



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

MAURÍCIO RESENDE
WENDELL DE OLIVEIRA ALBINO

O PROFISSIONAL DE LETRAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Florianópolis

2013

MAURÍCIO RESENDE

WENDELL DE OLIVEIRA ALBINO

O PROFISSIONAL DE LETRAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Relatório de estágio apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como requisito para aprovação na disciplina Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II, do Curso Letras Língua Portuguesa e Literatura Vernáculas sob orientação da Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott.

Florianópolis

2013

Ao 1° C

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por permitir a conclusão de mais uma etapa das nossas vidas que, ainda que encerrada, possibilitará o rumo por outros e novos caminhos.

Aos nossos pais e a todos os nossos amigos que nos deram apoio, credibilidade e que encorajaram e incentivaram a nossa escolha por ser professor.

A todos os professores da UFSC que contribuíram para a excelência da nossa formação, ensejando o nosso aprendizado para que pudesse ser passado adiante e, especialmente, àqueles que nos inspiraram, através da sua paixão pelo conhecimento e do seu dom para a docência, a também sermos professores.

À professora Isabel, pela sua orientação e pelo seu apoio teórico, didático-pedagógico e pessoal-profissional, bem como pela amabilidade e paciência com que nos conduziu durante todo o percurso de estágio.

À professora Nara, pelo seu suporte, pela sua generosidade e pela sua prontidão em nos coorientar e nos encorajar no aceite do desafio de atuar em sala de aula.

Ao professor George, por ter nos acolhido e possibilitado a nós a execução do projeto extraclasse, bem como pelos seus direcionamentos e conselhos.

*Um educador é um fundador de mundos,
mediador de esperanças, pastor de projetos*

Rubem Alves

RESUMO

O presente trabalho visa a relatar o percurso trilhado na disciplina de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II, do curso de Letras-Português, da Universidade Federal de Santa Catarina bem como a refletir sobre ele criticamente. Na prática do estágio, foram trabalhadas questões subjacentes às famílias linguísticas e à formação das línguas românicas, ao lugar da Língua Portuguesa no mundo e aos seus embricamentos extra e intralinguísticos dentro do conteúdo *História da Língua Portuguesa*; também foi abordada a análise morfológica dentro do conteúdo *Estrutura das palavras* em uma turma de primeiro ano de um colégio da rede pública federal. Também foi conteúdo das práticas do estágio o trabalho com gênero poesia e gênero edital fotográfico em turma de terceiro ano da mesma instituição. Assim no bojo das discussões subjacentes às atividades do estágio de docência, houve reflexões de cunho teórico, prático, político-educacional e didático-pedagógico.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, estágio de docência, História da Língua Portuguesa, Estrutura das palavras.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO	11
2.1. APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO	11
2.1.1. O Colégio de Aplicação	11
2.1.2. O 1º ano C.....	14
2.1.3. A aula de Língua Portuguesa	15
2.2. AS AULAS DE PORTUGUÊS DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO	16
2.2.1. A observação do estagiário Maurício.....	16
2.2.1.1. Aula 1: 27 de março – das 9h às 9h50min.....	16
2.2.1.2. Aula 2: 27 de março – das 10h05min às 10h50min	17
2.2.1.3. Aulas 3 e 4: 28 de março – das 7h30min às 8h50min	18
2.2.1.4. Aula 5: 3 de abril – das 9h às 9h45min	19
2.2.1.5. Aula 6: 3 de abril – das 10h05min às 10h50min	20
2.2.1.6. Aula 8: 10 de abril – das 10h05min às 10h50min	20
2.2.1.7. Aulas 9 e 10 – das 7h30min às 8h50min	20
2.2.2. Reflexão sobre a prática pedagógica.....	22
2.2.1. O trabalho com os gêneros do discurso	22
2.2.2. As atividades epilinguísticas	24
2.2.3. A observação do estagiário Wendell.....	26
2.2.3.1. 27 de março de 2013 – Aulas 1 e 2	26
2.2.3.2. 28 de março de 2013 – Aulas 3 e 4	28
2.2.3.3. 3 de abril de 2013 – Aulas 5 e 6	29
2.2.3.4. 4 de abril de 2013: Aulas 7 e 8	30
2.2.3.5. 10 de abril – Aulas 9 e 10	31
3. O PROJETO DE DOCÊNCIA	32
3.1. ESCOLHA DO TEMA	32
3.2. PROBLEMATIZAÇÃO.....	33
3.3. JUSTIFICATIVA	34
3.4. CONCEPÇÕES TEÓRICAS NORTEADORAS DO PROJETO.....	35
3.5. OBJETIVOS DO PROJETO.....	42
3.5.1. Objetivo geral.....	42
3.5.2. Objetivos específicos.....	42
3.6. A EXECUÇÃO DO PROJETO DE DOCÊNCIA	43
3.6.1. Conteúdos trabalhados	43
3.6.2. Metodologia	43
3.6.3. Recursos.....	43
3.6.4. Avaliação	43
3.6.5. Síntese das aulas do projeto	44
3.6.6. Planos de aula.....	45
3.9. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	91
3.9.1. Aulas 1 e 2: 15/05/2013 – das 9h às 10h50min.....	91
3.9.2. Aulas 3 e 4: 16/05/2103 – das 7h30min às 8h50min	93
3.9.3. Aulas 5 e 6: 22/05/2013 – das 9h às 10h50min.....	95
3.9.4. Aulas 7 e 8: 23/05/2013 – das 7h30min às 8h50min	98
3.9.5. Aulas 9 e 10: 29/05/2013 – das 9h às 10h50min.....	100
3.9.6. Aulas 11e 12: 05/06/2013 – das 9h às 10h50min.....	101

3.9.7. Aulas 13 e 14:06/06/2013 – das 1h30min às 8h50min	103
3.9.8. Aulas 15 e 16:12/06/2013 – das 9h às 10h50min.....	104
4. O PROJETO EXTRACLASSE.....	105
4.1. PROBLEMATIZAÇÃO	105
4.2. ESCOLHA DO TEMA.....	107
4.3. JUSTIFICATIVA	107
4.4. CONCEPÇÕES TEÓRICAS NORTEADORAS DO PROJETO	109
4.5. OBJETIVOS DO PROJETO	110
4.5.1. Objetivo geral.....	110
4.5.2. Objetivos específicos.....	110
4.6. A EXECUÇÃO DO PROJETO EXTRACLASSE	111
4.6.1. Conteúdos trabalhados	111
4.6.2. Metodologia.....	111
4.6.3. Recursos.....	111
4.6.4. Avaliação	111
4.6.5. Síntese das atividades do projeto	111
4.6.6. Planos de aula.....	112
4.7. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	122
4.7.1. Aulas 1 e 2: 08/05/2013 – das 7h30min às 9h.....	122
4.7.2. Passeio histórico: 09/05/2013 – das 8h30min às11h30min	124
4.7.3. Aulas 3 e 4: 10/05/2013 – das 9h às 10h50min.....	125
5. VIVÊNCIAS DO FAZER DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR.....	126
5.1. A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO	126
5.2. OS ESTAGIÁRIOS E OS PROFESSORES	128
5.3. OS ESTAGIÁRIOS E OS ALUNOS	129
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	131
7. ANEXOS	134
7.1. DOCUMENTAÇÃO SUBJACENTE À REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO	134
7.2. QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS ALUNOS	138
7.3. RESULTADOS DO 1ºC	140
7.4. CRACHÁS ETIMOLÓGICOS	142
7.5. SLIDES DAS AULAS 3 E 4.....	145
7.6. SLIDES DAS AULAS 5 E 6.....	146
7.7. SLIDES DA AULA 7.....	150
7.8. AVALIAÇÕES DA AULA 8.....	151
7.9. AVALIAÇÕES DA AULA 16.....	155
7.10. SLIDES DAS AULAS 1 E 2 – PROJETO EXTRACLASSE	162
7.11. REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE	163
7.11.1. Pela interdisciplinaridade no ensino de Gramática	163
7.11.2. A prática alicerçada com fundamentação teórica	170
7.12. ATIVIDADE COM O PAI NOSSO	176

1. INTRODUÇÃO

A disciplina *Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II* – referente ao currículo 2008.2 do curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC – voltada à Licenciatura traz a inserção do aluno no ambiente escolar, em uma instituição pública de ensino, como prática discursiva real da sociedade. Uma vez inserido nas atividades do âmbito escolar, o aluno tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo de toda a sua formação, tanto do ponto de vista teórico no que diz respeito à reflexão acerca da escola, da atividade escolar e todos os seus desdobramentos, quanto do ponto de vista prático no que tange à aplicação na sala de aula referente a todo conhecimento adquirido, seja ele teórico, prático e/ou didático-pedagógico.

A primeira etapa da disciplina corresponde à observação da escola: do espaço físico enquanto lugar possibilitador de um ambiente de aprendizagem, da sala de aula enquanto espaço passível de se consolidarem relações de ensino-aprendizagem e da aula de Língua Portuguesa – foco do estágio de Licenciatura em Letras – do ensino médio – objetivo da disciplina de Estágio II – enquanto lugar da enunciação em que professor e aluno interagem visando a incidir sobre as representações de mundo um do outro.

A disciplina de estágio requer quatorze créditos – horas/aula semanais. Salva a primeira semana cujas horas são efetivamente de aulas introdutórias ao estágio de docência e socialização das experiências do Estágio I, a partir dela, enquanto houver trabalho ativo na e com a escola, os créditos da disciplina são destinados a ele: observação do espaço escolar, observação da sala de aula e da turma, observação de 10 aulas de Língua Portuguesa, conversa com o(s) orientador(es), diretor(es), professor(es), análise dos PCNs, análise do PPP da escola, coleta de materiais e orientação com o(a) supervisor(a) do estágio para a elaboração do projeto de docência e do projeto extraclasse.

No primeiro semestre de 2013, a turma de estágio composta por oito alunos – quatro duplas, orientada pela professora Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, foi enviada para exercer estágio no Colégio Aplicação da UFSC (CA), dividindo os estagiários para atuar nas quatro turmas de 1ª série do Ensino Médio do colégio: uma dupla por turma. Todas no período matutino. No que concerne à disciplina de Língua

Portuguesa, três turmas estavam sob a regência da professora Nara Caetano Rodrigues e uma, sob a regência da professora Rachel Pantalena Leal. A dupla de estagiários Maurício e Wendell foi designada para o trabalho com o 1º ano C, regida pela professora Nara. Para o projeto extraclasse, as quatro duplas foram inseridas em dois projetos da escola: duas duplas para realizarem atividades de reforço para os alunos do 6º ano e as outras duas – Maurício e Wendell, Carla e Juliana –, para participarem de uma atividade de extensão com o 3º ano, sob a orientação do professor George França.

O primeiro contato [oficial] dos estagiários com o Colégio Aplicação foi na manhã do dia 25 de março de 2013, cuja visita se deu pelo objetivo de uma conversa inicial entre as professoras Nara e Rachel, as quatro duplas de estagiários e a professora Isabel, orientadora do estágio de docência. Esse encontro teve por objetivo explicitar aos estagiários desde o funcionamento global do Colégio Aplicação até os detalhes mais pontuais da caracterização das aulas de Língua Portuguesa para os alunos do 1º ano do Ensino Médio. Não somente isso, as professoras Nara e Rachel apresentaram aos professores-estagiários o cronograma e o planejamento dos conteúdos de Língua Portuguesa a serem trabalhados no ano, enfatizando aqueles que deveriam ser abordados no período de execução do estágio de docência. Por fim, foram apresentados na reunião alguns trabalhos dos alunos produzidos em outros anos para ilustrar as atividades propostas e foram tratadas questões entre os alunos e as professoras sobre a formalização do estágio.

Embora os estagiários Maurício e Wendell já conhecessem, de fato, o Colégio de Aplicação da UFSC – por terem nele trabalhado como bolsistas em alguns semestres durante a formação e também por terem atuado como professores-estagiários no Estágio I em turmas de Ensino Fundamental – e já estivessem relativamente a par das atividades realizadas na instituição bem como da política pedagógica subjacente a elas, foi na manhã do dia 27 de março que a dupla foi efetivamente inserida no ambiente do CA, como professores-estagiários de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

Durante a primeira etapa das atividades do estágio – o conhecimento da escola, da turma e a observação das aulas –, o estagiário Maurício assistiu a nove aulas de Língua Portuguesa e o estagiário Wendell a dez aulas de Língua Portuguesa, Além dessas aulas, a dupla assistiu a duas de Literatura do 3º ano – no período vespertino –. Também

foram dispensados vários momentos para conhecer melhor o colégio, as atividades nele desenvolvidas e para conversar com a professora Nara e com o professor George.

Após o período de inserção no espaço escolar e de observação das aulas, foi dedicado um tempo para elaboração dos relatórios de observação, visando a registrar as experiências observadas e refletir sobre elas criticamente. Posteriormente veio a segunda etapa do estágio: a elaboração dos projetos de docência e extraclasse. O tema e as atividades do projeto de docência foram escolhidos com base no conteúdo programático do período de execução do projeto do 1º C, em várias necessidades dos alunos no que tange ao conteúdo de Língua Portuguesa – percebidas na observação das aulas; para os arremates do projeto, levaram-se em conta a opinião nos alunos, expressada através de questionário entregue a eles, e as aptidões dos estagiários. Já para o projeto extraclasse, foi elaborada uma proposta que viesse ao encontro do projeto de extensão nas de Literatura do 3º ano.

O projeto de docência foi executado no período do dia 15/05/2013 até o dia 12/06/2013 durante as aulas de Língua Portuguesa do 1º ano C. Por sua vez, o projeto extraclasse teve suas atividades realizadas nos dias 08, 09 e 10 de maio de 2013, nas aulas de Língua Portuguesa do 3º ano C. Feito isso, foi dispensado tempo para realização do relatório final do estágio obrigatório, a terceira etapa da disciplina.

2. A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

2.1. APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO

2.1.1. O Colégio de Aplicação

O campo de estágio foi o Colégio de Aplicação (CA). O Colégio de Aplicação da UFSC foi fundado em 1961 por necessidade de aplicação das práticas de ensino da Faculdade de Filosofia da UFSC. Em um primeiro momento, atendeu apenas ao que hoje se conhecem como as séries finais do Ensino Fundamental. No início, o CA possuía apenas a primeira série do Ginásio, mas gradualmente outras séries foram sendo implantadas à medida em que os alunos passavam de ano. Contudo foi somente em 1970 que o CA instituiu as séries do Ensino Médio. Durante o período inicial, o colégio era direcionado apenas aos filhos de servidores e professores da UFSC, porém a partir

de 1992, o preenchimento das vagas passou a ser mediante sorteio, concebendo, assim, chances à comunidade de matricular os seus filhos independente da profissão de seus pais e o/ou perfil socioeconômico da família.

Do ponto de vista político-administrativo, o Colégio de Aplicação está vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED), possuindo uma cadeira no Conselho de Unidade desse Centro. Na prática, no entanto, o CA é quase uma unidade autônoma de ensino, uma vez que possui colegiado próprio e direção própria. Além disso, o colégio recebe verbas próprias, independente do orçamento do centro ao qual está vinculado.

No que tange à estrutura, o Colégio de Aplicação pode ser considerado um colégio-modelo. Além de poder compartilhar de todas as estruturas da universidade tais como Biblioteca Central (BU), Restaurante Universitário (RU), Laboratório de Informática (LabUFSC) e quadras de esporte, a instituição apresenta uma estrutura bem arquitetada e organizada, dividida em 4 blocos: no bloco A funciona o setor administrativo e os anos iniciais; no bloco B funciona a biblioteca, a brinquedoteca, salas de recuperação de estudos, salas de projetos; no bloco C os laboratórios de Química, Física, Biologia, sala ambiente para Matemática, Geografia e Ciências (piso térreo); Laboratórios de informática e línguas estrangeiras, salas de aula de Inglês, Espanhol, Alemão, Francês (1º andar); sala de estudos dos professores (2º andar); no bloco D, segmentos dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Não somente isso, a política de inclusão de alunos com necessidades especiais do Colégio de Aplicação também se reflete nos seus domínios físicos. O Colégio possui rampas íngremes, com corrimãos, para cadeirantes, possui professoras especializadas para atender alunos com necessidades especiais bem como um bolsista dedicado exclusivamente a cada um desses alunos. Não obstante, a biblioteca da escola possui materiais apropriados para deficientes visuais tais como livros em braile ou áudio-livros.

No que concerne à inclusão digital, todas as salas de aula são equipadas tanto com projetores multimídia, *datashows*, quanto com rede *wireless*. Além disso, o colégio trabalha dentro do projeto UCA (Um Computador por Aluno) no qual cada estudante tem direito a um computador com acesso à internet para realizar suas atividades em sala de aula; o estudante também tem direito a levar o computador para casa para resolver os

exercícios e cumprir os deveres via Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*), plataforma de apoio aos cursos presenciais usadas pela UFSC que abrange as atividades do CA. Indo além, a escola dispõe ainda da *lousa digital* caso o professor deseje trabalhar com o conteúdo virtual de uma maneira mais ‘manual’ durante as aulas.

O corpo docente do Colégio de Aplicação é composto por 102 professores: 8 de Língua Portuguesa e Literatura. Ainda sobre os professores, existe um diferencial para o exercício da docência: a dedicação exclusiva, ou seja, os professores do CA não podem ter nenhum outro vínculo empregatício, a não ser o próprio Colégio de Aplicação; a exceção é a vinculação do professor a um programa de Pós-Graduação da UFSC. Nesse sistema de dedicação exclusiva, o profissional da educação dispõe de um amplo tempo para elaboração de atividades, de planos de aulas e de estratégias de ensino para fazer os alunos participarem das atividades propostas. Além disso, os professores dispõem também de um tempo específico para a realização de projetos de pesquisa e extensão, imprescindível para o aperfeiçoamento profissional. As horas de preparação e de planejamento também são remuneradas.

No tocante ao currículo do Ensino Médio, os alunos possuem em período matutino sete aulas de 40 minutos às terças e quintas e seis aulas de 45 minutos às segundas, quartas e sextas, distribuídas nas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Estudos Latino-americanos e Língua Estrangeira, quanto a esta, há a possibilidade de escolha entre Inglês, Alemão, Francês e Espanhol, o aluno tem autonomia para escolher a língua que quer aprender. As quatro línguas estrangeiras são oferecidas ao mesmo tempo em salas diferentes; as quatro turmas de cada série cursam a mesma disciplina no mesmo horário, formando – na aula de língua estrangeira – uma mescla das turmas.

No período vespertino, os alunos do 1º ano do Ensino Médio têm Educação Física e Arte (Música, Artes Visuais ou Teatro) na grande obrigatória. Não somente isso, o colégio oferece, no período da tarde, aulas de Recuperação de Estudos entre outras atividades de projetos extraclasse. Complementando ainda mais o currículo escolar, o CA propõe ainda atividades discentes aos sábados seja por reposição de aulas, execução de projetos, eventos culturais ou atividades extraclasse.

2.1.2. O 1º ano C

O Ensino Médio do Colégio de Aplicação apresenta quatro turmas para o 1º ano: A, B, C e D. As turmas costumam conter tanto alunos antigos – repetentes ou recém-chegados do Ensino Fundamental – quanto alunos novos – sorteados para ingressar no CA. Os 1º anos possuem quatro aulas de Língua Portuguesa semanais e a professora regente de Língua Portuguesa do 1º ano C é a professora Nara Caetano Rodrigues.

O 1º C possui 25 alunos e a faixa etária é entre 15 e 17 anos: 13 meninas e 12 meninos; destes, 3 são repetentes e 6 são alunos novos; há uma aluna com síndrome de Down e uma com problemas motores, as quais são assistidas por duas bolsistas – uma para cada uma –, responsáveis por auxiliá-las nas atividades. A turma é relativamente agitada. Não que isso a torne uma classe indisciplinada, mas a agitação é colaboradora para a fácil dispersão da atenção. No nível social, a turma está subdividida em pequenos grupos – “panelinhas” – de modo que às vezes é complicada a interação entre esses subgrupos pelos alunos não manifestarem o desejo – por vezes revelam resistência – de conversar, realizar atividades com outros colegas. Tal prática resulta na exclusão de alguns alunos que não se ‘encaixam’ em nenhuma das “panelinhas”, vislumbrando-se assim um “proto-bullying”. A subdivisão da turma não é, à primeira vista, devido às necessidades especiais, cor da pele ou perfil socioeconômico, os alunos se subdividem por interesses sociais.

A sala de aula da 1ª série C fica no 2º andar do bloco D. Os alunos sentam nas carteiras organizadas por fila. À frente, há a mesa da professora e uma cadeira giratória – onde dificilmente a professora encontra-se sentada – ao lado de um armário – cuja chave só o professor tem acesso, solicitando-a na portaria – onde se guardam o computador, teclado, mouse, e outros recursos pertencentes ao projetor multimídia que a sala possui.

A lousa é um quadro negro no qual se escreve com giz. Logo acima do quadro, há a tela de projeção do *datashow* a qual fica ‘guardada’ de modo a não inviabilizar o uso do quadro. Na parede do fundo da sala, há um espaço para serem pendurados cartazes e trabalhos de alunos. Os trabalhos ficam expostos por, mais ou menos, duas semanas ou até que sejam substituídos por outros trabalhos. Em uma parede lateral da sala, localizam-se as janelas e na outra o mural de avisos, contendo o *espelho de classe*, datas

de provas e trabalhos e outros avisos pertinentes à turma. As janelas ficam fechadas na maior parte do tempo, quando o clima está muito quente, é ligado o ar-condicionado – embora haja também ventiladores de teto.

2.1.3. A aula de Língua Portuguesa

Para a aula de Língua Portuguesa, é ritual da professora Nara iniciar a aula sempre fazendo chamada. Para registro de indisciplina, há o *caderno de sala*, onde se devem fazer anotações sobre todas as questões [negativas] do comportamento e cumprimento dos deveres. Nesse *caderno*, o professor registra os alunos que faltaram, os que não fizeram as tarefas e ainda marca, quando há, questões mais sérias de mau comportamento, como exclusão da sala, necessidade de contatar os pais, entre outros. De todo modo, a turma é bastante educada, eles têm o hábito de sempre pedir para ir ao banheiro ou tomar água e a maioria deles levanta a mão quando quer falar.

Os alunos têm livros didáticos de Língua Portuguesa. Contudo eles raramente o utilizam durante as aulas, eles geralmente têm permissão para deixá-los em casa para estudar e para comprimir alguma tarefa, a não ser que lhes seja avisado que usarão o livro em alguma aula posterior. A professora sempre disponibiliza para os alunos, fotocópias do material e ou dos textos com os quais vai trabalhar na aula; ela também pode utilizar o projetor multimídia e usufruir do acesso à internet; e dispõe ainda do laboratório de informática, laboratório de linguagem e algum miniauditório – desde que o reserve com antecedência – caso deseje aplicar uma metodologia diferente à aula.

A professora Nara procura variar bastante a metodologia nas suas aulas: trabalha com textos escritos, leva material virtual; trabalha a língua escrita, exercita a linguagem oral; traz textos literários, traz textos informativos e jornalísticos; propõe pesquisa na escola e também extraclasse etc. Como proposta da escola e da professora, o foco da aula de Língua Portuguesa é o trabalho dentro da teoria de *gêneros do discurso*, retirando a atenção da Gramática Normativa e da metalinguagem e utilizando-as como instrumento à parte em prol de fundamentar a escrita dos alunos, embora a professora Nara não negue a importância e a dificuldade da sistematização do conhecimento

estrutural da língua e não hesita em afirmar que a exposição dos conteúdos mais densos é necessária.

Quanto à Literatura, os alunos não são obrigados a retirar livros da biblioteca com periodicidade regular, eles fazem isso quando o desejam e emprestam os livros que querem ler. Todavia referente ao trabalho com gêneros literários, a professora solicita a leitura de algum livro, geralmente escolhido pelo aluno a partir de uma lista de títulos pré-selecionados. Essa seleção não é baseada necessariamente no cânone literário, embora vários títulos clássicos se encontrem entre as opções.

No geral, os alunos não parecem gostar muito das aulas de Língua Portuguesa, embora até gostem – dizem alguns deles – da professora. Em questionário entre à turma (cf. anexo 1), visando a uma tentativa de planejar atividades que condigam, dentro do possível, com o perfil da turma (cf. anexo 2), apenas 3 estudantes do 1º ano C afirmaram gostar da disciplina de Língua Portuguesa. Não somente isso, quase metade dos alunos revelaram o desejo de que as aulas de Português fossem mais dinâmicas, com variações na metodologia, entre outras sugestões. Além desses apontamentos, ficou claro que os alunos não gostam de Gramática – pois nenhum aluno assinalou essa opção quando a pergunta foi a respeito das modalidades do ensino de Português de que eles gostavam – e nem de trabalhos com oralidade. Por outro lado, a grande maioria manifestou o gosto por atividades em dupla ou em grupo e quase metade da turma indicou gostar de produção de textos na sala de aula.

2.2. AS AULAS DE PORTUGUÊS DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

Durante o período de observação, foram observadas nove aulas pelo estagiário Maurício e 10 aulas pelo estagiário Wendell, cujos relatos vêm apresentados a seguir.

2.2.1. A observação do estagiário Maurício

2.2.1.1. Aula 1: 27 de março, quarta-feira, das 9h às 9h50min

A aula teve início com a entrada da professora Nara e dos professores-estagiários. A professora dirigiu-se à sua mesa e fez a chamada enquanto os estagiários iam até o fundo da sala e procuravam algum lugar para se acomodarem. Feito isso, a professora Nara retomou com os alunos uma discussão que deve ter iniciado em alguma aula

anterior: questões sobre o gênero relato de viagem. Foram comentadas as regularidades e as especificidades desse gênero e depois foram lembrados aos alunos os títulos de uma lista – escolhida pela docente – de obras que continham relatos de viagem dentre os quais os alunos deveriam escolher um para realizar a leitura, a cada obra que era apresentada, eram feitos alguns apontamentos sobre de que forma se instituíam como relatos de viagem.

Findada essa parte, a professora Nara pediu que os professores-estagiários se dirigissem à frente da classe e se apresentassem. O estagiário Maurício iniciou falando quem ele era e o que ele fazia e estudava na universidade depois falou um pouco a respeito do trabalho que ele havia realizado no semestre anterior em uma turma de 8ª série também do Colégio Aplicação – da qual um aluno estava presente naquele 1º ano – e a proposta de trabalho que ele pretendia realizar naquele semestre com a turma deles. Depois dessa breve apresentação, sucintamente o estagiário Wendell fez as mesmas pontuações a respeito de quem ele era, da sua formação, da sua trajetória no CA e também dos seus planos para aquele semestre.

Encerradas as apresentações dos estagiários, eles voltaram para o fundo da sala e a professora Nara retomou a palavra comentando com os estudantes – explicitando que isso poderia ser novidade para os alunos novos – o vínculo que o Colégio de Aplicação mantinha com a universidade e que era uma ‘tradição’ por parte do Colégio o aceite de professores-estagiários. Além disso, ela discorreu sobre o percurso dos estagiários desde a inserção no CA, do período de observação, do período de planejamento até a docência propriamente dita tanto em período regular quanto em projetos extraclasse.

Uma vez terminadas essas explicações, a professora anunciou um novo conteúdo: Fonologia. Então ela falou o que era e o que se estudava na Fonologia e qual era o percurso que se instituiria nas aulas. Depois disso, ela colocou algumas palavras no quadro e começou a questioná-los a respeito do que eles lembravam acerca de separação silábica e sílaba tônica. Durante essa introdução, a sineta tocou e os alunos foram dispensados para o intervalo.

2.2.1.2. Aula 2: 27 de março, quarta-feira, das 10h05min às 10h50min

Depois do intervalo, demorou alguns minutos até que os alunos contivessem a dispersão e se acomodassem novamente para o prosseguimento da aula de Português. Avançando do ponto onde parou, a professora escreveu algumas palavras no quadro e

questionou os estudantes acerca da separação de sílabas e da sua respectiva classificação. Uma parte da turma pareceu indiferente às explicações da professora, pois alguns alunos dormiam, outros escreviam outras coisas que não da aula e outros ainda conversavam com os colegas o que atrapalhava, em alguma medida, o andamento da aula. No início, a professora Nata pareceu apenas ignorar depois, porém, começou a circular pela sala reprimendo os alunos que estavam dormindo e advertindo os que conversavam.

Restabelecido em parte o silêncio sadio necessário para uma aula, a professora resolveu com os alunos alguns exercícios do livro didático a respeito do conteúdo que havia acabado de explicar. Depois disso, fez a inserção de novos conceitos gramaticais e linguísticos do âmbito da Fonologia, tais como encontro consonantal, dígrafos, hiatos, encontros vocálicos etc. A professora ressaltou que a parte mais estrutural da Gramática requeria um pouco mais de esforço para ser assimilada e merecia mais atenção e paciência por partes dos alunos. Durante a resolução de mais alguns exercícios do livro didático, o sinal tocou marcando o fim da aula.

2.2.1.3. Aulas 3 e 4: 28 de março, quinta-feira, das 7h30min às 8h50min

A professora iniciou a aula fazendo a chamada. Posteriormente deu continuidade à correção e à resolução dos exercícios referentes ao conteúdo de Fonologia. Terminada a parte mais estrutural, a professora Nara, seguindo o eixo temático, começou a abordar com os estudantes os conceitos de homonímia – homófona e homógrafa –, de polissemia e de paronímia. A professora explicitou para os alunos do que se tratavam esses fenômenos e discutiu com eles vários exemplos e várias situações onde esses fenômenos incidiam na construção do sentido de um enunciado.

Ainda nesse momento, a professora resolveu um exercício do livro didático no qual havia uma tirinha cuja graça estava presente em uma brincadeira feita por um dos personagens com um par de palavras parônimas. A partir disso, ela perguntou se os alunos conheciam outros pares de parônimos etc. Também foram feitos alguns comentários a respeito de acentuação e da diferença de significado atribuída a algumas palavras através da mudança da sílaba tônica. Feito isso, a professora Nara, questionou os alunos se os alunos conheciam algum gênero em que pares de parônimos e homônimos eram frequentemente empregados de modo a propositadamente intervir na produção de sentido e/ou na musicalidade/sonorização do enunciado. De tais perguntas

provieram algumas respostas bastante pertinentes. Entre elas, poesia. Aproveitando esse gancho, a professora começou a falar para os alunos sobre a poesia concreta. Comentou quando, como e em que contexto sócio-histórico se consolidou esse movimento artístico, e quais foram seus principais autores e representantes.

Depois disso, a professora Nara, através do projetor multimídia, mostrou para os alunos algumas poesias concretas e apontou nelas, alguns fenômenos linguísticos, fonológicos e semânticos, que eram criados através de um jogo com as palavras. Também comentou a importância do imagético como construtor e direcionador da produção de sentidos; falou do caráter ambíguo e polissêmico que esse gênero possuía. Por fim, exibiu para os alunos um vídeo que continha alguns poemas concretos e que brincava com a cessão de movimento a eles, tornando-os um hipertexto. Cessada a exibição, a professora perguntou a opinião dos alunos e se eles haviam visualizado o jogo com as palavras e com as imagens. Durante esse diálogo, a sineta tocou indicando que o tempo da aula havia se esgotado.

2.2.1.4. Aula 5: 3 de abril, quarta-feira, das 9h às 9h45min

A professora Nara iniciou a aula, como de costume, fazendo a chamada. Conferida a presença dos alunos, ela começou com a sessão de avisos. Falou primeiramente sobre a importância dos alunos já estarem lendo os seus livros porque precisam terminar a leitura a tempo de realizarem uma das atividades previstas no programa. Também avisou os estudantes que a data da prova estava marcada para o dia 10 de abril e comentou os conteúdos que iriam cair. Depois disso, retomou o assunto – de alguma aula anterior – sobre a saída de estudos que os alunos têm programada para o dia 24 de abril: é um passeio de barco – que será feito com todos os primeiros anos e um grupo docente de acompanhamento – para conhecer as fortalezas de Florianópolis, a professora Nara lembrou-lhes de que depois dessa saída de estudos, os alunos terão que produzir um relato de viagem, contendo fotos, descrições, narrações das coisas vistas, ouvidas vividas etc no passeio. O gênero relato de viagem é o conteúdo que os alunos estão estudando, desse mesmo gênero foi a leitura solicitada.

Quanto ao conteúdo, a professora retomou a discussão a respeito do movimento concretista e da poesia concreta e, através do *datashow*, exibiu mais alguns poemas concretos e comentou algumas características deles com os alunos discutindo as

possibilidades de sentido e pontuando o jogo da linguagem principalmente subjacente à fonologia e à morfologia. Discussão que durou até o intervalo.

2.2.1.5. Aula 6: 3 de abril, quarta-feira, das 10h05min às 10h50min

Logo depois do intervalo, a professora Nara distribuiu para os alunos uma folha contendo vários poemas concretos. Ela solicitou que os alunos lessem todos os poemas e escolhessem dois para analisa-los da mesma maneira que ela vinha fazendo nas últimas aulas e, para isso, disponibilizou alguns minutos. Durante esse tempo, a professora conversou com alguns estudantes foi tirando algumas dúvidas deles, avisou-lhes de que deveriam olhar com bastante cuidado a estrutura de um poema concreto porque uma das atividades futuras seria a produção de um poema concreto pelos alunos. Depois de uns 15 minutos cedidos para a análise, a professora Nara fez a leitura de mais alguns poemas concretos apresentou muito detalhadamente algumas possibilidades de análise as quais foram, em vários momentos, questionadas pelos alunos, os quais às vezes discordavam bem como propunham outras leituras, até então, nem pensadas pela professora, como ela mesma disse.

2.2.1.6. Aula 8: 10 de abril, quarta-feira, das 10h05min às 10h50min

Assim que os alunos voltaram do intervalo, a professora pediu para que eles se acomodassem em seus lugares para darem continuidade à avaliação. Para a segunda etapa, a professora Nara entregou aos alunos outra lista de exercícios (anexo 5) e deu o prazo até o fim da aula para que os alunos fizessem-na. Novamente foi necessário a professora atender aos alunos no tocante às suas dúvidas a respeito do que estava sendo pedido em algumas questões. Em alguns momentos, a professora ia até o quadro e explicava para toda a turma o que parecia estar sendo uma dúvida geral. A realização da prova ocorreu sem maiores problemas e/ou interferências até o final da aula. Dessa vez, no entanto, a grande maioria da classe pareceu terminar toda a prova antes do fim da aula.

2.2.1.7. Aulas 9 e 10: 10 de abril, quinta-feira, das 7h30min às 8h50min

Como de costume, a professora Nara iniciou a aula fazendo a chamada. Os alunos pareciam estar um pouco aflitos com relação ao fato de a professora, aparentemente, ter trazido as provas corrigidas. E tinha. Ela começou a fazer comentários gerais sobre o

desempenho dos alunos – principalmente na primeira parte da avaliação –, falou que nenhum dos alunos conseguiu resolver a prova inteira; e a maioria dos alunos havia deixado por fazer as questões 7 e 8. Por isso, a professora Nara comunicou a decisão que havia tomado de que os alunos, naquela primeira aula, iriam poder terminar a avaliação.

Segundo a professora, iria funcionar da seguinte maneira: os alunos teriam a permissão de responder – ou arrumar ou continuar as respostas com relação a alguns casos – as questões 6, 7 e 8. Para alguns estudantes em particular que, aparentemente deixaram outras questões em branco para responderem as últimas, seria permitido que respondesse as outras questões. No geral, em todas as provas estariam assinaladas as questões que poderiam ser feitas/refeitas/continuadas. A professora disse ainda que, a qualquer dúvida, que os alunos a chamassem antes de responder alguma questão. No mais, os critérios de avaliação foram os mesmos: sem consulta e individual. A atividade de refacção se estendia apenas à primeira parte da avaliação.

