

PROJETO DIDÁTICO / TEMÁTICO: UM MÉTODO CONTEXTUALIZADO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

JOSEFFER MAXI MAIA RODRIGUES¹

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFPE, em uma turma do 8º ano. O tema que estava programado pela professora-supervisora para ser desenvolvido durante a unidade foi “a juventude” e, a partir disso, os eixos de ensino de língua escolhidos para serem trabalhados foram: leitura, análise linguística, oralidade e letramento literário. Essa escolha se deu pela necessidade de serem trabalhados conteúdos como o gênero artigo de opinião, orações coordenadas e conjunções coordenativas, e o livro da unidade, Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector. Com isso, o tema escolhido pelo estagiário regente foi: “A Saúde mental dos jovens no mundo virtual”, que se justificou pelo contexto de pandemia e distanciamento social, bem como pela possibilidade de discutir sobre as problemáticas contemporâneas que estão atreladas ao desenvolvimento de novas tecnologias. Por fim, durante o desenvolvimento do projeto, os dois primeiros eixos foram focados na argumentação e como os elementos linguísticos constituem a argumentação, enquanto que o letramento literário e a oralidade foram desenvolvidos a partir da leitura do livro, desenvolvendo habilidades argumentativas que culminaram na produção de um podcast opinativo.

Palavras-chave: Análise linguística, Saúde mental, Unidades de ensino

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco- PPGL/UFPE, maxi.maia.r@gmail.com;

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi parte essencial da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Português III, componente obrigatório do curso de Letras – Português (Licenciatura). Para tanto, foi preciso escolher uma turma do Ensino Fundamental II de uma escola pública para observar – com o objetivo de criar familiaridade com o grupo – e, depois, reger parte das aulas de Língua Portuguesa. A disciplina de estágio 3 tem como finalidade inserir o estagiário regente, que será um futuro professor de LP, no ambiente de sala de aula, bem como nas atividades que a docência demanda.

Assim, escolhi o Colégio de Aplicação da UFPE, e a turma do 8º ano A. A partir de 20h de observação, foi possível conhecer melhor a turma e traçar um perfil comportamental e cognitivo desta, já que essa caracterização era precisa para iniciar a regência, com o objetivo de melhor atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Em seguida, fiz 20h de regência, totalizando 40h de carga horária em sala de aula. As atividades foram registradas na ficha de frequência fornecida pelo SOAE – Serviço de Orientação e Atendimento ao Estagiário. Existe, também, uma ficha avaliativa que deve ser preenchida pelo professor-supervisor do estágio, de modo a avaliar o desempenho dos estagiários em sala de aula.

Tendo analisado o planejamento da professora supervisora para as aulas de língua portuguesa, o que mais chama atenção é que a professora organiza o planejamento de cada unidade seguindo uma temática, dessa forma, o estagiário regente precisa se adequar não só aos conteúdos que já estão pressupostos de serem trabalhados, mas também a temática que a professora supervisora acha pertinente deles terem contato.

Sendo assim, a professora sempre destacou a necessidade de os alunos discutirem sobre a temática da juventude (tema que também já estava programado para a unidade) e, além do mais, era preciso trabalhar o livro literário da unidade, já que em todo ensino fundamental II do CAP a literatura é trabalhada como um convite à leitura, isto é, por fruição. Logo, na tentativa de aliar as demandas da professora supervisora e as respostas dos estudantes sobre o que se interessam em ver nas aulas de língua portuguesa, o tema escolhido pelo estagiário regente foi: “A Saúde mental dos jovens no mundo virtual”. Essa temática se

justifica primeiro pelo contexto de pandemia e distanciamento que o mundo vive, logo, é de extrema importância colocar os jovens para refletir sobre o que estamos passando. Ademais, essa temática possibilitava discutir um pouco do que é ser jovem no século XXI, como também possibilitava trazer todas as problemáticas de nossa contemporaneidade da que estão atreladas ao desenvolvimento de novas tecnologias e, por assim dizer, de novas relações interpessoais que são consequências desse uso, portanto alia-se às demandas da professora, dos alunos e do estagiário regente.

Sobre os conteúdos, os eixos de ensino de língua escolhidos para serem trabalhados foram: Leitura, análise linguística, oralidade e letramento literário. Essa escolha se deu pela necessidade de serem trabalhados conteúdos como o gênero artigo de opinião, orações coordenadas e conjunções coordenativas, e o livro da unidade, *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector. O projeto foi dividido em duas partes, os dois primeiros eixos foram focados na argumentação e como os elementos linguísticos constituem essa argumentação, já na segunda parte, como era preciso trabalhar com o livro, foi objetivado trabalhar o livro no desenvolvimento de – além do convite à leitura – habilidades argumentativas, pois a atividade avaliativa final seria a produção de um podcast opinativo em que os alunos teriam que argumentar sobre se gostaram ou não do livro, e que aspectos dos contos chamaram mais sua atenção ou não.

METODOLOGIA

A parte inicial do estágio consiste na observação das aulas de língua portuguesa para familiarização com a turma e o ambiente escolar. Sabendo que as aulas aconteciam virtualmente, todas as atividades didáticas tiveram de ser executadas por meio de recursos digitais como *gmail, google meet, google forms e google classroom*. Sobre espaço escolar, foram realizadas conversas com a professora supervisora, para a melhor compreensão do funcionamento e rotina da instituição e foi também aplicado um questionário socioeconômico para auxiliar nesse sentido.

Sendo assim, o 8º ano A é formado por 30 estudantes, entre 13 e 14. Foi perceptível que os alunos frequentam assiduamente as aulas síncronas. No entanto, nas aulas de língua portuguesa, a maioria da

turma costuma deixar as câmeras desligadas e interagem mais por áudio e no chat do *google meet*. Isso se confirma pelas repostas ao formulário, em que a maioria da turma se diz calada, algo que a professora também havia alertado anteriormente.

No geral, o perfil dos alunos segundo suas respostas é de que são em maioria classe média, têm amplo acesso a equipamentos digitais, usam muito as redes sociais, especialmente *instagram, whatsapp e youtube*. Se interessam muito por tecnologia, esportes e movimentos sociais. Como também, têm familiaridade com *google docs, forms e jamboard*.

Já sobre as competências em linguagens, muitos responderam que têm dificuldade em conhecimentos gramaticais, ainda assim, afirmam igualmente quererem discutir com mais profundidade essas questões gramaticais, assim como a literatura. Mesmo que no ensino fundamental II a literatura não seja conteúdo obrigatório da grade, o colégio a aborda por um viés de fruição e compartilhamento de leitura. Logo, este projeto didático buscou aliar as respostas dos alunos com uma proposta de trabalho com a língua que suprisse essas necessidades apontadas por eles.

Ainda, sabendo do perfil da turma, a professora sempre procurava trabalhar com desafios nas aulas, para suscitar a interação entre os alunos e isso dava bastante certo. Essa questão da interação era algo que a professora se preocupava bastante, uma vez que no ensino remoto, em que poucos alunos ligam as câmeras ou mesmo falam ou escrevem no *chat*, a única maneira, muitas vezes, de aferir a aprendizagem dos estudantes é justamente propiciando a interação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Se partirmos de uma concepção sociointerativa da língua, em que os sujeitos são agentes ativos no processo de comunicação (MARCUSCHI, 2008), assim como, a essa agentividade se dá fundamentalmente por meio do uso da língua (BAZERMAN, 2011), é possível entendermos a aula de língua portuguesa como um espaço de interação social ativo e importante no processo de aprendizagem de práticas de linguagens que vão subsidiar a atuação social dos sujeitos que ali perpassam.

