

PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DE 1a. E 2a. SÉRIES DO ENSINO DE
1º GRAU: ALGUMAS EVIDÊNCIAS QUE CONDUZEM À CONSTRUÇÃO DE
UMA METODOLOGIA DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA BASEADA NO
POTENCIAL DE AMADURECIMENTO DO APRENDIZ

Ana Mariza Ribeiro Filipouski
Ana Maria de Mattos Guitarães
(UFRGS)

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla, cujo título é "Materiais Instrucionais e produção textual nas séries iniciais: análise e proposta metodológica", realizada no Instituto de Letras da UFRGS, com os auspícios do CNPq.

Para se caracterizar a produção de textos que a escola propicia hoje, procedeu-se à análise de 888 composições de alunos de escolas públicas da rede estadual de Porto Alegre das três primeiras séries do 1º Grau mediante a aplicação de quatro instrumentos que avaliaram:

- 1) aspectos genéricos: tema (tipo de proposição e conteúdo) e discurso (tipo e partes);
- 2) marcas formais: título (presença e adequação), parágrafo (noção), frase (noção, número e tipos) e diálogo (noção e marcas);
- 3) aspectos lingüísticos: grafia, concordância, regência, pontuação e estrutura de período;
- 4) aspectos ideológicos: intencionalidade do texto, ponto-de-vista, organização, uso do clichê ou linguagem criativa.

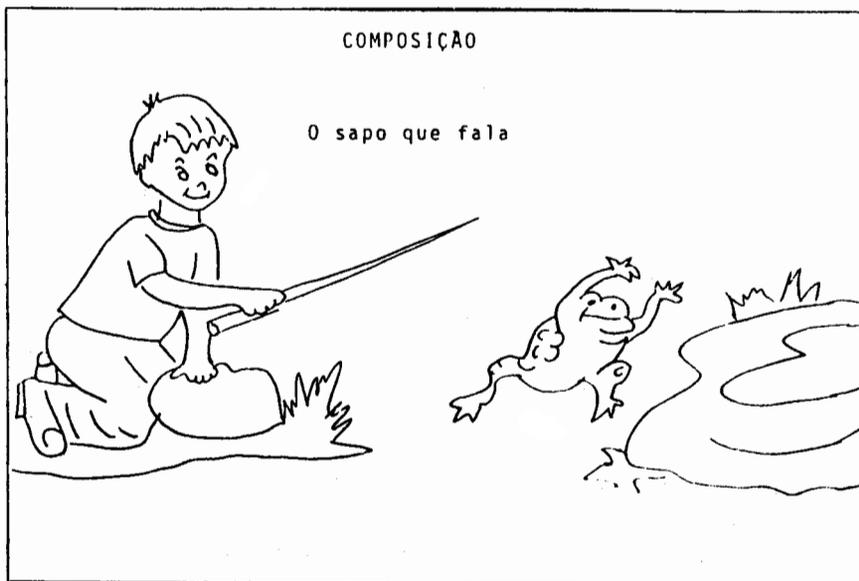
Neste trabalho, apresentaremos algumas considerações gerais a respeito do texto produzido em 1a. e 2a. séries a fim de embasarmos uma proposta metodológica que, valorizando o potencial de amadurecimento do aprendiz, seja capaz de propiciar um texto mais eficiente, entendido como aquele que reflete uma unidade significativa complexa, tanto de natureza lingüística quanto comunicacional.

1. A PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DE 1a. SÉRIE DO 1º GRAU

1.1 Diagnóstico

Entre 55 composições analisadas, percebe-se apenas uma tentativa de desenvolvimento do tema proposto, já que em apenas 2,8% do corpus estavam presentes

as três partes do discurso, como no exemplo:



