REVISTA CADERNOS DE ESTUDOS E PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
RECIFE, V. 9, N°. 1, 2023. ISSN: 2447-6943

Confortável é ser quem você é: uma reflexão sobre os padrões de beleza a partir do gênero textual entrevista no estágio curricular da licenciatura em Letras-Português

Comfortable is being who you are: a reflection on beauty standards from the interview genre in the supervised curricular internship in Portuguese

Bárbara Larissa Braz de Melo[1]
Lívia Suassuna[2]

Resumo
Este relato tem como objetivo apresentar uma experiência vivenciada no Estágio Curricular Supervisionado em Português III, componente curricular do curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco, o qual consiste na observação e regência de uma turma do ensino fundamental – anos finais. O projeto didático desenvolvido nesse contexto teve como assunto norteador os padrões de beleza da sociedade atual e foi desenvolvido através do gênero textual entrevista. Para tal, subsidiamo-nos teoricamente nas perspectivas defendidas por Antunes (2006), Corazza (1997), Geraldi (1999; 2012), Kleiman (2006), Marcuschi (2008), Mendonça (2003) e Suassuna (1995), que tratam de um ensino de língua portuguesa sociointeracionista e voltado para o texto. A criação de projetos didáticos autorais e que contemplem as problemáticas vislumbradas pelo docente no ambiente escolar também é defendida ao longo do relato. Ao final, concluímos que a regência favoreceu as aprendizagens dos alunos em relação ao objeto língua portuguesa, bem como a reflexão crítica acerca da temática.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Prática pedagógica. Projetos didáticos.

Abstract
This experience report aims to present the pedagogical experiences during the subject of Supervised Curricular Internship in Portuguese III of the Licentiate Degree in Letters - Portuguese in Federal University of Pernambuco, which consists of observing and conducting a class of Elementary School Early Years.The didactic project has as its guiding subject the standards of beauty, developed through the textual genre interview, in addition to the pronoun grammatical class. To this end, we base ourselves theoretically on the perspectives defended by Antunes (2006), Corazza (1997), Geraldi (1999; 2012), Kleiman (2006), Marcuschi (2008), Mendonça (2003) and Suassuna (1995) for a socio-interactionist and text-oriented Portuguese language teaching. The creation of authorial didactic projects that adopt the problems envisioned by the teacher in the school environment is also defended and presented throughout the report. In the end, we conclude that the regency achieved formal successes, in dealing with the language, as well as social ones, in view of the critical reflection on the theme.

Keywords: Portuguese language teaching. Pedagogical practice. Didactic projects.

[1] Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPESQI). E-mail: brazbarbara05@gmail.com. ORCID: http://orcid.org/0000-0001-5107-3144.
[2] Doutora em Linguística. Professora titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – Departamento de Ensino e Currículo. E-mail: livia.suassuna@ufpe.br. ORCID: http://orcid.org/0000-0001-7422-2923.

Introdução

As quatro disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Português da licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco são componentes obrigatórios do curso e se configuram como um momento de inserção supervisionada do licenciando no campo de atuação profissional. Esses componentes se revestem de grande importância no processo formativo dos futuros professores, sobretudo quando consideramos as novas modelagens profissionais, que apontam para a necessidade de formar o docente como um indivíduo ativo, criativo, autônomo e crítico, e cuja prática profissional é sempre situada num contexto sócio-histórico definido.

Nesse contexto, o presente relato de experiência visa a apresentar considerações acerca de nossas vivências no componente Estágio Curricular Supervisionado em Português III, que consiste na observação e regência de uma turma dos anos finais do ensino fundamental. A experiência foi realizada durante o segundo semestre letivo do ano de 2021. Devido à flexibilização das atividades acadêmicas e institucionais, que estiveram bastante limitadas em função da pandemia de covid-19, pudemos atuar presencialmente na escola escolhida para o estágio, uma vez que já estávamos, alunos, professores e licenciados, com o ciclo vacinal completo.

A carga horária da disciplina é de 135 horas, das quais 30 são destinadas aos encontros com a professora orientadora na universidade e 105 são distribuídas entre as atividades realizadas na escola. Assim, dedicamos 30 horas à observação do grupo-classe (no nosso caso, um 7º ano) e do contexto mais amplo de trabalho e, ao longo desse período, elaboramos o projeto didático temático a ser desenvolvido.

