UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

EDUARDA DA SILVA
MARINA SIQUEIRA DREY

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DOCÊNCIA

O ULTRA MO(VI)MENTO ROMÂNTICO

FLORIANÓPOLIS
2014

EDUARDA DA SILVA
MARINA SIQUEIRA DREY

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DOCÊNCIA

O ULTRA MO(VI)MENTO ROMÂNTICO

Relatório de Estágio de Docência apresentado ao curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas Vernáculas, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas Vernáculas sob a orientação da Professora Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott.

FLORIANÓPOLIS
2014

Não há como não dedicar este relatório a vocês, mãe e pai. Materializo aqui o fim do começo, que pude alcançar graças a presença, companheirismo e amor de vocês. Obrigada, obrigada, obrigada, infinito vai e volta!

Marina Siqueira Drey

Aos melhores pais que alguém poderia ter. D. Nilsete e Sr. Lumar, dedico a vocês toda minha caminhada até aqui.

Eduarda da Silva

AGRADECIMENTOS

Beibi (Ricardo Henrique): com você infinito e além eu vou. Obrigada por nós.

~~Maria~~ Eduarda, impossível uma dupla melhor do que você. No estágio, na graduação, no apartamento. Mesmo. Obrigada por todos os momentos destes quatro anos.

Mãe, a Chapeuzinho Vermelho não poderia ter tido uma capa mais linda. Obrigada por isso.

Luiza: Lu(zia Maria) obrigada pela dedicação ao cartaz do extracurricular, adoramos.

Professora Isabel: obrigada pela melhor orientação possível.

Pai, mãe, Luiza, João Pedro e Ricardo: por tudo que somos juntos, eu amo muitíssimo vocês, obrigada.

Marina Siqueira Drey

Obrigada, professora Isabel, pela paciência, pelo companheirismo e pelo exemplo humano e profissional que representas.

Marina, obrigada por dividir comigo a ansiedade e o cansaço, mas, principalmente, por me lembrar de que junto tudo parece menos complicado.

E, acima de tudo, obrigada, pai e mãe, por sempre acreditaram em mim, mais do que eu mesma.

Eduarda da Silva

Sumário

INTRODUÇÃO [1]

Neste relatório está descrito nosso percurso na disciplina de Estágio de Ensino em Língua Portuguesa e Literatura II, a saber: 1) nossas observações do espaço escolar e da turma com a qual trabalhamos, bem como a análise da prática docente acompanhada, informações recolhidas no período de observação com a finalidade de conhecer a realidade escolar; 2) nosso projeto de docência planejado de acordo com a turma do Ensino Médio escolhida para o estágio – neste caso, a turma do 2º ano C, do Colégio de Aplicação da UFSC – ; 3) os relatos da nossa experiência docente, que se dividiu entre a sala de aula e um projeto extraclasse; 4) o plano de ação a ser executado no projeto extraclasse – realizado pelo grupo de estagiários da turma 09428 do curso de Letras Português e Literaturas –; 5) a descrição da elaboração e dos resultados deste; 6) nossas impressões sobre a experiência docente, materializadas nos ensaios; e 7) nossas considerações finais.

Em "**1.1.1 A escola**", apresentamos um histórico da instituição em questão, juntamente com algumas informações básicas que nos permitem entender sua organização, reconhecer suas particularidades e identificar alguns fatores que explicam a constituição da escola. Em seguida, no item "**1.1.2 A turma**", exploramos os dados obtidos através de um questionário que foi respondido pela turma e o relacionamos com a realidade acompanhada. A isso, segue a terceira seção deste trabalho: "**1.1.3 A prática docente**", na qual expomos o discurso do professor da turma tendo como base a entrevista realizada. Isto feito, trazemos, em "**1.1.4 Análise teórica da prática docente observada**", nossa interpretação à luz das teorias que discutem o ensino de língua materna destacando os pontos que mais nos chamaram atenção.

Registramos, em "**1.2.1 Problematização, escolha do tema e justificativa**", o reconhecimento do contexto no sentido de identificar quais as necessidades de aprendizagem em relação à realidade observada. Em seguida, no item "**1.2.2 Referencial teórico**", apresentamos e explicamos as teorias que sustentaram o projeto de docência. A isso, segue a sexta seção deste trabalho: "**1.2.3 Objetivos**", na qual expomos quais os objetivos pretendemos alcançar e quais conhecimentos, atitudes e habilidades almejamos desenvolver durante o estágio de docência. Em "**1.2.4 Metodologia**", sétima seção, expomos os procedimentos metodológicos que planejamos seguir. Isto feito, trazemos em "**1.2.5 Recursos**" os materiais didáticos que serão utilizados para a execução deste projeto. No item

[1] A introdução deste relatório foi adaptada e grande parte de sua textualização se encontra também em um trabalho anterior das autoras, a saber o *Relatório Final de Estágio Docência: Re(a)presentações na Reportagem: corpo e/ou saúde*.

“**1.2.6 Avaliação**” tecemos nossas considerações acerca da forma como pretendíamos que os alunos fossem avaliados no seu processo formal de aprendizagem da língua portuguesa. Para concluir a macro seção do projeto de docência, trazemos em “**1.2.7 Planos de aula**” a descrição detalhada de nossa abordagem.

A seção seguinte, “1.3 RELATOS E DOCUMENTAÇÃO DO EXERCÍCIO DE DOCÊNCIA”, traz nossa descrição do que efetivamente aconteceu em cada uma das aulas dadas, e “1.4 COMENTÁRIOS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS”, nossa avaliação do processo de aprendizagem dos alunos.

Em seguida, tratamos do projeto extraclasse, e em “1.5.2.1 Apresentação”, situamos o leitor acerca de como este projeto se configura, para em “1.5.2.2 Ação”, esclarecermos como ele será executado. No item “1.5.2.3 Justificativa”, demonstramos sua necessidade e o subtópico “1.5.2.4 Referencial teórico” traz a fundamentação teórica que sustenta cada oficina prevista. Em “1.5.2.5 Objetivos”, especificamos os objetivos do projeto, para, em “1.5.2.6 Desdobramentos da ação”, detalharmos o modo como foram organizadas as oficinas, sendo que os procedimentos metodológicos de cada uma vêm especificados em “1.5.2.7 Metodologia” e, para concluir a parte do projeto extraclasse, trazemos em “1.5.2.8 Avaliação” os critérios a serem levados em conta na determinação do sucesso ou não dessas oficinas. No próximo tópico, “**1.5.3 Relato do projeto extraclasse**”, descrevemos a preparação e a realização da oficina que ficou sob nossa responsabilidade.

Finalmente, em “**2 IMPRESSÕES GERAIS DA PRÁTICA DE ESTÁGIO**”, discorremos, individualmente, acerca de nossa experiência como alunas da disciplina de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II, e, concluímos com nossas “**3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVALIAÇÃO CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO**”.

1 TRABALHO DA DOCÊNCIA

1.1 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO

1.1.1 A escola

O Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), órgão integrante do Centro de Ciências da Educação (CED), fica localizado no *campus* universitário no bairro Trindade, em Florianópolis, Santa Catarina. A escola é mantida, através da universidade de que faz parte, pelo sistema federal de ensino. A instituição foi criada no ano de 1961 com o intuito de funcionar como campo de estágio para prática docente dos alunos da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF), dos cursos de Didática Geral e Específica. Somente em 1970 a atual denominação da escola foi assumida, até então, o CA atendia por Ginásio de Aplicação.

Ainda em 1961 o diretor da FCF, Henrique da Silva Fontes, propôs a criação, na grade curricular, do curso ginasial; na ocasião, foi implantada a primeira série ginasial[2], sendo que, a cada ano, agregava-se uma nova série até preencher as quatro do ciclo. Em 1970 a instituição também passou a atender a primeira série do segundo ciclo[3] e, gradativamente, todas as séries do Ensino Médio. O Ensino Fundamental[4], por sua vez, foi implementado em 1980 na escola.

Até o ano de 1992 os alunos do colégio eram, exclusivamente, filhos de professores e de servidores técnico administrativos da UFSC. Após uma intervenção judicial, todos os CA do país tiveram que colocar suas vagas à disposição da comunidade, em um processo mais democrático no qual estas são divulgadas em um Edital Público e distribuídas por sorteio.

Por seguir a política institucional da UFSC, o CA desenvolve atividades voltadas não apenas para o ensino, mas também para pesquisa e extensão. O que permite que desde o ensino de base os alunos estejam em contato com um nível de ensino formal equivalente ao universitário através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), por exemplo.

Nesse sentido, a escola tem como filosofia constituir-se como um campo experimental, e, por esse motivo, se compromete em não apenas transmitir conhecimento, mas construí-lo juntamente com seu quadro de profissionais e estudantes. Assim, há porosidade na relação teoria e prática, isto é, a instituição se coloca como uma escola que reconhece o processo dialético da construção do saber. Consciente dessa realidade, o corpo

---

[2] Faz referência à antiga 5ª série, atual 6º ano do Ensino Fundamental.

[3] Faz referência ao antigo Segundo Grau, atual Ensino Médio.

[4] Ensino Fundamental - anos iniciais, atualmente 1º ao 5º anos.

docente propõe-se constantemente à discussão das formas de realização do programa escolar, nas mais diversas amplitudes, desde as reuniões gerais (o colegiado), até as reuniões de disciplina e de série.

A escola desenvolve projetos nas mais diversas áreas do saber tais como: música, arte, línguas, história, informática; oferecendo ainda a possibilidade de realização de intercâmbio e de divulgação de trabalhos – através da Revista Sobre Tudo, do Espaço Estético[5] e dos blogs criados por professores (e alimentados pelos alunos). Destacamos os projetos Pés na Estrada do Conhecimento e o Projeto de Educação Inclusiva, uma vez que estes relacionam-se diretamente com a turma em que realizamos o estágio de observação[6]. O primeiro tem como objetivo desenvolver a capacidade de pesquisa, através de uma investigação concreta, isto é, partindo de um conhecimento teórico interdisciplinar, previamente trabalhado em sala por orientação dos professores e, então, os alunos passam à experiência empírica tirando suas próprias conclusões, materializando-as em trabalhos escritos. O segundo busca desenvolver uma política de educação inclusiva e possibilidades de intervenção pedagógica. Procuramos conversar com o setor responsável pelas orientações a respeito da educação inclusiva na escola, no entanto, devido ao contexto extraordinário da greve dos servidores administrativos, não conseguimos coletar informações referentes à formação e intervenção destes profissionais no espaço escola.

Quanto à estrutura, a escola oferece espaço físico para a realização das mais diversas atividades educativas, tais como, o laboratório de linguagens, o laboratório de informática – atualmente desativado –, salas para estudo de língua estrangeira, salas em que se desenvolvem os projetos de pesquisa e extensão, dois miniauditórios e um auditório. Também, para auxiliar nas tarefas diárias, a escola conta com duas salas de inspetoria, uma sala de convivência para os professores, uma sala de reuniões, e salas que são divididas por disciplinas para o trabalho dos professores. Há, ainda, a alternativa de se utilizar de outros espaços da universidade para

---

[5] De acordo com a descrição disponível no site da escola (http\\:ca.ufsc.br\\), o espaço estético foi criado "com o objetivo de propiciar alfabetização visual e melhor sistematizar processos de ensino-aprendizagem visando uma efetiva educação estética, viabiliza exposições e ações educativas: encontros com artistas/autores, debates e oficinas que reflitam sobre a pesquisa em artes visuais produzida, abrindo espaço para interações do universo escolar com o entorno. O Espaço Estético é localizado em um lugar de passagem. Torna-se assim, parte do cotidiano escolar, para que seja um local de apreciação, leitura, reflexão, análise e discussão de diversas produções visuais. Estas geradas no dia-a-dia em sala de aula, bem como as produzidas autonomamente, como fruto de pesquisa de alunos, ex-alunos, comunidade escolar, estudantes, professores de arte , pesquisadores e artistas convidados."

[6] O Projeto Pés na Estrada do Conhecimento, realizado com as turmas de 9º ano do ensino fundamental, é atualmente coordenado por uma equipe da qual faz parte o professor da turma. Já no que se refere ao Projeto de Educação Inclusiva, nosso interesse se deve ao fato de que ao menos três alunos da turma possuem necessidades especiais.

a realização das atividades do CA, como é o caso das Olimpíadas, das Gincanas e das aulas de educação física.

1.1.1.1 A biblioteca

A existência de uma biblioteca dentro do espaço escolar vem atender às exigências deste contexto, contribuindo nas atividades curriculares e servindo como incentivo para a criação do hábito de leitura e para o desenvolvimento da capacidade de pesquisa. Sua especificidade – e seu relativo espaço reduzido, se comparado a bibliotecas especializadas –, no entanto, não exclui de suas obrigações o rigor no serviço de atendimento e catalogação; uma vez que ela tem como finalidade o atendimento a professores, alunos e demais interessados, no que se refere à disponibilidade de informação.

O Colégio de Aplicação, diferente da grande maioria das escolas do sistema público de educação, possui uma organização impecável de seu acervo, pois este recebe os mesmos cuidados e é gerenciado pelo mesmo sistema das bibliotecas – central e setoriais – da Universidade Federal de Santa Catarina. Apesar de este vínculo estar relacionado à facilidade de consulta e, por esse motivo, a um melhor aproveitamento do acervo, isso quer dizer também que apenas estudantes e servidores dessa instituição dispõem do seu sistema de empréstimos; a comunidade em geral – pais e familiares, por exemplo – tem a sua disposição somente o serviço de consulta local.

Na conjuntura atual, devido à greve dos servidores federais, o Colégio de Aplicação teve sua biblioteca fechada por tempo indeterminado. Esta situação, pelo que pudemos perceber em conversa com os professores da escola, teve impacto direto nas atividades programadas em sala de aula, já que a biblioteca, neste contexto específico, é utilizada como um instrumento nos processos de ensino e aprendizagem.

1.1.2 A turma

Uma vez que reconhecemos os alunos em sua qualidade de sujeitos reais, situados em um tempo histórico, constituídos nas relações intersubjetivas de que participaram e participam, decidimos que, além de acompanhá-los durante as dez aulas estabelecidas pelo programa de estágio obrigatório, seria necessário outro método para melhor conhecê-los. Para isso, aplicamos um questionário (ANEXO 1) com o qual pretendíamos recolher informações básicas acerca de questões diversas e, com o intuito de otimizar a leitura dos dados, sistematizamos as informações em gráficos (ANEXO 2). Seguem nossas reflexões a respeito dos dados mais relevantes, tanto do período de observação, quanto do questionário aplicado.

As aulas do 2º ano C acontecem em uma sala que é relativamente pequena, mas acomoda, confortavelmente, 27 carteiras, possui Datashow, tela de projeção, caixas de som instaladas, computador com acesso à internet, ar-condicionado e dois ventiladores, cortinas – que contribuem para a visualização do que é projetado –, armários – cujas chaves ficam sob responsabilidade dos professores –, quadro branco, dois murais – um para o 2º ano C e, outro, para o 7º ano B, que ocupa a sala no período vespertino. Há, ainda, o caderno de turma, presente em todas as salas, no qual cada professor anota questões referentes ao que ocorre cotidianamente, por exemplo, alunos ausentes, falta de material e eventuais acontecimentos extraordinários.

Durante o período de observação notamos que o perfil da turma se caracteriza, no que se refere ao momento da aula, por picos de atenção, isto é, os alunos se distraem com facilidade, mas voltam a se concentrar da mesma forma. Conversando com o professor da turma, constatamos que, em comparação com as outras turmas de 2º ano, esta é, realmente, a mais agitada, a que possui discussões mais acirradas e com opiniões contrárias. No entanto, tais manifestações se restringem a determinados alunos que se pronunciam voluntariamente, enquanto os outros apresentam mais resistência nesse tipo de participação nas aulas. Não há espelho de classe, todavia, percebemos que os alunos se habituaram a sentar-se nos mesmos lugares. O uso do celular em sala de aula é bastante frequente, mas o consideramos "de bom senso", já que os alunos se limitam a breves consultas e isso não interfere no andamento da aula; não há, por exemplo, uso de fones de ouvido, ou episódios de longos períodos destinados a esse hábito.

Julgamos necessário, antes de expor os resultados que obtivemos por meio das respostas aos questionários, pontuar algumas particularidades da situação em que o aplicamos. Primeiramente, chamamos atenção para o fato de que, no mesmo dia em que havíamos agendado com o professor da turma a aplicação dos questionários, estavam acontecendo as palestras referentes às Jornadas Bolivarianas; estas são parte integrante do cronograma dos alunos que participam do projeto Córdoba – isto é, aqueles que têm interesse em participar deste projeto, precisam comparecer às palestras –, motivo pelo qual quatro alunos da turma estavam ausentes. Além disso, nesse mesmo dia, a turma registrou um número relativamente grande de alunos ausentes, três não compareceram à aula, somando, portanto, sete ao total de alunos que não responderam aos questionários por não estarem em sala. Em segundo lugar, parte de uma das aulas de Língua Portuguesa precisou ser utilizada para o esclarecimento de algumas questões referentes à viagem de estudos, que está programada para o quarto

trimestre, isso encurtou o tempo disponível, fazendo com que parte da turma não conseguisse concluir a tarefa. No entanto, no que se refere à produção textual escrita, conseguimos, junto ao professor, duas amostras de trabalhos realizados até então pela turma, o que, acreditamos, pode nos oferecer algum tipo de compensação, no momento em que planejaremos o projeto de docência.

Como primeiro item analisado do questionário, selecionamos a faixa etária dos alunos pesquisados e destacamos a adequação da turma na relação idade/série (ANEXO 2): 11 dos 15 alunos que responderam ao questionário se encontram na faixa etária entre 15 e 16 anos, portanto, dentro da média esperada; todavia, constatamos que quatro alunos têm entre 17 e 18 anos e desviam dos dados majoritários da turma – fato que pretendemos observar durante o estágio docência, a fim de verificar se há alguma associação entre esse fator e as respostas obtidas.

Observando também a localidade em que residem, a composição familiar (a quantidade de pessoas por casa) e a profissão dos pais, acreditamos que a maioria desses alunos não se encontra em uma realidade de vulnerabilidade social. Analisando a primeira variável, detectamos uma grande heterogeneidade, a qual atribuímos à maneira de ingresso na escola, haja vista que encontramos nesse grupo indivíduos que residem nas mais diversas localidades da região metropolitana de Florianópolis (ANEXO 2). Sobre a segunda variável, constatamos a predominância do modelo familiar tradicional (ANEXO 2) – pais e irmãos –, havendo poucas exceções, tais como: 1) a família formada pelo estudante e seus avós; 2) o estudante e apenas a mãe; e 3) somente uma ocorrência em que a família era constituída pelo estudante, seus pais, irmãos e um primo. Na terceira e última variável, que diz respeito à profissão dos pais, encontramos profissionais de diversos setores, de empresários a costureiras, de funcionários públicos a técnico administrativos, de aposentados a donas de casa; mesmo assim, dentro dessa multiplicidade, acreditamos existir um sentimento comum que visa uma formação educacional de qualidade, visto que se supera a comodidade do "estudar perto de casa".

Quanto ao acesso às tecnologias de informação, todos os alunos que responderam à pesquisa têm acesso à internet e possuem computador em casa; o computador é entendido como uma ferramenta essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois a interação entre professor e aluno ocorre frequentemente através da plataforma de apoio ao ensino, Moodle, que se configura como uma extensão da sala de aula.

Já na questão de múltipla escolha que os indagava a respeito dos sites visitados, o maior número de ocorrências foi observado nas opções: 1) Facebook; 2) Youtube; 3) e-mail; e 4) estudo e pesquisa (ANEXO 2). Tais frequências indicam o trânsito constante desses alunos em meios que se constituem, basicamente, através da língua escrita. Segundo Britto (2012), as recorrências dos meios tecnológicos atuais corroboram para que as práticas de leitura e escrita sejam condições fundamentais de inserção social. Entretanto, o autor propõe uma distinção entre a inserção e a participação proporcionadas pelo domínio da escrita. Para Britto, a ambas esse domínio é imprescindível, a diferença estaria no seu grau de desenvolvimento.

Nesse sentido, ser capaz de realizar tarefas básicas e atender a necessidades cotidianas imediatas seria pré-requisito para a inserção do indivíduo na sociedade. Todavia, sua efetiva participação só se efetuaria a partir do momento em que fosse capaz de ir além dos usos pragmáticos e "operar com os referenciais que se constituem na tradição da escrita"[7]. Pensando nisso, e baseando-nos nas amostras de textos disponibilizadas pelo professor da turma (ANEXO 3), pudemos constatar que a turma apresenta diferentes níveis de apropriação das práticas de letramento, o que é admissível ao relevarmos a historicidade de cada aluno, sujeito real, constituído nas relações intersubjetivas que vivenciou e vivencia.

Temos ciência de que a verificação das questões aqui pontuadas depende do nosso contato direto com a turma e que, mesmo depois disso, nossa inserção completa não será efetiva, haja vista o curto período de tempo dessa experiência. Nesse sentido, buscamos unir o levantamento de dados, obtidos através das observações das aulas, das conversas e do questionário, com nossa bagagem teórica adquirida ao longo de nossa graduação na tentativa de realizar de forma plena a atividade docente.

1.1.3 A prática docente

O levantamento das informações acerca da prática docente não se deu somente através das observações previstas no programa de estágio, também fez parte de nossa pesquisa, a entrevista (ANEXO 4) que propomos ao professor e o questionário respondido pelos alunos.

O professor da turma possui licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006), na mesma universidade formou-se bacharel (2007) também em Letras – Língua Portuguesa, possui, além disso, o título de mestre em teoria literária (2009) e doutorado (2013) na mesma área e universidade. Atualmente, leciona no Colégio de Aplicação da UFSC sob o regime de dedicação exclusiva

[7] BRITTO, 2012, p. 86.

com a carga horária de 40h semanais das quais 13h estão destinadas à sala de aula – destas, 12h/a à disciplina de Língua Portuguesa e 1h/a à recuperação de estudos –, as demais reservam-se às atividades de pesquisa, extensão e planejamento pedagógicos com as quais o docente está envolvido, tais como o Grupo de Estudos de Linguagem, Laboratório de Linguagens e o Projeto Pés na estrada do Conhecimento cuja viagem de estudos deste ano está sob sua coordenação, não esquecendo, ainda, das duas pesquisas PIBIC coordenadas por ele, bem como dos encontros pedagógicos com os demais professores da escola, que se dá por meio das reuniões de série e de disciplina. Desta, o professor, em resposta à entrevista a ele proposta, salienta a importância dos encontros com o grupo de professores de Língua Portuguesa uma vez que, além de discutir outras demandas, ocupa-se em tratar de "toda a distribuição de conteúdos entre as séries e elaboração de ementas"[8] não se restringindo "ao livro didático escolhido no PNLD"[9].

Quando questionado acerca de sua metodologia o professor observa que procura planejar suas aulas "de modo a incitar debates em sala de aula e a voltar a produção textual a manifestações em variados gêneros, buscando, sempre que possível, incitar a criatividade do aluno"[10]. Nesse sentido, está consonante com as teorizações atuais sobre ensino, defendidas por estudiosos de orientação sociointeracionista e seguidas pelos PCN que sugerem ao professor a organização de atividades que fomentem a capacidade do aluno de questionar a realidade por meio dos problemas a eles propostos, prevendo que estes os resolvam "utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação"[11]. A partir desta perspectiva caberia ao docente, como primeira atividade, a investigação da realidade sócio-histórica de seus alunos – sujeitos reais, situados em um tempo histórico, constituído nas relações intersubjetivas que vivenciaram e vivencia – para, em um segundo momento, incidir sobre as representações por eles trazidas, com intuito de ampliar seus esquemas cognitivos.

Tal perspectiva, por sua vez, só é viável quando o professor adota uma prática dialógica que leva em conta o caráter ímpar das relações entre os sujeitos, haja vista que, como atenta-nos a teoria Vigoskiana, o nível de desenvolvimento alcançado pelo aprendiz é um intervalo amplo e maleável – denominado pelo psicólogo de área de desenvolvimento potencial: capacidade do aprendiz de operar entre os níveis de desenvolvimento, o real e o

---

[8] Anexo 4.
[9] Anexo 4.
[10] Anexo 4.
[11] BRASIL, 1998, p.08.

potencial. Assim, o indivíduo mais experiente organiza a interação que excede o nível de desenvolvimento real do aprendiz aproximando-a de seu nível potencial e, dessa forma, ajuda-o a avançar de um nível para o outro, movimento factível apenas por meio de uma "metodologia preponderantemente dialogada"[12], tal qual o professor demonstra estar inserido.

Em outro momento da entrevista, o professor foi levado a discorrer acerca das concepções em que se baseiam sua prática. Uma das perguntas, por exemplo, procurava resgatar o conceito de língua: o objeto de estudo da disciplina de Português. A resposta obtida evidenciou que a proposta de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa está ancorada em uma perspectiva discursiva da língua, tal perspectiva tem uma série de consequências imediatamente relacionadas, das quais destacamos: 1) uma prática que leva em conta as implicações político-sociais das diferentes variedades linguísticas; e 2) que pretende um encontro com o aluno em sua variante vernacular ao mesmo tempo em que propõe a complexificação do seu repertório. Isto é, ao apoiar sua prática nos pressupostos teóricos sociointeracionistas, o professor faz com que a aula de português se torne um espaço para a discussão do valor social relativo dos diferentes modos de falar e, como ele mesmo afirma, acaba desmistificando a ideia de que existe apenas um modo correto de expressão do português: a variante de prestígio. A conscientização de que a adequação depende dos diferentes contextos comunicativos, no entanto, fica muito distante do comodismo, pelo contrário, o professor deixa claro sua dedicação em tirar o aluno de suas práticas de letramento cotidianas e, assim, "mostrar a ele que seu repertório linguístico e cultural é possível, mas há outros, e entre eles operam condicionantes diversos"[13].

Devido ao caráter singular dos colégios de aplicação, constatamos que existem oportunidades de diálogo intensamente estimulados por uma filosofia pautada na perspectiva dialética do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o professor da turma participa constantemente de reuniões para discussões gerais e específicas do programa escolar; sendo frequentes a mobilização de todo o corpo docente no que se refere à reavaliação da prática e discussão das implicações teóricas que a envolvem, à organização de atividades inovadoras não só dentro da sala de aula, mas também fora dela, como acontece com as saídas de campo, e os projetos extraclasse.

Notadamente, essa postura sociointeracionista confere à prática a consciência da constitutividade dos sujeitos da aprendizagem o que implica uma prática dialógica que

[12] Anexo 4.
[13] Anexo 4.

pretende fazer da sala de aula um espaço de elaboração do conhecimento, isto é, a prática depreendida subordina-se à responsividade dos sujeitos-alunos. Dentro da sala de aula, o professor estabelece uma relação cordial com os alunos e se mostra bastante receptivo, pois o andamento das atividades propostas depende da participação ativa da turma e só faz sentido com ela. Tal comportamento cria uma zona de conforto na qual os estudantes se sentem à vontade para questioná-lo a respeito de assuntos diversos e para expor suas ideias, sem receio de serem julgados. É relevante salientarmos que as fronteiras de relacionamento aluno-professor mantêm-se visíveis, não o destituindo de sua qualidade de indivíduo saturado de experiência acerca do objeto de conhecimento, existindo, dessa forma, a percepção dos papéis em sala de aula.

As questões práticas de convivência também são tratadas com a mesma flexibilidade pelo professor, que consegue apoiar-se no bom senso da turma quando o assunto é o uso dos aparelhos celulares e as conversas paralelas durante as aulas. Em conversa com o professor da turma acerca das questões mencionadas no início deste parágrafo, ele afirma compreender a necessidade que "essa geração que já nasceu com acesso à internet sem fio" desenvolveu frente a esse tipo de tecnologia.[14] Esse posicionamento também se repete quanto à questão da conversa em sala, devida à inquietação característica da idade.

No que diz respeito à sistematização do conteúdo trabalhado em sala, surpreendeu-nos o fato de o professor não ter materializado o que foi discutido, isto é, nas duas semanas e meia de observação a forma com que as aulas aconteceram demonstra uma grande quantidade de debates, mas não se estabelece com clareza a que ponto se pretende chegar. Naturalmente, compreendemos que o professor tem para si essa percepção, não sabemos, entretanto, se o aluno tem a maturidade necessária para acompanhar o raciocínio que vai sendo construído a cada discussão. Nosso comentário se deve ao fato de que muitas das manifestações são pontuais, sempre os mesmos alunos se envolvem nas discussões, o que nos faz levantar a possibilidade de que aqueles que não participam podem estar a parte do conhecimento construído. E, em vista disso, seria relevante considerarmos um trabalho de registro, seja em anotações no caderno, seja em material de pesquisa que pretendemos levar para sala de aula.

[14] A definição sociológica para definir geração de pessoas nascidas no final da década de 90 até o presente. As pessoas da Geração Z são conhecidas por serem nativas digitais, estando muito familiarizadas com a Internet, compartilhamento de arquivos, telefones móveis e MP3 players, não apenas acessando a internet de suas casas, e sim também pelo celular, ou seja, extremamente conectadas à rede.

1.1.4 Análise teórica da prática docente observada, por Marina Siqueira Drey

No decorrer das observações das aulas de Língua Portuguesa do 2º ano C foi possível notar, como já mencionamos nas considerações a respeito do professor, a convivência positiva estabelecida entre ele e a turma; tal relacionamento, entretanto, não impede que a fronteira aluno/professor esteja bem clara, isto é, a "margem" dada pelo professor aos alunos não o destitui de sua condição de sujeito mediador mais experiente. Pelo contrário, a relação dialógica que se estabelece contribui, a nosso juízo, para que os aprendizes superem a curiosidade ingênua – que, segundo Paulo Freire (1996), é aquela oriunda do senso comum – e caminhem em direção à curiosidade epistemológica – esta, por sua vez, proveniente do senso comum e que, segundo Freire (1996), se reconstrói tornando-se crítica.

Atribuímos essa postura ao comprometimento político do professor para com o ensino, uma vez que, nas aulas que observamos, bem como no caminho percorrido pela turma antes de os acompanharmos, afirma-se uma concepção – tal qual sugerem as atuais teorizações do ensino, como as propostas curriculares nacional (PCN) e estadual (PC-SC), baseadas, por exemplo, nos postulados sociointeracionistas da educação, tecidos por Vigotski e Bakhtin, nos quais a linguagem é tomada como ferramenta social psicológica e estruturante – que vincula as práticas sociais aos ensinamentos curriculares, visto que as ações pedagógicas, as práticas docentes e os recursos didáticos devem organizarem-se de forma a somar na construção dos alunos enquanto sujeitos críticos.

Nosso primeiro dia de observação foi um exemplo explícito de tal postura, haja vista que, ao paralisar suas atividades na escola, o docente endossa o fato do ensino não poder estar dissociado da vida. O episódio ilustra – ao menos em relação ao cotidiano das escolas de nível fundamental e médio as quais conheci, como aluna, ou como professora – um cenário atípico e rico, cuja comunidade escolar, exposta às demandas sociais, declina, à perspectiva asséptica do ensino, uma vez que não poderá ficar imune a tais acontecimentos.

Nesse sentido, a postura do George conversa com as teorizações de Britto (2012) ao defender que, para uma prática educativa ser politicamente engajada, há a necessidade de: 1) a consciência de que é função da escola a horizontalização das experiências intelectual e social dos alunos, principalmente no que tange às superações de uma dimensão de senso comum; 2) a compreensão da língua como um produto de caráter histórico e social continuamente ressignificado, nunca encerrado em si. Assim, ciente das implicações políticas que dizem respeito às ações do docente enquanto sujeito mediador mais experiente, o professor George faz uso de um cenário que, por vezes, parte da curiosidade ingênua dos discentes, com intuito

de problematizar as argumentações tecidas e, dessa forma, incita o aluno a uma reflexão que caminha à curiosidade epistemológica.

No caso específico ao qual fiz referência, saliento que a discussão proposta pelo professor, notoriamente, não foi gratuita, no sentido de satisfação, apenas; a ação exigiu a condição responsiva do sujeito aluno que participou de um debate democrático, cujos partidos foram ouvidos, o que é fundamental para que este reflita e construa, no lugar de reproduzir opiniões. Além deste episódio, incluo, ainda, como exemplo de tal conduta, as práticas depreendidas em sala de aula ao se mostrarem assíduas com a percepção da língua como resultado vivo de natureza sócio histórica, e, por isso, metamórfica. Ilustro com o trato dado às questões normativas da língua trabalhadas pelo professor por meio da análise linguística desenvolvida na perspectiva do uso na produção textual dos alunos que, por sua vez, encontra-se sob a compreensão na qual o texto não é encarado como produto encerrado, pelo contrário, este é resultado de uma prática contínua de (re)escrita.

Consonante com os postulados de Geraldi (1997) – os quais sustentam que o processo de ensino–aprendizagem da língua materna apoia-se em três bases, a saber: a produção textual, a leitura e a análise linguística – o professor faz uso do trabalho da análise linguística enquanto reflexão acerca das diversas dimensões da linguagem nas e para as situações interativas, uma vez que, por meio da atividade de refacção, o discente reflete sobre a gramática, o texto, o discurso, em suma, acerca da heterogeneidade da linguagem.

Todavia, para o movimento em direção a tal compromisso, torna-se imperativo conhecer os alunos, tal qual teoriza Geraldi (2010), sujeitos reais, situados em um momento histórico, constituídos nas relações intersubjetivas que vivenciaram e vivenciam. Ao nos contar, antes de iniciarmos as observações, sobre o perfil da turma, ao comentar as respostas dos cartões-questionários, ao, cuidadosamente, retornar as produções textuais aos alunos, comentando-as em suas especificidades, noto uma preocupação latente em direção a esse reconhecimento por parte do docente.

Nesse sentido, julgo-o ciente de seu papel enquanto mediador, tal qual propôs Vigotski, a julgar pelo fato deste assumir-se enquanto o outro mais experiente e, por meio da língua, se relacionar com o sujeito-aluno ampliando seus esquemas cognitivos. Ser este outro, por sua vez, implica um amplo aporte teórico para que seja possível a construção de vivências em campo que respeitem as especificidades de cada realidade, tendo em vista que a constitutividade deste aluno "supõe uma teoria do sujeito e esta, por seu turno, implica a

definição de um lugar nem sempre rígido a inspirar práticas pedagógicas e por isso mesmo políticas".

Apropriando-se desta filosofia, o professor endossa a proposta do CA que adota o trabalho em sala de aula com os gêneros do discurso; a exemplo, a recorrente discussão acerca dos gêneros romance, novela e videoclipe, que atenta para a realidade constitutiva destes ao dissertar em torno de questões concernentes ao tema, ao estilo e à composição, isto é, noto uma preocupação do professor em não objetificar os gêneros trazidos para a sala de aula, uma vez que não houve a tentativa de estabilizá-lo, no sentido de procurar o categorizar para transformá-lo em um "produto da aplicação de regras". Dessa forma, George compactua com os pressupostos bakhtinianos de que os usos da língua se dão de maneira tão diversificada quanto a própria atividade humana, haja vista que "[...] em cada campo dessa atividade [humana] é integral o repertório dos gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica determinado campo".

A proposta de abordagem do professor para com a leitura versa, evidentemente, com o ideário sociointeracionista o qual este se insere, posto que procura dialogar com os interesses e experiências leitoras de seus alunos, para em um primeiro momento, ir de encontro a elas e, enfim, ampliá-las. O professor está justamente no caminho contrário àquele que se apropria de metodologias mais tradicionais as quais, como exemplifica Lílian Lopes da Silva (1999), encerram-se nos clássicos da literatura nacional ou nos volumes da literatura infanto-juvenil em razão de, segundo a autora, possuírem determinada segurança para o professor, pois são dificilmente contentáveis e habitualmente aceitas, no sentido de adequação. Tal escolha, além de burocrática e autoritária, salienta Lílian, é altamente cômoda uma vez que o professor, por vezes, contenta-se com a finalidade das obras e encerra-se nelas.

O professor George faz uso de uma prática inteiramente distinta desde a origem do ato: a escolha do livro, pois os alunos tiveram a liberdade para fazê-lo. Segundo ele, esse movimento "trata-se sempre de uma negociação" haja vista que a ideia justifica-se em razão de "propiciar pontes", isto é, apropriando-se das teorizações recorrentes principalmente em teóricos da Linguística Aplicada o professor reconhece que o sujeito aluno o escuta e o lê a partir de suas próprias representações e, dessa forma, vai ao encontro desses sujeitos para que haja o ensino – visto que o docente apropria-se de um ideário construtivista de educação.

Nesse sentido, Brito (2012) observa que é senso comum a ideia de que quando se pensa em leitura, naturalmente, se estabelece uma relação com a leitura canônica, desconsiderando, desse modo, a cotidiana. O autor, nessa mesma obra, chama atenção para a

polissemia do vocábulo, tal qual George que reivindica a noção de que o "conceito de leitura precisa ser repensado para além do escrito e, portanto, o contato com obras audiovisuais e sua interpretação, ou ainda, com diferentes artes e suportes não-verbais também entra, em um espectro amplo, nas atividades de leitura"[15]. Em relação a esta, e as demais ações depreendidas pelo professor, evidencio, em suma, a conduta pedagógica consciente e politicamente ética quanto à prática de ensino como um todo.

1.1.5 Análise teórica da prática docente observada, por Eduarda da Silva

Como parte essencial da inserção do estagiário no ambiente escolar, a análise da prática docente observada também precisa de registro. Tal análise se faz imprescindível por se configurar como mais uma das ferramentas disponíveis capazes de ampliar nossa compreensão de uma realidade nova, cujos mecanismos de funcionamento temos relativamente pouco tempo para conhecer.

É importante destacar que essa seção representa uma síntese daquilo que nós, no papel de estagiários, fomos capazes de aprender, com o professor da turma que foi nosso objeto de estudo no momento da observação, sobre as estratégias utilizadas em sala de aula. A oportunidade que o período de observação oferece ao estagiário é a de perceber de que forma esses sujeitos-alunos respondem a uma determinada abordagem, o que permite a seleção das estratégias mais eficazes e eliminação das que não oferecem os resultados desejados.

De acordo com o exposto anteriormente quanto à formação do professor e seu contexto de atuação, podemos afirmar que sua proposta pedagógica se baseia em uma concepção interativa de linguagem. Tal proposição é comprovada pelos relatos das aulas a que assistimos, nelas o professor propõe atividades que funcionam como desafios, no que diz respeito ao desenvolvimento tanto de práticas de letramento mais complexas do que é cotidianamente comum, quanto de um posicionamento crítico desses alunos, fazendo com que eles sejam capazes de "questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação"[16].

Esses dois movimentos, perceptíveis durante o período de observação evidenciam uma correspondência entre a concepção de letramento do professor observado e aquela discutida por Kleiman (1995), isto é, assim como a autora, ele trabalha de forma que o fenômeno do letramento é entendido "como um conjunto e práticas sociais que usam a escrita, enquanto

[15] Anexo 4.
[16] BRASIL, 1998, p. 5.

sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”[17]; ou ainda, como uma prática “essencialmente social” que se constitui “na interação entre as pessoas, modificando suas experiências cotidianas” e que sofrem interferência também “das demandas instituídas pelas diversas interações das quais participamos constantemente”[18].

Dentre as atividades propostas pelo professor, a aula de leitura semanal talvez seja a que mais tenha chamado atenção, ela resgata um antigo hábito – hoje, quase inexistente no ensino básico – que valoriza essa prática; o tempo de aula dedicado aos livros reforça a importância conferida à leitura como parte essencial do processo de aprendizagem. Fazem parte ainda das atividades cotidianas a leitura e interpretação de textos não-escritos, pois estes, com frequência, estão presentes nas aulas de Língua Portuguesa observadas. Em entrevista, o professor justifica seu posicionamento dizendo que

> É preciso destacar que o conceito de leitura precisa ser repensado para além do escrito e, portanto, o contato com obras audiovisuais e sua interpretação, ou ainda, com diferentes artes e suportes não-verbais também entra, em um espectro amplo, nas atividades de leitura – e de modificação da leitura que os alunos têm de mundo.[19]

Frequentemente, as atividades de interpretação de textos – seja de textos escritos, áudio visuais ou de diferentes obras de artes que o professor traz para a sala de aula – são feitas através de debates que têm por objetivo envolver toda a turma. Nesses espaços em que é dada ao aluno a oportunidade de manifestar-se abertamente acerca de temas diversos, o professor procura incentivá-los a desenvolver a escuta e a oralidade, segundo ele, trabalhar essas habilidades em sala de aula é também fazer com que os alunos sejam capazes de estabelecer “uma relação de respeito ao outro e ao seu direito de opinião, numa perspectiva dialógica e construtiva”[20].

Essa perspectiva “dialógica e construtiva”, que o professor menciona, está também presente no reconhecimento de que “a língua, reduzida a si própria, somente poderia ser repetição” e, por isso, “a correlação necessária entre língua e seu exterior é que lhe permite funcionar nas situações da cadeia infinita de enunciados em que vivemos”[21]. A afirmação aqui posta se sustenta na compreensão de que o trabalho desenvolvido em sala de aula apresenta a

[17] KLEIMAN, 1995, p. 19.
[18] GOULART, 2012, p. 3.
[19] Anexo 4.
[20] Anexo 4.
[21] GERALDI, 2010, p. 72

intersecção de diversos modos enunciativos, sem focar exclusivamente nos aspectos linguísticos sobre os quais eles se constroem, e sim numa relação que os próprios textos estabelecem entre si dentro do planejamento do professor e fora da sala de aula, no contexto em que foram produzidos – o maior e mais complexo sistema de produção artística e literária a que se referem e no qual se inserem.

Outro aspecto presente nas propostas de atividade que vale destacar é a busca pelo desenvolvimento da capacidade criativa e criadora dos alunos. Isto é, o professor da turma procura incentivar a escrita de textos "que deem vazão à criatividade dos alunos"[22], além de exercitar com eles o hábito da reescrita. Essa visão do processo de aprendizagem indica que os alunos são tomados como sujeitos na construção do conhecimento e se acostumam a se ver como tal.

Ao longo do período de observação percebemos também que o planejamento das atividades propostas em sala se constitui como uma das bases de sustentação da prática, isto é, ele auxilia na articulação entre os objetivos estabelecidos e os meios pelos quais estes são alcançados. Em outras palavras, o professor, por utilizar uma perspectiva dialógica, também trabalha em um constante processo de avaliação de sua prática, revendo sempre seus aspectos metodológicos; percebemos isso quando ele flexibiliza sua abordagem e se coloca aberto a negociações com os alunos.

Esse planejamento que vemos em sala de aula está articulado com um programa escolar mais amplo que, segundo o professor da turma em entrevista, é organizado por série e, conforme os PCN, sugere o trabalho com diferentes gêneros. O currículo, como pudemos constatar, é discutido pelos professores da disciplina de Língua Portuguesa – que se reúnem para traçar uma continuidade e para coordenar os conteúdos de cada série. Além disso, existe uma relação interdisciplinar bastante forte, proporcionada pela organização de uma saída de campo para a qual todos os professores se mobilizam a fim de delimitar uma proposta pedagógica para os projetos de pesquisa a serem realizados.

O fato de existir uma predeterminação de conteúdos, no entanto, não condiciona o trabalho do professor em sala de aula ao programa, isto é, se, por uma questão óbvia de otimização de tempo, o professor cria uma proposta de ensino para o ano letivo que contempla todas suas turmas do 2º na do Ensino Médio, o encaminhamento desta acaba ganhando contornos diferentes em cada uma das turmas, pois o professor parte do pressuposto

[22] Anexo 4.

de que “ao se dar no mundo, cada indivíduo relaciona-se de maneira não-previsível e não-linear com todo o universo que o precede e com que convive”.

A prática docente observada entrelaça de maneira bastante harmônica as concepções teóricas e a imprevisibilidade do cotidiano da sala de aula, o que só é possível, com tamanho êxito, por conta de uma série de fatores correlacionados: a formação do professor e seu contexto de atuação, por exemplo. Todavia, serve de incentivo para o futuro profissional licenciado, pois demonstra que uma atuação pedagógica não tradicional com bases numa concepção interativa de linguagem é passível de ser executada com sucesso.

1.2 PROJETO DE DOCÊNCIA

1.2.1 Problematização, escolha do tema e justificativa

Conscientes de que nosso plano de ação está diretamente relacionado aos indivíduos que nele estarão envolvidos, é imprescindível que consideremos alguns fatores que constituem a realidade dentro da qual pretendemos atuar. Nesse sentido, optamos por organizar a segunda seção deste projeto como um acervo crítico dos dados que temos sobre a escola, sobre a configuração da turma e sobre a prática docente que vem sendo realizada; buscamos, ainda, delinear o raciocínio que nos levou a arquitetar esse projeto.