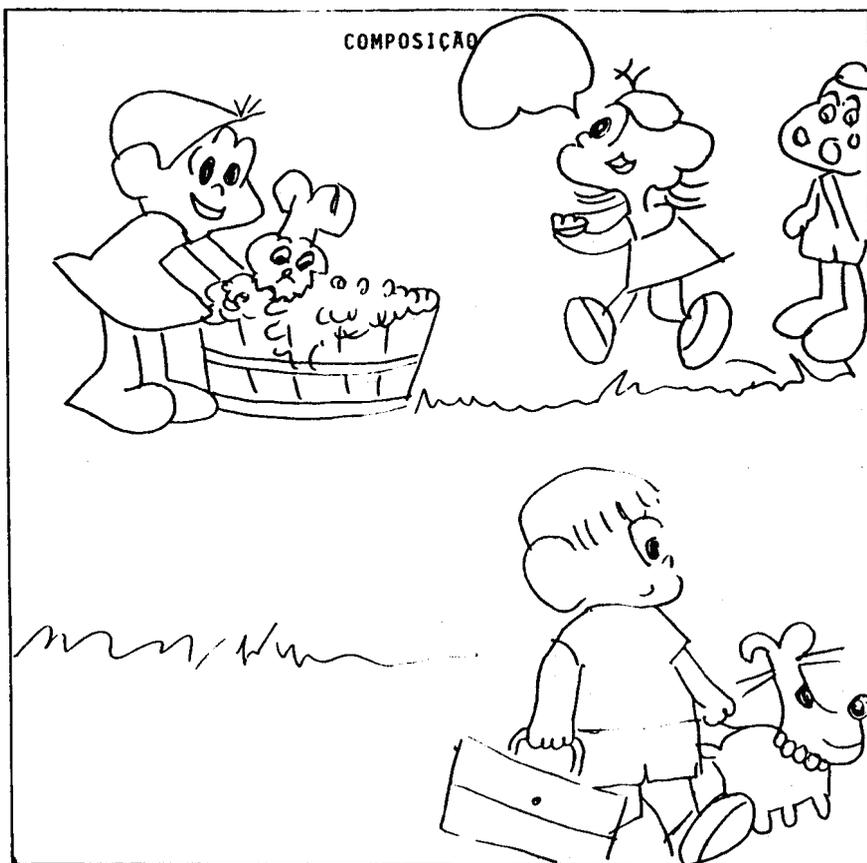
Ivo estava de férias na fazenda de seu pai. Um dia Ivo espetou um sapo e notou que o sapo tinha dito ai. Ivo pensou ué será que eu estou louco? Não seu bôbo você não está louco não. Eu sou um sapo que fala. Todos os anos Ivo voltava no lago e via seu amigo.

Aline - 10/08/84 (7 anos)

Escola Anne Frank

Este exemplo, se por um lado é considerado competente porque possui unidade, por outro padece do uso de marcas forrais do diálogo, estrutura com base na qual se constrói.

Outros 28,2% das redações constituir-se por frases soltas a partir de gravuras dadas, como no exemplo 2:



A Franjinha leva o Bidu
A Mônica lava o Joca.
A Magali core ura cocada.
O Cascão é sujinho.
Marilda
Escola Anne Frank

Este exemplo, ao apresentar múltiplos personagens, executando cada um deles ações diferentes, pressupõe a descrição dessas ações isoladamente, ou seja, uma atividade distante da criança em fase de alfabetização, uma vez que envolve apenas recursos da escrita, sem partir da experiência oral, que lhe é mais próxima.

As frases não se relacionam entre si, embora todas se refiram à gravura. Tal fato evidencia que a criança é capaz de dizer sobre a gravura, mas não de construir um texto, dando unidade ao que escreve.

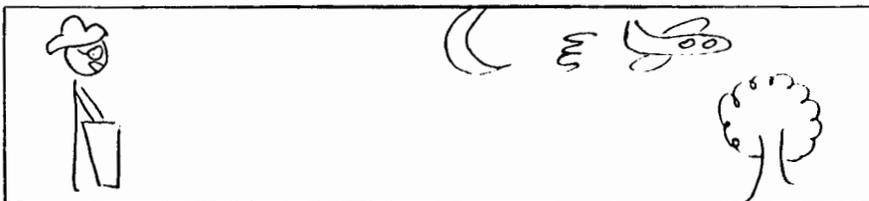
Nos trabalhos restantes não foi sequer possível depreender um tema gerador que permitisse a caracterização de um texto.

Tais trabalhos constituíram-se de:

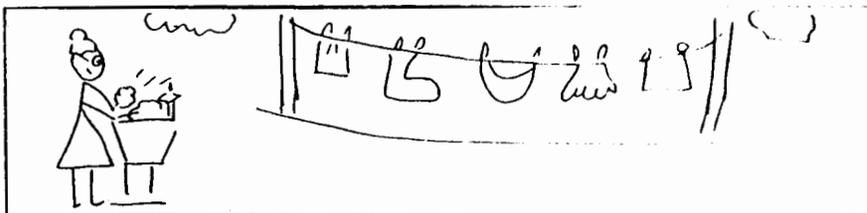
a) frases soltas: 12,4%, como no exemplo 3:

Meu nome é: Anderson D.

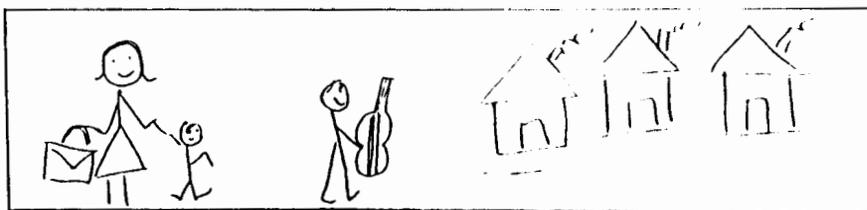
Observe as figuras e forme frases.



Vovô viu a lua.
O avião vê o vovô.



A vovó lava a luva.
A vovó lava a reia.

