



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:  
PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

**MARLUCE LOURENÇO DE OLIVEIRA GONÇALVES**

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA AQUISIÇÃO DA  
LEITURA E DA ESCRITA, ENFOCANDO COESÃO E  
COERÊNCIA.**

**CAMPINA GRANDE- PB, JULHO DE 2014**

**MARLUCE LOURENÇO DE OLIVEIRA GONÇALVES**

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA  
ESCRITA, ENFOCANDO COESÃO E COERÊNCIA**

Monografia apresentada ao curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Mestre Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa

CAMPINA GRANDE-PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

G635d Gonçalves, Marluce Lourenço de Oliveira  
Dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita, enfocando coesão e coerência [manuscrito] / Marluce Lourenço de Oliveira Gonçalves. - 2014.  
37 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa, Departamento de Letras".

1. Leitura. 2. Dificuldade de Aprendizagem. 3. Coesão. 4. Coerência. I. Título.

21. ed. CDD 372.4

MARLUCE LOURENÇO DE OLIVEIRA GONÇALVES

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA  
ESCRITA, ENFOCANDO COESÃO E COERÊNCIA**

Monografia apresentada ao curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em \_\_\_ / 07 / 2014.

Amasile Coelho L. C. Sousa

Mestre Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa / UEPB

Orientadora

Cléa Gurjão Carneiro

Mestre Cléa Gurjão Carneiro / UEPB

Examinadora

Ana Lúcia M. de S. Neves

Doutora Ana Lúcia Maria de Sousa Neves / UEPB

Examinadora

## DEDICATÓRIA

Dedico o resultado desse trabalho ao meu irmão Almary, minha irmã Tânia, aos filhos Aldeneir e Lucrécia, a meu genro Paulo Domingos, as netinhas Hanna e Lunnae a minha amiga JoildaBurity pelo companheirismo, dedicação força e amizade, compartilhando comigo todas as alegrias e angústias durante esse período de estudo.

## AGRADECIMENTOS

À Deus em primeiro lugar, pela sua presença constante em meu viver, pela força, coragem e determinação.

À Eliane Moura, coordenadora do curso de Especialização, por seu empenho e incentivo.

À professora Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pela paciência e dedicação.

Ao meu pai João Lourenço da Silva (*in memória*), embora fisicamente ausente, senti sua presença ao meu lado, dando-me força nas horas mais difíceis.

À minha mãe Lucrecia Teodósio da Silva, aos meus irmãos Tânia, Almary, Maria, Osmar, Seráfico e Eliezer, a meus filhos, genro, sobrinhos e esposo que tanto me auxiliaram e me compreenderam nos momentos de minhas angústias.

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB, em especial a Maria Lindaci Gomes de Souza, Inácio de Araújo Macêdo, Gisania Carla de Lima e a Telma Sueli F. Ferreira, e aos tutores da EAD, que contribuíram ao longo desse curso, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de alegrias e amizade e apoio.

E ao governador do estado da Paraíba Ricardo Coutinho, por ter proporcionado essa oportunidade e incentivo na minha carreira profissional.

“ Ler não é caminhar e nem voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo, é perceber a conexão entre o texto e o contexto e como vincula com o meu contexto”.

(Paulo Freire)

## RESUMO

Apresente monografia tem como objetivo buscar refletir sobre a prática de leitura e escrita dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Inácio Claudino, com o objetivo de analisar os recursos coesivos utilizados na produção textual como elementos sequenciadores de um texto. O estudo foi baseado em uma pesquisa de campo, na abordagem qualitativa, com a realização de atividades para aprender a produzir textos, sendo escolhido como amostra textos produzidos por dez alunos para análise, que nos proporcionou compreender o processo da escrita. Durante a pesquisa constatamos inúmeras dificuldades que os alunos apresentam para ler e escrever, das quais foram selecionadas apenas duas dessas dificuldades: coerência e coesão. De acordo com a análise dos dados coletados, observa-se que algumas crianças não utilizam recursos de coesão em suas produções por não terem acesso à prática de leitura e escrita em casa e na escola, ficando em desvantagem diante daquelas que vivem em um ambiente letrado, mas que têm a capacidade cognitiva de aprender, e se tornarem leitoras e escritoras competentes. Sendo assim, consideramos que o presente estudo trouxe-nos respostas satisfatórias para nossos questionamentos referentes ao processo de leitura e da produção escrita de textos. Desse modo, essa pesquisa nos incentivou em avançar nossos estudos, contribuindo assim, não só para nossa prática pedagógica. A estrutura do trabalho afirma em três capítulos, sendo o primeiro capítulo relacionado aos pressupostos teóricos, o segundo capítulo aos caminhos percorridos para a realização do presente trabalho o que consiste na metodologia aplicada, e o terceiro capítulo a pesquisa de campo, ou seja, a análise dos dados coletados. Para fundamentar os dados serviram de suporte as teorias de Antunes, (2005), Soares (2001), entre outros.

Palavras-chaves: 1. Dificuldade, 2. Competência, 3. Coesão e coerência.

## **ABSTRACT**

This monograph third grade of elementary school, the elementary State school Inácio Claudino, with the purpose of analyzing the cohesive resources used on text production as elements of a text sequencers. The study was based on field research in the qualitative approach, with the realization of activities to learn how to produce texts, being chosen as sample texts produced by ten students for analysis, which provided us with understanding the process of acquisition of reading and writing. During the search we found numerous difficulties that students have to read and write, of which only two were selected from these difficulties: coherence and cohesion. According to the analysis of the data collected, it is observed that some children do not use features of cohesion in their productions for not having access to the practice of reading and writing at home and at school, getting into disadvantages on those who live in an environment I. ..but has the cognitive ability to learn and become competent readers and writers. Therefore, we consider that the present study brought us satisfactory answers to our questions concerning the process of reading and written production of texts. Thus, this research encouraged us in advance our studies, thus contributing, not only for our pedagogical practice. The structure of the work stated in three chapters, the first chapter related to theoretical assumptions, the second chapter to the paths traversed to the realization of this work which consists of the methodology applied, and the third chapter field research, namely, the analysis of the data collected. To substantiate the data served to support the theories of Antunes, (2005), Soares (2001), among others.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	12
2.1. Dificuldades na formação de leitores e escritores.....	12
2.2. Competência leitora e competência escritora.....	14
2.3. Processo de aquisição da escrita.....	15
2.3.1. Formação dos professores e o ensino da escrita.....	17
2.4. Coesão e coerência.....	19
2.4.1. Coesão textual.....	19
2.4.2. Coerência textual.....	21
2.5. Diferentes perspectivas teóricas de escrita.....	22
CAPÍTULO II. METODOLOGIA.....	26
CAPÍTULO III. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36

## INTRODUÇÃO

O trabalho do dia-a-dia com crianças das séries de alfabetização, desperta o interesse pela questão de leitura e escrita, por acreditar no ato de ler e escrever como algo imprescindível ao ser humano. Verifica-se que é através da leitura que se pode observar o mundo ao seu redor de uma forma mais crítica, possibilitando novos conhecimentos, habilidades, despertando sentimentos e emoções.

