

Sinais de Pontuação

Os sinais de pontuação são recursos gráficos próprios da linguagem escrita. Embora não consigam reproduzir toda a riqueza melódica da linguagem oral, eles estruturam os textos e procuram estabelecer as pausas e as entonações da fala. Basicamente, têm como finalidade:

- 1) Assinalar as pausas e as inflexões de voz (entoação) na leitura;
- 2) Separar palavras, expressões e orações que devem ser destacadas;
- 3) Esclarecer o sentido da frase, afastando qualquer ambiguidade.

Veja a seguir os sinais de pontuação mais comuns, responsáveis por dar à escrita maior clareza e simplicidade.

1. Vírgula (,)

É usada para:

- a) separar termos que possuem mesma função sintática na oração: O menino berrou, chorou, esperneou e, enfim, dormiu.

Nessa oração, a vírgula separa os verbos.

- b) isolar o vocativo: Então, minha cara, não há mais o que se dizer!

- c) isolar o aposto: O João, ex-integrante da comissão, veio assistir à reunião.

- d) isolar termos antecipados, como complemento ou adjunto:

1. Uma vontade indescritível de beber água, eu senti quando olhei para aquele copo suado! (antecipação de complemento verbal)

2. Nada se fez, naquele momento, para que pudéssemos sair! (antecipação de adjunto adverbial)

- e) separar expressões explicativas, conjunções e conectivos: isto é, ou seja, por exemplo, além disso, pois, porém, mas, no entanto, assim, etc.

- f) separar os nomes dos locais de datas: Brasília, 30 de janeiro de 2009.

- g) isolar orações adjetivas explicativas: O filme, que você indicou para mim, é muito mais do que esperava.

2. Pontos

2.1 - Ponto-final (.)

É usado ao final de frases para indicar uma pausa total:

- a) Não quero dizer nada.

- b) Eu amo minha família.

E em abreviaturas: Sr., a. C., Ltda., vv., num., adj., obs.

2.2 - Ponto de Interrogação (?)

O ponto de interrogação é usado para:

- a) Formular perguntas diretas:

Você quer ir conosco ao cinema?

Desejam participar da festa de confraternização?

- b) Para indicar surpresa, expressar indignação ou atitude de expectativa diante de uma determinada situação:

O quê? não acredito que você tenha feito isso! (atitude de indignação)

Não esperava que fosse receber tantos elogios! Será que mereço tudo isso? (surpresa)

Qual será a minha colocação no resultado do concurso? Será a mesma que imagino? (expectativa)

2. 3 – Ponto de Exclamação (!)

Esse sinal de pontuação é utilizado nas seguintes circunstâncias:

- a) Depois de frases que expressem sentimentos distintos, tais como: entusiasmo, surpresa, súplica, ordem, horror, espanto:

Iremos viajar! (entusiasmo)

Foi ele o vencedor! (surpresa)

Por favor, não me deixe aqui! (súplica)

Que horror! Não esperava tal atitude. (espanto)

Seja rápido! (ordem)

- b) Depois de vocativos e algumas interjeições:

Ui! que susto você me deu. (interjeição)

Foi você mesmo, garoto! (vocativo)

- c) Nas frases que exprimem desejo:

Oh, Deus, ajude-me!

Observações dignas de nota:

* Quando a intenção comunicativa expressar, ao mesmo tempo, questionamento e admiração, o uso dos pontos de interrogação e exclamação é permitido.

Observe:

Que que eu posso fazer agora?!

* Quando se deseja intensificar ainda mais a admiração ou qualquer outro sentimento, não há problema algum em repetir o ponto de exclamação ou interrogação.

Note:

Não!!! – gritou a mãe desesperada ao ver o filho em perigo.

3. Ponto e vírgula (;)

É usado para:

- a) separar itens enumerados:

A Matemática se divide em:

- geometria;

- álgebra;

- trigonometria;

- financeira.

- b) separar um período que já se encontra dividido por vírgulas: Ele não disse nada, apenas olhou ao longe, sentou por cima da grama; queria ficar sozinho com seu cão.

4. Dois-pontos (:)

É usado quando:

- a) se vai fazer uma citação ou introduzir uma fala:

Ele respondeu: não, muito obrigado!

- b) se quer indicar uma enumeração:

Quero lhe dizer algumas coisas: não converse com pessoas estranhas, não brigue com seus colegas e não responda à professora.

5. Aspas (“”)

São usadas para indicar:

- a) citação de alguém: “A ordem para fechar a prisão de Guantánamo mostra um início firme. Ainda na edição, os 25 anos do MST e o bloqueio de 2 bilhões de dólares do Oportunity no exterior” (Carta Capital on-line, 30/01/09)
- b) expressões estrangeiras, neologismos, gírias: Nada pode com a propaganda de “outdoor”.

6. Reticências (...)

São usadas para indicar supressão de um trecho, interrupção ou dar ideia de continuidade ao que se estava falando:

- a) (...) Onde está ela, Amor, a nossa casa,
O bem que neste mundo mais invejo?
O brando ninho aonde o nosso beijo
Será mais puro e doce que uma asa? (...)
- b) E então, veio um sentimento de alegria, paz, felicidade...
- c) Eu gostei da nova casa, mas do quintal...

7. Parênteses ()

São usados quando se quer explicar melhor algo que foi dito ou para fazer simples indicações.

Ele comeu, e almoçou, e dormiu, e depois saiu. (o e aparece repetido e, por isso, há o predomínio de vírgulas).

8. Travessão (–)

O travessão é indicado para:

- a) Indicar a mudança de interlocutor em um diálogo:
 - Quais ideias você tem para revelar?
 - Não sei se serão bem-vindas.
 - Não importa, o fato é que assim você estará contribuindo para a elaboração deste projeto.
- b) Separar orações intercaladas, desempenhando as funções da vírgula e dos parênteses:
Precisamos acreditar sempre – disse o aluno confiante – que tudo irá dar certo.
Não aja dessa forma – falou a mãe irritada – pois pode ser arriscado.
- c) Colocar em evidência uma frase, expressão ou palavra:
O prêmio foi destinado ao melhor aluno da classe – uma pessoa bastante esforçada.
- d) Gostaria de parabenizar a pessoa que está discursando – meu melhor amigo.

EXERCÍCIOS

1) Assinale o período de pontuação correta:

- a) Se alguém vier com perguntas a que você não sabe responder, será mais honesto dizer que vai estudar o assunto.
- b) Se alguém, vier com perguntas a que você não sabe, responder, será mais honesto dizer que vai estudar o assunto.
- c) Se alguém vier, com perguntas a que você não sabe responder será, mais honesto, dizer que vai estudar o assunto.
- d) Se, alguém vier com perguntas, a que você não sabe responder, será, mais honesto, dizer que vai estudar o assunto.

2) A frase em que deveria haver uma vírgula é:

- a) Comi frutas e legumes.
- b) Comprei batatas bananas e pastéis.

- c) Ela tem lábios e nariz vermelhos.
- d) Não limpam a sala.

3) "Os textos são bons e entre outras coisas demonstram que há criatividade". Cabem no máximo:

- a) 3 vírgulas
- b) 1 vírgula
- c) 4 vírgulas
- d) 5 vírgulas
- e) 2 vírgulas

4) Assinale a alternativa cuja frase está corretamente pontuada:

- a) O sol que é uma estrela, é o centro do nosso sistema planetário.
- b) Ele, modestamente se retirou.
- c) Você pretende cursar Medicina; ela, Odontologia.
- d) Confessou-lhe tudo; ciúme, ódio, inveja.
- e) Estas cidades se constituem, na maior parte de imigrantes alemães.

5) Assinale o exemplo em que há emprego incorreto da vírgula:

- a) como está chovendo, transferi o passeio;
- b) não sabia, por que todos lhe viravam o rosto;
- c) ele, caso queira, poderá vir hoje;
- d) não sabia, por que não estudou;
- e) o livro, comprei-o por conselho do professor.

ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA A CERCA DO PROCESSO DA CONCEPÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA.

Preparando o cenário para a construção

A alfabetização de uma maneira geral tem sido uma questão bastante discutida, principalmente pelos profissionais de educação, por se observar ainda uma grande dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita da criança. Atualmente esta questão vem recebendo atenção especial, principalmente se considerarmos a alfabetização não apenas como o aprendizado da leitura e da escrita, mas a importância de todo o seu contexto sócio-cultural, histórico e econômico, o qual está inserido o sujeito, tendo como base o contexto de letramento muito defendido por Magda Soares, Doutora em Educação, Licenciada em Letras, que dá ênfase a discussão da importância de uma alfabetização voltada a um contexto, onde a leitura e a escrita tenham sentido com o real. É preciso defender assim como Palacios (2007), a importância da linguagem relacionada também as bases maturativas da criança e a estimulação da aquisição desta linguagem levando-se em consideração processos básicos essenciais para o seu desenvolvimento.