Tomando como base os registros do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e as declarações obtidas através do questionário sociocultural aplicado, podemos traçar um panorama da composição do grupo escolar em questão. Essa visão ampliada nos oferece subsídios para constatar, por exemplo, que a turma é composta de forma bastante heterogênea, no que se refere ao perfil socioeconômico, e, no entanto, compartilha a mesma preocupação com um ensino formal de qualidade e a confiança no Colégio de Aplicação da UFSC. Sabemos que, naturalmente, essa preocupação não tem relação direta e imediata com o desempenho do aluno em sala de aula, todavia, acreditamos numa influência positiva advinda da esfera familiar. Além disso, o modo como a escola se organiza cria no aluno a visão de si como sujeito ativo no processo de aprendizagem, pois mesmo que este não demonstre iniciativa, a prática pedagógica depreendida requer uma ação responsiva dos sujeitos.

Durante a elaboração do projeto, pensamos em alternativas viáveis, adequadas ao tempo e aos recursos disponíveis[23], que fossem capazes de produzir efeitos imediatos, com o intuito de oferecer um *feedback* à turma que possibilitou a realização desse estágio. Conforme

[23] Devido à greve dos servidores administrativos da instituição, a escola teve sua biblioteca fechada por tempo indeterminado.

as normas habituais do estágio obrigatório supervisionado, nós, estagiários, deveríamos seguir o planejamento do professor da turma, por esse motivo, seguimos sua orientação e, dessa forma, iremos trabalhar com o ultrarromantismo; visto que o trabalho inicial com romantismo já foi introduzido, e o tópico seguinte – ultrarromantismo – ficará sob nossa responsabilidade. Uma vez que o tema foi definido em razão da proposta pedagógica em curso, a escolha metodológica pode ser justificada por, basicamente, quatro motivos: a turma, o tempo, os recursos e nosso papel enquanto professoras. Faremos a exposição desses motivos respeitando a ordem de definição das partes que compõem o projeto: a metodologia, nossos objetivos em relação às necessidades da turma e ao papel da escola.

Optamos por uma metodologia variada – com uso de recursos multimidiáticos, trabalhos em grupo e debates –, pois traçamos como objetivo estabelecer uma continuidade com o trabalho que vinha sendo desenvolvido pelo professor da turma, sem deixar que o ritmo diminuísse, já que as aulas de português trazem sempre um número muito grande de referências, de natureza variada – literárias, cinematográficas, históricas –, para agregar ao conteúdo programático. Percebemos, além disso, que a turma era bastante dispersa, mas que se envolvia em atividades em que era convidada a participar do processo de construção do conhecimento, como as discussões promovidas pelo professor; e constatamos, nas respostas ao questionário, o pedido, mais ou menos recorrente, por aulas diversificadas, mesmo que a abordagem observada já se caracterizasse como distinta do ensino tradicional, o que nos deixa apreensivas, e faz com que questionemos qual a definição de variedade que estes alunos detêm.[24]

O modo de configuração das aulas, entretanto, não ficou restrito a adaptações nossas em relação às demandas da turma, também nos propomos desafios. Com intuito de endossar a concepção que sustenta, no trabalho do professor, a necessidade de ampliação do conceito de leitura para além das fronteiras do escrito nos comprometemos a continuar trazendo para

[24] Uma vez que o professor, como movimento primeiro do semestre letivo, propôs a leitura da Declaração dos Direitos Humanos com intuito de problematizar a efetivação desta ao longo da história, bem como na atualidade, trazendo para a sala de aula exemplos cotidianos que ferem os princípios deste documento. Em um segundo momento, com intuito de introduzir a temática do Romantismo, propôs uma atividade cujo desenvolvimento exigia a execução de pequenas etapas: a escuta de músicas de compositores românticos para, a partir dela elaborar um desenho que serviu de mote para uma produção textual, inspirada, ainda, em um conto de Edgar Allan Poe. Para apresentar características do movimento literário em questão, fez uso de slides e, ainda, permitiu que os alunos selecionassem um romance de sua escolha para identificar tais especificidades. Não bastasse a diversidade proposta até então, trouxe para a sala de aula a música Folhetim, para discutir questões de cunho social em torno da temática e, ainda, produzir uma adaptação a partir dela. E, como atividade final, solicitou a produção de um videoclipe no qual deveria constar referências de todos os romances lidos pelo grupo, atividade auxiliada pela oficina ministrada por um professor universitário com experiência na área de cinema (para um maior detalhamento da prática do professor, consultar os relatórios de observação que constam deste relatório final de estágio).

dentro da sala de aula obras audiovisuais, diferentes artes em suportes não-verbais, promovendo sua interpretação como um recurso que incentiva a produção do conhecimento para transcender o cotidiano vernacular e horizontalizar as representações de mundo desses alunos.

Ainda, quanto às escolhas dos textos para o trabalho de docência preocupamo-nos com as implicações políticas quanto ao domínio do uso da língua, no sentido de procurar assegurar que os sujeitos alunos que ali se encontram possam conhecer o que se convencionou chamar de gêneros secundários, por meio do contato com "macrorrepresentações" que compõem a historicidade humana, isto é, comprometemo-nos em abandonar a ingenuidade da ideia de que o encontro com o aluno precisa facilitar sua relação frente aos objetos pertencentes ao mundo letrado e, por isso, selecionamos textos cuja representatividade, dentro do movimento literário que foi objeto de nossas aulas, é altamente reconhecida e buscamos proporcionar o contato com esses discursos. Então, demos destaque à representatividade do gênero poema dentro do movimento, do autor Allan Poe, para o desenvolvimento de estratégias textuais que os permitissem "navegar" dentro deste gênero e do conto. As apropriações dos poemas e do conto de Álvares de Azevedo justificam-se em razão da importância deste autor para a disseminação do ultrarromantismo no contexto literário nacional.

1.2.2 Referencial teórico[25]

1.2.2.1 Sujeito

Declinamos às concepções abstratas que tomam o sujeito enquanto entidade autônoma e conclusa. O concebemos, pelo contrário, em sua qualidade protagonista como um sujeito real, situado em um tempo histórico e constituído nas relações intersubjetivas que vivenciou e vivencia. Dessa forma, nos apropriamos, neste projeto de docência, das concepções sociointeracionistas para discorrermos acerca de nosso entendimento de sujeito.

Para Vigotski, a formação da mente humana se dá por meio da relação dialética entre o sujeito e a sociedade que o rodeia, assim, a interação que este indivíduo estabelece com determinado ambiente é decisiva para o compreendermos. Nesse sentido, ao atribuirmos às relações sociais um papel preponderante[26], de imediato assumimos a ideia do homem

[25] Parte desta seção foi adaptada e grande parte de sua textualização se encontra também em um trabalho anterior das autoras, a saber o *Relatório Final de Estágio Docência: Re(a)presentações na Reportagem: corpo e/ou saúde*.

[26] Sem que elas tenham, no entanto, um caráter determinista. Uma criança que se encontra num meio desfavorável para o seu desenvolvimento intelectual - pobre em estímulos e oportunidades -, ainda possui capacidades cognitivas para tal.

enquanto modificador do meio, e do meio enquanto modificador do homem. Esse movimento recíproco, segundo o autor, ocorre por meio dos signos enquanto instrumentos da atividade psicológica do homem. Os sistemas sígnicos (sistema numérico, linguagem, escrita, etc.), da mesma forma que os sistemas de instrumentos, seriam criados pela sociedade ao longo da história humana, modificariam a forma social e o desenvolvimento do nível cultural.

À vista disso, Geraldi (2010) observa que ao assumirmos o sujeito em sua qualidade interactante, o reconhecemos necessariamente como um "sujeito responsável"[27] no sentido de que por ocupar um lugar no tempo e no espaço, provoca deslocamentos nas relações intersubjetivas que estabelece com o outro, independente do lugar de onde fala, pois "a responsabilidade se funda no pensamento participativo e a participação de cada um no ser é único, é singular e insubstituível[28].

Se, por sua vez, esse sujeito provoca deslocamentos singulares nas relações com o outro, ele se faz, segundo Geraldi (2010), um sujeito respondente, haja vista que "toda a ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação."[29] Nesse sentido, a relação de ação-reação pressupõe uma correspondência mútua na qual o outro complementa o eu em um movimento de acabamento momentâneo. Tal sujeito, por conseguinte, estará num ininterrupto processo de constituição e será um "sujeito fora do comando"[30], visto que nunca encontrará integridade que o acolha.

1.2.2.2 Língua e gêneros discursivos

Sob o mesmo viés sociointeracionista, assumimos a língua na qualidade de objeto social, tal quais os postulados bakhtinianos que admitem sua relevância enquanto instrumento simbólico de mediação das relações interdiscursivas que, no meio, constituem os sujeitos. Portanto, a língua "como discurso não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos"[31]. Nesse sentido, considerando o caráter grafocêntrico da sociedade em que vivemos, podemos dizer que o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por determinado grupo, e o domínio da linguagem, enquanto exercício discursivo e enquanto habilidade de aquisição de conhecimento, são condições imperativas para definir o modo de participação dos sujeitos na sociedade.

---

[27] GERALDI, 2010, p. 134.
[28] Idem, p. 145.
[29] Idem, p. 137.
[30] Idem, p. 140.
[31] RODRIGUES, 2005, p. 156.

Para Bakhtin, além das relações entre linguagem e sociedade serem indissociáveis, as diferentes esferas da atividade humana dialogam entre si e, como resultado, produzem tipos "relativamente estáveis de enunciados"[32] chamados de gêneros discursivos. Por isso, mesmo que os falantes não tomem consciência, estão utilizando a língua através de um dado gênero, isto é,

> A língua materna – sua composição vocabular e estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas [enunciados concretos] que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações [enunciados] e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (por que falamos por meio de enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). [33]

A concretização da comunicação discursiva, isto é, a enunciação mencionada pelo autor, constitui-se por duas partes interligadas e interdependentes: o locutor e o interlocutor. A relação comunicativa dessas "partes", segundo a teoria bakhtiniana, se dá conforme o lugar de onde estes sujeitos falam e da historicidade que carregam, haja vista a já mencionada condição de constitutividade. À vista disso, os enunciados não podem ser tomados isoladamente, pois os projetos de dizer de cada um estão filtrados a partir das vivências dos interlocutores.

Para Bakhtin, os enunciados podem ser relativamente *estáveis* na medida em que *inevitavelmente* mobilizam um certo conteúdo temático, uma determinada configuração composicional e um estilo linguístico. Isso quer dizer que, sem exceção, todo enunciado carrega consigo um "[...] modo de ver e construir os fatos da natureza e dos campos ideológicos"[34], "[...] possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*"[35] e agencia, em sua dimensão verbal, os recursos fraseológicos e gramaticais de dada forma.

Ao assumirmos, então, que as atividades de interação humana são mediadas pela linguagem, é compreensível que os usos da língua se deem de maneira tão diversificada quanto a própria atividade humana, em relação a isso, Bakhtin observa que

---

[32] BAKHTIN, 2004, p. 279.
[33] BAKHTIN, 2003. p. 282-83.
[34] GRILLO, 2006, p.1
[35] BAKHTIN, 2003, p. 295

> a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório dos gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica determinado campo.[36]

Dessa forma, parece plausível concordar com o autor que para estudarmos a língua, precisamos, em um primeiro momento, compreender a natureza da linguagem em sua realidade social, interacional e histórica para, assim, entender as atividades humanas e suas produções sociais, as quais se desenvolvem nas esferas sociais pelas quais os sujeitos transitam. Em um segundo momento, reconhecer os gêneros do discurso enquanto as práticas de uso da língua que instituem as relações dos indivíduos nas mais diversas esferas sociais, que se torna fator imperativo para a ressignificação das práticas didático-pedagógicas no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

1.2.2.3 A importância do professor enquanto mediador

Uma das mais significativas contribuições de Vigotski para a educação foi sua original compreensão de desenvolvimento/aprendizagem e a construção do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo o autor, para que se compreenda qualquer fenômeno de aprendizagem, é necessário determinar o nível de desenvolvimento alcançado em função das experiências prévias do sujeito em questão. Na perspectiva didática, o nível de desenvolvimento alcançado não é um ponto estável, mas um amplo e maleável intervalo.

Para tornar mais clara a relação intrínseca entre aprendizagem e desenvolvimento, o teórico considerou o desenvolvimento humano em dois níveis: o primeiro representando o conjunto de atividades que o sujeito consegue solucionar sozinho; ou o nível "indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento"[37]. E o segundo nível como o conjunto de atividades que ele soluciona apenas com ajuda de outra pessoa que lhe dê orientações adequadas às atividades.

Foi a partir deste segundo nível, que Vigotski criou o conceito de ZDP: região dinâmica na qual o indivíduo mais experiente, ao organizar a interação que excede o nível de desenvolvimento real do aprendiz e aproximá-lo de seu nível potencial, ajuda-o a avançar de um nível para o outro. A compreensão deste princípio é o cerne da discussão entre

[36] Idem p. 262
[37] ZANELLA, 2001, p.96-97.

aprendizagem e desenvolvimento, pois, segundo Vigotski, o que o sujeito pode fazer hoje com ajuda desta mediação, irá propiciar-lhe a autonomia de fazeres futuros.

Como sujeito saturado de experiência acerca do objeto do conhecimento, o professor tem um papel imprescindível na formação do aluno, e precisa, portanto, tomar a frente nesse processo. É sua função reconhecer em que "estágio" o aprendiz se encontra, para conseguir oferecer-lhe meios de transcendê-lo. Pensando de maneira pragmática, isso significa que, como mediador mais experiente, o professor precisa avaliar os resultados de suas intervenções adaptando-as e modificando-as a fim de certificar-se de que seu aluno alcançou as apropriações formal, conceitual e prático-interacional.

1.2.2.4 Colaborações da Sociolinguística para o estudo da Língua Materna

Devido ao que defendemos até então, torna-se evidente que nossa proposta refute as formas tradicionais de ensino, que trabalham a língua como um sistema homogêneo, atentando à tradição da cultura gramatical normativa, ao contrário, concordamos com as propostas curriculares nacional (PCN) e estadual (PC-SC) que, amparadas por pressupostos da Sociolinguística, propõem a participação crítica do estudante diante das variedades linguísticas inerentes a todos os idiomas:

> A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em 'Língua Portuguesa', está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala.[38]

É considerando isso que baseamos nosso projeto na teoria sócio-variacionista, cujos principais representantes são Weinreich, Labov e Herzog, e se fundamenta na ideia de que o natural da língua é mudar, isto é, que a mudança linguística é um processo ininterrupto e contínuo resultante da interação linguística. A linguística de moldes sócio-variacionistas surgiu com a proposta de desvincular a ideia de sistematicidade da de homogeneidade da língua, que aparece nas teorias estruturalistas como um pré-requisito fundamental para análise.

Dessa forma, apoiamo-nos em um conceito de língua que, em sua realidade empírica, está em um constante e gradual processo de modificação. Essa postura abre espaço para uma

[38] BRASIL, 1998, p. 30

explicação coerente dos fenômenos de mudança linguística e para os motivos pelos quais estas mudanças não interferem na eficiência comunicativa de uma língua em processo de transformação. Não só isso, pois, além de se destacar a existência e a importância da variabilidade, é necessário que se saiba lidar com esse fenômeno de forma precisa o suficiente para ser possível incorporar os dados empíricos nas análises da estrutura linguística.

Assumimos a posição de que cabe à escola assegurar a seus alunos acesso aos conhecimentos linguísticos necessários para que a atividade da cidadania, direito de todos os cidadãos brasileiros, seja exercitada de forma plena. Nesse sentido, promover um ensino no qual o aluno tenha ciência dos diferentes usos da língua – seja em suas modalidades oral ou escrita – é fundamental, uma vez que quanto mais o sujeito horizontaliza seus conhecimentos, melhor se move nas diferentes esferas sociais haja vista que a relação da escrita com as configurações de poder é intrínseca, não havendo, portanto, escrita/fala neutra, abstraída(s) de valores ideológicos.

Entendemos, por isso, que a compreensão da escrita em sua realidade heterogênea de funções e usos é fundamental. Sem que isso exista, é impossível para a escola promover a formação de escritores competentes em diferentes situações, o que afeta o indivíduo em seu processo escolar contínuo e, posteriormente, em sua vida social. Ao excluir qualquer forma de preconceito ou desvalorização de variedades linguísticas, defendemos que a aprendizagem das "formas cultas" da língua é uma maneira de quebrar as barreiras sociais, promovendo inclusão do estudante na sociedade e sua mobilidade nas mais diversas esferas.

1.2.2.5 Os eixos do processo de ensino e aprendizagem de Língua Materna na escola

De acordo com Geraldi (1997), o processo de ensino–aprendizagem de língua materna, tem três bases de sustentação: a produção textual, a leitura e a análise linguística. Segundo o autor, a produção textual, seja oral ou escrita, é o ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, devido ao fato de que, no texto, a língua se manifesta em sua totalidade, "quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso"[39]. Tal fato remete "a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões"[40]. Dessa forma, torna-se imperativa uma ação pedagógica na qual o professor

[39] GERALDI, 1997, p.135
[40] Ibid.

afaste-se da preocupação com um modelo de texto ideal e passe a considerar uma produção que reflita as condições sociais na qual foi produzida.

O ato de produção requer que o aluno, em um movimento intrinsecamente político, se assuma como sujeito da autoria. Para que isso ocorra, precisará organizar-se em, pelo menos, quatro etapas distintas: a primeira diz respeito às necessidades de agenciar os conhecimentos empíricos ou teóricos para ter o que dizer; a segunda é "a motivação interna ao próprio trabalho a executar"[41], isto é, as razões para dizer. Do contrário, como observa Geraldi, seria sem sentido para o falante; na terceira etapa, projeta-se o interlocutor, uma vez que "o texto destina-se a outro, seu leitor provável"[42]; e, finalmente, em um quarto momento, o aluno-autor organizará suas estratégias para dizer, haja vista que as escolhas não são gratuitas, por isso, mudam conforme o contexto e a modalidade em que se encontra o sujeito. Sistematizar essas escolhas exige do leitor o domínio da linguagem em sua natureza linguística, textual e discursiva para que seja possível que seu projeto de dizer se realize adequadamente.

A leitura, enquanto uma das bases do processo de ensino–aprendizagem incide no que o sujeito tem a dizer, uma vez que possibilita a horizontalização de ideias e de sentido, e permite o diálogo entre o leitor e o autor, interferindo também nas estratégias do dizer, pois reconhece a interlocução. À vista disso, a leitura é um processo de interação entre leitor e autor mediado pelo texto, um encontro que se dá pelo código escrito. Dessa forma, o leitor o reconstrói na medida em que um texto será sempre o mesmo e outro, pois "a cada leitura num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem, trazem e traçam outra história."[43] Ou seja, é o encontro dos fios que produz a leitura, o texto é o lugar no qual o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros reais de cada leitura e estas, por sua vez, "são materialmente marcadas pela concretude de um produto com 'espaços em branco'"[44] que o leitor preenche. Esse movimento inicia quando o locutor se assume como tal ao constatar que têm o que dizer.

A prática da análise linguística, enquanto a terceira e última base do processo de ensino-aprendizagem aqui abordada, é definida por Geraldi como um "conjunto de atividades que tomam umas das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa

[41] Idem, p.162- 163.
[42] Idem, p. 162.
[43] GERALDI, 1997, p.166.
[44] Idem, p. 167.

relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos."[45] Nesse sentido, o trabalho da análise linguística possibilita a reflexão acerca de múltiplos aspectos da linguagem nas e para as situações interativas, pois a partir da atividade de refacção, o aluno refletirá sobre a gramática, sobre o texto, sobre o discurso, e sobre a heterogeneidade da linguagem.

1.2.2.6 O (ultra)romantismo

O Romantismo foi um movimento que se manifestou no âmbito artístico, político e filosófico, preponderante na cultura ocidental, marca uma era de busca pela liberdade individual, representada simbolicamente pela Revolução Francesa (1789) que declinava ao absolutismo da aristocracia e abria espaço ao reconhecimento da classe burguesa enquanto um arquétipo socialmente ambicionado. A "Revolução Romântica", profundamente imbricada à Revolução Francesa, ao mesmo tempo em que altera as relações de poder, transforma a realidade estética vigente na época, dessa forma, os heróis de Homero e os deuses greco-latinos são substituídos pela Idade Média gótica, pelos temas das novelas de cavalaria medieval. A arte deixa de ser monopólio da Corte e chega à classe média, ampliando-se, desse modo, o público.

Faz parte dessa expansão, ainda, o desenvolvimento da imprensa que, com os folhetins, transformam a literatura em fenômeno de massa, há uma "democratização" da cultura, uma vez que a classe que agora detém esse poder sobre os meios de produção artísticos é numericamente maior e permite o ingresso de novos membros sem a necessidade do "sangue azul", isto é, a única condição passa a ser o poder aquisitivo. Se a ancestralidade não representa mais um passaporte para as classes privilegiadas é compreensível a ideia de valorização do indivíduo veiculada pelo substrato simbólico das manifestações artísticas.

Em linhas gerais, esse novo modo de pensar a arte, apresenta algumas atitudes fundamentais, tais como a imposição do "eu" do artista a toda a realidade, que torna todos os valores relativos, pois o sujeito abandona a obrigatoriedade de repetir as referências tradicionais. E, também, a apropriação de uma atitude rebelde e inconformista, que se justifica em razão do momento histórico de uma revolução recém vivida, bem como a busca por uma originalidade que pretende se libertar dos moldes – que nesse momento se refere a um modelo Clássico – propondo um deslocamento do paradigma estético.

Obviamente, pelo fato de o Romantismo ter se configurado enquanto um movimento supra-nacional, que defendeu a expressão individual, a libertação dos sentimentos e de cada

[45] Idem, p. 189-190.

subjetividade criadora, é compreensível que ele tenha se ramificado nas mais variadas direções da expressividade humana impossibilitando qualquer tipo de enquadramento uniformizado que o supere. Nesse sentido, portanto, quanto à periodização historicamente proposta do movimento – frequente no meio escolar –, que, de certa forma, procura auxiliar no estudo de suas manifestações, nos coube aquela identificada como Geração Mal-do-século, ou 2ª Geração Romântica, ou Byronismo, ou, finalmente, Geração Ultrarromântica. Desta geração, nos propomos estudar três grandes expoentes, a saber: Lord Byron – como representante europeu –, Edgar Allan Poe – por sua representatividade na América do Norte – e, Álvares de Azevedo – que se configura enquanto o escritor símbolo do movimento no Brasil.

1.2.3 Objetivos

1.2.3.1 Objetivos gerais

Apresentar aos alunos as especificidades do movimento literário Ultrarromantismo e, a fim de desenvolver suas habilidades de leitura/escuta e produção textual oral/escrita, proporcionar o contato com textos de diferentes gêneros – o poema e o conto – que se configuram como obras que se perpetuaram ao longo da história.

1.2.3.2 Objetivos específicos

- Cumprir o currículo e seguir o planejamento específico do professor, relacionando os conhecimentos anteriormente trabalhados com aquilo que pretendemos trazer para a sala de aula;
- reconhecer manifestações literárias do movimento Ultrarromântico, identificando suas regularidades em, pelo menos, dois gêneros distintos: o poema e o conto;
- continuar o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura/escuta e produção textual oral/escrita que o professor da turma vem trabalhando;
- valorizar a leitura como construção de sentido, principalmente a leitura do texto literário;
- aprimorar habilidades de compreensão leitora e produção textual escrita, concebendo a análise linguística em favor do desenvolvimento dessas habilidades.

1.2.4 Metodologia

Nossa primeira aula do estágio docência iniciará com a apresentação da proposta aos alunos, seguidamente, nos comprometemos a combinar com o grupo as atitudes necessárias para que as aulas aconteçam como planejado. Logo após, entregaremos um cronograma do período de estágio, faremos a chamada para, se necessário, anotar questões relevantes no caderno da turma. Após finalizarmos esse momento introdutório, passaremos a explicar de que modo irá ocorrer a dinâmica: os alunos deverão retirar aleatoriamente de uma caixa um objeto este tem o propósito de estar relacionado com uma das principais características, salientadas pelo professor regente da disciplina, a respeito do Romantismo. Esse trabalho será feito em duas partes: individualmente, cada aluno registrará de que modo estabeleceu a relação entre o objeto retirado da caixa e o assunto que vinha sendo trabalhado em sala; e, posteriormente, será convidado a socializar o trabalho desenvolvido. A cada socialização, complementaremos as respostas, adicionando informações que se apresentarão nos mais diversos formatos. Ao final da aula, recolheremos as respostas e, após a revisão proposta, intuímos que a turma terá condições para iniciar o percurso, especificamente, acerca do Ultrarromantismo.

Para o segundo encontro, terceira e quarta aulas do estágio, planejamos, em um primeiro momento, a realização da chamada, seguida pelo registro no caderno da turma das questões relevantes para, sem demora, finalmente introduzir a ambientação da temática ultrarromântica, trazendo referências contemporâneas audiovisuais que tenham características ultrarromânticas, a fim de discuti-las a cada vídeo assistido. A participação da turma será requerida não apenas durante a discussão oral, mas também durante a construção de um quadro de relações; para isso, haverá um painel anexo ao quadro da sala, neste estarão fixadas palavras que serão relacionadas às características do movimento literário em questão. Cada uma destas palavras terá um número indeterminado de ligações possíveis de serem estabelecidas (representadas pelos barbantes), nossa proposta é a de que, visualmente, seja compreensível que o Ultrarromantismo é constituído pelas características ali postas, mas que não se reduz a elas, no sentido de um modelo. Tais ligações serão completadas à medida que fazemos juntos a leitura dos audiovisuais. Partir do último vídeo para expor alguns aspectos relacionados à vida e obra de Lord Byron, com o intuito de introduzir a leitura e interpretação de um poema ultrarromântico do autor. Utilizar a ligação (precursor – poeta novo) existente entre Byron e Álvares de Azevedo, para apresentar um dos poemas do escritor brasileiro, introduzindo, dessa forma, manifestações nacionais do Ultrarromantismo. Continuar o

trabalho de materialização da leitura, utilizando os textos literários. Finalizar a aula pedindo que os alunos realizem uma atividade que recolheremos ao final do encontro.

Receberemos a turma, na segunda quarta-feira do estágio, no laboratório de linguagem da escola com as luzes apagadas e velas acesas, com o propósito de introduzir o planejamento do trabalho com cenas de filmes de suspense, com intuito de deixá-los apreensivos e de despertar o sentimento de medo, ansiedade e expectativa para, posteriormente, findado esse primeiro momento, identificar e discutir os motivos que provocam esse sentimento: recorrente medo do escuro, aliado ao suspense criado por meio de estratégias textuais/dramáticas. Em seguida, procuraremos relacionar os fatores que desencadeiam as sensações de desconforto (tanto pela audição quanto pela visão), com o que é criado através do texto literário que tem por objetivo um efeito semelhante. Para esse movimento, sugerimos que, literalmente, assinem um termo de compromisso, baseado nos postulados do teórico Umberto Eco, que nos propõe um tipo específico de atitude leitora frente ao texto literário, aquela que, como diz o autor, consente a entrada nos bosques da ficção. Após o termo de compromisso assinado, entregaremos uma venda a cada um dos alunos, orientando-os a colocá-las para dar início, então, à próxima atividade. Com todos os alunos vendados, reproduziremos um áudio com leitura do poema “O corvo”, de Edgar Allan Poe, em português, para, posteriormente, propor uma discussão acerca das sensações suscitadas pelo poema. Reproduzir, a seguir, o audiovisual com a leitura do poema original, em inglês e, então, pedir para que os alunos se manifestem quanto à experiência de assistir à narrativa audiovisual. Depois disso, entregaremos fotocópias aos alunos, contendo as duas traduções do poema reproduzido, e discutir, brevemente, questões de tradução, suscitando interpretações acerca do poema. Entregar fotocópias contendo perguntas orientadas nas quatro direções sugeridas por nós. Separar a turma em trios, para resolver a atividade; frisaremos que a discussão para as respostas poderá ser feita em equipe, mas cada um dos integrantes terá que elaborar a sua resposta. Explicaremos, em seguida, que o exercício deve ser respondido em sala e/ou em casa – se não for possível sua conclusão ao longo do encontro –, uma vez que este será socializado na próxima aula. Para finalizar esta sexta aula, faremos a chamada, enquanto a turma faz a atividade e, caso necessário, anotaremos ocorrências relevantes no caderno da turma.

Para o dia 15/05, da mesma forma como nos demais encontros, pretendemos realizar a chamada e anotar ocorrências relevantes no caderno da turma. Para a primeira aula do dia, planejamos a socialização, pelos grupos, das respostas requeridas na aula anterior; a cada

colaboração, organizaremos uma complementação às falas, com intuito de direcionar o trabalho ao tópico seguinte, arrematando o que foi abordado com os poemas. Após explorarmos cada ponto, recolheremos as respostas de cada aluno para, prontamente, introduzirmos o Ultrarromantismo sob a perspectiva do conto, utilizando, para isso, uma exposição por meio da apresentação em PowerPoint que tratará das relações estabelecidas entre Edgar Allan Poe e a literatura gótica. Para finalizar a aula, encaminharemos, como atividade para casa, a leitura do conto *Berenice*, de Edgar Allan Poe, e *Solfieri*, de Álvares de Azevedo.

No nosso quinto encontro, correspondente à nona e à décima aulas, planejamos a realização da chamada e provável anotação no caderno da turma para, prontamente, entregarmos as produções textuais aos alunos (questões respondidas sobre "O corvo"). Promoveremos, então, uma atividade de interpretação dos dois contos. Para tal, pretendemos apresentar adaptações de cada um, com o intuito de fomentar a discussão, que se dará em duas partes: em um primeiro momento, discutiremos livremente as atribuições de sentido, para depois, fazer análises pontuais. Ao final da aula, propor a atividade de produção textual, explicando seu mecanismo de funcionamento: escolha de um poema ultrarromântico, dentre os sugeridos por nós, de autoria dos escritores trabalhados em sala, para a confecção de um conto nele baseado. Seguidamente, faremos a observação de que o poema escolhido para a materialização do conto deverá ser o mesmo utilizado para atividade final, um sarau gótico, para o qual, os alunos deverão organizar, seja em grupo ou individualmente, a apresentação de um número.

O antepenúltimo dia em que ministraremos as aulas de Língua Portuguesa previstas no cronograma do estágio será destinado à escrita dos contos. Para isso, faremos, em um primeiro momento, a chamada e as devidas anotações no caderno da sala para, em seguida, relembrarmos o cronograma final do estágio: produção textual e sarau gótico. Por fim, os orientaremos a iniciar a produção textual, observando que a primeira versão deverá ser entregue ao final da aula; ao longo das duas aulas, circularemos entre as carteiras tirando eventuais dúvidas e, ao final do encontro, recolheremos a primeira versão de cada aluno.

Para a última quarta-feira, após a chamada e as anotações, reservamos a primeira aula para o trabalho com a análise linguística a partir de excertos das produções textuais dos alunos, com intuito de discutir as inadequações ali presentes e, finalmente, explicar o funcionamento adequado do aspecto linguístico em questão. Para a segunda aula do dia, pretendemos devolver os textos aos alunos para que estes iniciem a produção da segunda

versão. Ao final da aula, informaremos que a atividade poderá ser concluída em casa – se não houver tempo suficiente em aula – mas que esta deverá ser entregue, sem exceções, na próxima aula.

Para o encerramento do projeto programamos, após a realização da chamada, acompanhar os alunos até o auditório, previamente decorado por nós, para assistir às apresentações do sarau gótico. Ao final das apresentações, informaremos que a produção textual, bem como as notas da turma, serão entregues pelo professor George, na semana seguinte e, em seguida, encerraremos o projeto pedindo o *feedback* da turma em relação ao que foi realizado.

1.2.5 Recursos necessários

1.2.5.1 Recursos Materiais

- Caixa de papelão;
- mural de isopor;
- material escolar básico: os alunos devem ter;
- Datashow, disponível na sala;
- tela de projeção, disponível na sala;
- slides: produzidos por nós;
- fotocópias: serão feitas por nós;
- pincel para quadro branco e quadro branco: disponível na sala;
- vídeos: disponíveis on-line;
- material para decorar a sala, preparado por nós.

1.2.5.2 Recursos Bibliográficos

AZEVEDO, Manuel Antonio Álvares de. Poesias de Manuel Antônio Álvares de Azevedo. (arquivo virtual), 1853-1855.

_____. Solfieri. In:_____. Noite na taverna. Porto Alegre: LP&M Editores, 2011.

BYRON, George Gordon. Poemas. (trad. Péricles Eugênio da Silva). São Paulo: Hedra, 2008.

POE, Edgar Allan, O. Corvo. Tradução: Fernando Pessoa. In: PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Organização, Introdução e notas de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Aguilar (1995).

_____. *Poemas e Ensaios*. Traduzido por Oscar Mendes e Milton Amado. 3ª ed. Revista. São Paulo: Globo, 1999.

_____. Berenice. In:_____. *Histórias Extraordinárias*. Tradução Breno Silveira e outros. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 53-65.

1.2.6 Avaliação

> No processo de ensino-aprendizagem escolar, o ensino e a avaliação se interdependem. Não teria sentido avaliar que não foi objeto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino. Assim, um alimenta o outro – tudo, é claro, em função de se conseguir realizar o objetivo maior que é o desenvolver competências nos campos que elegemos.
>
> (Irandé Antunes)

Para discutir nossas concepções sobre avaliação no trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, partimos do que Antunes (2010) propõe em *Redimensionando a avaliação*, isto é, que antes de tudo, o professor precisa ter em mente quais são seus objetivos nas atividades desenvolvidas, para que o planejamento seja, na verdade, uma previsão de seus efeitos. Nesse sentido, o projeto que viemos construindo nessa primeira fase do Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II se constitui como uma hipótese de atuação, que considerou dados empíricos de um campo de trabalho real – a turma do 2º ano C do Colégio de Aplicação – e que precisa ser testada. Nesse processo, pretendemos recolher novos dados em relação a nossa abordagem, assim, os testes de nossas hipóteses serão as avaliações previstas, estas tem o intuito de analisar a eficiência da prática docente desenvolvida através de sua reverberação nos enunciados produzidos pelos alunos.

Essa relação entre teorização e prática, mencionada por Antunes (2010), já foi discutida por diversos autores, uma vez que existe uma grande disparidade entre refletir e agir o que se confirma, por exemplo, nos postulados de Perrenoud (2002) nos quais o teórico discorre acerca da importância do planejamento para a concretização de ações e observa que ensinar é uma prática complexa, que não funciona de forma homogênea para todos os alunos e, por isso, depende de estratégias pedagógicas e de uma boa combinação entre conteúdos e táticas. Isto é, ao estabelecer um objetivo, faz-se necessária a construção de um plano a ser seguido e continuamente revisitado e avaliado, haja vista que o planejamento deve servir como um guia para o alcance dos objetivos iniciais.

Nessa seção, expomos os métodos de avaliação propostos em nosso projeto e algumas considerações sobre o que pretendemos com cada um deles.

1.2.6.1 Escrita

Utilizaremos textos produzidos pelos alunos depois de atividades práticas, com o intuito de investigar de que maneira e em que medida o exposto em sala de aula foi apropriado pelo aluno, para identificar que tipo de estruturas textuais são suas conhecidas. Para isso, serão definidos os temas sobre os quais os alunos deverão escrever e estes receberão as orientações necessárias quanto à estrutura a ser utilizada e quanto ao melhor modo de apresentação.

As "atividades práticas" – como nos referimos anteriormente de maneira genérica – se caracterizam em nosso planejamento como o meio pelo qual buscamos oferecer ferramentas que auxiliem os alunos na construção do seu domínio sobre o conteúdo trabalhado em sala e sobre os referenciais da língua escrita agenciados nesse processo pensado para a sistematização do conhecimento depreendido; elas se concretizam como a realização da leitura e da discussão de textos em sala de aula. Acreditamos que esses procedimentos criam situações interativas entre os alunos e os textos, nas quais há a possibilidade de construção de sentidos: aqueles percebem a si como detentores de conhecimento (sobre a língua e sobre o mundo) e reconhecem, nestes, marcas, indícios de significação. A leitura, portanto, permite a articulação entre o que é conhecimento prévio do aluno e o que é informação nova através da compreensão que "é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, as produz."[46]

Nossa postura se deve ao fato de reconhecermos que "a escrita é um processo que exige do sujeito escritor atenção a uma série de fatores: tema, objetivo, sujeito leitor, gênero textual, seleção e organização das ideias de acordo com o tema e o objetivo determinados."[47] E que uma produção textual precisa estar contextualizada para que esses fatores se façam presentes no momento da escrita.

1.2.6.2 Reescrita

Aqui, assumimos a definição de reescrita adotada por Fiad (2009), isto é, a vemos "como um conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal."[48] Pois, assim como a autora, consideramos essa interpretação fundamental para o processo de ensino de língua materna já que permite ao professor acompanhar a trajetória de aprendizagem de seus alunos,

[46] BAKHTIN apud KOCH; ELIAS, 2013, p. 12.
[47] KOCH; ELIAS, 2012, p. 77.
[48] FIAD, p. 147-148.

e ao aluno ater-se aos processos de escrita considerando suas várias possibilidades no momento de enunciação e afinando seu senso de adequação no que se refere às formas da língua escrita.

Tal posicionamento se justifica por seguirmos

> [...] uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, "pensa" no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional.[49]

Trata-se, portanto, de uma perspectiva discursiva da produção de um novo texto, uma vez que o sujeito que o escreve já não é mais o mesmo, e o texto que produz é duplicação do texto anterior. A prática de reescrita dos textos como rotina nas atividades de produção textual se constitui como uma maneira legítima de lidar com a aprendizagem da língua materna considerando o sujeito em seu constante inacabamento. Além disso, aproxima a escrita do cotidiano dos alunos, pois, a partir do momento em que eles a percebem como processo, perde força o mito do dom e a ideia de que o texto está pronto na cabeça à espera da tradução pela escrita.

1.2.6.3 Trabalho em grupo

Optamos por realizar atividades em grupo, porque a turma demonstrou interesse pelo desenvolvimento de trabalhos que fossem, de alguma forma, colaborativos e que possibilitassem a socialização e, também, porque decidimos que a discussão de ideias seria facilitada dentro de pequenos grupos. Como já mencionado no início dessa seção, faremos experiências para verificar como funcionam determinadas atividades dentro de sala de aula, por isso, propomos em nosso projeto dois tipos de atividade em conjunto: um a ser desenvolvido em sala de aula – assim os grupos serão formados a fim de responderem a uma "provocação" que visa justamente a "exteriorização" sistematizada de um conteúdo que prevemos ter sido compreendido durante as atividades práticas – e, o outro, que depende, sobretudo, de um trabalho de planejamento e organização extraclasse – a ser realizado uma única vez: durante a preparação para o número do Sarau Gótico que encerrará nosso período de intervenção. Com isso, esperamos oferecer oportunidade para que cada aluno encontre,

[49] KOCH; ELIAS, 2012, p. 34.

nesses microespaços criados dentro do contexto maior da sala, um lugar de intervenção cujo resultado possa ser visto mais claramente.

1.2.6.4 Oralidade

Decidimos incluir oralidade como um dos tópicos de avaliação, porque, assim como os trabalhos em grupo, a preferência pelo expressar-se oralmente foi bastante recorrente, tanto nas respostas ao questionário aplicado, quanto no que pudemos observar no tempo em que passamos com a turma. Dessa forma, procuramos muito mais "assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo"[50], do que interferir nas práticas orais e nas estratégias do dizer que esses alunos já possuem, visando algum objetivo específico.

[50] BRASIL, 1998, p.48

1.2.7 Planos de aula

1.2.7.1 Plano de aula

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia de Ensino

Escola: Colégio de Aplicação
Professor da turma: George Luiz França
Estagiárias: Eduarda da Silva e Marina Siqueira Drey
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Estagiária responsável: Marina Siqueira Drey
Data: 07/05/2014
Tempo de aula: 90 min
Horário: 10h50 às 11h35 - 11h35 às 12h15
Série: 2º ano C

PLANO DE AULA I

1.Tema
O ultra mo(vi)mento romântico: potencialidades

2. Objetivos
2.1 Objetivo geral
Apresentar o conceito da proposta de estágio e, a partir da dinâmica a ser realizada com a turma, retomar o conteúdo visto até então com intuito de sustentar o que iremos trabalhar durante o estágio docência – Ultrarromantismo.

2.2 Objetivos específicos
- Propor uma revisão do conteúdo já trabalhado pelo professor da turma;
- apresentar nossa ideia de organização para o trabalho em sala de aula;
- falar da nossa proposta de estágio, apresentando relações com aquilo que já foi visto;
- levar os alunos a participar da dinâmica proposta;
- fazer com que os alunos reconheçam na atividade o que já foi trabalhado.

3. Conhecimentos abordados
Romantismo.

4. Metodologia

- Apresentar a proposta de estágio (informes acerca da duração, do tema, do conteúdo e da avaliação);
- combinar com a turma as atitudes necessárias para que as aulas aconteçam como planejado;
- entregar cronograma do período de estágio (ANEXO 1);
- fazer chamada;
- registrar questões relevantes no caderno da turma;
- explicar de que modo vai funcionar a dinâmica da aula: em uma caixa (ANEXO 2), disponibilizaremos objetos (haverá o suficiente para que cada aluno tenha um) sobre os quais será realizada uma atividade de revisão; os alunos serão convidados a retirar da caixa um objeto e relacioná-lo com alguma temática abordada anteriormente pelo professor da turma durante o trabalho com o Romantismo, esse trabalho terá duas partes, a primeira será seu registro escrito e, a segunda, a socialização;
- informar aos alunos, depois que os objetos tiverem sido selecionados, de que todos terão dez minutos disponíveis para registrar por escrito a relação feita entre o objeto e o conteúdo previamente trabalhado;
- lembrar que, ao final da aula, a atividade deverá ser entregue e que, portanto, deve se adequar à proposta quanto à identificação, à organização e à apresentação;
- iniciar, findos os dez minutos, a socialização da atividade desenvolvida; para tal, chamar à fala os alunos por grupos de objetos (de modo que fiquem no mesmo grupo os objetos referentes às mesmas temáticas);
- complementar as respostas, a cada item retirado, adicionando informações que se apresentarão nos mais diversos formatos (ANEXO 3);
- encerrar a aula recolhendo as atividades escritas.

5. Avaliação
Participação na atividade.

6. Recursos
- Caixa de papelão temática;
- objetos;
- apresentação em PowerPoint com referências externas relacionadas ao conteúdo de revisão;
- material escolar básico.

7. Referências
Sem referências.

1.2.7.2 Plano de aula II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia e Ensino

Escola: Colégio de Aplicação
Professor da turma: George Luiz França
Estagiárias: Eduarda da Silva e Marina Siqueira Drey
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Estagiária responsável: Eduarda da Silva
Data: 08/05/2014
Tempo de aula: 80 min
Horário: 7h30 às 8h10 - 8h10 às 8h50
Série: 2º ano C

PLANO DE AULA II

1.Tema
O ultra mo(vi)mento romântico: potencialidades

2. Objetivos
2.1 Objetivo geral
Com base nas discussões suscitadas pelo material exposto, fazer com que os alunos entrem em contato com o assunto trabalhado durante o estágio de docência.

2.2 Objetivos específicos
- Introduzir o conteúdo específico do Ultrarromantismo e suas características principais;
- fazer com que os alunos captem a atmosfera do Ultrarromantismo, através de um movimento de transição feito por comparações entre o material exposto e o que já foi trabalhado anteriormente;
- fazer com que os alunos interpretem os vídeos, as imagens e os textos selecionados, a fim de construir um mapa conceitual com as características do movimento literário em questão;
- incentivar a turma a fazer comparações entre a forma com o que os temas abordados aparecem no Romantismo e no Ultrarromantismo, percebendo de que forma este último se aproxima ou se distancia do primeiro.

3. Conhecimentos abordados
Ultrarromantismo. Leitura. Interpretação. Oralidade.

4. Metodologia
- Fazer a chamada;
- registrar questões relevantes no caderno da turma;

- introduzir a ambientação da temática ultrarromântica, trazendo referências contemporâneas audiovisuais que tenham características ultrarromânticas (ANEXO 4);
- procurar identificar as temáticas trabalhadas na aula anterior nos excertos propostos, mostrando quais as permanências e quais as mudanças que essas novas manifestações apresentam;
- discutir os elementos em questão a cada vídeo, incentivando a turma a participar, não apenas oralmente, mas também na construção de um quadro de relações, para isso, haverá um painel (ANEXO 5) anexo ao quadro da sala, neste estarão fixadas palavras que serão relacionadas às características do movimento literário em questão. Cada uma destas palavras terá um número indeterminado de ligações possíveis de serem estabelecidas (representadas por barbantes). Estas ligações serão completadas à medida que fazemos juntos a leitura dos audiovisuais;
- pedir que, a cada interpretação, um aluno vá até o quadro e materialize a discussão feita com o grande grupo da sala de aula, através da ligação das características propostas no mural;
- partir do último vídeo (excertos sobre o filme "Byron") para expor alguns aspectos relacionados à vida e à obra desse autor com o intuito de introduzir a leitura e a interpretação de um poema ultrarromântico do autor (ANEXO 6);
- projetar o poema no quadro a fim de possibilitar a todos sua leitura;
- utilizar a ligação (precursor - poeta novo) existente entre Lord Byron e Álvares de Azevedo para apresentar um dos poemas do escritor brasileiro (ANEXO 6), introduzindo manifestações nacionais do Ultrarromantismo;
- continuar o trabalho de materialização da leitura, utilizando agora os textos literários "Uma taça feita de um crânio humano", de George Noel Gordon Byron e "Adeus, Meus Sonhos!", de Manuel Antônio Álvares de Azevedo;
- finalizar a aula, pedindo que os alunos realizem uma atividade escrita (ANEXO 7) que contemple os assuntos trabalhados em aula, esta atividade deverá ser entregue.

