

QUANDO A CRIANÇA BRINCA DE DESENHAR E ESCREVER: EXPRESSÕES DA MÍDIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Evandro Salvador Alves de Oliveira¹

Monaliza Angélica Santana²

Laudinéa de Souza Rodrigues³

Resumo: O trabalho em questão apresenta relações existentes entre o letramento, a alfabetização e os textos midiáticos disponíveis às crianças que convivem, brincam e crescem na cultura digital e era tecnológica e globalizada. O objetivo principal é refletir sobre a aprendizagem do sistema de escrita e as práticas sociais de escrita que se fazem presentes em alguns desenhos e atividades escolares de um estudante do Sesc Escola. Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo, com metodologia pautada na realização de uma oficina lúdica e entrevista semiestruturada, o que permitiram a análise de conteúdo relativa a atividades escolares produzidas por uma criança durante o 1º ano do ensino fundamental. Com os resultados da pesquisa pudemos constatar que durante o processo de alfabetização e letramento os personagens da mídia contemporânea se constituem como signos em virtude das relações que esses estabelecem com a criança, pois consequentemente os signos passam a existir nos trabalhos escolares, aparecendo no texto escrito, nos desenhos, na narrativa e nas produções escolares, e não apenas quando as crianças brincam e dialogam com estes personagens. Diante disso, ressaltamos a importância do papel do professor na formação dos alunos, compreendendo que atualmente o sujeito em formação é um nativo digital e como tal deve ser considerado no momento de alfabetizar letrando.

Palavras-chave: Infância. Cultura Midiática. Alfabetizar e letrar. Educação.

Abstract: The work in question presents existing relationships between literacy, literacy and media texts available to children who live, play and grow in the digital culture and technological and globalized era. The main objective is to reflect on the learning of the writing system and the social practices of writing that are present in some drawings and school activities of a student at Sesc Escola. This is a qualitative and descriptive study, with a methodology based on the realization of a playful workshop and semi-structured interview, which allowed the analysis of content related to school activities produced by a child during the 1st year of elementary school. With the results of the research, we were able to verify that during the process of literacy and literacy, the characters of the contemporary media are constituted as signs due to the relationships that they establish with the child, because consequently the signs come to exist in school work, appearing in the written text, in drawings, narrative and school productions, and not just when children play and dialogue with these characters. In view of this, we emphasize the importance of the teacher's role in the formation of students, understanding that currently the subject in formation is a digital native and as such must be considered when.

Keywords: Childhood. Media Culture. Literacy and literacy. Education.

Introdução

¹ Professor Titular no Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) e no Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Contato: evandro@unifimes.edu.br

² Professora no Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). Doutorado em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Contato: monalizaas@unipam.edu.br

³ Professora na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis; Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Contato: laudineasouza@hotmail.com

O presente artigo discute as relações existentes entre mídia, mais especificamente os desenhos e filmes infantis, e o processo concomitante da alfabetização e do letramento, este que se processa no âmbito escolar. O foco do texto é analisar as atividades escolares produzidas por uma criança do ensino fundamental, ao longo de um ano, desenvolvidas no SESC Escola, município de Rondonópolis, Mato Grosso. Verificamos que existem conteúdos midiáticos expressos nos desenhos e nas atividades de escrita desenvolvidas pela criança que merecem reflexões e análises que permitem compreender aspectos articulados ao processo de alfabetização e letramento da criança.

Na busca de relacionar os conteúdos de mídia com a escolarização, destacamos que este trabalho tem como objetivo analisar alguns desenhos e textos escritos que foram produzidos por uma criança de seis anos do ensino fundamental. O texto vislumbra apontar como a mídia, em especial a televisão, emerge nas produções da criança durante suas primeiras experiências relacionadas à cultura da alfabetização e da escrita no contexto escolar. Para isso, foi necessário recorrer aos materiais e atividades escolares que foram produzidos pelo estudante na instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental SESC⁴ Escola, localizado no Município de Rondonópolis - MT.

A seguir, apresentamos alguns fragmentos da pesquisa de maneira a mostrar como ocorreu o desenvolvimento do presente estudo de caso, este que valoriza a pesquisa científica com crianças e traz à tona aspectos da cultura midiática.

Metodologia

Após uma breve análise dos materiais, os quais a professora do SESC Escola trabalhou com a criança do primeiro ano do Ensino Fundamental durante o ano letivo, elegemos algumas das atividades produzidas por ela, com a finalidade de realizar uma oficina sobre tais produções, simultaneamente com uma entrevista semiestruturada realizada com a mesma. A oficina aconteceu pela manhã, com a utilização de um gravador digital de voz.