Torna-se essencial perceber que todas estas preocupações, não são recentes, vários teóricos discutiram e vem discutindo a importância de ver a criança não como uma tabula rasa, ou como um adulto em miniatura, mas como um ser em construção, sendo importante o entendimento da sua maturação emocional, intelectual, tão bem defendida também pelo filósofo norte-americano John Dewey

(2006) que em publicação na revista Nova Escola, busca refletir seus métodos na constante reconstrução da experiência. Observando também o importante papel da escola no desenvolvimento contínuo do sujeito para a transformação, a formação de um sujeito crítico e reflexivo da sua realidade. Todo este contexto deve estimular o conhecimento, a criança deve buscar constantemente o seu aprendizado orientado pelos seus estágios de desenvolvimento em que as crianças estão inseridas.

A alfabetização das crianças de 0 a 6 anos, deve levar em consideração as idéias que a criança já adquiriu sobre o processo da escrita e da leitura antes de ser inserida no ambiente escolar. Na sala de aula, atividades estimularão o processo de ensino-aprendizagem oportunizando avanço na concepção do sistema escrito e oral. Inicialmente a diferenciação dos traços do desenho, aos poucos vai se estabelecendo critérios quantitativos e qualitativos das letras e relacionada a formação das palavras, vão também se estabelecendo as relações entre a escrita e o som, imagens e palavras. Porém cabe aqui ressaltar que de uma maneira geral, todos estes conhecimentos, hoje possíveis, deve-se a Emilia Ferreiro e Ana Teberosky que possibilitaram na década de 70 a construção de uma didática da alfabetização, considerando a criança como um ser que constrói conhecimento.

Após a inserção da criança na escola, a alfabetização é sem dúvida o momento mais importante da formação escolar, e infelizmente o que ainda presenciamos, é um desconhecimento da realidade lingüística da criança pelos profissionais de educação, como também pelos livros didáticos, podendo aqui nos referir a doutora em Educação, Silvia Colello em entrevista ao guia prático de professores da educação infantil (2008), quando relata que não se aprende a ler e a escrever memorizando a relação de letras e sons ou de exercitar coordenação motora, é preciso proporcionar desafios associando-os aos seus propósitos, banir exercícios mecânicos de caligrafia e silabação fazendo com que professores e pais entendam o real sentido do que é “ensinar a ler e escrever” e como os alunos aprendem.

De uma maneira geral, alfabetização é definida para muitos como o aprendizado do alfabeto, o sujeito aprende (ou simplesmente memoriza) a gramática e suas variações, porém esta etapa consiste não só na construção das habilidades mecânicas, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, resignificar, produzindo novos conhecimentos e novas formas de compreender o uso da linguagem. A inserção deste sujeito no mundo real, formando um cidadão crítico e reflexivo esta intrinsecamente relacionada ao seu contexto social.

Ler e escrever são bases fundamentais da alfabetização. Mas cabe aqui desmistificar o que realmente é a leitura e a escrita. Categorias que nortearão inicialmente minha pesquisa. A leitura proporciona autonomia, consciência, muito além da junção de letras, da decifração de imagens. No intuito de desvendar as palavras, a leitura reflete nossas indagações, nossas interferências, nossas inquietudes, nossa própria transformação para que aconteça a modificação do contexto em que estamos inseridos. A leitura é o testemunho oral de nossas percepções e de nossas ações.

A escrita numa perspectiva social é um registro de informações que vão proporcionando a construção de nossos conhecimentos, é por meio dela que se articulam e se chocam os diferentes contextos. É por meio dela, que deixamos nossas marcas no tempo, que contribuimos com a evolução humana do conhecimento. Desde sua origem, a escrita desvenda mistérios, está atrelada ao poder, revela as enormes desigualdades, escandaliza o que é proibido. A invenção

da imprensa traz consigo um marco histórico que também se relaciona a concepção da escrita, da ênfase a formação de um sujeito autônomo, espontâneo, que esteja embasado na transformação da sociedade em questão.

Neste intuito, escolhi como foco de minha pesquisa a Escola Municipal Marcionílio Rosa, que nasce de um sonho de transformação, inicialmente do bairro, muito marginalizado pela sociedade, depois da transformação da própria educação. Atualmente podemos observar que este sonho, idealizado pelo Srº Marcionílio Rosa aos poucos vai se tornando realidade. Apesar das inúmeras dificuldades, a escola hoje é referência na região pela inclusão dos deficientes visuais na escola, na sociedade e pelo trabalho desenvolvido junto ao corpo docente, discente e também da comunidade. Toda a história, as dificuldades que são apresentadas pela escola, observando o poder da escrita e da leitura (do conhecimento), na transformação da sociedade, me remetem a questionar o desenvolvimento do complexo processo de aquisição da escrita e da leitura (se assim podemos ainda definir), a alfabetização, se fazendo necessário refletir acerca do meu problema de pesquisa.

Entendendo principalmente como se aprende e não apenas como se ensina, pergunto: Como as crianças de 0 a 6 anos desenvolvem o processo de escrita e de leitura nos diferentes contextos sócio-culturais da Escola Municipal Marcionílio Rosa em Irecê?

Etapas para a construção

Perceber a importância e a necessidade de se compreender a alfabetização de crianças de 0 a 6 anos na cidade de Irecê, relacionando aos aspectos sócio-culturais e históricos dos sujeitos que estão inseridos no contexto na Escola Municipal Marcionílio Rosa, buscando analisar contrastivamente teorias já discutidas por pesquisadores, a exemplo de Emilia Ferreiro, que a mais de 20 anos no Brasil, chama atenção especialmente dos professores para uma revolução conceitual da alfabetização.

Diante a tudo que foi apresentado até aqui sobre a alfabetização são muitas as questões que norteiam meu estudo que será alcançado com a ajuda de determinados objetivos específicos:

- Compreender a concepção de alfabetização que os professores da Escola municipal Marcionílio Rosa possuem.
- Identificar as principais dificuldades dos sujeitos que estão sendo alfabetizados.
- Descobrir como e se os professores da Escola Municipal Marcionílio Rosa utilizam o modelo teórico construtivista-interacionista proposto por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky no livro Psicogênese da Língua Escrita.
- Analisar as práticas e os incentivos desenvolvidos em sala de aula para a aquisição da escrita e da leitura com alunos da alfabetização.
- Compreender o processo de aquisição da escrita e da leitura, contrastando o cotidiano presenciado na turma de alfabetização da Escola Marcionílio Rosa, com as pesquisas já existentes nesta área, identificando suas diversidades no contexto sócio-cultural da alfabetização.

Alicerce da construção

Muitas são as visões a cerca da alfabetização, seja ela de crianças ou de jovens e adultos, muitos são os pesquisadores que discutem a necessidade de se entender a alfabetização não apenas como aprender a ler e escrever, mas buscar a interação também com o contexto social vivenciado pelo aluno. Aqui vamos focar na alfabetização da criança de 0 a 6 anos, tendo como base, pesquisadores a exemplo de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares como as principais referências. Mas será de extrema importância à relação destes com outros pesquisadores que também discutem a alfabetização, para o aprimoramento de minha pesquisa.

Antes de serem inseridas no processo escolar as crianças já possuem importantes conceitos sobre a escrita e a leitura, a exemplo de como pegar no lápis, que a escrita começa da esquerda para direita, “finge” que lê ao ver as imagens, entre tantas outras situações. Todas estas situações aguça a curiosidade e a vontade de entender os mecanismos já utilizados pelos adultos, sendo evidente nos primeiros anos da formação alfabética quando a criança para em todos os lugares para identificar os sinais gráficos, tudo é muito novo, fascinante.

Uma das grandes pesquisadoras que discute os processos da língua escrita é a psicóloga e a psicolinguista Argentina Emilia Ferreiro que concentra suas pesquisas em mecanismos cognitivos relacionados a leitura e a escrita comprovando o importante papel que a criança tem na construção do seu próprio conhecimento. Assim, diferente do que ouvimos dizer Emilia Ferreiro não desenvolveu um método, mas observou como se realiza a construção da linguagem escrita, percebendo que a criança reinventa a escrita.

