

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

ALEXANDRE DE S. THIAGO LEMKE
LUAN LUIS SEVIGNANI

**FRAGMENTOS DE UM ESTÁGIO AMOROSO: FUGAS SIMBOLISTAS E FUGAS
PARNASIANAS**

FLORIANÓPOLIS
2015

ALEXANDRE DE S. THIAGO LEMKE
LUAN LUIS SEVIGNANI

**FRAGMENTOS DE UM ESTÁGIO AMOROSO: FUGAS SIMBOLISTAS E FUGAS
PARNASIANAS**

Relatório Final de estágio de docência apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II (MEN 7002), do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal de Santa Catarina.

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel de
Bortoli Hentz.**

Dedico, novamente e sempre, este trabalho ao Eugênio
Lemke (*in memoriam*).
(Alexandre de S. Thiago Lemke)

Dedico este trabalho ao meu pai, José, o único entre os
Drummonds; à minha mãe, Ivone, *qui remplit mon*
coeur de clarté; e ao Xoxo, meu cão sem plumas, meu
irmão.
(Luan Luis Sevigani)

AGRADECIMENTOS

À minha família. Às professoras Maria Izabel de Bortoli Hentz e Ana Paula Vilella. À Máira e à Érica. Aos funcionários e professores do CEMAJOBA. Aos amigos de estágio. Aos alunos que me ensinaram tanto.

Agradeço.
Alexandre de S. Thiago Lemke

À minha família, pelo apoio.
Aos alunos e professores do CEMAJOBA.
Às professoras Maria Izabel de Bortoli Hentz e Bete Sbardelotto, pelas infinitas inspirações.
Aos amigos de estágio, pelas valiosas ajudas.
Aos professores Carlos Eduardo S. Capela, Andrea Santurbano, Donatella Di Cesare e Ettore Finazzi-Agrò, por transformarem saberes em corpos de desejos.
À Ailê, pelas imagens que guardo.
À Viviane, por ser única.
A Valerio Ardizzi, pela forte amizade.
A Guilherme Yazaki, pela forte amizade.
A Ismael, que sempre está “pertinho”.
Aos amigos de Roma.
À Misraely, pela forte amizade.
A Ricardo, Maria Laura, Gisele, Rê, Lemke, Fabrício e outros que guardo no coração e que estimo.

Agradeço!
Luan Luis Sevignani

“Nada, talvez? Não– talvez nada, mas não nada!”

Jacques Lacan

“Un’ora di lezione può cambiare la vita.”

Massimo Recalcati

RESUMO

O presente relatório tem como escopo apresentar nosso trabalho durante o período de estágio de docência, realizado na disciplina de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II (MEN 7002), sob orientação da Profa. Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz. Durante o segundo semestre de 2015, os professores-estagiários Alexandre de S. Thiago Lemke e Luan Luis Sevignani trabalharam, refletiram e executaram projetos de docência destinados tanto ao trabalho em classe, com a turma 2.10 da Escola de Educação Básica Professora Maria José Barbosa Vieira, quanto ao trabalho extraclasse, com alunos que pretendiam participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em outubro do mesmo ano. No que concerne ao primeiro projeto, trabalhou-se com os alunos do 2º ano 10 do Ensino Médio os seguintes tópicos: simbolismo, parnasianismo, poesia, metrificacão, análise de poemas, entre outras coisas. Quanto ao segundo projeto, foram oferecidas, em quatro encontros, oficinas de redacão com foco nas propostas do ENEM aos alunos de 3º ano do Ensino Médio

Palavras-chave: Estágio de docência; Relatório final de estágio; Docência em Ensino Médio; Psicanálise e Educaão; Amor; Ensino de Literatura; Ensino de Poesia.

Sumário

1. APRESENTAÇÃO.....	11
2. DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO.....	13
2.1 DESCRIÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR.....	13
2.1.1 A escola.....	13
2.1.2 A turma.....	14
2.1.3 A professora e a disciplina de língua portuguesa.....	14
2.2 PROJETO DE DOCÊNCIA.....	16
2.2.1 Problematização.....	16
2.2.2 Escolha do tema.....	17
2.2.3 Justificativa.....	17
2.2.4 Referencial teórico ¹	19
2.2.4.1 A hora da aula: por uma erótica do ensino.....	20
2.2.4.2 <i>O livro</i>	21
2.2.4.3 <i>O espaço: a escola como heterotopia (por oposição à utopia) e como não-lugar</i>	23
2.2.4.4 Sujeitos do/ao amor.....	26
2.2.4.5 A linguagem.....	27
2.2.4.6 Prática de leitura.....	31
2.2.4.7 Prática de produção textual.....	31
2.2.4.8 Prática de análise linguística.....	32

2.2.5 Objetivos.....	33
2.2.6 Conhecimentos trabalhados.....	33
2.2.7 Metodologia.....	34
2.2.7 Recursos materiais necessários.....	35
2.2.8 Planos de aula.....	36
PLANO DE AULA 1.....	36
PLANO DE AULA 2 e 3.....	40
PLANO DE AULA 4 e 5.....	45
PLANO DE AULA 6.....	47
PLANO DE AULA 7 e 8.....	52
PLANO DE AULA 9.....	54
PLANO DE AULA 10 e 11.....	56
PLANO DE AULA 12 e 13.....	60
PLANO DE AULA 14.....	64
PLANO DE AULA 15 e 16.....	66
2.3 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO.....	80
2.3.1 As mudanças no planejamento docente.....	80
2.3.2 O estilo: um estilete na carne e os modos de cortar.....	84
3. A DOCÊNCIA EM PROJETOS EXTRACLASSE – AS OFICINAS.....	86
3.1 O PLANO DE TRABALHO.....	86

3.1.1	Contextualização e escolha de tema.....	86
3.1.2	Reflexão teórica.....	88
3.1.2.1	Tipos textuais e gêneros discursivos.....	88
3.1.2.2	Tipo textual dissertativo-argumentativo.....	90
3.1.2.3	Produção de textos e análise linguística.....	92
3.1.2.4	Avaliação.....	94
3.1.3	Objetivos.....	94
3.1.4	Conhecimentos trabalhados.....	95
3.1.5	Metodologia.....	96
3.1.5.1	Recursos.....	97
3.1.6	Anexos.....	99
3.2	REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	113
4.	VIVÊNCIAS DO FAZER DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR.....	117
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
7.	ANEXOS.....	123

1. APRESENTAÇÃO

O presente relatório final de estágio de docência tem como finalidade, antes de mais nada, apresentar nossa compreensão de prática docente, que está atravessada, sobretudo, pelas contribuições que a psicanálise pode oferecer seja às reflexões sobre a docência, seja à prática docente. Portanto, desde já assumimos nosso acordo teórico com o livro base desse estágio: *L'ora di lezione: per un'erotica dell'insegnamento*, de Massimo Recalcati; e nossa corroboração pessoal e sentimental com *Fragmentos de um discurso amoroso*, de Roland Barthes.

Assim, além de apresentar nossas concepções de ensino, aprendizagem, aula, etc, o presente relatório pretende-se um arquivo, uma memória. Em outras palavras, pretende-se potência e fragmento, na medida em que, inacessível, se configura memória e, acessível, um arquivo, este, passível a corroborações e, sobretudo, nunca passivo a recusas.

Nesse sentido, outro objetivo é apresentar e refletir sobre as experiências vivenciadas ao longo da disciplina de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II (MEN 7002), na Escola de Educação Básica Professora Maria José Barbosa Vieira (CEMAJOB), sob orientação da professora doutora Maria Izabel de Bortoli Hentz.

Durante o segundo semestre de 2015, observamos as aulas de língua portuguesa da turma 2.10 da supracitada escola para, posteriormente, desenvolvermos um projeto de trabalho e colocá-lo em prática, ministrando 17 h/a na referida turma. Além disso, elaboramos um projeto de trabalho extraclasse, no qual oferecemos oficinas de redação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aos alunos do 3º ano do CEMAJOB, dando ênfase às competências demandadas pelo ENEM.

Com efeito, todos os desdobramentos feitos nesse trabalho, evidenciam não apenas parte dos resultados de nossas (trans)formações, bem como nossa trajetória desde o início do semestre, quando soubemos que daríamos aula num colégio localizado em São José, cidade pouco conhecida por nós, até então. Portanto, este trabalho abrange todas as atividades que compõem a disciplina de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II (MEN 7002): entrada na escola e período de observação das aulas; período de elaboração do plano de docência em classe e extraclasse;

docência em classe e extraclasse; e reflexões acerca de ambas as docências.

Fica dividido o trabalho do seguinte modo: na segunda seção, *Docência no Ensino Médio*, expomos os resultados do período de observação na escola, bem como os do período de docência em classe, sendo descritos o espaço escolar do CEMAJOBA, a escola e sua estrutura, a turma, a professora-regente de língua portuguesa e a organização dessa disciplina. Ainda, apresentamos o projeto de docência elaborado para as 17h/a na turma 2.10 e as nossas reflexões sobre a prática pedagógica no Ensino Médio.

Em contrapartida, na terceira seção, intitulada *A docência em projetos extraclasse – as oficinas*, apresentamos, em conjunto com Érica Zibetti e Maíra Sevegnani, as justificativas que nos motivaram a elaborar e oferecer os quatro dias de oficinas de redação para o ENEM aos alunos do CEMAJOBA. Além disso, desenvolvemos alguns referenciais teóricos que nos subsidiaram nessa etapa da docência, os conteúdos trabalhados, a metodologia, e o modo como foram pensados os encontros. Por último, relatamos como foi essa experiência e refletimos sobre a mesma, sempre pela perspectiva do grupo.

Na quarta seção, intitulada *Vivências do fazer docente no espaço escolar*, tecemos algumas reflexões sobre nossas experiências fora de sala de aula, porém sempre na escola, tomando como eixo uma característica bastante relevante da escola: seu caráter intempestivo.

Na quinta seção, intitulada *Considerações finais*, alargamos nossos fragmentos, não em busca de conclusões, mas reflexões que clareiem um pouco nossas experiências ao longo da disciplina de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II (MEN 7002) e evidenciem a importância do estágio para a nossa contínua (trans)formação como professores e amantes da língua portuguesa.

Na sexta e sétima seções, *Referências e Anexos*, finalmente, compilamos, respectivamente, as referências utilizadas na construção desse relatório de estágio, sejam elas diretas ou não, e os anexos, em que constam os documentos que atestam nossa docência na escola CEMAJOBA como professores-estagiários.

Todo o apresentado aqui é fragmento, ou seja, etimologicamente, aquilo que é remanescente de uma quebra, e que, por isso, tal qual o discurso amoroso, se sustenta na medida em que entra em contato com os amantes. Que a reconfiguração destes fragmentos seja, para o leitor, uma nova possibilidade de amar – da mesma forma que amamos esse estágio.

2. DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

2.1 DESCRIÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

2.1.1 A escola

A Escola de Educação Básica Professora Maria José Barbosa Vieira (CEMAJOBVA) está localizada na Rua Joaquim Vaz, 1413, no bairro Praia Comprida, no município de São José – SC. Fundada em 1984 sob o mesmo nome, atendia apenas ao Ensino Fundamental (I e II). Dois anos mais tarde, a escola passou por alterações, mudando seu nome para “Colégio Estadual Maria José Barbosa Vieira” e passando a atender ao Ensino Médio. Atualmente, a escola é voltada apenas ao Ensino Médio, tendo como base o projeto governamental “Escola Jovem”, parceria entre Governo Federal e Estadual.

O projeto “Escola Jovem”, criado em 1997, também conhecido como “Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio”, é uma iniciativa da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), órgão do Ministério da Educação (MEC), com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para melhorar a qualidade e eficiência do Ensino Médio. Este projeto visa, como objetivo geral, desenvolver os aspectos econômicos/sociais do país, enquanto, como objetivos específicos, se sustenta de modo a priorizar o acesso à educação, diminuindo o número de evasões nas escolas.

No que tange aos dados do CEMAJOBVA, pode-se precisar que há 36 turmas de Ensino Médio, distribuídas em 15 turmas no período matutino, 13 turmas no período vespertino e 6 turmas no noturno, totalizando 1176 alunos. Quanto à direção, há um diretor-geral e 3 assessores de direção. A secretaria, por sua vez, conta com três assistentes de educação. A escola, além disso, possui 29 professores efetivos e 27 admitidos em caráter temporário (ACTs). A coordenação pedagógica é composta por seis profissionais: dois supervisores educacionais, um técnico pedagógico e três coordenadores de turno.

O espaço escolar no que se refere à estrutura física, conta com ginásio de esportes coberto, campo de grama – pouco utilizado –, laboratórios, salas de multimídia, dois miniauditórios e uma biblioteca (com um acervo limitado) com alguns computadores com acesso à internet.

2.1.2 A turma

A turma com a qual trabalhamos foi a 2.10, do segundo ano do ensino médio, período vespertino. A turma contava com 35 alunos, sendo que uma estava de licença maternidade e não chegou a ir às nossas aulas. Na turma havia dois alunos com limitações visuais e uma cadeirante, que recebia auxílio de uma segunda professora. Não percebemos nenhum problema de integração desses alunos com o restante da turma nem com a aula.

A turma é ativa e responsiva. Responderam com entusiasmo as indagações que nós fizemos, apesar de sempre haver alguns alunos mais quietos. Mesmo havendo alguns grupinhos mais fixos, o que é de se esperar, não encontramos nenhum tipo de conflito entre os alunos nem marginalização de sujeitos através da prática de *bullying*.

A boa relação da turma entre eles mesmos e com a professora fazia com que eles se sentissem muito à vontade, utilizando-se da linguagem popular e de piadas ao longo da aula. Apesar disso, não havia nenhum excesso e não era necessário que a professora parasse a aula para chamar a atenção de ninguém.

Além disso, os alunos mostraram uma excelente capacidade de auto-organização. Seja quando não havia chave para abrir o armário dos livros didáticos, seja para organizar a comida do encerramento do nosso período de docência, eles resolverem todos os problemas de forma rápida e sem necessidade de intervenção por parte dos estagiários.

Conversando com os alunos, descobrimos que no início, ainda no período de observação das aulas, muitos nos viam com desconfiança, como se fôssemos só mais dois atrapalhando a aula deles. Depois, com o tempo, segundo eles, começou a haver uma compreensão melhor do nosso trabalho ali e a partir daí eles começaram a nos respeitar mais.

2.1.3 A professora e a disciplina de língua portuguesa

A professora da turma organiza o ano em blocos e trata literatura e gramática de forma intercalada, mas não de modo bem articulado. A organização dos conteúdos de literatura respeita a visão historicista de “escolas” literárias. Nas aulas de gramática, a professora planeja as atividades a partir dos problemas que ela vê na produção dos alunos.

A professora tem uma forte formação em linguística, tendo participado, como mestranda, de significativas pesquisas na área de Linguística. Conversando com ela, percebemos sua insatisfação quanto à normatização da língua acontece nas escolas. Tendo estudado a norma culta de forma científica (isto é, como os profissionais ditos “cultos” usam a língua portuguesa em seu meio de trabalho), ficou evidente pra ela que várias das regras gramaticais ensinadas na escola e cobradas nas várias provas oficiais brasileiras (vestibulares, concursos, ENEM) são desnecessárias em tal meio¹. Vendo as aulas de gramática dela, foi possível ver que ela sempre tentou usar o modo de falar dos alunos como base para explicar como é a norma. Em nenhum momento ela disse ou deixou entender que a norma culta é superior ou “correta”.

Nas aulas de literatura, a professora pode tanto ler em voz alta o texto com os alunos quanto pedir para que leiam em silêncio. Antes da leitura em si, a professora contextualiza o texto e, depois da leitura, permite que os próprios alunos tirem suas conclusões sobre o que leram. Não vimos, por parte da professora, nenhuma tentativa de “enquadrar” ou “forçar” os alunos a tentarem ler o texto de uma forma ou de outra.

A relação entre a professora e os alunos se mostrou muito boa. Percebemos que existe uma relação forte de carinho e respeito entre eles.

Por determinação do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, a professora de Língua Portuguesa precisa entregar três notas por bimestre. A atividade valendo nota precisa ser feita em sala de aula. Além disso, cada atividade precisa ter uma recuperação, também tendo que ser feita em sala de aula. No fim das contas, a professora precisa, por obrigação das normas da escola, realizar seis atividades avaliativas por bimestre. Por decorrência da greve docente estadual que ocorreu no começo do ano, nossa atividade docente ocorreu com apenas duas notas.

¹ O caso mais específico que conversamos foi o da colocação pronominal. As preferências reais de uso de próclise, ênclise e mesóclise dos falantes cultos são ignoradas pelas gramáticas normativas.

2.2 PROJETO DE DOCÊNCIA

2.2.1 Problematização

No Brasil, tem-se por tradição ensinar literatura por “escolas literárias”. Essas escolas agrupam os autores por suas épocas e os dividem pelos traços literários que os teóricos literários julgam dar mais coerência à divisão cronológica. Assim, os alunos do primeiro ano geralmente começam estudando a escola literária “Barroco”, e os alunos do terceiro ano terminam estudando o “Modernismo” e alguns autores contemporâneos.

Tal divisão e catalogação da literatura não está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, na Proposta Curricular de Santa Catarina ou no PPP da escola, e vem sendo abandonada nos vestibulares. Na PC do estado, por exemplo, a visão historicista da literatura é deixada de lado e substituída pelo ensino através de gêneros do discurso, proposta de matriz bakhtiniana e no documento relacionada ao processo de letramento. Apesar de tudo isso, a divisão por escolas literárias eixo organizacional do livro didático e acaba sendo também o das aulas.

Neste estágio, demos aula a uma turma do segundo ano do ensino médio. Ano que vem, boa parte desses alunos realizarão o vestibular para entrar em alguma instituição de ensino superior. Tendo em vista que o professor precisa, dentro de um certo limite, atender a este tipo de demanda, precisamos trabalhar a partir, mas nos afastando, do modelo tradicional no Brasil de escolas literárias.

Os alunos estão numa fase de mudança e reflexão, a adolescência. São alunos que trabalham, já têm contato com os problemas do mundo (como drogas e violência) e a escola muitas vezes acaba virando um lugar que mais atrapalha do que ajuda. Acreditamos que a literatura ofereça ferramentas de introspecção e alteridade que podem ajudá-los nesse momento difícil e confuso da vida deles. Daí a escolha do tema “Fuga da Realidade”, a ser melhor explicada na próxima seção.

2.2.2 Escolha do tema

A escolha do tema deu-se a partir do período de observação, o qual se mostrou de grande valia, no que tange à nossa percepção da dinâmica escolar. Quando a professora nos sugeriu, dando prosseguimento ao currículo de Língua Portuguesa, trabalhar duas escolas literárias, a saber, o simbolismo e o parnasianismo, desdobramos as características de ambas as escolas, refletindo sobre as possíveis transposições didáticas, sem perder de vista o diálogo entre esses movimentos, bem como a progressão didática.

Destarte, confrontando o simbolismo com o parnasianismo, concluímos que ambos convergem para uma *fuga da realidade*. O modo que essa fuga se dá é diverso, obviamente, e optamos por focar esse aspecto justamente porque percebemos que no CEMAJOBA há vários pontos de fuga dos alunos que podem ser trabalhados.

Nessa perspectiva, este tema teve relação com a necessidade de aprendizagem por parte dos alunos, pois a fuga sempre foi algo central, seja na arte, na literatura ou mesmo na filosofia, sobretudo do século XX em diante. Articular este tema à escola, bem como à grade curricular do 2º ano, mais especificamente aos objetos de estudo, simbolismo e parnasianismo, foi em certa medida, um modo de articular os sujeitos que compõem a escola com o próprio espaço escolar, lugar de constituição dos próprios sujeitos.

Nesse sentido, cada aula foi planejada a partir desse tema, com o intuito de explaná-lo ao longo dos encontros, objetivando, a rigor, a construção de sentidos que perpassassem a vida do estudante – dentro e fora da escola –, os conteúdos estudados, o espaço escolar, por meio de uma produção própria, a saber, um poema, que, ao final, materializou-se nos pontos de fuga da escola, elegidos pelos alunos.

2.2.3 Justificativa

Nem os PCNs nem a Proposta Curricular de Santa Catarina citam as escolas literárias. Nos PCNs de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, defende-se o caráter sócio-histórico da linguagem e se foca na dialogia que há entre professor e aluno, enfatizando-se que:

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. (BRASIL, 2010)

A Proposta Curricular de Santa Catarina segue mais ou menos pelo mesmo caminho e, sem citar escolas literárias, sugere o uso de eixos organizadores para o ensino de língua portuguesa.

Porém, a organização dos conteúdos de literatura por escolas literárias em ordem cronológica é tradicional no Brasil. Assim, as escolas literárias mais antigas (e mais difíceis de entender) são ensinadas no primeiro ano, e as escolas mais recentes são ensinadas no terceiro².

Mesmo que estejamos vivendo um momento de mudança de paradigma, e que os vestibulares estejam abandonando essa visão tradicional historicista de literatura, tal conteúdo ainda é cobrado por algumas instituições de ensino superior por todo o Brasil³. Por mais que os professores queiram trabalhar de outras formas, é preciso pensar nos alunos e prepará-los para enfrentar tais mecanismos de seleção. Assim, nós estagiários, vimos a necessidade de manter o conteúdo “Simbolismo” e “Parnasianismo” nas nossas aulas, porém o fizemos através de um eixo temático, para que os alunos não ficassem limitados a serem apenas fazedores de provas de vestibular, mas que pudessem ir além, tornando-se capazes de fazerem exercícios de alteridade, reflexão individual e expressão artística.

Apesar de o conteúdo a ser ministrado voltar-se para duas escolas literárias do modelo tradicional (isto é, a maior parte dos autores que foram lidos vinculam-se a estas escolas), as aulas em si focaram no eixo temático “Fuga da Realidade”. Assim, pudemos deixar de lado o engavetamento da literatura sem prejudicar os alunos que desejam fazer o vestibular.

Decidimos por este eixo temático, pois acreditamos que os adolescentes estão passando por um momento de dificuldades e dúvidas em suas vidas, e, ao trabalhar com a literatura como fuga, eles poderiam se reconhecer nela, dando mais significado ao evento “Aula de Língua Portuguesa”. Os simbolistas, por exemplo, escreviam para expressar uma angústia ou uma tristeza interna. Estes sentimentos fazem parte da vida de todos nós, e queríamos que os alunos entendessem que a literatura é isso: é uma expressão, não um conteúdo da escola. Assim, com esta nossa abordagem, acreditamos que a aula de Língua Portuguesa não foi um embate entre um adolescente que está lá obrigado e um funcionário do Estado que está lá para sobreviver, mas um encontro entre dezenas de pessoas sensíveis, reflexivas e criativas que, com esta interação na escola, conseguiram aprender e olhar o mundo de outra forma.

2 No caso das escolas voltadas para o vestibular, as escolas literárias vistas no primeiro e segundo anos são as mesmas que nas outras instituições de ensino médio, mas ao se chegar no terceiro ano, o conteúdo volta pro início. Assim, os alunos do terceiro ano (cursinhos) veem o conteúdo de três anos em um.