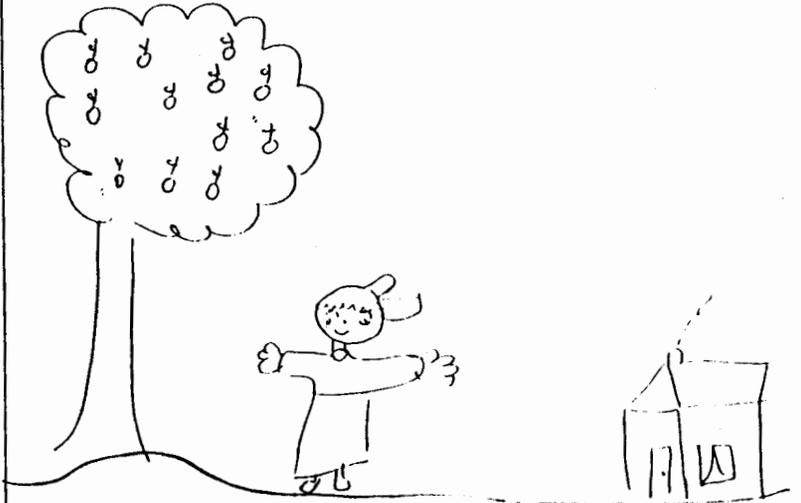


A mãe viu o violão.
O violão é da mãe.

Nesse caso, nem mesmo se pode supor a criação de um texto (veja-se o comando do exercício) mas a simples relação das frases com a gravura. Não nos parece legítimo que, com tais exercícios, o professor pretenda estar trabalhando com redação em sala de aula.

b) três frases com estrutura fixa (uma interrogativa, uma declarativa e uma exclamativa): 9,5%, como no exemplo 4:

1. Dadã é uma boneca?
2. Sim Dadã é uma boneca.
3. Como Dadã é bonita!



Cristina - Turma 11
Escola Roque Callage

Nesse caso, parece estar subjacente que se produz um texto pelo cumprimento formal de um modelo de texto, desprezando-lhe a função comunicativa. Elementos quaisquer - a bola, a boneca, a professora, a casa receberam - indiscriminadamente, uma frase afirmativa, uma interrogativa e outra exclamativa.

c) frases soltas a partir de palavra(s) dada(s): 47,2%, como no exemplo 5:

O Rei

O rato roeu a roupa do rei.
O rei tora leite no bule de ouro.
A roupa do rei é vermelha.
O nome do rei é Rui.
O rei é bonito.
O rei é amigo da mãe do Dudu.

A casa

A casa é da vovó.
O Papai vai na casa da vovó.
O vovó mora na casa da vovó.
O papai vai na casa da vovó com um cavalo.

Paulo Cezar
Escola Felipe de Oliveira.

Aqui, como no exemplo 3, novamente se pode supor apenas a produção de frases, agora relacionadas a uma palavra geradora.

Desse modo, o fracasso da produção em 1ª série é geral e se deve tanto à inadequação de proposta, que ora privilegia o produto, ora a palavra geradora, quanto à desatenção à experiência do aluno enquanto falante. No primeiro caso, fica enfraquecida a questão fundamental na criação de um texto: a de que é um processo; no segundo, perde-se um potencial de trabalho fartamente evidenciado e positivo porque se baseia na experiência próxima do aluno.

Em vista disso, inferimos a necessidade de desenvolver metodologias mais específicas, que deem conta da experiência prévia da criança em fase de iniciação à escrita.

1.2. Proposta metodológica

Para tal, propomos uma metodologia que, valorizando a leitura como suporte para a produção de texto, seja capaz de considerar as condições individuais do aprendiz, bem como sua inserção na sociedade. Tomada como traço de cultura, a leitura será o modo de investimento na formação integral do indivíduo.

Como se trata de ressaltar a íntima relação entre a leitura e a produção de um texto, as estratégias adotadas devem sempre ser conjuntas. Na 1ª série, entretanto, marco inicial da aquisição de leitura e escrita, a apresentação será feita separadamente.

1.2.1. Produção de leitura

É feita desde o ingresso do aluno na 1ª série, começando pelo texto basicamente ilustrado, em que são trabalhadas, através do desenho, a direcionalidade

da leitura e a rotricidade fina, pela obrigatoriedade de folhear com direção. Como sugestões para esta fase, aponta-se:

FÉLIX, Monique. O ratinho que torava no livro. São Paulo, Melhoramentos, s.d.

FRONSAQ, Anne. Corre ratinho! São Paulo, Ática, s.d.

FURNARI, Eva. Esconde-esconde. São Paulo, Ática, 1980.

_____. Cabra-cega. São Paulo, Ática, 1980.

MACHADO, Juarez. Dorinho de ranha. Rio de Janeiro, Prator, s.d.

_____. Ida e volta. Rio de Janeiro, Prator, s.d.

TENÉ. O conjunto/O tire/A estrela/A porba/A fantasia. São Paulo, Ática, 1978.

A leitura do aluno é a reconstrução oral da seqüência da história, explorando-se oralmente a ilustração do autor. O texto escrito, quando aparecer, será lido pelo professor a partir de solicitação expressa do aluno.

Reaproveitando livros rasgados, poderão ser construídas inúmeras histórias semelhantes às indicadas, que enriquecerão o acervo da classe.