5. Avaliação
Colaboração, participação na dinâmica e exercício propostos.

6. Recursos
- Vídeos;
- painel de isopor confeccionado por nós;
- fotocópias;
- quadro branco;
- pincel de quadro branco;
- material escolar básico.

7. Referências
BYRON, George Gordon. *Poemas*. (trad. Péricles Eugênio da Silva). São Paulo: Hedra, 2008.
AZEVEDO, Manuel Antônio Álvares de. *Poesias de Manuel Antônio Álvares de Azevedo*. (arquivo virtual), 1853-1855.

1.2.7.3 Plano de aula III

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia e Ensino

Escola: Colégio de Aplicação
Professor da turma: George Luiz França
Estagiárias: Eduarda da Silva e Marina Siqueira Drey
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Estagiária responsável: Marina Siqueira Drey
Data: 14/05/2014
Tempo de aula: 90 min
Horário: 10h50 às 11h35 - 11h35 às 12h15
Série: 2º ano C

PLANO DE AULA III

1.Tema
O ultra mo(vi)mento romântico: potencialidades

2. Objetivos
2.1 Objetivo geral
Continuar o trabalho com o Ultrarromantismo, a partir da leitura do poema "O corvo".

2.2 Objetivos específicos
- Introduzir o poema "O corvo" por meio de outros suportes e tentar fazer com que os alunos "reproduzam" a atividade da aula anterior, analisando este poema de Edgar Allan Poe.

3. Conhecimentos abordados
Ultrarromantismo. Leitura. Interpretação

4. Metodologia
- Receber os alunos, no laboratório de linguagem, com as luzes apagadas e velas acesas;
- introduzir a proposta do trabalho com cenas de filmes (ANEXO 8) de suspense, com intuito de deixá-los apreensivos, despertar o sentimento de medo, ansiedade e expectativa;
- identificar e, posteriormente, discutir os motivos que provocam esse sentimento;
- propor uma discussão com o intuito de relacionar os fatores que desencadeiam essa sensação (tanto pela audição quanto pela visão) com o que é criado através de um tipo de texto literário que também é de horror/terror;

- apresentar o termo de compromisso (ANEXO 9) após fazer uma breve explanação da atitude leitora identificada por Umberto Eco acerca da leitura do texto literário;
-recolher os contratos;
-entregar uma venda a cada aluno, orientando-os a colocá-la para a próxima atividade;
- reproduzir o áudio da leitura do poema em português;
-orientar a turma que retire as vendas para uma primeira discussão acerca da discussão de sentido do poema recém ouvido;
- reproduzir, a seguir, o audiovisual da leitura do poema original;
-questionar a turma a respeito da versão original do poema, aliada às imagens do vídeo; (questão da narrativa construída visualmente)
- entregar fotocópias contendo as duas traduções para o português (a primeira do áudio da leitura em Português, e outra da legenda disponível no audiovisual) com as quais trabalhamos em sala (ANEXO 10);
- propor uma interpretação do poema oralmente, utilizando as duas traduções propostas, solicitando que a turma também participe da construção/atribuição de sentido;
- discutir brevemente questões de tradução, levantando aspectos que podem ser preservados ou não, dependendo da intenção de quem traduz;
- entregar fotocópias contendo as perguntas orientadas (ANEXO 11) nas quatro direções propostas por nós, separar a turma em trios (poderão escolher) para respondê-las;
- observar que a discussão para as respostas poderá ser feita em equipe, mas cada um dos integrantes terá que elaborar sua resposta;
- explicar que o exercício deve ser respondido em sala e/ou em casa - se não for possível sua conclusão ao longo do encontro -, uma vez que este será socializado na próxima aula;
- fazer a chamada (enquanto eles fazem as atividades);
- registrar ocorrências relevantes no caderno da turma.

5. Avaliação
Participação na atividade proposta.

6. Recursos
- Laboratório de linguagens;
- fotocópia do poema;
- fotocópia das questões de leitura dirigida;
- vídeos (compilação de cenas de suspense - cenas d'O corvo, da animação e da leitura do poema).

7. Referências
POE, Edgar Allan. O Corvo. "Tradução: Fernando Pessoa." *PESSOA, Fernando. Obra poética. Organização, Introdução e notas de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Aguilar* (1995).

POE, Edgar Allan. *Poemas e Ensaios*. Traduzido por Oscar Mendes e Milton Amado. 3ª ed. Revista. São Paulo: Globo, 1999.

1.2.7.4 Plano de aula IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia e Ensino

Escola: Colégio de Aplicação
Professor da turma: George Luiz França
Estagiárias: Eduarda da Silva e Marina Siqueira Drey
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Estagiária responsável: Eduarda da Silva
Data: 15/05/2014
Tempo de aula: 80 min
Horário: 7h30 às h10 - 8h10 às 8h50
Série: 2º ano C

PLANO DE AULA IV

1.Tema
O ultra mo(vi)mento romântico: potencialidades

2. Objetivos
2.1 Objetivo geral
Fazer uso da análise realizada pelos alunos do poema "O corvo" para reforçar o entendimento acerca da escrita ultrarromântica.

2.2 Objetivos específicos
- Levar a turma a refletir acerca de suas próprias análises durante a socialização;
- utilizar esse espaço para reforçar o entendimento das características principais do movimento e introduzi-lo sob uma nova forma de expressão: o conto;
- apresentar o conto de Edgar Allan Poe como o protótipo do gênero nesse movimento;
- abordar as relações entre Ultrarromantismo e uma recuperação das influências góticas.

3. Conhecimentos abordados
Ultrarromantismo. Oralidade.

4. Metodologia
- Fazer a chamada;
- registrar ocorrências relevantes no caderno da turma;

- convidar a turma a socializar os trabalhos da aula anterior;
- complementar as falas trazidas pelos alunos para direcionar o trabalho ao tópico seguinte, arrematando o que foi abordado com o poema;
- recolher as respostas de cada aluno;
- estabelecer relações entre o autor do poema "O corvo" tanto com a literatura ultrarromântica, quanto com o movimento de recuperação das influências góticas que acontece durante o Ultrarromantismo com o auxílio de uma apresentação de PowerPoint (ANEXO 12), que também irá explorar o Ultrarromantismo sob a perspectiva do conto;
- encaminhar atividade para ser realizada em casa dividida em duas partes: primeiro, a leitura dos contos *Berenice* (ANEXO 13), de Edgar Allan Poe, e *Solfieri* (ANEXO 14), de Álvares de Azevedo, disponível na plataforma online Moodle; e, depois, a realização de uma atividade de interpretação baseada em um roteiro que será entregue (ANEXO 15) a toda turma;
- dividir a turma em dois grandes grupos, conforme o lado em que estão sentados na sala, que serão responsáveis por responder o roteiro de apenas um dos contos, ou seja, um dos lados interpreta Berenice e o outro Solfieri.

5. Avaliação
Colaboração na aula e pontualidade na entrega dos exercícios.

6. Recursos
- Slides;
- Fotocópia do conto Berenice;
- Fotocópia do conto Solfieri;
- Fotocópia do roteiro.

7. Referências
POE, Edgar Allan. Berenice. In: ____. *Histórias Extraordinárias*. Tradução Breno Silveira e outros. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 53-65.

AZEVEDO, Manuel Antonio Álvares de. Solfieri. In:_____. *Noite na taverna.* Porto Alegre: LP&M Editores, 2011.

1.2.7.5 Plano de aula V

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia e Ensino

Escola: Colégio de Aplicação
Professor da turma: George Luiz França
Estagiárias: Eduarda da Silva e Marina Siqueira Drey
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Estagiária responsável: Marina Siqueira Drey
Data: 21/05/2014
Tempo de aula: 90 min
Horário: 10h50 às 11h35 - 11h35 às 12h15
Série: 2º ano C

PLANO DE AULA V

1.Tema
O ultra mo(vi)mento romântico: potencialidades

2. Objetivos
2.1 Objetivo geral
Leitura e análise estética e estrutural dos contos *Berenice*, de Edgar Allan Poe, e *Solfieri*, de Álvares de Azevedo.

2.2 Objetivos específicos
- Propiciar o contato com o gênero conto;
- explorar, nos contos junto à turma, características do Ultrarromantismo;
- informar a turma acerca das atividades de avaliação, produção do conto e sarau gótico.

3. Conhecimentos abordados
Ultrarromantismo. Leitura. Conto.

4. Metodologia
- Fazer chamada;
- registrar ocorrências relevantes no caderno da turma;
- devolver as produções textuais aos alunos (questões respondidas sobre “O corvo”);

- explicar para a turma o andamento da aula: promover uma atividade de interpretação dos dois contos; para tal, pretendemos apresentar adaptações de cada um, com o intuito de fomentar a discussão, que se dará em duas partes: em um primeiro momento, discutiremos livremente as atribuições de sentido, para depois selecionar excertos que serão comentados pontualmente;
- assistir a adaptação do conto *Berenice*;
- pedir que os alunos se manifestem em relação à adaptação, partindo da leitura feita em casa do conto, especialmente aqueles responsáveis pelo roteiro do conto;
- entregar fotocópias do conto Berenice (ANEXO 13) para que os alunos acompanhem a leitura dos excertos os quais queremos destacar para fazer observações pontuais;
- assistir a adaptação do conto *Solfieri*;
- pedir que os alunos se manifestem em relação à adaptação, partindo da leitura feita em casa do conto, especialmente aqueles responsáveis pelo roteiro do conto;
-entregar fotocópias do conto *Solfieri* (ANEXO 14) para que os alunos acompanhem a leitura dos excertos os quais queremos destacar para fazer observações pontuais;
- propor a atividade de produção textual, explicando seu mecanismo de funcionamento: escolha de um poema ultrarromântico, dentre os sugeridos por nós, de autoria dos escritores trabalhados em sala, para a confecção de um conto nele baseado que deverá ser escrito individualmente;
- informar à turma que o poema escolhido para a materialização do conto deverá ser o mesmo utilizado para a atividade final: sarau gótico, no qual os alunos deverão se organizar para a apresentação de um número.
- observar à turma que, para a realização do sarau, poderão formar grupos, organizados conforme a escolha dos poemas.

5. Avaliação

Colaboração e participação durante a aula, pontualidade na entrega do roteiro.

6. Recursos

- Fotocópias dos contos;
- fotocópia dos poemas sugeridos;
- material escolar básico.

7. Referências

POE, Edgar Allan. Berenice. In:_____. *Histórias Extraordinárias*. Tradução Breno Silveira e outros. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 53-65.

AZEVEDO, Álvares de. Solfieri. In:_____. *Noite na taverna*. Porto Alegre: LP&M Editores, 2011.

1.2.7.6 Plano de aula VI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia e Ensino

Escola: Colégio de Aplicação
Professor da turma: George Luiz França
Estagiárias: Eduarda da Silva e Marina Siqueira Drey
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Estagiária responsável: Eduarda da Silva
Data: 22/05/2014
Tempo de aula: 80 min
Horário: 7h30 às 8h10 - 8h10 às 8h50
Série: 2º ano C

PLANO DE AULA VI

1.Tema
O ultra mo(vi)mento romântico: potencialidades

2. Objetivos
2.1 Objetivo geral
Início da produção textual.

2.2 Objetivos específicos
- Encaminhar a produção textual do conto;
- recolher a primeira versão.

3. Conhecimentos abordados
Produção textual

4. Metodologia
- Fazer a chamada;
- registrar as ocorrências significativas no caderno da turma;
- reafirmar com a turma o cronograma das atividades que encerram o estágio, relembrando que eles deverão organizar um número para o sarau gótico baseado no mesmo poema que selecionaram para a confecção do conto;

- orientar os alunos a iniciar a produção textual, observando que a primeira versão deverá ser entregue ao final da aula;
- circular entre as carteiras tirando eventuais dúvidas;
- ao final da aula recolher as produções textuais.

5. Avaliação
Realização da atividade proposta.

6. Recursos
- Material escolar básico.

7. Referências
Sem referência.

1.2.7.7 Plano de aula VII

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia e Ensino

Escola: Colégio de Aplicação
Professor da turma: George Luiz França
Estagiárias: Eduarda da Silva e Marina Siqueira Drey
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Estagiária responsável: Marina Siqueira Drey
Data: 28/05/2014
Tempo de aula: 90 min
Horário: 10h50 às 11h35 - 11h35 às 12h15
Série: 2º ano C

PLANO DE AULA VII

1.Tema
O ultra mo(vi)mento romântico: potencialidades

2. Objetivos
2.1 Objetivo geral
Analisar e discutir com os alunos questões linguísticas e/ou do gênero que se mostraram inadequadas na produção textual deles.

2.2 Objetivos específicos
- A partir das produções textuais dos alunos, fazer um levantamento das questões linguísticas;
- fazer com que os alunos identifiquem e compreendam as inadequações observadas;
- utilizar os apontamentos como base para a discussão acerca das modificações necessárias à segunda versão do conto.

3. Conhecimentos abordados
Análise linguística.

4. Metodologia
- Fazer chamada;
- registrar as ocorrências significativas no caderno da turma;

- apresentar a proposta da aula: trabalhar a partir de excertos das produções textuais dos alunos, observando que as questões linguísticas levantadas foram recorrentes e advêm de seus textos;
- escrever no quadro os exemplos retirados dos textos dos alunos que apresentavam inadequações, agrupando-os por semelhança (conhecimento linguístico a ser trabalhado com cada excerto);
- a cada grupo de exemplos, verificar se a turma reconhece alguma inadequação e explicar o funcionamento adequado do aspecto linguístico em questão;
- após o término desta análise, devolver os textos aos alunos para que estes iniciem a produção da segunda versão;
- informar a turma, ao final do encontro, que a atividade poderá ser concluída em casa, se não houver tempo suficiente em aula, mas que esta deverá ser entregue, sem exceções, na próxima aula.

5. Avaliação
Colaboração e engajamento ao longo da aula.

6. Recursos
- Material básico escolar.

7. Referências
Sem referência.

1.2.7.8 Plano de aula VIII

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia e Ensino

Escola: Colégio de Aplicação
Professor da turma: George Luiz França
Estagiárias: Eduarda da Silva e Marina Siqueira Drey
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Estagiária responsável: Eduarda da Silva
Data: 29/05/2014
Tempo de aula: 80 min
Horário: 7h30 às 8h10 - 8h10 às 8h50
Série: 2º ano C

PLANO DE AULA VIII

1.Tema
O ultra mo(vi)mento romântico: potencialidades

2. Objetivos
2.1 Objetivo geral
Realizar o sarau gótico.

2.2 Objetivos específicos
- Encontrar a turma na sala e acompanhá-los ao miniauditório da escola, onde o sarau será realizado;
-apresentar um número no sarau;
- assistir as apresentações dos alunos;
- avaliar nossa prática docente tendo por base as opiniões da turma;
- encerrar formalmente o estágio.

3. Conhecimentos abordados
Oralidade. Escuta. Criatividade.

4. Metodologia
- Fazer chamada;
- acompanhar os alunos ao auditório da escola, previamente decorado por nós;
-introduzir o sarau com uma apresentação nossa;

- assistir às apresentações dos alunos, preenchendo a ficha de avaliação (ANEXO 16);
- informar à turma que a produção textual, bem como as notas da turma serão entregues pelo professor George, na semana seguinte;
- encerrar o projeto pedindo o *feedback* da turma em relação ao que foi realizado.

5. Avaliação
- Engajamento no sarau.

6. Recursos
- auditório;
- material para decoração.

7. Referências
Sem referência.

1.3 RELATOS E DOCUMENTAÇÃO DO EXERCÍCIO DE DOCÊNCIA

1.3.1 Dia 7 de maio de 2014 - 1ª e 2ª aulas

Nosso primeiro dia como professoras estagiárias do 2º ano C ocorreu, como previsto, na quarta-feira (07-05), a partir das 10h50. Antes de iniciarmos a aula, o professor George pediu licença para que pudesse esclarecer algumas questões ainda pendentes com os alunos, após terminar sua fala, observou que, a partir daquele momento e até nosso último encontro, a turma deveria se reportar a nós, estagiárias, como professoras de Língua Portuguesa. O professor, então, sentou-se junto à turma para que, efetivamente, o planejamento fosse posto em ação.

A estagiária responsável pelo encontro, Marina, inaugurou sua fala explorando informações concernentes às organizações práticas do/para estágio, tais como o tempo de duração, a proposta de trabalho com o conteúdo escolhido pelo professor, a necessária colaboração da turma para que os planos fossem cumpridos, etc. Em seguida, entregou a cada aluno uma cópia do cronograma das aulas, com intuito de chamar atenção à metodologia que seria empregada ao longo do estágio, no que se refere às leituras requisitadas, atividades previstas e avaliação da turma.

Superados os apontamentos de caráter prático a turma foi convidada a participar da dinâmica proposta, cujo objetivo foi a retomada de alguns pontos fundamentais abordados anteriormente pelo professor da sala acerca do Romantismo e que seriam importantes para a discussão específica do Ultrarromantismo, que se iniciaria no próximo encontro, no dia seguinte. Para esse movimento, portanto, cada aluno foi convidado a retirar um objeto da caixa que trouxemos para a sala e, como atividade, deveriam relacioná-lo com algum elemento trabalhado nas aulas anteriores. Antes de iniciar a socialização, na qual se manifestariam a respeito do seu objeto discorrendo a cerca da relação que conseguir estabelecer, pedimos que escrevessem na folha sua resposta, uma vez que a recolheríamos ao final da aula; ficou a critério da turma, portanto, a leitura do parágrafo escrito, ou uma elaboração oral da ideia que tiveram no que se refere à relação objeto-Romantismo.

Assim, após o tempo doado à atividade (a turma teve cerca de 15 minutos para terminar o exercício escrito) a estagiária responsável pela aula passou a identificar os objetos por ilhas, isto é, pediu que se manifestassem aqueles cujos objetos poderiam dialogar mais intimamente. Assim, ao fim da fala dos alunos que, normalmente, girava em torno de três colaborações, a estagiária explorava melhor a característica que se pretendia destacar, agregando informações àquelas trazidas pelos alunos.

A chamada e as anotações previstas para a primeira aula do dia ocorreram no final do encontro, somente, haja vista que a dinâmica foi introduzida logo após as discussões iniciais, não cabendo, dessa forma, interrompê-la em razão desse procedimento que poderia ser, e foi, concluído mais tarde. No geral, a atividade da dinâmica e a aula em sua totalidade cumpriram com nossas expectativas uma vez que os alunos se engajaram e foram colaborativos ao longo do encontro, havendo poucos intervalos de distração e conversa. Todavia, não se mostraram envolvidos com a atividade, parecendo, por vezes, entediados frente à proposta; talvez pelo fato de que já haviam entrado em contato com o recorte trazido por nós acerca da manifestação Romântica, mas, de qualquer forma, o planejamento foi cumprido não deixando nenhuma pendência para a aula seguinte.

1.3.2 Dia 8 de maio de 2014 - 3ª e 4ª aulas

O segundo encontro com a turma do 2º ano C começou de forma agitada, devido a um imprevisto, o material no qual estariam amparadas as aulas do dia não pode ser organizado com antecedência. Tal fato fez com que os alunos precisassem esperar por alguns minutos, durante os quais – depois de explicada a situação – foi feita a chamada e a estagiária responsável introduziu brevemente o conteúdo queria seria visto durante a aula, apresentando, primeiro, qual sua relação com o que vinha sendo trabalhado até então.

Resolvidas as dificuldades técnicas e com a apresentação de PowerPoint projetada no quadro, os alunos foram incentivados a fazer a leitura de referências contemporâneas audiovisuais e a colaborar para a construção de um quadro que representasse cada interpretação, com o objetivo de conhecer que temas estão presentes em textos influenciados pela estética ultrarromântica e perceber que a relação estabelecida entre eles nunca é idêntica. A turma foi bastante participativa e surpreendeu quanto às sugestões dadas durante a construção do quadro de relações temáticas.

Encerrada essa primeira parte da aula, a estagiária responsável convidou a turma a conhecer textos ultrarromânticos “de fato”, isto é, escritos no período cronológico a que se atribui essa nomenclatura. A ida ao texto literário, no entanto, foi motivada também pela apresentação de um dos mais conhecidos e influentes escritores do período, Lord Byron, o qual instigou a curiosidade de alguns alunos devido a fatos inusitados ligados a sua biografia. Dois poemas foram lidos, o primeiro de autoria de Byron – por um aluno que se colocou à disposição para a leitura –, e o segundo, do escritor brasileiro Álvares de Azevedo – pela

estagiária –; ambos os poemas foram interpretados conjuntamente da mesma forma que as referências audiovisuais.

A última parte da aula serviu para o encaminhamento da atividade para casa cuja realização dependeria da elaboração de um texto que articulasse a interpretação dos poemas lidos em sala com os temas apresentados ao longo da aula como característicos do Ultrarromantismo. Para sua execução, todos receberam fotocópias dos poemas e uma folha padronizada com o comando da atividade e espaço suficiente para a escrita do texto.

1.3.3 Dia 15 de maio de 2014 - 5ª e 6ª aulas

No terceiro encontro com a turma, organizamos previamente o Laboratório de Linguagens para recebê-los, procuramos deixar a sala o mais escura possível com o intuito de potencializar a ambientação noturna que propúnhamos na aula do dia: cenas de suspense/terror para introduzir o poema posteriormente trabalhado de Edgar Allan Poe, *O Corvo*. Para isso, forramos as cortinas com TNT, fizemos um pequeno altarzinho para colocar velas e dispusemos o tapete da sala no centro pra que os alunos pudessem assistir aos vídeos em um lugar específico, não se dispersando pelo ambiente.

O sinal bateu 10h50 e a estagiária responsável pela aula entrou na sala de aula da turma para explicar que o encontro ocorreria no referido laboratório e para acompanha-los até lá. Houve o aviso prévio de que este havia mudado de lugar naquela semana, mas, mesmo indicando exatamente onde ele estava alocado, tiveram alguns alunos que se dirigiram para o local anterior deste, nos fazendo, dessa forma, perder alguns minutos iniciais da aula.

Chegando finalmente com os retardatários, a estagiária dirigiu-se a frente da sala na qual os alunos estavam e iniciou a explicação da primeira parte da aula, a turma assistiria a uma compilação de cenas de suspense/terror as quais serviriam como mote para a proposta seguinte, a exploração de *O Corvo*, de Edgar Allan Poe.

Felizmente, os excertos cumpriram seu papel: o de despertar o medo e a angústia nos alunos a fim de discutirmos, em seguida, os elementos responsáveis por estas sensações relacionando-os à criação do texto literário que também se apropria destas características. A turma mostrou-se bastante responsiva nos questionamentos permitindo, dessa forma, que os objetivos com os vídeos tenham sido cumpridos. Posteriormente, os alunos foram vendados a fim de escutarem a tradução do poema por Fernando Pessoa, surpreendeu a concentração na turma no exercício, uma vez que ficaram vendados por oito minutos ouvindo o áudio. Seguidamente, discutiram-se as sensações despertadas pelo poema, bem como sua particular

ambientação sombria, levantaram-se, ainda, questões inerentes à interpretação do gênero no que se refere a atitude leitora proposta pelo teórico Umberto Eco e, com intuito de simbolizar a discussão, entregamos o termo de compromisso da atitude leitora. Neste momento, alguns alunos, um menino em especial, recusaram-se a assinar, argumentando no sentido da infantilidade da ação. A turma, no geral, assinou-o entregando-nos em seguida, sem maiores transtornos.

Passados os minutos depreendidos em torno do termo, reproduziu-se um audiovisual da leitura do poema original; a turma foi indagada no que se refere às questões de aproximações/afastamentos de ambas as versões ouvidas, novamente, a participação foi satisfatória, foram levantados e pontuados aspectos concernentes à tradução e fez-se, brevemente, uma interpretação do poema. Em seguida, a turma foi convidada a se dividir em trios para cumprir a atividade prevista para o dia e que teria que ser socializada no encontro seguinte. Muitos alunos estavam dispersos nesse momento, um grupo reclamou da "pressa" da atividade, argumentando que não daria tempo pra resolver o exercício em casa. Todavia, este mesmo grupo não aproveitou o tempo disponibilizado em sala para iniciar a interpretação dirigida. Outros dois grupos, particularmente, demonstraram interesse, chamando-nos para suprir algumas dúvidas. A aula encerrou com o aviso de que a atividade do dia teria que ser entregue e discutida na aula posterior, uma vez que pretendíamos socializar as questões entre a turma seguida do professor George entregando os roteiros da atividade proposta antes de iniciarmos a docência.

1.3.4 Dia 16 de maio de 2014 - 7ª e 8ª aulas

No quarto encontro com a turma, o início da aula serviu para que a estagiária responsável, Eduarda, recebesse os alunos que ainda chegavam e os convidasse a realizar a socialização dos trabalhos realizados na aula anterior. Assim, os alunos foram convidados a se manifestar em grupos, de acordo com a direção interpretativa dada pelo comando da atividade que haviam recebido. As respostas seguiram – na maioria das vezes – um padrão de organização, os grupos se identificavam e apenas um dos integrantes expunha a discussão realizada em equipe, para mudar isso a estagiária responsável solicitava a participação de todo o grupo para que a resposta fosse a mais completa possível.

Encerrada a atividade de socialização, os alunos foram incentivados a recuperar a leitura do poema sobre o qual haviam realizado a atividade de interpretação, reconstruindo a parte narrativa do enredo e refletindo sobre as temáticas nele presentes.

Enquanto isso, o professor da turma que resolvia algumas questões extraclasse na inspetoria se dispôs a trazer a chave do armário, em que fica o computador, e o controle do Datashow. Já em sala, a estagiária Marina, que o acompanhava, ligou os equipamentos, deixando o material pronto para o início da aula. E, paralelamente à organização do material audiovisual a ser utilizado, a estagiária responsável pelo encontro introduziu o assunto a ser trabalhado, retomando o que tinha sido visto até então e explicando de que forma o conteúdo da aula funcionava como um acréscimo dentro do estudo do Ultrarromantismo.

Feita a introdução expositiva, os alunos foram convidados a responder a chamada que foi realizada pela estagiária Marina que, além disso, registrou os acontecimentos relevantes no caderno da turma.

A dinâmica da aula se amparou no estabelecimento de relações, primeiramente, entre o poema *O corvo*, trabalhado na aula anterior, e a recuperação de influências góticas promovida durante o Ultrarromantismo. E, em um segundo momento, entre obras de épocas distintas – literárias e cinematográficas, principalmente – e características góticas, com o intuito de continuar a desconstrução da ideia de periodização, alertando que esse mecanismo é feito unicamente para fins didáticos.

Além de chamar atenção para a não existência de barreiras cronológicas quando o assunto são tendências estéticas, este quarto encontro tinha como objetivo buscar definir o que se entende por "gótico" e de que forma esse estilo nascido na Idade Média é apropriado pela estética romântica num de seus desdobramentos: o Ultrarromantismo. Para sistematizar essa interpenetração de características, a estagiária responsável desenhou no quadro uma representação de dois conjuntos: Romantismo e Estética Gótica, determinando que da intersecção entre eles nasceria o Ultrarromantismo; e os alunos colaboraram para a definição das características mais importantes de cada um deles que culminaria na elaboração formal daquilo que pode ser visto como a origem do Ultrarromantismo.

Então, depois de apresentadas e contextualizadas as obras consideradas influenciadas pela estética gótica e de estabelecida a relação entre a recuperação desse estilo medieval e o Ultrarromantismo, apresentou-se o autor do poema *O corvo*, Edgar Allan Poe, como o precursor das histórias de horror modernas. Isto se deu por meio da comparação das obras muito conhecidas – como, por exemplo, *Frankenstein* e *O médico e o monstro*, cujos enredos foram expostos durante a parte inicial da aula e que são anteriores ao autor –, e o método compositivo criado por ele que se pode depreender de seu poema mais famoso, trabalhado em sala.

Por fim, a turma foi informada que o próximo passo a ser dado no trabalho em sala se refere à entrada num novo gênero em que se manifestou a estética ultrarromântica: o conto. Por isso, foram divididos em dois grandes grupos, cada um deles ficou responsável pela leitura e interpretação de um conto diferente: *Berenice*, de Edgar Allan Poe, ou *Solfieri*, de Álvares de Azevedo – principal leitor de Poe no Brasil. A atividade de interpretação foi encaminhada como tarefa para casa e deveria ser entregue na semana seguinte.

1.3.5 Dia 21 de maio de 2014 - 9ª e 10ª aulas

A nona aula do estágio docência iniciou com a estagiária responsável, Marina, conversando com a turma acerca de questões que, em um primeiro momento, não estavam previstas no planejamento do encontro, a saber: a conduta da turma na última aula ministrada pela estagiária e o comentário acerca das atividades corrigidas que, a nosso juízo, mostraram-se aquém do esperado. À vista disso, houve uma modificação na organização da aula, dessa forma, os vídeos previstos para o encontro do dia foram substituídos por uma revisão acerca do trabalho até então desenvolvido, haja vista que, a partir do retorno dado pela turma em relação aos exercícios, acreditamos que o conteúdo não estava claro para a maioria. A retomada dos principais tópicos discutidos até a aula deste dia foi realizada por meio de um esquema que a estagiária Eduarda escreveu no quadro e que os alunos deveriam registrar no caderno.

Concluída esta etapa, a estagiária convidou-os a se manifestarem em relação aos contos cuja leitura deveria estar feita para o encontro do dia; todavia, o grupo não cumpriu a tarefa, uns alegaram que não sabiam da atividade, outros que esqueceram, outros, ainda, que a leitura não havia sido requerida. A eles, então, foi relembrado que, além de ter sido reforçado o pedido da feitura desta atividade na última aula, havia um cronograma das atividades previstas ao longo do estágio, no qual esta fora mencionada.

Dessa forma, no lugar de discutir o roteiro com intuito de confirmar a leitura com a turma, este serviu como um guia (no sentido de orientar a leitura, chamando atenção pra questões pontuais). Para contextualizar a atividade, houve uma conversa acerca do enredo dos contos, bem como das recorrências ultrarromânticas nestes. Para finalizar o encontro, os alunos receberam orientações – já mencionadas em outros episódios – que cabiam à aula seguinte, com intuito de garantir que todos tivessem ciência da importância da feitura da produção textual para a avaliação da turma.

1.3.6 Dia 22 de maio de 2014 - 11ª e 12ª aulas

Em nosso sexto dia com a turma, encontramos os alunos em sala, e, enquanto aguardávamos o último sinal tocar, a estagiária responsável pela aula – Eduarda – colocou a um canto do quadro as informações referentes ao cronograma de atividades finais. Quando todos pareciam em seus lugares, a estagiária Eduarda, então, informou aos alunos o que estava preparado para o encontro e pediu atenção para a chamada, que foi feita pela estagiária Marina, que também anotou as ocorrências mais significativas no caderno da turma.

O primeiro encaminhamento realizado foi referente ao cronograma final de atividades, aos alunos, foi informado que a primeira versão do conto – atividade já encaminhada em encontro anterior – deveria ser entregue até o fim da aula, pois o tempo de aula seria disponibilizado para isso; a segunda versão também seria feita em sala, durante o encontro de quarta-feira (28-05); e, por fim, que a organização para o Sarau Gótico, atividade a ser apresentada no encontro de quinta-feira (29-05), já deveria estar em andamento.

Depois dos informes gerais, que ficaram registrados no quadro até o fim da aula, a estagiária responsável encaminhou a atividade de escrita do conto, enfatizando o que era esperado do trabalho, lembrando a liberdade que uma adaptação desse perfil permite e oferecendo opções de direcionamento que poderiam ser adotados como ideia inicial de escrita.

Durante toda a aula, as estagiárias – Eduarda e Marina – circularam pela sala tirando dúvidas e dando orientações para aqueles que solicitavam ajuda. Além disso, dois alunos que vieram buscar orientações acerca dos procedimentos a serem tomados no caso da necessidade de recuperação de notas, também foram atendidos.

Nos minutos finais da aula, a estagiária Eduarda lembrou a todos da importância da preparação prévia do número a ser apresentado no Sarau Gótico, reforçando informações acerca da quantidade de alunos permitida por grupo, da importância que a articulação dos elementos presentes nos poemas escolhidos tem na realização da tarefa e solicitando uma apresentação prévia da organização do número para o dia 28-05 – assim, aqueles que pretendiam apresentar vídeos, deveriam mostrá-los (mesmo que ainda não concluídos) no dia anterior ao Sarau, bem como os que estivessem planejando um número para ser apresentado no dia deveriam já ter um roteiro preparado (mesmo que não formalmente).

Ao final da aula, as produções dos alunos foram recolhidas pelas estagiárias.

1.3.7 Dia 29 de maio de 2014 - 13ª e 14ª aulas

Este encontro, que deveria ter ocorrido no dia 28-05, precisou ser adiado por conta de uma paralisação dos trabalhadores da empresa de transporte coletivo do município. Sendo assim, na quarta-feira, os poucos (quatro) alunos que compareceram à aula, foram dispensados na segunda metade da manhã.

Na quinta-feira, encontramos os alunos em sala de aula e, depois de todos acomodados, a estagiária responsável pela condução das atividades do dia, Eduarda, explicou a todos como funcionaria a dinâmica da aula. Inicialmente haveria uma conversa sobre a primeira versão do conto, escrita na aula anterior, durante a qual seriam ressaltadas questões pertinentes de serem observadas no momento da reescrita – a ser realizada no momento imediatamente posterior – e, devido à preocupação de alguns alunos com a organização do sarau e à necessidade de formalizar as equipes para registrar suas propostas, ao final da aula os grupos teriam disponíveis alguns minutos para dedicarem a essa atividade.

Explicação feita, iniciou-se uma atividade que pretendia incentivar os alunos a observarem alguns aspectos de suas produções textuais que estavam de acordo com a proposta da atividade de escrita e outros que precisariam ser melhorados na segunda versão. A reflexão foi conduzida a partir de excertos dos contos dos próprios alunos, enfatizando a importância da coesão no texto escrito, demonstrando estratégias úteis que já haviam sido apropriadas por alguns e chamando atenção para inadequações recorrentes. No segundo caso, a turma foi convidada a encontrar soluções que reestabelecessem as relações de sentido entre os enunciados de um excerto que apresentou problemas de coesão.

Encerrada a atividade de análise, os alunos receberam de volta seus textos, os quais deveriam ser reescritos de acordo com as discussões anteriores e, também, com as indicações feitas pelas professoras estagiárias em cada um dos textos. Àqueles que não tinham ainda a primeira versão, for dada a orientação de que iniciassem a escrita da primeira versão do conto.

Até os minutos finais, o tempo de aula foi utilizado para a reescrita dos contos, realizada com o auxílio das professoras estagiárias que circulavam entre os alunos e constantemente os atendiam individualmente em suas carteiras conforme as solicitações iam surgindo. E, conforme o programado já no início do encontro, os grupos para o sarau foram listados e houve uma breve conversa sobre os números a serem apresentados, ficando acordado que, devido à escassez de tempo, quem julgasse necessário deveria entrar em contato com as professoras estagiárias por e-mail.

1.3.8 Dia 4 de junho de 2014 - 15ª e 16ª aulas

O último encontro com a turma, cujo cronograma previa a realização do sarau gótico, ocorreu em uma quarta-feira, sob a responsabilidade da estagiária Marina. Em razão do horário da aula ser nos dois últimos períodos da manhã, não tivemos problemas para organizar a sala para a atividade. Chegamos com antecedência ao auditório, espaço reservado previamente por nós, com intuito de testar o equipamento audiovisual e a iluminação e, ainda, de afixar o mural por nós confeccionado, com motivos ultrarromânticos, e de dispor os objetos "macabros" levados: caveira, crucifixo, taça com um crânio esculpido.

Ao tocar o sinal indicativo para o início dos dois períodos do dia, a estagiária responsável entrou na sala de aula da turma para reiterar a atividade, bem como para acompanhá-los ao auditório. Na chegada ao auditório, um grupo de alunos pediu que cedêssemos uns minutos iniciais para que pudessem ajustar questões referentes à sua apresentação, enquanto estes foram à copa – localizada ao lado do palco – ensaiar, iniciamos a organização das apresentações requerendo os Pen Drives daqueles que preferiram gravar seus números.

Após esta organização primeira, chamamos os alunos e inauguramos, ambas as estagiárias, o sarau com um número preparado por nós: uma declamação do poema *O Morcego*, de Augusto dos Anjos. Para esta interpretação do poema, nos vestimos com capas e roupas pretas, deixamos o auditório o mais escuro possível e selecionamos um excerto de música que desse conta da ambientação noturna que ansiávamos.

Seguidamente, sozinhos, ou em equipe, os alunos realizaram suas performances que, surpreendentemente, mostraram-se além do que esperávamos, os números foram bastante diversos, o que também nos agradou. Findadas as apresentações, recolhemos as segundas versões dos contos, entregamos as atividades daqueles que estiveram ausentes nas últimas aulas e iniciamos, oralmente, uma avaliação geral da turma. Após a estagiária terminar suas considerações, abriu-se espaço para que os alunos se manifestassem oralmente em relação às questões observadas, bem como à avaliação da turma acerca do estágio. Após as manifestações do grupo, entregamos a cada um deles uma folha com perguntas específicas sobre a atividade docente desenvolvida a qual deveria ser respondida e entregue até o final da aula. Encerramos o estágio informando-os e convidando-os a participarem das oficinas propostas no "O Dia da Língua Portuguesa" que ocorreram duas semanas após o término das nossas aulas.

1.4 COMENTÁRIO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Levando em consideração as expectativas que projetamos desde o início da disciplina de Estágio em Língua Portuguesa e Literatura II, quando nos foi informado o campo de estágio, haja vista que o CA é tomado como uma instituição de referência, podemos concluir que nossas projeções acabaram frustradas. Isso porque acreditávamos que a prática depreendida no Colégio de Aplicação sustentaria os eventos propostos. Isto é, conhecendo a proposta pedagógica da escola, o perfil do corpo docente da instituição, o processo de discussão do planejamento do programa escolar e o histórico vanguardista que a escola carrega, supúnhamos encontrar as características atribuídas à instituição também no corpo discente.

No entanto, contrária à atitude protagonista observada no organismo escolar, encontramos alunos que, em sua maioria, não demonstraram valorizar o ensino formal, o que se comprova nas atividades executadas de maneira incompleta, na falta de envolvimento nas discussões propostas, na dificuldade de articulação argumentativa nas respostas e na frequente falta de coerência dos textos escritos. Nas atividades realizadas não conseguimos encontrar uma grande diferença de desempenho na turma, o que também nos deixou surpresas em razão de muitos alunos estudarem na instituição desde o início da vida escolar enquanto outros entraram na escola há pouco tempo, isto é, acreditávamos que os alunos acostumados com o ritmo desse ambiente teriam mais *background* para participar de eventos de letramento mais complexos, o que não conseguimos perceber na maior parte dos casos.

Em vez disso, durante as atividades desenvolvidas pela turma não notamos, como esperávamos, uma grande capacidade de articulação entre a interpretação dos textos propostos e o conteúdo trabalhado em sala de aula. Ao contrário, frequentemente, encontramos argumentações sustentadas unicamente em um conhecimento superficial do assunto, e, algumas vezes, contraditório, se comparado àquilo dito em sala.

Analisando separadamente as atividades nas quais procuramos amparar a avaliação da nossa prática, percebemos: 1) as pequenas atividades de produção textual – pensadas como um suporte de aprendizagem com o objetivo de que os alunos pudessem organizar as informações obtidas durante as aulas, e transformá-las (a longo prazo) em conhecimento – demonstraram a grande dificuldade que parte da turma tem para reunir as informações novas articulando-as com o conhecimento prévio adquirido; 2) os espaços de discussão abertos, por outro lado, apresentaram alguns aspectos positivos – apesar de também sofrerem com a superficialidade (resultado da dificuldade de articulação) – por permitirem a exposição de

interpretações e a construção de sentidos (coletivamente) sem muitas restrições, uma vez que as atividades de leitura desenvolvidas buscavam justamente a proliferação de significados; 3) os trabalhos em grupo, acabaram por acentuar uma divisão existente na sala, pois deixamos a escolha dos integrantes a critério dos próprios alunos, mas merecem, ainda, duas observações: a primeira, positiva, esse formato de atividade acabou criando microespaços em que alguns alunos que frequentemente não se expunham ao grande grupo puderam expor suas ideias mais confortavelmente, a segunda, negativa, em alguns momentos percebemos a falta de iniciativa individual e a aceitação de opiniões *ipsis literis*; 4) a atividade de reescrita, última a ser comentada, não serviu, em todos os casos, ao propósito para o qual foi inserida em nosso plano de atuação, isto é, nem todos conseguiram pensar no trabalho de reescrita como um processo amparado na interatividade desse processo que acabou funcionando, em alguns casos, como uma simples tarefa de correção.

Quando procuramos justificar os resultados obtidos, é inevitável questionarmos a abordagem que propusemos, considerando a possibilidade de o motivo do resultado insatisfatório ter se originado nela, isto é, esta, enquanto segunda experiência docente, realizada em um contexto totalmente diferente – em que a estrutura escolar não apresentou empecilhos e o planejamento curricular mostrou-se efetivo – foi concluída com o mesmo sentimento de fracasso.

Destacamos a ineficiência do uso de recursos audiovisuais enquanto ferramentas que pretendiam despertar o interesse da turma para a ida ao texto literário. Atribuímos esta ao contexto da instituição na qual estão inseridos, uma vez que não é mais novidade a exploração desse tipo de método. Todavia, nos questionamos: a motivação nasce apenas da curiosidade? Só o novo merece atenção? “Sim” é a resposta que encontramos em nossa vivência no ambiente escolar.

Enfatizamos, também, a inexistência de estratégias metodológicas mais eficientes. Justificamos: nenhuma proposta conseguiu o rendimento esperado, nem as voltadas para o ensino tradicional, tampouco as que se pretendiam inovadoras - que traziam como ponto de partida referências atuais de intertextos literários reconhecíveis -; estas, por sua vez, foram tomadas em uma perspectiva de entretenimento, sem que as relações pedagógicas estabelecidas entre esse conteúdo e o trabalhado em sala fossem legítimas.

Ao final de nosso percurso como professoras da turma nos deparamos, entretanto, com um cenário que contradisse aquilo que vínhamos sustentando até aqui, isto é, nossa proposta de encerramento, o Sarau Gótico, foi muitíssimo satisfatória. A maioria dos alunos engajou-

se, preparando números cujo conteúdo superou nossas expectativas, atribuímos este fato às seguintes questões: 1) a avaliação da atividade deu-se de forma superestimada; 2) o exercício não exigiu articulações complexas entre teoria e prática; 3) as manifestações do sarau puderam ser realizadas de maneira diversificada.

Quanto a primeira questão, que justificaria o êxito da atividade, é relevante recordar o nosso descontentamento frente ao aproveitamento das aulas; assim, intuímos que o desenvolvimento do sarau equiparar-se-ia àquilo vivenciado em sala, em suma, uma atividade desempenhada aquém das expectativas esperadas. Por este motivo, fomos preparadas para depararmo-nos com este tipo de execução mal planejada, surpreendendo-nos, portanto, o cumprimento do movimento contrário, o que talvez possa ter potencializado nossa avaliação positiva. Já o segundo ponto indicado – em suma o gênero proposto pelo exercício – exigiu preponderantemente uma produção na modalidade oral da língua, assim, por mais que a preparação tinha partido da modalidade escrita por meio do gênero poema – haja vista que os alunos deveriam apropriar-se de um poema trabalhado em sala para criar um número para o sarau –, esta não se restringiu a ela, o que pode ter sido um facilitador à turma que não obteve um largo rendimento satisfatório nas produções textuais sugeridas. Por fim, a terceira suposição sustenta-se na multiplicidade de desdobramentos oferecidos pelo exercício, das quais destacamos: i) a possibilidade deste ser individual ou coletivamente desenvolvido, ficando a critério de cada aluno a forma que melhor lhe cabia; e ii) a apresentação requerida não se encerrou em formatos pré-determinados, podendo ser organizados declamações, encenações, músicas, poemas, vídeos, etc.