3 Há ainda esse estranho fenômeno em que sabemos que o conteúdo provavelmente não irá cair, mas sentimos uma certa pressão para ensinar assim de qualquer forma, “vai que esse ano cai”.

2.2.4 Referencial teórico

- Não, cada atividade tem seus modos de inspiração. Mas não há outra palavra a não ser pôr algo na cabeça e conseguir achar interessante o que é dito. Se o orador não acha interessante o que está dizendo... Nem sempre achamos interessante o que dizemos. E não é vaidade, não é se achar interessante ou fascinante. É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante.

(Abecedário de Deleuze, em “P” de professor)

– Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar.

(Abecedário de Deleuze, em “P” de professor)

Para cada relação em que nos constituímos, trazemos a história de relações anteriores.

(Wanderley Geraldi, em Portos de Passagem, pág.236)

Este projeto foi pensado a partir de três bases: o *espaço* em que a docência será praticada, os *sujeitos* que participarão desse processo – professores e alunos – e a *linguagem*, uma vez que esta última é a organizadora e a reguladora do encontro, movente e movediço, em que sujeito e espaço convergem para produzir mundos, sentidos e fagulhas de conhecimentos.

Nosso referencial teórico está organizado de modo a apresentar, em primeiro lugar, a relação didática entre aluno e professor, através das reflexões feitas pelo psicanalista italiano Massimo Recalcati, em seu livro intitulado *Ora di lezione: per un’erotica dell’insegnamento*.⁴

Em seguida, esboçamos algumas reflexões sobre as três bases supracitadas (espaço, sujeitos e linguagem). No que tange à linguagem, é importante ressaltar que estamos de acordo com a ideia

⁴ Título do livro ainda não traduzido e, portanto, traduzido por nós, de Massimo Recalcati, *Hora da lição: para uma erótica do ensino*.

vigotskiana de que, entre outras coisas, a linguagem é responsável pela organização do pensamento. Não obstante, acreditamos que não podemos ignorar o fato de que, mesmo organizando o pensamento, a linguagem também é responsável pela desorganização, vale dizer, pelas derivas semânticas, pelas incompreensões, pelo mal-entendido e por compreensões que estão fora das expectativas de quem articula, por exemplo.

Assim, após evidenciarmos as duas características antinômicas da linguagem, acreditamos que para pensá-la articulada à docência seja necessário um planejamento que se utilize das três práticas apontadas por Geraldi, a saber, prática de leitura, prática de produção de texto e prática de análise linguística, uma vez que cada prática dessas é responsável pela emergência de reflexões, de novas habilidades e compreensões sobre a realidade e sobre os três eixos: sujeitos, escola e linguagem.

2.2.4.1 A hora da aula: por uma erótica do ensino

O que acontece em uma aula? Qual a relação entre aluno e professor, entre os alunos e os livros e, por fim, entre os professores e os livros? Será que ainda é válido pensar verticalmente essas relações? O que a psicanálise pode nos trazer de novo para um pensamento sobre a educação e, mais ainda, sobre o ensino?

Em 2014, o psicanalista italiano e especialista na obra de Jacques Lacan, Massimo Recalcati, escreveu um livro de cunho autobiográfico propondo uma leitura sobre a dinâmica entre ensino e aprendizagem, realizando uma interpretação singular da relação entre aluno e professor, tendo em vista possíveis articulações com o pensamento psicanalítico, bem como pautando-se nos conceitos de amor em Platão. O interessante, aqui, é que sua mola propulsora, ou em outras palavras, sua motivação em refletir sobre os processos didáticos, se dá a partir do momento que, nos idos de 70, Massimo Recalcati, aluno de uma escola periférica de Milão, sentindo no corpo as consequências de uma sociedade sem pais e sem maestros⁵ (resultado de anos de terrorismo, do gozo mortal das drogas e, sobretudo, da ausência de referenciais), vê emergir novos mundos, todos eles advindos da aparição de Giulia, sua

⁵ Compreendemos *maestro* em sua acepção etimológica, a qual derivam também *magistério* e *mestre*. Nesse sentido, *maestro* foi utilizado por entendermos que naquela época, nos anos 70, em Milão, a figura de grandes professores que regiam pensamentos intelectuais e escolas, ou seja, tinham como papel, o de um *maestro*, já estava em dissolução.

nova professora de literatura e poesia.

2.2.4.2 O livro

Amor é o nome de um evento que chamamos muitas vezes *encontro*. Partindo dessa palavra, *encontro*, podemos nos colocar as seguintes questões: a vida humana é feita do quê? O que forma e dá forma à vida?

Nós não podemos ignorar que a nossa vida, bem como nós mesmos, somos formados pelos encontros aos quais participamos e, a rigor, todos nós somos a soma desses encontros. Em outras palavras, cada um de nós dá forma à sua vida na medida em que responde de algum modo aos encontros produzidos pela vida, pelo acaso.

Nesse sentido, um dos *espaços* mais importantes e formativos é a escola, pois é o lugar dos encontros, *par excellence*. Contudo, não é apenas o lugar dos encontros imprevistos, salienta Massimo Recalcati, mas também da possibilidade de um *encontro de amor*. Se, de um lado, a escola é o espaço no qual se dá o encontro, de outro, os sujeitos desse encontro são formados pelo aluno e pelo professor.

Com efeito, esse encontro, também chamado *encontro de amor*, dá-se quando o aluno encontra-se com o professor. Não por acaso, etimologicamente, a palavra “ensinar” (*insegnare*) tem em sua raiz a palavra “sinal” (*segno*), uma vez que quem ensina, deixa indelevelmente sinais, traços de si, no outro. Portanto, *ensino* é o encontro com alguém que é capaz de deixar *no outro* um sinal. Assim, o encontro com o professor é um encontro que deixa marcas, uma vez que o ensino é a experiência de deixar sinais. O professor, nesse sentido, não é senão um professor *marcante* em potencial.

Nessa perspectiva, podemos formular questões do tipo: de que natureza é esse encontro com o professor, o qual, depois de tantos anos, ainda nos recordamos? Recalcati, a essa pergunta, assevera que esse encontro não é feito através dos conhecimentos e conteúdos dos professores (uma vez que podemos inclusive, já tê-los esquecidos), mas há algo que se nos apresenta indelével, latente e pulsante, o que chamamos de o *estilo* do professor⁶. Nós não esquecemos o estilo de nossos professores. O estilo é, justamente, o modo pelo qual nossos professores, entrando na sala, fazem contato com os objetos de saber, isto é, com os livros. Dito de outro modo, o estilo é o modo como o professor *através* de seu

6 Vale ressaltar que a palavra *estilo* aponta etimologicamente para aquilo com que se escreve (*stylo*, caneta em francês), aquilo com que se corta (estilete) e que deixa marcas, sinais, seja no papel, nos objetos, seja na pele.

corpo toma o livro para si: o modo como escreve no quadro, o modo como se expressa, a sua voz, etc. Aliás, a voz é substancial no que concerne ao estilo de um professor, de um maestro. Quem ouviu *Drummond na voz de Drummond*, jamais esquecerá sua voz; quem ouviu Pasolini denunciando os políticos em 74 ou mesmo lendo “As cinzas de Gramsci”, jamais esquecerá sua voz; quem ouviu os seminários de Lacan não lerá Lacan sem o ressoar de uma voz rouca, cortante e irônica. Assim são as vozes, performáticas, indelévels, irrepetíveis.

Com efeito, para uma definição mais precisa, o estilo de um professor, segundo Recalcati, é o seu modo, enquanto explica os objetos teóricos com que se ocupa, de realizar um *primeiro milagre*: *transformar os objetos de saber, ou seja, os livros, em corpos de desejo*, em corpos eróticos. Desse modo, o estilo de um professor surge e é evidenciado na transformação dos conceitos teóricos, dos livros e daquilo que ele fala, em corpos. E aqui não há metáfora alguma para Recalcati, posto que após a transformação do objeto em corpo, após o dito *milagre*, o livro, os conceitos, os novos saberes produzidos, etc, pulsam, adquirem odor, tornam-se seres viventes, produzindo um *segundo milagre*, este, nos alunos, que deixam de ser a errônea ideia de uma tábua rasa para, então, tornarem-se *amantes*. Os alunos, agora amantes, se enamoram do corpo, querem tocá-lo, torná-los parte de suas vidas⁷. Quem nunca, em uma aula, sentiu um frenesi seguido de um relaxamento sintetizado no pensamento “não queria estar em mais nenhum lugar que não seja aqui, na aula desse(a) professor(a)”? Quem nunca, tal como o amante, quis ingenuamente congelar temporalmente uma aula para que ela durasse mais? Pois a esses sintomas, ao amor, estão sujeitos tanto alunos, quanto professores.

Nessa fórmula reduzida a um encontro de amor, Recalcati, no segundo capítulo, intitulado *Il gesto di Socrate* (o gesto de Sócrates), retoma o *Simpósio*, de Platão, no intuito de demonstrar que no cerne do enredo há um gesto que funda a didática. Em outras palavras, a matriz desses dois milagres, vale dizer, o arquétipo desse encontro amoroso, ou ainda, o gesto de fundação da didática, segundo Recalcati, encontra-se na abertura do *Simpósio* de Platão, no qual um grupo de pessoas se reúne para um banquete, organizado por Agatão, e discursam sobre o amor (*eros*), cada um ao seu turno. O diálogo começa com uma cena bufa, na qual Sócrates, o convidado principal, chega atrasado e é esperado por

⁷ Em síntese: 1º milagre: professor transforma o livro/os conceitos em corpo, acendendo no aluno um desejo. Esse milagre torna possível o segundo milagre: a transformação dos alunos em amantes, que querem tocar o corpo, o livro, o conhecimento, o professor e o que ele toca.

todos, sobretudo pelo anfitrião, com anseio, uma vez que alguém havia dito que a demora era devida ao fato de que o maestro Sócrates, em algum pátio, fora visitado pela Verdade sobre o amor. Assim que Sócrates bate à porta, Agatão lhe diz que quer sentar-se ao seu lado, para que lhe seja colmado o corpo de toda sabedoria do mestre. Nesse pequeno resumo, percebe-se que Agatão encarna a *ilusão escolástica*⁸ (ou ilusão didática) de um corpo que se transforma em tábula rasa, no intuito de aprender aquilo que o professor pode oferecer. Porém, a resposta de Sócrates, ou melhor, seu gesto, funda a didática, uma vez que o mestre refuta esse mecanismo, afirmando a Agatão que ele mesmo não é um ser pleno de conhecimento, mas ao contrário: é a imagem lacunar de um ser que, enquanto vazio, deseja saber. Em outras palavras, Sócrates funda o *gesto do professor*, mostrando que o mesmo não é aquele que acredita saber tudo, mas aquele que testemunha a falha e o talho que perpassa o saber⁹. Ou em outras palavras, o gesto do professor, que apropinquamo-lo ao do analista, é, para Maud Mannoni (1989), “um saber que não se sabe”¹⁰. Nas aulas, essa postura claudicante por parte do professor é importante, pois onde há a impossibilidade de iluminação do texto, onde há o tropeço por parte do maestro que preserva as dobras do texto (em sentido deleuziano), é onde o desejo por parte do aluno é potencializado e incentivado.

Após explorarmos essa relação de amor entre professor e aluno, permeada pelos saberes e pelos recomeços a cada aula, passemos à compreensão do espaço, ou seja, da escola.

2.2.4.3 O espaço: a escola como heterotopia (por oposição à utopia) e como não-lugar

“Portamos o espaço diretamente na carne. Espaço que não é uma categoria ideal do entendimento, mas o elemento despercebido, fundamental, de todas as nossas experiências sensoriais ou fantasmáticas.”

(Didi-Huberman em “O que vemos e o que nos olha”, p. 246)

Ou

8 Ilusão escolástica é aquela que acredita que se ampliarmos nossos conhecimentos, nós poderemos aclarar *todo* o saber, podemos ter o domínio dele, algo que sabemos, hoje, ser algo impossível; biblioteca de Borges.

9 Fizemos aqui um resumo do capítulo 2 (2014:40-57).

10 *Um saber que não se sabe* é o nome do livro de Maud Mannoni (1989) que, tratando da experiência analítica, afirma que o psicanalista deve encarar o saber como algo a se construir, incompleto e não como algo que se pode alcançar na sua totalidade.

“A percepção do espaço é sem dúvida um fenômeno complexo: o espaço é indissoluvelmente percebido e representado. Deste ponto de vista, é um duplo diedro a todo momento mudando de grandeza e de situação: diedro da ação cujo plano horizontal é formado pelo solo e o plano vertical pelo homem mesmo que anda e que em decorrência deste fato forma o diedro consigo mesmo.”

(Roger Caillois, em 1986, em “Mimetismo e psicastenia legendária”)

O *estágio* de docência, muitas vezes grafado como *estádio*, na Língua Portuguesa, é entendido por nós como uma categoria a ser pensada em articulação ao conceito foucaultiano de heterotopia¹¹.

Michel Foucault, brilhante pensador das relações de poder, da loucura e da biopolítica, no dia 14 de março de 1967, apresenta uma conferência no Círculo de Estudos Arquitetônicos, intitulada “Outros espaços”, na qual pondera sobre o conceito de *Heterotopia*, isto é, *topos*, lugares – localizáveis, porém distintos – que possibilitam ao sujeito constituir-se através de uma relação reflexiva (de espelho) com a alteridade. Com efeito, Foucault assevera:

acredito que entre as utopias e estes posicionamentos absolutamente outros, as heterotopias, haveria, sem dúvida, uma espécie de experiência mista, mediana, que seria o espelho. O espelho, afinal, é uma utopia, pois é um lugar sem lugar. No espelho, eu me vejo lá onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá longe, lá onde não estou, uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite me olhar lá onde estou ausente: utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, no lugar que ocupo, uma espécie de efeito retroativo: é a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe. A partir desse olhar que de qualquer forma se dirige para mim, do fundo desse espaço virtual que está do outro lado do espelho, eu retorno a mim e começo a dirigir meus olhos para mim mesmo e a me constituir ali onde estou (2009:415).

Nesse sentido, compreender a escola como um lugar heterotópico, que permite ao aluno entrar em contato com diversos conhecimentos e passar a vê-los/tê-los mais criticamente, bem como entrar em contato consigo, significa ver a escola como um espaço potencial na constituição de sujeitos. Porém, se a escola é um espaço que faz parte da vida diária dos alunos (basta pensar que esses ficam em média 12 anos na escola, cinco vezes por semana, salvo feriados, durante a maior parte do ano), por

11 Cabe ressaltar nossa dívida com Jacques Lacan, que no texto *Estádio do espelho*, apontou que o espelho é responsável pela formação do eu. Fazemos referência indireta a esse texto, contido nos *Escritos*, livro de Lacan (1998), uma vez que para nós a figura do espelho, sobretudo sua função – a de produzir reflexos/reflexões do eu-, é substancial. Não apenas para nós, uma vez que Foucault (2009) também o utiliza ao formular o conceito de heterotopia.

que ainda assim há alunos que saem da escola visivelmente acríticos e sem consciência de seu papel na comunidade, na escola e no mundo? Ainda: qual a diferença entre uma escola (trans)formadora, isto é, uma escola que estimula os alunos à criticidade e ao seu desenvolvimento – motor e cognitivo – e uma escola que, na maior parte das vezes, passa insensível pela vida dos alunos?

Para responder a essas questões, poderíamos, aqui, refletir historicamente em favor de discursos que têm na ideia de mercadoria, vale dizer, na ideia de substituição irreduzível (ou como cantara Humberto Gessinger, na *obsolescência programa*) sua base para entender as mudanças na dinâmica escolar; poderíamos, ainda, a partir desse mesmo capitalismo, falar de uma sociedade que anseia pelo espetáculo, por aquilo que é imagem, pelo poder mediador das imagens, etc; poderíamos, mas nós, a exemplo de Bartleby, preferiríamos não (*We would prefer not to*).

Por conseguinte, preferimos pensar binariamente duas situações: a escola como heterotopia, que transforma alunos; e a escola como utopia, que sonha historicamente sem concretizar suas metas. Assim, acreditamos que, infelizmente, a escola como *heterotopia* acaba sendo para várias pessoas, paradoxal e contrariamente, o que Marc Augé denominou *não-lugar*, em seu livro “Não-lugares”, de 1995. Cientes de que o autor se referiu ao *não-lugar* como um espaço efêmero que não propicia ao sujeito uma experiência significativa, tal como um aeroporto, por exemplo¹², utilizamo-nos (livremente) desse conceito para tecer algumas reflexões: será que a escola, em sua atual configuração, está sendo um espaço que possibilita experiências significativas na constituição de um sujeito? Será que todos os sujeitos saem da escola críticos e conscientes acerca da sua realidade e seu poder de modificá-la? Em que medida, positivamente ou não, a escola se instaura significativamente na memória e no corpo do aluno?¹³

O educador José Carlos Libâneo, na 23ª Reunião Anual da ANPED, num texto intitulado “Para uma agenda em pesquisa didática: velhos e novos temas”, reflete que

num país onde grassa a ignorância, onde a pobreza convive com a globalização, onde os

12 Trechos do livro em que o autor conceitua o Não-lugar: “O espaço do não lugar não cria nem identidade singular nem relação, mas sim solidão e similitude.” (2012:95). “A hipótese aqui defendida é a de que a supermodernidade é produtora de não lugares, isto é, de espaços que não são em si lugares antropológicos e que, contrariamente à modernidade baudelariana, não integram os lugares antigos: estes, repertoriados, classificados e promovidos a ‘lugares de memória’, ocupam aí um lugar circunscrito e específico.” (2012:73).

13 Tomamos integralmente a reflexão que aproxima a escola como heterotopia do Relatório de Estágio I, de Luan Sevignani e Bárbara Porto Machado.

desníveis sociais são gritantes, não há como descartar o espaço escolar como forma de resgatar um pedaço da dívida social com o povo pobre. Cabe dizer, contra esta idéia, que a escola continua sendo uma instância de promoção da auto-reflexão e do desenvolvimento das capacidades intelectuais e operativas, necessária à formação da razão crítica. Longe de mim dizer que é a única, mas insisto em dizer continua que sendo indispensável (LIBÂNEO, 2002:55).

Por conseguinte, nós, como estagiários, professores e, sobretudo, alunos, entendemos que a virtude do ambiente escolar está na esperada e urgente convergência dessa com a(s) realidade(s) de seus partícipes (educandos, educadores e comunidade). Assim, reiteramos que a escola, mais do que nunca, precisa tornar-se um espaço de significação, ou melhor, um espaço que enseje significação nos alunos, que não passe despercebido para os mesmos, para que não os transforme em antípodas. Acreditamos, portanto, num espaço escolar indissociável à realidade fora dos muros da escola que, objetive e incida na consciência de seus sujeitos que, por sua vez, atuarão criticamente sobre si e sobre o que os circunda.

Após compreender o espaço em que o ensino e a aprendizagem se dão, bem como esboçar as condições necessárias para que isso aconteça, resta-nos uma interrogação: depois do espaço que se quer heterotópico, como compreender o sujeito ao qual o conhecimento se apresenta?

2.2.4.4 Sujeitos do/ao amor

Humberto de Campos, na crônica “Um homem e um povo”, presente no livro póstumo “Reminiscências...”, relembra (1962:75): “dizia Heine que Napoleão Bonaparte não era feito da madeira com que se fabricam os príncipes, mas do mármore em que se esculpem os deuses”. Pode-se parodiar a memória de Humberto, trazendo-a ao nosso contexto, dizendo que os alunos numa escola não são feitos das pérolas, de que se fazem os colares (naturalmente ou artificialmente já acabadas), mas da ostra, de que são feitos os eternos devires. As ostras, assim como os alunos, são capazes de produzir maravilhas somente por meios que se apresentem como fatores instigantes.

Essa diferença da analogia **entre sujeito-pérola e sujeito-ostra**, a priori muito sutil, é substancial, já que cinde duas concepções de sujeito: na primeira, quando pensamos um sujeito como pérola, o valorizamos enquanto potência finita de trabalho; o segundo, um sujeito como ostra, tende a ser potência *ad infinitum*, isto é, tende a ser um sujeito que é devir e, portanto, está em constante mudança, em constante (trans)formação e produção. Com efeito, entendemos o sujeito (vale dizer, os

alunos) como ser em constante (trans)formação. E é a partir dessa concepção que acreditamos na importância do ensino de Língua Portuguesa na escola, uma vez que possibilita ao aluno entrar em contato com as várias esferas do saber, resultando assim na produção de conhecimento e de consciência sobre o mundo.

Se há um sujeito com a potência do saber, e se há um espaço capaz de propiciar momentos significativos de produção/transmissão de conhecimentos, como realizar o encontro para que emerja o conhecimento?¹⁴

2.2.4.5 A linguagem

Acreditamos que aprender uma língua não significa apenas utilizá-la de modo hábil nas várias esferas sociais ou tampouco significa dominar e usar-se de códigos abstratos em prol da expressão de pensamentos.

De acordo com os **PCNs LP**,

linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo interacional que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem, tanto numa conversa informal entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20).

Percebe-se através de uma perspectiva vigotskiana que a língua possibilita a interação entre os sujeitos num dado momento histórico, através de um processo em que palavra e pensamento estão numa espécie de retroalimentação, sempre em dinamismo. Sobre essa relação, **Vigotski** pondera:

a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. (VIGOTSKI, 2000: 156-157)

Nessa perspectiva, nota-se a importância da linguagem para o ser humano e, principalmente, a importância da linguagem na escola, que não apenas permite ser trabalhada nas várias áreas de ensino, como também tem papel central nas interações, tanto nas instâncias públicas – na modalidade escrita -,

14 Tomamos integralmente essa reflexão do Relatório de Estágio I, de Luan Sevignani e Bárbara Porto Machado, pois acreditamos que ela, mais que uma chama ardente, ainda nos chama a pensar e a arder.

quanto nas instâncias privadas – na modalidade oral - de uso das linguagens. Visto que a linguagem, reiteramos, perpassa substancialmente o ensino de Língua Portuguesa, a partir das ideias apresentadas acima, poder-se-ia inferir, em primeira análise, que é a linguagem a responsável pela compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Não que essa inferência esteja errada, porém cremos que a linguagem, além de funcionar como ponte entre os saberes (entre o sujeito e outros sujeitos e entre sujeito e mundo), serve também para produzir conhecimentos e reflexões não objetivadas precedentemente pelos professores.

Dito de outro modo, o professor quando dá uma aula, possui alguns objetivos (para isso, entre outras coisas, existe o plano de aula). Esses objetivos serão alcançados por meio da linguagem. Contudo, o fato de que nem todos os alunos possam chegar aos objetivos propostos para aula, é algo que não pode ser previsto ou abarcado pelo professor, pois está na ordem do *dever*. Portanto, ao mesmo tempo que a linguagem possibilita conexões objetivas no ensino, há outro aspecto imanente a ela sobre o qual precisamos refletir: a linguagem como disparate.

2.4.4.1 A linguagem outra: o outro lado

Até o presente momento, apresentamos a linguagem como organizadora do pensamento e do mundo. No entanto, achamos substancial ressaltar que além de ela ser o instrumento mediador de um processo interacional, no qual sujeitos se aproximam de várias formas da(s) realidade(s), a linguagem é responsável, por outro lado, pela *desrealidade*, ou seja, como afirma Barthes (2007:121), pelo “sentimento de ausência, afastamento da realidade experimentado pelo sujeito amoroso diante do mundo”. Dito de outro modo, a linguagem aproxima e afasta, realiza e desrealiza, torna as relações claras, mas também obscuras. A linguagem, portanto, produz relações e as tensiona.

Citamos, no intuito de esclarecer o caráter desarticulador da linguagem, dois textos: o primeiro é um trecho de uma prosa poética de Charles Baudelaire, chamado *Os olhos dos pobres*, em que um casal vai a um café recém-aberto e através dos vidros, dentro, observa uma família, que por sua vez, de fora, assiste maravilhada ao novo estabelecimento:

Os olhos do pai diziam: "Como é bonito! Como é bonito! Parece que todo o ouro do pobre mundo veio parar nessas paredes." Os olhos do menino: "Como é bonito, como é bonito, mas é uma casa onde só entra gente que não é como nós." Quanto aos olhos do menor, estavam fascinados demais para exprimir outra coisa que não uma alegria estúpida e profunda.

Dizem os cancionistas que o prazer torna a alma boa e amolece o coração. Não somente essa família de olhos me enternecia, mas ainda me sentia um tanto envergonhado de nossas garrafas e copos, maiores que nossa sede. Voltei os olhos para os seus, querido amor, para ler neles meu pensamento; mergulhava em seus olhos tão belos e tão estranhamente doces, nos seus olhos verdes habitados pelo Capricho e inspirados pela Lua, quando você me disse: “Essa gente é insuportável, com seus olhos abertos como portas de cocheira! Não poderia pedir ao maître para os tirar daqui?”

Como é difícil nos entendermos, querido anjo, e o quanto o pensamento é incomunicável, mesmo entre pessoas que se amam! (BAUDELAIRE, 1985:84-85)

O segundo texto, este de Roland Barthes, contido no livro *Fragmentos de um discurso amoroso*:

De meu lugar, no café, do outro lado do vidro, vejo Coluche que continua ali, congelado, laboriosamente alocado. Acho-o idiota em segundo grau: idiota por bancar o idiota. Meu olhar é implacável, como o de um morto; não rio de nenhum teatro, mesmo que descolado, não aceito nenhuma piscadela; estou cortado de todo “tráfico associativo”; em seu cartaz, Coluche não faz com que eu me associe: minha consciência está separada em dois pelo vidro do café. (2007:125)

Os dois textos têm em comum não apenas o ambiente, o café, mas evidenciam, entre outras coisas, um lado pouco pensado sobre a linguagem, a qual media e regula, disparatadamente, a relação entre sujeito e mundo. Em outras palavras, no texto de Baudelaire, a linguagem aparece como uma medalha, com dois lados, já que apesar de unir os amantes, dentro do café, e unir a família, fora dele, a linguagem comporta em si o elemento da não compreensão, o elemento do não entendimento.

Em Barthes, o sujeito, sentado num café, observa de dentro um cartaz (provavelmente), no qual aparece a propaganda de um comediante francês de origem italiana (que, aliás, candidatou-se à presidência). Porém, a linguagem vista nessa publicidade, não porta ao sujeito nem mesmo uma associação (base de uma análise freudiana, por exemplo), o que, a rigor, deixa o sujeito que narra em débito com o real. E uma vez que o perde (o real), sem nem ao menos conseguir colocar a linguagem em associação com algo, o sujeito beira à loucura, ou seja, nas palavras de Barthes, *o sujeito desrealiza*.

A importância da linguagem, portanto, é de um lado colocar o sujeito em relação com o mundo e com outros sujeitos (*vide* subcapítulo 4.4), e de outro, confundir, induzir ao erro, ao *imaginário laciano* e produzir significações sem qualquer finalidade ou compromisso com a realidade. Se pensamos a linguagem como organizadora dos pensamentos e do mundo, e inadvertidamente deixamos de fora seu caráter disparateiro e intempestivo, arriscamos cair na utopia do professor que acredita,

ignorantemente, que seus alunos compreenderam tudo o que ele pretendia dizer. Ao passo que, admitindo também o caráter velado da linguagem, o professor passa da categoria da *utopia educacional* à *heterotopia educacional*¹⁵.

Ainda na esteira de uma *heterotopia educacional*, recordamos uma história que envolve Jacques Lacan, daquelas contadas em mesas de bares ou no final de conferências, em que, ao ser perguntado, num hospital, o que é uma psicanálise, Lacan respondeu: “é a possibilidade de recomeçar”. Acreditamos que, como professores em estágio de docência, devemos estar cientes do caráter ambíguo da linguagem, sabendo que os alunos não vão chegar à compreensão orgânica de uma aula e que, muitas vezes, irão dar ênfase a algo completamente diferente do nosso objetivo daquele dia, porém estamos convictos de que cada aula é uma nova possibilidade de recomeçar, seja para o aluno, seja para o professor. Cada aula, em última análise, tem o poder de “mudar uma vida”¹⁶.

Assim, já cientes da antinomia da linguagem apresentada acima, é chegado o momento de refletir *como*, durante o processo de ensino de Língua Portuguesa, o professor, metodologicamente, trabalhará a linguagem. Dessa maneira, entendemos que os conteúdos, se ensinados separadamente e de modo classificatório, alcançariam, no máximo – com o perigo de nem a isso chegar –, alguns alunos, que estariam limitados a uma compreensão manualística da Língua Portuguesa e dos conteúdos que a envolvem. Por isso, anuímos ao que apresenta a **Proposta Curricular da Rede Municipal de São José** sobre a *metodologia* do ensino de Língua Portuguesa:

para a concretização do que entendemos em termos de metodologia para o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa [...] não podemos mais pensar em separação e classificação de conteúdos. Estes são concebidos como conjunto de práticas com a linguagem, sintetizadas nos eixos: fala-escuta/leitura-escritura, permeados pela prática de análise lingüística (reflexão sobre a língua). (Proposta Curricular de São José, 2000:45).

Por conseguinte, percebe-se a necessidade de um trabalho que englobe práticas de linguagem ou, em outras palavras, um trabalho que, a partir de um planejamento, transpassado ou não por um eixo

15 Na falta de melhores termos, por um lado, a *utopia educacional* seria a ideia falaciosa de um professor que, lecionando sobre romantismo, por exemplo, acredita estar abarcando *plenamente* tudo aquilo que circunda o romantismo. E por consequência, crê, ainda, que os alunos, entrando em contato com esse saber, o compreenderão na sua *totalidade*. Por outro lado, a *heterotopia educacional* é justamente o que defendemos: a ideia de um professor consciente de que na produção de conhecimentos nunca haverá condições hegemônicas e, por consequência, a aula dada em determinado dia pode fazer sentido (vários sentidos, aliás) para o aluno em outros momentos, pois o conhecimento é movente, da ordem do *dever*, assim como seus sujeitos.

16 Aqui fazemos referência novamente ao livro *Ora di lezione*, de Massimo Recalcati, uma vez que o autor, assim como nós, acredita no poder de uma hora de aula como algo transformador na vida dos alunos.

temático (“fuga da realidade”, no nosso caso), vise um ensino voltado a diferentes práticas linguísticas. Assim, corroborando com isso, nos debruçamos às escolas literárias, a saber, o simbolismo e o parnasianismo, tendo em vista as propostas que Wanderley Geraldi indicou no texto “Unidades básicas do ensino de Português” e desdobrou, posteriormente, no livro “Portos de passagem”: *prática de leitura, prática de produção textual e prática de análise linguística*. Aquele texto, entre outras coisas, não é senão uma espécie de guia empírico do ensino de Português ou ainda um *roteiro de ensino*, ou seja, por meio de certas propostas de atividades baseadas na experiência anterior de alguns professores, o autor sugere o desenvolvimento de algumas práticas que visam um(a) ensino e aprendizagem eficientes. Assim, explanaremos mais adiante as três práticas propostas por Geraldi, reiterando que elas fazem parte do nosso planejamento didático.

2.2.4.6 Prática de leitura

“A leitura é uma prática social produtiva que remete a outros textos e outras leituras (intertextualidade). A interpretação implica um sistema de valores, crenças e atitudes do grupo social considerado.”

(Proposta Curricular de Santa Catarina, p. 68)

A leitura é um processo em que o sujeito se constitui como sujeito na medida em que, entrando em contato com um texto, assume uma posição perante o objeto textual, recusando a passividade (inexistente para Bakhtin, por exemplo), seja encontrando no texto o gozo da fruição ou mesmo posicionando-se após um enjeitamento. Aliás, a prática de leitura que desempenhamos versa sobre o prazer do texto, mas principalmente sobre seu desprazer, uma vez que, para leitores iniciantes, o contato com poemas simbolistas e, sobretudo, parnasianos, geralmente acarreta certa resistência, devido às temáticas e à dificuldade formal dos poemas. Acostumados apenas com a leitura prazerosa (e às vezes nem isso), os alunos não aprendem que transcender numa leitura ou mesmo ler um texto de modo crítico não significa somente ser diletante, pois o texto, assim como a fotografia, punge, nos fere e, às vezes, nos repulsa, contudo, esses momentos também são substanciais para a reflexão. Esperamos que, ao final do estágio de docência, essa reflexão sobre o caráter assimétrico da leitura tenha, indiretamente, atingido os alunos.

2.4.4.7 Prática de produção textual

Do mesmo modo que a leitura constitui o sujeito, a prática da escrita também cria sujeitos autores de suas próprias subjetividades, pois ao escrever o sujeito se coloca no texto, optando por determinadas formas, selecionando determinado recurso linguístico/estilístico, etc. Assim, o processo de escrever, longe de uma mera formalidade escolar e avaliativa, serve, entre outras coisas, para (re)afirmar um sujeito e seu discurso, bem como posicioná-lo no mundo, através de suas ideias e da sua utilização da língua.

Sabe-se que muitas vezes há uma artificialidade no trato da produção escrita, já que a maior parte dos alunos considera sem utilidade produzir um texto para o professor avaliar. A proposta de produção de textos feita por Geraldi vai de encontro a esse problema, à medida que visa fugir das redações tradicionais, feitas a partir dos mesmos temas (férias e datas comemorativas, por exemplo), para ater-se à criatividade dos alunos e ao interesse desses. Para isso, Geraldi, no livro *Portos de passagem*, propõe uma mudança no destino dos textos, isto é, que eles subvertam a ideia de que o texto será feito para o professor corrigi-lo. Desse modo, segundo o autor (1997:136), na produção de textos, ou melhor, “na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo e está vinculado a uma certa formação discursiva”. Portanto, nos voltaremos durante o estágio a um planejamento que cumpra, entre outras coisas, com essas funções.

2.4.4.8 Prática de análise linguística

Feito esse trabalho de produção de texto, tornou-se necessária a prática de análise linguística com base nos textos dos alunos, ou seja, a retomada do texto produzido a fim de reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula (por exemplo: figuras de linguagem e suas funções nos poemas). Nessa perspectiva, ocorreu a prática de análise linguística nos textos dos alunos, incidindo sobre os problemas que julgamos importantes, singularmente ou coletivamente, visando uma ulterior reescrita que faça novos usos a partir dos realces apontados por nós.

Nessa ótica, tornou-se evidente a importância de se trabalhar sob um eixo temático, no nosso caso, reiteramos, “a fuga da realidade”, seguindo uma progressão didática, que comporte atividades que estimulem os alunos a refletir sobre a arte, sobre si, sobre a escola, sobre a comunidade e, principalmente, sobre as relações que permeiam essas categorias. Assim, concordamos com Irandé

(2009:77), quando ressalta que “as atividades de reflexão sobre a própria língua não são algo estranho aos sujeitos, são no máximo algo em que as pessoas não prestam atenção, tão enraizadas estão no uso cotidiano.” É por isso que queríamos, com o estágio, tornar certos conhecimentos e atividades do cotidiano algo consciente na vida dos alunos e que eles, a partir das atividades, possam ressignificar os usos da língua em seu meio¹⁷.

2.2.4.9 Avaliação

O Projeto Político Pedagógico¹⁸ da escola estabelece que deve haver três avaliações valendo nota por bimestre (p. 16) (duas, excepcionalmente na nossa atividade docente, por causa da greve estadual dos professores que ocorreu no início do ano) e que os alunos têm direito a uma recuperação por avaliação:

É garantida, a todos os alunos, a possibilidade de recuperar conteúdos e notas durante o ano letivo.

A recuperação paralela de notas e conteúdos ocorrerá durante os bimestres, no horário normal de aula de cada disciplina, e deverá ser realizada por todos os alunos. (p. 17)

Porém, esta delimitação de momentos de avaliação vai de encontro a nossa perspectiva. Concordamos com Irandé Antunes quando ela discorre sobre avaliação como processo de aprendizagem:

O professor avalia o aluno para também, de certa forma, avaliar seu trabalho e projetar jeitos de continuar. Daí que a avaliação não é apenas um evento isolado, previsto no calendário da escola, depois do qual tudo é retomado tal como estava pensado, sem que os resultados alcançados sirvam de algum suporte para futuras decisões. (ANTUNES, 2010, p. 158)

Se considerarmos a avaliação apenas como momentos pontuais, tal como sugere o PPP da escola, poderíamos limitar as possibilidades de avaliação que, como a entendemos, precisa ocorrer ao longo do processo de aprendizagem, constituindo-se em referência para o professor reavaliar procedimentos, tendo em vista ações futuras. Portanto, entendemos que estes momentos pontuais de avaliação podem ser assumidos em uma perspectiva de avaliação processual. Assim, a partir de cada atividade avaliativa, normal ou de recuperação, pudemos compreender melhor como os alunos estavam lidando com a matéria. Os alunos também saíram beneficiados, pois acreditamos que esta adequação

17 Tomamos as reflexões sobre as práticas de leitura, produção textual e análise linguística do Relatório de Estágio I, de Luan Sevigani e Bárbara Porto Machado, adaptando o texto, obviamente, à nossa realidade hoje.

18 O PPP da escola ainda não está pronto. A versão mais recente, de 2014, nos foi enviada por meio digital.

foi mais interessante para eles compreenderem o conteúdo e os temas propostos.

Assim, as atividades de avaliação e de recuperação não tiveram o objetivo de somente saber se o aluno “aprendeu”, dar uma nota, uma mera formalidade que permitiria ao estudante emular um conhecimento que logo depois iria esquecer. “A avaliação precisa conter o gesto dialógico próprio da escrita: rever, reformular, revisar reescrever, submeter ao outro, identificar o interlocutor” (SUASSUNA, p. 10). Esses momentos permitiram a) que os alunos experimentassem, em sala de aula, o controle sobre a produção de textos do gênero poesia dentro do eixo temático e, b) que os professores entendessem melhor a relação dos alunos em relação ao tema trabalhado (“Fuga da Realidade”) e como eles reagiram aos textos apresentados em sala de aula. Além disso, as atividades tiveram a função de informar ao professor o que os alunos sabiam, para que se pudesse replanejar as aulas de acordo com o que realmente os alunos precisavam aprender *de novo*.

2.2.5 Objetivos

- Conhecer as escolas literárias Simbolismo e Parnasianismo, seus contextos históricos, suas influências sociais e ideológicas, a forma como abordam o mundo, e seus principais autores;
- Reconhecer as figuras de linguagem usadas pelas duas escolas (alegoria, metáfora, entre outros) e seus usos na linguagem poética;
- Dominar a métrica poética através do estudo e separação de sílabas de poemas simbolistas, parnasianos e contemporâneo;
- Estabelecer a relação entre figuras de linguagem e métrica com os sentimentos que o poema evoca no leitor;
- Reconhecer como as variadas formas de expressão poética lidam com o tema “Fuga da Realidade” de alguma forma;
- Dominar a linguagem escrita ligada à produção de textos poéticos que se utilizem das figuras de linguagem e da metrificacão.
- Produzir um poema com o tema “Fuga da Realidade”, se utilizando das ferramentas de linguagem estudadas ao longo das aulas.

2.2.6 Conhecimentos trabalhados

- Escolas literárias Simbolismo e Parnasianismo e seus principais autores;
- As temáticas presentes no Simbolismo (angústia, suicídio, subjetividades);
- A beleza ideal como temática do Parnasianismo;
- Figuras de linguagem: metáfora, alegoria, aliteração, assonância, *etc.*;
- Métrica poética: contagem de sílabas poéticas e versificação.

2.2.7 Metodologia

As aulas iniciais trabalharão com o simbolismo, o uso das figuras de linguagem, da métrica e dos temas da poesia simbolista. Na quinta aula, temos a prova deste primeiro período e a introdução ao parnasianismo, que será estudado até a sétima aula. Nesta mesma aula, os alunos produzirão um poema e, a partir daí, as aulas servirão para refacção das atividades e socialização dos trabalhos.

Aula	Dia	Tema
01	05/10	Biografia de Cruz e Sousa <ul style="list-style-type: none">• Biografia e contexto histórico de Cruz e Sousa;• Figuras de linguagem na poesia de Cruz e Souza.
02 e 03	09/10	Poesia: função social e forma de composição <ul style="list-style-type: none">• Comparar e relacionar um poema de Cruz e Souza com o rap “Diário de um Detento”, de Mano Brown;• Métrica poética.
04 e 05	16/10	Ismália e Suicídio <ul style="list-style-type: none">• Como o poema Ismália trabalha com o suicídio com o uso da alegoria;• Ouvir versões musicadas do poema para compreender os diferentes usos da musicalidade do poema.
06	09/10	Primeira prova, Cruz e Sousa e a poesia simbolista
07 e 08	23/10	Correção da primeira prova; Introdução ao parnasianismo.
09	26/10	A Tríade Parnasiana <ul style="list-style-type: none">• Os principais autores parnasianos;• O movimento parnasiano;• As principais características.
10 e 11	30/10	Recapitulação do Simbolismo e do Parnasianismo; Produção de poema.
12 e 13	06/11	Análise linguística da Prova I; Recuperação.
14	03/11	Reescrita do poema.
15 e 16	13/11	Socialização dos poemas; Encerramento.

2.2.7 Recursos materiais necessários

Cópias dos textos; folhas de papel almaço; folhas coloridas; quadro branco (disponível na sala); caneta para quadro branco (disponível na escola); projetor multimídia (disponível na escola); computador (disponível na escola); aparelho de áudio (disponível na escola); jornais (físico) para ilustrar a temática do suicídio.

2.2.8 Planos de aula

PLANO DE AULA 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz

Escola de Educação Básica Profª Maria José Barbosa Vieira
Professora regente da turma: Ana Paula Pereira Villela
Estagiário responsável pela aula: Alexandre de S Thiago Lemke
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 2.10

Plano de aula 1

(05/10– segunda-feira –1h/a)

Tema: Biografia de Cruz e Sousa

Objetivos:

Conhecer os estagiários e o tema a ser trabalhado durante o estágio, “Fuga da Realidade”, pela leitura e discussão da carta de apresentação do projeto de docência;

Entrar em contato com aspectos da vida e obra de Cruz e Sousa através da contextualização de sua biografia e da leitura de alguns de seus poemas;

Relacionar e refletir os sentimentos que os alunos têm com a expressão poética;

Refletir sobre os sentimentos que os poemas de Cruz e Sousa evocam no leitor;

Estabelecer a relação entre os sentimentos que os poemas de Cruz e Sousa evocam no leitor e os recursos de expressão poética utilizados pelo autor para provocar estes efeitos de sentido;

Conhecer as figuras de linguagem comparação, metáfora e alegoria e o efeito de sentido que esses recursos provocam no leitor, quando da leitura do poema.

Conhecimentos abordados:

A poesia simbolista de Cruz e Sousa;

A biografia de Cruz e Sousa;

As temáticas presentes nos poemas de Cruz e Sousa (angústia, fuga, *etc*).

Metodologia:

Os professores estagiários se apresentarão aos alunos e entregarão o texto de apresentação do projeto de docência.

Após, o professor estagiário responsável pela aula perguntará aos alunos “o que é angústia?” e elenará no quadro as palavras associadas a ela a partir da fala dos alunos;

Depois de realizada esta primeira aproximação com o tema da aula, o professor estagiário solicitará aos alunos que peguem seus livros didáticos e os abram na página 353;

Em seguida, o professor falará sobre a vida do Cruz e Sousa, referindo-se às suas obras; O professor escreverá no quadro o seguinte:

- Nasceu em 1861, em Florianópolis e morreu em 1898, no Rio de Janeiro;
- Estudou e depois virou jornalista e abolicionista;
- Mudou-se para o Rio de Janeiro;
- Morre pouco conhecido, com apenas dois livros publicados, aos 36 anos;
- Redescoberto posteriormente, na década de 40, torna-se o principal poeta simbolista;

Na apresentação e exposição, o professor irá relacionar a vida de Cruz e Sousa com os sentimentos debatidos no momento inicial da aula;

Depois de conhecer sobre a vida de Cruz e Sousa, o professor pedirá que os alunos leiam o poema “Cavador do Infinito” silenciosamente;

Lido o poema, o professor pedirá se há algum aluno quer ler em voz alta. Caso ninguém se voluntarie, o próprio professor fará a declamação.

O professor fará uma análise, junto com a turma, do poema.

Nesta análise, o professor vai perguntar para a turma onde eles conseguem ver os sentimentos debatidos nos primeiros momentos da aula.

O professor vai explicar, a partir do poema, comparação, metáfora e alegoria, e vai relacionar os usos destas figuras de linguagem que o Cruz e Sousa fez com os temas que ele usou no poema trabalhado.

Durante a aula, o outro professor estagiário fará a chamada.

Recursos didáticos:

Quadro e pincel atômico.

Texto de apresentação do projeto de estágio.

Livro didático

Avaliação:

Será avaliada a capacidade dos alunos em reconhecer os temas relacionados à obra poética, bem como o contexto histórico em que viveu Cruz e Sousa, mediante às respostas, aos comentários e posturas/attitudes dos alunos. Também será avaliada a capacidade dos alunos de compreenderem as diferenças e semelhanças das figuras de linguagens comparação, metáfora e alegoria. Será avaliada, ainda, a participação dos alunos durante a aula.

Referências:

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009;

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade**. TRad.: Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirua, 2012;

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003;

_____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988;

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2008;

CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013;

FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad.: Inês Autran Dourado Barbosa. – 2.ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009;

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997;
_____. Unidades básicas do ensino de Português . *In: Texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel – PR: Editora Educativa, 1984;
SOUZA, João da Cruz e. **Obras Completas**. Jaraguá do Sul: Avenida Gráfica e Editora, 2008
VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo; rev. téc. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000;

ANEXO AULA 1

Escola de Educação Básica Professora Maria José Barbosa Vieira
Disciplina: Língua Portuguesa e Literatura
Professores: Alexandre de S Thiago Lemke e Luan Luis Sevignani
Turma: 2.10

Carta de apresentação do Projeto de Docência

Olá, turma 2.10!

Hoje é o dia em que, após observarmos a dinâmica da sala durante algumas semanas, daremos início à prática docente, isto é, atuaremos como professores. Aproveitando esse momento, gostaríamos explicar a vocês como serão nossas aulas, o que trabalharemos juntos e o que esperamos de vocês.

Pelo modo tradicional das aulas de língua portuguesa no Brasil, os professores geralmente trabalham a literatura por períodos ou escolas literárias. Assim, veremos com vocês duas escolas literárias: o simbolismo e o parnasianismo, duas manifestações essencialmente poéticas, portanto, veremos bastante poesias.

Acreditamos que no mundo, e aqui na escola não é diferente, existam pelo menos dois tipos de pessoas: as sonhadoras e as “objetivas”. Basicamente, essa mesma divisão encontraremos no final do século XIX, entre os poetas simbolistas – sonhadores por excelência – e os parnasianos – “poetas mais práticos”, por assim dizer.

Assim, preparamos as aulas de uma forma na qual vocês primeiro vão conhecer os poetas simbolistas para, depois, tomar contato com os poetas parnasianos. As aulas serão ministradas alternadamente, dentro do possível. Portanto, ora as aulas serão ministradas pelo professor Alexandre, que, além de professor de Português, é também professor de Inglês e NERD nas horas vagas; ora o responsável pelas aulas será o professor Luan, também professor de italiano e entusiasta dos gestos italianos (também nas horas vagas).

Desse modo, ao final de nossas aulas, esperamos que vocês se identifiquem com o gênero “poema” e percebam a sua versatilidade e importância para nossa vida. Esperamos, ainda, que ao final vocês tenham entendido um pouco como esses dois movimentos literários compreendem o ser humano e como cada um deles se utiliza da linguagem poética para se expressar. E se ainda há tempo e ninguém dormiu, esperamos que haja muitas trocas de conhecimentos e experiências entre vocês e a gente. Como primeiro exercício de nossa chatice semanal, gostaríamos de deixar uma pergunta para cada um de vocês pensarem: se vocês pudessem encontrar um *ponto de fuga*, um lugar da escola somente de vocês, onde vocês se sentissem bem, qual seria esse lugar? Pensem nisso. E não esqueçam do lugar que vocês pensarem, pois ele será útil no nosso último dia de estágio.

Espero que vocês gostem das aulas e que elas sejam bastante proveitosas,
Alexandre e Luan.

PLANO DAS AULAS 2 e 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz

Escola de Educação Básica Profª Maria José Barbosa Vieira
Professora regente da turma: Ana Paula Pereira Villela
Estagiário responsável pela aula: Luan Sevignani
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 2.10

Plano das aulas 2 e 3

(09/10 – sexta-feira – 2h/a)

Tema: Poesia: função social e forma de composição

Objetivos:

Conhecer alguns aspectos formais e estilísticos da poesia e algumas diferenças e semelhanças entre a poesia contemporânea e a simbolista;

Perceber como o tema da “fuga” é tratado de modos diferentes na estética simbolista e no RAP;

Perceber a importância da metrificação na poesia, pela análise das sílabas poéticas em diferentes poemas.

Conhecimentos abordados:

Métrica e sílaba poética;

Obra poética de Cruz e Sousa;

RAP e seu espaço dentro da poesia;

Leitura-estudo de poema simbolista e contemporâneo

Metodologia:

O professor estagiário responsável iniciará a aula montando o projetor e entregando as folhas com o poema “Os Mortos” de Cruz e Sousa e o trecho inicial da canção “Diário de um Detento”, de Mano Brown;

O professor estagiário apresentará oralmente uma breve biografia de Mano Brown e um pequeno comparativo entre este autor e Cruz e Sousa, após escrever no quadro o seguinte:

CRUZ E SOUSA (1861)	MANO BROWN (1970)
Negro	Negro
Pobre	Pobre
Educação incompleta	Educação incompleta
Expoente do simbolismo	Expoente do Hip Hop
Tristeza, subjetividade, metáforas	Crítica Social, Literal e objetiva

O professor estagiário dará três minutos para que os alunos leiam o poema;

Depois da leitura, o professor perguntará aos alunos o que é tratado em cada poema e fará a comparação entre os temas e usos das figuras de linguagem estudados na aula anterior (Cruz e Sousa se utiliza de várias figuras de linguagem, enquanto o Mano Brown é mais literal);

Em seguida, o professor estagiário ligará o projetor e falará sobre a análise de poemas, fazendo-a nas primeiras estrofes do poema *Os mortos*, de Cruz e Sousa, demonstrando alguns aspectos formais do gênero poema, tais como: dados biográficos no poema, ritmo (escansão), figuras de linguagem, vocabulário utilizado (sinônimos, antônimos) e rimas; o professor fará a análise com os alunos;

Portanto, fará a escansão da primeira estrofe, ressaltando os aspectos rítmicos e pedirá aos alunos para que façam o mesmo procedimento na segunda estrofe. Em seguida corrigirá.

Enquanto isso, os professores passarão entre as carteiras para responder as dúvidas individuais.

Após a escansão, irá demonstrar como as figuras de linguagem tensionam os poemas, evidenciando as figuras de efeitos sonoros (aliteração e assonância) e as figuras semânticas (metáfora e de oposição) no poema de Cruz e Sousa;

A partir daí, o professor vai explicar que o texto precisa respeitar as regras do soneto (14 linhas, com 10 sílabas poéticas em cada linha) e pedirá que os alunos façam a divisão poética do restante do soneto.

Então, o professor vai mostrar que no RAP também há sílabas poéticas, mas que elas não precisam seguir as regras do soneto, pois o RAP já tem seu ritmo marcado pelo uso de instrumentos musicais. Contudo, mostrará que as rimas ainda são aspectos importantes na organização rítmica;

O professor estagiário, em seguida, passará no quadro o seguinte:

Análise de poema	
Correlação dos segmentos/versos	Há uma unidade no conteúdo?
Dados biográficos	Há elementos da biografia do autor?
Figuras de linguagem (tensionam o poema, ou seja, dão mais que um significado ou possibilitam mais interpretações ao leitor/ouvinte);	De efeitos sonoros : <i>assonância</i> : repetição da mesma vogal no poema; <i>aliteração</i> : repetição da mesma consoante ao longo do poema; De significado : metáfora : uso de um termo ou uma ideia com o sentido de outro com o qual mantém relação de semelhança. Ex.: vontade de ferro, olhos de oceano, doce consolo, etc; <i>alegoria</i> : os elementos do texto funcionam como um “disfarce” para ideias escondidas. Ex.: No poema “O Escavador do Infinito”, o escavador é o poeta, o buraco pode ser a angústia, etc. <i>oposição</i> : aproximação de termos de sentido oposto;
Ritmo	Sucessão, no verso, de unidades rítmicas. O ritmo pode ser dado pelas unidades silábicas dos versos, bem como pelas rimas.

Rima	<p>Repetição de sons semelhantes. Podem ser:</p> <p><i>Internas ou externas</i></p> <p><i>Consoantes</i> (rimam consoantes e vogais) <i>ou</i> <i>toantes</i> (rima com a vogal tônica)</p> <p><i>Emparelhadas: AA BB CC</i></p> <p><i>Cruzadas: ABABAB</i></p> <p><i>Opostas: ABBA</i></p> <p><i>Rica</i>= rima com categorias gramaticais diferentes</p> <p><i>Pobre</i>= rima com a mesma categoria gramatical</p> <p><i>Branca</i>= sem rima no verso</p>
Simetria e regularidade	<p><i>Simétricos</i> (com métricas definidas, com regularidade). Esse tipo de poema foi feito, sobretudo, até o modernismo, no início do século XX;</p> <p><i>Assimétricos</i> (sem métricas definidas/sem regularidade);</p>

O professor esperará os alunos copiarem e, se houver tempo, explicará que o quadro feito acima servirá como base nas próximas análises de poemas, sobretudo, nas atividades avaliativas; Avisará que no próximo encontro, dia 16/10, estudaremos mais a fundo o Simbolismo.

Recursos didáticos:

Quadro e pincel atômico;

Projeto;

Fotocópias do poema “Os Mortos” e da canção “Diário de um Detento” para serem entregues aos alunos;

Fotocópias da carta de *apresentação dos professores estagiários*;

Avaliação:

Será avaliada a capacidade dos alunos de reconhecer os temas relacionados ao gênero “poesia”, a métrica, as figuras de linguagem, incluindo o RAP. Avaliar-se-á também a participação dos alunos em sala; a avaliação se dará pelas respostas dos alunos às indagações do professor e pela adequação das respostas à atividade de contagem das sílabas poéticas.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009;

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade**. TRad.: Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirua, 2012;

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003;

_____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988;

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2008;
CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013;
FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad.: Inês Autran Dourado Barbosa. – 2.ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009;
GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997;
_____. Unidades básicas do ensino de Português . *In: Texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel – PR: Editora Educativa, 1984;
SOUZA, João da Cruz e. **Obras Completas**. Jaraguá do Sul: Avenida Gráfica e Editora, 2008
VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo; rev. téc. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000;

ANEXO AULA 2 – Poemas para análise

Os Mortos – Cruz e Souza

Ao menos junto dos mortos pode a gente
Crer e esperar n'alguma suavidade:
Crer no doce consolo da saudade
E esperar do descanso eternamente.

Junto aos mortos, por certo, a fé ardente
Não perde a sua viva claridade;
Cantam as aves do céu na intimidade
Do coração o mais indiferente.

Os mortos dão-nos paz imensa à vida,
Dão a lembrança vaga, indefinida
Dos seus feitos gentis, nobres, altivos.

Nas lutas vãs do tenebroso mundo
Os mortos são ainda o bem profundo
Que nos faz esquecer o horror dos vivos.

Diário de Um Detento (trecho) – Mano Brown

São Paulo, dia 1º de outubro de 1992, 8h da manhã.
Aqui estou, mais um dia.
Sob o olhar sanguinário do vigia.
Você não sabe como é caminhar
com a cabeça na mira de uma HK.
Metralhadora alemã ou de Israel.
Estraçalha ladrão que nem papel.
Na muralha, em pé, mais um cidadão José.
Servindo o Estado, um PM bom.
Passa fome, metido a Charles Bronson.
Ele sabe o que eu desejo.
Sabe o que eu penso.
O dia tá chuvoso. O clima tá tenso.
Vários tentaram fugir, eu também quero.
Mas de um a cem, a minha chance é zero.
Será que Deus ouviu minha oração?
Será que o juiz aceitou apelação?

PLANO DAS AULAS 4 e 5

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz

Escola de Educação Básica Profª Maria José Barbosa Vieira
Professora regente da turma: Ana Paula Pereira Villela
Estagiário responsável pela aula: Alexandre Lemke
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 2.10

Plano das aulas 4 e 5

(16/10 – sexta-feira – 2h/a)

Tema: Ismália e suicídio

Objetivos:

Compreender a abordagem do suicídio no poema Ismália, de Alphonsus de Guimaraens, através da análise das figuras de linguagens utilizadas pelo autor.

Conhecer as possibilidades de musicalização do poema Ismália que a métrica do texto poético permite, pela escuta e análise de duas versões musicadas do poema;

Estabelecer relações entre as diferentes versões musicadas do poema com o texto do próprio poema, considerando os recursos utilizados pelo autor do poema.

Conhecimentos abordados:

A poesia simbolista de Cruz e Sousa;

A biografia e o contexto histórico de Cruz e Sousa;

Músicas baseadas em poemas;

Métrica;

As figuras de linguagem: comparação, metáfora e alegoria.

Metodologia:

Inicialmente, os alunos deverão pegar o livro didático e abri-lo na página 356.

O professor estagiário responsável iniciará a aula apresentando Alphonsus Guimaraes;

Após, declamará o poema “Ismália”;

O professor colocará para tocar duas versões musicalizadas do poema, a primeira da banda Jeremias Sem Cão, a segunda da banda Plêiade;

O professor fará, junto com os alunos, uma comparação de como a métrica do poema foi utilizada de diferentes formas nas duas versões musicadas;

O professor fará a análise formal do poema junto aos alunos, perguntando como eles entendem os recursos literários utilizados no poema e como eles se relacionam com os temas do poema, por exemplo, como a alegoria é usada para falar do suicídio;

O professor dividirá a sala em duplas e escreverá no quadro o seguinte aviso:

“Na próxima aula, dia 19/10, haverá uma prova em dupla sobre análise de poemas”.

Recursos didáticos:

Livro didático

Quadro e pincel atômico.
Canção Ismália, por Jeremias Sem Cão, disponível em
<https://myspace.com/jeremiassemcao/music/song/ismalia-14057475-13858659>
Canção Ismália, por Plêide, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=0_EL9GQ9X4g
Notebook
Caixa de som

Avaliação:

Será avaliada a capacidade dos alunos em reconhecer os temas relacionados à obra poética, particularmente o do suicídio, através da “decodificação” das figuras de linguagem, a importância da métrica e as várias formas de lidar com ela.

Referências:

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009;
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade**. TRad.: Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirua, 2012;
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003;
- _____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988;
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2008;
- CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013;
- FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad.: Inês Autran Dourado Barbosa. – 2.ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009;
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997;
- _____. Unidades básicas do ensino de Português . In: **Texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel – PR: Editora Educativa, 1984;
- GUIMARAENS, Alphonsus de. **Ismália**. Gravação por banda Plêiade. Origem Desconhecida.. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=0_EL9GQ9X4g Acessado em 01/10/2015
- GUIMARAENS, Alphonsus de. **Ismália**. In JEREMIAS SEM CÃO. **Metaphorai**. Disponível em <https://myspace.com/jeremiassemcao/music/song/ismalia-14057475-13858659> Acessado em 01/10/2015
- SOUZA, João da Cruz e. **Obras Completas**. Jaraguá do Sul: Avenida Gráfica e Editora, 2008
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo; rev. téc. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000;

PLANO DA AULA 6

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz

Escola de Educação Básica Profª Maria José Barbosa Vieira
Professora regente da turma: Ana Paula Pereira Villela
Estagiário responsável pela aula: Luan Sevignani
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 2.10

Plano da aula 6

(19/10 – segunda-feira – 1h/a)

Tema: Prova I: Cruz e Sousa e a poesia simbolista

Objetivos

Realizar a prova escrita, com base nos conhecimentos trabalhados até esta aula, particularmente em relação aos temas privilegiados no simbolismo, os recursos expressivos e formais dos poemas desta estética literária;

Reconhecer os temas abordados em poemas simbolistas, assim como os recursos expressivos, como as figuras de linguagem mais recorrentes, e os recursos de metrifcação na composição dos poemas.

Conhecimentos abordados:

- A poesia simbolista de Cruz e Sousa;
- A biografia e o contexto histórico de Cruz e Sousa;
- Métrica
- As figuras de linguagem: comparação, metáfora e alegoria

Metodologia:

O professor estagiário responsável iniciará a aula organizando as duplas para a realização da prova escrita;

O professor escreverá no quadro o seguinte aviso:

“Na próxima aula, dia 23/10, haverá a entrega da prova e comentários sobre ela”

Recursos didáticos:

Quadro e pincel atômico.
Fotocópias da prova

Avaliação:

A prova terá como conteúdo o reconhecimento dos temas no texto poético, o reconhecimento da metrifcação e o reconhecimento das figuras de linguagem.

A prova terá questões objetivas de múltipla escolha e um poema para ser analisado, incluindo a separação das sílabas poéticas;

Assim, os alunos serão avaliados de acordo com a pertinência de suas respostas às questões referentes aos temas indicados acima.

Referências:

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009;
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade**. TRad.: Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirua, 2012;
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003;
- _____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988;
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2008;
- CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013;
- FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad.: Inês Autran Dourado Barbosa. – 2.ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009;
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997;
- _____. Unidades básicas do ensino de Português . *In: Texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel – PR: Editora Educativa, 1984;
- SOUZA, João da Cruz e. **Obras Completas**. Jaraguá do Sul: Avenida Gráfica e Editora, 2008
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo; rev. téc. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000

ANEXO AULA 6

Escola de Educação Básica Profª Maria José Barbosa Vieira

Professora regente da turma: Ana Paula Pereira Villela

Professores estagiários: Alexandre Lemke e Luan Sevignani

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 2.10

Alunos(as): _____

Atividade avaliativa 1

Leia os dois poemas do poeta simbolista catarinense Cruz e Souza.

POEMA I	POEMA II
<p style="text-align: center;">MÚSICA DA MORTE...</p> <p>A/ mú/si/ca/ da/ Mor/te, a/ ne/bu/losa, Estranha, imensa música sombria, Passa a tremer pela minh'alma e fria Gela, fica a tremer, maravilhosa...</p> <p>Onda nervosa e atroz, onda nervosa, Letes sinistro e torvo da agonia, Recresce a lancinante sinfonia, Sobe, numa volúpia dolorosa...</p> <p>Sobe, recresce, tumultuando e amarga, Tremenda, absurda, imponderada e larga, De pavores e trevas alucina...</p> <p>E alucinando e em trevas delirando, Como um ópio letal, vertiginando,</p>	<p style="text-align: center;">Pinto, pinta - ponta à ponta</p> <p>Pinto, pinta - ponta à ponta Tanta ponta, Pinto pinta Que pinta se pinta a pinta Pinto - pinta - ponta à ponta. Pinto é ponto mas não ponta Mas se pinta por um pinto E já que o Pinto se pinta Eu pinto-lhe a pinta ao Pinto.</p>

Os meus nervos, letárgica, fascina...	
---------------------------------------	--

1) O Poema I é um soneto decassílabo, isto é, cada verso tem dez sílabas poéticas, como pode ser visto no primeiro verso, onde a separação já foi realizada. Agora, façam a escansão do restante do poema. (5.0)

2) O termo em negrito – no segundo verso da última estrofe – gera qual figura de linguagem? (1.0)

- a) Metáfora
- b) Alegoria
- c) Comparação
- d) Assonância
- e) Aliteração

3) O Poema I apresenta qual relação entre o eu-lírico e a morte: (1.0)

- a) O eu lírico percebe a morte e começa a senti-la cada vez mais próxima, de modo intenso e lento. Ao final, o eu lírico parece gostar dos efeitos delirantes da morte;
- b) O eu lírico percebe a morte e começa a senti-la cada vez mais distante, de modo intenso e rápido. Ao final, o eu lírico parece gostar dos efeitos delirantes da morte;
- c) O eu lírico percebe a morte e começa a senti-la cada vez mais distante, de modo intenso e rápido. Ao final, o eu lírico parece não gostar dos efeitos delirantes da morte;
- d) O eu lírico morre e descreve suas sensações póstumas;
- e) A morte é o eu lírico deste poema.

4) O que caracteriza o Poema I como pertencente ao Simbolismo: (1.0)

- a) Fascinação pela morte, uso frequente de figuras de linguagens e musicalidade;
- b) Culto à beleza, culto à forma e despreocupação com o significado do poema;
- c) Preocupações sociais, como por exemplo o preconceito;
- d) Preocupação em representar a realidade coletiva da sociedade brasileira;
- e) Nenhuma das alternativas anteriores;

5) “A dança da morte”, no título do Poema I, é uma: (1.0)

- a) comparação;
- b) alegoria;
- c) aliteração;
- d) assonância;
- e) escansão.

6) No poema *Pinto, pinta - ponta à ponta*, de Cruz e Sousa, qual é a figura de linguagem predominante? (1.0)

- a) Onomatopeia
- b) Metáfora
- c) Aliteração
- d) Comparação
- e) Assonância

PLANO DAS AULAS 7 e 8

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz

Escola de Educação Básica Profª Maria José Barbosa Vieira
Professora regente da turma: Ana Paula Pereira Villela
Estagiário responsável pela aula: Luan Sevignani
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 2.10

Plano das aulas 7 e 8

(23/10 – sexta-feira – 2h/a)

Tema: Correção da Prova I e introdução ao Parnasianismo

Objetivos

Revisar os conhecimentos acerca do movimento artístico-literário simbolista, particularmente em relação aos temas abordados, os recursos expressivos e formais que caracterizam este movimento, pela análise das questões da prova realizada na aula anterior;

Conhecer o contexto histórico, social, e político em que se insere o movimento artístico-literário conhecido como Parnasianismo;

Conhecer os poetas mais representativos desse período, assim como sua obra, pela análise de poemas representativos do período;

Identificar os temas recorrentes na estética parnasiana, assim como os recursos expressivos e formas que a caracterizam, pela análise de poemas representativos do período.

Conhecimentos abordados:

Revisão do Simbolismo

Escola literária Parnasianismo

A relação do *parnaso* com o tema “Fugas da realidade”

Metodologia:

O professor estagiário responsável iniciará a aula corrigindo a atividade avaliativa da aula precedente. Fará essa correção através de um diálogo coletivo, apontando as respostas corretas e verificando as possíveis dúvidas a serem sanadas;

Em seguida, o professor escreverá no quadro: *Introdução ao parnasianismo* e explicará um pouco da *corrente parnasiana*, o *contexto* a que esse movimento está ligado, os *poetas mais importantes* e *o que é o parnaso*. Os itens em itálico serão escritos no quadro com seus respectivos resumos.

O professor, em seguida, pedirá aos alunos que peguem o livro didático e o abram na página 307.

Depois, o professor fará a leitura do poema “Via-Láctea”, de Olavo Bilac;

Os alunos deverão fazer, coletivamente, uma breve análise dos temas presentes no poema e dos aspectos formais do poema que reconhecem a partir do conteúdo já dado nas aulas anteriores.

Recursos didáticos:

Atividade avaliativa realizada na aula anterior;
Quadro e pincel atômico;
Livro didático.

Avaliação:

Através da correção coletiva, os alunos deverão ser capazes de compreender os próprios erros e sanar suas dúvidas. Os alunos também serão avaliados pelo reconhecimento dos elementos que aprenderam nas aulas anteriores, particularmente as figuras de linguagem e a metrificção, considerando a adequação de suas respostas na análise do texto “Via Láctea”.

Referências:

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009;
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade**. TRad.: Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirua, 2012;
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003;
- _____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988;
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2008;
- CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013;
- FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad.: Inês Autran Dourado Barbosa. – 2.ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009;
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997;
- _____. Unidades básicas do ensino de Português . *In: Texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel – PR: Editora Educativa, 1984;
- SOUZA, João da Cruz e. **Obras Completas**. Jaraguá do Sul: Avenida Gráfica e Editora, 2008
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo; rev. téc. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000;

PLANO DA AULA 9

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz

Escola de Educação Básica Profª Maria José Barbosa Vieira
Professora regente da turma: Ana Paula Pereira Villela
Estagiário responsável pela aula: Luan Sevignani
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 2.10

Plano da aula 9

(26/10– segunda-feira – 1h/a)

Tema: A tríade parnasiana

Objetivos:

Conhecer a tríade parnasiana brasileira, a saber, Olavo Bilac, Alberto de Oliveira e Raimundo Correia.

Conhecer o contexto histórico, social, cultural e artístico no qual emerge o parnasianismo como movimento artístico-literário;

Reconhecer o parnasianismo como um movimento artístico-literário que emerge na segunda metade do século XIX, pela análise de seus principais temas e características.

Conhecimentos abordados:

- O parnasianismo como movimento artístico-literário;
- Contextos histórico, social, cultural e artístico do parnasianismo;
- Principais temas e características do parnasianismo;
- Os principais autores parnasianos brasileiros.

Metodologia:

O professor estagiário responsável iniciará a aula montando o projetor para, em seguida, apresentar a tríade parnasiana brasileira, a saber, Olavo Bilac, Alberto de Oliveira e Raimundo Correia. A apresentação se dará através de aula expositivo-dialogada, com auxílio de slides que abordarão os seguintes temas:

- O MOVIMENTO PARNASIANO: origem, associações (Belle Époque) e reações (sentimentalismo romântico);
- CARACTERÍSTICAS: *movimento de inspiração clássica* (racionalismo e objetivismo; arte pela arte; sem sentido utilitário; desvinculado das questões sociais; vale pela beleza); *culto da forma* (métricas, rimas ricas, forma fixa); *descriptivismo* (cenas, natureza, corpo feminino, objetos); *temática greco-latina* (mitologia);
- AUTORES: *Olavo Bilac, o sensual platônico* (principal poeta parnasiano; foge do sentimentalismo romântico, mas ainda não exclui o subjetivismo); *Temas*: 1-fazer poético:

Profissão de fé / A um poeta-, 2-amor: Via-láctea, 3-Pátria, 4-Temática greco-latina); *Alberto de Oliveira, o camisa dez* (contenção emocional, pobreza temática: objetos, natureza e temática greco-latina); *Obras*: Vaso Chinês, Vaso Grego e Alma em Flor; *Raimundo Correia, o filósofo* (Tom filosófico e melancólico; musicalidade); *Obras*: As pombas, Anoitecer, Primeiros sonhos;

Ao fim da apresentação, o professor escreverá no quadro o seguinte aviso: “Na próxima aula, dia 30/10, haverá a produção de um poema, como atividade avaliativa.”

Recursos didáticos:

Quadro e pincel atômico;
Projetor multimídia.

Avaliação:

Os alunos serão avaliados pela participação durante a apresentação (participação envolve desde o diálogo até a atenção).

Referências Bibliográficas:

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009;
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade**. TRad.: Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirua, 2012;
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003;
- _____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988;
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2008;
- CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013;
- FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad.: Inês Autran Dourado Barbosa. – 2.ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009;
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997;
- _____. Unidades básicas do ensino de Português . *In: Texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel – PR: Editora Educativa, 1984;
- SOUZA, João da Cruz e. **Obras Completas**. Jaraguá do Sul: Avenida Gráfica e Editora, 2008
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo; rev. téc. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000;

PLANO DAS AULAS 10 e 11

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz

Escola de Educação Básica Profª Maria José Barbosa Vieira
Professora regente da turma: Ana Paula Pereira Villela
Estagiário responsável pela aula: Luan Sevignani
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 2.10

Plano das aulas 10 e 11

(30/10– sexta-feira – 2h/a)

Tema: Recapitulação do simbolismo e do parnasianismo e Produção de poema

Objetivo:

Revisar os conhecimentos sobre o contexto histórico e social, ideologia, características da estrutura poética, temas predominantes e principais autores do simbolismo e do parnasianismo;

Comparar o simbolismo e o parnasianismo como movimentos artístico-literários, considerando contexto histórico e social em que cada um emerge, assim como a ideologia que perpassa cada um desses movimentos, características da estrutura poética, temas predominantes e principais autores;

Produzir um poema bem metrificado, com base no tema “fuga da realidade”, para posterior publicação em espaços a serem escolhidos pelos próprios alunos;

Empregar adequadamente os recursos de metrifcação estudados nas aulas anteriores na elaboração do poema.

Conhecimentos abordados:

Características do Simbolismo e do Parnasianismo, considerando seus temas, contextos e objetivos;

Recursos linguísticos e poéticos usados nas duas escolas: metáfora, rima, *etc.*

Metodologia:

O professor estagiário responsável iniciará a aula avisando que a metade da primeira aula será destinada à recapitulação do simbolismo e do parnasianismo, enquanto o resto do tempo será destinado à produção do poema;

Para a recapitulação, o professor fará um quadro sintético no quadro e pedirá aos alunos para copiarem;

Depois que os alunos copiaram, o professor fará breves comentários sobre os itens do quadro;

Antes do encaminhamento da atividade de produção de texto, o professor colocará o seguinte aviso no quadro: “Na próxima aula, dia 06/11, haverá recuperação da prova 1”;

Depois de todos os alunos terem copiado o que está no quadro e de o aviso ser dado, o professor entregará a folha de avaliação para os alunos produzirem o poema;

Durante a atividade de produção de texto o professor se encarregará de tirar as dúvidas dos alunos, caso eles necessitem.

QUADRO-RESUMO

Características	PARNASIANISMO	SIMBOLISMO
Tríade – principais autores	Olavo Bilac, Alberto de Oliveira e Raimundo Correa	Oliveira e Raimundo Correa. Cruz e Souza, Alphonsus de Guimaraens e Eduardo Guimarães.
Contexto histórico & sociedade	Burguesia europeia, expansão capitalista, belle époque.	Grupos burgueses marginais, boemia, decadentismo (“fin de siècle”).
Ideologia	Classicismo; racionalismo e objetivismo; postura antiromântica.	Próxima do Romantismo; descrença nas soluções racionais e científicas, afirmação da subjetividade, glorificação do misterioso, e do irracional.
Arte	Descritivismo e formalismo; “arte pela arte”; o poeta é como um “artesão” das palavras.	Validação do “eu” na ordem de uma subjetivação extremada, onírica, quase num sentido inconsciente.
Estrutura poética	Métrica, formas fixas, rimas ricas.	Frequente uso de musicalidade e uso de recursos como assonâncias e aliterações.
Temas predominantes	Descrição, metapoesia, temática grecoromana.	Melancolia, liturgia (religiosidade / espiritualidade), angústia.

Recursos didáticos:

Quadro e pincel atômico;
Atividades impressas.

Avaliação:

Os alunos serão avaliados pela sua compreensão das ferramentas linguísticas utilizadas num poema, considerando a adequação ao tema proposto – “fuga da realidade” –; os recursos formais e expressivos a serem empregados na produção do poema, assim como a adequação às normas da escrita formal da língua portuguesa.

Os alunos deverão fazer um poema bem metrificado (todos os versos com o mesmo número de sílabas), com no mínimo oito versos.

Os poemas deverão abordar o tema “Fuga da Realidade”, mas não precisam emular nem o estilo parnasiano, nem o estilo simbolista.

Referências:

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola

Editorial, 2009;

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade**. TRad.: Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirua, 2012;

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003;

_____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988;

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2008;

CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013;

COLÉGIO VICENTINO SANTA CECÍLIA. **Simbolismo**. Disponível em <http://www.colegiosantacecilia.com.br/recursos/files/2012/Atividades%20Virtuais/2%C2%BA%20Ano/Parnasianismo%20e%20Simbolismo%20-%20resumo.pdf> Acessado em 01/10/2015;

FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad.: Inês Autran Dourado Barbosa. – 2.ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009;

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997;

_____. Unidades básicas do ensino de Português . In: **Texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel – PR: Editora Educativa, 1984;

SOUZA, João da Cruz e. **Obras Completas**. Jaraguá do Sul: Avenida Gráfica e Editora, 2008

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo; rev. téc. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000;

ANEXO AULA 7

Escola de Educação Básica Profª Maria José Barbosa Vieira

Professora regente da turma: Ana Paula Pereira Villela

Professores estagiários: Alexandre Lemke e Luan Sevigani

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 2.10

Estudante: _____

Atividade Avaliativa – Escrita de um poema

Durante nossas atividades, estudamos algumas técnicas usadas por poetas simbolistas e parnasianos para escreverem seus poemas: rimas, métrica, figura de linguagem. A partir da escolha de **UMA** das propostas abaixo, escreva um poema utilizando a sua criatividade e os recursos que você aprendeu:

1. Escreva um poema de *dois tercetos* que contenha *aliteração*. A aliteração precisa estar presente em *todos* os versos. Cada verso precisa ter no mínimo seis sílabas poéticas.
2. Escreva um poema de *dois tercetos* que contenha *assonância*. A assonância precisa estar presente em *todos* os versos. Cada verso precisa ter no mínimo seis sílabas poéticas.
3. Escreva um poema que contenha uma *alegoria*. O poema deverá ter no *mínimo cinco versos* e cada verso deverá ter no mínimo seis sílabas poéticas.
4. Escreva um poema sobre *melancolia* ou *angústia*. O poema deverá ter no *mínimo seis versos*, e quanto mais regular o número de sílabas poéticas por verso, melhor.
5. Escreva um poema *descrevendo um objeto ou uma cena*. O poema deverá ter no mínimo seis versos, e quanto mais regular o número de sílabas poéticas por verso, melhor.
6. Escreva um *soneto* - dois quartetos seguidos de dois tercetos. O tema é livre, mas o poema precisa ter unicidade de sentido. Não esqueça que quanto mais simétrico e regular, melhor.
7. Escreva um poema sobre o tema “fuga da realidade”. O poema deverá ter no mínimo seis versos.

Nas propostas 1, 2, 4, 5, 6 e 7, não é obrigatório o uso de figuras de linguagem como comparação, metáfora, rimas pobres ou ricas, assonância ou aliteração. O seu uso, porém, será levado em conta na hora da avaliação.

PLANO DAS AULAS 12 e 13

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz

Escola de Educação Básica Profª Maria José Barbosa Vieira
Professora regente da turma: Ana Paula Pereira Villela
Estagiário responsável pela aula: Luan Sevignani
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 2.10

Plano das aulas 12 e 13

(06/11 – sexta-feira – 2h/a)

Tema: Recuperação da Prova I e aula de análise linguística

Objetivos:

Compreender as dificuldades manifestadas nas respostas às questões sobre o Simbolismo, pela análise dos erros que ocorreram na Prova I; realizada na aula do dia 19 de outubro;

Revisar os conhecimentos acerca dos temas privilegiados no simbolismo, assim como dos recursos expressivos e formais dos poemas desta estética literária;

Identificar os temas abordados em poemas simbolistas, assim como os recursos expressivos, como as figuras de linguagem mais recorrentes, e os recursos de metrificação na composição dos poemas, na atividade de recuperação da prova sobre estes conhecimentos.

Conhecimentos abordados:

Métrica;
Temas do poema simbolista;
Figuras de linguagem: comparação, metáfora e alegoria;
Cruz e Souza e o Simbolismo.

Metodologia:

O professor estagiário responsável iniciará a aula entregando aos alunos as provas sobre o simbolismo;

Após a entrega, o professor elencará alguns problemas percebidos pela dupla de estágio na Prova 1 sobre o simbolismo, e partir disso, retomará os conteúdos necessários para resolver estes problemas;

Em seguida, serão distribuídas as folhas da Recuperação da Prova I, que devem ficar de rosto para baixo e só poderão ser viradas ao toque do sinal. A atividade será individual.

O professor escreverá no quadro o seguinte aviso: “Dia 09/11, haverá reescrita do poema elaborado na aula do dia 30 de outubro (atividade de recuperação). É importante que todos venham.”

Recursos didáticos:

Quadro e pincel atômico;
Provas de recuperação.

Avaliação:

A prova de recuperação consiste em fazer a análise da métrica do poema, identificar os recursos linguísticos empregados pelo autor e os temas abordados e, por fim, fazer uma breve reflexão sobre o texto dado. Os alunos serão avaliados de acordo com a adequação das respostas às questões propostas, assim como em relação ao domínio das normas da escrita formal da língua portuguesa.

Referências Bibliográficas:

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009;
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade**. TRad.: Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirua, 2012;
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003;
- _____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988;
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2008;
- CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013;
- COLÉGIO VICENTINO SANTA CECÍLIA. **Simbolismo**. Disponível em <http://www.colegiosantacecilia.com.br/recursos/files/2012/Atividades%20Virtuais/2%C2%BA%20Ano/Parnasianismo%20e%20Simbolismo%20-%20resumo.pdf> Acessado em 01/10/2015;
- FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad.: Inês Autran Dourado Barbosa. – 2.ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009;
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997;
- _____. Unidades básicas do ensino de Português . In: **Texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel – PR: Editora Educativa, 1984;
- SOUZA, João da Cruz e. **Obras Completas**. Jaraguá do Sul: Avenida Gráfica e Editora, 2008
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo; rev. téc. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXO AULA 12 e 13

Escola de Educação Básica Profª Maria José Barbosa Vieira

Professora regente da turma: Ana Paula Pereira Villela

Professores estagiários: Alexandre Lemke e Luan Sevigani

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 2.10

Estudantes: _____

Recuperação da Avaliação I

O cometa – Olavo Bilac

Um cometa passava... Em luz, na penedia,
Na erva, no inseto, em tudo uma alma rebrilhava;
Entregava-se ao sol a terra, como escrava;
Ferviam sangue e seiva. E o cometa fugia...

Assolavam a terra o terremoto, a lava,
A água, o ciclone, a guerra, a fome, a epidemia;
Mas renascia o amor, o orgulho revivia,
Passavam religiões... E o cometa passava.

E fugia, riçando a ígnea cauda flava...
Fenecia uma raça; a solidão bravia
Povoava-se outra vez. E o cometa voltava...

Escoava-se o tropel das eras, dia a dia:
E tudo, desde a pedra ao homem, proclamava
A sua eternidade ! E o cometa sorria...

Penedia: aglomeração de rochas // ígnea: referente à lava // flava: cor de ouro // bravia: brava //

fenecer: acabar //

tropel: desordem

1) Faça a escansão do poema O Cometa, de Olavo Bilac (6,0)

2) No último verso do poema, a frase “E o cometa sorria” contém qual figura de linguagem? (2,0)

- a) aliteração b) comparação c) metáfora
d) onomatopeia e) nenhuma, é uma frase literal.

3) O poema de Olavo Bilac descreve uma cena da natureza, sem apresentar sentimentos exacerbados e com grande preocupação formal. A partir disso, podemos concluir que o poema pertence a qual escola literária brasileira? (2.0)

- a) realismo b) naturalismo c) simbolismo
d) parnasianismo e) barroco

PLANO DE AULA 14

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz

Escola de Educação Básica Profª Maria José Barbosa Vieira
Professora regente da turma: Ana Paula Pereira Villela
Estagiário responsável pela aula: Luan Sevignani
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 2.10

Plano de aula 14

(09/11 – segunda-feira – 1h/a)

Tema: Reescrita do poema

Objetivo geral:

Reescrever o poema elaborado na aula do dia 30 de outubro, considerando as indicações dos professores na 1ª versão, em especial em relação ao tema abordado e aos recursos de metrificacão empregados;

Revisar o tema “fuga da realidade” pela retomada de alguns poemas estudados, de modo a melhor perceber os recursos utilizados pelos autores simbolistas e parnasianos ao abordarem esta temática em seus poemas;

Revisar os recursos de metrificacão utilizados por autores simbolistas e parnasianos na elaboracão de seus poemas, de modo a melhor fazer uso deste recurso na reescrita do próprio poema.

Conhecimentos abordados:

O uso dos recursos linguísticos abordados até então para a refacção do poema.

Metodologia:

O professor estagiário responsável iniciará a aula entregando a 1ª versão do poema (elaborado na aula do dia 30/10), explicando aos alunos que todos terão a oportunidade de refazer o poema, isto é, melhorar os aspectos formais e de conteúdo, considerando as indicações dos professores estagiários;

A 1ª versão do poema será entregue corrigida e comentada. Os alunos deverão ler as indicações e reescrever o poema ou, ainda, escrever um poema novo, caso preferirem.

Recursos didáticos:

Quadro e pincel atômico;
Poemas dos alunos;
Folhas A4

Avaliação:

Considerando que eles têm em mãos nossos comentários, os alunos serão avaliados pela sua compreensão das ferramentas linguísticas utilizadas num poema e, considerando o poema elaborado na atividade anterior, como eles resolveram os problemas de produção comentados pelo professor. As orientações para reescrita do poema são as mesmas da atividade anterior.

Referências Bibliográficas:

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009;
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade**. TRad.: Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirua, 2012;
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003;
- _____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988;
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2008;
- CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013;
- FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad.: Inês Autran Dourado Barbosa. – 2.ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009;
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997;
- _____. Unidades básicas do ensino de Português . *In: Texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel – PR: Editora Educativa, 1984;
- SOUZA, João da Cruz e. **Obras Completas**. Jaraguá do Sul: Avenida Gráfica e Editora, 2008
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo; rev. téc. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000;

PLANO DAS AULAS 15 e 16

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz

Escola de Educação Básica Profª Maria José Barbosa Vieira
Professora regente da turma: Ana Paula Pereira Villela
Estagiário responsável pela aula: Luan Sevignani
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 2.10

Plano das aulas 15 e 16

(13/11 – sexta-feira – 2h/a)

Tema: Encerramento e socialização dos poemas

Objetivos:

Refletir sobre a experiência vivenciada no estágio;
Socializar os poemas produzidos e reescritos em aulas anteriores.

Conhecimentos abordados:

O tema “Fuga da Realidade” nos poemas produzidos;
Socialização dos poemas produzidos.

Metodologia:

O professor estagiário responsável iniciará a aula dizendo que é o último dia de estágio e falará um pouco de como foi essa experiência do ponto de vista dele. A seguir, passará a palavra para o outro estagiário para que ele possa comentar sua impressão também.

Após essa conversa, o professor falará sobre o projeto de estágio, ressaltando que a temática da *fuga* perpassou todas as aulas e se concretizará com a última atividade do estágio: passar os poemas a limpo e colá-los pela escola em pontos que, para os alunos, representam uma *fuga da realidade*; (caso estiver chovendo naquele dia, haverá uma conversa sobre os possíveis locais de fixação do poema. Os poemas poderão ser fixados em sala).

Recursos didáticos:

Quadro e pincel atômico;
Poemas reescritos;
Fitas adesivas.

Avaliação:

A avaliação se dará pela compreensão do projeto de estágio como um todo, sobretudo no que tange ao tema *fuga da realidade*, e também pela participação na atividade de passar a limpo o poema e colá-lo em algum ponto na escola.

Referências Bibliográficas:

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009;
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade**. TRad.: Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papiirua, 2012;
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003;
- _____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988;
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2008;
- CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013;
- FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad.: Inês Autran Dourado Barbosa. – 2.ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009;
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997;
- _____. Unidades básicas do ensino de Português . *In: Texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel – PR: Editora Educativa, 1984;
- SOUZA, João da Cruz e. **Obras Completas**. Jaraguá do Sul: Avenida Gráfica e Editora, 2008
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo; rev. téc. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXO AULA 17 – Carta de encerramento

Escola de Educação Básica Professora Maria José Barbosa Vieira

Disciplina: Português

Professores: Alexandre de S Thiago Lemke e Luan Luis Sevigani

Turma: 2.10

Um estágio de amor

Amor é o nome de um evento, de um acontecimento, que chamamos encontro. Partindo dessa palavra, “encontro”, podemos nos colocar as seguintes questões: a vida humana é feita do quê? O que forma e o que dá forma à vida? Nós não podemos ignorar que a nossa vida, bem como nós mesmos, somos formados pelos encontros que fizemos e, em última análise, nós somos a soma desses encontros. Em outras palavras, cada um de nós dá forma à sua vida na medida que responde de algum modo aos encontros produzidos pela vida. Portanto, somos os livros que lemos, somos as músicas que já ouvimos, somos as músicas que ainda ouvimos e ouviremos; somos os filmes que já assistimos, somos as poesias que já lemos; mas, sobretudo, somos o que somos, por causa dos encontros.

Hoje, segunda-feira, dia 23 de novembro de 2015, encerramos nosso estágio com um sentimento contraditório, por assim dizer. Por um lado, é verdade, nos sentimos felizes pelo trabalho realizado e pelos resultados que obtivemos com cada um de vocês. Por outro, porém, sentimos aquele vazio comum de quem está feliz e vê acabar, de repente, a fonte da felicidade. Mas o amor é assim. O amor é um evento. O amor duradouro, aquele eterno, que todos nós um dia já sonhamos ou cogitamos (ou sonharemos), só é duradouro quando apresenta uma possibilidade de recomeçar. Ou seja, o amor só dura porque acaba e recomeça. Acaba numa aula; recomeça na próxima. E acabará e recomeçará na que virá. Esse é o amor duradouro.

Há um historiador americano, cujo nome talvez nem importe tanto agora, que disse: “muitas coisas *acontecem*, mas poucas coisas são *acontecimentos*”. Ou seja, na nossa vida muitas coisas acontecem o tempo inteiro (por exemplo: olhamos para algum lugar sem dar importância; pensamos algo que dois minutos mais tarde nem lembraremos; fazemos coisas que um dia depois nem nos lembraremos de ter feito; e assim por diante); portanto coisas acontecem o tempo inteiro, mas poucas coisas dessas que acontecem, se tornam *acontecimentos*, isto é, poucas coisas no nosso dia são importantes para nós. Hoje, compreendemos que esse estágio pode ser comparável ao amor na medida em que cada encontro que tivemos, repetimos: *cada um*

deles, foram únicos, foram significativos.

Gostaríamos de encerrar lembrando a última estrofe do poema *Amor e seu tempo*, de Carlos Drummond de Andrade:

“Amor é o que se aprende no limite,

Depois de se arquivar toda a ciência

Herdada, ouvida. Amor começa tarde.”

Obrigado a todos e a todas pela rica oportunidade de aprender coisas novas, mundos novos e novas histórias. O amor, portanto, *começa tarde*, mas começa... acaba... e recomeça...

Alexandre e Luan.

Fotos da última atividade (alunos colando seus poemas em pontos de fuga da escola)







um dia

Eu só queria fugir
dessa realidade
desse mundo vazio

todo dia eu absorvo
o que falam de mim
o que me magoa

Mas eu sei
um dia vai ficar melhor
um dia vou encontrar ela
a moça formosa

sim, ela a garota
que todo dia eu sonho
nesse dia meu coração
entrará em paz e sorrirá

Renan A.
2.10













2.3 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

Nossa reflexão passa por duas grandes linhas de pensamento. A primeira, busca explicar como as intempéries no processo docente, seja da sala de aula, seja da instituição escola, afetaram nosso planejamento. A segunda, busca compreender como a explicitação do estilo do professor afeta como o aluno reage ao objeto de estudo.

2.3.1 As mudanças no planejamento docente

Existem ao menos duas possibilidades de se lançar um olhar para a escola. Uma delas é encará-la utopicamente, através de um idealismo escolástico, já de antemão refutada por nós, o qual percebe a escola como o lugar *perfeito* para a (trans)formação dos sujeitos que a compõem. Em outras palavras, essa visão limita a atividade do professor, pois não prevê os aspectos contingenciais de um planejamento didático, uma vez que todos nós, como professores, podemos ser, em algum momento, interpelados por aquilo que não esperamos: a falta de um professor e o consequencial adiantamento de uma aula, a falta de estrutura nas salas, a falta de alunos *en masse* prejudicando o andamento da sequência das aulas, a indisponibilidade para utilização dos materiais de apoio (projektor, mini-auditório, impressora, etc), entre outras coisas. Aliás, muitos dos exemplos dados ocorreram durante nosso estágio.

Por outro lado, pode-se olhar a escola a partir do seu caráter “ruinológico”, que considera os possíveis problemas da instituição que podem afetar a atividade docente. É a partir desse olhar que começamos nossa reflexão sobre a prática pedagógica.

A questão da *utopia escolástica* tangencia não apenas uma ideia de escola como *locus utopicus*, bem como a relação entre o professor e o conhecimento. Dito de outro modo, o professor pode compreender sua relação com o saber de duas formas: *utopicamente* (acreditando que ensinará tudo aquilo que sabe e que deve ser ensinado aos alunos, que por sua vez aprenderão todo o conteúdo organicamente) ou através da aceitação de *um saber que não se sabe*¹⁹ (no qual a postura do professor é a de encarar o conhecimento e o saber de modo claudicante, aceitando que o saber

19 Título do excelente livro de Maud Mannoni, que estuda a postura do analista em relação ao saber.

pode se dar na falta, na não compreensão do aluno e na posterior pesquisa por parte do mesmo, por exemplo).

Nessa perspectiva, um planejamento de conteúdo como o nosso, a saber, simbolismo e parnasianismo, permite como sempre, no mínimo, duas abordagens: a) ensinar as duas escolas literárias por meio de uma periodicização historiográfica, comum em livros de história da literatura²⁰; b) ensinar essas escolas literárias por meio de eixos temáticos. Escolhemos, obviamente, a segunda opção, por entender que a transposição didática se daria de modo mais significativo, seja para nós, seja para os alunos.

Como não poderia deixar de ser, sendo a escola uma não-utopia (um lugar que existe), ela apresentou alguns problemas e surpresas que nos obrigaram a mudar o nosso planejamento. Tais surpresas tinham duas origens: ou internas da sala de aula, advindas dos próprios alunos e de seus processos de aprendizagens; ou externas à sala de aula, vindas das mudanças de cronograma da escola.

O principal exemplo de mudança ocorrida pelos movimentos de aprendizagens em sala de aula aconteceu nas aulas dedicadas ao estudo do poema *Ismália*. Consta no projeto que essas seriam as aulas 4 e 5, a serem concretizadas em um único encontro. Por reorganização dos horários na escola – que não vem ao caso entrar em detalhes –, a aula 4 ficou isolada e a aula 5 aconteceria no mesmo encontro da aula 6. Isto é, teríamos uma aula isolada tratando das questões formais do poema *Ismália* e posteriormente teríamos uma aula sobre a musicalidade do mesmo poema seguido, no mesmo encontro, da primeira prova.

Apesar do isolamento, a aula 4 aconteceu sem problemas e todos os objetivos foram atingidos. No segundo encontro, no entanto, as coisas mudaram de figura. Depois de mostrados os aspectos sonoros e as adaptações musicais do poema, seguimos explicando escansão. Nós já havíamos trabalhado com o assunto antes, nas aulas 2 e 3, e a professora nos disse que eles já tinham visto esse conteúdo no ano anterior. Mas percebemos, por parte dos alunos, um movimento interessante e contraditório. Por um lado, eles não demonstraram ter apreendido a compreensão de sílaba poética (que é diferente da sílaba gramatical) muito bem; e por outro, eles demonstraram

20 Basta pensar nas principais obras brasileiras que, não por acaso, foram manuais escolásticos durante muitos anos: *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*, de Antonio Candido e *História da Literatura Brasileira*, de José Veríssimo.

grande interesse no assunto e com afinco fizeram a escansão do poema. Assim, os alunos ficaram focados no assunto. Quando percebemos, a aula já estava acabando e precisaríamos preparar a sala para a prova. Vendo o esforço e a concentração dos alunos, decidimos que eles deveriam continuar fazendo a atividade de escansão e a prova foi adiada.

Se as mudanças ocorridas no planejamento advindas da relação dos alunos com o objeto se mostram interessantes e positivas, o mesmo não pode ser dito sobre as mudanças ocorridas por questões de organização escolar. Cabe ressaltar, aqui, que não estamos, de forma alguma, criticando a administração da escola ou os funcionários pela organização dos horários. Muito pelo contrário: os contratempos escolares não são arbitrários, e vimos o esforço por parte dos servidores responsáveis em fazer com que tudo acontecesse da melhor forma possível. Os contratempos que nos afetaram aconteceram por eventos da escola que necessitavam do uso do horário de aula, como a parada pedagógica.

Nessa perspectiva, a fins de esclarecimento, segue uma tabela com o cronograma de como as aulas de fato ocorreram:

Aula	Dia	Tema
01	05/10	Biografia de Cruz e Sousa <ul style="list-style-type: none"> • Biografia e contexto histórico de Cruz e Sousa; • Figuras de linguagem na poesia de Cruz e Souza.
02 e 03	09/10	Poesia: função social e forma de composição <ul style="list-style-type: none"> • Comparar e relacionar um poema de Cruz e Souza com o rap “Diário de um Detento”, de Mano Brown; • Métrica poética.
04	19/10	<i>Ismália</i> e Suicídio <ul style="list-style-type: none"> • Como o poema <i>Ismália</i> trabalha com o suicídio (uso da alegoria); • Ouvir versões musicadas do poema para compreender os diferentes usos da musicalidade do poema.
05 e 06	23/10	<i>Ismália</i> e a musicalidade <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir versões musicalizadas do poema para compreender os diferentes usos da musicalidade do poema.
07 e 08	30/10	Primeira prova: Cruz e Sousa e a poesia simbolista Introdução ao parnasianismo.
09 e 10	06/11	Correção da primeira prova;

		<p>A Tríade Parnasiana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os principais autores parnasianos; • O movimento parnasiano; • As principais características.
11	09/11	Recapitulação do Simbolismo e do Parnasianismo;
12 e 13	13/11	<p>Recuperação.</p> <p>Escrita do poema</p>
14 e 15	16/11	<p>Análise linguística dos poemas dos alunos</p> <p>Reescrita do poema e atividade lúdica de leitura de poemas</p>
16 e 17	20/11	<p>Socialização dos poemas;</p> <p>Encerramento.</p>

Comparando com os planos originais, podemos ver que as mudanças de data, felizmente, não afetaram o conteúdo. Mas tal situação gerou, em nós professores, uma ansiedade constante sobre o tempo que demoraria para podermos finalmente terminar o período de docência. Percebemos que essa inconsistência também afeta a percepção que os alunos têm da organização da escola. Assim, a instituição acaba sendo vista como negligente ou desleixada, quando na verdade ela está apenas deixando evidente seu caráter de imprevisibilidade, que nós professores temos de aprender a lidar.

2.3.2 O estilo: um estilete na carne e os modos de cortar

Tentemos fazer um experimento mental e perguntemo-nos: quais são os professores que nunca esquecemos? Da creche à universidade, cada um de nós recorda o nome deles. Diferentes e até mesmo distantes entre eles. Maria Teresa Farina e Fernanda Fossati, que encontrei nas minhas conturbadas escolas fundamentais; Rino Rega, professor de matérias literárias nas escolas de Ensino Médio; Giulia Terzaghi, professora de Letras que me levou ao exame de maturidade. E, depois, aqueles da faculdade de filosofia da Universidade Estatal de Milão: Mario Dal Pra, Emilio Agazzi, Riccardo Massa, Carlo Sini e, entre todos, Franco Fergnani. Logo, aqueles da psicanálise, que quero lembrar, entre tantos, somente o nome de Jacques-Alain Miller, meu analista e mestre. Bom, de modos diferentes e distantes entre eles, todos estes professores souberam encorporar aos meus olhos o saber de modo único, singular, irrepetível.

Massimo Recalcati, em *L'ora di lezione* (tradução nossa, p.103-104)

Entendemos por estilo, o modo como o professor toma para si o saber e o transforma em corpo desejante, isto é, o modo como ensina, como marca, como deixa traços de saber e de si durante o processo de ensino e aprendizagem.

Se cada professor tem seu estilo, obviamente, nós dois, como professores, temos estilos diferentes um do outro, e isto se mostrou em sala de aula. O Alexandre, entendemos, apresenta um estilo mais analítico, ligado ao texto por si só, provocando diálogos e suscitando nos alunos reações ao texto lido. A partir destas reações, este estagiário “preenche” o quadro com as análises dos alunos, desdobrando-as. O Luan, por outro lado, demonstra um estilo mais abrangente e mais contextualizado da interpretação textual, muitas vezes se detendo a reflexões mais filosóficas/existenciais, buscando diálogos possíveis entre a vida e o conteúdo dado.

Enumerar as diferenças entre os dois estilos para nossa reflexão, num primeiro momento, não é importante, ao passo que a percepção por parte do aluno de que *há estilos* (singulares-plurais) faz-se substancial. Essa subjetividade no fazer docente, acreditamos, permitiu ao aluno aplicar seus pontos de vista na leitura dos textos e nas interações em sala de aula. Essa “permissão” maior da subjetividade propulsou mais possibilidades de encontros amorosos. Aliado aos métodos em si, acreditamos que a *evidência* de uma diferença entre nossos estilos pessoais foram fatores importantíssimos para os resultados positivos que vimos na produção dos alunos ao fim da prática docente.

Podemos pensar em dois exemplos em que acreditamos que a nossa subjetividade, como docentes, foi importante para a forma positiva como os alunos se relacionaram com o saber. Em primeiro lugar, no primeiro dia de aula, foi lido e discutido o poema *O Cavador do Infinito*, de Cruz e Souza. Nesta aula, os alunos foram provocados a externar suas opiniões sobre o que o poema dizia. O papel do professor foi de mostrar as camadas de significado do texto. Mas os significados em si foram dados pelos alunos. No encontro seguinte, uma aluna disse que leu o texto em casa e o releu. O detalhe fica por conta do fato que os alunos não levam o material para casa. Isso significa que a aluna, em casa, lembrou do poema, e se deu ao “trabalho” de pesquisá-lo. Nós sabemos o quanto é difícil fazer com que os alunos pensem no texto literário – ainda mais um texto simbolista – fora do contexto escolar e, por isso, esse caso nos marcou bastante.

O segundo exemplo se deu na declamação, pelo professor-estagiário, do poema *Ouvir Estrelas*, de Olavo Bilac. No momento em que, finda a declamação, alguns alunos – evidentemente tocados pela performance –, não fizeram outra coisa senão silenciar, apontando o olhar em direção ao infinito, aos pensamentos, vale dizer, ao corpo simbólico ali transformado e desnudo.

Com o desenvolvimento das aulas, nós percebemos que essa mudança de foco do “histórico” para o “temático” criou uma mudança na relação professor – aluno – saber. Nas aulas historicistas, o saber é dado como morto, algo a ser consumido pelo aluno. Porém, ao utilizarmos o mesmo saber, enfatizando o tema, as coisas mudam. Primeiro, o professor pode ser mais aberto quanto ao seu estilo pessoal. Isso permite que ele dê a aula de coração aberto, aumentando a possibilidade um encontro amoroso²¹. O saber, por outro lado, não é mais visto como algo antigo e morto, mas sim como algo que pode deixar marcas no aluno. Na aula em que trabalhamos o poema *Ismália*, por exemplo, de Alphonsus de Guimaraens, o saber poderia ser ensinado como um “texto simbolista”, mas preferimos criar uma aula sobre a temática “suicídio”. O aluno, assim, agora, está aberto para uma leitura que pode ter significado em sua vida. Uma simples mudança de perspectiva e o saber deixa de ser coisa antiga – indiferente/insignificante – para ser coisa presente na vida do aluno antes mesmo de a aula ter sido realizada.

21 Nos referimos indiretamente à metáfora do amor, desenvolvida por Massimo Recalcati, presente na Reflexão teórica

3. A DOCÊNCIA EM PROJETOS EXTRACLASSE – AS OFICINAS

3.1 O PLANO DE TRABALHO²²

3.1.1 Contextualização e escolha de tema

O Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM), fundado em 1998, é considerado o caminho de acesso para muitas universidades públicas e privadas — com bolsas parciais ou integrais — do país, através de importantes programas do governo, como o Programa Universidade para Todos (Prouni); o Sistema de Seleção Unificada (Sisu); e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), como também para o acesso a estudos no exterior pelo programa Ciências Sem Fronteiras.

O exame do ENEM é realizado anualmente em dois dias distintos. No primeiro dia há uma avaliação com base nos conhecimentos das áreas de *Ciências Humanas e suas Tecnologias* e *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*, totalizando 90 questões objetivas. No segundo dia, além de 90 questões objetivas nas áreas de *Matemática e suas Tecnologias* e *Linguagens e Códigos e suas Tecnologias*, há ainda uma proposta de redação dissertativo-argumentativa que, geralmente, aborda temas da atualidade. Concluído o Exame, o aluno terá, portanto, cinco notas: uma para cada área de conhecimento e uma nota para a redação. Tais notas podem variar de 0 a 1000 pontos, possuindo a nota da redação, assim, um grande peso ao lado das notas finais dos alunos em cada uma das áreas de conhecimento.

Desse modo, tendo em vista a importância do ENEM para o acesso de alunos a muitas universidades, sejam elas públicas ou privadas, e conscientes do valor da nota da redação para o resultado final dos participantes no Exame, este projeto de trabalho extraclasse ofereceu oficinas de redação com foco nas propostas do ENEM para os alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Professora Maria José Barbosa Vieira (CEMAJOBA), localizada no

²² O presente plano de trabalho foi elaborado pelos professores-estagiários Alexandre Lemke, Érica Marciano de Oliveira Zibetti, Luan Sevigani e Maíra Sevigani, sob orientação da prof. Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz, durante o segundo semestre de 2015 na disciplina de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II (MEN 7002). No mesmo semestre, o plano foi executado com os alunos de 3º ano da Escola de Educação Básica Professora Maria José Barbosa Vieira pelos mesmos professores-estagiários.

bairro Praia Comprida, no município de São José - SC. Tal projeto foi elaborado em razão de que muitos dos alunos do terceiro ano da referida escola realizariam a prova do ENEM no final do mês de outubro de 2015, visando alcançarem uma vaga em um curso superior. Apesar de destinadas especialmente aos alunos da CEMAJOBA, ressalta-se que as oficinas foram abertas, também, a qualquer pessoa que tivesse interesse em participar das mesmas.

Sobre os alunos da Escola de Educação Básica Professora Maria José Barbosa Vieira, esses possuem um perfil mais ou menos específico, que já havíamos traçado enquanto participávamos e atuávamos em outras atividades de estágio na escola: há turmas dos três anos do Ensino Médio em todos os turnos, a maioria desses alunos trabalha. Pelas manifestações dos alunos, depreende-se que a maioria deles não tem acesso a cursinhos pré-vestibulares particulares e de que nas aulas de língua portuguesa não há uma ênfase para a redação do ENEM e vestibular, muito provavelmente em razão do número de aulas semanais e dos conteúdos definidos no projeto pedagógico da escola e no plano de ensino da disciplina. Assim, muitos alunos acabam se sentindo em defasagem para enfrentarem os exames de seleção. Por esses motivos, consideramos que as oficinas de redação para o ENEM poderiam se constituir como um trabalho significativo para os estudantes da referida escola.

A seguir, apresentamos o projeto elaborado para o trabalho com a redação para o ENEM. Tal projeto encontra-se assim organizado: na Seção 3.1.2, *Reflexão Teórica*, fundamentamos com bases teóricas as propostas de trabalho que apresentamos; na Seção 3.1.3, *Objetivos*, apresentamos os objetivos que procuramos alcançar no desenvolvimento do projeto; na Seção 3.1.4, *Conhecimentos trabalhados*, abordamos os conhecimentos que foram trabalhados durante o projeto; por fim, na Seção 3.1.5, *Metodologia*, descrevemos a estratégia metodológica utilizada no desenvolvimento da proposta apresentada, bem como os recursos utilizados para o seu desenvolvimento e o cronograma dos encontros.

3.1.2 Reflexão teórica

3.1.2.1 Tipos textuais e gêneros discursivos

Entre as diversas competências requeridas pelo ENEM aos seus participantes, encontra-se aquela referente ao domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo. Assim, faz-se necessário compreender a noção de *tipo textual* e diferenciá-la da noção de *gêneros discursivos*, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262) que balizam os usos da língua nas mais diferentes esferas da atividade humana. *Gêneros discursivos* e *tipos textuais* diferenciam-se especialmente no que concerne às suas naturezas. Enquanto os primeiros são definidos por suas funções dialógicas e pelos contextos sociocomunicativos pelos quais circulam, os últimos são caracterizados essencialmente pelos aspectos linguísticos que os compõem. Para Marcuschi (2002, p. 22) utilizamos a “expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística [sic]* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}”. Assim, são exemplos de tipos textuais a argumentação, a descrição, a exposição (ou dissertação), a narração e a injunção.

A fim de tornar mais visíveis as diferenças entre gêneros discursivos (ou *gêneros textuais*, de acordo com a Linguística Textual, vertente teórica a qual se afilia o autor em questão) e tipos textuais, Marcuschi (2002, p. 23), o autor elabora um quadro sinóptico em que são contrapostos os dois termos:

TIPOS TEXTUAIS

1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição

GÊNEROS TEXTUAIS

1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Quadro 1 – Diferenças entre *tipos textuais* e *gêneros textuais*. (MARCUSCHI, 2002, p. 23)

Fica evidente, assim, a partir do quadro sinóptico, que enquanto os tipos textuais são caracterizados pelas suas propriedades linguísticas, os gêneros discursivos são definidos por propriedades sociocomunicativas, estando indissolúvelmente ligados, portanto, aos seus contextos de circulação.

Cabe salientar, ainda, que os diferentes gêneros do discurso – compostos por *conteúdo temático*, *estilo* e *construção composicional* específicos (BAKHTIN, 2011, p. 261) – apresentam tipologia textual variada. Isso significa dizer que um gênero discursivo como a *carta pessoal*, por exemplo, pode apresentar uma sequência tipológica heterogênea, organizada pela descrição, injunção, exposição e narrativa. No entanto, mesmo com sequência tipológica heterogênea, apenas alguns tipos textuais serão predominantes nos diversos gêneros discursivos: no caso da *carta pessoal*, predominarão os tipos *descrição* e *exposição*. Desse modo, “quando se nomeia um certo texto como ‘narrativo’, ‘descritivo’ ou ‘argumentativo’, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência [*sic*] de base” naquele texto (MARCUSCHI, 2002, p. 27).

3.1.2.2 Tipo textual dissertativo-argumentativo

Uma vez que as propostas de redação do ENEM exigem do aluno o uso adequado do tipo textual dissertativo-argumentativo, destacamos, a seguir, aspectos predominantes nas tipologias dissertativa e argumentativa de acordo com Platão e Fiorin (1993) e Schnewly, Dolz e Noverraz (2004).

Sobre o tipo textual argumentativo, Platão e Fiorin (1993, p. 173-179) explicam tratar-se de um tipo textual que articula diferentes estratégias argumentativas a fim de levar o leitor a adotar o ponto de vista defendido pelo autor do texto. Portanto, além de explicitar uma tese, o autor de um texto cuja tipologia predominante seja argumentativa deve escolher estratégias eficazes para convencer o seu leitor a respeito de alguma temática²³. Entre as estratégias argumentativas elencadas por Platão e Fiorin (1993, p. 173-174), destacam-se: a) *unidade* do

²³ Bakhtin (2011, p. 261) esclarece que o *conteúdo temático* diz respeito ao objeto do qual se fala; o *estilo*, aos recursos linguísticos utilizados pelo falante; e a *construção composicional*, ao acabamento do texto e à sua organização. Tudo isso será determinado pela esfera discursiva na qual o gênero circula (em meios acadêmicos, por exemplo, os recursos utilizados pelo falante serão mais formais, diferentemente daqueles utilizados nos enunciados produzidos em esferas do cotidiano).

texto, ou seja, o texto não pode ser disperso, devendo tratar de “uma só matéria”; b) comprovação das teses defendidas com citações de outros textos autorizados, isso é, fazendo uso de *argumentos de autoridade*; c) organização e articulação lógica entre as diferentes partes do texto, “apontando as causas e os efeitos das afirmações que produz”; d) confirmação das afirmações com exemplos concretos e adequados; e) refutação de argumentos contrários conhecidos, fazendo uso de argumentos sólidos.

Também para Schnewly, Dolz e Noverraz (2004, p. 121) – que propõem que o estudo dos gêneros textuais se dê com base no agrupamento desses de acordo com os seus aspectos tipológicos predominantes – o tipo textual argumentativo requer do aluno, especialmente, o domínio das seguintes capacidades de linguagem: saber sustentar argumentos, saber refutá-los e conseguir negociar tomadas de posição.

Já no que diz respeito ao tipo textual dissertativo, Platão e Fiorin (1993, p. 298-301) esclarecem tratar-se de um tipo de texto que “analisa e interpreta fatos da realidade por meio de conceitos abstratos” (p. 298). Assim, são feitas referências “ao mundo real através de conceitos amplos, de modelos genéricos, muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço” (p. 298). Segundo os autores, ainda, a presença de dados concretos em tais textos dissertativos funcionam apenas como “recursos de confirmação ou exemplificação das idéias (sic) abstratas que estão sendo discutidas” (p. 300).

Para Schnewly, Dolz e Noverraz (2004, p. 121), os textos dissertativos – denominados pelos autores de *expositivos* – requerem o domínio da capacidade de apresentar textualmente as diferentes formas de saberes. Trata-se, pois, de um tipo textual que se pauta na construção e transmissão de saberes.

Segundo o Guia do Participante do ENEM 2013, o texto dissertativo-argumentativo é, portanto:

[...] organizado na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la. (BRASIL, 2013, p. 15-16).

Ou seja, são articuladas nos textos do tipo dissertativo-argumentativo tanto as características do texto dissertativo – como a análise, interpretação e apresentação de ideias e saberes – quanto as características do texto argumentativo – como a defesa de uma tese e o interesse em persuadir o leitor.

3.1.2.3 Produção de textos e análise linguística

Embora o ENEM proponha práticas de escrita fundamentadas na noção de *tipo textual*, não estando, portanto, de acordo com as proposições de Geraldi (1997) – para quem as propostas de escrita devem ser orientadas, sempre, pelos *gêneros discursivos* –, as considerações desse autor a respeito do processo de produção textual ancoraram-nos em nosso trabalho durante a oficina de redação para o ENEM.

Em “No espaço do trabalho discursivo, alternativas”, capítulo que compõe o livro *Portos de Passagem*, Geraldi diferencia o termo *produção de textos* do termo *redação*. Segundo o autor, o primeiro termo refere-se aos textos produzidos *na* escola, enquanto o segundo termo encobre os textos produzidos *para a* escola. Nesse sentido, as práticas de redação podem ser caracterizadas como *artificiais*, pois tratam-se de textos produzidos para fins meramente avaliativos. As produções de texto, por outro lado, envolvem uma série de questões que deixam evidente a natureza dialógica dessas produções, tais quais: a) ter algo a dizer; b) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) ter para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor tem que se constituir como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz; e) sejam escolhidas as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (p. 137).

Dessa forma, o reconhecimento das dimensões que compõem as produções textuais podem auxiliar os alunos na compreensão do texto como uma unidade de sentido, além de atentá-los para a necessidade de assumirem-se, em seus textos, como autores de seus dizeres.

Também as proposições de Mendonça (2007) acerca da prática de análise de textos fundamentaram nosso exercício docente. Para a autora, o termo Análise Linguística (doravante AL) diz respeito ao trabalho de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, “com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (p. 205). Considera-se, assim, que a aquisição e a compreensão da linguagem se dá do nível macro para o nível micro, ou

seja, a partir de textos situados em contextos de interação específicos (p. 203).

Nas oficinas de redação para o ENEM, buscamos privilegiar, assim, práticas de AL, destacando aspectos tanto discursivos quanto linguísticos de produções em análise. Além disso, propusemos trabalhos de comparação entre diferentes redações produzidas em ENEMs anteriores – adequadas e inadequadas aos critérios de avaliação do Exame – com vistas à identificação de seus aspectos linguístico-discursivos positivos, e de aspectos linguístico-discursivos a serem melhorados. Tais trabalhos encontram-se em consonância com as proposições de Mendonça, que sugere, a partir da tabela a seguir, a seguinte proposta de AL:

ANÁLISE LINGÜÍSTICA		
Objeto de ensino	Sugestão de estratégias	Habilidade esperada
Operadores argumentativos; organização estrutural das sentenças.	<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura e comparação de textos. ● Exercícios de reescrita de textos e de trechos de textos. ● Perceber que as várias formas de estruturar períodos e de ligá-los por meio de operadores 	

Quadro 2 – Produção de texto: análise linguística. (MENDONÇA, 2007, p. 214).

O trabalho com os operadores argumentativos figurou em nossas oficinas como uma possibilidade de os alunos reconhecerem estratégias de coesão e coerência em diferentes textos, além de ampliarem, com isso, seus conhecimentos em torno “dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (BRASIL, 2013, p. 19), uma das competências avaliadas nas redações do ENEM.

A partir dos nossos conhecimentos sobre tipologia textual e das competências exigidas pelo ENEM, coube a nós traduzirmos, assim, tais conhecimentos aos alunos. Muitos desses alunos, por

vezes, não entendem exatamente o que é um texto dissertativo-argumentativo, ou não leem com atenção os enunciados e acabam fugindo do tema ou não apresentando uma proposta de intervenção, como exigido pelo exame. A clareza que temos da parte teórica nos permitiu preparar um material que esclarecesse os alunos sobre essas questões que muitas vezes soam tão abstratas, mas que podem ser facilmente exercitadas em sala de aula.

3.1.2.4 Avaliação

Os alunos foram avaliados ao longo de todo processo conforme o envolvimento e a participação nas oficinas de redação do ENEM. Em relação ao trabalho de produção escrita, foi feita uma produção em sala de aula - com proposta criada pelos estagiários - e os alunos poderiam entregar por *e-mail* outros textos que tivessem escrito. A avaliação destas produções escritas foi feita de acordo com os critérios estabelecidos pelo guia do ENEM (2013). Dessa forma, no decorrer das oficinas, os alunos receberam o retorno de suas produções pelos professores-estagiários presencialmente e *online*, podendo, com isso, sanar possíveis dúvidas e aprofundar, ainda, suas práticas de escrita.

Vale ressaltar que o principal objetivo dessas oficinas foi desenvolver habilidades de leitura e, principalmente, de escrita, visto que ambas as habilidades estão articuladas, uma vez que antes de escrever e posicionar-se criticamente numa redação, o aluno deve ler atentamente o enunciado e os textos de apoio do tema proposto.

3.1.3 Objetivos

O presente projeto de trabalho extraclasse teve por objetivo desenvolver as habilidades necessárias para a produção de um texto dissertativo-argumentativo dentro das cinco competências exigidas pelo ENEM, a saber:

Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (BRASIL, 2013, p.8).

Ademais, buscou-se aprofundar as habilidades de leitura e de escrita, bem como promover o desenvolvimento do senso crítico na construção de argumentos e de propostas de intervenção social para alguns temas que foram abordados nas oficinas.

3.1.4 Conhecimentos trabalhados

- Leitura e interpretação de texto;
- As diferenças entre as modalidades escrita e oral da língua;
- As diferenças entre normas (norma culta X norma popular);
- As diferenças entre tema e assunto;
- Os critérios de avaliação do ENEM;
- O tipo textual dissertativo-argumentativo;
- Como fugir dos argumentos senso-comum;
- Como elaborar uma proposta de intervenção social;
- Uso dos elementos coesivos e coerentes no texto;
- Concordância nominal e verbal;
- Regência nominal e verbal;
- Pontuação;
- Grafia das palavras (acentuação e emprego de letras maiúsculas e minúsculas);

- Flexão de nomes e verbos;
- Colocação de pronomes oblíquos (átonos e tônicos);
- Divisão silábica na mudança de linha (translineação); e
- Uso da crase.

3.1.5 Metodologia

As oficinas de redação do ENEM foram realizadas para os alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Professora Maria José Barbosa Vieira (CEMAJOBA). Os professores estagiários escolheram trabalhar o projeto extraclasse em quatro encontros, durante as duas semanas que antecederam o ENEM.

Dessa forma, os encontros foram pensados para serem trabalhados em dois dias por semana (na terça-feira e na sexta-feira), em dois diferentes horários (das 12h00 às 13h30 horas, e das 17h30 às 19h00 horas). A escolha dos dias foi feita de acordo com a possibilidade de tempo dos professores-estagiários, uma vez que as oficinas seriam trabalhadas concomitantemente com o projeto em classe na mesma escola. Quanto à escolha dos horários, três opções foram pensadas para que a maioria dos alunos pudesse participar sem comprometer seus períodos de aula. Para isso, durante a passagem dos professores-estagiários pelas turmas dos terceiros anos, nos turnos matutino e vespertino, para convidá-los a participar das oficinas, foi realizada uma enquete sobre a preferência de horários, sendo esses supracitados os escolhidos pela maioria.

Após a organização dos dias e dos horários, o encontro foi iniciado na terça-feira, dia 13 de outubro, e continuou na semana seguinte, nos dias 19, 20 e 23 de outubro, devido à atividade extracurricular de jogos dos alunos da escola, que ocorreu na sexta-feira, dia 16 de outubro.

Em virtude do grande número de alunos interessados em participar das oficinas, decidiu-se que os encontros seriam ministrados no miniauditório da escola.

No primeiro encontro, no dia 16/10, a aula foi expositiva e dialogada, e versou sobre a história do ENEM e sobre as universidades públicas que aderiram ao Sistema de Seleção Unificada (SISU). Os professores estagiários aproveitaram este momento para conversar com os alunos, ainda, sobre suas próprias experiências com o ENEM dos anos anteriores. Após essa introdução, eles

explicaram o cronograma das oficinas, situando os alunos acerca do que seria tratado em cada encontro. Em seguida, explanaram sobre as diferenças entre linguagem formal e informal; norma culta e norma popular; fala e ortografia, bem como apresentaram alguns tópicos que seriam discutidos ao longo das oficinas e que poderiam auxiliar na elaboração de uma boa redação: a distinção entre tema e assunto; o tipo textual dissertativo-argumentativo; como fugir dos argumentos fundamentados no senso comum; definição de tema, tese, argumentos; e proposta de intervenção social. Para facilitar a comunicação com os alunos durante os encontros e buscando, também, estimulá-los a escrever, os professores estagiários enviaram um e-mail com propostas de redação para os participantes da oficina. O endereço eletrônico também foi destinado a atender às possíveis dúvidas dos alunos.

No segundo encontro, no dia 19/10, foi discutido minuciosamente com os alunos as cinco competências exigidas pelo ENEM aos participantes, assim como os níveis de desempenho que esses poderiam ter em cada uma das competências. Essa aula foi exemplificada com trechos de uma redação que tirou a nota máxima em ano anterior, 1000 pontos, e de uma redação que tirou uma nota mediana, 560 pontos, para que os alunos pudessem compreender como cada redação foi avaliada de acordo com a exigência de cada competência.

No terceiro encontro, foi realizado um simulado de redação com os alunos, de acordo com uma proposta elaborada pelos professores-estagiários. Antes de iniciar essa avaliação, no entanto, nos primeiros trinta minutos do encontro, os professores-estagiários explicaram algumas dificuldades linguísticas apresentadas pelos alunos em suas escritas enviadas por e-mail.

No quarto e último encontro, os professores-estagiários deram um retorno aos alunos de suas produções, elaboradas no encontro anterior. Antes disso, porém, os professores-estagiários retomaram as discussões sobre as cinco competências do ENEM, exemplificando-as com trechos das redações de alguns alunos. Para isso, foram escolhidos três modelos de redação: uma boa, uma mediana e uma muito inadequada em relação aos critérios do Exame. Após tais discussões sobre as competências do ENEM e análise conjunta das redações, os alunos receberam suas produções corrigidas de acordo com os critérios do Exame. A correção de cada redação foi feita por dois professores-estagiários, e as notas dos alunos em cada competência foram detalhadas no verso de suas produções. Para aqueles alunos que quiserem conversar sobre suas notas com os professores-estagiários, foi reservado um tempo ao final do encontro para tal função.

3.1.5.1 Recursos

Exemplos de diversas redações bem e não muito bem sucedidas nos exames nacionais dos anos anteriores; projetor multimídia; slides; cópias do cronograma das oficinas; cópias sobre o tipo textual *argumentativo*; cópias sobre os operadores coesivos; e cópias de uma proposta de redação elaborada pelos professores-estagiários.

3.1.6 Anexos

Cronograma das aulas

Encontros	Tema	Conteúdo
------------------	-------------	-----------------

<p>Primeiro encontro (13/10)</p>	<p>Apresentação geral sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e critérios de avaliação do ENEM.</p>	<p>Aula expositivo-dialogada de introdução ao ENEM e exposição das possibilidades abertas aos alunos que participam do exame; Apresentação dos critérios de avaliação do ENEM e trabalho em torno de questões que possam ajudar na compreensão de tais critérios, tais quais: diferenças entre tema e assunto; reconhecimento de argumentos considerados do senso-comum e necessidade de extrapolá-los; diferenças entre modalidade oral da língua e modalidade escrita da língua; tipo textual dissertativo-argumentativo; critérios de avaliação do ENEM.</p>
---	---	---

<p>Segundo encontro (19/10)</p>	<p>Critérios de avaliação do ENEM.</p>	<p>Estudo dos critérios de avaliação a partir da análise de textos adequados e inadequados àqueles critérios, produzidos em edições anteriores do ENEM; Proposta de escrita de redação a ser entregue via internet.</p>
--	--	---

<p>Terceiro encontro (20/10)</p>	<p>Retorno coletivo das produções recebidas via internet. Proposta de produção de redação.</p>	<p>Trabalho em torno de questões que se mostraram mais problemáticas nas produções recebidas via internet, considerando os critérios de avaliação do ENEM; Proposta de produção de redação com o tema “A atual crise hídrica brasileira”.</p>
<p>Quarto encontro (23/10)</p>	<p>Retorno às redações feitas no encontro anterior e trabalho sobre as inadequações e adequações encontradas nesses textos.</p>	<p>Análise linguístico-discursiva das produções feitas no encontro anterior e trabalho sobre suas adequações e inadequações no que se refere aos critérios de avaliação das redações do ENEM.</p>

Os encontros

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

DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II

PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz

Escola de Educação Básica Professora Maria José Barbosa Vieira (CEMAJOBA)

Professores-estagiários: Alexandre Lemke; Érica Zibetti; Luan Sevignani; Maíra Sevegnani

Data: 13/10/2015

Horário: 12h - 13h30 / 17h30 - 19h

Primeiro encontro

Tema

Apresentação geral sobre o Exame Nacional do Ensino (ENEM) e sobre os critérios de avaliação das redações.

Objetivos

- Conhecer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as possibilidades para quem o realiza;
- Inteirar-se sobre os cinco critérios de avaliação da redação do ENEM, a saber: a) domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; b) compreensão da proposta de redação e conhecimento do tipo textual dissertativo-argumentativo; c) seleção, correlação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; d) conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e) elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos;
- Reconhecer e compreender questões que permitem um maior entendimento em torno dos critérios de avaliação da redação do ENEM, tais como: diferenças entre tema e assunto; reconhecimento de argumentos considerados do senso-comum e necessidade de extrapolá-los; diferenças entre modalidade oral da língua e modalidade escrita da língua; tipo textual dissertativo-argumentativo; critérios de avaliação do ENEM.

Conhecimentos abordados

Introdução ao ENEM; diferenças entre tema e assunto; reconhecimento de argumentos considerados do senso-comum; diferenças entre modalidade oral da língua e modalidade escrita da língua; tipo textual dissertativo-argumentativo; critérios de avaliação da redação do ENEM.

Metodologia

Inicialmente, os professores-estagiários responsáveis pelo encontro se apresentarão aos alunos e entregarão o cronograma das aulas, explicando-o. Em seguida, será feita uma introdução sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de modo expositivo-dialogado, atentando para a sua história, importância e para as possibilidades que se abrem aos alunos que dele participam. Uma vez encerrada tal introdução, a redação do ENEM será tratada de modo particular. Para tanto, serão trabalhadas algumas questões que permitem um maior entendimento em torno dos critérios de avaliação da redação, tais como: diferenças entre a modalidade escrita formal da língua e as modalidades oral e escrita informais da língua; diferenças entre abordagem do tema e abordagem do assunto; estrutura de um tipo textual dissertativo-argumentativo; reconhecimento de argumentos considerados do senso-comum. Essas questões serão abordadas de forma expositivo-dialogada, fazendo uso do projetor multimídia.

Recursos

Projetor multimídia; computador; slides; cronograma dos encontros.

Avaliação

Os alunos serão avaliados em relação ao envolvimento e comprometimento apresentados ao longo do encontro, verificados pelo respeito dispensado aos turnos de fala de professores-estagiários e colegas e pela adequação de suas manifestações orais ao tema do encontro.

Referências

BRASIL. **A redação no ENEM 2013: guia do participante**. Brasília, DF, 2013.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MARCUSCHI, Luiz Antônio. (Orgs.) **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>. Acesso em 12 out. 2015.

INEP. **Sobre o ENEM**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em 12 out. 2015.

A diferença entre tema e assunto. Disponível em: <http://www.escreveronline.com.br/site/a-diferenca-entre-tema-e-assunto>. Acesso em 12 out. 2015.

VELLEI, Carolina. **Aprenda a fazer a redação do ENEM passo a passo**. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/aprenda-fazer-redacao-enem-passo-passo-690497.shtml>. Acesso em 12 out. 2015.

Anexos

Escola de Educação Básica Professora Maria José Barbosa Vieira (CEMAJOBA)
Oficina de redação para o ENEM
Professores-estagiários: Alexandre, Érica, Luan e Maíra

Cronograma dos encontros

Encontros	Conteúdo
Primeiro encontro (13/10)	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação geral sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);- Apresentação dos critérios de avaliação do ENEM e trabalho em torno das seguintes questões: diferenças entre tema e assunto; reconhecimento de argumentos considerados do senso-comum; diferenças entre modalidade oral da língua e modalidade escrita da língua; tipo textual dissertativo-argumentativo.
Segundo encontro (16/10)	<ul style="list-style-type: none">- Estudo dos critérios de avaliação a partir da análise de textos adequados e inadequados àqueles critérios, produzidos em edições anteriores do ENEM;- Proposta de escrita de redação a ser entregue via internet.
Terceiro encontro (20/10)	<ul style="list-style-type: none">- Trabalho em torno de questões que se mostraram mais problemáticas nas produções recebidas via internet, considerando os critérios de avaliação do ENEM;- Proposta de produção de redação em sala de aula.
Quarto encontro (23/10)	<ul style="list-style-type: none">- Análise das produções feitas no encontro anterior e trabalho sobre suas adequações e inadequações no que se refere aos critérios de avaliação das redações do ENEM.

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

DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II

PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz

Escola de Educação Básica Professora Maria José Barbosa Vieira (CEMAJOBA)

Professores-estagiários: Alexandre Lemke; Érica Zibetti; Luan Sevigani; Maíra Sevegani

Data: 16/10/2015

Horário: 12h - 13h30 / 17h30 - 19h

Segundo encontro

Tema

Critérios de avaliação das redações.

Objetivos

- Compreender os cinco critérios de avaliação da redação do ENEM, a saber: a) domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; b) compreensão da proposta de redação e conhecimento do tipo textual dissertativo-argumentativo; c) seleção, correlação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; d) conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e) elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos;
- Identificar as diferenças entre os níveis de desempenho avaliados em cada uma das cinco competências, com base na análise de redações do ENEM de anos anteriores;
- Reconhecer a adequação dos textos produzidos em ENEMs anteriores aos critérios de avaliação do exame.

Conhecimentos abordados

Critérios de avaliação da redação do ENEM, a saber: a) domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; b) compreensão da proposta de redação e conhecimento do tipo textual dissertativo-argumentativo; c) seleção, correlação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; d) conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e) elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Metodologia

Nesta aula, serão abordados os cinco critérios de avaliação da redação do ENEM de modo pormenorizado, a partir de textos produzidos em exames anteriores. O primeiro critério a ser trabalhado será o “domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa”. Para este trabalho, dois textos serão apresentados através do projetor multimídia, sendo o primeiro uma produção a ser melhorada em relação ao critério, e o segundo uma produção adequada ao critério. Ao longo da leitura dos textos, os professores-estagiários buscarão fazer com que os alunos reconheçam os aspectos que podem ser melhorados e os aspectos positivos daquelas produções, através de perguntas que visam trazer os alunos à discussão proposta. Paralelamente a esse trabalho, as impressões iniciais dos alunos acerca dos textos serão aprofundadas através das exposições orais dos professores-estagiários. Os demais critérios - “compreensão da proposta de

redação e conhecimento do tipo textual dissertativo-argumentativo”; “seleção, correlação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”; “conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”; “elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” - serão trabalhados conforme a mesma estratégia utilizada no estudo do primeiro critério.

No final do encontro, os professores-estagiários propõem a escrita de uma redação a ser iniciada em casa e entregue via internet, com base na proposta de redação elaborada pelo ENEM no ano de 2012.

Recursos

Projeter multimídia; computador; slides.

Avaliação

Os alunos serão avaliados em relação ao envolvimento e comprometimento apresentados ao longo do encontro, verificados pelo respeito dispensado aos turnos de fala de professores-estagiários e colegas e pela adequação de suas manifestações orais ao tema do encontro e em relação à adequação do texto produzido aos critérios de avaliação das redações do ENEM.

Referências

BRASIL. **A redação no ENEM 2013**: guia do participante. Brasília, DF, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II

PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz

Escola de Educação Básica Professora Maria José Barbosa Vieira (CEMAJOBA)

Professores-estagiários: Alexandre Lemke; Érica Zibetti; Luan Sevignani; Maíra Sevegnani

Data: 20/10/2015

Horário: 12h - 13h30 / 17h30 - 19h

Terceiro encontro

Tema

Produção de uma redação de acordo com uma proposta escolhida pelos professores.

Objetivos

Demonstrar apropriação dos conhecimentos trabalhados nas oficinas anteriores, a saber, os tipos textuais: dissertativo e argumentativo; as diferenças entre tema e assunto, modalidade oral e escrita; bem como os critérios de avaliação da redação do ENEM.

Conhecimentos abordados

Produção de redação baseada no modelo de proposta da prova do ENEM, considerando o tempo de realização da redação de uma hora.

Metodologia

No início da oficina, os professores trabalharão algumas questões que se mostraram mais problemáticas nas produções recebidas via internet, enfatizando os conhecimentos trabalhados nas oficinas 1 e 2, a saber, os critérios de avaliação do ENEM; os tipos textuais dissertativo e argumentativo; e as diferenças entre tema e assunto. Esse primeiro momento, acordado na primeira meia hora da oficina, será reservado para sanar as possíveis dúvidas dos alunos, partindo das dificuldades apresentadas na produção anterior.

Após este momento, os professores sugerirão uma proposta de redação para que os alunos elaborem seus textos em sala de aula. Os alunos receberão duas folhas, com diagramação semelhante à da prova de redação do ENEM, sendo que uma delas servirá de rascunho.

Para esta produção, os professores delimitarão o tempo de uma hora, no qual os alunos não poderão consultar material disponibilizado em encontros anteriores, uma vez que o objetivo desta aula é simular uma prova de redação do ENEM.

Recursos

Projeter multimídia; cópias das folhas diagramadas como a prova de redação do ENEM para a produção textual.

Avaliação

As produções textuais dos alunos serão avaliadas de acordo com os cinco critérios do ENEM: a) domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; b) compreensão da proposta de redação e conhecimento do tipo textual dissertativo-argumentativo; c) seleção, correlação,

organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; d) conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e) elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Referências

BRASIL. **A redação no ENEM 2013**: guia do participante. Brasília, DF, 2013.

CINTRA, Luís F. Lindley; CUNHA, Celso. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CUNHA, Celso. **Gramática do Português Contemporâneo**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2008.

JUNIOR, Delgado. **10 regras básicas de concordância verbal**. Disponível em:

<http://www.justocantins.com.br>. Acesso em: 19 out. 2015.

PIACENTINI, Maria Tereza de Queiroz. **Este, esse ou aquele**. Disponível em:

<http://www.ic.unicamp.br/~ariadne/mo901/1s2012/este-esse-aquele.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.

Anexos

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema A atual crise hídrica brasileira, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I



(Disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/download/stand2-painel4-agua-virtual.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.)

TEXTO II

Cerca de 37% da água tratada para consumo no Brasil é desperdiçada, revelam dados do Sistema Nacional de Informações de Saneamento Básico, do Ministério das Cidades.

O relatório – a maior base de dados sobre o assunto no país – foi concluído em dezembro de 2014. Nele, foram incluídas informações referentes a dezembro de 2013. De acordo com o documento, a água se perde, sobretudo, devido a falhas nas tubulações. Fraudes e ligações clandestinas também atrapalham seu caminho.

A tendência tem sido de queda no desperdício, mas isso tem acontecido muito lentamente [...] Outra informação relevante divulgada pelo relatório é que o volume de água perdido apenas na Grande São Paulo (levando em conta todas as represas) é equivalente à produção do

Sistema Cantareira, um dos mananciais mais atingidos pela crise hídrica. No estado de São Paulo, o desperdício, ao fim de 2013, era da ordem de 34%. Na região metropolitana da capital, a proporção é próxima de 30%. [...]. (Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br>. Acesso em: 11 out. 2015.)

TEXTO III

Não, a água não vai acabar. Pelo contrário, a água é um recurso farto no mundo. Com toda a sua disponibilidade, podemos abastecer centenas de vezes o consumo da população mundial.