Etapa posterior seria a motivação para a passagem do texto apenas ilustrado para a expressão verbalizada pelo aluno e transcrita pela professora.

Posteriormente, à medida que o processo de alfabetização se desenvolve, a professora introduz leituras de textos curtos (Sugestão: séries Estrelinha I, II e III e Gato e Rato, Ed. Ática), que podem servir como recurso da própria alfabetização, uma vez que trabalham frases curtas e apresentam dificuldades seriadas, a partir de padrões silábicos selecionados. Essa leitura também é feita em dois níveis: o aluno lê a gravura, expressando oralmente o que compreendeu, e depois acompanha a leitura do texto escrito, feita inicialmente pelo professor e após por ele próprio.

Ao fim da 1ª. série, o aluno estará apto a ler textos um pouco mais longos, como os das coleções: Terere da Editora Migalhas de Belo Horizonte; Olha Vivo e Gato e Rato da Editora Ática, São Paulo, em que as frases são curtas, em ordem direta, na voz ativa, com predominância de coordenação.

1.2.2. Produção de texto

A mesma gradação proposta para a produção de leitura é estendida à produção do texto do aluno, à medida que vai dominando o código escrito.

O texto inicial é o seu próprio desenho, que ele também vai reconstruir oralmente, explicando-o aos colegas. Da mesma forma, será orientado para a produção de desenhos "continuados", que mostram a direcionalidade da leitura.

O professor valoriza o desenho como forma de expressão infantil. Esse desenho, que veio bem desenvolvido da pré-escola, tenderá a estagnar-se nessa fase se houver a troca arbitrária da expressão gráfica pela expressão verbal escrita.

Partimos da pressuposição de que, antes de estar alfabetizada, a criança se vale do recurso gráfico para expressar a sua organização de mundo.

Assim, é significativo o fato de, nos desenhos infantis, o mundo representado ir progressivamente se organizando no espaço, sendo localizados os objetos e as pessoas acima ou abaixo, à direita ou à esquerda, e sendo tudo orientado por uma linha de terra, o chão.

Para ler e escrever, também ordenamos letras e palavras numa linha, numa sequência definida, o que nos permitiria inferir que uma criança que ordena em seus desenhos objetos e pessoas acima de uma linha de terra estaria preparada para aprender a ordenar letras em uma linha, ou reconhecer o ordenamento num texto escrito, ou seja, aprender o mecanismo da leitura e da escrita.

Portanto, ao introduzirmos a criança no mundo da palavra escrita, será altamente significativo se começarmos nosso trabalho através daquilo que ela é capaz de criar, o desenho, pois do que ela possa copiar se houver compreendido genuinamente o seu conteúdo.

O que pretendemos, em última análise, é propor uma metodologia que valorize a visão de mundo infantil, que tenha significado para ela, que represente seu mundo interior, o que certamente não ocorre com a cópia.

À medida que a palavra escrita começa a fazer parte do mundo infantil, pela identificação das marcas de refrigerantes, dos nomes de times de futebol, dos seus próprios nomes referidos nas salas de aula de pré-escola, dos cartazes e outdoors da escola e/ou da cidade, é freqüente observarmos que as crianças passam a incluir letras em seus desenhos. Esta, no entanto, não é uma atividade apenas intelectual, mas uma forma de integrar uma nova aprendizagem do mundo à expressão de seus sentimentos e fantasias - o desenho.

Ensinar a ler e escrever pela imposição do código verbal priva a criança de expandir sua linguagem natural, expressa pelo desenho e pelo jogo, e a introduz artificialmente numa escrita aprendida passivamente, convencional. Dessa forma, a alfabetização se torna opressiva, pois, ao invés de se constituir em uma ampliação de recursos próprios ao aprendiz, pretende substituí-los, impondo a palavra escrita como um recurso aprendido de fora para dentro.

Propomos que continue a valorização da expressão gráfica infantil pelo desenho e que, pouco a pouco, seja introduzida a expressão escrita como um enriquecimento da parte gráfica. O ponto de partida para a produção de texto escrito será o aproveitamento da complementação do desenho com a expressão escrita. O desenho livre é acrescido de balões, recurso comum das crianças para expressarem algo além de seu desenho, geralmente a fala do personagem.

É importante que, nessa fase, a criança manuseie livros infantis que se valer do mesmo recurso, estimulando-a a enriquecer qualitativamente seu desenho pelo acréscimo da palavra escrita (Sugestões: ORTHOFF, Silvia. Maria vai com as outras, Ática; COELHO, Ronaldo Siroes. O pato poliglota, Ática; SANTOS, Joel Rufino. A pirilaméia e os dois meninos de Tatipurur, Ática; PENTEADO, Maria Heloísa. Lúcia já vou indo, Ática; ALMEIDA, Fernanda Lopes. A curiosidade premiada, Ática, MOKARZEL, Marisa. Tristeza colorida, Mercado Aberto).

O passo seguinte está na retirada do apoio do desenho e na solicitação do professor sobre como tornar clara a frase expressa (quer a disse, o que disse, em que circunstâncias). O aluno passa então a reproduzir situações gráficas por ele mesmo elaboradas anteriormente sob a forma de um pequeno texto, que pode até estar reduzido a uma só frase.

Por sugestão do professor e coletivamente, esse pequeno texto será aos poucos acrescido de outros pormenores (acréscimo de outro personagem, enriquecimento ou mudança de cenário, etc.)

Paralelamente, o professor desenvolve processo semelhante com a dramatização oral de situações de sala de aula e da vivência extra-escolar das crianças. O objetivo não é só introduzir a expressão escrita, mas treinar antes a expressão oral. Tal treinamento não visa à correção da fala do aluno, mas, ao contrário, estimula a expressão na sua variante usual, tendo como finalidade a fluência oral.

Só à medida em que haja solicitação das crianças, essas dramatizações passarão para o escrito, sob forma de diálogos.

Prevê-se, então, que o aluno, ao final da 1ª. série, esteja apto a produzir pequenos diálogos escritos.

No transcorrer de todo o trabalho de 1ª. série, propomos que a criança receba textos escritos na norma-padrão, mas que o professor seja bastante tolerante com a produção oral e escrita do aluno, pois é facilmente previsível que, nesta etapa, apareçam desvios de ordem dialetal. A ênfase é dada à fluência do oral ou do escrito e não é inicialmente exigida a correção gramatical.

O professor trabalhará com padrões sintáticos simples: frases em ordem direta, compostas de sintagma nominal (SN) do sujeito e sintagma verbal (SV) do predicado. Usará sobretudo orações fornecidas pelas crianças e, a partir delas, poderá exercitar operações sintáticas já praticadas na fala e necessárias à redação de diálogos:

- interrogação (com estrutura sintática idêntica à frase declarativa, mas com mudança de entoação na fala e de pontuação na escrita e com estrutura sintática específica, pela substituição do SN sujeito por *quem* ou do SV por *o que*);
- exclamação;
- negação simples ou *não*;
- substituição do SN sujeito por outro nome e por um pronome;
- expansão do SN na posição de sujeito (pelo acréscimo de artigos, pronomes, adjetivos, etc.);
- substituição, expansão e interrogação do SN objeto;
- substituição do SN;
- expansão da oração e do SN, por meio de sintagmas adverbiais (SAdv) que exprimam circunstâncias de lugar, tempo e modo;
- interrogação dos SAdv, por meio de *onde*, *quando*, *como*.

Ensinará ainda o uso na escrita de recursos de pontuação próprios do diálogo, como o travessão.

Logo, ao girar em torno do processo de produção de leitura e de texto do aluno, o ensino em 1a. série tenderá a investir na possibilidade de produzir comunicações com unidade, coerência e coesão.

2. A PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DA 2a. SÉRIE DO 1º GRAU

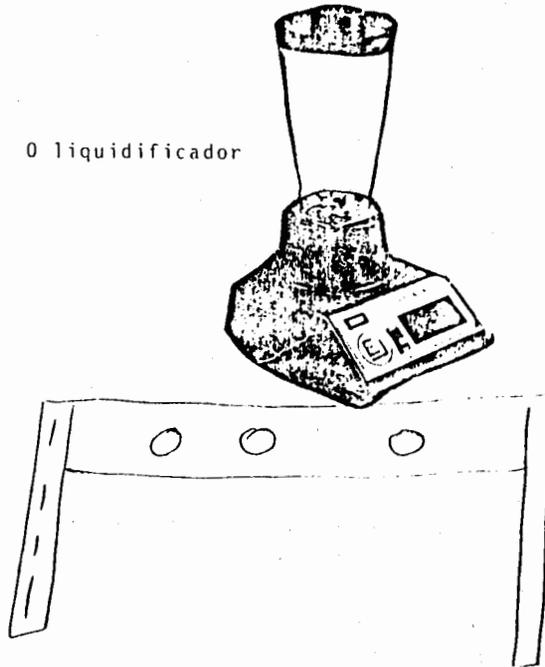
2.1. Diagnóstico

As redações de segunda série, por sua vez, evidenciam, em outro nível, descompasso com a experiência do aprendiz.

Entre os temas propostos, o exemplo que segue permitiria a intervenção do aluno, pois parte de uma ilustração que é composta a partir de um elemento recortado e inserido em um contexto criado pelo aprendiz. O texto, posteriormente produzido, deveria descrever essa contextualização, dando margem à expressão da visão de mundo infantil. O resultado dessa experiência merece, no entanto, considerações.

Vejam o exemplo:

O liquidificador



O liquidificador está na cozinha.
Ele tem uma mesa com flores.
O liquidificador é vermelho forte.
E tem uma mesa verde forte.

Eu ganhei o liquidificador no dia 11 de julho.
Eu gostei muito dele.