Outros pesquisadores também concentraram seus estudos na realidade educacional da alfabetização, a exemplo de Ana Teberosky que também desenvolve pesquisas na área da linguagem, Telma Weisz (2001), uma das idealizadoras do Programa de Formação de Professores (PROFA), relata especialmente a necessidade da conscientização da tarefa de alfabetizar que não é responsabilidade apenas das séries iniciais; Cagliari, explora a alfabetização através da fonética, Magda Soares defensora da alfabetização letrada. Todos estes autores como também outros pesquisadores possuem significativas contribuições para um melhor entendimento da alfabetização. Porém para que realmente se entenda a alfabetização é preciso contextualizá-la inicialmente parafraseando Magda Soares(2004), quando relata a importância de uma alfabetização contextualizada que determina que a alfabetização que deve ser focada sob dois aspectos: aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita, porém dar-lhe um significado negaria seu real sentido, afinal, alfabetização ultrapassa apenas o ler e o escrever.

Várias são as perspectivas que norteiam o processo da alfabetização segundo Cagliari (1997), a exemplo da abordagem psicológica que se direciona as condições prévias para a aprendizagem da leitura e da escrita; da psicolinguística que caracteriza a maturidade linguística da criança; a sociolinguística que focaliza a alfabetização como processo vinculador aos usos sociais da língua destacando as diferenças dialetais, e, por outro lado a linguística que concebe a alfabetização como um processo de transferência da forma sonora para a forma gráfica da escrita. Assim a criança terá não somente

que compreender, mas entender os elementos da linguagem oral e escrita, apropriando-se desta nova aprendizagem.

Neste processo é de fundamental importância e interação da criança com o meio. O processo de alfabetização perpassa por vários fatores, desde o seu desenvolvimento emocional, social da natureza linguística que está inserido, da relação escola e sociedade, pois o trabalho de alfabetização não se restringe apenas a sala de aula. Assim, faz-se importante também o conhecimento dos estágios de desenvolvimento da percepção da linguagem escrita que são desmistificados no livro Psicogênese da Língua Escrita de Ana Teberosky e Emilia Ferreiro, que se dividem em períodos denominados pré-silábico, onde a criança registra garatuñas e desenho, símbolos ou letras que se misturam a números, nesta fase também começam a diferenciá-los. Na fase seguinte, a silábica, a criança tem a noção de que cada sílaba corresponde a uma letra. No nível silábico-alfabético a criança precisa negar o nível anterior, o valor sonoro impõe-se forçosamente. No nível alfabético a criança reconstrói o sistema linguístico e compreende a sua organização. Ao ir desenvolvendo suas percepções, as crianças mesmo ainda não estando inserida no cotidiano escolar, vão imitando letras, diferenciando letras, números e desenhos, fingem que lê histórias que já conhecem ou criam a sua própria história, porém já conhecem o que se lê e o que não se lê, deste modo, vão aos poucos desenvolvendo o verdadeiro sentido da leitura e da escrita em seu mundo.

Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita

Se, no início da década de 80, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística; os anos que se seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento [i], foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sócio-cultural da língua escrita e de seu aprendizado. Em estreita sintonia, ambos os movimentos, nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Romperam também com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

Reforçando os princípios antes propalados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso quer dizer que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendido, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas. Entre o homem e o saberes próprios de sua cultura, há que se valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem (não só o professor, nem só a escola, embora estes sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, objetivos e intencionalidade assumida). O objetivo do presente artigo é apresentar o impacto dos estudos sobre o letramento para as práticas alfabetizadoras.

Capitaneada pelas publicações de Angela Kleiman, (95) Magda Soares (95, 98) e Tfouni (95), a concepção de letramento contribuiu

para redimensionar a compreensão que hoje temos sobre: a) as dimensões do aprender a ler e a escrever; b) o desafio de ensinar a ler e a escrever; c) o significado do aprender a ler e a escrever, c) o quadro da sociedade leitora no Brasil d) os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever, e e) as próprias perspectivas das pesquisas sobre letramento.

As dimensões do aprender a ler e a escrever

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do “B + A = BA”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu [ii], ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (Soares, 2003).

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim,

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade (Tfouni, 1995, p. 20).

Com a mesma preocupação em diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita e a dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade, Kleiman, apoiada nos estudos de Scribner e Cole, define o letramento como

... um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (1995, p. 19)

Mais do que expor a oposição entre os conceitos de “alfabetização” e “letramento”, Soares valoriza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da

tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (In Ribeiro, 2003, p. 91).

Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (Soares, 1998). Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural. Em função disso,

Talvez a diretriz pedagógica mais importante no trabalho (...dos professores), tanto na pré-escola quanto no ensino médio, seja a utilização da escrita verdadeira [iii] nas diversas atividades pedagógicas, isto é, a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar é o texto: trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva. (Leite, p. 25)

O desafio de ensinar a ler e a escrever

Partindo da concepção da língua escrita como sistema formal (de regras, convenções e normas de funcionamento) que se legitima pela possibilidade de uso efetivo nas mais diversas situações e para diferentes fins, somos levados a admitir o paradoxo inerente à própria língua: por um lado, uma estrutura suficientemente fechada que não admite transgressões sob pena de perder a dupla condição de inteligibilidade e comunicação; por outro, um recurso suficientemente aberto que permite dizer tudo, isto é, um sistema permanentemente disponível ao poder humano de criação (Geraldí, 93).

Como conciliar essas duas vertentes da língua em um único sistema de ensino? Na análise dessa questão, dois embates merecem destaque: o conceitual e o ideológico.

1) O embate conceitual

Tendo em vista a independência e a interdependência entre alfabetização e letramento (processos paralelos [iv], simultâneos ou não [v], mas que indiscutivelmente se complementam), alguns autores contestam a distinção de ambos os conceitos, defendendo um único e indissociável processo de aprendizagem (incluindo a compreensão do sistema e sua possibilidade de uso). Em uma concepção progressista de “alfabetização” (nascida em oposição às práticas tradicionais, a partir dos estudos psicogenéticos dos anos 80), o processo de alfabetização incorpora a experiência do letramento e este não passa de uma redundância em função de como o ensino da língua escrita já é concebido. Questionada formalmente sobre a “novidade conceitual” da palavra “letramento”, Emilia Ferreiro explicita assim a sua rejeição ao uso do termo:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto.

Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (2003, p. 30)

Note-se, contudo, que a oposição da referida autora circunscreve-se estritamente ao perigo da dissociação entre o aprender a escrever e o usar a escrita (“retrocesso” porque representa a volta da tradicional compreensão instrumental da escrita). Como árdua defensora de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas para o sujeito, o trabalho de Emília Ferreiro, tal como o dos estudiosos do letramento, apela para o resgate das efetivas práticas sociais de língua escrita o que faz da oposição entre eles um mero embate conceitual.

Tomando os dois extremos como ênfases nefastas à aprendizagem da língua escrita (priorizando a aprendizagem do sistema ou privilegiando apenas as práticas sociais de aproximação do aluno com os textos), Soares defende a complementaridade e o equilíbrio entre ambos e chama a atenção para o valor da distinção terminológica:

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (2003, p. 90)

Assim como a autora, é preciso reconhecer o mérito teórico e conceitual de ambos os termos. Balizando o movimento pendular das propostas pedagógicas (não raro transformadas em modismos banais e mal assimilados), a compreensão que hoje temos do fenômeno do letramento presta-se tanto para banir definitivamente as práticas mecânicas de ensino instrumental, como para se repensar na especificidade da alfabetização. Na ambivalência dessa revolução conceitual, encontra-se o desafio dos educadores em face do ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando.

2) O embate ideológico

Mais severo do que o embate conceitual, a oposição entre os dois modelos descritos por Street (1984) [vi] representa um posicionamento radicalmente diferente, tanto no que diz respeito às concepções implícita ou explicitamente assumidas quanto no que tange à prática pedagógica por elas sustentadas.

O “Modelo Autônomo”, predominante em nossa sociedade, parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia (resultado de uma lógica intrínseca) que só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos “mais civilizados”.

Contagiada pela concepção de que o uso da escrita só é legítimo se atrelada ao padrão elitista da “norma culta” e que esta, por sua vez, pressupõe a compreensão de um inflexível funcionamento lingüístico, a escola tradicional sempre pautou o ensino pela progressão ordenada de conhecimentos: aprender a falar a língua dominante, assimilar as normas do sistema de escrita para, um dia (talvez nunca) fazer uso desse sistema em formas de manifestação previsíveis e valorizadas pela sociedade. Em síntese, uma prática reducionista pelo viés lingüístico e autoritária pelo significado

político; uma metodologia etnocêntrica que, pela desconsideração do aluno, mais se presta a alimentar o quadro do fracasso escolar.

