



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

TÂNIA MARIA LOURENÇO DE OLIVEIRA

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

CAMPINA GRANDE- PB,

JULHO DE 2014

TÂNIA MARIA LOURENÇO DE OLIVEIRA

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA
AQUISIÇÃO 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 exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof^ª Amasile Coelho Lisboa da Costa Souza

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.

O48d Oliveira, Tânia Maria Lourenço de
Dificuldades na aquisição da escrita, enfocando coesão e
coerência [manuscrito] / Tânia Maria Lourenço de Oliveira. -
2014.
40 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: Profa. Amasile Coelho Lisboa da Costa Souza,
Departamento de letras".
1. Escrita. 2. Aquisição da Escrita. 3. Recurso Coesivo. 4.
Prática Pedagógica. I. Título.

21. ed. CDD 372.62

TÂNIA MARIA LOURENÇO DE OLIVEIRA

**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 exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em ___ / 07 / 2014.

Amasile Coelho L. C. Sousa

Mestra : Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa / UEPB

Orientadora

Cléia Gurjão Carneiro

Mestra: Cléia Gurjão Carneiro/ UEPB

Examinadora

Ana Lúcia Maria de Sousa Neves

Doutora: Ana Lúcia Maria de Sousa Neves / UEPB

Examinadora

DEDICATÓRIA

Ao Deus, digno de toda honra e toda glória.

*Dedico este trabalho aos meus queridos filhos Taína Helen,
João Venâncio e Herson pelo carinho e paciência nesta minha
caminhada.*

*Dedico ainda a minha família pelo carinho e apoio dispensados
em todos os momentos que necessitei, em especial a meus
irmãos Marluce e Almary e a minha amiga JoildaBurity por
estarmos juntos nessa mesma batalha compartilhando as
mesmas angústias e alegrias.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me dar forças nos momentos de angústia e fraqueza e por ser o meu guia para trilhar esse caminho e permitir essa conquista pessoal e profissional.

Aos meus pais João Lourenço (in memoriam) e Lucrecia Teodosio, pelos exemplos de pessoas íntegras e por todos os ensinamentos jamais esquecidos.

A meus filhos por aceitar a falta de atenção nas horas que mais me procuraram.

Aos amigos que conquistei durante o curso que além dos momentos de estudo proporcionaram bons momentos de agradável convivência.

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB, que contribuíram ao longo dessa trajetória, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

A minha orientadora, Amasile Coelho Lisboa, pelos ensinamentos e ajuda.

E a todos que tiveram uma participação direta ou indireta na minha pós-graduação.

A você Paulo Oliveira e meu sobrinho Ortimar que me deram auxílio diante dos meus obstáculos.

Agradeço em especial a uma pessoa simples que mesmo distante sempre me incentivou a lutar e nunca desistir, me mostrando que eu era capaz de vencer esses obstáculos que estavam por vir, que foi mais que um amigo, foi mais que um irmão, meu eterno agradecimento a você Álvaro França.

Muitíssimo obrigado!

“Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas , uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação do estudante, que é responsabilidade da escola.”

(Paulo C. Guedes)

RESUMO

Atualmente tem se evidenciado, de forma significativa, os estudos sobre a aquisição da linguagem escrita. No entanto, observamos que as práticas pedagógicas tem se distanciado dos propósitos atuais preconizados nos documentos oficiais, uma vez que muitos professores ainda utilizam-se de práticas tradicionais. O estudo desenvolvido tem como objetivo oportunizar a contação de história como instrumento de ensino para desenvolver habilidades de leitura e escrita, assim como analisar os elementos coesivos utilizados nas articulações das informações relatadas nas produções textuais do aluno. Durante o desenvolvimento da pesquisa teórica, o trabalho foi embasado nas idéias Luiz Carlos Cagliari, Vygotsky, Ferreiro e Teberosky, Antunes, Garcez e Silva, 1994 e outros autores que nos deram suporte teórico. Os textos analisados mostraram que os alunos já escrevem utilizando os recursos coesivos, muito embora, ainda repetitivos durante a escrita do texto e asseguram uma seqüencia lógica dos acontecimentos dos fatos na maioria deles. A pesquisa foi realizada com alunos do 5º ano do ensino Fundamental, que se apresentam como sujeitos atuantes e capazes, sendo o educador o mediador do processo de transformação ajudando-os a desvendar os mistérios da escrita.

Palavras-chave: Aquisição da Escrita, Recursos Coesivos, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Currently has evidenced significantly, studies on the acquisition of written language. However, we note that pedagogical practices has been taken along the current purposes provided in official documents, since many teachers still use traditional practices. The study aims to enhance the story-telling of history as an instrument of teaching to develop reading and writing skills, as well as examine the cohesive elements used in the joints of the information reported in the student's textual productions. During the development of theoretical research, the work was based on the ideas Luiz Carlos Cagliari, Vygotsky, Ferreiro and Teberosky, Antunes and Gabbidon and other authors who gave us theoretical support. The texts analyzed showed that students already write using the cohesive resources, even though still repetitive during the writing of the text and provide a logical sequence of this thing. The survey was conducted with students of the 5th grade of elementary school, who portray themselves as active subjects and able, being the educator the mediator of the transformation process by helping them to unravel the mysteries of writing.

Keywords: Acquisition of Writing, Cohesive resources, Pedagogical Practices.

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. Diferentes perspectivas teóricas de escrita	16
2.3.1 . A visão da escola sobre o ato de escrever.....	18
2.3.2. Escrita como processo	19
2.3.4. Prática de produção textual.....	19
2.4. Coesão e coerência.....	21
2.4.1. Coesão textual.....	21
2.4.2. Coerência textual.....	23
2.5.Diferentes perspectivas teóricas de escrita.....	25
CAPÍTULO II -METODOLOGIA.....	28
CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, as políticas educacionais vêm incansavelmente buscando desenvolver habilidades de leitura escrita, o que é indispensável para vivermos num mundo onde o acesso às informações é cada vez mais rápido e nossa participação como cidadão, mais exigente.

Segundo o PCNS, o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social e afetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso às informações, expressa e defende seus pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos. Por isso ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos acesso a saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável a todos.

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes, e conseqüentemente a formação de escritores. Portanto se faz necessário a escola trabalhar com a leitura de forma lúdica, criando estratégias através de biblioteca, acervos com material de leitura, organizando momentos de leitura livre em que o professor também leia, enfim apresentar propostas que incentivem o relato tanto oral quanto escrito.

Nesse sentido, a atividade de leitura e escrita deve estar ligada aos interesses e objetivos dos alunos, fazendo-os entender que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado dará autonomia e independência. É necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas; a escrita transforma a fala e a fala influencia a escrita. A relação que se estabelece entre ambas, entre o papel de leitor e escritor, no entanto, não é mecânica, pois alguém que lê muito, não é, automaticamente alguém que escreve bem. É por meio da linguagem escrita que o homem entra em contato com maior parte dos conhecimentos produzidos pela humanidade; a escrita desenvolve a imaginação, o raciocínio crítico, a compreensão e nos liga a outros mundos, ampliando horizontes e a capacidade de comunicação.

É nessa perspectiva que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos e adequados ortograficamente, para que essas duas atividades sejam compreendidas.

Sabe-se que a leitura é uma interação entre os sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor como um dos sujeitos da interação atua participativamente buscando recuperar informações, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.

Desse modo, esse trabalho busca refletir sobre as práticas de leitura e escrita no contexto escolar, e analisar os elementos coesivos utilizados na articulação das informações relatadas.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1. DIFICULDADES NA FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES

Ao tentar instaurar as práticas de leitura e escrita na escola, apresentam-se na realidade muitas perguntas cujas respostas não são evidentes: O que se aprende quando se ouve o professor lendo? Em que momento as crianças se apropriam da linguagem dos contos? Como ter acesso as antecipações e inferências que as crianças presumivelmente fazem ao tentar ler um texto por si mesmas? Portanto não é simples determinar com exatidão o que e quando os sujeitos aprendem essas práticas.

Por outro lado, trata-se de práticas sociais que historicamente foram e de certo modo continuam sendo, patrimônio de certos grupos mais que de outros. Na escola estão em primeiro plano os propósitos didáticos de leitura e escrita, que são mediatos do ponto de vista dos alunos, porque estes estão vinculados aos conhecimentos que eles necessitam aprender para utilizá-los na vida futura.

Atualmente as dificuldades de leitura vêm se tornando um grande problema pelos professores, o que vem comprometer a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desenvolvimento de indivíduos capazes de questionar as informações e discursos que lhes são transmitidos e impostos pela sociedade.

É simples, a maioria dos professores encarar o ato de ler como a simples decodificação de grafemas, ou ainda como uma tradução do texto escrito, em fala. Não há aparentemente, interesse em que os alunos entendam, de fato, o que o texto sugere, o que pressupõe e o que traz explícito. O professor, em geral, exige apenas que os alunos reproduzam o que lêem e não se preocupam com o que eles pensam, mesmo que afirme o contrário. O paradoxo existente entre o que diz e o que se faz é algo que tem de ser encarado pelo professor, em algum momento de sua trajetória profissional.

Segundo Silva (1993), a prática a partir de interpretações preestabelecidas sem análise e reflexão do grupo envolvido na atividade, sem mobilização do conhecimento prévio, sem, portanto qualquer chance de formular inferências permite apenas que o

leitor decodifique um enunciado que já está elaborado, pronto e acabado para uso, não havendo a possibilidade para o texto lido.

Nesse sentido, Soares (1979) traz sugestões que podem ser aplicadas pelos professores durante o estudo de texto em sala de aula. Segundo a autora, o professor deve proporcionar aos alunos leituras de acordo com as habilidades que quer que os estudantes desenvolvam. E acrescenta: “Para que sejam atingidos os objetivos pretendidos, é necessário que os alunos tenham interesse pelo texto, que os alunos participem ativamente do estudo do texto, sob orientação do professor, e não este a estudar o texto diante de alunos expectadores.”

A autora reitera que o que ocorre, na maioria das vezes, é a manifestações de pouco ou nenhum interesse dos alunos em pensar sobre o texto, bem como a preocupação do professor em fazê-los refletir e envolvê-los no assunto, com a finalidade de gerar uma interpretação crítica e produtora de sentidos.

É grande a importância da formação profissional e do envolvimento do professor para melhorar as propostas de atividades de leitura no contexto escolar, já que é exclusivamente através do convívio com os alunos, que o professor pode desenvolver e dispor de ferramentas metodológicas que se bem utilizadas possibilitam abrir janelas dos conhecimentos.

Antunes (2003) também fala da escrita e do modo como o trabalho com a leitura tem sido desenvolvido na escola. Tradicionalmente, o exercício de leitura ocorre como prática de decodificação da escrita sem levar em conta sua dimensão de interação verbal. Consistem em atividades sem conexão com os usos sociais que se faz da leitura e com objetivo de servir como meio para outras atividades prioritárias, como a interpretação do texto lido e a reprodução de um texto pelo aluno. O trabalho atualmente realizado com o texto em sala de aula mostra que este serve como intermediário entre o leitor e o conteúdo não aprendido e não como reflexão, formação de opinião etc.

Nessa ótica, práticas de leitura efetuadas sob o rótulo de atividades de interpretação e compreensão de textos são problemáticas, pois acabam reduzindo as experiências leitoras do aluno à tríade comum de ler – interpretar – redigir.

Podemos dizer, então, que a atividade de leitura não pode ser um processo mecânico, automático. Pelo contrário, essa prática social deve ser uma atividade de construção de sentidos, que exija reflexão por parte do educando. Charmeux (1995, pg. 88-89) explica que:

Ensinar a leitura, portanto, é colocar em funcionamento um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação, motivado por um processo consciente e deliberado, e isto desde o próprio início da escolaridade das crianças, e mesmo antes que elas cheguem à escola [...] tudo que não conduzir diretamente a este resultado não pode pretender ser uma aprendizagem de leitura.

Por isso, a autora diz que “ler é uma atividade complexa demais para que um ano possa ser suficiente para dominá-la de modo durável” (idem, p. 100).

Em outras palavras, não se aprende a ler no primeiro ano escolar: formar bons e competentes leitores exige um esforço contínuo por parte dos professores e da escola, nos anos posteriores ao de alfabetização que é o processo de letramento.

2.2-COMPETÊNCIA LEITORA E COMPETÊNCIA ESCRITORA

Quando se fala em competência leitora, o indivíduo interpreta a leitura do mundo em que vive de acordo com o contexto e tudo aquilo que adquiriu a partir do conhecimento. A leitura não está somente no ato de ler os textos, mas também, soma-se à leitura do mundo constituída da cultura do meio em que vive.

Ler está além de depositar os olhos num texto, pois se pode ler e não compreender nada uma vez que não se tem competência para aquela leitura. É importante destacar que quando se diz bom leitor não é aquele que sabe ler, mas num conceito mais amplo é aquele que compreende o que está escrito, interpreta, infere.

Portanto se faz pensar neste contexto que se instala nas escolas, que alunos são alfabetizados, mas infelizmente não são leitores, pois muitos não compreendem um enunciado. Um exemplo são os problemas matemáticos que acabam imperando dúvidas, pois essa competência, naquele momento torna-se inviável, mas com mediação da problematização intervinda dos educadores essa ação pelo educando, torna-se possível.

Contudo, a discussão se torna importante no sentido que educadores precisam apropriar-se e oferecer em suas aulas situações problematizadoras, como já discutia Paulo Freire, para que os nossos alunos venham adquirir tais competências, tornando-se competentes leitores e conseqüentemente bons escritores.

Ceslestin Freinet (1896-1966), empregava o método global para iniciar a criança a leitura, utilizando palavras conhecidas do cotidiano, uma vez que a precisão e a riqueza da leitura dependem unicamente da prática e da leitura, as descobertas e as pesquisas das crianças.

Segundo Silva (2004,p.73), “as competências adquiridas nas experiências de leituras confere aos leitores um repertório de estratégias, dentre as quais será possível escolher aquela que parece mais conveniente para enfrentar as dificuldades apresentadas em uma nova situação”.

Portanto, a competência leitora é o eixo primordial, pois ela está contida em todas as áreas do conhecimento e em todas as situações de aprendizagem.

Soares, 2006, dispõe que:

... ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever; aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar a língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua propriedade.

Retornamos a grande diferença entre alfabetização e letramento, entre alfabetizado e um letrado. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento. É, portanto, não só aquele que sabe ler e escrever, mas que usa socialmente a leitura e a escrita. Pratica a leitura e a escrita, pratica adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2006: p.39-40)

Diante de tudo isso, é essencial o desenvolvimento de situações que levem os alunos a potencializar a leitura e a escrita. É na aquisição dessas competências que o indivíduo pode ser um atuante eficaz no meio em que vive e principalmente desenvolver-se socialmente com chances igualitárias na sociedade.

2.3-DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE ESCRITA

Tradicionalmente pensava-se que a língua escrita era meramente um código que materializava a fala. Seguindo essa orientação, a leitura seria a decodificação desse código e a escrita, a reprodução do código. Enxergar somente isso é fechar os olhos às funções que a leitura e a escrita exercem num contexto social onde tais manifestações são imprescindíveis para a participação efetiva do indivíduo nesse contexto. Isso porque se passou a observar que a língua exercia mais funções do que se imaginava, e que as habilidades de ler e escrever eram de grande valia para o cumprimento das funções sociais.

Como afirma Garcez (2002),“a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”. As nossas práticas baseiam-se e dependem sempre de cada função do outro ao longo da vida. O indivíduo, inserido num contexto regulado pela escrita, reconhece a importância e a necessidade em ser participante dessa prática, buscando aprendê-la e desenvolvê-la para se fazer um sujeito atuante e interativo.

A escrita é uma das ferramentas necessárias para a comunicação entre as pessoas, daí a importância da inserção da criança neste mundo de escrita e leitura, tornando seu mundo letrado e alfabetizado, pois a escrita é uma grande descoberta na vida infantil.

Neste momento de aquisição de conhecimento, a criança desenvolve também seu senso crítico podendo exercer o letramento por meio de escritas e leituras. Alguns autores definem técnicas e métodos para se ensinar a ler escrever, porém cada criança tem seu tempo e modo de aprendizagem. Veremos a seguir definições de vários autores sobre como facilitar a aprendizagem.

Ferreiro(2002,p.10) diz que:

A escrita pode ser concebida como um sistema de código e representação. Como códigos os elementos já vêm prontos e como representação, a aprendizagem se constitui em uma construção pela criança. Ao trabalhar a escrita como código, o ensino privilegia os aspectos perceptivos e motor, em relação a grafia, já o som e o significado são desconsiderados.

Desse modo, os códigos como representação da escrita limita a criança somente na parte motora e perceptivas, deixando de lado som e significado. Percebe-se então, que muitas crianças decodificam palavras, frases e até textos e não conseguem entender o significado do que foi lido.

Para a criança, a escrita tem que ser valorizada durante a alfabetização, pois ela se torna algo novo, um desafio em escrever, porém ela usa sinais, desenhos e formas para expressar na sua construção da descoberta do significado da sua escrita.

Para Cagliari, (2004,P.96) :

A escrita é algo com o qual nós, adultos, estamos tão envolvidos que nem nos damos conta de como vive alguém que não lê e não escreve, de como a criança encara essas atividades, de como de fato funciona esse mundo caótico e complexo, que parece tão familiar e de uso fácil.

Dessa forma a escrita é algo tão normal entre os adultos por já estarmos envolvidos no dia-a-dia. Mas para uma criança é uma atividade nova que requer um tratamento especial na aquisição da alfabetização.

Para Vygotsky (*apud* Smolka, 2008,p.57):

A linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança.

Sendo assim, após a aquisição da escrita e leitura, a criança inicia o processo de descoberta de um novo mundo que possibilita viajar, entender e compreender o sentido das letras.

Cagliari (2004,p.103) relata que:

A escola, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala. Alguns tipos de escrita se preocupam com a expressão oral e outros simplesmente com a transmissão de significados específicos, que devem ser decifrados por quem é habilitado.

Existem várias formas de comunicação, porém a escrita é uma interpretação da leitura a escritacom o intuito de transmitir significados. A maneira mais adequada adquirir a escrita é diferenciá-la de outras formas de comunicação, motivar e induzir a leitura para poder interpretar e adquirir a habilidade de escrever, ler e decifrar.

Ferreiro (2001,p.12) diz que:

Discordando dos métodos tradicionais , também afirma que as dificuldades das crianças na aquisição na língua escrita são de origem conceitual e não questão fácil e de difícil, simples e complexo ou problema perceptivo, como pensam as teorias dos métodos.

Na linguagem escrita podemos definir o nível de cada criança, por meio do teste da psicogênese mesmo que durante a realização do teste, muitos alunos avançam o nível, pois estão em construção de conhecimento, então percebemos que as dificuldades no método tradicional são conceituais e não uma idéia de fácil ou difícil.

Para Cagliari (2004, p.101), “ Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente”.

A escrita para os alunos é como uma descoberta para o mundo novo em sua vida, pois servirá de base para a comunicação. Por isso a criança gosta de ser ouvida e também de participar das atividades escolares em que a escrita e a leitura está inserida.

2.3.1. A VISÃO DA ESCOLA SOBRE O ATO DE ESCREVER

A escola assume papel importante na orientação do indivíduo para a prática da escrita. No entanto, durante muito tempo, ela tem sustentado um mito, dentre vários outros, de que escrever bem é um dom (GARCEZ, 2002), e isso tem causado muitos bloqueios em pessoas que, ao incorporarem essa falsa idéia, travam-se criativamente ao se verem diante de um papel em branco.

O professor, numa atitude autoritária, ao solicitar uma produção escrita, simplesmente abastece o aluno com regras gramaticais descontextualizadas e algumas “dicas” de como escrever, esperando que, como em uma receita pronta, instantaneamente o aluno produzisse um bom texto.

2.3.2. ESCRITA COMO PROCESSO

Ver a escrita como processo parece ser a visão mais coerente que se tem a respeito dessa atividade. A visão da lingüística a esse respeito nos traz a seguinte perspectiva: “A escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes seqüenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior” (GARCEZ,2002,p.14)

Assim sendo, escrever é, um processo que envolve inúmeras fases. Sercundes (2002) tratando das práticas atuais que envolvem o processo de escrever em sala de aula descreve duas dessas fases em suas análises: a escrita com preparação prévia e a escrita sem atividade prévia.

Dessa teoria resultaram duas linhas metodológicas: 1- escrita como consequência, através da qual um passeio, um filme, uma palestra, leitura de um texto, seriam apenas pretexto de escrever apenas com o intuito de finalizar ou registrar uma experiência – escrita com preparação prévia; 2- escrita como trabalho, em que escrever é um processo contínuo de aprendizagem onde a autora menciona a reescritura.

2.3.3. PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Segundo os PCNs (p.65-66), o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares escreverá uma carta.

Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões.

Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção.

As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua- os aspectos notacionais- e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever- os aspectos discursivos; que é possível saber produzir; que o domínio da língua escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala.

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com diferentes situações da escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformar em cidadãos da cultura escrita

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenha condições de assumir a palavra – também por escrito para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem – os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e as restrições ortográficas- como com a linguagem escrita – os aspectos discursivos relacionados

alinguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente.

Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve.

Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos em sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos.

2.4. COESÃO E COERÊNCIA

2.4.1. COESÃO TEXTUAL

O processo de produção textual exige do autor uma série de cuidados imprescindíveis para um resultado final satisfatório. Para atender a esses cuidados se faz necessário o uso de estratégias antenadas às necessidades objetivas da coesão e da produção, e é aí que entra a questão coerência que são indissociáveis.

Para Antunes, coesão é mecanismo que unifica diversos elementos textuais para dar sentido e proporcionar unidade temática no decorrer do discurso.

Toda escrita requer praticidade, conhecimento prévio do assunto abordado, e, sobretudo, técnicas que constituem a performance de todo texto bem elaborado. Para que um texto fique bem claro, objetivo e interessante, ele precisa realçar beleza, para que sua estética seja vista de maneira plausível. Fazendo parte dessa estética estão os elementos que participam da construção; entre eles, a coesão e a coerência.

A coesão nada mais é que a ligação harmoniosa entre as partes do texto, do parágrafo, da frase, fazendo com que fiquem ajustados entre si, mantendo uma relação de significância. Quando falamos de coesão textual, falamos dos mecanismos

lingüísticos que permitem uma sequência lógica-semântica. Para entender melhor como isso se processa imagine um texto sobrecarregado de palavras que se repetem do início ao fim. Então para evitar que isso aconteça, existem termos que substituem a idéia apresentada, evitando assim a repetição.

Todo enunciado sempre é produzido com a intenção de se estabelecer uma interação verbal, uma comunicação, uma transmissão de informações para nossos interlocutores. Por isso nenhum texto pode ser apenas um aglomerado de palavras ou frase sem conexão. As mesmas precisam apresentar entre si uma relação que lhes confira sentido e também articulações gramaticais que dê clareza e precisão às idéias ali apresentadas. A coesão e coerência são responsáveis pela construção do sentido de qualquer texto e, portanto, de uma de suas características essenciais a textualidade.

Quando se tem a intenção ou o propósito da produção de um texto, deve ser estabelecido o que se pretende comunicar e planejar as idéias. É essencial ser claro e coerente com a ordem das palavras e comunicar, sem contradizer, sem confundir o interlocutor através de enunciados desconexos.

Para que um texto apresente coesão, devemos escrever de maneira que as idéias se liguem umas às outras, formando um fluxo lógico e contínuo. Quando um texto está coeso, temos a sensação de que sua leitura se dá com facilidade.

Segundo algumas teorias dispomos de vários mecanismos para conectar e relacionar as partes de um texto.

Abaixo, citamos os principais:

1-Coesão referencial

Alcançamos a coesão referencial utilizando expressões que retomam ou antecipam nossas idéias:

- Onde: indica a noção de “lugar” e pode outras palavras.
- Cujo: pode estabelecer uma relação de posse entre dois substantivos.
- Que: pode substituir (evitar a repetição de) palavras ou de uma oração inteira.
- Esse(a), isso: podem conectar duas frases, apontando para uma idéia que já foi mencionada no texto.

- Este (a), isto: podem conectar duas frases, apontando para uma idéia que será mencionada no texto.

2- Coesão lexical

Permite evitar a repetição de palavras e, também, unir partes de um texto. Pode ser alcançada utilizando-se:

- Sinônimos: palavras semelhantes que podem ser usadas em diferentes contextos, mas sem alterar o que o texto pretende transmitir.
- Hiperônimos: vocábulo de sentido mais genérico em relação ao outro.
- Perífrase: construção mais complexa para caracterizar uma expressão mais simples.

3- Coesão sequencial

Trata-se de estabelecer relações lógicas entre as idéias, texto. Para tanto utilizamos os chamados conectivos (principalmente preposições e conjunções). Veja os principais:

- Conseqüência (ou conclusão): Por isso, logo, portanto, pois, de modo que, assim, então, por conseguinte, em vista disso.
- Causa: porque, pois, visto que, já que, dado que, como, uma vez que, porquanto, por, por causa de, em vista de, em virtude de, devido a, por motivo de, por razões de.
- Oposição: entretanto, mas, porém, no entanto, todavia, contudo.
- Condição: se, caso, desde que, contanto que.
- Finalidade: para que, a fim de que, com o objetivo de, com o intuito de.

2.4.2. A COERÊNCIA TEXTUAL

Uma vez que o sentido é a razão de qualquer comunicação, analisemos em primeiro lugar, o conceito de coerência. “Qualidade ou estado de ser coerente, conexão, harmonia”. (Amora,1997, p.52). Este primeiro conceito está relacionado a existência de conexão entre situações ou acontecimentos, mas a nossa matéria de análise é o texto,

onde apresentamos nossas idéias respeito de fatos e acontecimentos cujos conteúdos referenciais são medidos pela linguagem e pela estrutura textual.

Antes de mais nada, é necessário haver coerência no que dizemos ou escrevemos na comunicação que desejamos produzir e estabelecer. TRASK (2004, p. 56) ao falar de fatores que contribuem para o “grau de sucesso” de compreensão de um texto, aponta que “um fator de interesse e importância considerável é a coerência do discurso, sua estrutura, organização e conexão subjacente”. O autor continua afirmando que um discurso coerente tem alto grau de conexão; um discurso incoerente não, e por isso mesmo é difícil de acompanhar”. (p.56).

Sem dúvida, a coerência é um dos principais fatores que contribuem para a textualidade (TRASK,2004, KOCH,2008, MARCUSCHI,2009). KOCH e ELIAS (2008) apontam que a coerência participa ativamente da interpretabilidade do texto .

Assim, a coerência textual pode ser compreendida como sendo articulações de idéias que conferem sentido a um texto.

A relação entre a coesão e coerência tem sido muitas vezes compreendida como complementares ou interdependentes. No entanto, se nas publicações,é comum que os dois conceitos apareçam bem próximos, geralmente um seguindo o outro, na prática a coesão não garante a coerência (KOCH & ELIAS, 2008), assim como um texto coerente não necessariamente apresente muitos ou ricos recursos coesivos. Koch & Elias (2008, p.184) ajudam a compreender essa discussão quando afirmam que:

A coerência não está no texto, não nos é possível apontá-la, destacá-la, sublinhá-la ou coisa que valha, mas somos nós, leitores, em um efetivo processo de interação com o autor e o texto, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos, que construímos a coerência.

Infelizmente, devido à tradição de ensino metalingüístico, é comum que a coerência seja relegada a um segundo plano nos planejamentos de ensino, sendo, conforme já apontado, visto como consequência natural do texto coeso.

2.5. O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

O processo de aquisição da escrita é um percurso longo e contínuo, visto que esse não está presente apenas na alfabetização, que é seu marco e sim em todo o decorrer da vida escolar do indivíduo, fato que a escola tende a ignorar, exigindo do aluno desde o início de sua vida escolar, uma escrita padrão, descartando e considerando erro tudo que não se enquadre nessa visão.

Antunes atribui o descaso para a atividade de leitura e de escrita, na maioria das vezes, secundárias ao estudo da gramática ou, quando desenvolvidas, realizadas apenas com fins escolares, sem incitar interesses nos alunos que mal reconhecem quais são suas finalidades.

Ver a escrita como um processo parece ser a visão mais coerente que se tem a respeito dessa atividade. A visão lingüística a esse respeito nos traz a seguinte perspectiva: “a escrita é uma atividades que envolvem várias tarefas às vezes seqüenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: Começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior ” (GARCEZ, 2002, P.14).

Assim sendo, escrever é um processo que envolve inúmeras fases.

Concordamos com Silva (1994, p.09) que “ o trabalho simultâneo com a linguagem oral e escrita implícito nessa nova atividade faz com que a criança utilize a escrita como um lugar privilegiado de reflexão e atuação sobre a linguagem.” Como fruto desse trabalho de atuação e reflexão ao começar a adquirir a escrita, a criança entra em constates conflitos com ralação a maneira como se entrelaçam os modos de enunciação ortográficas características do modo de enunciação escrito.

As hipóteses construídas pelas crianças nem sempre condizem com as convenções próprias da escrita. Entretanto o fato de suas hipóteses não estarem de acordo com as convenções ortográficas não significa que as crianças, no processo inicial de aquisição do processo de construção de um novo sistema lingüístico não estejam construindo sua maneira própria de escrever.

Para Abaurre, Fiad e Mayrink Sabinson, [...] durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita/ leitura eram, na verdade, preciosos índices de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re/constrói ao começar a escrever/ler (1997, p. 16 – 17)

No momento em que o sujeito realiza o ato de escrever propriamente dito, ele se vê diante da necessidade de fazer reflexões e de tomar decisões acerca dos percursos que deverá seguir, numa particular relação com o sujeito e a língua. Portanto “uma situação real de elaboração de um texto pressupõe, quase sempre, um planejamento anterior daquilo que se quer comunicar.” (SILVA, 1994 P.13)

Por esse motivo, os sujeitos apresentam um comportamento bastante diferenciado diante das decisões que precisamos tomar propondo, por exemplo, diferentes soluções para a escrita das palavras passando por uma situação de grande e natural instabilidade, como defendem Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997).

Partindo da relação entre oralidade e escrita, sem ignorar que o desenvolvimento de ambas é diferente, a escrita exige por parte da criança um nível maior de abstração (VYGOTSKY, 2005). Durante o período de apropriação da escrita, especialmente na fase inicial, a criança tende a lançar mão do conhecimento internalizado que possui a respeito da estruturação da sua língua. Somente ao longo do processo, a criança é capaz de afastar a escrita da oralidade, tomando consciência, de acordo com Cagliari (2002), de que a escrita não é um espelho da fala.

A aquisição da escrita ortográfica é um campo fértil para se investigar as dificuldades encontradas pela criança. É fundamental entendermos que essa aquisição não ocorre passivamente, não constituem uma memorização de formas corretas de grafar palavras mas pressupõe e requer um processo ativo de aprendizagem. (MORAIS, 2002, 1999) . No que se refere à segmentação da escrita, as crianças no processo de aquisição encontram-se em constante conflito quanto às relações entre as pausas na fala e as pausas na escrita: “ As pausas da fala nem sempre tem correspondido fixa com as pausas ou sinais de pausas (vírgulas, pontos) da escrita. A segmentação das palavras na escrita, indicada pelo espaço em branco, corresponde menos ainda a pausa ou segmentação na fala.” (CAGLIARI, 1998, p.127).

Considerando que existe uma normalização ortográfica, não se escreve como se fala. Escreve-se da esquerda para a direita, de cima para baixo. Parece óbvio. Mas não é tudo, tendo em vista que a descoberta da escrita pelas crianças não ocorre homogeneamente, elas não aprendem no mesmo ritmo e possuem diferentes níveis e graus de letramento. Esses aspectos devem ser considerados pelos professores, de forma que os alunos possam construir concepções de escrita, coerentes com a natureza desse objeto cultural.

No que concerne à atitude do professor perante as dificuldades das crianças na aquisição da escrita, essas dificuldades relacionam-se à escrita ortográfica (trocas de letras, supressão de letras), costumam deixar o alfabetizador em estado de ansiedade..

Na opinião de Ferreiro e Teberosky (1999), o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo abordado. O sujeito a que as autoras se referem é o sujeito apresentado na teoria piagetiana : Um sujeito cognoscente, intelectualmente ativo, que busca adquirir conhecimento, procura compreender o mundo que o cerca e deseja esclarecer os questionamentos provocados por este mundo.

METODOLOGIA

Apresentaremos a seguir a metodologia de pesquisa adotada para a realização do presente estudo incluindo a caracterização do contexto da pesquisa, bem como a especificação dos procedimentos de coleta e análise de dados.

A metodologia enfocada neste trabalho insere-se numa pesquisa de campo de base qualitativa analisando a produção textual do aluno.

A pesquisa qualitativa demonstra-se como um esquema de pesquisa que faz uso de técnicas, associadas à observação, a participação, análise de objetos de pesquisa como produções de textos construídos em formas de palavras escritas.

Esta pesquisa realizou-se em uma escola pública na cidade de São Vicente do Seridó- PB contempla as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. É uma instituição educacional pública vinculada ao governo estadual e tem por atividade principal o processo de alfabetização.

A pesquisa foi realizada para identificar os problemas de escrita nas produções textuais dos alunos, reconhecendo as dificuldades que estes demonstram em produzir textos coesos e coerentes.

A população considerada para a pesquisa foram alunos do 5º ano do Ensino Fundamental com faixa etária entre 9 e 12 anos. A pesquisa se deu a partir do momento em que li a história “A Arca de Noé”, para os 28 (vinte e oito) alunos ouvirem, logo após entreguei uma folha com um desenho ilustrativo da história lida e pedi que recontassem por escrito o que eles conseguiram assimilar, atentando para a composição do texto ,oportunizando a contação da história como instrumento de ensino para desenvolver habilidades tanto de leitura quanto de escrita.. Após a aplicação da produção textual deu-se início a observação dos resultados em que foi utilizado como ferramentas para auxiliar a produção desta pesquisa. Vale salientar que das 28 (vinte e oito) produções foram selecionadas 10 (dez) produções de forma aleatória.

De posse das produções textuais dos alunos, foram analisados os elementos coesivos utilizados na articulação das informações relatadas como também a coerência.

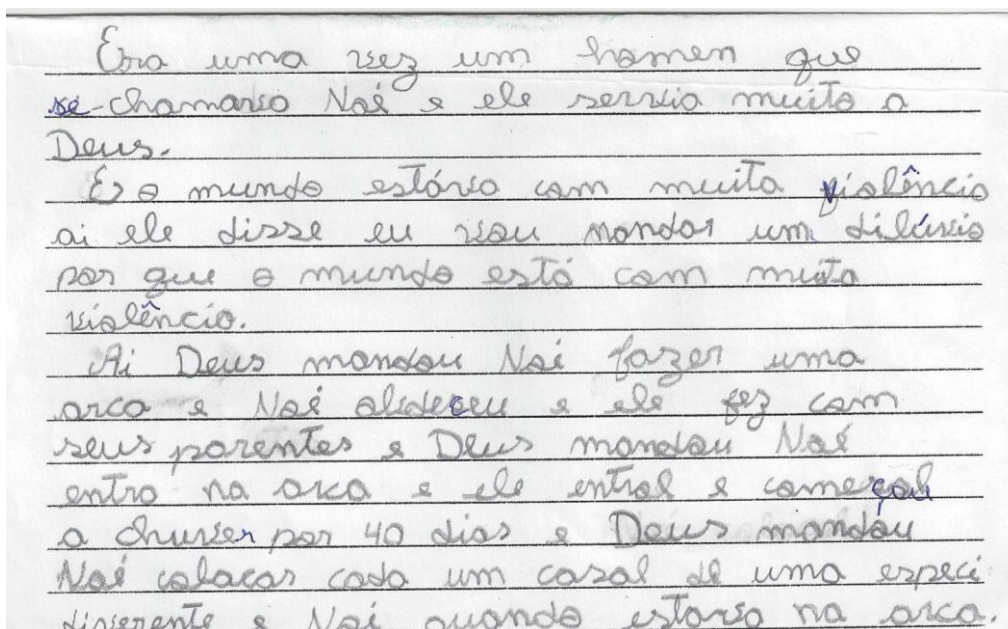
ANÁLISE DE DADOS

Observando as atividades de produção dos textos escritos pelos alunos, constatamos que há alguns que apresentam coesão, outros não. Para demonstrar isso serão analisados alguns desses textos com o apoio de anotações sobre os mesmos observados.

Sobre coesão, observamos que a maioria dos textos escritos não apresenta muita coesão, pois, estão sobrecarregados de palavras que se repetem do início ao fim.

Em relação à coerência, quase todos os textos observados mantêm uma lógica interna, sem distorção do assunto abordado. Vejamos um trecho de cada texto analisado em que as constatações acima se fazem presente.

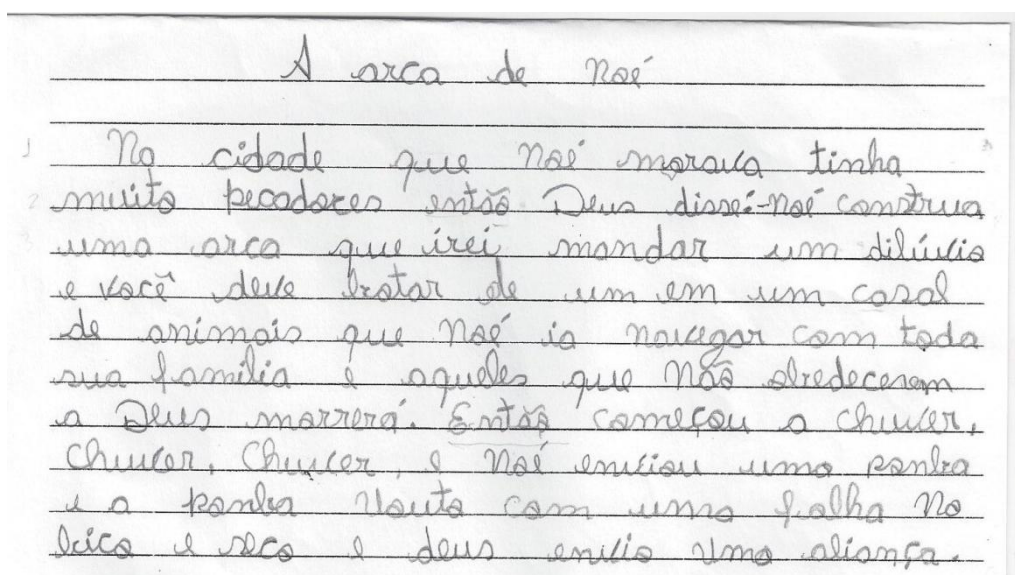
TEXTO 01



Como visto no trecho acima, constatamos que o aluno elabora seu texto usando termos repetitivos do início ao fim, como a palavra “ai” com duas ocorrências, uma na linha 5 e a outra na linha 8 e o elemento coesivo “E” ocorrendo 6 vezes em todo o texto,

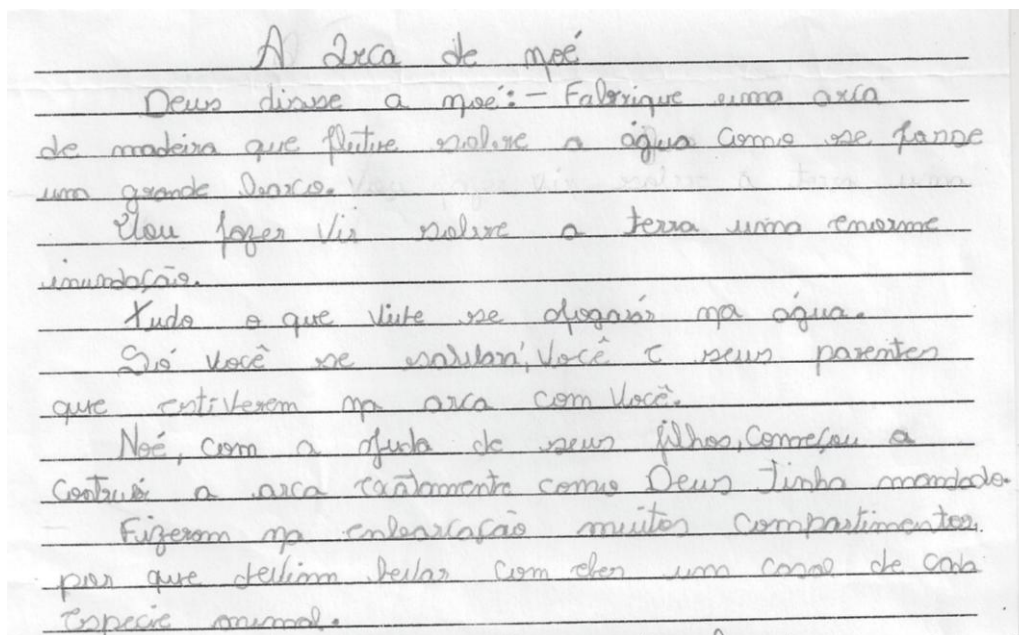
faltando assim uma ligação harmoniosa entre os parágrafos. Acredita-se que isso ocorre devido a influência da oralidade em que a utilização desses recursos coesivos (AI e E) é muito comum para indicar a sequência em um texto. Porém, apesar da limitação dos recursos coesivos, mantém uma sequência lógica nas suas idéias diante dos fatos e acontecimentos da história.

TEXTO 02



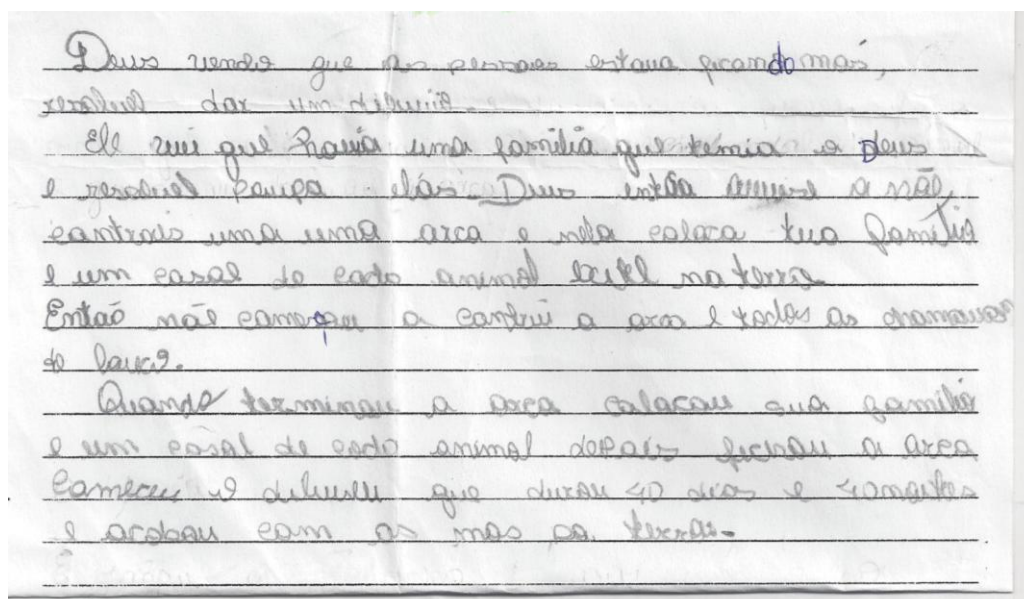
No decorrer do processo de elaboração da atividade de produção textual, o aluno já utiliza outro conectivo de maior relevância “então”, encontrado na linha 2 e na linha 7 do texto, percebemos que isso acontece porque o aluno ainda não domina outros recursos coesivos, limita-se ao uso do “então” repetindo-o várias vezes no texto. Desse modo o aluno segue a sequência dos acontecimentos da história.

TEXTO 03



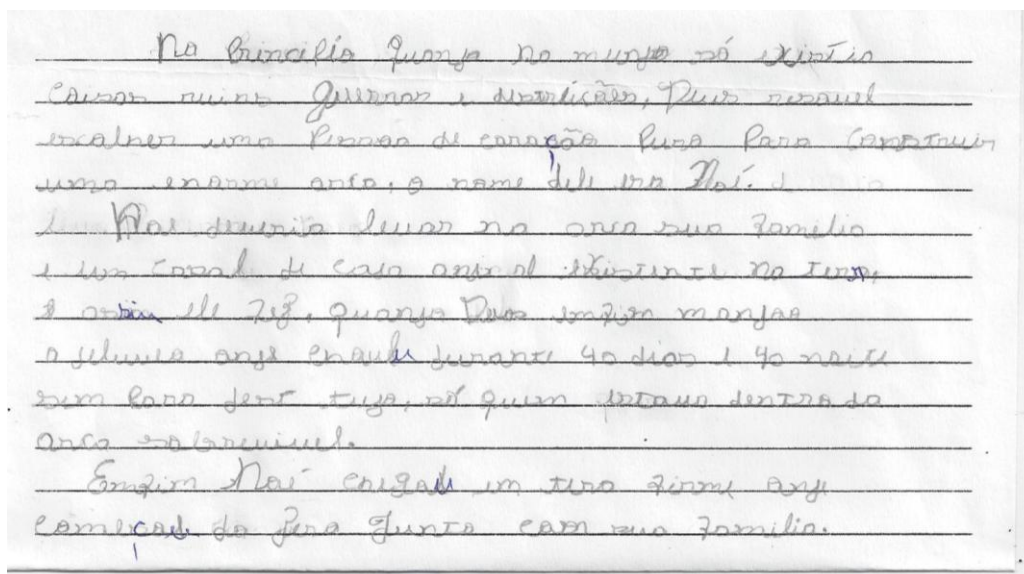
Durante a prática de escrita do texto 3acima, observamos que apesar da ausência de elementos entre as partes do texto, o aluno utiliza uma sequência lógica-semântica, tornando assim o texto compreensível, embora sintamos a falta de elos de ligação entre as partes.

TEXTO 04



Na análise desta atividade de escrita, texto 4, notamos que o aluno usa elementos do tipo sequencial “ então,quando”, porém, repete alguns não comprometendo no entanto, a compreensão do texto. O aluno faz uma organização na ordem como acontece os fatos da história, mas acrescenta uma outra idéia ao texto na linha 7 “e todos os chamava de louco”.

TEXTO 05



Na Brincalia quando no mundo só existia
 Carlos tinha queridos e divertidos, pois possuía
 um cachorro muito bonito de coração pura para guardar
 uma enorme arte, o nome dele era Nani. E
 Nani sempre estava na casa sua família
 e um casal de casa animal diferente na terra,
 e assim ele fez, quando eles sempre moravam
 e sempre assim quando durante 40 dias e 40 noites
 com uma festa toda, só quem estava dentro da
 casa sabiam disso.
 Então Nani chegou um tempo depois assim
 começando da festa junto com sua família.

Percebemos no texto transcrito acima, que o aluno escreve utilizando uma sequencialização dos fatos, utiliza recursos coesivos como “quando, enfim”, apesar de que repete o “ enfim “ em duas ocorrências, mas assegura uma certa coerência em suas articulações.

Concordamos com Silva (1994, p. 09) que “o trabalho simultâneo com a linguagem oral e escrita implícito nessa nova atividade faz com que a criança utilize a escrita como um lugar privilegiado de reflexão e atuação sobre linguagem”. Como fruto desse trabalho de atuação e reflexão ao começar a adquirir a escrita, a criança entra em constantes conflitos com relação a maneira como se entrelaçam os modos de enunciação ortográficas características do modo de enunciação escrito.

TEXTO 06

Noé e o dilúvio

Deus viu que que os homens, que ele havia criado tinham planejando fazer coisas más e a terra estava toda cheia de maldade e Deus decidiu acabar com os homens e todos os animais, todos que vivem na terra e Noé que era muito fiel a Deus para castigá-lo e toda sua família, Deus mandou Noé fazer uma arca de madeira que flutuava sobre a água Deus falou que ia fazer uma grande inundação para que todos que viviam se apegassem, no Noé e sua família vão se salvar.

Noé e seus filhos, começaram a fazer a arca e eles tinham que levar toda espécie de animais e quando a arca ficou pronta Noé entrou ele e sua família e os casal de cada animal e começou a chover quarenta dias de chuva e toda

No texto 6, notamos que o aluno ao escrever seu texto não estabelece elementos de coesão entre frases ou parágrafos fazendo com que fiquem ajustados entre si, percebemos assim que o aluno ainda não domina o uso desses elementos, mas seu texto é compreensível e segue uma sequência lógica ao relatar os acontecimentos.

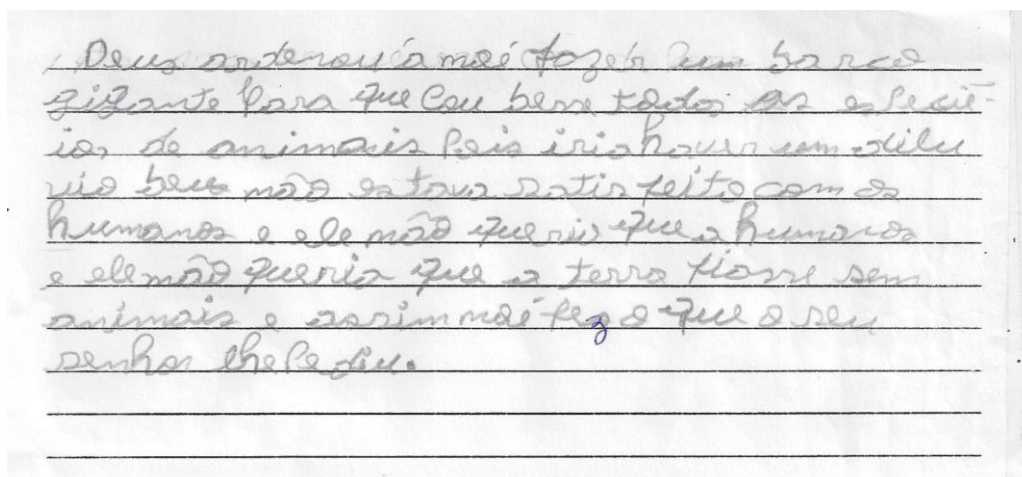
TEXTO 07

Noé, com a ajuda de seus filhos, começou a construir a arca exatamente como Deus tinha mandado. Fizeram na embarcação muitas compartimentos, porque deviam levar com eles um casal de cada espécie animal. Deus tinha mandado assim. Quando a arca ficou pronta Noé fez provisões. Logo depois entrou na arca. Entraram com ele seus filhos e as famílias de seus filhos. Fizeram entrar na arca um casal de cada espécie animal. Deus mesmo fechou a porta da embarcação atrás deles.

Então, começou a chover. A água caiu durante quarenta dias e inundou a terra. Os animais se apegaram e também os homens. Os pássaros não encontravam mais onde pousar. Assim morreram todos os seres vivos que havia sobre a terra. Somente Noé e os que tinham entrado com ele na arca se salvaram do dilúvio.

A forma de produção escrita do texto 7, vem nos apresentar os elementos necessários a construção textual, ele utiliza elementos sequenciais “ quando, logo depois, então”. Percebe-se que o aluno já tem um certo domínio em utilizar esses recursos, organiza as suas idéias de forma harmoniosa, tornando seu texto compreensível.

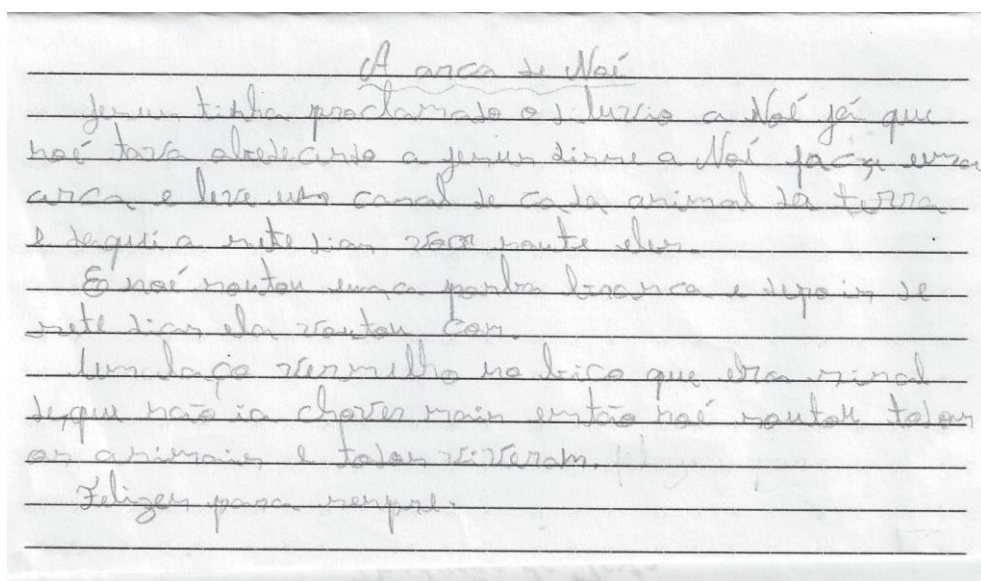
TEXTO 08



O texto acima apresenta vários problemas relacionados ao uso dos mecanismos lingüísticos, organização das idéias como o trecho apresentado nas linhas 5 e 6, não se apropria de nenhum elemento coesivo para fazer a ligação das frases ou parágrafos, nem seqüência os fatos do início ao fim.

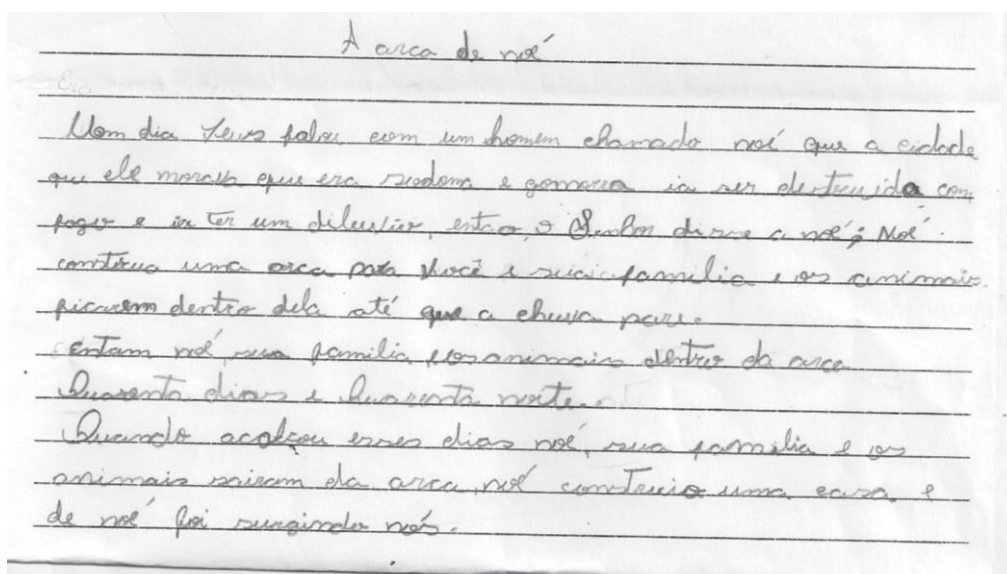
Podemos concluir que a descoberta da escrita pelas crianças não ocorre homoganeamente, elas não aprendem no mesmo ritmo e possuem diferentes níveis e graus de letramento. Esses aspectos devem ser considerados pelos professores, de forma que os alunos possam construir concepções de escrita, coerentes com natureza desse objeto cultural.

TEXTO 09



Observando o texto acima notamos que o aluno utiliza elementos coesivos na escrita do seu texto, usando elementos seqüenciais como: “já que, depois, então”, mantém uma certa seqüência lógica dos fatos, mas modifica um pouco os acontecimentos, como no trecho “leve cada animal da terra e daqui a sete dias você solte eles”, nas linhas 5 e 6 e também na linha 9 ao dizer que a pomba voltou com um laço vermelho no bico.

TEXTO 10



Assim como o texto anterior, o aluno acrescenta outras ideias no seu texto como na linha 1 e 2 no trecho “ a cidade que ele morava que era Sodoma e Gamorra ia ser destruída”. Emprega elementos coesivos sequenciais como: “então, quando”, embora, repetidos, faz a sequência dos acontecimentos da história, mesmo sentindo a falta de mais elementos de coesão, não deixa de ser um texto compreensível .

Após os resultados apresentados pelos alunos nas produções escritas, a reflexão que se faz é que se deve insistir nesse tipo de atividade, afim de que eles possam prever os recursos linguísticos, que determinarão que palavra e recursos utilizar e que palavra e recurso evitar, também apropriar-se dos recursos de coesão próprios do texto escrito, aprender as convenções de organização do texto e que os textos produzidos por eles nestas aulas sejam discutidos em outras aulas com o objetivo de detectarem as falhas cometidas através da reescritura dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise que acabamos de fazer ressalta uma problemática enfrentada pelas crianças no processo de aquisição da escrita: A coesão e a coerência. Na maioria dos casos analisados os alunos ainda não se apropriam dos elementos coesivos, fazendo com que as partes de seu texto fiquem ajustados entre si, mantendo uma relação de significância, mas nas articulações das ideias a textualidade se dá no âmbito da coerência.

Elegemos os textos aleatórios como o campo adequado para investigar as ocorrências de coesão e coerência por serem textos que não são produzidos por meio de um controle pedagógico, nos quais os alunos não tem, necessariamente, que copiar modelos apresentados. Nossa intenção ao apresentar este trabalho é que, ele contribua para abrir novos caminhos, e não fechá-los, no que se refere ao processo de produção da escrita.

Ao professor cabe estudar, pois, a busca por respostas para a aquisição da escrita é infundável. O professor deve ter a consciência de que seu conhecimento é construído ao longo do processo e que o aluno tem sede de aprender, portanto, seu investimento profissional será contínuo e permanente.

Compreendemos, ainda, que o ensino da escrita deve ser fundamentado nas reais necessidades do aluno e que cabe à escola repensar sua prática e criar condições para que esta aconteça de forma significativa. Nesse sentido, os professores devem ter como ponto de partida no trabalho pedagógico, os próprios alunos, seus interesses, suas formas aprender e apreender o mundo e o conhecimento, seus saberes.

Assim sendo, pretendemos, com esse estudo, contribuir na reflexão da prática pedagógica dos professores especificamente, em relação ao processo de aquisição da escrita, com vistas na prática da coesão e coerência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. ; FIAD, R. S e MAYRINK-SABINSON, M.L (orgs.) **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas, SP: Associação de leitura do Brasil (ALB). P. 16-17.
- ANTUNES, Irandé, **Lutar com as Palavras- Coesão e Coerência**. 1ª edição, São Paulo: Parábola, 2005 .
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10.ed. São Paulo : Scipione, 2002,p. 192.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo. Editora: scipione,2004.
- ____ **Alfabetização e Letramento: Perspectiva lingüística**. Artur G. de.Ortografia: E ensinar e aprender. São Paulo : Ática, 2002. P.128.
- ____Campinas, SP. **Mercado das Letras**, 1998.p.127.
- CHARMEUX, Aveline a. **Aprender a ler: Vencendo fracasso**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira – 2ª Ed. São Paulo: Cortês, 1995.
- FERREIRO e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**: Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Marco e Nestor Jerusalinsky, Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. P.284.
- GARCÊZ, Lucilia(2002) **Técnicas de Redação**. São Paulo : Martins Fontes.
- KOCH, Ingedore. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, Ingedore. G. V. ; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: Os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARCUSHI, Luiz. A. **Produção Textual, Análise de gênero e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAIS, Artur G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática 2002.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa\ Ministério da educação. Secretaria da Educação Fundamental.- 3. Ed.-Brasília: A Secretaria, 2001.

SERCUNDES, Maria MADALENA: **Produção e reescritura de texto**(2002)

SILVA, A. Alfabetização: **A escrita espontânea**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 1994.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos da pedagogia da leitura**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVA, Vitória Rodrigues. **Estratégias de Leitura e Competência Leitora**: In História (2004) p. 73.

SOARES, Magda Becker et al. **Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau. Sugestões metodológicas 5ª a 8ª series**. Rio de Janeiro: MEC\ DEF\ UFMG, 1979.

TRASK, R. L. **Dicionário de Linguagem e Linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.