Os alunos demoraram bem mais tempo do que a professora previu para terminarem a prova. E eles, de fato, estavam fazendo-a, pois ainda após o início da segunda aula, a professora era solicitada para atender a dúvidas dos estudantes. De todo modo, para os alunos que já haviam terminado, a professora entregou uma matéria sobre relatos de viagens (anexo 6) e pediu para que os alunos fizessem leitura silenciosa. Também nesse meio tempo – como já havia sido acordado pela professora e os professores-estagiários –, a professora Nara convidou o estagiário Maurício para que fosse até a frente e explicasse uma outra atividade.

Indo até a frente, o estagiário Maurício explicou que seria entregue aos alunos um questionário. Era uma lista de perguntas muito básicas sobre os alunos sobre os seus gostos com relação às aulas de Língua Portuguesa e à leitura, sobre suas participações nas aulas em geral e sobre suas opiniões e impressões com relação à escola. O professor-estagiário também deixou claro que aquele questionário não valia nota e seria lido somente pelos estagiários e o objetivo daquela breve atividade fosse ser possível traçar o perfil da turma – além de conhecer minimamente os alunos – para que as atividades do estágio de docência pudessem ser pensadas para aqueles alunos, e não outros.

O estagiário Maurício circulou pela sala e entregou os questionários – por sorte, todos os alunos estavam presentes –. Como esperado, os estudantes perguntavam

algumas coisas sobre o que exatamente deveriam responder e/ou marcar o que foi, sem maiores problemas, respondido pelo estagiário. Nesse meio tempo também, os alunos que faltavam terminar a avaliação finalmente terminaram e entregaram para a professora. Com relação às duas alunas com necessidades especiais, foram as bolsistas responsáveis por elas que preencheram parte dos questionários, mas com respostas que as alunas iam dizendo.

Depois que todas as avaliações haviam sido entregues, assim como todos os questionários, não havia restado muito tempo até o fim da aula, por isso a professora Nara optou por não trabalhar o texto propriamente dito e resolveu dar aos alunos dicas de como sintetizar um texto e sistematizar a leitura de um texto por meio de traços, círculos, palavras-chave etc. Da mesma forma, deu sugestões aos estudantes de como *não* sistematizar um texto: usar canetas de diferentes cores, sublinhados mais de 20% do texto etc. Dadas as indicações, a professora pediu para que os alunos fizessem a leitura do texto em casa porque ele seria objeto de estudo da aula seguinte.

2.2.2. Reflexão sobre as práticas do ensino de Português

2.2.2.1. O trabalho com os gêneros do discurso

Uma vez assumido que o objeto de ensino de uma aula de Língua Portuguesa são as práticas sociais do uso da língua e, por conseguinte, o objetivo *a priori* do professor de Português é potencializar esses usos ensejando a inserção dos alunos em novas esferas sociais através de um maior domínio de outras variantes da língua que não a sua vernacular, a aula de Língua Portuguesa deve ser o espaço onde essas relações se estabelecem, onde professor e aluno constroem e reconstroem suas subjetividades através do outro, mediados pela linguagem.

Sendo assim, para que essas relações se efetivem, todas as atividades que subjazem à aula de Português devem girar em torno do texto – oral e/ou escrito –, uma vez que ele é o verdadeiro espaço da interação, ele é o lugar de diálogo entre o autor e o leitor/falante e ouvinte, portanto é no manejo com o texto, enquanto instituidor das relações humanas, em que reside a relevância social das aulas de Língua Portuguesa; é através do aprimoramento das habilidades de escrita, de leitura e de oralidade que a aula de Português possibilita aos alunos o aprendizado, um aprendizado que incida sobre a

sua subjetividade, corroborando com a formação de um cidadão, de um leitor e de um poliglota de sua língua.

Não obstante, é papel do professor de Língua Portuguesa mediar essas relações entre conhecimento e aluno, texto e leitor, leitor e escritor etc. Por isso, além de um embasamento teórico solidificado, consistente e condizente com a realidade da educação e com os propósitos da escola, à figura docente é pertinente um olhar sensível sobre as esferas discursivas no qual seus alunos e a escola estão inseridos bem como dos usos sociais da escrita e da língua que essas esferas fazem. Ainda nesse sentido, conceber os alunos como sujeitos social e historicamente situados no tempo e no espaço é uma premissa do papel de interlocutor que o professor exerce tanto como do que provoca mudanças quanto daquele que está passível a elas.

Indo em direção à realidade das aulas de Língua Portuguesa do 1ª C, a turma desfruta de um genuíno espaço de interação. A professora revela preocupação em diminuir, ao máximo, a abstração que os conhecimentos enciclopédico e científico podem gerar e produz, em suas aulas, possibilidades de inserção dos estudantes em outras esferas sociais nas quais circulam outros gêneros discursivos aos quais eles passam ter acesso na aula e, a partir dela, aprendem a se mover em uma nova prática social. Além disso, o [aparentemente] simples ato de a professora levar para a sala de aula os diversos gêneros tais quais eles aparecem na sociedade explicita aos alunos a importância prática e imediata que o aprendizado daquele conteúdo pode trazer, e elucida os usos da língua como verdadeiros espaços de interação humana em detrimento da abstração de um texto qualquer em um livro didático qualquer.

Sob essa perspectiva a professora atua como verdadeira mediadora das relações estabelecidas durante as aulas, e também revela sensibilidade com o avanço individual dos estudantes e o avanço global da turma, pois um professor de Português é,

[...] além de educador, linguista e pesquisador, alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles, e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los. Esses fatos da língua somente vêm à tona com práticas discursivas, das quais, o texto é parte constitutiva. Por isso é que *só os textos* podem construir o objeto relevante de estudo de língua (ANTUNES, 2010, p. 44).

Por tudo isso, parece ser o caso que nas aulas do 1ª C instituem-se, de fato, relações entre professor e aluno, aluno e texto, aluno e autor, com enunciados reais

dentro de suportes reais circulantes em esferas sociais reais, tanto as da realidade do aluno quanto as que serão agregadas através da plena fluência de outros conhecimentos com relevância social: a variante da língua padrão culta, o dialeto de prestígio social, a literatura da cultura dominante, os gêneros discursivos que percorrem as esferas sociais da elite política, econômica, cultural e social.

2.2.2.2. As atividades epilinguísticas

Assumir que o objeto de ensino de Língua Portuguesa é norteador da aula de Português é o texto bem como que o ensino da metalinguagem pelo ensino da metalinguagem não apresenta relevância social e aplicabilidade prática não obsta o ensino de Gramática na escola. Não se trata de inclusão ou exclusão [políticas] de conteúdos dentro de um currículo, mas diz respeito ao direcionamento, ao foco e ao escopo que determinadas atividades têm dentro da aula de Português.

Se é função do professor de Língua Portuguesa incidir sobre os usos da língua vernaculares dos seus alunos de modo a ensejar a inserção deles em outras esferas sociais, o ensino de gramática não só é viável como necessário, uma vez que as práticas sociais da cultura dominante se dão através do uso de uma variante padrão, a qual não é língua materna dos alunos, logo tem que ser aprendida na escola e, naturalmente, na aula de Português. Se as atividades metalinguísticas – nomenclaturas e classificações – já foram retiradas do foco das aulas de Português e as atividades linguísticas – interação social, oral e escrita, através da linguagem – tomaram o centro assumidas como o objeto que deve ser ensinado, o espaço da reflexão linguística ficou tangenciado ao estudo do texto através de atividades epilinguísticas, por meio de uma metodologia que vise ao conhecimento e não ao reconhecimento de [novas] formas linguísticas.

Definitivamente não parece ser o caso da dispensa categórica da metalinguagem, mas se a questão disser respeito à contribuição que a reflexão linguística traz à aula de Língua Portuguesa, parte-se da premissa de que ela deve servir de instrumento de análise linguística na forma de decodificação do texto e, posteriormente, da construção do(s) sentido(s) e ainda na forma de manejo dos recursos lexicais e gramaticais na construção do que se tem a dizer, no caso, o texto, seja ele oral ou escrito.

Dessa forma, não se descarta a análise linguística, mas, em detrimento da abstração, reflete-se sobre a língua sem interromper o seu uso. Analisa-se a língua enquanto projeto de dizer o que se tem a dizer, remontando o cenário da interação verbal conforme o interlocutor, a esfera discursiva, o gênero discursivo, o tipo de relação que se quer instituir etc, e é o manejo fluente dos recursos lexicais e gramaticais que vai possibilitar a construção de outros dizeres e de outras formas. Assim,

além dos objetivos que tais atividades possam ter em si próprias, enquanto conhecimento que produzem sobre a língua, acrescenta-se o fato de que elas podem servir e servem para outra finalidade: a do domínio de certos recursos expressivos que não fazem parte daqueles já usados pelos alunos. Toda reflexão feita deve estar no horizonte: o confronto entre diferentes formas de expressão e mesmo a aprendizagem de novas formas de expressão, incorporadas àquelas já dominadas pelos alunos, levam à produção e ao movimento de produção da variedade padrão contemporânea (GERALDI, 2003, p. 133).

Aproximando essa reflexão das atividades realizadas no 1^a C, vislumbra-se que o exercício de análise linguística proposto pela professora vem ao encontro desse avanço no que tange a um novo olhar sobre a língua em prol do aprimoramento dos textos. Há determinados conteúdos de Língua Portuguesa que, de fato, muito pouco se afastam de uma aula tradicional e estrutural, como a exposição do sistema fonológico do Português. Ainda assim, uma metodologia expositiva para um conteúdo relativamente difícil – e de cunho estrutural – não obsta o processo de interação que deve ocorrer em uma aula. Muito pelo contrário. Esse é o momento em que o locutor mais experiente – o professor – incide sobre o conhecimento de mundo que os alunos já possuem – a fluência na sua língua materna – mostrando os embricamentos subjacentes à estrutura desse sistema linguístico, o que elucida uma das funções gerais da escola: mostrar para os alunos a teoria e a abstração por trás de uma realidade empírica que lhes é tão familiar (no caso, língua *versus* sistema linguístico).

De qualquer forma, a professora não se detém apenas às estruturas fônicas da linguística e traz *ad hoc* textos nos quais o conhecimento estrutural da fonologia da Língua Portuguesa são absolutamente pertinentes à sua análise, quais sejam os poemas concretos. Gêneros onde a musicalidade e a própria produção de sentidos estão intimamente veiculadas ao jogo com a linguagem que o poeta faz em/com a sua poesia e para o qual o conteúdo estrutural se faz ampliador de significações e ressignificações.

2.2.3. A observação do estagiário Wendell

2.2.3.1. 27 de março de 2013: Aulas 1 e 2

Logo no começo da aula a professora apresentou os estagiários à turma do 1º ano C, composta por 25 alunos, sendo que duas alunas possuem necessidades especiais e três alunos são repetentes. Alguns dos alunos já eram conhecidos pelos estagiários Wendell e Maurício, já que se estagiou no Colégio de Aplicação no semestre passado na turma do 9º ano C e também no projeto de Iniciação Científica. Os alunos já conhecidos mostraram-se animados com o retorno dos estagiários e o restante da turma também foi extremamente receptiva. Após as apresentações realizadas, os estagiários se dirigiram para o fundo da sala de aula para iniciar a etapa de observação da disciplina Estágio de Língua Portuguesa e Literatura II.

A professora Nara efetivou a chamada dos alunos e depois indicou alguns livros de relatos de viagem para que os estudantes pudessem selecionar aquele que gostariam de ler, já que em certo momento do ano escolar terão atividades relacionadas ao tema ‘Relatos de viagem’.

Alguns dos alunos se manifestaram informando que já iniciaram a leitura de seus respectivos livros e disseram que estavam gostando bastante das histórias contadas. Percebeu-se que a docente é flexível em relação a seleção da obra literária, porém essa atitude adotada pela professora é problemática, já que é dever do professor de língua portuguesa e literatura indicar obras literárias qualitativas para os educandos. Ao democratizar a escolha da obra literária, conseqüentemente aconteceram algumas escolhas errôneas por parte dos alunos. Uma aluna perguntou a docente se poderia ler a obra ‘*Comer, rezar e amar*’ e a professora respondeu que a aluna poderia ler essa obra, mas logo depois ressaltou que aquele livro não era qualitativo. O problema é que a professora não explicou o porquê de considerar essa obra literária ruim. É necessário que o educador desenvolva o nível de competência de leitura literária em seus educandos, auxiliando-os para que saibam diferenciar entre a boa e a má literatura. Daniel Link resalta sobre este problema, no qual as pessoas não têm a capacidade de diferenciar uma obra qualitativa de uma ruim: ”as massas já não sabem que coisa é arte, que coisa é literatura, do mesmo modo que, poderíamos dizer, a literatura ignora o que é massa (a massa de leitores)” (LINK, 2002, p. 133).

Um aluno ao fundo da sala nos falou que havia escolhido o livro *Depois daquela viagem*, de Valéria Piassa Polizzi. No caso desse livro, tem-se um declínio qualitativo em termos literários, já que esta história é concluída com valores morais e cívicos pela autora. Pode-se notar esta questão em um dos parágrafos finais do livro:

Quanto ao resto, continuo saindo sempre com meus amigos e visitando a família inteira, viajando bastante, fazendo ginásticas, natação, escrevendo, lendo, estudando, trabalhando neste livro e finalmente descobri as maravilhas do sexo seguro com alguém que me fez sentir muito bem.

Ainda não se sabe o que acontecerá com as novas drogas no futuro. Mas a verdade é que de futuro nunca se soube nada. *Carpe diem* pra todo mundo!

Quanto ao preconceito, às vezes ainda me sinto como Edward mãos de tesoura, preso em seu castelo, fazendo obras de arte porque não há outro jeito com o qual possa tocar as pessoas. Lembra-se desse filme? Mas quem sabe um dia todos nós aprenderemos e a cada vez que conhecermos alguém, seja ela ou ele, branco, preto, amarelo, vermelho, gordo, magro, feio, bonito, judeu, muçulmano, homossexual, alto, careca, gago, adotado, anão, com AIDS, sem AIDS, rico, pobre, cabeludo, fanho, cego, corcunda, excepcional, vesgo, inteligente, olhos puxados, olhos azuis, palestino, árabe, comunista, capitalista, superdotado, hemofílico, bicho-grilo, miserável, graduado, travesti, místico, sem-terra, mexicano, americano, empregado, patrão, prostituta, enfermeira, médico, padre, novo, velho, ateu, tatuado, com tuberculose, com hanseníase, com mão de tesoura, sem braços, surdo, paraplégico, mudo, ignorante... nos lembraremos de que, antes de tudo isso, é apenas uma pessoa. E melhor ainda será se, depois de tudo isso, ainda pudermos ser amigos. (DDV, 2002, p.277 - 278).

Ao impor uma mensagem de cidadania no final do livro, a autora exalta o império do autor, desse modo, a história não trata o leitor como ser pensante, já que traz uma conclusão moralista, aniquilando totalmente a possibilidade do leitor de realizar algum exercício intelectual e atribuir diferentes leituras à obra. À vista disso, faz-se mais que necessário a seleção estética por parte da docente em relação às obras que serão lidas pelos educandos. Daniel Link ressalta o problema dos leitores consumirem estéticas sem arte: “A estética está em toda parte, e, sobretudo, na vida cotidiana, dizem. E desse modo o público consome estéticas sem arte. E, então, na melhor das hipóteses, a arte morreu” (LINK, 2002, p. 133).

Após todos os recados fornecidos à turma, iniciou-se a apresentação dos fonemas aos alunos. A professora ressaltou que os fonemas são as menores unidades sonoras da fala. Articulados e combinados formam as sílabas e as palavras, na comunicação oral. Também foi exaltado o fato de que no sistema fonético do português do Brasil há, aproximadamente, 33 fonemas. Após essa introdução ao tema, a docente utilizou o quadro negro para analisar junto dos alunos a correspondência entre fonema e letra.

A docente também utilizou-se do livro didático como suporte para explanação do tema, selecionando algumas das atividades do livro para discutir com os educandos. Para facilitar e também estimular os alunos a participação, a docente utilizou-se de charges e tirinhas relacionadas à temática a ser apreendida, desse modo, verificou-se que a docente busca incessantemente criar um ambiente de diálogo entre todos na sala de aula, utilizando-se do gosto de seus alunos por quadrinhos.

Evidentemente a ação interativa é constante entre a professora, alunos, objeto e realidade. Portanto ao invés de dar o raciocínio pronto, a docente acaba atuando como mediadora da relação educando-objeto de conhecimento-realidade, auxiliando os alunos a construir a reflexão através da interação e da problematização. Desse modo, a atitude da educadora vai ao encontro das palavras de Paulo Freire:

Por isso é que, acrescento quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou em silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é “cortado” pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala. (FREIRE, 1996, p.114,115).

É admirável o modo como a professora consegue desenvolver em seus alunos a responsabilidade pela construção autônoma do conhecimento, já que ao estimulá-los a participação, conseqüentemente a docente propicia aos seus alunos a certeza de que todos que fazem parte da sala de aula são agentes ativos na construção do saber, desse modo, tem-se a certeza de que na turma do 1º no C há uma rede de mobilização construída pela forte interação dos alunos com a educadora.

2.2.3.2. 28 de março de 2013: Aulas 3 e 4

A professora trabalhou poesia concreta com os alunos, realizando inicialmente uma exposição oral sobre o tema. Em síntese, a docente relatou que os criadores do concretismo defenderam um experimentalismo poético que obedeceu aos seguintes princípios:

- 1) Abolição do verso tradicional, sobretudo mediante a eliminação dos laços sintáticos (preposições, conjunções, pronome, etc.), com o objetivo de produzir uma poesia objetiva, concreta, feita quase tão somente de substantivos e verbos.
- 2) Utilização de neologismos, estrangeirismos; separação de prefixos e sufixos; repetição de determinados morfemas; valorização da palavra solta (som, forma visual) que se fragmenta e recompõe na página.
- 3) Transformação do poema em objeto visual, valendo-se do espaço gráfico como agente estrutural: uso dos espaços em branco, de recursos tipográficos, etc.

Após a exposição do tema, a docente apresentou vídeos de trabalhos realizados por Paulo Leminski, Arnaldo Antunes, Augusto de Campos, Haroldo de Campos e Décio Pignatari. Os alunos fizeram inúmeras leituras dos poemas lidos, já que a docente fez questão de ressaltar que todos possuíam o direito de atribuir significados aos poemas concretos. Diante dessa atitude da docente, vale ressaltar que sua perspectiva de se trabalhar literatura vai ao encontro das palavras de Roland Barthes:

Um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas esse alguém que mantém reunidos em um mesmo campo todos os traços de que é constituído o escrito. É por isso que é derrisório ouvir condenar a nova escritura em nome de um humanismo que hipocritamente se arvora em campeão dos direitos do leitor. O leitor, jamais a crítica clássica se ocupou dele; para ela não há outro homem na literatura a não ser o que escreve. Estamos começando a não mais nos deixar engodar por essas espécies de antífrases com as quais a boa sociedade retruca soberbamente a favor daquilo que ela precisamente afasta, ignora, sufoca ou destrói; sabemos que, para devolver à escritura o seu futuro, é preciso inverter o mito: o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor. (BARTHES, 1968, p. 64.).

2.2.3.3. 3 de abril de 2013: Aulas 5 e 6

A docente continuou a trabalhar o concretismo com seus alunos, apresentando slides contendo poemas de Paulo Leminski, Décio Pignatari, Pedro Xisto e Augusto de Campos. Criou-se uma rede de interações entre a docente e os estudantes, na qual todos delegavam diferentes significados aos poemas concretos. Alguns alunos disseram que

sentiam-se perturbados com a complexidade desse estilo literário, enquanto outros indagaram a professora sobre qual seria a intenção de Augusto de Campos ao utilizar o termo “na jaula dos joelhos” no meio de um de seus poemas concretos. A professora exaltou que eles não deveriam se preocupar com a intenção do autor, mas sim explorar algum significado ao termo.

A educadora poderia levar para os alunos ‘A morte do autor’ de Roland Barthes, desse modo, os alunos teriam um aparato teórico para consolidar a ideia de que todos possuem direitos iguais em relação a atribuição de significados a um texto literário, além disso, seria interessante mostrar aos alunos que se pode pensar em literatura através de textos filosóficos, desse modo, propiciar-se-ia aos educandos a efetivação de um exercício intelectual extremamente significativo.

Infelizmente grande parte dos alunos forma-se no ensino médio sem saberem que é possível analisar literatura a partir de textos da filosofia e da psicanálise. À vista disso, faz falta uma política para reverter essa situação. Uma possibilidade que poderia ser explorada para reverter esse quadro preocupante seria a efetivação de palestras proferidas por teóricos literários aos docentes do ensino fundamental e médio.

2.2.3.4. 4 de abril de 2013: Aulas 7 e 8

A educadora apresentou vídeos de poemas concretos aos estudantes e todos dedicaram-se a análise dos poemas. Muitas foram as interpretações realizadas, porém os alunos basearam-se apenas no senso comum. É de fundamental importância que ao trabalhar com um texto literário, o docente forneça aparato teórico para que seus respectivos alunos possam consolidar suas opiniões.

A docente ressaltou que os poetas concretistas inovaram em vários campos, como: campo léxico: neologismos, estrangeirismos e siglas; campo fonético: figuras de repetição sonora (aliterações, assonâncias, rimas internas); jogos sonoros; campo morfológico: separação dos prefixos, dos radicais, dos sufixos; uso intensivo de certos morfemas; campo sintático: ruptura com a sintaxe da proposição; campo topográfico: abolição do verso, não linearidade; uso construtivo dos espaços brancos; ausência de sinais de pontuação.

É admirável o modo como a educadora estimula o potencial dos educandos, desse modo, ao receberem elogios da professora sobre suas respectivas interpretações dos poemas concretos, eles acabam desenvolvendo a autoconfiança e, ao terem uma imagem positiva de si mesmos, sentem-se capazes de contribuir para o crescimento significativo da aula.

2.2.3.5. 10 de abril de 2013: Aulas 9 e 10

As duas aulas foram reservadas para que os alunos efetuassem a avaliação de Língua Portuguesa. Todas as vezes que algum aluno chamava pela docente, ela atendia e buscava solucionar as dúvidas dos estudantes, além de informar o tempo que ainda lhes restava para acabar a avaliação.

Analisando a avaliação feita pela docente Nara, nota-se que as questões 2 das partes I e II da avaliação objetivam analisar a capacidade dos alunos em elaborar diferentes leituras/interpretações dos poemas concretos. Assim sendo, nota-se que o cerne dessas questões vai ao encontro da concepção de Barthes:

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. (BARTHES, 2010, p.74,75.).

Certamente a concepção utilizada pela professora nessas duas questões é a mais adequada, pois os estudantes ao elaborarem diferentes sentidos ao texto, conseqüentemente estarão efetivando um exercício intelectual muito maior, além de estarem desconstruindo o império do autor ao mesmo tempo. Porém a concepção de literatura da docente entra em contradição na questão 3 a) da parte II da avaliação. Questão essa em que a docente pergunta: *Qual é o tema do poema?*

Assim sendo, nessa última questão a docente já não se utilizou mais da concepção de Barthes, mas sim da concepção da linguista Irandé Antunes, que em seu livro ‘Análise de textos: fundamentos e práticas’ postula algumas indicações ao leitor de como se deve proceder ao trabalhar com um texto, e entre umas dessas indicações está a busca pelo tema e a ideia central.

A contradição está no fato de que as primeiras questões foram efetuadas objetivando trabalhar com a totalidade do texto (concepção de Barthes), enquanto a questão 3 solicita que o aluno faça totalmente o contrário do que foi pedido nas primeiras questões, já que perguntar ao educando ‘qual é o tema do poema’(concepção de Irandé Antunes) vai totalmente de encontro com a concepção que foi utilizada na efetuação das questões 2 das partes I e II da avaliação.

Ao se trabalhar com texto literário, é muito mais adequado trabalhá-lo em sua totalidade, ao invés de resumi-lo em um tema. À vista disso, vale destacar a seguinte postulação realizada por Roland Barthes: “Um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico (que seria a “mensagem” do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas” (BARTHES, 2012 p, 62.).

3. O PROJETO DE DOCÊNCIA

Depois de inseridos no espaço escolar e partindo do princípio de que já haviam sido depreendidos os interesses e as necessidades dos alunos e da escola, no que tange ao trabalho com a Língua Portuguesa, através – dentre outras coisas – da observação das aulas, a segunda etapa do estágio disse respeito à elaboração do projeto de docência.

3.1. ESCOLHA DO TEMA

Uma vez diagnosticadas as diretrizes que norteiam os conteúdos de Língua Portuguesa bem como os seus propósitos tanto do olhar macro dos PCNs quanto das propostas [mais específicas] da escola através do PPP, foram consultados os planejamentos dos conteúdos de Língua Portuguesa do primeiro trimestre de 2013 – período de execução do projeto de docência – para as 1ª séries do Ensino Médio, mais especificamente a 1ª C – turma alvo do projeto – e foram discutidas várias questões com a professora de Língua Portuguesa regente da turma, Nara Caetano Rodrigues, a qual fez uma série de sugestões e apresentou várias propostas.

Dessa forma, verificou-se que, entre outros, compunham o roteiro de conhecimentos a serem abordados: história da Língua Portuguesa – caminho percorrido

do Latim ao Português atual –, estrutura das palavras – análise morfológica – e formação de palavras – processos de formação: derivação e composição. Não somente isso, foram elencados temas cujas aulas pudessem ser pensadas a partir das preferências dos alunos reveladas em questionário entregue à turma.

Tal questionário teve como objetivo delinear o perfil da turma – qual seja uma turma relativamente agitada, porém interessada em sua maioria; e embora ela seja razoavelmente heterogênea quanto ao grau de assimilação de conhecimento acadêmico e comprometimento, todos os alunos parecem, em alguma medida, interessados e dispostos a aprender. Os estudantes manifestaram preferência por trabalhar assuntos como internet, cinema e música, os quais, sem dúvida, constituem um território fértil para se trabalhar formação de palavras: composição, derivação, neologismo, siglagem etc. Sendo assim, mesclando as diretrizes dos PCNs, as direções vislumbradas no PPP, as necessidades do planejamento trimestral da escola no que concerne aos conteúdos selecionados e a algumas preferências dos alunos, optou-se por embasar o projeto de docência no tema *história da Língua Portuguesa* sob o título *Era uma vez o Português* – que remete à contação de uma história e joga com a sinestesia gerada pela rima.

3.2. PROBLEMATIZAÇÃO

Ao eleger *história da Língua Portuguesa, estrutura e formação das palavras* como conteúdos norteadores do projeto de docência, procurou-se primeiramente atender às diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no que tange ao ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. A proposta dos PCNs quanto aos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa enfatiza o aprimoramento das habilidades orais e escritas do uso da língua, preconizando fornecer subsídios aos alunos de modo que saibam lidar com mais propriedade com as variedades da língua. Não somente isso, as atividades epilinguísticas e de reflexão sobre o uso da língua e sobre o sistema linguístico também se constituem como conteúdos do ensino do Português, pois vêm ao encontro da proposta de trabalho com gêneros do discurso na medida em que servem de instrumentos para potencializar as capacidades de leitura e compreensão de textos.

Além de se instituírem como recurso *ad hoc* ao trabalho com textos, a abstração das regras subjacentes ao sistema linguístico bem como a história da Língua Portuguesa constituem o grupo dos conteúdos conceituais que devem ser ensinados na escola de maneira a revelar aos alunos explicações teóricas, metodológicas e científicas a respeito de uma realidade empírica que lhes já é bastante familiar, o que faz com que os alunos comecem efetivamente a pensar sobre os fenômenos do mundo e refletir criticamente sobre eles. Segundo os PCNs,

conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e *representações* que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas (...) para poder construir generalizações que possibilitarão atingir conceitualizações cada vez mais abrangentes; estas levarão à *compreensão de princípios*, ou seja, de um maior nível de *abstração* (BRASIL, 1997, p. 51, grifo nosso).

No tocante ao conteúdo de Língua Portuguesa propriamente dito, conforme os PCNs, “o trabalho didático de análise linguística se organiza como ponto de partida a exploração ativa e a observação do funcionamento da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 54).

Contudo apenas os documentos nacionais não seriam suficientes para nortear um projeto de docência, uma vez que cada escola está inserida em um contexto social, cultural, político, econômico, étnico e está vivendo uma realidade escolar muito particular com todas as especificidades, não somente dos alunos e dos professores, mas do montante que delinea o próprio ambiente escolar. Sendo assim, o projeto de docência procurou ainda atender aos objetivos apresentados no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, direcionando um olhar mais sensível à realidade particular do Colégio de Aplicação da UFSC.

Dessa forma, outro compromisso do projeto de docência diz respeito à facilitação de conhecimentos necessários para o enriquecimento intelectual do aluno possibilitando a formação de leitores e a criação de cidadãos ativos e pensantes na sociedade, atendendo assim aos principais objetivos da escola, quais sejam “propiciar os conhecimentos necessários para instrumentalizar o educando na sua atuação, tornando-o crítico e produtivo no processo de transformação do mundo (...) e desenvolver atividades de pesquisa e extensão que contribuam para a melhoria do ensino (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2012, p. 8).

3.3. JUSTIFICATIVA

Visto que o tema do projeto de docência condiz com as propostas e/ou as orientações dos PCNs, do PPP, do planejamento do Colégio de Aplicação (CA) – colégio alvo da execução do projeto – e considera, dentro do possível, alguns interesses dos alunos, procurou-se traçar um eixo condutor que agregasse os conteúdos especificamente a serem trabalhados e subjazesse a uma progressão temática que permitisse a explicitação do percurso da construção do conhecimento.

A relevância do projeto não está somente em atender às necessidades políticas, burocráticas, didáticas e pedagógicas subjacentes ao ambiente escolar e ao estágio obrigatório, mas em incidir sobre as representações de mundo dos alunos de maneira que seja possível subsidiar o avanço das práticas do uso da língua e, por meio de reflexões e exercícios, promover a inserção dos alunos em outras esferas discursivas, expandindo o seu repertório formal da norma padrão culta da Língua Portuguesa do Brasil, ensejando a sua reflexão sobre a língua e o seu posicionamento crítico, e colaborando na formação de leitores e cidadãos.

Não obstante a esses propósitos, o projeto visa a extravasar os conteúdos conceituais e epilinguísticos que devem ser ensinados na escola, procurando despertar nos estudantes verdadeiro interesse pelos conteúdos e prazer pelo conhecimento. Além disso, por trás de todo o planejamento do projeto de docência está o desejo de levar para o ensino básico o conhecimento científico produzido na universidade bem como a ambição de que os alunos tenham, nem que de modo implícito, conhecimento da existência de uma disciplina científica como a Linguística – em detrimento da Gramática normativa – e que informações sobre a história das línguas e sobre o sistema linguístico do Português fascinem os alunos e os motivem a gostar mais dos conteúdos de Língua Portuguesa e de Língua estrangeira.

3.4. CONCEPÇÕES TEÓRICAS NORTEADORAS DO PROJETO

No que tange à concepção de ensino-aprendizagem, à concepção de língua/linguagem, à concepção do letramento, à concepção de objeto de ensino de Língua Portuguesa, à concepção do ensino de gramática, à concepção de literatura, os

eixos teóricos norteadores do projeto de docência se apresentam explicitados e justificados.

A concepção construtivista de aprendizagem (ZABALA, 1998) parte da natureza social e socializadora da educação escolar. Para que a aprendizagem aconteça, de fato, deve ocorrer um processo de ressignificação e/ou de asserção de novos conhecimentos, novas representações ao sistema cognitivo do aluno. O que quer dizer que o aprendizado deve partir de algum tipo de conhecimento prévio [e compartilhado] que o aluno possui visando a adquirir informações novas que serão assimiladas pelo seu sistema cognitivo de modo que o seu conhecimento se expanda e as suas representações de mundo se ressignifiquem.

O método mecânico de transmissão de conteúdo é falho no sentido de que o número de relações que podem ser estabelecidas é limitado e fadado ao esquecimento. O processo construtivista de aprendizagem enseja um avanço nos esquemas cognitivos do aluno fazendo com que as novas informações sejam agregadas às velhas, consolidando e fixando o conteúdo; dessa maneira, o processo de aprendizagem é gradual, na medida em que o aprendiz tem consciência da distância em que se encontra o que ele já sabe do que vai aprender, o que pode motivar um maior esforço pela busca do conhecimento.

Essa concepção de aprendizagem parte das premissas de que tanto professor quanto aluno exercem um papel ativo no processo de aprendizagem – em detrimento da concepção mecanicista na qual o professor é o ativo transmissor de conhecimentos e o aluno o passivo receptor. O docente, que é o locutor mais experiente, vai possibilitar ao discente, locutor menos experiente, a assimilação de conhecimentos, facilitando o processo de aprendizagem, já que é mediador da relação entre o que o aluno já sabe e do que ele ainda não sabe; não somente isso, o professor poderá saber quais processos cognitivos ainda estão amadurecendo e os que já se efetivaram, poderá medir o desenvolvimento dinâmico do aluno, tudo isso mediado pela *zona de desenvolvimento proximal* (VYGOSTKY, 2000). Dessa forma,

na concepção construtivista, o papel ativo e protagonista do aluno não se contrapõe à necessidade de um papel igualmente ativo por parte do educador. É ele quem dispõe as condições para que a construção que o aluno faz seja mais ampla ou restrita, se oriente num sentido ou noutro, através da observação dos alunos, da ajuda que lhes proporciona para que utilizem seus

conhecimentos prévios, da apresentação que faz dos conteúdos, mostrando seus elementos essenciais, relacionando-os com o que os alunos sabem e vivem, proporcionando-lhes experiências para que possam explorá-los, analisá-los etc (ZABALA, 1998, p. 38).

Assim o educador deve entender que a aula é um momento único de interação e troca de experiências entre pessoas e, portanto, a educação não está centrada no professor ou no aluno, mas na questão axial da formação do cidadão. Assim, ela deve, acima de tudo, estar voltada para o ser humano e sua realização em sociedade.

Para que ocorram mudanças significativas na educação é necessária uma didática que proponha mudanças no modo de pensar e agir do professor e que este busque a democratização do ensino. Para tanto, parte-se do princípio de que a educação é sempre uma escolha: escolha dos alunos que são orientados em determinada direção, escolha dos conteúdos e dos valores que lhes são propostos. A abstenção é uma tomada de posição tão atuante sobre os alunos como a afirmação. Julgar verdadeiramente possível a abstenção é viver na ilusão de uma escola separada do mundo, formando um pequeno universo fechado em si mesmo, em que ruídos exteriores não penetrariam.

O educador é um ser do mundo, não pode ser pensado independentemente dessa perspectiva; não é um indivíduo isolado, uma individualidade à parte que emite pareceres limitados numa relação unívoca com a escola e a sociedade. É independente e expressa uma contínua interação e influência com outros sujeitos, com a escola e a comunidade.

Tratando-se da Língua Portuguesa, as escolas deveriam respeitar a variedade linguística das classes populares, assumindo-as como instrumento legítimo no discurso educacional. É evidente que o professor de Língua Portuguesa também deve oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, porém sem que isso cause qualquer espécie de depreciação da forma de falar predominante em sua família e no seu meio de convivência. Seguindo esse propósito, o professor certamente deve entender a linguagem como o lugar de interação humana e de constituição de relações sociais.

A concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) postula que linguagem é uma forma de interação, é o lugar da interação humana, a língua é o produto de interação social, através da qual, interlocutores – social e historicamente

situados no tempo e no espaço – incidem sobre as representações de mundo um do outro, construindo a sua subjetividade. Assim,

a verdadeira substância da língua não é construída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 127).