Todavia, por mais que avaliemos positivamente a resposta do grupo de estudantes neste recorte específico, continuamos sustentando o sentimento de frustração no desenvolvimento do estágio, pois o sarau, diferente de todas as outras atividades que propomos, não precisou de articulações complexas da cultura escrita.

1.5 ATIVIDADES EXTRACLASSE

1.5.1 Contribuições das atividades extraclasse para a prática docente

Sabendo que o compromisso do professor não se restringe, na esfera escolar, à sala de aula, está previsto nas orientações do estágio que os licenciandos devem comparecer às atividades concernentes à escola de modo geral. Por esse motivo, ao longo do semestre, participamos de reuniões junto ao corpo docente do CA, na tentativa de vivenciar a experiência como professoras em sua totalidade.

A primeira foi a reunião de série, cuja pauta foi introduzida por uma dupla de estudantes do curso de Engenharia Sanitária e Ambiental representantes do projeto “Semana do meio ambiente”, proposto pelo curso aos professores do CA. Em seguida, os professores discutiram o modelo de conselho de classe a ser usado no primeiro trimestre letivo, foi aprovado o que sugeria o conselho em dois momentos: o primeiro com todos os professores e cada uma das turmas, uma vez que, no ano anterior, a experiência foi desenvolvida isoladamente em uma turma de primeiro ano, com resultados positivos; e, o segundo, por sua vez, seguiria o modelo tradicional, no qual os professores se reuniriam sem a presença dos alunos.

Em seguida, cada grupo de professores que leciona pra uma mesma série se reuniu para discutir as demandas específicas. O principal ponto discutido para os segundos anos foi a viagem da turma, que acontecerá no segundo semestre letivo. Ficando acertadas questões referentes ao quorum necessário para que a viagem ocorra, ao pagamento da estadia e das atrações culturais previstas no roteiro e de isenção para aqueles com vulnerabilidade social.

Outra reunião em que estivemos presentes foi a reunião de área – destinada a todas as disciplinas de linguagem da escola –, na qual dois pontos se destacaram na pauta: o primeiro referente à viabilização da reforma curricular e o segundo às questões administrativas do colégio que ainda está em processo de reorganização por conta da renúncia do quadro dirigente.

A última atividade na qual acompanhamos o professor da turma foi o conselho de classe que, como mencionamos anteriormente, ocorreu em dois momentos. No primeiro encontro, os alunos tiveram a oportunidade de participar, haja vista que este ocorreu durante o horário de aula e contou com a presença da grande maioria dos professores da turma. Durante o conselho misto – com a participação de alunos e professores –, organizaram-se os turnos de fala: inicialmente os professores comentariam o desempenho da turma de modo geral e, em seguida, os alunos fariam as observações que julgassem necessárias em relação a esse mesmo tópico.

De maneira geral, acreditamos que essa dinâmica efetivamente funcionou, os alunos tiveram voz e a eles também foi concedido o poder de decisão, isto é, levando em conta os problemas apontados – tanto por professores quanto pela própria turma – todos participaram das sugestões resolutivas. Destacamos, ainda, que, a partir dos depoimentos dos professores, confirmamos nossas impressões das aulas de Língua Portuguesa, e nos certificamos de que não eram exclusividade dessa disciplina, o comportamento pouco interessado, a divisão da

turma em dois grupos distintos e a dificuldade em sistematizar o que é trabalhado em sala na forma de conhecimento se repetia nas outras aulas.

No segundo momento do conselho de classe, em que só estavam presentes os professores e estagiários, os alunos foram pontualmente descritos em suas dificuldades e potencialidades, decididos os encaminhamentos necessários para cada caso específico, e realizada a avaliação dos candidatos ao intercâmbio para a cidade de Córdoba.

Participar dessas atividades possibilitou que criássemos uma ideia mais consistente do organismo escolar como um todo, pois nos envolvemos com questões que estão diretamente relacionadas à sala de aula, mas que não podem ser depreendidas em sua totalidade dentro dela. Além disso, muitas das questões suscitadas nas reuniões, no que se refere à conduta e ao desempenho da turma, foram confirmadas durante nossas próprias aulas, isso faz com que confiemos mais em nossos próprios julgamentos, mesmo em uma situação bastante diversa do real. Em suma, cada uma das instâncias do processo de avaliação tem papel fundamental na construção colaborativa de uma instituição que se preocupa em oferecer uma formação integral, e reforça a ideia de que a avaliação constante em todos os níveis de organização é indispensável.

1.5.2 Projeto extraclasse

1.5.2.1 Introdução

Este projeto extraclasse propõe a realização de oficinas, com as turmas de Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC, envolvendo a disciplina de Língua Portuguesa. Do ponto de vista didático, as propostas aqui apresentadas pretendem contribuir para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos através de ações educacionais lúdicas e descontraídas. O planejamento das oficinas levará em conta vários aspectos das relações cotidianas e interpessoais dos indivíduos, bem como as relações e concepções desses indivíduos com o ambiente escolar.

A palavra *oficina*, de origem latina, remete à ideia de aproximar experiência e pensamento, esforço e interesse, trabalho e aprendizado. A oficina é um jeito de aprender e ensinar baseado no princípio do aprender fazendo, valorizando os saberes dos sujeitos envolvidos. Tendo por base tais perspectivas, dispõe-se a seguir o planejamento das atividades a serem realizadas no *Dia da Língua Portuguesa*[51], nome atribuído a esta

[51] Esta temática foi desenvolvida no projeto extraclasse pelos estagiários de Língua Portuguesa, sob a orientação da professora Dra. Isabel da Silva Monguilhott, em 2013/2. As acadêmicas Eduarda da Silva e Marina Siqueira

programação de oficinas a se realizar nos dias vinte e cinco e vinte e seis de junho, no Colégio de Aplicação da UFSC.

Portanto, além de atender as exigências do estágio obrigatório, pretende-se, por meio destas oficinas, envolver os alunos em atividades relativas à linguagem em suas diferentes práticas discursivas, ou seja, atividades que exercitem a forma oral e/ou escrita (formal) do uso da língua. Tais atividades preconizarão ainda o trabalho em grupo, promovendo assim o sentido do aprender fazendo coletivamente, que é intrínseco à ideia já exposta da oficina. Assim sendo, as oficinas promovidas serão: 1) "Contos de fadas: as histórias (de horror) infantis", ministrada pelas estagiárias Eduarda da Silva e Marina Siqueira Drey; 2) "Poeme-se!", oferecida pelas discentes Berenice Ferreira da Silva e Natassia D'Agostin Alano; 3) "Oficina de poesia macabra", proposta pelos acadêmicos Letícia Salazar Moretto e Nilton José de Melo; e 4) "Oficina de fanzine", organizada pelas graduandas Ana Paula Fornari Veiras de Jesus e Thayza Heidêe Caldeira Lima.

1.5.2.2 Ação

Promover um Dia da Língua Portuguesa através de oficinas para os alunos dos primeiros e dos segundos anos do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação da UFSC, com o intuito de trabalhar assuntos comumente abordados pela disciplina de Língua Portuguesa, mas com métodos diversificados e não-tradicionais.

1.5.2.3 Justificativa

Somos sujeitos capazes de apreender o que é extramental a nós mesmos, isto é, sujeitos cognoscentes. Nascemos com o córtex cerebral que grava nossas experiências e as transforma em memória, e esta é ativada a toda e qualquer nova experiência, isto é, esse aparato orgânico nos habilita tanto a reconhecer o conhecido quanto a assimilar novos dados. Esse processo de conhecimento /reconhecimento, por sua vez, se dá a partir de uma linguagem, linguagem esta que permite a interação com o outro na sociedade na qual nos inserimos. É interessante, antes de tudo, observar que é através da semiose a partir do signo que conseguimos apreender o mundo. Assim, de acordo com os PCNs:

> O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e

Drey, que fizeram parte do projeto, disponibilizaram-no a fim de reelaborarmos a proposta adequando-a ao projeto atual.

> as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.[52]

Dessa forma, este projeto, enquanto ensaio de democratização do saber, procura oferecer aos alunos o acesso a distintos conhecimentos acerca da língua, com o intuito de ampliar seu repertório, ou seja, iniciar o que acreditamos ser conhecimento partilhado acerca das temáticas propostas e promover um aprofundamento nas oficinas oferecidas – transformando-as num espaço onde esses alunos possam ampliar e transcender seus cotidianos "primeiros" –; utilizando o tempo restrito em que os alunos participarão dessas atividades para exercitar com eles o conhecido e desafiá-los a algo novo.

1.5.2.4 Referencial teórico

1.5.2.4.1 Contos de fadas: as histórias (de horror) infantis

Quando um indivíduo se encontra em uma situação considerada perigosa, seu organismo entra em estado de alerta, fisiologicamente, isto significa que uma reação será desencadeada por seu hipotálamo ativando mecanismos que estimulam modificações endócrinas. Em decorrência disso, há liberação de alguns hormônios como a adrenalina, que provoca a aceleração dos batimentos cardíacos. Esse fenômeno químico tem a função de deixar o indivíduo pronto para enfrentar essa situação de suposto perigo. Por outro lado, "como toda emoção, o medo pode provocar efeitos contrastados segundo os indivíduos e as circunstâncias, ou até reações alteradas em uma mesma pessoa"[53], assim, as mesmas funções fisiológicas podem causar uma atitude contrária, isto é, de paralisação, quando, apesar de estar racionalmente ciente do "perigo" eminente, o indivíduo é incapaz de agir.

Esse caráter incontestavelmente humano do sentimento do medo é o que torna legítima a sua manifestação em forma literária, através das histórias de horror. Tais textos provocam, de forma similar, as reações que uma situação de perigo faz surgir: os calafrios, a apreensão e a ansiedade. Historicamente, o medo na literatura se consolidou no Romantismo, quando esse mo(vi)mento histórico-literário resgatou da literatura gótica os temas macabros, elevando-os novamente à material estético valorizado.

No que se refere à teoria da fruição do texto mais antiga que temos, é essa capacidade de emular uma situação verossímil que nos prende ao texto literário e faz com que despertem em nós os sentimentos de temor e pena, gerando a catarse. Assim, segundo Aristóteles, o patético – aquilo que desperta compaixão, piedade e tristeza – "consiste numa ação que

[52] BRASIL, 1998, p.19.
[53] DELUMEAU, 1989, p. 23.

produz destruição ou sofrimento, como mortes em cena, dores cruciantes, ferimentos e ocorrências desse gênero”[54]. Dessa forma, o patético seria, dentro da literatura gótica, sinônimo de horror.

O horror está presente na cultura como temática desde as primeiras narrativas orais da humanidade isso poderia ser explicado, conforme Lovecraft (1987), porque o medo é “a emoção mais forte e mais antiga do homem”[55], sendo que a modalidade “mais forte e mais antiga de medo é o medo do desconhecido”[56]. É a partir do medo do desconhecido que o homem cria o sobrenatural, isto é, ao tentar explicar o que não alcançava através da racionalidade – e, assim, encontrar algum conforto –, o homem medieval acabava disseminando narrativas criadas pelo pensamento mítico.

Em vista disso, nos propomos a escavar a história do conto de fadas, partindo de um discurso que, atualmente, perdeu o caráter de violência extrema se afastando de sua gênese – a recorrência do horror como tema –, para reconstruir a catarse provocada pelo texto “original”, desconstruindo, ao mesmo tempo, seu caráter moralizante e didático.

1.5.2.4.2 Poeme-se

Ao analisar o trabalho com a literatura na escola, Todorov (2009) chama a atenção para o espaço do texto literário geralmente relegado a um lugar menos importante que o da crítica e/ou da historicidade literária: “todos esses objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, a fim de abordar as obras; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam”[57]. A história e as análises literárias têm sua importância, mas esses *meios* de acesso à literatura não devem substituir o contato com a obra em si. Diante disso, o autor sugere que o acesso ao texto literário seja direto, e tal posicionamento é também compartilhado por Barthes (1988):

> Seria preciso tratar o texto não como um objeto sagrado (objeto da filologia), mas essencialmente como um espaço de linguagem, como a passagem de uma espécie de infinidade de digressões possível, e então fazer irradiar, a partir de certo número de textos, certo número de códigos de saber que neles estão investidos.[58]

[54] 1997, p. 31.
[55] p. 1.
[56] Idem.
[57] p. 28.
[58] p. 59.

A literatura é, portanto, um espaço da arte em que a linguagem atua em toda sua potencialidade, e é na poesia que isso se mostra de maneira ainda mais intensa. Talvez seja esse o motivo que faz muitos alunos terem receio ou aversão à leitura de poesias, já que no espaço do dizer poético não há regras em relação ao sentido e à interpretação. Sobre essa condição inapreensível da poesia, diz Fonseca (1998-1999): "a lírica faz falar o que se cala, dá voz ao que não tem lugar no reino da linguagem secularizada, instrumental"[59]. Ler poesia é abrir espaço para o sensorial: "sozinho o homem moderno dificilmente descobrirá o prazer da leitura de um poema… Por esta razão pode-se afirmar: é necessária uma ação externa que encaminhe para a educação da sensibilidade"[60], conforme afirma Helena Tornquist.

A proposta de leitura e escuta de poemas de escritores brasileiros do século XX, nesta oficina, parte da intenção de estimular a sensibilidade do aluno, pois nas palavras de Tornquist (1994), "é no diálogo com o texto que ele vai sentir a emoção contida no poema, numa situação em que prazer, criatividade e reflexão andam juntos"[61]. A proposta da oficina visa ainda promover a formação de leitores ativos na experiência literária, ou seja, permitir que eles mesmos criem sentidos a partir dos poemas lidos. Já dizia Barthes (1987) que o leitor não é apenas um receptor passivo do que lê, mas ele age sobre o que lê, ele *escreve a leitura* quando faz relações com outros textos possíveis. O movimento – metafórico e ao mesmo tempo literal – de *levantar a cabeça* é um gesto que, segundo o autor, enlaça o que está sendo lido com as demais memórias do leitor. E é este movimento que se pretende promover entre os alunos participantes da oficina: entregar-se à liberdade da criação de sentidos a partir da leitura e escuta dos poemas.

Considerando que não há arte sem linguagem, e que a poesia é o espaço em que o poeta brinca com a potência desta, a proposta de poemar-se, nesta oficina, é deixar-se brincar pela poesia; é deixar-se envolver pelo ritmo, pela rima, pela musicalidade, pela imagem, pela forma, pelo som; enfim, poeme-se! é um convite e ao mesmo tempo uma convocação para a experiência poética.

1.5.2.4.3 Oficina de poesia macabra

"A poesia sensibiliza qualquer ser humano.
É a fala da alma, do sentimento.
E precisa ser cultivada."
Afonso Romano de Sant'Ana

[59] p. 28.
[60] TORNQUIST, 1994, p. 28.
[61] p. 42.

Trabalhar com poesia em sala de aula não é uma atividade das mais frequentes nas escolas em geral, e, quando ocorre, é através de uma atividade puramente analítica, em que se estudam poemas de grandes autores a que se atribui um único sentido, a interpretação canônica trazida pelo livro didático.

No nosso trabalho, procuraremos fugir a esse tipo de trabalho, seguindo as ideias preconizadas por Roland Barthes (2004), segundo o qual a concepção clássica de soberania do autor sobre a obra, ainda hoje adotada em manuais de literatura, substitui-se pelo distanciamento do autor, em que ele "nasce ao mesmo tempo que o seu texto"[62]. Segundo esse pensamento, *decifrar* o texto (isto é, buscar-lhe o sentido único e verdadeiro), é inútil: "Dar um Autor a um texto é impor a esse texto um mecanismo de segurança, é dotá-lo de um significado último, é fechar a escrita."[63]. Barthes ainda prega que se faça a soberania do leitor, este capaz de identificar os sentidos presentes em um texto e afirma que, para que isso ocorra, é necessária a morte do autor, ou seja, que se finde a concepção de que existe um sentido único a ser encontrado no texto. Seguindo essa linha de pensamento, abrimos ao aluno, tradicionalmente considerado apenas leitor, recebendo poemas do livro didático com a interpretação já pronta, não só a possibilidade de ser autor de poemas, como de reinterpretar o que lhe é proposto, conforme Elias José (2003), "ser poeta é um dom que exige talento especial. Brincar de poesia é uma possibilidade aberta a todos"[64]. Não pretendemos criar poetas, e sim abrir o mundo da poesia para os alunos, de forma que eles a enxerguem mais suave e não "um conteúdo cansativo que deve ser decorado".

Por isso, nossa ideia é de trabalhar a poesia de uma forma menos escolarizada, mais livre, dando ao aluno a oportunidade de trilhar o seu próprio caminho sem as amarras técnicas de análise e interpretação de um poema, comumente encontradas dentro dos livros didáticos e de propostas preconcebidas com fins específicos e predeterminados. A ideia é trabalhar a poesia de uma forma lúdica e leve dando ao aluno liberdade na atividade. Entendemos que a melhor forma de fazer isso é deixar que o aluno produza o seu próprio poema dando a ele a oportunidade de brincar e de jogar com as palavras, como algo prazeroso e divertido fazendo com que o aluno exercite a sua veia poética.

Segundo Piaget (1976), o jogo é uma atividade preparatória, útil ao desenvolvimento físico do organismo. Da mesma forma que os jogos dos animais constituem o exercício de instintos básicos e necessários, como os de combater ou caçar, também o indivíduo que joga

[62] p. 3.
[63] p. 4.
[64] p. 101.

desenvolve suas percepções, sua inteligência, sua curiosidade em estar experimentando, além de seus valores sociais. É pelo fato de o jogo ser um meio tão valioso e eficiente na aprendizagem, que em todo lugar em que se consegue transformar leitura, cálculo, ortografia em brincadeira, observa-se que os alunos se apaixonam por essas ocupações tidas comumente como maçantes.

É com esse pensamento que pretendemos trabalhar a poesia em sala de aula, de forma leve e descontraída, tornando o assunto que normalmente os alunos têm dificuldade de assimilar em algo mais atraente, fazendo com que se crie no aluno um gosto e um interesse em buscar mais informações a respeito. Se conseguirmos passar ao aluno que poesia pode ser algo muito divertido e que os jogos de palavras dentro de um poema podem ser mais atraentes do que em análises com significações específicas, então teremos a certeza de ter criado no aluno uma centelha de curiosidade e sensibilidade poética. Cabe ao professor estimular e elaborar novas formas de se ver e fazer as atividades escolares em geral como forma de complemento aos assuntos dados em sala de aula, estimulando um novo olhar sobre aquilo que eles já estavam vendo de forma tradicional em sala. Pois certos assuntos são de difícil assimilação e pelo lúdico esses assuntos mais difíceis de entender ficam mais leves e o aluno consegue assimilar melhor o conteúdo dado pelo professor.

Esta oficina tem como objetivo despertar nos alunos o interesse pelo gênero poesia. Mostrando que de forma lúdica e em uma atividade coletiva se pode criar coisas interessantes, neste caso poemas, pois acreditamos que é mais produtivo e estimulante que os alunos produzam os seus próprios poemas. Para isso, iremos declamar alguns poemas com temática macabra e decoraremos a sala de aula para dar um clima mais apropriado aos alunos pensarem em versos macabros para compor o poema e para que o aluno tenha exemplos de poesias com esse tipo de temática e em seguida os alunos produzirão como num jogo coletivo de palavras aonde cada um fará um verso desse poema construindo de forma lúdica um poema coletivo.

1.5.2.4.4 Oficina de fanzine

O trabalho com fanzines, nesta oficina, justifica-se pela seguinte afirmação:

> Através da união entre palavras e imagens, possibilitada pelos fanzines, é possível ao professor estabelecer um diálogo entre as linguagens visual e falada, levando o aluno a compreender, através de um veículo familiar a ele, a relação com as diferentes formas de comunicação. Uma estratégia possível de aplicação desse instrumento como recurso pedagógico seria a produção de fanzines em sala de aula. Práticas como estas, ainda concordando com Ioneide Nascimento, possibilitam ao educando conhecer a diversidade de

> opiniões entre seus próprios colegas. Permite, também, que os estudantes assumam seu papel de sujeitos nesse processo e se envolvam com mais entusiasmo em um projeto que cada dia se torna mais autônomo.[65]

Sendo o fanzine uma produção escrita, a sua diagramação se assemelha a um jornal ou uma revista, além de ser também um meio de publicidade. Mas, diferente do jornal e da revista, o fanzine não segue regras e nem tem finalidade lucrativa:

> O termo fanzine se disseminou de tal forma que hoje engloba todo tipo de publicação que tenha caráter amador, que seja feita sem intenção de lucro, pela simples paixão pelo assunto enfocado. Assim, são fanzines as publicações que trazem textos diversos, histórias em quadrinho do editor e dos leitores, reprodução de HQ's antigas, poesias, divulgação de bandas independentes, contos, colagens, experimentações gráficas, enfim, tudo que o editor julgar interessante.[66]

Ele se aproxima da Literatura de Cordel, pois ambos são produzidos artesanalmente e são manifestações culturais dos grupos envolvidos em suas criações. Ambos contam e recontam histórias e versões de contos, romances e de situações cotidianas individuais ou coletivas. Como dispositivo pedagógico, permite ao professor uma maior recolha de dados de pesquisas sobre um determinado tema. Além da checagem de inúmeras opiniões distintas sobre o mesmo tema, pois o fanzine leva o aluno a uma reflexão e experimentação de várias linguagens e a ousados conceitos.

Dessa maneira, pode-se perceber que a utilização na escola de um instrumento de comunicação juvenil, tido como "marginal", pode, para além de certos preconceitos existentes em seu entorno, tornar o jovem mais afeito às atividades escolares, trazendo para o campo de discussão, suas ideias, opiniões e pensares, por vezes negligenciados no trabalho docente.

Fazer uso do fanzine como um dispositivo pedagógico nos coloca frente a um desafio, pois é comumente usado fora do contexto escolar. No entanto, acreditamos que a natureza dos fanzines, por ser um veículo de reflexão, poderá e será um bom instrumento pedagógico na checagem da compreensão e fortalecimento do entendimento das narrativas abordadas em aula.

---

[65] CASTELO BRANCO; BRITO; SOARES, 2011, p.9.
[66] GUIMARÃES, 2005, p.11.

1.5.2.5 Objetivos

1.5.2.5.1 Objetivos gerais

Proporcionar aos alunos, em um curto período de tempo, o contato com recortes específicos de conhecimentos tradicionalmente abordados pela disciplina de Língua Portuguesa através de uma metodologia que se pretende não usual.

1.5.2.5.2 Objetivos específicos

- Fazer com que os alunos se envolvam nas atividades propostas;
- tornar mais atraentes os conteúdos de Língua Portuguesa a partir das abordagens propostas;
- propor oficinas cuja abordagem metodológica incite a participação dos alunos;
- estreitar o relacionamento entre os alunos e os professores estagiários;
- mostrar que o ensino não ocorre apenas no formato tradicional da escola;
- promover a interação entre os alunos no trabalho em equipe.

1.5.2.6 Desdobramentos da ação

Atividade	Coordenação	Local
1. Recepção aos alunos	Grupo dos estagiários	Salas de aula
2. Contos de fadas: as histórias (de horror) infantis	Eduarda e Marina	Mini Auditório Amarelo
3. Poeme-se!	Berenice e Natassia	Laboratório de Linguagem
4. Oficina de poesia macabra	Leticia e Nilton	Sala de Espanhol
5. Oficina de fanzine	Ana e Thayza	Sala de Inglês
6. Encerramento	Grupo dos estagiários	Salas das respectivas oficinas

1.5.2.7 Metodologia

O Dia da Língua Portuguesa será um dia em que os alunos dos primeiros e segundos anos do Ensino Médio (EM), do Colégio de Aplicação da UFSC, serão dispensados das aulas regulares de Língua Portuguesa para participarem das oficinas propostas neste projeto extraclasse, a serem realizadas pelos estagiários de Língua Portuguesa da UFSC. Essas oficinas serão oferecidas em quatro salas do colégio, sendo que cada uma terá dois estagiários responsáveis.

Os dias selecionados para a realização dessas atividades são os dias 25 e 26 de junho de 2014, quarta e quinta-feira, respectivamente. O cronograma das atividades compõe-se da seguinte maneira: os alunos serão recepcionados em sala, como de costume, e o professor da

disciplina de Língua Portuguesa orientará os alunos quanto às salas em que estarão sendo oferecidas as oficinas. A turma será dividida em quatro grupos, sendo que cada um se dirigirá a uma das salas para participar da respectiva oficina. Cada atividade terá a duração de 20 minutos e, após a finalização da primeira, cada grupo de alunos se dirigirá à seguinte, até passar por todas as oficinas oferecidas no projeto.

Na quarta-feira, dia 25, o ciclo de atividades referente ao Dia da Língua Portuguesa atenderá as três turmas de segundos anos do EM. Conforme exposto acima, todos os alunos das três turmas terão tempo hábil, durante os seus 90min de aula da disciplina, para participar das quatro oficinas oferecidas. O mesmo cronograma será executado na quinta-feira, dia 26, porém, as turmas participantes serão os três primeiros anos do EM, sob responsabilidade da professora da disciplina de Língua Portuguesa.

1.5.2.8 Avaliação

A atividade será considerada satisfatória se, ao final dela, os alunos que tiverem tido contato com os espaços disponibilizados sentirem-se estimulados a participar ativamente do que foi proposto, por meio da participação e da interação com os colegas.

1.5.3 Relato do projeto extraclasse

1.5.3.1 Relato do primeiro dia de atividades

A primeira parte da atividade extracurricular denominada "Dia da Língua Portuguesa" ocorreu em 25 de Junho, das 7h30 às 12h15. Neste dia, chegamos com antecedência ao Miniauditório Amarelo da escola, espaço reservado para a realização da oficina por nós elaborada – "Contos de fadas: as histórias (de horror) infantis" –, com intuito de organizarmos o ambiente para a atividade que foi desenvolvida com três turmas, respeitando o horário da aula de Língua Portuguesa, visto que o professor da turma cedeu este dia para que fosse viável a realização deste projeto.

No horário das duas primeiras aulas da manhã, ministramos quatro períodos de 20 minutos a cada um dos quatro grupos formados a partir da turma do 2º ano B, haja vista que esta foi dividida para que fosse possível a realização de um circuito no qual todas as oficinas fossem visitadas. Tal procedimento foi reproduzido com as duas outras turmas envolvidas na atividade, ou seja, nos dois períodos subsequentes, tivemos como partícipes o 2º ano A e, posteriormente, nos dois últimos horários da manhã, encontramo-nos com o 2º C, somando, portanto, no final da manhã, o total de doze apresentações.

O roteiro da nossa exposição se deu, em linhas gerais, da mesma maneira em todas as comunicações, cuidamos para que as informações essenciais fossem preservadas em cada uma delas, complementando-as quando fosse possível, isto é, nos intervalos eventualmente desacertados entre as oficinas, valíamo-nos do tempo que restava para explorar outras curiosidades a respeito do tema.

O itinerário percorrido foi o seguinte: em um primeiro momento, nos apresentamos para, seguidamente, realizarmos uma encenação da versão dos irmãos Grimm do conto Chapeuzinho Vermelho, findada esta representação, perguntávamos aos alunos sobre as versões desta narrativa por eles conhecidas durante a infância, partíamos da conclusão de que todas acabavam com um final feliz para iniciar uma discussão a respeito da universalidade dos contos de fada. Em seguida, propusemo-nos a discutir a origem medieval do conto, bem como refletimos, junto à turma, a universalidade do medo e seus consequentes desdobramentos ao longo da vida humana no que se refere às criações míticas que se propõe a justificar aquilo que denominamos *desconhecido*. Posteriormente, recuperamos duas narrativas que teriam dado início ao que hoje reconhecemos como o conto Chapeuzinho Vermelho, destas, buscamos explorar o horror, uma vez que nossa proposta visava o destaque deste elemento na/da gênese do conto. Para ilustrar, trouxemos imagens que endossavam nossa fala a respeito dos elementos do horror no conto. Para finalizar nossa proposta, mencionamos a influência de Charles Perrault e dos irmãos Grimm na disseminação escrita desta narrativa.

Quando, por vezes, tivemos um tempo maior para a nossa fala, incluíamos algumas informações da origem de outros contos de fadas, na tentativa de despertar nos alunos a curiosidade, incitando-os a irem atrás da materialidade de tais narrativas. Além disso, quando foi possível, assistíamos a uma chamada de um episódio da série “Once Upon a Time”, com intuito de refletir essa leitura contemporânea do conto e de reafirmar o caráter datado dos contos de fada, como mencionamos no início da nossa apresentação.

Para realizar esta atividade fizemos uso de slides como cenário, pois mudávamos as imagens conforme a encenação se desenvolvia, assim, utilizamos: 1) uma imagem de uma floresta; 2) uma imagem de uma casa na floresta – para representar a casa da avó – ; e 3) uma figura do interior de uma cabana, como se estivéssemos dentro daquele espaço. Para a caracterização dos personagens confeccionamos uma capa e uma cesta para Chapeuzinho, um machado e um bigode para o lenhador e uma máscara para o lobo; coube à caracterização da avó um xale de tricot.

A oficina, de maneira geral, se desenvolveu de forma bastante satisfatória, o retorno dos alunos foi positivo, o que nos estimulou a reproduzir ao longo da manhã, mesmo que exaustivamente, a atividade.

1.5.3.2 Relato do segundo dia de atividades

Na quinta-feira, dia 26 de junho, finalizamos a intervenção extraclasse. Como no dia anterior, chegamos com antecedência ao Miniauditório Amarelo, preparamos os equipamentos de reprodução multimídia, disponibilizamos os crachás à professora orientadora e à monitora da disciplina, que nos acompanharam e auxiliaram durante toda a realização das atividades, e aguardamos o primeiro grupo de alunos que assistiriam a nossa oficina.

No segundo dia de atividades, contamos com a participação das turmas de 1º ano do Ensino Médio e da sua professora de Língua Portuguesa. As turmas foram convidadas para participar das oficinas que fizeram parte do "Dia da Língua Portuguesa" e receberam uma explicação de como tudo funcionaria ainda antes de sair das salas. A cada grupo de duas aulas, ou 80 minutos, uma turma diferente completava o circuito completo e participava de todas as oficinas em grupos de quatro a seis alunos.

Diferentemente da quarta-feira, as atividades do dia ocorreram das 7h30 até as 11h50, por isso, o tempo de cada sessão de oficina foi reduzido de 20 para 17 minutos. Novamente, adaptamos o conteúdo com a preocupação de mencionar as principais informações que reunimos em nossa pesquisa sobre as origens dos contos de fadas. Assim, iniciávamos a oficina nos apresentando e apresentando nossa proposta, encenávamos o conto *Chapeuzinho Vermelho* – baseando-nos na versão dos irmãos Grimm – e a pequena peça servia de mote para que os participantes fossem estimulados a refletir sobre o que já conheciam a respeito dessas histórias. Com a lembrança infantil em mente, os alunos passavam a conhecer as origens sinistras desses contos considerados universalmente humanos enquanto refletiam sobre o papel sócio-histórico dessa literatura de raízes orais.

Durante o desenvolvimento das atividades, os alunos participavam compartilhando suas próprias experiências com os contos de fadas, fazendo perguntas sobre questões que mais os interessavam e, inclusive, trazendo mais informações que não havíamos incluído em nossas falas. Tendo isso em vista, consideramos a atividade extraclasse executada de maneira muito satisfatória.

2 ENSAIOS INDIVIDUAIS

2.1 A EXPERIÊNCIA DO ENSINO E O (DES)CONTROLE[67]

É quase inevitável comparar as duas experiências de docência supervisionada quando a intenção é descrever minhas impressões gerais durante esta última disciplina de estágio. Acredito que muitas das primeiras impressões se fortaleceram e se tornaram mais maduras. Além disso, a possibilidade de acompanhar uma prática docente que assume a dimensão interacional da linguagem reforçou a ideia de que este é um projeto viável, e participar, mesmo que temporariamente, de um ambiente escolar em que, apesar de todas as dificuldades, existe um movimento de construção coletiva de um programa curricular inovador e múltiplo tornam o horizonte de expectativas fora da universidade mais animador.

Das permanências amadurecidas, destaco a importância de uma clareza teórico-metodológica para a efetivação da atividade pedagógica. Isto é, "nada de que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos"[68], com essa certeza se justificam planos para um futuro de formação continuada e a admiração pelo corpo docente do CA, principalmente os que trabalham na área das linguagens, que se dedica periodicamente a discussões coletivas e procura estimular as outras áreas a se juntarem ao grupo, por acreditarem que uma prática de ensino de qualidade depende de bases teóricas sólidas.

Destaco, ainda, a interdependência entre planejamento e avaliação, pois aprender a traçar objetivos e métodos é tão importante quanto adquirir a sensibilidade para saber quando abandoná-los – parcialmente ou por completo –, já que lidamos com sujeitos reais e sabemos que o processo de aprendizagem é, necessariamente, individual, fragmentado e descontínuo. Durante a construção do projeto de docência encontramos problemas e buscamos meios de resolvê-los, pensando sempre na responsabilidade que estava por trás de nossa intervenção: a continuidade do trabalho de outro professor que tinha a intertextualidade em máximo grau como regra.

Novamente pensando a comparação que fica sempre em minha visão periférica enquanto escrevo sobre as impressões gerais deste estágio, percebo que agora deixei um pouco de lado as preocupações com meu desempenho enquanto docente – talvez por me sentir, de certa forma, mais "segura" em relação a isso – e que essas preocupações se concentram num projeto de constituição identitária. Isto é, noto que o planejamento das atividades pedagógicas me confortava por permitir que eu tivesse um controle maior daquilo

---

[67] Por Eduarda da Silva.
[68] ANTUNES, 2003, p. 39.

que ocorre em sala de aula, todavia, percebo com mais clareza que esse controle não existe – ao menos não deveria existir de forma totalitária – e este fato é importante para o incentivo da autonomia dos alunos com quem trabalho.

Dessa experiência levo a certeza de que nunca vou me considerar pronta, "acabada" e totalmente segura para entrar em uma sala de aula, mais que isso, a partir de agora tento abandonar essa segurança como objetivo. Entendo que, apesar de ter vivido toda minha vida escolar num sistema tradicional de ensino, aquilo a que me proponho alcançar agora se aproxima muito mais do que Sílvio Gallo chama de "educação menor", segundo ele,

> A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas.[69]

O "rizoma" colocado como imagem do processo de ensino, em oposição à "árvore", significa, entre muitos outros desdobramentos, a procura por uma abordagem descentralizada e a valorização do papel do aluno. Também significa, pra quem só conheceu a "educação maior", insegurança, pois tira do professor a função de sustentar uma fonte única de conhecimento. No entanto, nessa outra perspectiva, o "rizoma" abre espaço para a multiplicidade de conhecimentos que cada aluno pode trazer, abre espaço justamente para aquilo que buscávamos em nossa turma no CA: protagonismo. É preciso abandonar velhos hábitos para conseguir resultados diferentes.

A mudança que menciono não tira, de maneira nenhuma, a responsabilidade do professor enquanto interlocutor experiente que deve incidir sobre estes outros seres cheios de conhecimento – e de potencial cognitivo – que dividem com ele a sala de aula, fazendo-os expandir e verticalizar esse substrato de que são feitos, ao contrário, aumenta-a ainda mais. Nessa perspectiva de ensino a estagnação é simplesmente impensável o que torna a prática docente um ofício de constante busca por novos conhecimentos – e conhecimento cada vez mais aprofundados – e novas abordagens, novas formas de compartilhar essa mesma forma de agir.

[69] GALLO, 2002, p. 175.

2.2 A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: O QUE FICOU[70]

Inicio a tessitura desta reflexão com uma certeza: não consigo dissertar acerca de uma conclusão absoluta desta experiência de estágio, em razão de que não entro em consenso comigo, por ora parece que não foi ruim, imediatamente relembro as frustrações recorrentes desta prática. E o que fica? Uma sucessão de sentimentos que me consomem à exaustão e ao desapontamento da impossibilidade de uma consideração objetiva.

O semestre iniciou feliz, último estágio e fase de licenciatura, finalmente a conclusão de uma habilitação no ensino superior aproximando-se, campo de estágio ideal, melhor orientadora possível – acredito que a professora orientadora foi de fundamental importância no (difícil) Estágio I, instruindo-nos e auxiliando-os prontamente, de forma a nos encorajar a preparar, da melhor forma, nossa proposta e prática docentes, o que me ajudou muitíssimo na experiência e, dessa forma, para a disciplina de Estágio II, havia a certeza de que esta seria um sucesso se dependesse do suporte da orientação –, mesma (super!) dupla no estágio, maior segurança na disciplina, uma vez que já havíamos tido a experiência anterior. Todavia, a alegria evanesceu ao longo das observações, iniciava-se o questionamento até então não respondido: o que querem os alunos?

A dúvida surgiu em decorrência do desinteresse da turma nas aulas ministradas pelo professor regente da disciplina; tal prática ilustrava aquilo que, ao longo da graduação, teorizamos: uma ação pedagógica que reconhecia a realidade social do ensino e, portanto, suas especificidades heterogêneas. E, mesmo assim, minha impressão ao acompanhar os encontros era a de que os alunos não estavam interessados, ao menos não como eu acredito que deveriam estar. Deste momento a certeza ao concluirmos a observação para iniciarmos o projeto: nada adiantará. Nada.

Ao recolhermos as respostas do questionário sociocultural proposto à turma uma delas chamou-nos (a mim e a minha dupla) a atenção devido a recorrência: o pedido por atividades diferenciadas. Meus queridos! Eu pensei. O que seriam atividades diferenciadas tendo em vista as aulas que vocês têm? Só restou o sentimento de derrota para o planejamento dos encontros com os alunos, o pessimismo perdurou e, nesta fase do estágio, senti-me muito pior do que na experiência do ano anterior, pois a mesma problematização estava posta: fazer um projeto que significasse aos alunos e nutrisse satisfatoriamente nossas ambições teórico-metodológicas. A questão era: o que poderá significar além do que já deveria estar significando a partir das aulas do professor de Língua Portuguesa da turma?

[70] Por Marina Siqueira Drey.

Após a elaboração do projeto que, desta vez, tornou-se muito menos árduo (nem teve chororô) em virtude da nossa experiência anterior, havia a expectativa de entrar em sala. No mês em que demos aula refleti muitas vezes acerca do exercício da docência, novamente sobressaiu-se a conclusão de que quando é colocada em discussão a situação educativa, impera a consideração de que o ato de ensinar é um ofício singular no que se refere à imprevisibilidade em decorrência, exatamente, de seu caráter constitutivo, isto é, não há estabilização pelo fato de ser construído em uma situação real.

Os professores-pesquisadores Gauthier e Tardif (2010) ao discorrerem a respeito dos conhecimentos agenciados para a ação pedagógica nos dizem que estes são plurais, uma vez que o saber teórico é apenas um dos saberes que o docente terá que agenciar, nesta experiência de estágio, muito mais do que na anterior, senti isso. O novo contexto educacional no qual nos inserimos trouxe-me uma realidade cujos desdobramentos não estavam previstos. Isto é, criei uma dicotomização inexistente (escola ideal = tudo dá certo X escola "problema"= difícil alguma coisa acontecer) e frustrei-me.

Não consigo conformar-me com as minhas aulas, incomoda-me a conversa, incomoda-me as atividades não realizadas, mais ainda, as realizadas de qualquer forma, incomoda-me a sensação de que ninguém está entendendo nada, incomoda-me o não reconhecimento, por parte da turma, de nós como professoras – isto é, muitos pareceram fazer questão de nos destituir deste papel, indicando, sempre que possível, o professor George como "autoridade". Moça, estagiária, Mariana e Maria Eduarda são alguns exemplos de como nos denominavam, por mais que os chamássemos, um a um, pelo nome –, fica o recorrente questionamento: será esta a profissão que deveria ter seguido?

Por outro lado, a pulga sapateia atrás da minha orelha ao relembrar a avaliação realizada pelos alunos acerca de nossa prática docente: ótima. Uma aluna comentou que foi o melhor estágio que teve, a grande maioria assinalou que compreendeu o conteúdo, os alunos manifestam opiniões positivas à nossa prática. No encontro com a turma após três semanas, no extracurricular – Ah! O extra! O extra foi muito legal! –, a animação de um grupo de alunas ao nos reencontrar: "que saudade das aulas de vocês". Não estávamos na mesma sala, pelo visto... Não ministrei as aulas que estas meninas assistiram, só pode ser! De todas estas questões talvez, penso agora, é o que a professora orientadora observou, incorporei

intensamente a temática e estou demasiado ultrarromântica, “Adeus, meus sonhos! Eu pranteio e morro!”[71]

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVALIAÇÃO CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Essa experiência de estágio nos mostrou que cada realidade escolar é específica e que sempre há desafios que precisam ser superados. Temos consciência de que nossas vivências dentro de escolas são insuficientes para dar testemunho sobre os obstáculos que ainda iremos enfrentar, exatamente pela imprevisibilidade constitutiva do organismo escolar. Encontramos, por exemplo, durante este estágio, uma instituição que nos amparava estruturalmente – todas as salas possuem equipamento de reprodução multimídia, há uma organização efetiva para o uso de outros espaços além da sala de aula disponibilizados pela escola e há um movimento contínuo de tentativa de interligar todos os setores através de uma gestão participativa –, no entanto, as relações interpessoais são tão desafiadoras quanto em outras instituições.

Novamente o exercício de preparação das aulas e de reflexão sobre a teoria que sustenta nossa prática reafirma a imprescindibilidade do planejamento para a atividade pedagógica. Isso se justifica por dois motivos, primeiro, para a construção de uma metodologia para alcançar um objetivo pretendido; segundo, em razão da necessidade de criar critérios para a avaliação do exercício docente. Por esse motivo, a observação, o desenvolvimento do projeto, e os encontros com a professora orientadora foram bastante relevantes para a preparação e a materialização do projeto.

Permanece, desta experiência de estágio, a visão da possibilidade do exercício de uma prática sociointeracionista – a partir da realidade depreendida com a observação da prática dos professores que compõem a área da linguagem do CA –, este fato nos permite visualizar esse mesmo exercício em nosso futuro profissional. Isto é, este período de docência específico ilustra os preceitos teóricos por nós seguidos que salientam a relevância da singularidade dos espaços escolares, demonstrando que mesmo um olhar observador detido sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem e a personalização da abordagem não é garantia de sucesso, mas se apresenta como uma alternativa mais promissora.

[71] AZEVEDO, Manuel Antônio Álvares de. Poesias de Manuel Antônio Álvares de Azevedo. (arquivo virtual), 1853-1855.

4 REFERÊNCIAS

4.1 REFERÊNCIAS DO RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Inquietudes e desacordos:* uma leitura para além do óbvio. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. *Projeto Político Pedagógico*. 2007.

GERALDI, João Wanderlei. *Ancoragens*. São Carlos/SP: Pedro e João, 2010.

GERALDI, João Wanderlei. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

GOULART, Anderson Jair. Entendendo o letramento a partir de um olhar sensível à cultura: (Re)Discutindo modelos, práticas e eventos de letramento. In: _____. *Letramento familiar*: práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos. Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre o uso social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

TORRIGLIA, Patricia Laura – UFSC. *Organização escolar: O currículo como uma mediação do conhecimento*. In: www.anped.org.br/reunioes/.../GT12-4254.

4.2 REFERÊNCIAS DO PROJETO DE DOCÊNCIA

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. [VOLOSHINOV, V. N]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. MEC. CNE. *1998. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries).* Brasília: MEC/SEF.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Implicações éticas e políticas do ensino e da promoção da leitura. *Leitura, Teoria & Prática* (Campinas), Campinas, v. 21, n.39, p. 18-25, 2002.

ECO, Umberto. Bosques possíveis. In:_____. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994 (p. 81-102).

FIAD, R. S. *Reescrita de textos*: uma prática social e escolar. Organon (UFRGS), v. 23, p. 147-159, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens*. São Carlos/SP: Pedro e João, 2010a.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2010b.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____.(Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999. 3ª ed.

GRILLO, S. V. C. A noção de "tema do gênero" na obra do Círculo de Bakhtin. *Estudos Linguísticos* (São Paulo), v. 1, p. 1825-1834, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LOVECRAFT, H. P. *O horror sobrenatural na literatura*. Trad. João Guilherme Linke. Francisco Alves Ed.: Rio de Janeiro, 1987.

RATNER, Carl. *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky- Aplicações Contemporâneas.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do círculo de bakhtin. In: Adair Bonini; José Luiz Meurer; Désirée Mora-Roth. (Org.). *Gêneros*: teoria, métodos, debates. 1ªed.São Paulo: Parábola, 2005, v. , p. 152-183

SILVA, Lilian Lopes Martin da. Sobre a leitura na escola. In.: GERALDI, João Wanderlei (org). *Linguística Textual*: O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.

VOLUBUEF, Karin. *Frestas e arestas*: a prosa de ficção do romantismo na Alemanha e no Brasil. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. *Linguagem, desenvolvimento aprendizagem.* SP, Icone, 1988.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Ed. UNIVALI, 2001.