Em oposição, o “Modelo Ideológico” admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e contexto de produção. Rompendo definitivamente com a divisão entre o “momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem”, os estudos lingüísticos propõem a articulação dinâmica e reversível [vii] entre “descobrir a escrita” (conhecimento de suas funções e formas de manifestação), “aprender a escrita” (compreensão das regras e modos de funcionamento) e “usar a escrita” (cultivo de suas práticas a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito). O esquema abaixo pretende ilustrar a integração das várias dimensões do aprender a ler e escrever no processo de alfabetizar letrando:



O significado do aprender a ler e a escrever

Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafocêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana. Nas palavras de Emília Ferreiro, A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário. (2001)

Retomando a tese defendida por Paulo Freire, os estudos sobre o letramento reconfiguraram a conotação política de uma conquista – a alfabetização - que não necessariamente se coloca a serviço da libertação humana. Muito pelo contrário, a história do ensino no Brasil, a despeito de eventuais boas intenções e das “ilhas de excelência”, tem deixado rastros de um índice sempre inaceitável de analfabetismo agravado pelo quadro nacional de baixo letramento.

O quadro da sociedade leitora no Brasil

Do mesmo modo como transformaram as concepções de língua escrita, redimensionaram as diretrizes para a alfabetização e ampliaram a reflexão sobre o significado dessa aprendizagem, os estudos sobre o letramento obrigam-nos a reconfigurar o quadro da sociedade leitora no Brasil. Ao lado do índice nacional de 16.295.000 analfabetos no país (IBGE, 2003), importa considerar um contingente de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, são incapazes de ler textos longos, localizar ou relacionar suas informações.

Dados do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação (INEP) indicam que os índices alcançados pela maioria dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental não ultrapassam os níveis “crítico” e “muito crítico”. Isso quer dizer que mesmo para as crianças que têm acesso à escola e que nela permanecem por mais de 3 anos, não há garantia de acesso autônomo às práticas sociais de leitura e escrita (Colello, 2003, Colello e Silva, 2003). Que escola é essa que não ensina a escrever?

Independentemente do vínculo escolar, essa mesma tendência parece confirmar-se pelo “Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional” (INAF), uma pesquisa realizada por amostragem representativa da população brasileira de jovens e adultos (de 15 a 64 anos de idade) [viii] : entre os 2000 entrevistados, 1475 eram analfabetos ou tinham pouca autonomia para ler ou escrever, e apenas 525 puderam ser considerados efetivos usuários da língua escrita. Indiscutivelmente, uma triste realidade!

Os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever Por que será que tantas crianças e jovens deixam de aprender a ler e a escrever? Por que é tão difícil integrar-se de modo competente nas práticas sociais de leitura e escrita?

Se descartássemos as explicações mais simplistas (verdadeiros mitos da educação) que culpam o aluno pelo fracasso escolar; se admitíssemos que os chamados “problemas de aprendizagem” se explicam muito mais pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil; se o desafio do ensino pudesse ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento; se as práticas pedagógicas pudessem transformar as iniciativas meramente instrucionais em intervenções educativas; talvez fosse possível compreender melhor o significado e a verdadeira extensão da não aprendizagem e do quadro de analfabetismo no Brasil.

Nesse sentido, os estudos sobre o letramento se prestam à fundamentação de pelo menos três hipóteses não excludentes para explicar o fracasso no ensino da língua escrita. Na mesma linha de argumentação dos educadores que evidenciaram os efeitos do “currículo oculto” nos resultados escolares de diferentes segmentos sociais, é preciso considerar, como ponto de partida, que as práticas letradas de diferentes comunidades (e portanto, as experiências de diferentes alunos) são muitas vezes distantes do enfoque que a escola costuma dar à escrita (o letramento tipicamente escolar). Lidar com essa diferença (as formas diversas de conceber e valorar a escrita, os diferentes usos, as várias linguagens, os possíveis posicionamentos do interlocutor, os graus diferenciados de familiaridade temática, as alternativas de instrumentos, portadores de textos e de práticas de produção e interpretação...) significa muitas vezes percorrer uma longa trajetória, cuja duração não está prevista nos padrões inflexíveis da programação curricular.

Em segundo lugar, é preciso considerar a reação do aprendiz em face da proposta pedagógica, muitas vezes autoritária, artificial e pouco significativa. Na dificuldade de lidar com a lógica do “aprenda primeiro para depois ver para que serve”, muitos alunos parecem pouco convencidos a mobilizar os seus esforços cognitivos em benefício do aprender a ler e a escrever (Carraher, Carraher e Schileimann, 1989; Colello, 2003, Colello e Silva, 2003). Essa típica postura de resistência ao artificialismo pedagógico em um contexto de falta de sintonia entre alunos e professores parece evidente na reivindicação da personagem Mafalda:



Com ironia e bom humor, o exemplo acima explica o caso bastante freqüente de jovens inteligentes que aprenderam a lidar com tantas situações complexas da vida (aquisição da linguagem, transações de dinheiro, jogos de computador, atividades profissionais, regras e práticas esportivas entre outras), mas que não conseguem disponibilizar esse reconhecido potencial para superar a condição de analfabetismo e baixo letramento.

Por último, ao considerar os princípios do alfabetizar letrando (ou do Modelo Ideológico de letramento), devemos admitir que o processo de aquisição da língua escrita está fortemente vinculado a uma nova condição cognitiva e cultural. Paradoxalmente, a assimilação desse status (justamente aquilo que os educadores esperam de seus alunos como evidência de “desenvolvimento” ou de emancipação do sujeito) pode se configurar, na perspectiva do aprendiz, como motivos de resistência ao aprendizado: a negação de um mundo que não é o seu; o temor de perder suas raízes (sua história e referencial); o medo de abalar a primazia até então concedida à oralidade (sua mais típica forma de expressão), o receio de trair seus pares com o ingresso no mundo letrado e a insegurança na conquista da nova identidade (como “aluno bem-sucedido” ou como “sujeito alfabetizado” em uma cultura grafocêntrica altamente competitiva).

... a aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação – através, e na direção das práticas discursivas de grupos letrados -, não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e de luta social. (...)

(...) há uma dimensão de poder envolvida no processo de aculturação efetivado na escola: aprender – ou não – a ler e escrever não equivale a aprender uma técnica ou um conjunto de conhecimentos. O que está envolvido para o aluno adulto é a aceitação ou o desafio e a rejeição dos pressupostos, concepções e práticas de um grupo dominante – a saber, as práticas de letramento desses grupos entre as quais se incluem a leitura e a produção de textos em diversas instituições, bem como as formas legitimadas de se falar desses textos -, e o conseqüente abandono (e rejeição) das práticas culturais primárias de seu grupo subalterno que, até esse momento, eram as que lhe permitiam compreender o mundo. (Kleiman, 2001, p. 271)

Como exemplo de um mecanismo de resistência ao mundo letrado construído por práticas pedagógicas (ainda que involuntariamente ideologizantes) no cotidiano da sala de aula, Kleiman (2001) expõe o caso de um grupo de jovens que se rebelaram ante a proposta da professora de examinar bulas de remédio. Como recurso didático até bem intencionado, o objetivo da tarefa era o de aproximar os alunos da escrita, favorecendo a compreensão de seus usos, nesse caso, chamando a sua atenção para os perigos da auto-medicação e para a importância de se informar antes de tomar uma medicação (posologia, reações adversas, efeitos colaterais, etc). Do ponto de vista dos alunos, o repúdio à tarefa, à escola e muito provavelmente à escrita foi uma reação contra a implícita proposta de fazer parte de um mundo ao qual nem todos podem ter livre acesso: o mundo da

medicina, da possibilidade de ser acompanhado por um médico e da compra de remédios.

Na prática, a desconsideração dos significados implícitos do processo de alfabetização - o longo e difícil caminho que o sujeito pouco letrado tem a percorrer, a reação dele em face da artificialidade das práticas pedagógica e a negação do mundo letrado - acaba por expulsar o aluno da escola, um destino cruel, mas evitável se o professor souber instituir em classe uma interação capaz de mediar as tensões, negociar significados e construir novos contextos de inserção social.

Perspectivas das pesquisas sobre letramento

Embora o termo “letramento” remeta a uma dimensão complexa e plural das práticas sociais de uso da escrita, a apreensão de uma dada realidade, seja ela de um determinado grupo social ou de um campo específico de conhecimento (ou prática profissional) motivou a emergência de inúmeros estudos a respeito de suas especificidades. É por isso que, nos meios educacionais e acadêmicos, vemos surgir a referência no plural “letramentos”.

Mesmo correndo o risco de inadequação terminológica, ganhamos a possibilidade de repensar o trânsito do homem na diversidade dos “mundos letrados”, cada um deles marcado pela especificidade de um universo. Desta forma, é possível confrontar diferentes realidades, como por exemplo o “letramento social” com o “letramento escolar”; analisar particularidades culturais, como por exemplo o “letramento das comunidades operárias da periferia de São Paulo”, ou ainda compreender as exigências de aprendizagem em uma área específica, como é o caso do “letramento científico”, “letramento musical” o “letramento da informática ou dos internautas”. Em cada um desses universos, é possível delinear práticas (comportamentos exercidos por um grupo de sujeitos e concepções assumidas que dão sentido a essas manifestações) e eventos (situações compartilhadas de usos da escrita) como focos interdependentes de uma mesma realidade (Soares, 2003). A aproximação com as especificidades permite não só identificar a realidade de um grupo ou campo em particular (suas necessidades, características, dificuldades, modos de valoração da escrita), como também ajustar medidas de intervenção pedagógica, avaliando suas conseqüências. No caso de programas de alfabetização, a relevância de tais pesquisas é assim defendida por Kleiman:

Se por meio das grandes pesquisas quantitativas, podemos conhecer onde e quando intervir em nível global, os estudos acadêmicos qualitativos, geralmente de tipo etnográfico, permitem conhecer as perspectivas específicas dos usuários e os contextos de uso e apropriação da escrita, permitindo, portanto, avaliar o impacto das intervenções e até, de forma semelhante à das macro análises, procurar tendências gerais capazes de subsidiar as políticas de implementação de programas. (2001, p. 269)

Sem a pretensão de esgotar o tema, a breve análise do impacto e contribuição dos estudos sobre letramento aqui desenvolvida aponta para a necessidade de aproximar, no campo da educação, teoria e prática. Na sutura entre concepções, implicações pedagógicas, reconfiguração de metas e quadros de referência, hipóteses explicativas e perspectivas de investigação, talvez possamos encontrar subsídios e alternativas para a transformação da sociedade leitora no Brasil, uma realidade politicamente inaceitável e, pedagogicamente, aquém de nossos ideais.

Letramento e alfabetização

O papel da escola, a responsabilidade dos pais e professores no processo de transformar as crianças em indivíduos alfabetizados e letrados.

Levando em consideração as análises de Magda Becker Soares sobre letramento e alfabetização, essa diz que: “Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias” (Soares 2004).

Assim, é possível considerar que letrar é direcionar, conduzir a criança ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita, é inseri-la ao campo das letras em seu sentido e contexto social, é fazer com que a criança tome gosto pelo hábito de ler, e a alfabetização compreende a decodificação e assimilação dos signos linguísticos; alfabetizar está em inserir a criança para a prática da leitura, ou seja, fazer com que se aprenda a ler, mas isso não implica em criar hábito da leitura, pois sabemos que há sujeitos alfabetizados que necessariamente não tomam gosto pelo hábito de ler, ou não leem com frequência, dizemos portanto que não basta alfabetizar a criança, é preciso letrá-la ou conduzi-la aos diversos tipos de expressões textuais, é capacitar a criança a criar relações com práticas de leitura e escrita, é compreender e questionar, sobretudo fazer a chamada leitura do mundo a partir de suas práticas sociais.

TRÊS FUNDAMENTOS BÁSICOS

Sabemos ainda que Alfabetização e Letramento estão intrinsecamente ligados, já que, de acordo com os Parâmetros Curriculares, estes destacam que o ensino da linguagem deve ser direcionado a três fundamentos básicos: a leitura, a compreensão e a produção numa relação de contexto social, e para que a alfabetização e o letramento tomem parte do ensino da língua em sua prática social é preciso que se alfabetize letrando. Mas como nós (pais e professores) podemos contribuir para que as crianças se tornem alfabetizados letrados? E qual o papel da escola na construção de sujeitos letrados e alfabetizados? Já que o letramento está na capacidade de interação desse sujeito com práticas sociais de escrita. Ao compreender que a escola tem o papel de alfabetizar, os pais estão satisfeitos com a construção de saber de seus filhos, tornando desnecessário na visão desses acompanhar seus filhos para uma forma mais dinâmica e satisfatória em relação à construção da aprendizagem da criança com relação a sua alfabetização. É preciso que os pais compreendam que a criança, antes mesmo de aprender a ler, possui uma antecipação de seu letramento e alfabetização, isso se ela estiver dentro de um contexto social onde a leitura e a escrita façam parte de seu convívio — exemplificando, quando uma criança que ainda não está na escola, mas seu pai ou mãe lê para ela, já consegue distinguir que há códigos ali e que esses códigos representam algum significado na forma escrita, representam objetos e coisas; então, podemos dizer que essa criança não é um papel em branco, numa visão de que possui fundamentos de compreensão, de relacionar a escrita ao objeto por ela denominado. É nesse sentido que podemos chamá-la de criança não alfabetizada e já letrada, pois já possui e está inserida em práticas sociais de leitura, mesmo não

estando ainda alfabetizada; já é, no caso, um sujeito letrado, pois está dentro de contextos sociais da linguagem e escrita, pois seus pais leem para ela, e essa criança já consegue distinguir e dar antecipações de estruturas linguísticas aleatórias e, sobretudo, está compartilhando o processo social do letramento por meio de capacidades lógicas e de ambientes linguísticos e intertextuais.

É necessário entender que o letramento acontece em diferentes contextos sociais e em diferentes etapas da vida do aluno. É preciso também entender que a relação de eficácia da construção da alfabetização está em criar no aluno alfabetizado uma visão de leitura do mundo em práticas sociais, e professores e pais somos os responsáveis em direcionar a criança nessa leitura de mundo; podemos então compreender que não basta alfabetizar a criança com relação em somente conhecer a língua, mas tomar posse dela e contextualizá-la em diferentes meios e práticas sociais.

Para tanto, é preciso que pais e professores antecipem a criança num ambiente em que a escrita faça parte de seu meio — como ler para a criança ainda não alfabetizada —, oferecer-lhe sempre livrinhos com gravuras e letras grandes, levá-la a exposições e eventos literários como bienais, bibliotecas, entre outros meios sociais de leitura; na escola é preciso que o professor faça circular diferentes tipos de textos durante suas aulas, e sempre propor atividades de escrita a partir desses textos.

‘...a relação de eficácia da construção da alfabetização está em criar no aluno alfabetizado uma visão de leitura do mundo em práticas sociais...’

LER O MUNDO

Sabemos, então, que é na escola que o sujeito aprende a ler e a escrever, e essa mesma escola funciona como uma escada para subir na vida, e o ensino do letramento está numa proposta de questionarmos sobre a visão de que devemos compreender as estruturas linguísticas e seu papel social diante de um contexto geral de mundo, ou seja, os efeitos da linguagem em suas práticas sociais.

Entendendo isso, compreendemos que cabe à escola unir os conceitos de linguagem e interferência desta com o mundo e também cabe a ela alicerçar esse conceito como a proposta do letramento num entendimento de que esse aluno é um sujeito social e que aprende e tem função social. Enfim, estabelecendo essa relação do aluno como sujeito social, a escola está desempenhando seu papel de ensinar à criança não apenas a leitura habitual da escola, mas levá-la a aprender a ler o mundo.

Aspectos psicolinguísticos da alfabetização

AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

Emília Ferreiro, em sua pesquisa sobre o processo de construção da leitura e da escrita,

ao lado de Ana Teberosky, faz uma descrição mapeadora do processo que cada indivíduo

percorre para aquisição da língua escrita.

Essa pesquisa, além de ter levado a um redirecionamento das questões da aprendizagem,

coloca em xeque a ideia de “prontidão” para a alfabetização, segundo a qual a aprendizagem

da língua escrita não depende, fundamentalmente, de habilidades consideradas como

pré-requisitos para que a criança possa ser alfabetizada, mas resulta da interação entre o indivíduo e a língua escrita, como sujeito de conhecimento.

Sem sombra de dúvidas, existe uma história pré-escolar da escrita. A criança não espera ter seis anos, e nem ter uma educadora responsável pela sua aprendizagem, para começar a refletir sobre o que é ler e escrever. Ao ingressar na escola, ela já formulou as mais variadas hipóteses sobre este objeto de conhecimento, as quais devem ser respeitadas pelo educador.

A pesquisa de Emília Ferreiro permitiu-lhe identificar quatro níveis de evolução da escrita, até o momento em que se pode considerar que a criança venceu as barreiras do sistema, sendo capaz de interpretar (ler) e reproduzir (escrever) símbolos gráficos.

O fracasso ou o sucesso da alfabetização depende de entender o nível de evolução conceitual da criança. É importante para o educador alfabetizador conhecer os caminhos que a criança percorre, para estabelecer e compreender o processo de construção do sistema, intervindo de modo a levá-la a refletir sobre suas hipóteses.

Níveis de evolução da escrita

1 NÍVEL PRÉ-SILÁBICO:

Inicialmente, a criança não diferencia o desenho da escrita, e não dá nenhum significado

ao texto. Ela pensa que os desenhos dizem os nomes dos objetos.

Em seguida, começa a produzir riscos ou rabiscos típicos da escrita que tinha como forma básica (modelo). Se a forma básica for letra de imprensa, fará rabiscos separados, com linhas retas e curvas; se for a letra cursiva o modelo com que ela tem contato, fará rabiscos ondulados. Outros elementos podem aparecer em sua escrita, como pseudoletras ou números.

Fatos conceituais observados no nível pré-silábico: A criança pensa que é possível ler nomes diferentes com grafias iguais. Elas ainda não conseguem entender que o que a escrita representa no papel são os sons da fala.

Ex.: Gelatina – S R I O B

Bala – S R I O B

Cocada – S R I O B

Posteriormente, a criança nega essa sua hipótese, porque diz que, para ler nomes diferentes, eles devem ser escritos com letras diferentes.

Ex.: Gelatina – A U O T

Bala – A C V E

Cocada – N O S D

Eixo quantitativo: A criança, de um modo geral, exige um mínimo de três letras para ser uma palavra. As palavras como pé, sol, rua, lar etc., segundo ela, não poderão ser lidas porque têm “poucas letras”. São rejeitadas, em função do critério interno de quantidade.

Eixo qualitativo: Para que se possa ler ou escrever uma palavra, torna-se necessário, também, uma variedade de caracteres gráficos. As palavras que possuem letras iguais são também rejeitadas. Outro ponto a ressaltar é que numa determinada fase, a criança não separa letras de números. Costuma, às vezes, escrever colocando numerais junto às letras, já que ambos os caracteres envolvem linhas retas e curvas.

Outra característica observada é que a criança acredita que os nomes de pessoas (realismo nominal), animais e coisas têm relação com o seu tamanho, peso ou idade.

As pessoas, animais ou objetos grandes devem ter nomes grandes. Por conseguinte, as coisas pequenas terão nomes pequenos.

O maior desafio desse nível é auxiliar os educandos a perceber que a escrita representa os sons da fala.

Quando a criança é convidada a ler a sua escrita, ela passa o dedo direto pela palavra, demonstrando não representar a pauta sonora das palavras.

Ex.: Rato – T C R C U S

2 NÍVEL SILÁBICO:

Essa escrita constitui um grande avanço, e se traduz num dos mais importantes esquemas construídos pela criança, durante o seu desenvolvimento. Pela primeira vez, ela trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, porém, com uma particularidade: cada letra vale por uma sílaba. Assim, utiliza tantas letras quantas forem as sílabas da palavra.

Ex.: Jacaré – F R A (silábico restrito) – a escrita da criança está restrita a letras de sua experiência no momento da escrita.

Jacaré – J K R, J C E, A K E ou A A E (silábico evoluído) – a escrita da criança contém a correspondência sonora das vogais ou consoantes.

Alguns conflitos são vivenciados nesta fase, como:

Hipótese da quantidade mínima: elas acreditam que existe uma quantidade mínima de três letras para escrever. Desta forma, palavras monossílabas e dissílabas precisam ser escritas com um mínimo de três ou quatro letras.

Ex.: Ao escrever P A T O, representa A O T B (ela representa AO, como acha pouco, ela acrescenta mais duas letras aleatórias).

Hipótese da variedade de letras: a criança acredita que uma mesma palavra não pode ser escrita com letras repetidas de forma sequenciada.

Ex.: Ao escrever B A R A T A, ela escreveria A A A, mas por achar essa escrita impossível, representa: A T C.

No nível silábico, quando a criança é convidada a ler sua escrita, ela mostra para cada pauta sonora uma letra representada.

Ex.: Jacaré

3. NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO:

Esta fase apresenta-se como uma transição entre o nível silábico e o nível alfabético.

Diante dos conflitos da hipótese silábica, a criança descobre que o esquema de uma letra para cada sílaba não funciona e, assim, procura acrescentar letras à escrita da fase anterior.

Emília Ferreira nos lembra que um adulto mal informado poderá, nessa fase, achar que a criança está omitindo letras, o que não é verdade. A criança está acrescentando letras à sua escrita da fase anterior. Trata-se de um progresso, e não de um retrocesso.

Ex.: Pato – P T U

Macaco – M C A C O

4 NÍVEL ALFABÉTICO:

É a fase final do processo de alfabetização de um indivíduo. Nesse nível, pode-se considerar que a criança venceu as barreiras do sistema de representação da linguagem escrita. Ela já é capaz de fazer uma análise sonora dos fonemas das palavras que escreve. Isso, porém, não significa que todas as dificuldades foram vencidas.

A partir daí, surgirão os problemas relativos à ortografia, entretanto, trata-se de outro tipo de dificuldade que não corresponde ao do sistema de escrita que ela já venceu.

EX.: Cachorro – C A X O R O

Gorila – G U R I L A

Alfabetização e letramento

Acreditamos que a aprendizagem da leitura e da escrita depende de duas portas de entrada, distintas, mas indissociáveis e que necessitam ser trabalhadas ao mesmo tempo:

ALFABETIZAÇÃO e LETRAMENTO.

A alfabetização é a aquisição do código da escrita e da leitura. Segundo Magda Soares, esta se faz pelo domínio de uma técnica: grafar e reconhecer letras, usar o papel, entender a direcionalidade da escrita, pegar no lápis, codificar, estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas e grafemas; a criança perceber unidades menores que compõem o sistema de escrita (palavras, sílabas, letras).

Letramento é a utilização desta tecnologia em práticas sociais de leitura e de escrita.

Como diz Soares (2003), não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la.

Diante dessas afirmativas, não podemos perder o foco e desconsiderar a especificidade da aquisição do sistema de escrita (ensinar a técnica), sem perder de vista as práticas sociais de leitura e escrita.

Lembre-se, essa forma, além de trabalharmos com uma diversidade de textos que circulam socialmente, devemos levar os educandos a construir o sistema de escrita alfabético, cabendo à escola pensar em considerações tão importantes como: Alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.

PROVAS ANTERIORES DA



Felicidade

Não se preocupe: não vou dar, pois não tenho, receita de ser feliz. Não vou querer, pois não consigo, dar lição de coisa alguma. Decido escrever sobre esse tema tão gasto, tão vago, quase sem sentido, porque leio sobre felicidade.

Recebo livros sobre felicidade. Vejo que, longe de ser objeto de certa ironia e atribuída somente a livros de autoajuda (hoje em dia o melhor meio de querer insultar um escritor é dizer que ele escreve autoajuda), ela serve para análises filosóficas, psicanalíticas. Parece que existe até um movimento bobo para que a felicidade seja um direito do ser humano, oficializado, como casa, comida, dignidade, educação.

Mas ela é um estado de espírito. Não depende de atributos físicos. Nem de inteligência: acho até que, quanto mais inteligente se é, mais possibilidade de ser infeliz, porque se analisa o mundo, a vida, tudo, e o resultado tende a não ser cor-de-rosa. Posso estar saudabilíssimo, e infeliz. Posso ter montanhas de dinheiro, mas viver ansioso, solitário. Talvez felicidade seja uma harmonia com nós mesmos, com os outros, com o mundo. Alguma inserção consciente na natureza, da qual as muralhas de concreto nos isolam, ajuda. Mas dormimos de cortinas cerradas para não ver a claridade do dia, ou para escutar menos o rumor do mundo (trem passando embaixo da janela não dá). Tenho um amigo que detesta o canto dos pássaros, se pudesse mataria a tiro de chumbinho os sabiás que alegrem minhas

manhãs. Um parente meu não suportava praia, porque o barulho do mar lhe dava insônia.