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, e não apenas uma decodificação de símbolos linguísticos. Ler é interpretar, compreender o sentido do texto, sendo ele de forma verbal ou não verbal.

A criança precisa vivenciar ideias em níveis simbólicos para compreender o significado real da vida. O pensamento da criança evolui a partir de suas ações, razão pela qual as atividades lúdicas entram no mundo da criança marcando uma nova fase de sua capacidade de lidar com a realidade, com os simbolismos e com as representações. Assim, com a leitura lúdica, a criança satisfaz certas curiosidades e traduz o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades e necessidades.

A ludicidade não está somente no ato de brincar, mas também no ato de ler. Por isso é relevante trabalhar com histórias dos livros infantis, através de contos e recontos orais e escritos, teatros fantoches e leituras compartilhadas. A criança vivencia essas atividades lúdicas, para assim poder compreender melhor essas diferentes experiências. Desta forma, a maneira de aprender se torna mais prazerosa pelas crianças, pois elas estarão fazendo parte da história. Isso faz com que as crianças desenvolvam uma melhor compreensão sobre os textos trabalhados e a aprendizagem se torna mais eficaz, pois elas vão conquistar autonomia, desenvolvendo o seu cognitivo e a motricidade.

É comum vermos professores descontentes por perceber que seus alunos não gostam de ler, apresentam conseqüentes dificuldades no momento de realizar as tarefas propostas.

A aprendizagem da escrita não é uma tarefa que se completa nas séries iniciais, mas constitui-se num longo processo que, segundo Costa Val e Rocha (2003), "deve ser provocado, sustentado e desenvolvido ao longo das experiências escolares. 2 ." ( p.)

Na certeza de que esse trabalho representará uma orientação para o professor do ensino fundamental a respeito do ensino de leitura e escrita, trabalharemos com aspectos de coerência e coesão em textos infantis.

Com o objetivo de formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso que se organize trabalhos que apresentem situações didáticas que favoreçam reflexão sobre o processo de leitura e de escrita e textos que permitam leituras significativas e garantir ao leitor o esforço de atribuir significados às partes escritas.

Diante do exposto, buscamos nesse trabalho refletir sobre a prática de leitura e escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental. Tendo como objetivos específicos:

- Analisar os recursos coesivos utilizados na produção textual como elementos sequenciados de um texto.
- Discutir sobre as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem na leitura e da escrita.
- Referenciar a pesquisa como alvo de discussão e debate, a fim de criar alternativas para o enfrentamento da problemática apresentada.

## CAPÍTULO I

### PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

#### 2.1. DIFICULDADES NA FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES

A aprendizagem escolar é considerada um processo natural da criança, porém muitos alunos têm grandes dificuldades com relação à leitura e à escrita nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Muitas delas superam-se durante o processo de aprendizagem, mas outras não conseguem, e através de testes de inteligência é possível detectar que são crianças com dificuldades de aprendizagem.

A formação de leitores e escritores envolve uma complexa atividade mental, na qual o pensamento, a percepção, as emoções, a memória, a motricidade e os conhecimentos prévios estão envolvidos.

Define-se dificuldades de aprendizagem, um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemática. Apesar de que uma dificuldade pode ocorrer concomitante com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, distúrbio social e emocional) ou influências ambientais (diferenças culturais, instrução insuficiente e inadequada, fatores psicogênicos).

Para analisar uma criança com dificuldade de aprendizagem há que se considerá-la em sua individualidade, não como um ser incapaz, mas alguém que apresenta dificuldade de aprender.

Afirma Guerra (2002), crianças com dificuldade de aprendizagem não são deficientes, não são incapazes e, ao mesmo tempo, demonstra dificuldades de aprender.

Incapacidades de aprendizagem não devem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem. As crianças com dificuldades de aprendizagem são suficientemente inteligentes, não têm problemas de audição ou visão, aparentemente são bem organizadas emocionalmente, mas se deparam com bloqueios em sua habilidade em aprender. Apresentam-se inquietas, desatentas, confundem-se com as instruções do professor e se esquecem de suas obrigações com seus deveres de casa.

Conforme entendimento de Strick e Smith (2001), as dificuldades de aprendizagem referem-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. As dificuldades são definidas como

problemas que interferem no domínio de habilidades escolares básicas, e só podem ser formalmente identificadas até que uma criança comece a ter problemas na escola.

De acordo com Caraher,(2002,p.7); “ Uma criança sadia, ao ingressar na escola, já sabe falar, compreender explicações, reconhece objetos e formas desenhadas e é capaz de obedecer a ordens complexas. Não há razão para que ela não aprenda também a ler”. (2002, p.7).

Toda criança encontra alguma dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita, que podem surgir por diversos motivos como: problemas na proposta pedagógica, capacitação do professor, problemas familiares ou déficit cognitivos, entre outros. Assim que identificados, os pais devem procurar orientações de um profissional habilitado para que medidas adequadas sejam tomadas. Os principais problemas são: Dislexia, Disgrafia, Disortografia, Dislalia, Afasia e Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Souza (1996), esclarece que os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso acadêmico se dividem em três variáveis interligadas: ambiental, psicológica e metodológica.

O contexto ambiental engloba fatores relativos ao nível socioeconômico e suas relações como ocupação dos pais, números de filhos, escolaridade dos pais etc., sendo o mais amplo em que vive o indivíduo.

O contexto psicológico refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, ordem de nascimento dos filhos, nível de expectativas etc, e as relações desses fatores são respostas como ansiedade, agressão, autoestima, atitudes de desatenção, isolamento, não concentração.

O contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e suas relação com valores como pertinência e significado, com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias acepções e modalidades.

A autora ressalta que as dificuldades de aprendizagem aparecem a prática pedagógica que diverge das necessidades dos alunos.

Como consequência do fracasso escolar, devido à inadequação para a aprendizagem, a criança é envolvida por sentimentos de inferioridade, frustração, e perturbação emocional, o que torna sua autoimagem anulada, principalmente se este sentimento já fora instalado no seu ambiente de origem.