A Escola Municipal Júlio Carneiro de Albuquerque Maranhão foi a instituição escolhida para a realização do nosso estágio. Ela está localizada no Engenho Liberdade, na zona rural do município do Cabo de Santo Agostinho (PE). Levando em consideração a peculiaridade dessa escola, que se diferencia da maioria das instituições da educação básica da Região Metropolitana do Recife, e também a configuração social do grupo-classe em que atuamos, organizamos nosso relato em

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

dois blocos, sendo o primeiro referente à caracterização do campo de atuação e aos aspectos que consideramos determinantes para o planejamento e a execução da regência. Na segunda parte, trazemos o relato da experiência propriamente dito.

1. A escolha da temática do projeto didático

Devido à pandemia de covid-19, os estudantes só retornaram às aulas presenciais no segundo semestre de 2021. Antes disso, as aulas aconteciam no formato *on-line*, porém nem todos eles conseguiram acompanhar o ensino remoto emergencial, tendo em vista a ausência de conexão à internet de qualidade, como foi relatado pelos gestores e professores da escola.

Logo no início do trabalho, fomos informadas de que as turmas do 6º e do 7º anos foram extremamente afetadas pela pandemia, pois o processo de amadurecimento das competências linguísticas que vinham sendo construídas durante os anos iniciais do ensino fundamental não foi consolidado. Essa conjuntura confirmou-se na maioria das respostas que obtivemos por meio da aplicação de um questionário diagnóstico junto aos alunos, os quais revelaram muitas dificuldades de escrita que poderiam ter sido sanadas caso eles não tivessem o seu processo de ensino-aprendizagem dificultado pela emergência da pandemia. Dessa forma, as respostas sempre eram curtas e formadas apenas por palavras simples, como “moto”, “andar de bicicleta”, “ler”, “escrever”, etc. Além dos obstáculos com relação à escrita, observamos níveis insatisfatórios com relação à interpretação textual, porque alguns estudantes entregaram as fichas diagnósticas com respostas em branco, por não entenderem o que estava sendo questionado, mesmo que as perguntas fossem curtas e objetivas, de modo a constatar quais os filmes, os gostos, os *hobbies* e as opiniões dos alunos sobre as aulas de língua portuguesa.

As informações prestadas pelos alunos no questionário indicaram uma uniformidade no seu estilo de vida e preferências, levando em consideração que eles compartilham vivências particulares que a maior parte da população da Região Metropolitana do Recife não conhece. Além disso, por viverem numa região que fica

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

a cerca de 45 minutos de carro do centro do município, a comunhão entre eles é estimulada desde a infância; assim, eles participam do mesmo centro religioso (de vertente evangélica), das mesmas festividades ou dos mesmos movimentos sociais, como o MST. Consequentemente, podemos resumir o dia a dia dos discentes da seguinte forma: durante a manhã eles se reúnem na escola, mas passam a tarde conversando e se divertindo na rua com os colegas que estudam na mesma escola e que são seus vizinhos no Engenho. As brincadeiras preferidas envolvem veículos, como motos e bicicletas, até máquinas utilizadas na lavoura, já que alguns deles, principalmente os meninos, ajudam os pais nesses afazeres. O uso do celular também foi pontuado por vários estudantes, principalmente com relação ao uso das redes sociais, como o Facebook e o Instagram. Durante a noite, a ida à igreja é o programa recorrente dos jovens.

No entanto, um comportamento dos estudantes nos pareceu o aspecto mais curioso e foi a partir dele que definimos a temática do projeto didático: constatamos que os meninos e as meninas precisam adotar os caminhos que os pais, em sua maioria religiosos, colocam para eles como adequados e corretos. Isso acaba por determinar maneiras muito padronizadas de aparentar, sentir e pensar, fechando as portas para os desejos individuais de cada um. Com frequência, os alunos revelavam curiosidade e teciam comentários elogiosos sobre o nosso jeito de vestir, nosso cabelo, nossas características físicas ou os acessórios que usávamos. Diante desse fato, concluímos que seria significativo trabalhar com os 15 estudantes (8 meninos e 7 meninas) do 7º ano a temática dos padrões de beleza, a fim de tentar desmistificar tais construções sociais e salientar a importância de adotar como determinantes os seus interesses e características pessoais.