A priori, selecionamos 82 (oitenta e duas) atividades, das 216 (duzentos e dezesseis) que o estudante havia feito naquele ano. Os trabalhos foram numerados de 1 a 82, sendo que

⁴ SESC – Serviço Social do Comércio

alguns destes estão presentes no texto em forma de imagens. Nessas atividades, a criança desenhou bastante, escreveu palavras e pequenos textos de acordo com a concepção metodológica da escola, que trabalha com a perspectiva construtivista. Acerca deste aspecto, Mortatti (2000) ao ter como base os estudos de Emília Ferreiro, entende que tal questão é “marcada por conflitos cognitivos e ‘erros construtivos’, que vão desestabilizando progressivamente as hipóteses sobre as características, o valor e a função da escrita” (p. 264. Grifo da autora).

No primeiro momento da oficina, convidamos a criança (à época com 10 anos) a visualizar as produções que haviam em seu portfólio de tarefas e atividades da primeira série do ensino fundamental. Assim, solicitamos que as separasse de duas maneiras: colocar de um lado as atividades, que em sua concepção foram as que mais gostou de fazer e, do outro lado, separasse as atividades das quais menos gostou.

Após análises e observações do menino, constatamos que das 82 (oitenta e duas) atividades escolhidas por nós para realizar a oficina, ele separou 31 (trinta e uma delas) e apontou que foram aquelas das quais mais gostou. Em seguida perguntamos a ele por que gostou de fazê-las. Logo após, pedimos a criança que distinguisse quais produções acreditava que teria relação com a televisão e com os desenhos animados.

Deparamo-nos com um silêncio quando o indagamos, dizendo assim: o que você pensa quando vê essas atividades feitas por você? Em outro instante, pedimos para a criança ler uma de suas histórias, e, mais adiante, perguntamos o que ele achou dela. Por fim, antes de finalizarmos a entrevista com o menino, realizamos a última pergunta: O que você prefere mais, estar no 4º ano ou voltar para a 1ª série? As respostas do garoto são apresentadas a seguir, bem como o conteúdo das atividades produzidas por ele, que nos permite compreender melhor algumas questões e relações que adentram os portões da escola e que de alguma maneira reflete nas fases importantes que as crianças vivenciam quando estão se alfabetizando, aprendendo e se apropriando dos processos que envolvem a cultura escrita.

Em seguida, serão abordados alguns aspectos que nos possibilitam compreender um pouco mais sobre os pontos que até o momento foram apresentados, bem como a explanação, de modo breve, de alguns conceitos importantes, como alfabetização e letramento.

No Brasil, assim como em alguns países da Europa, os termos alfabetização e letramento possuem significados distintos, entretanto, podem ser trabalhados na escola de modo articulado. No entanto, conforme Soares (2004) explica, estudos apontam que ainda

existem fatores que fazem os dois termos serem confundidos. Desse modo, será possível, a seguir, compreender um pouco mais sobre diferenças e implicações da alfabetização e do letramento na escola e no mundo contemporâneo.

Letramento e Alfabetização: algumas ponderações

Podemos iniciar destacando que letramento e alfabetização não se trata de um mesmo processo. Apesar de serem terminologias interligadas, possuem suas especificidades, e, embora os dois termos sejam trabalhados ao mesmo tempo, são distintos. Soares (2004) destaca suas diferenças: o letramento é posto nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a alfabetização é a aprendizagem do sistema de escrita. Para a autora, no Brasil estes dois conceitos se mesclam e frequentemente se confundem. Soares (2004) acredita que esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização possivelmente é detectado ao tomar para análises fontes como os censos demográficos, a mídia, sobretudo a produção acadêmica.

[...] pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento (SOARES, 2003, p. 90).

Não há, para Soares, possibilidade de dissociar alfabetização e letramento. Na perspectiva da autora, não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis, visto que a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, através de atividades de letramento. Ou seja, este só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. Portanto, “na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos” (SOARES, 2004, p. 15). Nesta perspectiva, no sentido amplo é possível afirmar que a alfabetização, ao contrário do letramento, possui um fim, uma vez que na perspectiva do letramento estamos sempre em processo, não há fim.

Magda Soares (2004) afirma que em meados de 1980 se dá, de forma simultânea, a invenção do letramento no Brasil e outros dois países. Na França, denominada illetrisme, e

em Portugal, nomeado literacia, o termo surgiu para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização. Em relação ao tratamento que a mídia dá a essa questão, ou seja, das informações e notícias sobre a alfabetização no Brasil, Soares afirma:

Durante toda a última década e até hoje a mídia vem usando, em matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, termos como semi-analfabetos, iletrados, analfabetos funcionais, ao mesmo tempo que vem sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério censitário de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples” (2004, p. 8).

A mídia, de forma errônea, se posicionava de modo a criticar constantemente os índices de alfabetização e analfabetismo ao verificar na população a capacidade de ler e escrever apenas, como exemplo, escrever algumas palavras em um papel e conseguir lê-las. Em outra perspectiva, apesar de ser importante apresentar alguns pontos norteadores da alfabetização em nosso país, tal como Magda Soares (2004) os expõe, ressaltamos que não cabe aqui neste texto fazer uma crítica a esse assunto, como citado anteriormente, muito menos explicar o atual fracasso escolar.

Mortatti (2000) ao tratar da alfabetização, tendo como pressuposto o construtivismo e a desmetodização, apresenta um estudo que tem como objetivo compreender como a criança aprende ler e escrever, inclusive entender por que para algumas crianças isso é fácil e para outras é tão difícil, ao ponto de algumas ficarem no meio do caminho. A autora se ancora no trabalho de Emília Ferreiro ao referir-se à concepção que as crianças têm e formam sobre a escrita. Desse modo, Mortatti (2000, p. 252) destaca que:

[...] o trabalho de Emília Ferreiro... é uma das mais valiosas e recentes contribuições no sentido de considerar a escrita como a representação da linguagem e não como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras. Por outro lado ela considera a criança, que aprende, como um sujeito ativo que interage de modo produtivo com a alfabetização.

Na esteira das reflexões de Mortatti (2000), a criança é vista como sujeito que se apropria da linguagem escrita e, assim, intervém no mundo. Em contraponto, considera a criança como indivíduo que aprende e interage ativamente na sociedade ao estabelecer relação de modo produtivo com a alfabetização.

Angela Kleiman (1995), ao escrever a obra “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, nos fornece alguns subsídios que permitem

visualizar um panorama sobre modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Para a autora, a oralidade é tida como objeto de análise de muitos estudos sobre letramento. Kleiman (1995) discute as práticas de letramento e afirma que “o fenômeno do letramento, portanto, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (p. 20).

Nesta direção, a autora entende que a escola, a mais importante das agências de letramento, não se preocupa com este, como prática social, mas sim com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, ao trabalhar os processos de aquisição de códigos (alfabeto e numérico), compreendido como competência individual necessária para obter “sucesso e promoção na escola” (p. 20).

A ideia de analisar e discutir as atividades escolares que uma criança produziu quando cursou o primeiro ano do ensino fundamental e, conseqüentemente, produzir este artigo, surgiu a partir de leituras e reflexões advindas das pesquisas publicadas por Cardoso (2002), esta que apresentou um estudo interessante e inédito no Brasil referente à socioconstrução do texto escrito numa perspectiva longitudinal. Ao pesquisar com crianças durante um longo período na escola, por quatro anos, a autora trabalhou com as produções dos textos escritos pelos sujeitos, bem como suas narrativas sobre suas produções. A pesquisa de Cardoso objetivou “compreender melhor o complexo processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, notadamente em seus aspectos de textualização” (p. 221). Outro estudo relevante desta mesma autora que contribui para nossas reflexões consiste na obra intitulada “O que as crianças sabem sobre a escrita?”⁵, trabalho que dá voz às crianças, alunos de uma escola pública de Rondonópolis – MT, no sentido de compreender a apropriação da língua escrita.

É importante retomarmos aos estudos de Magda Soares, que em 2003 publicou um artigo no livro “Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001”, este com título letramento e escolarização, relativamente caracterizado por reflexões sobre alfabetização, letramento e escolarização, bem como habilidades de letramento e grau de instrução, na qual aborda com precisão os níveis de letramento, e, trabalha com a definição de letramento escolar e letramento social, explicando sobre eventos e práticas.

⁵ CARDOSO, C. J. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá, MT: Central de texto: EdUFMT, 2008.

Soares (2003), ao discutir sobre alfabetização e escolarização, destaca como a primeira é vista sob a ótica (de modo geral) de que a criança vai à escola “para aprender a ler e escrever” (p. 93). Para a autora, o vínculo que existe entre alfabetização e escolarização é muito mais forte do que o ligamento, que quase não aparece, entre letramento e escolarização, pois na concepção do âmbito comum, sobretudo da própria escola, o letramento seria uma consequência natural da alfabetização.

Ao analisar as figuras a seguir, em que se encontram as atividades produzidas pela criança investigada, é possível constatar que o estudante se enquadra no nível 1 (um) de letramento, que, conforme Soares (2003), diz respeito a indivíduos com 1 (um) a 3 (três) anos de escolaridade. Nesta fase ocorreu a “ultrapassagem do analfabetismo pela aquisição do mínimo dos mínimos em termos de alfabetização e letramento” (p. 97). Segundo a autora, o nível 2 (dois) de letramento corresponde aos indivíduos com 4 (quatro) a 7 (sete) anos de escolaridade, pois pressupõe que um domínio mínimo das práticas letradas terá sido alcançado, o que possibilita a participação dessas práticas na vida social. Já o nível 3 (três) de letramento corresponde aos indivíduos com 8 (oito) ou mais anos de escolaridade, período em que terão sido atingidas as competências letradas que constituem o mínimo estabelecido para a educação básica, como é definida pela constituição.

Buckingham (2007) já nos chamava a atenção ao discutir a criança que cresce e brinca na era das mídias eletrônicas, meninos e meninas que, desde a mais tenra idade, se relacionam com os aparatos eletrônicos, como computadores, televisão, entre outros meios. Portanto, para encerrar as reflexões desta seção, recuperamos algumas considerações de Mortatti (2004) tendo em vista a afinidade de suas análises com as nossas observações e discussões. Para a autora, é preciso considerar que as sociedades letradas contemporâneas, não são iguais comparando com as mesmas de séculos passados.

No decorrer dos últimos cinco séculos, mais especificamente desde a invenção da imprensa, as questões que asseguram o desenvolvimento cultural e tecnológico, industrial e econômico das sociedades contemporâneas vêm originando diferenças nas maneiras de comportamento de indivíduos e grupos sociais com o material e a produção do escrito, como o caso da cibercultura. De acordo com a autora, esta cibercultura determina outros espaços e objetos, como a tela do computador para ler e escrever, o que faz não mais exigir a tecnologia tipográfica, e sim a digital.

E é nessa sociedade cibercultural que as crianças atualmente convivem. Elas, ao estabelecer relações com os artefatos midiáticos, constituem-se como sujeitos letrados, inseridos numa cultura de leitura e escrita, se apropriam e utilizam dos meios tecnológicos para se relacionarem com o espaço social, construir conhecimento e principalmente intervir no mundo.

A presença da mídia nos desenhos e atividades escolares da criança

Devemos considerar que crianças, quando em processo de alfabetização, não escrevem ortograficamente correto. Nas atividades a seguir é possível observar que o estudante já consegue escrever e a se comunicar por meio da escrita, mesmo sendo de forma básica. Não só as crianças da atualidade, mas também crianças de tempos atrás, possivelmente já se alfabetizavam letrando. Uma coisa é fato, a prática do alfabetizar letrando é algo que os professores provavelmente faziam bem antes do conceito de letramento ser conhecido e discutido. Hoje, mais do que nunca, é importante alfabetizar letrando. É o que diz o professor Artur no vídeo 3 (três) da Série TV Escola - “O que é ser alfabetizado e letrado?”-, para ele, “é preciso alfabetizar letrando, mas é preciso alfabetizar”.

Depois que a criança realizou a primeira etapa da oficina, em que o objetivo era justamente separar, em duas partes, as atividades que ele produziu, foi possível compreender um pouco do que aqueles trabalhos significavam e representavam para o menino, como o diálogo a seguir nos convida a refletir:

Pesquisador: Agora me diga uma coisa, por que você gostou mais de fazer essas aqui? (aponte para as 31 atividades que ele separou)

Criança: Porque era de desenhar.

Pesquisador: Ah, porque era de desenhar?

Criança: É! De pintar também.

Pesquisador: Hummm... legal!

Pesquisador: Mostra pra mim qual dessas atividades que você fez, tem a ver com televisão ou com desenho animado.

A criança começou a visualizar as atividades e foi selecionando aquelas que ele pensava ter relação com o que perguntei.

Ele separou seis delas, as atividades de número 29, 75, 38, 63, 24 e 1, como é possível visualizar, respectivamente, nas figuras presentes ao longo do texto (figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 6).

O menino explicou que a primeira atividade, a de número 29 (figura 1) são os personagens do filme “A era do gelo”, já a de número 75 (figura 2), representa personagens de desenho animado e filme de ação X-Men, a 38 (figura 3) é um retrato de um personagem do desenho Pokémon, a de número 63 e 24 (figura 4 e 5) são os personagens do desenho Power Rangers, e a atividade de número 1 (figura 6) ele o relacionou com desenho da turma da Mônica.

Figura 1 (atividade 29). A era do gelo



Fonte: acervo dos pesquisadores

Nesta figura, o menino observou que quando fez este desenho ainda nem havia lançado o segundo filme da “Era do gelo”. Ele percebeu que escreveu errado o nome dos personagens do filme, ao reproduzi-los no desenho, pois escreveu elefanta e elefante no lugar de mamute. A criança desenhou o tigre e o bicho preguiça sobre o tronco de uma árvore, também personagens do filme. Percebeu e apontou a letra “i” que ele escreveu errado no final da palavra “tigri”.

Continuando o diálogo...

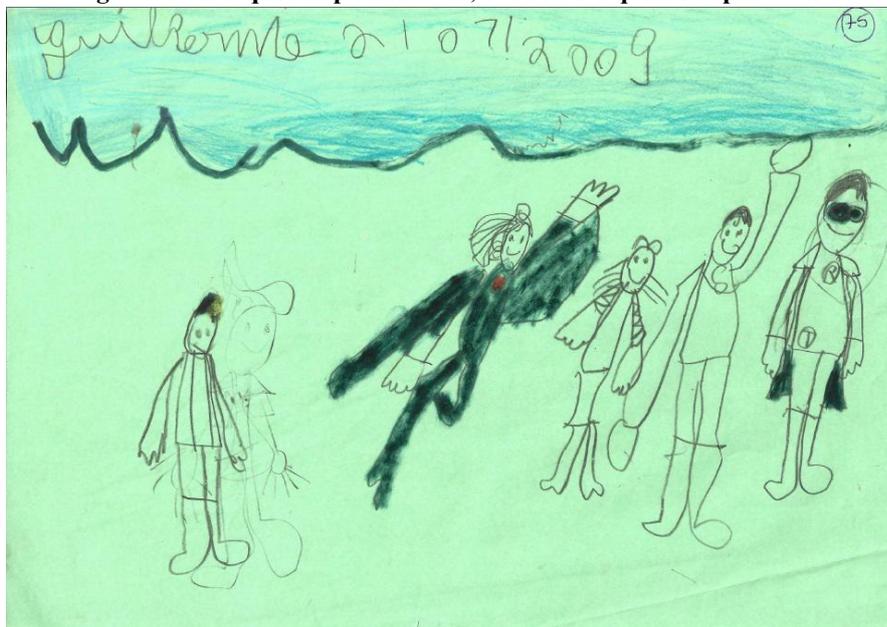
Pesquisador: Agora me diga outra coisa: você gostava mais de desenhar ou de escrever?

Criança: Desenhar.

Pesquisador: É? E por que você gostava mais de desenhar?

Criança: Ah, era mais fácil.

Figura 2. Da esquerda para direita, o menino e quatro super-heróis

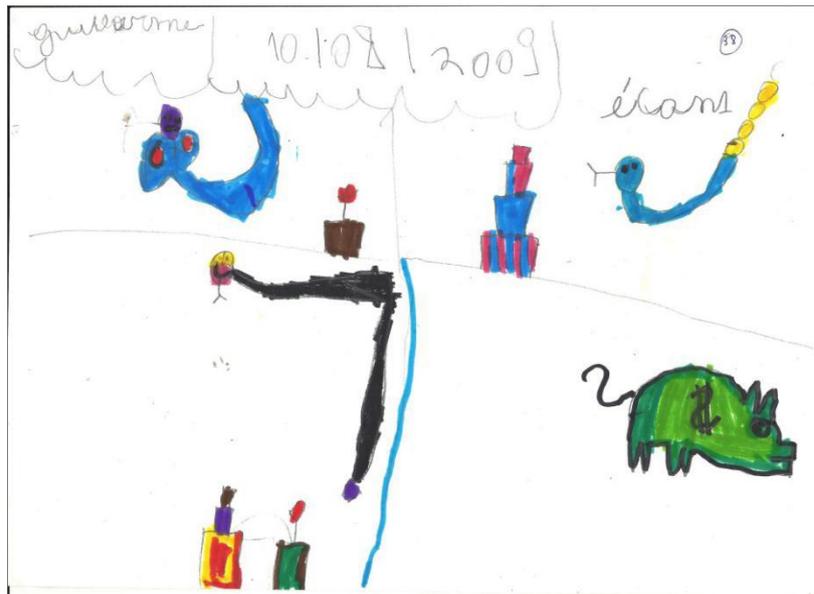


Fonte: acervo dos pesquisadores

Mais uma vez a presença da mídia em uma das atividades escolares produzidas pela criança. O menino e os personagens dos desenhos animados e filmes de ação, na sua concepção apareceram para salvá-lo. Da esquerda para a direita ele desenhou a “Tempestade”, mulher com poderes e personagem do filme X-Men, a “Mulher gato”, o “Super Man” e “Robin”, este último, companheiro do Batman. Quando perguntado por que ele os desenhou, a criança disse que era para os heróis o salvar, pois ele estava em perigo.

A seguir, o desenho Pokémon apresentado pela mídia televisiva naquele ano (2009), se fez presente em outra atividade produzida pela criança, como a próxima figura mostra.

Figura 3 (atividade 38). A cobra que evolui – Pokémon

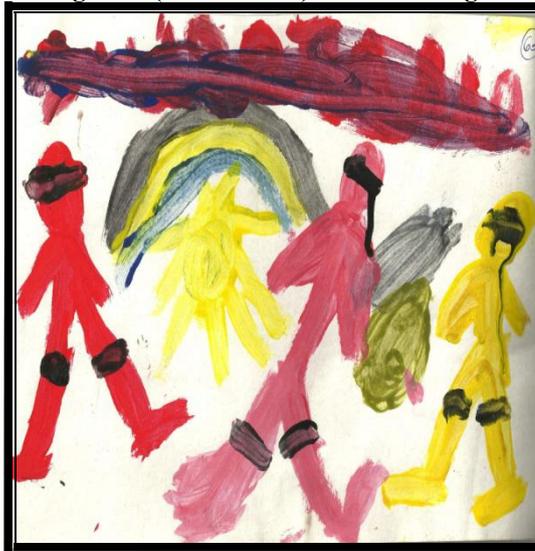


Fonte: acervo dos pesquisadores

Na atividade da figura 3, o estudante explica que desenhou a cobra Ékans (personagem do desenho animado Pokémon, “Ekans”). Segundo ele, a cobra evolui. No desenho do lado direito na parte superior a cobra estava preparando para comer um bolo. Depois, do lado esquerdo na parte superior a cobra evolui e se transforma na cobra maior que está no lado esquerdo, na parte inferior.

Não é novidade o fato de as crianças gostarem de permanecer diante da televisão nos momentos que estão em casa, no contra turno da escola, mesmo que estivessem brincando de outra coisa, ou com outros brinquedos, pois a presença da televisão é marcante e muito latente. Tal questão justifica, também, o fato de o menino gostar muito de outros personagens, como os Power Rangers, que possuem super poderes. Estes naturalmente apareceram em algumas outras atividades desenvolvidas na escola pelo menino, como é possível observar nas figuras a seguir.

Figura 4 (atividade 63) – Power Rangers



Fonte: acervo dos pesquisadores

Figura 5 (atividade 29) – Power Rangers

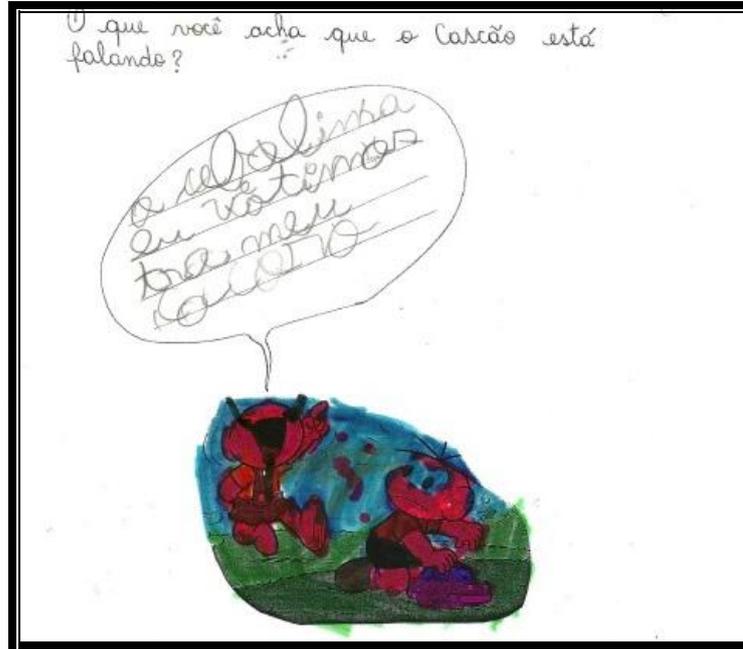


Fonte: acervo dos pesquisadores

São seis os personagens de destaque do sucesso Power Rangers, cada um com uma cor específica, sendo os homens representados pelas cores vermelho (o líder), verde, preto e branco, e duas mulheres, amarelo e rosa. Para a criança, apesar de gostar de todos eles, os de sua preferência era o vermelho, rosa e amarelo. Estas duas figuras foram produzidas durante uma atividade desenvolvida com tinta guache.

Na figura 6 podemos analisar que o menino, ao escrever um pequeno texto (O cebolinha eu votimostra meu caro), encontra-se na fase alfabética do processo de alfabetização, pois já escreve palavras mais completas e com menos erros, tendo, portanto, já superado e deixado para trás as outras fases da alfabetização como pré-alfabética, silábica e silábico-alfabética.

Figura 6 (atividade 1) – A turma da Mônica



Fonte: acervo dos pesquisadores

Durante a entrevista, o menino apontou essa atividade desenvolvida por ele como reflexo da mídia, pelo fato de acompanhar os desenhos da turma da Mônica na TV, transmitidos naquele ano. Segundo ele, o texto escrito corretamente seria: “o cebolinha, eu vou te mostrar meu carro”.

Em certo momento da entrevista, o objetivo se direcionava para compreender o que aquele menino, ainda uma criança, pensava sobre as atividades desenvolvidas por ele, bem como ouvir qual sua opinião sobre alguma história produzida e lida por ele. O diálogo a seguir, pretende ilustrar essas indagações:

Pesquisador: O que você pensa quando você vê essas atividades aqui feitas por você, o que você pensa?

Criança: Silêncio...

Pesquisador: O que você pensou quando foi separando essas atividades para um lado e para o outro?

Criança: E agora? (ele não sabia o que responder) silêncio de 12s.

Criança: Tá gravando?

Pesquisador: Por que, você não quer que grave não?

O menino ri.

Pesquisador: O que você pensa?

A criança fala bem baixinho e com pouco de timidez: Tá difícil essa pergunta...

Pesquisador: Tá, então vamos deixar essa pergunta pra depois...

Pesquisador: Agora eu quero que você lê pra mim uma história e fala o que você achou dela, tá?

Então, comecei a procurar um texto para ele ler e solicitei a sua ajuda. Escolhemos a história do pato, a de número 52 (figura 8), mas havia duas histórias do pato semelhante, e, então procuramos a do “pato gordo”.

Pesquisador: Então leia pra mim essa história e me fala o que você achou dela.

Criança: O pato gordo se encontrou com o pato magro.

Pesquisador: risos, o que você achou?

Criança: (silêncio de 5s) entrevista é difícil! (exclamou)

Pesquisador: Você acha? É só você falar qualquer coisa que vir na cabeça.

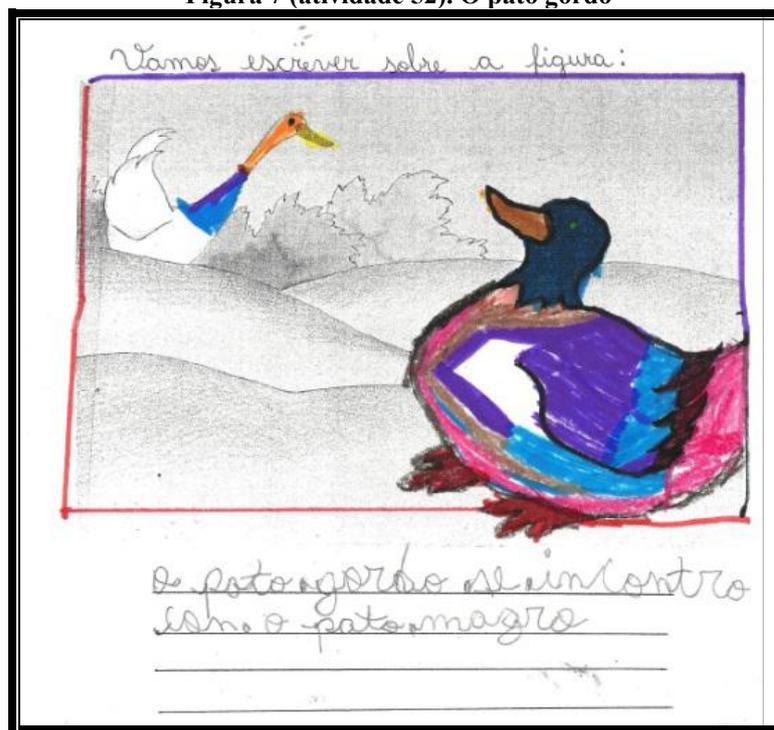
O menino pensou um pouco e disse: Não sei.

Pesquisador: Ahã?

Criança: Não sei.

Pesquisador: Então você não achou nada? Tá.

Figura 7 (atividade 52). O pato gordo



Fonte: acervo dos pesquisadores

Finalizando o diálogo...

Pesquisador: O que você mais gosta de escrever nas suas histórias? Você gosta de escrever o que?

Criança: Éh...o fim.

Pesquisador: O fim? Como que é o fim que você escreve? Escrever lá no final, embaixo assim, o fim, ou contar o final da história?

Criança: Contar o final.

Pesquisador: Por quê? Você inventa sempre um final legal?

Criança: É!

Evandro: É? Seus finais são legais ou tristes?