Portanto estudar a língua é, então, mapear os compromissos subjacentes à enunciação, os quais foram empregados para criar situações específicas de interação e determinados por falantes específicos em tempos e espaços específicos. Não obstante, além de reverberar em todas as práticas que tangenciam a aula de Língua Portuguesa, a concepção dialógica da linguagem vai orientar o próprio diálogo entre o professor e aluno no processo de construção do conhecimento, reconhecendo-os como sujeitos únicos e que mobilizam a língua de maneiras diferentes dentro da interação verbal.

O *modelo ideológico de letramento* (STREET, 2003) concebe o fenômeno do letramento como prática social, para o qual o contexto é absolutamente importante na forma como os indivíduos lidam com a escrita. Esse modelo veicula letramento a usos sociais da escrita considerando que cada sociedade – e também cada comunidade – se comporta diferentemente diante da escrita. Dentro do âmbito escolar, a adoção pelo *modelo ideológico de letramento* revela sensibilidade à cultura do aluno e ao seu conhecimento vernacular de língua e de mundo; cabe ao professor partir dos usos sociais da escrita que os alunos já fazem, não os insularizando em seu conhecimento vernacular, mas visando a ensiná-los como manejar as práticas de letramento da cultura dominante, o que é papel da escola, por excelência. Desse modo,

o *modelo ideológico alternativo de letramento* oferece uma visão com maior sensibilidade cultural às práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para o outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo *modelo autônomo* – propondo por outro lado que o *letramento* é uma prática de cunho social e não meramente uma habilidade técnica e neutra e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. Tudo tem a ver com o conhecimento: as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, identidade e de ser. Nesse sentido o *letramento* é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas e assim as versões específicas sobre ele serão sempre “ideológicas” e serão fundamentadas sempre em uma visão particular de mundo (STREET, 2003, p. 4).

Mesmo em se tratando de ensino de língua materna, uma aula deve exercitar as quatro modalidades da língua – fala, escuta, escrita e leitura. Para tanto, faz-se necessário um delineamento do objeto de ensino de Língua Portuguesa, qual seja, o texto, em uma visão mais ampla, o enunciado. Ancorada na concepção dialógica da linguagem, a definição de enunciado subjaz ao reconhecimento de que um enunciado – seja ele oral ou escrito – é instituidor de relações humanas. Indo além, cada enunciado é fruto de uma mobilização única de língua que enseja algum tipo de interação social dentro de cada esfera social de uma comunidade, sempre mediada pela linguagem.

Sendo assim, as esferas sociais nos quais determinados enunciados circulam, os interlocutores aos quais esses enunciados se dirigem e o interlocutor de qual ele parte delineiam um determinado tipo de interação social estabelecendo determinados tipos de relação. Visto dessa forma, esse tipo de relação engendrada através da linguagem cria *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais são denominados *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997).

Dessa maneira, entendendo que o estudo da língua deve ser aquele a mapear os compromissos subjacentes à interação verbal responsável pela instituição das relações humanas dentro dos seus contextos de produção [e recepção], o objeto de ensino de Língua Portuguesa – língua materna – é o enunciado, logo o texto. Assim, o texto concebido como enunciado faz com que o trabalho com *gêneros do discurso* seja a base na qual se estrutura a aula de Língua Portuguesa; o estudo da língua com relevância social elucidado nas formas de leitura e produção de textos, exercícios orais da fala e análise linguística. Portanto “esse objeto – o texto – é que vai condicionar a escolha dos itens, os objetivos abordados, e a escolha das atividades pedagógicas” (ANTUNES, 2003, p. 110).

Reconhecendo no texto o objeto de estudo da aula de Língua Portuguesa, a proposta é que haja um movimento em que primeiramente o texto seja entendido como parte de uma situação maior de enunciação correlacionando todas as dimensões intratextuais, ativando os saberes gramaticais e lexicais necessários e somando-os às dimensões extratextuais, visando a entender a dimensão global de significados. Desse modo, o texto é que deve conduzir a aula e, em função dele, é que se deve recorrer às determinações gramaticais e linguísticas.

Partindo do princípio de que o estudo da língua deve ser a análise das formas subjacentes à interação verbal no que tange a todas as circunstâncias da enunciação, o estudo normativo e prescritivo da Gramática Tradicional se torna descontextualizado e sem aplicações efetivamente práticas no que diz respeito aos usos sociais da língua e à construção da subjetividade. Ainda assim, desprover os alunos da modalidade requerida pela cultura dominante é, em última análise, insularizá-los na sua cultura vernacular, impossibilitando o avanço dos alunos nas questões circundantes ao manejar da norma padrão culta. Vista dessa maneira, “no fundo, a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno em poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional a cada momento de criação” (BECHARA, 2006, p.14).

Reconhecidas a importância e a relevância do ensino da variedade padrão culta da Língua Portuguesa, não parece que o ensino da metalinguagem da Gramática Tradicional se sustente como um eixo das práticas de língua materna, isso porque

o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Em outras palavras, se ficar claro que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada “sobre” ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito “sobre” uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais (POSSENTI, 1996, p. 53-54).

Tais considerações não obstam o ensino de Gramática na escola enquanto exercício de análise linguística, o que se propõe, entretanto, é o que tal atividade seja proposta a partir de uma análise epilinguística em detrimento da análise metalinguística. Esta se dá através do mais alto grau de abstração das regras da língua com apontamentos legisladores sobre as boas construções baseadas em exemplos hipotéticos e descontextualizados.

Por outro lado, aquela se propõe a analisar a língua sem interromper o seu uso, por isso, ela não deve aparecer isoladamente; as atividades epilinguísticas devem vir como instrumento ao aluno para refletir sobre – e instigar a produção de – “estratégias de se dizer o que se tem a dizer” (GERALDI, 2003) bem como para revelar o conjunto das configurações textuais historicamente construídas, logo a análise linguística deve surgir gradativamente ao amadurecimento da leitura e da produção textual do aluno.

Uma vez claro que todas as práticas do ensino de Língua Portuguesa devem girar em torno dos *gêneros do discurso*, focando na produção de textos – orais e escritos –, inclusive usando a Gramática Tradicional e a análise linguística como recursos para expandir as maneiras de dizer dos alunos. Não obstante, o texto literário também compõe o grande grupo de *gêneros do discurso* através do qual os sujeitos constroem sua subjetividade através da interação verbal pelo uso da língua; não somente isso, a Literatura também constitui parte do “conteúdo” da cultura dominante, o qual é papel da escola ensinar, mesmo que, no Ensino Fundamental, apareça como “leitura” e não como disciplina à parte.

É sabido que as discussões sobre historiografia e crítica literárias não são, de fato, absolutamente pertinentes no ensino fundamental; ainda assim, não se deve privar os alunos do contato com o texto literário, mesmo em exercícios de leitura, pois um dos papéis *a priori* do professor de língua é formar leitores, inclusive leitores de Literatura.

Entende-se por Literatura qualquer texto que produza no leitor “o ato de levantar a cabeça” (BARTHES, 2008), pois isso corresponde ao momento em que as palavras concretas desencadeiam significados e sentidos diferentes e particulares em cada um, evocando imagens, construindo representações de mundo, significações que estão ausentes do signo presente no texto, fazendo de cada leitura uma leitura diferente. Por isso “... o ensino da literatura seria uma alternativa enriquecedora das experiências mais comuns do aluno. Teria uma papel formador e não apenas informativo” (OSAKABE, 2006, p.30).

O professor deve, através da literatura, estimular o aluno a adotar uma postura de agente ativo no processo de construção de sentidos do objeto literário. Portanto deve-se criar estratégias para que o aluno se torne um leitor capaz de encontrar múltiplos sentidos em uma só leitura. Para que o aluno desenvolva seu nível de competência de leitura literária, é necessário que o professor busque sempre trabalhar obras qualitativas e inteligentes. O docente deve junto com os alunos, dialogar com o texto literário, realizando uma leitura questionadora. Será a partir das interrogativas e das hipóteses de leituras que a curiosidade e o desejo do aluno pela Literatura serão despertados.

A sociedade contemporânea precisa de que os docentes atuem como agentes críticos, desse modo, estimulando a visão crítica e reflexiva dos alunos. Assim, haverá

uma instituição educacional em que as pessoas possam dialogar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde haverá espaço para transformações, para diferenças, para erros, para contradições, para colaboração mútua e para criatividade; uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações; uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado.

3.5. OBJETIVOS DO PROJETO

3.5.1. Objetivo geral

O objetivo geral do projeto foi potencializar nos alunos as práticas de uso da língua, em diferentes esferas da atividade humana, promovendo o contato com recursos da língua necessários à leitura e à produção de textos e ao exercício da reflexão sobre o sistema linguístico, focalizando a história da língua e a Morfologia.

3.5.2. Objetivos específicos

Não obstante ao objetivo geral, os objetivos específicos, para a primeira etapa do projeto, foram: ter conhecimento sobre a história da Língua Portuguesa e sobre o caminho percorrido pela linguagem humana desde o [hipotético] indo-europeu ao Português [brasileiro] atual; entender a linguagem humana como fenômeno dinâmico e em constante movimento e mudança; conceber que a língua é o meio pelo qual a humanidade conhece o mundo: o mundo cria a linguagem e a linguagem cria o mundo; atentar para o fato de que a língua modifica as relações sociais entre as pessoas do mesmo modo que os fenômenos ocorridos na sociedade modificam os sistemas linguísticos; reconhecer e entender as famílias linguísticas e as convenções políticas subjacentes às línguas e visualizar as principais diferenças entre o Português Europeu e o Português Brasileiro.

Para a segunda etapa, houve os seguintes objetivos específicos: compreender e reconhecer as estruturas abstratas presentes em uma análise morfológica; reconhecer os

processos de formação de palavras; visualizar os meios de que a língua portuguesa se serve para criar novas palavras e em que contextos isso se dá; identificar as regularidades e as especificidades da poesia marginal.

3.6. A EXECUÇÃO DO PROJETO DE DOCÊNCIA

No que tange à maneira como as aulas foram executadas, a partir de um dado número de conteúdos trabalhados, o projeto valeu-se de recursos didáticos dentro de uma metodologia relativamente variada subjazendo a um determinado tipo de avaliação.

3.6.1. Conteúdos trabalhados

O projeto de docência foi pensando para trabalhar a história da Língua Portuguesa, a Língua Portuguesa no mundo, estrutura das palavras e processos de formação das palavras, além disso, o gênero poesia marginal também foi um conteúdo trabalhado no projeto.

3.6.2. Metodologia

A metodologia consistiu em aulas expositivo-dialogadas, discussões; leituras coletivas e leituras individuais; resolução de exercícios; avaliações escritas; dinâmicas e atividades lúdicas.

3.6.3. Recursos

Os recursos utilizados na execução do projeto foram *data show*, Material de Uso Comum (MUC), o livro didático *Português Linguagens 1* e as fotocópias dos materiais.

3.6.4. Avaliação

No que diz respeito a auferir se os conteúdos mais pontuais e enciclopédicos, tanto da história da Língua Portuguesa quanto da Morfologia, foram mais ou menos assimilados, foram elaboradas duas avaliações escritas: a primeira com consulta e a segunda, sem consulta e as duas individuais.

Além dessa, a avaliação diagnóstica foi utilizada como elemento norteador ao longo do projeto, desse modo, objetiva-se checar o nível de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados, verificando se os alunos são capazes de compreender e identificar as estruturas das palavras e os seus processos de formação e usá-los como instrumento para ampliar as possibilidades de sentido dos textos e também visualizá-los como característica dinâmica das línguas de modo a expandir as maneiras de dizer [e de ver] o mundo através da linguagem.

Os alunos foram avaliados ao longo de todo o projeto, pelo conhecimento, ou seja, nível de apreensão de conteúdos abordados e das discussões realizadas, atitudes e atividades no percurso individual e coletivo da construção e produção do conhecimento. Não obstante, foram critérios de avaliação a participação ativa e o envolvimento em todas as atividades propostas e a realização das leituras e participação em discussões. Foram ainda levados em conta o foco, a capacidade de escuta e de respeito em relação à fala do colega e do professor e a concentração nas atividades propostas.

3.6.5. Síntese das aulas do projeto

Seguindo o cronograma previsto para a execução do projeto, as atividades do *Era uma vez o Português* foram realizadas em 16 aulas, conforme mostra a síntese das aulas e, mais detalhadamente, os planos de aula.

Aula	Data	Tema
Aulas 1 e 2	15/05/2013	do Latim ao Português: história
Aulas 3 e 4	16/05/2013	periodização da história do Português
Aulas 5 e 6	22/05/2013	a Língua Portuguesa no mundo
Aulas 7 e 8	23/05/2013	as influências do Português Brasileiro
Aulas 9 e 10	29/05/2013	do Latim ao Português: morfologia

Aulas 11 e 12	05/06/2013	estrutura das palavras
Aulas 13 e 14	06/06/2013	estrutura das palavras
Aulas 15 e 16	12/06/2013	estrutura das palavras

3.6.6. Planos de aula



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



PLANO DAS AULAS 1 e 2

1. Identificação

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Centro de Ciências da Educação – CED

Colégio de Aplicação – CA

Diretor Geral: Prof. José Análio de Oliveira Trindade

Diretor de Ensino: Prof. Manoel Pereira Rego Teixeira dos Santos

Professora Titular: Nara Caetano Rodrigues

Professora Supervisora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Professor-estagiário: Maurício Resende

Disciplina: Língua Portuguesa

Data: 15/05/2013

Série: 1º

Turma: C

Turno: Matutino

Sala: 1º C

Bloco: D

Horário: 9h às 10h50min

Cronologia: 2 aulas de 45 min

Assunto: Famílias linguísticas

.

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

- Situar os alunos no fenômeno da dinamicidade e do ininterrupto movimento das línguas naturais, pontuando questões subjacentes às famílias linguísticas e à relação da língua com a história.

2.2. Objetivos específicos

- Refletir sobre os conceitos de família linguística e etimologia;
- Entender o desenvolvimento e a importância do latim na/para a formação da língua portuguesa;
- Relacionar acontecimentos históricos a mudanças linguísticas.

3. Conteúdo

- Famílias linguísticas;
- Percurso histórico-linguístico do latim ao português.

4. Atividades

- Apresentação dos estagiários;
- Apresentação do projeto;
- Realização da chamada por meio da entrega dos crachás;
- Exposição dos conceitos de família linguística;
- Execução da atividade sobre o reconhecimento das famílias linguísticas;
- Exposição do banner sobre “De onde veio a sua língua?”;
- Explicação do percurso linguístico-histórico do latim ao português.

5. Metodologia

- Apresentar os professores-estagiários e o projeto;
- Conferir a presença dos alunos oralmente através da chamada. Para cada nome chamado, será pedido que o aluno se dirija até a frente e pegue com os professores-estagiários um crachá etimológico do seu nome;

- Apresentar oralmente para os alunos o conceito de família linguística, falando do protoindo-europeu, da árvore genealógica do Português, dos períodos do latim, dos movimentos históricos subjacentes à expansão do Português;
- Entregar um esquema com exemplos de algumas semelhanças entre as línguas;
- Distribuir uma folha com uma atividade sobre o reconhecimento das famílias linguísticas;
- Apresentação do banner “De onde veio sua língua?”.

6. Recursos

- *Datashow*;
- 25 cópias do esquema de semelhanças entre as línguas;
- 25 cópias da árvore genealógica do Português;
- 25 cópias da atividade sobre o reconhecimento das famílias linguísticas;
- Painel “De onde veio a sua língua?”;
- Material de Uso Comum (MUC).

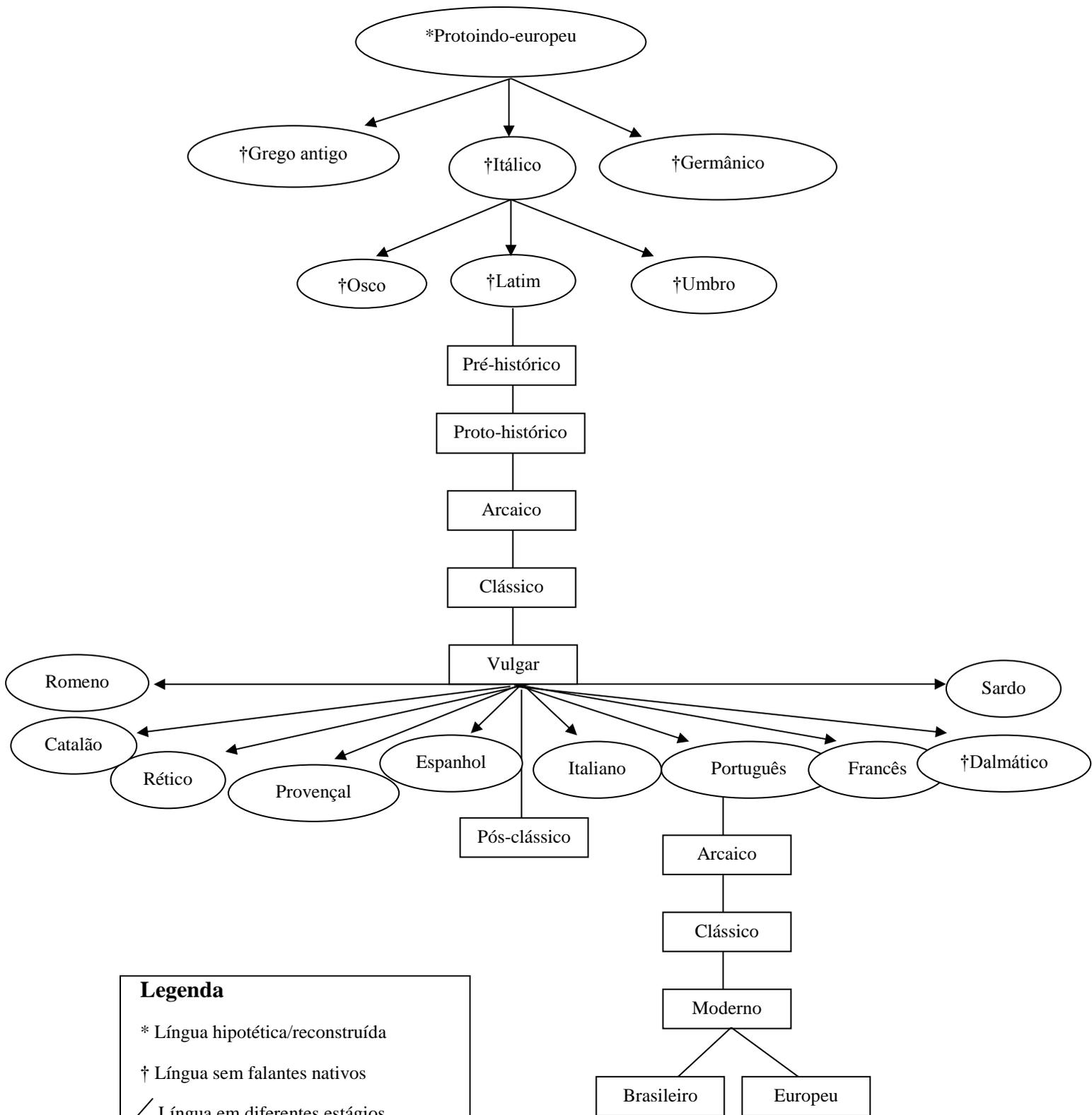
7. Avaliação

- Observar a participação dos alunos na aula e o comprometimento com as atividades.

8. Anexos

Árvore genealógica da língua portuguesa

Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino



Legenda

- * Língua hipotética/reconstruída
- † Língua sem falantes nativos
- ↙ Língua em diferentes estágios
- ↘ Língua filha: ramificações

Exemplos das semelhanças das línguas europeias

Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino

Português	pai	mãe	irmão	lobo
Latim	pater	mater	frater	lupus
Grego Antigo	pater	meter	phrater	lykos
Sânscrito	pitar	matar	bhratar	vrkas
Espanhol	padre	madre	hermano	lobo
Francês	père	mère	frère	loup
Inglês	father	mother	brother	wolf
Alemão	Vater	Mutter	Bruder	Wolf
PIE	*ph _a tér	*méh _a ter	*bhréh _a ter	*wlk ^w os

As formas marcadas com asterisco são aquelas que não foram atestadas em documentos, mas reconstruídas a partir de dados da história da mesma língua ou das que derivaram dela.

Fonte: GONÇALVES, R. T.; BASSO, R. **História da Língua**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

de onde vem a sua língua?

O Português deriva do Latim, a língua do Império Romano. Havia o Latim Culto, falado pela elite letrada, e o Latim Vulgar, uma língua falada e não escrita usada por todo o povo. O Português originou-se do Latim Vulgar, que era um vernáculo, uma língua adquirida pela criança de modo espontâneo através da interação com os adultos e sem interferência da escola. Entre os falantes do Latim Vulgar estavam os soldados e comerciantes romanos, responsáveis por transmitir essa variedade para as regiões conquistadas durante a formação do Império Romano. Dessa maneira, o Latim Vulgar era falado na maioria dos territórios conquistados por Roma.

As invasões bárbaras ao Império Romano geraram um período de diversificação linguística. A partir da queda do Império, no século V, nasceu uma diversidade de falares locais derivados do Latim Vulgar. Mais tarde, esses falares ganharam prestígio e transformaram-se nas línguas românicas que conhecemos hoje: o Romeno, o Sardo, o Italiano, o Francês, o Catalão, o Espanhol e o Português.

No século VIII, a Península Ibérica foi invadida pelos árabes, que lá ficaram até o século XV. Houve um período de guerras para expulsar os árabes, conhecido como Reconquista, do que resultou a formação dos reinos de Castela e Aragão - que mais tarde formaram o reino da Espanha - e do reino de Portugal.

Em relação aos efeitos linguísticos do movimento da Reconquista observamos:

- as línguas românicas de maior prestígio da península ibérica (galego, leonês, asturiano, castelhano e aragonês) dominaram as línguas vizinhas,
- a formação de estados fortes que se deslocaram progressivamente para o sul.
- Em Portugal, a transferência da capital para o sul deslocou a base territorial da Língua Portuguesa do norte para o sul, provocando a separação do Português e o Galego.

A (possível) evolução da língua

Indo-europeu → Itálico → latim → português ...

PORTUGUÊS BRASILEIRO!

O Português chegou ao Brasil no século XVI com os colonizadores e se expandiu junto com a exploração da colônia por Portugal. Além disso, a difusão da língua portuguesa no território brasileiro se deu por meio do crescimento demográfico e da urbanização. Um dos dois grandes motivos da rápida urbanização foi o ciclo do Ouro, que atraiu escravos, aventureiros e o interesse da Coroa portuguesa. O outro grande episódio foi a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808. Assim, a urbanização, o deslocamento de grandes massas migratórias e a industrialização, além da convivência de várias culturas, de várias origens, marcam o Português falado no Brasil.

Em poucos séculos a nação portuguesa se tornou independente e lançou-se à conquista dos oceanos. A língua falada em 1100 era o galego-português, utilizada pelos trovadores portugueses. Os documentos oficiais ainda eram escritos em latim próximo à variedade literária.

A língua do período entre formação do Estado Português e o apogeu das navegações chama-se Português arcaico, que é o "meio do caminho" o entre o latim e Português atual.

Em 1498 as grandes navegações portuguesas alcançaram o auge. Vasco da Gama chegou à Índia e um novo ciclo comercial se iniciou em Portugal. Esse é o período do Português Clássico, que soa mais familiar aos falantes do Português atual.

Com os descobrimentos, o Português foi levado às terras dominadas pela Coroa portuguesa. Atualmente os falantes do Português contabilizam mais de 210 milhões no mundo.

Países que têm o Português como língua oficial.

UFSC CCE NEQ



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PLANO DAS AULAS 3 e 4

1. Identificação

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Centro de Ciências da Educação – CED

Colégio de Aplicação – CA

Diretor Geral: Prof. José Análio de Oliveira Trindade

Diretor de Ensino: Prof. Manoel Pereira Rego Teixeira dos Santos

Professora Titular: Nara Caetano Rodrigues

Professora Supervisora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Professor-estagiário: Wendell de Oliveira Albino

Disciplina: Língua Portuguesa

Data: 16/05/2013

Série: 1º

Turma: C

Turno: Matutino

Sala: 1º C

Bloco: D

Horário: 7h30min às 8h50min

Cronologia: 2 aulas de 40min

Assunto: Períodos do português

.

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

- Propiciar aos alunos o conhecimento das etapas da história da língua, tangenciando especificamente os períodos do português arcaico, clássico e moderno.

2.2. Objetivos específicos

- Entender a periodização histórica da língua portuguesa;
- Identificar historicamente e cronologicamente as etapas de formação da língua portuguesa;
- Reconhecer características linguísticas de cada período da história do Português.

3. Conteúdo

- Períodos do português: arcaico, clássico e moderno.

4. Atividades

- Chamada;
- Análise dos períodos do português arcaico, clássico e moderno.

5. Metodologia

- Conferir oralmente a presença dos alunos através da lista de chamada;
- Entregar aos alunos *handouts* para que preencham com os conhecimentos adquiridos em relação aos períodos arcaico, clássico e moderno;
- Explicitar para os estudantes as principais características linguísticas e históricas dos períodos arcaico, clássico e moderno.

6. Recursos

- *Datashow*;
- 25 cópias do *handout*;
- Material de Uso Comum (MUC).

7. Avaliação

- Observar a participação dos alunos na aula e o comprometimento com o preenchimento do *handout*.

8. Anexos

A periodização da língua portuguesa

Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino

PORTUGUÊS ARCAICO	
Características linguísticas	Eventos históricos
PORTUGUÊS CLÁSSICO	
Características linguísticas	Eventos históricos
PORTUGUÊS MODERNO	
Características linguísticas	Eventos históricos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



PLANO DAS AULAS 5 e 6

1. Identificação

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Centro de Ciências da Educação – CED

Colégio de Aplicação – CA

Diretor Geral: Prof. José Análio de Oliveira Trindade

Diretor de Ensino: Prof. Manoel Pereira Rego Teixeira dos Santos

Professora Titular: Nara Caetano Rodrigues

Professora Supervisora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Professor-estagiário: Maurício Resende

Disciplina: Língua Portuguesa

Data: 22/05/2013

Série: 1º

Turma: C

Turno: Matutino

Sala: 1º C

Bloco: D

Horário: 9h às 10h50min

Cronologia: 2 aulas de 45 min

Assunto: A língua portuguesa no mundo

.

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

- Apresentar as diferenças linguísticas e políticas com relação à expansão da língua portuguesa no mundo, contrastando principalmente o Português Brasileiro com o Português Europeu.

2.2. Objetivos específicos

- Entender o lugar da língua portuguesa no mundo;
- Refletir sobre as questões políticas que interferem nas línguas;
- Reconhecer as principais diferenças entre o Português Brasileiro e o Português Europeu.

3. Conteúdo

- A língua portuguesa no mundo;
- Diferenças entre o Português Brasileiro e o Português Europeu.

4. Atividades

- Chamada;
- Apresentação do tema “a língua portuguesa no mundo”;
- Apresentação do banner “Qual a língua do Brasil?”
- Exposição das diferenças linguísticas entre Português Brasileiro e Europeu;
- Realização da atividade sobre as diferenças de léxico.

5. Metodologia

- Conferir a presença dos alunos oralmente através da chamada;
- Apresentar para os alunos; com o uso de slides, o lugar da língua portuguesa no mundo, bem como de todas as línguas que são faladas no Brasil;
- Apresentar para os alunos o pôster “Qual a língua do Brasil?”;
- Expor as diferenças fonológicas, morfológicas e sintáticas entre o Português Brasileiro e o Português Europeu;
- Distribuir uma folha com uma atividade sobre o reconhecimento das famílias linguísticas;

- Dividir a turma em cinco grupos – escolhidos pelo professor –. Cada aluno irá receber uma folha com uma tabela que contém palavras do léxico do Português de Portugal, a atividade consistirá em o grupo encontrar correlatos dessas palavras do léxico do Português Brasileiro;
- Corrigir oralmente a tabela com os alunos, marcando pontos para os acertos de cada grupo.

6. Recursos

- *Datashow*;
- 25 cópias da tabela com as diferenças de léxico;
- Material de Uso Comum (MUC).

7. Avaliação

- Observar a participação dos alunos na aula e o comprometimento com as atividades.

8. Anexos

Diferenças do léxico do Português Brasileiro e Europeu

Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino

Português do Brasil	Português de Portugal
	tira-cápsulas
	talho
	hospedeira de bordo
	sebenta
	rebuçado
	casa de banho
	bica
	boceta
	cueca
	bilhete de identidade
	carta de condução
	telemóvel
	descapotável
	passadeira
	bicha
	frigorífico
	agrafador
	banda desenhada
	pica
	peúgas
	autocarro
	peão
	paragem
	explicador
	sandes
	gelado
	sumo
	fato
	comboio
	montra
	chávena

Fonte: Diferenças de léxico entre Brasil e Portugal. Disponível em:

<<http://csilinguaportuguesa.blogspot.com.br/2009/08/diferencas-entre-portugues-do-brasil-e.html>>.

Acesso em: 9 de mai. 2013.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



PLANO DAS AULAS 7 e 8

1. Identificação

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Centro de Ciências da Educação – CED

Colégio de Aplicação – CA

Diretor Geral: Prof. José Análio de Oliveira Trindade

Diretor de Ensino: Prof. Manoel Pereira Rego Teixeira dos Santos

Professora Titular: Nara Caetano Rodrigues

Professora Supervisora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Professor-estagiário: Wendell de Oliveira Albino

Disciplina: Língua Portuguesa

Data: 23/05/2013

Série: 1º

Turma: C

Turno: Matutino

Sala: 1º C

Bloco: D

Horário: 7h30min às 8h50min

Cronologia: 2 aulas de 40min

Assunto: Avaliação

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

- Auferir o aprendizado dos alunos com relação ao conteúdo da história da língua portuguesa.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar características linguísticas e históricas subjacentes à história da língua portuguesa;
- Compreender com maior profundidade assuntos tangenciados as políticas linguísticas;
- Ser capaz de refletir sobre questões do percurso linguístico-histórico da língua portuguesa no mundo.

3. Conteúdo

- História da língua portuguesa.

4. Atividades

- Chamada;
- Exposição da história do Português nos séculos XVIII e XIX;
- Avaliação sobre a história da língua portuguesa.

5. Metodologia

- Conferir oralmente a presença dos alunos através da lista de chamada;
- Comentar com o estudantes as influências linguísticas que o Português Brasileiro sofreu nos séculos XVIII e XIX;
- Solicitar aos estudantes a resolução da avaliação sobre a história da língua portuguesa. A prova será individual e os alunos poderão consultar o material.

6. Recursos didáticos

- 25 cópias da avaliação;
- Material de Uso Comum (MUC).

7. Avaliação

- Na avaliação dos alunos serão analisados seus respectivos conhecimentos a respeito da história da língua portuguesa.

8. Anexos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



História do Português Brasileiro

Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino

Aluno (a): _____

Avaliação

1) Marque V (verdadeiro) e F (falso) para as afirmações que seguem: (2,0)

- a) () As famílias linguísticas são um exemplo de que as línguas são sistemas autônomos que não sofrem interferências de questões históricas e/ou políticas.
- b) () O latim, embora seja uma língua morta – ou seja, sem falantes nativos vivos –, ainda é uma língua de singulares importância, influência e prestígio.
- c) () O latim clássico diz respeito ao latim literário que desfrutava de muito prestígio no Império Romano. Cícero, Virgílio, Horácio e Tito Lívio foram escritores de grandes e importantes obras escritas nessa língua. .
- d) () O latim vulgar, bastante diferente do latim clássico, era a variante do latim falada pelo povo e era essa a língua levada aos povos conquistados pelos soldados, fenômeno que possibilitou o surgimento das línguas românicas.
- e) () O Português, assim como o francês, o inglês e o espanhol, originou-se do latim vulgar que era a variante do latim falada pelo povo romano.

2) Indique duas características linguísticas e dois eventos históricos relevantes para cada período da história da língua portuguesa. (2,0)

3) Cite, pelo menos, três línguas, além do Latim, que influenciaram a formação do Português Brasileiro e de que forma isso se deu. (2,0)

4) Aponte, pelo menos, duas diferenças morfosintáticas e duas lexicais entre o Português falado no Brasil e o Português falado em Portugal. (2,0)

5) Indique, além do Brasil e de Portugal, três países que falam a língua portuguesa. (1,0)

6) Cite, além do Português, três línguas que são faladas no Brasil e onde são faladas. (1,0)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



PLANO DAS AULAS 9 e 10

1. Identificação

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Centro de Ciências da Educação – CED

Colégio de Aplicação – CA

Diretor Geral: Prof. José Análio de Oliveira Trindade

Diretor de Ensino: Prof. Manoel Pereira Rego Teixeira dos Santos

Professora Titular: Nara Caetano Rodrigues

Professora Supervisora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Professor-estagiário: Maurício Resende

Disciplina: Língua Portuguesa

Data: 29/05/2013

Série: 1º

Turma: C

Turno: Matutino

Sala: 1º C

Bloco: D

Horário: 9h às 10h50min

Cronologia: 2 aulas de 45min

Assunto: Estrutura das palavras

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

- Explicitar para os alunos as estruturas e os mecanismos subjacentes à constituição das palavras da língua portuguesa.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar os tipos de morfema presentes nas palavras da língua portuguesa;
- Entender os processos de constituição das palavras da língua portuguesa e relacioná-los à diversidade da produção de sentidos;
- Refletir sobre os mecanismos morfológicos das línguas naturais.

3. Conteúdo

- Estrutura das palavras.

4. Atividades

- Chamada;
- Entregas das avaliações sobre a história da língua portuguesa;
- Exposição da estrutura das palavras;
- Resolução de exercícios.

5. Metodologia

- Conferir oralmente a presença dos alunos através da lista de chamada;
- Entregar para os alunos as avaliações lidas e corrigidas, e comentar com eles as respostas em geral e o desempenho da turma.
- Apresentar o conteúdo “estrutura das palavras” usando o quadro negro;
- Resolver com os alunos os exercícios de 1 a 5 da página 280 do livro didático e os exercícios de 1 a 5 da página 281 do mesmo livro;
- Entregar para os alunos uma lista de exercícios para que eles resolvam em sala e, ao final, da aula corrigir a lista com eles.

6. Recursos didáticos

- 25 cópias da lista de exercícios;
- Livro didático *Português linguagem 1* de W. R. Cereja e T. C. Magalhães;
- Material de Uso Comum (MUC).

7. Avaliação

- Participação em aula e cumprimento das atividades propostas.

8. Anexos

Morfologia: estrutura das palavras

Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino

1) Considere os dados da língua hipotética A:

ikalveve – casa grande

petatsosol – capacho velho

ikalsosol – casa velha

petatcin – capacho pequeno

ikalcin – casa pequena

ikalmeh – casas

petatveve – capacho grande

petatmeh – capachos

- Quais os elementos que significam “grande”, “velho” e “pequeno”?
- Quais os elementos que significam “casa” e “capacho”?
- Quais os morfemas indicativos de número e de gênero?