Portanto, cada um é infeliz à sua maneira. Acho que felicidade também é uma predisposição genética: vemos bebês e crianças mal-humorados ou luminosos. Parte dela se constrói com projetos e afetos. O que se precisa para ser feliz?, me perguntam os jornalistas. Melhor seria: o que é preciso para não ser infeliz? Pois a infelicidade é mais fácil de avaliar, ela dói. Concordo que felicidade é uma construção laboriosa quando se racionaliza: melhor deixar de lado, ela vai se construir apesar dos nossos desastres. Difícil ser feliz assistindo ao noticioso, refletindo um pouco, e vendo, por exemplo, que as bolsas despencam no mundo todo, os dinheiros derretem, muitas vidas se consumiram por nada, muita gente boa empobrece dramaticamente, muita gente boa enriquece (não direi que os maus enriquecem com a desgraça dos bons porque isso é preconceito burro). Enquanto a histeria coletiva solapa grandes fortunas ou devora pequenas economias juntadas com sacrifício, Obama, de quem ainda sou fã, aparece elegante e pronuncia algumas de suas frases elegantes, mas aparentemente não diz grande coisa porque na legenda móvel embaixo de sua bela figura as bolsas continuam a despencar. Vamos consumir, vamos poupar, vamos desviar os olhos, vamos fazer o quê? Talvez em conjunto gastar menos, pensar menos em aproveitar a vida, e trabalhar mais – mas aí a gente reclama, queremos é trabalhar menos e gastar mais.

Aqui entre nós, vejo uma reportagem sobre a ganância de nossas crianças e jovens. Gostei do ténis azul, do amarelo, do rosa, diz uma menininha encantadora. Ah, e do lilás também. Qual a senhora vai comprar?, pergunta a repórter. A mãe, também encantadora, ri: acho que todos. Está decretada a dificuldade de ser feliz, pois se eu quero todas as cores, todas as marcas, todos os carros, todos os homens ricos ou mulheres gostosas, preparo a minha frustração, portanto a infelicidade. Na ex-fleumática Inglaterra, bandos de jovens desocupados destroem bairros de Londres e cidades vizinhas.

Seu terror são pobreza, desemprego, falta de assistência para os velhos e de futuro para os moços. Não há como, nessa condição, pensar em ser feliz, a gente quer mesmo é punir, destruir, talvez matar. Complicado.

Uma boa rima para felicidade pode ser simplicidade. Ainda tenho projetos, sempre tive bons afetos. O que mais devo querer? A pele imaculada, o corpo perfeito, a bolsa cheia, a bolsa ou a vida? Acho que, pensando bem, com altos e baixos, dores e amores, e cores e sombras, eu ainda prefiro a vida. (Lya Luft, Veja, 17/08/2011, pág. 2

01) Está de acordo com o texto

- A) Ser feliz é apenas consumir, ter tudo aquilo de que se gosta.
- B) Ler livros de autoajuda, com certeza, é a única forma que faz as pessoas felizes.
- C) Ser inteligente dificulta ser feliz, pois o indivíduo é capaz de analisar o mundo e a vida.
- D) Isolar-se, não ouvir os barulhos que existem garante-nos a felicidade.
- E) Ter muito dinheiro é o necessário para a pessoa ser feliz.

02) NÃO pode ser comprovada pelo texto a seguinte afirmativa

- A) A felicidade pode ser uma predisposição genética.
- B) A felicidade, em parte, é construída com projetos e afetos.
- C) As pessoas querem gastar mais e trabalhar menos.

D) As mães tentam conter o desejo consumista das crianças e jovens.

E) As pessoas podem ser ricas e viverem infelizes, pois a felicidade é estado de espírito.

03) “... dormimos de cortinas cerradas para não ver a claridade...” A palavra grifada em relação à palavra

“serradas” é

- A) sinônima.
- B) parônima.
- C) antônima.
- D) homógrafa.
- E) homófona.

04) Diante do que é essencial ensinar e aprender na alfabetização com relação à escrita (e, por conseguinte, com relação à leitura), pode-se destacar

I. decifrar não é um bicho-papão: existe uma falsa ideia, segundo a qual não pode se falar em decifração, porque decifrar não é entender. De fato, decifrar não é entender, mas sem decifrar não se pode entender nenhuma escrita.

II. decifrar é entender como a escrita funciona. Para ler, uma pessoa precisa saber como o sistema de escrita funciona.

Nenhum sistema de escrita tem a chave de decifração, que é por onde se começa o trabalho de desvendar o que está escrito.

III. todos os sistemas de escrita do mundo se reduzem a dois tipos: ou são do tipo ideográfico ou do tipo fonográfico.

A linguagem tem dois aspectos inseparáveis, mas distintos: as ideias e os sons da fala. A escrita é uma forma de representar a linguagem oral.

IV. o alfabeto é um sistema de escrita fonográfico, portanto, um sistema que parte da representação de sons para compor palavras e chegar, assim, ao significado.

V. o problema com as letras não se reduz a um princípio acrofônico. O princípio acrofônico é o começo, a chave que começa a abrir a porta da decifração. E somente isto é suficiente para decifrar a escrita.

Estão corretas apenas as afirmativas

- A) I, II, III, V
- B) II, III, IV, V
- C) I, II, III, IV
- D) I, II, IV, V
- E) I, III, IV, V

06) A leitura e a produção de textos proporcionam aos alunos inúmeras situações de aprendizagem sobre o sistema de escrita. Entretanto, é necessário ainda que os conhecimentos sobre esse sistema sejam organizados e sistematicamente ensinados para que os alunos possam compreender o seu funcionamento. Assinale a afirmativa INCORRETA.

A) A leitura compartilhada possibilita o conhecimento da organização dos textos, a comparação entre diferentes gêneros e a ampliação das experiências e vivências das crianças.

B) É importante levar os alunos a observarem os símbolos que compõem o sistema de escrita (letras, números, sinais de pontuação, acentos, imagens que completam o sentido do texto) e refletir sobre eles.

C) Uma forma interessante para explorar essas características é trabalhar, na sala de aula, com textos que as crianças conhecem e

sabem dizer oralmente. Primeiramente, é preciso fazer uma sondagem sobre as músicas, versos, adivinhas, parlendas, etc. que sabem de memória.

D) As crianças devem brincar de ler, de ilustrar esses textos e, por isso, além de serem estimuladas a observar que os textos orais podem ser escritos, a professora poderá chamar a atenção para características da escrita mostrando os usos e as funções das letras, dos sinais de pontuação e acentuação, dos numerais nos textos.

E) Os aprendizes de leitura e escrita precisam obrigatoriamente e rapidamente aprender os nomes e as formas das letras. Com essa finalidade, pode-se manter, na sala de aula, o alfabeto com letras de forma e cursiva e propor situações didáticas para a sua aprendizagem.

07) “Os conceitos de alfabetização e letramento são diferentes, porém, considera-se que o letramento pode e deve propiciar a alfabetização e a alfabetização propiciar o letramento.” De acordo com essa premissa NÃO é correto afirmar que

A) compreender a indissociabilidade dos conceitos de alfabetização e letramento. O que deveria acontecer é a fusão desses conceitos, guardando-se suas devidas especificidades.

B) considerar que o acesso ao mundo da escrita pelo alfabetizando, sujeito que será usuário efetivo do código, se dá de duas maneiras simultâneas, porém, distintas em seus objetos: aprender uma tecnologia – a alfabetização – e desenvolver práticas de uso dessa tecnologia – o letramento.

C) no processo de alfabetização, pode-se afirmar que os eventos de letramento são aqueles momentos em que existe uma interação do aluno com o material escrito, lendo e escrevendo diferentes gêneros em variados suportes, para diferentes interlocutores, isto é, existe uma preocupação com os usos sociais da leitura e da escrita.

D) alfabetização e letramento apresentam objetos de conhecimento distintos e, por conseguinte, os processos cognitivos de cada um tornam-se diferentes.

E) é impossível obter atividades de alfabetização que possam se caracterizar como práticas constituintes de um evento de letramento

09) “Pelo desejo e pelo prazer, a criança enfrenta e vence desafios, desdobra-se em esforços para buscar, por si mesma, o prazer da leitura.” Diante dessa premissa, o professor alfabetizador deve, EXCETO:

A) A criança, para se desenvolver de maneira equilibrada, harmoniosa, tem necessidade de sonho, de imaginação.

B) Sendo a escola um dos veículos de divulgação da leitura, é nela que se deve criar o hábito de ler, tanto por prazer quanto por necessidade.

C) O professor alfabetizador cada vez mais, sente necessidade de utilizar textos que possam atrair as crianças. Por isso, lança mão de todo material escrito que se destina a elas: jornalzinho infantil, revistinhas e livros.

D) O grande desafio para nos professores alfabetizadores é despertar na criança o desejo de aprender a ler e a escrever na criança alfabetizando.

