



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657



CLIC! E ERA UMA VEZ: NARRATIVAS VERBOVISUAIS EM HISTÓRIAS ESCRITAS POR CRIANÇAS

LIANE CASTRO DE ARAUJO

EIXO: 14. TECNOLOGIA, MÍDIAS E EDUCAÇÃO

RESUMO

O artigo apresenta uma pesquisa desenvolvida em contexto escolar, cujo objetivo foi tornar observáveis, em crianças, os modos de apropriação de elementos de narrativas verbovisuais – quadrinhos, mangás, desenhos animados, filmes, seriados e games – em suas histórias escritas, revelando relações intertextuais diversas e intercâmbios entre as diferentes linguagens. 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.

Palavras-chaves: escrita – narrativas verbovisuais – intertextualidade

ABSTRACT

The article presents a research within the school context, whose objective is to make observable the modes in which children appropriate the elements of visual-verbal narratives – comics, mangas, animations, films and games – in their written stories, revealing diverse intertextual relationships and exchanges between the different languages. The implications of these appropriations and the modes of narrating in the teaching of written language are discussed, as well as the possibility of the school validating these appropriations and the inclusion of elements of other languages in the stories written by the children and ensure the work possesses the textuality that is inherent in writing and with the characteristics of the narrative text.

Keywords: writing, visual-verbal narratives, intertextuality

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

As narrativas visuais/audiovisuais contemporâneas, próprias da cultura infanto-juvenil – que fornecem conteúdos e formas para a produção escrita –, apresentam-se em diversos formatos, como filmes de animação, filmes *live action*, desenhos animados, animes japoneses, seriados infanto-juvenis, histórias em quadrinhos, mangás, games.

As formulações de Bakhtin (1994) sobre gêneros discursivos e hibridismos dos textos e das linguagens se somam àquelas dos estudos culturais e as do campo da comunicação para pensarmos nos processos híbridos que estão na base do intercâmbio entre linguagens. Segundo Martin-Barbero e Rey (2004), as culturas oral, escrita e visual configuram modos diferentes de ver, ouvir, aprender, sentir, experimentar e de ser. Não são, entretanto, estanques,

hierarquizadas, mas se integram e transformam umas a partir das outras numa complexa hibridização. Os próprios gêneros de texto de diversas esferas discursivas (BAKHTIN, 1994) são heterogêneos, híbridos por natureza, constituídos de várias linguagens. Nos processos complexos de comunicação da sociedade contemporânea, essas linguagens – oral, escrita e visual – se encontram e se imbricam de modo também complexo, irreduzível a cada uma delas em separado, sendo imprescindível avaliá-las à luz desses processos híbridos.

As apropriações de elementos das linguagens visuais/audiovisuais na escrita narrativa de crianças em contexto escolar apontam a necessidade de estudos e debates para pensarmos no ensino da escrita frente a esses novos desafios. Afinal de contas, além de nos provocarem a refletir sobre a escrita, a multiplicidade de linguagens e o processo discursivo na contemporaneidade, é preciso também considerar a legitimidade dessas apropriações no sentido de que se referem a produtos culturais que as crianças consomem, nos quais se reconhecem e que constituem seus modos de ser, agir, dizer e dizer-se. O campo da educação ganha muito em se aproximar da visão que as crianças e jovens têm desses produtos, os reconhecendo como expressão de sua subjetividade, identidade e cultura, e tentando compreender melhor as novas subjetividades constituídas nesse contexto de diversas referências. Uma nova tendência da teoria da recepção em comunicação, em consonância com os estudos-culturais (MARTIN-BARBERO e REY, 2004), articulada a perspectivas da sociologia da infância (SARMENTO, 2003 SARMENTO e GOUVEIA, 2008) e também da antropologia da criança (COHN, 2005), permitem que se possa conceber o receptor dos meios de comunicação numa relação marcada pela negociação com a produção cultural das mídias. Conforme assevera Bakhtin (1994), no plano da *responsividade*, da compreensão *responsiva*, o homem é um ser de resposta, perspectiva que pomos em diálogo com essas formulações.