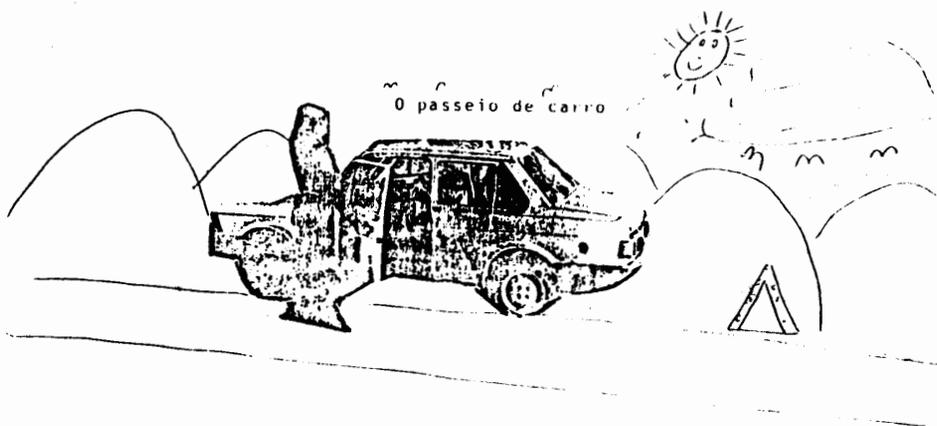
Aline Turra 22

Escola Mal. Floriano Peixoto

Ao construir seu texto, a aluna evolui da inserção espacial do liquidificador até sua descrição, mas acaba por individualizá-lo ao tornar o narrado seu proprietário e, mais do que isso, seu avaliador. Logo, o modelo de texto construído, embora privilegie o objeto principal, ultrapassa-o em direção a uma fala egocêntrica, quando a exigência de unidade textual determinaria a manutenção do discurso em terceira pessoa.

Se, de acordo com Piaget, a fala egocêntrica expressa uma fase cognitivamente necessária para a criança chegar a um discurso hipotético, resta considerar sobre o papel do professor enquanto estimulador do aluno, a fim de que ele possa ultrapassar sua fala do aqui-agora-eu em direção a um processo de interação social, onde a eficácia comunicativa do texto resultaria em sua maior unidade.

Neste outro exemplo.



Fomos viajar e eu olhava os carros.

Um dia estávamos na estrada e furo um pneu e o meu tio foi trocá-lo e pediu para mim ajudar e deu um trabalho!

Mas conseguiamos. Entramos no carro e fomos embora e eu continuei a olhar os carros e comecei a desenhar carros. Desenhei muitos carros e fomos pela estrada e chegamos em casa.

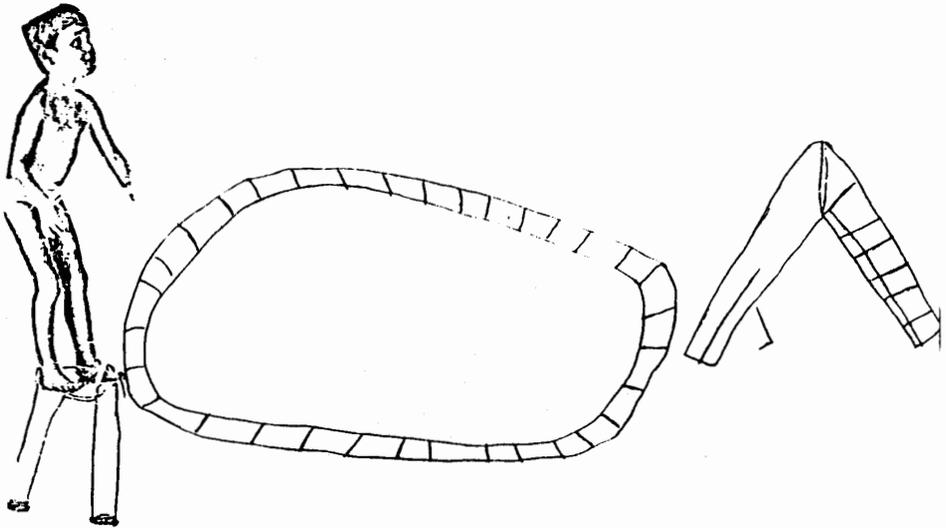
Daniel Turra 22

Escola Mal. Floriano Peixoto

A mesma atitude ter efeito muito mais radical, pois o eu está posto desde o início, ser privilegiar o objeto principal enquanto tal. É o narrador quem viaja de carro, troca o pneu do carro, desenha carros, embora a redação tenha recebido o título de 'Passeio de Carro'.

Veja este outro exemplo:

o renino



Eu vi um renino só de calção.

Ele estava encima de uma cadeira para mergulhar.

Todos os dias ele ia na piscina e levava seus brinquedos para o

fundo do mar.

Como é bom uma piscina!

Rosane Turra 22

Escola Mal. Floriano Peixoto

A redação inicia pela colocação do eu e evolui logo após para menino e piscina. No entanto, apresenta um elemento conhecido do aluno e outro desconhecido, o que determina a falta de unidade e coerência do todo. Se o desconhecimento da realidade for tratado com seriedade pelo professor, ampliar-se-á a visão e experiência de mundo do aluno e, em consequência, investir-se-á na possibilidade de textos unitários e coerentes dentro desse contexto.