E) A criança por si só consegue enfrentar e vencer desafios, desdobra-se em esforços para buscar, por si mesma, o prazer da leitura. Mas, é importante reforçar que a leitura precisa ser criteriosa, sem cobranças, seguida de

interpretação/comentários, atividades de dramatização ou outras lúdicas.

PROVA IDECAN 2

Texto

O telefoninho esperto vem provocando decisivas alterações na ordem das coisas. O ser humano é instigado a desenvolver novas habilidades, como a de tocar na tela e conduzi-la ao fim desejado, sem que desande, furiosa e insubmissa.

Implantam-se novos hábitos sociais. No tempo do celular puro e simples, aquele bicho que só telefonava, havia restrições a seu uso. Não em ambientes mais debochados, como a Câmara dos Deputados por exemplo, onde sempre foi e continua a ser usado sem peias.

Em lugares de maior compostura, os celulares são evitados porque fazem barulho — disparam a tocar campainhas ou musiquinhas e só permitem comunicação via voz. Já os smartphones podem ser desativados na função telefone mas continuar, em respeitoso silêncio, na função telinha.

Daí serem socialmente mais aceitáveis.

(<http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/tema-livre/roberto-pompeu-de-toledo-homo-connectus/>) Com adaptações)

01) A correção gramatical, a coerência e o sentido do texto serão preservados caso ocorra a

A) substituição de “instigado a desenvolver” (1º§) por obrigado a desenvolver.

B) inserção do sinal indicativo de crase no “a” em “habilidades, como a de tocar na tela e conduzi-la”. (1º§)

C) substituição de “Implantam-se novos hábitos sociais” (2º§) por Novos hábitos sociais são implantados.

D) eliminação da vírgula em “aquele bicho que só telefonava, havia restrições a seu uso”. (2º§)

E) substituição de “Daí serem socialmente mais aceitáveis” (4º§) por Daí ser socialmente mais aceitável.

02) No fragmento “sem que desande” (1º§), o termo sublinhado mantém relação de concordância com

A) tela.

B) telefoninho.

C) ser humano

D) fim desejado.

E) ordem das coisas.

03) No trecho “onde sempre foi e continua a ser usado sem peias” (2º§), a palavra destacada significa

A) limites..

B) empecilhos.

C) moderações.

D) proibições

E) responsabilidades.

04)

O trecho “Daí serem socialmente mais aceitáveis” (4º§) promove a coesão textual por retomar a expressão

A) lugares de maior compostura. D) os smartphones.

B) os celulares. E) os celulares e os smartphones.

C) novos hábitos sociais.

- 05) O que provoca humor na imagem apresentada é o(a)
- A) postura da mãe, que demonstra impaciência e irritação.
 - B) absoluta falta de interesse da mãe diante do grande dilema do filho.
 - C) contraste entre a mãe, que lê jornal, e o filho, que é usuário da Internet.
 - D) fato de o menino não acreditar na resposta dada pela mãe.
 - E) fato de o menino chegar a pensar que ele próprio é fruto da Internet.

06

Uma vez compreendida, a natureza alfabética do sistema, ou seja, o princípio da relação grafema/fonema, o processo de alfabetização prossegue pela abordagem sistemática dessas relações, considerando as regularidades e as irregularidades ortográficas. Os procedimentos básicos para essa abordagem envolvem, EXCETO:

- A) O reconhecimento automático de algumas palavras pelos alunos, o que implica sua exposição em sala de aula, de modo que sirvam de apoio e recurso para que os alunos possam analisar e empregar corretamente, a relação letra/som que está sendo focalizada na escrita de outras palavras.
- B) A identificação da relação letra/som que está sendo focalizada por meio da análise de um conjunto de palavras, como por exemplo, a identificação do fonema /f/ nas palavras fita, foto, futebol, farofa.
- C) A identificação do sentido das palavras nas atividades destinadas à apropriação do sistema de escrita, sempre de forma descontextualizada e desconhecida.
- D) A identificação da relação letra/som que está sendo focalizada por meio da análise de pares de palavras que se distinguem em função do fonema, como por exemplo, as palavras bola e rola: boneca e caneca.
- E) Memorização/fixação das diferentes relações entre fonemas e grafemas envolvendo o desenvolvimento das capacidades de codificação e decodificação.

07

O desenvolvimento das capacidades linguísticas de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão, em situações diferentes das familiares precisam ser ensinadas sistematicamente, e isso ocorre, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental. É INCORRETO afirmar que

- A) as crianças têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades se dá em tempos diferenciados, sendo que a condição de falar com fluência e de produzir frases completas e inteiras provêm da participação em atos de linguagem.
- B) a oralidade refere-se a um conjunto de capacidade relacionado ao desempenho oral, seja para compreender textos enunciados por outros, seja para produzir textos orais, dentro e fora da escola, em situações formais ou informais.
- C) a vivência escolar, sobretudo na fase inicial, é um momento de exercício da escuta e da fala públicas, porque é preciso se fazer entender e entender o que se fala, para participar das interações em um grupo diferente da família ou da turma de amigos.
- D) o modo de falar próprio do grupo de origem da criança não deve ser respeitado e nem valorizado, ao mesmo tempo em que se procura despertar o aluno para a importância de se usar sempre os mesmos registros linguísticos, independente da situação em que se encontra.

E) a construção da linguagem oral não é linear e ocorre em um processo de aproximações sucessivas com a fala do outro, seja do pai, da mãe, do professor, dos amigos etc.

08) Práticas de leitura para as crianças têm um grande valor em si mesmas. É de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Assim sendo, marque V para as afirmativas verdadeiras e F para as falsas.

() As poesias, as parlendas, os trava-línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitam às crianças se atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem, como rimas, além das questões culturais e afetivas envolvidas.

() A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.

() As instituições de Educação Infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação.

() O professor precisa omitir, simplificar ou substituir por um sinônimo familiar as palavras que considera difíceis, pois se o fizer não correrá o risco de empobrecer o texto.

() Recontar histórias é uma atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira.

A sequência está correta em

- A) V, V, V, V, F
- B) V, V, V, F, V
- C) F, V, F, V, V
- D) F, V, V, V, F
- E) V, F, V, F, V

09) O construtivismo como teoria psicológica aplicada à compreensão do percurso vivenciado pela criança, na tentativa de compreender como a escrita funciona, foi-nos apresentado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky na década de 1980. No livro intitulado “A psicogênese da língua escrita”, as autoras propõem uma inversão na discussão: mais do que pensar em métodos é preciso compreender os processos de aprendizagem que a criança vivencia ao tentar reconstruir a representação do sistema alfabético. Assim, o que as autoras apresentam é uma descrição do processo evolutivo da criança. Interpretando os desdobramentos desta teoria, analise.

- I. A escrita e a leitura devem ser aprendidas somente nas escolas.
- II. O aprendiz constrói conhecimentos em situação espontânea, desde que conviva com o sistema de escrita e que obtenha algumas informações sobre o seu funcionamento.
- III. O aluno tem acesso à escrita na sociedade, antes de passar por um processo sistemático de ensino na escola.
- IV. O sujeito tem um processo lógico de pensamento, e cada “erro” de escrita que produz indica uma hipótese sobre o conteúdo do sistema alfabético de escrita. Estão corretas apenas as afirmativas

A) II, III, IV B) I, III C) I, II D) II, IV E) I, II, III, IV

10) Ziraldo, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Marina Colassanti, Bartolomeu Campos Queirós, juntamente com muitos outros escritores participaram, desde o início, do movimento que traçou as bases da literatura infantil contemporânea. Relacione corretamente os autores às suas obras de Literatura Infantil e características.

1. Monteiro Lobato.

2. Ziraldo.

3. Ana Maria Machado.

() O Menino Maluquinho.

() História meio ao contrário.

() A Menina do Narizinho Arrebitado.

() Considerado o fundador da literatura para crianças, no Brasil.

() Apropriou-se da linguagem humorística do cartum e acrescentou-lhe um lirismo

poético, para representar a espontaneidade e a liberdade da criança de hoje.

() Com humor e ironia, aliados a processos de metalinguagem, acrescenta uma nova

visão crítica aos valores e à maneira de narrar da literatura infantil.

() A literatura infantil ganhou uma nova proposta estética e ideológica, criando uma

linguagem crítica e criativa, influenciada pela cultura de massa, mas inovadora.

A sequência está correta em

A) 1, 2, 3, 2, 3, 1, 3

B) 2, 3, 1, 3, 2, 1, 2

C) 2, 3, 1, 1, 2, 3, 2

D) 3, 1, 1, 2, 3, 2, 1

E) 1, 2, 2, 3, 1, 3, 2