

A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tamires Sales de Quadros ¹

RESUMO

Em busca de uma prática pedagógica que valoriza a língua em uso, seja em sua manifestação escrita ou oral (SALLES; PILATI; NAVES, 2019) e que investe no estímulo à criatividade e inventividade do estudante (UNESCO, 1998), este trabalho visa demonstrar os resultados com o ensino de produção textual a estudantes do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, na vivência como professora da Rede Municipal de Ensino do município de Igarassu (PE) pelo programa Ensina Brasil², uma rede nacional de formação de lideranças em educação. Essas turmas apresentam inúmeras deficiências de aprendizagem, cujas causas são ignoradas, mas manifestam como consequência uma incompatibilidade com os conhecimentos prévios esperados para esses anos de ensino. Portanto, a metodologia para a exposição deste trabalho consiste no relato de experiência da construção (LOPES, 1996) e aplicação de uma sequência didática voltada para o aprendizado de estratégias de leitura (SOLÉ, 2014) e escrita (KOCH; ELIAS, 2009) com as referidas turmas, tendo em vista a recuperação da aprendizagem desses estudantes. A experiência revela tanto o progresso dos estudantes na elaboração do texto escrito, quanto a abertura para a expansão de uma escrita criativa, demonstrando a importância do investimento em leitura e produção textual no ambiente escolar como estratégia de letramento e alfabetização.

Palavras-chave: Produção textual, Ensino Fundamental II, Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

No dia-a-dia escolar, o ensino de produção textual é, muitas vezes, negligenciado, sendo substituído pelo ensino exclusivo da gramática ou da habilidade leitora. Essa lacuna parece gerar outras falhas na aprendizagem da habilidade de escrita. Além disso, observa-se na presente investigação, outras deficiências de aprendizagem que se manifestam como incompatibilidade de conhecimentos prévios esperados para o 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II. Neste estudo, portanto, buscou-se atender essa demanda por meio da instrução de estratégias de leitura (SOLÉ, 2014) e escrita (KOCH; ELIAS, 2009), tendo em vista a recuperação e recomposição da aprendizagem dos estudantes (NOVA ESCOLA, 2022).

¹ Professora do Ensino Fundamental II em Igarassu - PE, vinculada ao programa Ensina Brasil, ts.quadros@hotmail.com;

² O Ensina Brasil é uma organização sem fins lucrativos que visa mobilizar talentos e desenvolver lideranças para transformar a educação, através do recrutamento, seleção e desenvolvimento de jovens graduados para se tornarem professores de escolas públicas em contextos vulneráveis por pelo menos 2 anos, multiplicando seu impacto para a transformação da educação e do país.



No Congresso Movimentos Docentes (2022), a pesquisadora Inês Pauli discorre sobre os questionamentos quanto “ao que são e de quem são as dificuldades de fato?”, explicando que a dificuldade de aprendizagem refere-se a um obstáculo que pode ter origem metodológica, cultural, emocional ou cognitiva. Nesse sentido, nomeia-se como deficiência de aprendizagem todos os obstáculos enfrentados nas três turmas: estudantes que lêem e não compreendem o que lêem e que, por sua vez, não conseguem estruturar em um texto escrito aquilo que pensam.

Desse modo, por acreditar que toda criança tem capacidade de aprender, foi elaborada uma sequência didática como metodologia de ensino, baseada em estratégias de leitura e escrita e entendimento de textos (FIORIN; SAVIOLI, 2007), como uma tentativa de superar conjuntamente essas dificuldades. O objetivo dessa pesquisa é, pois, apresentar os resultados deste trabalho.

Após a construção desse aprendizado em sala de aula, foi possível verificar avanços na interpretação dos textos, verificados na produção escrita de resumos elaborados pelos estudantes, que demonstraram ter assimilado as estratégias, sendo-lhes úteis no entendimento de textos diversos. Além disso, verificou-se efeitos secundários também na livre criação textual, com uma visível melhora na organização das ideias por escrito. Assim, a metodologia revelou-se importante recurso de promoção da aprendizagem nesse contexto, especialmente quando houve motivação para a leitura.

METODOLOGIA

A metodologia para a exposição deste trabalho consiste no relato de experiência da construção (LOPES, 1996) e aplicação de uma sequência didática voltadas para o aprendizado de estratégias de leitura e escrita com turmas do 6º ao 8º ano. A prática pedagógica ocorreu em uma escola municipal de Ensino Fundamental II, no município de Igarassu (PE), no turno matutino, nas aulas de português. A construção do planejamento da sequência didática teve início a partir da percepção dos condicionantes sócio-culturais, econômicos e políticos de diferentes níveis que envolvem a comunidade escolar; o que os alunos conheciam àquele momento, o que aspiravam e como vivem (LOPES, 1996).

As sequências didáticas foram baseadas na habilidade EF69LP34-IGPE, do campo de atuação *Das práticas de estudo e pesquisa*, que trabalha com os objetos de conhecimento *estratégias/procedimentos de leitura: seleção de informações; relação do verbal com outras semioses e retextualização de gêneros de apoio à compreensão*. A habilidade está prevista do

6º ao 9º ano, no Currículo de Igarassu para o Ensino Fundamental, pautado na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e consiste em:

Selecionar, de forma crítica e prática, as **partes essenciais do texto**, tendo em vista os **objetivos de leitura**, produzir anotações ou tomar notas em outro suporte, sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos. (IGARASSU, 2022, p. 105, grifo nosso).

Esta habilidade foi combinada à habilidade EF05LP04, do 5º ano, uma habilidade destacada como prioritária pelo Programa ImpulsiONar, em parceria com a rede de ensino de Igarassu (PE). A habilidade está contemplada em todos os campos de atuação e tem por objeto de conhecimento a pontuação, constituindo-se por: “diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.” (PLUGA CUCA, 2022).

A partir daí, foi elaborada uma sequência didática composta por 18 a 19 aulas de 50 minutos, visando atender principalmente a localização de partes essenciais do texto e a identificação de objetivos de leitura específicos no ato de ler, mas que contemplaram a produção de resumos e resenha (para o 8º ano) a partir das leituras realizadas, tendo por base as análises de Solé (2014), além do estudo da pontuação dos textos.

Para tanto, pensou-se em um processo de ensino transformador conduzido por objetivos que explicitam não somente a simples aquisição de conhecimentos (LOPES, 1996), mas o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita. Deste modo, as aulas foram organizadas a partir dos seguintes objetivos listados nos quadros a seguir:

Quadro 1 – Objetivos das aulas realizadas no 6º ano

AULAS	OBJETIVOS
AULA 1	Reconhecer a característica principal de um texto.
AULA 2	Reconhecer o motivo e o objetivo de ler um texto.
AULA 3	Listar previsões sobre a leitura de um texto.
AULA 4	Identificar partes essenciais de um texto.
AULA 5	Resolver possíveis dúvidas sobre o texto.
AULA 6	Explicar as ideias do texto por meio de um resumo.
AULA 7	Reconhecer e localizar os sinais de pontuação em um texto.
AULA 8	Elaborar um resumo do capítulo do livro.
AULA 9	Reconhecer linguagem literal e linguagem figurada.

AULA 10	Reconhecer o sentido de palavras desconhecidas em um texto.
AULA 11	Relacionar significação das palavras ao sentido global do texto.
AULA 12	Explicar significação de palavras em um texto.
AULA 13	Relembrar linguagem literal e figurada.
AULA 14	Relembrar a importância do contexto para entender um texto.
AULA 15	Diferenciar vírgula, ponto e vírgula e dois pontos na leitura de textos.
AULA 16	Reconhecer efeito de sentido de reticências, aspas e parênteses na leitura de textos.
AULA 17	Produzir um diálogo utilizando os sinais de pontuação.
AULA 18	Explicar tema e ideias principais de um texto.
AULA 19	Elaborar um resumo a partir da leitura realizada.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 2 – Objetivos das aulas realizadas no 7º ano

AULAS	OBJETIVOS
AULA 1	Reconhecer a característica principal de um texto.
AULA 2	Reconhecer o motivo e o objetivo de ler um texto.
AULA 3	Listar previsões sobre a leitura de um texto.
AULA 4	Identificar partes essenciais de um texto.
AULA 5	Resolver possíveis dúvidas sobre o texto.
AULA 6	Explicar as ideias do texto por meio de um resumo.
AULA 7	Reconhecer e localizar os sinais de pontuação em um texto.
AULA 8	Elaborar um resumo do capítulo do livro.
AULA 9	Reconhecer construção de sentido em tirinhas, memes e charges.
AULA 10	Reconhecer o sentido de palavras desconhecidas em um texto.
AULA 11	Relacionar significação das palavras ao sentido global do texto.
AULA 12	Explicar e modificar a significação das palavras de um texto a partir de seu contexto.
AULA 13	Diferenciar sentido conotativo e sentido denotativo.
AULA 14	Compreender significação das palavras em textos.
AULA 15	Compreender a leitura de um texto.
AULA 16	Elaborar um resumo.
AULA 17	Diferenciar vírgula, ponto e vírgula e dois pontos na leitura de textos.
AULA 19	Reconhecer efeito de sentido de reticências, aspas e parênteses na leitura de textos.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3 – Objetivos das aulas realizadas no 8º ano

AULAS	OBJETIVOS
AULA 1	Reconhecer a característica principal de um texto.
AULA 2	Reconhecer o motivo e o objetivo de ler um texto.

AULA 3	Listar previsões sobre a leitura de um texto.
AULA 4	Identificar partes essenciais de um texto.
AULA 5	Resolver possíveis dúvidas sobre o texto.
AULA 6	Explicar as ideias do texto por meio de um resumo.
AULA 7	Reconhecer e localizar os sinais de pontuação em um texto.
AULA 8	Elaborar um resumo do capítulo do livro.
AULA 9	Reconhecer figuras de linguagem no cotidiano.
AULA 10	Identificar figuras de linguagem no livro paradidático.
AULA 11	Reconhecer figuras de linguagem em outros gêneros.
AULA 12	Compreender o uso de figuras de linguagem de pensamento.
AULA 13	Reconhecer figuras de linguagem em outros gêneros.
AULA 14	Diferenciar resumo de uma resenha.
AULA 15	Modificar um resumo em uma resenha.
AULA 16	Compreender a leitura de um texto.
AULA 17	Diferenciar vírgula, ponto e vírgula e dois pontos na leitura de textos.
AULA 18	Reconhecer efeito de sentido de reticências, aspas e parênteses na leitura de textos.

Fonte: Elaboração própria

Assim, os alunos foram apresentados a estratégias que podem ser mobilizadas antes, durante e depois da leitura. Antes da leitura, foram convidados a estabelecer previsões sobre os textos, estimulados a fazer e responder perguntas sobre a leitura, motivados a falar sobre seus conhecimentos prévios. Durante o processo, puderam ler individualmente ou de forma compartilhada, ouviram a leitura da professora, tiveram momentos para dirimir dúvidas, observando o sentido das palavras em seu contexto, além de elaborar resumos orais sobre o que leram. Por último, depois da leitura, trabalharam com a identificação da ideia principal, elaboração de resumos escritos por meio de regras de *omissão*, *seleção*, *generalização* e *construção* ou *integração* de informações e formulação de perguntas e respostas, relacionando suas previsões e conhecimentos prévios.

Para alcançar os objetivos listados foram utilizados recursos diversos, em particular os livros paradidáticos, mas também o livro didático, músicas, tirinhas, charges e memes. Cada turma escolheu um livro paradidático para ser lido e estudado. A princípio, a professora pediu que todos os estudantes, em suas respectivas aulas, fossem até a sala de leitura e escolhessem um livro pelo qual se interessassem, a partir do que os interessava no objeto. A ideia inicial era que cada um trabalhasse com o próprio livro escolhido.

Contudo, diante da dificuldade de lidar com cada particularidade, a professora optou por realizar a escolha de um livro por turma a partir dos mais votados. Somente a turma do 6º ano

foi atendida por mais de um livro, em razão de suas escolhas terem sido por livros mais curtos, havendo um tempo hábil maior para as leituras e discussões.

Nesse ínterim, a turma do 6º ano leu e estudou os seguintes livros: *Dez folhas soltas ao vento*, de Anne Möller; *O segredo de Lara*, de Helena Kraljic e *O espanto do espantalho*, de Walther Moreira Santos. Para a turma do 7º ano, foi selecionado o livro *O menino Nelson Mandela*, de Viviana Mazza e para o 8º ano, o livro *Minha Querida Assombração*, por Reginaldo Prandi, todos disponíveis na biblioteca da escola.

A avaliação da aprendizagem na unidade letiva em questão se deu pelo acompanhamento processual e final das produções dos resumos escritos, além das provas (atividade avaliativa obrigatória na rede de ensino), dos critérios de participação, comportamento, presença e cumprimento das tarefas e dos registros anotados no caderno sobre as aulas.

REFERENCIAL TEÓRICO

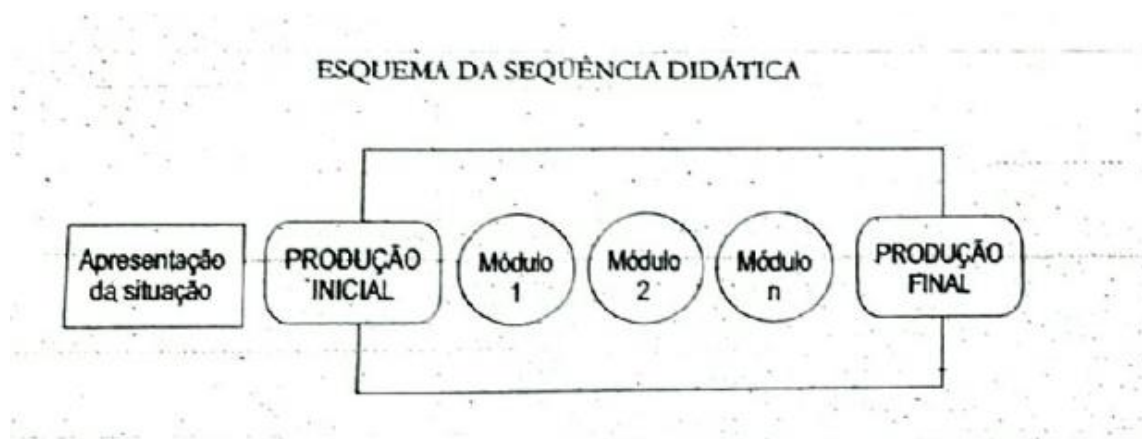
A produção do conhecimento resultante desta atividade se iniciou desde o planejamento, concebido numa perspectiva crítica e transformadora, em um processo de reflexão permanente como professora, que atua com base na curiosidade científica, na investigação da realidade e nas indagações de como a escola se situa no espaço social em que se insere (LOPES, 1996). Portanto e para tanto, busca-se a construção conjunta dos conhecimentos aprendidos sobre a realidade e sobre a teoria no sentido de transformá-las.

Para o desenvolvimento dessa ação, foi utilizado como ponto de partida o conceito de sequência didática (SD) construído por Schnewly & Dolz (1996), que se insere na perspectiva do socio-interacionismo, pretendendo instrumentalizar o aprendiz sobre as propriedades culturais dos textos. Sobre o trabalho com gêneros textuais nessa perspectiva, podemos citar ainda Bakhtin (1997), Koch & Elias (2009) e Marcuschi (1997). Este constructo teórico fundamenta-se na ideia de que “é possível ensinar a escrever textos e exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares.” (SCHNEWLY; DOLZ, 1996, p. 96 *apud* ROJO; CORDEIRO, 2004).

A proposta de uma SD consiste em criar contextos de produção e efetuar exercícios múltiplos e variados que permitam a aprendizagem da expressão oral e escrita em diversas situações de comunicação: “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEWLY; DOLZ, 1996, p. 97 *apud* ROJO; CORDEIRO, 2004). De modo geral, uma

sequência didática deve trabalhar com a perspectiva de gêneros textuais, modularizar as etapas de aprendizagem, diferenciar trabalhos de expressão oral e escrita e articular o trabalho com gêneros, de domínio da compreensão e produção dos gêneros à reflexão metalinguística. Schnewly & Dolz (1996) representam o esquema da sequência didática da seguinte forma:

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Schnewly & Dolz (1996) *apud* Rojo & Cordeiro (2004)

Esse esquema, no entanto, sofreu algumas alterações em sua versão aplicada. Como foi dito, a proposta de SD trabalha, por princípio, com os gêneros textuais. Segundo Bakhtin (1997), os gêneros textuais podem ser divididos entre gêneros primários e gêneros secundários, sendo os gêneros primários mais livres e simples, relacionados a um contexto imediato de comunicação e os gêneros secundários mais complexos, estruturais ou estandardizados pela sociedade, relacionados a um contexto mediato de realização.

Koch & Elias (2009) complementam estes conceitos afirmando que os gêneros primários referem-se a esferas sociais cotidianas das relações humanas e os gêneros secundários remetem a esferas públicas e mais complexas da interação social. Acrescenta ainda maiores definições ao contexto imediato e mediato da enunciação verbal, além de mais um contexto: o socio-cognitivo. O contexto imediato dá conta dos participantes, do local, do tempo de interação, do objetivo e meio de propagação da comunicação; o contexto mediato abrange o entorno socio-histórico-cultural da sociedade e o contexto socio-cognitivo atende aos tipos de conhecimento arquivados na memória dos sujeitos.

Nesse ponto, no entanto, configura-se um impasse: os sujeitos sociais cuja apreensão dos gêneros primários de comunicação é insuficiente, manifestam maior dificuldade de compreensão dos gêneros secundários? Bakhtin (1997) relata sobre isto:



São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social. Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; é por causa de uma inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto (nesses gêneros, a composição é muito simples)” (BAKHTIN, 1997, p. 303 - 304).

A explicação de Bakhtin (1997) se aplica à pessoas cuja inserção nos gêneros escolares tenha sido satisfatória, com limitações no campo do privado. Que dizer então de indivíduos que se veem tolhidos em inúmeros aspectos da vida cotidiana? Qual o contexto mediato destes indivíduos, ou seja, qual o entorno socio-histórico-cultural de que eles dispõem? Ou melhor dizendo, quais gêneros secundários eles conhecem e/ou passarão a conhecer após a intervenção dos professores? De outro modo, do ponto de vista cognitivo, quais são os tipos de conhecimento arquivados na memória de sujeitos, cuja esfera de participação social está limitada?

Acresce-se a isto um importante dado da linguística histórica (MATTOS E SILVA, 2004): a língua portuguesa, na sua variante brasileira, predominantemente nas variantes populares e vernáculas, mas não apenas nelas, foi aprendida pela massa populacional ao longo do período colonial como segunda língua, com modelos defectivos da língua-alvo, a do colonizador. Ousa-se afirmar, que a massa populacional, que fala o português brasileiro, tão distante da norma culta e por sua vez, da norma padrão, balizada pelo português europeu, não compreende a língua quando esta é apresentada como um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social, de que eles participam deficitariamente.

O presente modelo escolar não faz sentido. Especialmente, para um público que tem o acesso limitado a bens e serviços culturais. E isto se deve justamente por não haver correspondência prática entre os conteúdos escolares e sua vida cotidiana. Deve-se, talvez, começar pelos gêneros primários de comunicação, mas há o problema do currículo, que prescreve conteúdos previamente estabelecidos a serem trabalhados. Uma saída possível está na proposta de Schnewly & Dolz (1996), de trabalhar na perspectiva da progressão em espiral. Ao invés de realizar etapas lineares para a compreensão e produção do gênero, alternar as expressões orais e escrita, de modo a desenvolver diferentes competências, como a de pensar



sobre os usos linguísticos e desenvolver a consciência linguística (SALLES; PILATI; NAVES, 2019). Seguindo esse caminho,

Em particular, a base conceitual da nossa proposta é a de que o ensino de gramática não exclui a valorização da língua em uso, seja como fenômeno da oralidade, seja em sua manifestação na escrita, considerando-se a validade e a pertinência da teoria de gêneros textuais, por um lado, e dos estudos formais da gramática, por outro. (SALLES, PILATI, NAVES, 2019, p. 55).

Com base nisto, se deu a adoção de estratégias de leitura, baseadas em Solé (2014), sobretudo o resumo como gênero textual de apoio à compreensão leitora, como um caminho para o ensino da língua, de modo a consolidar o processo de alfabetização e promover letramentos (SOARES, 2005). Aqui, entende-se letramento como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.” (SOARES, 2005, p. 50).

Portanto, entende-se que a escola deverá apresentar aos alunos os gêneros primários e secundários da comunicação, principalmente as esferas de comunicação pública e privada que eles desconhecem ou que tenham sido apresentados de modo defectivo. Trata-se de uma tarefa complexa de politização dos indivíduos, que não deve se resumir a adaptá-los a um novo recorte social, mas sim de torná-los capazes de não só reproduzir, mas também questionar os padrões e convenções estabelecidos e acima de tudo, criar e recriar formas de comunicação.

Conforme o relatório da UNESCO (1998), é necessário formar cidadãos que reúnam “à liberdade política, econômica e social, a possibilidade de exprimir a sua criatividade ou a sua capacidade de produzir, passando pela dignidade pessoal e o respeito pelos direitos humanos.” (idem, p. 81). Criatividade esta, que é inerente a cada ser humano e que consiste em “um processo educativo orientado para resolver problemas” (ibidem, p. 84), lastreada na “diversidade das personalidades, na autonomia e no espírito de iniciativa” (ibidem, p. 100).

Essa preocupação com a criatividade relaciona-se à revalorização da cultura oral e dos conhecimentos retirados da experiência da criança (UNESCO, 1998). Por isso, parte desse aprendizado se iniciou com a produção de resumos e resenhas orais e escritos e culminou na livre produção textual dos estudantes, nas quais puderam expressar o que aprenderam com as estratégias de leitura. Assim, cumpre-se a tarefa de “articular uma metodologia de ensino que se caracterize pela variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos.” (LOPES, 1996); e um ensino de língua portuguesa que leva em conta o poder criativo da língua (SALLES, PILATI, NAVES, 2019), pois, “a finalidade última de todo ensino – e isso também ocorre no

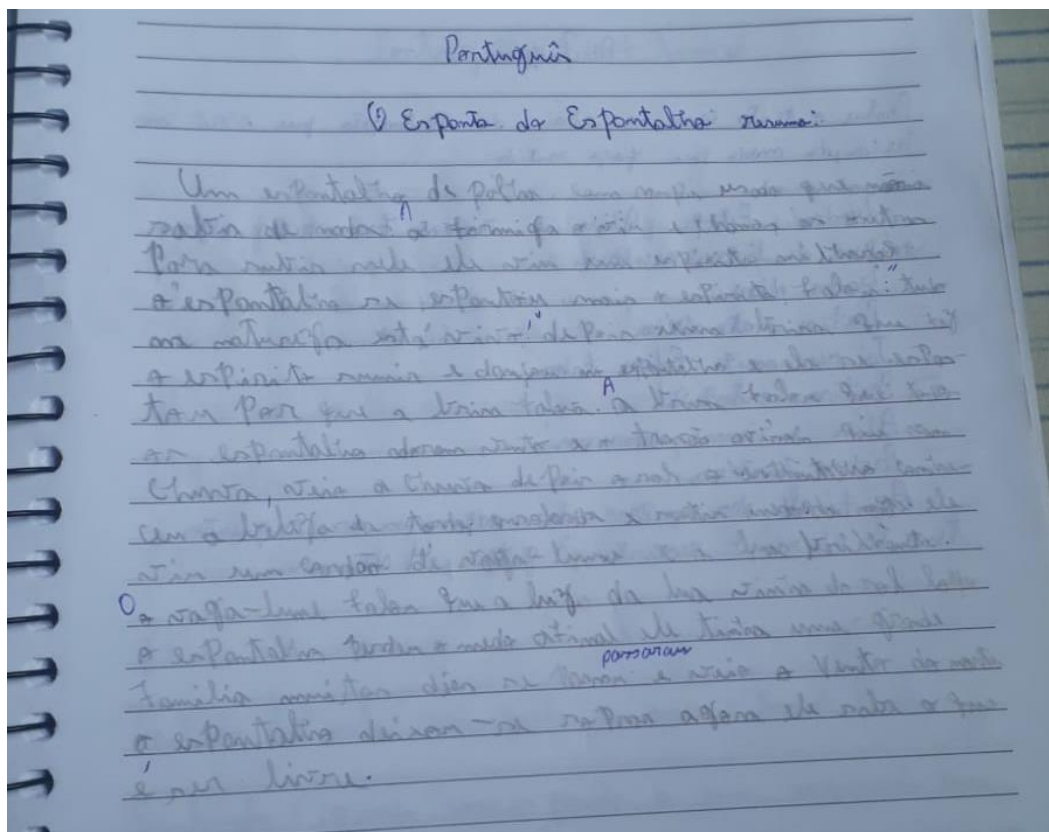
caso da leitura – é que os aprendizes deixem de sê-lo e dominem com autonomia os conteúdos que foram objeto de instrução.” (SOLÉ, 2014, p. 164).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ensino de produção textual a estudantes do 6º ano

Os efeitos da criação da sequência didática com a turma do 6º ano foram muito satisfatórios. Os alunos demonstraram interesse pelas leituras, interagiram nas aulas com comentários e perguntas, refletiram sobre os conteúdos dos livros e muitos deles produziram resumos orais e escritos, estabelecendo o tema, identificando a ideia principal e os detalhes secundários da história (SOLÉ, 2014). Nos exemplos abaixo, pode-se verificar alguns resumos elaborados por eles:

Figura 2 – Resumo produzido por um estudante do 6º ano

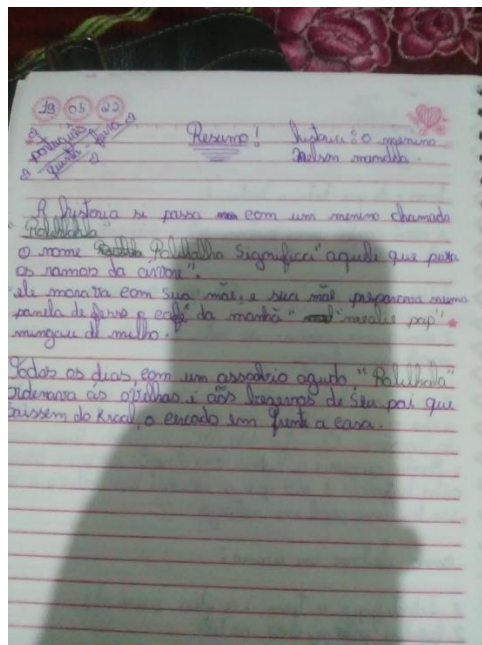


Fonte: Arquivo pessoal

Ensino de produção textual a estudantes do 7º ano

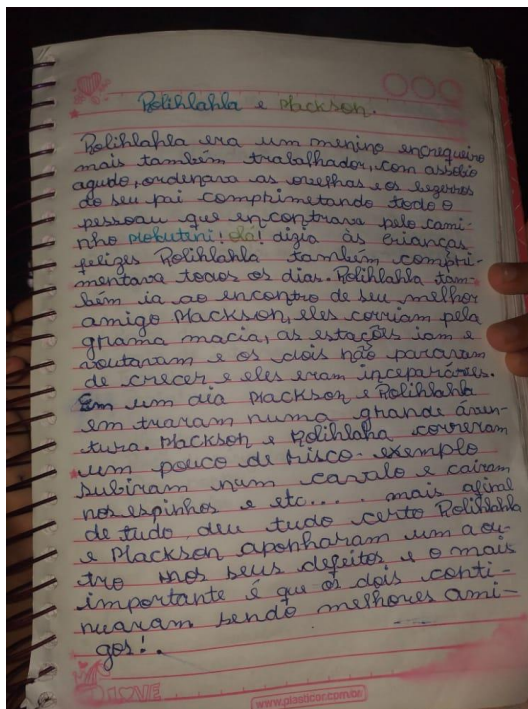
Com a turma do 7º ano, houve mais dificuldades para a elaboração do plano. O livro escolhido apresentou um grau de dificuldade de leitura muito maior, por trazer palavras de outra língua. Além disso, os alunos não se interessaram em conhecer a história do personagem. Por isso, as etapas foram cumpridas com contrariedade. Entretanto, o trabalho com tirinhas, memes e charges se mostrou uma alternativa mais eficiente no alcance dos mesmos propósitos. A seguir, encontram-se alguns dos resumos elaborados pelos estudantes:

Figura 3 – Resumo do capítulo 1 do livro *O menino Nelson Mandela*



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4 – Resumo do capítulo 2 do livro *O menino Nelson Mandela*

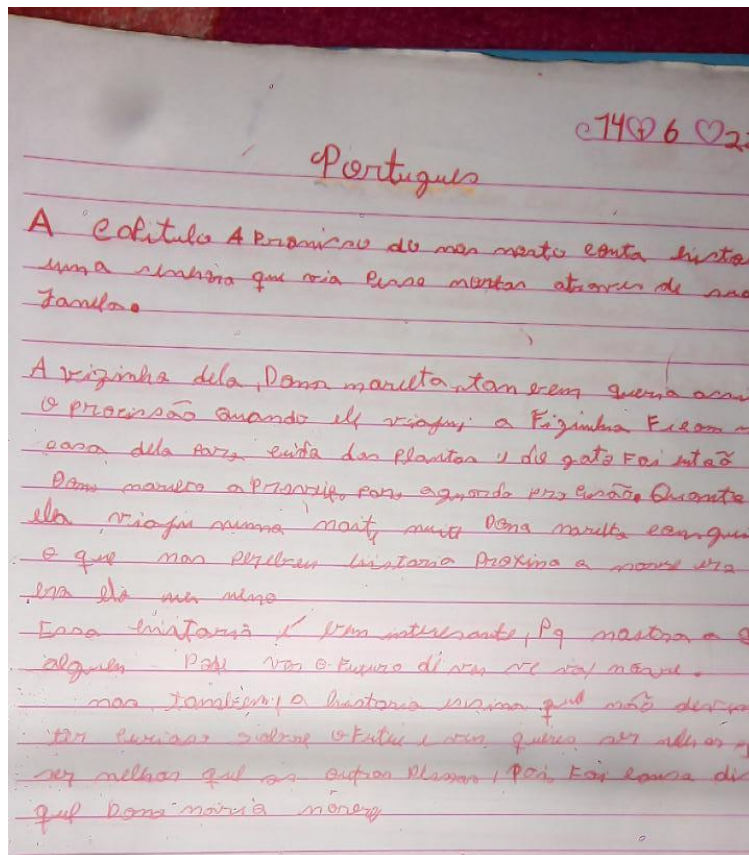


Fonte: Arquivo pessoal

Ensino de produção textual a estudantes do 8º ano

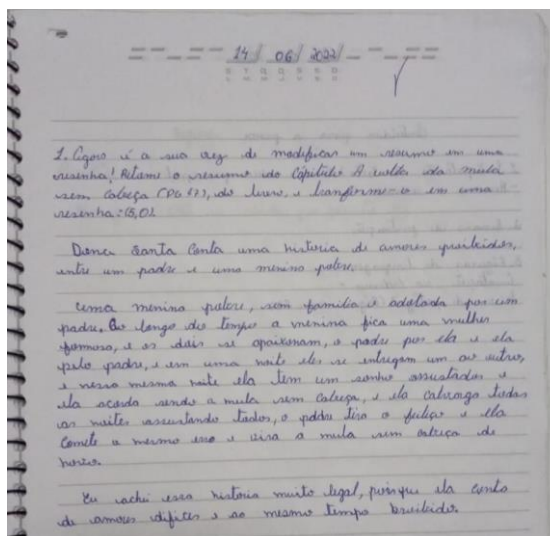
O esquema da sequência didática para a turma do 8º ano teve resultados ambíguos: parte da turma aderiu bem a proposta de leitura do livro paradidático e parte se mostrou desinteressada. O livro estava adequado aos interesses de alguns alunos cujo hábito de leitura está mais consolidado e que apresentaram curiosidade pelas histórias de assombração da narrativa, mas aqueles que ainda apresentam dificuldades de interpretação e compreensão dos textos não demonstraram motivação pela temática do livro, exceto por alguns momentos em que a leitura foi feita pela professora e a interação oral foi mais presente. Abaixo, segue-se algumas das resenhas elaboradas pela turma:

Figura 5 – Resenha do capítulo 4 do livro *Minha Querida Assombração*



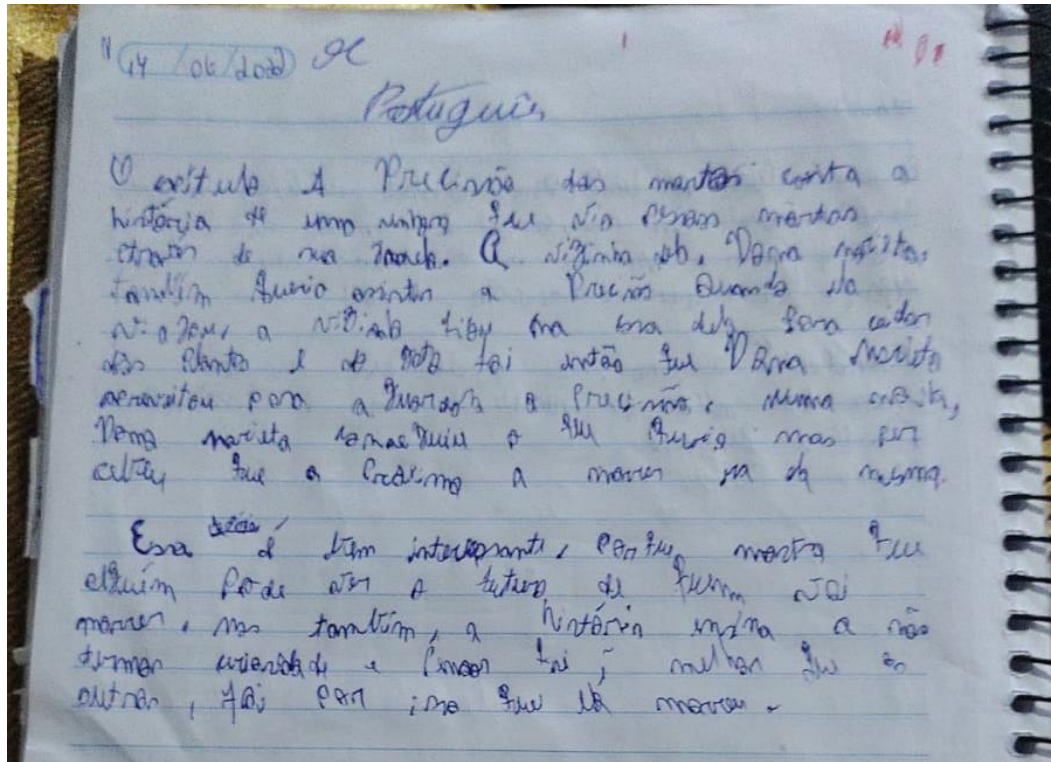
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6 – Resenha do capítulo 4 do livro *Minha Querida Assombração*



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7 – Resenha do capítulo 4 do livro Minha Querida Assombração



Fonte: Arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se por fim, que o trabalho realizado não constitui exemplo a ser copiado ou coisa parecida. Trata-se no entanto, da experiência real de uma professora-pesquisadora, que se preocupa com os direitos de aprendizagem de seus estudantes, busca e investiga formas de solucionar os problemas com os quais se depara no cotidiano.

O maior efeito disso para a comunidade acadêmica é poder constatar uma das máximas de Paulo Freire, epígrafe do evento, de que a educação é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática. Os resultados reais não cabem em um artigo científico.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DELORS, Jacques (org.) (et.al.). **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrásio. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- IGARASSU, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Igarassu**: Ensino Fundamental/Secretaria Municipal de Educação. Coordenação 1ª edição – Igarassu, 2022, 427p.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.
- LOPES, Antônia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. São Paulo: Papirus, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**. v. 9, jan./dez., p. 119 – 145, 1997.
- MOVIMENTOS DOCENTES. **CMD 2022 | Mesa: Novos déficits de aprendizagem na Educação básica**. Youtube, 29 out. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qo_92wEo_eo>. Acesso em: 29 out. 2022.
- NOVA ESCOLA. **Qual é a diferença entre recuperação, reforço e recomposição de aprendizagem?** Youtube, 22 jun. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=r-y1KtYVjRA>> Acesso em: 27 nov. 2022.
- PLUGA CUCA: ligado no conhecimento. EF05LP04. 2022. Disponível em: <https://www.plugacuca.com.br/bncc/ef05lp04-diferenciar-na-leitura-de-textos-avirgula-ponto-e-avirgula-dois-pontos-e-reconhecer-na-leitura-de-textos-o-efeito-de-sentido-que-decorre-do-uso-de-reticencias-aspas-parenteses/>. Acesso em: 28 nov. 2022.
- ROJO, Roxanne; CORDEIRO, Gláís Sales (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. ROJO, Roxanne; CORDEIRO, Gláís Sales. (Tradução). Campinas: Mercado de Letras, 2004, 239p.
- SALLES, Heloisa; PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana. Teorias Linguísticas, aquisição e aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa: Questões de investigação. In: SALLES, Heloisa; PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana (Orgs.). **Novos olhares para a gramática na sala de aula**: questões para estudantes, professores e pesquisadores. Campinas: Pontes, 2019. p. 49-66.
- SOARES, Becker Magda; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, 64p.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. Revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.