2) Considere os dados da língua hipotética B:

filkas – forte

mafikas – fortalecer

kelad – fraco

mekelad – enfraquecer

batat – surdo

mabatat – ensurdecer

fusat – escuro

mufusat – escurecer

pesal – velho

mepesal – envelhecer

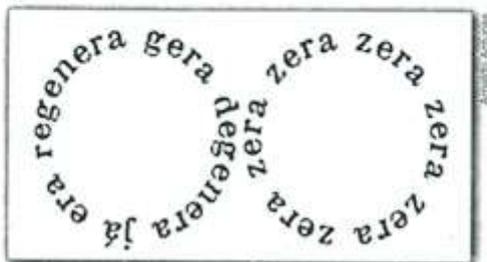
- Qual afixo aparece nos dados? Que ideia ele encerra?
- Esse afixo apresenta alomorfes? Como *o i/in/im* em Português?
- Dada a palavra *posas* (=pobre), como você diria “empobrecer”?

Fonte: KOCH, I. V.; SOUSA-E-SILVA, M. C. P. **Linguística aplicada ao português:** morfologia. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 47-48.



Os elementos mórficos na construção do texto

Poemas concretos são aqueles cuja construção se baseia na utilização de recursos visuais, sonoros e gráficos. Leia o poema concreto abaixo, de autoria do poeta e compositor Arnaldo Antunes, e responda às questões propostas.



(2 ou 4 corpos no mesmo espaço. São Paulo: Perspectiva, 1997, p. 55.)

- O poema está organizado em duas partes, ou duas estrofes não convencionais, cada uma com o formato de um círculo. Observe as palavras e expressões que formam o círculo da esquerda, lidas no sentido horário: *gera, degenera, já era, regenera*. Sabendo que o verbo *gerar* origina-se da forma latina *generare*, responda:
 - As palavras *gerar*, *degenerar* e *regenerar* podem ser consideradas cognatas entre si? Por quê?
 - Que figura de linguagem se verifica na oposição entre *degenerar* e *regenerar*?
 - Que palavra desse círculo mantém com a expressão *já era* o mesmo tipo de oposição?
- Observe o sentido dos prefixos *de-* e *re-*:

de-: movimento de cima para baixo; origem, procedência; afastamento; extração; intensidade; significação contrária

re-: movimento para trás; repetição; intensidade; reciprocidade; mudança de estado

 - Com quais sentidos esses prefixos foram empregados no texto?
 - Entre esses prefixos existe uma relação de oposição ou de semelhança?
- A expressão *já era* não possui vínculos etimológicos com as demais do círculo da esquerda; no entanto, apresenta sonoridade e sentido que se aproximam dos de outras palavras desse círculo.
 - Que palavra do círculo se aproxima sonoramente da expressão *já era*?
 - E semanticamente?
- O círculo da direita é formado pela repetição da palavra *zera*, uma forma verbal de *zerar*. Veja alguns dos sentidos da palavra *zero* registrados no *Novo dicionário Aurélio*: "Ponto em que se principiam a contar os graus e que corresponde, em alguns termômetros, à temperatura de gelo fundente; ponto inicial da maioria dos instrumentos de medição; pessoa ou coisa sem valor, sem préstimo".
Comparando as duas estrofes quanto à disposição espacial e visual na página e quanto ao sentido, responda:
 - Visualmente as duas estrofes se igualam ou se diferenciam?
 - Que relação existe entre a palavra *zero* e o círculo formado pela palavra *zera*?
 - Considerando os sentidos da palavra *zero*, aponte semelhanças entre as duas estrofes quanto ao significado.
- Imagine um corpo se movimentando num círculo: ele só terá completado uma volta inteira quando passar novamente pelo ponto de partida. Nesse sentido, o ponto de partida e o de chegada são o mesmo. Ao empregar palavras como *gera* e *degenera*, o autor trabalha com a oposição *vida* e *morte*. Considerando essas informações, responda:
 - Por que o autor teria escolhido o círculo como forma para dispor seu poema?
 - Pela perspectiva do texto, a vida se esgota com a morte?

Semântica e discurso

1. Veja o significado dado a três palavras pelo jornalista e humorista José Simão:

Tricotar — Dividir em três cotas.
Trimestre — Companheiro com mestrado em três áreas diferentes.
Tripulante — Campeão de salto triplo.

(No país da piada pronta — Dicionário Lúlé, dicionário tuconês, dicionário antituconês. São Paulo: Editora do Bispo, 2007.)

O sentido novo dado a essas palavras baseia-se na sua desestruturação.

- Qual é o radical de cada uma das palavras?
- O morfema *tri-* desempenha em todas elas o papel de prefixo?
- Explique o processo explorado pelo autor para dar um novo sentido às palavras e provocar humor.

Leia o poema a seguir e responda às questões de 2 a 4.

durassolado	solumano
petrífincado	corpumano
amargamado	lardumano
agrusurado	servumano
capitalienado	gadumano
massamorlado	desumano

(José Lino Grünewald. In: Poesia concreta. São Paulo: Abril Educação, 1962. Literatura Comentada.)

- Nesse poema, o autor utilizou principalmente palavras que criou a partir da combinação de alguns radicais e prefixos. Da forma como estão estruturadas, com exceção da palavra *desumano*, todas as outras não existem na língua. Apesar disso, podemos depreender significados a partir de seus radicais, como, por exemplo, no 1º verso, *dura*, *solo*, *sol*, (*h*)*umano*. Releia o poema e identifique outros radicais.
- A que áreas semânticas se relaciona a maioria dos radicais do poema?
 - lazer e cultura
 - trabalho e capital
 - família e amigos
- O poema também pode ser lido na vertical. Nesse caso, ele apresenta duas colunas. Observe a coluna da direita.
 - Qual é o radical que se repete em todas as palavras dessa coluna?
 - Observe os radicais que se unem ao radical que se repete. Note que de uma palavra para outra ocorre uma gradação. Que ponto de chegada é sugerido por essa gradação?
- A palavra *feijoadá* (*feijão* + *ada*) nomeia um prato culinário cujo principal ingrediente é o feijão, assim como *goiabada* (*goiaba* + *ada*) nomeia um doce cujo ingrediente principal é a goiaba.
 - Que outros pratos culinários ou bebidas você conhece que tenham o nome do principal ingrediente e a terminação *ada*?
 - Como são formadas essas palavras?
 - Conclua: Nessas palavras, qual é o significado do elemento mórfico *-ada*?
 - Esse sentido é o mesmo que encontramos nas palavras *machadada*, *paulada* e *martelada*? Justifique sua resposta.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



PLANO DAS AULAS 11 e 12

1. Identificação

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Centro de Ciências da Educação – CED

Colégio de Aplicação – CA

Diretor Geral: Prof. José Análio de Oliveira Trindade

Diretor de Ensino: Prof. Manoel Pereira Rego Teixeira dos Santos

Professora Titular: Nara Caetano Rodrigues

Professora Supervisora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Professor-estagiário: Maurício Resende

Disciplina: Língua Portuguesa

Data: 05/06/2013

Série: 1º

Turma: C

Turno: Matutino

Sala: 1º C

Bloco: D

Horário: 9h às 10h50min

Cronologia: 2 aulas de 45min

Assunto: Formação das palavras

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

- Explicitar para os alunos os processos de formação das palavras da língua portuguesa.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar os tipos de morfema presentes nas palavras da língua portuguesa;
- Entender os processos de constituição das palavras da língua portuguesa e relacioná-los à diversidade da produção de sentidos;
- Refletir sobre os mecanismos morfológicos das línguas naturais.

3. Conteúdo

- Formação das palavras.

4. Atividades

- Chamada;
- Exposição dos processos de formação das palavras;
- Resolução de exercícios.

5. Metodologia

- Conferir oralmente a presença dos alunos através da lista de chamada;
- Introduzir o conteúdo “processos de formação de palavras” usando o quadro negro;
- Resolver com os alunos os exercícios de 1 a 6 da página 297 do livro didático e os exercícios de 1 a 7 da página 300 do mesmo livro;
- Entregar para os alunos uma lista com curiosidades sobre os processos de formação de antropônimos.

6. Recursos didáticos

- 25 cópias dos processos de formação de antropônimos;
- Livro didático *Português linguagem 1* de W. R. Cereja e T. C. Magalhães;
- Material de Uso Comum (MUC).

7. Avaliação

- Participação em aula e cumprimento das atividades propostas.

8. Anexos

Processos de formação de antropônimos

Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino

Derivação imprópria

Animais: Carneiro, Coelho, Lobo, Passarinho, Pinto

Plantas: Azaleia, Hortênsia, Margarida, Magnólia, Rosa

Pedras: Cristal, Esmeralda, Pérola, Rubi, Safira

Outros: Bela, Flor, Inocência, Linda, Piedade, Pureza

Derivação Regressiva (braquissesmia)

Maximiliano – Max, Alexander – Alex, Elisabete – Bete

Sufixação

Diminutivo: Antônia – Antonieta, Júlia – Julieta, Maria – Marieta, Lúcia – Lucíola

Outros: Natalino, Orvalina, Riograndino, Setembrino

Composição por justaposição

Ana Paula, Jesus Maria José, João Pedro

Composição por aglutinação

Lindalva, Marsitela

Acrossemia

Claudinor – Claudio e Eleonor, Erlice – Ernesto e Alice, Jomar – José e Maria,
Prodamor – produto do amor, Silvanir – Sílvio e Nair

Anagrama

Elica – Alice, Iracema – América

Empréstimo

Brigitte, John Lenon (nome feminino), Kennedy, Washington, Yuri

Outros

Antônio Carnaval Quaresma	José Casou de Calças Curtas
Bandeirante Paulistano Brasileiro	Lança Perfume Rodametálico de Andrade
Bem Vindo o Dia do Meu Nascimento Cardoso	Maria Você Me Mata
Céu Azul do Céu Poente	Maria Triburina Prostituta Cata Erva
Esparadrapo Clemente de Sá	Oceano Atlântico Linhares
Estrada de Ferro Brasileira	Restos Mortais de Catarina
Finadina Defuntina da Boa Morte	Rolando de Alto Abaixo da Escada
Graciosa Rodela de Alho	Sete Chagas de Jesus
Hemineu Casamentício das Dores Conjugais	Terebentina Terepênis
Janeiro Fevereiro de Março Abril	Um Dois Três de Oliveira Quatro

Fonte: MONTEIRO, J. L. **Morfologia portuguesa**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002, p. 205-208.

1. Analise o processo de formação das seguintes palavras do texto e depois responda ao que se pede.

palpite rapidez desacelerado reiniciar incrível velocidade

- A palavra *rapidez* formou-se por derivação sufixal. Qual das outras palavras se formou pelo mesmo processo?
 - Qual é, respectivamente, o radical das palavras *desacelerado* e *incrível*? Elas foram formadas por derivação parassintética ou por derivação prefixal e sufixal?
2. No texto correspondente à resposta mais correta, na frase de Lulu Santos citada, há duas palavras empregadas numa classe gramatical diferente daquela a que pertencem.
- Que palavras são essas?
 - A que classe gramatical elas pertencem habitualmente?
 - Que alteração de classe gramatical elas sofreram?
 - Conclua: Que processo de derivação ocorreu nessa frase?
3. Empregando a derivação prefixal e sufixal ou a derivação parassintética, forme verbos a partir dos radicais das palavras abaixo. Depois indique o tipo de derivação empregado na formação de cada verbo.
- | | |
|-----------|-----------|
| a) pedra | d) jardim |
| b) centro | e) butaco |
| c) terra | |

Leia o anúncio abaixo para responder às questões de 4 a 6.



(Mundo Estranho, nº 22.)

4. Indique o processo de formação das palavras abaixo, presentes no anúncio.
- | | |
|----------------------|---------------------|
| a) superinteressante | d) cavalos-marinhos |
| b) espetaculares | e) fotos |
| c) e-mail | f) beija-flores |
5. A palavra *portfólio* é um empréstimo. Consulte um bom dicionário e, considerando o contexto, dê o significado dela.
6. Sobre a palavra *Mãe-Natureza*:
- Qual é o processo de formação dessa palavra?
 - No contexto, que significado ela tem?

Exercícios

- Substitua as expressões destacadas nas frases seguintes por uma palavra de sentido equivalente em que haja sempre um prefixo.
 - A cerveja caseira foi *posta em garrafas*.
 - Passa um traço *por baixo de* o título do livro.
 - Com o susto, ele *ficou mudo* e *ficou rubro*.
 - Reconheça nestas figuras diversos animais de *antes do dilúvio*.
 - O médico prescreveu para o doente injeções *dentro do músculo* e injeções *dentro da veia*.
 - Aquele professor aposentado está escrevendo a sua *própria vida*.
 - No próximo sábado haverá um congresso entre *nações* para discutir a paz.
 - É preciso tomar mais *espaçosa* a área de recreação infantil.
- Em seu caderno, relacione as colunas, considerando o sentido dos prefixos.

(a) duas vezes	cooperar, simpatia
(b) simultaneidade	contradizer, antônimo
(c) movimento para baixo	soterrar, catadupa
(d) metade	subterrâneo, hipodérmico
(e) oposição	hemisfério, semínima
(f) movimento para fora	ilegal, anarquia
(g) em torno de	dígrafo, anfíbio
(h) posição inferior	perímetro, circunvagar
(i) negação	emigrar, êxodo
- Destaque o sufixo das palavras seguintes e indique o significado de cada um: estomatite, herbário, operador, matadouro, anoitecer, chuviscar, alagoano, aprendizagem, boticário.
- Verifique nas palavras seguintes se a composição se fez por justaposição ou por aglutinação: pernalta, sangue-frio, fidalgo, aguardente, arco-íris, pontiagudo, petróleo, vinagre, outrora.
- Indique a que se referem as seguintes siglas: ONU, RG, IBGE, DDD, FAE, ICM, PIS, FGTS.
- Indique a que se referem as seguintes abreviaturas: BR, m², Sr., VSt, p. ou pág., h, jun., DD, dz., min, ap.
- Leia esta tira, do cartunista Glauco:



(Folha de S. Paulo, 19/5/2003.)

Identifique, na tira, duas gírias. Em seguida, de acordo com o contexto, dê o significado de cada uma.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



PLANO DAS AULAS 13 e 14

1. Identificação

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Centro de Ciências da Educação – CED

Colégio de Aplicação – CA

Diretor Geral: Prof. José Análio de Oliveira Trindade

Diretor de Ensino: Prof. Manoel Pereira Rego Teixeira dos Santos

Professora Titular: Nara Caetano

Professora Supervisora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Professor-estagiário: Wendell de Oliveira Albino

Disciplina: Língua Portuguesa

Data: 06/06/2013

Série: 1º

Turma: C

Turno: Matutino

Sala: 1º C

Bloco: D

Horário: 7h30min às 8h50min

Cronologia: 2 aulas de 40 min

Assunto: Tipos de formação neológica e poesia marginal

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

- Encaminhar os educandos a identificarem os tipos de formação neológica, além de desenvolver o entendimento de que os neologismos propiciam o enriquecimento de textos literários.

2.2. Objetivos Específicos

- Depreender as características do neologismo;
- Identificar as particularidades da poesia marginal;
- Entender que a arte literária se renova a partir de novas formas, o que inclui a utilização de neologismos, que em determinados textos propicia ao leitor uma multiplicidade de significados e interpretações;

3. Conteúdo

- Tipos de formação neológica;
- Poesia marginal.

4. Atividades

- Chamada;
- Leitura do conto ‘Mirimi e Gissitar’;
- Discussão e reflexão sobre a multiplicidade de significados que o neologismo fornece ao texto literário;
- Leitura e análise das particularidades da poesia marginal;
- Análise do processo de formação de palavras Neologismo;

5. Metodologia

- Conferir oralmente a presença dos alunos através da lista de chamada;
- Ler em voz alta o conto ‘Mirimi e Gissitar’;
- Discutir e refletir sobre a multiplicidade de significados que o neologismo fornece ao texto literário;
- Apresentar e analisar os tipos de formação neológica;
- Ler poesias marginais e analisar suas particularidades (utilização de neologismos, estrangeirismos, ausência de rimas, vocabulário coloquial, por exemplo).
- Ensinar sobre a história da geração mimeógrafo. (poesia marginal)

6. Recursos

- 25 cópias da atividade com o conto “Mirirmi e Guissitar”;
- Material de Uso Comum (MUC).
- Livro: *Belvedere*
- *Data show*.

7. Avaliação

- Participação na aula.

8. Anexos

Morfologia

Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino

Mirimi e Gissitar

Era uma vez dois trafelnos: Mirimi e Gissitar. Os dois trafelnos esporavam longe das perlogas. Um masto, porém, um dos trafelnos, Mirimi, felnou que ramalia rizar e aror uma perloga. Gissitar regou muito. Ele rurbia que Mirimi não rizaria mais da perloga. Gissitar felnou, felnou, regou, regou, mas nada. Mirimi estava leruado: ramalia rizar e aror uma perloga. No masto do fabeti, Mirimi rizou muito lonto. No meio do fabeti, proceu Gissitar e os dois rizavam ateli. Gissitar não ramalia clenar Mirimi.

Interpretação do texto:

1. Quem era Mirimi?
2. Onde os dois trafelnos esporavam?
3. Quando um dos trafelnos felnou?
4. Como regou Gissitar?
5. Por que Mirimi estava leruado?
6. O que os dois fizeram?
7. O que Gissitar não ramalia?
8. Na sua opinião, o que são Trafelnos? Justifique.

Fonte: **Mirimi e Gissitar.** Disponível em: <http://textosecomunicacao.blogspot.com.br/2012/08/mirimi-e-gissitar.html>. Acesso em: 12 de mai. 2013.

Poesia marginal

Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino

ENCARNAÇÃO

psyco love
amor platão
quando é que vamos
comer com a mão?

pés em unhasuja.
onde vagas vagabundo?
volta pra tua mãezinha.
ó quampa, sabemos como é duro ficar só.

BICICLETA

minsina a andar de bicicleta
que eu perdi o equilíbrio.
eu tinsino a levantar tapetes
e a construir o caos.

LICENÇA POÉTICA

-ô cara, vim aqui pra ti chamar prum pagode. vamu lá
-aí quampa, my friend. Hoje tu vai só. sabe qual é?
mi deu uma vontade braba de ficar aqui mesmo
escrevendo sobre você tuas aventuras sobre-humanas
aventuras sobre o devir e o vir a ser e sobretudo sobre
ela aquela aquarela amarela da casa d stela. Pois é,
poesia baixou no meu telhado ou melhor, por entre as
telhas me esgueirei pra ver você.

SÓ

quampérius nepomuceno e coseno não era
coisíssima
nenhuma.
assaz violento no entanto meigo. era ou melhor,
é.
até hoje vive vagando por becos esquinas ruínas
dos
subúrbios das metrópolis anoxigenadas qual
penada
alma.
quampérius, meu irmão, fala pra mim tuas dores
teus

PAPEL DE PAREDE

o papel de parede
o papel a parede
o papel da parede
o papel na parede
a parede di papel
a paredi o papel
aparede nu papéu

Fonte: CHACAL. **Belvedere**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PLANO DAS AULAS 15 e 16

1. Identificação

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Centro de Ciências da Educação – CED

Colégio de Aplicação – CA

Diretor Geral: Prof. José Análio de Oliveira Trindade

Diretor de Ensino: Prof. Manoel Pereira Rego Teixeira dos Santos

Professora Titular: Nara Caetano Rodrigues

Professora Supervisora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Professores-estagiários: Wendell de Oliveira Albino

Disciplina: Língua Portuguesa

Data: 12/06/2013

Série: 1º

Turma: C

Turno: Matutino

Sala: 1º C

Bloco: D

Horário: 9h às 10h50min

Cronologia: 2 aulas de 45 min

Assunto: Morfologia e poesia marginal

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

- Orientar os alunos a resolverem as questões da avaliação, que abrange a estrutura e formação das palavras, interpretação e poder de argumentação, além da construção de uma poesia marginal.

2.2. Objetivos Específicos

- Efetivar as questões solicitadas na avaliação sobre a estrutura e formação das palavras;
- Reconhecer o valor da utilização do neologismo nas composições literárias.
- Produzir uma poesia nos moldes da poética marginal.

3. Conteúdo

- Estrutura e formação de palavras.
- Gênero poesia marginal;
- Neologismo;

4. Atividades

- Chamada;
- Resolução da lista de exercícios;
- Resolução da avaliação;

5. Metodologia

- Conferir oralmente a presença dos alunos através da lista de chamada;
- Resolução da avaliação;

- Encerramento do projeto e despedida dos estagiários.

6. Recursos didáticos

- 25 listas de exercícios;
- 25 cópias da avaliação;
- Material de uso Comum (MUC);

7. Avaliação

- Na avaliação dos alunos serão analisados seus respectivos conhecimentos a respeito da estrutura e formação das palavras, o poder de argumentação no que concernem às questões interpretativas e dissertativas, além da criatividade na construção de uma poesia nos moldes da poética marginal.

8 Anexos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Estrutura das palavras

Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino

1) A palavra *amigão* pode ser segmentada na seguinte unidade: amig- ão. Nesse caso, temos dois elementos mórficos nessa palavra.

a) Tente formar outras palavras a partir da unidade *amig*.

b) Que sentido contém a unidade *amig*?

2) Assinale o vocábulo onde existe desinência de gênero:

- a) segredo
- b) olhos
- c) força
- d) verbo
- e) garota

3) Na língua portuguesa é o elemento que contém o significado básico da palavra:

- a) afixo
- b) radical
- c) desinência

4) Decomponha a palavra abaixo:

meninhas

5) Observe as unidades **-ão** e **-inh** nestas palavras:

pedaço	pedacinho
cadernão	caderninho
estojão	estojinho
amigão	amiguinho
carrão	carrinho

a) A unidade **-inh** geralmente confere às palavras o sentido de “pequeno(a)”. Entre as palavras da segunda coluna, identifique ao menos uma em que seja possível apreender também outro sentido para a unidade

-inh. Qual é esse sentido?

b) A unidade **-ão** geralmente confere às palavras o sentido de “grande”. Entre as palavras da primeira coluna, identifique ao menos uma em que seja possível apreender também outro sentido para a unidade **-ão**. Qual é esse sentido?

c) Se em vez de **carrinho** tivéssemos **carrinhos**, o sentido da palavra seria alterado. Que informação é dada pela unidade **-s**?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Morfologia

Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino

Aluno (a): _____

Avaliação

1) Marque V (verdadeiro) e F (falso) para as afirmações que seguem: (2,0)

- a) () Dizer que a Língua Portuguesa veio do Latim também significa dizer que o léxico, ou seja, o conjunto de palavras da língua, é originado a partir de palavras do Latim.
- b) () Os empréstimos ou estrangeirismos são palavras que têm origem em outras línguas, mas que são incorporadas ao léxico de outra língua. No entanto, isso pode gerar muitos problemas de compreensão para as pessoas que não são bilíngues.
- c) () Palavras cognatas são aquelas que pertencem à mesma família, ou seja, possuem uma ideia de significação em comum, indicada pelo radical.
- d) () As unidades de uma segmentação fonológica, ou seja, os fonemas não apresentam sentido na língua, ao passo que os morfemas, unidades da fragmentação morfológica, sim.
- e) () Os morfemas livres são assim classificados, pois podem aparecer em qualquer posição dentro da palavra sem gerar problemas de significação e/ou de interpretação.

2) Identifique todos os morfemas nas palavras que seguem. (2,0)

- a) salvássemos
- b) Pré-história
- c) supersensível
- d) inconstitucionalmente
- e) meninas

3) Observe os morfemas sublinhados nas palavras que seguem e classifique-os em R (radical), VT (vogal temática), T (tema), DNP (desinência número-pessoal), DMT (desinência modo-temporal), DN (desinência de número), DG (desinência de gênero), P (prefixo), S (sufixo), VL (vogal de ligação), CL (consoante de ligação). (2,0)

- a) () amizade
- b) () vivendo
- c) () indestrutível
- d) () por
- e) () chaleira
- f) () despedaçado
- g) () evitastes
- h) () morrii
- i) () possivelmente
- j) () casaa

4) A partir do radical do vocábulo dado, indique outras três palavras que pertencem à mesma família. (1,5)

- a) desajeitada:
- b) carroça:
- c) humanidade:

5) Leia o trecho do poema e responda as questões que seguem. (2,5)

CASO PLUVIOSO

[...]
Não me chovas, maria, mais que o justo
chuveisco de um momento, apenas susto.

Não me inundes de teu líquido plasma,
não sejas tão aquático fantasma!

Eu lhe dizia – em vão – pois que maria
quanto mais eu rogava, mais chovia.

E chuveirando atroz em meu caminho
o deixava banhado em triste vinho.

[...]

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia completa.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

a) No texto, o poeta explorou várias palavras relacionadas a coisas líquidas. Identifique-as e explique por quê.

b) Que palavras dentre essas mencionadas na questão anterior têm o mesmo radical? Identifique-o.

c) Na primeira estrofe, por que o eu lírico roga à mulher que não chore?

d) Como termina esse caso pluvioso, apesar dos apelos do eu lírico?

3.7. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Uma vez preparado o projeto de docência e vislumbradas as condições subjacentes à sua execução, a docência de Língua Portuguesa para o 1º ano C do Colégio de Aplicação se deu em 16 aulas: dos dias 15 de maio de 2012 a 12 de junho de 2013. As aulas foram divididas de modo que cada estagiário ficasse responsável por oito aulas cada um – divisão realizada através da afinidade de cada estagiário com o conteúdo da aula –, ainda que o estagiário que não estivesse, efetivamente, ministrando a aula, prestaria ajuda para todas as questões subjacentes ao desenvolvimento da aula.

3.7.1. Aulas 1 e 2: 15/05/2013 – das 9h às 10h50min

A turma já estava familiarizada com a presença dos estagiários, em virtude do período de observação, e os alunos pareciam estar ansiosos e, ao mesmo tempo, curiosos com o fato de novos professores assumirem as aulas. A primeira aula ficou sob a responsabilidade do estagiário Maurício. E o objetivo principal da aula era apresentar o projeto para a turma, os objetivos e as propostas. A forma escolhida para introduzir uma discussão do que se tratava o projeto e também a forma de dar boas-vindas aos alunos foi a entrega de crachás aos alunos: crachás que continham o [primeiro] nome dos alunos seguidos de sua língua de origem e do seu significado etimológico (anexo 3).

Essa atividade foi responsável por quebrar a tensão provinda da ansiedade dos estagiários e das expectativas dos estudantes. Os crachás estavam arrumados em ordem aleatória em detrimento da ordem alfabética como a lista de chamada. O estagiário Maurício começou a chamar os nomes um por um, pedindo quem era aquele aluno, depois dizendo a origem do nome do aluno e o que significava, aí então, entregava-lhe o crachá. A revelação da etimologia de cada nome era recebida com risos e algazarra por parte dos alunos que retomavam imediatamente o silêncio com a chamada do próximo nome, para ouvir o que aquele significava em sua origem.

Chamados todos os nomes, era grande a agitação dos alunos que comentavam uns com os outros sobre o seu contentamento ou descontentamento sobre a descoberta da etimologia do seu nome, alguns zombavam dos colegas e outros ainda afirmavam que já conheciam o significado do seu nome antes mesmo da atividade. Depois dessa dinâmica introdutória, todos estavam mais leves, além disso, essa atividade serviu como chamada

uma vez que foi possível conferir quem estava presente na aula pela entrega do crachá. Apenas um aluno havia faltado.

Depois que os alunos estavam razoavelmente mais calmos, o professor-estagiário Maurício iniciou a apresentação da primeira etapa do projeto – história da Língua Portuguesa – perguntando aos estudantes quem sabia o que era etimologia. Da definição de etimologia e do fato – muito bem ilustrado – de que as palavras – ou nomes – poderiam ter significados diferentes em outras línguas e/ou em outros tempos, o estagiário perguntou quem sabia de onde havia vindo a Língua Portuguesa. Alguns alunos menos tímidos responderam “do latim”. Então o estagiário perguntou o que significava dizer que o Português havia vindo do Latim ou o que significa dizer que uma língua vinha de outra.

Então o estagiário Maurício começou a falar sobre o início dos estudos filológicos e comparativistas entre as línguas e da postulação da existência do protoindo-europeu, para ilustrar esse fato, ele entregou aos estudantes uma tabela com palavras de comparação entre as línguas – um dos métodos utilizados pelos estudiosos –. Uma vez que os alunos estavam situados no contexto, o professor-estagiário introduziu o conceito de família linguística e começou a falar do percurso histórico propriamente dito do Português, para isso, falou sobre a história do suposto protoindo-europeu e sua suposta disseminação na Europa e na Ásia.

Foi necessário um aprofundamento maior na história do Latim para entender o Português. Para isso, o estagiário Maurício entregou para os alunos um esquema com a “árvore genealógica da Língua Portuguesa” e explicou que ‘ramos’ da árvore seriam trabalhados em cada etapa do projeto. Feito isso, o professor-estagiário contou-lhes a história de Roma e da formação da Península Itálica e quais línguas eram faladas por quais povos. Chegando à parte da ascensão do Império Romano, ele falou para os alunos sobre a história do Latim e da sua periodização (cf. ALMEIDA, 2009). Então a sineta tocou avisando o início do intervalo.

Na primeira aula, os alunos ficaram razoavelmente quietos prestando atenção. Volta-e-meia alguns cochichavam, mas sem atrapalhar, de fato, a aula. Alguns estudantes até se manifestaram fazendo alguns comentários e perguntas revelando algumas curiosidades, as quais foram prontamente respondidas pelo estagiário. Depois do intervalo, a agitação foi naturalmente maior. E o professor-estagiário Maurício levou

alguns minutos para que os alunos ficassem quietos em suas carteiras novamente atentos à aula.

Então o estagiário retomou a aula falando da história do Latim. Falou a respeito do latim vulgar e sua ‘transformação’ nas línguas românicas ou neolatinas. Narrou, assim, o percurso histórico-linguístico do protoindo-europeu ao galego-português. Por fim, como atividade da aula, distribuiu aos alunos uma tabela com o Pai Nosso escrito em dez línguas. Os alunos deveriam identificar em quais línguas o Pai Nosso estava escrito e apontar, dentre as dez, quais línguas não eram românicas, ou seja, derivadas do Latim. Os alunos perguntaram se poderiam fazer a atividade em dupla ou em grupo. O professor-estagiário autorizou advertindo que não fizessem barulho.

Os alunos realmente pareceram gostar da atividade e todos, em maior ou menor grau, pareciam envolvidos com as famílias linguísticas. Depois de dado um tempo para os estudantes realizarem a atividade, o estagiário Maurício pediu quem gostaria de ler cada Pai Nosso em cada língua. Grandes foram a movimentação dos alunos e as brincadeiras de uns com os outros frente ao convite em ler em uma língua estrangeira, mas eles acabaram não se manifestando no primeiro momento. Então o professor-estagiário leu o Pai Nosso em Alemão e em Francês, então um aluno pediu para ler a versão em Latim. E leu muito bem. O professor-estagiário foi lhe auxiliando. Depois disso, uma aluna pediu para ler a versão em Inglês. E também leu muito bem. Não houve tempo hábil para que surgissem candidatos a lerem nas outras línguas.

Então o estagiário foi perguntando quais eram as línguas e a grande maioria dos alunos respondia. Completadas as dez línguas. Ele também acentuou quais línguas eram românicas e por que. O professor-estagiário falou ainda a respeito de algumas curiosidades sobre a ortografia de algumas línguas como o Alemão, o Francês, o Inglês e o Latim e convidou-os a estudarem mais as línguas estrangeiras. Por fim, o estagiário anunciou as atividades que seriam feitas na aula seguinte e encerrou a aula.

3.7.2. Aulas 3 e 4: 16/05/2013 – das 7h30min às 8h50min

As aulas 3 e 4 ficaram sob a responsabilidade do estagiário Wendell. O objetivo principal das aulas era o de inteirar os alunos sobre os períodos do português arcaico, clássico e moderno, tangenciando os eventos históricos e também as características

linguísticas desses períodos. No início da aula fez-se questão de enaltecer aos educandos sobre a importância do comprometimento em relação às aulas, como aponta Paulo Freire: “Em qualquer caso, o estudo exige sempre esta atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos que observamos” (FREIRE, 1984, p.67).

Antes de iniciar a explanação sobre o conteúdo vigente, foram entregues aos estudantes *handouts* para que eles preenchessem com os dados respectivos de cada período do Português, desse modo, pretendeu-se estimular os estudantes a debruçarem-se na tarefa de organizar e construir junto com o educador os seus próprios materiais de estudo e pesquisa. Fez-se questão de comentar com os alunos que eles poderiam se utilizar desses materiais de estudo no momento da atividade avaliativa por escrito.

Ao iniciar a explanação sobre o conteúdo a ser apreendido, destacou-se aos alunos o fato de que as periodizações ajudam a organizar os conhecimentos de como a língua foi mudando ao longo do tempo e têm um caráter de síntese, já que levam em conta não só as mudanças estruturais, mas ainda as funções sociais que a língua foi assumindo e também os graus de standardização pelos quais passou. Comentou-se que em geral, as datas escolhidas para marcar os períodos do Português foram aquelas que tiveram alguma relevância histórica, seja do ponto de vista político, cultural ou outro.

Explicitou-se aos estudantes que o português originou-se de um processo de Reconquista, nome dado aos movimentos político-militares de expansão pelos quais passaram alguns reinos cristãos, que por volta do ano 1000, ocupavam a faixa mais setentrional da Ibéria. Esses reinos ampliaram progressivamente seu território à custa dos árabes. Houve várias reconquistas, que resultaram na formação dos reinos de Portugal e Espanha.

O português arcaico foi trabalhado como a língua que vai da formação do Estado português até o apogeu das navegações. Evidenciaram-se os principais eventos históricos do período e a todo o momento chamou-se a atenção dos estudantes para que preenchessem seus *handouts* com os conhecimentos apreendidos durante a aula. No que concerne às características linguísticas do período arcaico, apresentou-se a queda do *-n-* e também do *-l-* intervocálicos.

A fase do português clássico foi abordada a partir do início das grandes navegações que culminaram no ano de 1498. Ressaltou-se a importância dos intelectuais de quinhentos, já que eles foram os grandes responsáveis por fixar a Língua Portuguesa, escolhendo entre as formas e construções legadas pela Idade Média e/ou disponíveis no

uso aquelas que, de acordo com sua sensibilidade, mais condiziam com o “gênio da língua”.

Foram apresentadas as seguintes características linguísticas do período clássico: a conjunção *porém* deixa de ser usada com o sentido explicativo de “por isso” e fixa-se definitivamente como adversativa; desaparece *pero* explicativa; *pois* é preferida a *ca* com valor explicativo e cai em desuso com sentido temporal (“depois”). Também se mencionou o fato de que por efeito dos descobrimentos e dos contatos com realidades exóticas, o léxico foi ganhando uma série de palavras originárias dos três continentes que iam sendo explorados, como, por exemplo: *zebra* (do etíope), *canja* (do malabar, uma língua falada na Índia e no norte do Sri-Lanka), *chá* (do mandarim), *leque* (derivado do nome chinês das Ilhas Léquias – na origem, falava-se em abano léquio).

A fase do português moderno foi trabalhada a partir da data de publicação da obra *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, que é de 1572. No que concerne às características linguísticas, apresentaram-se os seguintes exemplos: todas as palavras da língua que possuíam primitivamente *-an (-am)* e *-on (-om)* convergiram desta maneira para uma só terminação em *-ão*; passando ao século XVIII, encontra-se a pronúncia “chiantre” de /s/ e /z/ em finais de sílaba e de palavras, como em *dois*, *mesmo* e *paz*.

Ao final da aula, recolheram-se os *handouts* dos alunos e mencionou-se o fato de que o conteúdo dos slides trabalhados seria disponibilizado via *facebook*. Também se ressaltou que os *handouts* seriam analisados pelos estagiários e devolvidos na aula seguinte.