Sendo assim, o trabalho com o ensino de língua deve se pautar igualmente numa concepção de língua que é plural e multimodal, se

preocupando com a apropriação e ampliação de práticas de letramento dentro da escola (ROJO, 2012). Uma vez que os estudantes, principalmente na era digital em que vivemos hoje, já saem de um contexto de grande acesso aos mais diversos gêneros textuais, mesmo que isso não queira dizer letramento nesses mesmos gêneros.

Por isso, é dever dos professores de língua propiciarem um espaço em que habilidades linguísticas possam ser desenvolvidas e ampliadas. Dessa maneira, o trabalho com os gêneros textuais se mostra ser uma excelente proposta nesse sentido. Aliado a isso, o trabalho com projetos temáticos também se configuram como uma proposta metodológica bastante atualizada do ponto de vista do atual paradigma científico sobre o ensino de língua portuguesa (SILVA; COX, 2002).

Dessa forma, o trabalho com projetos temáticos auxilia o professor em sua organização didática, pois ajuda na construção de um material mais contextualizado com as demandas do perfil de cada turma. Também, pelo fato das aulas seguirem uma temática, o trabalho com os eixos de ensino da língua é melhor organizado, não só numa sequência lógica, como numa organização coerente, já que a temática é presente em toda aula, o que corrobora para a discussão de temáticas importantes de serem refletidas por aquele perfil determinado de turma (MENDONÇA, 2005).

Por fim, outro aspecto relevante é o trabalho com as unidades estruturantes de ensino de língua portuguesa (Escrita; Oralidade; Leitura; Análise Linguística), tendo em vista que é preciso quebrar com a antiga tendência escolar, em que o texto é usado como pretexto para trabalhar apenas regras gramaticais (BUNZEN, 2006). Ou seja, é partindo da compreensão de que as unidades estruturantes de ensino da língua portuguesa devem ser o ponto central que norteia as práticas dos professores de português nas escolas que podemos pensar num ensino que leva em consideração o contexto de produção e circulação dos textos em direção a uma aprendizagem focada no letramento linguístico.

Logo, o texto enquanto prática social deixa de estar em segundo plano e passa a ocupar um lugar central nas aulas de língua. Propiciando o desenvolvimento de habilidades comunicativas, não mais de apenas normas. Dessa maneira, o conteúdo gramatical passa a ser entendido como análise linguística, pois requer metalinguagem, isto é, reflexão (GERALDI, 2004). O ensino da oralidade letrada passa a ser equiparado

ao da escrita, segundo aponta Magalhães (2008). E o ensino da escrita e leitura precisam ter um propósito que vá além de se configurar como uma tarefa árdua. Pois, sempre que utilizamos a língua temos um propósito, uma função e é a isso que majoritariamente compreendemos como gênero textual, ou seja, usamos a língua para agir no mundo, então, é preciso ensinar para que os indivíduos sejam sujeitos plenos no mundo, cidadãos. E isto só é possível pelo letramento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

RELATO DA EXECUÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO

1.1 Unidade estruturante de ensino: leitura

De início, eu esperei os alunos do 8ºA entrarem na aula por 5min e também nesse tempo a professora supervisora foi encerrando algumas questões do conteúdo anterior com os alunos. Tendo passado esse tempo, a professora regente me apresentou a turma e me passou a palavra. Eu estava meio inseguro, mesmo já tendo feito estágio no CAP, fiquei me perguntando se realmente eu conseguiria me conectar com a turma, pelo fato do contexto remoto dificultar bastante essa prática. De toda forma, depois de me apresentar e apresentar o projeto como um todo, passei para a leitura do artigo de opinião que tinha separado para a aula que eu trabalharia o eixo da leitura.

Logo, antes de começar a leitura, fui retomando algumas questões que observei no formulário que apliquei para conhecer a turma. Então, fui comentando que percebi que a temática que trabalharíamos era muito pertinente, não apenas pelo contexto que vivemos, mas pelo próprio interesse dos alunos pelo tema. Em seguida, perguntei se algum aluno gostaria de ler o artigo de opinião, pois sempre procuro fazer isso para treinar a leitura em voz alta dos alunos, pelo fato de perceber que, muitas vezes, alguns deles têm dificuldade em oralizar os textos e que isso também indica alguma dificuldade de compreensão dos textos, também, gostaria de colocar os alunos para interagir, visto que a maioria da turma se dizia calada. Assim, uma aluna que sempre liga a câmera se predispôs a fazer a leitura.

A partir dessa leitura, parti para a explanação do conteúdo pela exibição dos slides. E fui explorando os aspectos composicionais do gênero artigo de opinião de maneira dialogada com os estudantes.

Foquei também nas estratégias argumentativas e nos recursos linguísticos que estavam presentes no texto, como: Qual é o ponto de vista do autor? O tema chama atenção de vocês? De que forma? Uma vez que o título do texto era “Redes sociais e saúde mental: aliadas ou inimigas?”.

Partindo dessas perguntas, cheguei na questão primordial sobre o ensino do gênero textual: sua função social. Para quê que escrevemos artigos de opinião? Meu intuito, nesse sentido, era construir com os alunos, tendo em vista a leitura do artigo de opinião, um conceito para o gênero textual em questão. Visto que eu parto de um entendimento sociointeracionista da língua, que leva em consideração, além dos aspectos formais dos gêneros, o contexto de uso e de práticas de linguagem (MARCUSCHI, 2008).

Assim, além de construirmos um conceito para o gênero, observamos também a argumentação presente nele. Podemos pensar nos tipos de argumentos, como o de autoridade e evidência presentes no artigo de opinião lido. Portanto, ao final do slide, percebemos que a forma como o texto se configura está intimamente ligada ao seu funcionamento em sociedade, isto é, sua função social. Por isso que, em seguida, perguntei aos alunos qual a diferença entre argumento e opinião.

Para isso, abri uma lousa digital (*Jamboard*) e pedi que os alunos fossem editando, com suas palavras, o que era argumentação de um lado e o que era opinião do outro. Ao final desse momento, fiz a leitura dos escritos dos alunos e chegamos num consenso para a questão. Por fim, me despedi da turma, passei a atividade da aula assíncrona que era analisar outro artigo de opinião e confesso que me senti bastante satisfeito de ter conseguido a atenção dos alunos e sua participação logo na primeira aula. E isso ratificou, para mim, a importância dos projetos didáticos no fazer docente contextualizado. Além de se mostrar como uma boa estratégia de aprendizagem, também me ajudou no planejamento das aulas, visto que é impossível reger uma aula sem ter, minimamente, pensado nela antes.

1.2 Unidade estruturante de ensino: Análise linguística

Na segunda aula síncrona, como de costume, esperei os 5min para os alunos entrarem na aula e dar início a minha regência. Nessa segunda aula, por mais que eu já estivesse mais confiante sobre minha regência,

senti bastante dificuldade em planejar esse momento de forma que eu considerasse extremamente proveitosa. No entanto, depois de muitas modificações no projeto de regência, acredito que eu tenha chegado num plano pelo menos aceitável.

Então, antes de começar o conteúdo que era de orações coordenadas e conjunções coordenativas, me preocupei em perguntar se os alunos lembraram algo sobre período composto e simples. A turma respondeu que lembravam mais ou menos, mas levando em consideração as respostas sobre gramática no formulário, eu resolvi retomar esses conceitos para depois dar andamento ao conteúdo próprio da aula.

Então, abri o slide da aula e fiz essa retomada de conteúdo, uma vez que os alunos me apontaram que tinham entendido, avancei para o conteúdo de orações coordenadas e coordenativas. Trouxe as explicações no slide e fui exemplificando-as com trechos do texto lido na aula anterior, na tentativa de aproximar esse momento do que eu entendia como uma análise linguística. Fui, inicialmente, dialogando com a turma sobre a diferença entre as orações sindéticas e assindéticas, mostrando como a presença da conjunção já nos mostra o tipo da oração coordenada e, analisando os tipos de conjunções, fomos observando as diferenças das orações sindéticas, a partir do uso das conjunções.

Por fim, com o objetivo de fixar o conteúdo e fazer isso de uma maneira mais dinâmica, propus que fizéssemos um jogo, conhecido como *wordwall*, visto que a estratégia didática da gamificação tem se mostrado bastante benéfica na conquista da atenção dos estudantes e na motivação dos mesmos em participar ativamente desse processo de aprendizagem (TOLOMEI, 2017), que muitas vezes é feito de forma desraigada da realidade dos alunos. E me surpreendi com o retorno dos alunos, muitos dos que não interagem muito, começaram a abrir seus microfones e responder as perguntas do jogo, o que me deixou bem feliz por ter alcançado esse objetivo também na segunda aula, e mais ainda com um conteúdo tão temido e visto negativamente pelos alunos.

Ao final desse momento, pude perceber que os alunos acertaram grande parte das questões e também aproveitei para tirar algumas dúvidas de quem ficou sem entender alguma parte do conteúdo. Nesse momento, a professora também fez uma fala trazendo algumas

diferenças das orações coordenadas para as orações subordinadas e adiantou que no próximo ano os alunos veriam esse assunto e que não precisavam se preocupar. Senti que foi um momento bom.

Terminei a aula falando da atividade para a aula assíncrona, em que os alunos teriam que analisar partes de um outro texto, com a mesma temática do primeiro. Durante o tempo de uma semana dado para a confecção dessa atividade, trabalhei assiduamente na assistência aos meninos perante a atividade no *Classroom* da turma e percebi que muitos queriam realmente aprender e, com meu auxílio, realmente aprenderam.

1.3 Unidade estruturante de ensino: Oralidade

Agora explorarei a regência da terceira e quarta aula do projeto. Mais uma vez, inicialmente, esperei os 5min de tolerância para os alunos entrarem no google *meet* da aula. Após isso, expliquei aos alunos como seria a atividade avaliativa do bimestre que eu fiquei responsável por desenvolver com eles. A atividade consistia na produção de um podcast opinativa sobre os contos do livro Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector. De início, os alunos ficaram extremamente eufóricos por ter que fazer a atividade, mas não saberem como. Observei que eles compreendiam aquela atividade com algo complicado, difícil, mesmo que uma das aulas disse que a turma deles já teve que fazer uma atividade assim no 6 ano.

Por conseguinte, comecei a aula passando um vídeo-performance da atriz Aracy Balabanian, em que a atriz faz uma interpretação do conto Felicidade Clandestina, que também intitula o livro, com o objetivo de introduzir os estudantes à leitura do livro e, posteriormente, do trabalho de produção oral. A escolha de se trabalhar com a produção oral e não com a escrita se deu pelo pouco tempo de regência que eu teria, e como não era possível trabalhar a produção escrita e sua reescrita, não fazia sentido trabalhar com a modalidade escrita da língua no projeto. Ainda, a professora supervisora me passou que os estudantes do fundamental II do CAP mesmo não tendo literatura como um componente da grade, trabalham com livros literários a partir de uma proposta de fruição, de convite a literatura, e era justamente isso que eu queria fazer.

Dando andamento a primeira aula para trabalhar a oralidade, depois de ter passado o vídeo eu perguntei se eles já conheciam algum

texto ou livro de Clarice, se eles gostaram da contação apresentada e se alguma coisa chamou a atenção deles na história. Com isso, vários alunos se colocaram a falar que gostaram do conto, até pelo fato dele se passar em Recife. Os alunos trouxeram observações sobre o texto que eu considereei, inclusive, avançadas para uma turma de 8º ano, o que me deixou empolgado com a aula e com a proposta de produção. Assim, discutimos sobre como Clarice consegue escrever sobre questões tão cotidianas de forma tão poética.

Em seguida, apresentei um vídeo opinativo sobre o livro em questão, em que é apresentado o livro em maneira de compartilhamento de leitura, para que os alunos enxergassem o que eles deveriam fazer no podcast futuramente. Afirmei que eles poderiam não gostar dos contos, pois é um direito do leitor (PENNAC, 1993, p.139) e que isso seria importante para a argumentação deles, isto é, eles precisariam defender esse ponto de vista em cima de justificativas plausíveis e estratégias argumentativas estudadas nas aulas anteriores.

Em sequência, eu apresentei um slide para explorar as questões orais importantes para a produção de um podcast resenha de um conto, levando em consideração o uso da argumentação e o uso de elementos paralinguísticos na construção desse gênero oral. No final da apresentação, trouxe os requisitos para a produção oral e fiz as separações dos grupos e das escolhas dos contos. Estava programado uma apresentação de dois podcasts sobre o livro Felicidade Clandestina, também no intuito de exemplificar o que eu esperava das produções dos alunos, mas, por conta do tempo, deixei isso como uma parte da atividade assíncrona.

No último momento da primeira aula, expliquei aos estudantes que a aula assíncrona consistiria na apreciação dos dois podcasts disponibilizados e também na organização dos alunos que ainda não tinham grupo ou conto escolhido. Assim, deixei a produção dos podcasts como atividade assíncrona, juntamente com um link para um documento do google com a divisão dos grupos e contos para os alunos que não tiveram já feito essa divisão pudessem se organizar de maneira remota para a confecção da atividade. Como também, os avisei que teríamos um convidado na nossa última aula para fazer uma fala sobre sua experiência com a escrita de Clarice e apreciar as produções dos alunos.

Na segunda aula separada para o eixo da oralidade, eu planejei para que fosse um momento de culminância das produções dos alunos.

Assim, esperei os 5min de tolerância para o início da aula e depois passei para a apresentação do convidado. O convidado foi um colega de graduação meu e ele trouxe uma fala muito boa sobre sua experiência com Clarice, como sua escrita tocou a vida dele e assim foi possível interagir bastante com os alunos, pois muitos colocaram que também se sentiram bastante tocados com os contos.

Apesar de terem alguns poucos alunos que não gostaram do conto que pegaram para a produção do podcast (alguns deles argumentaram que a escrita de Clarice era difícil de entender, e por isso não gostaram), a grande maioria se sentiu tocado e me confessaram que a atividade fora sido prazerosa de fazer, mesmo que todos concordassem que fosse trabalhosa. Nesse momento, ratifiquei a importância de primeiro ler o conto para apreciar e depois fazer uma leitura mais aprofundada e reflexiva para analisar (MOISÉS, 2014).

Logo, muitos alunos iam abrindo a câmera e comentado que tiveram todo um trabalho de pesquisa sobre o conto e a vida da autora para entender melhor o contexto de produção do livro e do que o conto queria passar. Inclusive, muitos fizeram uma reflexão muito boa sobre a vida de Clarice e como isso aparecia em sua escrita. Mesmo que tenha dado muito trabalho, segundo os alunos, eu sempre comentava que isso era muito importante para o aprendizado deles, visto que análise e argumentação requerem trabalho.

Tendo passado esse muito, mesmo antes de eu colocar os podcast para tocar, muitos alunos confessaram que gostaram bastante, não só do conto, como do trabalho de pesquisa feito para melhor entendê-lo, até mesmo houve alunos que disseram ter criado interesse em ler todo o restante do livro, coisa que muito me alegrou, já que meu objetivo primordial era justamente esse: fazer um convite à leitura mesmo que trabalhando habilidades linguísticas, pois não há e não é preciso que haja separação entre esses dois aspectos de uso da língua. Pude perceber como foi proveitoso trabalhar com esses dois aspectos e me surpreendi muito, porque acreditava ter dificuldades em fazer algo assim.

Dessa maneira, após esse diálogo inicial, coloquei as produções orais dos alunos para tocar e a cada término de podcast eu fui comentando com eles como eu estava feliz em observar que eles compraram a ideia e a executaram tão bem. Fiquei muito animado com a habilidade que eles tinham de fazer o podcast de maneira a não repetir a história

do conto, mas trazer um resumo de seu enredo e ainda argumentar sobre ele, trazendo questões da vida da autora e interpretações próprias, o que me mostrou bastante autoria dos estudantes.

Ao final da aula e da minha regência, reafirmei que a aula assíncrona seria um momento separado para os alunos subirem os áudios no *youtube* da escola e fiz uma fala pessoal da minha experiência com Clarice, que perpassa desde o início da minha vida de leitor, até um dos meus livros preferidos da vida que é *A Paixão Segundo GH*. Depois, me despedi dos alunos agradecendo pelo companheirismo, pela atenção e toda atenção me dada durante aqueles poucos dias que estivemos juntos. Acredito que os momentos com os estudantes foram de muito aprendizado, tanto para mim como para eles, e foi muito legal sentir que o meu medo de que eles não se envolvessem, pelas dificuldades de engajamento do ambiente remoto, foi superado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio de regência III me mostrou que, a partir do planejamento cuidadoso dos momentos da regência, era possível fazer um trabalho bem feito e preocupado com a realidade dos alunos do ensino básico. Algo que durante meu processo de escolarização pouco vivi. Parece-me que a tão chamada “utopia” da educação de qualidade agora não é algo tão distante da minha prática docente.

As dificuldades encontradas nesse caminhar dizem muito mais respeito ao contexto remoto de ensino, que prejudicou as relações interpessoais entre professores e alunos, do que sobre o processo propriamente dito. Ainda assim, sinto que foi possível superar várias barreiras nessa experiência de estágio e entender que até os alunos pouco acostumados a esse modelo novo de ensino, que se impôs em consequência da pandemia da corona vírus, puderam igualmente superar barreiras com o meu auxílio.

Em um momento de descrença minha perante a profissão que escolhi seguir, não pelo trabalho em si, mas pelo contexto extremamente problemático que os docentes desse país vivem, eu pude sentir que meu trabalho valeu a pena, que contribuí com diversos universos dentro daquela sala de aula de uma chamada no *google meet*. É exatamente isso que sempre busquei quando quis trabalhar com educação, contribuir para o crescimento das pessoas. A resposta que mais

me tocou de forma pessoal foi “espero que ele continue sendo professor” o que veio a me confirmar de que eu estou no caminho certo.

Ao nível profissional, o estágio de regência propicia que aprendamos com os melhores sobre como ser melhores em nossa prática docente. Fico muito grato por ter passado por essa experiência. Nesse pequeno contexto de Colégio de Aplicação e UFPE eu entendi ser possível um trabalho de qualidade e aprendi como fazê-lo. Espero que os docentes que contribuem continuamente para a formação de professores também não deixem de fazê-lo com tanta excelência como eu tive a oportunidade de vivenciar.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. Escrita, gênero e interação social. São Paulo: **Cortez**, 2011.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de texto no ensino médio. *In*: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2006.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: **Editora Ática**, 2004.

MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia oral. **Estudos Linguísticos**, V. 11, P. 137-153, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2008.

MENDONÇA, M.R.S. Projetos temáticos: integrando leitura, produção de texto e análise linguística na formação para cidadania. **Construir Notícias**, V. 21, 2005.

MOISÉS, M. A análise literária. São Paulo: **Editora Cultrix**, 2014.

PENNAC, D. Como um romance. Rio de Janeiro: **Rocco**, 1993.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R; MOURA, E. (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2012.

SILVA, M. M.; COX, M. I. P. As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna. **Polifonia**, V. 5, P. 27-48, 2002.

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EaD em foco**, V. 7, P. 145-156, 2017.