## 2.2. COMPETÊNCIA LEITORA E COMPETÊNCIA ESCRITORA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Entendemos a competência leitora e escritora como aquelas que facilitaram a leitura dos fenômenos complexos que existem nesse mundo globalizado. A competência leitora e escritora seria algo maior do que se está acostumado a contemplar, quando se trata de leitura e escrita. Decodificar letras seria apenas uma das inúmeras habilidades da competência leitora. Para desenvolvermos a competência leitora e escritora será preciso, primeiramente, desenvolver uma série de habilidades nos alunos, a fim de que esses se encontrem na pilha de gêneros que se apresentam no contexto complexo da vida.

Adquirir competência está, portanto, na capacidade de apoio ao conhecimento, entendendo-se assim, que segundo o que Terezinha Azeredo Rios, 2003, manifesta:

...competência são capacidades que se apoiam em conhecimentos. A capacidade de envolver os alunos em suas aprendizagens, por exemplo, vai requerer o conhecimento do conteúdo que se vai levar ao aluno etc. Compreender-se que é fundamental considerar a situação em que se desenvolve o trabalho, na medida em que ela mobiliza determinados saberes e demanda a organização de novas capacidades, em virtude do processo que se desenvolve social, técnica e politicamente. (RIOS, 2003:78).

Portanto a competência constitui um conjunto de conhecimentos que habilita o indivíduo a vários desempenhos na vida, bem como, o emprego de atitudes adequadas às tarefas e o conhecimento, pressupõem operações mentais.

### 2.3. PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

A partir dos anos de 1980, surgiram mudanças significativas no processo de aquisição da escrita. Novas concepções de aprendizagem de ensino da língua escrita são frutos fundamentais da década em que as ciências linguísticas: a linguística, a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual, a análise de discurso começam a ser “aplicadas” ao ensino da língua materna.

Nesse mesmo tempo a psicologia genética piagetiana, através das pesquisas de Emília Ferreiro e seus colaboradores, trazem uma nova compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita, obrigando a uma revisão radical das concepções do sujeito aprendiz da escrita, e de suas relações com esse objeto de aprendizagem, a língua escrita. Portanto, a influência das ciências linguísticas e a concepção psicogenética da aprendizagem da escrita, aparecem em duas faces, já que o processo de aprendizagem, não são mais momentos sucessivos, mas contemporâneos, nem processos independentes, mas inseparáveis: Sendo uma face, a aquisição do sistema de escrita, que é o desenvolvimento das habilidades de transitar do sistema fonológico para o sistema ortográfico que é o “escrever”, e do sistema ortográfico para o sistema fonológico que é o “ler”. A outra face é a “utilização” do sistema de escrita para interação social, que é o desenvolvimento das habilidades de produzir textos.

Soares (2001, P. 37), explica que quando as pessoas aprendem a ler e escrever, quando participam de práticas sociais de leitura e escrita se tornam diferentes, mudam seu estado e condição, isto é, não são as mesmas de antes, quando não sabiam ler e escrever. A apropriação da escrita faz com que as pessoas mudem seu lugar na sociedade, sua relação com as pessoas e inserção na cultura, isto é, modificam a forma de viver. Além de tudo isso, a leitura e escrita ainda transformam os aspectos cognitivos, as pessoas passam a ter controle sobre o que falam, ampliam o vocabulário e modificam a condição linguística.

No princípio, o ensino da escrita era regido pelo método sintético, partindo de elementos menores, seguindo uma sequência imposta como controle, onde só se podia

escrever depois de já ter aprendido. Substituído pelo método analítico, onde a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito.

Conforme Barbosa (1990, p.7), é um equívoco ensinar a língua escrita a partir de partes menores, letras, sílabas, palavras de forma separadas, pois na vida a criança fala e interpreta, aprende ler, vê as coisas no seu sentido completo, por inteiro e não parte, por parte. Segundo este autor (p.40), as pesquisas demonstram que perceber as coisas por inteiro é mais significativo e relevante para as crianças. Elas entendem com mais facilidade quando têm a visão do todo. Nesse sentido, o texto é mais fácil de compreensão do que letras, sílabas e palavras. Deve-se, portanto, ensinar a partir de textos variados e significativos para as crianças.

Também Barbosa (1990) ressalta que os métodos tradicionais de alfabetização tratam a língua escrita de forma fragmentada, desvinculada do contexto de produção, ficando preso aos aspectos gráficos, letras sílabas e som, desprezando a construção de sentido, e que esses métodos alfabetizam mas não formam leitores e escritores.

O tempo da criança deve ser ocupado com conteúdo e atividade que desenvolvam o raciocínio, o discernimento, a criatividade, a competência comunicativa e o gosto pela leitura e escrita. Assim, tudo isso aumenta a autoestima, e a confiança, desenvolve o lado afetivo e ainda ajuda a criança a compreender a si mesmo, o outro e o mundo. Também nesse processo, conforme Souza (1987, p. 75), a aula se constitui em um diálogo entre educador e educando, mediado pelo conhecimento, um espaço onde a criança, tem a palavra, ouve, fala, lê, escreve, opina e questiona. O conhecimento não vem pronto, é produzido a cada momento e é algo questionável e dinâmico.

Nesse sentido, na construção da escrita, as crianças devem ser construtoras do saber e, nesse processo, cabe ao professor organizar a situação de aprendizagem de forma desafiadora e significativa para que a criança possa ter uma ação ativa e reflexiva. As pessoas têm por natureza a vocação de ser sujeito, ter autonomia nos seus atos, em tudo que faz. Assim, quando o professor proporcionar a leitura e a escrita autônoma, a criança com certeza, se sentirá motivada e terá desejo de aprender cada vez mais, se esforçará para construir seu próprio conhecimento, procurará evoluir nos seus estudos, aprenderá a caminhar por si mesmo.

Portanto, no processo de leitura e escrita não se deve dar nada pronto para a criança, deve deixá-la realizar suas próprias descobertas, com a ajuda do outro; basta o professor orientar, mediar sua aprendizagem.

É preciso que aconteça a mudança no processo do ensino da língua escrita, pois hoje se tem um novo conceito de leitura e escrita e de letramento que vai bem além do conceito de alfabetização. Conforme Soares (2001, p.3), letramento, significa o estado e condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita na sociedade em que vive. Uma pessoa letrada, portanto não é apenas aquela que sabe ler e escrever. Significa também fazer o uso de práticas sociais de leitura e escrita, no dia a dia de sua vida. É por isso que hoje não basta alfabetizar somente, é necessário alfabetizar letrando. E a preocupação deve estar voltada para a questão da qualidade desse processo. Não basta só ensinar a ler e escrever, é preciso desenvolver a competência da leitura, formando leitores e escritores críticos de todos os tipos de textos.