É a partir desse entendimento que refletimos sobre a profunda reorganização que atravessa o mundo das escritas, dos relatos, dos novos repertórios que se colocam como base intertextual e modelo de linguagem e narração para a produção de narrativas pelas crianças. O ensino da língua materna precisa considerar essas mudanças e suas implicações nas práticas de leitura e escrita. A escola não pode pretender que as crianças e jovens, tendo o convívio frequente com essas diversas mídias, narrativas e linguagens, tenham como modelo de narração apenas o texto escrito em seu formato tradicional, modelo da cultura letrada. Nem que a linguagem seja um bloco monolítico prévio aos seus usos.

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

A organização, por um lado, e a indeterminação, por outro, conferem à linguagem um caráter aparentemente paradoxal. A língua é uma sistematização aberta: ao mesmo tempo em que ela traz as marcas do trabalho coletivo do passado – formas preferenciais – também suporta transformações e novidades – derivações, inclusão de itens lexicais – atestando o caráter histórico e cultural próprio da linguagem. Não é qualquer coisa que a língua comporta, mas ela sempre suporta as transformações da cultura e da história; ela é provisória, embora pareça acabada em um dado momento. A linguagem deve ser compreendida nesse contínuo movimento entre o que é sistematizado e aberto, individual e público, regular e transgressor. (FREIRE, 2003, p. 68-9).

Bakhtin (1998) diz que na linguagem atuam, por um lado, forças em movimento centrípeto, 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. A *força centrípeta* é centralizadora, unificadora, e a *força centrífuga*, descentralizadora e segue, ininterruptamente, seu trabalho de desunificação e descentralização da linguagem, operando de acordo com a tendência ao dinamismo e à mudança da língua. 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. Assim, na perspectiva bakhtiniana, uma permanente tensão entre as forças centrípetas e centrífugas permeia o movimento incessante da linguagem.

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

Clic!

A pesquisa, desenvolvida em contexto escolar, teve como objetivo tornar observáveis os modos de apropriação de elementos de narrativas verbovisuais nas histórias escritas por crianças do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e avaliar como negociam sua produção textual na fronteira com as apropriações de narrativas fonte, que revelam relações intertextuais diversas e intercâmbios entre as diferentes linguagens. A partir de um repertório de modos de apropriação, composto a partir do que se mostrou nos textos, discutem-se as implicações dessas apropriações e desses modos de narrar no ensino da escrita, bem como, a possibilidade de, a um só tempo, a escola validar as apropriações e inserções de elementos de outras linguagens nas histórias escritas pelas crianças e assegurar o trabalho com a textualidade própria da escrita e com as características do texto narrativo. Importa-nos saber como as crianças têm construído suas histórias escritas, atravessadas pelas múltiplas linguagens dos formatos em questão e, mais especificamente, como estão se apropriando e reutilizando, criativamente ou não, os elementos das narrativas verbovisuais em suas histórias.

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

Em termos de conteúdos e universos, foram frequentes as apropriações de temas, personagens, situações de filmes, desenhos animados, seriados juvenis, games, trazendo seus universos para a história escrita. Essas histórias se apresentam ora como reescritas de episódios ou filmes efetivamente assistidos, ora como histórias inventadas, mas mantendo o universo da narrativa audiovisual fonte, seus personagens, tipo de aventuras, situações. Os textos podem se apresentar como paráfrases mais reprodutivas até paráfrases mais criativas, conforme ressalta Meserani (1995). Algumas histórias trazem muitos elementos dessas narrativas fonte numa relação intertextual visível, reconhecível e com a intenção explícita de fazer a referência, seja através de alusões, referências ou da própria organização dos referentes no texto. Outras histórias trazem elementos intertextuais de modo mais difuso e implícito.

Por vezes, a história apresenta-se como um desenvolvimento de novas aventuras daquela espécie de saga, com novos episódios, bem estruturados, mantendo as características daquele universo, como acontece nos *fanfics*[i], gênero que encontrou na internet sua manifestação mais popular e expressão peculiar. Apareceram histórias que se apresentavam como novos episódios do filme Narnia e o mangá/anime Naruto.