Além disso, havia no grupo uma grande quantidade de estudantes não brancos, com traços fenotípicos de pessoas pretas e pardas. Sabemos que tais características são depreciadas ou negadas, em favor dos corpos idealizados nas redes sociais e nos programas midiáticos.

Identificamos, assim, pontos a serem discutidos com os alunos e alunas ao longo da regência. Foi aí que o projeto didático que elaboramos, intitulado “Confortável

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

é ser quem você é! Uma reflexão sobre os padrões de beleza a partir do gênero entrevista", ganhou relevância a partir do viés étnico-racial, socioeconômico e cultural da turma.

2. O desenvolvimento do projeto didático

O trabalho desenvolvido durante a regência seguiu o cronograma e os conteúdos curriculares previamente estabelecidos no planejamento da professora supervisora, de modo que, em nossas aulas, deveríamos abordar o conteúdo gramatical pronomes. Por outro lado, o gênero textual entrevista foi selecionado para compor o projeto didático porque possibilitaria o acesso dos alunos a vários pontos de vista a respeito da temática, como também porque o modo de funcionamento da entrevista seria produtivo para o estudo dessa classe de palavras. Somando-se a isso, foram estabelecidas três unidades de ensino de língua portuguesa, trabalhadas num total de 21 horas-aula e assim distribuídas: 6 para a leitura, 6 para a análise linguística e 9 para a produção textual. O trabalho desenvolvido nessas unidades de ensino está descrito em cada um dos subtópicos a seguir.

2.1 Leitura

A leitura é uma prática essencial, principalmente em se tratando de um plano de ensino temático, por meio do qual desejávamos desenvolver reflexões críticas por parte dos estudantes com relação ao tema escolhido. Nossa intenção, ao traçarmos as metas de aprendizagem, foi que os alunos conseguissem formular hipóteses e ponderar aspectos positivos e/ou negativos que envolvem a construção dos padrões de beleza em nossa sociedade para, posteriormente, aprofundarmos as discussões acerca do gênero textual entrevista, identificando suas características composicionais e sociocomunicativas. Afinal, consideramos a língua(gem) como uma atividade social, dialógica e sócio-histórica (MARCUSCHI, 2008). Por esse motivo, propugnamos um ensino de língua que busca não apenas a aquisição de conhecimentos linguísticos,

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

mas também a mobilização desses conhecimentos como parte da prática de intervenção na realidade. Adotamos, pois, a perspectiva sociointeracionista e construtivista de ensino de língua portuguesa, já que a linguagem se constitui pela interação entre os sujeitos, ao mesmo tempo em que os constitui (KLEIMAN, 2006).

Tendo isso em vista, o momento inicial da aula de leitura consistiu na criação de um mural com imagens de pessoas que os alunos julgassem como bonitas. Concluídas as colagens, houve uma socialização das criações, a fim que todos explicassem seus trabalhos conhecessem os trabalhos dos colegas, percebendo aproximações e divergências no tocante ao conceito de beleza. Com isso, queríamos que os alunos fizessem um primeiro exercício de reflexão.

Nessa atividade de socialização, houve uma quebra de nossa expectativa inicial. Para contribuir com a construção do mural, havíamos levado e exibido umas fotografias de trabalhadoras rurais produzindo farinha. Imaginávamos que os estudantes avaliariam negativamente as fotos, porque nelas as trabalhadoras estão exercendo um trabalho pesado, num ambiente escuro e insalubre. No entanto, para nossa surpresa, as imagens tiveram uma grande aceitação da turma: os alunos e as alunas alegaram que o alimento é sinônimo de beleza, porque por meio dele a fome é saciada e conquista-se uma fonte de renda. Essa ideia põe em relevo o que afirma Corazza (1997, p. 122) a respeito da necessária flexibilidade do planejamento de ensino. Segundo essa autora, ao elaborar um plano de trabalho temos que pôr nossas ações “sob suspeição [...], sabendo que nossas diversas posições de sujeito (de onde elaboramos o texto dos planos) são historicamente constituídas e, por isso, não são verdadeiras, eternas, muito menos naturais”.

A discussão da temática foi aprofundada em seguida por meio da canção e do videoclipe da música “Pretty Hurts” (A beleza dói), da cantora Beyoncé. Destacamos o adoecimento físico e mental que a exigência dos padrões de beleza ocasiona nos indivíduos, aspecto levantado pelos próprios alunos após a exibição da produção audiovisual.