4.3 REFERÊNCIAS DO PROJETO EXTRACLASSE

ANTUNES, Irandé. Repensando o objeto de ensino de uma aula de português. In: _____. *Aula de português:* encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ARISTÓTELES. Arte poética. In: ARISTÓTELES; HORÁRIO; LONGINO. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 1997.

ARGEL, Martha & NETO, Humberto Moura (Organizadores). *O vampiro antes de Drácula.* São Paulo: Aleph, 2008

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal***.** [Trad. Paulo Bezerra]. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. *O rumor da língua*. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CASTELO BRANCO, E. A.; BRITO, F. L. C. B.; SOARES, F. S. *Fanzine: Literatura marginal na sala de aula*. n.18, p.9. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2011. Disponível em: <http://www.mundojovem.com.br/artigos/fanzine-literatura-marginal-na-sala-de-aula> (Acesso em: 11 Jun. 2014).

DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente: 1300-1800*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ELIAS, Maria Vanda (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura***.** São Paulo: Contexto, 2011.

*Fanzine***.** Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanzine> (Acesso em: 06/05/2014).

FONSECA, Jair Tadeu da. *A situação da poesia e a crítica: dois momentos, duas visões*. Revista Aletria, UFMG, 1998-1999.

GERALDI, João Wanderley. *A Aula como acontecimento*. São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Ancoragens*. São Carlos\SP: Pedro e João, 2010.

_____. *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Editora Ática, 3ª Edição, 2000.

_____. *Portos de Passagem.* São Paulo: Editora Martins Fontes Editora Ltda, 4ª Edição, 1997.

GUIMARÃES, Edgard. *Fanzine.* João Pessoa: Marca da Fantasia, 2005.

JOSÉ, Elias. *A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas.* São Paulo: Paulus, 2003.

LOVECRAFT, Harold Phillip. *O horror sobrenatural na literatura*. Tradução de João Guilherme Linke. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PIAGET, Jean. *Comportamento motriz da evolução*. Porto, Portugal: Rés, 1977.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TORNQUIST, Helena. *Poesia para que(m)? Descaminhos da recepção do poema*. Cadernos 21, ago.- dez. 1994, p.27-44.

4.4 REFERÊNCIAS DO RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

LUCKESI, C. C. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. *Série Ideias*, n. 15. São Paulo: FDE, 1992. (p. 115-125)

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor*: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

5 ANEXOS

5.1 ANEXOS DO PROJETO DOCÊNCIA

5.1.2 Anexo 1

Questionário sociocultural

Identificação

Nome:
Idade: Onde nasceu:
Onde mora:
Meio de transporte que utiliza para chegar à escola:
Identifique as pessoas que moram com você:

Profissões das pessoas que moram com você:

Sobre sua vida escolar

1. Você já estudou em outras escolas? Em que série começou a estudar no Colégio de Aplicação?

2. Você participa, ou participou, de algum projeto na escola? Se sim, identifique-o e informe o período em que esteve envolvido.

3. Do que você mais gosta nas aulas de Língua Portuguesa? Explique o por quê.

4. Do que você não gosta nas aulas de Língua Portuguesa? Explique o por quê.

5. Você presta mais atenção nas aulas e aprende mais quando:
( ) O professor explica a teoria e passa exercícios no quadro (aulas expositivas).
( ) As atividades são realizadas em grupo.
( ) Apresentações individuais de trabalhos sobre assuntos determinados pelo professor.
( ) Conversam e defendem ideias diferentes a respeito de um texto, de uma história, de um conto, etc. (debates).

Sobre seu cotidiano

1. Você exerce alguma atividade remunerada? Qual? Por quantas horas diárias? Em que turno?

2. Você participa de alguma atividade fora da escola? Qual?

3. O que você costuma fazer em seu tempo livre?

4. Você tem computador em casa? Navega na internet? Com que frequência?

5. Você utiliza a internet para:
( ) e-mail ( ) twitter ( ) blogs ( ) facebook ( ) instagram ( ) tumblr
( ) jogos ( ) youtube ( ) notícias ( ) esportes ( ) estudo ( ) pesquisa

( ) Outros. Identifique:_____

Interesses

1. Que estilo musical você mais ouve? Cite alguns exemplos.

2. O que você mais gosta de assistir? (desenhos, séries, filmes, programas de entrevista, telejornal, novela, esportes, documentários, etc.)

3. Quais seus personagens ficcionais favoritos (filmes, séries, desenhos, livros, história em quadrinhos)?

4. Qual seu lugar favorito (um bairro, um parque, uma cidade, uma praia, etc.)?

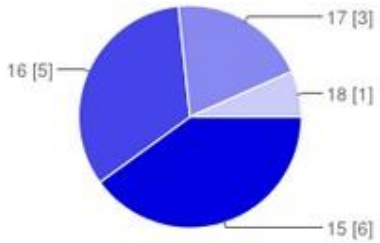
5. Você gosta e tem o hábito de ler fora da escola? Você tem um livro preferido?

6. Você tem alguma expectativa do estágio?

5.1.2 Anexo 2

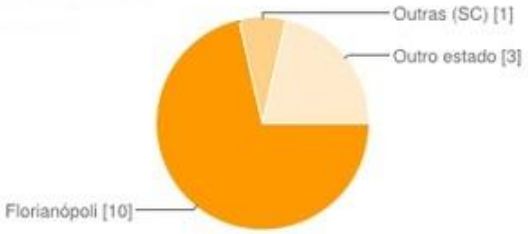
Resultados sistematizados

Idade



15	6	40%
16	5	33%
17	3	20%
18	1	7%

Onde nasceu

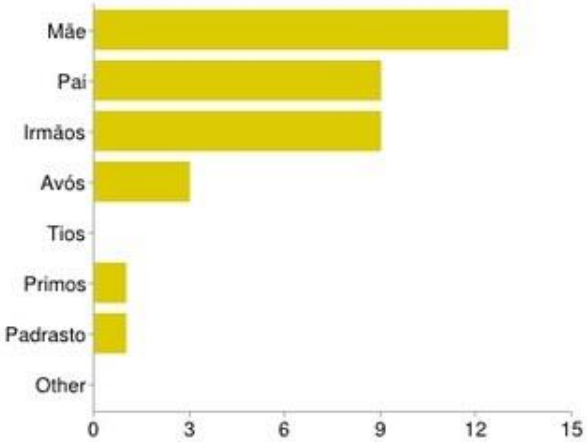


Florianópolis	10	71%
Outras (SC)	1	7%
Outro estado	3	21%

Meio de transporte para chegar até a escola

Carro	4	27%
A pé	1	7%
Ônibus	10	67%

Composição familiar

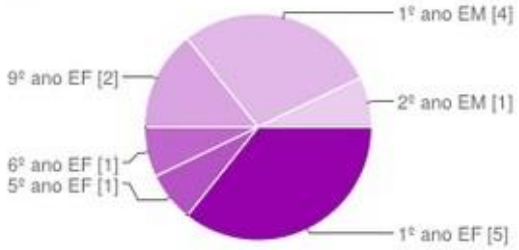


Mãe	13	36%
Pai	9	25%
Irmãos	9	25%
Avós	3	8%
Tios	0	0%
Primos	1	3%
Padrasto	1	3%
Other	0	0%

Estudou em outras escolas

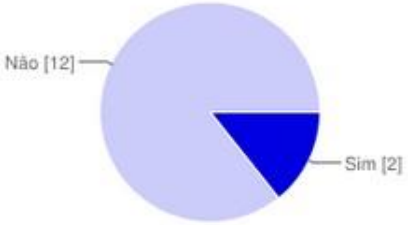
Sim	9	64%
Não	5	36%

Em que série começou estudar no CA



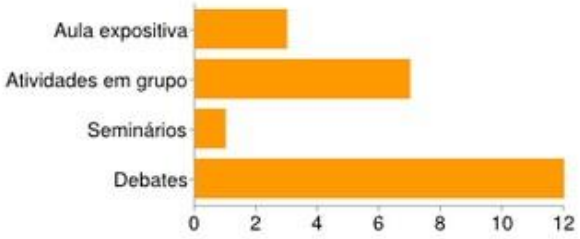
1º ano EF	5	36%
5º ano EF	1	7%
6º ano EF	1	7%
9º ano EF	2	14%
1º ano EM	4	29%
2º ano EM	1	7%

Participa de algum projeto na escola



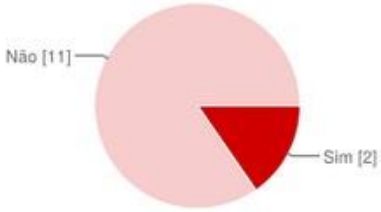
Sim	2	14%
Não	12	86%

Você aprende/presta mais atenção nas aulas quando



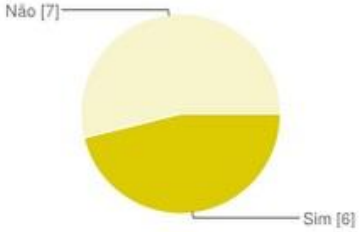
Aula expositiva	3	13%
Atividades em grupo	7	30%
Seminários	1	4%
Debates	12	52%

Exerce atividade remunerada



Sim	2	15%
Não	11	85%

Você participa de alguma atividade fora da escola?



Sim	6	46%
Não	7	54%

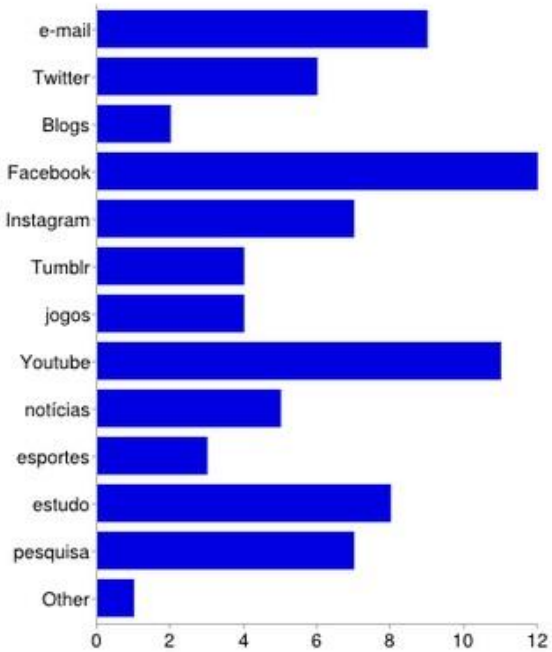
Acesso a meios tecnológicos: computador em casa

Sim	13	100%
Não	0	0%

Navega na internet

Sim	13	100%
Não	0	0%

Você utiliza a internet para



e-mail	9	11%
Twitter	6	8%
Blogs	2	3%
Facebook	12	15%
Instagram	7	9%
Tumblr	4	5%
jogos	4	5%
Youtube	11	14%
notícias	5	6%
esportes	3	4%
estudo	8	10%
pesquisa	7	9%
Other	1	1%

5.1.3 Anexo 3

Amostras de textos disponibilizados pelo professor da turma

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom / /

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Colégio de Aplicação
Português - George França
Aluno: Vinicius Laurentino - 2ºC
Florianópolis, 12 de março de 2014.

ANSIANDO O ANCIÃO, FARDO LEVE.

O tempo era de amor, a felicidade era chuva, e quanto mais olhava para o tempo, mais chuva. As nuvens de circunstâncias me conduziram a estar num inverno na cidade de Desterro em 1980, os tempos e momentos mais regozijantes que alguém pode viver.

Felicidade, ah, a felicidade! Quão bom é andar pelo Centro da cidade e ver diferentes rostos, gostos e opostos. Sempre gostei de andar pelo Centro, viver a vida daqueles (que mesmo indiretamente), viveram na minha. A maior motivação da qual eu tinha era olhar as diferentes feições que os rostos me mostravam, muitas diziam "Socorro!" por sua expressão, e nessas feições eu me motivava a ser melhor para poder ajudá-los. Não que eu me vangloriasse em ver alguém estristecido, conturbado, todavia o sentimento de empatia em mim era imenso e as caras e bocas destas pessoas me faziam prosseguir, como se o peso de suas almas condenadas estivessem em minhas costas e me levassem a

FORONI

/ /

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Do

ser mais forte para ampará-los.

Certamente não queria que meu compadecimento perante a dor daquelas pessoas pudesse me fazer ser conquistado pelo erro, mas que pudessem me robustar.

Numa dessas andanças em conversas e paradas em desconversas conheci um ancião chamado Emanuel. Ele fazia com que as dores deste mundo pudessem ser convertidas em alegria intensa, a morte se curvava aos pés das pessoas que vinham até ele, pessoas que agora eram cheias de vida. Este ancião tão querido usava roupas brancas, barba grande e em tudo quanto eu pedisse, ele me ajudava! Tinha-o como pai, ele tirou o fardo das almas tristes que havia em mim, e ele dizia: "O meu fardo é leve e o meu julgo não é pesado!". Gostava de passar as tardes que eu passava com ele na Praça XV, ao lado do meu pai sentia-me completo, compaixão e amor ágape me cobriam. Certa tarde Emanuel deixou um desenho comigo, nele continha: rostos com diferentes feições (tristeza, alegria, amor e etc.), havia símbolos, um sol, uma flor e uma bola, flores, rostos em nuvens. Então o ancião me disse — todas as feições são a tua vida, e a felicidade está guardada pra ti na eternidade, esta nuvem simboliza que: eu nunca te deixarei! Esta flor indica que és vivo, e não apenas sobrevives, a bola representa o Centro, e o amor ágape é o Centro de tudo!

Passou-se 15 dias depois disso, e nunca mais o vi! Porém sua presença (mesmo que eu não o visse) me enchia de alegria!

FORONI

Ter Qua Qui Sex Sáb Dom / /

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Colégio de Aplicação
Português - Gorge França
Aluno: Vinicius Laurentino - 2ºC
Florianópolis, 26 de fevereiro de 2014

FRATERNIDADE INVISIVELMENTE SENTIDA NO LÁPIS

O tempo era de amor, a felicidade era a chuva, e quanto mais olhava para o tempo mais choria. As circunstâncias me levaram a estar num inverno da cidade de Desterro em 1980, o inverno mais feliz que alguém podia viver.

Felicidade, ah, a felicidade! Quão bom é andar pelo Centro da cidade e ver diferentes rostos, gostos e opostos. Sempre gostei de andar pelo Centro, viver a vida, mas não a minha vida, a vida daqueles que viviam. Minha maior motivação era olhar o rosto de pessoas que em seus rostos diziam "socorro!" como se sua feição me motivasse a ser melhor para poder ajudá-los. Não que eu me gloriasse em ver alguém conturbado, pois eu sentia empatia perante aquilo, mas os caras e bocas me faziam prosseguir como se o peso de suas almas condenadas a sofrer estivessem em minhas costas e me motivassem a ser mais forte para ajudá-los.

Certamente, não queria apenas me sobrecarregar pelas tristes almas, mas também me fazer

FORONI

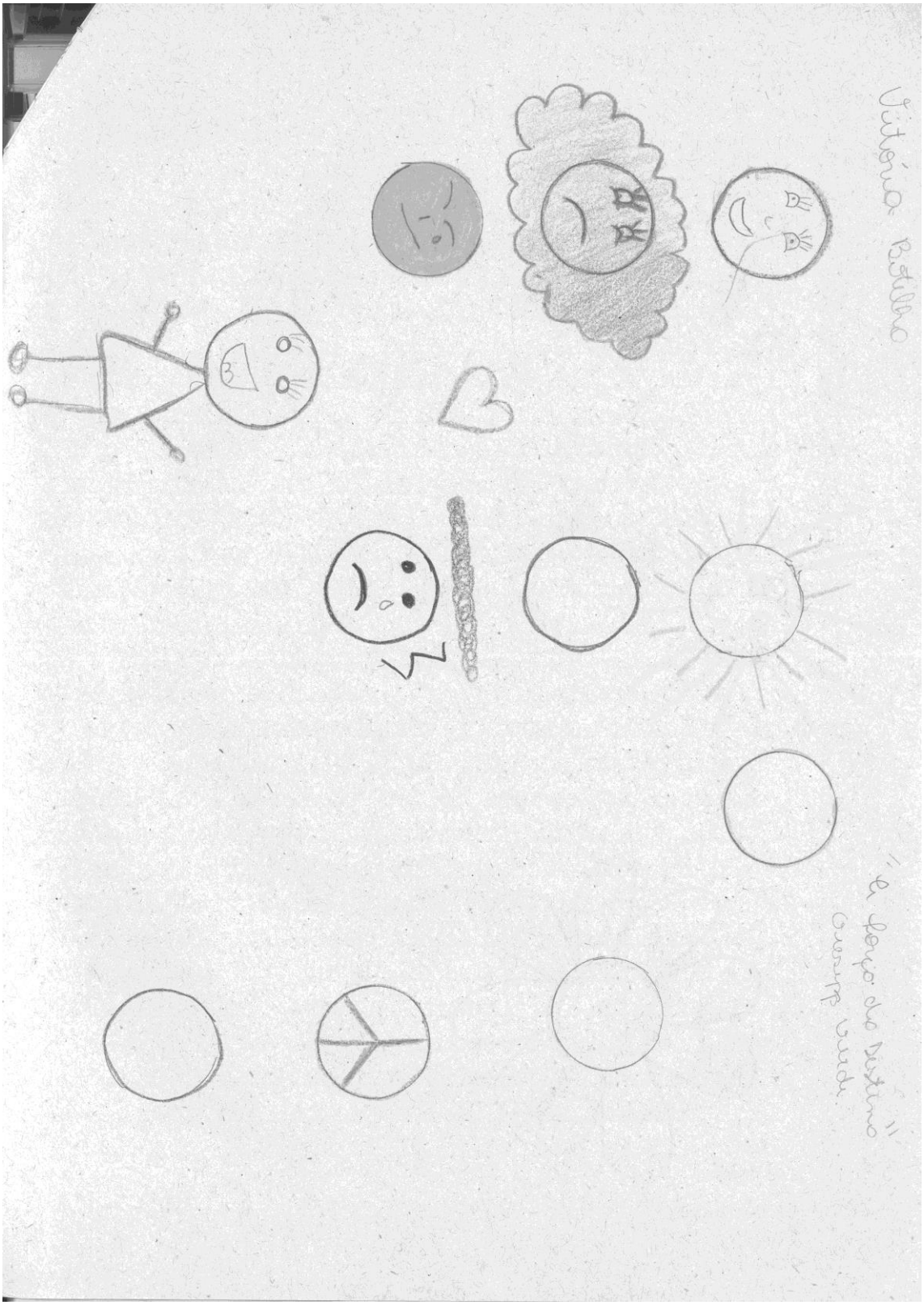
/ /

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb

feliz por aqueles que me fortaleciam. Numa dessas andanças em conversas, e paradas em desconversas conheci um homem chamado Emanuel, tinha aproximadamente 33 anos, Ele fazia com que a tristeza se tornasse felicidade, a morte se curvava para as pessoas que agora eram cheios de vida. Emanuel tinha uma barba grande, roupas brancas e me fortalecia muito em tudo o quanto eu pedisse. Esse era o grande homem o qual eu chamava de pai, pois foi isso que eu sentia ao lado dele, sentia um amor fraterno. Meu pai me auxiliava em tudo, e aquela empatia que antes tinha, foi trocada por compaixão. Além desse presente, também ganhei um desenho que ele mesmo fez, como se o amor fosse expresso por lápis, e os sentimentos despertados por cores. O desenho era bonito, não esteticamente, mas ~~(senti)~~ espiritualmente! Nele havia: rostos com diversas feições (tristeza, felicidade, amor e etc), tinha símbolos, um sol, uma flor e um rosto numa nuvem, corações e uma bola. Meu pai me falou então que todas as feições eram minha vida, mas a felicidade estava guardada pra mim na eternidade, a nuvem era pra dizer que ele estava sempre comigo, a flor dizendo que existe uma vida em mim, não sou apenas mais um. E a bola representava o Centro, o que nele tem também amor, amor do Pai.

Nunca mais vi meu pai, mas sabia que Ele estava sempre comigo, pois sentia Sua presença. . . .

FORONI


Vitória Batista
"O tempo do destino
Gustavo Cunha"

Vinicius, sua história está muito bem escrita, com ótimas escolhas vocabulares e fundo messiânico. Talvez o momento em que você dá voz ao pai pudesse ser transformado em uma fala propriamente dita, ao invés de uma paráfrase. Parabéns pelo texto. Gostei bastante

Nome: Larissa machado

PAPEL ESQUECIDO

Em um belo dia, acordo simplesmente dentro de um castelo, denominada como princesa e já com uma belíssima maldição que ao anoitecer viraria uma linda macaca e me livraria desta tal maldição, se encontrasse o amor da minha vida, mais estava preso á muitos anos. Pois ninguém tim coragem de ir me lavsa, pelo fato de dentro do castelo há um enorme dragão, que dificulta a entrada do principe no castelo.

Até que a Fura, criou coragem e foi enfrentar o dragão, e matou-o com sua espada. Subiu o castelo rapidamente para pegar sua recompença mas não estava lá, fui correndo para o meio da floresta, pois a Fura não era a pessoa que eu esperava. E ao correr loucamente pela floresta, esbarrei em um belíssimo homem e suas maçãs que estava colhendo caiam no chão e fui logo ajuda-lo a juntar. Ele perguntou qual era o motivo de estar correndo na mata, e logo respondi procurando o amor da minha vida, então se aproximou e me beijou e a maldição saiu e vivemos felizes para sempre.

Então o dispertador toca e acordo pois já é hora de ir para escola

e fico desanimada, pois não passou de um sonho, que se refletiu em um simples papel rapido no Chão do ônibus de um autor desconhecido que desenhou uma dra deprimida, porem com o final feliz.

credeal

Papel Largado.

Um belo dia de Quarta feira, acordei ansiosa para ir ao colégio encontrar os meus colegas. Peguei o ônibus da 6:00 horas como já é de rotina, e ao sentar no banco vejo que estou pisoteando em algo.

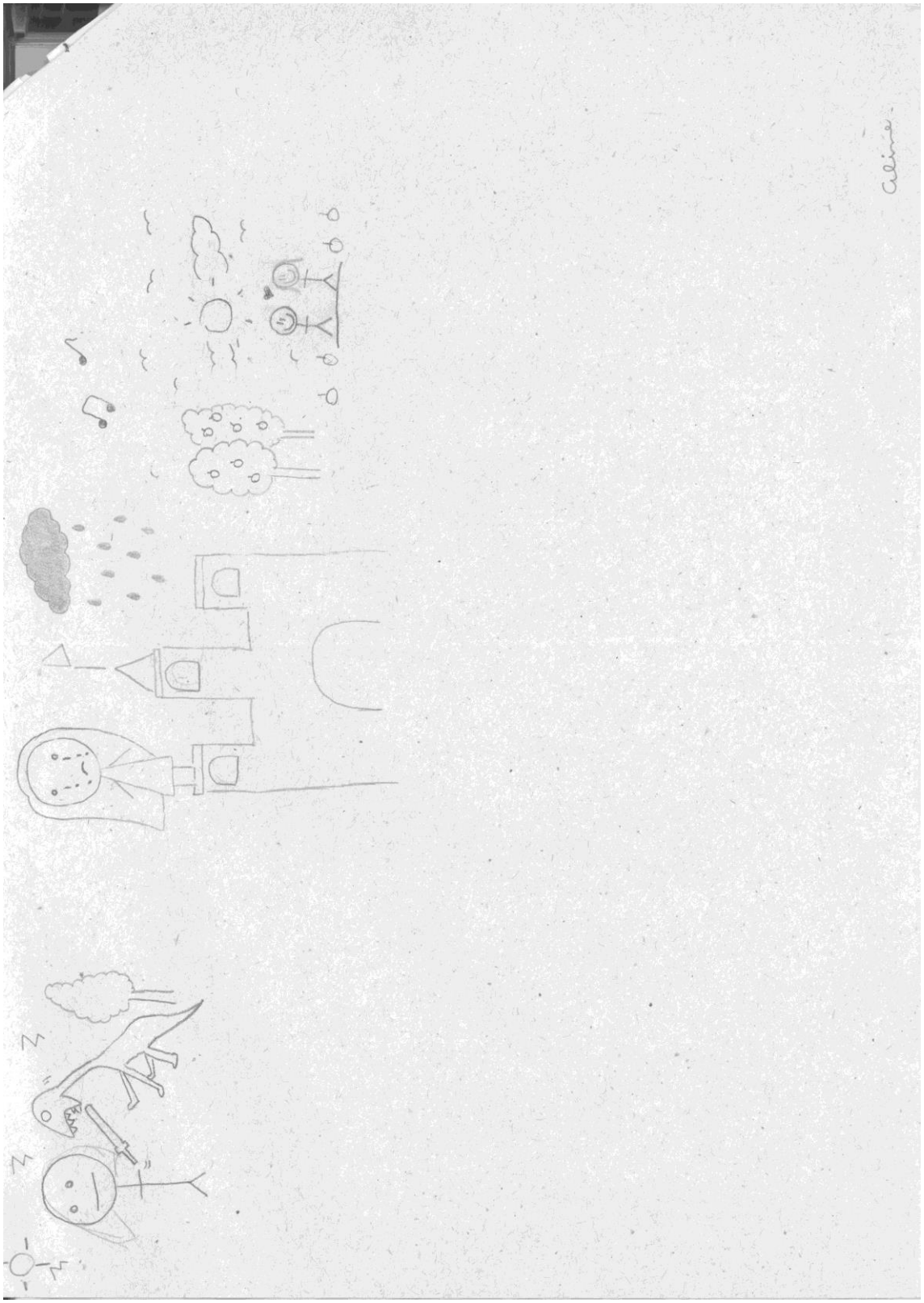
Quando consigo pega-la vejo uma linda obra de arte de uma tiara? Desconhecida e ao olhar a obra pude perceber que esta deprimida consigo mesma. (Obra deprimida?)

A história se passa em um castelo onde exercia muita chuva, e a princesa chora varias vezes por não ter encontrado o homem de sua vida, mas em um dia ensolarado o rei de Madri luta bravamente com o dragão que dependia o castelo.

Subi na torre logo mente ao encontro de sua amada, e após encontrala caminhou lentamente apaixonadamente pela floresta cheia de vida.

Nome: Larissa Machado

Larissa, você precipitou muito a história, querendo se livrar rapidamente da tarefa. No entanto, ambas as partes devem estar articuladas e desenvolvidas; a segunda, em especial, surge do nada, carece de fundamento. Reconstrua.


Celine

5.1.4 Anexo 4

Entrevista com o professor titular

Nome: George França

Idade: 28

1. Qual a sua formação profissional?

Sou graduado em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas (Licenciatura e Bacharelado) pela UFSC e tenho Mestrado e Doutorado em Literatura pela mesma instituição.

2. Há quantos anos você exerce a atividade docente? Há quanto tempo no CA?

No CA, são 4 anos. Anteriormente, minha experiência foi curta, restringindo-se, fora o estágio no IEE, a 3 meses na Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

3. Qual a sua carga horária semanal? Em que regime de trabalho (efetivo ou temporário)?

Sou efetivo, 40h DE. Em sala de aula, atualmente, 12h com os segundos anos + 1h de Recuperação de Estudos à tarde.

5. Qual a quantidade de alunos que você tem atualmente?

Por volta de 75. (O segundo ano C teve alguma evasão, o que leva o total para algo como 72.)

6. Tem outra atividade remunerada? Qual?

Nenhuma. (Incompatível com o regime de trabalho na UFSC.)

7. Qual a sua metodologia de trabalho? Como planeja suas aulas? Há diálogo com os professores de outras disciplinas e/ou com os outros professores de português?

Planejo minhas aulas de modo a incitar debates em sala de aula e a voltar a produção textual a manifestações em variados gêneros, buscando, sempre que possível, incitar a criatividade do aluno. A metodologia é preponderantemente dialogada, contemplando também atividades individuais e em grupo (por vezes sorteados, por vezes escolhidos pelos próprios alunos). Priorizo a produção textual e tendo a aplicar 1 prova trimestral.

O diálogo com os professores de outras disciplinas tem ocorrido nas reuniões de série, principalmente, neste ano, em torno da realização de viagem de estudos ao Rio de Janeiro (que estou coordenando). Estamos delimitando uma proposta pedagógica de projetos de pesquisa e aulas conjugadas para implementar a partir do próximo mês. No mais, o planejamento das aulas da disciplina na série é feito apenas por mim.

Quanto ao grupo de professores de Língua Portuguesa, este é um dos que mais se reúne no CA, para tratar de demandas variadas. Toda a distribuição de conteúdos entre as séries e elaboração de ementas é realizada de maneira coletiva, não condicionada ao livro didático escolhido no PNLD.

8. Qual a sua proposta de trabalho para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, escuta e oralidade?

- Leitura: para além do trabalho com textos escritos – sejam eles de matrizes feitas por mim, do livro didático ou de materiais trazidos de casa –, tenho procurado desenvolver aulas semanais de leitura, em que os alunos trazem livros de casa (e em virtude da greve, tenho trazido vários) e têm prazos para realização de trabalhos de ressignificação desse repertório. É preciso destacar que o conceito de leitura precisa ser repensado para além do escrito e, portanto, o contato com obras audiovisuais e sua interpretação, ou ainda, com diferentes artes e suportes não-verbais também entra, em um espectro amplo, nas atividades de leitura – e de modificação da leitura que os alunos têm de mundo.

- Escrita: ao longo do currículo escolar, no CA, diferentes gêneros textuais são preconizados pelas séries para leitura e produção. A leitura alimenta os gêneros seja como temática, seja como material-base para apropriação das estratégias textuais que cada um deles põe em jogo em suas especificidades. Particularmente, prefiro gêneros que deem vazão à criatividade dos alunos, e não que os formatem. Não acredito que a escrita possa ser pensada puramente como uma espécie de "gramática de gêneros", em que se ensinam moldes para o aluno realizar diferentes manifestações em forma de textos. É de se notar, ainda, que os gêneros se interpenetram e os alunos, como seres humanos que são, produzem objetos que fogem ou desafiam categorizações. Nunca escrevemos um texto uma vez só: no mínimo uma reescritura, depois de feitas as anotações do professor, é trabalhada, em sala ou em casa. Quando se dá a realização de trabalhos audiovisuais (vídeos, videoclipes, documentários, entrevistas), exijo também que os alunos entreguem roteiros escritos (procuro também dar-lhes orientações sobre como fazer isso previamente).

- Escuta: para além das práticas mais tradicionais de escuta da leitura dos colegas, a audição de músicas e de materiais audiovisuais ajuda. É fundamental que também se trabalhe a escuta como uma relação de respeito ao outro e ao seu direito de opinião, numa perspectiva dialógica e construtiva, visando a construir consensos e apontar as diferenças entre os integrantes do grupo de maneira saudável e respeitosa.

- Oralidade: para esta, os debates em sala, sobre temas polêmicos ou sobre as obras lidas/vistas nas aulas, são o espaço preponderante. Quando se pede leitura em voz alta, há a tendência aos leitores se repetirem. No entanto, tenta-se, sempre que possível, mitigar o problema.

9. Na escola, quais projetos envolvem a disciplina de Língua Portuguesa? De quais você participa?

Laboratório de Linguagens, Grupo de Estudos de Linguagem do CA (integro ambos), Pés na Estrada (ao qual devo me integrar agora), Viagem de Estudos dos 2os anos (que coordeno).

10. Qual a sua concepção de língua e de sujeito?

Língua: diria, com Barthes, que a língua é, de certa forma, fascista, menos pelo que nos impede de dizer do que pelo que nos obriga a dizer. A língua consiste em um conjunto, por um lado, mais ou menos sistematizado de regras relativamente mutáveis, com o qual o falante tem certa liberdade de relação, e, por outro, num conjunto de sentidos construídos nas práticas que se fazem usando esse mesmo sistema. Assim sendo, por um lado, é típico da língua que condicione alguns usos e vete outros em sua gramaticalidade (não colocamos o artigo depois de seu referente em português, por exemplo, mesmo nas variantes não-padrão), e, por outro lado, que a história dos usos e da diferenciação dos troncos tenha resultado nesses usos que reconhecemos como gramaticais e que propiciam nossas relações sociais. Durante muito tempo, outrossim, concebeu-se língua apenas como a variante de prestígio, e isso levou a uma série de procedimentos de exclusão no ensino. É importante desmistificar, nesse sentido, na cabeça do aluno, a concepção arraigada por esse mesmo preconceito de que “ele não fala português”. Não se trata, no entanto, de mantê-lo com o mesmo repertório, mas de mostrar a ele que seu repertório linguístico e cultural é possível, mas há outros, e entre eles operam condicionantes diversos. Por fim, haveria que se fazer notar que a língua é um terreno de produção de diferença constantemente desafiado pela literatura – a prima esquecida do

ensino básico – e que o ensino de literatura e outras artes deve ser voltado à produção de subjetividades no agenciamento que cada um deles faz com essa língua, prenhe de repertório que os precede e os sucede.

Sujeito: diria que um sujeito é um agenciamento com a linguagem. Trata-se de uma construção multifária e heterogênea que um indivíduo, mais ou menos conscientemente, faz em sua relação com o mundo, a qual não se dá sem linguagem, sem interação e atravessamento com e pelos discursos. Ao se dar no mundo, cada indivíduo relaciona-se de maneira não-previsível e não-linear com todo o universo que o precede e com que convive, o qual ele próprio torna seu contemporâneo. Todo sujeito é, ele também, um vestir de máscara, na medida que é em linguagem que construímos as máscaras com que atuamos socialmente. O hiato onde está o sujeito é o que há entre a máscara e o rosto.

11. Quais as suas práticas sociais de leitura?

Além do mais previsível para o professor de português – os livros, leio jornais e revistas online, bem como textos provenientes de diferentes redes sociais e portais. Inclua-se também aí minha assistência frequente a telenovelas – principalmente as do Viva –, a RuPaul's Drag Race e poucas outras séries/reality shows e a filmes, que também são práticas de leitura.

12. Qual livro você está lendo atualmente?

Tenho o hábito de tocar leituras de livros simultâneas. Atualmente, leio "A dama das camélias", de Dumas Filho; "Ivanhoé", de Walter Scott; e deixei para trás sem terminar "Morte súbita", de J. K. Rowling (para as férias).

13. Você tem autonomia para escolher o material didático?

Praticamente plena. Os livros didáticos adotados no PNLD são escolhidos pelo coletivo da disciplina, em apreciações que incluem pareceres e votações. Nada me obriga, no entanto, a segui-lo, dado que a principal orientação que temos são os ementários, que nós mesmos construímos com base na documentação legal e em nossas crenças e experiências sobre o processo de ensino-aprendizagem. De mais a mais, tenho autonomia para indicações de leituras de livros, textos a serem levados para sala de aula e metodologias.

14. Qual a relevância da biblioteca da escola no planejamento das suas aulas?

No atual momento, ela está em greve, e tenho sentido sua falta, pois vários alunos podem recorrer a ela para procurar os livros cuja leitura indicamos. É possível, também, solicitar a compra de materiais bibliográficos à UFSC – processo, no entanto, um pouco moroso. Algumas vezes já usei o ambiente da biblioteca para leituras e atividades, mas tendo a preferir o Laboratório de Linguagens por ser mais aconchegante.

15. Há alguma observação relevante que você gostaria de deixar registrada?

A realização de atividades de leitura em sala tem suas dificuldades, em especial alguma resistência dos alunos ao repertório escolar – que temos procurado agenciar, ainda que em algumas turmas haja mais dificuldade com formação de leitores do que em outras. Trata-se sempre de uma negociação, especialmente quando começarmos a fechar opções em relação a todas as possibilidades existentes e aos *best-sellers*, que tanto apelo têm e que precisam ser conhecidos pelo professor para propiciar pontes.

A realização do estágio modificou pontos do meu planejamento, como a realização da prova trimestral. Isso talvez tenha deixado os alunos confiantes demais em seu próprio desempenho, o que por vezes é problemático no sentido de conseguir seu empenho para as atividades. O ambiente escolar nos faz conviver com concepções pedagógicas muito distintas, algumas das quais muito tradicionais, que, pelas coerções que realizam, acabam inviabilizando práticas diferentes de trabalho pela pressão que colocam na cabeça dos estudantes, com avalanches de provas e de conteúdos cuja relevância para a vida futura nem sempre podemos aferir com clareza.

De mais a mais, só tenho a desejar que possamos dialogar bastante e que sua experiência de estágio seja prazerosa.

Prof. George França

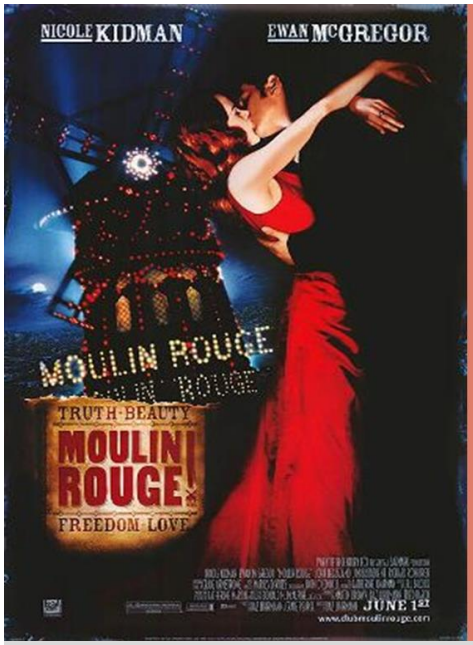
5.2 ANEXOS DOS PLANOS DE AULA

5.2.1 Anexo 1

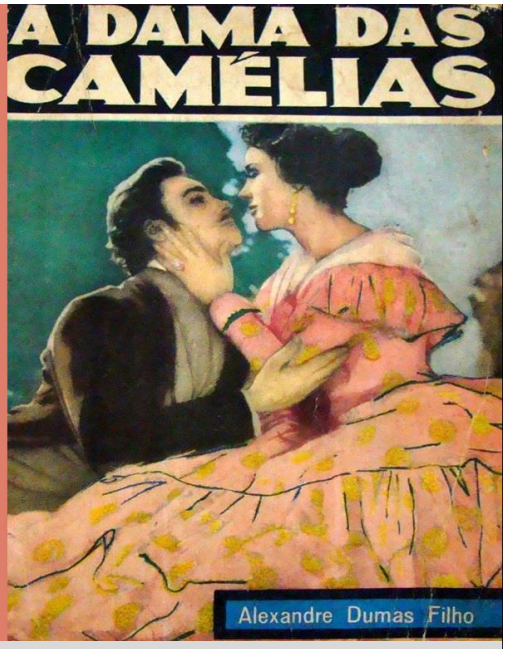
CRONOGRAMA	
DATA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
07/05	Início do estágio - Retomada de conteúdo: Romantismo
06/05	Aula II - Introdução ao novo conteúdo: Ultrarromantismo - Entrega de atividade escrita referente à aula
14/05	Aula III - Aula no laboratório de linguagem - Ultrarromantismo: gênero poema - Atividade em grupo
15/05	Aula IV - Ultrarromantismo: gênero conto - Socialização das atividades feitas na aula anterior - Encaminhamento para a leitura dos contos: *Berenice*, de Edgar Allan Poe, e *Solfieri*, de Álvares de Azevedo (Disponíveis no Moodle).
21/05	Aula V - Ultrarromantismo: gênero conto - Encaminhamento para a atividade de produção textual e para a produção de um número para o Sarau Gótico
22/05	Aula VI - Início da atividade de produção textual - Entrega da primeira versão do conto
28/05	Aula VII - Revisão das produções textuais - Entrega da segunda versão do conto
29/05	Aula VIII - Sarau Gótico

5.2.2 Anexo 2

5.2.3 Anexo 3



AMOR



Romeu e Julieta

Hurt - Johnny Cash

{ Vídeo legendado:
https://www.youtube.com/watch?v=Ac5EmjzQ4V8 }

I hurt myself today
To see if I still feel
I focus on the pain
The only thing that's real

The needle tears a hole
The old familiar sting
Try to kill it all away
But I remember everything

What have I become, my sweetest friend?
Everyone I know goes away
In the end [...]

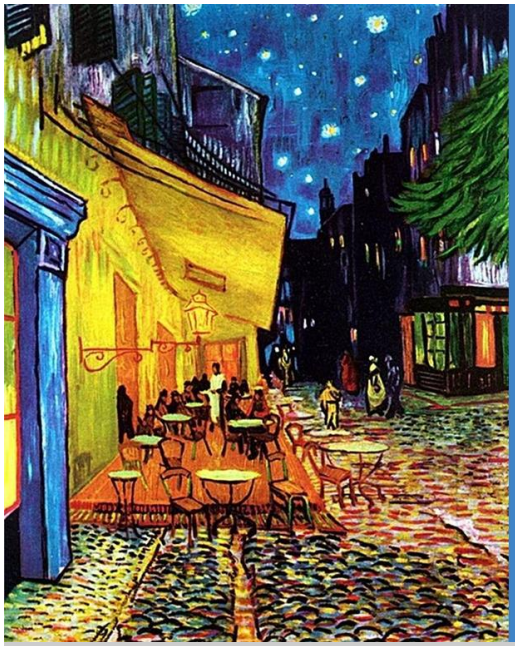
Eu machuquei a mim mesmo hoje
Para ver se ainda sinto
Eu me concentro na dor
A única coisa que é real

A agulha abre um buraco
A velha picada familiar
Tento apagar tudo
Mas eu me lembro de tudo

O que me tornei, minha mais doce amiga?
Todos que eu conheço vão embora
No final [...]

Fernando Pessoa, O livro do desassossego

O amor romântico é como um traje, que, como não é eterno, dura tanto quanto dura; e, em breve, sob a veste do ideal que formamos, que se esfacela, surge o corpo real da pessoa humana, em que o vestimos. O amor romântico, portanto, é um caminho de desilusão. Só o não é quando a desilusão, aceite desde o princípio, decide variar de ideal constantemente, tecer constantemente, nas oficinas da alma, novos trajes, com que constantemente se renove o aspecto da criatura, por eles vestida.



Boemia

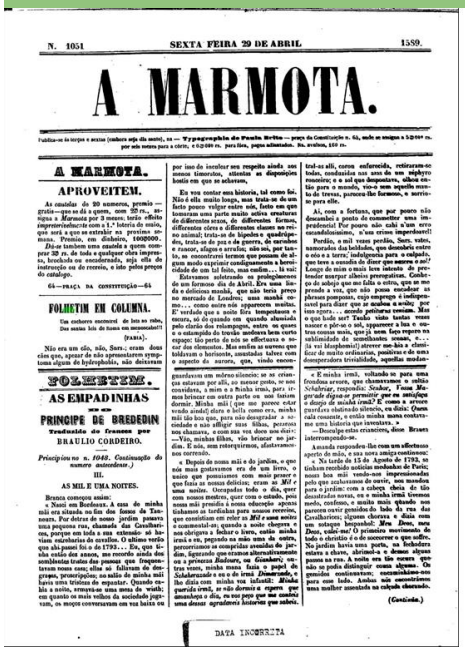
A vida dos boêmios: a noite

A noite do boêmio: os cabarés

Au Moulin Rouge (1892-1895) - Henri de Toulousse Lautrec

Lord Byron

George Gordon Byron, 6º Barão Byron
(Londres, 1788 - Missolonghi, 1824)



N. 1051 SEXTA FEIRA 29 DE ABRIL 1589.

A MARMOTA.

Publica-se todos os sabbados (menos seja dia santo), as — Typographia do Paula Brito — preço da Constituição n. 64, onde se assigna a 3$000 rs. por ano outro para a côrte, e 4$000 rs. para fóra, pagos adiantados. Nu. avulsos, 100 rs.

A MARMOTA.

APROVEITEM.

As assinatas do 20 numeros, premio — gratis—que se dá a quem, com 20 rs., assigna a *Marmota* por 3 mezes: terão effeito *imprescindivelmente* com a 1.ª loteria do mesio, que será a que se extrahir no proximo semana. Premio, em dinheiro, 1000000.

Dia-se tambem uma *assada* a quem comprar 32 rs. de toda e qualquer obra impressa, brochada ou encadernada, seja ella de instrucção ou de recreio, e isto pelos preços do *catalogo*.

64—PRAÇA DA CONSTITUIÇÃO—64

FOLHETIM EM COLUMNA.

Um cachorro encontrou de feito no rabo,
Dos annos hão de tanto em encontrarlo!!
(FARIA).

Não era um cão, não. Sem; eram dous cães que, apesar de não apresentarem symptoma algum de hydrophobia, não deixavam

FOLHETIM.

AS EMPADINHAS

PRINCIPE DE BREDEDIN

Traducção do francez por
BRAULIO CORDEIRO.

Principiou no n. 1048. Continuação do numero antecedente.)

III.

AS MIL E UMA NOITES.