Assim, a aquisição da língua escrita é um processo de elaboração e reelaboração pela própria criança, mediada pelo professor e a interação com os colegas. Nesse sentido, o diálogo que o professor estabelece na sala de aula com a criança, mediado pelo conhecimento, o tipo de atividade proposto, o material de leitura, influenciam no pensar e no desenvolvimento da escrita da criança. A criança deve ser motivada para comentar, dar opinião sobre o que leu e tudo que ela faz vê, e o professor deve ficar atento a tudo isso e intervir, fazer perguntas, questionar de forma que favoreça o seu desenvolvimento.

### **2.3.1 Formação dos professores e o ensino da escrita.**

Pesquisas demonstram que muitos professores não têm considerado a alfabetização como um espaço de produção do conhecimento. Acreditam ainda que a criança precisa apenas codificar a escrita e o significado deve ser deixado para depois. A aquisição da língua escrita implica desde a sua gênese, a construção do sentido num processo de interlocução com o outro.

Por falta de conhecimento, o professor atribui a dificuldade da criança em aprender, à sua falta de capacidade, rotula-a como deficiente. No entanto, as

dificuldades que as crianças apresentam, muitas vezes, estão relacionadas a procedimentos inadequados de ensino. Se não sabe, logo significa que não lhe foi ensinado e o professor precisa ensinar.

O professor bem formado, compreende que o erro pode ser um gancho, uma maneira de rever sua prática, o conteúdo, sua forma de ser, de ensinar e, a partir do mesmo, discutir com o propósito de responder às necessidades imediatas das crianças, ajudá-las, a ampliar seus conhecimentos sobre o sistema convencional da escrita. Sendo que no processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, os erros não devem ser avaliados em termos de certo ou errados, pois as crianças estão em processo de construção.

As novas teorias devem fazer parte da vida do professor, porém existem dificuldades em entendê-las, provocando uma série de problemas na vida da criança e ao professor. O fato é que essas teorias são colocadas de cima para baixo e postas sem discussão, como solução para as dificuldades do processo ensino e aprendizagem. Essa postura faz com o educador, aquilo que o ensino tradicional faz com as crianças: desconsidera o seu saber e experiências anteriores.

De acordo com Libâneo (1998, p. 82), desde o ingresso do professor no curso de formação, deve haver articulação entre teoria e prática e que deve haver formação continuada na própria escola, para que o professor possa discutir e refletir sobre sua experiência.

Para garantir ao aluno o seu direito de aprender, é indispensável que o professor também tenha assegurado o seu direito de aprender a ensinar. A competência do professor é tão importante tanto para ele como para a escola. A competência profissional também significa a capacidade de saber identificar problemas, usar e mobilizar todos os recursos existentes, inclusive os conhecimentos teóricos e práticos para exercer as diferentes demandas da atividade escolar, portanto é ter e ser capaz de responder os desafios que a realidade apresenta, e isso, não se aprende apenas estudando (WEISZ, 2003).

## **2.4. COESÃO E COERÊNCIA**

Falar em textos coesos e coerentes, não significa que o produto tenha a clareza do que seja realmente uma coesão e, conseqüentemente, essa coerência. Para isso o trabalho de escrita e reescrita de textos contribuíram para a compreensão dos recursos que permitem a manifestação dessas propriedades.

As noções de coesão e coerência costumam ser abordados, pelo campo da linguística com fatores que garantem a textualidade, aquilo que diferencia um texto de uma mera seqüência de palavras.

A coesão e a coerência textuais constituem níveis diferentes de análise. Isso porque pode haver um sequenciamento coesivo de fatos isolados que não têm a condição de formar um texto. Por outro lado, também pode haver textos destituídos de coesão, mas cuja textualidade se dá no âmbito da coerência.

### **2.4.1. COESÃO TEXTUAL**

A coesão apresenta a função como: a de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários seguimentos do texto ligados, articulados, encadeados. Reconhecer, portanto que um texto está coeso é reconhecer que suas partes estão interligadas, que há continuidade e unidade de sentido que garante a sua interpretabilidade.

Os autores Halliday & Hassan (1976), definindo a coesão, apelam para a metáfora “laço”, no intuito de mostrar que, no texto cada segmento precisa estar atado, preso, pelo menos a outro, de sorte que não há “pontas soltas”, ou pedaços que não se juntem a nenhum outro.

Segundo Antunes (2005, p.50), “é importante, pois, ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão”. E para que essas relações se concretizem, são necessários vários procedimentos e recursos.

Os mecanismos de coesão introduzem os argumentos e organizam sua retomada na sequência do texto: são realizadas por um subconjunto de unidades que chamamos de anáforas. Esse procedimento concorre, portanto, sobretudo para a produção de um afeito de estabilidade e de continuidade.

A coesão relaciona-se com o modo como os componentes do universo textual conectam-se numa relação de dependência para a formação de uma sequência linear. Em outras palavras, a coesão diz respeito aos processos de sequenciação que assegurem uma ligação linguística entre elementos da superfície textual.

O texto não representa um simples emaranhado de palavras dispostas de forma solta, desconexa. Seja ele constituído desta ou daquela intensão comunicativa, as partes que o compõe tem de está entrelaçadas entre si, de modo a formar um todo lógico, preciso, coerente. Mas para que tal aspecto se manifeste de forma efetiva, a presença de alguns elementos, considerados elementares, é necessária. Entre eles a coesão responsável por atribuir clareza, precisão e objetividade no discurso preferido. Assim, podemos defini-la como um conjunto de recursos linguísticos de que dispõe a língua, de forma a estabelecer as ligações necessárias entre os constituintes de uma frase, entre as orações de um período e entre os parágrafos de um texto. Trata-se de uma relação harmoniosa a qual permite ao leitor uma leitura agradável, fazendo com que o texto não se torne repetitivo, tampouco enfadonho. Nesse sentido, a coesão se subdivide em referencial e sequencial.

A coesão sequencial é responsável pela ordem, sequência, continuidade do texto, isto é, se refere ao desenvolvimento textual propriamente dito por procedimentos de manutenção e progressão temática. Na prática, é aquela que se estabelece por meio de conectivos, cuja função é, basicamente, ligar as frases e estabelecer uma relação de sentido entre elas. Portanto, ela pode ser estabelecida por meio da coesão sequencial temporal da coesão sequencial por conexão.

Coesão sequencial temporal indica o tempo dos fatos narrados em um discurso, a partir da ordenação linear dos elementos, de expressão que indicam continuação das sequências temporais, das partículas temporais e de correlação dos tempos verbais.

Acoesão referencial utiliza expressões que retomam ou antecipam nossas ideias, consiste em termos (pronomes, advérbios, expressões equivalentes) que fazem alusão a um vocábulo já citado, para enfatizá-lo ou para repeti-lo.

A coesão referencial pode ser anafórica e catafórica. O termo anáfora é usado para designar expressões que se reportem a outras expressões, enunciados, conteúdos já referidos no texto, relacionando, assim dois elementos, sendo um deles o antecedente e o outro anafórico. As anáforas podem ocorrer com pronomes, diversos tipos de numerais, advérbios pronominais e artigos definidos; por meio de recursos de natureza lexical como sinônimo, hiperônimos, nomes genéricos, expressões definidas; por repetição de um mesmo grupo nominal ou parte dele; por elipse.

O termo catáfora é entendido pelo uso de elemento coesivo responsável pela antecipação de referentes em um texto, isto é, apresenta algo que ainda vai ser dito.

#### **2.4.2. COERÊNCIA TEXTUAL**

Coerência resulta da configuração que assumemos conceitos e relações subjacentes à sua superfície textual. É considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores.

A coerência está ligada a compreensão, à possibilidade de interpretação daquilo que se escreve. Assim a coerência é decorrente do sentido contido no texto, para quem ouve ou lê. Uma simples frase, um jornal, uma obra literária (romance, novela, poema...), uma conversa animada, o discurso de um político ou do operário, um livro, uma canção, enfim, qualquer comunicação, independente de sua extensão, precisa ter sentido, isto é, precisa ter coerência. Por isso, ela depende de uma série de fatores, entre os quais vale ressaltar: o conhecimento do mundo e o grau em que esse conhecimento deve ser ou é compartilhado pelos interlocutores; o domínio das regras que norteiam a língua, isto vai possibilitar as várias combinações dos elementos linguísticos; os próprios interlocutores, considerando a situação em que se encontram, as suas intenções de comunicação, suas crenças, a função comunicativa do texto.

Portanto, a coerência se estabelece numa situação comunicativa; ela é a responsável pelo sentido que um texto deve ter quando partilhado por esses usuários.

## 2.5. DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE ESCRITA

O ensino escolar da produção de textos mudou muito no decorrer do século XX e início deste século. Inicialmente, produzir textos na escola era entendido como saber utilizar uma escrita correta, seguir as regras da gramática normativa e da ortografia, daí a insistência, nas aulas de Língua Portuguesa, nas análises morfológica e sintática de palavras e de frases isoladas. Os textos eram compreendidos como um agrupamento de palavras e frases, que os alunos aprendessem a escrever depois de alfabetizados, gramaticalmente corretas.

Nos anos 80, a “redação escolar” começa de fato a ser entendida como “texto”, com características interlocutivas semelhantes às dos textos que circulam fora da sala de aula. A concepção de língua como um sistema que sofre a ação histórica dos seus usuários, é sensível ao contexto, ganha força. As propostas para escrever começam a colocar em evidência o “ato” de escrever, privilegiando a expressão “produção de texto”.

Em publicação, Beth Marcuschi (2010) nos fornece uma visão clara das diferentes abordagens de didatização da escrita.

A psicogênese da língua escrita constituiu-se por uma sequência crescente de níveis de complexibilidade da compreensão da criança em relação à leitura e a escrita. A construção do objeto conceitual “ler e escrever”, faz-se, portanto, durante vários anos, através de um processo progressivo de elaboração pessoal. Weisz, ( 2002,p. 20 afirma que:

Segundo mostrou a psicogênese da língua escrita, em uma sociedade letrada as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita desde de respeito. Em busca de uma lógica que explique o que não muito cedo, a partir do que podem observar e das reflexões que fazem a esse compreendem quando alfabetizaram, as crianças elaboram hipóteses muito interessantes sobre o funcionamento da escrita ainda não se. (2002,p. 20)

Silva (1994, p. 17), concorda com Vygotsky (1984) que as crianças não aprendem a escrita, complexo sistema de signos, através de atividades mecânicas e externas aprendidas apenas na escola. O seu domínio da escrita resulta de um longo

processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas, na qual participa e atua.

Ferreiro (1986), defende que “esse processo de construção cognitiva se caracteriza por estruturações e sucessivas reestruturações, geradas pelos desequilíbrios originários nas contradições entre esquemas diferentes,” ( p.4)) afirmando ainda que, é possível distinguir três períodos:

- a) O primeiro período caracteriza-se pela distinção entre o modo de representação figurativo e o não figurativo, ou seja, o sujeito é capaz de fazer a distinção entre “desenhar” e “escrever”, começa a utilizar sinais gráficos diversos (linhas, bolinhas, letras e números) com determinada repetição para representar a escrita. Ou seja, nesse período o sujeito consegue diferenciar sistema de representação da escrita de outros sistemas de representação: fundamentalmente diferencia o desenho da escrita. Os sujeitos começam a utilizar marcas figurativas quando desenham e não figurativas quando escrevem.
- b) No segundo período, verifica-se a construção de formas de diferenciação entre os sinais gráficos que se manifestam pelo controle progressivo das variações, tanto sobre o eixo quantitativo (o sujeito estabelece quantidades diferentes de grafias para representar diferentes palavras), como o eixo qualitativo (o sujeito varia o repertório e a posição das grafias para obter escritas diferentes). Essas variações realizadas nesse período correspondem à fase pré-silábica, sendo que uma das características da escrita é a correspondência da quantidade de sinais gráficos ao tamanho do objeto e não ainda, aos sons da fala.
- c) No terceiro período, verifica-se a fonetização da escrita pela atenção que o sujeito começa a dar às propriedades sonoras dos significantes, ou seja, dá-se à descoberta de que as partes da escrita (letras) e outras tantas partes da palavra. Nesse período a pessoa chega a diferenciar as escrituras, relacionando-as com pauta sonora da fala. (1986. P.4.)

Segundo as teorias de Emília Ferreiro (1985) deixam de fundamentar-se o ensino mecanizado sobre o processo de alfabetização para seguir os pressupostos construtivistas / interacionais de Vygotsky e Piaget (1988). Da ação de ensinar o processo parte para o ato de aprender por meio da construção de um conhecimento a ser realizado pelo educando, que passará a ser visto como um agente e não como um ser passivo que recebe e absorve o que lhe é ensinado.