Em alguns casos, apenas alguns trechos das histórias traziam referências aos filmes ou animações – ou a uma situação presente neles – ou se inspiravam em alguma situação que apresentam. Outras vezes, traziam grande parte desses universos, mas procurando mascarar essa referência, mudando certos detalhes, como os nomes dos personagens, numa preocupação de mascarar astuciosamente o empréstimo para determinados leitores – os professores – e, ao mesmo tempo deixá-lo reconhecível a outros leitores – seus pares, que compartilhavam dessa cumplicidade.

Os modos de se apropriar dos elementos das narrativas verbovisuais fonte variam bastante, revelando uma multiplicidade de operações. Foi muito frequente também se apropriarem de apenas um ou alguns elementos dessas narrativas, mas não o universo como um todo. Em alguns casos, a apropriação é bem pontual: o nome de um personagem, de um lugar, um objeto mágico ou modo de agir próprio ao universo referido. Podemos citar a referência a um objeto mágico próprio ao universo Harry Potter, a capa da invisibilidade, em uma história que nada tinha a ver com bruxos.

Ainda em termos de conteúdos e universos, há também textos que entrelaçam referências diversas, mais ou menos atestadas, numa trama intertextual de muitas alusões a narrativas diversas, um mosaico de referências, percebidas pelo pesquisador e/ou atestadas pelas crianças. Essa estratégia, por vezes, se revelou improdutiva, por vezes realizada de forma bastante criativa e bem articulada, criando uma nova trama, coesa, coerente, pela costura dessas diversas referências.

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

As crianças recortam, reconfiguram, misturam, hibridizam, montam e desmontam as narrativas de seus repertórios para apropriar-se deles em suas próprias narrativas, muitas vezes de modo bastante autoral e bem tramado, outras vezes menos.

Quanto às apropriações relativas a elementos da linguagem dos diversos formatos[ii], observamos inserções desses

elementos no fluxo da própria escrita, e também a ocorrência de representações visuais que completam, de algum modo, o texto verbal.

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

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

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

No caso da inserção de elementos visuais no texto, constatou-se o uso de recursos próprios aos quadrinhos, como também afirma Ramos (2009), como os balões ou figuras cinéticas que dão ilusão de impacto. Esses elementos apareceram contornando, na linearidade da linha do papel, algumas onomatopeias.

Outros elementos representativos da linguagem dos quadrinhos foram o uso de signos visuais para representar elementos linguísticos significativos, como xingamentos: “Caraca, vou te matar!!!!!! Seu @\$@\$\$@&!”; o uso de signos visuais representando a linguagem musical para modalizar uma fala, dando-lhe certo tom melódico, certa entonação, como no exemplo: “**&9835;** Quem são vocês?**&9835;** - Perguntaram as musas todas juntas”; ou representando trecho efetivamente cantado: “**&9835;** Zubineliotregonlogistavillacadabra **&9834;** - Cantamos em coro para chamar os duendes”. Nota-se aí que se trata de um elemento visual transposto para o enunciado, para indicar o trecho cantado ou tom melódico da fala do personagem. A nota musical não aparece como um elemento específico da linguagem musical, mas como signo que remete globalmente à melodia.

Ainda referente à inserção de representações visuais, observou-se o uso de informações visuais para complementar a descrição verbal de um personagem ou objetos da trama, ou, ainda, substituindo as descrições verbais, sempre com a justificativa de a imagem complementar e dar precisão ao que era dito verbalmente. Em uma ocorrência, a roupa de guerreiro espacial parecia ter que ser mostrada e não descrita; em outra, o *tao*, com o yin e o yang, foi desenhado para mostrar o que era o objeto mágico referido na história como “o círculo da China”. Os desenhos apareceram, nesses casos, na margem da folha, ao lado do trecho em questão e, por vezes, em uma folha avulsa, sempre referidos para explicar os trechos da história.