Criança: Ah?

Pesquisador: Os finais de suas histórias...

Criança: Legal.

Pesquisador: Legal? Tem alguma história sua que você quer mostrar o fim, aqui no caderno?

O menino balança com a cabeça e sinaliza que não.

Pesquisador: Nada? Nenhuma? Só na quarta série? Na quarta série tem?

Criança: Ahã! (balançou a cabeça afirmando que sim)

Pesquisador: Qual você prefere mais, estar no quarto ou voltar para a primeira série? Qual você prefere mais?

Criança: (silêncio de 3s) **Voltar para a primeira série.**

Pesquisador: É? Por quê?

Criança: Por que lá é mais legal.

Pesquisador: É? O que que tinha na primeira série que na quarta série não tem?

Criança: **Ah, a gente brincava, desenhava.**

Pesquisador: E na quarta série não?

Criança: Balança a cabeça e diz que não.

Pesquisador: Não desenha? Não brinca?

Criança: **A gente só brinca no recreio.**

Com esses diálogos, principalmente a partir dos trechos destacados em negrito, acima, é possível refletirmos sobre alguns aspectos. Por um lado, caracterizarmos a escola como um espaço onde a criança, quando ainda na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, brinca e constrói conhecimento, aprende a mergulhar no mundo da leitura e escrita de modo lúdico e prazeroso. Por outro lado, com o passar do tempo e continuidade pelos outros segmentos da escola, isto é, as crianças crescem, e, conseqüentemente, passam para outras séries, as atividades lúdicas desses sujeitos são atravessadas, sufocadas ou reprimidas pelo que a organização escolar denomina de disciplinas e grade escolar, que muito provável tem pouco espaço para o lúdico.

Conforme constatamos, a criança diz que prefere voltar para a primeira série porque lá ele brincava e desenhava dentro da sala de aula, enquanto agora, só brinca na hora do recreio. Portanto, cabem aqui algumas indagações. O que será que uma criança sente, seguindo esta linha de pensamento, quando, por quatro horas, se encontra dentro da sala de aula com a professora, exceto no tempo do recreio, durante cinco dias na semana? Será que essas questões influenciam ou não o processo de alfabetização? Será que o letramento ocorre

conforme o que vimos anteriormente na discussão teórica? Se sim, de que forma isto acontece? Quais são as consequências para a alfabetização e letramento? Será que nesse contexto existe a ausência do lúdico? Por que não estabelecer, na escola, entre estudantes e professores, uma relação de ensino e aprendizagem com brincadeiras, jogos e atividades lúdicas?

É possível perceber que essa criança estreita os laços com o letramento, este que se processa e desenvolve plenamente na escola, com a relação estabelecida com o outro, com a professora e com o meio social a qual pertence. Não podemos deixar de considerar a escola como o principal espaço para a construção desses dois processos extremamente importantes, o alfabetizar e o letrar.

Considerações finais

Com este texto, acreditamos ter apresentado, de modo breve, algumas relações existentes entre o letramento, a alfabetização e os textos midiáticos disponíveis às crianças que convivem, brincam e crescem na cultura digital e era tecnológica e globalizada.

Este trabalho teve como mote principal apontar e refletir sobre a aprendizagem do sistema de escrita realizada por uma criança, e as práticas sociais de escrita que também estiveram presentes em alguns desenhos e atividades escolares. É possível constatar que as personagens midiáticas se fazem presentes na produção escrita da criança, assim como em seus discursos, compreendidos como signos, pois conforme Bakhtin (1995) nos apresenta, é preciso analisar a palavra como signo social para compreender como este se processa como instrumento da consciência. Essa palavra, que Bakhtin discute, aparece no texto escrito, nos desenhos, na narrativa e nas produções escolares.

Portanto, durante o processo de alfabetização e letramento os personagens da mídia contemporânea se constituem como signos ao possibilitar uma relação com a criança, pois consequentemente os signos passam a existir nos trabalhos escolares, não apenas quando as crianças brincam e dialogam com estes personagens. Assim, podemos dizer que esses signos emergem e são significados por elas durante o processo de produção de suas culturas lúdicas infantis, sobretudo no processo de alfabetização e letramento. Cabe a nós, professores de crianças, olhar também para a formação de sujeitos que na atualidade se constituem seres humanos nativos digitais e, portanto, vivem outras temporalidades bastante diferentes daquelas que os professores do passado tiveram.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995. p. 31 – 38.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CARDOSO, C. J. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2002.

_____. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá, MT: Central de texto: EdUFMT, 2008.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, 2004, nº 25.

_____. **Letramento e escolarização**. In: Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. RIBEIRO, V. M. São Paulo: Global, 2003.