É importante destacar Santos & Sanson (2005, p. 7) sobre as contribuições de Paulo Freire e Emília Ferreiro foram decisivas para a mudança de Paradigma sobre o que significa alfabetizar, Freire destaca que para se chegar à consciência crítica, que é ao mesmo tempo desafiadora e transformadora, são imprescindíveis o diálogo crítico, a fala e a convivência. Portanto, percebe-se que não basta seguir uma sequência lógica de dificuldades na leitura e na escrita, é necessário que o processo esteja relacionado à vivência e o contexto do aluno, levando-o a compreensão de mundo mais crítico e reflexiva.

Percebe-se que escrever é uma forma de linguagem com o qual pode expressar, comunicar com as demais pessoas que convivem. E que a criança se apropria desse conhecimento no dia a dia, precisa partir do seu cotidiano de vida. E o professor assume o papel de mediador, a nortear a criança para percorrer um caminho da sua própria construção. Não abrir mão de ouvir, falar, ler e escrever sobre a realidade, as emoções e o mundo de fantasia.

Assim, as interpretações da criança na apropriação da leitura e da escrita representam, de fato, o prenúncio de um conhecimento futuro. Decorrendo, daí, a importância de se considerar as experiências que os alunos possuem, melhor dizendo, é imprescindível que a escola perceba e aproveite os saberes que o educando construiu fora da escola, nos campos da cultura, do social e do linguístico.

Na sua idealização o professor espera um aluno atento, interessado, sequiso por aprender a ler. Tal criança imaginária já conhece as letras do seu nome e de seus familiares, tem a sua volta variados materiais de leitura e de escrita e observa como essas atividades fazem parte do social e do profissional de seus pais. Essa criança, naturalmente, existe, mas só é encontrada numa pequena camada da população e aprende a ler e a escrever antes e fora dela, tanto quanto dentro dela. (Golbert, 1988, p. 10).

Na verdade, as crianças que chegam às classes de alfabetização, na escola pública, são crianças reais, capazes de aprender a ler e a escrever. Resta que a escola identifique o seu percurso no processo de aquisição da língua escrita, organizando suas atividades de modo que a vivência do ler e do escrever, na sala de aula, seja rica, útil, podendo informar, transmitir conhecimentos, entreter e, enfim, tenha a gama de usos e funções socioculturais que a caracterizam na sociedade.

Nesta percepção, estão implícitas concepções de língua e de linguagem, pressupondo ambas na condição de artefatos culturais e de instrumentos de mediação do indivíduo com o outro e com o mundo. Língua e linguagem constituem-se sistemas simbólicos, de natureza histórico-social, permeando as interações sociais, tendo, portanto, como propósitos situações linguísticas significativas. (Oliveira, 1992; Matêncio, 1998; Geraldi, 1997; entre outros).

Conseqüentemente, a escola precisa pensar a alfabetização como processo dinâmico, como construção social, fundada nos diferentes modos de participação das crianças nas práticas culturais de uso da escrita, transcendendo a visão linear, fragmentada e descontextualizante presente nas salas de aula onde se ensina/aprende a ler e a escrever. Oliveira, acerca desta questão, reconhece que:

Por isso, é de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, “exercício”) que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, ou em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido. (OLIVEIRA, 1998, pp. 70-71).

## CAPÍTULO II

### **METODOLOGIA**

O presente trabalho se desenvolveu a partir de um contato direto e diário com 24 alunos de uma turma 3º ano, na faixa etária de 8 a 13 anos de idade, inseridos na escola pertencente a rede estadual de ensino e localizada no centro da cidade de São Vicente do Seridó, onde foram coletados os dados a respeito das dificuldades de aprendizagem na aquisição de leitura e escrita apresentadas pelos referidos alunos, por meio de uma pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimento e contribuir para a transformação da realidade estudada.

Por determinação da Secretaria Estadual de Educação, através da Gerencia Executiva do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental, com o Programa Primeiros Saberes da Infância, que é uma política pública do governo do estado da Paraíba, cuja finalidade é traçar diretrizes norteadoras da prática educativa dos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental na rede estadual de ensino, visando contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos os alunos das séries iniciais, cujo foco é o processo de alfabetização e letramento dos estudantes, com ênfase na leitura, na escrita e no raciocínio lógico matemático. Para isso é necessário que se cumpra as exigências contidas no fluxo, isto é, uma sequência didática de conteúdos a serem trabalhados no dia a dia durante cada bimestre a fim de desenvolver as competências e adquirir capacidades referentes aos assuntos estudados.

Para adquirir a competência/capacidade de estabelecer relação de continuidade em história em quadrinhos e reconhecer a relação entre imagem ( ilustração, fotos) e texto verbal, na atribuição de sentido ao texto, foi trabalhado primeiramente com uma história com gravuras desordenadas, para que os alunos ordenassem a história, enumerando os fatos acontecidos em frases de acordo com as gravuras e conseqüentemente organizassem um pequeno texto escrito.

No momento seguinte, foi aplicada uma atividade de produção textual por meio de uma observação de uma ilustração, orientada pelo professor para que se seguisse uma sequência apresentada no texto não verbal e que produzissem um texto escrito relacionado a gravura, com o intuito de analisar se os alunos tinham conseguido adquirir a capacidade citada no parágrafo acima, explorada e esperada pelo professor.

O material colhido favorece resultados para incentivar a prática de leitura e avaliar o nível de interpretação de construção de texto, assim como a coerência e coesão entre a fala e a escrita, uma vez que a grande maioria dos alunos apresentam dificuldades no que se refere a estruturação de um texto ( uso de parágrafo, pontuação, acentuação gráfica, ortografia, coerência de ideias e coesão). Observa-se que os alunos que superaram as dificuldades de leitura e escrita até o 2º ano, gostam mais de ler e produzir textos usando as habilidades mínimas necessárias a produção textual.

Diante da situação acima relatada percebeu-se que os dez textos produzidos pelos alunos para análise, apresentam problemas dos mais diversos. Sendo selecionados dos problemas apresentados apenas dois ( coerência e coesão), tendo em vista as dificuldades percebidas pelos alunos no momento de darem uma sequência ao texto.

### CAPÍTULO III.

## ANÁLISE DA COESÃO E COERÊNCIA EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

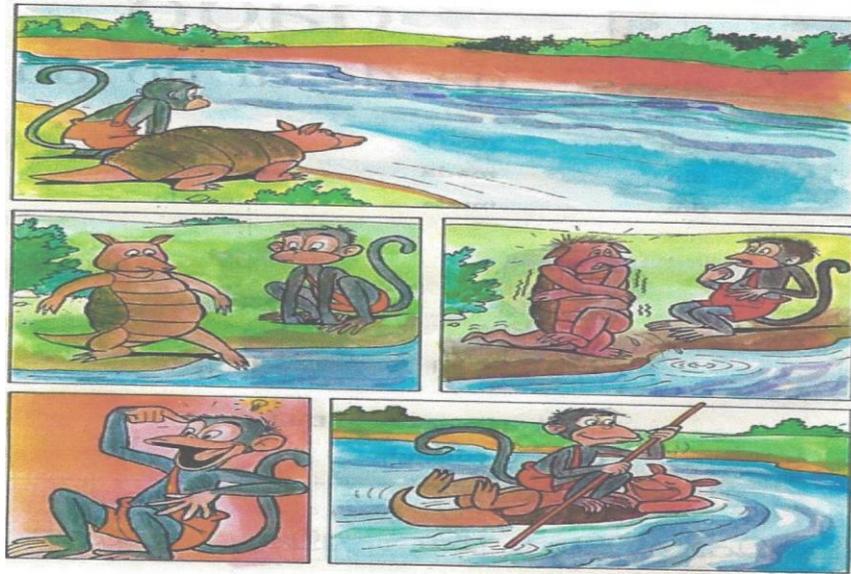
Segundo o PCN, o trabalho com produção de textos na escola, deve formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Esse escritor competente ao produzir um texto, precisa ser capaz de conhecer possibilidades, saber selecionar o gênero no qual seu texto se realizará, e fazer escolhas necessárias para atender seus objetivos e situações propostas.

Para realização desse trabalho, analisamos textos escritos por alunos do 3º ano do ensino fundamental, com o objetivo de desenvolver a habilidade de produzir textos relacionados a uma ilustração ou foto observada, levando em consideração a coesão e a coerência no processo de construção de texto escrito. Veremos alguns textos para análise desses aspectos.

ALUNO01

#### PRODUÇÃO TEXTUAL

Observe a gravura e escreva um texto de acordo com os acontecimentos dos fatos.



O Pássaro de luxo

A certo dia um macaco chamado Joaquim e um tatu chamado Pedro, um dia saíram para passear em seus campos, mas no meio do caminho surgiu um rio. Pedro muito entediado foi ver se dava para dar um mergulho (mas) quando ele entrou na água ficou muito feliz. Joaquim disse: "É uma ótima ideia, se eu não posso não comê-lo, vou tentar de outro modo" e ele pegou um pal para remar, foi dito e feito! os dois acabaram e conseguiram passar no rio.



ALUNO 04

9 - macaco e o tatu  
Para uma vez um macaco chamado  
ziton e um tatu chamado carlo. uma vez  
foram ao rio em tomar banho, mas o carlo  
batal o pé no rio e ficou extremamente de  
vazio, logo depois o ziton teve uma ideia,  
ele disse raplaq entra na agua deitado, por  
que voce tem uma cara dura, e mesmo assim  
vira ziton agora vamos, então deixo comnigo,  
deixa eu pegar um pedaco de pau para eu  
nem a cocô, vai logo se não amatece  
em tao pouco o pau e fano para o  
outro lado do rio.

Observando esse texto, percebe-se que a aluna na sua atividade de produção textual, já usa vários conectivos de maior relevância, como: “mas, logo depois”, percebe-se a repetição do elemento “então” como tentativa de estabelecer uma sequenciação para o texto. Esse fato comprova que a aluna já tem consciência que precisa usar elementos coesivos, e para isso apela para o uso do então, recurso muito utilizado em textos orais.

ALUNO 05

9 Malak e o tatu  
Era uma vez um macaco e tatu  
e os dois foram campo e acharam um ninho de  
estrela chamada carne eles estavam felizes e o  
macaco mandou o tatu bata o pé? Ai ele  
respondeu? Não. Ele viu que a água estava  
gelada e o tatu ficou extremamente de frio  
e o malak teve uma ideia: para  
abrir o ninho ele mandou o tatu  
soltar de costa na agua, porque  
ele tem a cara dura e o tatu redentou  
e o malak pulou em cima do tatu  
e os dois ficaram felizes e foram de volta  
de campo.

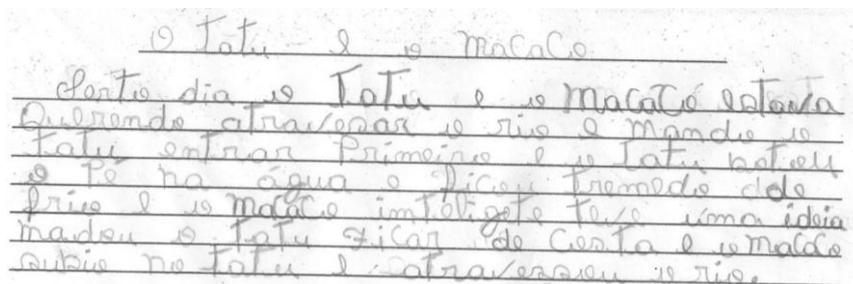
Nesse texto, observamos que o aluno no desenvolvimento de sua escrita, dá sequência aos acontecimentos dos fatos ocorridos na ilustração, mas demonstra dificuldade, por não dominar outros elementos coesivos, faz o uso constante do conectivo “e”, dificultando a compreensão do texto.

ALUNO 06

O macaco esperto.  
O macaco e o tatu foram passar  
e o tatu bateu o pé no rio e depois ficou de  
tremendo e o macaco ficou falando si o  
macaco teve uma ideia si o tatu se deitou no  
rio e o macaco se sentou na barriga do tatu  
e foram maragando.



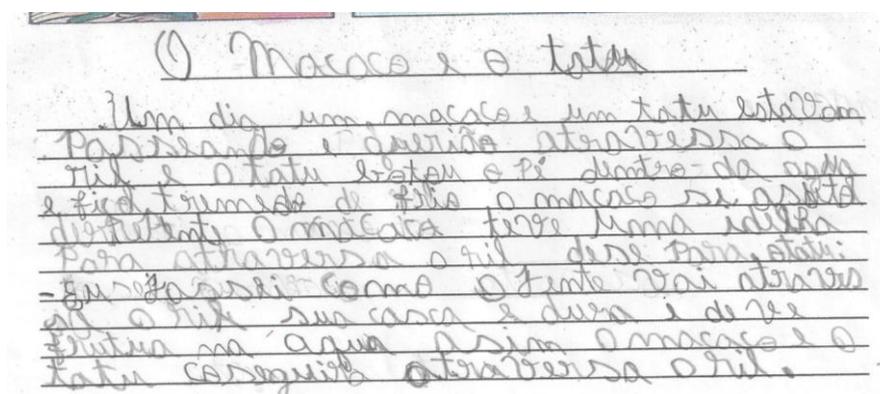
ALUNO 09



O tatu e o macaco  
Neste dia o tatu e o macaco estavam  
querendo atravessar o rio e quando o  
tatu entrou primeiro e o tatu botou  
o pé na água e ficou tremendo de  
frio e o macaco inteligente teve uma ideia  
mudou o tatu ficou de costas e o macaco  
subiu no tatu e atravessou o rio.

Fato semelhante aconteceu no texto acima, pois a aluna permanece fazendo uso inadequado de letras maiúsculas, mas consegue organizar as ideias dos fatos acontecidos de forma coerente, mas, faz uso repetitivo do conectivo “e”. Acredita-se que isso ocorra por falta do conhecimento de outros elementos coesivos.

ALUNO 10



(1) Macaco e o tatu  
Um dia um macaco e um tatu estavam  
passando e queriam atravessar o  
rio e o tatu botou o pé dentro da água  
e ficou tremendo de frio o macaco se assustou  
e ficou pensando o macaco teve uma ideia  
para atravessar o rio disse para o tatu:  
- guisa assim como o tatu vai atravessar  
o rio sua casa e dura e de se  
plantar na água assim o macaco e o  
tatu conseguiram atravessar o rio.

O texto analisado mostra que o aluno para resolver sua atividade de produção de texto, segue uma sequência de ideias tentando tornar seu texto coerente, mas, não domina os recursos coesivos, por não ter conhecimento dos mesmos, utiliza a repetição do conectivo “e”, substituindo os elementos que estabelecem coesão em um texto.

Diantes dos resultados analisados, é necessário destacar a importância do trabalho com a reescrita do texto do aluno, tanto no aspecto coesivo como no que diz respeito à continuidade, repetição, progressão e articulação. As atividades de reescrita mobilizam a criança a análise e aprimoramento de seus textos, contribuindo para o perfeito entendimento dos mecanismos da coesão e da coerência presentes nos discursos. Para isso, cabe ao professor auxiliá-las a fim de que as mesmas assimilem os novos conceitos que surgem a cada reescrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa realizada na Escola Estadual, podemos concluir que a mesma nos proporcionou resultado bastante significativo acerca das dificuldades encontradas pelos alunos, durante o processo de aquisição da leitura e da escrita.

A experiência obtida com o trabalho na turma do 3º ano foi relevante em todos os aspectos educacionais, principalmente sobre as dificuldades de produção escrita de textos, onde analisamos que os alunos já percebem que, para escrever textos é necessário que seja usado algum recurso de ligação entre os fatos acontecidos, por isso, fazem uso de recursos utilizados na oralidade, persistindo a repetição do termo AÍ, dos conectivos ENTÃO e do E. Sabemos que, os alunos do 3º ano encontram-se no processo de aquisição dos modelos da escrita, e, ainda não têm o conhecimento dos recursos conectivos que são empregados para tornarem os textos coesivos e coerentes.

No entanto acreditamos que para acontecer o avanço na prática da leitura e da escrita é preciso que os professores sejam comprometidos com a desmistificação das relações sociais, tenham clareza teórica e estimule a presença, a discussão, a pesquisa, o debate e enfrentamento de tudo que se constrói o ser. Além do mais, que esse profissional seja reflexivo em sua prática pedagógica, deve ser sensível a apreensão de possibilidades alternativas, deve ter consciência que é passível de erros e esteja sempre se questionando no seu fazer em sala de aula, tendo em mente o tipo de cidadão que se quer formar.

Compreendemos, portanto, que o processo de leitura e escrita inicia muito antes da criança entrarem contato com o mundo adulto, recebendo estímulo na escola ela chegará logo depois a escrita convencional.

Como podemos perceber, falar em leitura e escrita, na fase inicial, significa falarem formação competente do professor para atuar nessa fase. Essa interlocução professor-aluno-escola-formação dão a medida certa, nesse momento, para a formação de leitores e escritores desde as séries iniciais do ensino fundamental, até os outros cursos subsequentes.

Conclui-se que os objetivos foram alcançados, quando percebemos que através de subsídios para a aquisição de escrita, oportunizou a capacidade para analisar, identificar, entender e superar as dificuldades do processo de aquisição da leitura e escrita que encontramos na escrita de cada aluno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé, *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.
- CARRAHER, Terezinha Nunes (org.). *Aprender Pensando*. Petrópolis. Vozes, 2002.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*/Emilia Ferreiro: tradução Horácio Gonzalez...(et.al.) – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- FERREIRO, Emília *A escrita... antes das letras* São Paulo: Cortez. Título esgotado, sem previsão de reedição.
- FERREIRO, Emília. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1986.
- UERRA, L.G. *A criança com dificuldade de aprendizagem; considerações sobre a teoria-modo de fazer*. Rio de Janeiro; Enelivros, 2002.
- GERALDI, J. W. (Org.) (1997): *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática.
- GOLBERT, Clarissa S. (1988): *A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação, reflexões*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HALLIDAY, M.A.K. & Ruqaiya HASAN. 1976. *Cohesion in English*. Londres, Longman.
- . LIBÂNEO, José Carlos. *Organização da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MARCUSCHI, Beth. *Escrevendo na escola para a vida*. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane. (Org.). *Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (1998): *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1994.
- OLIVEIRA, Anne Marie M. (1998): “A formação de professores alfabetizadores: lições da prática”. In: GARCIA, Regina L.: *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: *Língua portuguesa* / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. -3. Ed. – Brasília: A secretaria 2001. Pág. 54.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1985.
- PIAGET, J. *Para Onde Vai a Educação?* Rio de Janeiro: José Olympo , 9ª edição, 1988.
- RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar. Por uma docência da Melhor qualidade*. 4ª ed. São Paulo, CORTEZ, 2003: 78.
- ROCHA, Gladys e COSTA VAL, M.da G. (org.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto- o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003

SANTOS, C.M.C. dos & J.M.de S. SANSON. *Descobertas & Relações – Alfabetização*/Cibele Mendes Curto dos Santos e Josiane Maria de Souza Sanson. 2ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2005

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17 col. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

SILVA, Ademar da. *Alfabetização: A escrita espontânea*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1994

SOUZA, Evanira Maria de. *Problemas de aprendizagem: crianças de 8 a 11 anos*. Bauru: EDUSC, 1996.

STRICK, L.; SMITH C. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z; Um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre; Médicas, 2001.

WEISZ, Telma. *O dialogo entre o ensino e a aprendizagem*. Com Ana Sanchez – 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

VYGOSTKY, L.S. (1988) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.