Branca começou assim:

« Nasci em Bordeaux. A casa de minha mãi era situada no fim dos fosses da Tannoura. Por detraz do nosso jardim passava uma pequena rua, chamada das Cavalheiros, porque em toda a sua extensão só havíam estabularias de cavallos. O ultimo verão que ahi passei foi o de 1793... Eu, que tinha então dez annos, me recordo ainda dos semblantes tristes das pessoas que frequentavam nossa casa; ellas só falavam de desgraças, proscripções; no salão de minha mãi havia uma tristeza de equator. Quando cahia a noite, reuniamo-se uma mesa de whist; em quanto os mais velhos da sociedade jogavam, os moços conversavam em voz baixa ou por isso de incutir seu respeito ainda aos nossos timoratos, attestas as disposições hostis em que se achavam.

Eu vou contar sua historia, tal como foi. Não é ella muito longa, mas trata-se de um facto pouco vulgar entre nós, facto em que tomaram uma parte muito activa creaturas de differentes azas, de differentes fortunas, differentes côres e differentes classes no reino animal; trata-se de bipedes e quadrupedes, trata-se de paz e de guerra, de carrudas e rasear, alagos e arvores; não sei, por tanto, se encontrarei termos que possam de algum modo exprimir conciliantemente a heterogeneidade de um tal feito, mas emfim... lá vai!

Estavamos subtrahidos ao prodigalismo de um formoso dia de Abril. Era uma linda e deliciosa manhã, que não teria preço no mercado de Londres; uma manhã como... como outra não apparecera muitas. E' verdade que a noite fôra tempestuosa e escura, ao ás quando um quando abaulado pelo clarão dos relampagos, entre os quaes e o estampido do trovão medeava bem curto espaço: tão perto de nós se effectuava o soar dos elementos. Mas emfim as nuvens que toldavam o horizonte, amuadas talvez com o aspecto do azurro, que, vindo encontrar-se em mútuo silencio: se se criaram entre por ali, ao menos gosto, se nos considera, a mim e a Branca irmã, para irmos brincar em outra parte em nos tomam dormir. Minha mãi (que me parece estar vendo ainda) dizia a bella como era, minha vendo ainda) dizia a bella como era, minha mãi tão boa que, para não desgostar a sua mãi tão boa que, para não desgostar a sua cindade e não affugar suas filhas, pecorosa chamava, e com uma voz doce nos dizia: —Vão, minhas filhas, vão brincar no jardim. E nós, sem retorquirmos, obedecíamos sem recurso.

« Depois de nossa mãi e do jardim, o que nós mais gostavamos era de um livro, o unico que possuiamos com mais prazer e que fazia as nossas delicias; eram as *Mil e uma noites*. Occupadas todo o dia, quer com nossa mãe, quer com o estudo, pois nossa mãi prendia a nossa educação apenas bastanos as tardinhas para nossos recreios, que consistiam em ler as *Mil e uma noites* e commental-as; quando a noite chegava e nos obrigava a fechar o livro, então minha irmã e eu, pegando na mão uma da outra, percorriamos os compridos arenidos do jardim, fingindo que eramos alternativamente ou a princesa *Badoura*, ou *Giamhar*; outra vezes, minha mesa fazia o papel de *Schahrazade* e eu o de irmã *Dinarzade*, e lhe dizia com minha voz infantil: *Minha querida irmã, se não dormir a esperar que amanheça o dia, eu vou pegar que me conhece uma deasse agradavel historia que sabeis.*

tral-os alli, como enfermeiro, retiraram-se todos, confundidos nos ares de um nighyro rosseiro; e o sol que despontava, olhou tudo para o mundo, viu-o sem aquella mancha de trevas, pareceu-lhe formoso, e sorriu-se para elle.

Ai, com a fortuna, que por pouco não desembei a ponta de commetter uma imprudencia! Por pouco não cahi n'um erro escandalosissimo, n'um crimen imperdoavel!

Perdão, o mil vezes perdão, Sem. vates, namorados dos beldades, que demorbi entre o céo e a terra; indulgencia para o culpado, que teve a ousadia de dizer que escreve a ne! Longe de mim o mais leve intento de pretender usurpar alheios prerogativas. Conhecer de sobejo que me falta a cotra, que se me prende a vez, que não posso escalar as phrases pomposas, cujo emprego é indispensavel para dizer que se acabou a scilla por tem epra... acendo petiteiras cousas. Mas o que hade sor? Tudo vinha tantas vezes nascer e pôr-se o sol, apparecer a lua e outras cousas mais, que já nem fazes reparo na sublimidade de semelhantes scusas, e... lá vai blasphemia!) atrever-me-hei a chamar de muito ordinarias, positivas e de uma demasiadamente trivialidade, aquellas modas

« E minha irmã, voltando-se para uma frondosa arvore, que chamavamos o oráculo *Schahriar*, respondia: *Scahar*, *Vous Magrande digne-se permettre que ma antagiqe a dinga de minha irmã?* E como a arvore guardava obstinado silencio, eu dizia: *Quanda* cada cousinh, e então minha nossa costumo uma historia que inventava. »

—Decorajo estas estanciros, disse Brasen interrompendo-se.

Amanda respondeu-lhe com um affectuoso aperto de mão, e sua nova amiga continuou:

« Na tarde de 15 de Agosto de 1793, se tinham recebido noticias melhores de Paris; nosso hos mãi vendo-nos impacientes pelo que aconteceu do outro, nos mandou para o jardim: com a cabeça cheia de tão desastrados novas, eu e minha irmã trememos medo, confusos, e muito mais quando nos pareceu ouvir gemidos do lado da rua das Cavalheiros; algumas choveu e dizia com um notaque bequeabel: *Mon Dieu, mon Dieu*, calei-me? O primeiro movimento de tudo o christão é o de soccorrer o que soffre. No jardim havia uma porta, na fechadura estava a chave, abrimol-a e demos algum passos na rua. A noite era tão escura que não se podia distinguir cousa alguma. Os gemidos continuavam; encaminhamo-nos para esse lado. Ambos nos encontramos uma mulher amarrada na calçada chorando.

(Continúa.)

DATA INCERTA

Folhetim

Folhetim

- democratização do acesso à literatura;

- nova forma de escrita;

- novos modos de expressão;

- linguagem acessível;

- "submissão" do autor aos leitores e diretores de jornal.

Anno II. Sabbado, 10 de Outubro de 1868. N. 117.

O MERCANTIL

JORNAL NOTICIOSO, COMMERCIAL E POLITICO

COLLABORADORES—DIVERSOS.

ROGAMOS aos Srs. nossos assignantes e mais devedores da typographia do *Mercantil*, se dignem mandar satisfazer com brevidade o importe de suas assignaturas, e o valor de suas contas.

CORRESPONDENCIA DO MERCANTIL

Rio, 5 de Outubro de 1868.

Passarão as eleições municipaes na Côrte triumphando os conservadores pelas tropelias, e ameaças que praticárão, e com que desmoralizárão a causa. Nem na Candelaria, onde sempre sobresahe o bom senso fluminense, foi possivel vingar a causa da liberdade, apezar dos valiosos esforços do barão de Bamboby, e do prestante liberal Zeferino de Faria, taes forão os manejos torpes empregados pelos inimigos do povo! Mais uma victoria custa o os Pyrrhos da época estão perdidos. . . . .

Ainda bem que elles não poderão saborear muito a sua gloria, porque a igrejinha ministerial indica-se em estado de desmoronamento.

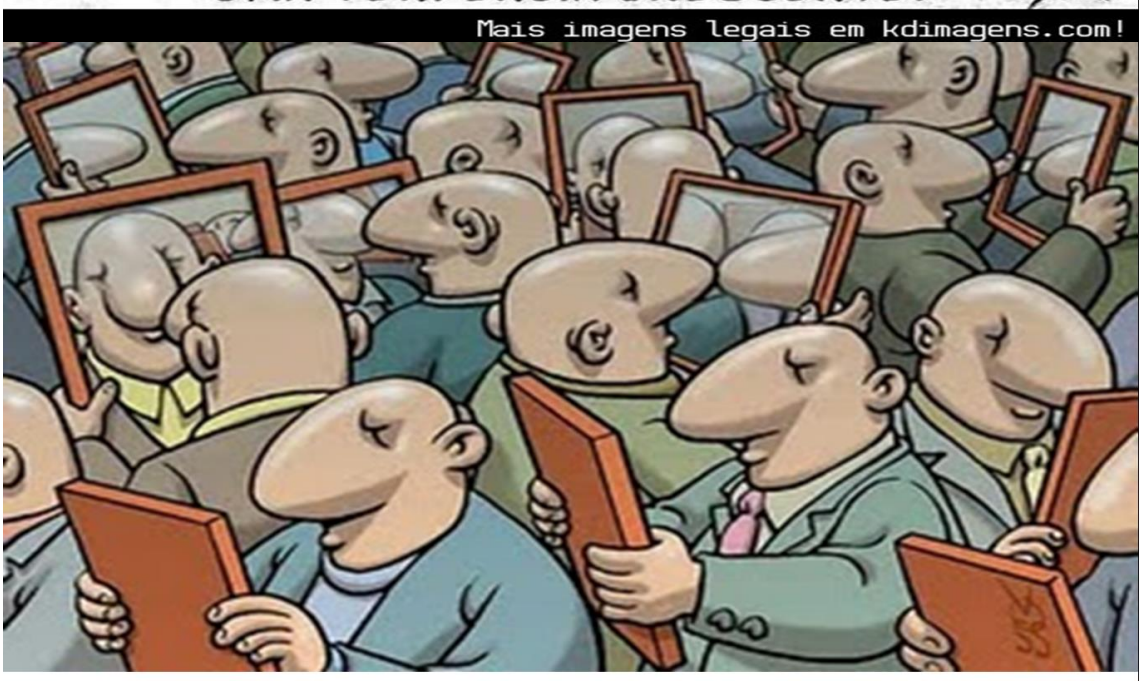
As duas medidas financeiras do visconde de Itaboraly, sobretudo, abalárão-a de tal modo, que a sua queda é infallivel e proxima. De feito, ninguem comprehende como os homens que quadriplicárão de roubo a emissão do papel-moeda feita pelo ministerio passado repentinamente, autorisado pelo poder legislativo, fazassem tão depressa igual emissão, mas dictatorialmente, e que por isso cabe-lhe mais que nunca o qualificativo de *roubo!*

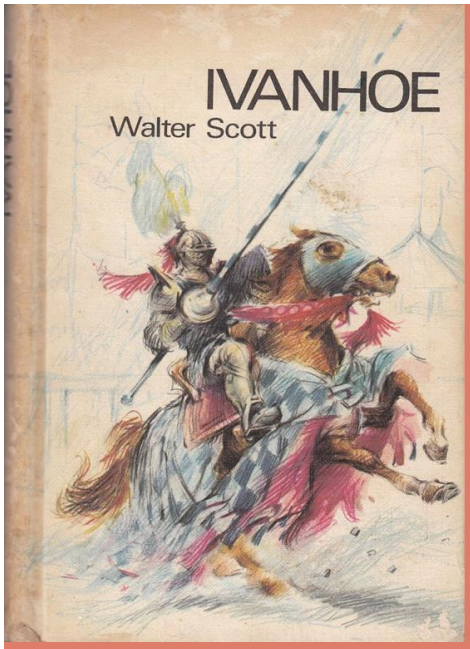
E quando ao famoso emprestimo de 20,000:000$, é igualmente incomprehensivel que o visconde de Itaboraly, adorado como a maior estabilidade financeira moderna, sacrificasse completamente o thesouro nacional em favor dos particulares, auxiliando uma operação que tendia-se por uma California para os tomadores e um cancro roedor ou um abysmo para a nação! Ha já inscripções para 110,000:000$, taes são as fabulosas vantagens que semelhante operação lhes e desgraçada offerece aos emprestadores! O visconde de Itaboraly já está tão comprehendido do seu grande erro, que quasi não apparece, uma vez ao thesouro, alem de já ter soffrido um ataque cerebral, razão pelo que consta já prevalece aos collegas que breve se retira do ministerio, por não sentir-se com capacidade para sustentar os seus actos no parlamento. A' vista disto, crê-se geralmente que o ministerio de Nossa Senhora do Carmo não chegará a fazer a nova eleição de deputados, tocando essa tarefa ao partido liberal que elegerá uma camara que reprove esse emprestimo ruinoso e illegal do Estado. Querendo-se mesmo prescindir duas considerações, aliás justissimas, ha outra circumstancia que acrescer para o mesmo desfecho que a nação espera: é o descontentamento geral que lavra entre os conservadores contra o ministro da justiça Abreu. Sempre o mesmo homunculo, excepção, leva e despeja portarias a torto e direito parece sacrificar suas convenciencias particulares, sem se importar com as

Individualismo

Napoleão: limite máximo das possibilidades do individualismo da ordem burguesa.


– VOCÊ ACHA QUE O INDIVIDUALISMO É UMA TENDÊNCIA CRESCENTE?


Mais imagens legais em kdimagens.com!

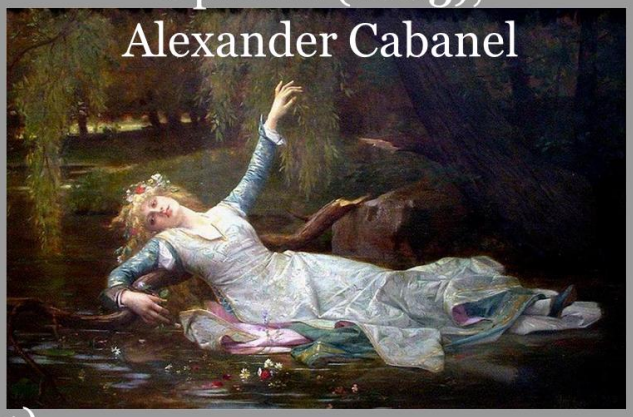


Medievalismo

Game of Thrones

O Anjo da Morte (1851),
de Horace Vernet

Ophelia (1883),
Alexander Cabanel



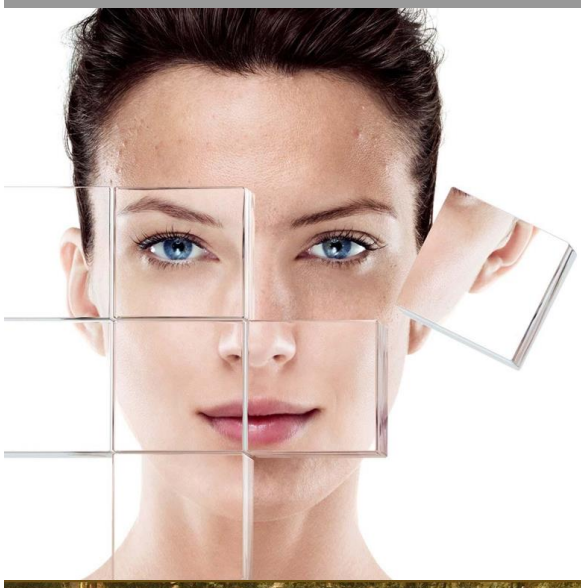
Se Eu Morresse Amanhã

Se eu morresse amanhã, viria ao menos
Fechar meus olhos minha triste irmã;
Minha mãe de saudades morreria
Se eu morresse amanhã!

Quanta glória pressinto em meu futuro!
Que aurora de porvir e que manhã!
Eu perdera chorando essas coroas
Se eu morresse amanhã!

Que sol! que céu azul! que doce n'alva
Acorda a natureza mais louçã!
Não me batera tanto amor no peito
Se eu morresse amanhã!

Mas essa dor da vida que devora
A ânsia de glória, o dolorido afã...
A dor no peito emudecera ao menos
Se eu morresse amanhã!
(AZEVEDO, 1982, p. 51)



Mulher

-Mulher pueril;

-difícil acesso;

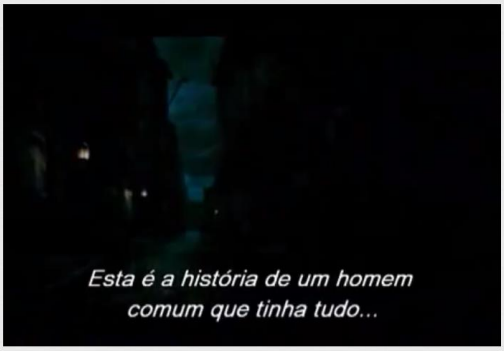
-idealização até na ambientação: mulher –natureza.

5.2.4 Anexo 4

Ultrarromantismo

Influências

Sweeney Todd



Avenged Sevenfold - A little piece of haven

http://letras.mus.br/avenged-sevenfold/1092019/

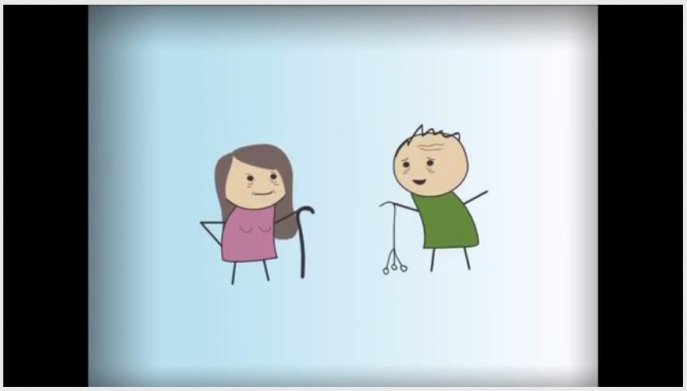
A noiva cadáver x à meia-noite levarei sua alma

"Quando a morte falha"

"A menina dos fósforos"

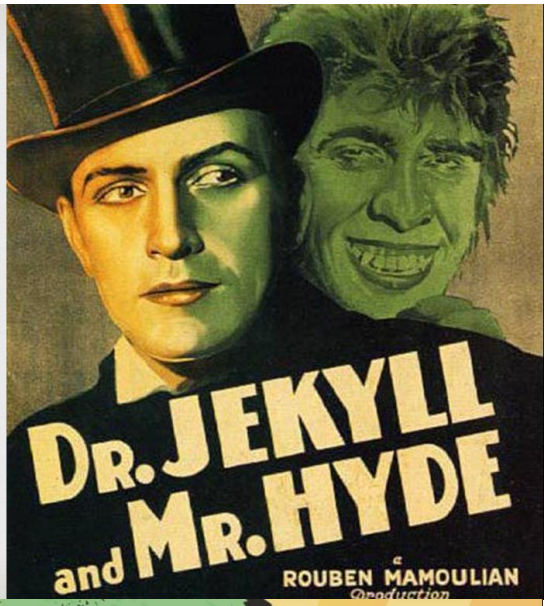
Cena do filme "As crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa"

"Exagerado", Cazuza

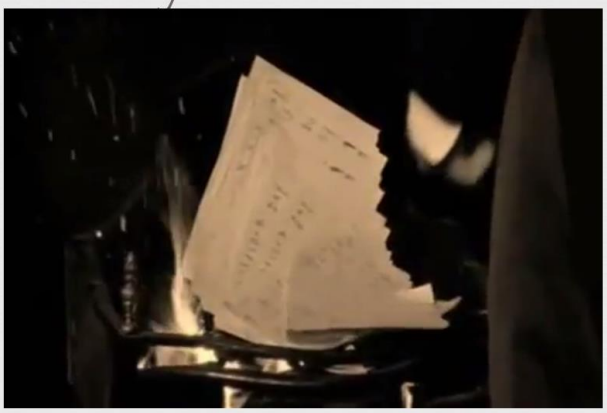


Bela e a Fera

O Médico e o Monstro (The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde), de Robert Louis Stevenson



Byronismo



Versos inscritos numa taça feita de crânio humano, Lord Byron

Não, não te assustes; não fugiu o meu espírito;
Vê em mim um crânio, o único que existe,
Do qual, muito ao contrário de uma fronte viva,
Tudo aquilo que flui jamais é triste.

Vivi, amei, bebi, tal como tu; morri:
Que renuncie a terra aos ossos meus;
Enche! Não podes injuriar-me; tem o verme
Lábios mais repugnantes do que os teus.

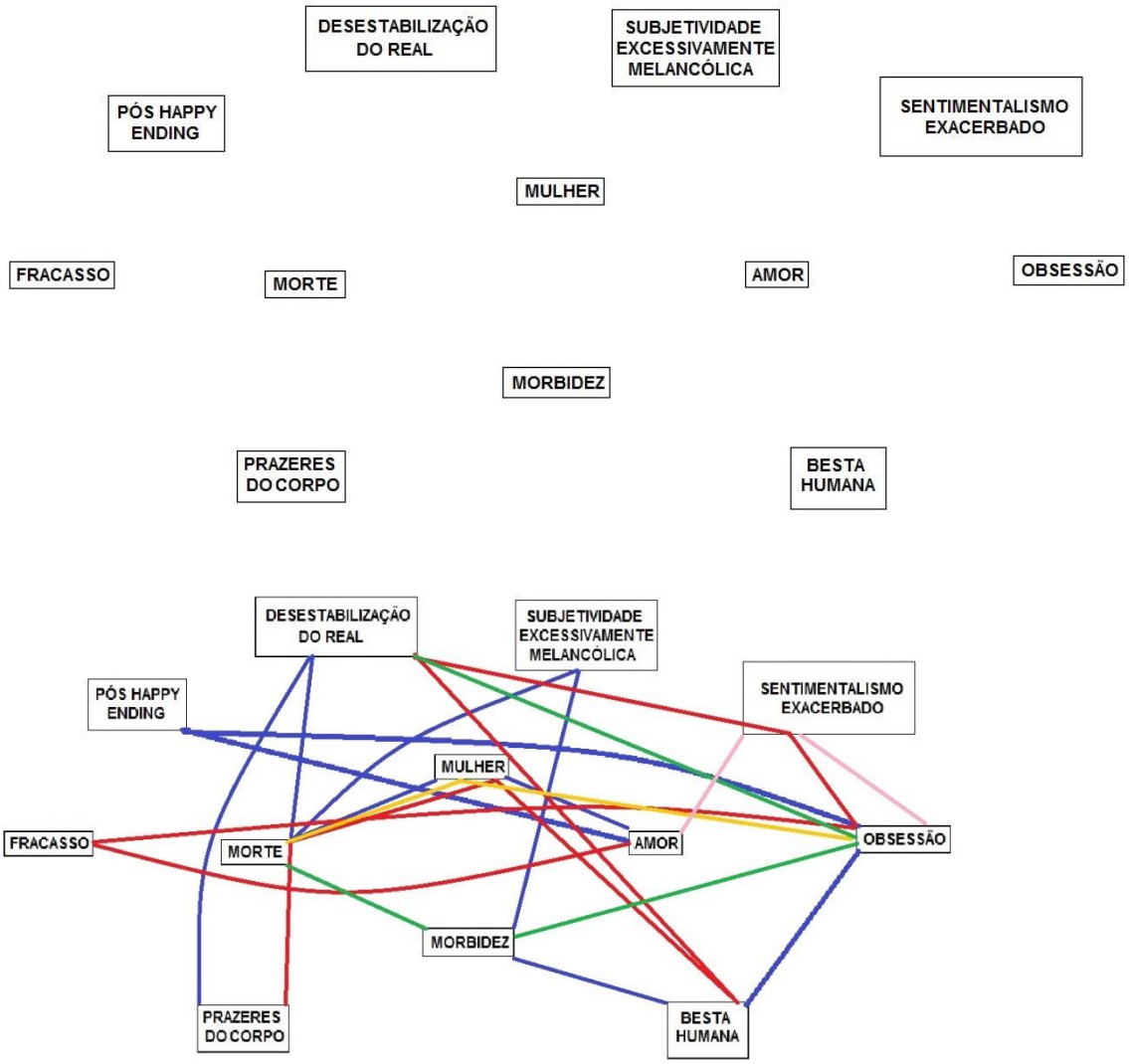
Antes do que nutrir a geração dos vermes,
Melhor conter a uva espumejante;
Melhor é como taça distribuir o néctar
Dos deuses, que a ração da larva rastejante.

Onde outrora brilhou, talvez, minha razão,
Para ajudar os outros brilhe agora eu;
Substituto haverá mais nobre do que o vinho
Se o nosso cérebro já se perdeu?

Bebe enquanto puderes; quando tu e os teus
Já tiverdes partido, uma outra gente
Possa te redimir da terra que abraçar-te,
E festeje com o morto e a própria rima tente.

E por que não? Se as frontes geram tal tristeza
Através da existência – curto dia –,
Redimidas dos vermes e da argila
Ao menos possam ter alguma serventia.

5.2.5 Anexo 5


DESESTABILIZAÇÃO DO REAL
SUBJETIVIDADE EXCESSIVAMENTE MELANCÓLICA
PÓS HAPPY ENDING
SENTIMENTALISMO EXACERBADO
MULHER
FRACASSO
MORTE
AMOR
OBSESSÃO
MORBIDEZ
PRAZERES DO CORPO
BESTA HUMANA
DESESTABILIZAÇÃO DO REAL
SUBJETIVIDADE EXCESSIVAMENTE MELANCÓLICA
PÓS HAPPY ENDING
SENTIMENTALISMO EXACERBADO
MULHER
FRACASSO
MORTE
AMOR
OBSESSÃO
MORBIDEZ
PRAZERES DO CORPO
BESTA HUMANA

5.2.6 Anexo 6

Uma taça feita de um crânio humano, de George Noel Gordon Byron.

Não recues! De mim não foi-se o espírito…
Em mim verás – pobre caveira fria –
Único crânio que, ao invés dos vivos,
Só derrama alegria.
Vivi! amei! bebi qual tu: Na morte
Arrancaram da terra os ossos meus.
Não me insultes! empina-me!… que a larva
Tem beijos mais sombrios do que os teus.
Mais vale guardar o sumo da parreira
Do que ao verme do chão ser pasto vil;
– Taça – levar dos Deuses a bebida,
Que o pasto do réptil.
Que este vaso, onde o espírito brilhava,
Vá nos outros o espírito acender.
Ai! Quando um crânio já não tem mais cérebro
…Podeis de vinho o encher!
Bebe, enquanto inda é tempo! Uma outra raça,
Quando tu e os teus fordes nos fossos,
Pode do abraço te livrar da terra,
E ébria folgando profanar teus ossos.
E por que não? Se no correr da vida
Tanto mal, tanta dor ai repousa?
É bom fugindo à podridão do lado
Servir na morte enfim p'ra alguma coisa!…
(tradução de Castro Alves: Bahia, 15 de dezembro de 1869).

Adeus, Meus Sonhos!, de Álvares de Azevedo

Adeus, meus sonhos, eu pranteio e morro!
Não levo da existência uma saudade!
E tanta vida que meu peito enchia Morreu
na minha triste mocidade! Misérrimo!
Votei meus pobres dias
À sina doida de um amor sem fruto,
E minh´alma na treva agora dorme Como
um olhar que a morte envolve em luto.
Que me resta, meu Deus?
Morra comigo
A estrela de meus cândidos amores,
Já não vejo no meu peito morto
Um punhado sequer

5.2.7 Anexo 7

1-Escolha um dos poemas lidos (Versos inscritos numa taça feita de crânio humano, de Lord Byron; ou Adeus, Meus Sonhos, de Álvares de Azevedo) e relacione-o com uma das temáticas trabalhadas em sala. Identifique os elementos utilizados nessa relação e justifique-a.

5.2.8 Anexo 8

5.2.9 Anexo 9

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

Eu,_____,
estudante do 2º ano C, do Colégio de Aplicação da UFSC, declaro que a partir desta data me proponho, a cada nova leitura, assumir um acordo ficcional e, dessa forma, me permitir o passeio pelos bosques da ficção.

Florianópolis, _____ de maio de 2014

_____
Assinatura

Declaramos estar cientes do presente Termo de Compromisso e Responsabilidade firmado pelo aluno _____ e que o mesmo terá autonomia no momento em que interpretar os textos literários levando em conta a materialidade do texto sem deformá-lo.

_____
Ass. das professoras estágiárias

_____
Ass. do professor titular da disciplina

5.2.10 Anexo 10

O CORVO [72]
(de Edgar Allan Poe)

Numa meia-noite agreste, quando eu lia, lento e triste,
Vagos, curiosos tomos de ciências ancestrais,
E já quase adormecia, ouvi o que parecia
O som de algúem que batia levemente a meus umbrais.
"Uma visita", eu me disse, "está batendo a meus umbrais.

É só isto, e nada mais."

Ah, que bem disso me lembro! Era no frio dezembro,
E o fogo, morrendo negro, urdia sombras desiguais.
Como eu qu'ria a madrugada, toda a noite aos livros dada
P'ra esquecer (em vão!) a amada, hoje entre hostes celestiais -
Essa cujo nome sabem as hostes celestiais,

Mas sem nome aqui jamais!

Como, a tremer frio e frouxo, cada reposteiro roxo
Me incutia, urdia estranhos terrores nunca antes tais!
Mas, a mim mesmo infundido força, eu ia repetindo,
"É uma visita pedindo entrada aqui em meus umbrais;
Uma visita tardia pede entrada em meus umbrais.

É só isto, e nada mais".

E, mais forte num instante, já nem tardo ou hesitante,
"Senhor", eu disse, "ou senhora, decerto me desculpais;
Mas eu ia adormecendo, quando viestes batendo,
Tão levemente batendo, batendo por meus umbrais,
Que mal ouvi..." E abri largos, franqueando-os, meus umbrais.

Noite, noite e nada mais.

A treva enorme fitando, fiquei perdido receando,
Dúbio e tais sonhos sonhando que os ninguém sonhou iguais.
Mas a noite era infinita, a paz profunda e maldita,
E a única palavra dita foi um nome cheio de ais -
Eu o disse, o nome *dela*, e o eco disse aos meus ais.

Isso só e nada mais.

Para dentro então volvendo, toda a alma em mim ardendo,
Não tardou que ouvisse novo som batendo mais e mais.
"Por certo", disse eu, "aquela bulha é na minha janela.

---

[72] Tradução de Fernando Pessoa.

Vamos ver o que está nela, e o que são estes sinais."
Meu coração se distraía pesquisando estes sinais.

"É o vento, e nada mais."

Abri então a vidraça, e eis que, com muita negaça,
Entrou grave e nobre um corvo dos bons tempos ancestrais.
Não fez nenhum cumprimento, não parou nem um momento,
Mas com ar solene e lento pousou sobre os meus umbrais,
Num alvo busto de Atena que há por sobre meus umbrais,

Foi, pousou, e nada mais.

E esta ave estranha e escura fez sorrir minha amargura
Com o solene decoro de seus ares rituais.
"Tens o aspecto tosquiado", disse eu, "mas de nobre e ousado,
Ó velho corvo emigrado lá das trevas infernais!
Dize-me qual o teu nome lá nas trevas infernais."

Disse o corvo, "Nunca mais".

Pasmei de ouvir este raro pássaro falar tão claro,
Inda que pouco sentido tivessem palavras tais.
Mas deve ser concedido que ninguém terá havido
Que uma ave tenha tido pousada nos meus umbrais,
Ave ou bicho sobre o busto que há por sobre seus umbrais,

Com o nome "Nunca mais".

Mas o corvo, sobre o busto, nada mais dissera, augusto,
Que essa frase, qual se nela a alma lhe ficasse em ais.
Nem mais voz nem movimento fez, e eu, em meu pensamento
Perdido, murmurei lento, "Amigo, sonhos - mortais
Todos - todos já se foram. Amanhã também te vais".

Disse o corvo, "Nunca mais".

A alma súbito movida por frase tão bem cabida,
"Por certo", disse eu, "são estas vozes usuais,
Aprendeu-as de algum dono, que a desgraça e o abandono
Seguiram até que o entono da alma se quebrou em ais,
E o bordão de desesp'rança de seu canto cheio de ais

Era este "Nunca mais".

Mas, fazendo inda a ave escura sorrir a minha amargura,
Sentei-me defronte dela, do alvo busto e meus umbrais;
E, enterrado na cadeira, pensei de muita maneira
Que qu'ria esta ave agoureia dos maus tempos ancestrais,
Esta ave negra e agoureira dos maus tempos ancestrais,

Com aquele "Nunca mais".

Comigo isto discorrendo, mas nem sílaba dizendo
À ave que na minha alma cravava os olhos fatais,
Isto e mais ia cismando, a cabeça reclinando
No veludo onde a luz punha vagas sobras desiguais,
Naquele veludo onde *ela*, entre as sobras desiguais,

Reclinar-se-á nunca mais!

Fez-se então o ar mais denso, como cheio dum incenso
Que anjos dessem, cujos leves passos soam musicais.
"Maldito!", a mim disse, "deu-te Deus, por anjos concedeu-te
O esquecimento; valeu-te. Toma-o, esquece, com teus ais,
O nome da que não esqueces, e que faz esses teus ais!"

Disse o corvo, "Nunca mais".

"Profeta", disse eu, "profeta - ou demônio ou ave preta!
Fosse diabo ou tempestade quem te trouxe a meus umbrais,
A este luto e este degredo, a esta noite e este segredo,
A esta casa de ância e medo, dize a esta alma a quem atrais
Se há um bálsamo longínquo para esta alma a quem atrais!

Disse o corvo, "Nunca mais".

"Profeta", disse eu, "profeta - ou demônio ou ave preta!
Pelo Deus ante quem ambos somos fracos e mortais.
Dize a esta alma entristecida se no Éden de outra vida
Verá essa hoje perdida entre hostes celestiais,
Essa cujo nome sabem as hostes celestiais!"

Disse o corvo, "Nunca mais".

"Que esse grito nos aparte, ave ou diabo!", eu disse. "Parte!
Torna á noite e à tempestade! Torna às trevas infernais!
Não deixes pena que ateste a mentira que disseste!
Minha solidão me reste! Tira-te de meus umbrais!
Tira o vulto de meu peito e a sombra de meus umbrais!"

Disse o corvo, "Nunca mais".

E o corvo, na noite infinda, está ainda, está ainda
No alvo busto de Atena que há por sobre os meus umbrais.
Seu olhar tem a medonha cor de um demônio que sonha,
E a luz lança-lhe a tristonha sombra no chão há mais e mais,

Libertar-se-á... nunca mais!

O CORVO[73]
(de Edgar Allan Poe)

Foi uma vez: eu refletia, à meia-noite erma e sombria,
a ler doutrinas de outro tempo em curiosíssimos manuais,
e, exausto, quase adormecido, ouvi de súbito um ruído,
tal qual se houvesse alguém batido à minha porta, devagar.
"É alguém" - fiquei a murmurar - "que bate à porta, devagar;
sim, é só isso e nada mais."

Ah! claramente eu o relembro! Era no gélido dezembro
e o fogo, agônico, animava o chão de sombras fantasmais.
Ansiando ver a noite finda, em vão, a ler, buscava ainda
algum remédio à amarga, infinda, atroz saudade de Lenora
- essa, mais bela do que a aurora, a quem nos céus chamam Lenora
e nome aqui já não tem mais.

A seda rubra de cortina arfava em lúgubre surdina,
arrepiando-me e evocando ignotos medos sepulcrais.
De susto, em pávida arritmia, o coração veloz batia
e a sossegá-lo eu repetia: "É um visitante e pede abrigo.
Chegando tarde, algum amigo está a bater e pede abrigo.
É apenas isso e nada mais."

Ergui-me após e, calmo enfim, sem hesitar, falei assim:
"Perdoai, senhora, ou meu senhor, se há muito aí fora me esperais;
assim de leve, em hora morta". Escancarei então a porta:
- escuridão, e nada mais.

Sondei a noite erma e tranquila, olhei-a fundo, a perquiri-la,
sonhando sonhos que ninguém, ninguém ousou sonhar iguais.
Estarrecido de ânsia e medo, ante o negror imoto e quedo,
só um nome ouvi (quase em segredo eu o dizia) e foi: "Lenora!"
E o eco, em voz evocadora, o repetiu também: "Lenora"
Depois, silêncio e nada mais.

Com a alma em febre, eu novamente entrei no quarto e, de repente,
mais forte, o ruído recomeça e repercute nos vitrais.
"É na janela" - penso então. "Por que agitar-me de aflição?
Conserva a calma, coração! É na janela, onde, agourento,
o vento sopra. É só do vento esse rumor surdo e agourento.
É só o vento e nada mais."

Abro a janela e eis que, em tumulto, e esvoaçar, penetra um vulto:
- é um corvo hierático e soberbo, egresso de eras ancestrais.
Como fidalgo passa, augusto e, sem notar sequer meu susto,
adeja e pousa sobre o busto - uma escultura de Minerva,
bem sobre a porta; e se conserva ali, no busto de Minerva,

[73] Tradução de Milton Amado.

empoleirado e nada mais.

Ao ver da ave austera e escura a soleníssima figura,
desperta em mim um leve riso, a distrair-me de meus ais.
"Sem crista embora, ó Corvo antigo e singular" - então lhe digo -
"não tens pavor. Fala comigo, alma da noite, espectro torvo,
qual é teu nome, ó nobre Corvo, o nome teu no inferno torvo!"
E o Corvo disse: "Nunca mais".

Maravilhou-me que falasse uma ave rude dessa classe,
misteriosa esfinge negra, a retorquir-me em termos tais;
pois nunca soube de vidente algum, outrora ou no presente,
que igual surpresa experimente: a de encontrar, em sua porta,
uma ave (ou fera, pouco importa), empoleirada em sua porta
e que se chama: "Nunca mais".

Diversa coisa não dizia, ali pousada, a ave sombria,
com a alma inteira a se espelhar naquelas sílabas fatais.
Murmuro, então, vendo-a serena e sem mover uma só pena,
enquanto a mágoa me envenena: "Amigos... sempre vão-se embora.
Como a esperança, ao vir a aurora, ELE também há de ir-se embora".
E disse o Corvo: "Nunca mais".

Vara o silêncio, com tal nexo, essa resposta que, perplexo,
julgo: "É só isso o que ele diz; duas palavras sempre iguais.
Soube-as de um novo a quem tortura uma implacável desventura
e a quem, repleto de amargura, apenas resta um ritornelo
de seu cantor; do morto anelo, um epitáfio - o ritornelo
de 'Nunca, nunca, nunca mais' ".

Como ainda o Corvo me mudasse em um sorriso a triste face,
girei então numa poltrona, em frente ao busto, à ave, aos umbrais,
e, mergulhando no coxim, pus-me a inquirir (pois, para mim,
visava a algum secreto fim) que pretendia o antigo Corvo,
com que intenções, horrendo, torvo, esse omnioso e antigo Corvo
grasnava sempre: "Nunca mais"

Sentindo da ave, incandescente, o olhar queimar-me fixamente,
eu me abismava, absorto e mudo, em deduções conjecturais.
Cismava, a fronte reclinada, a descançar, sobre a almofada
dessa poltrona aveludada em que a luz cai suavemente,
dessa poltrona em que ELA, ausente à luz que cai suavemente,
já não repousa, ah! nunca mais...

O ar pareceu-me então mais denso e perfumado, qual se incenso
ali descessem a esparzir turibulários celestiais.
"Mísero" - exclamo. "Enfim teu Deus te dá, matando os anjos seus
esquecimentos lá dos céus, para as saudades de Lenora.
Sorve o nepentes. Sorve-o agora! Esquece, olvida essa Lenora!
E o Corvo disse: "Nunca mais".

"Profeta!" - brado. "Ó ser do mal! Profeta sempre, ave infernal
que o Tentador lançou do abismo, ou que arrojaram temporais,
de algum naufrágio, a esta maldita e estéril terra, a esta precita
mansão de horror, que o horror habita - imploro, dize-mo, em verdade:
EXISTE um bálsamo em Galaad? Imploro! dize-mo, em verdade!"
E o Corvo disse: "Nunca mais".

"Profeta!" - brado. "Ó ser do mal! Profeta sempre, ave infernal
Pelo alto do céu, por esse Deus que adoram todos os mortais,
fala se esta alma sob a guante atroz da dor, no Éden distante,
verá a deusa fulgurante a quem nos céus chamam Lenora,
- essa, mais bela do que a aurora, a quem nos céus chamam Lenora!"
E o Corvo disse: "Nunca mais".

"Seja isso a nossa despedida!" - ergo-me e grito, alma incendiada.
"Volta de novo à tempestade, aos negros antros infernais!
Nem leve pluma de ti reste aqui, que tal mentira ateste!
Deixa-me só neste ermo agreste! Alça teu voo dessa porta!
Retira a garra que me corta o peito e vai-te dessa porta!"
E o Corvo disse: "Nunca mais".

E lá ficou! Hirto, sombrio, ainda hoje o vejo, horas a fio,
sobre o alvo busto de Minerva, inerte, sempre em meus umbrais.
No seu olhar medonho e enorme o anjo do mal, em sonhos dorme,
e a luz da lâmpada, disforme, atira ao chão a sua sombra.
Nela, que ondula sobre a alfombra, está minha alma; e, presa à sombra,
não há de erguer-se, ai! nunca mais!

5.2.11 Anexo 11

Leitura orientada

1- De que forma as palavras escolhidas pelo autor constroem um efeito ultrarrômantico?

2- De que forma o narrador do conto se apresenta?

3- Considere os excertos a seguir:

A treva enorme fitando, fiquei perdido receando,
Dúbio e tais sonhos sonhando que os ninguém sonhou iguais.
Mas a noite era infinita, a paz profunda e maldita,
E a única palavra dita foi um nome cheio de ais -
Eu o disse, o nome ***dela***, e o eco disse aos meus ais.

Fez-se então o ar mais denso, como cheio dum incenso
Que anjos dessem, cujos leves passos soam musicais.
"Maldito!", a mim disse, "deu-te Deus, por anjos concedeu-te
O esquecimento; valeu-te. Toma-o, esquece, com teus ais,
O nome d**a que não esqueces**, e que faz esses teus ais!"

Disse o corvo, "Nunca mais".

Responda: quem é essa personagem no poema? De que forma está presente na vida de quem fala? Qual a importância dessa personagem no poema?

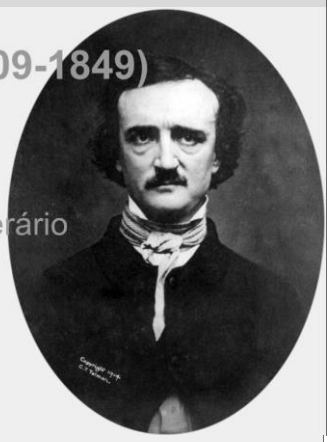
4- Aponte de que maneira os acontecimentos do texto o aproximam da realidade e de que forma o afastam dela? Indique excertos do texto que assegurem sua resposta e justifique.

5.2.12 Anexo 12

Edgar Allan Poe

Ultrarromantismo - Influências Góticas

Edgar Allan Poe (1809-1849)



- Boston, Massachusetts
- Escritor, editor, crítico literário
- Contos de horror
- Ficção policial

Definindo:

- O que é o gótico?

Etimologia

Gó.ti.co
(do latim, GOTHICUS), “relativo aos godos” (povo germânico da Europa do começo da Era Cristã, que parece derivado do Norueguês antigo GOTAR, “homens”).

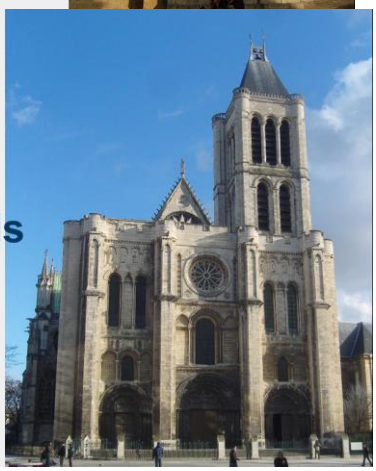
Estilo Gótico

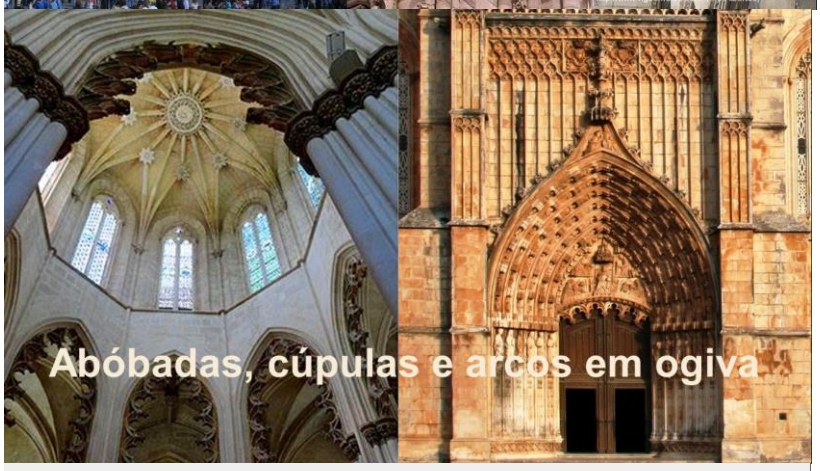
- Estilo de construção surgido na França no século XII;
- Recorrência:
  - torres lanceoladas;
  - gárgulas;
  - abóbadas, cúpulas e arcos em ogiva.

Exemplo de arquitetura românica:

- Sé Velha de Coimbra

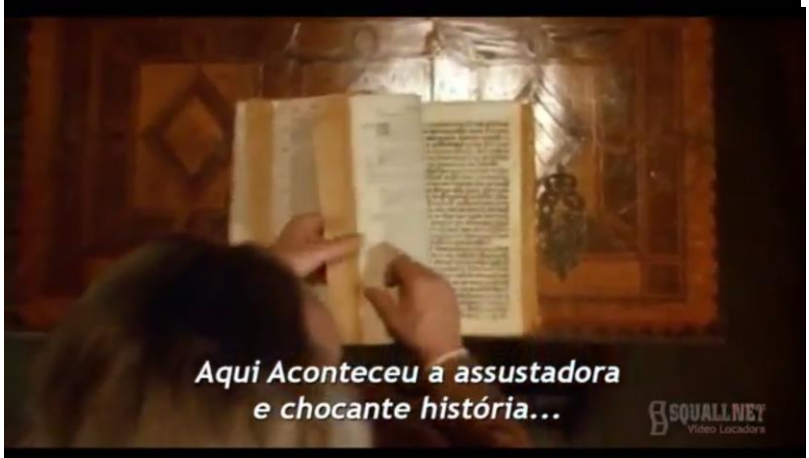
Basílica de Saint Denis





Subcultura gótica

Influências



Voltando à literatura

A psicologia do medo do gênero gótico

A psicologia do medo do gênero gótico está assentada em, basicamente:

1) o estranho;
2) o terror; e
3) o horror.

A grande sacada de Poe

- O “escuro” antes de Poe;
- Compreensão da psicologia do medo;
- Liberdade em relação às convenções literárias;
- Ficção criativa como inutensílio;
- Impessoalidade;

O ultrarromantismo nos contos de Edgar Allan Poe

- Narrativa curta;

- Estratégias de escrita que envolvem o leitor;

- Apropriações temáticas da literatura gótica.

“o limite de uma só assentada”

- POE, Edgar Allan. *Filosofia da Composição* ([1846] 1987)

5.2.13 Anexo 13

BERENICE[74]

> Dicebant mihi sodalez, si sepulchrum amicae visifarem, curas meas aliquantulum fore levatas.[75]
>
> (Ebn ZAIAT)

A desgraça é variada. O infortúnio da terra é multiforme. Arqueando-se sobre o vasto horizonte como o arco-íris, suas cores são como as deste, variadas, distintas e, contudo, nitidamente misturadas. Arqueando-se sobre o vasto horizonte como o arco-íris!

Como de um exemplo de beleza, derivei eu uma imagem de desencanto? Da aliança de paz, uma semelhança de tristeza? E que, assim como na ética, o mal é uma consequência do bem, da mesma realidade, da alegria nasce a tristeza. Ou a lembrança da felicidade passada é a angústia de hoje, ou as amarguras que existem agora têm sua origem nas alegrias que podiam ter existido.

Meu nome de batismo é Egeu. O de minha família não revelarei. Contudo não há torres no país mais vetustas do que as salas cinzentas e melancólicas do solar de meus avós. Nossa estirpe tem sido chamada de uma raça de visionários. Em muitos pormenores notáveis, do caráter da mansão familiar, nas pinturas do salão principal, nas tapeçarias dos dormitórios, nas cinzeladuras de algumas colunas de armas, porém, mais especialmente, na galeria de quadros no estilo da biblioteca e, por fim, na natureza muito peculiar dos livros que ela continha, há mais que suficiente prova a justificar aquela denominação.

Recordações de meus primeiros anos estão intimamente ligados àquela sala e aos seus volumes, dos quais nada mais direi. Ali morreu minha mãe. Ali nasci. Mas é ocioso dizer que não havia vivido antes, que a alma não tem existência prévia. Vós negais isto. Não discutamos o assunto. Convencido eu mesmo, não procuro convencer os demais. Sinto, porém, uma lembrança de formas aéreas, de olhos espirituais e expressivos, de sons musicais, embora tristes; uma lembrança que não consigo anular; uma reminiscência semelhante a uma sombra, vaga, variável, indefinida, inconstante; e como uma sombra, também, na impossibilidade de livrar-me dela, enquanto a luz de minha razão existir.

Foi naquele quarto que nasci. Emergindo assim da longa noite daquilo que parecia, mas não era, o nada, para logo cair nas verdadeiras regiões da terra das fadas, num palácio fantástico, nos estranhos domínios do pensamento monástico e da erudição. Não é de admirar que tenha lançado em torno de mim um olhar ardente e espantado, que tenha consumido minha infância nos livros e dissipado minha juventude em devaneios; mas é estranho que ao perpassar dos anos e quando o apogeu da maturidade me encontrou ainda na mansão de meus pais, uma maravilhosa inércia, tombada sobre as fontes da minha vida maravilhosa, a total inversão que se operou na natureza de meus pensamentos mais comuns. As realidades do mundo me afetavam como visões, e somente como visões, enquanto que as loucas ideias da terra dos sonhos tornavam-se, por sua vez, não o estofo de minha existência cotidiana, na realidade, a minha absoluta e única existência.

Berenice e eu éramos primos e crescemos juntos, no solar paterno. Mas crescemos diferentemente: eu, de má saúde e mergulhado na minha melancolia; ela, ágil, graciosa e exuberante de energia. Para ela, os passeios pelas encostas da colina. Para mim, estudos do claustro. Eu, encerrado dentro do meu próprio coração e dedicado, de corpo e alma, à mais intensa e penosa meditação . Ela, divagando descuidosa pela vida, sem pensar em sombras no seu caminho, ou no voo silente das horas de asas lutuosas. Berenice!

Quando lhe invoco o nome... Berenice!, das ruínas sombrias da memória repontam milhares de tumultuosas recordações. Ah, bem viva tenho agora a sua imagem diante de mim, como nos dias de sua jovialidade e alegria! Oh, deslumbrante, porém fantástica beleza! Oh, sílfide entre os arbustos de Arnheim! Oh, náiade à beira de suas fontes! E depois... depois tudo é mistério e uma estória que não deveria ser contada.

Uma doença...uma doença - uma fatal doença - soprou como um símum sobre seu corpo. E precisamente quando a contemplava, o espírito da metamorfose arrojou-se sobre ela, invadindo-lhe a mente, os hábitos e o caráter e, da maneira mais sutil e terrível, perturbando-lhe a própria personalidade. Ai! O destruidor veio e se foi, e a vítima…onde está ela? Não a conhecia... ou não mais a conhecia como Berenice!

Entre a numerosa série de males acarretados por aquela fatal e primeira doença, que realizou tão horrível revolução no ser moral e físico de minha prima, pode-se mencionar, como o mais aflitivo e o mais obstinado, uma espécie de epilepsia, que não poucas vezes, terminava em catalepsia, muito semelhante à morte efetiva e da qual despertava ela, quase sempre, duma maneira assustadoramente subitânea.

---

[74] POE, Edgar Allan. Berenice. In: ____. *Histórias Extraordinárias*. Tradução Breno Silveira e outros. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 53-65.

[75] (meus companheiros me asseguravam que visitado o túmulo de minha amiga conseguiria, em parte, alívio para as minhas tristezas. N.T.)

Entrementes, minha própria doença aumentava, pois fora dito que para ela não havia remédio, e assumiu afinal um caráter de monomania, de forma nova e extraordinária, que, hora em hora, de minuto em minuto, crescia em vigor e por fim veio a adquirir sobre mim a mais incompreensível ascendência. Esta monomania, se assim posso chamá-la, consistia numa irritabilidade mórbida daquelas faculdades do espírito que a ciência metafísica denomina “faculdades da atenção".

É mais que provável não me entenderem. Mas temo, deveras, que me seja totalmente impossível transmitir à mente do comum dos leitores uma ideia adequada daquela nervosa intensidade da atenção com que, no meu caso, as faculdades meditativas (para evitar a linguagem técnica) se aplicava e absorvia na contemplação dos mais vulgares objetos do mundo.

Meditar infatigavelmente longas horas, com a atenção cravada em alguma frase frívola, à margem de um livro ou no seu aspecto tipográfico, ficar absorto, durante a melhor parte dum dia de verão em contemplação duma sombra extravagante, projetada obliquamente sobre a tapeçaria, ou sobre o soalho; perder uma noite observar a chama inquieta duma lâmpada, ou as brasas de um fogão; sonhar dias inteiros com o perfume duma flor; repetir monotonamente, alguma palavra comum, até que o som, a repetição frequente, cesse de representar ao espírito a menor ideia; perder toda a sensação de movimento ou de existência física, em virtude de uma absoluta quietação do corpo, prolongada e obstinadamente mantida, tais eram as mais comuns e menos perniciosas aberrações, provocadas pelo estado de minhas faculdades mentais não, de fato, absolutamente sem exemplo, mas certamente desafiando qualquer espécie de análise ou explicação.

Sejamos, porém, mais explícitos. A excessiva, ávida e mórbida atenção assim excitada por objetos de seu natural triviais, não deve ser confundida, a propósito, com aquela propensão à meditação, comum a toda a humanidade e mais especialmente do agrado das pessoas de imaginação ardente. Nem era tampouco, como se poderia a princípio supor, um estado extremo, ou uma exageração de tal propensão, mas primária e essencialmente distinta e diferente dela. Naquele caso, o sonhador, ou entusiasta, estando interessado por um objeto, geralmente não trivial, perde, sem o perceber, de vista este objeto, através duma imensidade de deduções e sugestões deles provindas, até que, chegando ao fim daquele sonho acordado, muitas vezes repletos de voluptuosidade, descobre estar o incitamentum causa primária de suas meditações, inteiramente esvanecido e esquecido. No meu caso, o ponto de partida era invariavelmente frívolo, embora assumisse, por intermédio de minha visão doentia, uma importância irreal e refratária. Poucas ou nenhumas reflexões eram feitas e estas poucas voltavam, obstinadamente, ao objeto primitivo como a um centro. As meditações nunca eram agradáveis, e ao fim do devaneio, a causa primeira, longe de estar fora de vista atingira aquele interesse sobrenaturalmente exagerado que era a característica principal da doença. Em uma palavra: as faculdades da mente mais particularmente exercitadas em mim eram, como já disse antes, as da atenção, ao passo que no sonhador-acordado são as especulativas.

Naquela época, os meus livros, se não contribuíam eficazmente para irritar a moléstia, participavam largamente, como é fácil perceber-se, pela sua natureza imaginativa e inconsequente, das qualidades características da própria doença. Bem me lembro, entre outros, do tratado do nobre italiano, *Coelius Secundus Curio de amplitudine beati regni dei*; da grande obra de Santo Agostinho, A Cidade de Deus; do De Carne Christí, de Tertuliano, no qual a paradoxal sentença: *Mortuus' est Dei filius; credible est quia ineptum est; et sepultus resurrexít; certum est quia impossibíle est*, absorveu meu tempo todo, durante semanas de laboriosa e infrutífera investigação.

Dessa forma, minha razão, perturbada, no seu equilíbrio por coisas simplesmente triviais, assemelhava-se àquele penhasco marítimo de que fala Ptolomeu Hefestião, o qual resistia inabalável a questão da violência humana e ao furioso ataque das águas e ventos, mas tremia ao simples toque da flor chamada asfódelo. E embora a um pensador desatento possa parecer fora de dúvida que a alteração produzida pela lastimável moléstia no estado mortal de Berenice fornecesse motivos vários para o exercício daquela intensa e anormal meditação, cuja natureza tive dificuldade em explicar, tal não se deu absolutamente.

Nos intervalos lúcidos de minha enfermidade, a desgraça que a feria me dava realmente pena e me afetava fundamente o coração aquela ruína total de sua vida alegre e doce. Por isso não deixava de refletir muitas vezes, com amargura, nas causas prodigiosas que tinham tão subitamente produzido modificação tão estranha. Mas essas reflexões não participavam da idiossincrasia de minha doença, tais como teriam ocorrido em idênticas circunstâncias, à massa ordinária dos homens. Fiel a seu próprio caráter, meu desarranjo mental preocupava-se com as menos importantes, porém mais chocantes mudanças operadas na constituição física de Berenice, na estranha e mais espantosa alteração de sua personalidade.

Posso afirmar que nunca amara minha prima, durante os dias mais brilhantes de sua incomparável beleza. Na estranha anomalia de minha existência, os sentimentos nunca me provinham do coração, e minhas paixões eram sempre do espírito. Através do crepúsculo matutino, entre as sombras estriadas da floresta, ao meio-dia no silêncio de minha biblioteca, à noite, esvoaçara ela diante de meus olhos e eu a contemplara, não como a viva e respirante Berenice, mas como a Berenice de um sonho; não como um ser da terra, um ser carnal, mas como a abstração de tal ser; não como uma coisa para admirar, mas para ser analisada; não como objeto para amar, mas

como o tema da mais absoluta, embora inconstante, especulação. E agora... Agora eu estremecia na sua presença e empalidecia ao vê-la aproximar-se; contudo, lamentando amargamente sua deplorável decadência, lembrei-me de que ela me havia amado muito tempo, e, num momento fatal, falei-lhe em casamento.

Aproximava-se, enfim, o período de nossas núpcias quando, numa tarde de inverno de um daqueles dias intempestivamente cálidos, sossegados e nevoentos, que são a alma do belo Alcíone, me sentei no mais recôndito gabinete da biblioteca. Julgava estar sozinho, mas erguendo a vista divisei Berenice, em pé, à minha frente. Foi a minha própria imaginação excitada, ou a nevoenta influência da atmosfera, ou o crepúsculo impreciso do aposento, ou as cinérias roupagens que lhe caíam em torno do corpo, que lhe deu aquele contorno indeciso e trêmulo? Não sei dizê-lo. Ela não disse uma palavra e eu por forma alguma podia emitir uma só sílaba.

Um gélido calafrio correu-me pelo corpo, uma sensação de intolerável ansiedade me oprimia, uma curiosidade devoradora invadiu-me a alma, e recostando-me na cadeira, permaneci por algum tempo imóvel e sem respirar, com os olhos fixos no seu vulto. Ai! Sua magreza era excessiva e nenhum vestígio da criatura de outrora se vislumbrava numa linha sequer de suas formas. O meu olhar ardente pousou-se afinal em seu rosto. A fronte era alta e muito pálida, e de uma placidez singular. O cabelo, outrora negro, de azeviche, caía-lhe parcialmente sobre a testa e sombreava as fontes encovadas com numerosos anéis, agora de um amarelo vivo, em chocante discordância, pelo seu caráter fantástico, com a melancolia que lhe dominava o rosto. Os olhos, sem vida e sem brilho, pareciam estar desprovidos de pupilas.

Desviei involuntariamente a vista daquele olhar vítreo para olhar-lhe os lábios delgados e contraídos. Entreabriram-se e, num sorriso bem significativo, os dentes da Berenice transformada se foram lentamente mostrando. Prouvera a Deus que eu nunca os tivesse visto, tendo-os visto, tivesse morrido!

O batido duma porta me assustou e, erguendo a vista, vi que minha prima havia saído do aposento. Mas do aposento desordenado do meu cérebro não havia saído, ai de mim!, e não queria sair o espectro branco de seus dentes lívidos. Nem uma mancha se via em sua superfície, nem uma pinta no esmalte, nem uma falha nas suas pontas, que aquele breve tempo de seu sorriso não houvesse gravado na minha memória. Via-os agora, mesmo mais distintamente do que os vira antes.

Os dentes!... Os dentes! Estavam aqui e ali e por toda parte, visíveis, palpáveis. Diante de mim. Compridos, estreitos e excessivamente brancos, com os pálidos lábios contraídos sobre eles, como no instante mesmo do seu primeiro e terrível crescimento. Então desencadeou-se a plena fúria minha monomania e em vão lutei contra sua estranha e irresistível influência. Nos múltiplos objetos do mundo exterior, só pensava naqueles dentes. Queria-os com frenético desejo. Todos os assuntos e todos os interesses diversos foram absorvidos por aquela exclusiva contemplação.

Eles, somente eles estavam presentes aos olhos de meu espírito, e eles, na sua única individualidade, se tornaram a essência de minha vida mental. Via-os sob todos os aspectos. Revolvi-os em todas as direções. Observava-lhes as características. Detinha-me em todas as suas peculiaridades. Meditava em sua conformação refletia na alteração de sua natureza. Estremecia ao atribuir-lhe em imaginação, faculdades de sentimento e de sensação, e, do mesmo quando desprovidos dos lábios, capacidade da expressão moral.

Dizia-se com razão, de *Mademoisselle Sallé* que: *tous ses pas étaient de sentiments*, e de Berenice que: *tous ser dentr étaien des idées*![76]

Ah, esse foi o pensamento absurdo que me destruiu, *des idées*! Ah, essa era a razão pela qual eu os cobiçava tão loucamente. Sentia que somente a posse deles me poderia restituir a paz para sempre, fazendo-me voltar a razão. E assim cerrou-se a noite em torno de mim. Vieram as trevas demoraram-se, foram embora. E o dia raiou mais uma vez e os nevoeiros de uma segunda noite de novo se adensaram em torno de mim. E ainda sentado estava, imóvel, naquele quarto solitário ainda mergulhado em minha meditação, ainda com os dentes mantendo sua terrível ascendência sobre mim, a flutuar com a mais viva e hedionda nitidez, entre as luzes mutáveis e as sombras do aposento. Afinal, explodiu em meio de meus sonhos um grito de horror e de consternação, ao qual se seguiu, depois de uma pausa, o som de vozes aflitas, entremeadas de surdos lamentos de tristeza e pesar.

Levantei-me e, escancarando uma das portas da biblioteca, vi, de pé, na antecâmara, uma criada, toda em lágrimas que me disse que Berenice havia... Morrido! Sofrera um ataque epiléptico pela manhã e agora, ao cair da noite, a cova estava pronta para receber seu morador e todos os preparativos do enterro terminados.

Com o coração cheio de angústia, oprimido pelo temor, dirigi com repugnância, para o quarto de dormir da defunta. Era quarto vasto, muito escuro, e eu me chocava, a cada passo, com os preparativos do sepultamento. Os cortinados do leito, disse-me um criado, estavam fechados sobre o ataúde e naquele ataúde, acrescentou ele, em voz baixa, jazia tudo quanto restava de Berenice.

Quem, pois, me perguntou se eu não queria ver o corpo? Não vi moverem-se os lábios de ninguém; entretanto, a pergunta realmente feita e o eco das últimas sílabas ainda se arrastava pelo quarto. Era impossível resistir e, com uma sensação opressiva, dirigi-me a passos tardos para o leito. Ergui de manso as sombrias dobras das cortinas;

---

[76] (todos os seus passos eram sentimentos...todos o seus dentes ideias N.T.)

mas, deixando-as cair de novo, desceram sobre meus ombros e, separando-me do mundo dos vivos, me encerraram na mais estreita comunhão com a defunta.

Todo o ar do quarto respirava morte; mas o cheiro característico do ataúde me fazia mal e imaginava que um odor deletério exalava já do cadáver. Teria dado mundos para escapar, para livrar-me da perniciosa influência mortuária, para respirar, uma vez ainda, o ar puro dos céus eternos. Mas, faleciam-me as forças para mover-me os joelhos tremiam e me sentia como que enraizado no solo contemplando fixamente o rígido cadáver, estendido ao comprido no caixão aberto.

Deus do céu! Seria possível? Ter-se-ia meu cérebro transviado? Ou o dedo da defunta se mexera no sudário que a envolvia? Tremendo de inexprimível terror, ergui lentamente os olhos para ver o cadáver. Haviam-lhe amarrado o queixo com um lenço, o qual não sei como, se desatara. Os lábios lívidos se torciam numa espécie de sorriso, e por entre sua moldura melancólica os dentes de Berenice, brancos, luzentes, terríveis me fixavam ainda, com uma realidade demasiado vivida. Afastei-me convulsivamente, do leito, sem pronunciar uma palavra, como um louco, corri para fora daquele quarto de mistério, de horror e de morte.

Achei-me de novo sentado na biblioteca, e de novo ali estava só. Parecia que havia pouco despertara de um sonho confuso e agitado que era então meia-noite e bem ciente estava de que, desde o pôr do sol, Berenice tinha sido enterrada. Mas, durante esse tétrico intervalo, eu não tinha qualquer percepção positiva, ou definida. Sua recordação, porém, estava repleta de horror, horror mais horrível porque vindo do impreciso, terror mais terrível porque saído da ambiguidade. Era uma página espantosa do registro de minha existência, toda escrita com sombra e com medonhas e ininteligíveis recordações.

Tentava decifrá-la, mas em vão; e de vez em quando, como o espírito de um som evadido, parecia-me retinir nos ouvidos o grito agudo e lancinante de uma voz de mulher. Eu fizera alguma coisa; que era, porém? Fazia a mim mesmo tal pergunta em voz alta, e os ecos do aposento me respondiam: Que era? A mesa, a meu lado, ardia uma lâmpada e perto dela estava uma caixinha. Não era de forma digna de nota e eu frequentemente a vira antes, pois pertencia ao médico da família; mas, como viera ter ali, sobre minha mesa, e por que estremecia eu ao contemplá-la? Não valia a pena importar-me com tais coisas e meus olhos por fim caíram sobre as páginas abertas de um livro, na sentença nelas sublinhada.

Eram as palavras singulares, simples, do poeta Ebn Zaiat: *Dícebant míhi sodales, si sepulchrum amicae* visitarem, curas meus *aliquantulum fore levatas*. Porque então, ao lê-las, os cabelos de minha cabeça se eriçaram até a ponta, e o sangue de meu corpo se congelou nas veias?

Uma leve pancada soou na porta da biblioteca. E, pálido como o brilhante de um sepulcro, um criado entrou, na ponta dos pés. Sua fisionomia estava transtornada de pavor e ele me falou numa voz trêmula, rouca e muito baixa. Que disse? Ouvi frases truncadas. Falou-me de um grito selvagem que perturbara o silêncio da noite… Todos em casa se reuniram... Saíram procurando em direção ao som. E depois sua voz se tornou penetrantemente distinta, ao falar-me de um túmulo violado... De um corpo desfigurado, desamortalhado, mas que ainda respirava, ainda vivia!

Apontou para minhas roupas; estavam sujas de coágulos de sangue. Eu nada falava e ele pegou-me levemente na mão; gravavam-se nela os sinais de unhas humanas. Chamou-me a atenção para certo objeto encostado à parede: era uma pá.

Com um grito, saltei para a mesa e agarrei a caixa que nela se achava. Mas não pude arrombá-la; e, no meu tremor, ela deslizou de minhas mãos e caiu com força, quebrando-se em pedaços. E dela, com um som tintinante, rolaram vários instrumentos de cirurgia dentária, de mistura com trinta e duas coisas pequenas, como que de marfim, que se espalharam por todo o assoalho.

5.2.14 Anexo 14

SOLFIERI[77]

...Yet one kiss on your pale clay
And those lips once so warm — my heart! my heart![78]
(*Cain*, Byron)

— Sabei-lo. Roma é a cidade do fanatismo e da perdição: na alcova do sacerdote dorme a gosto a amásia, no leito da vendida se pendura o Crucifixo lívido. É um requintar de gozo blasfemo que mescla o sacrilégio à convulsão do amor, o beijo lascivo à embriaguez da crença!

— Era em Roma. Uma noite a lua ia bela como vai ela no verão pôr aquele céu morno, o fresco das águas se exalava como um suspiro do leito do Tibre. A noite ia bela. Eu passeava a sós pela ponte de... As luzes se apagaram uma por uma nos palácios, as ruas se fazias ermas, e a lua de sonolenta se escondia no leito de nuvens. Uma sombra de mulher apareceu numa janela solitária e escura. Era uma forma branca. — A face daquela mulher era como a de uma estátua pálida à lua. Pelas faces dela, como gotas de uma taça caída, rolavam fios de lágrimas.

Eu me encostei a aresta de um palácio. A visão desapareceu no escuro da janela... e daí um canto se derramava. Não era só uma voz melodiosa: havia naquele cantar um como choro de frenesi, um como gemer de insânia: aquela voz era sombria como a do vento a noite nos cemitérios cantando a nênia das flores murchas da morte.

Depois o canto calou-se. A mulher apareceu na porta. Parecia espreitar se havia alguém nas ruas. Não viu a ninguém: saiu. Eu segui-a.

A noite ia cada vez mais alta: a lua sumira-se no céu, e a chuva caía as gotas pesadas: apenas eu sentia nas faces caírem-me grossas lágrimas de água, como sobre um túmulo prantos de órfão.

Andamos longo tempo pelo labirinto das ruas: enfim ela parou: estávamos num campo.

Aqui, ali, além eram cruzes que se erguiam de entre o ervaçal. Ela ajoelhou-se. Parecia soluçar: em torno dela passavam as aves da noite.

Não sei se adormeci: sei apenas que quando amanheceu achei-me a sós no cemitério. Contudo a criatura pálida não fora uma ilusão: as urzes, as cicutas do campo-santo estavam quebradas junto a uma cruz.

O frio da noite, aquele sono dormido à chuva, causaram-me uma febre. No meu delírio passava e repassava aquela brancura de mulher, gemiam aqueles soluços e todo aquele devaneio se perdia num canto suavíssimo...

Um ano depois voltei a Roma. Nos beijos das mulheres nada me saciava: no sono da saciedade me vinha aquela visão...

Uma noite, e após uma orgia, eu deixara dormida no leito dela a condessa Bárbara. Dei um último olhar àquela forma nua e adormecida com a febre nas faces e a lascívia nos lábios úmidos, gemendo ainda nos sonhos como na agonia voluptuosa do amor. Saí. Não sei se a noite era límpida ou negra; sei apenas que a cabeça me escaldava de embriaguez. As taças tinham ficado vazias na mesa: nos lábios daquela criatura eu bebera até a última gota o vinho do deleite...

Quando dei acordo de mim estava num lugar escuro: as estrelas passavam seus raios brancos entre as vidraças de um templo. As luzes de quatro círios batiam num caixão entreaberto. Abri-o: era o de uma moça. Aquele branco da mortalha, as grinaldas da morte na fronte dela, naquela tez lívida e embaçada, o vidrento dos olhos mal apertados... Era uma defunta! ... e aqueles traços todos me lembraram uma idéia perdida. . — Era o anjo do cemitério? Cerrei as portas da igreja, que, ignoro por que, eu achara abertas. Tomei o cadáver nos meus braços para fora do caixão. Pesava como chumbo...

Sabeis a historia de Maria Stuart degolada e o algoz, "do cadáver sem cabeça e o homem sem coração" como a conta Brantôme? — Foi uma idéia singular a que eu tive. Tomei-a no colo. Preguei-lhe mil beijos nos lábios. Ela era bela assim: rasguei-lhe o sudário, despi-lhe o véu e a capela como o noivo as despe a noiva. Era mesmo uma estátua: tão branca era ela. A luz dos tocheiros dava-lhe aquela palidez de âmbar que lustra os mármores antigos. O gozo foi fervoroso — cevei em perdição aquela vigília. A madrugada passava já frouxa nas janelas. Àquele calor de meu peito, à febre de meus lábios, à convulsão de meu amor, a donzela pálida parecia reanimar-se. Súbito abriu os olhos empanados. Luz sombria alumiou-os como a de uma estrela entre névoa, apertou-me em seus braços, um suspiro ondeou-lhe nos beiços azulados... Não era já a morte: era um desmaio. No aperto daquele abraço havia contudo alguma coisa de horrível. O leito de lájea onde eu passara uma hora de embriaguez me resfriava. Pude a custo soltar-me daquele aperto do peito dela... Nesse instante ela acordou…

---

[77] AZEVEDO, Manuel Antonio Álvares de. Solfieri. In:_____. *Noite na taverna*. Porto Alegre: LP&M Editores, 2011.

[78] Contudo um beijo em sua pálida porcelana e em seus lábios uma vez ardentes – meu coração! Meu coração!

Nunca ouvistes falar da catalepsia? É um pesadelo horrível aquele que gira ao acordado que emparedam num sepulcro; sonho gelado em que sentem-se os membros tolhidos, e as faces banhadas de lágrimas alheias sem poder revelar a vida!

A moça revivia a pouco e pouco. Ao acordar desmaiara. Embucei-me na capa e tomei-a nos braços coberta com seu sudário como uma criança. Ao aproximar-me da porta topei num corpo; abaixei-me, olhei: era algum coveiro do cemitério da igreja que aí dormira de ébrio, esquecido de fechar a porta .

Saí. Ao passar a praça encontrei uma patrulha.

— Que levas aí?

A noite era muito alta: talvez me cressem um ladrão.

— É minha mulher que vai desmaiada...

— Uma mulher!... Mas essa roupa branca e longa? Serás acaso roubador de cadáveres?

Um guarda aproximou-se. Tocou-lhe a fronte: era fria.

— É uma defunta...

Cheguei meus lábios aos dela. Senti um bafejo morno. — Era a vida ainda.

— Vede, disse eu.

O guarda chegou-lhe os lábios: os beiços ásperos roçaram pelos da moça. Se eu sentisse o estalar de um beijo... o punhal já estava nu em minhas mãos frias...

— Boa noite, moço: podes seguir, disse ele.

Caminhei. — Estava cansado. Custava a carregar o meu fardo; e eu sentia que a moça ia despertar. Temeroso de que ouvissem-na gritar e acudissem, corri com mais esforço.

Quando eu passei a porta ela acordou. O primeiro som que lhe saiu da boca foi um grito de medo...

Mal eu fechara a porta, bateram nela. Era um bando de libertinos meus companheiros que voltavam da orgia. Reclamaram que abrisse.

Fechei a moça no meu quarto, e abri.

Meia hora depois eu os deixava na sala bebendo ainda. A turvação da embriaguez fez que não notassem minha ausência.

Quando entrei no quarto da moça vi-a erguida. Ria de um rir convulso como a insânia, e frio como a folha de uma espada. Trespassava de dor o ouvi-la.

Dois dias e duas noites levou ela de febre assim... Não houve como sanar-lhe aquele delírio, nem o rir do frenesi. Morreu depois de duas noites e dois dias de delírio.

A noite saí; fui ter com um estatuário que trabalhava perfeitamente em cera, e paguei-lhe uma estátua dessa virgem.

Quando o escultor saiu, levantei os tijolos de mármore do meu quarto, e com as mãos cavei aí um túmulo. Tomei-a então pela última vez nos braços, apertei-a a meu peito muda e fria, beijei-a e cobri-a adormecida do sono eterno com o lençol de seu leito. Fechei-a no seu túmulo e estendi meu leito sobre ele.

Um ano — noite a noite — dormi sobre as lajes que a cobriam. Um dia o estatuário me trouxe a sua obra. Paguei-lha e paguei o segredo...

— Não te lembras, Bertram, de uma forma branca de mulher que entreviste pelo véu do meu cortinado? Não te lembras que eu te respondi que era uma virgem que dormia?

— E quem era essa mulher, Solfieri?

— Quem era? seu nome?

— Quem se importa com uma palavra quando sente que o vinho lhe queima assaz os lábios? quem pergunta o nome da prostituta com quem dormia e que sentiu morrer a seus beijos, quando nem há dele mister por escrever-lho na lousa?

Solfieri encheu uma taça e bebeu-a. Ia erguer-se da mesa quando um dos convivas tomou-o pelo braço.

— Solfieri, não é um conto isso tudo?

— Pelo inferno que não! por meu pai que era conde e bandido, por minha mãe que era a bela Messalina das ruas, pela perdição que não! Desde que eu próprio calquei aquela mulher com meus pés na sua cova de terra, eu vô-lo juro — guardei-lhe como amuleto a capela de defunta. Hei-la!

Abriu a camisa, e viram-lhe ao pescoço uma grinalda de flores mirradas.

—Vede-la murcha e seca como o crânio dela!

5.2.15 Anexo 15

Roteiro dos contos

Aluno:_____

Data:_____

Roteiro de leitura dos contos

1. Qual o título de seu conto? Você o considera adequado? Por quê?

2. Quem é o autor do conto? O que você já sabe sobre ele?

3. O contar uma história exige um ponto de vista, que pode mudar, e quem conta influencia, convence, domina (ou não) seus supostos leitores. Releia o conto e analise a figura do narrador. De que ponto de vista a história é contada? Quem a conta participa da história? Como você percebe isso?

4. Quando decorre a ação? É possível situar a narrativa no tempo?

5. Como a narrativa está organizada? Na sua opinião, qual é o momento de maior tensão do conto? Por quê?

7. O personagem é considerado um elemento indispensável na ação. Quais são os personagens envolvidos nessa história? Como cada um deles é descrito/apresentado pela figura do narrador?

8. Quais características do Ultrarromantismo você consegue identificar no conto?

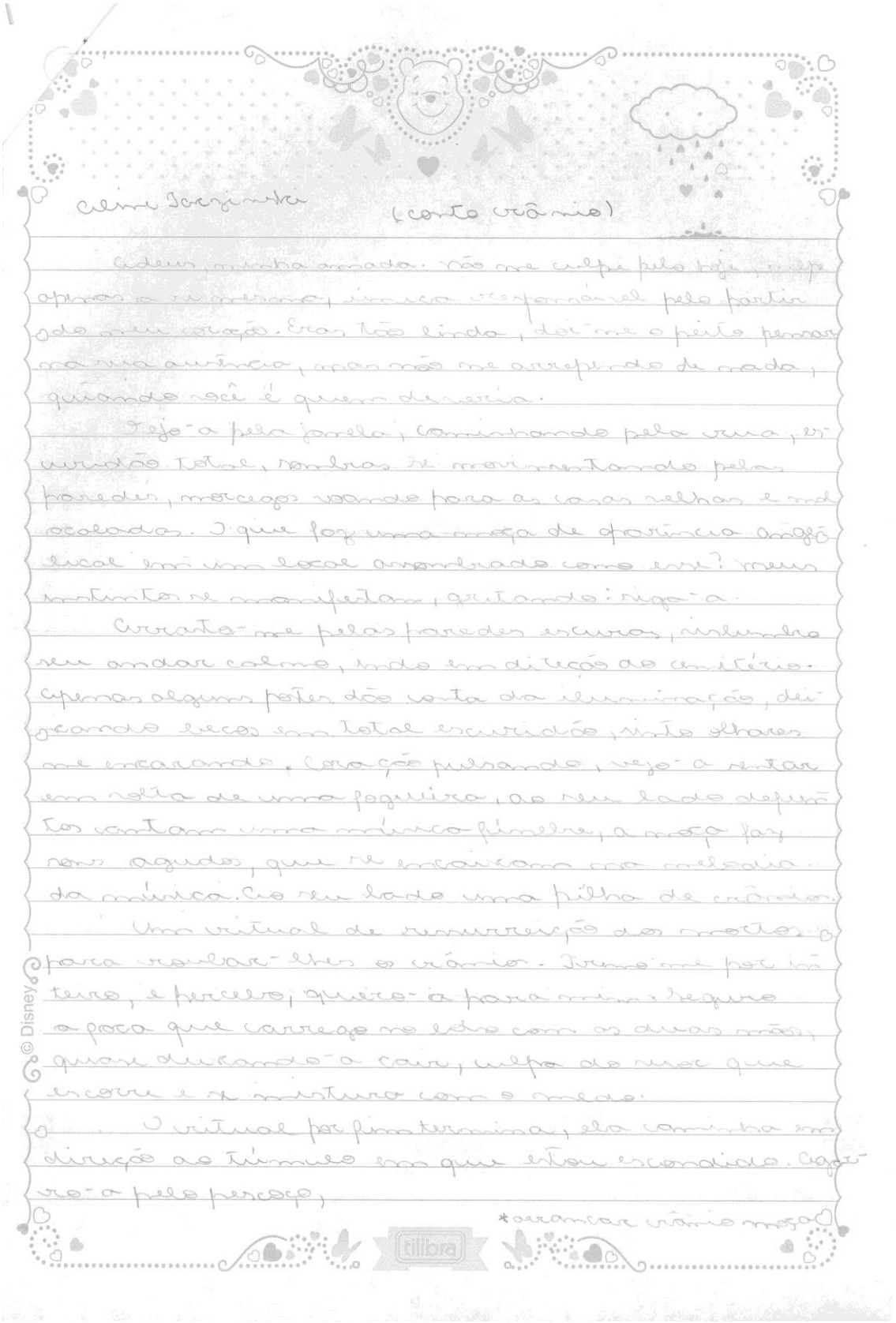
5.2.16 Anexo 16

Ficha de avaliação

Atividades propostas					
Dinâmica 1ºencontro (0,0 – 2,5)	Exercício dos poemas 2ª encontro (0,0 - 2,5)	Exercício d'O Corvo 3º encontro (0,0 - 2,5)	Roteiro dos contos 4º encontro (0,0 - 2,5)	TOTAL	
Conto					
Adequação à proposta (0,0 - 2,5)	Estrutura narrativa (0,0 - 2,5)	Aspectos linguísticos (0,0 - 2,5)	Coerência e Coesão (0,0 - 2,5)	TOTAL	
Sarau					
Criatividade (0,0 – 2,0)	Adequação linguística (0,0 - 2,0)	Organização (0,0 - 2,0)	Caracterização (0,0 - 2,0)	Adequação à proposta (0,0 - 2,0)	TOTAL
Observações:					

5.2.17 Anexo 17

Amostra de trabalhos desenvolvidos



Celine Jacquinta (conto vrâmio)

Adeus, minha amada. Não me culpe pelo hoje, culpe apenas a si mesma, única responsável pelo partir do meu coração. Era tão linda, dói-me o peito pensar na sua ausência, mas não me arrependo de nada, quando você é quem deveria.

Vejo-a pela janela, caminhando pela rua, escuridão total, sombras se movimentando pelas paredes, morcegos voando para as casas velhas e mal cuidadas. O que faz uma moça de aparência angelical em um local assombrado como este? Meus instintos se manifestam, gritando: siga-a.

Encanto-me pelas paredes escuras, observo seu andar calmo, indo em direção ao cemitério. Apenas alguns postes dão conta da iluminação, deixando becos em total escuridão, sinto olhares me encarando, coração pulsando, vejo-a sentar em volta de uma fogueira, ao seu lado defuntos cantam uma música fúnebre, a moça faz sons agudos, que se encaixam na melodia da música. Ao seu lado uma pilha de crânios.

Um ritual de ressurreição dos mortos, para roubar-lhes os crânios. Tremo-me por inteiro, e percebo, quero-a para mim, seguro a faca que carrego no bolso com as duas mãos, quase decapitando-a com, culpa do medo que escorre e se mistura com o medo.

O ritual por fim termina, ela caminha em direção ao túmulo em que estou escondido. Agarro-a pelo pescoço,

*arrancar crânio moça

29/05/14

Universidade Federal de Santa Catarina
Colégio de Aplicação
Disciplina: Língua Portuguesa
Estagiários: Eduarda e Marina
Estudante: Celine Jacyntki Bento
Turma: 2º ano C

"Inspirado no poema "Uma taça feita de um crânio humano" de George Noel Gordon Byron

Pricor

Adeus, minha amada: não me culpe pelo hoje, culpe apenas a si mesmo, único responsável pelo partir do meu coração. Eras tão linda, e dói-me o peito pensar que já não a tenho mais, porém não me arrependo de um dia sequer, você é quem deveria.

Andava calmamente pela rua, arrastando de sombras dançando pelas paredes e morcegos sondando entre vasos velhos e mal acabados. Da janela eu me perguntava: o que faz uma moça tão bela e de aparência angelical, caminhando por um local assombrado como esse? Meus instintos se manifestam e uma voz dentro de mim exclama: siga-a.

Arrasto pelas paredes gélidas, iluminando seu andar calmo. Apenas alguns postes com a luz falhando tentam dar conta da iluminação, deixando becos em total escuridão. Com o coração

pulando, escuto seu canto agudo e melancólico ao entrar pelo portão do cemitério e seguir em direção ao túmulo recém fechado, no qual defuntos se levantam hipnotizados pelo canto e seguem em fila única.

Seguro um machado com as duas mãos e corre ao lado da fila de defuntos, cortando-lhes o pescoço. Em um ato muito bem planejado, os cabeças caem no chão lamacento, em sintonia e fazendo um som agudo e assustador. Em seguida, arranco-lhes os crânios um por um, colocando em uma sacola.

Tremo-me por inteiro ao presenciar a cena e num momento de pavor, penso: quero-a para mim, de um jeito que nunca quis alguém.

Seguro uma faca que carrego no bolso, nos descendo pelo meu corpo inteiro, escondo-me atrás de um túmulo e espero. Caminhas em direção a saída do cemitério, com a sacola de crânios nos ombros. Pulo na sua frente, agarrando-lhe o pescoço e cortando cada veia lentamente, ouvindo seu gemido de dor. Realizo o mesmo ritual para a retirada do crânio e jogo seu corpo dentro de um túmulo qualquer, sem me dar ao trabalho de sequer fechá-lo.

Volto rodiante para casa, segurando o crânio com as duas mãos e admirando-o. Tão bela era vindo por ..... e que agora pertence apenas a mim, e mais ninguém. Comemoro abrindo um vinho e derramando no crânio, bebo um gole e enfim posso lhe dizer, que delícia de vinho, com um leve gosto de vitória.

10,0

Psicose

Adeus, minha amada. Não me culpe pelo hoje, culpe apenas a si mesma, única responsável pelo partir do meu coração. Eras tão linda, e dói-me o peito pensar que já não a tenho mais, porém não me arrependo de um ato sequer, você é quem deveria.

Andavas calmamente pela rua escura, cercada de sombras dançando pelas paredes e morcegos voando entre casas velhas e mal acabadas. Da janela eu me perguntava: o que faz uma moça tão bela e de aparência angelical, caminhando por um local assombrado como esse? Meus instintos se manifestam e uma voz dentro de mim exclama: siga-a.

Arrasto-me pelas paredes gélidas, vislumbrando seu andar calmo. Apenas alguns postes com a luz falhando tentam dar conta da iluminação, deixando becos em total escuridão. Com o coração pulsando, escuto seu canto agudo e melancólico ao entrar pelos portões do cemitério e seguir em direção aos túmulos recém fechados, no qual defuntos se levantam hipnotizados pelo canto a seguem em fila única.

Segura um machado com as duas mãos e corre ao lado da fila de defuntos, cortando-lhes o pescoço. Em um ato muito bem planejado, as cabeças caem no chão lamacento, em sintonia e fazendo um som agudo e assustador. Em seguida, arranca-lhes os crânios um por um, colocando em uma sacola.

Tremo-me por inteiro ao presenciar a cena e num momento de psicose, penso: quero-a para mim, de um jeito que nunca quis alguém.

Seguro uma faca que carrego no bolso, suor descendo pelo meu corpo inteiro, escondo-me atrás de um túmulo e espero algum tempo. Caminhad em direção a saída do cemitério com a sacola de crânios nas costas. Pulo na sua frente e agarro-a, corto lentamente cada veia de seu pescoço, fazendo-a gemer de dor. Realizo o mesmo ritual para retirar seu crânio, e jogo seu corpo dentro de um túmulo qualquer, sem me dar ao trabalho de sequer fechá-lo.

Volto para casa radiante, segurando o crânio com as duas mãos. Tão bela obra criada por Deus e que agora pertence a mim, e mais ninguém. Comemoro abrindo um vinho e derramando no crânio, bebo um gole e finalmente posso lhe dizer, que vinho delicioso, com um leve gosto de vitória.

Aline, gostei muito do seu conto! Você conseguiu cumprir a tarefa proposta perfeitamente, pois se apropriou do gênero e articulou elementos do poema em sua narrativa. Além disso, seu cuidado com a linguagem foi imprescindível para a criação da atmosfera sombria. Parabéns!

22/05/14

Beatriz Alvares - 2°C

Poema escolhido: "Adeus, minha senhora!" de Álvares de Azevedo

Amada Amanda

Eu estava sozinho de novo, sentado na minha janela de vidro, onde os pingos de chuva escorriam. Do outro lado da rua, estava o cemitério onde Amanda foi enterrada.

Resolvi ir até lá, a saudade que habitava meu peito já doía. Lá estava ela no caixão de vidro, linda como sempre, um rosto de porcelana, cabelos louros como o sol.

Meu Deus! Por que vivo? De que me adianta essa vida medíocre se eu não tenho minha amada Amanda? Por que essa desgraça tinha que acontecer com alguém tão jovem e cheio de vida?

Pobre Amanda, que andava sozinha quando um homem sem coração a sequestrou. Abusou dela por dias até que tirou-lhe a vida. De uma forma tão malvada, tinha belos olhos azuis que lhes foram tirados e nunca encontrados. Sofreu tanto!

A chuva já me molhava por completo, sentia a gripe chegar, era hora de dar adeus a minha amada Amanda. Te amo como nunca amarei de novo, quero deitar ao seu lado e te olhar todos os dias da minha vida!

Cheguei em casa novamente, olhei em cima da mesa, lá estava meu revólver, derramei meu pranto por alguns instantes, amada Amanda, nossa espera acabou!