Na prática, não se verifica a preocupação do professor com a vivência do aluno ou seu desenvolvimento cognitivo. O que se observa, ao contrário, é uma total despreocupação com o tema proposto e o tipo de discurso a que ele conduz.

A redação proposta sob o título "Se eu fosse presidente" conduz a um discurso argumentativo, mas os textos produzidos se assemelham ao exemplo:

A Sêca

Se eu fosse presidente eu iria fazer a Poluição parar e a Sêca eu mandaria levarer água e corrida.

As casas destruidas construirer todas elas de novo?

E mandaria sempre cada vez mais.

Na Sêca é o que falta é água e corrida.

E a corrida é a falta de água e corrida.

E tudo que eles quiserer.

Felipe 2a. série

Escola Mal. Floriano Peixoto.

Perguntamos: Como supor que um aluno que, em 1a. série, só escrevia frases soltas a partir de palavras geradoras tenha competência para compor a nível argumentativo, quando se perde o contexto espacial, deixar de existir referentes e a correlação fala-personagem se enfraquece ao ser substituída pelo discurso em terceira pessoa? É evidente que a proposta tem exigências forrais desconhecidas do aluno, que não está maduro para ela.

A partir de propostas que não levam em consideração o amadurecimento do aluno, encontram-se, com enorme frequência, redações que se esforçam em caracterizar um discurso impessoal, marcado apenas pela presença de traços forrais convencionais não preenchidos. Evidencia-se que houve apenas a aprendizagem de um esqueleto normal, sem que seu uso seja motivado pelas proposições que liga, podendo até aparecer completo numa frase.

A partir dessas observações, concluímos que, se se quer melhorar a competência escrita do aluno de 2a. série, a estratégia mais eficiente seria partir de sua fala egocêntrica e ampliar-lhe a visão de mundo, objetivando uma comunicação interativa. Todo o esforço do professor deveria estar centrado no aumento da eficácia comunicacional da criança, mais do que na obediência a modelos estruturais de textos.

2.2. Proposta metodológica: produção de texto e leitura

Se se acredita que a criança de 7 a 9 anos está ainda a desenvolver a sua capacidade lúdica e imaginativa, a metodologia de ensino da redação mais adequada para esta faixa etária deve ser aquela que se valha do jogo e da fantasia para a aquisição de competência da linguagem escrita.

O trabalho inicial retora os pequenos diálogos elaborados já no final da 1a. série e se vale de leituras do tipo O grilo do grilo, de Ivanir Calado, Ed. Memórias Futuras, Rio de Janeiro, para incentivar a passagem de textos dialogados para narrativas simples com diálogos. Como suporte para a escrita, o professor trabalhará certas marcas formais, como o uso de travessão, verbos elocutivos, dois pontos.

Na progressão do trabalho com narrativas, a partir da análise das redações realizada no capítulo anterior, presume-se que a criança começa a organizar os elementos de acordo com uma sequência de idéias, existindo a pressuposição de um foco narrativo.

Não se prevêem redações, como as encontradas nas 2as. séries analisadas, em que aparecem frases isoladas que nomeiam separadamente os elementos de uma gravura, até porque não se propõe o trabalho a partir de ilustrações dadas, mas a convivência harmoniosa do texto e da ilustração, ambos explorados oralmente.

A esse respeito, deve-se lembrar que qualquer gravura apresentada à criança representa uma visão de mundo que não é dela, mas do autor da ilustração e a qual ela tem, por vezes, dificuldade de atingir. As crianças entendem essas gravuras dentro dos seus referenciais próprios, que vêm sendo organizados no contato com seu meio social específico. Por isso, é necessário aceitar uma leitura plurívoca por parte de cada uma e partir das referências próprias já existentes.

Para ajudar o processo de organização das idéias, o professor se valerá da possibilidade de os alunos relatarem acontecimentos de forma seqüenciada no tempo e no espaço. Tais relatos, inicialmente orais, podem referir a rotina diária, a rotina escolar, ao percurso de casa à escola, o domingo de cada um, etc. Manter-se um compromisso com o real na medida em que são apresentadas experiências pessoais vividas pela criança e por ela resta retomadas como narrador. Aproveita-se, dessa forma, a fala egocêntrica característica desta faixa etária, ao mesmo tempo em que se valoriza a organização de condições seqüenciais que permitirão a ultrapassagem dessa etapa. Como sugestões de leitura, colocar-se histórias do ambiente próximo, como: Marcelo, Martelo, Martelo de Ruth Rocha. A curiosidade preguiçosa de Fernanda Lopes de Almeida, Quebra-cabeça de Mirna Pinsky, Menino maluquinho de Ziraldo.

Como exemplo dessa fase, fica a sugestão de um encarrinhamento ao relato da própria vida de cada um. As crianças coletam fotos, desenhos ou testemunhos de cada fase de sua vida e montam, primeiramente, um pequeno álbum ilustrado. Apresentar-no ao grupo e depois dever relatá-lo, por escrito, com auxílio de ilustrações.

Como apoio para o desenvolvimento da parte escrita, é necessário que o professor trabalhe produtivamente conteúdos de língua, como - noção de frase, elementos essenciais de sua estrutura (SN, SV), pontuação final de frases e sua relação com

entoação; - passagem do discurso direto para o indireto; - a questão do narrador em 1a. ou 3a. pessoa; - a questão do tempo na narrativa (flexão verbal); - os anafóricos (pronomes e advérbios). Vale lembrar que não interessa a classificação (identificação) desses elementos, mas seu uso em frases da criança.

Cabe, ainda, conjuntamente com o desenvolvimento do relato, ressaltar os recursos próprios do texto escrito e que garantem sua coesão. Trata-se de diferenciar o oral do escrito, de ensinar a "transcrição", a passagem para o escrito. Com isto, visa-se a evitar as repetições (mediante o uso de anáforas e elipses) e o uso indiscriminado da conjunção e, pelo trabalho com a coordenação (exercícios de composição de frases simples e de composição de frases compostas) e o uso variado de nexos.

Tais conteúdos serão desenvolvidos a partir dos problemas encontrados no texto do aluno e de exercícios produtivos, que propiciarão a manipulação de estruturas linguísticas (Halliday, 1974).

Chama-se a atenção para o fato de que o encaixamento dos conteúdos linguísticos como posto leva o aluno a entender sua funcionalidade e também a compreender não só a passagem do texto oral para o escrito, como a do texto ilustrado (não verbal) para o verbal. Ocorre de forma natural e articulada uma explicitação concreta dos recursos específicos do escrito, evitando-se, com isto, os problemas decorrentes da oralidade, como constatados na análise feita.

Para a passagem do relato à narrativa propriamente dita, quando ocorre a articulação e interligação de ideias que ampliam e estabelecem relações mais complexas, mantendo um núcleo narrativo, é determinante a relação leitura/produção.

Nesse momento, valoriza-se o texto ficcional, sua ligação com a fantasia, para atenuar o comprometimento imediato com a realidade e permitir que seja ultrapassada a fala egocêntrica.

Propõe-se como ponto de partida dessa etapa, a leitura de textos de estrutura repetitiva, que apresentem uma estrutura inicial simples ampliada por relações mais complexas no decorrer da história, mantendo sempre um núcleo narrativo, como em: Maneco caneco, chapéu de funil, de Luiz Carrango; Saci e o Curupira, de Joel Rufino dos Santos.

No fim da 2a. série, o aluno, então, estará produzindo narrativas ficcionais, em que fique clara a presença de um conflito, núcleo da história.

Recomendamos ainda que, ao longo da 2a. série, haja um treino ortográfico tanto de dificuldades de ordem ideográfica como fonográfica. Sugerimos, para tanto, que o professor faça um levantamento dos erros gráficos cometidos pelos alunos, agrupe-os de acordo com a semelhança das dificuldades e utilize ditado e cópia para tratá-los.

Ainda na 2a. série, à medida que se aprofunda o trabalho com personagens, pode ser desenvolvida a decomposição de frase em SN e SV, examinando as relações que esses elementos básicos mantêm entre si, trabalhando as relações paradigmáticas, por um lado, e as sintagmáticas (para flexões e concordância) por outro.

Assim, partindo de uma experiência que lhe é própria, de convivência entre o real e o imaginário, ou seja, da leitura de textos ficcionais, a criança irá paulatinamente aprendendo a ver a ficção não como uma cópia do mundo, mas como uma possibilidade de mundo, fato que a habilita também a produzir o seu texto-possibilidade de mundo. Logo, pela leitura de ficção explorada em seu sentido lúdico, a criança se habilita a ultrapassar sua fala egocêntrica, centrada no eu-aqui-agora, e evolui em direção a uma comunicação interativa, em que o seu discurso é também uma possibilidade entre outras, fato que colabora para a socialização de sua comunicação.

Tal proposta, ao respeitar o estágio de pensamento e as necessidades afetivas próprias à faixa etária do aprendiz, permite o trabalho de produção de textos a um espaço de criação, permite-lhe a apropriação de seu texto e anuncia uma alternativa de solução viável para a grave crise de expressão verificada na escola desde as primeiras séries.

BIBLIOGRAFIA

ISER, Wolfgang. The Implied Reader. Baltimore, John Hopkins University, 1979.

_____. La ficcion en effet. In: Poétique, 59. Paris, Seuil, 1979

KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psico-linguística. São Paulo, Ática, 1986.

LAJOLA, Marisa. Texto não é pretexto. In: Zilbernan, Regina (org.) Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

SOARES, Magda et alii. Ensinando comunicação em Língua Portuguesa no 1º Grau: sugestões metodológicas de 5a. a 8a. séries. Rio de Janeiro, DEF/FENAME/UFMG, 1979.