Outro tema debatido foi o racismo velado, introduzido após a reprodução de uma entrevista que o ator Lázaro Ramos fez com a cantora Iza. Nesse momento, em

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

grupo, chegamos à conclusão de que alguns comentários dirigidos a pessoas negras e que aparentam ser elogios, são, na verdade, expressão de preconceito e têm como base o padrão de beleza da mulher branca. São exemplos disso frases já bem conhecidas, como: “Até que seus traços são finos.”, “Ainda bem que o seu cabelo não é tão cacheado.” ou “Você é uma *morena* linda.”. A fala de Iza também foi importante para a compreensão do conceito de representatividade.

Após essas primeiras ações de exploração do assunto norteador do nosso projeto, continuamos o trabalho com o eixo da leitura, focalizando o gênero textual entrevista. Para tal, buscamos aprofundar o entendimento dos alunos acerca de alguns aspectos do gênero, como estrutura organizacional, ordenação das perguntas, suporte, destinatários e linguagem empregada (MARCUSCHI, 2008). Mediamos a discussão de forma a que os discentes atentassem para os aspectos mencionados, sempre em relação com a interpretação de seus efeitos de sentido. Lançamos, por exemplo, as seguintes questões: “De que forma a primeira indagação difere da última?”; “A ordenação das perguntas é aleatória?”; “Qual o seu propósito para a leitura da entrevista?”; “A entrevista tem uma linguagem acessível a que tipo de público?”; “Por qual motivo o autor da entrevista empregou essa variedade linguística?”.

A discussão sobre os papéis sociais dos participantes na interlocução, a (im)possibilidade de interferência do entrevistador e as marcações em negrito para diferenciar os momentos da entrevista demonstraram que os estudantes construíram novos conhecimentos, que vieram se somar ao que eles já sabiam sobre o gênero entrevista. Percebemos esses indícios através das respostas do grupo-classe, a exemplo do apontamento sobre o quão problemático pode ser um entrevistador interferir na resposta do entrevistado. Esse aspecto seria levantado pela estagiária, mas foi prontamente apontado por um dos alunos.

2.2 Análise linguística

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

No que diz respeito ao eixo de análise linguística, houve a preocupação de associar o conteúdo gramatical à discussão temática e ao gênero escolhido. Realizamos isso através de questionamentos com o propósito de estimular a turma a encontrar as respostas através da leitura da entrevista, contrariando, portanto, a perspectiva da língua como código formal que historicamente centrou as aulas de língua portuguesa em análises gramaticais dissociadas do uso da língua (MENDONÇA, 2003). Ao se distanciar da mera decodificação de textos própria das concepções teóricas e dos procedimentos metodológicos tradicionais, o eixo da análise linguística no sociointeracionismo se baseia no pressuposto de que é mais importante "estudar as relações que constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença" (GERALDI, 2012, p. 42). Ou seja, ao propormos um trabalho didático com os fenômenos linguísticos do português, adotamos o texto como central, ao invés de propor aos estudantes um estudo de unidades linguísticas descontextualizadas. Assim, podemos elaborar conhecimentos sobre os efeitos de sentidos e os propósitos dos aspectos gramaticais para a produção textual.

Nesse contexto, estipulamos como metas de aprendizagem a identificação e conceituação dos diferentes tipos de pronomes (neste caso, os pessoais retos, os possessivos e os interrogativos), assim como a percepção da sua função social, importância na construção textual e valores semânticos. Dessa forma, continuamos trabalhando com a entrevista utilizada no eixo de leitura, mas focalizando o papel e o funcionamento da estrutura linguística em estudo no todo textual. Ao final das discussões, criamos dois cartazes digitais acerca dos pronomes pessoais do caso reto e dos pronomes interrogativos, a fim de sistematizar os conhecimentos.

Iniciamos a aula perguntando a quem se referiam os pronomes "eu" e "ela" no texto, mas sem mencionar a terminologia para essa classe gramatical, dada a importância do entendimento preliminar dos usos dos elementos pronominais, para só posteriormente investirmos no seu conceito. A partir disso, os estudantes responderam de imediato que, na entrevista lida, os pronomes indicavam o locutor e o interlocutor a quem se fazia referência. Esse fato demonstrou a construção

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

progressiva do conhecimento dos discentes, já que havíamos discutido anteriormente sobre a organização estrutural do gênero textual. Nesse momento, direcionamos nossas indagações de forma a que os alunos atentassem para o propósito da utilização dos termos no texto, em lugar da citação dos nomes da entrevistadora e da entrevistada. O grupo-classe, então, responde dizendo que o texto ficaria repetitivo, já que em alguns trechos os nomes das pessoas do discurso seriam colocados muito próximos uns dos outros.