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

Alguns aspectos, que podemos atribuir à linguagem audiovisual do cinema se apresentaram nas histórias, como alguns efeitos próprios à linguagem cinematográfica, seja a presença de muita ação, de ações que rapidamente se sucedem, seja as sequências de ações descritas sem uma continuidade narrativa ou sem que pudéssemos compreender o que se passava na “cena”, por falta de palavras que descrevessem o que parecia claro e visualizado na “cabeça” da criança. Muito frequentemente, quando perguntadas sobre as lacunas das histórias, as crianças referiam a um “filminho” na cabeça delas, em que tudo estaria claro, complementando o texto efetivamente escrito.

Um aspecto, entretanto, chamou bastante a atenção quanto às apropriações da linguagem cinematográfica: a referência, numa história, a uma canção de fundo no momento de uma “cena” romântica numa praia, sem a presença de qualquer aparelho eletrônico que pudesse emitir tal som. Trata-se aí de uma referência a um fundo musical para criar o clima para o leitor, como a trilha musical, no cinema, para o espectador. Esse som, que não faz parte do espaço diegético da narrativa, pode ser interpretado como uma apropriação de um recurso cinematográfico traduzido em palavras. O interesse desse dado singular e único é também pelo fato de que se refere a um aspecto sonoro – ou *audio*

– do cinema, e não visual.

Alguns elementos presentes nos *games* foram igualmente observados, aqui e ali, em algumas histórias do universo pesquisado, sobretudo de meninos, como a morte reversível de algum personagem (que “se regenera” segundo seu texto e “revive”, segundo afirmação da criança), sem maiores explicações. Também apareceu sequências de fases dentro da trama narrativa e a existência de duas possibilidades diferentes de ação, explicitadas no texto, e escolha do personagem por uma delas, conforme características dos jogos eletrônicos apontadas por Aranha (2008). Na maioria das vezes, no entanto, os textos inspirados em games consistiam mais em descrição dos jogos e de passagens para novas etapas do que propriamente em tramas narrativas. Uma criança apresentou uma história em que as personagens entravam em um *game*, viviam as aventuras lá dentro e depois retornavam ao mundo real por um portal, numa trama narrativa muito bem constituída e, ainda assim, trazendo diversos elementos próprios a um *videogame*.

Esse texto traz uma passagem em que há um espelhamento do jogo vivido (na história) e o jogo jogado (pelos personagens), quando, diante de uma sugestão de um dos personagens de entrar em um buraco submerso, o outro diz, antes de escolher outro caminho para seguir: “Não, no mundo real a gente sempre morria ali quando jogava, não vamos arriscar!”.

Os mangás inspiraram histórias que, além de trazerem os universos ninjas próprios a certos mangás, traziam muitas palavras em japonês, que as crianças aprendem com a experiência de leitura desse gênero. Para se fazer compreender pelos leitores, a exemplo do que fazem os próprios mangás que circulam fora da cultura nipônica, algumas crianças apresentaram uma espécie de glossário no final de seu texto, com a definição dos termos japoneses utilizados. Evidentemente que o glossário não é próprio a esse gênero no Japão, mas tornou-se uma marca desse gênero traduzido no Ocidente.

Entre apropriação e autoria...

Apropriar-se de elementos de outras linguagens, de outras narrativas, da cultura visual, e utilizar-se deles na escrita de textos é um processo absolutamente legítimo, esperado e normal, não negativo em si mesmo, como também sempre foram, e são, utilizados os elementos advindos do contato com as narrativas populares, da tradição oral, ou literárias. Não só legítimo como abonável, produtivo. Trata-se de um intercâmbio natural entre linguagens, de relações intertextuais que fazem parte da produção textual, como manifestação de um repertório narrativo e linguístico diversificado, que é o que pode, de fato, nutrir as criações infantis. Bakhtin (1981, 1994) argumenta que a experiência discursiva é sempre um processo de apropriação mais ou menos criativo das palavras do outro. É isso que fazem as crianças, e é isso que fazem as próprias narrativas de hoje e de sempre.

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

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

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

Esperamos que, de fato, sim! E que as apropriações não sejam apenas uma colonização, esse é, também, um compromisso e desafio da escola. É o que a análise das histórias das crianças e as situações de produção e revisão dessas histórias mostraram.

A diversidade de histórias, de apropriações, de intertextos, de diálogos entre discursos e entre linguagens que pudemos

observar nas produções das crianças no decorrer da pesquisa, e as situações de revisão que puderam mostrar a composição textual em ato, nos revelaram uma riqueza de procedimentos das crianças ao escrever, construir sentidos, jogando com a memória narrativa de seu repertório e retrabalhando diversos recursos expressivos provenientes de diferentes linguagens.

A organização das histórias ou de trechos das histórias em função das apropriações de elementos dos conteúdos, linguagens e formatos das narrativas verbovisuais revelou uma diversidade de modos de estabelecer relações intertextuais e intercâmbios entre linguagens, a combinação entre eles, e, inclusive, sugeriu a potencialidade de usos sempre dinâmicos de novos modos e novas combinações. Entre os textos-fonte e as histórias escritas, os usos de recursos e procedimentos produtivos e inventivos envolveram reelaborações e negociações de sentido, numa dinâmica entre a apropriação intertextual e constituição da autoria.

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.

Por outro lado, observaram-se igualmente nos textos 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. 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. Esse aspecto aponta um campo fértil para o ensino da escrita atravessado por outras linguagens, na dinâmica viva do uso da escrita pelos sujeitos de linguagem, 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”.

Dito isto, é importante ressaltar que a riqueza de modos de apropriação observada no corpus de textos analisados tem relação com as condições de produção das histórias. A pesquisa acompanhou um projeto de produção textual próprio ao contexto escolar campo da investigação, que favorece o processo de produção e revisão de textos, a produção autoral de discursos, sua revisão como processo intrínseco e justificado pelos objetivos relativos a sua circulação na escola, bem como acolhe a cultura infantil contemporânea como repertório e legitima os empréstimos e hibridizações nos textos.

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

Assim, afirmamos que, não só referente aos “textos” que circulam socialmente em diversos meios, mas também àqueles produzidos pelas crianças, a escola, e o ensino da escrita em particular, precisam reconhecer, e reconhecer como legítimas, a diversidade de escritas, a heterogeneidade de textos e a diversidade de linguagens. E trabalhar a textualidade própria da escrita, sim, bem como ampliar o universo de referências literárias, da tradição oral, de nossos próprios repertórios culturais locais, considerando, entretanto, essas estratégias astuciosas dos sujeitos, seus gestos autorais de apropriação e reutilização da linguagem – das linguagens – e os diversos universos culturais que fazem parte de seus repertórios contemporaneamente.

Referências Bibliográficas

- 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 &lrn;
- ARANHA, G. Narratologia e jogos eletrônicos. In: OSWALD, M.L.M. e Pereira, r.m.r (orgs). **Infância e juventude: narrativas contemporâneas**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008
- Bakhtin, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994

- _____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Unesp, 1998.
- 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.
- CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Col. Passo a passo, 57. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: 2005.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2009.
- 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
- Martín-Barbero, J.; REY, G. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2004
- MESERANI, S. C. **O Intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação, São Paulo: Cortez, 1995.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SARMENTO, Manoel J. **Imaginário e culturas da infância**. Cad. Educ. Fae/UFPel, Pelotas (21):51-59, jul./dez. 2003.
- SARMENTO, M. e GOUVEA, M.C.S. (orgs.). **Estudos da infância, educação e práticas sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

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

[2] Não se sugere aqui que conteúdo e linguagem se separam. Trata-se do foco no conteúdo apropriado ou na própria linguagem dos formatos de referência. No texto da criança, no entanto, esse conteúdo é expresso pela linguagem e as relações intertextuais se estabelecem em muito por operações sobre a linguagem.

Autor: Liane Castro de Araujo. Professora Doutora da Universidade Federal da Bahia, lotada no Departamento de Educação II da Faculdade de Educação. Pesquisadora do Grupo de estudo e pesquisa em linguagem (GELING). Email: lica@ufba.br.

Recebido em: 19/06/2015

Aprovado em: 25/06/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Chartort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: