

LETRAS POR AMOR, EDUCAÇÃO POR RESISTÊNCIA: PRIMEIRA EXPERIÊNCIA EM ESTÁGIO DOCENTE PÓS-PANDÊMICO

Iúlia Milena Bélen Camilo de Melo ¹
Denise Lino de Araújo ²

RESUMO

Com a suspensão de aulas no contexto pandêmico, o retorno às salas de aula exigiu mais dos professores diante da enorme defasagem no aprendizado dos alunos frente à precariedade do ensino remoto em escola pública, o que direcionou a formação de professores para a recomposição de aprendizagens. Assim, apoiando-se nos conceitos de alfabetização e letramento (SOARES, 2003) e de ensino emancipatório (FREIRE, 1996), o projeto ALFALETRAR/UFCG foi idealizado para atuação em turmas de sexto ano, visando a recomposição de aprendizagens a partir das necessidades percebidas na etapa de observação dos estágios. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada em um estágio docente obrigatório do curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no semestre de 2022.1. O estágio, realizado através do ALFALETRAR, foi desenvolvido em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Campina Grande - Paraíba em um contexto de reinício, sendo realizado após o progressivo retorno das instituições ao ensino presencial. O estágio foi organizado em três momentos: observação, planejamento e regência. A sondagem permitiu identificar dificuldades básicas de natureza linguística, e no planejamento foram elaboradas aulas expositivo-dialogadas de língua portuguesa inseridas no eixo temático selecionado: Copa do Mundo, sendo esta a principal estratégia metodológica. Desse modo, as considerações finais fazem um levantamento de reflexões com base nesses momentos de atuação. Como primeiro estágio de uma sequência de quatro vivências obrigatórias no currículo da graduação supracitada, este relato também objetiva refletir sobre as expectativas e aprendizados da estagiária sobre a prática docente, tendo como comparativo os referenciais teóricos estudados em componentes curriculares acadêmicos e a experiência final — o primeiro contato da discente com a sala de aula enquanto professora em formação —, uma vivência desenvolvida ao longo de oito aulas realizadas em duas semanas.

Palavras-chave: Estágio docente, Recomposição de aprendizagens, Alfabetização e letramento.

INTRODUÇÃO

A situação pandêmica instaurada nos anos de 2020 e 2021 se estabeleceu como grande agente transformador da educação no Brasil. O fechamento de escolas, a adoção do ensino remoto para aqueles que possuíam suporte socioeconômico para tal e o isolamento social levaram os agentes da escola a buscar a reinvenção e o reencontro de seu próprio papel.

É inegável que a formação realizada improvisadamente na modalidade remota durante esses dois anos trouxe novos desafios para os profissionais de educação do país. Afinal, quais eram as condições das aulas remotas? Microfones e câmeras desligados, alunos tímidos,

¹Graduanda do Curso de Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, julia.milena@estudante.ufcg.edu.br;

² Professora orientadora: Doutora em Educação, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, denise.lino@professor.ufcg.edu.br.

desconcentrados, desestimulados ou desconectados, professores buscando novas ferramentas para manter as turmas ativas sem as interações presenciais que facilitam a troca, a relação de ensino-aprendizagem: sem o exercício de uma função básica da escola, a socialização (SACRISTÁN & PÉREZ GÓMEZ, 2008).

O resultado deste ensino remoto improvisado foi a formação de turmas ainda mais carentes. É expressivo o número de alunos com dificuldades básicas de aprendizagem no ensino fundamental e médio; crianças e jovens que foram aprovados em suas respectivas séries escolares, durante esse período, mas sofrem com a ausência de habilidades que, segundo a BNCC (2018), deveriam ter sido adquiridas. Mais que isso: é alarmante o número de crianças no Ensino Fundamental II que trazem consigo lacunas em seu letramento e em sua alfabetização. Diante disso, docentes do curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) reuniram-se para desenvolver o projeto ALFALETRAR. A professora Denise Lino, orientadora e idealizadora deste estágio e do projeto, levou estagiários para turmas de sextos anos com grande carência no âmbito de letramento e alfabetização para trabalhar a recomposição de aprendizagens.

Com base em referências teóricas como Soares (2003), Freire (1996) e Sacristán & Pérez Gómez (2008), este artigo apresenta um relato de experiência, objetivando descrever a experiência de estágio em uma turma contemplada pelo projeto, trazendo em seu *corpus* as seguintes seções: introdução; descrição do projeto condutor do estágio e de informações referentes à turma selecionada e aos contextos que influenciaram a vivência; breve reflexão sobre as consequências do período de ensino remoto e o papel do professor enquanto licencianda; o relato da prática de regência em si; e, por fim, as considerações finais sobre a experiência e a profissão a partir das expectativas e reflexões apresentadas.

PROJETO ALFALETRAR: A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E OS PRIMEIROS PASSOS

Da universidade à escola

O estágio docente, componente curricular obrigatório da licenciatura, foi realizado entre outubro e dezembro de 2022, no período letivo universitário de 2022.1, em uma escola estadual em Campina Grande, Paraíba, selecionada através da parceria da professora supervisora, docente da escola, com o projeto ALFALETRAR. O nome do projeto, que também intitula a obra de Magda Soares (2020)³, cria um novo vocábulo unindo os verbos *alfabetizar* e *letrar*; composição neológica que tem como objetivo reunir as noções de tornar um indivíduo capaz de ler, escrever e de fazer uso natural e apropriado dessas habilidades

³ SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

(SOARES, 2003). Assim, o objetivo principal do projeto é o de fortalecer o alicerce de alfabetização que os alunos receberam durante a pandemia para que possam desenvolver seu letramento nos anos escolares seguintes sem grandes dificuldades.

Todo o trabalho prático foi desenvolvido em uma turma diurna do sexto ano formada por vinte e dois alunos. Em meu primeiro dia na escola, fui recepcionada na sala de aula por comentários dos próprios alunos como “coitada, veio logo para a pior turma!” ou, “vai sair traumatizada!”. Desde o primeiro contato, percebi que se tratava de uma turma plural, com alunos de idades entre 11 e 15 anos, que por vezes destacavam-se tanto pelo gosto de questionar a autoridade da professora, como pelos diferentes níveis de participação e comportamento. Soube desde minha introdução à turma que todas as informações resultariam em um grande desafio, ao qual aceitei, buscando não ser influenciada pelos comentários negativos deles.

Escolha de um eixo temático

Para melhor realização do estágio, o organizamos em diferentes etapas de atuação, desde o contato inicial (fase de observação), o diagnóstico das dificuldades e dos pontos fortes da turma como um todo (o que deu início ao planejamento) e a regência de aulas, com a elaboração de atividades, avaliações e dinâmicas para os momentos em sala.

Em um momento anterior ao início das atividades de regência, percebeu-se uma considerável dificuldade de leitura por parte dos alunos. Com este diagnóstico, foi decidida uma abordagem com foco principal em leitura, abordando o reconhecimento de informações explícitas e implícitas, formulação de hipóteses e associação de conteúdo a conhecimentos prévios; o foco nos conteúdos linguísticos foi deixado para um segundo momento. Para cumprir a meta principal, um tema fixo foi escolhido para estar presente em toda a atividade de estágio, na tentativa de atrair a atenção dos estudantes por meio do assunto do momento: a copa mundial de futebol masculino que se iniciava concomitantemente às aulas do estágio. A seleção de temática fixa para basear todas as atividades de estágio — desde a escolha de textos verbais para o exercício da leitura até o trabalho com classes gramaticais de substantivos e verbos — teve a intenção de oferecer aos alunos uma estabilidade temática frente à diversidade de conteúdos trabalhados semanalmente.

Em função da realização dos jogos internos da escola no início de novembro de 2022, a temática da Copa foi tratada paralelamente ao tema dos jogos escolares em determinadas atividades na expectativa de trazer o assunto para a vivência da turma, a instigando ainda mais. Alguns alunos indicaram, em mais de uma situação, indiferença por uma ou ambas as

temáticas — por não gostarem de futebol e/ou por não terem participado dos jogos internos escolares —, mas não houve grande resistência aos temas, possibilitando o andamento das aulas e a aplicação de exercícios tal como fora planejado na sequência didática construída.

A corrida contra o calendário

Consequência da pandemia, calendários e cronogramas letivos apresentaram divergências entre o semestre universitário iniciado em outubro e o cronograma da escola que se encaminhava para o último bimestre e encerramento do ano letivo. Isto, no entanto, não se consagrou como o único grande obstáculo do estágio docente, uma vez que o tempo de atividades na escola foi marcado por paralisações devido às eleições federais, a uma reforma no prédio, aos jogos internos escolares, ao plantão pedagógico da escola e a feriados; estes eventos tornaram o contato presencial com a turma escasso por um mês. Durante esse período, entre os dias 25/10 e 17/11, fez-se necessário realizar atividades assíncronas enviadas através de plataformas como o *Google Forms* e o *WhatsApp*, bem como uma aula singular ministrada remotamente via *Google Meet* em conjunto com um colega estagiário em outra turma do sexto ano, reunindo ambas as turmas.

Diante disso, o estágio realizado contou com três dias, em outubro, voltados estritamente à observação de aulas e de interação com a turma, e cinco dias entre meados de novembro e início de dezembro para a ministração de aulas. Outras atividades de estágio foram realizadas, como a observação de dinâmica no plantão pedagógico e a presença na abertura dos jogos internos escolares, tendo o intuito de conhecer um pouco do comportamento dos alunos fora da sala de aula e de integrar o evento ao conteúdo das aulas e aos exercícios posteriores, mas o tempo disponível para as aulas era corrido. Ao todo, eu tinha a meu dispor duas semanas para exercitar a leitura dos alunos diante das diferentes habilidades — associação a conhecimentos prévios, reconhecimento de informações explícitas e implícitas e formulação de hipóteses — e revisar os conteúdos de substantivos⁴ e verbos para as últimas avaliações do ano.

A PROFISSÃO DOCENTE

Os desdobramentos do ensino em tempos de pandemia

⁴ O assunto de substantivos não integrava o conteúdo programado para a última unidade, mas foi abordado para trabalhar uma diferenciação entre a mencionada classe nominal e a classe dos verbos, buscando uma melhor assimilação dos alunos das funções exercidas por cada conteúdo que fora anteriormente lecionado pela professora responsável pela turma.

Os desafios prosseguiram à medida que as aulas presenciais foram retomadas. Durante o planejamento de atividades e avaliações, me deparei com um dilema: devemos reprovar ou aprovar os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, após dois anos de ensino remoto, por questões que vão além de responsabilidade? Sobre esta problemática durante o primeiro ano de ensino remoto, Andreas Schleicher (2020) respondeu:

P: (...) Qual é a melhor solução para os alunos mais desvantajados? É passar de ano com o resto de seus colegas?

R: É uma pergunta complicada. **Acho que fazer os jovens repetirem o ano é provavelmente a pior solução, porque, além de perder um ano, vai estigmatizá-los.** Os sistemas educacionais devem encontrar a forma de redobrar seus esforços e analisar como os alunos com menos recursos em casa podem continuar aprendendo. Há uma grande espera depositada nos professores, e são eles os que têm de agir como mentores, inclusive dos trabalhadores sociais, e se manterem em contato permanente com seus alunos. (SCHLEICHER, 2020. Grifos nossos).

Assim, o dilema da reprovação escolar pós pandemia supera a mera preocupação com números, passando a se referir ao emocional dos jovens, especificamente às possíveis consequências que uma aprovação ou reprovação acarretaria na vida desse indivíduo em formação. A responsabilidade de não estigmatizar um jovem com uma reprovação — em uma sociedade que tende a julgar aqueles que são reprovados — foi colocada em uma balança junto ao dever de um professor de prezar pela aprendizagem do seu aluno em primeiro lugar — não notas, quantidade de aprovados ou outros números, mas o *saber* que ele necessita adquirir. Devo afirmar, no entanto, que refletir sobre isso, na teoria, demonstrou ser insuficiente quando parti para a prática. A realidade ampliou minha perspectiva sobre o dilema.

Ao iniciar meus trabalhos de modo ativo, percebi inúmeras dificuldades — por vezes até básicas — apresentadas pelos alunos, como a dificuldade de reconhecer informações explícitas em textos e a não-assimilação de palavras escritas e suas pronúncias: em um caso específico, um aluno leu a palavra escrita em um enunciado e, ao responder à questão, escreveu o termo de maneira incorreta duas vezes, demonstrando compreender qual era a palavra por meio do reconhecimento semântico — uma vez que reutilizou o vocábulo em sua resposta — sem conseguir associar o oral ao escrito para realizar a grafia corretamente.

Figura 01: Recorte de atividade remota

b) Qual a diferença entre times e seleções?

Os times jogam libertadores brasileiras e copinha e etc já a celeaço joga a copa do mundo que e todos as celecem juntas de todo mundo

A turma era formada por alunos que, em sua maioria, chegaram ao sexto ano do ensino fundamental II após dois anos de ensino remoto — provavelmente dominando um saber referente ao terceiro ano do fundamental I. Passaram pela fase crucial de alfabetização durante a pandemia, e, possivelmente, apresentavam carências motivadas por esse fato. No ensino fundamental II, o foco deixa de ser a alfabetização e passa a ser o letramento, ou seja, a apropriação da língua para uso em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2003, p. 36). Diante disso, um questionamento relativo ao ponto trazido por Schleicher preocupa o corpo docente: os professores deveriam enviar para o sétimo ano, para serem ensinadas e, principalmente, letradas, crianças com dificuldades de alfabetização?

A resposta naquele momento era positiva — os professores deveriam evitar ao máximo as reprovações, fato que se refletiu na elaboração e correção de atividades e avaliações por professores e estagiários. Soube que, assim como me fora orientado, os professores buscavam ajudar em suas provas e correções para evitar que muitos fossem para a final — evitando, assim, o risco de reprovação.

A profissão docente: por amor ou por dever?

Ao longo da graduação, tive contato com inúmeros materiais teóricos e relatos de experiências sobre a prática docente que me fizeram refletir constantemente. Sempre soube que a profissão era desafiadora, mas, também, aprendi a admirar cada dia mais esse trabalho que transforma vidas e abre portas para mudanças no mundo. Eu conseguia ver que ser professor era ser transformador e semeador, e, muitas vezes, não ser valorizado pelas sementes importantes que foram plantadas nos educandos.

Diante de tantas certezas, destacavam-se em minha mente, também, as dúvidas, que me inquietavam quanto a minha aptidão para tal carreira. O primeiro momento da vivência que foi de encontro com tais pensamentos foi o meu primeiro contato com a turma, como antes relatei: senti-me motivada a conquistar a atenção daqueles mais dispersos e a ignorar as nomenclaturas designadas à turma; eu mesma deveria descobrir quão desafiante seria, ou não, trabalhar com aqueles alunos, sem ser inteiramente influenciada por opiniões de outrem.

Ao longo das semanas, apesar dos receios, me percebi gostando de estar em sala de aula com a turma que tanto se declarava um desafio. Por meio dessa nova descoberta, foram estabelecidas em minha mente duas ideias: o professor que exerce a profissão por amor e o professor que reconhece que seu trabalho é resistência. *“Essas perspectivas são contrastantes e contrárias ou andam de mãos dadas? É possível tornar-se um bom professor sem a paixão?”*, questionei-me constantemente.

A PRÁTICA

As aulas foram alicerçadas em uma sequência didática elaborada em comunhão com minha orientadora em reuniões semanais. A regência foi pensada em módulos, que foram aplicados semanalmente através das atividades elaboradas e, por vezes, retomados. Sendo assim, seis propostas de atividades e tarefas foram planejadas tendo como base as habilidades previstas pela BNCC (2018) de modo a contemplar os quatro módulos estruturados, constituindo a seguinte organização:

Quadro 01: Divisão de objetivos, atividades e habilidades BNCC por módulo.

Módulo	Objetivo(s)	Atividade(s) Elaborada(s)	Habilidade(s) BNCC Focalizada(s)
Módulo 1	Foco no conhecimento prévio do aluno.	Atividade 1	EF67LP32
Módulo 2	Reconhecimento de informações implícitas ou explícitas.	Atividade 2, Atividade 4	EF67LP32; EF69LP34; EF69LP56; EF06LP11.
Módulo 3	Formulação de inferências sobre o conteúdo.	Atividade 2	EF67LP32
Módulo 4	Revisão de conteúdo linguístico selecionado (verbos).	Atividade 3, Atividade 4, Atividade 5, Atividade 6	EF67LP32; EF69LP34; EF69LP56; EF06LP11.

Fonte: Melo, Araújo (2023).

Primeira e segunda semanas (07/11/22 a 18/11/22) — Atividades remotas

Em detrimento da paralisação das aulas, as três primeiras realizações voltadas à regência se deram de modo remoto e indireto. Para iniciar o contato direto com a turma, uma atividade diagnóstica foi proposta, trazendo a temática de Copa e exercitando a relação de imagens aos conhecimentos prévios dos alunos. A atividade foi enviada remotamente pela professora supervisora aos alunos através do *WhatsApp*. Esta proposta teve como objetivos: (i) introduzir a temática que viria a conduzir todas as aulas seguintes do estágio; (ii) induzir a percepção de questões fonéticas — através de uma comparação entre o nome Catar em português e em inglês (Qatar) — e (iii) trabalhar o reconhecimento de informações explícitas.

Na semana seguinte, uma segunda atividade foi enviada através da plataforma do *Google Forms*. Esta segunda atividade teve o intuito de aproveitar o evento escolar realizado nos dias anteriores e unificou as temáticas de copa do mundo e jogos internos, trazendo questões subjetivas quanto à recepção dos alunos aos jogos escolares e promovendo uma comparação entre os eventos esportivos, avaliando as associações que cada aluno realizava sobre as duas temáticas. A última questão dessa segunda atividade trouxe a proposta de realização de uma nuvem de palavras com termos relacionados às temáticas trabalhadas; um

exemplo de nuvem de palavras construída sobre o tema de natal foi anexado na atividade para demonstração.

A primeira regência ocorreu apenas em 17/11, mas ainda longe do espaço físico da sala de aula: uma aula conjunta reuniu as turmas diurnas do sexto ano no *Google Meet*, ministrada conjuntamente por meu colega de estágio e por mim. Essa aula teve como primeiro objetivo realizar uma correção das questões da atividade 1 e daquelas mais objetivas da atividade 2, discutindo em sala (*online*) algumas respostas mais subjetivas.

Terceira semana (21/11/22 a 25/11/22) — aulas 2, 3, 4 e 5

Após aproximadamente um mês sem contato direto com os alunos, a primeira aula ministrada presencialmente ocorreu em 22/11, na qual adotei uma proposta dinâmica para discussão de conteúdo. Trabalhando a partir da formação de nuvens de palavras, apresentada na atividade anterior, propus em sala a produção de nuvens com temáticas de jogos internos e copa de futebol. Busquei incluir alunos ao pedir que escrevessem no quadro palavras que associavam às temáticas. À medida que listavam vocábulos, pude introduzir uma breve revisão do conteúdo de substantivos, anteriormente ministrado pela professora supervisora. Com essa retomada de conteúdo, uma comparação e consequente diferenciação entre substantivos e verbos, conteúdo linguístico designado, foi estabelecida. A revisão conjunta das classes gramaticais consistiu na percepção das funções de cada classe a partir dos exemplos selecionados pela turma e por mim para a construção de nuvens de palavras.

A atividade final da aula consistiu em sortear temas e classes de palavras, com a turma dividida em dois grupos: um construiria uma nuvem de palavras sobre Copa do Mundo, utilizando verbos, enquanto outro montaria uma nuvem referente à ideia de jogos internos, apenas com substantivos. Três alunos optaram por não participar da dinâmica em grupos. Para que não ficassem excluídos da atividade, uni-me a eles para montar uma pequena nuvem de palavras utilizando verbos referentes à temática de “o que eu gosto de fazer nas férias” — tendo em vista que se demonstraram indiferentes às temáticas esportivas. O último momento da aula foi designado à apresentação das nuvens construídas por cada grupo.

Figura 02: Nuvens de palavras construídas pelos dois grupos (nomes apagados para preservar a privacidade dos estudantes).

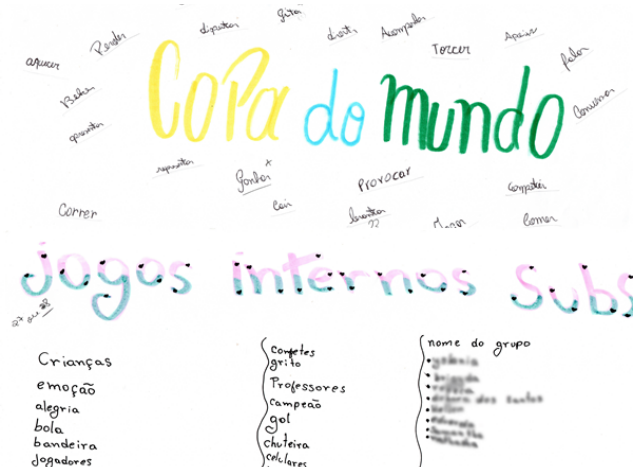
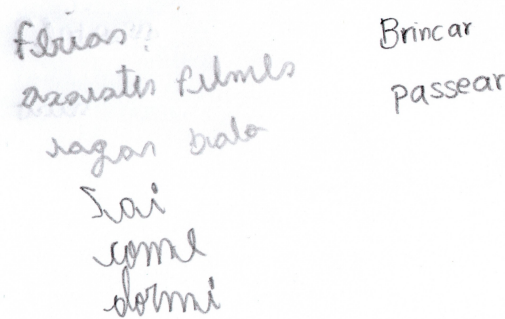


Figura 03: Nuvem de palavras sobre “o que gosto de fazer nas férias”



Quarta semana (28/11/22 a 02/12/22) — aulas 6, 7, 8 e 9

Em 29/11, a aula foi dividida em três momentos: o primeiro momento focalizou uma revisão geral do conteúdo verbal, trazendo os conceitos de tempos e modos verbais presentes no livro didático da turma, o *Se Liga Na Língua* (2018), a partir de exemplos organizados em tabelas; o segundo momento foi voltado à resolução individual de questões focadas nos verbos — na identificação destes em um caça-palavras, na criação de frases para os verbos identificados e na organização destes de acordo com o tempo e modo verbal; o terceiro e último foi dedicado à correção coletiva. Esta foi a única atividade em que me baseei no livro didático da escola para planejar alguma aula ou exercício. Elaborar essa proposta didática chamou minha atenção para a diferença entre o nível do LD e da turma em que eu estagiava; o livro trouxe variados aspectos específicos⁵ dentro do conteúdo de verbos que possivelmente não seriam aprendidos com propriedade por alunos que ainda apresentavam dificuldades básicas de leitura.

No dia 01/12, foram realizadas as duas últimas aulas, bem como a revisão final do conteúdo linguístico. Com o auxílio de minha orientadora, propus uma remodelação do

⁵ Destacamos como alguns desses aspectos a apresentação dos diferentes tempos e modos verbais, incluindo a distinção dos pretéritos perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito e o futuro do pretérito.

exercício aplicado na aula anterior, reaproveitando as ideias do caça-palavras, da construção de frases e da disposição dos verbos de acordo com o tempo verbal. No entanto, para esta atividade, termos e conceitos propostos pelo livro didático — como as nomenclaturas — foram substituídos por uma abordagem mais próxima do dia-a-dia: trabalhamos a ideia dos verbos divididos entre o momento em que se fala (“acontecendo agora”), tempo anterior ao momento da fala (“já aconteceu”) e posterior ao momento da fala (“irá acontecer”). Novamente, uma das aulas foi destinada exclusivamente à resolução individual da atividade, enquanto a outra foi utilizada para corrigir coletivamente o que fora realizado. A correção coletiva envolveu os alunos na leitura das questões, compartilhamento de suas respostas — tanto as subjetivas quanto objetivas — e anotações no quadro para a criação de uma linha do tempo, organizando os verbos em três momentos distintos. A construção de uma conceituação da classe dos verbos, tomando como pressuposto tudo o que fora visto em sala de aula naquela semana, constituiu o momento final deste último encontro.

As aulas presenciais foram agitadas, contando com a pluralidade de reunir vinte e dois alunos de idades e contextos diferentes, tratando sobre a realização Copa do Mundo enquanto esta ocorria concomitantemente — inclusive nos mesmos horários das aulas. Porém, a última aula foi um reflexo da relação construída com os alunos ao longo da vivência. A revisão final sobre o conteúdo linguístico contou com questões que focalizavam o exercício da leitura individual e de questões linguísticas, mas uma habilidade inesperada foi igualmente praticada: a colaboração entre estudantes. Uma das questões desta atividade se mostrou desafiadora, e se transformou em uma motivação para a criação de uma rede de apoio entre os alunos — até mesmo os alunos que não eram próximos durante as aulas se ajudaram para encontrar a última palavra do caça-palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos mais diversos aspectos descritos, este trabalho apresentou não apenas um relato do estágio docente realizado no primeiro semestre presencial da UFCG após o período pandêmico alarmante, mas também se propôs a trazer reflexões sobre o papel docente diante desse contexto multifacetado. O reinício das atividades presenciais no ensino básico e no ensino superior foi vivido com muita expectativa, uma vez que muito se especulava sobre quais seriam os desdobramentos dos anos de ensino remoto e fragilizado. O intuito motivador do Projeto ALFALETRAR se mostrou altamente pertinente, uma vez que de fato encontramos dificuldades tão alarmantes quanto — ou até mesmo superiores ao que fora antecipado.

É perceptível que, assim como no ensino superior, inúmeras pessoas no ensino básico precisam de suporte para reforçar os conteúdos não apreendidos ou superficialmente adquiridos. O ensino remoto, diferente do ensino à distância, teve caráter *improvisado*. Muitos professores e alunos não possuíam o letramento digital necessário para usufruir plenamente das ferramentas que dispunham — isso quando chegavam a ter acesso a tais ferramentas. As instituições de funcionamento inteiramente presencial não estavam preparadas para essa modalidade de ensino, e muitos professores precisaram se reinventar agilmente para suprir a carência deixada pelo fechamento das escolas. Certamente, a comunidade docente precisará continuar aumentando seus esforços para preencher as grandes lacunas deixadas por esses anos em casa — recuperação que pode afetar toda a rede educacional, em todas as etapas.

Diante de tal panorama, retomo o objetivo inicial do estágio idealizado pelo ALFALETRAR: o de promover a recomposição das aprendizagens perdidas no ensino remoto. Após encerrar a atuação na escola, não senti que cumpri inteiramente com o determinado objetivo; a última aula deixou um sentimento agridoce, o desejo de ter tido a oportunidade de fazer mais por aquela turma. Estar em sala de aula me mostrou quão profundos são os problemas acarretados pelos anos de ensino adaptado na pandemia. Um estágio docente que teve a seu dispor duas semanas na conclusão do quarto bimestre escolar não poderia miraculosamente sanar as dificuldades diagnosticadas — algo que o projeto antecipara. No entanto, os imprevistos que marcaram os meses de outubro e novembro, impedindo até que houvesse contato dos alunos com o espaço físico da escola, agravaram o desafio e muito pouco poderia ser feito com o pouco tempo que restara.

Todavia, o ALFALETRAR não fracassou por ter sido impossibilitado de cumprir seu principal objetivo. Os professores do projeto — os orientadores e os profissionais em formação — estão em constante aprimoramento, replanejamento, reavaliação e estudo, e continuarão lutando por seus alunos e próximas gerações. A partir disso, refleti que ser professor é estar em constante luta. Luta por valorização e reconhecimento, luta por melhores condições de trabalho, luta pelo futuro dos alunos a quem ensina e luta por mudanças futuras na nação através da educação emancipatória defendida por Freire. Ser professor é ter uma missão maior que supera a própria existência singular do ser humano, que perpassa até a camada do social, do coletivo. Adentrar a sala de aula durante aquelas semanas de estágio docente me reforçava isso, do dever que consistia em assumir um papel tão importante e grandioso na sociedade.

Esta é, sem dúvidas, outra representação que tenho do exercício da docência como resistência. A comunidade acadêmica precisa reestruturar sua formação e metodologia de

modo a acolher esses alunos, reconhecendo suas dificuldades e recompondo as aprendizagens. Em nome do futuro do país, os professores devem atuar para resgatar os conhecimentos, os sonhos e as oportunidades das gerações atuais que são lapidadas nas salas de aula das escolas. É grande a responsabilidade que reside sobre os profissionais da área, mas as recompensas são igualmente relevantes: formar indivíduos nos leva a interagir com o que há de mais humano na sociedade, através de sonhos, anseios, metas, possibilidades. Um docente que atua com amor transmite esse sentimento à comunidade sonhadora que assiste às aulas. E, mais que isso, ser professor é, também, poder plantar a semente do que Paulo Freire (1992) lindamente chamou de *esperançar*:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo *esperançar*; porque tem gente que tem esperança do verbo *esperar*. E esperança do verbo *esperar* não é *esperança*, é *espera*. *Esperançar* é se levantar, *esperançar* é ir atrás, *esperançar* é construir, *esperançar* é não desistir! *Esperançar* é levar adiante, *esperançar* é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 1992, s. p.).

Assim, sigo minha jornada acadêmica tendo em mim o ideal do *esperançar*, do lutar e do resistir. Ainda que incerta da profissão que exercerei no futuro, não tenho dúvidas de qual profissão seguirei admirando e apoiando. Minha primeira experiência em sala de aula pode não ter solucionado todas as dúvidas que eu trazia comigo, mas certamente fortaleceu minha crença de que ser professor é estar em constante formação, é semear. E lutar pela educação é uma luta válida, necessária e constante, que não condiz com a espera, apenas com a ação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: 6º ano: manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed. 2008.

SCHLEICHER, Andreas. “**Professores terão que mudar seu jeito de ensinar depois da quarentena**”. 23 abr. 2020. Entrevista concedida a Ana Torres Menárguez. El País.

Disponível em:

<https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-23/professores-terao-que-mudar-seu-jeito-de-ensinar-depois-da-quarentena.html>. Acesso em: 14 de jan. de 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. 2.ed, 7. reimpr. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.