3.7.3. Aulas 5 e 6: 22/05/2013 – das 9h às 10h50min

Grande era a agitação dos alunos quando os estagiários entraram na sala. Logo após a sua entrada, os professores-estagiários começaram a organizar os materiais, e ligar o projetor multimídia, que seriam usados. Aquelas aulas estavam sob a responsabilidade do estagiário Maurício, ainda assim foi o estagiário Wendell quem iniciou a aula fazendo a chamada. Uma vez que os alunos estavam relativamente acomodados em suas carteiras, o estagiário Maurício começou a aula anunciando que, no dia seguinte, os alunos teriam que fazer uma avaliação referente à primeira parte de execução do projeto. Enquanto isso, o estagiário Wendell foi devolvendo aos alunos os seus *handouts* lidos e com anotações, sugestões e complementações. Em meio a euforia e aparente preocupação dos estudantes, o estagiário tranquilizou-os falando que, naquela

primeira aula, ele faria uma revisão dos conteúdos vistos e também que, para responder à avaliação, os alunos poderiam consultar do próprio material: suas anotações e os materiais entregues pelos estagiários ao longo da execução das aulas.

Feito isso, o estagiário Maurício iniciou sua fala lembrando os alunos sobre a formação histórica da Península Itálica e do Império Romano, sobre a importância do Latim, sobre a diferença entre o Latim Clássico – o Latim literário – e o Latim Vulgar, - a língua falada pelos soldados e pelos comerciantes e que foi levada por eles para o mundo, ensejando a formação das línguas românicas -. Depois disso, o professor-estagiário discorreu um pouco sobre o período em que o romance falado na Gália era o galego-português e também sobre a história, do povo que ali vivia, com os árabes. Embora a maioria dos alunos estivesse atenta, a agitação da turma – aparentemente sem causa – era perceptível.

Para elucidar esses conceitos, foi necessário citar alguns exemplos que estivessem mais próximos da realidade dos alunos como a influência do Inglês bem como algumas outras características do Português Brasileiro atual. Ainda que essas pontuações fugissem um pouco do conteúdo da aula, sentiu-se a necessidade de aproximar os novos conteúdos do conhecimento que os alunos já possuíam, como demonstra Geraldi (2007; 2010). A estratégia aparentemente foi feliz na medida em que os estudantes pareceram mais interessados e, sem dúvida, mais participativos.

Depois disso, com o auxílio do *datashow*, o estagiário Maurício retomou algumas questões principais a respeito da periodização do Português, trabalhada na aula anterior, apresentando para os alunos um esquema – como modelo do que eles haviam preenchido – com as principais características de cada período da história do Português. Como bem observado por Marcuschi (2010), há uma grande resistência de os alunos considerarem a Língua [Portuguesa] como algo dinâmico, ligado à cultura e independente da escrita, para isso, foi necessária uma insistência por parte do estagiário para que os alunos pensassem, por exemplo, características linguísticas que não estivessem indicadas nas gramáticas ou em convenções ortográficas, ou ainda, que não fossem dicotomizadas entre “certo” e “errado”. Feita a revisão, os alunos foram dispensados para o intervalo.

Assim que a sineta tocou marcando o retorno das aulas, surpreendentemente, a turma do 1º C se reorganizou com bastante rapidez e silêncio para a continuação da

aula. O estagiário Maurício aproveitou a ordem da classe e perguntou se os alunos sabiam dizer, onde mais, além de Brasil e Portugal, falava-se a Língua Portuguesa no mundo. Muitos estudantes se manifestaram e grande foi o número de respostas. Todas corretas. Os alunos, sem dúvida, já estavam razoavelmente a par da difusão da Língua Portuguesa, pelo menos, entre os países africanos.

Depois dessa introdução, o estagiário apresentou, com o auxílio de slides, os países em que o Português era falado como língua oficial e também não-oficial. Foi necessário explicitar para os alunos o que significa dizer que uma língua era oficial e introduzir uma série de questões subjacentes às políticas linguísticas como, a questão das línguas indígenas no Brasil, a questão dos imigrantes, a diferença entre língua e dialeto, a situação de países que possuíam mais de uma língua oficial, as línguas de contato como, por exemplo, o Português e o Espanhol – =Portunhol –, a situação de países que possuem dialetos da mesma língua incompreensíveis entre si etc (cf. RAJAGOPALAN, 2003).

Ainda nesse momento, foi perguntado aos alunos se eles sabiam quais línguas eram faladas no Brasil, além do Português, e onde eram faladas. Muitas respostas e muitas participações. Então o professor-estagiário com o auxílio dos *slides* e do banner “Qual a língua do seu país”, apresentou para os alunos quais outras línguas eram faladas no Brasil e onde eram faladas – havia mapas nos slides –, outras questões também foram elucidadas como o caso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), novamente as línguas indígenas, a questão dos imigrantes no Brasil, casos de bilinguismo, casos de estrangeirismo e outras curiosidades sobre línguas faladas no território brasileiro.

Finadas essas questões, mesmo com pouco tempo, o estagiário Maurício apresentou, no quadro negro, algumas características fonológicas, morfossintáticas e sintáticas com as diferenças principais entre o Português Brasileiro e o Português Europeu. Como não havia muito tempo, a atividade sobre as diferenças de léxico – que estava planejada para ser em grupo –, foi individual e de forma responsiva. O professor-estagiário distribuiu a atividade e foi lendo com os alunos pedindo para que eles descobrissem – na maioria das vezes, no palpite – quais eram os correlatos em Português Brasileiro para aqueles vocábulos do Português Europeu. A participação dos alunos atingiu o auge. E sem dúvida sua agitação. Toda a turma respondia e /ou palpitava. Muitas foram as brincadeiras dos alunos, mas sem perderem o foco. Uma

dinâmica altamente divertida, elucidativa e educadora que, infelizmente, foi interrompida pela sineta que marcou o fim da aula. Muito rapidamente o professor-estagiário ditou as respostas faltantes e advertiu-os para que estudassem e organizassem seu material para a avaliação da aula seguinte.

3.7.4. Aulas 7 e 8: 23/05/2103 – 7h30min às 8h50min

Nos primeiros trinta minutos da aula foram trabalhadas, a partir de slides, as influências que o Português sofreu dos povos indígenas, dos escravos africanos e dos imigrantes europeus, mais especificamente os franceses.

No que concerne às influências indígenas, foi mencionado aos estudantes que no início da colonização portuguesa no Brasil (a partir da chegada dos portugueses em 1500), o tupi (mais precisamente, o tupinambá, uma língua do litoral brasileiro da família tupi-guarani) foi usado como língua geral na colônia, ao lado do português, principalmente graças aos padres jesuítas que haviam estudado e difundido a língua. Em 1757, a utilização do tupi foi proibida por uma Provisão Real. Tal medida foi possível porque, a essa altura, o tupi já estava sendo suplantado pelo português, em virtude da chegada de muitos imigrantes da metrópole. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o português fixou-se definitivamente como o idioma do Brasil. Em termos de características linguísticas das línguas indígenas, foi mencionado aos estudantes que o português herdou palavras ligadas à flora e à fauna (*abacaxi, mandioca, caju, tatu, piranha*), bem como nomes próprios e geográficos.

Sobre as influências africanas, ressaltaram-se aos alunos que com o fluxo de escravos trazidos da África, a língua falada na colônia recebeu novas contribuições. A influência africana no português do Brasil, que em alguns casos chegou também à Europa, veio principalmente do iorubá, falado pelos negros vindos da Nigéria (vocabulário ligado à religião e à cozinha afro-brasileiras), e do quimbundo angolano (palavras como *caçula, moleque e samba*).

No que concerne à influência francesa, mencionou-se que os imigrantes europeus se instalaram no centro e sul do país após a independência (1822). Desse modo, foi ressaltado aos educandos que o processo de imigração europeia explica certas modalidades de pronúncia e algumas mudanças superficiais de léxico que existem entre as regiões do Brasil.

Mencionou-se também o fato de que a Europa servia de referência para o Brasil. Valorizava-se o que vinha de lá, desde roupas e móveis até expressões e valores morais. Exaltou-se que a França colaborou com a sofisticação na indumentária e na decoração e, obviamente, enriqueceu a língua portuguesa com vocábulos e expressões franceses.

No que concerne às influências lexicais do francês sobre o português, foram apresentados os seguintes exemplos aos estudantes: *ancestral, apartamento, assassinato, avenida, banal, bicicleta, bobina, boné, cabine, cabotagem, camelô, caminhão, camuflagem, chance, coalizão, conduta, confinar, constatar, crachá, departamento, detalhe, eclosão, elite, embalagem, emoção, evoluir, fetiche, governante, greve, maquete, paletó, restaurante, revanche, revoltante, silhueta, sabotagem, vitrine* etc.

Foram trabalhados também os empréstimos franceses no português, como por exemplo, as palavras com terminação em *-agem* e em *-ete*. Ex: *garagem, coragem, selvagem* etc. O sufixo *-agem* passou a ser tão frequente na língua que é usado inclusive com radicais que não são de origem francesa, como *bobagem*. Quanto ao segundo, ocorre em palavras como *garçonete, chacrete* e outras, além das que têm significado um tanto diferente, como *joanete*.

Os cinquenta minutos restantes da aula foram reservados para que os alunos efetuassem a avaliação por escrito. Foi mencionado aos estudantes que eles poderiam se utilizar dos materiais de estudo e pesquisa construídos durante o projeto. Todas as vezes que algum aluno chamava pelo docente, fez-se questão de atender e solucionar as dúvidas realizadas, além de informar o tempo que ainda lhes restava para acabar a avaliação.



Foto 1: alunos do 1º C realizando avaliação

3.7.5. Aula 9 e 10:

A chegada dos estagiários naquela quarta-feira foi recebida com bastante expectativa pelos alunos. A causa da ansiedade foi revelada pelo número de vezes que foi perguntado aos professores-estagiários se eles haviam corrigido as avaliações e levado-as àquele dia. O estagiário Maurício respondeu, a todas vezes, que sim e pediu para que os alunos fossem se acomodando para que fosse feita a entrega das avaliações.

Ainda assim demorou alguns minutos até que a turma estivesse quieta e atenta. O professor-estagiário Maurício – responsável pelas duas aulas do dia – começou a entregar as avaliações e usou deste modo para realizar a chamada. Uma vez que restaram três provas para serem entregues, três alunos haviam faltado. Depois da devolução das avaliações, os estudantes estavam novamente dispersos. O estagiário pediu silêncio e falou que gostaria de fazer alguns comentários a respeito da avaliação. Como aponta Antunes (2010), o momento da entrega da avaliação e da discussão dela – a partir dos resultados – com os alunos é um elemento de vital importância no processo de ensino-aprendizagem. Não se pode passar a uma nova etapa sem fazer os arremates necessários, pontuando as questões de maior dificuldade da turma – que foram depreendidos pela avaliação – e esclarecendo-as aos estudantes.

Por essa razão, o professor-estagiário fez a leitura da prova com os alunos e apontou as respostas que estavam sendo esperadas, para tanto voltava às discussões sobre o conteúdo propriamente dito; além disso, contava aos alunos quais haviam sido aproximadamente os índices de acertos em cada questão e, quais haviam sido as respostas mais distantes do esperado – sem, naturalmente, indicar seus autores –. Alguns alunos zombavam uns dos outros com relação à nota e ficavam, em voz alta, disparando tentativas de acertar os autores das respostas menos condizentes com o esperado. Ainda assim, a grande maioria da turma, pareceu extremamente atenta: alguns alunos perguntavam, outros estudantes questionavam o que havia de errado nas respostas deles. O que seria uma breve discussão acabou se estendendo por mais da metade da aula, a discussão não foi interrompida porque aquele era uns dos momentos em que o professor tem mais condições de incidir sobre o que os alunos já sabem/não sabem.

O nível da turma foi bastante bom. Apenas três alunos tiveram um rendimento abaixo da média. No entanto, ao final da aula foi conversado com os três para que eles refizessem a avaliação e entregassem-na na aula seguinte visando a atingir, pelo menos,

a média, compondo assim o exercício de recuperação. Depois disso, o estagiário Maurício retomou as direções que havia dado na primeira aula do estágio sobre a condução do projeto. Um dos nortes retomados disse respeito ao que significava dizer que a Língua Portuguesa havia vindo do Latim. A primeira resposta – extralinguística – tangia a parte histórica, a qual foi mostrada para os estudantes na primeira etapa do projeto. A segunda resposta - a intralinguística – subjazia às heranças morfológica e lexical que a Língua Portuguesa manteve de sua língua mãe. Então a sineta marcou o início do intervalo.

Após o intervalo, o estagiário retomou muito rapidamente algumas questões caras ao primeiro nível de análise linguística, a fonologia, o qual os alunos haviam aprendido durante o período de observação do estágio. Essa retomada foi importante, na medida em que os alunos depreendessem os diferentes níveis de análise linguística: as suas características próprias e suas interfaces. Posteriormente o professor-estagiário escreveu no quadro a palavra *infelizmente* e a partir dali, introduziu nos alunos o conceito de análise morfológica. Uma vez que os alunos haviam sido avisados de aquele não era um conteúdo fácil, nem óbvio, nem trivial, a grande maioria da turma parecia estar atenta às definições de radical, afixos – prefixos e sufixos –, famílias de palavras, cognatas e falsas cognatas, vogal temática, alomorfa etc. Ao longo da exposição, o estagiário Maurício era interrogado pelos estudantes que tinham dúvidas ou traziam curiosidades.

Do ponto de vista dos estagiários, a aula foi altamente produtiva e realmente começou a fazer os alunos refletirem sobre a língua. O único problema, na visão deles, foi o fato de o cronograma não ter sido cumprido à risca cronologicamente falando. Quando a aula terminou, o professor-estagiário ainda não havia concluído a exposição dos principais conceitos e instrumentos para a análise morfológica e, conseqüentemente, não houve tempo para fazer nenhum exercício conforme o planejamento. Por essa razão, as aulas seguintes tiveram que ser replanejadas. O replanejamento, entretanto, não é algo ruim, Geraldi (2010) postula que ao tornar a aula um acontecimento eleger-se

(...) o fluxo do movimento com inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado. Certamente essa perspectiva transforma de modo profundo as formas de organização curricular, uma grade com tudo previsto e seriado. Mas não faz desaparecer o planejamento local e global do processo de ensino/aprendizagem. Focalizando na aprendizagem, o ensino não pode ter um planejamento inflexível (...). O conhecimento sistematizado deve fazer parte do processo e não ser o fim do percurso (p. 100-101).

Assim sendo, com vistas a solidificar os conteúdos de análise morfológica e preencher muitas das lacunas dos alunos percebidas durante a aula e em virtude do tempo de execução do projeto, de acordo com as professoras orientadoras, os estagiários decidiram retirar o conteúdo sobre processo de formação das palavras e poesia marginal das aulas seguintes.

3.7.6. Aulas 11 e 12: 05/06/2013 – das 9h às 10h50min

Uma vez alterado o planejamento, a diminuição do número de conteúdos possibilitou a diluição do assunto “estrutura das palavras”, o que possibilitou o fortalecimento e aprofundamento do conteúdo com os alunos. As aulas daquele dia ficaram sob a responsabilidade do estagiário Maurício. O professor-estagiário começou a aula retomando os conceitos morfológicos explicitados na semana anterior e foi dialogando com os alunos a respeito deles. Como os alunos tinham bastantes dúvidas e grande parte deles não se lembrava da maioria dos conceitos, foi dispensado algum tempo até que todas as noções estivessem novamente frescas para os estudantes. A (re)exposição dessas definições e o fortalecimento delas com mais exemplos durou até o intervalo.

Além de ser um conteúdo estrutural mais complicado e que exige uma maior reflexão e abstração, percebeu-se que a maior dificuldade dos alunos residia na defasagem de conceitos gramaticais de todos os níveis de análise linguística. Assim uma vez que para entender morfologia eles deveriam depreender uma série de outras questões – que tiveram que ser introduzidas e explicitadas – o conteúdo tomou uma densidade não prevista. Além disso, outro problema esteve no fato de alguns alunos agirem com ceticismo frente a um conteúdo de maior abstração e apresentarem maior resistência para quererem aprender. Mas esses são obstáculos corriqueiros ao ofício docente.

Depois do intervalo, o professor-estagiário apresentou os conceitos faltantes sobre estruturas das palavras aos estudantes, focalizando então nas estruturas verbais. O estagiário Maurício também localizou a sistematização daqueles conteúdos no livro didático para que eles pudessem estudar em casa, lembrando-lhes de que haveria avaliação na semana seguinte. Em detrimento de resolver os exercícios do livro didático

como planejado, em virtude de haver pouco tempo, o professor-estagiário optou por eleger algumas palavras no quadro – substantivos e verbos – e analisá-las morfológicamente explicitando os morfemas e as estruturas subjacentes, classificando-as e nomeando-as. Exercício feito até o soar da sineta indicando o fim da aula.

3.7.7. Aulas 13 e 14: 06/06/2013 – das 7h30min às 8h50min

No início da aula, mencionou-se aos alunos que a aula do dia 12 de junho seria disponibilizada para a efetivação da avaliação sobre a estrutura de palavras. Ressaltou-se também aos educandos a importância de estudarem a partir do livro didático que possui o conteúdo trabalhado e também a partir das anotações realizadas durante as aulas expositivo-dialogadas. Depois de todas as recomendações, foram entregues aos estudantes exercícios sobre estrutura de palavras, retirados do livro didático. Todas as vezes que algum aluno chamava pelos professores-estagiários, eles atendiam e buscavam solucionar as dúvidas dos estudantes.

No final da primeira aula, fez-se a correção dos exercícios junto com os alunos. Buscou-se a todo o momento estimular os educandos à participação, tecendo-se elogios sobre o comprometimento da turma em relação à efetivação das atividades, conseqüentemente propiciou-se aos estudantes a certeza de que todos que fazem parte da sala de aula são agentes ativos na construção do saber. Desse modo, pensou-se nas palavras de Paulo Freire:

Por isso é que, acrescento quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou em silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é “cortado” pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala. (FREIRE, 1996, p.114-115).

Após a correção das atividades, trabalhou-se com os alunos o miniconto “Mirimi e Gissitar”. Antes da entrega do texto aos educandos, foi mencionado o fato de que o miniconto é um tipo de conto muito pequeno, com no máximo uma página. Depois que os alunos leram o miniconto, foi solicitado que eles respondessem a oito questões

interpretativas e uma sobre estrutura de palavras. Durante a resolução das atividades, muitos alunos compartilharam o sentimento de estranhamento que o texto lhes proporcionou. Então, ressaltou-se aos alunos que o estranhamento era um efeito causado graças à criação de novos vocábulos no miniconto, além da discussão sobre os efeitos sensoriais causados pelo texto, também se discutiu sobre a multiplicidade de significados que os vocábulos criados propiciavam ao leitor. Portanto, trabalhou-se o miniconto a partir da concepção barthesiana:

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. (BARTHES, 2010, p.74,75.).

Certamente a concepção de Barthes é a mais adequada para se trabalhar o texto literário, pois os estudantes ao elaborarem diferentes sentidos ao texto, consequentemente efetivaram um exercício intelectual muito maior, além de estarem desconstruindo o império do autor ao mesmo tempo.

Nos minutos finais da aula efetivou-se a correção da atividade proposta e fez-se também uma discussão sobre as questões mais subjetivas relativas à multiplicidade de significados que os novos vocábulos criados proporcionavam. Também se trabalhou a partir da questão nove, as desinências verbais, desse modo, explicitou-se sobre o modo, o tempo, o número e a pessoa dos verbos.

3.7.8. Aulas 15 e 16: 12/06/2013 – das 9h às 10h50min

Na primeira aula foram entregues os exercícios sobre ‘estrutura de palavras’ aos alunos. Os estagiários passavam pelas mesas dos estudantes com o intuito de auxiliá-los na compreensão do conteúdo trabalho. Desse modo, a primeira aula foi reservada para retomada do conteúdo de ‘estrutura de palavras’ e também para os educandos retirarem as últimas dúvidas antes da efetivação da avaliação por escrito. Nos minutos finais da primeira aula corrigiram-se as questões solicitadas, além disso, fez-se questão de se retomar algumas terminologias das quais os alunos tinham dificuldade de entender, como por exemplo: desinências nominais e verbais, palavras cognatas, morfema livre e preso.

A segunda aula foi disponibilizada para que os educandos efetivassem a avaliação por escrito. Todas as vezes que algum aluno chamava pelos professores-estagiários, eles atendiam e buscavam solucionar as dúvidas dos estudantes, além de informarem o tempo que ainda lhes restava para acabar a avaliação. Nos minutos finais da aula foram recolhidas as avaliações e depois os estagiários despediram-se dos alunos, agradecendo a receptividade que obtiveram de toda a turma ao longo do projeto de docência.

4. O PROJETO EXTRACLASSE

Antes mesmo do início da execução do projeto de docência, houve a execução de todo o projeto extraclasses. Esse, por sua vez, foi resultado do aceite da participação dos professores-estagiários Wendell e Maurício em um projeto da escola sob a coordenação do professor George França com a turma do 3º ano C do colégio.

4.1. PROBLEMATIZAÇÃO

Um dos objetivos da política pedagógica do Colégio de Aplicação (CA) é o desenvolvimento de atividades que envolvam Ensino, Pesquisa e Extensão, tríplice que também rege o sistema da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), à qual está vinculado. Além disso, o CA funciona também como campo de estágio para as práticas docentes dos universitários dos cursos de Licenciatura e de Educação, para os quais, a instituição oferece um vasto número de programas em que os professores-estagiários podem ser inseridos para desenvolverem atividades do projeto extraclasses (conforme previsto no programa da disciplina de Estágio II). Dentre os projetos vigentes em 2013-1 (semestre de execução do estágio II), há o Santa Afro Catarina, uma parceria entre o Programa Santa Afro Catarina e CA e a UFSC, que visa a promover a identificação, a valorização e a difusão do patrimônio cultural associado à presença dos africanos e afrodescendentes no Estado.

Um dos professores que está trabalhando com esse projeto no CA é o docente de Língua Portuguesa George França. Ele ensinou aos professores-estagiários Carla Ruthes, Juliana Flores, Maurício Resende e Wendell de Oliveira a oportunidade de participarem do projeto com os terceiros anos do Ensino Médio, do qual uma das

atividades diz respeito a uma saída a campo acompanhando as turmas B – Carla e Juliana – e C – Maurício e Wendell – dentro da disciplina de Literatura para uma visita guiada ao centro histórico da cidade de Florianópolis com o propósito de estabelecer uma ponte entre a vida do escritor catarinense Cruz e Sousa e sua obra, visando a enriquecer o conhecimento histórico e extraliterário dos estudantes bem como de potencializar o entendimento a respeito de uma obra em especial, *Últimos Sonetos*, que foi requerida como leitura indicada para a realização da prova do vestibular da UFSC.

Motivados pela inserção no projeto, por meio de conversas com a professora orientadora do estágio Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott e com o professor, regente de Língua Portuguesa e Literatura dos terceiros anos, George França, surgiram algumas ideias de atividades que poderiam ser desenvolvidas para o projeto. Dentre elas, sobressaiu-se a proposta de criação de um editorial fotográfico com os alunos que contemplasse a temática trazida pelo programa Santa Afro e estivesse integrada ao conteúdo curricular de Cruz e Sousa e seus poemas. Assim uma perspectiva interdisciplinar seria desenvolvida, gerando uma produção de conhecimentos que se estende a um conteúdo social e cultural, que trabalha com questões de história, sociologia, comunicação através de diferentes formatos de linguagem (poesia, fotografia etc) que escapam do padrão, por vezes rígido e restrito, das produções realizadas em sala.

Levando em consideração o Projeto Político Pedagógico (PPP) (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2012) da instituição, a proposta do editorial fotográfico prevê três dias de atividades: a aula que antecede a saída a campo, a visita guiada propriamente dita e a aula que a sucede. Assim o objetivo deste projeto extraclasse será o de conduzir os alunos a pensarem criticamente os conteúdos trabalhados, sendo conscientes e responsáveis por suas produções e seus papéis como estudantes sob a perspectiva de inserir o aluno em práticas concretas, empenhando-se para diminuir a artificialidade das práticas de ensino.

Por esse motivo, a proposta da saída guiada procura empreender uma prática sólida de estabelecimento de conteúdos, focando em um aprendizado para a vida, não simplesmente para o vestibular, redimensionando a disciplina de Língua Portuguesa, fomentando o esforço e envolvimento de todos os participantes na confecção do editorial. A intenção é valorizar e desmitificar os conteúdos formais e o personagem

Cruz e Sousa, fazendo com que os alunos relacionem os assuntos do cotidiano com o disciplinar, rompendo assim barreiras que a sala de aula, muitas vezes, apresenta.

4.2. ESCOLHA DO TEMA

Cientes da problematização do projeto, a saída em busca da “Desterro de Cruz e Souza” tem a finalidade de produzir um editorial fotográfico com vistas a estimular a leitura, implementar práticas de escrita e o senso crítico, intertexto e interdisciplinaridade, através do trabalho com o gênero editorial em conjunto com os poemas do livro *Últimos Sonetos* (SOUSA, 1997), procurando estabelecer ainda um paralelo entre a Florianópolis da época do autor e a atual.

Ao eleger o gênero editorial para se trabalhar com as turmas do 3º ano do Ensino Médio, entendeu-se a necessidade de apresentar o editorial como um elemento do jornalismo opinativo que expressa o ponto de vista ideológico, político ou econômico, por ser “(...) um gênero de predominância organizacional argumentativa e funcional persuasiva (PINTO, 2004, p.1)”. Através desse gênero, busca-se fazer com que os alunos pudessem desenvolver as suas habilidades de relacionar diferentes tipos de linguagem e modos de comunicação. Acredita-se que o material fotográfico relacionado ao tema da poética de um escritor catarinense negro possa suscitar diversas e interessantes ideias, pensamentos e interpretações acerca de um conteúdo que normalmente não sai da sala de aula.

Não somente isso, os editoriais, depois de prontos, terão um espaço para exposição, portanto os trabalhos circularão e haverá um público, constituindo situações reais de interação. Tais fatores tornam o estudo mais interessante para os alunos e os estimulam a produzir trabalhos de qualidade. Desse modo, o objetivo é de que esse trabalho desperte a vontade de explorar o conteúdo e os instigue, e que o editorial os torne sujeitos autores, produtores de conhecimento.

4.3.JUSTIFICATIVA

Através da saída a campo, será possível agenciar uma nova gama de relações entre o que é lido e o que é vivido, (re)conhecer-se-ão cenários históricos e os alunos poderão atribuir novos significados a espaços já visitados, ou ainda, treinar seu olhar crítico,

atentando para as ausências dos marcos materiais, diferenças temporais e o esquecimento da presença africana. Por esse motivo, a proposta de atividade será a de estabelecer uma relação entre o popular e o clássico, o antigo, o moderno e o contemporâneo.

Parte-se da premissa de que essa temática deve ultrapassar os muros da escola e se aproximar do cotidiano e das experiências pessoais de cada aluno. Desse modo, a oportunidade de levá-los para perto da história de um escritor catarinense pode criar uma identificação e ligação com a perspectiva do caráter social da língua, maior curiosidade acerca da obra do autor, bem como sobre cultura de sua região.

Outra justificativa para o tema reside no fato de que a escola é um dos principais veículos culturais no Brasil, dessa maneira, será facilitado um contato íntimo e talvez único com questões culturais, sociais, identitárias e linguísticas. A apresentação do histórico de Cruz e Sousa pela cidade cruza com as histórias e subjetividades dos próprios estudantes, que serão expressas na forma de fotografias e textos para o editorial.

Bakhtin (1997) afirma que as relações humanas são instituídas pela língua e são constituídas através das interações. A esse respeito, decidiu-se fazer uma exposição dos editoriais fotográficos para que haja um retorno do trabalho dos alunos e que seja um projeto que alcance à comunidade escolar como um todo, fazendo desse meio um veículo condutor de novas reflexões, pois a visita guiada trará uma perspectiva da História Social e promoverá uma educação patrimonial associada ao ensino da história local e caberá aos professores o papel de direcionar uma relação disso com a literatura de Cruz e Sousa.

Como previsto PCNs, o ensino de Língua Portuguesa, entre outras coisas, deve

(...) aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida e (...) analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis) e ainda recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial (BRASIL, 1998, p. 14).

Por esses motivos, produzir um editorial fotográfico dessa natureza ensejará o atendimento de algumas das metas previstas nos PCNs de maneira plena e efetiva. Não obstante, far-se-á necessária uma mediação entre o conteúdo e os alunos de maneira a proporcionar aos aprendizes o acesso à diversidade de gêneros textuais, seja ele o

editorial, resumo, poesia, sempre em conjunto com as práticas de leitura, reflexão e produção, com vistas a oferecer-lhes oportunidades de compreender o funcionamento da linguagem de uma maneira global, desenvolvendo cada vez mais suas habilidades e adquirindo maior competência em leitura, escrita e intertexto.

4.4. CONCEPÇÕES TEÓRICAS NORTEADORAS DO PROJETO

Certamente a ação interativa é a grande responsável para que ocorra de forma significativa a construção do conhecimento entre o professor, alunos, objeto e realidade. No entanto, deve haver um cuidado com o reconhecimento do que sejam, de fato, as dimensões ensináveis no tocante à Literatura e Ao movimento de olhar criticamente, por isso, parte-se do princípio de que o professor deve atuar como mediador da relação educando-objeto de conhecimento-realidade, em detrimento de fornecer um ponto de vista qualquer, auxiliando os alunos a construírem a reflexão através da interação e da problematização. Portanto foi pensada uma metodologia de ensino que instituísse uma dialética do conhecimento, através do

(...) movimento que vai da Síncrise (“a visão caótica do todo”) à Síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da Análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimento (o método de ensino). (SAVIANI, 1983, p.77).

Não obstante a esse método, a ação do educador deve ser transitiva, ou seja, deve-se preparar o campo para a ação de análise do aluno, interagindo com ele para desencadear sua ação. Não se trata de deixar o aluno sozinho, achando que o conhecimento surgirá de modo espontâneo, mas, conforme Vasconellos (1995), o professor deve provocar – colocar o pensamento do educando em movimento –, dispor objetos/elementos/situações – dar condições para que o educando tenha acesso a elementos novos – e interagir com representação do sujeito – solicitar expressão, acompanhar percurso de construção –.

Com relação ao objeto de estudo, o texto literário compõe o grande grupo de *gêneros do discurso* através do qual os sujeitos constroem sua subjetividade através da interação verbal pelo uso da língua; não apenas isso, sabe-se que a Literatura também constitui parte do “conteúdo” da cultura dominante, o qual é papel da instituição educacional ensinar.

Entende-se por Literatura qualquer texto que produza no leitor “o ato de levantar a cabeça” (BARTHES, 2008), pois isso corresponde ao momento em que as palavras concretas desencadeiam significados e sentidos diferentes e particulares em cada um, evocando imagens, construindo representações de mundo, significações que estão ausentes do signo presente no texto, fazendo de cada leitura uma leitura diferente.

Mesmo justificada a escolha pelo trabalho com Cruz e Sousa, não se nega que ele é um poeta não apenas de reconhecimento nacional, instaurador do Simbolismo Brasileiro, mas também um dos maiores talentos da poesia universal. Roger Bastide enaltece o talento poético de Cruz e Sousa traçando um paralelo entre a sua poesia e a de Mallarmé, conseqüentemente reconhecendo a quintessência poética de Cruz e Sousa, em suas próprias palavras,

Chegamos ao ponto mais delicado e mais difícil deste estudo, à análise do que há de mais original e talvez intraduzível em Cruz e Sousa e que lhe dá situação à parte na grande tríade harmoniosa: Mallarmé, Stefan George e Cruz e Sousa. Nessa exploração, nessa viagem através de uma alma que se dedica à Perfeição, devemos caminhar lentamente, em jornadas sucessivas, indo do mais fácil ao mais profundo. (BASTIDE, 1979, p ,12.).

A poesia de Cruz e Sousa merece destaque também por propiciar sugestões poéticas infindáveis. Desse modo, suas palavras evocam o envolvimento do leitor no processo de significação e de ressignificação do texto poético, conseqüentemente o leitor terá a oportunidade de debruçar-se profundamente sobre o texto, exercitando muito mais o seu intelecto e desenvolvendo sua leitura literária.

4.5. OBJETIVOS DO PROJETO

4.5.1. Objetivo geral

O objetivo geral do projeto extraclasse foi potencializar o desenvolvimento do olhar crítico e poético bem como das habilidades escritas dos alunos por meio da produção do gênero editorial e do aprofundamento na obra de Cruz e Sousa bem como do contexto extraliterário subjacente à sua obra.

4.5.2. Objetivos específicos

Tangenciando o objetivo geral, os objetivos específicos foram: refletir sobre aspectos da cultura e da história de Florianópolis; conhecer com mais propriedade vida e obra de Cruz e Sousa; produzir um editorial fotográfico; justificar as opiniões por meio de outros meios como poesias e fotografias.

4.6. A EXECUÇÃO DO PROJETO EXTRACLASSE

4.6.1. Conteúdos trabalhados

Os conteúdos aplicados no projeto foram o gênero editorial fotográfico e o livro *Últimos Sonetos* de Cruz e Sousa.

4.6.2. Metodologia

Com a adoção de um plano com aulas menos teóricas, adotaram-se aulas expositivo-dialogadas, trabalhos em grupo e produção do editorial.

4.6.3. Recursos

Em *Florianópolis sob a luz de Cruz e Sousa*, os recursos utilizados foram fotocópias dos materiais, livro *Últimos sonetos* e *datashow*.

4.6.4. Avaliação

A forma de avaliação proposta para o projeto, além da participação dos alunos durante as aulas e o envolvimento no passeio histórico, foi a entrega do editorial fotográfico.

4.6.5. Síntese das atividades

A execução do projeto extraclasse se deu em 7 aulas divididas em duas partes: a primeira, executada durante as aulas de Língua Portuguesa do 3º ano C, consistiu em aulas expositivo-dialogadas e no início da produção do editorial; a segunda, constituiu

na saída a campo para o passeio histórico que requereu o monitoramento e acompanhamento aos estudantes.

Aula	Data	Tema
Aula 1 e 2	08/05/2013	gênero editorial
Passeio histórico	09/05/2013	a Desterro de Cruz e Sousa
Aulas 3 e 4	10/05/2013	produção do editorial fotográfico

4.6.6. Planos de aula



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA



CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PLANO DAS AULAS 1 E 2

1. Identificação

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Centro de Ciências da Educação – CED

Colégio de Aplicação – CA

Diretor Geral: Prof. José Análíio de Oliveira Trindade

Diretor de Ensino: Prof. Manoel Pereira Rego Teixeira dos Santos

Professor Titular: George França

Professora Supervisora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Professores-estagiários: Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino

Disciplina: Língua Portuguesa

Data: 08/05/2013

Série: 3ª

Turma: C

Turno: Matutino

Sala: 3º C

Bloco: D

Horário: 7h30min às 9h

Cronograma: duas aulas de 50min

Assunto: Gênero editorial

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

- Desenvolver maior fluência escrita do aluno, ampliando seu universo linguístico para que possa compreender as linguagens escrita e visual como instrumento de expressão de sua relação com o outro e com o meio.

2.2. Objetivos específicos

- Elaborar com clareza e coerência argumentos e opiniões sobre temas relacionados a artes visuais, fotografia e editoriais fotográficos;
- Reconhecer e valorizar o caráter documental e histórico da fotografia;
- Interpretar fotografias e textos por meio de comentários e análises livres.

3. Conteúdo

- História da Fotografia;
- Princípios básicos de composição da fotografia;
- Compreensão e interpretação do gênero editorial fotográfico.

4. Atividades

- Apresentação do gênero editorial fotográfico;
- Leitura do texto do editorial fotográfico;
- Divisão dos grupos para a atividade da saída a campo.

5. Metodologia

- Apresentar o gênero a ser trabalhado, fazendo um breve histórico da fotografia;
- Expor aos alunos os elementos que compõem a produção fotográfica;
- Mostrar, por meio do *Power Point*, alguns editoriais fotográficos, procurando apanhar as principais características e discutir certas interpretações geradas por eles;
- Ler o texto de apresentação de um editorial fotográfico e levantar as principais características que o compõem;
- Entregar aos alunos a proposta da atividade sobre a produção de um editorial fotográfico;
- Distribuir entre os alunos um roteiro com as orientações para a escrita do texto de apresentação de um editorial fotográfico;
- Dividir a turma em cinco grupos de quatro alunos cada para a saída a campo no encontro seguinte;

- Disponibilizar algumas fotos presentes em editoriais fotográficos para os grupos que deverão interpretá-las e responder por que tais imagens fariam parte de um editorial fotográfico.

6. Recursos didáticos

- *Datashow*;
- 25 fotocópias do *handout* de como produzir editoriais fotográficos (anexo 1);
- Fotos presentes em editoriais para realização da atividade (anexo 2).

7. Avaliação

- Análise de textos e fotografias;
- Aplicação dos conteúdos trabalhados;
- Participação e comprometimento com a aula e com as produções.

8. Anexos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Passos para a produção de um editorial fotográfico

Carla Ruthes e Juliana Flores,
Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino

Título	Escolha um título que seja adequado ao tema.
Introdução	Quem participou do projeto? Por quê? O que motivou a produção do ensaio fotográfico? Qual a intenção do projeto? Quando ele foi executado?
Apresentação de dados	O que está retratado nas imagens? Descrever a cidade e o roteiro; Traga informações sobre Cruz e Souza; Qual a relação do roteiro, Cruz e Souza, as fotos e as estrofes escolhidas? Não se esqueça de citar de quais poemas vêm tais estrofes.
Conclusão	Qual a relevância do roteiro e do ensaio fotográfico para a cultura do Estado? Quais reflexões tal projeto proporcionou? Quais suas impressões sobre o trabalho?









UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA



CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PLANO DAS AULAS 3 E 4

1. Identificação

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Centro de Ciências da Educação – CED

Colégio de Aplicação – CA

Diretor Geral: Prof. José Análio de Oliveira Trindade

Diretor de Ensino: Prof. Manoel Pereira Rego Teixeira dos Santos

Professor Titular: George França

Professora Supervisora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Professores-estagiários: Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino

Disciplina: Língua Portuguesa

Data: 08/05/2013

Série: 3^a

Turma: C

Turno: Matutino

Sala: 3° C

Bloco: D

Horário: 9h às 9h45 e 10h05 às 10h50

Cronograma: duas aulas de 45min

Assunto: Editorial fotográfico e Obra de Cruz e Sousa

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

- Desenvolver maior fluência escrita do aluno, ampliando seu universo linguístico para que possa compreender as linguagens escrita e visual como instrumento de expressão de sua relação com o outro e com o meio através do reconhecimento e valorização do caráter documental e artístico da fotografia.

2.2. Objetivos específicos

- Interpretar fotografias e textos por meio de comentários e análises livres;
- Elaborar textos por base nas informações estilísticas trabalhadas sobre o gênero editorial fotográfico;
- Produzir de um editorial fotográfico.

3. Conteúdo

- Gênero editorial.

4. Atividades

- Produção do gênero editorial.

5. Metodologia

- Pedir para que os alunos escolham as fotos que estarão presentes nos editoriais de cada grupo.
- Solicitar que os alunos também elejam as estrofes dos poemas do escritor Cruz e Souza que irão compor cada editorial fotográfico.
- Propor a produção textual sobre o gênero editorial fotográfico.

6. Recursos didáticos

- Material trazido pelos alunos;
- MUC.

7. Avaliação

- Produção do editorial;
- Aplicação dos conteúdos trabalhados;

- Participação e comprometimento com a aula e com as produções.

4.7.REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A execução do projeto extraclasse se deu de duas formas: a primeira com atividades na sala de aula, com o 3º C, nas aulas de Língua Portuguesa dos dias 08 e 10 de maio de 2013. A outra diz respeito ao passeio histórico guiado na manhã do dia 09/05/2013.

4.7.1. Aulas 1 e 2: 08/05/2013 – das 7h30min às 9h

Iniciou-se a aula com a apresentação dos estagiários e do projeto que seria efetivado ao longo de uma semana. Fez-se uma síntese de como ocorreriam as aulas do projeto e quais os objetivos a serem obtidos. Destacou-se também o fato de que o professor regente da turma, George França, estaria auxiliando os estudantes durante toda a efetivação do projeto extraclasse.

Após a apresentação do projeto e dos seus objetivos, foi realizada a apresentação de slides sobre as particularidades do gênero editorial e também sobre a história da fotografia. Durante a explanação mencionou-se aos alunos que os jornais, além de informar os fatos que acontecem todos os dias, expõem sua opinião em relação a esses fatos. A seção do jornal (geralmente na segunda ou na terceira página) em que estão registradas essas opiniões denomina-se editorial. Ressaltou-se aos estudantes que a maioria dos editoriais discute com frequência problemas relacionados à política, à economia e aos problemas sociais. Destacou-se ainda o fato dos editoriais trabalharem principalmente com assuntos polêmicos e atuais.

A estrutura do gênero editorial foi enquadrada na tipologia dissertativa, uma vez que, como a dissertação tradicional, apresenta a tríade introdução, desenvolvimento e conclusão. À vista disso, foi entregue aos alunos *handouts* que continham passos para a produção de um editorial fotográfico. Após a entrega dos *handouts*, efetivou-se uma explanação sobre como dever-se-ia construir a estrutura textual do editorial, desse modo, mostrou-se aos educandos que na introdução deveria ser apresentado aspectos como: quem participou do projeto; o que motivou a produção do ensaio fotográfico, a intenção do projeto e quando ele foi executado. No desenvolvimento do editorial foram sugeridas aos alunos algumas questões que poderiam ser contempladas como: a

descrição da cidade e do roteiro; informações relativas ao poeta Cruz e Sousa, a relação do roteiro, Cruz e Sousa, as fotos e as estrofes escolhidas. Em relação à conclusão do editorial, orientou-se aos alunos a contemplarem as seguintes questões: qual a relevância do roteiro e do ensaio fotográfico para a cultura do Estado, quais reflexões tal projeto proporcionou, quais suas impressões sobre o trabalho.

Depois de exibir os slides sobre o gênero editorial e a história da fotografia, orientou-se aos alunos a efetivarem as atividades relacionadas ao gênero trabalhado. Os estudantes foram convidados a formar grupos de cinco componentes, porém como quatro alunos estavam ausentes, dividiram-se os grupos com quatro componentes, formando seis grupos. Foi entregue para cada grupo uma foto retirada de editoriais diferentes, porém não se mostraram esses respectivos editoriais, já que as questões efetivadas aos alunos baseavam-se em suposições de como seria o editorial construído a partir dessas fotos. As questões eram: se as imagens fizessem parte de um editorial, qual nome ele teria, para qual público o editorial teria sido destinado, em que meio deveria circular, o que teria motivado a produção do ensaio fotográfico, qual a intenção do projeto, o que está retratado nas imagens, por que ele chamaria a atenção e quais reflexões tal projeto proporcionaria.

Disponibilizou-se aos alunos o tempo determinado de meia hora para que efetivassem as questões propostas. Durante esse período, os estagiários Wendell e Maurício, além do professor regente da turma, George França, passaram pelos grupos procurando auxiliá-los no que fosse necessário. Os alunos do 3º C mostraram-se extremamente comprometidos com a atividade, já que todos debateram em grupo e responderam em conjunto todas as questões solicitadas. Um dos grupos solicitou aos estagiários para que estendessem o tempo da efetivação das questões, já que os componentes desse grupo não haviam terminado as atividades. À vista do pedido realizado pelos alunos, estendeu-se um pouco mais o tempo para que todas as questões fossem terminadas.

Após todos os grupos terminarem as atividades, estabeleceu-se um debate a respeito das respostas fornecidas pelos educandos. A partir de cada resposta dada, os estagiários fizeram comentários construtivos, visando ao aprimoramento da reflexão sobre as particularidades do gênero editorial. Nos minutos finais da aula, delegou-se aos estudantes a tarefa de elegerem dois fotógrafos e dois escrivães para cada grupo na saída de campo que seria efetivada no dia seguinte: na segunda etapa de execução do projeto.

4.7.2. Passeio histórico: 09/05/2013 – das 8h30min às 11h30min

Acompanhou-se a turma na saída de campo aos locais que marcaram a história da antiga Desterro, sendo que a maioria desses lugares também fizeram parte da vida do poeta Cruz e Sousa. O guia responsável pelo acompanhamento da turma foi o Fernando, aluno do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina.

O ponto de encontro da turma foi na Praça XV às 8h15min, primeiramente o professor regente da turma, George França, apresentou o guia a todos, após todas as apresentações feitas, o guia iniciou a sua fala, contando que na primeira metade do século XIX, 20% ou 30% da população era formada por escravos, que em grande parte vinham da África, sendo que primeiramente desembarcavam no Rio de Janeiro e somente depois eram mandados para antiga Desterro. Foi ressaltado o fato de que existiam também os escravos de ganho, que trabalhavam nas empresas de seus senhorios e ganhavam bem pouco, porém, ainda sim, eram considerados privilegiados, já que com as economias feitas durante anos poderiam pagar ao senhorio pela liberdade.

Após a fala do guia, todos se dirigiram até a Rua Marechal Guilherme, rua batizada em homenagem ao Marechal Guilherme Xavier de Sousa, militante da Guerra do Paraguai, que libertou Guilherme e Carolina da Conceição, pais de Cruz e Sousa. Foi com o Marechal Guilherme que Cruz e Sousa aprendeu as primeiras letras, entre 1865 e 1866. Graças a essa herança de berço, o poeta desfrutou de boas condições e estímulos para desenvolver seus estudos.

A terceira parada foi realizada na frente do Teatro Álvaro de Carvalho, o guia ressaltou o fato de que Cruz e Sousa juntou-se a algumas companhias dramáticas, trabalhando como “ponto” ou secretário, e muitas das vezes o poeta subia ao palco para declamar seus poemas. Cruz e Sousa era um grande intelectual, desse modo, acabou se unindo a outros jovens ansiosos por cultivarem as boas letras: Virgílio Várzea, Santos Lostada e Horácio de Carvalho. Com Virgílio Várzea fundou em 1881, o jornal *Colombo*, que circulou por poucos números, e logo depois a *Folha Popular*, de maior prestígio, que aderiu aos ideais abolicionistas. Gama Rosa, ilustre político, soubera compreender e admirar o talento promissor de Cruz e Sousa, chegando a nomeá-lo promotor público de Laguna, cargo que o poeta não tomou posse, por resistência de políticos que não aceitavam o fato de que um negro assumisse um cargo de grande importância.

A última visita ocorreu no Museu Histórico de Santa Catarina, localizado no Palácio Cruz e Sousa. O guia mencionou que os restos mortais do poeta se encontram no Museu, porém foram necessários anos de tentativas e gestões para que finalmente o governo de Santa Catarina obtivesse a aquiescência dos descendentes do estimado poeta, e conseqüentemente adquirisse seus respectivos despojos. Depois disso, reuniu-se a turma para repassar as coordenadas das atividades seguintes do projeto, uma das mais importantes era a pré-seleção de quinze das fotos tiradas para compor o editorial de cada grupo. As quinze fotos deveriam ser levadas à aula seguinte, para dentre elas, escolherem-se cinco. Além das fotos, os alunos deveriam ter em mente quais poemas do poeta iriam usar no editorial. Após os avisos, foram tiradas algumas fotos da turma e os alunos foram dispensados.



Foto 1: 3º ano C e estagiários, juntamente com o professor regente e o guia, em frente ao Museu Histórico de Santa Catarina no final do passeio histórico

4.7.3. Aulas 3 e 4: 10/05/2013 – das 9h às 10h50min

Inicialmente orientou-se aos educandos a organizarem-se em seus respectivos grupos e selecionarem cinco fotos para integrar o editorial fotográfico. Os estagiários Wendell e Maurício, junto do professor regente da turma, George França, auxiliaram os estudantes nas escolhas das fotos. Todos os alunos mostraram-se receptivos e refletiram junto dos professores-estagiários.

Após o processo de seleção das fotos, orientou-se aos estudantes a escolherem trechos de poemas do poeta simbolista Cruz e Sousa. Foi ressaltado aos alunos que os

trechos dos poemas deveriam dialogar com as fotos selecionadas. Como alguns grupos estavam sem livros do Cruz e Sousa, o professor George França e também os estagiários Wendell e Maurício forneceram livros aos estudantes, deste modo, os alunos continuaram a trabalhar em seus respectivos editoriais. Sempre lembrando aos estudantes que a produção dos editoriais resultaria em uma exposição no *espaço estético* do CA.

Nos minutos finais da aula, o professor George autorizou os alunos para que concluíssem os textos do editorial fotográfico em casa e trouxessem todo o material construído na aula seguinte. Os estagiários despediram-se dos alunos e agradeceram a receptividade que obtiveram de toda a turma.

5. VIVÊNCIAS DO FAZER DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR

Após toda a convivência que se teve com os alunos, com a professora Nara Caetano Rodrigues, com o professor George França e com a professora Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, tornou-se ainda mais evidente para os estagiários Wendell e Maurício que a qualidade das relações afetivas e os valores que permeiam as interações sociais são de extrema importância para que ocorra o sucesso escolar dos educandos. Através da disciplina de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II foi permitida a inserção no espaço docente. Teve-se ainda a oportunidade de participar de reuniões, encontros e atividades fora de sala de aula, tudo visando ao enriquecimento na formação de professor.

5.1. A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO

Nas reuniões com a professora de estágio, com a professora regente do 1º ano C, planejaram-se atividades que contemplavam o conteúdo sobre a História da Língua Portuguesa e aspectos da Morfologia do Português para serem trabalhados no projeto de docência. Já nas reuniões com a professora Isabel e o professor George, foram planejadas as práticas que subjaziam à produção do editorial fotográfico e ao manejo da obra de Cruz e Sousa visando à execução do projeto extraclasse.

A orientadora de estágio disponibilizou para os estagiários o livro do Letras-EAD da UFSC da disciplina de História da Língua e também *O português da gente*, para que pudessem embasar suas aulas em cima de um material academicamente confiável,

também ofereceu o livro *Comédias para se ler na escola* para que os futuros professores analisassem o material e tivessem opções no tocante à escolha de textos para serem levados para a sala de aula. Além disso, a professora Isabel auxiliou os estagiários, incidindo sobre o embasamento teórico do fazer docente e as práticas didático-pedagógicas e refletindo junto com os alunos da disciplina de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II questões relativas à licenciatura, por meio de orientações, sugestões e socializações.

A docente Nara, por sua vez, disponibilizou aos estagiários o livro didático utilizado pela turma e sugeriu que algumas atividades do livro poderiam ser trabalhadas no decorrer do projeto, outra sugestão dada pela professora foi o trabalho em sala de aula com a crônica *Desembreguemos o churrasco* para a aplicação do conteúdo sobre neologismo. A professora Nara também contribuiu com o arremate das aulas do projeto, advertindo, aconselhando e sugerindo sempre muito generosa e compreensivelmente.

Já o professor George deu autonomia para que os estagiários pensassem as aulas uma vez que os conteúdos e os propósitos já haviam sido definidos, ainda assim, acompanhou de perto o planejamento do projeto extraclasse e participou ativamente da execução do planejamento no 3º C.

Os estagiários Wendell e Maurício sempre consultaram os professores durante todo o planejamento principalmente no que diz respeito à utilização de qualquer tipo de material que seria levado aos alunos, cientes de que a escuta de interlocutores mais experientes é sempre um grande aprendizado, a respeito disso, Paulo Freire comenta:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 1996, p.119-120).

A partir de todos os pontos mencionados, teve-se a certeza de que o desenvolvimento e amadurecimento do fazer docente dos estagiários Wendell e Maurício foram propiciados pelos exercícios de humildade e generosidade. Humildade em saber que o educador nunca está completamente formado e deve sempre buscar e desejar obter cada vez mais conhecimentos teóricos e estratégias didático-pedagógicas,

pois para o professor, tão importante quanto saber é saber transmitir. Generosidade ao manifestar a vontade de fazer com que outros compartilhem do conhecimento que você tem e ao se esforçar para que esse compartilhamento se efetive.

5.2. OS ESTAGIÁRIOS E OS PROFESSORES

Desde os primeiros dias de observação até o último dia do projeto de docência, houve um intenso compartilhamento de ideias, reflexões e materiais entre os professores George, Nara e Isabel com os estagiários Wendell e Maurício. Pôde-se compartilhar e refletir sobre as dificuldades, os anseios e as alegrias que se têm no exercício da docência.

Um dos grandes aprendizados da experiência de estágio foi o entendimento de que é extremamente importante se inteirar sobre as experiências de vida dos alunos com vistas a utilizar esse conhecimento para enriquecer ainda mais as suas aulas, estimulando os estudantes para a aprendizagem. A respeito disso, Hamilton Werneck assinala:

Uma escola de qualidade precisa ser solidária, percebendo as necessidades dos alunos. Ninguém melhor que o professor, que se encontra com eles muitas vezes na semana, para destacar suas necessidades e angústias. O magistério não é um trabalho profissional mecânico, onde um ensina e o outro aprende. A relação é típica da solidariedade humana, profunda por causa da continuidade geradora de amizades, por vezes duradouras. (WERNECK, 2002, p.39).

No projeto de docência trabalhou-se com a professora Nara e também se teve a oportunidade de obter grandes ensinamentos. A docente sempre fez questão de exaltar para os estagiários Wendell e Maurício a necessidade e importância do educador estar sempre se atualizando. Portanto sempre se deve buscar uma formação continuada e renovada, desse modo, a educação irá melhorar significativamente se os docentes perpetuarem constantemente os exercícios de estudo e pesquisa. Assim como enaltece Paulo Freire:

Uma das qualidades mais importantes do homem novo e da mulher nova é a certeza que têm de que não podem parar de caminhar e a certeza de que cedo o novo fica velho se não se renovar. A educação das crianças, dos jovens e dos adultos tem uma importância muito grande na formação do homem e da mulher nova. Ela tem de ser uma educação nova também, que estamos procurando pôr em prática de acordo com as nossas possibilidades. Uma educação completamente diferente da educação colonial. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. (FREIRE, 1984, p.95).

Ao longo do percurso do estágio, presenciou-se diversas vezes o esforço que a docente realiza para se atualizar, já que a educadora apresentava inúmeras vezes aos estagiários crônicas, poesias e matérias de jornais que ela havia lido e pretendia trabalhar com os estudantes. Outro aprendizado que merece ser comentado é a preocupação da professora em desenvolver nos alunos a competência para saber ouvir o outro, como já apontava Irandé Antunes.

Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores – A atividade receptiva de quem escuta o discurso do outro é uma atividade de participação, de cooperação em vista da própria natureza interativa da linguagem. Não há interação se não há ouvinte. (ANTUNES, 2003, p.105).

A partir da convivência significativa que se teve com os professores George, Nara e Isabel, consolidou-se ainda mais a certeza de que para que ocorra uma mudança qualitativa em termos educacionais na sociedade, precisa-se de professores que atuem como agentes críticos, estimulando a visão reflexiva e crítica dos alunos. Assim haverá instituições educacionais em que as pessoas possam dialogar, discutir, questionar e compartilhar saberes; haverá espaço para transformações, para diferenças, para erros, para colaboração mútua e para criatividade.

5.3.OS ESTAGIÁRIOS E OS ALUNOS

No fim das contas, tudo foi para os alunos. Todo o contato que se teve com as turmas – principalmente o 1º C naturalmente – serviu para o planejamento das aulas. O planejamento se sucedeu durante as primeiras aulas de observação, portanto, refletiu-se sobre o nível de aprendizagem dos alunos, para que fosse produzido um projeto de acordo com os respectivos níveis de assimilação do conteúdo bem como o ritmo dos estudantes. Durante esse período também se puderam não somente conhecer os alunos ,mas saber quem eles eram no coletivo e individualmente.

No decorrer do projeto buscou-se desenvolver nos alunos a responsabilidade pela construção autônoma do conhecimento, já que ao estimulá-los à participação e à construção de seus próprios materiais de estudo e pesquisa, conseqüentemente propiciou-se aos estudantes a certeza de que todos que fazem parte da sala de aula são agentes ativos na construção do saber. À vista disso, vale destacar que a ação interativa foi constante entre os estagiários, os alunos, objeto e realidade. Portanto ao invés de dar o raciocínio pronto, os estagiários atuaram como mediadores da relação educando-

objeto de conhecimento-realidade, auxiliando os estudantes a construírem a reflexão através da interação e da problematização, ensinando-os a pensar, principalmente pensar a língua na sua dinamicidade, autonomia e, ao mesmo tempo, dependência.

Por tudo isso, ficou evidente que incidir sobre a representação de mundo dos alunos é muito mais do que discutir e refletir sobre língua e literatura; é, na verdade, promover o respeito, a cooperação e a cumplicidade. Cumplicidade necessária para a construção da subjetividade na alteridade e para que a aula aconteça efetivamente como um organismo vivo e para que o carinho surgido da relação aluno-professor não obste, mas enseje um maior crescimento intelectual, profissional e pessoal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a primeira semana de aulas da disciplina de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II até o último dia do estágio de docência, houve um intenso compartilhamento de ideias, reflexões e materiais entre os professores Isabel, George e Nara com os estagiários Maurício e Wendell. Ao estagiar no Colégio de Aplicação, foi necessário seguir o cronograma solicitado pela professora regente do 1º C, portanto o projeto teve de contemplar tudo o que foi solicitado pela docente.

Trabalharam-se a história da língua portuguesa e algumas de suas implicações históricas, político-linguísticas e geolinguísticas. Na segunda parte do projeto, foi trabalhado Morfologia, com enfoque na estrutura das palavras. Para isso, foi a todo o momento explicitado aos alunos o caráter dinâmico e interdisciplinar da língua bem como instigada efetivamente a reflexão linguística.

Durante todo o período da regência em sala de aula, buscou-se acima de tudo não somente ensinar, mas também procurar estimular os alunos, localizá-los historicamente nos conteúdos, fomentar a discussão, a reflexão e a criticidade, fazer perguntas e propiciar situações-problema para o levantamento de hipóteses. Portanto buscou-se ser não apenas professor, mas sim, mediador da aprendizagem. Desse modo, concretizou-se ainda mais o entendimento de que a qualidade das relações afetivas e os valores que permeiam as interações sociais são de extrema importância para que ocorra o sucesso escolar dos alunos.

Quando se tratou de avaliar os alunos, foi utilizado da avaliação diagnóstica, desse modo, verificou-se primeiramente o que o aluno aprendeu, caso o estudante não tivesse compreendido bem o conteúdo, buscou-se entender por que isso ocorreu e que medidas

poderiam ser tomadas para reverter a situação. Ainda assim, para auferir o grau de assimilação das aulas, foram realizadas duas avaliações escritas, com recuperação para aqueles que não atingiram a média.

No decorrer da efetivação dos projetos de docência e do extraclasse, preconizou-se estimular os educandos à participação, conseqüentemente propiciou-se aos estudantes a certeza de que todos que fazem parte da sala de aula são agentes ativos na construção do saber.

A partir de todo o processo de formação docente que se obteve no período da disciplina de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II, consolidou-se o entendimento que para que ocorra uma mudança qualitativa em termos educacionais em nossa sociedade, necessitamos de educadores que atuem como agentes críticos, desse modo, estimulando a visão reflexiva dos alunos. Assim, haverá instituições educacionais em que as pessoas possam dialogar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde haverá espaço para transformações, para diferenças, para erros, para colaboração mútua e para criatividade; escolas em que professores e alunos tenham autonomia, possam refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M/VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARTHES, R. Escrever a leitura. In: _____. **O Rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988. .
- _____. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BASTIDE, R. Quatro estudos sobre Cruz e Souza. In: _____. **Poesia Afro-brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 1943.

BECHARA, E. **Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Z. de A. **Iniciação ao latim**. São Paulo: Ática, 2009.

CARVALHO, N. **O que é neologismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens: literatura – produção de texto – gramática**. vol 1. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CHACAL. **Belvedere**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Projeto Político-Pedagógico**. Florianópolis, CA/CED/UFSC, 2012.

FISCHER, S. R. **Uma breve história da linguagem**. Trad. Flávia Coimbra. Osasco: Novo século, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula** (org.). 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GONÇALVES, R. T.; BASSO, R. **História da Língua**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

- KEHDI, V. **Formação das palavras em português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- KOCH, I. V.; SOUSA-E-SILVA, M. C. P. **Linguística aplicada ao português: morfologia**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MONTEIRO, J. L. **Morfologia portuguesa**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. **Origens do português brasileiro (org.)**. São Paulo: Parábola, 2007.
- NOLL, N. **O português brasileiro: formação e contrastes**. Trad. Mário Eduardo Viaro. São Paulo: Globo, 2008.
- OSAKABE, H. Ensino de Gramática e ensino de Literatura. In: _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- PINTO, R. B. W. S. **A heterogeneidade constitutiva do ethos no editorial português**. São Leopoldo: Caleidoscópico, 2004.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB, Mercado das Letras, 1996.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola, 2003.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- SOUSA, C. e. **Últimos sonetos**. 3. ed. Florianópolis: editora da UFSC, 1997.
- STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Teleconferência do Brasil sobre letramento**, outubro de 2003.
- VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento**. São Paulo: Libertad, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. Monica Stahel M. da Silva. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2000.
- WERNECK, H. **Como vencer na vida sendo professor**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ermani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Aritmed, 1998.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Diferenças de léxico entre Brasil e Portugal. Disponível em: <<http://csilinguaportuguesa.blogspot.com.br/2009/08/diferencas-entre-portugues-do-brasil-e.html>>. Acesso em: 9 de mai. 2013.

François Robert: objetos de rosto humano. Disponível em: <http://obviousmag.org/archives/2012/11/francois_robert_objetos_de_rosto_humano.html>. Acesso em: 25 de abr. 2013.

Mirimi e Gissitar. Disponível em: <<http://textosecomunicacao.blogspot.com.br/2012/08/mirimi-e-gissitar.html>>. Acesso em: 12 de mai. 2013.

Convent of Pater Noster. The Lord's Prayer in 1697 languages and dialects. Disponível em: <<http://www.christusrex.org/www1/pater/index.html>>. Acesso em: 04 de abril de 2013.

‘Toy Stories – Crianças e seus brinquedos favoritos pro Gabriele Galimberti. Disponível em: <<http://www.desafiocriativo.blogspot.com.br/2013/04/toy-stories-criancas-e-seus-brinquedos.html>>. Acesso em 25 de abr. 2013.

Tudo o que possuo. Disponível em: <http://obviousmag.org/archives/2013/03/tudo_o_que_possuo.html>. Acesso em: 25 de abr. de 2013.

7. ANEXOS

7.1. DOCUMENTAÇÃO SUBJACENTE À REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**

**Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD
Departamento de Integração Acadêmica e Profissional**

Prédio da Reitoria - Campus Prof. João David Ferreira Lima, Florianópolis - SC - Brasil, CEP 88040-900
Fone +55 (48) 3721-9446 - Fax +55 (48) 3721-9296 | www.reitoria.ufsc.br/estagio | estagioprog@reitoria.ufsc.br

TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO - TCE Nº 461654

O(A) Diretor(a) do Departamento de Integração Acadêmica e Profissional - DIP, Prof.^a **Denise Pereira Leme**, o(a) Coordenador(a) de Estágios do Curso, Prof.(a) **Jose Ernesto De Vargas**, representantes da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, CNPJ 83.899.526/0001-82, como concedente e como instituição de ensino, respectivamente, e o(a) estagiário(a) **Mauricio Sartori Resende**, CPF **052.036.529-10**, telefone **4632245055**, e-mail **mauri_cio_resende@hotmail.com**, regularmente matriculado(a) sob número **8292028** no Curso de **Letras - Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa** na forma da Lei nº 11.788/08, da Resolução 014/CUn/11 e das normas do Curso, acertam o que segue:

- | | |
|---|---|
| <p>Art. 1º: O presente Termo de Compromisso de Estágio (TCE) está fundamentado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), vinculado à disciplina MEN7002.</p> <p>Art. 2º: O(A) Prof.(a) Isabel De Oliveira E Silva Monguilhott, da área a ser desenvolvida no estágio, atuará como orientador(a) para acompanhar e avaliar o cumprimento do Programa de Atividades de Estágio (PAE), definido em conformidade com a área de formação do(a) estagiário(a).</p> <p>Art. 3º: A jornada semanal de atividades será de 14 horas (2 horas diárias), a ser desenvolvida na UFSC, no(a) Colégio de Aplicação da Universidade Federal de de 18/03/2013 a 18/07/2013, respeitando-se horários de obrigações acadêmicas do estagiário e tendo como supervisor(a) o(a) Nara Caetano Rodrigues.</p> <p>Art. 4º: O(A) estagiário(a), durante a vigência do estágio, estará segurado(a) contra acidentes pessoais pela apólice Nº 4251.2012.121.82.307717.38.0.000-1 da seguradora Capemisa Seguradora de Vida e Previdência S/A (CNPJ: 08.802.745/0001-32).</p> <p>Art. 5º: O estagiário(a) deverá elaborar relatório, conforme descrito no Projeto Pedagógico do Curso, devidamente aprovado e assinado pelas partes envolvidas.</p> | <p>Art. 6º: O estágio poderá ser rescindido por uma das partes a qualquer tempo, através do Termo de Rescisão.</p> <p>Art. 7º: O(A) estagiário(a) deverá informar a unidade concedente em caso de abandono do curso.</p> <p>Art. 8º: O(A) estagiário(a) realizará o presente estágio sem remuneração.</p> <p>Art. 9º: O(A) estagiário(a) não terá, para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com a UFSC, desde que observados os itens deste TCE.</p> <p>Art. 10º: Caberá ao(a) estagiário(a) cumprir o estabelecido no PAE abaixo; conduzir-se com ética profissional; respeitar as normas da UFSC, respondendo por danos causados pela inobservância das mesmas, e submeter-se à avaliação do desempenho.</p> <p>Art. 11º: As partes, em comum acordo, firmam o presente TCE em 5 vias de igual teor.</p> |
|---|---|

PROGRAMA DE ATIVIDADES DE ESTÁGIO (PAE) do TCE Nº 461654

Durante a vigência do TCE, o(a) estudante desenvolverá as seguintes atividades:

Estágio de observação em turma de 1o ano – Ensino Médio; reflexão sobre os registros efetuados; investigação do contexto socioeducativo; elaboração de projeto de estágio; elaboração dos planos de aula ajustados à realidade presente; estágio de docência; avaliação da consecução dos objetivos, atitudes docentes e aplicação de conhecimentos; elaboração de relatório; socialização dos resultados da experiência na comunidade escolar.

Local e Data:

Florianópolis, 22 de março de 2013

[Assinatura]

Denise Pereira Leme - Diretora do DIP - PROGRAD - UFSC

Isabel Monguilhott

Isabel De Oliveira E Silva Monguilhott - Prof.(a) Orientador(a)

Mauricio Sartori Resende

Mauricio Sartori Resende - Estagiário

Jose Ernesto De Vargas

Jose Ernesto De Vargas - Coord. Estágios do Curso - UFSC

Nara Caetano Rodrigues

Nara Caetano Rodrigues - Supervisor(a) no local do Estágio



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE PRÁTICA DE ENSINO E
ESTÁGIO



Campus Universitário - Caixa Postal: 476 - 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Fone: (48) 331-9243 - Fax: (48) 331-8703

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DE PORTUGUÊS - ENSINO MÉDIO

Escola: Colégio de Aplicação
Turma: 10C
Professor(a): Nora Caetano Rodrigues
Estagiário(a): Maurício Resende
Período de observação total: 14h1a

Aula	Dia	Hora	Conhecimentos trabalhados na aula	Assinatura do(a) professor(a) titular
Aula 1	27/03	9h - 9:45	Fonologia	Nora
Aula 2	27/03	10:05 - 10:50	Fonologia	Nora
Aula 3	28/03	7:30 - 8:10	Fonologia	Nora
Aula 4	28/03	8:10 - 8:50	Temas Concretos	Nora
Aula 5	03/04	9h - 9:45	Poesia concreta	Nora
Aula 6	03/04	10:05 - 10:50	Poesia Concreta	Nora
Aula 7	10/04	9h:45 - 9:45	Avaliação	
Aula 8	10/04	10:05 - 10:50	Avaliação	Nora
Aula 9	11/04	7:30 - 8:10	Avaliação	Nora
Aula 10	11/04	8:10 - 8:50	Relato de viagem	Nora


Assinatura da Professora da Turma



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**

**Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD
Departamento de Integração Acadêmica e Profissional**

Prédio da Reitoria - Campus Prof. João David Ferreira Lima, Florianópolis - SC - Brasil, CEP 88040-900
Fone +55 (48) 3721-9446 - Fax +55 (48) 3721-9296 | www.reitoria.ufsc.br/estagio | estagioprogram@reitoria.ufsc.br

TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO - TCE Nº 461806

O(A) Diretor(a) do Departamento de Integração Acadêmica e Profissional - DIP, Prof.^a **Denise Pereira Leme**, o(a) Coordenador(a) de Estágios do Curso, Prof.(a) **Jose Ernesto De Vargas**, representantes da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, CNPJ 83.899.526/0001-82, como concedente e como instituição de ensino, respectivamente, e o(a) estagiário(a) **Wendell De Oliveira Albino**, CPF **066.281.819-95**, telefone **32485490**, e-mail **wendelldeeds@bol.com.br**, regularmente matriculado(a) sob número **8274039** no Curso de Letras - Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na forma da Lei nº 11.788/08, da Resolução 014/CUn/11 e das normas do Curso, acertam o que segue:

- | | |
|--|---|
| <p>Art. 1º: O presente Termo de Compromisso de Estágio (TCE) está fundamentado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), vinculado à disciplina MEN7002.</p> <p>Art. 2º: O(A) Prof.(a) Isabel De Oliveira E Silva Monguilhott, da área a ser desenvolvida no estágio, atuará como orientador(a) para acompanhar e avaliar o cumprimento do Programa de Atividades de Estágio (PAE), definido em conformidade com a área de formação do(a) estagiário(a).</p> <p>Art. 3º: A jornada semanal de atividades será de 20 horas (4 horas diárias), a ser desenvolvida na UFSC, no(a) Colégio de Aplicação, de 18/03/2013 a 28/06/2013, respeitando-se horários de obrigações acadêmicas do estagiário e tendo como supervisor(a) o(a) Nara Caetano Rodrigues.</p> <p>Art. 4º: O(A) estagiário(a), durante a vigência do estágio, estará segurado(a) contra acidentes pessoais pela apólice Nº 4251.2012.121.82.307717.38.0.000-1 da seguradora Capemisa Seguradora de Vida e Previdência S/A (CNPJ - 08.602.745/0001-32).</p> <p>Art. 5º: O estagiário(a) deverá elaborar relatório, conforme descrito no Projeto Pedagógico do Curso, devidamente aprovado e assinado pelas partes envolvidas.</p> | <p>Art. 6º: O estágio poderá ser rescindido por uma das partes a qualquer tempo, através de Termo de Rescisão.</p> <p>Art. 7º: O(A) estagiário(a) deverá informar a unidade concedente em caso de abandono do curso.</p> <p>Art. 8º: O(A) estagiário(a) realizará o presente estágio sem remuneração.</p> <p>Art. 9º: O(A) estagiário(a) não terá, para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com a UFSC, desde que observados os itens deste TCE.</p> <p>Art. 10º: Caberá ao(a) estagiário(a) cumprir o estabelecido no PAE abaixo; conduzir-se com ética profissional; respeitar as normas da UFSC, respondendo por danos causados pela inobservância das mesmas, e submeter-se à avaliação de desempenho.</p> <p>Art. 11º: As partes, em comum acordo, firmam o presente TCE em 5 vias de igual teor.</p> |
|--|---|

PROGRAMA DE ATIVIDADES DE ESTÁGIO (PAE) do TCE Nº 461806

Durante a vigência do TCE, o(a) estudante desenvolverá as seguintes atividades:

Estágio de observação em turma de 1º ano - Ensino Médio; reflexão sobre os registros efetuados; investigação do contexto socioeducativo; elaboração de projeto de estágio; elaboração dos planos de aula ajustados à realidade presente; estágio de docência; avaliação da consecução dos objetivos, atitudes docentes e aplicação de conhecimentos; elaboração de relatório; socialização dos resultados da experiência na comunidade escolar.

Local e Data:

Florianópolis, 25 de março de 2013.


Denise Pereira Leme - Diretora do DIP - PROGRAD - UFSC


Isabel De Oliveira E Silva Monguilhott - Prof.(a) Orientador(a)


Wendell De Oliveira Albino - Estagiário


Jose Ernesto De Vargas - Coord. Estágios do Curso - UFSC


Nara Caetano Rodrigues - Supervisor(a) no local de Estágio



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE PRÁTICA DE ENSINO E
ESTÁGIO



Campus Universitário - Caixa Postal: 476 - 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Fone: (48) 331-9243 - Fax: (48) 331-8703

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DE PORTUGUÊS - ENSINO MÉDIO

Escola: Colégio de Aplicação
Turma: 1º C
Professor(a): Nara Castano
Estagiário(a): Wendell de Oliveira Almeida
Período de observação total: 10 h

Aula	Dia	Hora	Conhecimentos trabalhados na aula	Assinatura do(a) professor(a) titular
Aula 1	27/03	9:00 às 9:45	fonema	Nara
Aula 2	27/03	10:05 às 10:50	fonema	Nara
Aula 3	28/03	7h30 às 8h10	fonologia	Nara
Aula 4	28/03	8h10 às 8h50	Pensamento	Nara
Aula 5	03/04	9:00 às 9:45	Pensamento	Nara
Aula 6	03/04	10:05 às 10:50	Pensamento	Nara
Aula 7	04/04	7h30 às 8h10	Pensamento	Nara
Aula 8	04/04	8h10 às 8h50	Impressionismo	Nara
Aula 9	20/04	9:00 às 9:45	Avaliação	Nara
Aula 10	20/04	10:05 às 10:50	Avaliação	Nara

Nara
Assinatura da Professora da Turma

7.2. QUESTIONÁRIOS ENTREGUES AOS ALUNOS



Conhecendo o(a) estudante das aulas de Português

- 1) Qual é o seu nome? _____
- 2) Quantos anos você tem? _____
- 3) Em que série você começou a estudar no Colégio Aplicação? _____
- 4) Você pretende prestar vestibular depois que terminar o Ensino Médio?
Se sim, para qual curso? E em qual universidade?

- 5) Se você fosse um professor de português, o que você faria para tornar as suas aulas mais interessantes?

- 6) Você gosta de vir à escola? Por quê?

- 7) Você gosta de ler? Qual(is) o(s) seu(s) livro(s) preferido(s)?

- 8) Você participa de atividades extraclasse na escola? Se sim, qual(is)?

- 9) Marque a(s) matéria(s) de que você mais gosta:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa | <input type="checkbox"/> Artes |
| <input type="checkbox"/> Língua Estrangeira _____ | <input type="checkbox"/> Educação Física |
| <input type="checkbox"/> Filosofia | <input type="checkbox"/> Matemática |
| <input type="checkbox"/> Sociologia | <input type="checkbox"/> Física |
| <input type="checkbox"/> História | <input type="checkbox"/> Biologia |
| <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> Química |
| <input type="checkbox"/> Estudos Latino-americanos | |

10) Marque a(s) modalidade(s) de estudo de que você mais gosta na aula de Português:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Gramática | <input type="checkbox"/> Oralidade |
| <input type="checkbox"/> Leitura de textos | <input type="checkbox"/> Pesquisa |
| <input type="checkbox"/> Produção de textos | <input type="checkbox"/> Atividades em dupla/grupo |
| <input type="checkbox"/> Literatura | Outra _____ |

11) Marque o(s) tipo(s) de material(is) de leitura/pesquisa que você tem em casa:

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Computador | <input type="checkbox"/> Revistas |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Jornais |
| <input type="checkbox"/> Livros | <input type="checkbox"/> TV a cabo |
| <input type="checkbox"/> Gibis/Mangás | Outro _____ |

12) Marque o(s) assunto(s) de que você gostaria que fosse(m) trabalhado(s) na escola:

- | | | |
|-------------------------------------|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Vestibular | <input type="checkbox"/> <i>Bullying</i> | <input type="checkbox"/> Culturas |
| <input type="checkbox"/> ENEM | <input type="checkbox"/> Sexualidade | <input type="checkbox"/> Literatura |
| <input type="checkbox"/> Drogas | <input type="checkbox"/> Namoro | <input type="checkbox"/> Profissões |
| <input type="checkbox"/> Esporte | <input type="checkbox"/> Família | <input type="checkbox"/> Cidadania |
| <input type="checkbox"/> Música | <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Amor/Amizade |
| <input type="checkbox"/> Viagem | <input type="checkbox"/> Televisão | <input type="checkbox"/> Lendas/Mitos |
| <input type="checkbox"/> Religião | <input type="checkbox"/> Cinema | <input type="checkbox"/> Atualidades |
| <input type="checkbox"/> Violência | <input type="checkbox"/> Moda | Outro _____ |

7.3. RESULTADOS DO 1º C



Conhecendo o(a) estudante das aulas de Português

- 1) **Quantos anos você tem?** (11) 14 (9) 15 (3) 16 (1) 17
- 2) **Você pretende prestar vestibular depois que terminar o Ensino Médio?**
(14) Sim e sabe o curso (7) Sim e não sabe o curso (1) Não (3) Não sabe ainda
- 3) **O que você faria para tornar as suas aulas de Português mais interessantes?**
(2) Acha bom como está, (10) Daria aulas mais dinâmicas/diferentes/fora da sala de aula, (1) Traria textos para leitura, (1) Deixaria aulas livres (2) Trabalharia com músicas, (1) Não sabe, (2) Daria menos textos, (4) Levaria filmes, (1) Roda de leitura.
- 4) **Você gosta de vir à escola?** (14) Sim (5) Não (6) Não muito/Mais ou menos
- 5) **Você gosta de ler?** (10) Sim (6) Não (9) Mais ou menos/Não muito
- 6) **Você participa de atividades extraclasse na escola?** (6) Sim (19) Não
- 7) **Marque a(s) matéria(s) de que você mais gosta:**

(3) Língua Portuguesa	(12) Artes
(9) Língua Estrangeira	(14) <u>Educação Física</u>
(7) Filosofia	(4) Matemática
(5) Sociologia	(4) Física
(15) <u>História</u>	(9) Biologia
(6) Geografia	(8) Química
(4) Estudos Latino-americanos	
- 8) **Marque a(s) modalidade(s) de estudo de que você mais gosta na aula de Português:**

(0) Gramática	(0) Oralidade
(6) Leitura de textos	(5) Pesquisa
(9) Produção de textos	(18) <u>Atividades em dupla/grupo</u>
(5) Literatura	

9) Marque o(s) tipo(s) de material(is) de leitura/pesquisa que você tem em casa:

- | | |
|----------------------|----------------|
| (22) Computador | (14) Revistas |
| <u>(25) Internet</u> | (15) Jornais |
| (17) Livros | (17) TV a cabo |
| (13) Gibis/Mangás | |

10) Marque o(s) assunto(s) de que você gostaria que fosse(m) trabalhado(s) na escola:

- | | | |
|--------------------|----------------------|------------------|
| (9) Vestibular | (10) <i>Bullying</i> | (8) Culturas |
| (5) ENEM | (9) Sexualidade | (5) Literatura |
| (10) Drogas | (7) Namoro | (9) Profissões |
| (8) Esporte | (4) Família | (3) Cidadania |
| <u>(17) Música</u> | <u>(14) Internet</u> | (8) Amor/Amizade |
| (6) Viagem | (6) Televisão | (8) Lendas/Mitos |
| (3) Religião | <u>(15) Cinema</u> | (11) Atualidades |
| (11) Violência | (8) Moda | (1) Política |

7.4. CRACHÁS ETIMOLÓGICOS



ENRICO

do hebraico,
"aquele que reina
em sua existência"

ESTER

do hebraico,
"estrela"

GEILZA

do teutônico,
"esplendor"

GUSTAVO

do sueco,
"bastão de
combate"

ISABELA

do hebraico,
"a casta"

JEFFERSON

do inglês,
"filho de *Jeffrey*"

JOÃO

do hebraico,
"Deus é bondoso"

VITOR

do latim,
"vitória certa"

KALANI

do havaiano,
"pura"

LUISA

do latim,
"lutadora"

LUIZ

do latim,
"lutador"

HENRIQUE

do teutônico,
"príncipe"

MARCELO

do latim,
"proveniente de
Marte"

MARCOS

do latim,
"o grande orador"

ANTÔNIO

do latim,
"louvável"

MARIANA

do hebraico,
“amarga”

MARINA

do latim,
“aquela que
vem do mar”

MATEUS

do hebraico,
“dádiva de Deus”

NATALIA

do latim,
“dia do
nascimento”

SOPHIA

do latim,
“a sábia”

THAIS

do grego,
“aquela que se
admira”

VALENTINA

do latim,
“forte, valente”

VANESSA

do grego,
“linda borboleta”

VINÍCIUS

do latim,
“que tem voz
agradável”

WUELLITON

do anglo-saxão,
“de uma família
próspera”

DIEGO

do latim,
“o conselheiro”

NARA

do anglo-saxão,
“aquela que está
sempre presente”

ISABEL

do hebraico,
“a casta”

7.5.SLIDES DAS AULAS 3 E 4

HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Maurício Resende
Wendell de Oliveira

Periodização do português

- Como determinar, por exemplo, quando a língua portuguesa nasceu?
- Por mais útil que possa ser, não encontraremos nenhuma afirmação do tipo "A língua portuguesa nasceu no dia 06 de janeiro de 1112, precisamente às 14 horas e 23 minutos". A razão para tanto é simples: as línguas são dinâmicas, assim como seus falantes e sua história.
- Em geral, as datas escolhidas são aquelas que têm alguma relevância histórica, seja do ponto de vista político, cultural ou outro.

Reconquista -Península Ibérica cristãos X árabes

- Reconquista – movimentos político-militares de expansão pelos quais passaram alguns reinos cristãos, que por volta do ano 1000, ocupavam a faixa mais setentrional da Ibéria.
- Esses reinos ampliaram progressivamente seu território à custa dos árabes.
- Houve várias reconquistas, que resultaram na formação dos reinos de Portugal e Espanha.

O português arcaico

- A história do Estado português começa em 1093, quando a região do Porto se separou do Reino de Leão e foi doada a Henrique Borgonha como dote de um casamento real. (Primeira dinastia de reis portugueses – descendentes de Henrique de Borgonha)
- A língua falada em 1100 no tempo do Estado português era muito parecida com o galego – daí a denominação galego-português.
- O galego-português gozava de prestígio e era considerado adequado para desempenhar as funções que, em outras regiões da Europa, foram exercidas pelo provençal. (LÍRICA TROVADORESCA = ESCRITA + ORALIDADE)
- **Poesia lírica trovadoresca:** - *cantigas d'amigo* - poemas de amor, por vezes com trejeito popular, com eu lírico feminino; *cantigas d'amor* - poemas mais eruditos, com eu lírico masculino; *cantigas de escárnio e maldizer* - poemas satíricos, não raro extremamente grosseiros.

A DIFICULDADE DE SEGMENTAR A FALA

- Os textos portugueses do período arcaico são de difícil leitura, não só pelas diferenças propriamente linguísticas, mas ainda pelo fato de que a ortografia, na época, não estava totalmente fixada.
- À medida que foi assumindo as funções de uma língua de cultura, houve necessidade de escrevê-la, e uma das primeiras dificuldades enfrentadas foi a de segmentar a fala em palavras.
- Outra dificuldade era a de representar na escrita, através do alfabeto latino, alguns sons que haviam sido criados em português e que o latim desconhecia, entre eles as vogais e os ditongos nasais (como em *vã*, *mão* e *não*).

PERGAMINHO E PAPEL

- no período medieval, o pergaminho e o papel eram materiais extremamente caros, o que levava os escribas a abusar dos recursos que permitiam poupar espaço e material.



Características linguísticas

a) Morfologia do nome e do adjetivo – A queda do *-l-* e do *-n-* intervocálicos tiveram consequências importantes nos paradigmas:

Plural dos nomes e adjetivos terminados por *-l-*, *O -l-* mantém-se no singular, mas cai no plural.

Exemplo:

Singular	Plural
sinal	sinaes
cruel	crues

b) Morfologia dos nomes e adjetivos em *-ão*, *-an* e *-on*.
Aqui é a queda do *-n-* intervocálico que explica as formas do galego-português.

Singular	Plural
manu -> mano > mão	manos > mãos
cane -> can(e) > can	canes > cães
leone -> leon(e) > leon	leones > leões

* Advertir-se que, no singular, *cane* e *leone* perderam cedo o *-e* final. Quando os *-n-* intervocálicos caíram, havia muito tempo que se dizia *can* e *leon*: o *-n-* não era mais intervocálico, mas final, razão pela qual não caiu.

O português clássico

- As grandes navegações portuguesas culminaram em 1498, quando a chegada de Vasco da Gama à Índia iniciou um novo ciclo comercial sob a liderança de Portugal. Ao período de riqueza que se seguiu aos descobrimentos correspondeu também na cultura e nas artes um período de forte efervescência.
- Escrevendo em português, os intelectuais de quinhentos realizaram simultaneamente duas tarefas cuja importância histórica é inestimável. A primeira consistiu em fixar a língua portuguesa, escolhendo entre as formas e construções legadas pela Idade Média e/ou disponíveis no latim aquelas que, de acordo com sua sensibilidade, mais condiziam com o "gênio da língua".
- A necessidade de expressar a cultura de seu tempo obrigou-os a criar uma série de termos novos, e esses termos novos acabaram sendo buscados, mais ou menos conscientemente, no latim e no grego clássicos. Foi assim que, no século XVI, entraram no léxico do português latinismos como *lúcido, tuba, trêmulo, flutuar*.

Características linguísticas

- a) A conjunção **porém** deixa de ser usada com o sentido explicativo de "por isso" e fixa-se definitivamente como adversativa;
- b) desaparece *pero* explicativa; **pois** é preferida a **ca** com valor explicativo; e cai em desuso com sentido temporal ("depois").

- c) Por efeito dos descobrimentos e dos contatos com realidades exóticas, o léxico foi ganhando uma série de palavras originárias dos três continentes que iam sendo explorados. Foi assim que o português europeu incorporou as palavras **zebra** (do etíope), **canja** (do malabar, uma língua falada na Índia e no norte do Sri-Lanka), **chá** (do mandarim), **leque** (derivado do nome chinês das Ilhas Léquias – na origem, falava-se em abano léquio).

Português moderno

- passagem para o português moderno - *Os Lusíadas*, o grande poema épico de Camões, publicado em 1572.
- 1572 – durante a batalha de Alcácer-Quibir (Marrocos), Portugal perdeu seu rei, Dom Sebastião, sem deixar herdeiros. (O rei Filipe II da Espanha fez de Portugal uma província espanhola).
- "Restauração" – independência foi devolvida a Portugal, sob o domínio da dinastia de Bragança, tendo Dom João IV à frente.
- Os sessenta anos de dominação espanhola se fizeram sentir na língua portuguesa de diversas maneiras, tanto estruturais quanto culturais-literárias.
- mesmo a influência espanhola não barrou o desenvolvimento e a consolidação de mudanças profundas na língua portuguesa que tiveram início ainda no século XVI.

Após a redução dos hiatos, o sistema passa a:

Singular	Plural
mao	maos
can, cam	cã-es
leon, leom	leões

Processou-se, a seguir, uma unificação das formas do singular, enquanto os plurais permaneciam como antes. E, assim, por volta de 1500, chegamos ao seguinte sistema, que é o mesmo da língua moderna:

Singular	Plural
mão	mãos
cão	cães
leão	leões

Todas as palavras da língua que possuíam primitivamente –an (-am) e –on (-om) convergiram desta maneira para uma só terminação em –ão.

Mudanças em relação à estrutura fonético-fonológica do português

- * passando ao século XVIII, encontramos a pronúncia "chiante" de /s/ e /z/ em finais de sílaba e de palavras, como em **dois**, **mesmo** e **paz**.

A realização "chiante" de /s/ e /z/ em finais de sílaba e de palavra é o caso, atualmente, em duas situações:

- a) De maneira bastante generalizada: Rio de Janeiro, Belém, algumas cidades litorâneas em diferentes graus (Piçarras, Garopaba, Florianópolis, Recife);
- b) De maneira tendencial, mas não generalizada: região Nordeste, entre a Bahia e o Maranhão.

7.6. SLIDES DAS AULAS 5 E 6

O Português no mundo e a pluralidade linguística no território brasileiro



Maurício Resende
Wendell de Oliveira

Cerca de seis mil línguas são faladas no mundo...



...uma delas é a nossa língua materna, o Português...

...mas o Português é falado só no Brasil?



Onde a Língua Portuguesa é oficial:




EUROPA

PORTUGAL

11 040 224 hab.




ÁSIA

MACAU

538 mil hab.

Duas línguas oficiais:
Português e Cantonês




OCEANIA

TIMOR-LESTE

1.066.582 hab.

Duas línguas oficiais:
Português e Tétum




ÁFRICA

ANGOLA

18 498 000 hab.




CABO VERDE

499 796 hab.

ÁFRICA




GUINÉ-EQUATORIAL

616 459 hab.

ÁFRICA




GUINÉ-BISSAU

1 449 230 hab.

ÁFRICA




Além dos locais em que o Português é língua oficial, há diversos outros lugares em que ela é falada, como, por exemplo, Goa, na Índia



MOÇAMBIQUE

20 069 738 hab.

ÁFRICA




BRASIL

190 755 799 hab.

AMÉRICA




SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

157.000 hab.

ÁFRICA




É só o Português que se fala no território brasileiro?



REFERÊNCIAS

<http://www.cplp.org/id-115.aspx>

<http://www.ipol.org.br/>

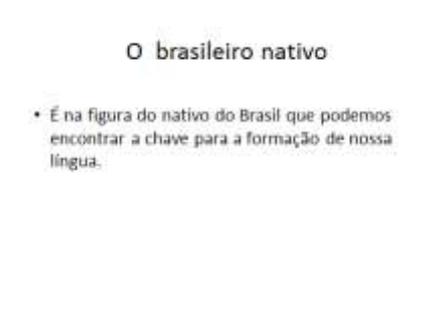
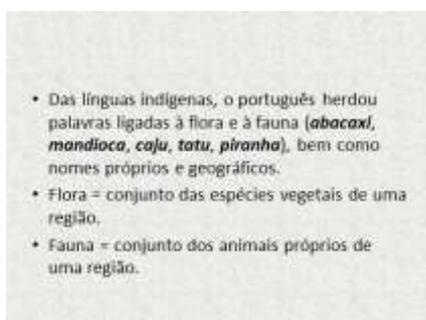
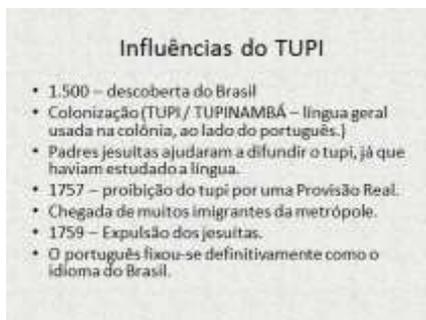
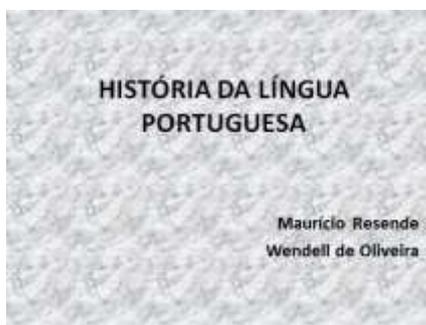
<http://pibmirim.socioambiental.org/linguas-Indigenas>

<http://pib.socioambiental.org/pt>

<http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/>



7.7. SLIDES DA AULA 7



Influências de imigrantes europeus-século XIX

- Independência (1822) - o português falado no Brasil sofreu influências de imigrantes europeus que se instalaram no centro e sul do país.

Influência francesa

França = Influenciou o Brasil em vários aspectos (cultura, sofisticação na indumentária e na decoração), além de ter enriquecido a língua portuguesa com vocábulos e expressões franceses.

indumentária = roupa, traje

- As influências lexicais do francês sobre o português são relativamente grandes.
- Exemplos: *ancestral, apartamento, assassinato, avenida, banaf, bicicleta, bobina, boné, cabine, cabotagem, camelô, caminhão, camuflagem, chance, coalizão, conduta, confinar, constatar, crachá, departamento, detalhe, eclosão, elite, embalagem, emoção, evoluir, fetiche, governante, greve, maquete, paletó, restaurante, revanche, revoltante, silhueta, sobotagem, vitrine* etc.

- Empréstimos franceses no português: terminação em **-agem** e em **-ete**. Ex: *garagem, coragem, selvagem* etc. O sufixo **-agem** passou a ser tão frequente na língua que é usado inclusive com radicais que não são de origem francesa, como *bobagem*. Quanto ao segundo, ocorre em palavras como *garçonete, chacrete* e outras, além das que têm significado um tanto diferente, como *joanete*.

- Empréstimos = **demanchar** e **dedém**. Para muito leigo, a primeira tem a ver com "manchar", precedida do prefixo "des-". Na verdade, a palavra vem pronta do francês "**démanchar**" que, por seu turno, é evolução do antigo francês "desmancher". Quanto a "**dedém**", juntamente com o verbo "desdenhar", vem do francês "**dédain**" e "**dédaigner**", respectivamente.

Estrangeirismo

- Estrangeirismo é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas. No caso brasileiro, posto simplesmente, seria o uso de palavras e expressões estrangeiras no português.
- Trata-se de fenômeno constante no contato entre comunidades linguísticas, também chamado de empréstimo. (aquisições estrangeiras que uma língua faz em virtude das relações políticas, comerciais ou culturais)

Influência norte-americana

Os períodos mais recentes, não obstante indicam uma grande influência da língua inglesa no Brasil, mesmo que não se configure resultado de processo migratório. Há de se destacar que se evidencia uma presença maciça de vocábulos advindos da língua inglesa, por influência norte-americana, no país.



Evolução tecnológica

Com a evolução tecnológica respaldando-se nos meios de comunicação, a possibilidade de um indivíduo consumir bens produzidos em outras culturas e incorporar no seu cotidiano esses bens é bem maior.

Exemplos:

- Download (desce/desce da internet para si)
- Full stream (filme/chefe ou completo)
- Home page (página inicial)
- log in / log on (entrar a sessão, conectar-se a algo)
- log off / log out (sair da sessão, desconectar-se de algo)
- Load (carregar: quando abrimos algum arquivo para instalação de um programa, ele faz um processo antes de iniciar a instalação, acontece também no jogo que o jogo injeta energia no sistema elétrico com o seu motor ligado, carregando todos os dados para o motor)
- Network (rede de computadores, 2 ou mais computadores interligados trocando informações)
- Nômade (aplicado)
- Online (conectado a internet)
- Personal (pessoal)

7.8. AVALIAÇÕES DA AULA 8



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



10,0
Maurício
Parabéns!

História do Português Brasileiro

Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino

Aluno (a): Valentina da A. Fava

Avaliação

1) Marque V (verdadeiro) e F (falso) para as afirmações que seguem: (2,0)

- a) (F) As famílias linguísticas são um exemplo de que as línguas são sistemas autônomos que não sofrem interferências de questões históricas e/ou políticas. 0,4
- b) (V) O latim, embora seja uma língua morta – ou seja, sem falantes nativos vivos –, ainda é uma língua de singulares importância, influência e prestígio. 0,4
- c) (V) O latim clássico diz respeito ao latim literário que desfrutava de muito prestígio no Império Romano. Cícero, Virgílio, Horácio e Tito Lívio foram escritores de grandes e importantes obras escritas nessa língua. 0,4
- d) (V) O latim vulgar, bastante diferente do latim clássico, era a variante do latim falada pelo povo e era essa a língua levada aos povos conquistados pelos soldados, fenômeno que possibilitou o surgimento das línguas românicas. 0,4
- e) (F) O português, assim como o francês, o inglês e o espanhol, originou-se do latim vulgar que era a variante do latim falada pelo povo romano. 0,4

2) Indique duas características linguísticas e dois eventos históricos relevantes para cada

período da história da língua portuguesa. (2,0)

2,0

Português arcaico: não tinha a ortografia totalmente fixada, sobre a queda de "l" e do "n" intervocálica. Em 1498 marca-se o início do idioma português, em 1495, as primeiras dinastias dos reis portugueses.

Português clássico: novas palavras são incorporadas com a necessidade de relatar os fatos "descobertas" de novos continentes, desaparece a expressão "perô", certas expressões como "pojem" e "pois" mudam de sentido. Em 1498 é marcada o início dos grandes navegadores. O latim e o grego clássicos têm grande influência sobre a língua.

Português moderno: há uma redução nos "l" e "n" intervocálica e pronúncia crônica de "l" e "n". Em 1512 Oramonde publica os primeiros grammatas do português moderno. Durante a Restauração a independência é devolvida a Portugal, o português sofre influência da renascença espanhola.

3) Cite, pelo menos, três línguas, além do Latim, que influenciaram a formação do

Português Brasileiro e de que forma isso se deu. (2,0)

2,0

A língua Tupi, após o início da colonização, do contato com os povos indígenas e necessidade de comunicação, se incorporaram novas palavras relacionadas a flora, fauna, nomes próprios e geográficos.

A língua ICARUBÁ, trazida por escravos africanos da África, incorporada na culinária, cultura, música e dança e religião, etc.

O Francês, com a vinda de imigrantes europeus para o Brasil, na incorporação de muitas palavras e das sufixos "agem" e "em".

4) Aponte, pelo menos, duas diferenças morfosintáticas e duas lexicais entre o Português

falado no Brasil e o Português falado em Portugal. (2,0)

2,0

O português falado no Brasil faz uso de "você" enquanto o falado em Portugal usa mais o "tu", em Portugal usa-se com frequência o gerúndio, como ~~estava~~ por exemplo em "estava a falar". No Brasil utilizamos "estou falando".

Em Portugal também há a utilização de "vós", raramente utilizado no Português Brasileiro.

Além dessas diferenças há algumas de significação, como por exemplo a palavra "possuída", em Portugal significa "parceira de pedestres".

Os a palavra "frigorífico", em Portugal significa "geladeira".

5) Indique, além do Brasil e de Portugal, três países que falam a língua portuguesa. (1,0)

1,0

Angola, Cabo Verde e Timor-Leste, são exemplos de ~~países~~ países que têm o português como língua oficial.

6) Cite, além do Português, três línguas que são faladas no Brasil e onde são faladas. (1,0)

1,0

A língua Kairiá, falada por povos indígenas na região de Chapéu, com 1500 falantes. O alemão, falado por descendentes de imigrantes em algumas cidades do estado de Santa Catarina e a língua Tucaná, também de origem indígena, na região de Altos do Mato Grosso, com 40.000 falantes.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



6,6
Maurício

História do Português Brasileiro

Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino

Aluno (a): GUSTAVO BUENO

Avaliação

1) Marque V (verdadeiro) e F (falso) para as afirmações que seguem: (2,0)

- a) (F) As famílias linguísticas são um exemplo de que as línguas são sistemas autônomos que não sofrem interferências de questões históricas e/ou políticas. 0,4
- b) (F) O latim, embora seja uma língua morta – ou seja, sem falantes nativos vivos –, ainda é uma língua de singulares importância, influência e prestígio.
- c) (V) O latim clássico diz respeito ao latim literário que desfrutava de muito prestígio no Império Romano. Cícero, Virgílio, Horácio e Tito Lívio foram escritores de grandes e importantes obras escritas nessa língua. 0,4
- d) (V) O latim vulgar, bastante diferente do latim clássico, era a variante do latim falada pelo povo e era essa a língua levada aos povos conquistados pelos soldados, fenômeno que possibilitou o surgimento das línguas românicas. 0,4
- e) (F) O português, assim como o francês, o inglês e o espanhol, originou-se do latim vulgar que era a variante do latim falada pelo povo romano. 0,4

2) Indique duas características linguísticas e dois eventos históricos relevantes para cada período da história da língua portuguesa. (2,0)

1,0

PORTUGUÊS ARCAICO:
 EVENTOS HISTÓRICOS:
 1495-1498 - 1ª DINASTIA DOS REIS PORTUGUESES.
 PORTUGUÊS CLÁSSICO:
 CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICAS:
 PORÉM - EXPLICATIVO, SE TORNA "POR ISSO" - CA - POIS - DEPOIS (TRANSFORMAÇÃO DA MESMA PALAVRA)

PORTUGUÊS MODERNO?
 EVENTOS HISTÓRICOS:
 1578 - MORTE DO REI FELIPE II DA ESPANHA, QUE FAZ DO PORTUGUÊS UMA LÍNGUA MUNDIAL.
 1579 - RESQUAÇÃO.

3) Cite, pelo menos, três línguas, além do Latim, que influenciaram a formação do Português Brasileiro e de que forma isso se deu. (2,0)

2,0

• INDÍGENAS. • AFRASAS. • FRANCÊSAS?

COM O CONTATO/NECESSIDADE DE FALAR, COM OS PRATICANTES DESSAS LÍNGUAS, TINHA DE SE APRENDER SUAS LÍNGUAS, E ASSIM, ALGUMAS DAS PALAVRAS DESSAS LÍNGUAS, FICARAM-SE NO PORTUGUÊS BRASILEIRO.

4) Aponte, pelo menos, duas diferenças morfosintáticas e duas lexicais entre o Português falado no Brasil e o Português falado em Portugal. (2,0)

1,0

	BRASIL	PORTUGAL
LEXIS -	ADERMOÇA	HOSPEDAR DE BARRA
	CELULAR	TELEMOVEL
	BANHEIRO	CASA DE BANHO

5) Indique, além do Brasil e de Portugal, três países que falam a língua portuguesa. (1,0)

0,5

UMA PARTE DA S.M.A. UM PAÍS AO NORTE DA ÁFRICA, UM PAÍS AO NORTE DO OCEANO (NÃO SEI O NOME DOS PAÍSES), APENAS A LOCALIZAÇÃO.

6) Cite, além do Português, três línguas que são faladas no Brasil e onde são faladas. (1,0)

0,5

ALEMÃO - BUCMANNAL (?)
 INDÍGENAS - PATTES LITORÂNEAS (SEM CERCA) ?

7.9. AVALIAÇÕES DA AULA 16



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Sugestão
de livro:
"Três Sombras"
Graciela Rabinovitch

7,3

Morfologia

Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino

Aluno (a): Sephia Braga

Avaliação

1) Marque V (verdadeiro) e F (falso) para as afirmações que seguem: (2,5)

- a) (✓) Dizer que a Língua Portuguesa veio do Latim também significa dizer que o léxico, ou seja, o conjunto de palavras da língua, é originado a partir de palavras do Latim. ✓
- b) (✗) Os empréstimos ou estrangeirismos são palavras que têm origem em outras línguas, mas que são incorporadas ao léxico de outra língua. No entanto, isso pode gerar muitos problemas de compreensão para as pessoas que não são bilíngues. ✓
- c) (✓) Palavras cognatas são aquelas que pertencem à mesma família, ou seja, possuem uma ideia de significação em comum, indicada pelo radical. ✓
- d) (✓) As unidades de uma segmentação fonológica, ou seja, os fonemas não apresentam sentido na língua, ao passo que os morfemas, unidades da fragmentação morfológica, sim. ✓
- e) (✗) Os morfemas livres são assim classificados, pois podem aparecer em qualquer posição dentro da palavra sem gerar problemas de significação e/ou de interpretação. ✓

5) Leia o trecho do poema e responda as questões que seguem. (2,0)

CASO PLUVIOSO

[...]
Não me chovas, maria, mais que o justo
chuvisco de um momento, apenas susto.

Não me inundes de teu líquido plasma,
não sejas tão aquático fantasma!

Eu lhe dizia – em vão – pois que maria
quanto mais eu rogava, mais chovia.

E chuveirando atroz em meu caminho
o deixava banhado em triste vinho.

[...]

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia completa.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

a) No texto, o poeta explorou várias palavras relacionadas a coisas líquidas. Identifique-as e explique por quê.

chovas, chuvisco, inundes, líquido plasma, aquático, vinho entre outras. Ele usou estas palavras talvez para representar uma certa tristeza, choro

b) Que palavras dentre essas mencionadas na questão anterior têm o mesmo radical? Identifique-o.

chovas, chuvisco, inunda, chuveirando
Radical = chor

chor + também é
radical

c) Na primeira estrofe, por que o eu lírico roga à mulher que não chore?

porque um homem não gosta de ver uma mulher triste e lamentando

d) Como termina esse caso pluvioso, apesar dos apelos do eu lírico?

no final, ela continua chorando



Sugestão
de livro:
"Três Sombras
em Pedrosa"



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

8,7

Morfologia

Maurício Resende e Wendell de Oliveira Albino

Aluno (a): Bonifácio Albino

Avaliação

1) Marque V (verdadeiro) e F (falso) para as afirmações que seguem: (2,5)

- a) (✓) Dizer que a Língua Portuguesa veio do Latim também significa dizer que o léxico, ou seja, o conjunto de palavras da língua, é originado a partir de palavras do Latim. ✓
- b) (✓) Os empréstimos ou estrangeirismos são palavras que têm origem em outras línguas, mas que são incorporadas ao léxico de outra língua. No entanto, isso pode gerar muitos problemas de compreensão para as pessoas que não são bilíngues. ✓
- c) (✓) Palavras cognatas são aquelas que pertencem à mesma família, ou seja, possuem uma ideia de significação em comum, indicada pelo radical. ✓
- d) (✓) As unidades de uma segmentação fonológica, ou seja, os fonemas não apresentam sentido na língua, ao passo que os morfemas, unidades da fragmentação morfológica, sim. ✓
- e) (F) Os morfemas livres são assim classificados, pois podem aparecer em qualquer posição dentro da palavra sem gerar problemas de significação e/ou de interpretação. ✓

2) Identifique todos os morfemas nas palavras que seguem. (2,0)

- a) salvassemos ^{radical}
 b) Pré-história ^{desinência de nt}
 c) supersensível
 d) institucionalmente
 e) meninas

3) Observe os morfemas sublinhados nas palavras que seguem e classifique-os em R (radical), VT (vogal temática), T (tema), DNP (desinência número-pessoal), DMT (desinência modo-temporal), DN (desinência de número), DG (desinência de gênero), P (prefixo), S (sufixo), VL (vogal de ligação), CL (consoante de ligação). (2,0)

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| a) (S) <u>amizade</u> | f) (P) <u>despedaçado</u> |
| b) (T) <u>vivendo</u> | g) (DNP) <u>evitastes</u> |
| c) (R) <u>indestrutível</u> | h) (DNP) <u>morri</u> |
| d) (CL) <u>por</u> | i) (S) <u>possivelmente</u> |
| e) (CL) <u>chafeira</u> | j) (T) <u>casa</u> |

4) A partir do radical do vocábulo dado, indique outras três palavras que pertencem à mesma família. (1,5)

- a) desajeitada: ajitada, ajutei, ajustame
 b) carroça: carros, carrocho, carroção
 c) humanidade: humano, humanizar, humanização

5) Leia o trecho do poema e responda as questões que seguem. (2,0)

CASO PLUVIOSO

[...]
Não me chovas, maria, mais que o justo
chuvisco de um momento, apenas susto.