27.05.14

Beatriz Alvares - 2°C

Poemas escolhidos: • Adeus, meus sonhos! - Álvares de Azevedo

• Dolfieri - Álvares de Azevedo (conto)

Amada Amanda

10! Parabéns!
MSDerg

Estava sozinho de novo, sentado na minha janela de vidro, onde as pingas de chuva escorriam. Do outro lado da rua, estava o cemitério onde Amanda foi sepultada.

Resolvi ir até lá, a saudade que habitava meu peito já doía. Lá estava ela no caixão de vidro, linda como sempre, um rosto de porcelana, cabelos louros como o sol.

Meu Deus! Por que vivo? De que adianta essa vida medíocre se não tenho minha amada Amanda? Por que essa desgraça tinha que acontecer com alguém tão jovem e cheio de vida?

Pobre Amanda que andava sozinha quando um homem sem coração a sequestrou. Abusou dela por dias até que tirou-lhe a vida, deixou uma forma tão maltrada. Tinha belos olhos azuis que lhes foram tirados e nunca encontrados. Sofreu tanto!

A chuva já me molhava por completo, sentia a gripe chegar, era hora de dar adeus a minha amada Amanda. Te amo como nunca amarei de novo, quero estar ao seu lado e te olhar todos os dias de minha vida!

Cheguei em casa, olhei em cima da mesa, lá estava meu revólver, descansei meu pranto por alguns instantes, amada Amanda, nossa espera acabou!

Beatriz, gostei muito do seu conto. Você soube articular os "elementos ultraromânticos" de forma a criar o efeito que esperávamos. Além disso, compreendeu de maneira satisfatória o gênero conto a partir da influência de Edgar Allan Poe!

Nome: Bryan Lima
Data: 22/05/14

Poema: O corvo

Os seus olhos negros ~~fizeram~~ adormeceram. Pela ~~uma~~ uma ~~lua~~ lua cheia ~~e ventos~~ que sombrios contornam. Árvores se mexiam como ~~se fossem mãos~~, tão secas. E rangiam. Muito. Como se fossem quebrar. O nublado se dissipando. Até chega a sua porta. Velha. Madeira forte. E aquela canção dos ventos, que tentaram ~~por~~ entrar. Cada vez mais, contornam mais. Ele não desceu, ~~tranca~~ fechou a porta e sentou numa poltrona ~~de~~ acomodada de couro, legítima. Avermelhada. Com uma manta cobrindo-o. Parecia que cata muito pouco dia. Todos os dias.

Com sua barba grande e ~~sombria~~ negra sentou. Rangeu. Parecia por ser uma floresta, se encorpou ~~ta~~ muito. Pegou o café em cima da pequena mesa ao seu lado. Morno. Tomou como se fosse uma dose. O vento contorna mais forte. O porta abriu aos ventos. Apagou ~~as~~ a lareira ao seu lado. Levantou. Rangeu. Trancou a porta. Sentou. Rangeu. No escuro, acendeu uma vela. Pegou o primeiro livro que viu em cima da mesinha. O fogo não aguentou. Se abriu. As cortinas aos ventos. O Um? corvo entrou. Pousou na sua mesa e gritou. Ele caiu duro no chão. O corvo falou: "Nunca mais". E seus olhos negros ~~o~~ adormeceram.

Nome: Bryan Lima
Data: 29/05/14

10

Olhos pretos

Os seus olhos negros observaram. Sob uma lua cheia, árvores balançaram ao som dos ventos. Ruas. Rangiam como se fossem quebrar. A neblina se dastrava, procurando por algo. Até chegar a uma porta. Velha. Forte. E a canção aumentava, ~~os~~ ventos tentando entrar. Cada vez mais alta. Não deixou. Fechou a porta e sentou. ~~Na~~ Uma poltrona de couro legítimo. Avermelhada. Antiga. Estava ali há gerações. O couro era escondido por uma manta negra. ~~Caia~~ Caía muito pelos ali.

Com uma barba grande e escura sentou. Rangeu. Sua barba, era enorme, se encosse muito se via uma floresta. Pegou um café em cima da mesa ao seu lado. Morno. Tomou como se fosse uma dose. O vento contava mais forte. A porta abriu aos ventos. A pagou a bruxa ao seu lado. Levantou. Rangeu. Tomou a porta e sentou. Rangeu. No escuro, acendeu uma vela. Pegou o primeiro livro em cima da mesa ao seu lado. A janela não aguentou. Abriu aos ventos. Um corvo entrou. Pousou na mesa ao seu lado. E gritou. O homem caiu duro. "Nunca mais" disse o corvo, observando com seus olhos negros.

Bryan, você soube se adequar às propostas. Parabéns! A estrutura narrativa do gênero conto foi preservada bem como a adequação à temática.

Nome:
Data:

tilibra

/ /

UFSC - CED - CA

Juan Thiago Rivas

2ª C

10! Parabéns! MS/MY

AMOR, TRAIÇÃO E CORVOS

Aos 35 anos, estava me casando com minha mulher Maria. Foi um casamento muito feliz, todos da cidade estavam lá.

Passaram cinco anos e minha mulher Maria foi assassinada pelo meu vizinho, que era policial. Meu vizinho a **matou a sangue frio**, cinco tiros na cabeça, nunca soube o porquê, e nem por que esse safado não está na prisão.

Fiquei um ano inteiro trancado em casa chorando, escutando vozes de Maria por toda a casa. Quando decidi sair de casa, abri a porta, e dei de cara com uma revoada de corvos. Dei comida para eles e os adotei.

Com o passar do tempo percebi que estes corvos eram violentos, tinham um rancor dentro deles. Uma certa noite, encontrei um corpo no meu quintal, com marcas de bico de corvos por completo.

Percebi que todas as noites isso se repetia, os corvos saiam e encontravam uma vítima. Comecei a treiná-los e faziam o que eu queria.

Pensei em me vingar de todos os homens felizes da minha cidade, matando suas mulheres.

Minha primeira vítima foi a família do policial que matou minha mulher. Preparei todos os meus corvos.

tilibra

/ /

e invadimos a casa, deixamos ele vivo, mas matamos sua mulher e seus três filhos.

Invadi todas as casas da cidade e cometi todos os meus crimes. Mas cheguei em uma casa, no meio de uma floresta, e encontrei minha mulher Maria dormindo com outro cara. Fiquei espantado, em choque pensei todos esses anos que minha mulher tinha marido, mas ela tinha fingida sua morte, para ir morar com outra pessoa.

Com toda essa situação os corvos ficaram agitado e sem controle, matam Maria sem eu pedir e logo após voaram todos os corvos em minha direção...

Juan, como já havíamos mencionado, seu conto está lindo! Você soube se adequar à proposta e à estrutura narrativa do gênero conto. Parabéns!

tilibra

5.3 ANEXOS DO PROJETO EXTRACLASSE

5.3.1 Anexos da oficina "Contos de fadas: as histórias (de horror) infantis"

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia de Ensino

Escola: Colégio de Aplicação da UFSC
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Professores regentes das turmas: George França e Rafaella Machado
Estagiárias responsáveis: **Eduarda da Silva e Marina Siqueira Drey**
Data: 25/06/2014 e 26/06/2014
Tempo de aula: 4 tempos de 20 minutos
Horário: 7h30 às 12h20
Séries: 1º e 2º anos do Ensino Médio

PLANO DE ATUAÇÃO

1. Tema
Contos de fadas: as histórias (de horror) infantis

2. Objetivos
2.1. Objetivo geral
Questionar a representação dos contos infantis com a finalidade de apresentar uma leitura da história "original", como desdobramento dos contos orais da Era Medieval.

2.2. Objetivos específicos
- Lembrar a famosa versão infantil do enredo de "Chapeuzinho vermelho";
- Discutir as variações dessa história;
- Propor uma leitura do que seria a gênese desse conto: a literatura oral medieval;
- Identificar nessa gênese a recorrência do horror\terror como tema nesse tipo específico de literatura.

3. Conhecimentos abordados
Conto.

4. Metodologia
- Recepcionar os alunos;
- Encenar a famosa versão infantil (anexo x) do enredo de "Chapeuzinho vermelho";
- Problematizar, através de questionamentos, as variações dessa história[79];

[79] Neste momento os alunos serão indagados a respeito da clássica versão infantil de Chapeuzinho Vermelho - na qual a protagonista leva uma cesta de doces para a avó, que é devorada pelo lobo, pois este engana Chapeuzinho e chega primeiro à casa da velhinha. No entanto, um caçador chega à cena e salva as duas das garras do malvado animal, que acaba em um rio com a barriga cheia de pedras. Questões como "vocês aprenderam esta história de outra maneira?"; "vocês conhecem outra versão da história da Chapeuzinho? Quais?" serão suscitadas. Acredita-se que pequenas variações serão propostas pelo grupo de estudantes, mas, essencialmente, o enredo será preservado; à vista disso, proporemos uma versão pouco explorada no mundo infantil, oriunda da tradição medieval oral, cujo enredo carrega a atmosfera do horror e os atos inserem-se em

- Expor, através de slides, considerações acerca da gênese desse conto;
- Discutir o papel do conto de horror naquele contexto;
- Citar outros contos[80] em que o mesmo fenômeno pode ser observado com a finalidade de estimular a pesquisa e a leitura posterior.

5. Avaliação

A atividade será considerada satisfatória se os alunos demonstrarem interesse ao longo da oficina.

6. Recursos

- Caracterização para a encenação do conto;
- Decoração do ambiente;
- Slides.

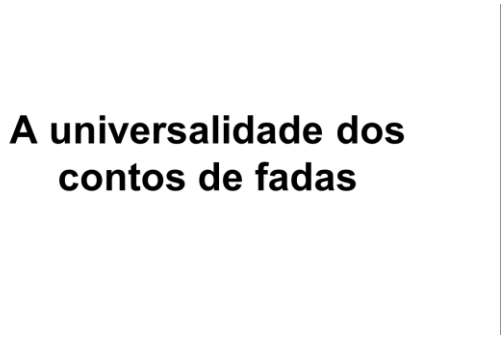
7. Referências

GRIMM, Jacob e Wilhelm. Chapeuzinho Vermelho. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. in: *Contos de Fadas: edição comentada e ilustrada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004. (p. 50-62)

PERRAULT, Charles. Chapeuzinho Vermelho. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. in: *Contos de Fadas: edição comentada e ilustrada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004. (p. 336-338)

8. Anexos

8.1 Apresentação de PowerPoint



uma perspectiva de terror, uma vez que, por exemplo, a menina, sem saber, bebe o sangue da avó e come sua carne.

[80] Cinderela, Branca de Neve e João e Maria.

8.2 Versões dos contos utilizadas

Chapeuzinho vermelho

(Jacob e Wilhelm Grimm)

Era uma vez uma menininha encantadora. Todos que batiam os olhos nela a adoravam. E, entre todos, quem mais a amava era sua avó, que estava sempre lhe dando presentes. Certa ocasião ganhou dela um pequeno capuz de veludo vermelho. Assentava-lhe tão bem que a menina queria usá- lo o tempo todo, e por isso passou a ser chamada Chapeuzinho Vermelho.

Um dia, a mãe da menina lhe disse: “Chapeuzinho Vermelho, aqui estão alguns bolinhos e uma garrafa de vinho. Leve-os para sua avó. Ela está doente, sentindo-se fraquinha, e estas coisas vão revigorá-la. Trate de sair agora mesmo, antes que o sol fique quente demais, e quando estiver na floresta olhe para frente como uma boa menina e não se desvie do caminho. Senão, pode cair e quebrar a garrafa, e não sobrará nada para a avó. E quando entrar, não se esqueça de dizer bom-dia e não fique bisbilhotando pelos cantos da casa.”

“Farei tudo que está dizendo”, Chapeuzinho Verme-lho prometeu à mãe.

Sua avó morava lá no meio da mata, a mais ou menos uma hora de caminhada da aldeia. Mal pisara na floresta, Chapeuzinho Vermelho topou com o lobo. Como não tinha a menor ideia do animal malvado que ele era, não teve um pingo de medo.

"Bom dia, Chapeuzinho Vermelho", disse o lobo. "Bom dia, senhor Lobo", ela respondeu.

"Aonde está indo tão cedo de manhã, Chapeuzinho Vermelho?"

"À casa da vovó."

"O que é isso debaixo do seu avental?"

"Uns bolinhos e uma garrafa de vinho. Assamos on-tem e a vovó, que está doente e fraquinha, precisa de algu-ma coisa para animá-la", ela respondeu.

"Onde fica a casa da sua vovó, Chapeuzinho?"

"Fica a um bom quarto de hora de caminhada mata adentro, bem debaixo dos três carvalhos grandes. O senhor deve saber onde é pelas aveleiras que crescem em volta", disse Chapeuzinho Vermelho.

O lobo pensou com seus botões: "Esta coisinha nova e tenra vai dar um petisco e tanto! Vai ser ainda mais suculenta que a velha. Se tu fores realmente matreiro, vais papar as duas." O lobo caminhou ao lado de Chapeuzinho Vermelho por algum tempo. Depois disse: "Chapeuzinho, notou que há lindas flores por toda parte? Por que não para e olha um pouco para elas? Acho que nem ouviu como os passarinhos estão cantando lindamente. Está se comportando como se estivesse indo para a escola, quando é tudo tão divertido aqui no bosque."

Chapeuzinho Vermelho abriu bem os olhos e notou como os raios de sol dançavam nas árvores. Viu flores boni-tas por todos os cantos e pensou: "Se eu levar um buquê fresquinho, a vovó ficará radiante. Ainda é cedo, tenho tem-po de sobra para chegar lá, com certeza."

Chapeuzinho Vermelho deixou a trilha e correu para dentro do bosque à procura de flores. Mal colhia uma aqui, avistava outra ainda mais bonita acolá, e ia atrás dela. Assim, foi se embrenhando cada vez mais na mata.

O lobo correu direto para a casa da avó de Chapeuzi-nho e bateu à porta.

"Quem é?"

"Chapeuzinho Vermelho. Trouxe uns bolinhos e vinho. Abra a porta."

"É só levantar o ferrolho", gritou a avó. "Estou fraca demais para sair da cama."

O lobo levantou o ferrolho e a porta se escancarou. Sem dizer uma palavra, foi direto até a cama da avó e a devorou inteirinha. Depois, vestiu as roupas dela, enfiou sua touca na cabeça, deitou-se na cama e puxou as cortinas.

Enquanto isso Chapeuzinho Vermelho corria de um lado para outro à cata de flores. Quando tinha tantas nos braços que não podia carregar mais, lembrou-se de repente de sua avó e voltou para a trilha que levava à casa dela. Ficou surpresa ao encontrar a porta aberta e, ao entrar na casa, teve uma sensação tão estranha que pensou: "Puxa! Sempre me sinto tão alegre quando estou na casa da vovó, mas hoje estou me sentindo muito aflita."

Chapeuzinho Vermelho gritou um olá, mas não houve resposta. Foi então até a cama e abriu as cortinas. Lá estava sua avó, deitada, com a touca puxada para cima do rosto. Parecia muito esquisita.

"Ó avó, que orelhas grandes você tem!"

"É para melhor te escutar!"

"Ó avó, que olhos grandes você tem!"

"É para melhor te enxergar!"

"Ó avó, que mãos grandes você tem!"

"E para melhor te agarrar!"

"O avó, que boca grande, assustadora, você tem!"

"É para melhor te comer!"

Assim que pronunciou estas últimas palavras, o lobo saltou fora da cama e devorou a coitada da Chapeuzinho Vermelho.

Saciado o seu apetite, o lobo deitou-se de costas na cama, adormeceu e começou a roncar muito alto. Um caçador que por acaso ia passando junto à casa pensou: "Como essa velha está roncando alto! Melhor ir ver se há algum problema." Entrou na casa e, ao chegar junto à cama, perce-beu que havia um lobo deitado nela.

"Finalmente te encontrei, seu velhaco", disse. "Faz muito tempo que ando à sua procura."

Sacou sua espingarda e já estava fazendo pontaria quan-do atinou que o lobo devia ter comido a avó e que, assim, ele ainda poderia salvá-la. Em vez de atirar, pegou uma tesoura e começou a abrir a barriga do lobo adormecido.

Depois de algumas tesouradas, avistou um gorro vermelho. Mais algumas, e a menina pulou fora, gritando: "Ah, eu es-tava tão apavorada! Como estava escuro na barriga do lobo."

Embora mal pudesse respirar, a idosa vovó também con-seguiu sair da barriga. Mais que depressa Chapeuzinho Ver-melho catou umas pedras grandes e encheu a barriga do lobo com elas. Quando acordou, o lobo tentou sair cor-rendo, mas as pedras eram tão pesadas que suas pernas bambearam e ele caiu morto.

Chapeuzinho Vermelho, sua avó e o caçador ficaram radiantes. O caçador esfolou o lobo e levou a pele para casa. A avó comeu os bolinhos, tomou o vinho que a neta lhe levara, e recuperou a saúde. Chapeuzinho Vermelho disse consigo: "Nunca se desvie do caminho e nunca entre na mata quando sua mãe proibir."

Chapeuzinho Vermelho

(Charles Perrault)

Era uma vez uma pequena aldeã, a menina mais bonita que poderia haver. Sua mãe era louca por ela e a avó, mais ainda. Esta boa senhora mandou fazer para a menina um pequeno capuz vermelho. Ele lhe assentava tão bem que por toda parte aonde ia a chamavam Chapeuzinho Vermelho.

Um dia sua mãe, que assara uns bolinhos, lhe disse: "Vá visitar sua avó para ver como ela está passando, pois me disseram que está doente. Leve para ela um bolinho e este potinho de manteiga."

Chapeuzinho Vermelho partiu imediatamente para a casa da avó, que mo-rava numa outra aldeia. Ao passar por um bosque, encontrou o compadre lobo, que teve muita vontade de comê-la, mas não se atreveu, por causa dos lenhado-res que estavam na floresta. Ele lhe perguntou para onde ia. A pobre menina, que não sabia que era perigoso parar e dar ouvidos a um lobo, respondeu:

"Vou visitar minha avó e levar para ela um bolinho com um potinho de manteiga que minha mãe está mandando."

"Sua avó mora muito longe?" perguntou o lobo.

"Ah! Mora sim", respondeu Chapeuzinho Vermelho. "Mora depois da-quele moinho lá longe, bem longe, na primeira casa da aldeia."

"Ótimo!" disse o lobo. "Vou visitá-la também. Vou por este caminho aqui e você vai por aquele caminho ali. E vamos ver quem chega primeiro."

O lobo pôs-se a correr o mais que podia pelo caminho mais curto, e a menina seguiu pelo caminho mais longo, entretendo-se em catar castanhas, correr atrás das borboletas e fazer buquês com as flores que encontrava. O lobo não demorou muito para chegar à casa da avó. Bateu: Toc, toc, toc.

"Quem está aí?"

"E sua neta, Chapeuzinho Vermelho", disse o lobo, disfarçando a voz. "Es-tou trazendo um bolinho e um potinho de manteiga que minha mãe mandou." A boa avó, que estava de cama por andar adoentada, gritou: "Puxe a lingueta e o ferrolho se abrirá."

O lobo puxou a lingueta e a porta se abriu. Jogou-se sobre a boa mulher e a devorou num piscar de olhos, pois fazia três dias que não comia. Depois fechou a porta e foi se deitar na cama da avó, à espera de Chapeuzinho Verme-lho, que pouco tempo depois bateu à porta. Toc, toc, toc.

"Quem está aí?"

Ouvindo a voz grossa do lobo, Chapeuzinho Vermelho primeiro teve medo, mas, pensando que a avó estava gripada, respondeu:

"É sua neta, Chapeuzinho Vermelho. Estou trazendo um bolinho e um potinho de manteiga que minha mãe mandou."

O lobo gritou de volta, adoçando um pouco a voz: "Puxe a lingueta e o ferrolho se abrirá."

Chapeuzinho Vermelho puxou a lingueta e a porta se abriu. O lobo, vendo-a entrar, disse-lhe, escondendo-se na cama debaixo das cobertas:

"Ponha o bolo e o potinho de manteiga em cima da arca, e venha se deitar comigo."

"Minha avó, que olhos grandes você tem!"

"É para enxergar você melhor, minha filha."

"Minha avó, que dentes grandes você tem!"

"E para comer você."

E dizendo estas palavras, o lobo malvado se jogou em cima de Chapeuzinho Vermelho e a comeu.

Moral

Vemos aqui que as meninas,

E sobretudo as mocinhas lindas, elegantes e finas,

Não devem a qualquer um escutar.

E se o fazem, não é surpresa que do lobo virem o jantar.
Falo "do" lobo, pois nem todos eles são de fato equiparáveis.
Alguns são até muito amáveis, serenos, sem fel nem irritação.
Esses doces lobos, com toda educação, acompanham as jovens senhoritas pelos becos afora e além do portão.
Mas ai! Esses lobos gentis e prestimosos, são, entre todos, os mais perigosos.

5.3.2 Anexos da oficina "Poeme-se!"

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia de Ensino

Escola: Colégio de Aplicação da UFSC
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Professores regentes das turmas: George França e Rafaella Machado
Estagiárias responsáveis: **Berenice Ferreira da Silva e Natassia D'Agostin Alano**
Data: 25/06/2014 e 26/06/2014
Tempo da oficina: 4 tempos de 20 minutos
Horário: 07h30 às 12h20
Séries: 1º e 2º anos do Ensino Médio

PLANO DE ATUAÇÃO

1. Tema
Poeme-se!

2. Objetivos
2.1. Objetivo geral
Promover a potencialização das práticas de uso da língua por parte dos alunos, em interações histórico-culturais, conduzindo-os ao gênero literário *poesia*, a fim de instigá-los sobre os diferentes estilos do gênero, bem como da sua utilização em diversas esferas da atividade humana.

2.2. Objetivos específicos
- Implementar as práticas de escuta de poesias de escritores brasileiros;
- Implementar a prática de leitura *lato sensu* de poemas concretos e do poema *Vaca negra sobre fundo rosa*, de Carlito Azevedo.

3. Conhecimentos abordados
Poesia.

4. Metodologia
- Recepcionar os alunos e vendá-los para que a proposta da temática, *Poeme-se!*, seja introduzida desde o primeiro contato com os alunos com a leitura de um poema de Ana Cristina Cesar; as vendas serão utilizadas apenas para este poema (2min);
- Após tirar as vendas dos alunos, uma das estagiárias acenderá um fósforo, e a outra realizará a leitura do poema *Ao Fósforo*, de José Paulo Paes (1min);

- Apresentar o vídeo do poema de Carlito Azevedo, *Vaca negra sobre fundo rosa* (1min);
- Prática de escuta dos poemas *Ciúmes*, de Ana Cristina César; *A serenata*, de Adélia Prado; *Seis do Seis de Sessenta e Seis*, de Erton Moraes; *Soberania*, de Manoel de Barros (6min); os quais serão lidos intercaladamente pelas estagiárias;
- Prática de leitura *lato sensu* do vídeo que apresenta cinco poemas concretos, a saber: *Cinco*, de José Lino Grunewald; *Velocidade*, de Ronald Azeredo; *Cidade*, de Augusto de Campos; *Pêndulo*, de E.M. de Melo e Castro; e *Orgasmo*, de Décio Pignatari (6min);
- Leitura do poema *Educação pela Pedra*, de João Cabral de Melo Neto (1min);
- Distribuição de poemas aos alunos e leitura coletiva desses poemas, os quais estarão dispostos em pequenos papeizinhos afixados a um palito de fósforo. Abriremos a caixa de fósforos e cada aluno retirará um desses palitos contendo um pequeno poema; os poemas serão curtos, do tipo haikai, todos do escritor Paulo Leminski (3min).

5. Avaliação

O desempenho dos alunos no alcance dos objetivos será avaliado a partir dos seguintes critérios:

a) participação nas atividades propostas;
b) desempenho nas atividades de *escuta* e *leitura*;
c) reconhecimento dos eixos de sentido sobre as atividades propostas.

6. Recursos

- *Datashow;*
- Livros de Poesia;
- TNT para confecção das vendas;
- Decoração da sala onde ocorrerá a oficina.

7. Referências

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: terceira infância**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

CESAR, Ana Cristina. **Ana Cristina Cesar: poética**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

Cinco Poemas Concretos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yC3e7rmSYM4> (Acesso em: 03 de junho de 2014).

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia:** Paulo Leminski. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. **Ex-estranho.** (Org.) RUIZ, Alice S.; LEMINSKI, Áurea. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.

MORAES, Erton. **Literatura marginal: talentos da escrita periférica**. FERRÉZ (organizador). Rio de Janeiro: Agir, 2005.

NETO, João Cabral de Melo. **A educação pela pedra e depois**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

PAES, José Paulo. **Prosas seguidas de odes mínimas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.
"Sobre portas" e outros poemas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CKslbjc4HSA> (Acesso em: 03 de junho de 2014).

8. Anexos

(Ana Cristina Cesar)
Tu queres sono: despe-te dos ruídos, e
dos restos do dia, tira da tua boca
o punhal e o trânsito, sombras de
teus gritos, e roupas, choros, cordas e

também as faces que assomam sobre a
tua sonora forma de dar, e os outros corpos
que se deitam e se pisam, e as moscas
que sobrevoam o cadáver do teu pai, e a dor (não ouças)

que se prepara para carpir tua vigília, e os cantos que
esqueceram teus braços e tantos movimentos
que perdem teus silêncios, e os ventos altos

que não dormem, que te olham da janela
e em tua porta penetram como loucos
pois nada te abandonas e nem tu ao sono

AO FÓSFORO (José Paulo Paes)
Primeiro a cabeça
o corpo depois

se inflamam e acendem

o forno
do pão

a luz
na escuridão

a pira
da paixão

a bomba
da revolução.

Sim, mas vamos à coisa concreta:

você fala de fósforos

ou de poetas?

VACA NEGRA SOBRE FUNDO ROSA (Carlito Azevedo)
Até os cinco anos de idade jamais havia visto um trem de carga;
e até os oito jamais um meteorologista.
A garota com sombrinha chinesa
foi um dia a minha garota com sombrinha chinesa, e a este
que brinca na areia da praia chamamos nosso filho, pois
é o que é, como a bola azul em suas mãos é a bola azul
em suas mãos e o verão é outra bola azul em suas mãos.
As coisas são o que são e sei que antes de precisar
outra vez barbear-me já terão voltado para o frio
de seu novo país. E talvez em meus sonhos
voltem a fazer falta as três dimensões
desse mundo espesso, sublunar, como
uma vaca negra sobre fundo rosa.

CIÚMES (Ana Cristina Cesar)
Tenho ciúmes deste cigarro que você fuma
Tão distraidamente.

A SERENATA (Adélia Prado)
Uma noite de lua pálida e gerânios
ele viria com boca e mãos incríveis
tocar flauta no jardim.
Estou no começo do meu desespero
e só vejo dois caminhos:
ou viro doida ou santa.
Eu que rejeito e exprobro
o que não for natural como sangue e veias
descubro que estou chorando todo dia,
os cabelos entristecidos,
a pele assaltada de indecisão.
Quando ele vier, porque é certo que vem,
de que modo vou chegar ao balcão sem juventude?
A lua, os gerânios e ele serão os mesmos
— só a mulher entre as coisas envelhece.
De que modo vou abrir a janela, se não for doida?
Como a fecharei, se não for santa?

SEIS DO SEIS DE SESSENTA E SEIS (Erton Moraes)

Esse livro eu não leio
Esse livro eu nunca li
Este dicionário eu não conheço
O meu eu já escrevi
Escrevi nas pedras
Com casca de coco
Em parceria com os loucos

Editado pelos vagabundos
Lido pelos maconheiros
E os que caminham na contramão
Meu livro é travesseiro
Das prostitutas
Nas horas de solidão
O que eu falo
Só é entendido por quem pensa
Porque quem pensa que pensa
É pior do que cabeça que não pensa
Meu livro eu escrevi junto com a Bíblia
Há muito tempo atrás
Eu nem morava nesse corpo
Eu estava na beira do cais
E vim de um mundo distante
Juntei as estrelas
E fiz um brilhante
Falei pra Jesus que seu amor me invade
Descobri que ele era um extraterrestre
Talvez de Marte
Ele não gostou muito
Entramos em debate
Me respondeu que ele veio das Escrituras
Além do que podemos enxergar
Eu também vejo além da ponte
Onde ela estiver
E acho que um dos meus antepassados
Deve ter sido Tomé
Olhe minha face dura
Procure nas escrituras
Saída que eu estou Nelas
É só procurar no Apocalipse
Ou nas páginas amarelas

SOBERANIA (Manoel de Barros)
Naquele dia, no meio do jantar, eu contei que
tentara pegar na bunda do vento — mas o rabo
do vento escorregava muito e eu não consegui
pegar. Eu teria sete anos. A mãe fez um sorriso
carinhoso para mim e não disse nada. Meus irmãos
deram gaitadas me gozando. O pai ficou preocupado
e disse que eu tivera um vareio da imaginação.
Mas que esses vareios acabariam com os estudos.
E me mandou estudar em livros. Eu vim. E logo li
alguns tomos havidos na biblioteca do Colégio.
E dei de estudar pra frente. Aprendi a teoria
das idéias e da razão pura. Especulei filósofos
e até cheguei aos eruditos. Aos homens de grande
saber. Achei que os eruditos nas suas altas
abstrações se esqueciam das coisas simples da

terra. Foi aí que encontrei Einstein (ele mesmo
— o Alberto Einstein). Que me ensinou esta frase:
A imaginação é mais importante do que o saber.
Fiquei alcandorado! E fiz uma brincadeira. Botei
um pouco de inocência na erudição. Deu certo. Meu
olho começou a ver de novo as pobres coisas do
chão mijadas de orvalho. E vi as borboletas. E
meditei sobre as borboletas. Vi que elas dominam
o mais leve sem precisar de ter motor nenhum no
corpo. (Essa engenharia de Deus!) E vi que elas
podem pousar nas flores e nas pedras sem magoar as
próprias asas. E vi que o homem não tem soberania
nem pra ser um bentevi.

A EDUCAÇÃO PELA PEDRA (João Cabral de Melo Neto)

Uma educação pela pedra: por lições;
Para aprender da pedra, frequentá-la;
Captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
Ao que flui e a fluir, a ser maleada;
A de poética, sua carnadura concreta;
A de economia, seu adensar-se compacta:
Lições da pedra (de fora para dentro,
Cartilha muda), para quem soletrá-la.
Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
E se lecionasse, não ensinaria nada;
Lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
Uma pedra de nascença, entranha a alma.

HAIKAIS (Paulo Leminski)

*

acordei e me olhei no espelho
ainda a tempo de ver
meu sonho virar pesadelo

*

viver é superdifícil
o mais fundo
está sempre na superfície

*

jardim da minha amiga
todo mundo feliz
até a formiga

*

Domingo
Canto dos passarinhos

*

Ameixas
Ame-as
Ou deixe-as

*

duas folhas na sandália

o outono
também quer andar

*

hoje à noite
até as estrelas
cheiram a flor de laranjeira

*

a palmeira estremece

Doce que dá para pôr no café

*

Já não chove
Pessoas molham passos
As ruas pesadas

*

O tempo
Entre o sopro
E o apagar da vela

*

Este dia
Este perverso dia
Que veio depois de ontem

*

poema na página
mordida de criança
na fruta madura

*

Soprando esse bambu
Só tiro
O que lhe deu o vento

*

Entro e saio

Dentro
É só ensaio

*

A noite
Me pinga uma estrela no olho
E passa

*

Confira

Tudo que respira
Conspira

palmas para ela
Que ela merece

*

relógio parado
o ouvido ouve
o tic tac passado

*

a estrela cadente
me caiu ainda quente
na palma da mão

*

Bateu na patente
Batata
Tem gente

*

Aqui é alto

Anos não ouço
O c(h)oro dos sapos

*

Verde a árvore caída
Vira amarelo
A última vez na vida

*

Por um fio
O fio foi-se
O fio da foice

*

casa com cachorro brabo
meu anjo da guarda
abana o rabo

*

Luxo saber

Além destas telhas
Um céu de estrelas

*

depois de muito meditar
resolvi editar
tudo o que o coração
me ditar

5.3.3 Anexos da "Oficina de poesia macabra"

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia de Ensino

Escola: Colégio de Aplicação da UFSC
Professora Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Professores regentes das turmas: George França e Rafaella Machado
Estagiários responsáveis: **Letícia Salazar Moretto e Nilton José de Melo**
Data: 25/06/2014 e 26/06/2014
Tempo da oficina: 4 tempos de 20 minutos.
Horário: 07h30min às 12h20min
Séries: 1° e 2° anos do Ensino Médio

PLANO DE ATUAÇÃO

1. Tema
Oficina de poesia macabra

2. Objetivos
Familiarizar o aluno com a linguagem poética, para que ele sinta prazer em ler, ouvir e criar poemas.

3. Conhecimentos abordados
Poemas com temática obscura, métrica, rima e forma.

4. Metodologia
- Recepção aos alunos;
- Os estagiários declamarão poemas, com temática macabra (ANEXO) (5min).
- Cada aluno escolherá três palavras com temática macabra relacionadas aos poemas lidos pelos estagiários, escreverá em um papel e em seguida, colocará dentro de um envelope preto. Os envelopes serão trocados entre os alunos de forma que cada um pegue um envelope diferente daquele que foi produzido por si. Os alunos abrirão o envelope e com uma das palavras encontradas dentro dele terão que criar um verso de um poema. Depois de feito este verso, o poema em construção irá circular entre os alunos para que cada um faça um verso deste poema. Serão em média cinco alunos por oficina e cada aluno produzirá um verso do poema e passará o poema adiante para que o próximo aluno produza o verso seguinte e assim por diante até que o soneto esteja completo com os seus 14 versos. Caberá ao último aluno dessa sequência dar o título ao poema. Ao final da atividade todos terão escrito em média três versos de um mesmo poema e um deles fará o título para que todos participem de forma igualitária da construção desse poema com temática macabra. (10min);
- Ao final da tarefa um dos estagiários lerá o poema em voz alta e, posteriormente, o colocará no "cemitério do poema macabro", cartaz em forma de um cemitério onde serão colados os poemas produzidos pelos alunos. Os poemas serão escritos em um papel em formato de lápide e serão colados no "cemitério do poema macabro" que será exposto na porta da sala em que a oficina irá ocorrer. (5min).

5. Avaliação
Participação na atividade proposta.

6. Recursos
Quadro e caneta

7. Referências
ANJOS, Augusto dos. **Budismo moderno**. In: _____. Eu. Rio de Janeiro, 1912.

AZEVEDO, Álvares de. **Noite na taverna**. 13 ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Folha, 1997.

8. Anexos

Budismo Moderno
(Augusto dos Anjos)

Tome, Dr., essa tesoura, e... corte
Minha singularíssima pessoa.
Que importa a mim que a bicharia roa
Todo meu coração, depois da morte?!

Ah! Um urubu pousou na minha sorte!
Também, das diatomáceas da lagoa
A criptógama cápsula se esbroa
Ao contacto de bronca destra forte!

Dissolva-se, portanto, minha vida
Igualmente a uma célula caída
Na aberração de um óvulo infecundo;

Mas o agregado abstrato das saudades
Fique batendo nas perpétuas grades
Do último verso que eu fizer no mundo!

SE EU MORRESSE AMANHÃ
(Álvares de Azevedo)

Se eu morresse amanhã, viria ao menos
Fechar meus olhos minha triste irmã;
Minha mãe de saudades morreria
Se eu morresse amanhã!

Quanta glória pressinto em meu futuro!
Que aurora de porvir e que amanhã!
Eu perdera chorando essas coroas
Se eu morresse amanhã!

Que sol! que céu azul! que doce n'alva
Acorda a natureza mais louçã!
Não me batera tanto amor no peito
Se eu morresse amanhã!

Mas essa dor da vida que devora
A ânsia de glória, o doloroso afã...
A dor no peito emudecera ao menos
Se eu morresse amanhã!

Versos Íntimos
(Augusto dos Anjos)

Vês! Ninguém assistiu ao formidável
Enterro de tua última quimera.
Somente a Ingratidão - esta pantera -
Foi tua companheira inseparável!
Acostuma-te à lama que te espera!
O Homem, que, nesta terra miserável,
Mora, entre feras, sente inevitável
Necessidade de também ser fera.
Toma um fósforo. Acende teu cigarro!
O beijo, amigo, é a véspera do escarro,

Psicologia de um vencido

(Augusto dos Anjos)

Eu, filho do carbono e do amoníaco,
Monstro de escuridão e rutilância,
Sofro, desde a epigênesis da infância,
A influência má dos signos do zodíaco.

Profundissimamente hipocondríaco,
Este ambiente me causa repugnância...
Sobe-me à boca uma ânsia análoga à ânsia
Que se escapa da boca de um cardíaco.

A mão que afaga é a mesma que apedreja.
Se a alguém causa inda pena a tua chaga,
Apedreja essa mão vil que te afaga,
Escarra nessa boca que te beija!

Já o verme — este operário das ruínas —
Que o sangue podre das carnificinas
Come, e à vida em geral declara guerra,

Anda a espreitar meus olhos para roê-los,
E há-de deixar-me apenas os cabelos,
Na frialdade inorgânica da terra

5.3.4 Anexos da "Oficina de fanzine"

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia de Ensino

Escola: Colégio de Aplicação da UFSC
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Professores regentes das turmas: George França e Rafaella Machado
Estagiárias responsáveis: **Ana Veiras e Thayza Lima**
Data: 25/06/2014 e 26/06/2014
Tempo da oficina: 4 tempos de 20 minutos
Horário: 07h30 às 12h20
Séries: 1º e 2º anos do Ensino Médio

PLANO DE ATUAÇÃO

1. Tema
Oficina de fanzine

2. Objetivos
2.1. Objetivo geral
Promover e potencializar as práticas de uso da língua por parte dos alunos, incentivando a reflexão, a criatividade e a produção em equipe. Apresentar o fanzine como forma de socialização e divulgação de atividades escolares.

2.2. Objetivos específicos
- Apresentar aos alunos o que é um fanzine;
- Apresentar um roteiro de produção de fanzine;
- Proporcionar o contato com fanzines já pré produzidos por alunos;
- Proporcionar o contato com fanzines de estabelecimentos comerciais (folders);
- Apresentar o uso do fanzine como forma de socialização de atividades escolares;
- Apresentar o uso do fanzine também como forma de divulgação publicitária;
- Incentivar a reflexão e a criatividade dos alunos;
- Desenvolver a leitura, a escrita e a oralidade;
- Proporcionar a interação em uma produção em equipe.

3. Conhecimentos abordados
Leitura, escrita e oralidade.

4. Metodologia

1. Organizar o espaço físico antes do início da oficina (5 min).
   - Organizar as carteiras em forma de um grande semicírculo, deixando o centro da sala de aula livre. O objetivo é usar as mesas como apoio para expor os modelos de fanzines;
   - Posicionar no centro 8 carteiras criando uma área de trabalho em forma de "ilha", de modo que os participantes da oficina possam circular livremente, com acesso fácil aos fanzines dispostos como modelos. Disponibilizar materiais aos alunos como: revistas e jornais para recorte, além de folhas A4, canetinhas coloridas, lápis de cor e giz de cera para desenho.
2. Apresentar aos alunos o que é um fanzine (2 min).
   - Entregar para cada participante um roteiro de como fazer um fanzine (Anexo I);
   - Trabalhar o roteiro, de forma muito breve, dando ênfase ao *layout* e como dobrar e numerar as páginas;
   - Apresentar o uso do fanzine como forma de socialização de atividades escolares (Anexo II);
   - Apresentar o uso do fanzine também como forma de divulgação publicitária (Anexo II);
   - Permitir que os alunos manuseiem e se familiarizem com os fanzines dispostos nas mesas de apoio;
   - Permitir que tenham contato com fanzines ainda no formato de folha A4 e com fanzines já cortados e grampeados.
3. Permitir que os participantes da oficina trabalhem e produzam juntos um único fanzine a gosto do grupo, e caso necessário, as professoras estagiárias apresentarão sugestões (18 min).
4. Acompanhar os alunos durante a criação do fanzine e sanar dúvidas de como confeccionar.

OBS.: As duas professoras estagiárias trabalharão juntas e de forma alternada. Como essa oficina será realizada sob forma de circuito, ela será aplicada 08 vezes, com grupos de alunos distintos.

5. Avaliação

Os alunos serão avaliados pelo envolvimento com o grupo e pela atividade proposta durante a oficina de produção de fanzine.

6. Recursos

- Fotocópias: cópias do roteiro "Criando seu Fanzine" (Anexo I)
- Outros Materiais: Modelos de fanzines, revistas e jornais, Folhas A4, cola branca, tesoura sem ponta, grampeador, canetinhas coloridas, lápis de cor, giz de cera.

7. Referências

CASTELO BRANCO, E. A.; BRITO, F. L. C. B.; SOARES, F. S. **Fanzine: Literatura marginal na sala de aula**. n.18, p.9. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2011. Disponível em: <http://www.mundojovem.com.br/artigos/fanzine-literatura-marginal-na-sala-de-aula> (Acesso em: 11 Jun. 2014).

Fanzine. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanzine> (Acesso em: 06/05/2014).

GUIMARÃES, Edgard. **Fanzine.** João Pessoa: Marca da Fantasia, 2005.

8. Anexos

Anexo I

1º – O que é um Fanzine?

"Fanzine é uma abreviação de *fanatic magazine*, mais propriamente da aglutinação da última sílaba da palavra *magazine* (revista) com a sílaba inicial de *fanatic*. Fanzine é portanto, uma revista editada por um *fan* (fã, em português). Trata-se de uma publicação despretensiosa [...]. Engloba todo o tipo de temas [...]." (WIKIPEDIA)

2º – Do que eu preciso?

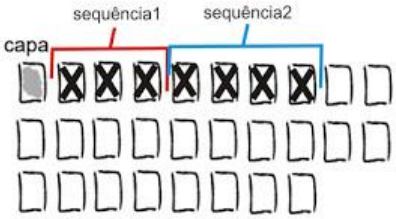
Uma folha A4, uma tesoura, uma borracha, lápis e caneta.

3º – Por onde eu começo?

- O primeiro passo é não entrar em pânico;
- O segundo passo é planejar o que você quer apresentar no Fanzine;
- O terceiro passo é separar os atos da história, definir bem o início, meio e fim da trama.

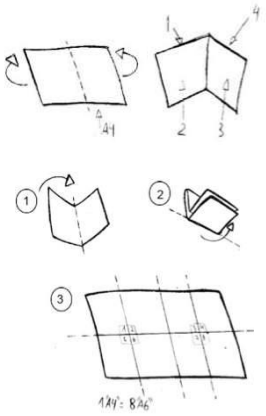
4º – Como eu monto um Fanzine?

- Primeiro passo → deixe a 1ª página para fazer a capa;
- Segundo passo → use a 2ª e a 3ª página para mostrar o lugar onde vai se passar a história;
- Terceiro passo → reserve as duas últimas páginas para o desfecho da trama;
- Quarto passo → use as demais páginas para contar a história.



5º – Como eu calculo as páginas?

Não é uma tarefa muito fácil, porque é praticamente um quebra-cabeça, entre a sua necessidade de espaço e as páginas que restam. Mas a ideia é criar um "mapa" aproximado do seu futuro Fanzine. Não se apresse em fazer isso correndo, essa etapa de pré-produção é importantíssima para seu Fanzine dar certo.



6º – Como dobrar e numerar as páginas?

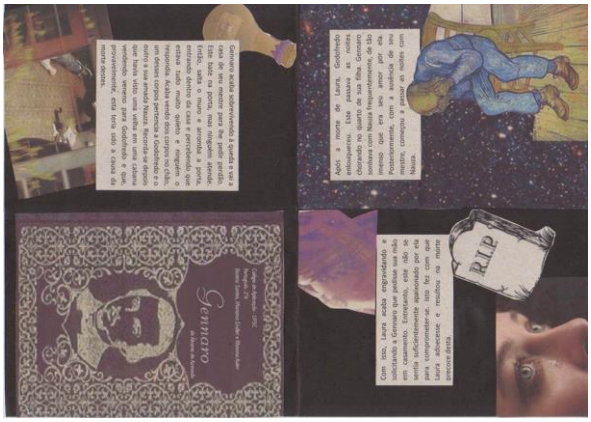
As páginas são sempre múltiplos de 4. Por isso não é possível fazer um Fanzine com 6 páginas, por exemplo. Uma dica é dobrar a folha A4 2 vezes ao meio e obter 8 pequenas páginas. Nelas colocar a marcação das páginas, que já foram determinadas no "mapa". Agora basta desenhar a história, literalmente, nessas pequenas páginas. Faça primeiro um rascunho, não saia desenhando "pra valer". Não perca o seu tempo e nem as imagens que você já selecionou para fazer as colagens. Tenha certeza que a história se encaixa no "mapa".

Agora é hora de botar a mão na massa, e colocar suas ideias no papel, é bastante trabalho mas não desanime!

Anexo II:

Modelos de Fanzine

Fanzine do Conto Gennaro – de Álvares de Azevedo



Frente da folha A4

Verso da folha A4

Fanzine publicitário

Frente da folha A4