Com base nessa discussão, a turma percebeu como esses vocábulos podem indicar diferentes pessoas em uma mesma situação. Projetamos e discutimos o cartaz digital sobre os pronomes pessoais do caso reto e, em seguida, um estudante notou que estes não só indicam sujeitos distintos, mas também um ou mais indivíduos dentro de uma mesma pessoa gramatical, fazendo-nos perceber que eles estavam se apropriando do conceito e das propriedades dos pronomes, entre elas, a variação de número (singular e plural).

Levando em consideração os pronomes possessivos e interrogativos adotou-se a mesma linha metodológica, ou seja, procuramos questionar o seu uso no texto para, em seguida, levar os alunos a entender a sua função na construção do sentido. Assim, distribuímos cópias da entrevista do portal Revide, selecionada para esse momento do trabalho, e novamente lançamos questionamentos, chamando a atenção dos alunos para os pronomes “meu” e “minhas” e sua função no título da entrevista. Constatamos, dessa vez, que os estudantes tiveram certa facilidade para perceber que, diferentemente dos pronomes do caso reto, os possessivos quase sempre acompanham algum nome, talvez porque eles já tivessem construído alguma base de conhecimento para fazer associações e tirar conclusões sobre a classe de palavras que estava sendo estudada.

Em outro momento, apresentamos variações dos pronomes interrogativos presentes no texto, para que os discentes analisassem se era possível ou não o intercâmbio entre os termos, considerando que todos são utilizados para perguntas. Rapidamente recebemos o *feedback* da turma, informando que a mudança nas palavras gerava mudança de sentido, deixando o questionamento incongruente com

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

a mensagem que se desejava passar. Nesse ponto, percebemos que os alunos compreenderam o conteúdo planejado para o período de análise linguística da regência, para além de simples descrição ou memorização de estruturas e terminologias.

2.3 Produção textual

A última unidade de ensino do projeto didático foi a produção textual, que consistiu na elaboração coletiva de uma entrevista sobre o tema debatido nas aulas. Desde o início do processo de regência, os alunos estavam cientes da atividade final que iríamos realizar, pois consideramos importante mostrar todas as etapas do plano de ensino para melhor compreensão dos conteúdos e dos exercícios que seriam executados (SUASSUNA, 1995).

Nesse ponto, adotamos duas posturas com relação ao eixo de produção textual. A primeira foi oportunizar a avaliação coletiva das perguntas feitas pela turma, de modo a termos o que Antunes (2006, p.170) chama de “diálogo cooperativo”. Essa conduta retira do docente o papel de único avaliador dos textos que circulam em sala, contribuindo para a análise e a reflexão coletiva dos estudantes. Somado a isso, buscamos garantir a circulação da entrevista fora do campo escolar, de modo que os alunos produzissem seus textos visando outros objetivos que não a mera atribuição de uma nota pela docente (GERALDI, 1999).

Estabelecemos como metas de aprendizagem para o eixo em questão: a compreensão da importância do planejamento e do conhecimento do contexto sociocomunicativo para a produção de textos; a produção de uma entrevista levando em consideração os aspectos temáticos e formais do gênero; e a aplicação correta dos tipos de pronomes estudados.

Conversamos com a turma acerca da essencialidade de se planejar e conhecer o público-alvo, o contexto de circulação e os propósitos da produção textual antes da sua elaboração. Os estudantes retomaram as discussões realizadas nas aulas do eixo de leitura, por meio de comentários acerca da adequação do texto aos seus potenciais

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

leitores, de modo que não haja interferências que possam prejudicar o entendimento da produção. Nesse momento, um dos alunos comentou que, para a produção das perguntas da entrevista, a linguagem empregada deveria ser formal e culta, sem o uso de gírias ou outros elementos próprios da linguagem informal, tendo em vista que a entrevistada seria uma professora da Universidade Federal de Pernambuco.