Não me inundes de teu líquido plasma,
não sejas tão aquático fantasma!

Eu lhe dizia – em vão – pois que maria
quanto mais eu rogava, mais chovia.

E chuveirando atroz em meu caminho
o deixava banhado em triste vinho.

[...]

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia completa.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

a) No texto, o poeta explorou várias palavras relacionadas a coisas líquidas. Identifique-as e explique por quê.

Chovas, chuvisco, inundes, aquático, chovia, chuveirando, banhado.

Porque como o tema do poema foi água, é um caso pluvioso, da a ideia de chuva, de que sempre tem algo caindo nele.

b) Que palavras dentre essas mencionadas na questão anterior têm o mesmo radical? Identifique-o.

chovas, chuvisco, chovia, chuveirando, CHUV radical (chuv)

c) Na primeira estrofe, por que o eu lírico roga à mulher que não chore?

Porque foi apenas chuvisco de um momento, um susto.

d) Como termina esse caso pluvioso, apesar dos apelos do eu lírico?

com maria chorando, triste.

7.10. SLIDES DAS AULAS 1 E 2 – PROJETO EXTRACLASSE

EDITORIAL FOTOGRÁFICO

Maurício Resende
Wendell de Oliveira



Até o século XIX a pintura em tela tinha a função de registrar as figuras dos governantes, dos nobres e das classes mais altas da sociedade.

Desde seu surgimento, a fotografia promoveu um tipo de diálogo entre as pessoas, por apresentar a possibilidade de registro de um momento, um instante único que não voltará mais.



Mona Lisa (1503 - 1506), Leonardo da Vinci
A moço com o brinco de pérola (1665), Johannes Vermeer

Joseph N. Niépce foi um inventor francês responsável por uma das primeiras fotografias do mundo. Ele começou seus experimentos em 1773, mas as imagens que produziu desapareceram rápido. Em 1826 ele conseguiu sua primeira imagem permanente, essas primeiras fotografias levaram cerca de oito horas para ficarem prontas.

CRONOFOTOGRAFIA DE MAREY

Na tentativa de captar fotograficamente o movimento, o fotógrafo Marey desenvolveu a técnica de fusão de várias instantâneos em uma mesma chapeta fotográfica, o que facilitava sua análise da fisiologia, como nessa foto de 1870.

FOTODINÂMICA FUTURISTA

Os irmãos Martiano e Arturo Soma e Arturo Esposito, no início do século XX, procuraram alcançar o efeito do movimento sobre a matéria, ou ainda, como o deslocamento dos corpos implicava processos de desmaterialização, e fotografaram os corpos de luz desde o presente.

COMPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA
A organização da foto



ENSAIO X EDITORIAL

Um ensaio é formado basicamente por textos, já o editorial é um texto que explica o trabalho realizado no ensaio.

Para se produzir um editorial é necessário estar munido das informações sobre o que ocorreu o ensaio, sobre a interação dele, quem participou dele, e que as imagens mostram e o que refletem.



FRANCOIS ROBERT: OBJETOS DE ROSTO HUMANO

"O fotógrafo suíço François Robert remota as suas 'faces' a nível surpreendente capacidade visual de tomar notas em objetos simples.

Reconhecendo olhos, bocas e narizes em detalhes de ferramentas, tomadas de café, o nosso imaginário atribui uma personalidade humana a estes objetos".



ATIVIDADES

Faça a leitura dos textos e responda as seguintes questões:

- Se as imagens fossem parte de um editorial, qual nome lhe daria?
- Para qual público o editorial teria sido destinado?
- Em que meio deveria circular?
- O que teria motivado a produção do ensaio fotográfico?
- Qual a intenção do projeto?
- O que está retratado nas imagens?
- Por que se chama a atenção?
- Quais reflexões tal projeto propõe?

"Quando conheci este projeto de François Robert apercebi-me de que, afinal, não era a única a encontrar caras apeladas por diversos objetos do dia-a-dia. Já perdi a conta de quantas pessoas imaginárias surgiram enquanto estava para as férias. De as quantas vezes apareciam numa simples caixa de ferramentas.

Porém, não sei dizer-vos como tudo começou. Ao invés, o fotógrafo suíço recorda bem a primeira rosto que viu num cadavre, em 1977. Desde então, dedicou-se a registar todos os que - encontrava - verdantes, esigmáticos ou até tristes. François captou este mundo das expressões emocionais formadas pela nossa imaginação, personificando a forma surpreendente como se associa caras humanas a estes objetos. E a verdade é que surgem, como por magia, por toda a parte: estão em casas, ferramentas, tomadas, estrogamas ou sapatos".

© Foto: Google/Alamy/Ag

7.11. REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE

7.11.1.

Pela interdisciplinaridade no ensino da Gramática

Maurício Resende

Já é de longa data a discussão sobre se o professor de Língua Portuguesa deve ou não ensinar Gramática aos seus alunos. Esse tema não é nem de longe inocente ou trivial. A não trivialidade do debate desse assunto reside, em primeiro lugar, no fato de que a escolha do que ensinar na escola é uma decisão, em última análise, política. A inclusão de um conjunto de saberes designados para o ensino acarreta, naturalmente, na exclusão de outros e assim por diante.

Indo nessa direção, a relação dos [tipos de] conhecimentos levados para a sala de aula é resultado de escolhas privilegiadas da elite econômica, política e cultural de uma sociedade. De

todo modo, uma vez definidos – por razões puramente políticas ou não – quais os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, cabe ao professor decidir, a partir deles, a prioridade que vai atribuir a cada [tipo de] conteúdo bem como quais vão ser as implicações didático-pedagógicas depreendidas por tal escolha.

No que tange à aula de Língua Portuguesa, a discussão a respeito do lugar da Gramática, do texto e da Literatura é igualmente ferrenha. Há em ascensão um movimento que desloca a Gramática do centro das aulas de Língua Portuguesa para que tome espaço o trabalho com os gêneros do discurso, advogando em favor da hipótese de que é “no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação” (GERALDI, 2003).

A opção pelo texto em detrimento do ensino de Gramática advém, em grande parte, da conclusão de que o aprendizado de Gramática não é suficiente para tornar os alunos fluentes leitores e produtores de texto (enunciados orais ou escritos) nas esferas da cultura dominante, o que deveria ser papel da escola, por excelência. Sem dúvida, cabe à escola, e mais especificamente ao professor de Língua Portuguesa, possibilitar aos alunos a inserção em outros meios da língua escrita. No entanto, o discurso que preconiza o uso do texto como axial em uma aula de Português coloca a opção pelo trabalho com a Gramática como antagônica, como algo imposto à escola por razões políticas e que constitui um conhecimento que não tem aplicabilidade fora da sala de aula.

Desse modo, colocam-se algumas questões delicadas. A primeira diz respeito à confusão de conceitos entre o que seja ensino de língua e ensino de gramática, pois “o ensino da língua, inclusive no que diz respeito à reflexão metalinguística e aos conhecimentos da língua enquanto fenômeno não se confunde com a apresentação formal de uma teoria gramatical nem se limita ao nível da frase” (BRITO, 1997). Delimitados esses conceitos, torna-se mais fácil discutir aplicabilidade e utilidade dentro e fora da escola.

A partir disso, já é bastante recorrente o movimento que atribui utilidade ao exercício de análise linguística somente se estiver *ad hoc* à produção/leitura de textos. Não há dúvidas de que o manejo de recursos lexicais e gramaticais enseja uma maior fluência no trabalho com os textos, ainda assim, é discutível se essa constitui a única aplicabilidade de atividades de análise linguística.

No tocante ao objeto de ensino da Biologia, por exemplo, a discussão sobre se explicitar aos alunos ou não a composição celular e/ou os processos subjacentes ao funcionamento do cérebro etc não leva em consideração o fato de os alunos aplicarem ou não esses conhecimentos fora da sala de aula. Um dos argumentos, pelo menos político, da defesa para o ensino desses conteúdos seria o de que eles são cobrados em vestibulares. Se assim o fosse, a Gramática também o é. Contudo ao considerar o vestibular como extensão da escola, ver-se-ia que o aprendizado do funcionamento do corpo e/ou do funcionamento da língua não teria aplicabilidade fora do âmbito escolar.

Essa conclusão é bastante discutível principalmente se for explicitado o que significa um conteúdo ser aplicável ou não fora da sala de aula. Não somente isso, deve ficar claro que o papel da escola é *a priori* formar sujeitos pensantes, cidadãos ativos, leitores críticos, profissionais capazes e, naturalmente, futuros líderes e cientistas e isso deve estar tangenciado a todas as disciplinas. Se isso estiver correto, então eis a grande aplicabilidade dentro e fora da escola de “conteúdos abstratos não-aplicáveis”: o resgate do senso-comum.

Salvo raras exceções, todos os alunos, ao iniciarem sua vida escolar, já são fluentes em sua língua materna e não apresentam dificuldades [linguísticas] para se comunicar. Desse modo, pareceria, à primeira vista, dispensável o ensino de regras linguísticas – nomenclaturas e classificações – àqueles que já são fluentes na língua. Mas não. É bastante razoável que o professor de Língua Portuguesa deve possibilitar aos estudantes o acesso a outras esferas do uso da escrita e que enseje uma fruição no manejo com textos, através da leitura e produção, mas não parece haver razões para privar das aulas de Português o exercício do início de uma reflexão científica sobre um objeto empírico que os alunos têm tanto domínio, qual seja, a língua.

É praticamente um desperdício renunciar ao conhecimento sólido que os estudantes possuem da sua língua materna e não aproveitá-lo para instigar-lhes a criar hipóteses sobre o funcionamento da língua. Ainda assim, por outro lado, há quem argumente que o exercício da reflexão linguística, se não subjazer ao trabalho com os gêneros do discurso, vai pairar sobre os alunos de modo que eles não o apreendam a partir de tal abstração. Acerca disso, surge então a necessidade de uma prática didático-pedagógica que articule a reflexão linguística [científica], utilizando-se do conhecimento de língua que os alunos já possuem, a um conjunto de conteúdos que limite a abstração desmedida que o ensino da metalinguagem pode gerar.

Assim sendo, uma saída possível é aquela que esteja pela interdisciplinaridade no ensino da Gramática.

Se o conteúdo da aula de Língua Portuguesa fosse, por exemplo, morfologia: estrutura das palavras, seria, no mínimo, um desafio para o professor de Português articular esse assunto a outros com vistas a estimular a reflexão científica sobre a língua sem desmerecer o trabalho com o texto propriamente dito. Primeiramente poder-se-ia mencionar o lugar de onde tudo isso – a Língua Portuguesa – surgiu: o Latim. Isso porque há, pelo menos, duas implicações imediatas sobre a afirmação de que a Língua Portuguesa veio do Latim. A primeira diz respeito às origens históricas do Português e das outras línguas românicas cuja formação é resultado do movimento dinâmico da variante do Latim vulgar entre os povos conquistados pelo antigo Império Romano.

Uma boa maneira de tornar os alunos cientes da dinamicidade das línguas é mostrando-lhes, através do fenômeno de famílias linguísticas, que, na prática, não houve interrupção entre a variante do Latim falado pelo povo romano e o Português que é falado pelos brasileiros, e que todas essas divisões foram feitas por olhares históricos, políticos e linguísticos etc, mas o movimento da língua é constante e ininterrupto.

Indo ao encontro da perspectiva histórica, institui-se um território fértil para discussões sobre mudança e variação linguística, para a construção de bases que tentem desconstruir o preconceito linguístico. De todo modo, não há razões para desviar o professor de Português – independente da direção que se tome – do seu maior objetivo que é o de

(...) ensinar o português padrão, ou talvez, mais exatamente o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político ou pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual difícil seria aprender o padrão. Isso é falso tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão (POSSENTI, 2012, p. 17).

Ainda nesse sentido, convém explicitar aos estudantes as questões subjacentes às políticas linguísticas tanto no que diz respeito à variante padrão – discriminando as razões pelas quais se deve aprendê-la – tanto nas questões tocantes às definições de idioma, comunidades de fala, línguas oficiais, línguas nacionais, cultura etc. Principalmente no que tange à Língua Portuguesa no bojo das questões divergentes entre o Português sul-americano, o europeu e as

variantes africanas, há ainda a questão do acordo ortográfico que visa à unificação da escrita de variedades luso-linguísticas diferentes.

Frente a essas postulações, é difícil sustentar a hipótese de que o ensino da Gramática só tem aplicabilidade se estiver intrínseco às formas de dizer dentro de um gênero discursivo. Indo além, constatar que a Língua Portuguesa é filha do Latim também significa dizer, sob o prisma da Linguística *stricto sensu*, que o léxico do Português, bem como algumas propriedades morfossintáticas vêm do sistema linguístico latino, fornecendo assim, um vasto território para o estudo da morfologia da língua, mostrando que “o acervo lexical da língua portuguesa é constituído de uma grande maioria de palavras herdadas do latim, às quais se acrescentaram palavras de outras origens, além de vocábulos formados no próprio idioma” (KEHDI, 2007, p.7).

No que concerne aos conceitos morfológicos, poder-se-ia questionar os alunos sobre o que é, de fato, “palavra”. E iniciar o estudo da morfologia interrogando falantes competentes da língua a respeito de uma definição absolutamente trivial no corriqueiro linguístico vernacular, mas que pode gerar algumas hesitações ao se incidir um olhar teórico, o que revela o primeiro movimento em direção à postura científica em detrimento do senso comum.

Até mesmo para o professor, a definição do que é palavra não é tão óbvia quanto poderia parecer à primeira vista. A partir das respostas dos alunos do que seja palavra, a atitude docente poderia ser a de mostrar para os alunos os diferentes olhares para essa definição. Petter (2008), a partir de “palavra”, vai propor a distinção entre lexema e forma vocabular. Para a autora, esta consistiria na forma da palavra propriamente dita e aquela, na unidade abstrata portadora do sentido lexical.

Sob outra perspectiva Mattoso Câmara (2007) apresenta a definição de vocábulo fonológico que vai ser depreendido a partir da pauta acentual que conterà um grupo de força – tonicidade 2 ou 3 – em contraste com outras partículas átonas. Não é necessário que os alunos, do ensino fundamental e médio, tomem conhecimento dessas vertentes teóricas e/ou estejam a par da densidade e da complexidade delas, mas é necessário que o professor o saiba e dilua esse conhecimento, administrando-o de modo a fazer os aprendizes enxergarem para além do seu vernáculo.

Indo adiante, no que subjaz à segmentação das palavras, é pertinente demonstrar aos alunos de que modo os níveis de análise linguística se intersectam, convergindo para

abordagens de interface como a morfofonologia, por exemplo. Mostrar que a segmentação fonológica – como é o método de separação de sílabas em Português – se dá pela subdivisão das palavras em partes desprovidas de significado, ao passo que na fragmentação morfêmica, as unidades menores são portadoras de sentido, a respeito disso, Sandalo (2012) afirma que “os elementos que carregam significado dentro de uma palavra são rotulados de morfemas e são estes a unidade mínima da Morfologia” (p. 196).

A partir do exercício da segmentação morfológica, a prática docente deve consistir em apresentar para os estudantes a sua classificação e os nomes que recebem. Naturalmente o professor não só pode como deve mostrar aos alunos de que modo o conhecimento da morfologia pode enriquecer o repertório lexical de maneira a engendrar novas estratégias para se dizer o que se quer dizer em um texto. Todavia no tocante à parte estrutural [e teórica] do conteúdo, a atitude docente pode se utilizar de outros meios igualmente estruturais e definições teóricas para elucidar a discussão.

Bechara (2009) define palavras cognatas como “palavras que pertencem a uma família de raiz e significação comuns” (p. 342) e não há motivos para restringir esse conceito somente à morfologia do Português. Qualquer aluno que esteja inserido também no aprendizado de uma língua estrangeira vai se deparar com conceitos como palavras cognatas – ou mais recorrentemente – falsas cognatas e mesmo que ele já esteja familiarizado com esse conceito em outro idioma, não é automático o movimento de enxergar esse fenômeno dentro de sua própria língua.

A manipulação do sistema linguístico da língua materna deve dialogar constantemente com o de uma língua estrangeira, engendrando um movimento de retroalimentação na medida em que a apreensão dos conceitos gramaticais de uma segunda língua provoque no estudante a reflexão sobre os mecanismos de sua língua-mãe e de mesmo modo, que o conhecimento dos recursos funcionais e gramaticais de sua língua materna enseje um entendimento mais profundo – e menos resistente – das estruturas de outros sistemas linguísticos. Assim sendo, o ensino da metalinguagem é condição *sine qua non* para que o aluno possa se mover em outras estruturas linguísticas que não a sua vernacular.

Sob essa perspectiva, visando a incidir sobre o conhecimento morfológico que os alunos já possuem, o professor poderia levar aos estudantes, como sugerem Koch & Souza-e-Silva (2011), atividades com línguas hipotéticas, propondo que os estudantes a partir de palavras/sentenças de um idioma que não o seu, apreendam suas características morfológicas

e morfossintáticas, desautomatizando, assim o conhecimento que, em um primeiro momento, parece tão óbvio ao falante nativo de uma língua qualquer, como a marcação de gênero, a marcação de número, as desinências modo-temporais e número-pessoais etc.

Entretanto no que tange à classificação dos morfemas, há muito trabalho a se fazer utilizando-se apenas do *corpus* genuíno que é o repertório lexical da Língua Portuguesa. Pois, na verdade,

(...) desmontar um sistema é analisá-lo com o fim de conhecê-lo. Tudo o que se deseja estudar pressupõe essa tarefa. Se se pretende compreender o funcionamento do motor de um automóvel, terá que se observar as peças que o compõem. É preciso examiná-las detidamente, perceber as relações que mantêm entre si, até o ponto de ser capaz de remontá-las (MONTEIRO, 2002, p.37).

Assim, por tudo isso, vê-se que a abstração do ensino da Gramática ou da metalinguagem é resultado, *grosso modo*, de escolhas erradas no que diz respeito às implicações didático-pedagógicas que tal conteúdo requer. Há meios de tornar a reflexão linguística como prática aplicável não somente se estiver tangenciada ao trabalho com enunciados reais – ainda que em nenhuma medida, esse trabalho seja descartado, pelo contrário, deve ser incentivado.

Não somente isso, além de formar leitores, tornar os alunos políglotas de sua língua e produtores fluentes de textos [reais], também é papel do professor de Português corroborar com a construção da reflexão científica dentro da sala de aula a partir do seu objeto, a língua, cuja familiaridade cria, ao mesmo tempo, facilidades e obstáculos, pois os “processos tão simples e transparentes, cujo funcionamento nem sempre se percebe com clareza, escondem mistérios às vezes resistentes a toda tentativa de explicação” (BASILHO, 2007, p. 8).

Diante de tais conclusões, vislumbra-se o imenso desafio diante do qual se coloca o professor de Língua Portuguesa. Por fim, ainda que as prioridades sobre quais conteúdos levar à escola e de que forma ensiná-los caibam ao professor, são necessários conhecimento e reflexão teórica bem como generosidade no que diz respeito ao que se está prestes a oferecer aos alunos. Pois mais do que a asserção de uma hierarquia de prioridades de conteúdos da aula de Português, o sucesso ou o fracasso dos alunos vai depender da sensibilidade do professor e da boa articulação dos conteúdos bem como das suas implicações didático-pedagógicas.

Referências

- BASILHO, M. **Teoria lexical**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRITO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- CÂMARA JR. J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KEHDI, V. **Formação das palavras em português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- MONTEIRO, J. L. **Morfologia portuguesa**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- PETTER, M. M. T. **Morfologia**. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. ed. Campinas: ALB, Mercado das Letras, 2012.
- SANDALO, M. F. S. **Morfologia**. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. P., KOCH, I. V. **Linguística aplicada ao português: Morfologia**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

7.11.2.

A prática alicerçada com fundamentação teórica

Wendell de Oliveira Albino

O período de um ano do estágio de docência é de fundamental importância para a formação do aluno do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literatura, pois o graduando tem a oportunidade de integrar-se em uma instituição educacional, desenvolvendo a práxis pedagógica. Portanto, durante todo o estágio faz-se reflexões relativas à educação, desse modo,

é permitido que o aluno-estagiário reafirme sua escolha pela profissão e resolva assumir-se como um educador politizado desde o início de sua carreira.

As disciplinas de estágio I e II perpassam inúmeras etapas significativas na formação do futuro licenciado. Primeiramente se conhece o professor orientador, depois os alunos são integrados na instituição educacional na qual efetivarão o estágio, ou seja, primeiro participa-se de uma visita guiada ao colégio, dialoga-se com alguns dos educadores que fazem parte do corpo docente, e por fim, a integração concretiza-se no momento em que se é inserido na sala de aula para observar o número total de dez horas aula do professor regente da turma na qual irá se estagiar. Após as aulas de observação, inicia-se a produção do relatório de observação, dos projetos de docência e dos planos de aula, sendo que tudo é realizado através da orientação da professora orientadora da disciplina de estágio. Depois dos projetos e dos planos de aulas finalizados e aprovados, os alunos-estagiários passam a ministrar suas respectivas aulas, sendo que esse período visa cumprir dezesseis horas aula.

À vista de todo esse processo que envolve a teoria e a prática docente, vale ressaltar a importância dos conhecimentos adquiridos ao longo de todo o curso de Letras, além das atividades de ensino/pesquisa/extensão que constituem a base formativa do graduando, já que são esses os recursos que possibilitam ao aluno-estagiário apropriar-se de aparatos teóricos e metodológicos para compreender o sistema educacional, realizando uma reflexão detalhada de toda experiência educacional vivenciada no período de um ano de estágio.

No que concerne o Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I, efetivado no segundo semestre de 2012, vale ressaltar a importância das disciplinas de Teoria Literária III e V, já que no trabalho com o livro ‘O Bom Ladrão’ com a turma do 9º ano C, utilizou-se de aparatos teóricos de cunho filosófico e psicanalítico, apresentados nas disciplinas acadêmicas mencionadas. Um desses aparatos foi o da concepção barthesiana para trabalhar literatura:

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. (BARTHES, 2010, p.74-75).

Portanto, no decorrer do projeto de docência do estágio I, sempre se ressaltou aos alunos que eles eram os grandes responsáveis por atribuírem significados à obra literária, desse modo, foi didatizado aos educandos o cerne do texto ‘A morte do Autor’ de Roland Barthes, já que se compreende a importância de mostrar aos alunos que se pode pensar literatura através de

textos filosóficos, assim sendo, propiciou-se um exercício intelectual extremamente significativo à turma do 9º ano C, além de se desconstruir o império do autor que Roland Barthes tanto combateu.

Um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas esse alguém que mantém reunidos em um mesmo campo todos os traços de que é constituído o escrito. É por isso que é derrisório ouvir condenar a nova escritura em nome de um humanismo que hipocritamente se arvora em campeão dos direitos do leitor. O leitor, jamais a crítica clássica se ocupou dele; para ela não há outro homem na literatura a não ser o que escreve. Estamos começando a não mais nos deixar engodar por essas espécies de antífrases com as quais a boa sociedade retruca soberbamente a favor daquilo que ela precisamente afasta, ignora, sufoca ou destrói; sabemos que, para devolver à escritura o seu futuro, é preciso inverter o mito: o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor. (BARTHES, 1968, p. 64).

Outro aparato teórico utilizado para se trabalhar com ‘O Bom Ladrão’ foi o texto freudiano de 1919 – “O Estranho” [*Das Unheimliche*], assim sendo, durante as aulas mencionou-se aos estudantes que entre as inúmeras leituras que o livro fornecia uma delas era a do duplo na literatura, desse modo, trabalhou-se o livro a partir do conceito de Estranho:

“algo que era para ser mantido em segredo, mas emergiu e tornou-se visível”) ele pode ser encarado como um mero efeito (um processo passivo) que de repente torna-se causa (torna-se um princípio ativo), ganha vida própria, escapa à repressão da mente consciente. (TAVARES, 2007, p.16)

A disciplina acadêmica de Didática também merece ser destacada, por ter transmitido um dos grandes aprendizados a quem deseja ser um educador, ou seja, o de entender que é extremamente importante se interar sobre as experiências de vida dos alunos, desse modo, o professor pode utilizar esse conhecimento para enriquecer ainda mais as suas aulas, estimulando os estudantes para a aprendizagem. À vista disso, vale destacar a seguinte postulação realizada por Hamilton Werneck:

Uma escola de qualidade precisa ser solidária, percebendo as necessidades dos alunos. Ninguém melhor que o professor, que se encontra com eles muitas vezes na semana, para destacar suas necessidades e angústias. O magistério não é um trabalho profissional mecânico, onde um ensina e o outro aprende. A relação é típica da solidariedade humana, profunda por causa da continuidade geradora de amizades, por vezes duradouras. (WERNECK, 2002, p.39).

Foi justamente através desse aprendizado, que se procurou conhecer os alunos com que iria se trabalhar, portanto foram elaborados questionários com a intenção de descobrir mais

sobre os seus gostos e desejos. E a partir dos questionários respondidos pelos estudantes da turma do 9º ano C, constatou-se que eles gostavam bastante de imagens e ilustrações, já que mencionaram o gosto pelo cinema, pelos mangás e por desenhos animados. Após a constatação realizada, integraram-se livros de literatura infantil nas aulas ministradas, visando estimular os alunos a lerem mais, conseqüentemente, desenvolveu-se nos estudantes a capacidade de reconhecer e refletir sobre as sutilezas, as significações, as particularidades e a profundidade das obras literárias. Além disso, se desconstruiu o conceito de que literatura infantil seja uma literatura menor, de pouca relevância, por sua suposta linguagem de fácil compreensão e suas imagens simplesmente ‘decorativas’. Essa conceituação é extremamente estereotipada e errônea, já que um livro ilustrado propicia ao leitor inúmeras possibilidades de leituras, algumas delas através do texto escrito e outras através das imagens. Especialistas na área da literatura ressaltam o reconhecimento que o gênero finalmente está obtendo:

Sabe-se que a literatura produzida para crianças e jovens no Brasil é reconhecida internacionalmente. Temos títulos publicados em todas as línguas do mundo e nossos ilustradores são premiados em vários concursos nacionais e internacionais. Ana Maria Machado, em 2001, assumiu a cadeira número 1 da Academia Brasileira de Letras. Na ocasião, a escritora considerou sua eleição “uma vitória da literatura infantil”. Recentemente, duas outras conquistas foram acrescidas ao rol de vitórias do gênero: o prêmio Jabuti de Livros do Ano de Ficção de 2008 para *O menino que vendia palavras*, de Ignácio de Loyola Brandão, e o Prêmio para o melhor livro de Teoria/Crítica Literária de 2009 para um título voltado aos estudos da literatura infantil: Monteiro Lobato: livro a livro (Editora UNESP / Imprensa Oficial), organizado por Marisa Lajolo e João Luís Ceccantini. (DEBUS, DOMINGUES, JULIANO, 2010, p.13).

Outras disciplinas acadêmicas que merecem ser destacadas por influenciarem os alunos-estagiários no estágio I foram Linguística Aplicada e Metodologia do Ensino, já que se adotou a concepção bakhtiniana no trabalho com a produção textual. Portanto, ao invés de se atuar como professor de redação acabou se atuando como um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social. À vista disso, o espaço da sala de aula foi transformado numa verdadeira oficina de textos de ação social.

No que concerne o estágio II, vale ressaltar a importância da disciplina acadêmica de História da Língua, já que um dos conteúdos trabalhados no projeto de docência foi o da história da língua portuguesa, efetivado na turma do 1º ano C. Portanto, trabalharam-se muitas questões apresentadas na disciplina acadêmica mencionada, como por exemplo, a romanização da Península Ibérica; os períodos arcaico, clássico e moderno; as influências que o português sofreu das línguas indígena, africana e francesa; as diferenças lexicais e morfosintáticas entre o português de Portugal e o português do Brasil.

Durante todo o percurso do estágio II, a professora orientadora Isabel Monguilhott propiciou materiais, ideias, críticas construtivas e reflexões para os estagiários. A educadora disponibilizou aos estagiários o livro do EAD e também *O português da gente*, de Rodolfo Ilari e Renato Basso. Além das questões relativas ao embasamento teórico, a docente forneceu conselhos em relação à prática docente, como por exemplo, a importância de estimular os alunos à participação, desse modo, a docente auxiliou os alunos-estagiários a consolidarem ainda mais a ideia de que o professor deve atuar como mediador da relação educando-objeto de conhecimento-realidade, auxiliando os estudantes a construírem a reflexão através da interação e da problematização. À vista disso, é necessário ressaltar as palavras do educador Paulo Freire:

Por isso é que, acrescento quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou em silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é “cortado” pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala. (FREIRE, 1996, p.114, 115).

Ao enaltecer para os estagiários a importância de se estimular o educando a participação, a professora-orientadora Isabel Monguilhot mostrou que a tarefa de ensinar não consiste em transferir conhecimento, mas sim em criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Desse modo, vale destacar a concepção freireana da educação:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquietor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1996, p.47).

Diante de tudo o que foi exposto acima, entende-se não ser suficiente apenas uma fundamentação teórica bem alicerçada na formação do docente, mas faz-se necessário acima de tudo a prática alicerçada com a fundamentação teórica. Portanto, cabe ao educador inquietar-se quando se fala da dicotomia que existe entre a teoria e a prática, já que elas caminham lado a lado para o enriquecimento da educação. Destarte, vale ressaltar a seguinte postulação realizada por Paulo Freire:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p.40).

Sabe-se que a formação docente é construída historicamente antes e durante o caminho profissional do educador, desse modo, a formação depende tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas na vida escolar. À vista disso, entende-se que os cursos de licenciatura precisam oferecer aos seus alunos conhecimentos científicos e também atividades práticas, desse modo, ter-se-iam professores muito mais preparados para atuar no ramo da educação. Portanto vale ressaltar a importância do período de um ano de estágio, já que são as disciplinas de estágio I e II que proporcionam um elo entre as demais disciplinas do curso com a prática docente, além disso, também propiciam ao estudante de licenciatura o desafio de distinguir e compreender as teorias subentendidas na sua própria prática e, produzir condições para que diante das teorias, seja capaz sempre de ampliar o seu ponto de vista e também desenvolver a sua atuação no exercício docente.

Referências

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M/ VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DEBUS, E., DOMINGUES, C., JULIANO, D. **Literatura infantil e juvenil: leituras, análises e reflexões**. Palhoça: Unisul, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LINK, D. **Como se lê e outras intervenções críticas**. Chapecó: Argos, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

TAVARES, B. **Freud e o estranho: contos fantásticos do inconsciente**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2007.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento**. São Paulo: Libertad, 1995.

WERNECK, H. **Como vencer na vida sendo professor**. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

<p style="text-align: center;">ATIVIDADE Maurício Resende e Wendell de Oliveira</p> <p>Identifique em que línguas o Pai Nosso está escrito. Indique as línguas que não pertencem à mesma família.</p>	<p>Vater unser im Himmel Geheiligt werde dein Name. Dein Reich komme. Dein Wille geschehe, wie im Himmel, so auf Erden. Unser tägliches Brot gib uns heute. Und vergib uns unsere Schuld, wie auch wir vergeben unsern Schuldigern. Und führe uns nicht in Versuchung, sondern erlöse uns von dem Bösen.</p> <p style="text-align: right;">1</p>	<p>Pater noster, qui es in caelis, sanctificetur nomen tuum. Adueniat regnum tuum. Fiat voluntas tua, sicut in caelo et in terra. Panem nostrum quotidianum da nobis hodie, et dimitte nobis debita nostra, sicut et nos dimittimus debitoribus nostris. Et ne nos inducas in tentationem: sed libera nos a malo.</p> <p style="text-align: right;">2</p>
<p>Notre Père, qui es aux Cieux, Que ton nom soit sanctifié, Que ton règne vienne, Que ta volonté soit faite Sur la terre comme au ciel. Donne-nous aujourd'hui notre pain quotidien. Et pardonne-nous nos offenses Comme nous pardonnons à ceux qui nous ont offensés, Et ne nous induis point en tentation, Mais délivre-nous du mal.</p> <p style="text-align: right;">3</p>	<p>Padre nostro, che sei nei cieli, sia santificato il Tuo nome. Venga il Tuo regno. Sia fatta la Tua volontà anche in terra com'è fatta nel cielo. Dacci oggi il nostro pane quotidiano. Rimetti a noi i nostri debiti, come noi li rimettiamo ai nostri debitori. e non esporci alla tentazione, ma liberaci dal maligno.</p> <p style="text-align: right;">4</p>	<p>Our father, who art in heaven; hallowed be Thy name; Thy kingdom come; Thy will be done on earth as it is in heaven. Give us this day our daily bread; and forgive us our trespasses as we forgive those who trespass against us, and lead us not into temptation; but deliver us from evil.</p> <p style="text-align: right;">5</p>
<p>Tatăl nostru carele ești în ceruri, sfințească-se numele Tău, vie împărăția Ta, facă-se voia Ta, precum în cer așa și pe pământ. Pâinea noastră cea de toate zilele dă-ne-o nouă astăzi și ne iartă nouă greșalele noastre precum și noi iertăm greșililor noștri. Și nu ne duce pe noi în ispită, ci ne mantuieste de cel rău.</p> <p style="text-align: right;">6</p>	<p>Paire nòstre que siès dins lo cèl, que ton nom se santifique, que ton rênhe nos avenga, que ta volontat se faga sus la tèrra coma dins lo cèl. Dona-nos nòstre pan de cada jorn, perdona-nos nòstres deutes coma nosautres perdonam als nòstres debtors e fai que tombèm pas dins la tentacion mas deliura-nos del mal.</p> <p style="text-align: right;">7</p>	<p>Vor Fader, du som er i himlene! Helliget blive dit navn, komme dit rige, ske din vilje som i himlen således også på jorden; giv os i dag vort daglige brød, og forlad os vor skyld, og forlad os vor skyldnere, og led os ikke ind i fristelse, men fri os fra det onde.</p> <p style="text-align: right;">8</p>
<p>Pai nosso, que estais nos céus, santificado seja o Vosso nome; venha a nós o Vosso reino; seja feita a Vossa vontade, assim na terra como no céu. O pão nosso de cada dia nos dai hoje; e perdoai-nos as nossas ofensas, assim como nós perdoamos a quem nos tem ofendido. E não nos deixeis cair em tentação, mas livrai-nos do mal.</p> <p style="text-align: right;">9</p>	<p>Padre nuestro, que estás en los cielos: santificado sea tu Nombre; venga tu reino; hágase tu voluntad así en la tierra como en el cielo. Danos hoy nuestro pan cotidiano; Y perdónanos nuestras deudas, Así como nosotros perdonamos á nuestros deudores; Y no nos metas en tentación, mas líbranos del mal.</p> <p style="text-align: right;">10</p>	<p style="text-align: center;">Convent of Pater Noster. The Lord's Prayer in 1697 languages and dialects. Disponível em: <http://www.christusrex.org/www1/pater/index.html>. Acesso em: 04 de abril de 2013.</p>