesse fios mais ou menos organizados de discurso próprio. Vozes de tantos. Voz de Bakhtin para me ajudar a costurar esse tecido de argumentações e discussões, vozes de autores, de interlocutores acadêmicos, vozes das crianças, vozes que já habitam em mim, apropriadas, menos alheias do que antes, próprias. E é com essa voz própria e muito povoada que fecho este trabalho.

A diversidade de histórias, de apropriações, de intertextos, de diálogos entre discursos e entre linguagens que pudemos observar nas produções das crianças, 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.

Por sua vez, o dispositivo de investigação considerado – a participação em situações de revisão dos textos, tomando os textos não apenas como produtos, mas em suas articulações com a situação de produção – permitiu problematizar, em duas vias, as apropriações das crianças e transposições para suas histórias. Por um lado, ajudou a revelar que, entre os textos-fonte e a história sendo escrita, os usos de recursos e procedimentos produtivos e inventivos envolvem reelaborações e negociações de sentido, numa dinâmica entre a apropriação intertextual e constituição da autoria. Por outro lado, tornou observáveis situações em que essas apropriações se constituíam em um aspecto tensivo ou perturbador da estruturação da narrativa verbal e da textualidade escrita, devido às diferenças entre as linguagens verbal e verbovisual e aos aspectos pragmáticos relacionados à produção escrita, mostrando 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, embora busquem soluções compatíveis com suas experiências com a escrita.

As situações de revisão e reescrita dos textos, analisadas na parte 4.2., puderam fornecer aspectos ricos quanto à reelaboração em função da construção da estrutura narrativa e da textualidade, bem como à adequação ao leitor que não é “iniciado” no universo audiovisual retomado, fornecendo pistas para a discussão sobre como lidar com transposição de elementos de linguagens visuais para a escrita, com o trânsito híbrido das linguagens na produção escrita das crianças.

O jogo entre apropriações e autoria – em um movimento de “autorar”, como nos diz Faraco (2009, p. 87) – aparece no fluxo mesmo das produções e revisões, evidenciando procedimentos intertextuais que, certamente, poderão ser vistos de modo diverso, não como mera reprodução ou falta de criatividade; e intercâmbios entre linguagens que podem ser avaliados não como simples inabilidades, mas como experimentações legítimas, usos astutos, de uma linguagem que se dispõe aos sujeitos que escrevem – e que aprendem a compor um texto por escrito, enfrentando muitos desafios nessa aprendizagem. Escrevem na fronteira, como expressa Faraco (2009) – a um só tempo tomando “emprestado” e “tornando próprio”, nessa dinâmica implicada na ideia de “apropriação”.

Por tudo isso, essas apropriações podem e devem ser validadas na escola, no âmbito do ensino da escrita, da produção de textos. Em vez de constranger as crianças em usar esse vasto repertório, a escola pode pensar em como interagir com ele, em colocá-lo a favor das aprendizagens. Afinal, é preciso também considerar que, na falta de um ensino que possibilite

as reflexões em torno da tensão entre as apropriações do repertório verbovisual e a construção de um texto escrito, bem como em torno dos avanços da capacidade narrativa das crianças, estas vão, certamente, recorrer a modos de composição de suas histórias que nem sempre cabem do ponto de vista da textualidade escrita. Em situação de ensino da escrita, os procedimentos de empréstimo que as crianças fazem podem, assim, se constituir em objetos de reflexão metalinguística – em atividades compartilhadas de produção, revisão e reescrita – considerando modos de escrever e de narrar, nos quais são validados hibridismos, inovações, intercâmbios entre linguagens.

A situação de revisão de textos tornou-se, igualmente, um dispositivo investigativo importante para refletir, do ponto de vista do ensino, sobre o papel do adulto em ir ajudando a criança a construir um discurso a um tempo autoral e ancorado nas relações interdiscursivas, nas vozes diversas, um discurso escrito cujas apropriações intertextuais e os intercâmbios de linguagens não se deem tampouco ao preço das exigências do discurso escrito – considerando a língua escrita como dinâmica, viva, sempre disponível para as inovações, invenções, combinações.

2.2.2 e  
2.3.2

As profundas mudanças que as mídias (algumas hoje já consideradas “tradicional”) e os modos de enunciação digital – oriundos de novas práticas sociais, surgidas na segunda metade do século XX – vêm exercendo sobre a escrita e sobre a noção de texto escrito precisam ser, e vêm começando a ser, problematizadas no ensino da língua. Em um mundo de mudanças na escrita, nos modos de narrar, nas formas narrativas, novos desafios se colocam aos sujeitos e à escola. As crianças – como leitoras, espectadoras e “navegadoras” que são, conforme enfatiza Canclini (2008) – acompanham essas mudanças. A escola precisa também acompanhar. As novas formas de textualidade, a emergência de novos gêneros discursivos, tantas outras hibridizações, novas configurações textuais – fundadas na articulação de linguagens diversas – e a profusão de recursos que o audiovisual e a tecnologia oferecem à escrita, prenunciam novos episódios da própria história da escrita e do letramento da sociedade.

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. Crianças que, como pudemos observar ao longo desta pesquisa e vimos ao longo deste texto, 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.

Quando não são submetidas à censura, ao controle, nem apenas às forças centrípetas que atuam na linguagem, as crianças buscam soluções relativas a suas experiências de leitura

e de escrita e experimentam 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.

Vistos desse modo, como sujeitos inseridos em certo mundo cultural e simbólico, que produzem discursos numa dada situação interlocutiva, que agem *com* e *sobre* a linguagem, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem poderão sentir a necessidade da linguagem e de seu uso na vida, bem como reconhecer a vida deles na linguagem. Atenua-se, assim, a ideia da escrita como “trabalho pesado”, conforme a compreensão de Beltrão (2007, p. 138) e traçam-se caminhos interessantes para a constituição de sujeitos de linguagem, autores e autônomos, que se reconhecem em suas produções, que reconhecem e têm reconhecido o seu universo cultural em suas produções escolares, ainda que estas demandem esforços, trabalho, muita reflexão.

E é disso que falamos quando nos referimos a uma pedagogia da escrita atravessada por outras linguagens. As crianças acionam em suas produções simbólicas esse repertório que lhes é bem particular, familiar, que vem de suas experiências com as narrativas que circulam na televisão, nos quadrinhos, no cinema, mobilizam seus repertórios textuais e intertextuais para criar seus enredos. Embora não tenha responsabilidade pela constituição desse repertório, que, no geral, está disponível fora do contexto escolar, a escola pode incorporar, permitir, acolher, validar, dinamizar, incentivar, interagir com ele. Em vez de pretender “driblar” – como foi o nosso primeiro ímpeto na escola, diante das primeiras constatações que deram origem a essa tese, logo repensando a complexidade da questão.

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, tornando este 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”.

Não apenas referente aos “textos” que circulam socialmente em diversos meios – texto entendido aqui em um sentido amplo, não restrito à escrita –, mas também àqueles produzidos

2.2.3

pelas crianças – é desafio da escola poder reconhecer, e reconhecer como legítimas, a diversidade de escritas, a heterogeneidade de textos e a diversidade de linguagens; precisa implicar-se na reorganização que atravessa o mundo da leitura e da escrita no mundo contemporâneo. É seu papel, sem dúvida, como agência social da cultura escrita, do letramento, ampliar o repertório literário das crianças e trabalhar a textualidade própria da escrita, considerando, entretanto, as estratégias astuciosas dos sujeitos em um mundo de muitas referências, muitas vozes, e também os efeitos de sentido que as interpenetrações das linguagens podem provocar. E conforme a afirmação de Barreto (2001), não apenas na coexistência das diferentes linguagens, mas na articulação entre elas, é que está em jogo a produção e negociação de sentidos.

Fernandes, por sua vez (2011, p.152), falando das misturas das crianças em suas narrativas, ressalta:

A apropriação que gera hibridações produtivas faz parte de um processo de aprendizagem em que é preciso conhecer as diferentes linguagens e suas lógicas para poder articulá-las numa nova relação depois de várias experimentações. Isso aponta que não basta conhecer ou ler determinadas histórias em variados suportes para saber produzi-las. É preciso saber lidar com os conflitos que surgem do convívio com estes meios através dos quais se contam, hoje, as histórias.

Desse modo, há um papel da escola no que se refere às implicações dessas apropriações das crianças, aos modos de misturar suas muitas referências e as múltiplas linguagens a partir dos quais as narrativas se apresentam, tanto em termos do ensino da escrita, da formação de leitores, quanto em termos mais amplos da apropriação cultural. Papel que pode ser também de reconhecer e integrar a pluralidade de culturas e linguagens. É preciso que reflita sobre esse papel, sobre as mediações de aprendizagens que são de sua responsabilidade, mas fora da crítica apriorística ao horizonte cultural que não vem dos livros, do impresso. Na dinâmica tensiva entre exigências escolares de construção de competências textuais – legítimas de seu lugar de agência social de cultura escrita – e as experimentações das crianças, que refletem seus modos de se inserir no mundo da escrita, dos textos, da narrativa, da linguagem, das linguagens, há que se encontrar um ponto em que, como ressalta Rancière (1995, p.7), o ato de escrever, mais que uma competência, seja um modo de ocupar o sensível. E esse ponto, como nos lembra Machado (2009), envolve também a possibilidade de exploração, no ato de escrita, de suas semioses possíveis e da multiplicidade de códigos. Ou seja, as próprias “exigências escolares” têm como desafio incluir, de algum modo, essas expansões da escrita e seus movimentos centrífugos em ação. E, quem sabe, até, repensar o próprio conceito do que seja uma história – e uma boa história –, a partir do ponto de vista das

crianças, de suas múltiplas experiências narrativas, bem como repensar a escrita que permanece presa aos limites da folha de papel.

Parafraseando Tardy (1976) – em um texto antigo, mas ainda assim, cheio de “pérolas” que podem nos ajudar a pensar – podemos argumentar: para que possamos nos manter atentos, no âmbito das relações entre educação e mídia, em não transformar nossas ações pedagógicas “numa grande máquina de dizer não e que, tendo encontrado o segredo do moto perpétuo, contenta-se em caminhar, deliciosamente, em círculos” (TARDY, 1976, p. 12), aceitamos o desafio de vislumbrar “situações pedagógicas originais” e “soluções elegantes” para os “problemas inéditos” (TARDY, 1976, p. 48) colocados continuamente pela produção de discursos – no caso específico, de textos escritos – na contemporaneidade. Afinal, quase quarenta anos se passaram e os desafios, na sala de aula, continuam a ser, se não os mesmos, semelhantes, mesmo enquanto outros desafios – referentes às tecnologias da informação – parecem colocar a questão ainda em outros patamares.

Não faz sentido, se não queremos “alienígenas na sala de aula” (GREEN e BIGUM, 1995), uma prática pedagógica fundada em um modelo de infância e de linguagem que não mais encontra eco e respaldo no mundo sociocultural, e em um paradigma letrado que não considere “as múltiplas linguagens e tecnologias da comunicação, dentre as quais se afirmam de forma hegemônica os meios audiovisuais” (COSTA, 2004, p.21).


 2.1

Assim, abrangendo as preocupações da dimensão cultural mais ampla que definiu este estudo, é certo que uma escola que pretenda trabalhar com a cultura de seus alunos terá que considerar a sua bagagem cultural midiática e reconhecer e valorizar as linguagens nas quais se expressam e com as quais significam a realidade. Para pensar nos processos educativos é preciso compreender o diálogo que a mídia e a cultura estabelecem com a escola, compreendendo aqui as mídias como cultura e não em uma perspectiva instrumental, como ferramenta. Para que a escola – tomando-se a educação também em sua dimensão cultural – possa ser um lugar de circulação de saberes que contribuam para os sujeitos darem sentido ao mundo em que vivem, às experiências cotidianas, às contradições das sociedades, faz-se necessário que as relações entre os lugares de aprendizagem culturais e escolares se redefinam, se imbriquem, se afetem, não se afastem. E, nesse processo, o desafio é que a escola possa – conforme a expressão de Tardy (1976) já citada – encontrar “soluções elegantes” para essas questões, nem tão novas assim, que insistem em aparecer nas produções das crianças, receptoras ativas e produtoras de cultura e de discursos que são. Espero que este estudo contribua para refletirmos – no âmbito do ensino da escrita – a problematizar algumas dessas soluções.

Para não nos referirmos à escola, em abstrato, cabe também enfatizar o papel dos professores, de sua mediação, de sua formação inicial e continuada – inclusive na possibilidade de familiarizá-los com as culturas infantis próprias aos sujeitos que buscam formar – em termos do trabalho com a linguagem, as linguagens, a produção de discursos. É fundamental, para discutir a problemática proposta neste estudo de forma mais ampla, considerar a formação dos professores como leitores dos textos das crianças. E esse é um aspecto que foi contruído ao longo de muito tempo no contexto escolar tomado como referência, razão pela qual tornou-se o campo preferencial para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, no âmbito específico da problemática que esse estudo apresenta, ressalta-se a necessidade de levar ainda essas discussões ao campo da formação de professores e para além de uma escola específica – e mais, uma escola que desenvolve um trabalho bastante peculiar nesse sentido –, já que a possibilidade de abordar consistentemente a produção de textos em seu diálogo com diversos sistemas semióticos, requer não apenas que a instituição escolar e seus professores possam observar, validar, favorecer, mediar e desenvolver essa série de fenômenos aqui discutidos, mas, antes ainda, assegurar e mediar a produção escrita e autoral das crianças, aspecto que nem sempre é observado na escola, seja pública ou privada.

Para finalizar, convém ainda discutir alguns outros pontos que, situados, aparentemente, na fronteira com os limites deste estudo, validam, de qualquer modo, a presente tese. Em primeiro lugar, a implicação da pesquisadora no campo, como participante da equipe da escola, parece metodologicamente bem argumentada, mas ainda assim, merece algumas observações.

Nota-se, em diversos aspectos deste texto e do processo investigativo que ele conta, a presença do pesquisador como sujeito – sujeito inserido em um contexto, que fala de um lugar, que é subjetividade, fazendo pesquisa situada, implicada. Entretanto, essa questão aparece, fundamentalmente, na hesitação entre defender a recepção ativa das crianças em relação aos produtos midiáticos e uma perspectiva, ainda assim, crítica; entre revelar as astúcias das crianças em seus intertextos e intercâmbios de linguagens e, ao mesmo tempo, argumentar sobre o papel da escola em trabalhar o texto escrito. Hesitação produtiva, que revela um equilíbrio de forças importante para o desenvolvimento da problemática proposta.

Afinal, é preciso lembrar que os sujeitos envolvidos nesse estudo – através de seus textos e das interações em torno deles – viveram o processo de produção textual no puro dever, participando de um projeto de sua escola, como anualmente participam, produzindo seus textos numa determinada situação já conhecida, com o acompanhamento de uma educadora que fazia parte desse contexto. E, que, de dentro, como educadora, pôde interagir e

analisar as situações interativas como interações genuínas, e não apenas como dispositivo de pesquisa. Como pesquisadora, por sua vez, emprestou um suplemento de visão à situação vivida, por estar, justamente, de fora, munida de instrumentalizações que lhe permitiram outro olhar e outra leitura da situação vivida, embora também participante do processo como educadora. Assim, esse dispositivo da pesquisa contribuiu para a reflexão sobre o ensino da escrita por colocar em cena, justamente, a dupla inserção da pesquisadora no campo da pesquisa. São, assim, dois olhares, dois pontos de vista, imbricados. Um olhar duplicado, de educadora implicada e de pesquisadora, procurando uma maior objetivação de compreensões da experiência educativa vivida, de seu lugar exterior, olhar exterior, exotópico. Assume-se aqui, justamente, uma perspectiva de pesquisa e de escrita da pesquisa que não apaguem jamais seu caráter de processo, de trabalho, de construção, de vida vivida, de implicação de sujeitos, de elaboração da prática educativa. Nota-se, no entanto, que não se trata de um mero relato de prática vivida, mas em uma pesquisa que apresenta resultados e reflexões importantes para contribuir com o campo do ensino da escrita e mostrar que, do ponto de vista da relação das crianças com a linguagem, é uma prática possível!

Ressaltamos, por fim, o limite deste estudo quanto ao contexto escolar e aos sujeitos infantis considerados, apontando a importância de novos estudos em contextos diversos, como a escola pública, que podem revelar outros repertórios, outros desafios, outros procedimentos, de acordo com o universo cultural, as experiências letradas e as práticas escolares que as crianças do ensino público vivenciam, e das possibilidades de mediação do professor quanto à produção escrita de seus alunos.

Assim, embora situada e tendo um recorte bastante específico em termos do contexto, a presente tese parece apontar para reflexões sobre a escrita e o ensino da escrita que podem nos ajudar a continuar nos perguntando sobre o que temos feito com a produção escrita de nossas crianças – escrita que se transforma e que é afetada pelos artefatos culturais disponíveis na sociedade, assim como as práticas de leitura e as interações texto-leitor também se modificam no diálogo com a imagem técnica – campo de pesquisas já em curso (OSWALD, 2010).

Com essas ressalvas e posicionamentos, termino esta história sobre as histórias das crianças deste estudo e as tantas histórias que elas foram e são capazes de abrigar e embaralhar. Como texto empírico produzido para um determinado fim, esse longo texto chega ao seu fim. Como texto que estabelece para sempre relações dialógicas e é nunca acabado, embora fechado em sua aparente prisão de papel – ou tela –, eis minhas palavras lançadas,

provocando novas palavras de interlocutores que, eventualmente, venham enredar suas vozes a esse tecido já de muitas mãos.

E como com as narrativas, jogo-o para outras e mais outras:

Entrou pela perna do pato, saiu pela perna do pinto, meu rei senhor que lhe conte mais cinco...

Clic!



## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, B.M., FIAD, R.S., MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB, 2001.
- ABAURRE, B.M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. de. **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas, SP: Unicampo, 1996.
- ABDALA JUNIOR, B. **Introdução à análise da narrativa**. São Paulo: Scipione, 1995.
- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- ADAM, J.M. **Les textes: types e prototypes**. Paris: Nathan, 1992
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- AGUIAR, F. Literatura, cinema e televisão. In: PELLEGRINI, T. et al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Senac São Pulo/Instituto Itaú Cultural, 2003, p. 115-144.
- ALMEIDA, F. A. de. Arquitetura da história em quadrinhos: vozes e linguagens. In: **Linguagem & Ensino**, vol. 4, nº. 1, 2001 (113-140). Disponível em: [www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/264/230](http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/264/230)
- ALMEIDA, M. A. **Blá-blá-blá: a presença dos vocábulos expressivos na identidade lingüística do brasileiro e sua relevância para o português como segunda língua para estrangeiros (PL2E)** Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2006. Disponível em: [http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410520\\_06\\_pretextual.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410520_06_pretextual.pdf)
- ALVES, L. **Game Over: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Editora Futura, 2005.
- \_\_\_\_\_. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. In: **Educação, Formação & Tecnologias**; vol.1(2); p. 3-10, Novembro de 2008. Disponível em: [http://www.lynn.pro.br/admin/files/lyn\\_artigo/6030abd204.pdf](http://www.lynn.pro.br/admin/files/lyn_artigo/6030abd204.pdf)
- ALVES, L. R. G.; MARTINS, J.; NEVES, I. A crescente presença da narrativa nos jogos eletrônicos. In: **SBGAMES - Simpósio brasileiro de jogos e entretenimento digital**, 8., 2009, Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.sbgames.org/papers/sbgames09/culture/full/cult2\\_09.pdf](http://www.sbgames.org/papers/sbgames09/culture/full/cult2_09.pdf).
- AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura Infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2006.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chaves**. São. Paulo: Contexto, 2006. P. 95- 113
- \_\_\_\_\_. **O Pesquisador e o Seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2001.
- ANDRADE, M. de F. R. de. **O conceito de alfabetização semiótica na atualidade: possíveis relações com o pensamento de Paulo Freire**, 2008. Disponível em: [http://www.paulofreire.org/twiki/pub/FPF2008/TrabalhoMariaDeFatimaRamosDeAndradeAndrade/Alfabetizacao\\_semiotica\\_e\\_o\\_conceito\\_de\\_leitura\\_para\\_Paulo\\_Freire.doc](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/FPF2008/TrabalhoMariaDeFatimaRamosDeAndradeAndrade/Alfabetizacao_semiotica_e_o_conceito_de_leitura_para_Paulo_Freire.doc). Acesso em: 08/06/2010

ANIS, J. L'écrit des conversations électroniques de l'internet. In: Ordinateur et textes: une nouvelle culture? **Le Français aujourd'hui**, 129, 59-68, 2000.

ARANHA, G. Narratologia e jogos eletrônicos. In: OSWALD, M.L.M. e PEREIRA, R.M.R (Org.). **Infância e juventude: narrativas contemporâneas**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008, p. 31-47.

ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.) **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ARAÚJO, L. C. de. **Reescrevendo a escrita na escola: a prática de revisão e reescrita textual mediada por pares**. Salvador, UFBA, 2004. (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2004.

ÁRIES, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, M. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M. e GOUVEA, M.C.S. (Org.). **Estudos da infância, educação e práticas sociais**, Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p.119-140.

AUMONT, J. et al. **A Estética do Filme**. Campinas: Papirus, 2008.

AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BACCEGA, M. A. Reflexões sobre as relações comunicação/educação e consumo. In: BARBOSA, M.; MORAIS, O.J. (Org.) **Comunicação, cultura e juventude**. São Paulo: Intercom, 2010.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais**. 3. ed. Brasília: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **La poétique de Dostoievski**. Paris: Éd. Du Seuil, 1970.

BALADIER, L. **Le récit: panorama et repères**. Paris: STH, 1991.

BALOGH, A. M. **O Discurso Ficcional na TV: sedução e sonho em doses homeopáticas**, Edusp: SP, 2002.

BARRETO, R. G. "As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor". In: MARINHO, M. (Org.), **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 1973, p.19-60.

BATISTELLA, D. **De trás para frente ou ao contrário: o mangá e a leitura à revelia da escola.** Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em:

[http://www.ppgl.upf.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=49](http://www.ppgl.upf.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=49)

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa.** 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BELTRÃO, L. M. F. **A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível.** 2006, 326f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador.

\_\_\_\_\_. Produção de textos na escola...In: MUNIZ, D. M. S.; SOUZA, E. H. P. M. de; BELTRÃO, L. M. F. (Org.). **Entre textos, língua e ensino.** Salvador: EDUFBA, 2007, p. 101-142.

BELTRÃO, L. M. F.; ARAPIRACA, M. de A. Aprendizagem da escrita: Situações comunicativas em debate. In: **Memórias: Novena Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática, 2010, Flórida, Orlando, 7º Simposium Iberoamericano en Educació, Cibernética e Informática.** Flórida, Orlando, 2010. v. II. p. 12-17.

BENJAMIM, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIM, W. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e a história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola e agora?: sociolinguística e educação.** São Paulo: Parábola, 2005.

BOTELHO, J. M. A natureza das modalidades oral e escrita. In: **Filologia, linguística e ensino.** Tomo 2, V. IX, n. 03. CiFEFIL: Rio de Janeiro, 2005, p. 30-42

BRANCO, M.A; PINHEIRO, C.M.P. Uma tipologia dos games. São Leopoldo: **UNirevista**, jul, 2006 - Vol.1, nº3. Disponível em: [http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev\\_BrancoPinheiro.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev_BrancoPinheiro.pdf)

BRONCKART, J. P. **Le fonctionnement des discours.** Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: Educ, 1999.

BRITO, R.S. Mídia, construção do imaginário moderno e identidade no Brasil. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 28., 2005, Rio de Janeiro/RJ. Anais eletrônicos. São Paulo: Intercom, 2005. Disponível em: <http://repositorio.portcom.intercom.org.br>

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** São Paulo: Loyola, 2007.

CAIADO, R. V. R. A Ortografia no Gênero Weblog: Entre a escrita digital e a escrita escolar. In: ARAUJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 35-47.

CANCLINI, N. G. **Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e cultura**. São Paulo: v. 24, n.9: 803-809, 1972.

CAPPARELLI, S. “Televisão e criança: a emergência do mercado de bens culturais”. IN: PACHECO, E. D. (Org.) **Televisão, criança, imaginário e educação**. São Paulo, Papiro, 1998, p. 151 - 160.

CAPPARELLI, S. et alii. **As narrativas televisivas, sua dimensão mítica e importância na subjetivação infantil**. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro: Intercom, 1999. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/427>

CARDOSO, C. J. **Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar**. Cuiabá: UFMT/INEP/MEC, 2000.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COELHO, S. M. M. **Educação e imaginário: outras redes de sentido: narrativas ficcionais e linguagens multimídia**. Tese de doutorado, Educação, Universidade do Minho, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/6915>. Acesso em: 03/06/2010.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Col. Passo-a-passo, 57. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: 2005.

COSTA, M. C. C. da. **Educação, imagem e mídias**. Col. Aprender e ensinar com textos, vol. 12. São Paulo: Cortez, 2004.

COSTA, S. R. (Org.). **Leitura e Escrita de Adolescentes na Internet e na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CRUZ, P. R. **Do Desenho Animado à Computação Gráfica: A Estética da Animação à Luz de novas tecnologias**. Monografia de Graduação (Bacharelado em Produção em Comunicação e Cultura), Departamento de Comunicação Social, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: [150p.http://www.bocc.ubi.pt/pag/cruz-paula-desenho-animado-computacao-grafica.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/cruz-paula-desenho-animado-computacao-grafica.pdf).

CRUZ, D. M. A intertextualidade entre os games e o cinema: criando histórias para entretenimento interativo. **I Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação - construindo novas trilhas, mesa redonda Narrativas e intertextualidade dos jogos eletrônicos**. UNEB, Salvador – Bahia, outubro/2005.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3a ed., 2001.

CUNHA, S. R. V. Pedagogias de imagens. In: DORNELLES, L. V. (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 113 – 145

DAVID, J. Écrire, c'est réécrire: de la pertinence des ratures chez l'écolier, **Français d'aujourd'hui**: Écrire au brouillon, 108: 6 - 20, Paris, 1994.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**, Petrópolis: Vozes, 1994.

DELAMOTTE-LEGRAND, R. Les Brouillons: indices d'acquisition et objets d'apprentissage. In: LANE, P. **Écritures écrites**, pp. 104-115, CRDP: Rouen, 1992.

DI FANTI, M. da G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas**: Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003.

D'ONOFRIO, S. **Teoria do texto I**: prolegômenos e teoria da narrativa. São Paulo: Ática, 1995.

DUARTE, E. B.; CASTRO, M. L. D. de (Org.), **Comunicação audiovisual: gêneros e formatos**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

DURING, S. Introduction. In: **The Cultural Studies Reader**. London/New York: Routledge: 1999. p. 1-28.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Lector in fabula**. Paris: Grasset & Fasquelle, 1985.

\_\_\_\_\_. **A obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

EISNER, W. **Quadrinhos e Arte Seqüencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ESCOSTEGUY, A. C. D. Os estudos culturais em debate. **UNIrevista**, Vol. 1, nº 3 : julho 2006, p. 1-8. Disponível em: [www.unirevists.unisinos.br/pdf/UNIrev\\_Escosteguy.PDF](http://www.unirevists.unisinos.br/pdf/UNIrev_Escosteguy.PDF). Acesso em: 27/11/2010

FABRE, C. Aspects de la production du texte dans les brouillon d'écoliers, **Études de linguistique appliquée**, 71: 59-69, Paris, 1988

\_\_\_\_\_. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Grenoble: Céditel, 1990.

FALCÃO, L.; NEVES, A. M. M. Narratologia em Jogos Digitais. In: P&D Design - **8o. Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design**, 2008, São Paulo, SP. Caderno de Resumos - P&D Design 8, 2008. Disponível em: <http://www.modavestuario.com/192narratologiaemjogosdigitais.pdf>

FARACO, C. A.; **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2009.

FARIA, M.A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares e literatura**: as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999.

FÁVERO, L. L.; AQUINO, Z. G. O.; ANDRADE, M. L. C. V. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FÉLIX, T.C. O dialogismo no universo fanfiction uma análise da criação de fã a partir do dialogismo bakhtiniano. In: **Revista Ao pé da Letra** – Volume 10.2 – 2008.

FERNANDES, A. H. **As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados**. 2003. Dissertação de Mestrado em Educação – Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: [www.dbd.puc-rio.br](http://www.dbd.puc-rio.br).

\_\_\_\_\_. **Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Tese (doutorado), Rio de Janeiro, 2009. Disponível em [www.dominio\\_publico.gov.br](http://www.dominio_publico.gov.br)

\_\_\_\_\_. Infância, cultura e mídia: Reflexões sobre o narrar das crianças na Contemporaneidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.138-155, Jan/Jun 2011.

\_\_\_\_\_. As produções de sentidos de sentido das crianças sobre o desenho animado. In: **Anais do I Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia: diálogo entre culturas**, 2007b. Disponível em: <http://www.grupem.pro.br/docs/artigo9.pdf>

\_\_\_\_\_. Infância e narrativa: reflexões sobre as revoluções culturais na infância da contemporaneidade. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2007, Caxambu-MG. **Anais do 30ª Reunião ANPED**, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT16-3831--Int.pdf>

\_\_\_\_\_. Mangá e produção de sentidos: reflexões sobre narrativa e contemporaneidade. In: OSWALD, M.L.M. e PEREIRA, R.M.R (Org.). **Infância e juventude: narrativas contemporâneas**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

\_\_\_\_\_. O jovem e o consumo do mangá: reflexões sobre narrativa e contemporaneidade. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2202--Int.pdf>

FERRÉS, J. **Televisão subliminar: socializando através de comunicações despercebidas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERREIRA, G. M. Uma leitura dos estudos dos efeitos: da era das certezas às incertezas e os mistérios da recepção. In: FILHO, C. de B.; CASTRO, G. (Org.). **Comunicação: práticas e consumo**. São Paulo: Saraiva, 2007.

FERREIRA, M. M. M. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa *com* crianças. In: SARMENTO, M. e GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância, educação e práticas sociais**, Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p.143-162.

FIAD, R. S. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

FIGUEIREDO, V. L. F de. Mídia e Narrativa. In: FILHO, C. de B., CASTRO, G. (Org.). **Comunicação: práticas e consumo**. São Paulo: Saraiva, 2007.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

FORSTER, E. M. **Aspectos do romance**. Porto Alegre: Globo, 1974.

FRADE, I. C. A. da S., Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

FRANÇA, V. Sujeitos da comunicação, sujeitos em comunicação. In: GUIMARÃES, C.; FRANÇA, V. (Org.), **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

\_\_\_\_\_. A palavra (re)escrita e (re)lida via internet. In: SILVA, E. (Coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003b, p. 19-28

GANCHÓ, C. V. **Como analisar narrativas**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2006.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília: Unb, 1998.

GENETTE, G. **Palimpsestes: La littérature au second degré**. Paris: Seuil, 1982.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**, São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

\_\_\_\_\_. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, U e SEBEOK, T. **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GIRARDELLO, G. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Org.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. A imaginação infantil e as histórias da TV. Recife. **Revista Construir Notícias**, n. 21, ano 04, p. 33-36, março/abril, 2005. Disponível em: <http://www.nica.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/01/A-imaginacao-da-infantil-e-as-historias-da-tv.pdf>. Acesso em: 23/10/2010.

\_\_\_\_\_. Reimaginando: narrativas da TV na voz das crianças. **IV Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação**, Ponta Grossa, 2002. Disponível em: <http://www.midiativa.tv/artigos/reimaginando.doc>. Acesso em: 04/10/2010

GIROUX, H. A. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (Org.). **Cultura Infantil: A Construção Corporativa da Infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. A cultura de massa e surgimento no novo analfabetismo: implicações para a leitura. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, 50 (9-25), 2000.

\_\_\_\_\_. O que é dado em aquisição da escrita? In: CASTRO, M. F. P. de. **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas, SP: Unicampo, 1996.

\_\_\_\_\_. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R., SMOLKA, A. L. B. (Org.), **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**, 24 (21-27), 1991.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMBERT, J. E. **Le développement métalinguistique**. Paris: PUF, 1990.

GOMES, G. Currículo, histórias em quadrinhos e sentidos ressemantizados para os conteúdos escolares. In: COUTO, E. S.; SILVA, V. C.; TEXEIRA, J. (Org.). **Cultura e comunicação visual**. Canoas: Ed. ULBRA, 2013.

GOUVEIA, M. C. S. de. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. In: TOSTA, S. P. et alii (Org.). **A infância na mídia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 13-45.

\_\_\_\_\_. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, M. e GOUVEIA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância, educação e práticas sociais**, Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 97-118.

GRAVETT, P. **Mangá: como o Japão reinventou os quadrinhos**. São Paulo: Conrad, 2004.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T.T. da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, H. S.; LESSA, A. C. **Figuras de Linguagem**. São Paulo: Atual Editora, 1992.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 1998.

HELD, J. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

HERNÁNDEZ, F. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova **narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERRERA, A. T. Considerações sobre narrativa e narrador em colóquio com Walter Benjamim. In: COUTO, E.; DAMIÃO, C. M. (Org.). **Walter Benjamim: formas de percepção estética na modernidade**. Salvador: Quarteto, 2008, p. 273-288.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. São Paulo: Artmed, 2001.

HOLQUIST, M. Glossary. In: BAKHTIN, M. **The Dialogic Imagination**. Four essays. Edited by Michael Holquist. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: The University of Texas Press, 1981, p.423-434.



- HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HUNT, P. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. São Paulo: Cosacnaify, 2010.
- ILARI, R. **Introdução ao estudo do Léxico** – brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à semântica** – brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2004.
- JACKS, N.; ESCOSTEGUY, A. C. **Comunicação e Recepção**. São Paulo: Hacker, 2005.
- JENNY, L. La stratégie de la forme. **Revue Poétique** (27). p. 257-281. Paris: Seuil, 1976.
- JOBIM E SOUZA, S.; SALGADO, R. G. A criança na idade média – reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, M. e GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância, educação e práticas sociais**, Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotski e Benjamim**. Campinas, Papirus, 1994.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1987.
- KLEIMAN, A. B. (Org.), **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C., CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2008.
- KOCH, I. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999a.
- \_\_\_\_\_. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1999b.
- \_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOHAN, S. A. **Como narrar uma história: todos os passos para transformar uma ideia num romance ou conto**. Belo Horizonte: Gutemberg, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Como escrever diálogos: a arte de desenvolver o diálogo no romance e no conto**. Belo Horizonte: Gutemberg, 2011b.
- KRAMER, S. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, M. e GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância, educação e práticas sociais**, Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p.163-189.
- KURY, M. da G.; **Dicionário de Mitologia Grega e Romana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- 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.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, G.; VAL. M. da G. C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/FAE/UFMG, 2003. p. 53-67.

LÉON, R. **Littérature de jeunesse à l'école**. Paris: Hachette, 1994.

LINDEN, S. V. der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LUYTEN, S. M. B. Onomatopeia e mimesis no mangá: a estética do som. In: **Revista USP**: São Paulo, 2002. n.52, p. 176-188. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/52/19-sonia.pdf>.

\_\_\_\_\_. **Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses**. São Paulo: Hedra, 2000.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

\_\_\_\_\_. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. São. Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

\_\_\_\_\_. Digitalização. Linguagem. Discurso. As mediações dialógicas possíveis. **Lumina** - Juiz de Fora - Facom/UFJF - v.4, n.2, p. 19-48, jul./dez. 2001 v. 5, n. 1, jan./jun. 2002 ISSN 1516-0785. Disponível em: <http://www.facom.ufjf.br/lumina/R8-Irene%20Machado%20HP.pdf>.

\_\_\_\_\_. Expansão da escrita a partir do signo informático. In: **Cenários** (UNESP), v.1, p.1-13, 2009. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/cenarios/article/viewFile/160/90>. Acesso em 10/04/2010.

MACHADO, R. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MACKAY, A. P. M. G. **Atividade verbal: processo de diferença e integração entre fala e escrita**. São Paulo: Plexus, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P et al. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, L.A.; DIONÍSIO, A.P. (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. América Latina e os anos da recepção em comunicação social. In: SOUSA, M. W. de. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MARTÍN-BARBERO, Jesús e REY, Germán. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2004.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996.

- MARTINS, N. S. **Introdução à estilística**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2003.
- MATTELART, A.; MATTELART, M. **Histórias das teorias da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2008.
- MATTELART, A.; NEVEU, E. **Introdução aos estudos culturais**. Col. Na Ponta da Língua. São Paulo: Parábola, 2004.
- MENDONÇA, M. L. Comunicação e cultura: um novo olhar. In: SOUZA, M. W. de (Org.). **Recepção mediática e espaço público: novos olhares**. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 27 – 28.
- MENDONÇA, M. R. de Sa. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MESERANI, S. C. **O Intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**, São Paulo: Cortez, 1995.
- MESQUITA, S. N. de. **O enredo**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2006.
- MESSA, M. R. A cultura desconectada: sitcoms e séries norte-americanas no contexto brasileiro. **UNirevista** [online], v. 1, n. 3, jul. 2006. 9p. Disponível em: [http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev\\_Messa.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev_Messa.pdf).
- MIRANDA, F. M. “Fancultura” e texto literário: união no ciberespaço. **Revista Encontros de vista**, 3ª edição, 2009. Disponível em: [http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/fancultura e texto literario uniao no ciberespaço.pdf](http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/fancultura_e_texto_literario_uniao_no_ciberespaço.pdf). Acesso em: 10/10/2010.
- MITTEL, J. Complexidade narrativa na televisão americana contemporânea. **Revista Matrizes**, ECA/USP, V. 5, N. 2, 2012. Disponível em: [www.revistas.usp.br/matrizes/article/download/38326/41181](http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/download/38326/41181)
- MOREIRA, L. C. M. DE M. Narrativas literárias e narrativas audiovisuais. In: FLORY, S. F. V. (Org.). **Narrativas ficcionais: da literatura às mídias audiovisuais**. São Paulo: Arte & Ciência, 2005. Disponível em: [www.unimar.br/publicacoes/n\\_01.pdf](http://www.unimar.br/publicacoes/n_01.pdf). Acesso em: 20/10/2010.
- MUNARIM, I. Televisão e brincadeira: as mediações e o imaginário na cultura de movimento das crianças. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte; Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Anais. Recife/PE, 16-21, 2007. Disponível em: [www.nepef.ufsc.br/labomidia/publicacoes2007/conbrace2007.pdf](http://www.nepef.ufsc.br/labomidia/publicacoes2007/conbrace2007.pdf) . Acesso em: 30/04/2009.
- MURRAY, J. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.
- NEVES, L. A. Novos heróis para um novo jovem: imagem e produção de sentidos na relação de jovens leitores de mangá com o herói Kenshin. In: Oswald, M. L. M. e Pereira, R. M. R (Org.). **Infância e juventude: narrativas contemporâneas**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008, p. 215-236.
- ODININO, J. Meninas Super-Poder-Rosas: Imagem de uma cultura midiática feminina e infantil In GROSSI, M.P., LAGO, M.C de S., NUERNBERG, A.H. (Org.). **Estudos In(ter)disciplinados: gênero, feminismo, sexualidade**. Florianópolis, Ed. Mulheres, 2010.
- \_\_\_\_\_. **As Super-heroínas em Imagem e Ação: Gênero, Animação e Imaginação Infantil no Cenário da Globalização das Culturas**. Tese de Doutorado. Florianópolis, UFSC, 2009.

Disponível em:

<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92818/264584.pdf?sequence=1>

\_\_\_\_\_. “Eu (também) tenho a força”: representações, enredos e história das super-heroínas dos quadrinhos aos desenhos animados, II EICS – **Encontro Internacional de Ciências Sociais**. UFPel, Pelotas/RS, out. 2012. Disponível em:

[http://www.ufpel.edu.br/ifisp/ppgs/eics/dvd/documentos/gts\\_1lleics/gt4/g4juliane.pdf](http://www.ufpel.edu.br/ifisp/ppgs/eics/dvd/documentos/gts_1lleics/gt4/g4juliane.pdf)

OLIVEIRA, E. C. de. Histórias de Nara: análises da interferência de onomatopeias em seus manuscritos. In: **Seminário do Gel**, 56., 2008, Programação. São José do Rio Preto (SP): Gel, 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/?resumo=4945-08>. Acesso em: 02.08.2013.

ONG, W. **A oralidade e a cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ORLANDI, E. P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996b.

OROFINO, M. I. Ciranda de sentidos: consumo cultural e mediações. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Org.) **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 113-126. (Coleção Ágere).

OSWALD, M. L. M. e PEREIRA, R. M. R (Org.). **Infância e juventude**: narrativas contemporâneas. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

\_\_\_\_\_. A relação do jovem com a imagem: um desafio ao campo de investigação sobre a leitura. In: DAUSTER, T.; FERREIRA, L. (Org.). **Por que ler?** Perspectivas culturais do ensino da leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

OSWALD, M. L. M. Ver e sentir: imagem técnica, recepção e leitura. In: OSWALD, M. L. M. e PEREIRA, R. M. R (Org.). **Infância e juventude**: narrativas contemporâneas. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

PACHECO, E.D. (Org.). **Televisão, criança, imaginação e educação**. Campinas: Papyrus, 1998.

PALO, M. J.; OLIVEIRA M. R. D. **Literatura infantil**: voz de criança. São Paulo: Ática, 1986.

PELLEGRINI, T. Ficção brasileira contemporânea: ainda a censura? **Acta Scientiarum**, Maringá, 23(1):79-86, 2001. ISSN 1415-6814. Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2743/1885>

\_\_\_\_\_. **A imagem e a letra: Aspectos da ficção brasileira contemporânea**. São Paulo: Mercado de Letras/FAPESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações. In: PELLEGRINI, T. et alii. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Senac São Pulo: Instituto Itaú Cultural, 2003, p. 115-144.

- PEREIRA, R.; JOBIM E SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.) **Infância e produção cultural**. SP: Papyrus, 1998. Disponível em: [www.edcacaoonline.pro.br/infancia\\_conhecimento.asp?f\\_id\\_artigo=315](http://www.edcacaoonline.pro.br/infancia_conhecimento.asp?f_id_artigo=315).
- PEREIRA, V. A. A indústria cultural e o desaparecimento da infância. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.7, n.1, p.21-32, jul. 2000.
- PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PESSOA, A. Histórias em quadrinhos: um gênero imagético. In: FERREIRA, D. M. M. (Org.). **Imagens: o que fazem e significam**. São Paulo: Annablumme: 2010, p. 13 – 28.
- PIÉGAY-GROS, N. **Introduction à l'intertextualité**. Paris: Dunod, 1996.
- PINA, G. B. C. de.; OLIVEIRA, S. F. P. e; PESSONI, A. P.; SOUZA, T. M. C. A Construção do Sujeito em Shrek: uma análise do discurso à luz da teoria bakhtiniana. REL. **Revista Eletrônica de Letras**, v. 1, p. 1-41, 2011.
- PORTO, B. de S.; PORTO, Z. Teresinha de Jesus e as Cantigas de Roda: onde brincam os cavaleiros. In: **Educação e Ludicidade: ensaios 03**. Salvador: UFBA-GEPEL, 2004.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Editora Graphia, 1999.
- PRETTO, N. Tecnologia da informação: e chegaram os bytes. In: **Escritos sobre educação, comunicação e cultura**. São Paulo: Papyrus, 2008, p.173-222.
- RAMA, Â.; VERGUEIRO, W. (Org.). **Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula** São Paulo: Contexto, 2004.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- \_\_\_\_\_. Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero. In: **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 38 (3): 355-367, set.-dez. 2009b.
- RANCIÈRE, J. **Políticas da escrita**. Rio de Janeiro: Ed 34, 1995 (Coleção TRANS).
- REGO, L. L. B. A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. **Rev. De Documentação em Estudos em Linguística Técnica e Aplicada**, 2, 165-180, 1986.
- RETTENMAIER, M.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Questões de leitura no hipertexto**. Passo Fundo: UPF Editora, 2007.
- ROCHA, G. **A apropriação de habilidades textuais pela criança**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- RODRIGUES, S. C. **O fantástico**. São Paulo: Ática, 1988.
- RODRIGUES, M. R.; QUEIROZ, S. S.; ALENCAR, H. M. de. Possíveis influências da elaboração de desenhos sobre narrativas infantis. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impresso), v. 12, p. 203-220, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a14.pdf>
- ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

SALGADO, R. G. Entre a ficção e a realidade: as facetas do poder infantil na cultura contemporânea. In: OSWALD, M. L. M.; PEREIRA, R. M. R (Org.). **Infância e juventude: narrativas contemporâneas**. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea entre o brincar e os desenhos animados**. 2005. Tese de Doutorado em Psicologia – Departamento de Psicologia, PUC, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em [www.dbd.puc-rio.br](http://www.dbd.puc-rio.br). Acesso em: 19/06/2009

SALGADO, R; JOBIM E SOUZA, S. Yugioh: um jogo de cartas, narrativas e identidades. In: **ANPED**, 28., Caxambu. Anais. Caxambu: Editora Vozes, 2005. Disponível em: [http://www.cridi.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2005/yugioh\\_um\\_jogo\\_de\\_cartas.pdf](http://www.cridi.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2005/yugioh_um_jogo_de_cartas.pdf)

\_\_\_\_\_. As crianças na rede da cultura lúdica contemporânea. In: COSTA, M. de F. V. da; COLAÇO, V. de F.; COSTA, N. B. da. **Modos de Brincar, lembrar e dizer**. Fortaleza: UFC, 2007.

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

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras, FAPESP, 2005

\_\_\_\_\_. Cultura em deslocamento. Mesa Redonda Cultura em Deslocamento dentro dos painéis Investigações Contemporâneas, **14º Festival Internacional de Arte Eletrônica Videobrasil**. 2003. Disponível em <http://www.videobrasil.org.br/14/news/port-opinioao/4Cultura.pdf>.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo, Iluminuras, 2008.

SANT'ANNA, A. R. **Paródia, paráfrase & Cia**. Col. Princípios. São Paulo: Ática, 2007.

SANTOS, E. M. dos. Chat: e agora@?: novas regras – nova escrita. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

SANTOS, J. P. L. de S.; CALIL, E. Descrição e análise de onomatopeias presentes em manuscritos escolares de alunos de 2º ano do Ensino Fundamental. In: **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 2009, Caxias do Sul - RS. O Ensino em Foco - 2ª Edição Ampliada, 2009. v. 02. . Disponível em: [http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos\\_autor/arquivos/descricao\\_analise\\_de\\_onomatopeias\\_presentes\\_em\\_manuscritos\\_escolares\\_de\\_alunos\\_de\\_2\\_ano\\_do\\_ensino\\_fundamental.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/descricao_analise_de_onomatopeias_presentes_em_manuscritos_escolares_de_alunos_de_2_ano_do_ensino_fundamental.pdf). Acesso em: 03/08/2013.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**. Fae/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 21, jul./dez, p. 51-59, 2003. Disponível em: <http://www.cce.udesc.br/titosena/Arquivos/Textos%20para%20aulas/Cultura%20na%20Inf%20E2ncia.pdf> . Acesso em: 05/04/2009.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação**. Porto: Asa, 2004.

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

SARTORI, G. **Homo videns: televisão e pós-pensamento**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SETTON, M. da G.; **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SIGNATES, L. Um estudo sobre o conceito de mediação. **Novos Olhares**: Revista de estudos sobre práticas de recepção a produtos mediáticos. Ano I, n. 2, 2º semestre de 1998. São Paulo: ECA/USP. (p. 37-49). Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/novosolhares/article/viewFile/8311/7694>.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”, In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 97-134.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, I. O. A força da imagem televisiva: representação gráfica da criança. In: FERREIRA, D. M. M. (Org.). **Imagens**: o que fazem e significam. São Paulo: Annablume, 2010.

SMADJA, I. Harry Potter e a necessidade de uma abordagem plural. In: SMADJA, I.; BRUNO, P. **Harry Potter**: anjo ou demônio? Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2009, p. 15-33.

SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C. R; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, J.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p 143 – 158.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 16/04/2010.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SORSANA, C. **Psychologie des interactions sociocognitives**. Paris: Armand Colin, 1999.

SOUSA, M. W. de. Recepção e comunicação: a busca do sujeito. In: **Sujeito, o lado oculto do receptor**. 13-38. São Paulo: Brasiliense, 2002.

SOUZA, J. C. A de. **Gêneros e formatos na televisão brasileira**. São Paulo: Summus, 2004.

SPINILLO, A., A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, J.; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: Nau Editora: FAPERJ, 2001, p. 73-116.

SPINILLO, A.; MARTINS, R. A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. In: **Psicologia: Reflexões e Crítica**, 10, 1997, p. 219-248.

SPINILLO, A.; LINS e SILVA, M. E. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.79, nº 193, p.5-16, set./dez. 1998.

SPINILLO, A.; LINS e SILVA, M. E. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. In: **Psicologia: reflexão e crítica**, 2000, 13 (3), p.337-350. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v13n3/v13n3a03.pdf> . Acesso: 11/08/2009.

- SRBEK, W. Notícias de uma guerra simbólica. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.
- STAM, R. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massas. São Paulo: Ática, 1992.
- STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (Org.). **Cultura Infantil**: a Construção Corporativa da Infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- TARDY, M. **Os professores e as imagens**. São Paulo: Cultrix/USP, 1976.
- TEBEROSKY, A. Compor textos. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática, 2002, 85 – 116.
- TEZZA, C. Mikhail Bakhtin e a autoridade poética. **XI Conferência Internacional sobre Bakhtin**. Curitiba, 2003. Disponível em: <http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/1900,1.shl>. Acesso em: 21/06/2010.
- TODOROV, T. **La notion de littérature et autres essais**. Paris: Seuil, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Mikhail Bakhtine**. Le principe dialogique. Paris: Seuil, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo : Perspectiva, 1975.
- \_\_\_\_\_. As categorias da narrativa literária. In: BARTHES et al. **Análise Estrutural da Narrativa**, Petrópolis: Vozes, 1973, p. 209-254.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática**: ensino plural. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- VALENTE, A. Intertextualidade e interdiscursividade nas linguagens midiática e literária: um encontro luso-brasileiro. In: OLIVEIRA, F.; DUARTE, I. M. **Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca**: O fascínio da linguagem: Homenagem a Fernanda Irene Fonseca (Org.). Porto: CLUP/Faculdade de Letras da Universidade de Porto (FLUP), 2008. P. 79-89. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6694.pdf>
- VAYONE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- VARGAS, M. L. B. (2005). **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.
- VIROLE, B. Harry Potter: a emergência de um mito contemporâneo. In: SMADJA, I.; BRUNO, P. **Harry Potter**: anjo ou demônio? Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2009, p. 37-52.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). **Conversas com linguistas**: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola, 2003.
- XAVIER, A. C. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet. In: **Investigações**. Recife, v. 18, p. 115- 129, 2006. Disponível em: [http://www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/Vol.18.N.2\\_2005\\_ARTIGOSWEB/AntonioCarlosXavier\\_REFLEXOES-GENEROS-DIGITAIS-DA-INTERNET\\_Vol18-N2\\_Art06.pdf](http://www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/Vol.18.N.2_2005_ARTIGOSWEB/AntonioCarlosXavier_REFLEXOES-GENEROS-DIGITAIS-DA-INTERNET_Vol18-N2_Art06.pdf) Acesso em: 20/06/2010.
- ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Atica, 1989.



## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR<sup>255</sup>

ADAM, J.M. **Le récit**. Paris: PUF, 1984.

\_\_\_\_\_. **Le texte narratif**. Paris: Nathan, 1985.

\_\_\_\_\_. **Le récit**. Paris: PUF, 1991.

AIZEN, N. Onomatopéias nas histórias em quadrinhos. In: MOYA, Álvaro de. **Shazam!** São Paulo: Perspectiva, 1970, p. 269-306.

AUGUSTO, M. de F.; **A montagem cinematográfica e a lógica das imagens**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2004.

BARBOSA, M. F. **Narrativa e experiência**. Salvador: EDUFBA, 2003.

BARTHES, R. **O grau zero da escritura**. São Paulo: Cultrix, 1971.

\_\_\_\_\_. **A retórica da imagem**. São Paulo: FAV, 1969.

BASTOS, L. K. **Coesão e coerência em narrativas escolares escritas**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. **Simulacros e simulações**. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BENJAMIM, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994b, p. 197-221

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOCCA, F. V. Roland Barthes: um semiólogo nômade. **Revista de Filosofia**, Curitiba, v. 15 n.17, p. 11-27, jul./dez. 2003. Disponível em:  
<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=112&dd99=view>.

BORDINI, M. da G. A personagem na perspectiva dos estudos culturais. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 135-142, setembro, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Org.) **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

BOTELHO, J. M. Entre a oralidade e a escrita: um contínuo tipológico. In: **Produção e edição de textos**. V. VIII, n. 7. CiFEFIL: Rio de Janeiro, 2004, p. 57-69.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. São. Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.

BRANDÃO, H. H. N.; *Leitura, escrita, dialogicidade*. In: BRAIT, B. (Org.), **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 1997.

BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. In: **Critical Inquiry**, 18, 1991: 1-21.

---

<sup>255</sup> Bibliografia consultada.

- CABRAL, I. C. M. **A Narração**. São Paulo: Atual, 1989.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- CAMPOS, F. de. **Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- CAPPARELLI, S. **Comunicação de massa sem massa**. São Paulo, Summus, 1979.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, T. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1988. Col. Primeiros Passos.
- COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- COSTA, M. C. C. A leitura de imagens. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p.81-98.
- COUTINHO, L.M. **O estúdio de televisão e a educação da memória**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- CULLER, J. **Teoria Literária: uma introdução**. São Paulo: Beca, 1999.
- DAVID, J.; PLANE, S. (Org.). **L'apprentissage de l'écriture**. Paris: PUF, 1996.
- DÉBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Lisboa: Afrodite, 1972.
- DEBRAY, R. **Vie et mort de l'image**. Paris: Edition Galimard, 1992.
- DE WECK, G. **La cohésion dans les textes d'enfants: étude Du développement des processus anaphoriques**. Paris: Delachaux et Niestle, 1991.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. & Cols. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.
- DUARTE, R. **Indústria cultural: uma introdução**. Col. FGV de bolso. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- ECO, U. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- EHRlich, K. Writing ancillary to telling. In: **Journal of Pragmatics**, vol.7, pp. 495-506, 1983.
- ERMIDA, I. C. da C. A. **Humor, linguagem e narrativa: para uma análise do discurso literário humorístico**. Tese de Doutorado em Ciências da Linguagem, Universidade do Minho, Braga. Julho, 2002. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/1900>. Acesso em: 25/11/2010
- ESPERANCA, J. A.; DIAS, Cleuza M. S. “Mídia televisiva e culturas das infâncias: entretenimento e propaganda transformando as concepções e os modos de ser criança”.

**UNIrevista** (UNISINOS), v. 01, p. 01-10, 2006. Disponível em:

<http://www.cce.udesc.br/titosenal/Arquivos/Textos%20para%20aulas/Cultura%20na%20Inf%20E2ncia.pdf>

FARIA, M. L. de. **História e Narrativa das animações Nipônicas: algumas Características dos animes**. 2007. Disponível em:

[http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auuspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A4003.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auuspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A4003.pdf).

FAYOL, Michel. **Le récit et sa construction**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1994.

FERIN, I. **Comunicação e culturas do cotidiano**. Lisboa: Quimera, 2002.

FERRÉS, J. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FISCHER, R. M. B. **Televisão e Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. O Estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: v. 22, n.2, p. 57-79, jul/dez, 1997.

\_\_\_\_\_. **O mito na sala de jantar**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1993.

FRANÇOIS, F. A criança e as narrativas. In: \_\_\_\_\_ **Práticas do Oral: Diálogo, jogo e variações das figuras do sentido**. Carapicuíba: Pró-Fono, 1996. p. 157-229.

GAI, E. T. P. Narrativas e conhecimento. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 5 - n. 2 - p. 137-144 - jul./dez. 2009.

Disponível em: [www.ufpe.br/seer/index.php/rd/article/view/1247/760](http://www.ufpe.br/seer/index.php/rd/article/view/1247/760). Acesso em: 12/11/2010.

GENETTE, G. **Discurso da Narrativa**. Lisboa: Arcádia, 1979.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: GÓES, M.C.R., SMOLKA, A. L. B. (Org.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1993.

GOODMAN, N. **On narrative**. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

GATTI, E. C. de A. S. **A influência da cultura japonesa através dos desenhos animados: animes culturais ou fruto da cultura de massa?** São Paulo, 2005. Disponível em:

[http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/textos/comunicacao\\_elianacristinadealvarengasaraivagorgatti.htm](http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/textos/comunicacao_elianacristinadealvarengasaraivagorgatti.htm)

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, A. M. M. O estudo das narrativas em aquisição da linguagem. In: Encontro do CELSUL, 2000, Florianópolis. Anais do II CELSUL, vol. 1, 1997. Disponível em:

<http://www.ufmg.br/delicri/celsul.htm>. Acessado em: 30/07/1999.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento de narrativas: introdução de referentes no universo textual. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 2, No. 2, 1999, p. 91-108.

GUTIERREZ, F. **Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1978.

- HARDY, B. Narrative as a Primary Act of the Mind. In: MEEK, M., WARLOW, A., BARTON, G. (Eds.), **The Cool Web: the Pattern of Children's Reading**. London: Bodley Head, 1977.
- HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ISER, W. **O Fictício e o Imaginário: Perspectivas de uma antropologia literária**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Rio de Janeiro, 1991.
- JOLY, M. **L'image s signes: approche semiologique de l'image fixe**. Paris: Nathan, 1994.
- KASPRZAK, R. G. **O Mito nos Programas Infantis da TV: a Realidade da Ficção**. Zero Hora, Rio Grande do Sul, 09/01. Caderno Cultura, p.1-3, 1999.
- KAUFMAN, A. M., RODRIGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KISHIMOTO, T. M. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 427-444, set./dez. 2007.
- KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Contexto, 1999.
- LEITE, M. H., SOUSA, M. W.; GIOIELLI, R. P.; MATHIAS, J. R. A. Mediações sociais e práticas escolares. In: SOUSA, M. W. (Org.), **Recepção, mediação e espaço público: novos olhares**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- LEITE, L. C. M. **O foco narrativo**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2001.
- MACHADO, I. Gêneros e/ou formatos? Design de linguagem mediada, **Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Brasília, Intercom, 2006. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006>
- MAGALHÃES, C. M. **Os programas infantis da TV: teoria e prática para entender a televisão feita para crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação, In: KARWOSKI, A. M. et al. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 16-36.
- MARTÍN-BARBERO, J. **Ofício de Cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Loyola, 2004.
- MATOS, O. **Escola de Frankfurt: Luzes e Sombras do Iluminismo**. São Paulo: Editora Moderna, 1995.
- MAUREL, A. **La critique**. Paris: Hachette, 1998.
- METZ, C. **A significação no cinema**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- NAPOLITANO, M. **Como usar a televisão na sala de aula**. (col. Como usar na sala de aula), São Paulo: Contexto, 2007.
- QUEIROZ, S. Tradição e experimentação: metamorfoses do conto oral. In: PAIVA, A. MARTINS, A. PAULINO, G., VERSIANI, Z. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFGM, 2003.
- PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

REGO, L. L. B. **Literatura infantil**: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.

REIS, C.; LOPES, A. C. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

ROJO, R. H. R. **O desenvolvimento da narrativa escrita**: fazer pão e encaixar [tese]. São Paulo (SP): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1989.

\_\_\_\_\_. **Falando ao pé da letra**: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola, 2010.

SALEH, P. B. O. **Narrativas infantis sobre experiências vividas**: uma questão de representação. Tese de Doutorado, IEL/UNICAMP, 2000. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000203986&fd=y>. Acesso em: 04/12/2010.

\_\_\_\_\_. Sobre o narrador: a narrativa infantil escrita em-cena. **Estudos Linguísticos XXXIII**, p. 1244-1249, 2004. [1244/1249]. Disponível em: [http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2004/4publica-estudos2004-pdfs-comunic/sobre\\_o\\_narrador%20.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2004/4publica-estudos2004-pdfs-comunic/sobre_o_narrador%20.pdf). Acesso em: 04/12/2010.

SANTIAGO, S. O narrador pós-moderno. In: SANTIAGO, S. **Nas malhas da letra**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 38-52.

SCHOLES, R.; KELLOGG, R. **A natureza da narrativa**. São Paulo: McGraw-Hill, 1977.

SEGRÉ, M.; HORELLOU-LAFARGE, C. **Sociologia da leitura**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

SILVA, M. F da. No encaço da contemporaneidade: um olhar para a narrativa brasileira da década de 90. **Revista do curso de Letras da UEG**, v. 03, p. 31-52, 2009. Disponível em: <http://www.smb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume3/marcela.pdf>.

SILVA, E. (Coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, S. R. V. da. Pedagogias de imagem. In: DORNELLES, L. V. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 113-145.

SMITH, V. H. Narrativas e o desenvolvimento da imaginação em crianças: ludicidade e Linguagem. In: **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 43, p. 125-139, jan./jun. 2008, 125-139. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>. Acesso em: 04/08/2010.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 1, p. 5-17, 2004. Disponível em: [www.scribd.com/doc/2362960/28153-1-etramento-e-alfabetiza-o-as-muitas-fac-1](http://www.scribd.com/doc/2362960/28153-1-etramento-e-alfabetiza-o-as-muitas-fac-1).

SOURIAU, É. (Org.): **L'Univers filmique** (1953).

SOUZA, L. C. P. de. **A trama do texto e da imagem**: um jogo de espelhos. São Paulo: Annablume, 2010.

SOUZA, R. J. **Narrativas infantis**: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Universidade do Sagrado Coração. **Cadernos de Divulgação Cultural**, v. 33. 1992.

STALLONI, Y. **Os gêneros literários**. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Ática, 1992.

- \_\_\_\_\_. **Psicopedagogia da Língua Escrita**. SP: Ed.Trajatória, Unicamp, 1989.
- TODOROV, T. **Poética da prosa**. Lisboa: Edições 70, 1971.
- TOLEDO, D. (Org.). **Teoria da literatura: Formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1971.
- VAN DIJK, T. A. Gramáticas textuais e estruturas narrativas. In: CHABROL, C.; et al. **Semiótica narrativa e textual**. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 196-229.
- VIEIRA, A. G. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol.14, número 3, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001, 14(3), p.599-608.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. A imaginação e seu desenvolvimento na infância. In: **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 107-130.
- ZAPPONE, M. H. Y. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p.29-33, 2008. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/Aberturas/Fanfics.pdf>
- ZILBERMAM, R.; SILVA, T. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.