Tomando um único rio como exemplo, o Amazonas, e considerando dados sobre consumo de água mundial publicados pelas UNESCO, seria possível suprir toda a demanda de água mundial com 75% de sua vazão. Claro, o rio Amazonas é o maior do mundo em vazão, contribuindo com cerca de 15% a 20% de toda a água que é despejada nos mares. Mas isto quer dizer que, se levarmos em conta a água disponível somente em rios no mundo - ou seja, excluindo qualquer outra fonte de água -, poderíamos abastecer de 7 a 9 vezes a demanda hídrica humana mundial, incluindo o consumo doméstico, industrial e agrícola. [...]

Tendo em vista que sobram recursos hídricos no mundo e, em especial, no Brasil, a questão principal não se trata de como garantir água para a nossa geração ou as futuras, mas sim de saber gerir o recurso, tendo como base o conhecimento da sua distribuição espacial e temporal altamente heterogênea e, por vezes, incerta. Para isso, precisamos de (1) políticos competentes capazes de tomar decisões em prol da sociedade, além de (2) técnicos e acadêmicos portadores de um conhecimento mais aprofundado da dinâmica hídrica, meteorológica e climatológica no País. [...]. (GERITANA, Augusto. Brasil: água demais e gestão de menos. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br>. Acesso em: 11 out. 2015.)

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “insuficiente”.
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

FOLHA DE RASCUNHO

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

FOLHA DE REDAÇÃO

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Anexo – Exemplo de produção dos alunos.

Giversona Bened
FOLHA DE REDAÇÃO

1	Como você utiliza a água?
2	Atualmente, um dos temas mais comentados
3	é a falta de água. Muitas são as campanhas
4	de conscientização para a população, mas a ci-
5	re hídrica só aumenta, impactando também
6	a geração de energia elétrica e em seu preço.
7	Muitos litros de água são perdidos devido ao
8	seu mau uso, como banhos demorados ou torneiras
9	desnecessariamente abertas. A produção industrial
10	entretanto, é uma das práticas que mais utilizam a
11	água. Quando jogamos fora um produto qual
12	quer, jogamos junto toda a água usada em
13	seu processo de produção.
14	Apesar de a água ser um recurso abundan-
15	te no planeta, seu mau uso pode gerar transtor-
16	no. A ciência de dados como a quantidade de
17	água utilizada na produção de determinados ali-
18	mentos ou produtos e as consequências socio-amb-
19	ientais do desperdício dela é o primeiro passo
20	para, por em prática a diminuição desse desper-
21	dício.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

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

DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II

PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz

Escola de Educação Básica Professora Maria José Barbosa Vieira (CEMAJOBA)

Professores-estagiários: Alexandre Lemke; Érica Zibetti; Luan Sevignani; Máira Sevegnani

Data: 23/10/2015

Horário: 12h - 13h30 / 17h30 - 19h

Quarto encontro

Tema

Análise linguístico-discursiva das redações produzidas pelos alunos no encontro anterior.

Objetivos

Aprofundar os conhecimentos em torno dos cinco critérios de avaliação da redação do ENEM a partir do reconhecimento de inadequações e adequações em textos produzidos pelos alunos aos critérios do exame.

Conhecimentos abordados

Critérios de avaliação do ENEM; análise linguístico-discursiva das redações produzidas pelos alunos no encontro anterior.

Metodologia

Esta aula tomará como base as redações produzidas pelos alunos no simulado realizado no encontro anterior. Assim, a partir do uso do projetor multimídia, algumas daquelas redações serão projetadas e trabalhadas em relação aos critérios do ENEM, de modo expositivo-dialogado, buscando atentar os alunos para os aspectos que podem ser melhorados nos textos e para os seus aspectos positivos e adequados aos critérios de avaliação do exame.

Recursos

Projetor multimídia; computador; redações produzidas no simulado.

Avaliação

Os alunos serão avaliados com base em suas participações, a serem verificadas pela adequação de suas respostas às perguntas feitas oralmente pelos professores-estagiários.

Referências

BRASIL. **A redação no ENEM 2013**: guia do participante. Brasília, DF, 2013.

3.2 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA²⁴

As oficinas de redação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foram pensadas para serem trabalhadas com os alunos do 3º ano do Ensino Médio que pretendiam realizar a prova do ENEM no ano de 2015. As oficinas foram organizadas em quatro encontros, nas duas semanas que antecederam a realização do exame.

Para atender alunos de diferentes turnos de aula, os professores-estagiários planejaram cada encontro em dois diferentes horários: 12h às 13h30, e 17h30 às 19 horas, tendo cada dupla de estagiários ficado responsável por um horário, isto é, por uma turma.

As discussões metodológicas das aulas foram feitas com os quatro estagiários. Os dois turnos, porém, foram divididos coincidindo com as duplas de estágio. Érica e Maíra regiam a turma da manhã enquanto Alexandre e Luan a turma da tarde. Por decisão das próprias duplas, a regência da turma matutina foi feita de forma conjunta em todas as oficinas. À noite, ao contrário, as duas primeiras aulas foram regidas pelo Luan, e as duas últimas pelo Alexandre. Apesar disso, todos os professores estagiários e a professora-orientadora fizeram intervenções pontuais e substanciais em todas as aulas, independentemente do turno. Portanto, relataremos, a seguir, os encontros ocorridos em ambos os horários.

No primeiro encontro, realizado no dia 13 de outubro, as professoras-estagiárias fizeram uma apresentação geral sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e entregaram o cronograma das oficinas para os alunos, explicando a eles sobre a organização dos encontros. Após isso, as professoras priorizaram explicar como as redações do ENEM são corrigidas e quais são os critérios de avaliação da redação. Alguns alunos questionaram as professoras sobre o processo de inserção no vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através da nota do ENEM. Como, naquele momento, as professoras não tinham uma resposta exata para essa pergunta, elas disseram aos estudantes que iriam pesquisar e trazer tal resposta para o próximo encontro.

Na oficina noturna, realizada também no dia 13 de outubro, um dos professores-estagiários, seguiu a metodologia do primeiro encontro e começou a aula explicando um pouco sobre o ENEM para, posteriormente, entregar o cronograma das oficinas e explicá-lo. Em seguida, através de

²⁴ A presente seção foi escrita parcialmente à oito mãos por todos os estagiários do projeto extraclasse.

slides, o professor-estagiário explanou os critérios de avaliação da redação. A oficina, se comparada à matutina, não teve muita participação, apesar de os alunos terem ouvido as explicações com atenção.

No segundo encontro, dia 19 de outubro, as professoras estagiárias, no período matutino, trabalharam minuciosamente os cinco critérios de avaliação da redação do ENEM a partir dos textos de alunos que tiraram nota máxima nos exames anteriores. Esses textos foram projetados via projetor multimídia para análise linguístico-discursiva em conjunto.

Além disso, nesse mesmo encontro as professoras explicaram aos alunos sobre o processo de inserção na UFSC, através da nota do ENEM, pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). Durante o encontro, os alunos se mostraram bem atentos às discussões propostas, debatendo suas dúvidas em relação às suas produções escritas em outros momentos. Ao final do encontro, as professoras sugeriram aos alunos que enviassem suas produções escritas por e-mail para que elas pudessem ajudá-los com a revisão desses textos.

O segundo dia de oficina, no período noturno, teve menos alunos que o primeiro, porém foi importante, pois nesse dia o professor-estagiário desdobrou cada uma das cinco competências da avaliação da redação do ENEM, a partir de textos que tiraram nota máxima nos exames anteriores.

No terceiro encontro, no dia 20 de outubro, os alunos participaram de um simulado da redação do ENEM, com uma proposta elaborada pelo grupo de professores-estagiários. Antes disso, no entanto, as professoras-estagiárias discutiram as questões mais problemáticas encontradas nas produções escritas dos alunos (aquelas que haviam sido enviadas por e-mail), como o uso inadequado da pontuação, da ortografia e das concordâncias nominal e verbal. Após essas discussões, os alunos receberam a proposta de redação para ser desenvolvida em sala, em que se pedia aos alunos que desenvolvessem um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema *A atual crise hídrica brasileira*.

O terceiro encontro noturno deu-se no dia 20 de outubro e os alunos fizeram um simulado do mesmo modo que na oficina matutina. Nesse dia, os professores-estagiários, percebendo as dificuldades pontuais de alguns alunos, atenderam cada aluno, auxiliando no processo de escrita da redação. Houve um caso em que uma aluna não conseguiu produzir seu texto e o professor-estagiário pediu-lhe que enviasse ao e-mail do grupo de estagiários, criado especialmente para as oficinas. No dia posterior a aluna enviou e nós corrigimos seu texto, atribuindo-lhe comentários,

nota e sugestões.

No quarto e último encontro, realizado no dia 23 de outubro, as professoras-estagiárias, primeiramente, propuseram uma análise linguístico-discursiva das redações produzidas pelos alunos no simulado. Para fundamentar essas discussões, elas escolheram três textos dos alunos com diferentes notas: um com nota alta, um com nota mediana e outro com nota baixa. Ao expor e discutir os trechos desses textos dos alunos, as professoras-estagiárias buscaram mostrar como cada texto foi corrigido, seguindo os critérios de avaliação da redação do ENEM. Dessa forma, a apresentação teve como objetivo discutir as questões problemáticas encontradas nos textos dos alunos, bem como solucionar algumas dúvidas e sugerir melhoras nas produções escritas por eles. Após essas abordagens, as professoras-estagiárias entregaram as redações corrigidas para os alunos, e para aqueles que apresentaram maior dificuldade na escrita da proposta, as professoras-estagiárias reservaram um tempo do encontro para uma conversa particular, caso esses alunos quisessem, a fim de indicar-lhes possíveis melhorias em seus textos. O mesmo aconteceu na oficina noturna, porém, com menos alunos.

No último encontro do noturno, o professor-regente seguiu uma outra metodologia e explicou como fazer uma redação do ENEM “de trás para frente”, isto é, pensando primeiro na proposta de intervenção e depois montando o texto a partir dela. Os alunos puderam discutir e refletir sobre esta abordagem, como se realmente estivéssemos escrevendo um texto em conjunto. Em seguida, como aconteceu no período matutino, o restante da aula foi reservada para conversas individuais com os alunos no intuito de tirar dúvidas e oferecer sugestões de melhorias em seus textos.

Com efeito, os alunos demonstraram bastante interesse nos encontros e participaram intensamente das discussões em sala e das atividades propostas pelos professores. Acreditamos que os alunos tenham apreciado os encontros da oficina, pelos agradecimentos e elogios dados aos professores-estagiários ao longo desse trabalho.

Procuramos, assim, desenvolver um trabalho ao longo das oficinas que fosse, sobretudo, dialógico, estando sempre atentos às dificuldades e dúvidas dos alunos no decorrer dos encontros, e moldando, sempre que necessário, nossa oficina a fim de que ela se tornasse, de fato, significativa para os participantes.

No que concerne às estratégias pedagógicas utilizadas no curso dos encontros, a opção por

análises linguístico-discursivas, tomando como base as redações produzidas por estudantes em anos anteriores ou na própria oficina, buscaram respeitar as proposições de documentos oficiais como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2006), em que se orienta um trabalho na disciplina de língua portuguesa voltado para o texto. Nesse sentido, julgamos que a compreensão da adequação ou não de uma redação aos critérios de avaliação do ENEM só seria possível caso os alunos tivessem acesso aos textos em sua totalidade, entendendo que aqueles critérios, portanto, trabalham conjuntamente em favor da construção de um texto como unidade de sentido, coeso e coerente.

Pelos motivos supracitados, acreditamos, desse modo, que os encontros tenham sido significativos tanto para nós, professores-estagiários, quanto para os alunos, participantes do ENEM. A presença na turma matutina se deu da seguinte forma: 15 alunos no primeiro encontro; 16 alunos no segundo encontro; 25 alunos no terceiro encontro e 15 alunos no quarto encontro. Na turma noturna, por bater horário com o cursinho comunitário que, tivemos uma pequena queda: 11 alunos no primeiro encontro; 13 alunos no segundo encontro; 7 alunos no terceiro encontro e 8 alunos no quarto encontro. Com essa aceitação por parte dos alunos, saímos com a feliz certeza, por fim, de que o interesse pelo aprendizado nas escolas continua presente nos jovens, bastando, apenas, que mais oportunidades sejam oferecidas a eles.

4. VIVÊNCIAS DO FAZER DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR

Esta seção é destinada a apresentar os eventos significativos que envolvem o fazer docente dos quais participamos durante nosso período de docência, a saber: dois conselhos de classes e a nossa constante presença (e espera) na sala dos professores.

No que concerne aos conselhos de classes, realizados no dia 21/08/2015, e no dia 24/10/2015, cremos que houve alguns aspectos importantes para nossas reflexões. Antes de mais nada, o ambiente nos proporcionou um contexto real de discussão – espécie de simulacro – sobre a turma da qual ficamos responsáveis, na medida em que todos os professores nos tomaram como professores e não como alunos da Universidade Federal de Santa Catarina. Assim, gostaríamos de ressaltar que participar de modo ativo do conselho de classe da 2.10, expressando nossas opiniões sobre a turma e sobre alguns alunos e, sobretudo, sermos levados em conta, foi algo importante, pois permitiu-nos entender um pouco mais sobre a relação entre os professores e seus alunos. Durante a pergunta de uma professora, que questionou “se a turma respondia bem às atividades dadas”, a professora regente de Língua Portuguesa da nossa sala, redirecionou a pergunta a nós, que prontamente esboçamos um perfil da turma no que tange à produção. Com gesto de anuição, percebemos que nossas intervenções foram levadas em conta no momento em que houve conclusões sobre a turma, no geral.

Em contrapartida, pudemos notar que alguns professores são indiferentes ao conselho de classe, muitas vezes não participando ou demonstrando evidentes ignorâncias sobre as características da turma referida. Acreditamos que a ausência de relação com a turma, gera problemas não apenas em relação ao conteúdo, bem como ao nível de compreensão das diversas realidades da sala. Não por acaso, alguns professores nem mesmo sabiam que havia uma aluna que não estava frequentando as aulas por estar grávida.

De qualquer modo, avaliamos nossa participação como positiva, uma vez que pudemos vivenciar momentos importantes, os quais demandavam algumas intervenções e reflexões sobre nossa turma.

Outro momento importante, este bem mais frequente e significativo para nós, foi o fato de experiencarmos as dinâmicas da “Sala dos professores”, lugar em que todos os professores nos

trataram como iguais, chegando a discutir conosco algumas problemáticas de suas práticas docentes. O primeiro momento significativo foi quando a professora de inglês comentou conosco que tentou fazer uma atividade um pouco mais lúdica, porém não obteve nenhum resultado, pois os alunos não fizeram. Refletindo sobre isso, chegamos à conclusão juntos que muitas vezes os alunos não fazem as atividades em casa, pois durante as aulas sequer prestaram atenção no que era para ser feito. Além disso, admitimos que durante as explicações é importante *tocar* os alunos; é importante, entre outras coisas, transformar o saber em corpos de desejos, acendendo o desejo de saber no aluno. Somente desse modo a professora em questão conseguiria obter resultados mais concretos.

O segundo momento versa sobre quando estávamos esperando nossa aula começar e surgiu um debate entre nós e o professor de matemática, que defendera o mecanicismo como teoria de prática docente. Contrários a essa prática, com algumas ressalvas se usada moderadamente para a aplicação de provas e fórmulas em algumas disciplinas, enfatizamos que corroborávamos com uma teoria que pressupõe uma relação amorosa entre professor, aluno e saber (a qual já explicamos à exaustão em outros capítulos). De qualquer modo, foi interessante perceber que alguns professores, sobretudo os mais antigos, prendem-se a um ensino automático e repetitivo dos conteúdos de suas respectivas disciplinas. Perceber o surgimento de um momento de reflexão e debate foi algo importante para nossa formação.

Pudemos observar, também, um pouco do processo de eleição de diretor da escola. Importante marco histórico, pois nem sempre foi permitido esse tipo de pleito no estado. Ironicamente, só havia um candidato, o atual diretor. Ele apresentou sua proposta para toda a escola, no ginásio coberto. Percebemos que ele foi bem honesto e crítico, informando, por exemplo, o valor das verbas que recebia dos governos estadual e federal, avisando já que elas estavam diminuindo. Foi uma experiência interessante, mas percebemos uma desmotivação dos alunos em relação ao pleito, provavelmente por haver apenas um candidato.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre o homem e o mundo há sempre um muro, como entre um homem e uma mulher, ou entre a verdade (que escapa sempre) e o saber. No entanto, a este muro – o muro da linguagem – não há somente uma barreira que os separa: há também o terreno em que surge o dom da palavra, que rende possíveis a poesia e o amor, a *humanização da vida* e o encontro, o aprendizado e o conhecimento.

Massimo Recalcati, em *L'ora di lezione*, p. 111

Aceitamos a fragmentação. Aceitamos as falhas. Aceitamos as ruínas e os cacos: as cacofonias. Aceitamos as possíveis recusas. Aceitamos! Mais que isso: aceitamos o estágio e sua importância enquanto um *encontro de amor*. O relacionamento foi curto, foi intenso e gerou muitas reflexões, muitas centelhas, pulverizadas em páginas, em falas, em vozes, em encontros, em alunos, na escola e, mais que tudo, em nossos corpos.

Não há conclusão que possa resgatar ou fazer perdurar nossa prática docente. Isso, nós também aceitamos. Contudo, alguns aspectos foram substanciais durante este estágio e devem ser aclarados. Antes de mais nada, para ambos, o estágio II caracterizou-se como um momento em que houve, diferentemente do Estágio I, constantes reflexões sobre nossa prática docente, isto é, pudemos ao longo das aulas ministradas avaliar não somente nosso desempenho, bem como ter uma noção precisa de como os conteúdos foram aplicados, seja partindo da perspectiva do nosso planejamento didático, seja pela ótica dos estudantes, que constantemente faziam emergir durante as aulas os conhecimentos criados em aulas precedentes.

Em outras palavras, o Estágio II foi atravessado por intermitentes reflexões sobre a figura do professor. Acreditamos que essa consciência, longe de um processo casual, deu-se desse modo, pois assumimos um referencial teórico que articulou a prática docente – vale dizer, a didática – a alguns conceitos da psicanálise, resultando num aporte teórico novo, mas que, desde o início, mostrou-se convergente à prática do ensino. Para sermos mais claros: desde o início, percebemos que a *metáfora do amor* desenvolvida por Massimo Recalcati, que versa fundamentalmente sobre dois momentos (a transformação do saber em corpos de desejos e, posteriormente, a transformação dos alunos em amantes), mostrou-se, na prática, algo evidente. Assim, a cada aula, pudemos colher elementos, cujo referido aporte teórico já havia desdobrado aprioristicamente. Ao passo que no

Estágio I, a prática docente (nossas aulas, o planejamento, as mudanças durante as aulas, etc) ficou relegada somente à prática, deixando as reflexões à margem, uma vez que não encontrávamos convergências entre as teorias utilizadas e as dinâmicas do fazer docente. Nesse sentido, consideramos que nosso referencial teórico foi substancial para que pudéssemos voltar nossa atenção à relação amorosa entre aluno e professor (sempre através da metáfora de Recalcati), fugindo, entre outras coisas, das armadilhas de se pensar utopicamente a escola e o ensino, e caminhando em direção a uma compreensão que não limita o saber e a sua transmissão/ensino, mas o coloca na condição da potência, de algo que está sempre sendo buscado, de – novamente – *um saber que não se sabe*.

Além disso, consideramos também que o Estágio II foi importante, pois nos trouxe a certeza de que queremos dar continuidade à profissão de professor. Por isso, ter ministrado as aulas de modo mais consciente nos auxiliou não somente a repensar nossa atuação social/educacional, bem como nossa atuação temporal, afinal a aula pode ter um limite, mas o conhecimento e o poder de marcar a vida de um aluno, não.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009;
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade**. TRad.: Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papihua, 2012;
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003;
- _____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988;
- BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. São Paulo: Martins Fontes, 2007;
- BAUDELAIRE, Charles. **O spleen de Paris: pequenos poemas em prosa**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1985.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília/DF: MEC, 1998;
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**. 3ª ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008;
- CAMPOS, Humberto de. **Reminiscências**. São Paulo: W.M JACKSON INC EDITORES, 1962;
- FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad.: Inês Autran Dourado Barbosa. – 2.ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009;
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006;
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997;
- _____. **Unidades básicas do ensino de Português**. In: *Texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel – PR: Editora Educativa, 1984;
- LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do Autor, 2002;
- MANNONI, Maud. **Um saber que não se sabe: a experiência analítica**. Campinas: Papiurus, 1989;
- NASIO, J.-D. **Lições sobre os 7 Conceitos Cruciais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997;
- RECALCATI, Massimo. **Ora di lezione: per un’erotica dell’insegnamento**. Torino: Einaudi,

2014;

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998;

SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998;

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. São Paulo: Editora Ática, 2002;

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo; rev. téc. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000;

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

7. ANEXOS

7.1 Fotos da docência

Estagiário Luan regendo aula extraclasse.



Estagiário Alexandre regendo a aula 11



Exemplo da prova I

Escola de Educação Básica Profª Maria José Barbosa Vieira
Professora regente da turma: Ana Paula Pereira Villela
Professores estagiários: Alexandre Lemke e Luan Sevigiani
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 2.10

9,0

Alunos(as): Julia morais, Amanda

Atividade avaliativa 1

Leia os dois poemas do poeta simbolista catarinense Cruz e Souza.

5,0

POEMA I	POEMA II
<p>MÚSICA DA MORTE...</p> <p>A/ mú/si/ca/ da/ Mor/te, a/ ne/bu/losa, Estranha, imensa música sombria, Passa a tremer pela minh'alma e fria Gela, fica a tremer, maravilhosa...</p> <p>Onda nervosa e atroz, onda nervosa, Lêtes sinistro e torvo da agonia, Recrece a lancinante sinfonia, Sobe, numa volúpia dolorosa...</p> <p>Sobe, recrece, tumultuando e amarga, Tremenda, absurda, imponderada e larga, De pavores e trevas, alucina...</p> <p>E alucinando e em trevas delirando, Como um ópio letal, vertiginando, Os meus nervos, letárgica, fascina...</p>	<p>Pinto, pinta - ponta à ponta</p> <p>Pinto, pinta - ponta à ponta Tanta ponta, Pinto pinta Que pinta se pinta a pinta Pinto - pinta - ponta à ponta. Pinto é ponto mas não ponta Mas se pinta por um pinto E já que o Pinto se pinta Eu pinto-lhe a pinta ao Pinto.</p>

Folha mostrando a primeira e segunda versão da produção de um poema.

Quero fugir
mas não consigo
Ela está sempre comigo

não posso me esconder
Ela está dentro de mim
não sei o que fazer.

Tentei fugir
mas não consegui
Então me decidi

O início não não se encaixa bem com o restante do poema.

Com uma faca
Um corte profundo
Eu a parti

Em pedaços a degustei
Com prazer eu a matei

Não posso me esconder
Ela está dentro de mim
Não sei o que fazer

Tentei fugir
mas não consegui
Então me decidi

Com uma faca
Um corte profundo
Eu a parti

Em pedaços a degustei
Com prazer eu a matei.

Muito Bom!
Você melhorou bastante! O esforço valeu
a pena!