A seleção das perguntas iniciou-se a partir da determinação coletiva de cinco subtópicos que estavam presentes no tema mais geral dos padrões de beleza que havíamos discutido em sala de aula, sendo eles: 1. perguntas gerais sobre os padrões de beleza; 2. os veículos de comunicação; 3. racismo e representatividade; 4. os meninos e os padrões de beleza; 5. os problemas de saúde. Inicialmente, a organização não era essa, pois as anotações que fizemos no quadro seguiram os comentários orais da turma, porém, em seguida, uma aluna apontou a necessidade de organizarmos os assuntos de forma mais lógica, pois a entrevista precisava estar coerente e de acordo com o que havia sido debatido anteriormente.

Após esse momento, a sala se organizou em cinco grupos correspondentes às subtemáticas. Registramos que as perguntas feitas pelos alunos não precisaram de nenhuma correção, nem em termos de adequação temática, nem em termos da linguagem utilizada. O emprego dos pronomes interrogativos também foi feito de forma adequada por todos os discentes, o que indicava a compreensão do assunto. As avaliações da turma acerca das indagações feitas pelas outras equipes também foram positivas, visto que todos gostaram do que foi elaborado. Novamente, outro estudante apontou a necessidade de organizar internamente a ordem das perguntas dentro de cada grupo temático, para que fôssemos de um questionamento geral para outros mais específicos. Ao final, sugerimos apenas um acréscimo em alguns questionamentos (“de que forma?”; “para melhor ou pior?”) , no sentido de levar a entrevistada a detalhar ou exemplificar sua resposta.

Citamos como exemplo do trabalho realizado as seguintes perguntas, referentes à relação entre a mídia e os padrões de beleza: a) Qual a forma que os veículos de comunicação auxiliam no compartilhamento dos padrões de beleza hoje em dia?; b) Os jovens são mais afetados pelos padrões vistos nas mídias em

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

comparação com os adultos? De que forma?; c) Você acredita que o padrão de beleza compartilhado nos veículos de comunicação hoje em dia está mudando? Para melhor ou pior?

No nosso último encontro socializamos as respostas da entrevistada. Para isso, distribuímos cópias com o intuito de fazer a turma observar a materialização do seu trabalho e, em seguida, realizamos uma leitura coletiva. Ao final, tivemos a abertura para um momento de retorno das atividades que realizamos durante a regência, de modo que o grupo-classe pudesse avaliar o que foi proposto, bem como o seu próprio desempenho. As devolutivas indicaram que o trabalho foi produtivo e estimulador, porque a produção deles ganhou o mundo e as aulas de gramática foram interessantes.

Considerações finais

Com base no que foi apresentado, destacamos que a criação de um projeto didático temático autoral permitiu nosso crescimento profissional e pessoal. O Estágio Curricular Supervisionado nos proporcionou o desenvolvimento da autonomia para gerenciar situações do cotidiano escolar, associado a uma postura investigativa perante as necessidades dos estudantes.

Ademais, o compartilhamento de experiências e visões de mundo com estudantes pertencentes a uma realidade social totalmente diferente daquela a que estamos acostumadas tornou o processo ainda mais desafiador e interessante. Houve momentos em que a nossa bagagem cultural se chocou com convicções da turma, mas tal “conflito” apenas salientou como a sala de aula é um espaço de compartilhamento e (re)construção de saberes.

Por fim, com relação aos conhecimentos definidos para o período da regência, percebemos, através da retomada de informações pelos alunos a cada aula, que as metas de aprendizagem foram progressivamente alcançadas. Os comentários feitos por eles indicavam como a apropriação dos conteúdos estava se dando, ao mesmo

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

tempo em que indicavam um aumento de suas capacidades de análise e reflexão. Dessa forma, classificamos como positiva a experiência aqui relatada.

Referências

ANTUNES, Irandé Costa. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). **Currículo:** questões atuais. Campinas: Papirus, 1997, p. 103-143.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. *In:* GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 59-79.

KLEIMAN, Angela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. *In:* BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 37-56.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Projetos temáticos: Integrando leitura, produção de texto e análise linguística na formação para a cidadania. **Revista Construir Notícias**, ano 4, n. 21, n. p. mar.-abr. 2005. Disponível em: https://www.construirnoticias.com.br/projetos-tematicos/. Acesso: 22-09-2022.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua portuguesa:** uma abordagem pragmática. São Paulo: Papirus Editora, 1995.

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR