

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

Ana Luiza Bazzo da Rosa,  
Thalita da Silva Coelho

*O mal do século* e as boas influências na  
contemporaneidade

Florianópolis

2013

Ana Luiza Bazzo da Rosa,  
Thalita da Silva Coelho

*O mal do século* e as boas influências  
na contemporaneidade

Relatório final apresentado como requisito parcial para avaliação da disciplina Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II do 9º período do Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (Licenciatura) – sob a orientação da Professora Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz.

Florianópolis  
2013

**Dedicatória**

À turma 323 de 2013.2, do Instituto Federal de Santa Catarina, por nos terem acolhido com tanto carinho e superado todas as nossas expectativas. Que este relatório fique como lembrança do tempo que passamos juntos e que consiga matar ao menos um pouco da saudade que sentiremos de todos.

**Agradecimentos**

À professora Maria Izabel de Bortoli Hentz, orientadora e companheira de estágio, pela aprendizagem, pelo compromisso e por nos guiar de maneira tão competente, e também carinhosa, nessa estrada ainda pouco conhecida por nós.

À professora Tânia Ramos, pelas disciplinas que fizemos ao longo do curso, sem as quais nosso projeto não se concretizaria; e, acima de tudo, pela amizade.

À professora e colaboradora Gizelle Kaminski Corso, pelo aprendizado; pelo companheirismo, amizade e doçura sempre presentes.

Ao IFSC, a todos os professores e funcionários com os quais tivemos contato, pelo carinho, pelo respeito e por nos proporcionarem uma ótima experiência de estudo, de trabalho e de vida.

**Ana Luiza:**

À minha família, pelo amor, pela paciência, pela compreensão, pelas caronas fornecidas e por todo suporte necessário à realização de mais uma etapa da minha vida.

À minha amiga-irmã e companheira de estágio, Thalita, por estar sempre presente e por fazer desse estágio uma experiência mais leve e divertida. Tenho certeza de que, das coisas que levarei da faculdade para a vida, você é uma das mais importantes.

**Thalita:**

À minha família, pela compreensão das minhas ausências.

Ao Ferio, meu companheiro, pela paciência nos momentos de estresse, por todas as ilustrações, conversas e carinho inspiradores.

À Ana Luiza, Lou, companheira de estágio, trabalhar com a melhor amiga fez tudo mais fácil e divertido; Obrigada pelos quase 5 anos de amizade, sentirei falta até dos momentos mais estressantes, não poderia ter passado por esta experiência em melhor companhia.

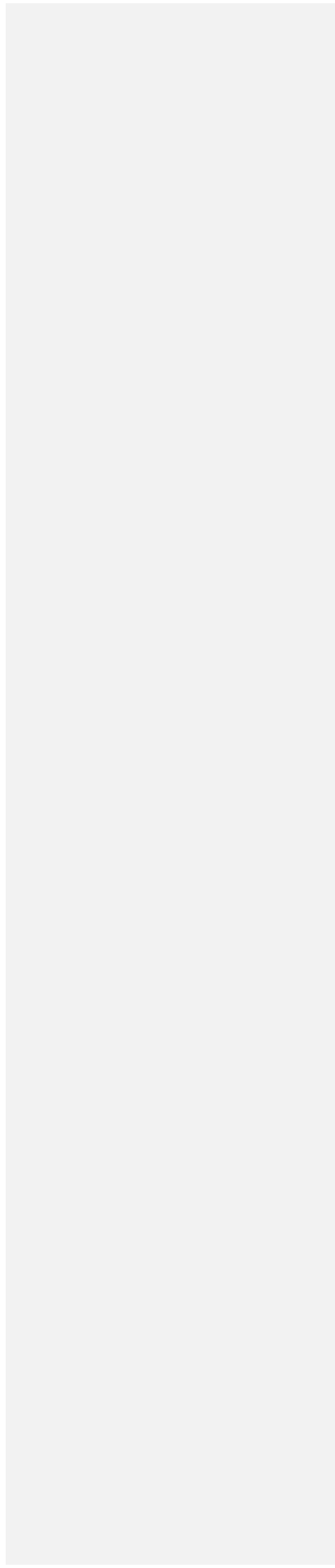
Ao meu companheiro ciumento que por vezes me mordida ou sentava em cima de meu computador para que eu lhe desse atenção, meu gato Panqueca.

*“É quando pensamos conduzir que geralmente somos conduzidos.”*

Lord Byron

	5
<b>Sumário</b>	
1. Introdução	9
2. Apresentação e caracterização do campo de estágio	11
2.1 Conhecendo o lugar	11
2.2 Conhecendo a turma	15
2.3 Conhecendo as aulas	17
3. Projeto de docência	26
3.1 Problematização, escolha do tema e justificativa	26
3.2 Referencial Teórico	27
3.2.1 Concepções de <i>língua</i> e de <i>sujeito</i>	27
3.2.2 Os eixos do processo de ensino–aprendizagem de língua materna na escola	29
3.2.3 As contribuições da Sociolinguística para ensino de língua materna	33
3.2.4 Romantismo	35
3.2.5 O vampiro pré-literário e a Literatura vampiresca	37
3.2.6 A avaliação dos conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais	39
3.3 Objetivos	44
3.3.1 Objetivos gerais	45
3.3.2 Objetivos específicos	45
3.4 Conhecimentos trabalhados	46
3.5 Metodologia	47
3.6 Planos de aula	54
4. Reflexão sobre a prática pedagógica/análise	100
5. A docência em projeto extraclasse	125
5.1 O projeto	125
5.2 Reflexão teórica	126

	6
5.2.1 Breves notas sobre adaptação	126
5.2.2 Histórias em quadrinho: um gênero na sarjeta	128
5.3 Objetivos	133
5.4 Conhecimentos trabalhados	133
5.5 Metodologia	133
5.6 Recursos necessários	137
5.6.1 Recursos materiais	137
5.7 Planos de aula da oficina	138
5.8 Reflexão sobre a prática pedagógica	148
5.9 Algumas conclusões	155
6. Vivência do fazer docente no espaço escolar	157
7. Considerações finais	158
8. Referências	161
9. Anexos	164



**Resumo**

As disciplinas Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I e II do curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) dividem-se em basicamente quatro etapas principais: observação de aulas, elaboração do projeto de docência, prática de ensino e escrita do relatório final, com base na análise crítica das aulas ministradas. Este texto é, portanto, o resultado final da atividade de estágio em uma turma de terceira fase do curso de Eletrotécnica do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – *campus* Florianópolis –, requisito parcial para avaliação da disciplina Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II, sob orientação da Professora Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz. Seguindo o planejamento da disciplina de Língua Portuguesa, trabalhamos com o Romantismo – mais especificamente com o Ultra-Romantismo –, e com o gênero conto. A fim de mostrar aos alunos que nenhum mo(vi)mento estético é restrito a um tempo específico, ou seja, tem começo e fim bem delimitados, apresentamos diversas manifestações artísticas contemporâneas que foram influenciadas pelo Romantismo, tais como músicas, bandas, séries, filmes, romances, contos, HQs etc. Além do trabalho desenvolvido na turma de Eletrotécnica, realizamos com uma turma mista de interessados no tema uma oficina extra-classe sobre História em Quadrinho e Adaptação, onde discutimos a narrativa imagética e sua leitura, bem como as implicações de se realizar uma adaptação e os conceitos de originalidade e fidelidade; Este trabalho também está contemplado neste relatório.

**Palavras-chave:** Estágio de docência; Língua Portuguesa; Ensino Médio; Técnico Integrado; Romantismo; Ultra-Romantismo.



## 1. Introdução

Este relatório consiste no registro das atividades de estágio de Língua Portuguesa no Ensino Médio, parte importante da formação docente. Tentamos ao máximo mostrar de forma clara toda a nossa experiência, mesmo sabendo que é impossível colocar no papel todos os detalhes do que vivemos.

A observação obrigatória das aulas de Língua Portuguesa<sup>1</sup> na turma 323, terceira fase do curso de Eletrotécnica do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), abarcou o período entre os dias 23 de agosto a 13 de setembro. Antes mesmo de iniciarmos o estágio no Ensino Fundamental, no semestre anterior, já considerávamos a observação uma etapa importante do processo, pois por meio dela seria possível conhecer a escola, a turma, a professora e, a partir dos dados coletados, poderíamos não somente planejar nosso projeto como também executá-lo da melhor maneira possível. De fato, em nossa experiência anterior, o período de observação foi singular: logo na primeira semana, sentimo-nos pertencentes ao grupo. Os alunos nos (re)conheciam, demonstravam afeição e faziam questão de exteriorizá-la.

Desta vez, talvez pelo fato de lidarmos com sujeitos mais velhos, o período de observação foi diferente. Os alunos, desde o início, receberam-nos muito bem e foram bastante respeitosos e cordiais; entretanto, não demonstravam interesse pela nossa intervenção como professoras-estagiárias. De acordo com as respostas dos alunos ao questionário que elaboramos com o objetivo de conhecer a turma, percebemos que todos gostavam da professora regente e talvez tivessem receio de que as aulas mudassem muito com nossa entrada como “substitutas” de sua professora. Por conta disso, iniciamos o estágio um pouco inseguras; contudo, o resultado de nossa prática docente na 323 superou todas as nossas expectativas.

Nossa primeira aula à frente da 323 estava marcada para o dia 7 de outubro, ou seja, tivemos pouco menos de um mês para a elaboração do projeto de docência. Entretanto, não ficamos longe da turma durante este período, porque decidimos repetir a experiência do estágio no Ensino Fundamental: continuamos assistindo a ao menos uma aula de Língua Portuguesa por semana até o início de nossa prática docente. Nosso objetivo não era apenas fortalecer o vínculo com alunos, professora e escola, mas

---

<sup>1</sup> O período de observação é de extrema importância para que i) os estagiários entrem em contato com a escola na qual exercerão a atividade docente ii) conheçam e aproximem-se da turma para a qual lecionarão iii) façam um diagnóstico da realidade escolar e da dinâmica das aulas de Língua Portuguesa a fim de elaborarem um projeto didático que dialogue não somente com o PPP da escola, mas também com as necessidades reais dos alunos.

também consolidar nosso papel social de futuras professoras da 323; preservar e ampliar a segurança conquistada por nós duas durante o período de observação; e nos manter atentas às dinâmicas do grupo e das aulas<sup>2</sup>. Mais uma vez, temos certeza de que essa atitude foi essencial para a execução de nossa prática docente.

Não estivemos presentes, contudo, em todas as aulas de Língua Portuguesa da 323, uma vez que, após o período de observação obrigatório, iniciamos a elaboração do projeto de docência. O tema de nosso projeto foi escolhido juntamente com a professora regente de turma, seguindo o planejamento semestral da terceira fase. Foi-nos dada muita liberdade para escolher com qual dos itens gostaríamos de abordar e acabamos optando pelo Romantismo, acreditando que seria um bom desafio trabalhar com uma escola literária. Como o período de docência é curto, decidimos focar na segunda geração de românticos, por julgarmos mais fácil relacionar suas características, e a própria literatura, com a contemporaneidade.

Para o desenvolvimento do tema, em resumo, contemplamos o gênero *conto*, requisito obrigatório no planejamento, assim como o Romantismo, de modo que acabamos por trabalhar dois conteúdos semestrais da terceira fase. Na terceira seção deste trabalho, dedicaremos nossa atenção à apresentação do projeto de docência.

Nosso exercício docente abarcou o período entre os dias 7 de outubro e 22 de novembro, somando um total de 18 aulas (9 aulas ministradas por cada professora-estagiária). Colocamos em prática nosso projeto de docência sem problemas e com poucas alterações em nosso planejamento; a turma, de modo geral, foi bastante participativa desde o início e nos surpreendeu a cada aula, a cada atividade proposta.

Além de observar e ministrar aulas na turma de terceira fase do curso de Eletrotécnica, oferecemos, também no IFSC, uma oficina sobre história em quadrinho e adaptação, com duração de seis encontros de 55 minutos, sobre a qual nos debruçaremos em outras seções deste relatório.

O relatório está configurado da seguinte forma: primeiro abordamos as questões da docência na turma de eletrotécnica, incluindo embasamento teórico para a nossa atuação em sala, os planos de aula do projeto de docência e as descrições e análises das aulas dadas. Logo após adentramos no projeto-extraclasse, onde estão os seguintes itens: fundamentação teórica para a prática, os planos de cada aula, a descrição e análise dos encontros e uma breve conclusão sobre a experiência.

---

<sup>2</sup>Em relação à grade curricular, faz-se importante ressaltar que a turma de Eletrotécnica tem três aulas de Língua Portuguesa por semana: uma às segundas-feiras e duas às sextas-feiras.

Terminamos refletindo sobre a vivência do docente no espaço escolar e na conclusão realizamos uma reflexão sobre todo o processo do estágio de docência e sua importância na formação docente.

## **2. Apresentação e caracterização do campo de estágio**

Antes de iniciarmos a descrição de nosso campo de estágio, achamos importante levantar algumas questões de ordem mais geral relacionadas às especificidades do IFSC e do curso para o qual lecionamos: o curso de Eletrotécnica faz parte da modalidade “curso técnico integrado ao Ensino Médio”<sup>3</sup>. Isso quer dizer que, após quatro anos, ao final do curso, os alunos recebem não apenas um diploma de Ensino Médio, mas também um diploma de curso técnico. Sendo assim, o currículo do técnico integrado difere-se dos demais currículos do Ensino Médio e o perfil dos alunos também é singular. Ademais, o método de avaliação dos cursos integrados também é diferente da maior parte dos cursos de Ensino Médio, pois no IFSC os professores não trabalham com notas, mas com conceitos: E (excelente), P (proficiente), S (suficiente), I (insuficiente)<sup>4</sup>.

Dividiremos esta seção em quatro partes: a escola, a turma, a aula e outras atividades das quais participamos durante o período estágio.

### **2.1 O espaço: conhecendo a escola**

Os catarinenses, mais ainda os florianopolitanos, conhecem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, ou IFSC, há bastante tempo, mas talvez não por este nome. A instituição começou como Escola de Aprendizes Artífices em 1909, ou seja, são mais de 100 anos de fundação. No início, o objetivo era fornecer formação profissional para as classes socioeconômicas menos favorecidas. A partir de 1910, a instituição instalou-se num prédio do Governo do Estado e passou a ser chamada de Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina.

Nessa época, a Escola oferecia ensino primário; formação em desenho e oficinas de tipografia, encadernação e pautação; cursos de carpintaria da ribeira, escultura e mecânica (com ferraria e serralheria); tudo para atender as necessidades da

---

<sup>3</sup> Para mais informações acerca das modalidades de curso oferecidas pelo IFSC, consultar o site <<http://www.ifsc.edu.br/ensino/modalidade>>. Último acesso em setembro de 2013.

<sup>4</sup>Disponível em <[http://ead.ifsc.edu.br/etec/pluginfile.php/9693/mod\\_resource/content/3/Anexo\\_ao\\_guiia.pdf](http://ead.ifsc.edu.br/etec/pluginfile.php/9693/mod_resource/content/3/Anexo_ao_guiia.pdf)>. Acesso em setembro de 2013.

Florianópolis de 1909. Apenas em 1962 a Escola transferiu-se para o atual prédio na Avenida Mauro Ramos.

Após a Segunda Guerra Mundial, por conta das transformações ocorridas neste período, a instituição se ocupava em grande parte com o ensino de desenho técnico industrial, mecânica de máquinas, agrimensura, eletromecânica e edificações. Em 1980 foram criados os cursos Eletrotécnica, Estradas, Saneamento, Eletrônica, Telecomunicações, Refrigeração e Ar Condicionado, consequência do chamado “milagre brasileiro”, época de crescimento econômico expansivo durante o Regime Militar. No fim dos anos 80, criou-se uma unidade fora de Florianópolis, em São José; no início da década de 90, foi a vez de Jaraguá do Sul.

Como a instituição sempre esteve atualizando-se conforme as necessidades da sociedade, implementaram-se, com o tempo, cursos como Segurança no Trabalho, Enfermagem e Informática. Em 2002, contudo, a Escola Técnica transformou-se no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, o CEFET. Com essa mudança, houve também a implantação dos Cursos Superiores de Graduação Tecnológica: Automação Industrial, Design de Produto e Sistemas Digitais; nos anos seguintes, os cursos superiores de Radiologia Médica, Construção de Edifícios, Redes Multimídia e Telefonia, Gestão de Sistemas de Energia e Gestão da Tecnologia da Informação.

Em 2006, houve a federalização da Unidade Continente, que tinha como foco Turismo e Hospitalidade. Ainda no mesmo ano, criaram-se duas novas unidades: Chapecó e Joinville. Dois anos depois, em 2008, ocorreu a federalização total do CEFET, quando passou a chamar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSC). Podemos notar uma mudança extremamente rápida de nomenclatura e uma expansão igualmente veloz. Abaixo, uma linha do tempo que ilustra bem o histórico da instituição:



Imagem 1. Cronologia IFSC. Fonte: Plano de desenvolvimento institucional IFSC 2012.

Com a federalização e a transformação da instituição em IFSC, houve um compromisso com a inclusão social e ampliação de ações. As oportunidades de integração com programas de fomento à pesquisa e a independência financeira e didático-pedagógica se ampliam, e tudo isso assegura uma identidade para a Educação Técnica Profissional.

Hoje, o IFSC possui Ensino Fundamental (PROEJA - Cursos Técnicos na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), Ensino Médio Integrado, Cursos de Graduação e Pós-Graduação *lato-sensu* e *strict-sensu*, além de cursos abertos à comunidade.

Os **eixos tecnológicos** (para cursos técnicos e cursos de graduação tecnológica):

- Ambiente, Saúde e Segurança
- Controle e Processos Industriais
- Hospitalidade e Lazer
- Informação e Comunicação
- Infraestrutura
- Gestão e Negócios
- Produção Alimentícia
- Produção Industrial
- Recursos Naturais
- Produção Cultural e Design

As **áreas de conhecimento** (para cursos de bacharelado e de licenciatura):

- Engenharias
- Educação

O objetivo do IFSC é formar profissionais na área tecnológica e para isso dispõe de ensino básico, superior e profissional, com variados currículos e com diversos *campi* pelo estado. Além do ensino, a instituição também realiza pesquisas voltadas ao desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços.

Há ao todo sete *campi* do IFSC no estado: Florianópolis, São José, Jaraguá do Sul, Joinville, Chapecó, Florianópolis-Continente e Araranguá. No Plano de Expansão II, com obras em andamento, estão as seguintes cidades: Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Itajaí, Lages, São Miguel do Oeste e Palhoça. Ainda há os pólos de Educação a Distância nas cidades de Jales (SP), Foz do Iguaçu (PR), Nova Londrina (PR), Cachoeira do Sul (RS), São João do Polêsine (RS), Tapejara (RS), Tio Hugo (RS), São José (SC) e Itapoá (SC):

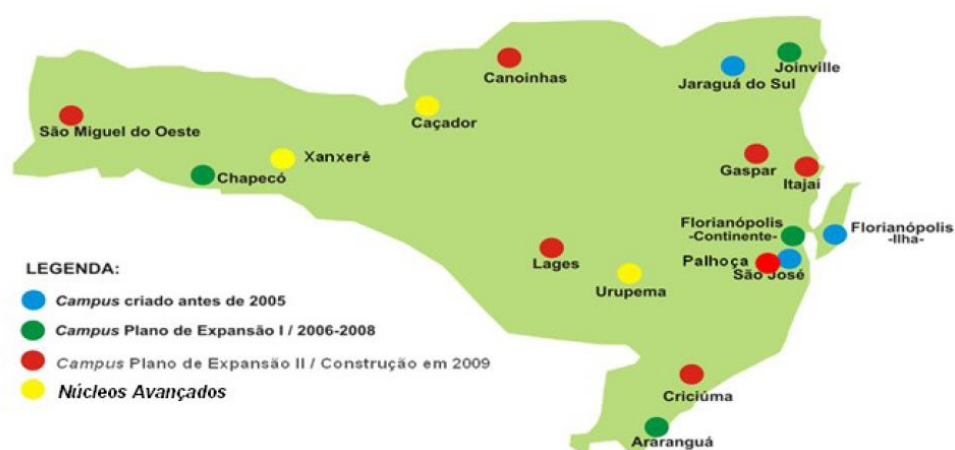


Imagem 2. Distribuição geográfica do IFSC. Fonte: Plano de desenvolvimento institucional IFSC 2012.

Nosso foco durante o estágio de docência foi o Ensino Médio Integrado<sup>5</sup>, que é ofertado nos seguintes cursos: Edificações, Eletrotécnica, Enfermagem, Saneamento, Química e Eletrônica. Os cursos possuem um núcleo comum de disciplinas básicas do Ensino Médio (no qual se insere a Língua Portuguesa, por exemplo), todas vinculadas ao Daltec (Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência),

<sup>5</sup> O campus Florianópolis possui 623 alunos no Ensino Médio Integrado e 107 professores, sendo 89 efetivos e 18 substitutos.

e um núcleo com disciplinas específicas, dependendo da especialização técnica. Nossa inserção no IFSC, portanto, deu-se por meio do Daltec.

A infraestrutura da instituição (podemos falar em “*campus* Florianópolis”, onde realizamos a atividade docente) é muito boa: há laboratórios; biblioteca; lanchonete, com opções das mais variadas, incluindo pratos vegetarianos; amplo espaço para recreação e interação entre os alunos; auditório; salas de aula claras e amplas (infelizmente sem refrigeração e projetor multimídia instalados); quadros brancos e carteiras limpas, sem rabiscos. Há, também, segurança dentro do IFSC, já que, por meio de uma lista de visitantes e de crachás (de alunos, servidores, professores e professores-estagiários), existe um controle de quem entra na instituição (ver anexo 1).

O IFSC possui um setor de inclusão, que trabalha em parceria com a coordenação pedagógica e fica responsável por orientar os profissionais sobre a melhor forma de lidar com as necessidades dos alunos. Além disso, há rampas de acesso às salas de aula para alunos com dificuldade de locomoção. Entretanto, imaginamos que estes alunos – cadeirantes, por exemplo – encontram problemas em alguns espaços do IFSC, como no pátio, de terra e com paralelepípedos quebrados.

Dos espaços pedagógicos existentes no IFSC, utilizamos, com frequência, a sala de aula de nossa turma; o Laboratório de Língua Portuguesa (LabTexto); o Laboratório de Estudos da Visualidade (Levis), onde ocorreu o oficina extraclasse; e as salas do Daltec, onde participamos de reuniões acerca da atividade de estágio. Em todos os ambientes nos quais lecionamos (sala de aula, LabTexto e Levis), não tivemos problemas e pudemos realizar todas as atividades propostas. Apesar da falta de projetor multimídia e computador instalados nas salas (com exceção do LabTexto), o IFSC oferece estes equipamentos aos professores mediante reserva. Projetores multimídias e computadores ficam todos na Sala de Controle, mesmo lugar onde ficam guardadas as chaves das salas de aula. Contudo, para evitarmos contratempos, decidimos levar nosso próprio *notebook* e caixas de som.

## **2.2 Conhecendo a turma**

Por se tratar de um colégio vinculado à rede federal e por ser considerado um dos melhores da região, a procura pelo IFSC é grande. Por essa razão, os alunos realizam processo seletivo e vestibular para conseguirem uma vaga na instituição. Sendo assim, todos os estudantes do IFSC já são pré-selecionados e isso provavelmente

reflete de alguma maneira no perfil das turmas<sup>6</sup>. Dizemos *provavelmente*, porque, apesar de termos trabalhado com uma ótima turma, não podemos afirmar como são, de maneira geral, os alunos do IFSC, nem de que forma a pré-seleção influencia no perfil dos estudantes.

A turma escolhida para a realização de nosso estágio foi uma terceira fase do Ensino Médio Integrado, que equivale ao primeiro semestre do segundo ano do Ensino Médio em outra escola. Todos os alunos são do mesmo curso, Eletrotécnica, um dos mais concorridos da instituição. Como o curso possui disciplinas específicas de alta dificuldade, há uma evasão considerável, e por esse motivo nossa turma possui apenas 14 alunos, sendo sua grande maioria meninos (11) e uma pequena quantidade de meninas (03). Descobrimos, contudo, na reunião com representantes da coordenadoria pedagógica, no dia 26 de setembro, outra razão de haver poucos alunos em nossa turma: como o curso de Eletrotécnica requer utilização constante de laboratórios e esses laboratórios não suportam uma quantidade muito grande de alunos, o número de vagas do curso é menor do que o número de vagas de outros.

Por esta razão, enquanto algumas duplas de estágio contaram com turmas de 30 alunos, a nossa possuía apenas 14. Por um lado, talvez tivemos mais facilidade de controlar as aulas, de realizar algumas atividades e de manter a turma silenciosa quando necessário, e participativa; por outro lado, entretanto, o fator tempo precisou ser levado em consideração com muito cuidado – é bastante diferente trabalhar 110 minutos (uma aula-faixa no IFSC, uma vez que cada aula possui 55 minutos) com uma turma de 30 alunos e com uma turma de 14.

Ainda no período de observação, com o objetivo de conhecer melhor os alunos, aplicamos um questionário (ver anexo 2) com a turma. No estágio do Ensino Fundamental, o questionário foi um instrumento valioso para a preparação do projeto de docência e dos planos de aula e para que conhecêssemos melhor os sujeitos para os quais daríamos aula. Dessa vez, fizemos algumas adaptações no questionário, levando em consideração a maior maturidade dos alunos, bem como as especificidades do IFSC.

Analisando as respostas, já pudemos constatar, por exemplo, que todos os alunos possuíam entre 16 e 17 anos. Outra informação interessante foi referente aos responsáveis pelos alunos: em relação ao nível de escolaridade, eles possuem desde ensino médio incompleto até superior completo, exercendo uma variada gama de

---

<sup>6</sup> É importante ressaltar que existe no IFSC o sistema de cotas para alunos que vêm de escolas públicas.



profissões. Por fim, outra observação de ordem mais geral: os alunos moram em diferentes pontos da Ilha, consequência provavelmente do sistema de ingresso na instituição que abarca todas as regiões.

Nas duas semanas de observação obrigatória que estivemos com a 323, percebemos tratar-se de uma sala no geral sem grandes problemas, na qual todos tendem a prestar atenção nas aulas. Ainda por meio do questionário, notamos que parte da turma gosta de ler. Apesar de alguns mostrarem-se mais resistentes à disciplina de Língua Portuguesa, a maior parte da sala ressaltou gostar da professora regente e de suas dinâmicas. Outros, ainda, afirmaram gostar da disciplina e todos a consideraram importante em qualquer instância da vida, fato que chamou bastante nossa atenção.

Contudo, nossa impressão ao terminarmos o período de observação não era muito otimista. Em parte, estávamos receosas de trabalhar Língua Portuguesa, sobretudo literatura, com uma turma de um curso técnico – nem sabíamos ao certo o que estuda um jovem que cursa Eletrotécnica!; além disso, ao contrário do estágio no Ensino Fundamental, os alunos da 323 não pareciam empolgados com a ideia do estágio, nem interagiam conosco frequentemente.

### 2.3 Conhecendo as aulas

Com o objetivo de conhecer melhor a professora e, por conseguinte, sua prática de ensino, elaboramos um questionário com perguntas pontuais e relevantes para a observação das aulas (ver anexo 3).

Por meio do questionário, ficamos cientes a respeito de diversos pontos interessantes acerca da formação acadêmica, das atividades pedagógicas da professora e das perspectivas teóricas que embasam sua prática docente. Consideramos importante destacar a colaboração da professora em todos os momentos do estágio, inclusive em suas respostas ao nosso questionário porque foram muito além do que esperávamos, e isso contribuiu não apenas para nossa atividade docente, mas também para nossa formação. A fim de ilustrar nossa afirmação, e por considerarmos suas respostas bastante interessantes, transcrevemos o questionário praticamente na íntegra:

- **Ano e instituições nas quais concluiu sua graduação e sua pós-graduação.**

Doutorado em Literatura (UFSC), área de concentração Teoria Literária, concluído em 2012; mestrado em Literatura e Vida Social

(UNESP/Assis), concluído em 2007; graduação em Letras – Língua e Literatura Italianas (UFSC), em 2007 e graduação em Letras – Português/Espanhol (UNOESC), em 2003.

• **Tempo de Magistério.**

Atuo há 11 anos como professora. Minha primeira experiência em sala de aula foi como professora de inglês (ACT) para alunos do Ensino Médio do Colégio Agrícola Getúlio Vargas (atual CEDUP – Centro de Educação Profissional), de São Miguel do Oeste. Se quisermos ir mais a fundo, ministrei, aos 15 anos, aulas de gaita ponto (vale?) para crianças e adultos. Não deixa de ser uma experiência docente.

• **Tempo de atividade docente no IFSC.**

Em sala de aula, há um mês; se considerarmos data de admissão, há dois meses.

• **Além da docência, destaque outras atividades que você exerce no IFSC.**

Até o momento, além da docência, colaboro com a leitura e revisão de Relatórios de conclusão de curso e realizo atendimento extraclasse a alunos. No meu plano de trabalho está previsto, também, o desenvolvimento de oficina(s) e atividades junto ao LEVIS.

• **Contrato e regime de trabalho.**

40 horas – Dedicção exclusiva.

• **Qual a sua perspectiva teórica de ensino?**

Minha perspectiva teórica de ensino-aprendizagem está pautada nos princípios e pressupostos da teoria sociointeracionista (Círculo de Mikhail Bakhtin e Lev S. Vigotski), mediados pela noção de gêneros do discurso (constituídos nas diferentes esferas sociais), no

conceito de letramento (Street) e nos conceitos de aprendizagem apontados por Vygostky. Vejo que o ensino da língua materna, principalmente no que se refere à produção de textos orais e escritos, precisa estar focado na língua enquanto uso [social], por meio da interação “eu”, “tu” que ocorre através dela. Procuo, também, fazer com que as produções dos alunos não se restrinjam a um escrever “para a escola”, como afirmou Geraldí (1993), e o professor represente apenas a figura daquele que lê e atribui uma nota. Como afirmou Geraldí, é importante que se tenha “o que dizer” (conteúdo para ser desenvolvido e explicado), “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer” (intenção para se escrever), “se tenha para quem dizer” (interlocutor(es)). Creio que a pergunta de um aluno, da 3ª fase, aponte para um/o estranhamento quando se trata de transcender os limites da sala de aula e do ‘escrever para a escola’: “Vamos desenvolver uma campanha comunitária ‘de verdade’?”.

• **Qual a sua proposta de trabalho para desenvolvimento da leitura e da escrita por parte de seus alunos?**

Penso que a resposta acima, em alguns aspectos, também dê conta de parte desta questão. Com relação à leitura, mais especificamente, compartilho com vocês um relato de experiência recente, no Instituto Federal Catarinense, Campus Ibirama:

Quando trabalhei Língua Portuguesa/Literatura no Ensino Médio, no Instituto Federal Catarinense, campus Ibirama, a cada bimestre, fazíamos uma “Roda da leitura”, encontro, previamente agendado, em que cada aluno devia compartilhar oralmente sua leitura de um livro, escolhido livremente, para a turma. Na primeira roda realizada do ano, percebi que as escolhas dos meus alunos restringiam-se, praticamente, a *best-sellers* e a livros de autoajuda de autores estrangeiros. Sentia-me frustrada ao ver que as literaturas de expressão portuguesa não eram contempladas.

Levei alguns contos de autores contemporâneos, tentei seduzi-los via leitura e discussão de textos, escrevia títulos

(sugestões de leitura) no quadro, comentava curiosidades a respeito de personagens e de autores, entretanto minhas tentativas eram em vão. O estopim de minha frustração ocorreu no dia em que vi a professora de Matemática, vindo em minha direção, bastante esbaforida, com uma pilha de livros nos braços, comentando comigo: “As alunas do primeiro ano me pediram sugestões de livros de leitura.” Não posso negar meu desapontamento. Interrogações percorriam a minha cabeça. É claro que, em uma escola, somos todos educadores, militantes da leitura, independente da área, mas, por que os alunos estavam lançando para o escanteio a professora de Língua Portuguesa/Literatura? Fui conversar com a professora de Matemática, com quem tinha amizade e abertura, na tentativa de descobrir o que estava acontecendo e em que sentido eu estava “pecando”. Em seu anseio de me ajudar, replicou-me: “talvez, sem querer, você esteja muito distante deles... Eles devem se sentir mais à vontade para discutir livros e leituras comigo porque leio coisas mais simples...”.

Abri mão, temporariamente, de os seduzir para as leituras que considerava interessantes e comecei a demonstrar mais interesse por suas leituras, por seus autores, por seus livros, por suas preferências. Comecei a ler Diário de um banana, Tropa nerds, O caçador de pipas (todos por indicação deles), e tantos outros títulos que percorriam suas preferências e inquietações próprias da idade. Passei a entendê-los melhor. Além disso, começamos a trocar ideias sobre livros e leituras, fragmentos de livros, lançamentos, e, aos poucos, começaram a pedir sugestões de livros, de autores, de leituras. Como terminamos o bimestre e a segunda “Roda de leitura”? Com uma aluna lendo Clarice, com outra aluna lendo Jane Austen e, com uma terceira, sugerindo uma Roda de leitura composta apenas por textos clássicos.

O perfil de alunos do IFSC é diferente do IFC, mas farei (como tentativa) uma Roda de leitura em todas as turmas em que ministro aulas. Com exceção da 5ª fase, que solicitei a leitura de **Triste fim de Policarpo Quaresma**, de Lima Barreto, dei-lhes total

liberdade para escolherem suas leituras para socialização no final do semestre. Não consigo vislumbrar resultados, muito menos adiantar retorno dos alunos, mas garanto: no campus de Ibirama tive muito sucesso.

• **Quais as suas práticas sociais de leitura: frequenta biblioteca, livraria, feira de livros, roda de história?**

“Não vivo sem livros/leitura”, assim me definiria. Mas, respondendo à pergunta, leio diariamente e, a exemplo de muitos colegas de área, leio muitos livros ao mesmo tempo. Vou, também, com frequência a livrarias e, sempre que possível, a feiras de livros, mas tenho contato com livros (em busca de novidades/atualização) navegando pela Internet em sites variados. Em virtude disso, tenho ido pouco às bibliotecas. Compro mais do que leio (ou do que conseguiria ler), mas leio tudo o que compro. Participo, também, do NEP – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Biblioteca Barca dos Livros, na Lagoa da Conceição, onde discutimos, conversamos [sobre] e avaliamos – não necessariamente nesta ordem - livros e leituras. O NEP é um dos mais de vinte votantes da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) – os altamente recomendáveis de cada ano.

• **O que você escreve no seu dia a dia?**

Escrevo mais um “capítulo” da minha história.

Minha relação com a escrita, assim como com a leitura, sempre foi e é diária. Os gêneros com que mais lido atual e diariamente são mensagens eletrônicas (de natureza pessoal e profissional) e comentários em redes sociais. Sempre que ~~(im)~~ possível, ensaio algumas reflexões para artigos acadêmicos, capítulos de livros, ensaios e apresentações de trabalhos em eventos (comunicações). Gosto, também, de escrever contos, minicontos, mas, de uns anos para cá, abandonei – involuntariamente – a empreitada. Entre 2002 e 2003, fui colaboradora em uma Revista – Revista Motivos – em São Miguel do Oeste, e tinha uma coluna em que escrevia

Folhetins. Tenho inúmeros textos arquivados – materiais para um, dois livros - mas não os ousei publicar. Meu pai, que também escreve (principalmente poemas), sugeriu publicarmos um livro juntos: prosa e poesia... Será que dá(ria) certo?

• **No IFSC, os professores têm autonomia para escolher o material didático ou acatam determinações de outros profissionais da instituição?**

Tive total liberdade para escolher os materiais didáticos, inclusive, a opção de não utilizar o livro didático nas aulas. Isso não significa dizer que foi excluído; serve como material de leitura complementar para os alunos, pois apresenta, de forma organizada (embora, em alguns aspectos, sintética e limitada), os conteúdos estudados.

• **Como é que são indicados os livros de leitura nas aulas de Língua Portuguesa? Como os alunos têm acesso a esse material?**

Conforme comentei com vocês informalmente, a partir das 3ª fase os alunos devem ler um livro do mo(vi)mento literário estudado em questão. Nas minhas turmas de 2ª e 3ª fases, deixei os alunos livres, para que escolhessem um livro (de sua preferência, sem qualquer imposição, pedido, ordem) para a “Roda de leitura”, que será realizada no final do semestre, no início de dezembro. Eles, também, terão a liberdade para apresentarem os livros escolhidos, mas darei algumas orientações antecipadamente. Os alunos têm acesso a livros pela biblioteca, empréstimos, compras, downloads. Muitos têm a necessidade de comprá-los... É algo pessoal.

• **Como são os planejamentos de ensino? São elaborados de forma individual ou coletiva?**

Fiz o planejamento de minhas aulas individualmente a partir dos planos de conteúdo recebidos. Não os fiz da forma que gostaria porque recebi/recebemos os horários (relação de turmas) apenas

dez dias antes do início das aulas do segundo semestre, e durante esses dez dias todos os professores entrariam em férias. Além disso, houve trocas de turmas nas duas primeiras semanas de aulas o que, também, colaborou para trocas de programas e alteração do planejado.

Há o desejo, a vontade, a intenção de todos os professores da área de fazer um planejamento mais coeso e coerente, pleno de trocas e diálogos, mas, por enquanto, isso não aconteceu. Uma alternativa adotada recentemente foi a criação de pastas virtuais para compartilhamento e troca de materiais utilizados pelos professores em determinadas fases e cursos, e relatos informais (em reuniões, conversas na sala de Assessoria) de experiências, sequências didáticas, que ‘deram certo’.

A aplicação deste questionário foi bastante importante, pois, por meio apenas da observação das aulas, não foi possível distinguir quais perspectivas teóricas ancoravam as aulas da professora de Língua Portuguesa, uma vez que sua prática docente parecia utilizar-se, além das ideias bakhtinianas, do pensamento de outros autores. De fato, com as respostas da professora ao nosso questionário, foi possível confirmar nossa suposição. Quando perguntamos sobre sua perspectiva de ensino, a professora citou os pressupostos da teoria sociointeracionista, os nomes de Bakhtin, Vygostky, Geraldi e Street.

A proposta de língua e/ou ensino apresentada por Geraldi, Bakhtin e Vygostky casa perfeitamente com o modelo ideológico de letramento conceituado por Brian Street (2003) em seus estudos acerca do tema. Segundo essa concepção, o letramento é uma prática política e socialmente construída, e não uma habilidade meramente técnica. Em outras palavras, o letramento varia de acordo com o contexto, pois está diretamente ligado à cultura e às relações sociais. A utilização do modelo ideológico é interessante, pois o letramento faz-se com base no que os alunos já sabem, ou seja, parte do pressuposto de que os sujeitos não são tábulas rasas, nas quais o professor (ou o interlocutor mais experiente) despeja uma quantidade de conteúdos. Isso significa compreender sujeito e linguagem a partir de uma concepção socio-histórica. Para o ideário com o qual estamos trabalhando, é por meio da linguagem que estabelecemos

relações intersubjetivas e constituímos-nos sujeitos enquanto constituímos o outro pela alteridade.

Em relação à concepção de sujeito, a teoria descarta a ideia de sujeito cartesiano e ideal; ao contrário, concebe o indivíduo como sujeito historicamente situado, pertencente a determinado grupo social e inserido numa cultura específica. Portanto, é imprescindível que o planejamento das aulas seja feito a partir do conhecimento prévio da realidade dos alunos, a fim de preparar aulas socialmente relevantes para aquele grupo. Seguir a perspectiva dialógica implica, também, em trabalhar com os gêneros do discurso<sup>7</sup>, pois, segundo Bakhtin, é por meio deles que a língua se manifesta. Durante pouco mais de duas semanas que estivemos na 323, observando as aulas de Língua Portuguesa, foi possível perceber que a professora regente utiliza na prática os pressupostos da(s) teoria(s) citada(s) em suas respostas ao nosso questionário. Até nossa prática docente, por exemplo, a professora trabalhou com os alunos os gêneros propaganda e campanha comunitária.

Os conceitos bakhtinianos fazem-se presentes, também, no decorrer da obra de Wanderley Geraldi, como em *Portos de Passagem*. Em *No espaço do trabalho discursivo, alternativas*, terceiro capítulo do livro referido, Geraldi aborda, entre outras questões, a história da disciplina de Língua Portuguesa nos currículos escolares. Uma das problemáticas da disciplina é decorrente da tradição herdada do estudo das línguas mortas. Antes da inclusão da língua vernacular no currículo escolar, costumava-se estudar as línguas clássicas, como o grego e o latim. O estudo dessas línguas serviu, equivocadamente, de molde para a reflexão sobre nossa língua materna. Contudo, quando nos referimos ao grego e ao latim, precisamos levar em consideração o fato de serem línguas mortas, ou seja, elas não medeiam nenhum tipo de relação intersubjetiva. O estudo dessas línguas é muito mais didático e para fins de refinamento intelectual. Em se tratando do português, nossa língua materna, não é possível utilizar os mesmos critérios de análise e estudo, pois estamos falando de uma língua em uso, com todas as determinações que isso implica.

Todas essas questões resultaram num ensino da língua pautado no estudo da Gramática; desconsidera-se a língua em seu uso, seu caráter interacional e sua função comunicativa. Tudo isso, somado à automatização do conteúdo, gerou (e continua

---

<sup>7</sup> Ainda de acordo com Bakhtin, os gêneros são constituídos historicamente a partir da interação social até adquirirem certa estabilidade. Essa estabilidade, contudo, deve ser vista com cuidado, uma vez que tanto as relações sociais quanto a língua estão sempre em (des)construção/mudança.



gerando) péssimas consequências, como o desamor pelas letras por parte dos estudantes e o enjoo dos estudos. No campo da literatura, a situação não é mais acolhedora. Da maneira como o estudo da literatura é conduzido em sala, direcionado pelas cartilhas e baseado na periodização das escolas literárias, castra-se, muitas vezes, a possibilidade de formar futuros leitores, leitores efetivos, que apreciem a leitura como forma de chegar à fruição. Nesse sentido, a professora cita, em resposta ao questionário, sua experiência com o ensino de literatura em outro colégio:

Abri mão, temporariamente, de os seduzir para as leituras que considerava interessantes e comecei a demonstrar mais interesse por suas leituras, por seus autores, por seus livros, por suas preferências. Comecei a ler Diário de um banana, Tropa nerds, O caçador de pipas (todos por indicação deles), e tantos outros títulos que percorriam suas preferências e inquietações próprias da idade. Passei a entendê-los melhor. Além disso, começamos a trocar ideias sobre livros e leituras, fragmentos de livros, lançamentos, e, aos poucos, começaram a pedir sugestões de livros, de autores, de leituras. Como terminamos o bimestre e a segunda “Roda de leitura”? Com uma aluna lendo Clarice, com outra aluna lendo Jane Austen e, com uma terceira, sugerindo uma Roda de leitura composta apenas por textos clássicos.

O depoimento da professora é muito interessante e vai ao encontro da nossa concepção de ensino de literatura. Pensamos que a escola, infelizmente, é uma das responsáveis pelo desamor aos livros de muitas pessoas, uma vez que, nas aulas de Língua Portuguesa, a literatura lida pelos alunos é, muitas vezes, desvalorizada em detrimento dos cânones literários. Não desvalorizamos, de maneira alguma, os livros clássicos, tampouco somos da opinião de que não devemos trabalhar com eles em nossas aulas; contudo, a nosso ver, é preciso uma maturidade literária para ler determinadas obras. Nenhum jovem pode iniciar sua trajetória literária com Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Machado de Assis etc, e forçar a leitura desses autores por parte dos alunos pode fazer com que eles não tenham interesse por outros livros, mais acessíveis a eles naquele momento de suas vidas.

Voltando à prática docente da professora regente da turma 323, achamos interessante ressaltar, ainda, que o período de observação em suas aulas foi um aprendizado enorme, sobretudo por conta das dinâmicas realizadas por ela. Foi um desafio “substituí-la” durante aproximadamente um mês e meio na turma 323, assim como também foi uma experiência enriquecedora.

### 3. Projeto de docência

#### 3.1 Problematização, escolha do tema e justificativa

Escolhemos o tema do projeto de docência em conjunto com a professora orientadora e a professora regente da turma, levando em consideração a necessária articulação da disciplina de língua portuguesa com o uso da língua na sociedade. A partir das observações, realizadas entre 23/08 e 13/09, e das conversas com os alunos e com as professoras, pudemos delimitar um tema que melhor se articulasse ao contexto sócio-histórico dos alunos e que estava no planejamento semestral da turma: o Romantismo.

Visando chamar mais a atenção dos alunos e aprofundar o conteúdo, escolhemos trabalhar com mais foco na Segunda Geração do Romantismo, chamada Byroniana, Ultra-Romântica ou, ainda, *mal do século*. Nossa escolha deve-se a gosto particular: temos uma preferência por essa geração que tanto influenciou a literatura e a cultura de maneira geral. Além disso, temos consciência do interesse dos jovens por alguns assuntos ligados, sobretudo, ao Ultra-Romantismo, como o *gótico* e os *vampiros*.

Muito nos influenciou também a presença da seguinte habilidade no PPC do curso de Eletrotécnica, referente ao ensino de língua portuguesa na terceira fase: *Analisar textos dos autores românticos, identificando suas características e comparando-os com os da atualidade*. Decidimos, então, trabalhar com o Ultra-Romantismo e suas influências na contemporaneidade, começando por uma breve apresentação das outras duas gerações, do contexto histórico do período (tanto na Europa quanto no Brasil), seguido de um aprofundamento no *mal do século*, no conceito de gótico e nas influências dos byronianos hoje em dia e em diferentes mídias: filmes/séries, cultura, música. Finalizada essa parte de apresentação do Ultra-Romantismo, começaremos a trabalhar com a literatura vampiresca, que foi fortemente influenciada pelos românticos.

Para o desenvolvimento do tema, utilizamos o gênero conto, uma vez que também faz parte do planejamento da disciplina (ver anexo 4). Iniciamos o projeto com o estudo conjunto do conto *Fragmento de um relato*, de George Byron; continuamos trabalhando com contos do período romântico – Capítulos I a IV de *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo; *Maria! Não me mates que sou tua mãe!*, de Camilo Castelo Branco; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe; *O Vampiro*, de John William Polidori; e finalizamos com contos e outros textos contemporâneos, como trechos de *Drácula*, de

Bram Stoker; de *Carmilla*, de *Joseph Sheridan Le Fanu*; e de *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer.

A ideia deste projeto de docência não era trabalhar com a noção de escola literária de forma fechada e finita, mas sim com uma noção mais ampla, mostrando que existem características e elementos narrativos ultra-românticos que podem tanto estar na literatura do período quanto na contemporaneidade.

### 3.2 Referencial Teórico<sup>8</sup>

#### 3.2.1 Concepções de *língua* e de *sujeito*

De acordo com Possenti (1996, p. 21, grifos do autor),

Para que um projeto de ensino de língua seja bem sucedido, uma condição deve necessariamente ser preenchida, e com urgência: *que haja uma concepção clara do que seja uma língua e do que seja uma criança* (na verdade, um ser humano, de maneira geral).

Indo ao encontro da afirmação acima, entendemos que as concepções de *língua* e de *sujeito* são o alicerce para a nossa prática docente.

Portanto, para a realização deste projeto de docência, tomamos como base o ideário bakhtiniano<sup>9</sup>. Para o autor, os indivíduos estabelecem relações interdiscursivas por meio da linguagem, *no* meio, para então, a partir dessas relações estabelecidas, constituírem-se como sujeitos. Portanto o exterior exerce função primordial na enunciação. Esta é composta por duas partes interconectadas e interdependentes: o locutor e o interlocutor (através do meio). O locutor está inserido em determinado ambiente social, logo, tudo aquilo que for por ele enunciado estará passando por um “filtro” cultural e sócio-histórico que influencia sua maneira de pensar, agir e, portanto, seu enunciado. O interlocutor, por sua vez, filtrará novamente este enunciado de acordo com *sua* bagagem cultural e sócio-histórica. Com isso, Bakhtin nos mostra que nenhum enunciado e/ou ato de enunciação é puro ou pode ser tomado isoladamente: todo ato de fala é filtrado, é *refratado* na interação locutor– meio social–interlocutor.

<sup>8</sup> É indispensável salientar que as partes mais gerais do referencial teórico do projeto de docência foram escritos em conjunto com outra dupla de estágio, Rafaela Miliorini Alves de Brito e Raquel Darelli Michelin, para o estágio no Ensino Fundamental.

<sup>9</sup> O ideário bakhtiniano aqui citado refere-se às seguintes obras:  
BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/1953].  
\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002 [1929].

Segundo o autor, a atividade mental cognitiva só é possível por meio da expressão semiótica, pois a linguagem é responsável por significar o mundo através de um meio organizado de expressão do pensamento constituído por e a partir dela.

A teoria de Bakhtin considera a relação entre *eu* e o *outro* e entre o sujeito e a língua: só haverá enunciação quando houver dois indivíduos socialmente constituídos e organizados. Para ele, nós moldamos nossa enunciação de acordo com o interlocutor; logo, o sujeito se constitui na alteridade através da relação que estabelece com o outro.

Bakhtin propõe uma concepção *dialógica* da linguagem, onde interior e exterior não são dicotômicos, mas dialéticos: se relacionam e se complementam; a relação eu-outro é essencial na composição dos sujeitos, pois são seres sociais e históricos que se constituem na alteridade. A linguagem e as atividades humanas instituem-se reciprocamente.

A partir de sua concepção dialógica da linguagem, o autor propõe uma metodologia para o estudo da língua: primeiramente, precisamos entender o que é a linguagem, sua natureza socio-interacional e histórica; a partir dela compreendemos as ações humanas e suas produções sociais, as quais se desenvolvem nas esferas sociais pelas quais transitam os indivíduos (religiosa, jornalística, escolar, familiar etc.). Em seguida, passamos ao estudo dos gêneros do discurso – pois eles são constituídos historicamente a partir da interação social até adquirirem certa estabilidade. É somente depois de perfazer esse caminho que seremos capazes de entrar no estudo das formas da língua, através da análise linguística.

Portanto, acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas deve pautar-se na teoria dos gêneros do discurso – práticas de uso da língua que instituem as relações humanas nas diferentes esferas sociais (esfera religiosa, esfera familiar, esfera escolar etc.). Os gêneros estão implicados na cadeia discursiva, não na imanência no sistema textual.

O conceito de gêneros do discurso como práticas de uso da língua ajuda a situar o aluno no contexto em que aqueles gêneros são construídos. Por exemplo: uma reportagem de jornal só interessa enquanto gênero instituidor de sentidos se estiver vinculada ao seu suporte, o jornal, e ao seu meio, o local em que foi escrita, por quem e com que finalidade – e, evidentemente, só ganhará sentidos a partir dos olhos do leitor. Um texto tomado avulsamente não constrói sentidos plenos, pois não institui relações na cadeia discursiva.

Se a língua institui as relações sociais, a aprendizagem deve ser entendida como algo que ocorre no movimento da intersubjetividade para a intrassubjetividade e não o contrário. É a partir das relações sociais nas quais se envolve que o aluno será capaz de construir conhecimentos para posterior aprendizagem intrassubjetiva. A apropriação de conhecimento é feita através de trocas intersubjetivas, do locutor mais experiente – o professor – para o locutor menos experiente – o aluno – e fazendo também o movimento contrário: é uma troca, em que o interlocutor não absorve perfeitamente o que lhe é dito de maneira linear; ocorre uma refração, ou seja, as informações são enviadas pelo locutor e interpretadas pelo interlocutor de acordo com a sua ideologia e vice-versa. Um professor ancorado nesse ideário percebe que seus alunos não são sujeitos universais, portanto não podem ser concebidos da mesma maneira: cada um terá seu tempo para aprender, dependendo do conhecimento prévio com que chegou à escola (ou série) em questão e da forma como as relações sociais que estabeleceu ao longo de sua história o formaram. E ainda, compreende que seus alunos não são sujeitos *tabula rasa*, onde podem ser inseridos conteúdos diversos que serão absorvidos tal qual a significação dada pelo professor (a educação não pode ser bancária<sup>10</sup>). Contudo, um mínimo de universalidades precisa ser garantido, para possibilitar ao aluno o ingresso e/ou o trânsito pelas diferentes esferas sociais. E a escola é o local por excelência onde devem ser possibilitada a aprendizagem também desses conteúdos.

### 3.2.2 Os eixos do processo de ensino–aprendizagem de língua materna na escola

O processo de ensino–aprendizagem de língua materna, de acordo com Geraldí (1997), se estabelece sobre três eixos: a produção de textos, a leitura de textos e a análise linguística.

Para o autor, a **produção de textos** (oral e escrita) é ponto de partida e de chegada do processo de ensino–aprendizagem. Nesta ação está implicado o ato político e ideológico de *dar voz ao outro*. O ato de produção exige que o aluno se assuma como sujeito da autoria e, para isso, ele precisa ter: (i) o que dizer, portanto exige conhecimento enciclopédico e empírico sobre o tema a ser exposto, que deve ser previamente estudado (no mesmo gênero e em gêneros diferentes) através da mediação do professor; (ii) a quem dizer, o que demanda conhecimento de seus interlocutores

---

<sup>10</sup> Cf. FREIRE, 1996.

específicos ou do auditório social médio; (iii) razões para dizer, o que requer motivação e definição da situação interacional que justifique a produção no gênero; (iv) estratégias para dizer, o que exige domínio de recursos de natureza linguístico-discursiva para materialização do projeto de dizer do aluno-autor com adequação ao gênero.

É por meio da relação com um mediador mais experiente que o aluno irá aprender, portanto o professor tem papel importantíssimo na formação do aluno: precisa colocar-se (assumir-se) como sujeito mais experiente no processo de ensino-aprendizagem, ensinando e avaliando em um processo formativo (não focado apenas no resultado). O professor precisa incidir sobre o texto do aluno para verificar se ele alcançou as apropriações formal, conceitual e pragmático-interacional.

O segundo eixo sobre o qual se estabelece o processo de ensino–aprendizagem de língua materna é a **leitura de textos**. Esse eixo dialoga com o anterior, incidindo em “o que se tem a dizer”, pois proporciona uma ampliação de ideias e sentidos, permitindo um diálogo entre o leitor e o autor; e nas “estratégias para dizer” constituídas na relação interlocutiva.

Geraldi (1997) vale-se de uma metáfora para explicar o processo dialógico da leitura, tratando-a como um *tecido* ou *bordado*. Os fios que constituem um texto são dados pelo autor e pelo leitor, assim tecendo um bordado híbrido. O autor dá significações ao texto que escreveu de acordo com suas ideias as quais, por sua vez, foram construídas a partir de outros discursos, outras leituras anteriores ao ato da escrita; o leitor, de outro lado, atribui sentidos ao mesmo texto de acordo com suas próprias vivências (sua história, sua cultura etc.). Um texto, portanto, é formado por fios provenientes de mãos distintas, a saber: a do autor e as dos diferentes leitores. Ademais: nem a leitura feita por um mesmo leitor é fechada, pois este pode vir a mudar seu olhar sobre o texto, no processo de releitura (em um momento histórico diferente), o que implica (ou pode implicar) em uma atribuição de significados diferente, levando a um novo processo de bordado feito com outros fios. A tessitura se dá dentro da cadeia discursiva e se modifica também dentro dela.

O texto é o local onde ocorre o encontro entre autor e leitor; a cada encontro se constrói a materialidade do texto:

[...] O texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com “espaços em branco” que se expõe como acabado, produzido, já que resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito. O leitor trabalha

para reconstruir este dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras. [...] (GERALDI, 1997, p. 167)

Contudo, em sala de aula a leitura de textos assume uma postura artificial, na medida em que a leitura é imposta aos alunos para que estes realizem um movimento de decodificação de informações de maneira rasa. Não há diálogo entre aluno e professor nem entre aluno e texto; a leitura é legitimada na autoridade. Hipóteses científicas são expostas como verdades absolutas, para que os alunos apenas absorvam, não há construção de sentidos, apenas reconhecimento de saberes *pré-estabelecidos*. Não há discussão, portanto perde-se a relação interlocutiva essencial a qualquer situação de aprendizagem.

A leitura de textos em sala de aula, como vem sendo feita, em sua artificialidade, constitui-se como uma maneira de estimular operações mentais, quando seu papel deveria ser o de produzir conhecimentos por meio de operações mentais.

A produção de sentidos por meio da leitura só ocorrerá se houver motivação para o ato de ler. É importante, aqui, refletirmos sobre as relações que estabelecemos com a leitura além dos muros da escola: quando lemos, o fazemos com determinados objetivos e essa prática precisa ser levada para dentro da sala de aula – procurando sempre romper com a artificialidade do processo de leitura do ambiente escolar, onde se leem textos *para* adquirir uma nota em determinada atividade e não com um objetivo sócio-interacional real. Geraldí (1997) propõe, então, quatro “tipos” de leitura de textos na escola, as quais envolvem as diferentes motivações que levam um sujeito a praticar o ato da leitura em diferentes contextos, sob determinados objetivos.

Primeiramente, há a *leitura-busca-de-informações*, a qual é realizada quando vamos ao texto para encontrar uma resposta a alguma pergunta. O que nos motiva a isso é o “querer saber mais”, que nos faz buscar no texto por confirmações ou contraposições a teses defendidas por nós ou por outros. Buscamos por opiniões diferentes para obtermos respostas diversas que nos auxiliarão na construção de sentidos. Esta é contínua e eterna, ocorre ao logo de toda a vida, em que olhares diferentes sobre diferentes textos (e sobre o mesmo) nos possibilitarão a construção e a reconstrução do saber.

Em segundo lugar, temos a *leitura-estudo-do-texto*, a qual se assemelha à anterior, mas vai mais a fundo: aqui, não se percorre o texto na busca de uma informação pontual, mas no desejo de conhecer profundamente as ideias expostas e construir sentidos a partir da interlocução autor-leitor. Novamente, este “tipo” envolve

o “querer saber mais”, pois, segundo Osakabe (1988 *apud* GERALDI, 1997), o homem está eternamente na busca de sentidos para constituir-se num ser pertinente. O sujeito constitui-se e reconstitui-se no discurso e é incompleto por definição.

O terceiro “tipo” de leitura apontado pelo autor é a *leitura-pretexto*, a qual ocorre quando o leitor vai ao texto para usá-lo como base para a produção de outras obras. Por exemplo, quando um texto literário é traduzido ou transcrito para outras linguagens, como o teatro, o cinema e a música. Entretanto, Geraldi (1997, p. 174) faz uma ressalva: há alguns pretextos que se ilegitimam:

[...] Talvez o melhor exemplo disto seja a utilização do texto que, na escola, se faz para a discussão da sintaxe de seus enunciados. A ilegitimidade não me parece surgir do estudo sintático em si, mas da cristalização de tais análises que se não apresentam como possíveis mas como verdades a que só cabe aderir, sem qualquer pergunta. [...]

Por último, é citada a *leitura-fruição*, em que o ato de ler é praticado por puro desejo e deleite, gratuitamente. “ [...] E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define este tipo de interlocução é o ‘desinteresse’ pelo controle do resultado.” (GERALDI, 2007, p. 98)

Os quatro “tipos” de leitura incidem sobre a produção de textos, eixo inicial do processo de ensino–aprendizagem, pois, possibilitando a construção de sentidos por meio da relação interlocutiva com o autor e com o texto, amplia o que temos a dizer e nossas possibilidades de dizer. O movimento é cíclico: parte da produção para a leitura e desta retorna à produção.

O terceiro e último eixo implicado no processo de ensino de língua portuguesa, segundo Geraldi (1997), é a **análise linguística**. Consiste em trabalhar como a gramática e o léxico foram agenciados pelo autor para a construção de sentidos *em* um texto. Da mesma forma, entendendo a análise linguística como o fio condutor do processo de ensino–aprendizagem, esta deve ser desenvolvida com base nas produções textuais dos alunos, em que o professor, incidindo sobre o texto no processo de refacção, ensina-os (como um mediador mais experiente no processo de interlocução) a agenciar adequadamente gramática e léxico em favor do *seu* projeto de dizer.

Entretanto, como nos lembra o autor, toda criança (e todo falante nativo de uma língua) já faz análise linguística naturalmente, refletindo sobre a linguagem e os meios de expressão utilizados nas diferentes situações interlocutivas pelos diversos sujeitos.



Por esse motivo, acreditamos ser importante considerar ainda as contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua materna, apresentadas no próximo item.

### 3.2.3 As contribuições da Sociolinguística para ensino de língua materna

O ensino de língua portuguesa nas escolas encontra-se carente de reflexões teóricas e técnicas acerca do funcionamento natural da língua que falamos e a qual adquirimos em casa ainda quando crianças.

Não há dúvida de que o papel da escola é ensinar aquilo que o aluno ainda não sabe, possibilitando-o a transitar e se inserir em esferas sociais distintas daquelas presentes em seu universo imediato. Portanto, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola deve oferecer condições linguísticas para que o aluno tenha capacidade de se expressar adequadamente em diferentes situações de interação oral e escrita.

Para isso, os professores de língua portuguesa precisam ensinar aos seus alunos a *norma culta* da língua, a qual preferimos aqui denominar *variedades cultas de prestígio*<sup>11</sup> (no plural), tendo em vista que essa nomenclatura diz respeito a um conjunto de variedades faladas pelas pessoas de maior prestígio sociocultural e poder econômico da sociedade. O termo utilizado no plural, como evidencia Faraco (2012)<sup>12</sup>, mostra a diversidade desses falares que, juntos, compõem um sistema heterogêneo.

É importante, aqui, esclarecer a diferença entre norma culta (ou variedades cultas de prestígio) e norma padrão. Enquanto aquela diz respeito à forma como efetivamente falam as pessoas de maior *status* na sociedade, de acordo com Faraco (2002 *apud* GÖRSKI; COELHO, 2009) e Bagno (2011), a norma padrão consiste em uma abstração. É um modelo de “língua certa” engessado em algumas gramáticas normativas, na tentativa de legislar sobre a língua, apontando a forma correta de falar. Esse modelo idealizado transmite uma falsa impressão de homogeneidade linguística, é artificial, não representando a fala de nenhum falante natural da língua, salvo raros casos de escrita extremamente monitorada.

Entendemos, portanto, que um dos papéis da escola é ensinar as variedades cultas de prestígio. Entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais também apontam para a importância de a escola refletir sobre a língua e a variedade linguística,

---

<sup>11</sup> Seguindo a nomenclatura utilizada por Bagno (2011).

<sup>12</sup> Em palestra ministrada no evento “Olimpiadas de língua portuguesa” (Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=CUKfzAeGNrE>. Acesso em: 30 abr 2013.)

combatendo qualquer forma de discriminação, estigma e preconceito linguístico. O conhecimento na área de Sociolinguística, pois, também se mostra relevante para o ensino de língua materna. O professor precisa ter ciência de que a língua que ele está ensinando não é nova para os alunos, pois eles já a trazem de casa, adquiriram-na no ambiente familiar, se expressam através dela e a dominam pelo menos na modalidade oral vernacular. Tratar o aluno como *tabula rasa*, como apontamos anteriormente, é uma concepção demasiadamente antiga, mas, infelizmente, ainda presente em muitos contextos escolares.

O professor deve respeitar o vernáculo de seus alunos e ensiná-los o conjunto de regras referentes às variedades cultas de prestígio com o objetivo de contribuir para a formação multidialetal dos mesmos.

### 3.2.4 Romantismo

O Romantismo foi um movimento artístico, político e filosófico surgido no fim do século XVIII, que se estendeu pelo século XIX. Este mo(vi)mento influenciou diversas gerações e se faz presente ainda na contemporaneidade, nas mais diversas áreas, gêneros e mídias. O pano de fundo para a chegada do Romantismo foi a Revolução Francesa: numa França onde os burgueses derrubavam o Absolutismo enquanto bradavam *Liberté, Egalité, Fraternité!*<sup>13</sup>, nascia uma estética que se moldava melhor à personalidade da nova classe dominante. Se antes o objetivo da arte era o de louvar a monarquia, agora ela voltava-se para a burguesia, classe em ascensão. A sociedade sentia necessidade de se conhecer, de pensar mais sobre si; dessa forma, uma literatura individualista e subjetivista ascende, fugindo da realidade e idealizando tudo ao seu redor. Não era à toa: eles haviam conquistado uma pátria, derrubado tiranos; vários revolucionários morreram no meio do caminho para a glória, era mais do que necessário tirar os pés do chão e sonhar, imaginar que tudo aquilo valera a pena.

Este é o contexto em que nasce o Romantismo: uma nova estética para um novo povo. A partir daí, o movimento vai ganhando força. Seus maiores expoentes são jovens universitários, boêmios, que levam a literatura romântica às ruas, aos cafés e aos bordéis, e logo para o resto da Europa. Na França, temos Victor Hugo, escritor romântico responsável pela grandiosa obra *Os Miseráveis*, que conta a história da Revolução Francesa, mas é na Inglaterra que o maior ícone do Romantismo irá surgir: Lord George Gordon Byron. Além de Byron e suas aventuras tão ou mais picantes e macabras do que suas histórias, outros nomes marcaram a Europa: Percy Bysshe Shelley, Mary Shelley e John William Polidori.

O Brasil não ficou incólume à febre romântica. Tudo começa em 1808, com a vinda da família real portuguesa para as terras tupiniquins, fugindo de Napoleão. Se de fato era ali que a corte iria fixar residência e a família real iria governar suas demais colônias, era necessário que algumas modificações fossem feitas para melhor acomodá-la. Inicia-se um processo de crescimento econômico e intelectual: o primeiro banco é criado, assim como a Academia de Belas Artes, jornais e escolas, que mais tarde se tornariam universidades, como a Faculdade de Medicina da Bahia. Com tantas mudanças acontecendo, a literatura brasileira também precisava se atualizar – é aí que o

---

<sup>13</sup> Liberdade, Igualdade e Fraternidade, lema da Revolução Francesa, que sobreviveu aos tempos e tornou-se um grito a favor da democracia, foi citado na Constituição da França.

movimento romântico começa a influenciar o Brasil. O Romantismo brasileiro teve suas particularidades, como acontece com todo movimento artístico em diferentes lugares: ganha novas características, torna-se, de certa forma, único.

O Romantismo brasileiro foi composto por 3 fases: A primeira fase é chamada indianista ou nacionalista, possuindo como expoentes José de Alencar e Gonçalves Dias. Esta geração foi muito influenciada pela Independência do Brasil, em 1825, e os escritores se esforçavam para criar um Brasil com mais cara de Brasil, escreviam sobre ideais nacionalistas, demonstravam um sentimentalismo exacerbado e possuíam o índio como herói nacional, um índio ainda muito europeizado; contudo, era uma tentativa de criar um herói brasileiro. Mesmo sendo a primeira leva de românticos, a vida social dos autores brasileiros pouco se assemelhava com a da caótica e vibrante Paris, em que vagavam os escritores europeus; aqui se dormia muito cedo, assim que os lampiões eram apagados, e não havia lugar para ser frequentado à noite. No máximo, eram realizados saraus, mas pouquíssimos e muito tranquilos.

A baderna começaria com a segunda geração, chamada de Ultra-Romântica, Byroniana, ou ainda, mal do século; é, com toda a certeza, a fase que mais nos interessa: é a geração mais romântica de todas as três, onde estão juntas todas as características românticas. O maior expoente brasileiro foi Álvares de Azevedo. Esta geração foi profundamente influenciada pelos românticos europeus, sobretudo por Lord Byron, que não era apenas um modelo de escritor, mas de personalidade, de homem. Os escritores daqui seguiam cada passo do Barão, tanto na literatura quanto nas aventuras: faziam saraus e orgias em homenagem às histórias e à vida de Byron, chegaram até a roubar um crânio do cemitério no bairro da Consolação, tudo porque o Lord possuía uma taça feita de um crânio, o qual fora achado nos terrenos do castelo de Byron, pertencente a um monge que lá havia sido enterrado.

A terceira e última geração romântica foi a Condoreira, inspirada pelo símbolo da liberdade através do pássaro condor. Os escritores desta fase falavam sobre política, sobre liberdade e sobre o futuro; foram fortemente influenciados pela Abolição da Escravatura e pela Proclamação da República; ou seja, uma geração muito mais preocupada com a sociedade.

Das três fases do Romantismo brasileiro, optamos por trabalhar com a segunda, por ser aquela mais parecida com as demais gerações românticas que se espalharam pelo mundo e por ser, também, a geração que mais influenciou artistas, transbordando seus conceitos e estilos até a contemporaneidade. A partir do Ultra-Romantismo, temos

filmes e literatura de terror, a estética gótica, a figura do protagonista misterioso e sedutor, e tantas outras e incontáveis influências. Como não era possível estudar a fundo todos os matizes românticos na contemporaneidade, escolhemos trabalhar com a literatura vampiresca, gênero iniciado durante o Romantismo, que evoluiu através dos tempos e transformou-se, mas que sempre traz sua herança Ultra-Romântica na bagagem.

### 3.2.5 O vampiro pré-literário e a Literatura vampiresca

A lenda do vampiro é imortal, assim como a criatura que a protagoniza. É difícil dizer qual foi a primeira vez que uma história de vampiro foi contada, mas se precisamos escolher, talvez as primeiras histórias comecem ainda na Antiga Grécia, com a figura das lârnias, seres mitológicos que possuíam o torso de mulher e a parte inferior de uma serpente, que usavam sua bela voz e atributos sedutores para atrair viajantes, tudo para depois devorá-los, literalmente, quase como sereias da floresta.

Se partimos do pressuposto de que a Bíblia não é uma obra de ficção, mas um relato sobre os momentos que antecederam a criação do mundo e, conseqüentemente, sobre o início do mundo em si, então o mito vampiresco é ainda mais antigo. Nos manuscritos do Mar Morto, que são partes da Bíblia que não foram agregadas à publicação oficial, por assim dizer, existe a figura de Lilith, que na Bíblia conhecida pelos cristãos, é um demônio, mas que em um dos Manuscritos é a primeira esposa de Adão, expulsa do paraíso por ter se negado a ser submissa ao homem. Além da expulsão, Lilith foi sentenciada a ser uma criatura notívaga e demoníaca, virando assim uma espécie de vampira. Recentemente, essa versão da história de Lilith foi reescrita no seriado da HBO, *True Blood*.

Podemos ir muito longe: há lendas sobre vampiros em todas as civilizações, ainda que o nome não seja o mesmo. Na China, temos o *Jiang-shi*, um vampiro cego que se alimenta do *chi* das pessoas e que para o que estiver fazendo caso joguem grãos de arroz à sua frente, e só segue seu caminho depois de contar grão por grão. Na América Latina, temos a figura do chupa-cabra, criatura que mata animais de pasto e que foi foco de diversas matérias na mídia durante o começo dos anos 90. A lista continua e é grande. O mito do vampiro foi evoluindo e se adaptando conforme o mundo evoluiu, provavelmente porque o homem sempre foi obcecado pela imortalidade.

No século XVIII, houve um surto de vampirismo na Europa Ocidental: os moradores contavam que mortos apareciam para pedir comida, e se não tivessem o

pedido atendido, matavam quem quer que aparecesse na frente, sugando seu sangue. Por conta dos ataques de vampiros, começa uma onda de exumação de corpos, para verificar se de fato o cadáver estava morto ou se ele havia se transformado em um vampiro. Os critérios eram os seguintes: se o cadáver estivesse bem conservado, já se começava a suspeitar; se estivesse sujo de sangue, o indício de que a pessoa havia se alimentado de sangue começava a se confirmar e então enfiavam uma estaca no peito do morto. Muitas vezes, um “grito” era ouvido assim que a estaca abria um buraco no cadáver, o que para os exumadores era mais do que suficiente para provar que de fato aquela criatura era um vampiro. Depois da estaca, cortavam a cabeça e ateavam fogo ao corpo. O mais interessante é que todas essas provas irrefutáveis são para nós, hoje, confortavelmente explicadas pela ciência: os corpos bem conservados, chamados de Corpos Santos, ocorrem por vários fatores, como o solo em que o corpo está enterrado ou as condições em que ele foi sepultado, além de outras questões, como quais agentes decompositores estão no ambiente. Existem corpos que estão conservados há mais de 100 anos; a Igreja Católica considera-os milagres e possuem alguns destes corpos em exposições, quase como talismãs religiosos. O sangue no cadáver e o urro soltado por ele podem ser explicados de uma só forma: quando o corpo está em processo de decomposição, é normal que ele solte fluidos, entre eles, sangue e gases, por isso o grito horripilante do vampiro quando um orifício é aberto no morto. O surto de exumações só parou depois que a Imperatriz da Áustria mandou seu médico investigar se de fato existiam vampiros. Concluindo que era apenas uma crendice popular, a Imperatriz proibiu a exumação de corpos em suas terras.

Após o surto de vampirismo e exumações pela Europa, o vampiro mostrou que havia vindo para ficar: o assunto começou a ser abordado por periódicos científicos da época, caiu até mesmo no gosto dos religiosos, como o monge Augustin Calmet, que escreveu um tratado onde citava o caso dos vampiros. Foi assim que a figura sobrenatural predileta dos adolescentes hoje caiu no gosto popular e, antes que pudessem notar, já havia invadido o imaginário literário. Primeiro, os vampiros conquistaram os versos, sendo citados em diversos poemas, mas ganharam força quando finalmente chegaram à prosa, através de John William Polidori, o médico pessoal de Lord Byron e também o injustiçado escritor que eternizou o vampiro sedutor e aristocrata.

A história é complicada, como toda boa história deve ser: Polidori era médico e amante de Lord Byron, e ia aonde quer que fosse útil ao ícone romântico. Num fim de

semana de verão, à beira de um lago, Byron, Polidori, Percy Shelley, Mary Clairmont (a futura Mary Shelley) e a meia-irmã de Mary, Claire, ficaram presos num castelo. Entre outras atividades não tão literárias, como podemos imaginar, já que Byron e Polidori eram amantes, Claire era namorada de Byron (com quem teve uma filha), Percy e Mary eram namorados (futuramente se casariam) e, dizem as más línguas, Claire também teve um caso com o cunhado, eles contaram e escreveram contos de terror. Foi a partir destes contos que Mary Shelley ganharia inspiração para criar Frankenstein e Polidori para criar o primeiro vampiro na literatura, Lord Ruthven.

Além de Ruthven, temos Carmilla, Drácula, Lestat e Louis, Edward. Isso se ficarmos apenas em alguns vampiros mais icônicos. Os vampiros invadiram a literatura, o cinema e os sonhos de muitas pessoas; são criaturas extremamente fantásticas, misteriosas e que remontam a uma obsessão da humanidade: a imortalidade. Escolhemos esse assunto, pois sabíamos de sua popularidade e de sua evolução e reinvenção constantes, o que o transformava num tema perfeito para trabalhar com uma turma de Ensino Médio, porque, além de ser uma literatura envolvente e influenciada pelo Romantismo, tornava possível a discussão de questões como a originalidade, a fidelidade e o preconceito, noções mais do que necessárias e primordiais na formação de uma pessoa.

### **3.2.6 A avaliação dos conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais**

Zabala (1998), a partir de um ponto de vista sócio-histórico, procura analisar situações reais de interação no processo de ensino–aprendizagem em sala de aula, afirmando a necessidade de se trabalharem os conteúdos globalmente – ou seja, de maneira interdisciplinar, para levar os alunos ao entendimento de uma realidade extramuros que se manifesta de modo global – não dividida por áreas temáticas, tal qual as disciplinas escolares.

Propondo métodos de trabalho em sala de aula que objetivem atingir a educação global, separa os conteúdos a serem ensinados em quatro tipos<sup>14</sup>: os factuais, os conceituais, os procedimentais e os atitudinais. Portanto, segundo o autor, a avaliação deve também sustentar-se sobre esses quatro pilares, buscando englobar todo o processo.

---

<sup>14</sup> Os quatro tipos de conteúdo a serem trabalhados em sala de aula, propostos pelo autor, são gerais e não específicos à disciplina de Língua Portuguesa.

Os conteúdos **factuais** e os **conceituais**, dizem respeito aos fatos e conceitos, tendo como foco uma aprendizagem significativa que permita ao aluno refletir sobre o que foi ensinado, sendo capaz de interpretar as situações analisadas e não apenas memorizar dados desconexos. Para o autor, quando temos como objetivo que o aluno se aproprie de conteúdos factuais, a boa forma de avaliação é a simples e objetiva pergunta; quando temos um grande número de alunos, podemos recorrer a uma prova escrita simples.

Contudo, divergindo ligeiramente do autor, acreditamos que os conteúdos conceituais não podem ser separados dos primeiros, pois a simples memorização de fatos não desempenha, *isoladamente*, papel relevante na formação de sujeitos como cidadãos. Portanto, entendemos que os conteúdos factuais e os conceituais fazem parte do mesmo eixo e devem, logo, ser trabalhados e avaliados em conjunto, pois é importante que os alunos sejam capazes de fazer relação entre o que aprendem na escola e a realidade extramuros, como evidencia Feynman (1985, p. 4):

Então eu fiz a analogia com um erudito grego que ama a língua grega, que sabe que em seu país não há muitas crianças estudando grego. Mas ele vem a outro país, onde fica feliz em ver todo mundo estudando grego – mesmo as menores crianças nas escolas elementares. Ele vai ao exame de um estudante que está se formando em grego e pergunta a ele: “Quais as idéias [sic] de Sócrates sobre a relação entre a Verdade e a Beleza?” – e o estudante não consegue responder. Então ele pergunta ao estudante: “O que Sócrates disse a Platão no Terceiro Simpósio?” O estudante fica feliz e prossegue: “Disse isso, aquilo, aquilo outro” – ele conta tudo o que Sócrates disse, palavra por palavra, em um grego muito bom. Mas, no Terceiro Simpósio, Sócrates estava falando exatamente sobre a relação entre a Verdade e a Beleza!

O físico utiliza tal exemplo para constatar a deficiência do ensino de ciência (especialmente de física) no Brasil, o qual se pautava, na época, em simples memorização de conceitos. Os professores ensinavam os alunos a passarem nas provas, num sistema de “autopropagação”, embora a real aprendizagem na verdade não existisse. Sabemos que, infelizmente, esse é um sistema de ensino cuja realidade ainda se faz presente em muitas localidades de nosso país. Entretanto, pretendemos contribuir para a formação de sujeitos reais, com conteúdos socialmente relevantes e avaliações pertinentes, as quais nos permitam diagnosticar tanto o grau de aprendizagem do aluno quanto o caminho pelo qual devemos orientar nossas próximas aulas para que ele continue progredindo. Afinal, a avaliação não é importante apenas para o aluno, mas também para o docente – através dos resultados, somos capazes de perceber se o conteúdo ensinado e a metodologia utilizada foram pertinentes àquele grupo de estudantes.



Zabala (1998) propõe que avaliemos os conteúdos conceituais<sup>15</sup> através da observação do *uso* dos conceitos em situações distintas. É mais interessante, pois, que proponhamos exercícios nos quais os estudantes tenham de fazer uso dos conhecimentos em suas produções textuais, do que precisem responder a perguntas como “o que define o gênero conto?” ou “o que significa *sujeito indeterminado*?”.

O terceiro eixo proposto pelo autor é o de conteúdos **procedimentais**, o qual se refere a capacidades como debater, trabalhar em equipe, fazer uma pesquisa etc. Esse tipo de conteúdo precisa ser avaliado em seu processo e aplicabilidade. Só seremos capazes de incidir sobre a capacidade argumentativa do aluno se o observarmos durante uma atividade de debate, por exemplo, ou durante a composição de um texto escrito cujo gênero exija a argumentação. Para isso é necessária a observação sistemática de suas atividades, donde a importância do processo de refacção dos textos produzidos.

Os conteúdos **atitudinais** constituem o quarto pilar sobre o qual se sustenta o processo de ensino–aprendizagem, segundo Zabala (1998). Dizem respeito ao posicionamento do aluno diante dos demais conteúdos, de acordo com atitudes e valores esperados. Esse eixo se estabelece na relação entre sujeito e sociedade, em que se fazem necessárias atitudes de respeito, solidariedade, tolerância etc. Como aponta o autor, a avaliação desse tipo de conteúdo é bastante desafiadora, pois não é possível quantificar valores como os supracitados. Sugere, pois, que

A fonte de informação para conhecer os avanços nas aprendizagens de conteúdos atitudinais será a observação sistemática de opiniões e das atuações nas atividades grupais, nos debates das assembleias, nas manifestações dentro e fora da aula, nas visitas, passeios e excursões, na distribuição das tarefas e responsabilidades, durante o recreio, nas atividades esportivas, etc. (ZABALA, 1998, p. 209)

Portanto, a avaliação dos conteúdos atitudinais deve ser feita em todas as aulas e atividades extracurriculares, percebendo, por exemplo, o respeito que os alunos têm perante seus colegas – inclusive os com necessidades especiais – nos momentos de interação informal, apresentação de trabalhos etc.

### 3.2.7 A avaliação nas aulas de Língua Portuguesa

Com base no modelo de ensino e de avaliação gerais proposto por Zabala (1998), consideramos importante realizar um ensino global e interdisciplinar,

---

<sup>15</sup> Aqui por nós compreendidos como conteúdos conceituais e *factuais*.

procurando colocar o aluno em contato com conteúdos socialmente relevantes e avaliando suas atividades de modo integral.

A partir da proposição de Geraldí (1997) para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, acreditamos que a avaliação precisa, ainda, recair sobre os três eixos, a saber: a produção de textos, a leitura de textos e a análise linguística. A avaliação ocorrerá, sobretudo, por meio da *produção de textos no gênero trabalhado*.

O autor estabelece uma diferenciação entre *redação* e *produção de textos*: aquela seria uma produção mecânica de textos *para a* escola, com o objetivo apenas de adquirir nota para a disciplina (fazendo com que o aluno escreva apenas aquilo que o professor quer ler); já a segunda pressupõe uma atividade interlocutiva real, com propósitos concretos de interação, comunicação e projeto de dizer. Contudo, na escola, o professor, no ato de leitura do texto do aluno, assume-se como “função-professor” e não como “sujeito-professor”. Esse fato interrompe a ação interlocutiva entre os dois sujeitos e contribui para maior artificialidade da escrita de textos no ambiente escolar – contribuindo para a prática de ensino tradicional, em que os conteúdos eram todos divididos em disciplinas e não se buscava o trabalho interdisciplinar (ZABALA, 1998.).

Essa artificialidade acaba gerando grande assimetria no meio escolar: o professor coloca-se como detentor absoluto do conhecimento que tem o papel de *corrigir* o texto do aluno; e o aluno precisa sempre dar a resposta exata que o professor espera, ou ela estará errada. Tal situação impede a existência do diálogo em sala de aula, o que remete a uma concepção de *educação bancária* e a um ensino de ciência traduzido na dicotomia certo-errado (e quem define o *certo* é o professor). As opiniões dos alunos são frequentemente desmerecidas, fato que incide negativamente sobre todo o processo de produção de textos sugerido por Geraldí (1997): ao receber o conteúdo sem diálogo e de maneira simplificada e dicotômica, o aluno tem o seu “o que dizer” afetado, pois terá construído uma visão de mundo extremamente rasa e unidirecional; tendo um professor que não se assume como sujeito na relação interlocutiva, o aluno *determina/direciona* seu “a quem dizer” para o professor-corretor, o qual, em vez de incidir sobre o texto do aluno como mediador mais experiente na forma de diálogo, põe-se a apontar erros e identificar opiniões divergentes das dele, portanto vistas como erradas; a “artificialidade constitutiva” do ambiente escolar transforma as “razões para dizer” do aluno em motivações pragmáticas rasas, a saber, adquirir nota para a disciplina; sem considerar a complexidade dessas diversas nuances implicadas na

produção de um texto, o aluno vê-se sem “estratégias para dizer”, pois a relação interlocutiva foi quebrada, transformando-se em locução unidirecional sem propósito discursivo/enunciativo.

Durante a produção de textos na escola, o aluno precisa se assumir como locutor de seu discurso como em uma relação interlocutiva que se estabelece entre enunciador e enunciatário. Não há como existir enunciação sem um interlocutor (não há como assumir-se como locutor fora da relação interlocutiva). Como nos mostra o ideário bakhtiniano, toda a fala se constrói na cadeia discursiva, fazendo com que o discurso seja feito e refeito continuamente, construído e desconstruído pelos seus participantes; todo discurso começa na fala anterior e termina na resposta do interlocutor.

A ação de assumir-se como sujeito e enxergar seu aluno como também sujeito, com suas idiossincrasias sociais, culturais e históricas é um ato político e ideológico:

A devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal. Isto não quer dizer a decretação de um “nada a fazer ou a declarar” para o professor. Fora isto, e teríamos a desconsideração pela palavra, o que significa, na verdade, uma não devolução da palavra ao *outro*. Ouvidos moucos, a não escuta é na verdade uma não devolução da palavra; é negação ao direito de proferir. A não escuta do professor ou seu mutismo empurrariam a ambos, aluno e professor, à monologia. [...] (GERALDI, 1997, p. 160-161)

De acordo com Antunes (2003, p. 160, grifos da autora), “A *avaliação*, em função mesmo de sua finalidade, *deve acontecer em cada dia do período letivo*, pois a *aprendizagem, também, está acontecendo todo dia*.”

A autora critica a tradição de avaliar o texto produzido pelo aluno na busca apenas dos erros. Salienta que a avaliação não deve apenas ser uma forma de apontar o incorreto, mas também de o docente refletir sobre as dificuldades do aluno, buscando estratégias para direcionar suas aulas a tais dificuldades. Ademais, o professor deve ser capaz de discernir entre os tipos de erro: certamente um texto sem coerência e coesão é mais carente de correção do que um outro com apenas erros ortográficos ou inadequações de linguagem.

O processo avaliativo deve realizar-se como um exercício de aprendizagem. Nesse sentido, a autora cita a “correção preventiva”: uma ótima maneira de ensinar aos alunos as regularidades de um gênero e o uso adequado e coerente da linguagem é expô-los a diversos textos, para que, aos poucos, se apropriem desse conhecimento.

Entendemos como essencial a refacção das produções textuais escritas pelos alunos. Durante tal processo, o professor deve incidir sobre o texto do aluno mais de uma vez, objetivando a adequação ao gênero, a consistência temático-conceitual, a apropriação no agenciamento dos recursos linguísticos (clareza, concisão, precisão, objetividade, adequação à norma padrão) e a exercitação da autoria – assumir-se como enunciador no processo de interlocução.

A partir da concepção de avaliação aqui adotada, pretendemos avaliar nossos alunos de modo global, buscando incidir sobre seu aprendizado dos conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Partindo do pressuposto de que a língua se manifesta socialmente através de gêneros do discurso, avaliaremos nossos alunos, primordialmente, através de suas produções textuais orais e escritas; pois é a partir delas que seremos capazes de perceber suas representações de fatos e conceitos, sua habilidade (linguístico-textual) em realizar uma boa argumentação e tomar posições quanto aos fatos e/ou ideias discutidas.

Contudo, encontramos no IFSC um campo de estágio diferenciado em diversos aspectos, inclusive em se tratando do modelo de avaliação, uma vez que nos cursos Médio Integrado não são utilizadas notas, mas sim conceitos: E (excelente), P (proficiente), S (suficiente) e I (insuficiente). Esse método de avaliação é muito mais subjetivo, o que a princípio pode nos assustar, por estarmos acostumadas a resumir quaisquer resultados em números, mas pode se revelar uma forma mais justa de avaliação.

Acreditamos que a avaliação é um instrumento de medida não somente da aprendizagem do aluno, mas também do trabalho realizado pelo professor e de todo o processo de ensino–aprendizagem. Portanto, as atividades avaliativas serão também diagnósticas, para que possamos sempre melhorar e adequar as nossas aulas às realidades daqueles sujeitos.

### **3.3 Objetivos**

#### **3.3.1 Objetivos gerais**

- Apresentar aos alunos as características da segunda geração de românticos, chamada Ultra-Romantismo, *byroniana* ou mal do século, para que eles possam, através da leitura de textos do período e de textos contemporâneos, identificar essas particularidades nos mais variados textos, independente de sua época;
- Apresentar aos alunos as especificidades do gênero *conto*, a fim de desenvolver suas habilidades de leitura/escuta e produção textual oral/escrita desse gênero, concebendo a análise linguística em favor do desenvolvimento dessas habilidades.

#### **3.3.2 Objetivos específicos**

- Compreender as características do Romantismo, sobretudo do Ultra-Romantismo;
- Perceber as influências do Romantismo na sociedade contemporânea;
- Reconhecer o gênero *conto* como prática de uso da língua que institui relações interpessoais, identificando suas regularidades;
- Aprimorar habilidades de compreensão leitora e produção textual escrita, compreendendo os conhecimentos gramaticais como “recursos linguísticos” agenciados em favor dos projetos de dizer dos autores;
- Desenvolver a capacidade de ouvir e analisar o discurso do outro, levando em conta o contexto do sujeito-enunciador;
- Valorizar a leitura como fruição do texto, no ambiente escolar e/ou doméstico;
- Desenvolver habilidade de escrita no gênero *conto*;
- Desenvolver a expressão oral através de apresentações individuais ou em grupos.

### 3.4 Conhecimentos trabalhados

Ao longo das 18 aulas de Língua Portuguesa, foram trabalhados os seguintes conteúdos:

- Noções de senso comum acerca do que é ser romântico;
- Contexto histórico do Romantismo na Europa e no Brasil;
- As gerações românticas;
- Biografia dos autores ultra-românticos;
- Poema *O Corvo* – de Edgar Allan Poe;
- Características do Ultra-Romantismo;
- Especificidades das narrativas;
- Habilidade de leitura;
- Habilidade de escuta;
- Habilidade de compreensão leitora;
- Contexto histórico das tribos germânicas *godos*, *visigodos* e *ostrogodos*;
- Noções básicas de arquitetura e pintura gótica;
- Músicas, filmes, séries, literatura e cultura gótica/ultra-romântica na contemporaneidade.
- Gênero *conto*;
- Expressão oral;
- O vampiro pré-literário;
- Literatura vampiresca antes de Drácula;
- Características da literatura de vampiro;
- Expressão escrita;
- Revisão textual/linguística;
- Reescrita do texto

### 3.5 Metodologia

O projeto foi iniciado com a exposição e explanação do cronograma e da justificativa do tema, do conteúdo e das atividades que seriam propostas e, por fim, dos critérios de avaliação que utilizaríamos durante nossas aulas. Após essa introdução, cada aluno recebeu um pedaço de papel no qual respondeu a seguinte questão escrita no quadro: “O que é ser romântico para você?”. Assim que todos responderam, colocamos os papéis na *cápsula do tempo* (um coração de papel), que foi aberta em nossa última aula (ver anexo 5). Ao final, exibimos o vídeo “O que é ser romântico?”, do programa Pé na Rua.

Na aula seguinte, apresentamos à turma uma visão geral do Romantismo: contexto socio-histórico, político e cultural (na Europa e no Brasil), principais autores e características. Pretendíamos, entretanto, desconstruir a visão de literatura pautada na periodização literária, mostrando aos alunos que algumas características do Romantismo já se faziam presentes em obras pré-românticas, bem como em obras contemporâneas. Ao final da explanação, a turma foi conduzida ao LabTexto, previamente caracterizado. À porta da sala, os alunos foram vendados e, quando entraram, já sentados em seus lugares, a professora-estagiária declamou o poema *O corvo*, de Edgar Allan Poe. Encerrado o poema, os alunos foram convidados a tirarem a venda e a sentarem-se para que a professora-estagiária iniciasse uma conversa abordando características do Ultra-Romantismo e curiosidades biográficas de alguns escritores românticos.

O terceiro dia foi reservado para a leitura do conto *Fragmento de um relato*, de George Byron, primeiro contato dos alunos com um texto do período romântico. Cada aluno recebeu a cópia do conto para que fizéssemos primeiro uma leitura coletiva e, em seguida, uma leitura individual e silenciosa. Findada a leitura do conto, os alunos responderam questões de compreensão leitora. Ao fim da aula, encaminhamos o seminário, que foi apresentado no dia 25 de outubro. A turma foi dividida em dois grupos de quatro alunos e dois grupos de três alunos. Cada grupo ficou responsável por um conto do Romantismo, escolhido por meio de um sorteio em sala. Os contos escolhidos previamente foram: *Maria! Não me mates que sou tua mãe!*, de Camilo Castelo Branco; Capítulos I a IV de *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe e *O Vampiro*, de John William Polidori.

Na próxima aula, apresentamos à turma algumas características do Ultra-Romantismo e iniciamos com os alunos uma discussão acerca das influências do Ultra-Romantismo na contemporaneidade: cultura, literatura, séries, filmes e música.

Explicamos, também, a origem do termo *gótico*, conhecimento fundamental para as próximas aulas. Compartilhamos, por fim, a ideia do “presente”: a partir da próxima aula, uma dupla de alunos, seguindo a ordem de uma lista preestabelecida, seria convidada a trazer à sala algo que fizesse referência ao que estivéssemos estudando. Esse “presente” poderia ser: música, curta, conto, objeto, sugestão de filme etc.

No dia 7 de outubro, esclarecemos possíveis dúvidas acerca do seminário e entregamos aos alunos uma cópia com os critérios que utilizaríamos para a avaliação das apresentações. Depois, apresentamos à turma algumas especificidades das narrativas. Contudo, o tipo de atividade que faríamos nesta aula, caso sobrasse tempo, ainda não estava bem definido quando desenvolvemos o projeto.

As próximas duas aulas seriam dedicadas à apresentação dos seminários. A princípio, os alunos teriam aproximadamente 15 minutos para apresentar seu conto, podendo variar de acordo com a necessidade de cada grupo. Os dois primeiros grupos, por exemplo, utilizaram-se de meia hora cada um para suas apresentações e, portanto, tivemos de reservar mais uma aula para os seminários.

Nas aulas 10 e 11, após a apresentação dos dois últimos seminários, começamos a entrar em contato com o mito do vampiro pré-literário e com o contexto histórico do surgimento do vampiro na literatura. De acordo com nosso planejamento, tentaríamos identificar características ultra-românticas na literatura de vampiro pela leitura e análise de narrativas vampirescas. Após essa conversa inicial para situar os alunos acerca do tema, passaríamos a analisar a evolução da figura do vampiro através da leitura de trechos de *O Vampiro*, de John Polidori, *Carmilla*, de Sheridan Le Fanu, *Drácula*, de Bram Stoker e *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer

A aula do dia 4 de novembro seria reservada para a produção escrita da primeira versão do conto, a ser entregue no dia 8 de novembro. Os alunos foram convidados a elaborarem, a partir de uma frase inspiradora, um enredo de conto com características ultra-românticas, góticas ou vampirescas.

No dia 8 de novembro, os alunos escreveram a primeira versão da produção escrita. Aqueles que não entregaram em sala poderiam entregar via *e-mail* com o mesmo peso até meia-noite. Após este prazo, o aluno poderia perder em conceito pelo atraso. Nesta aula, realizaríamos uma revisão de todos os conteúdos trabalhados. A revisão seria em forma de jogo no estilo RPG (*Role playing game*). Tivemos de mudar a data desta atividade e acabamos por alterar, também, sua metodologia. A princípio, em



nosso planejamento inicial, dividiríamos a turma em duplas. Depois, realizaríamos o seguinte sorteio: cada dupla retiraria um papel com o nome de um personagem (personagem de contos trabalhados em aulas anteriores ou autores do período romântico). Cada “personagem” responderia perguntas acerca dos conteúdos trabalhados desde a primeira aula. A dupla que ao fim tivesse mais pontos ganharia a dinâmica. Após a dinâmica, entregaríamos um “prêmio” pela participação: todos os alunos receberiam uma “dentadura” (doce). Levaríamos, entretanto, um doce *diet* para um aluno da turma que tem diabetes. As alterações de planejamento estão descritas na seção de análise das aulas ministradas.

A aula 15 foi dedicada à análise linguística, partindo de nossa reflexão sobre os textos produzidos pelos alunos. Levantamos questões de ordem linguística, textual e próprias do gênero *conto* e das narrativas, motivando-os a refletirem sobre as inadequações mais frequentes nos textos da turma. Desse modo, nosso objetivo era o de que os alunos compreendessem os pontos morfossintáticos, semânticos e discursivos apresentados, para que fossem capazes de realizar a reescritura das produções. Assim, encaminhamos a produção da versão final do conto, a ser entregue no dia 18 de novembro.

No dia 18 de novembro, os alunos entregaram a versão final da produção escrita. Esta aula, contudo, estava reservada apenas à preparação do sarau *O mal da 323: Ultra-Romantismo hoje*; por conta de mudanças no planejamento, realizamos, também, o jogo de revisão. Primeiro, fizemos uma divisão de tarefas: cada dupla se responsabilizou por trazer algo para o *coffee break* do Sarau (incluindo professoras-estagiárias, professora regente da turma e professora supervisora do estágio) e outras duas duplas ficaram responsáveis pela decoração. Depois, identificamos a atividade que cada aluno (ou dupla) e professora-estagiária realizaram no Sarau. Após esse atendimento, fizemos o jogo de revisão.

Por fim, na última aula, houve a apresentação do Sarau: *O mal da 323: Ultra-Romantismo hoje*. Ao final das apresentações, abrimos a *cápsula do tempo* e compartilhamos as respostas dos alunos à pergunta “O que é ser romântico pra você” feita na primeira aula.

O cronograma a seguir foi elaborado considerando uma carga horária de 165 minutos semanais de aula de Língua Portuguesa, subdividida em uma aula faixa na sexta-feira (110 minutos) e uma aula na segunda-feira (55 minutos).

Cronograma das atividades de docência		
	Tempo	Atividades
Aula 1	55'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregar cópia impressa do cronograma de estágio;</li> <li>• Explicar o projeto e as atividades que serão desenvolvidas;</li> <li>• Cápsula do tempo: entregar um papel a cada aluno para que responda a pergunta: “O que é ser romântico para você?”.</li> <li>• Mostrar o vídeo “O que é ser romântico – Pé na Rua <a href="http://www.youtube.com/watch?v=ZoR0y4Ty5fE">http://www.youtube.com/watch?v=ZoR0y4Ty5fE</a> (8 minutos).</li> </ul>
Aula 2	110'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar aos alunos uma visão geral do Romantismo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características;</li> <li>- Contexto histórico, político, cultural (Brasil e Europa);</li> </ul> </li> <li>• Procurar desconstruir a visão de literatura pautada na periodização literária;</li> <li>• Encaminhar os alunos ao Labtexto (devidamente caracterizado);</li> <li>• Declamar o poema “O corvo”, de Edgar Allan Poe;</li> <li>• Iniciar uma conversa com os alunos;</li> <li>• Contar para a turma curiosidades biográficas de alguns escritores românticos.</li> </ul>
Aula 3	55'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler o conto <i>Fragmento de um relato</i>, de George Gordon Byron;</li> <li>• Realizar questões de compreensão leitora acerca do conto lido;</li> <li>• Encaminhar seminário a ser apresentado dia 25/10.</li> </ul>
Aula 4	110'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar aos alunos algumas características do Ultra-Romantismo;</li> <li>• Explicar à turma as origens do termo “gótico”;</li> <li>• Iniciar a discussão acerca das influências do Ultra-Romantismo na contemporaneidade: cultura, literatura, séries, filmes e música;</li> <li>• Compartilhar a ideia do “presente”: a partir da próxima</li> </ul>

		aula, uma dupla de alunos, seguindo a ordem de uma lista preestabelecida, é convidada a trazer à sala algo que faça referência ao que estamos estudando. Esse “presente” pode ser: música, curta, conto, objeto, sugestão de filme etc.
Aula 5	55’	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perguntar aos alunos se eles têm alguma dúvida em relação à apresentação de seminário da próxima aula;</li> <li>• Apresentar regularidades da narrativa.</li> </ul>
Aula 6	110’	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a apresentação dos seminários (aproximadamente 15 minutos para cada grupo apresentar seu conto).</li> <li>• Sistematizar as características presentes nos contos apresentados pelos alunos.</li> </ul>
Aula 7	110’	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar características do tema "vampiro na literatura", bem como o vampiro pré-literário e as origens do mito.</li> </ul>
Aula 8	55’	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir a primeira versão de um conto a partir de uma frase inspiradora criada pelas professoras-estagiárias, a ser entregue no dia 8 de novembro.</li> </ul>
Aula 9	110’	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar os conteúdos trabalhados: Ultra-Romantismo e Vampiros, em forma de jogo no estilo RPG (<i>Role playing game</i>).</li> </ul>
Aula 10	55’	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar a aula de análise linguística baseada nas questões levantadas nas produções dos alunos.</li> <li>• Encaminhar a entrega da última versão do conto para o dia 18 de novembro.</li> </ul>
Aula 11	55’	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar os alunos para o sarau.</li> </ul>
Aula 12	110’	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar o sarau.</li> </ul>

A seguir, uma lista com todos os recursos didáticos utilizados no decorrer das aulas:

**Aula 1**

Xerox do cronograma do estágio;  
Xerox da tabela de avaliação;  
Xerox do romance “Diário de uma paixão”;  
Projektor multimídia;  
Cápsula do tempo e papéis.

**Aula 2**

Adereços para a caracterização do LEVIS;  
Computador com caixas de som;  
Projektor Multimídia;  
Quadro;  
16 vendas;  
Cópias do poema *Uma taça feita de um crânio humano*, de Lord Byron.

**Aula 3**

Cópias do conto *Fragmento de um relato*, de George Byron;  
Envelopes contendo os contos para o seminário e as dicas.

**Aula 4**

Computador com caixas de som;  
Projektor multimídia.

**Aula 5**

Cópias dos contos a serem apresentados por cada grupo no seminário;  
Projektor multimídia.

**Aula 6**

Computador com caixas de som;  
Projektor multimídia.

**Aula 7**

Projektor multimídia;

Lembrancinhas;

Sal grosso;

Alho.

### **Aula 8**

Cópias dos trechos das narrativas vampirescas;

Projetor multimídia;

Cópias do exercício;

Ilustrações dos personagens das narrativas.

### **Aula 9:**

Quadro branco;

Frases inspiradoras para produção dos contos.

### **Aula 10**

Produção textual dos alunos;

Quadro.

### **Aula 11**

Produção textual dos alunos;

Quadro.

### **Aula 12**

LabTexto;

Quadro;

Adereços para caracterização do LabTexto;

Câmera fotográfica;

Comidas, bebidas e utensílios para o *coffee break*;

### 3.6 Planos de aula

A seguir apresentamos os planos de cada aula realizada pelas professoras-estagiárias, a fim de que o leitor possa compreender em linhas gerais como foram planejadas as atividades em sala, que serão esmiuçadas posteriormente:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II  
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz  
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC  
Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso  
Estagiária responsável pela aula: Ana Luiza Bazzo da Rosa  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Turma: 323

**Plano de aula 1: 1h/a** (07/10 – Segunda-feira – 16h35 às 17h30)

**Tema: O que é ser romântico?**

**Objetivo geral:** Discutir o romantismo visto pela ótica do senso comum e seus clichês.

**Objetivos específicos:**

Iniciar o estudo do termo “romântico”;  
Identificar as noções do senso comum sobre o romantismo;  
Refletir sobre o sentido que o uso do termo romântico suscita a cada aluno individualmente.

**Conhecimentos abordados:**

Noções de senso comum acerca do que é ser romântico.

**Metodologia:**

Apresentação das professoras-estagiárias;

Exibição do vídeo “O que é ser romântico” – Pé na Rua (8 minutos).

Cápsula do tempo: entrega de um papel a cada aluno para que responda a pergunta: “O que é ser romântico para você?”. A atividade da cápsula do tempo será realizada antes da explicação do projeto a fim de que os alunos não sejam influenciados na hora de responder à pergunta;

Entrega de cópia impressa do cronograma de estágio e de um texto introdutório ao projeto, convidando os alunos a participarem;

Entrega de uma tabela com as avaliações de todas as atividades que serão realizadas ao longo das aulas;

Explicação do projeto e das atividades que serão desenvolvidas;

Leitura e análise coletiva de um trecho do romance “Diário de uma paixão”, de Nicholas Sparks, para que os alunos tenham contato com um texto contemporâneo considerado “romântico” (caso haja tempo).

**Recursos didáticos:**

Xerox do cronograma do estágio;  
Xerox da tabela de avaliação;  
Xerox do romance “Diário de uma paixão”;  
Projetor multimídia;  
Cápsula do tempo e papéis.

**Avaliação:** Será avaliada a participação dos alunos nas discussões propostas em aula, nas discussões sobre o que é o romantismo.

**Referências**

MACHADO, Ubiratan. *Vida literária no Brasil durante o Romantismo*. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.

SPARKS, Nicholas. *Diário de uma paixão*. São Paulo: Editora Novo Conceito, 2010, p. 117-122.

*Pé na Rua – O que é ser romântico?* Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ZoR0y4Ty5fE> (Acesso em 15 set de 2013)

## Anexos

### Anexo 1 – Cronograma de atividades



INSTITUTO FEDERAL  
SANTA CATARINA

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA  
EIXO TEMÁTICO: CÓDIGOS E LINGUAGENS  
PROFESSORA: GIZELLE KAMINSKI CORSO  
PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS: ANA LUIZA E THALITA  
2013/02

#### *O mal do século e as boas influências na contemporaneidade*

Trabalharemos juntos durante algum tempo, estudando um pouco sobre o Romantismo. Ao longo desse período, vamos ler alguns contos, vamos assistir a alguns vídeos e procuraremos proporcionar aulas descontraídas e informativas. Contamos com a colaboração de todos para que possamos fazer deste período de estágio o mais prazeroso possível.

#### Cronograma das atividades de docência

	Atividades
<b>Aula 1</b> (07/10)	• Cápsula do tempo: “O que é ser romântico pra você?”;
<b>Aula 2</b> (11/10)	• Introdução ao romantismo e aprofundamento da geração <i>byroniana</i> ;
<b>Aula 3</b> (14/10)	• Estudo do conto <i>Fragmento de um relato</i> , de George Byron;
<b>Aula 4</b> (18/10)	• O gótico e as influências do Ultra-Romantismo na contemporaneidade;
<b>Aula 5</b> (21/10)	• Apresentação de algumas especificidades nas narrativas;
<b>Aula 6</b> (25/10)	• Apresentação do Seminário: <i>4 contos românticos de 4 cantos do mundo</i> ;
<b>Aula 7</b> (01/11)	• Literatura Vampiresca e suas influências ultra-românticas;
<b>Aula 8</b> (04/11)	• Produção escrita de um conto, a ser <b>entregue</b> no dia 8 de novembro;
<b>Aula 9</b> (08/11)	• Revisão de conteúdo;
<b>Aula 10</b> (11/11)	• Análise linguística dos contos produzidos pela turma;
<b>Aula 11</b> (18/11)	• Preparação para o Sarau: <i>O mal da 323: Ultra-Romantismo hoje</i> ; • <b>Entrega</b> da última versão do conto;
<b>Aula 12</b> (22/11)	• Apresentação do Sarau: <i>O mal da 323: Ultra-Romantismo hoje</i> .



## Anexo 2 – Tabela de avaliação



INSTITUTO FEDERAL  
SANTA CATARINA

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA  
EIXO TEMÁTICO: CÓDIGOS E LINGUAGENS  
PROFESSORA: GIZELLE KAMINSKI CORSO  
PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS: ANA LUIZA E THALITA  
2013/02

Língua Portuguesa - Turma 323 – Eletrotécnica

Aluno:

Conto – 1ª versão	Insuficiente	Suficiente	Proficiente	Excelente
Adequação à proposta				
Estrutura narrativa				
Aspectos linguísticos (ortografia, concordância, regência)				
Coerência				
Coesão				

Conto – 2ª versão	Insuficiente	Suficiente	Proficiente	Excelente
Adequação à proposta				
Estrutura narrativa				
Aspectos linguísticos (ortografia, concordância, regência)				
Coerência				
Coesão				
Melhora a partir das sugestões feitas na primeira versão				

Seminário	Insuficiente	Suficiente	Proficiente	Excelente
Eloquência				
Desenvoltura				
Adequação linguística				
Organização				
Conteúdo				

Sarau	Insuficiente	Suficiente	Proficiente	Excelente
Eloquência				
Desenvoltura				
Adequação linguística				
Organização				

<b>Caracterização</b>				
<b>Adequação à proposta</b>				

<b>Avaliações</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Proficiente</b>	<b>Excelente</b>
<b>Seminário</b>				
<b>Conto primeira versão</b>				
<b>Conto segunda versão</b>				
<b>Sarau</b>				

<b>Critérios</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Proficiente</b>	<b>Excelente</b>
<b>Assiduidade</b>				
<b>Pontualidade</b>				
<b>Criatividade</b>				
<b>Iniciativa</b>				
<b>Relacionamento com os colegas e professoras</b>				
<b>Compromisso</b>				
<b>Participação</b>				

### Anexo 3 – Trechos do romance “Diário de uma paixão”



INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
 DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA  
 EIXO TEMÁTICO: CÓDIGOS E LINGUAGENS  
 PROFESSORA: GIZELLE KAMINSKI CORSO  
 PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS: ANA LUIZA E THALITA  
 2013/02

#### Diário de uma paixão de Nicholas Sparks

Ela então fez uma pausa, levantou a cabeça do ombro dele, e olhou-o diretamente no rosto. Quando falou, a voz dela era quase inaudível, pouco mais que um sussurro. — Acho que naquele verão eu te amei mais do que já amei qualquer outra pessoa na minha vida.

Mais uma vez os relâmpagos rasgaram de luz os céus. Nos momentos de calmaria que antecederam o trovão, os olhos dos dois se encontraram enquanto ambos tentavam desfazer 14 anos de distância, ambos sentindo uma mudança desde a véspera. Quando o trovão por fim soou, Noah suspirou e desviou o olhar, em direção à janela.

— Eu queria muito que você tivesse lido as cartas que te escrevi – ele disse.

117

Nicholas Sparks

Ela ficou um longo tempo em silêncio.

— Não foi só você, Noah. Eu não te contei, mas também escrevi uma dezena de cartas depois que cheguei em casa. Mas nunca as enviei.

— Por quê? – Noah estava surpreso.

— Acho que tinha medo demais.

— Do quê?

— De que talvez nossa história não tivesse sido tão real como eu pensava que era. De que você talvez tivesse me esquecido.

— Eu nunca faria isso. Eu nem seria capaz de pensar nisso.

— Eu não sabia, e com o tempo a ferida começou a cicatrizar, e era mais fácil simplesmente deixar do jeito que estava. Pelo menos eu pensava que era. Mas ao longo dos anos seguintes eu me flagrava procurando você em todos os rapazes que eu conhecia, e quando o sentimento ficava forte demais eu pegava e escrevia outra carta. Mas nunca as mandei, com medo do que eu poderia descobrir. A essa altura você já tinha tocado sua vida adiante e eu não queria pensar em você amando outra pessoa. Queria lembrar de nós como éramos naquele verão. Não queria perder isso nunca.

Ela disse tudo isso com tanta doçura, tanta inocência, que assim que acabou Noah teve vontade de beijá-la. Mas se conteve. Em vez disso, lutou para refrear o próprio impulso, sufocou-o, sabendo que não era disso que ela precisava. Mas é que aos olhos dele ela estava tão maravilhosa, tocando-o...

— Eu gostaria que mesmo assim você tivesse enviado as cartas.

— Por quê?

— Só para ter notícias suas. Para saber o que você estava fazendo da vida.

— Talvez você ficasse decepcionado. A minha vida não é muito emocionante. Além disso, eu não sou exatamente a mesma pessoa da sua lembrança.

— Você é melhor do que a minha lembrança, Allie.

— Você é um amor, Noah.

— Não estou dizendo isso só porque sou “um amor”. Digo porque amo você agora e sempre te amei. Mais do que você possa imaginar.

Ela se lembrou de quando tinham se abraçado daquele jeito, na ocasião que julgavam ser a última vez que se viam. Estavam sentados em um dique construído para conter as águas do rio Neuse. Ela

Nicholas Sparks

estava chorando porque talvez nunca mais voltassem a se ver, e se perguntava de que maneira conseguiria ser feliz de novo. Em vez de responder, ele tinha enfiado na mão dela uma carta, que ela leu a caminho de casa. Ela tinha guardado o papel, que de tempos em tempos relia, na íntegra ou apenas trechos. Agora, por alguma razão Allie estava pensando em uma das partes da carta, que ela já havia lido pelo menos cem vezes, e que dizia:

*A razão pela qual dói tanto nos separarmos é porque as nossas almas estão ligadas. Talvez, sempre tenham sido assim e para sempre serão. Talvez, tenhamos vivido mil vidas antes desta, e em todas elas tenhamos nos encontrado. E, talvez, em cada uma delas tenhamos sido obrigados a nos separar pelos mesmos motivos. Isso significa que esta despedida é, ao mesmo tempo, um adeus pelos últimos dez mil anos e um prelúdio do que virá.*

*Quando olho para você, vejo a sua beleza e seu encanto e sei que ficaram mais fortes a cada vida que você viveu. E sei que passei todas as vidas, antes desta, procurando você. Não alguém como você, mas você, porque a sua alma e a minha têm de estar sempre juntas. E assim, por alguma razão que nenhum de nós dois entende, fomos forçados a dizer adeus.*

*Eu adoraria dizer que tudo vai dar certo para nós, e prometo fazer tudo que eu puder para que isso aconteça. Mas se nunca mais voltarmos a nos encontrar, e se isto for verdadeiramente uma despedida, sei que nos veremos em outra vida. Nós nos encontraremos de novo, e talvez até lá as estrelas tenham mudado, e então nós nos amaremos, não só naquele momento, mas por todas as vidas que tivemos antes.*

122

SPARKS, Nicholas Diário de uma paixão, São Paulo:  
Editora Novo Concreto, 2010, p. 117 - 122.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II  
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz  
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC  
Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso  
Estagiária responsável pela aula: Ana Luiza Bazzo da Rosa e Thalita da Silva Coelho.  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Turma: 323

**Plano de aula 2 e 3: 2h/a** (11/10 – Sexta-feira – 13h30 às 15h20)

**Tema: Romantismo e a geração mal do século**

**Objetivo geral:** Introduzir brevemente as 3 gerações românticas, aprofundando estudos acerca da geração *byroniana*.

**Objetivos específicos:**

Conhecer aspectos das 3 gerações românticas, especialmente os que se referem à geração *byroniana*;  
Conhecer o contexto histórico, político e cultural da Europa e do Brasil no qual se desenvolve o romantismo;  
Reconhecer os aspectos que constituem e caracterizam os diferentes momentos do romantismo;  
Identificar as características da geração *byroniana*;  
Entrar em contato com o universo do texto romântico, pela escuta atenta e ativa do poema *Uma taça feita de um crânio humano*, de Lord Byron;  
Conhecer curiosidades biográficas de alguns escritores românticos.

**Conhecimentos abordados:**

Contexto histórico do Romantismo na Europa e no Brasil;  
As gerações românticas  
Biografia dos autores ultra-românticos;  
Poema *Uma taça feita de um crânio humano* – de George Noel Gordon Byron.

**Metodologia:**

Apresentação aos alunos de uma visão geral do Romantismo:  
- Características;  
- Contexto histórico, político, cultural (Brasil e Europa);

Desconstrução da visão de literatura pautada na periodização literária;

Encaminhamento dos alunos ao LEVIS, que estará devidamente caracterizado de acordo com a atmosfera gótica necessária para a introdução ao Ultra-Romantismo;

Colocação da venda nos alunos, com o intuito de que se concentrem no poema *Uma taça feita de um crânio humano*, de Lord Byron, que será declamado pela professora-estagiária Thalita; Após declamado, as vendas serão retiradas;

Entrega do poema declamado pela professora-estagiária aos alunos;

Conversa com os alunos sobre o Ultra-Romantismo<sup>16</sup>, para contar à turma curiosidades biográficas de alguns escritores românticos.

**Recursos didáticos:**

Adereços para a caracterização do LEVIS;

Aparelho de áudio para música;

16 vendas;

Cópias do poema;

Projektor Multimídia;

**Avaliação:** Serão avaliadas a participação dos alunos durante as discussões pelos questionamentos a serem propostos por eles e pelas respostas às questões propostas pelas professoras estagiárias e a atenção pela escuta atenta na hora da declamação do poema.

**Referências**

ARGEL, Martha; NETO, Humberto Moura (Orgs). *O Vampiro antes de Drácula*. São Paulo: Aleph, 2008.

BLOOMFIELD, Shelley Costa. *Livro completo de Edgar Allan Poe: A vida, a época e a obra de um gênio atormentado*. São Paulo: Madras, 2008.

MACHADO, Ubiratan. *Vida literária no Brasil durante o Romantismo*. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.

---

<sup>16</sup> Referirmo-nos à segunda geração romântica aqui por seus 3 nomes: Ultra-Romantismo, mal do século e *byroniana*. Cada nome indica uma característica diferente e importante da geração, não desejando excluir nenhuma delas, optamos por usar as três nomenclaturas, trazendo assim certa diversidade de vocabulário e de conteúdo.

**Anexos****1. Poema a ser declamado pela professora-estagiária****A uma taça feita de um crânio humano – Lord Byron**

Não recues! De mim não foi-se o espírito...  
Em mim verás – pobre caveira fria –  
Único crânio que, ao invés dos vivos,  
Só derrama alegria.

Vivi! amei! bebi qual tu: Na morte  
Arrancaram da terra os ossos meus.  
Não me insultes! empina-me!... que a larva  
Tem beijos mais sombrios do que os teus.

Mais vale guardar o sumo da parreira  
Do que ao verme do chão ser pasto vil;  
– Taça – levar dos Deuses a bebida,  
Que o pasto do réptil.

Que este vaso, onde o espírito brilhava,  
Vá nos outros o espírito acender.  
Ai! Quando um crânio já não tem mais cérebro  
...Podeis de vinho o encher!

Bebe, enquanto inda é tempo! Uma outra raça,  
Quando tu e os teus fordes nos fossos,  
Pode do abraço te livrar da terra,  
E ébria folgando profanar teus ossos.

E por que não? Se no correr da vida  
Tanto mal, tanta dor ai repousa?  
É bom fugindo à podridão do lado  
Servir na morte enfim p'ra alguma coisa!...

*(transcrição de Castro Alves: Bahia, 15 de dezembro de 1869)*



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II  
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz  
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC  
Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso  
Estagiária responsável pela aula: Ana Luiza Bazzo da Rosa  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Turma: 323

**Plano de aula 4: 1h/a** (14/10 – Segunda-feira – 13h30 às 15h20)

**Tema:** *Fragmento de um relato, de George Byron*

**Objetivo geral:** Reconhecer algumas características do Ultra-Romantismo, com base na leitura e análise do conto *Fragmento de um relato*, de George Byron;

**Objetivos específicos:**

Entrar em contato com o universo do texto do Ultra-Romantismo pela leitura-estudo de um conto representativo do período;

Desenvolver a expressividade, entonação, ritmo e fluência na leitura oral do conto *Fragmento de um relato*, de George Byron;

Identificar especificidades/regularidades das narrativas com base na leitura e análise do conto *Fragmento de um relato*, de George Byron;

**Conhecimentos abordados:**

Características do Ultra-Romantismo;  
Especificidades das narrativas;  
Habilidade de leitura;  
Habilidade de escuta;  
Habilidade de compreensão leitora.

**Metodologia:**

Encaminhamento do seminário a ser apresentado no dia 25 de outubro: a turma será dividida em dois grupos de quatro alunos e dois grupos de três alunos. Cada grupo ficará responsável por um conto do Romantismo, a ser escolhido por meio de um sorteio em sala; Os contos são *Maria! Não me mates que sou tua mãe!*, de Camilo Castelo Branco; Capítulos I a III de *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe e *O Vampiro*, de John William Polidori. Cada grupo receberá um envelope contendo uma cópia de seu conto, com dicas para o seminário.

Entrega de uma cópia do conto *Fragmento de um relato*, de George Byron, a cada aluno;

Leitura em voz alta do conto – um parágrafo para cada aluno;

Leitura individual do conto;

Resposta a perguntas de compreensão leitora;

Socialização das respostas da atividade (caso haja tempo).

**Recursos didáticos:**

Cópias do conto *Fragmento de um relato*;

Envelopes contendo os contos para o seminário e as dicas.

**Avaliação:** Serão avaliadas a participação e o envolvimento do aluno durante as atividades, bem como a adequação de suas respostas às perguntas de compreensão leitora.

**Referências**

BRANCO, Camilo Castelo. *Maria! Não me mates que sou tua mãe!* In: \_\_\_\_\_ Contos e Textos de Camilo Castelo Branco. Disponível em < <http://www.luso-livros.net/Livro/contos-e-textos-de-camilo-castelo-branco/>>. Último acesso em setembro de 2013.

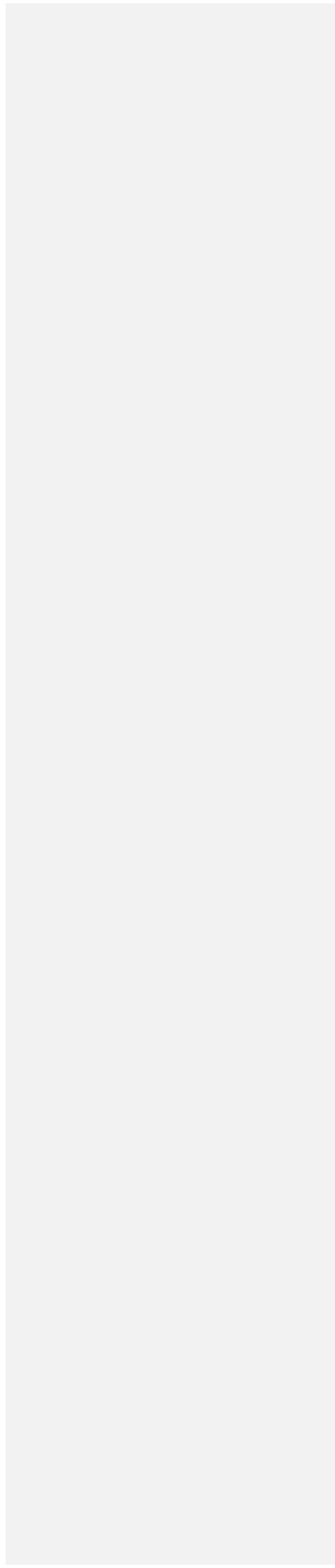
BYRON, George Gordon. *Fragmento de um relato*. In: ARGEL, Martha; NETO, Humberto Moura (Orgs). *O Vampiro antes de Drácula*. São Paulo: Aleph, 2008. p. 81 – 87.

DE AZEVEDO, Álvares. *Noite na Taverna*. Disponível em < [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=1734.>](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1734.>) Último acesso em setembro de 2013.

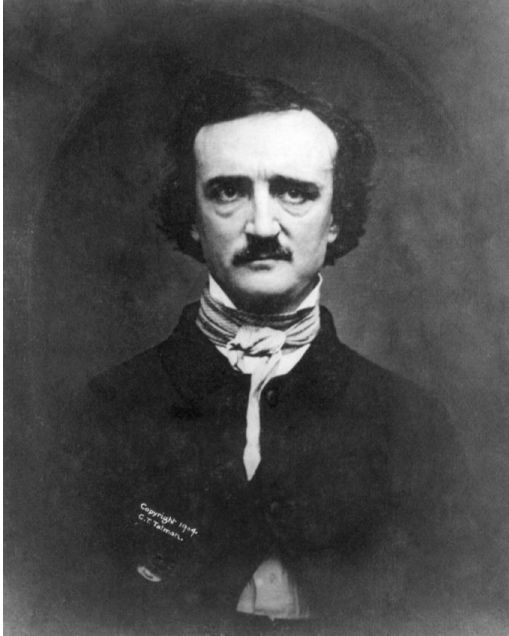
POE, Edgar Allan. *O gato preto*. In:\_\_\_\_\_. *Histórias Extraordinárias*. São Paulo: Abril Cultural, 1981. p. 41-65

POLIDORI, John William. *O Vampiro*. In: ARGEL, M. e NETO, H. M. (Orgs). *O Vampiro antes de Drácula*. São Paulo: Aleph, 2008. p. 53-75

**Anexos**



Anexo 1. Pistas que acompanharão os contos:

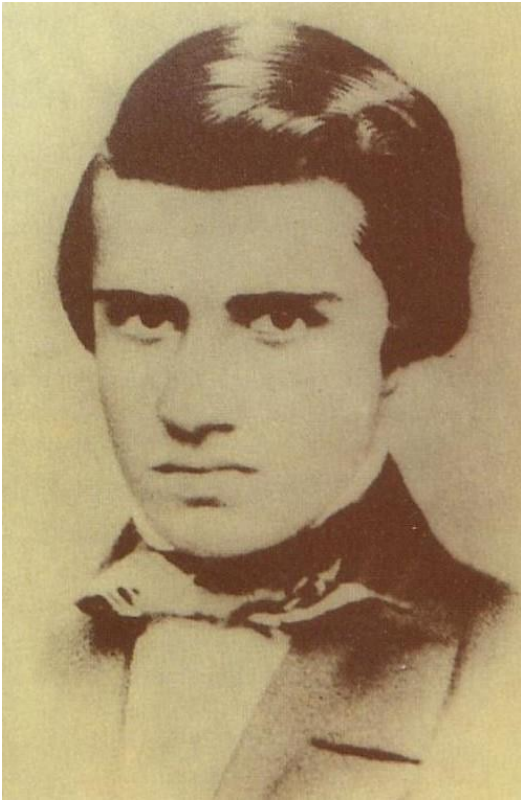


Olá, meu nome é Edgar Allan Poe. Fiquei sabendo que vocês farão um seminário em minha homenagem! Acho que vocês deveriam procurar por algo chamado **Contos do Edgar**, de um senhor chamado Fernando Meirelles. Parece-me que ajudará vocês na hora de falar sobre meu conto **O gato preto**. Além disso, vocês sabem que eu sou conhecido por conta de um tipo específico de **pássaro**, certo?



Meu nome é John William Polidori, caso você não me conheça. Fiquei lisonjeado em saber sobre o seminário que farão sobre meu conto **O Vampiro**. Vejam bem, MEU conto, não de Lord Byron. Penso que ajudaria muito se vocês procurassem um pouco sobre uma peça de Nodier e sobre uma ópera chamada **Der Vampyr**. Quem sabe essas obras têm alguma relação comigo? (mesmo que as pessoas não

saibam).



Chamo-me Manuel Antônio Álvares de Azevedo, mas prefiro que me chamem apenas de Álvares de Azevedo. Morri muito jovem, é verdade, mas antes disso vivi muito, aproveitei a vida, muitos mistérios a cercam. Sobre isso dizem que um senhor chamado Mario Teixeira escreveu uma obra de ficção. Contaram-me que um poema meu foi parar numa novela, baseada nas obras de outro escritor romântico, José de Alencar. Procurem **Por que mentias?**, depois contem-me se é verdade!



Eu sou Camilo Castelo Branco. Parece-me que vocês falarão sobre um de meus contos mais trágicos, **Maria! Não em mates que sou tua mãe!**. Chegou-me aos ouvidos que uma companhia de teatro encenou essa obra, e que há trechos num lugar chamado *Youtube*. Caso vocês encontrem o lugar, por favor

mandem-me um mapa. Além disso, tive uma vida conturbada e com alguns escândalos, já aviso de antemão, caso forem pesquisar sobre mim!

Anexo 2. Conto *Fragmento de um relato* (ou *O enterro*), de George Byron

## Fragmento de um relato

Lord Byron

No ano de 17\_\_ , tendo algum tempo antes deliberado sobre uma jornada através de países não muito conhecidos, parti na companhia de um amigo, a quem chamarei Augustus Darvell. Alguns anos mais velho que eu, era um homem de considerável fortuna e de família tradicional, privilégios que uma tremenda capacidade o impedia tanto de menosprezar quanto de superestimar. Certas circunstâncias peculiares de sua história particular tornaram-no objeto de minha atenção, de interesse, e até de apreço, que nem mesmo suas maneiras reservadas, ou as indicações ocasionais de uma inquietude, que, por vezes, beirava a alienação mental, podiam extinguir.

Eu ainda era jovem, embora tivesse começado cedo a viver a vida. Minha convivência com ele era recente. Tínhamos sido educados nas mesmas escolas e na mesma universidade, mas seu progresso escolar precedera o meu, e ele já era um profundo iniciado no que se chama mundo, enquanto eu ainda era apenas um aprendiz. Estando assim ocupado, ouvia muita coisa sobre sua vida passada e presente. Embora tais relatos trouxessem contradições, muitas e irreconciliáveis, ainda assim o todo me permitia depreender que ele não era um ser comum, mas alguém que, mesmo esforçando-se para

82  
não ser notado, de qualquer forma seria notável. Posteriormente, cultivei um relacionamento, e me empenhei em ganhar sua amizade, mas esta parecia inatingível. Quaisquer afeições que pudesse ter sentido, pareciam agora que umas haviam-se extinguido, outras se concentrado. Que seus sentimentos eram agudos, tive suficientes oportunidades de constatar, pois, embora ele os pudesse controlar, não conseguia dissimular. No entanto, tinha o poder de dar a uma paixão a aparência de outra, de tal forma que era difícil definir a natureza do que lhe acontecia por dentro; a expressão de suas feições podia variar tão depressa, embora sutilmente, que era inútil traçá-la até sua origem. Era evidente que alguma inquietação sem cura o dominava, mas, se advinha de ambição, amor, remorsos, pesar, de um destes ou de todos, ou meramente de um temperamento mórbido beirando a enfermidade, não fui capaz de descobrir. Poderiam ser aventadas circunstâncias que justificariam a ação de qualquer dessas causas, mas, como já afirmei, tudo era tão contraditório que nenhuma delas poderia ser apontada com precisão. Onde existe mistério em geral, considera-se que deva também existir o mal. Não sei como é possível, mas nele, com certeza, havia o primeiro, embora eu não pudesse avaliar a extensão do segundo – e relutava, tanto quanto o conhecia, a crer em sua existência. Meus avanços eram recebidos com frieza, mas eu era jovem e não podia ser desencorajado com facilidade, e por fim tive êxito em alcançar, até certo ponto, aquela interação constituída por lugares-comuns, e a confiança moderada das tribulações corriqueiras e cotidianas, criadas e cimentadas pela similitude de objetivos e pela constância da convivência, que é chamada intimidade, ou amizade, de acordo com as idéias de quem usa estes termos para expressá-las.

Darvell era muito viajado, e foi a ele que recorri em busca de

informação sobre minha planejada viagem. Era meu desejo secreto que pudesse ser persuadido a acompanhar-me. Era também uma esperança plausível, fundada na nebulosa inquietude que observo<sup>o projeto</sup>  
83

va nele, e que ganhava novas forças com a evidente empolgação que ele parecia sentir a respeito de tais assuntos, e de sua aparente indiferença por tudo o que o cercava mais de perto. Este desejo primeiramente insinuei, e depois expressei. Sua resposta, embora em parte fosse esperada, proporcionou-me todo o prazer da surpresa – ele consentiu. E, depois de todos os preparativos necessários, demos início à nossa viagem. Após viajarmos por vários países do sul da Europa, nossas atenções se voltaram para o Leste, de acordo com nosso destino original. E foi durante o percurso através dessas regiões que ocorreu um incidente, origem deste relato.

A constituição de Darvell, que, a julgar por sua aparência, na infância deveria ter sido mais robusta que o normal, havia algum tempo vinha deteriorando-se aos poucos, sem a existência de qualquer doença aparente. Ele não tinha tosse ou febre, e, no entanto, estava mais enfraquecido a cada dia. Seus hábitos eram moderados, e ele não esmorecia ou queixava-se de fadiga, mas, ainda assim, era evidente que estava se consumindo. Tornou-se mais e mais silencioso e insone, e, por fim, mostrava-se tão alterado que minha apreensão aumentou na proporção do que eu julgava ser o perigo que ele corria.

Decidimos que, chegando a Esmirna, faríamos uma excursão às ruínas de Éfeso e Sardes. Tratei de dissuadi-lo da idéia, dado o seu presente estado de indisposição. Em vão. Parecia haver uma opressão em sua mente, e uma solenidade em seus modos, que não se coadunavam com sua ânsia em dar prosseguimento ao que eu julgava ser um mero capricho, pouco adequado a um enfermo. Não mais criei oposição, e, daí a poucos dias, partimos juntos, acompanhados apenas de um *serrugee*<sup>\*</sup> e um único janízaro<sup>\*\*</sup>.

Estávamos já na metade do caminho em direção aos restos de Éfeso, deixando para trás a região mais fértil de Esmirna, e percor-

\* Palavra aparentemente inventada por Byron. [N. dos T.]

\*\* Soldado da guarda de elite do exército turco, criada no século xiv e desfeita em 1826. [N. dos T.]

84

ríamos aquele trecho selvagem e desabitado que cruzava pântanos e desfiladeiros e que levava até as poucas cabanas que ainda restavam ao redor das colunas partidas de Diana – as paredes destelhadas da cristandade expulsa, e a mais recente e ainda assim total desolação das mesquitas abandonadas – quando um súbito e rápido mal-estar de meu companheiro obrigou-nos a fazer uma parada em um cemitério turco, cujas lápides encimadas por turbantes eram a única indicação de que a vida humana em algum momento tivesse visitado aquele local solitário. O único caravancará<sup>\*</sup> que víramos ficara horas para trás, nenhum vestígio de vila ou, mesmo, de cabana estava visível, e esta “cidade dos mortos” parecia ser o único abrigo para meu desafortunado amigo, que estava a ponto de tornar –se o último de seus habitantes.

Naquela situação, olhei em volta procurando um local mais apropriado para o nosso descanso. Ao contrário do aspecto usual dos campos-santos maometanos, os ciprestes ali eram poucos e esparsos por sua extensão. A maioria das lápides estava caída, gasta pela idade. Sobre uma das mais imponentes, e sob uma das árvores mais esparramadas, Darvell apoiou-se, numa posição semi-reclinada,



com grande dificuldade. Pediu água. Eu tinha algumas dúvidas quanto a conseguir encontrar alguma, e preparei-me para sair à sua procura, numa hesitação desanimada. Mas ele desejava que eu ficasse, e voltando-se para Suleiman, o janízaro, que junto de nós fumava com grande tranqüilidade, disse:

– Suleiman, *verbana su* (isto é, “traga-nos água”) – e prosseguiu, descrevendo com grande minúcia o local onde ela poderia ser encontrada, em um pequeno poço para camelos, poucas centenas de jardas para a direita. O janízaro lhe obedeceu.

Perguntei a Darvell:

– Como você sabe isso?

\* Abrigo para hospedagem das caravanas. [N. dos T.]

85

Ele respondeu:

– Por nossa localização. Você deve notar que este lugar foi um dia habitado, e não o teria sido se não houvesse fontes. E também por já ter estado aqui antes.

– Você esteve aqui antes! E como nunca mencionou isto? O que teria você vindo fazer neste lugar onde ninguém ficaria um momento sequer além do necessário?

Para esta questão, não obtive resposta. Nesse ínterim, Suleiman retornou com a água, deixando o *serrugee* e os cavalos na fonte. Saciar a sede pareceu revivê-lo por um momento, e acalentei esperanças de que ficasse bem para prosseguir ou, ao menos, retornar, e implorei que tentasse. Ele ficou em silêncio, e pareceu reunir forças num esforço para falar. Começou:

– Este é o final de minha jornada, e de minha vida. Vim aqui para morrer, mas tenho um pedido para lhe fazer, ou antes, uma ordem, e estas devem ser minhas últimas palavras. Você a cumprirá?

– Certamente, mas ainda tenho esperanças.

– Não tenho esperanças ou qualquer desejo senão este: oculte minha morte a todo olhar humano.

– Espero não ser necessário. Vai se recuperar, e...

– Paz! Assim deve ser, prometa-me.

– Prometo.

– Jure, por tudo que... – aqui ele proferiu um juramento de grande solenidade.

– Não há necessidade disso. Vou atender a seu pedido, e duvidar de mim é...

– Não há outro modo, é preciso que jure.

Fiz o juramento, e isso pareceu aliviá-lo. Ele removeu do dedo um anel de sinete gravado com alguns caracteres arábicos, e o estendeu para mim. Continuou:

– No nono dia do mês, ao meio-dia precisamente (o mês que quiser, mas esse deve ser o dia), jogue este anel nas fontes salgadas

86

que fluem para a baía de Elêusis. No dia seguinte, à mesma hora, vá às ruínas do templo de Ceres, e espere por uma hora.

– Por quê?

– Você verá.

– O nono dia do mês, você diz?

– O nono.

Quando observei que estávamos no nono dia do mês, sua expressão se alterou, e ele fez uma pausa. Enquanto ele jazia ali, mais e mais debilitado, uma cegonha, com uma serpente no bico, pousou

numa lápide perto de nós e, sem devorar sua presa, pareceu encarar-nos fixamente. Não sei o que me levou a enxotá-la, mas a tentativa foi inútil. Ela voou em círculos e voltou exatamente ao mesmo ponto. Darvell apontou para ela e sorriu. Disse, não sei se para si mesmo ou para mim, apenas isto:

– Está bem assim.

– O que está bem? O que quer dizer?

– Não importa. Deve me enterrar esta tarde, exatamente onde aquela ave está agora. Já sabe o resto de minhas instruções. Então, passou a dar-me diversas orientações sobre o melhor modo de esconder sua morte. Terminando, perguntou:

– Vê aquela ave?

– Certamente.

– E a serpente que se contorce em seu bico?

– Sem dúvida. Não há nada incomum nisso, é sua presa natural. É entranho, contudo, que não a devore.

Ele sorriu de modo horrível, e disse com debilidade:

– Ainda não é a hora!

Quando terminou de dizer isso, a cegonha voou e se foi. Meus olhos a seguiram por um momento – não mais do que tardaria contar até dez. Senti o peso de Darvell aumentar sobre meu ombro, e, voltando-me para olhar seu rosto, percebi que estava morto!

87

Fiquei chocado com a certeza repentina de que não podia ser um equívoco. Seu rosto, em poucos minutos, tornou-se quase negro. Poderia ter atribuído a algum veneno aquela mudança tão súbita, acaso não soubesse que ele não tivera qualquer chance de ingeri-lo inadvertidamente. O dia terminava, o corpo se alterava depressa, e não restava nada a não ser atender a seu pedido. Com a ajuda do iatagã do janízaro e de meu próprio sabre, cavamos uma cova rasa no local indicado por Darvell. A terra cedeu com facilidade, tendo já recebido antes algum inquilino maometano. Escavamos tão fundo quanto o tempo nos permitiu, e jogando a terra seca sobre o que restara daquela pessoa singular recentemente falecida, removemos alguns tufos de grama mais verde do solo menos ressequido ao nosso redor e os colocamos sobre o sepulcro.

Entre o espanto e a dor, não derramei uma lágrima.

**George Gordon Byron** (1788-1824), poeta e grande expoente do Romantismo inglês, nasceu em Londres, filho da escocesa Catherine Gordon e do Capitão John Byron. O garoto foi levado pela mãe para Aberdeen, na Escócia, onde viveram na penúria. O pai, ausente, só aparecia para pedir dinheiro, e morreu na França, em 1791, num provável suicídio. Nascido com uma deformidade no pé direito, George mancava e era extremamente sensível quanto à sua condição, e isso afetou-lhe o caráter.

Com dez anos, herdou do tio-avô o título de Lord Byron e as propriedades da família, no condado de Nottingham, na Inglaterra, para onde se mudou com a mãe. Teve, ainda cedo, suas primeiras paixões e decepções amorosas. Em 1805, entrou para o Trinity College, em Cambridge, onde ficou popular e entregou-se a uma vida desregrada, que o deixou muito endividado. Em 1806, publicou por conta própria seu primeiro volume de poemas, que teve fortes críticas e acabou sendo modificado e publicado com outro

88

título. Ainda assim, não foi bem recebido. Em resposta, publicou uma sátira anônima e mordaz sobre os críticos literários.

Nos anos seguintes, Byron continuou desfrutando os prazeres mundanos de Londres, a ponto de pôr em risco sua saúde. Após formar-se, em 1809, deixou a Inglaterra pela primeira vez, para o *Grand Tour* europeu, que era então costumeiro para os jovens da nobreza. Viajou por Portugal, Espanha, Malta e Albânia, e, em seguida, pela Grécia, onde teve um caso de amor com um jovem que lhe ensinou italiano, e pela Turquia, onde atravessou a nado o estreito de Dardanelos. Retornou ao solo inglês em 1811, e, nos dois anos seguintes, teve uma série de casos amorosos. Um deles, escandaloso, foi com Lady Caroline Lamb, que anos depois iria vingar-se em seu romance *Glenarvon* (1816), por meio de um personagem que era uma caricatura mal disfarçada e francamente ofensiva de Byron, batizado como Lord Ruthven. Byron casou-se, em 1815, com Annabela Milbanke, que lhe deu uma filha, Ada. O casamento foi infeliz e durou pouco. Em 1816, após separarem-se, ele deixou a Inglaterra, acompanhado de seu médico John William Polidori. Exilando-se na Europa continental, Byron buscava liberdade para prosseguir seu modo de vida, que afrontava os padrões morais da sociedade britânica. Foi para a Suíça, onde encontrou-se com o poeta Percy Bysshe Shelley, sua futura esposa Mary Wollstonecraft Godwin, e a meia-irmã desta, Claire Clairmont, com quem teve um caso e uma filha, Allegra. Daí foi para a Itália, onde teve uma série de amantes, enquanto continuava escrevendo e publicando suas poesias. Em 1818, a venda da propriedade ancestral resolveu seus problemas financeiros, mas não sua insatisfação. Estava envelhecido, o cabelo longo e grisalho, e mergulhado em promiscuidade. Entretanto, logo em seguida, iniciou um caso com uma condessa casada, envolveu-se na revolução da Itália contra o domínio austríaco e conheceu a fundo a vida do povo italiano. Foi um dos períodos mais produtivos e felizes de sua vida. Em 1822, quando morava em Pisa, onde também estavam os 89 Shelley, morreram primeiro Allegra e depois Percy, que se afogou num naufrágio.

Foi para a Grécia em 1823, para tomar parte na luta pela independência do país. Em abril de 1824, adoeceu após tomar uma chuva, morrendo dez dias depois, em Mesolongi, na costa do mar Jônico. Seu coração foi enterrado lá, e o corpo foi embalsamado e enviado para a Inglaterra.

Lord Byron ainda hoje é tido como um dos maiores poetas europeus. Considera-se *Don Juan* (1819-1824) sua obra-prima, apesar de ter ficado inacabado. Outro trabalho muito conhecido é *Childe Harold's pilgrimage*, cujos dois primeiros cantos foram publicados em 1812, após seu retorno do *Grand Tour*, e valeram-lhe o sucesso no mundo literário. Logo depois disso, publicou *Oriental tales*, “The Giaour”, *The corsair* e *Lara*, obras também aclamadas. Com elas, estabeleceu-se o assim chamado “herói byroniano”, cuja origem remonta ao poeta inglês Milton, do século xvii, e permeia a obra de Byron. O herói byroniano tem uma personalidade bem característica, idealizada, cheia de falhas que só fazem aumentar seu fascínio. Tem um talento imenso e comportamento apaixonado, e, ao mesmo tempo, é um rebelde que despreza as instituições sociais, a posição social e os títulos. Arrogante ou excessivamente confiante, marcado por amores frustrados, esconde um passado obscuro e sombrio. Todos esses traços levam a um comportamento autodestrutivo. Não por acaso essa descrição cai como uma luva no próprio poeta.

A fama de Byron deriva não só da obra que deixou, mas também de sua vida incomum, repleta de escândalos sexuais e atos excêntricos. Ele era o equivalente do *pop star* atual, e sua personalidade cativou a Europa.

Era o queridinho da época, convidado para os melhores salões,

agraciado com audiências com a realeza e alvo dos suspiros das mocinhas. Lady Caroline Lamb referiu-se a ele como “louco, 90 e perverso, e perigoso de conhecer”.\* Atraente, charmoso e com fama de mau, foi a estrela da temporada social de 1812 em Londres, mesma época em que a valsa entrava na moda. Por causa do pé defeituoso, ele não dançava e mantinha-se à parte, aparentemente cultivando um desprezo soturno pela frivolidade que o cercava, e isso aumentou ainda mais o fascínio e a atração sexual que exercia. \*\*

Na verdade, o personagem público de Byron era confessadamente uma imagem fabricada, a personificação calculada do próprio herói byroniano de sua poesia, e cristalizava a noção de que a vida podia ser tratada como teatro. Seu “olhar satânico” (*satanic scowl*) fora retirado dos vilões de Anne Radcliffe.\*\*\* Segundo sua ex-esposa, Annabella Millbanke, “a expressão byroniana era imitada por todo canto, por gente que praticava ao espelho, na esperança de conseguir a mesma curvatura do lábio superior, o mesmo franzir das sobrancelhas”.\*\*\*\*

Byron acabou por cansar-se da imagem que criara, mas já perdera o controle sobre a sua própria influência na sociedade. A máquina havia sido posta em movimento, e a sua *persona* seguiu criando monstros, num processo que dura até os dias de hoje.

Embora Lord Byron não tenha sido o primeiro nem na poesia nem na prosa vampírica, e seu “The Giaour” (1813) não tenha tido a mesma repercussão que “*O vampiro*”, de Polidori, ninguém foi mais importante que ele na criação do mito do vampiro moderno – menos por sua produção literária que pela dramatização de sua vida. Até hoje reconhece-se nos vampiros (como Angel, herói da série de televisão homônima, de 1999-2004) as características do poeta: romântico, atraente, miste-

\* “*Mad, and bad, and dangerous to know*”, citado por Lezlie Kinyon, 2003.

\*\* Lezlie Kinyon 2003.

\*\*\* Christopher Frayling, 1991, p. 6.

\*\*\*\* Lezlie Kinyon, 2003.

91

rioso e trágico. Heróis com o poder vampírico da persuasão e um magnetismo sensual, por vezes homens de ação, mas nem por isso deixando de manter-se nas sombras, ocultando um segredo terrível, solitários e à margem da humanidade.\*

O fascínio por ele continua atual, com sociedades byronianas ao redor do mundo e constantes lançamentos de livros e artigos a seu respeito. Byron aparece como personagem ficcional na literatura e no cinema. O romance *The vampyre* (1995), de Tom Holland, faz um amálgama de criador e criatura: nele, Byron é transformado em vampiro durante sua primeira visita à Grécia.

O passo decisivo para consolidar a imagem de Byron como o protótipo do vampiro atual foi dado por John William Polidori. Valendose do fragmento de uma história criada por Byron na Villa Diodati e, logo em seguida, abandonanda, o ex-companheiro de viagem, agora desafeto, escreveu o conto “O vampiro” (“The vampyre”), em que moldava o perverso vilão à imagem e semelhança do poeta, de forma explícita. Publicado em 1819, com autoria falsamente atribuída a Byron, por engano ou má-fé, o conto foi um sucesso total. Byron apressou-se em enviar uma carta a seu editor, negando ser o autor e acrescentando: “Além do mais, cultivo uma aversão pessoal aos vampiros, e a pouca familiaridade que tenho com eles de forma alguma me induziria a divulgar seus segredos.”\*\* Para demonstrar que o conto era alheio, publicou o próprio texto como um apêndice de *Mazeppa* (1820). A semelhança é incontestável. O declínio inexplicável de Darvell parece estar associado aos ataques de um vampiro, e ele mesmo aparenta estar-se

transformando em um. Não há, porém, menção alguma aos vampiros, e não seria demais supor que Byron tenha editado o texto antes da publicação, suprimindo qualquer menção a eles para distanciar-se do trabalho de seu antigo médico.

\* Lezlie Kinyon, 2003.

\*\* Jeffrey D. Hoepfer, 2000.

92

Seus esforços, no entanto, foram inúteis, e “O vampiro” permaneceu sendo um sucesso, e continuou sendo atribuído a ele. Por ironia, foi com esse conto (*Le Vampire, nouvelle traduite de l'anglais de Lord Byron*) que a obra de Byron finalmente se estabeleceu na França. O sucesso nesse país foi tão grande que, mesmo depois de esclarecida a questão da autoria, os leitores protestaram pela supressão do conto na segunda edição das obras de Byron, e ele voltou a ser incluído na terceira edição, com a explicação: “decidimos ceder à pressão de numerosos leitores, ressuscitando ‘O vampiro’”.<sup>\*</sup> Apesar da indignação de Byron, o fato é que, direta ou indiretamente, graças a ele o personagem do vampiro literário nasceu e se consolidou.

\* Richard Switzer, 1955, p. 108-109.

Anexo 3. Perguntas de compreensão leitora acerca do conto *Fragmento de um relato*, de George Byron.



INSTITUTO FEDERAL  
SANTA CATARINA

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA  
EIXO TEMÁTICO: CÓDIGOS E LINGUAGENS  
PROFESSORA: GIZELLE KAMINSKI CORSO  
PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS: ANA LUIZA E THALITA  
2013/02

### **Perguntas de compreensão leitora do conto *Fragmento de um relato* (ou *O enterro*), de Lord George Byron**

A partir da leitura de *Fragmento de um relato* (ou *O enterro*) e de nosso debate a respeito do conto, responda as seguintes questões:

1. Relembre o que conversamos sobre a vida de Lord Byron. Você acha que existe uma relação entre sua biografia e *Fragmento de um relato*?
2. Como já vimos, Lord Byron foi um dos escritores mais importantes do Romantismo europeu. Quais características deste movimento literário você consegue identificar em *Fragmento de um relato*?
3. De acordo com biógrafos de Byron, o autor nunca terminou o conto que acabamos de ler. Como você imagina que ele terminaria?
4. A leitura de *Fragmento de um relato* fez com que você recordasse de outras obras, literárias ou imagéticas? Quais e por quê?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II  
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz  
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC  
Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso  
Estagiária responsável pela aula: Thalita da Silva Coelho  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Turma: 323

**Plano de aula 5 e 6: 2h/a** (07/10 – Sexta-feira – 13h30 às 15h20)

**Tema: O gótico e as influências do Ultra-Romantismo na contemporaneidade.**

**Objetivo geral:** Compreender a origem e o significado do termo *gótico* e a influência desse estilo na contemporaneidade.

**Objetivos específicos:**

Identificar as mais variadas expressões do gótico nos tempos atuais: na música, literatura, filmes e séries.

**Conhecimentos abordados:**

Contexto histórico das tribos germânicas *godos*, *visigodos* e *ostrogodos*;

Noções básicas de arquitetura e pintura gótica;

Músicas, filmes, séries, literatura e cultura gótica/ultra-romântica na contemporaneidade.

**Metodologia:**

Retomada do exercício referente à aula anterior, acerca do conto *Fragmento de um relato*, de Lord Byron;

Pergunta à turma: O que é gótico? A partir das respostas deles, explicar à turma sobre as origens do termo “gótico”;

Discussão acerca das influências do Ultra-Romantismo na contemporaneidade: cultura, literatura, séries, filmes e música;

Explicação da ideia de “presente”: a partir da próxima aula, uma dupla de alunos, seguindo a ordem de uma lista preestabelecida, é convidada a trazer à sala algo que faça referência ao que estamos estudando. Esse “presente” pode ser: música, curta, conto, objeto, sugestão de filme etc.

**Recursos didáticos:**

Projektor multimídia;

**Avaliação:** Será avaliada a atenção e participação na atividade sobre as características Ultra-Românticas e demais explicações e discussões sobre o gótico e as influências *byronianas* na atualidade.

**Referências**

ARGEL, Martha; NETO, Humberto Moura (Orgs). *O Vampiro antes de Drácula*. São Paulo: Aleph, 2008.

BLOOMFIELD, Shelley Costa. *Livro completo de Edgar Allan Poe: A vida, a época e a obra de um gênio atormentado*. São Paulo: Madras, 2008.

MACHADO, Ubiratan. *Vida literária no Brasil durante o Romantismo*. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.

Anexos:

Slides da aula



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II  
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz  
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC  
Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso  
Estagiária responsável pela aula: Ana Luiza Bazzo da Rosa  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Turma: 323

**Plano de aula 7: 1h/a** (21/10 – Segunda-feira – 13h30 às 15h20)

**Tema: Especificidades das narrativas**

**Objetivo geral:** Reconhecer algumas especificidades/regularidades das narrativas.

**Objetivos específicos:**

Identificar as regularidades de uma narrativa;  
Tirar dúvidas acerca do seminário.

**Conhecimentos abordados:**

Características do Ultra-Romantismo;  
Especificidades das narrativas;  
Habilidade de leitura;  
Habilidade de escuta;

**Metodologia:**

Apresentação do primeiro “presente”;

Apresentação, de maneira sucinta, de algumas características/especificidades das narrativas:

1. Enredo (verossimilhança)
2. (Tipos de) Narrador
3. Personagens
4. Espaço
5. Tempo

Entrega de uma folha de atividades sobre o conteúdo estudado na aula;

Esclarecimento de possíveis dúvidas acerca do seminário.

**Recursos didáticos:**

Xerox das atividades;  
Projektor multimídia.

**Avaliação:** Serão avaliadas a participação e a concentração do aluno durante as atividades, assim como a identificação das regularidades de uma narrativa na atividade de análise do conto.

## Anexos

### Anexo 1 – Roteiro de atividade



INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
 DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA  
 EIXO TEMÁTICO: CÓDIGOS E LINGUAGENS  
 PROFESSORA: GIZELLE KAMINSKI CORSO  
 PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS: ANA LUIZA E THALITA  
 2013/02

Após a leitura do conto a ser apresentado por você e por seu grupo **no dia 25 de outubro**, responda:

1. Qual o título de seu conto? Você o considera adequado? Por quê?
  - 1.1 Se você fosse reescrever a história, manteria o mesmo título? Se não, qual título utilizaria?
2. Quem é o autor do conto? O que você já sabe sobre ele?
3. O ato de narrar exige um ponto de vista, que pode ser variável, e o foco narrativo e/ou narrador é aquele que influencia, convence, domina (ou não) seus supostos espectadores – leitores. Releia o conto e analise a figura do narrador. De que perspectiva a história é contada? Quem a narra? Como esse narrador pode ser classificado? Por quê?
4. Quando decorre a ação? É possível situar a narrativa no tempo?
5. Na narrativa, o espaço é o lugar onde se passa a ação. Articula-se com os personagens, podendo influenciar suas atitudes ou sofrer transformações provocadas por elas. Como o espaço está "configurado" no conto em questão?
6. Como a narrativa está organizada? Na sua opinião, qual é o momento ápice, o de maior tensão – clímax – do conto? Por quê?
7. O personagem é considerado um elemento indispensável na ação. Quais são os personagens envolvidos nessa história? Como cada um deles é descrito/apresentado pela figura do narrador?
8. Quais características do Ultra-Romantismo (também conhecido como Mal do Século ou, ainda, geração byroniana) você consegue identificar no conto?

**Referências**

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/1953].
- \_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002 [1929].
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In.: \_\_\_\_\_. Obras escolhidas. vol. I.: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRANCO, Camilo Castelo. *Maria! Não me mates que sou tua mãe!* In: \_\_\_\_\_. Contos e Textos de Camilo Castelo Branco. Disponível em < <http://www.luso-livros.net/Livro/contos-e-textos-de-camilo-castelo-branco/>>. Último acesso em setembro de 2013.
- DE AZEVEDO, Álvares. *Noite na Taverna*. Disponível em < [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=1734](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1734)>. Último acesso em setembro de 2013.
- GANCHO, Cândida Vilares. Como analisar narrativas. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- POE, Edgar Allan. *O gato preto*. In: \_\_\_\_\_. Histórias Extraordinárias. São Paulo: Abril Cultural, 1981. p. 41-65
- POLIDORI, John William. *O Vampiro*. In: ARGEL, M. e NETO, H. M. (Orgs). *O Vampiro antes de Drácula*. São Paulo: Aleph, 2008. p. 53-75
- REIS, C.; LOPES, A. C. M. Dicionário de narratologia. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II  
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz  
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC  
Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso  
Estagiária responsável pela aula: Thalita da Silva Coelho  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Turma: 323

**Plano de aula 8 e 9: 2h/a** (04/11 – Sexta-feira – 13h30 às 15h20)

**Tema: Apresentação dos Seminários 4 contos românticos de 4 cantos do mundo**

**Objetivo geral:** Apresentação dos Seminários sobre 4 contos do Ultra-Romantismo.

**Objetivos específicos:**

Apresentar os seminários sobre 4 contos da geração *byroniana*: *O Vampiro*, de John William Polidori; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe; Capítulos I, II, III e IV de *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo e *Maria, não me mates que sou tua mãe!*, de Camilo Castelo Branco.

**Conhecimentos abordados:**

Gênero *conto*;  
Expressão oral.

**Metodologia:**

Apresentação dos grupos, que falarão sobre seu conto, o autor dele e o que mais acharem necessário.

**Recursos didáticos:**

Projeter multimídia.

**Avaliação:** Será avaliada a atenção dos colegas na apresentação dos grupos,

**Referências**

ARGEL, Martha; NETO, Humberto Moura (Orgs). **O Vampiro antes de Drácula**. São Paulo: Aleph, 2008.

BLOOMFIELD, Shelley Costa. **Livro completo de Edgar Allan Poe: A vida, a época e a obra de um gênio atormentado**. São Paulo: Madras, 2008.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2012.

MACHADO, Ubiratan. **Vida literária no Brasil durante o Romantismo**. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II  
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz  
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC  
Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso  
Estagiária responsável pela aula: Thalita da Silva Coelho e Ana Luiza Bazzo da Rosa  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Turma: 323

**Plano de aula 10 e 11: 2h/a** (01/11 – Sexta-feira – 13h30 às 15h20)

**Tema: O vampiro pré-literário**

**Objetivo geral:** Compreender características do tema “o vampiro pré-literário” e conhecer as origens do mito.

**Objetivos específicos:**

Continuar as apresentações do seminário *4 contos românticos de 4 cantos do mundo*;

Entrar em contato com o contexto histórico do surgimento do vampiro na literatura;

Conhecer o mito do vampiro pré-literário através da história;

**Conhecimentos abordados:**

Gênero *conto*;

Expressão oral;

O vampiro pré-literário;

Literatura vampiresca antes de Drácula;

Características da literatura de vampiro.

**Metodologia:**

Apresentação dos seminários sobre o conto *Maria, não me mates que sou tua mãe!*, de Camilo Castelo Branco; e sobre os capítulos I, II, III e IV de *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo;

Entrega de uma lembrancinha confeccionada previamente pelas professoras-estagiárias;

Discussão: “Quem é melhor: Drácula ou Edward? Existe um vampiro original?”;

Apresentação dos mitos que circundam a figura do vampiro através da história e das diferentes civilizações;

**Recursos didáticos:**

Projektor multimídia;

Lembrancinhas;

Sal grosso;

Alho.

**Avaliação:** Será avaliada a atenção e participação dos alunos nas discussões propostas em sala, bem como na leitura dos trechos levados pelas professoras-estagiárias.

### **Referências**

ARGEL, Martha; NETO, Humberto Moura (Orgs). **O Vampiro antes de Drácula**. São Paulo: Aleph, 2008.

BLOOMFIELD, Shelley Costa. **Livro completo de Edgar Allan Poe: A vida, a época e a obra de um gênio atormentado**. São Paulo: Madras, 2008.

LE FANU, Joseph Sheridan. Carmilla: A Vampira de Karnstein. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/34132917/Sheridan-Le-Fanu-Carmilla-A-vampira-de-Karnstein-Introducao-por-Alexander-Meireles-da-Silva>. Acesso em 22 de set de 2013.

MACHADO, Ubiratan. **Vida literária no Brasil durante o Romantismo**. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.

MEYER, Stephenie. **Crepúsculo**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II  
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz  
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC  
Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso  
Estagiária responsável pela aula: Thalita da Silva Coelho  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Turma: 323

**Plano de aula 12: 1h/a** (04/11 – Segunda-feira – 16h35 às 17h30)

**Tema: Literatura Vampiresca e suas influências ultra-românticas**

**Objetivo geral:** Compreender características do tema "vampiro na literatura".

**Objetivos específicos:**

Entrar em contato com o contexto histórico do surgimento do vampiro na literatura;

Conhecer o mito do vampiro literário através da história, pela leitura e análise de narrativas vampirescas;

Identificar características ultra-românticas na literatura vampiresca, pela leitura e análise de narrativas vampirescas;

Identificar a evolução da figura do vampiro através da leitura de trechos de *Carmilla*, de Sheridan Le Fanu, *Drácula*, de Bram Stoker e *Crespúsculo*, de Stephenie Meyer;

Desconstruir a ideia de que há um vampiro original através de um exercício;

Exercitar a imaginação e a habilidade de escrita por meio de um exercício de criação literária.

**Conhecimentos abordados:**

Literatura vampiresca antes de *Drácula*;

Características da literatura de vampiro;

Diferentes perfis de vampiros literários.

**Metodologia:**

Discussão: “Quem é melhor: *Drácula* ou Edward? Existe um vampiro original?”;

Entrega de trechos das primeiras narrativas vampirescas *Carmilla*, de Sheridan Le Fanu, *Drácula*, de Bram Stoker e *Crespúsculo*, de Stephenie Meyer, para elucidar a evolução do vampiro na literatura;



Caso haja tempo, será realizado um exercício: os alunos se organizarão em duplas. Cada dupla deverá criar um vampiro, com as características que bem desejarem, inclusive novas, não presentes em nenhum vampiro literário existente.

**Recursos didáticos:**

Cópias dos trechos das narrativas vampírescas;  
Projetor multimídia;  
Cópias do exercício;  
Ilustrações dos personagens das narrativas.

**Avaliação:** Serão avaliadas a atenção e participação dos alunos nas discussões propostas em sala, bem como pela identificação da evolução da figura do vampiro na literatura quando da leitura dos trechos levados pelas professoras-estagiárias e na realização do exercício proposto.

**Referências**

ARGEL, Martha; NETO, Humberto Moura (Orgs). *O Vampiro antes de Drácula*. São Paulo: Aleph, 2008.

BLOOMFIELD, Shelley Costa. *Livro completo de Edgar Allan Poe: A vida, a época e a obra de um gênio atormentado*. São Paulo: Madras, 2008.

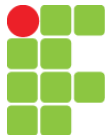
LE FANU, Joseph Sheridan. *Carmilla: A Vampira de Karnstein*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/34132917/Sheridan-Le-Fanu-Carmilla-A-vampira-de-Karnstein-Introducao-por-Alexander-Meireles-da-Silva>. Acesso em 22 de set de 2013.

MACHADO, Ubiratan. *Vida literária no Brasil durante o Romantismo*. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.

MEYER, Stephenie. *Crepúsculo*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

## Anexos:

1.

INSTITUTO FEDERAL  
SANTA CATARINA

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E  
CIÊNCIA  
EIXO TEMÁTICO: CÓDIGOS E LINGUAGENS  
PROFESSORA: GIZELLE KAMINSKI CORSO  
PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS: ANA LUIZA E THALITA  
2013/02

Dupla:

Turma 323

**Exercício de criação vampiresca**

Imaginem a seguinte situação: Vocês são escritores, gostam muito de vampiros e decidem escrever uma história sobre estes seres tão misteriosos. Mas há um problema: o tema já foi tão explorado que é difícil criar um personagem original. Então, vocês optam por mesclar as boas e velhas características vampirescas com um toque diferente, novo.

Como vocês fariam isso? Como é o nome de sua espécie? (vampiro, nosferatu, upyr, vourdalak ou outra?). Qual o seu nome? Seu gênero? Sua idade? De onde vem? Sua índole? Do que se alimenta? Sobre sua alimentação, há algum aspecto especial a ser comentado? (como o vegetarianismo dos Cullen ou o fato de Carmilla só atacar mulheres). Possui caninos proeminentes? É um ser imortal? Como se veste? Qual sua personalidade? Enfim, elaborem uma biografia com tudo aquilo que acharem necessário para caracterizar o vampiro criado por vocês.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II  
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz  
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC  
Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso  
Estagiária responsável pela aula: Ana Luiza Bazzo da Rosa e Thalita da Silva Coelho  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Turma: 323

**Plano de aula 13 e 14: 2h/a** (08/11 – Sexta-feira – 13h30 às 15h20)

**Tema: Produção da primeira versão no gênero *conto* e término do tema vampiro na literatura**

**Objetivo geral:**

Elaborar, a partir de uma frase inspiradora, um enredo de conto que possua características ultra-românticas, góticas ou vampirescas.

**Objetivos específicos:**

Empregar adequadamente os recursos expressivos e linguísticos próprios da narrativa na produção de um conto;

Fazer uso de estratégias discursivas, textuais e linguísticas que caracterizam o ultra-romantismo, o gótico ou vampiresco na produção de um conto;

Compreender características do tema "vampiro na literatura", bem como o vampiro pré-literário e as origens do mito.

**Conhecimentos abordados:**

Gênero *conto*;

Literatura vampiresca.

**Metodologia:**

Término do tema literatura vampiresca, com a discussão sobre o livro *Crepúsculo*;

Retorno sobre a apresentação dos seminários apresentados pelos alunos;

Apresentação aos alunos de 3 frases inspiradoras para o início de seus contos;

Produção da primeira versão dos contos em sala.

**Recursos didáticos:**

Frases inspiradoras para produção dos contos.

**Avaliação:** Serão avaliadas a concentração durante as discussões e a escritura dos contos em sala de aula pela adequação dos textos produzidos ao gênero e às características do ultra-romantismo, do gótico ou do vampiresco.

### **Referências**

ARGEL, Martha; NETO, Humberto Moura (Orgs). *O Vampiro antes de Drácula*. São Paulo: Aleph, 2008.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2012.

MACHADO, Ubiratan. *Vida literária no Brasil durante o Romantismo*. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.

### **Anexos**

#### **Anexo 1**

1. Frases inspiradoras para a elaboração dos contos:

1. Morri em 1\_\_\_\_\_.
2. Conheci Alex no funeral de meus pais.
3. Era a cidade mais estranha que conheci.
4. Acordei naquela manhã me sentindo outra pessoa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II  
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz  
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC  
Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso  
Estagiária responsável pela aula: Ana Luiza Bazzo da Rosa  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Turma: 323

**Plano de aula 15: 1h/a** (11/11 – Segunda-feira – 13h30 às 15h20)

**Tema: Análise linguística dos contos produzidos pelos alunos**

**Objetivo geral:** Compreender aspectos morfossintáticos, semânticos e discursivos apresentados pelas professoras-estagiárias a partir das necessidades manifestadas nas produções escritas dos alunos.

**Objetivos específicos:**

Reconhecer as suas principais dificuldades nas construções morfossintáticas, semânticas e discursivas;

Analisar as principais inadequações linguísticas;

Revisar as especificidades das narrativas;

Compreender as adequações e inadequações linguísticas.

**Conhecimentos abordados:**

Características do Ultra-Romantismo;

Especificidades das narrativas;

Habilidade de escuta;

Expressão escrita;

Revisão textual/linguística.

**Metodologia:**

Entrega da devolutiva do conto que foi entregue para as professoras-estagiárias na aula do dia 04 de novembro;

Leitura dos comentários feitos pelas professoras-estagiárias na primeira versão dos contos;

Motivação para refletirem sobre as inadequações linguísticas mais encontradas nos textos da turma, explicando alguns pontos no quadro, se for necessário;

Início da última versão do conto, com base nos comentários das professoras-estagiárias e nos apontamentos feitos durante a aula.

**Recursos didáticos:**

Produção textual dos alunos;

Quadro.

**Avaliação:** Serão avaliadas a pontualidade na entrega da produção escrita e a adequação dos aspectos linguísticos trabalhados em sala ou de conhecimento prévio do aluno.

**Referências**

CASTILHO, Ataliba T. de. Nova Gramática do Português Brasileiro. São Paulo: FAPESP/Contexto, 2010.

CUNHA, Celso Ferreira da & CINTRA, Luís Filipe Lindley. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

NEVES, Maria Helena Moura. Gramática de Usos do Português. São Paulo: Unesp, 2000.

RIBEIRO, Manuel P. Nova gramática aplicada da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Metáfora editora – 14a edição. 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II  
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz  
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC  
Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso  
Estagiária responsável pela aula: Ana Luiza Bazzo da Rosa  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Turma: 323

**Plano de aula 16: 1h/a** (18/11 – Segunda-feira – 13h30 às 15h20)

**Tema: Jogo de revisão**

**Objetivo geral:** Revisar o conteúdo trabalhado durante o período de docência;

**Objetivos específicos:**

Esclarecer dúvidas acerca do Sarau: *O Mal da 323: Ultra-Romantismo hoje*;  
Identificar/dividir atividades a serem feitas referentes ao Sarau: objetos, roupas, comidas (se for consenso da turma fazer um *coffee break*);  
Entregar a última versão do conto;  
Relembrar conteúdos trabalhados em aulas anteriores por meio de um jogo de revisão.

**Conhecimentos abordados:**

Características do Ultra-Romantismo;  
Habilidade de escuta;  
Expressão escrita.

**Metodologia:**

| Entrega da última versão da produção escrita;

| Esclarecimentos acerca do Sarau;

| Divisão de tarefas: cada aluno (ou dupla) se responsabilizará por trazer algum objeto para a decoração da sala ou alguma comida (caso façamos um *coffee break*);

Identificação das atividades: cada aluno (ou dupla) e professora-estagiária deverá trazer à aula sua proposta de atividade para o Sarau (leitura de seu conto; declamação de poema; apresentação de música, fotografias, audiovisual etc).

Realização do jogo de revisão. Os alunos, por meio de um sorteio, serão divididos em dois grupos: personagens e autores de obras românticas. Um representante de cada grupo deverá posicionar-se no tabuleiro e, a cada resposta certa, destinada a um personagem ou a um autor, o aluno poderá andar uma casa. O grupo que chegar primeiro ao final do tabuleiro precisará responder mais quatro perguntas sobre o Romantismo.

**Recursos didáticos:**

Produção textual dos alunos;  
 Tabuleiro;  
 Quadro.

**Avaliação:** Serão avaliadas i) a pontualidade na entrega da produção escrita e a adequação dos aspectos linguísticos trabalhados em sala ou de conhecimento prévio do aluno; ii) o comprometimento, a responsabilidade e a animação dos alunos para a realização do Sarau; iii) a participação no jogo de revisão.

**Referências**

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2012.

MACHADO, Ubiratan. *Vida literária no Brasil durante o Romantismo*. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.

**Anexos****Anexo 1**

Perguntas pro jogo de revisão

## • Personagens

Carmila - Se você quisesse visitar o quarto de Laura sem ser descoberta, em qual animal você se transformaria?

Edward - Por que você e sua família escolheram Forks para viver? De que maneira vocês se alimentam na cidade?

Drácula – Você se descreveria como um sujeito atraente? Por quê?

Ruthven – Como é o nome de seu cunhado?

Bertran - Qual destas duas patologias é de sua preferência: necrofilia ou canibalismo?

Narrador de Gato Preto - Se você precisasse, onde esconderia um corpo?

Maria – Conte-nos como você matou sua podre mãe e o que fez com seu corpo.

## • Autores

Polidori – Em que famoso escritor você se inspirou para criar Lord Ruthven?

Byron – Por que você, apesar de ser um grande artista e de influenciar muitos escritores ao redor do mundo, era mal visto na sociedade de sua época?

Mary Shelley – Com que poeta ultra-romântico você foi casada?

Bram Stoker – Em que novela escrita em 1872, tendo como personagem uma vampira homossexual, você se inspirou para escrever Drácula?



Edgar Allan Poe – Qual frase você disse antes de morrer? em qual série citaram essa frase?

Álvares de Azevedo – Que tipo de atividade você e seus companheiros realizavam no cemitério da Consolação?

Stephenie Meyer – Se você pudesse especificar o maior papel da sua obra para a literatura de vampiro, qual seria ele?

• Perguntas gerais sobre o Romantismo

1. Cite os acontecimentos históricos mais marcantes que propiciaram o surgimento do movimento estético que ficou conhecido como Romantismo.
2. Como o Romantismo chegou ao Brasil? Cite as três gerações românticas e faça uma breve descrição sobre elas.
3. Aponte no mínimo três características do ultra-romantismo. Quais os dois outros nomes pelos quais essa geração ficou conhecida?
4. Explique a origem do termo "gótico"

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II  
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz  
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC  
Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso  
Estagiária responsável pela aula: Ana Luiza Bazzo da Rosa  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Turma: 323

**Plano de aula 17 e 18: 2h/a** (22/11 – Sexta-feira – 13h30 às 15h20)

**Tema: Apresentação do Sarau: *O mal da 323: Ultra-Romantismo hoje***

**Objetivo geral:**

Compartilhar com a turma o conhecimento adquirido durante o período de estágio.

**Objetivos específicos:**

Terminar o jogo de revisão;  
Apresentar o Sarau de encerramento do estágio.

**Conhecimentos abordados:**

Expressão oral;  
Características do Ultra-Romantismo.

**Metodologia:**

Abertura da cápsula do tempo e leitura das respostas pra pergunta feita na primeira aula: “O que é ser romântico para você?”;

Conversa sobre o que mudou na visão dos alunos sobre o que é Romantismo;

Apresentação do Sarau de encerramento do estágio no LabTexto, que estará previamente caracterizado.

Encerramento do estágio;

**Recursos didáticos:**

LabTexto;  
Apresentações dos alunos;  
Enfeites para caracterização da sala;  
Utensílios para a realização do *coffee break*.

**Avaliação:** Será avaliada i) a apresentação dos alunos no sarau; ii) a atenção da turma pela escuta atenta e ativa na apresentação dos colegas.

**Referências**

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2012.

MACHADO, Ubiratan. **Vida literária no Brasil durante o Romantismo**. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

#### 4. Reflexão sobre a prática pedagógica/análise

Nossa prática docente, como já citado anteriormente neste texto, abarcou o período entre os dias 13 de outubro a 22 de novembro. Nesta seção, faremos uma breve análise sobre cada uma das aulas ministradas.

---

##### **Aula 1 – Introdução ao projeto**

(7 de outubro, das 16h35min às 17h30min)

---

No primeiro dia à frente da turma 323, tínhamos dois objetivos principais: apresentar, brevemente, nosso projeto de docência e iniciar o tema do Romantismo sob a ótica do senso comum.

Assim que os alunos entraram na sala, a professora regente nos apresentou novamente e passou a palavra à professora orientadora, que introduziu o estágio explicando à turma a importância daquela atividade para nossa formação. Após as duas professoras sentarem-se em seus lugares, estávamos sob o controle da aula e continuaríamos nesta posição até o dia 22 de novembro.

Terminadas as apresentações necessárias, explicamos aos alunos que, antes de introduzirmos o projeto e de entregarmos o cronograma de atividades, mostraríamos a eles um vídeo: “O que é ser romântico pra você?”, do programa *Pé na rua*, do canal Cultura. Escrevemos a mesma pergunta no quadro e, após assistirmos ao vídeo, entregamos um pedaço de papel a cada aluno para que ele a respondesse. Assim que terminasse de responder, o aluno dobrava o papel e colocava-o em nossa *cápsula do tempo*, uma caixa vermelha em formato de coração, a qual abriríamos no último dia de aula. A turma pareceu gostar da atividade, mas ainda não demonstrou muito entusiasmo em relação ao estágio.

Passamos, então, à apresentação do projeto. Entregamos a todos uma cópia do cronograma de docência (ver anexo 6) e da tabela de avaliação (ver anexo 7) que utilizaríamos durante as atividades realizadas no estágio. Fizemos uma leitura conjunta, explicando alguns pontos importantes e tirando possíveis dúvidas dos alunos. Pretendíamos, ao final da aula, ler um trecho do romance “Diário de uma paixão”, de Nicholas Sparks (ver anexo 8), e iniciar uma conversa com a turma. Contudo, por conta do tempo, apenas entregamos as cópias para cada aluno e pedimos para que lessem em casa e sublinhassem partes que considerassem “românticas”.

O sinal bateu e todos, cordialmente, despediram-se de nós; entretanto, não pareciam animados com nossa presença, o que é curioso, uma vez que a turma demonstrou, ao longo das outras aulas, muito empenho e comprometimento. Acreditamos que essa falta de interesse inicial devia-se ao fato de os alunos ainda não nos conhecerem, tampouco terem noção de como seriam nossas aulas.

---

### **Aulas 2 e 3 – Uma visita ao Romantismo**

(11 de outubro, das 13h30min às 15h20min)

---

A segunda aula com a turma foi responsável por boa parte do sucesso de nosso projeto. Ela foi dividida em dois momentos: um em sala, em que os alunos foram apresentados ao nosso tema geral: O Romantismo; e o outro no Levis, que estava caracterizado para a introdução do tema Ultra-Romantismo.

A professora-estagiária Ana Luiza foi responsável pela primeira fase da aula e apresentou, de forma expositiva, com auxílio do quadro, o contexto histórico do surgimento do Romantismo, na Europa e no Brasil, e as características principais do movimento. Os alunos mantiveram-se atentos durante toda a exposição; a maioria deles anotava as informações que a professora passava no quadro, conforme ia falando. A turma mostrou-se muito participativa quando era indagada. Uma das alunas até lembrou-se do filme *Os Miseráveis*, do qual havíamos providenciado uma cena para ilustrar a Revolução Francesa e o contexto do surgimento do Romantismo.

Antes do término da primeira aula, a professora-estagiária Thalita, responsável pela segunda aula, se dirigiu ao Levis. Nós já havíamos arrumado o Laboratório: a ideia era transformar o ambiente comum num local mais gótico, sombrio. Para isso, levamos teias de aranha sintéticas, cruzes, morcegos de plástico, uma taça de caveira e velas. Assim que Thalita chegou ao Levis, acendeu as velas e colocou um *cover* instrumental, interpretado apenas por um cello, da música *Teardrop*, da banda Massive Attack. Neste ponto, a professora Ana Luiza chegava à porta do Levis, acompanhada dos alunos, e já lhes dava as coordenadas para o começo da performance: eles teriam de colocar uma venda preta, entregues por ela, antes de adentrarem na sala. A ideia era que eles se concentrassem na música e na declamação que Thalita realizaria, antes de começarem a notar os detalhes que compunham o ambiente.

Eles foram vendados e fomos ajudando todos, até que estivessem sentados. Então, deu-se início a declamação do poema *Versos inscritos numa taça feita de um*

*crânio*, de Lord Byron. Todos permaneceram em silêncio, prestando muita atenção e demonstrando muita maturidade. Após a declamação, entregamos a eles o poema e o analisamos juntos, rapidamente. Começamos a falar sobre o autor e sobre os motivos de ele ter feito aquele poema. Esclarecemos que, nem sempre, os escritos de um autor têm inspirações biográficas, mas que naquele caso, sim, Byron possuía uma taça feita de um crânio humano. Contamos aos alunos como isso aconteceu: as terras da mansão da família Byron antes pertenciam a um monastério, e nos terrenos dele eram enterrados os corpos de monges. Um dos esqueletos foi achado quando Byron morava lá, um dos crânios foi encontrado e transformado numa taça, onde Byron bebia vinho. Outras informações sobre a biografia do Lord foram contadas, todas em tom muito informal, quase que como numa conversa. A partir da Europa, viemos para o Brasil, falar sobre os ultra-românticos daqui, que desempenhavam um ótimo papel honrando Lord Byron, roubando cadáveres, fazendo orgias e escrevendo.

Esta aula foi muito importante para que os alunos entendessem qual a atmosfera do Ultra-Romantismo e pudessem entrar no clima para o nosso projeto. Ao fim da aula, nós avisamos que no próximo encontro continuaríamos a falar sobre o Ultra-Romantismo, e por isso eles deveriam lembrar-se de tudo que fora falado naquele momento. Um dos alunos nos respondeu, dizendo: “Eu nunca vou esquecer essa aula!”. A aula foi tão marcante que por diversas vezes, durante a docência, os alunos se referiam a ela como “a primeira aula”, mesmo tendo sido o segundo dia.

---

#### **Aula 4 – Fragmento de um relato**

(14 de outubro, das 16h35min às 17h30min)

---

Em nosso terceiro dia como professoras-estagiárias na turma 323, notamos que os alunos, em contraste com o primeiro dia, estavam muito animados com a nossa presença e com a atividade de estágio, provavelmente por conta da aula anterior realizada no Levis.

Após todos estarem em seus lugares, fizemos a divisão dos contos que seriam apresentados nos seminários. Seguindo nossa orientação, os alunos já haviam dividido os grupos; esquematizamos, então, o quadro da seguinte forma:

**SEMINÁRIO 4 contos de 4 cantos do mundo – 25 de outubro****GRUPO 1**

Aluno 1

Aluno 2

Aluno 3

Conto: *Maria! Não me mates que sou tua mãe!*, de Camilo Castelo Branco.**GRUPO 2**

Aluno 1

Aluno 2

Aluno 3

Conto: Capítulos I a III de *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo.**GRUPO 3**

Aluno 1

Aluno 2

Aluno 3

Aluno 4

Conto: *O gato preto*, de Edgar Allan Poe.**GRUPO 4**

Aluno 1

Aluno 2

Aluno 3

Aluno 4

Conto: *O Vampiro*, de John William Polidori.

A princípio, escrevemos o título dos contos no quadro e perguntamos para cada grupo com qual texto gostaria de trabalhar. Como dois grupos escolheram *O gato preto*, fizemos um sorteio. O outro grupo acabou ficando com os três primeiros capítulos de *Noite na taverna*, de Álvares de Azevedo. Ao final da aula, dois integrantes deste grupo vieram conversar conosco, chateados com o sorteio, e disseram que o outro grupo somente escolheu o conto de Poe para “competir” com eles. Explicamos a eles que não

poderíamos fazer nada a respeito, uma vez que a divisão dos contos foi feita mediante sorteio, mas insistimos para que tentassem trocar os textos com o outro grupo.

Assim que dividimos os contos, entregamos um envelope para o representante de cada grupo, contendo uma cópia do texto e uma “pista” que os ajudariam na apresentação do seminário (ver anexo 9). Alertamos os alunos que eles deveriam fazer cópias do conto para cada integrante do grupo e tiramos algumas dúvidas acerca da apresentação. Um aluno pergunta se “precisa ler o conto?” e respondemos que esse é um dos objetivos da atividade, ao mesmo tempo em que procuramos incentivá-los, explicando que todos os textos são bastante interessantes.

Encerrada a questão dos seminários, entregamos a cada aluno uma cópia do conto *Fragmento de um relato*, de George Byron. Contamos à turma que este conto foi escrito por Byron na noite em que ele e seus amigos ficaram presos numa de suas propriedades e se dedicaram, entre outras coisas, à escrita de contos de terror. Percebemos que este detalhe deixou os alunos mais interessados na aula e a atividade foi realizada com êxito.

Primeiro, foi feita uma leitura conjunta do conto: cada aluno lia, aproximadamente, um parágrafo da narrativa. Enquanto líamos, Ana Luiza, responsável por esta aula, tirava algumas dúvidas a respeito, sobretudo, do vocabulário empregado no texto. Esperávamos que, após a leitura, os alunos respondessem algumas questões de compreensão leitora; contudo, em decorrência do tempo, fizemos apenas uma discussão sobre a narrativa de Byron, entregamos os exercícios aos alunos e pedimos que o respondessem em casa para o corrigirmos na próxima aula.

---

### **Aulas 5 e 6 – O gótico**

(18 de outubro, das 13h30min às 15h20min)

---

A aula foi iniciada com um convite à turma: os alunos se dividiriam em duplas e cada dupla, a partir da próxima aula, seria responsável por trazer um presente para os colegas, algo que se relacionasse com o nosso assunto, mas que poderia ser de qualquer época, não exatamente apenas do período estudado. O presente acabou tornando-se outro fator decisivo para o sucesso de nosso projeto.

Agora que os alunos já estavam bem familiarizados com a atmosfera ultraromântica e com um texto do período, objeto de estudo da última aula, era o momento



de entrarem em contato com um conceito muito presente na geração byroniana e também no cotidiano de todos nós: o gótico.

Fizemos uma viagem no tempo para entender as origens do termo gótico, que nasceu para designar uma tribo bárbara, os godos (ou goths, em alemão e inglês, daí *gótico*). Explicamos que os godos eram considerados bárbaros, mas isso só significava que eles não eram povos românicos. Fizemos um breve perfil e histórico da tribo, que posteriormente foi dividida em *visigodos* e *ostrogodos*, que significam nada mais do que *godos do leste* e *godos do oeste*, respectivamente. Mostramos aos alunos que o termo gótico foi utilizado pela primeira vez pejorativamente para falar sobre um movimento estético: os artistas românicos chamavam o novo estilo de arquitetura, exagerado, com arcos ogivais, vitrais coloridos e torres altíssimas de “arte feita por godos”, “arte gótica”, ou seja, uma arte tão mal feita que até um bárbaro poderia fazê-la. Aos poucos, o que era uma piada acabou virando o nome de toda uma estética, que influenciaria outras ramificações da arte: pintura, música, audiovisual e literatura.

Depois de conhecermos as origens do gótico e visualizarmos alguns exemplos da estética na arquitetura e pintura, era a vez de conhecer sua influência no cinema e em séries televisivas; para isso, passamos alguns *trailers* de filmes e *teasers* de séries que foram profundamente influenciados pela estética gótica: *Edward Mãos de tesoura*, *Drácula* (dirigido por Tod Browning e interpretado por Bela Lugosi), *Família Adams* (a primeira série), *True blood* e *Vampire Diaries*. Depois de falarmos sobre audiovisual, nos focamos na vertente musical do gótico; para tanto, conhecemos um pouco das primeiras bandas consideradas góticas, como *Bauhaus*, *Siouxsie and the banshees* e *The Cure*. Assistimos a clipes das três bandas citadas e mais algumas, estas mais contemporâneas: foi nesse momento de encerramento que conseguimos atingir mais os alunos, quando passando os clipes dos artistas *Evanescence*, *My Chemical Romance*, *Lacrimosa* e *Lady Gaga*.

---

### **Aula 7 – Especificidades das narrativas**

(21 de outubro, das 16h35min às 17h30min)

---

Na aula do dia 21, tínhamos como objetivo apresentar à turma algumas especificidades das narrativas, uma vez que o gênero conto seria um dos conteúdos contemplados no estágio. Já havíamos trabalhado *Fragmento de um relato*, de Byron, e os alunos, para esta aula, seguindo nossas orientações, deveriam ter lido os contos a serem apresentados por eles no seminário.

Todas as segundas-feiras, antes de nossa aula, a 323 tinha aula de educação física. Por conta disso, a sala ficava vazia e podíamos entrar mais cedo para organizarmos nosso material. Tivemos sorte também às sextas-feiras: nossa aula, faixa, era a primeira; assim, era possível chegar com antecedência para nos organizarmos. Agimos dessa forma todos os dias e isso foi muito bom para otimizar o tempo, já que, quando batia o sinal, equipamentos como notebook e projetor multimídia já estavam devidamente instalados e, no quadro, já tínhamos escrito certas informações importantes; além disso, chegar mais cedo e organizar a sala nos proporcionava sensação de tranquilidade e, quando a aula começava, nos sentíamos mais confiantes para dar continuidade ao trabalho com a turma.

Hoje, iniciamos a apresentação dos “presentes”. Ainda não sabíamos como a turma havia recebido a ideia e estávamos ansiosas com a apresentação. O resultado foi surpreendente! A dupla responsável pelo “presente” apresentou brevemente a biografia de Edgar Allan Poe e criou, no prezi, um top 10 com filmes inspirados nas obras do autor americano. Parabenizamos os alunos, orgulhosas por eles, e demos continuidade à aula.

Nas aulas em que utilizamos slides, como esta, tomamos o cuidado de provocar a turma a todo o momento. Iniciamos a aula 7, portanto, com a seguinte questão: “o que é uma narrativa?”. E, depois: “quais são as características fundamentais de uma narrativa?”. Os alunos, como sempre, participaram bastante das discussões. Em relação às características das narrativas, trabalhamos as seguintes questões (ver anexo 10):

1. Enredo (verossimilhança)
2. (Tipos de) Narrador
3. Personagens
4. Espaço
5. Tempo (psicológico e cronológico)

Com exceção de “enredo”, todos os demais itens foram citados pelos alunos, porém superficialmente. A fim de ilustrar cada item, utilizamos exemplos, privilegiando obras conhecidas:

#### 2.1 Narrador em primeira pessoa

É o **narrador-personagem**.

Nesses casos, o narrador tem dois papéis: ele conta a história e participa dela.

Nesse tipo de narração, a *subjetividade* é determinante, pois o narrador conta a história a partir de seu ponto de vista.

Ex: *Fragmento de um relato*, de Lord Byron

Ao final da explicação, percebemos que os alunos haviam apreendido o conteúdo. Passamos, então, para o próximo momento da aula: dividimos a turma por grupos do seminário e entregamos uma folha de exercícios (ver anexo 11) para que respondessem e entregassem na próxima aula. O objetivo dessa atividade era revisar as características das narrativas recém-trabalhadas e, também, ajudar os alunos em suas apresentações.

---

#### **Aulas 8 e 9 – 4 contos de 4 cantos do mundo**

(25 de outubro, das 13h30 às 15h20min)

---

Nesta aula, começaram as apresentações dos seminários *4 contos de 4 cantos do mundo*. Primeiro, contudo, foi apresentado o presente da dupla responsável da aula, em que abordaram a biografia do escritor Álvares de Azevedo. Surpreendeu-nos o fato de aquele não ser o autor do conto que a dupla apresentaria mais tarde, o que demonstrou esforço e interesse por parte dos alunos. A dupla seguiu o alto padrão que vimos na aula passada, na primeira apresentação do presente.

Assim que estava terminada a apresentação do presente, o grupo que trabalhou com o conto *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, pediu para ser o primeiro. Este grupo demonstrou grande interesse em ficar com o conto de Poe, fazendo-nos vivenciar uma situação muito rara, que relatamos aqui como incentivo aos profissionais da área de Língua Portuguesa: na hora da escolha dos seminários, dois grupos não entraram em consenso – ambos queriam *O gato preto*, por isso tivemos de sortear. O grupo que acabou ficando com Álvares de Azevedo mostrou-se muito chateado; foi até mesmo conversar conosco ao fim da aula, reclamando que eles queriam muito trabalhar com Poe. Falamos que, infelizmente, não poderíamos intervir, mas que eles poderiam tentar entrar num acordo com o grupo que ficou com o conto que eles tanto desejavam.

Na aula seguinte a do sorteio, o grupo contou-nos que havia convencido os colegas a trocarem de conto para o seminário. Quando foram indagados por nós como realizaram a façanha, uma das integrantes do grupo disse: “Eles não queriam ficar com nota baixa em Física”. Num momento raro, víamos alunos dispostos a fazer um trabalho

de Física para ficar com um conto específico, numa apresentação para a aula de português, parecia um milagre! Uma disciplina tão subjetiva e artística (já que estávamos dando foco à literatura) sendo colocada à frente de uma disciplina técnica, que teoricamente os alunos de um curso técnico gostariam mais. Foi revigorante ouvir aquilo. Foi este mesmo grupo, disposto a fazer uma atividade de Física para outro grupo para ficar com um conto de Edgar Allan Poe, que pediu logo no início da aula para apresentar primeiro, e que um dos integrantes avisou logo que chegou à sala: “Se prepara, nunca me empenhei tanto num trabalho antes”.

De fato, a apresentação deles foi ótima: vieram caracterizados, 3 integrantes de preto e 1 integrante mais “romântica”. Explicaram ao fim do seminário que era para retratar a parte mais gótica e a mais romântica (na visão do senso comum) do período. Colocaram música ambiente, plastificaram os roteiros que levavam em mãos e prepararam uma apresentação na plataforma Prezi, ou seja, ultrapassaram todas as nossas expectativas. O grupo apresentou a biografia do autor, o resumo do conto e ainda trouxe informações sobre a série *The Following*, cujo tema principal é a história de um professor de literatura, especialista no período romântico, que trabalha muito com Edgar Allan Poe, e acaba se tornando um *serial killer*. Além disso, os alunos trouxeram a cena final do último episódio da minissérie dirigida por Fernando Meirelles, *Contos do Edgar*, que usava como base para seu *plot* os contos de Poe. A dica para chegarem a esta adaptação foi dada por nós, nas coordenadas entregues juntamente com os contos, no dia do sorteio dos seminários.

O grupo foi surpreendente, levou mais de 40 minutos para concluir a apresentação (o combinado eram 15 ou 20 minutos), mas como iríamos colocar limites para algo que havia ficado tão bom? O único ponto mais delicado foi o seguinte: muitas vezes o grupo se referiu ao narrador d'*O gato preto* como “Edgar”, assumindo que o escritor fosse também o personagem de sua obra. Isso pode ter ocorrido principalmente por conta da adaptação de Meirelles, em que de fato o protagonista se chama Edgar. Apesar disso, o grupo não foi prejudicado, mas este ponto foi abordado novamente em aulas posteriores e na avaliação entregue ao grupo, a fim de reforçar a ideia de que o escritor e sua obra não devem se confundir, mesmo que isso aconteça vez ou outra no Ultra-Romantismo.

Ainda tivemos tempo para mais uma apresentação e o grupo que falaria sobre o conto *O Vampiro*, de John William Polidori, se dispôs a dar sequência. Novamente, este grupo também utilizou música ambiente e veio caracterizado: todos de preto. Os

integrantes fizeram a apresentação na plataforma Prezi, que estava tão boa quanto à do grupo anterior. Apresentaram a biografia de Polidori, que eles já conheciam em parte por conta de nossa segunda aula, onde havíamos citado o autor e sua história com Lord Byron, e resumiram a história. Talvez nesse último ponto é que tenham falhado: como não foi apenas um integrante a apresentar o enredo, houve uma certa confusão da ordem dos fatos e dos nomes dos personagens, mas nada grave. O grupo não foi prejudicado, mas foi alertado sobre o problema quando receberam sua avaliação. Além disso, os alunos trouxeram também informações sobre uma ópera e uma peça de teatro, ambas baseadas na obra de Polidori. Este grupo também levou cerca de 40 minutos para finalizar o trabalho, o que nos deixou sem tempo para continuar com as apresentações, quanto mais terminá-las.

Como a próxima aula cairia num feriado, os outros dois grupos só poderiam dar continuidade dali a uma semana. Para não sermos injustas com os colegas que já haviam apresentado, foi-nos sugerido por um dos grupos e pela professora regente da turma que ficássemos com o material já preparado por eles para a apresentação, dessa forma eles não poderiam modificá-las até a outra semana, ou seja, lidávamos com contratempos normais no cotidiano docente; portanto, o que pode parecer um incômodo a princípio acaba nos ajudando no exercício para a formação como professores.

---

**Aulas 10 e 11 – O vampiro pré-literário**  
(01 de novembro, das 13h30 às 15h20min)

---

Nesta aula, demos continuidade às apresentações dos seminários, pois ainda restavam dois grupos. Começamos, entretanto, com a apresentação da dupla responsável pelo presente da aula – as alunas falaram sobre José Mojica Marins, mais conhecido como Zé do Caixão. Era o terceiro presente e a qualidade continuava a mesma dos outros dois antecessores.

Dando sequência ao seminário, o grupo começou a falar sobre o conto *Maria! Não me mates que sou tua mãe!*, do escritor português Camilo Castelo Branco. Nossas expectativas eram muito altas, em parte por sabermos que os alunos eram muito bons e também por termos presenciado duas apresentações impecáveis na última aula. Talvez por isso não tenhamos nos impressionado tanto com a apresentação dos alunos; eles fizeram o básico, não foram além como os outros companheiros de sala. O mesmo ocorreu com o grupo responsável pelos três primeiros capítulos de *Noite na taverna*, de

Álvares de Azevedo: fizeram o mínimo esperado e a única coisa que ia além era um vídeo que eles diziam haver gravado, com uma encenação de uma das passagens do capítulo *Solfieri*. Infelizmente, os alunos não trouxeram o vídeo, então resolveram fazer o teatro na hora. Apesar de a ideia ser muito boa, ela foi mal executada; os alunos não demonstraram tanto empenho quanto esperávamos.

Com todos os seminários concluídos, seguimos nosso planejamento. Já conhecíamos muito bem o Ultra-Romantismo e alguns de seus maiores escritores. Entraríamos, agora, no próximo tópico da nossa docência. Abrimos o caixão para estudar a criatura sobrenatural mais popular do mundo: o vampiro. Fizemos uma brincadeira com a turma antes de começarmos o assunto: colocamos sal grosso na soleira da porta, levamos arroz para proteção contra o *Jiang-shi* e entregamos a cada aluno um talismã de proteção: alhos envoltos em pedaços de tule preto, amarrados com fitinhas vermelhas (ver anexo 12). Para compreendermos a literatura vampiresca, era necessário antes entender o mito por trás do personagem, por isso começamos falando sobre o vampiro pré-literário, as origens das lendas e mitos, desde a Antiga Grécia até a contemporaneidade.

Discutimos o que faz uma criatura ser considerada um vampiro e chegamos a um consenso: um vampiro é um ser que se alimenta de energia vital de outros seres, não apenas de sangue. Era necessário que tivéssemos uma definição e que os alunos compreendessem que não existe um único vampiro, que aquele era um ser mitológico muito antigo, que já possuiu vários corpos e histórias, e isso se estendia à literatura. A próxima aula seria somente dedicada à discussão das características do vampiro literário.

---

**Aula 12 – Literatura vampiresca**  
(04 de novembro, das 13h30 às 15h20min)

---

Aproveitamos que era segunda-feira e os alunos estavam na Educação Física para preparar a sala antes que todos chegassem. Além do já tradicional ligar *notebook* e projetor multimídia, usaríamos o quadro para passar algumas características de diferentes vampiros da literatura. Antes de começarmos a falar sobre os personagens, a dupla responsável pelo presente se posicionou e estava muito entusiasmada. Os dois alunos repararam uma apresentação na plataforma Prezi, falaram sobre uma série de mangás/animes e sobre o personagem Batman e sua herança gótica, da qual já havíamos

falado brevemente em sala. Como sempre, o presente foi extremamente bem preparado e apresentado.

Então, continuamos a falar sobre vampiros, e os escolhidos foram os emblemáticos Carmilla, de Sheridan Le Fanu; Drácula, de Bram Stoker; e Edward, de Stephenie Meyer. Levamos ilustrações<sup>17</sup> de cada um dos personagens e colamos ao lado das características de cada um deles. (ver anexo 13)

Começamos falando um pouco sobre Carmilla, uma vampira lésbica que só ataca mulheres, personagem da novela homônima de Sheridan Le Fanu, mostramos suas características e lemos um trecho da novela, selecionado por nós (ver anexo 14). Depois foi a vez de falarmos sobre Drácula, o ícone da literatura de vampiro mundial. Explicamos um pouco sobre o enredo do livro de Bram Stoker, novamente vimos as particularidades do personagem como criatura vampiresca e lemos um trecho da obra. Não conseguimos terminar todos os personagens, pois ficamos devendo Edward, um marco na literatura de vampiro, que foi abordado na aula seguinte.

---

**Aulas 13 e 14 – Primeira versão da produção escrita no gênero conto**  
(08 de novembro, das 16h35min às 17h30min)

---

Iniciamos esta aula, como sempre, com o “presente”. Agora, esta dinâmica já fora incorporada por todos e nós nem precisávamos mais perguntar quem eram os responsáveis pela atividade, tampouco chamar os alunos à frente da sala. Eles mesmos se levantavam e iam sozinhos, em direção ao computador. Hoje, o presente foi uma breve biografia de Mary Shelley, personagem já conhecida da 323, e uma apresentação de sua mais famosa obra, Frankenstein.

Depois do “presente”, finalizamos o tema “literatura vampiresca” com o vampiro contemporâneo Edward, da série *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer. Em nosso planejamento, o dia seria reservado à primeira versão da produção escrita no gênero conto, mas na aula anterior não havíamos falado de Edward e, portanto, consideramos importante reservar um espaço desta aula para fazê-lo. *Crepúsculo* é polêmico: amado por muitas pessoas e odiado por tantas outras, normalmente por aquelas que torcem o

---

<sup>17</sup> Ilustrações feitas pelo designer e ilustrador Rodrigo Pereira de Barros, companheiro da professora-estagiária Thalita.

nariz para qualquer *best seller* e/ou acreditam num arquétipo único de vampiro, o qual não poderia ser “adulterado”. Na 323, este segundo perfil era dominante.

Polêmicas à parte, não podemos falar sobre narrativas vampirescas sem citar Edward, pois Stephenie Meyer foi responsável por tirar os vampiros da sepultura na qual foram enterrados nos anos 90, após as obras de Anne Rice terem esfriado. Nesta aula, procuramos desmistificar a ideia de que existe um vampiro “certo” ou “original” e defendemos a liberdade de criação, característica, inclusive, marcante do movimento artístico estudado. Ademais, tentamos desconstruir o preconceito da turma contra Edward: desde que iniciamos o assunto, em aulas anteriores, os alunos manifestaram opiniões sexistas e homofóbicas, como se Edward não correspondesse a uma masculinidade exigida de qualquer vampiro. “Ele é uma libélula”; “ele brilha no sol”, em tom malicioso, como quem diz “ele não é homem”. Muitas vezes, mesmo em outros encontros, tivemos que interromper a aula para repreender certos comentários dos alunos, sujeitos visivelmente pertencentes a uma sociedade machista e homofóbica.

Finalizada a discussão acerca dos vampiros, partimos a primeira versão da produção escrita. Orientamos os alunos em relação à atividade e escrevemos no quadro algumas informações importantes, como a data de entrega, por exemplo. Precisávamos que todos entregassem o texto neste dia, pois teríamos apenas o final de semana para ler os contos, corrigi-los, comentá-los e preparar a aula de análise linguística a ser dada na segunda-feira. Como o tempo de aula era curto, escrevemos nosso *e-mail* no quadro para os alunos que não conseguissem terminar seu texto antes de o sinal bater. Escrevemos, também, com o objetivo de despertar a criatividade dos alunos, quatro frases inspiradoras, as quais eles poderiam utilizar como início de seus contos:

1. Morri em 1\_\_\_\_\_.
2. Conheci Alex no funeral de meus pais.
3. Era a cidade mais estranha que conheci.
4. Acordei naquela manhã me sentindo outra pessoa.

Ao final da aula, apenas três alunos entregaram a produção escrita; os outros se comprometeram a nos enviar por *e-mail* ainda neste dia. Para evitarmos possíveis problemas, falamos aos alunos que mandaríamos uma resposta confirmando o recebimento do texto e, caso não recebessem resposta, deveriam mandar de novo ou entrar em contato com um colega para conferir se o endereço de *e-mail* estava certo. Em partes, esta metodologia deu certo, uma vez que conseguimos realizar o planejado (ler, corrigir e comentar os textos, e preparar a aula de análise linguística), entretanto alguns



alunos atrasaram a entrega e foi bastante complicado dar conta de tudo em apenas um final de semana.

---

### **Aula 15 – Análise linguística**

(11 de novembro, das 16h35min às 17h30min)

---

Iniciamos a aula 15 parabenizando os alunos pelos seus contos, pois todos estavam muito criativos e tinham potencial (ver anexo 15). Entretanto, chamamos a atenção da turma, pois muitos alunos não cumpriram com o combinado e entregaram a atividade após o tempo previsto.

Antes de entregarmos os textos, a dupla responsável pelo “presente” levantou-se e, com nossa ajuda, colocou seu *pendrive* no *notebook* para abrir os slides que havia preparado. O “presente” deste dia foi, provavelmente, o mais engraçado, pois os alunos apresentaram a série de jogos eletrônicos *Silent Hill*, os quais nós duas já jogamos, da seguinte maneira: “*Silent Hill* é uma série de jogos de terror e é bem, bem velha, de 1999”. Rimos juntos e notamos que os alunos ficam mais empolgados quando percebem que conhecemos e gostamos daquilo que eles trazem para a sala de aula.

Após o “presente”, entregamos aos alunos os seus textos<sup>18</sup> e os orientamos para que prestassem atenção aos comentários que fizemos, portanto reservamos alguns minutos para esta tarefa. Quando a maioria da turma já havia lido seu conto, ressaltamos a importância desta aula de análise linguística, uma vez que os tópicos escolhidos foram todos recorrentes nas produções escritas e, na próxima semana, os alunos entregariam a última versão. Os temas selecionados foram (ver anexo 16):

- Indicação de tempo: *Há* (passado) e *Daqui a* (futuro)
- Alternância de pronomes (segunda pessoa do singular)
- Repetição de palavra
- Conjunções
- Porquês

Apesar de ter sido uma aula pesada, com bastante conteúdo e um conteúdo mais cansativo que os dos encontros anteriores, os alunos demonstraram atenção e participaram das discussões. Sem dúvida, o fato de termos utilizado exemplos das próprias produções da turma foi fundamental para mantê-la atenta e interessada à fala da

---

<sup>18</sup> Todos os contos enviados por *e-mail* foram impressos por nós.

professora. Além disso, comprovamos que debater sobre os fenômenos da língua é muito mais produtivo que utilizar apenas conceitos e explicações *lato sensu* das gramáticas tradicionais.

---

### **Aula 16 – Jogo de revisão de conteúdo**

(18 de novembro, das 16h35min às 17h30min)

---

Era nossa penúltima aula na turma, tínhamos alguns compromissos a cumprir, mas antes de tudo, a última dupla veio apresentar seu presente: o tema era a série *The Following*, citada algumas vezes durante as aulas. O último presente seguiu a tradição de seus antecessores e foi ótimo; agora, tínhamos certeza da importância dessa atividade em nosso projeto, mas deixemos esta discussão para depois.

A próxima aula seria o encerramento da disciplina, e como combinado desde o início da docência, faríamos um Sarau. Conversando com a turma, resolvemos fazer um café para nossa confraternização, e de novo entrou o fator “responsabilizar o aluno”: combinados que cada dupla traria algo para contribuir com o Sarau. Foi um ponto importante e que foi avaliado por nós, de acordo com o cumprimento do combinado no dia do Sarau ou não. Então, antes de darmos continuidade ao planejamento, paramos alguns instantes para designar o que cada dupla traria. Só tínhamos 55 minutos de aula; entre a apresentação do presente e as preparações para o Sarau, sobrou-nos pouco tempo para a atividade que havíamos preparado: um Jogo de Revisão dos conteúdos. Mesmo assim, como estávamos empolgadas e os alunos demonstraram curiosidade sobre o jogo, optamos por começá-lo, mesmo com apenas 10 minutos restantes.

A turma foi dividida em dois grandes grupos, com 7 integrantes cada: um grupo de Autores e outro de Personagens. Cada aluno recebeu um papel com o nome de sua personalidade e assim foram se formando os dois grupos. Para a realização do Jogo de Revisão, confeccionamos um tabuleiro em que pudessem caber dois alunos, que serviriam de “peões” de seus respectivos grupos (ver anexo 17). Preparamos para cada grupo 7 perguntas, cada uma delas dirigidas diretamente a uma personalidade específica, autor ou personagem, e mais quatro perguntas gerais sobre o Romantismo. Nas perguntas específicas, apenas o integrante que havia recebido o papel com o nome de Edward, por exemplo, poderia responder a pergunta dirigida ao personagem. Se o integrante acertasse, o “peão” poderia andar uma casa. Assim que um grupo chegasse à casa de número 5, começariam as perguntas gerais. Se o grupo acertasse, continuaria respondendo; se não, era dada a oportunidade de resposta ao grupo rival. Não pudemos

terminar o Jogo, conseguimos fazer apenas algumas perguntas para cada grupo, e eles terminaram a aula empatados em 2 a 2. Decidimos continuar na próxima aula, já que considerávamos a experiência, além de um ótimo exercício de revisão, também uma forma divertida de fazê-lo.

Uma situação interessante, emocionante e ao mesmo tempo frustrante, ocorreu nesta aula: quando colocamos o tabuleiro no chão, um dos alunos perguntou: “Professoras, quando vocês derem aula de verdade ainda vão fazer essas *paradinha*?”. Este comentário nos causou um misto de emoções das mais distintas: primeiro, ficamos lisonjeadas, afinal de contas era um elogio, significava que ele havia considerado o tabuleiro algo especial; segundo, lamentamos que os professores não tenham condições de preparar cada aula de uma maneira diferente, devido à grande carga horária em sala; e terceiro, refletimos se de fato teremos tempo para elaborar tão bem nossas aulas no futuro.

---

### **Aula 17 e 18 – O mal da 323**

(22 de novembro, das 13h30 às 15h20min)

---

Este foi nosso último dia à frente da turma 323 e, como já havíamos combinado no início do estágio de docência, este seria o dia em que realizaríamos nosso Sarau, *O mal da 323*. Cada aluno faria uma apresentação artística referente aos conteúdos por nós estudados, o que valeria para a obtenção parcial de seus conceitos conosco. Além disso, os alunos foram divididos em duplas. Cada dupla era responsável por uma parte da montagem do Sarau e do café: alguns trariam comida, outros bebidas e duas duplas ficaram responsáveis pela decoração do LabTexto, local de realização do Sarau.

Conforme o combinado, duas alunas responsáveis pela decoração chegaram mais cedo no dia do Sarau, e nos ajudaram a montar o clima do nosso encerramento. Fomos surpreendidas pelo cuidado e esmero das alunas com a decoração! As alunas trouxeram pratos, copos e guardanapos temáticos, além de balões pretos e vermelhos e TNT com morcegos (ver anexo 18). Nós, professoras estagiárias, também levamos alguns artigos de decoração, os mesmos utilizados na segunda aula da docência: teias de aranha sintéticas, um balde em formato de caveira, morcegos de plástico, uma cruz e a já familiar taça de caveira, em homenagem ao nosso icônico Byron.

Todos os alunos compareceram à aula, o que muito nos alegrou, afinal de contas, aquela era nossa despedida de uma turma muito querida. Antes de iniciarmos as

apresentações artísticas, terminamos o Jogo de Revisão, iniciado na aula passada. Após o término do jogo, convidamos os alunos a se servirem com os salgados e doces presentes na mesa e depois se sentarem, para que iniciássemos as apresentações. Todos eles se serviram e então começamos o Sarau. Como incentivo, nós, professoras-estagiárias, começamos cantando duas canções, com a professora Ana Luiza tocando o violão: *Eu te darei o céu*, de Roberto Carlos, música que é um ótimo exemplo do romantismo do senso comum; e *O Vira*, da banda Secos e Molhados, mais ligada às noções de sobrenaturalidade com as quais o Ultra-Romantismo se relaciona.

Após nossa performance, uma das alunas se voluntariou para continuar. Ela explicou que havia feito um poema sobre os conteúdos trabalhos durante o estágio de docência. Abaixo, segue o poema, a fim de ilustrar o momento:

## Romantismo

A sociedade sai de trás das barricadas em busca de liberdade  
 Famílias imploram pela misericórdia, paz e fraternidade  
 Miseráveis a esmo nos becos choram por igualdade  
 Declara-se então o fim do absolutismo  
 Dêem boas vindas ao romantismo  
 Que inunda a arte por meio de seu sentimentalismo  
 Aos olhos trás o idealismo  
 Tenta a alma ao individualismo  
 Poetas entorpeceia, orgia  
 Afoga no álcool, nostalgia  
 Desejo de morte agora vive em oração  
 Da asas ao escritor por meio de liberdade de criação  
 No amor, tem sua inspiração  
 Páginas tomadas por intensidade  
 Agora levam o homem para a fuga da realidade

A beleza de uma vampira que se transforma em gata  
 É imortal e apenas pode ser morta por meio de uma estaca  
 Anda em meio a luz do dia, porém fica fraca  
 De sangue se alimenta e mulheres só ataca  
 Ó Carmilina a insensata

Por meio das sombras góticas do romantismo surge Drácula, o vampiro que é conde  
 Da cruz, do alho e da luz se esconde  
 Em morcego se transforma, muda de forma  
 Prostituição, sangue, orgia, ostenta  
 Do sangue das donzelas se alimenta  
 Sua imortalidade as tenta, ao inferno e a perda de Elizabetha sua amada, lamenta

Edward é um vampiro, talentoso e muito mais  
 Se alimenta de sangue, porém apenas de animais  
 Denomina-se vegetariano, quase que um vampiro humano  
 Elê lê mente, é forte rápido e inteligente  
 Ele brilha a luz do sol e tem olhos dourados  
 Um coração morto gelado, poderia ser despedaçado?

Thalita e Ana Luiza abrem meus olhos para um novo mundo  
 Nunca imaginei que essas histórias fossem me levar tão a fundo  
 Com o passar das aulas, acabei achando normal  
 Uma espécie sobrenatural se alimentar de energia vital  
 Parece tudo magia, mas também realidade  
 Desses contos nunca saberei se passaram de mentira ou verdade

Imagem 3 – Poema escrito pela aluna da 323



Imagem 4 - Aluna efetuando a leitura de seu poema.

Toda a turma se surpreendeu com o talento da aluna e nós ficamos muito emocionadas. Foi gratificante ver impresso no poema, além de todos os conhecimentos trabalhados em sala, o carinho com que a aluna falava sobre o conteúdo e sobre sua experiência conosco à frente da turma.

Após a leitura do poema, cinco alunos foram à frente com suas respectivas ilustrações, as quais inserimos abaixo para melhor visualização do momento:



Imagem 4 – Alunos e suas ilustrações



Imagem 5 – Alunos e suas ilustrações



Imagem 6 – Alunos e suas ilustrações

Cada um dos alunos explicou o tema de seu desenho. Após essa apresentação, dois alunos foram à frente e leram dois poemas, um feito por eles, dentro da atmosfera ultra-romântica com a qual vínhamos trabalhando, e outro do poeta Álvares de Azevedo.

Após a apresentação dos poemas, uma das alunas tocou no clarinete a introdução da 9ª sinfonia de Beethoven. O mais interessante foi o motivo por que a aluna escolheu o instrumento musical: ela toca outros instrumentos, e relatou que sua intenção inicial era tocar no violino, instrumento que domina melhor, mas devido a uma pesquisa realizada, ela verificou que o clarinete ganhou sua identidade durante o período Romântico, e isso a fez optar por ele ao invés do violino. Isso nos demonstrou cuidado na hora de preparar a apresentação e interesse no conteúdo trabalhado, o que muito nos alegrou. Segue abaixo o registro desse momento:





Imagem 7 – Aluna tocando clarinete

Logo depois, foi a vez de um aluno cantar a capela *Ela não me notou*, de uma banda florianopolitana chamada Capitão Bala. A canção se relacionava com as noções de romantismo do senso comum, como nos foi explicado pelo aluno antes de sua apresentação:

Ela gosta muito de brincar na minha mente  
 Ela é uma garota extremamente diferente  
 Ela é saudável nesse planeta doente  
 Consigo ter ver no meio de toda essa gente

Não sei se ela já me notou  
 Ela é uma garota extremamente rock n' roll  
 Sua calça é roxa e seu cabelo é de fogo  
 As cinco ela acorda, ela vai andar

E ela fala o que ela quer falar  
 Ela é uma garota extremamente impopular  
 Se ela fosse homem ela te espancaria  
 Ela é um golpe baixo nas bolas da hipocrisia

Uma fera difícil de ser domada  
 Uma boneca extremamente delicada  
 São seus olhos negros novamente amanhã  
 Seu corpo é de leite, rosa é seu sutiã

Ela não tem medo de mostrar o que se sente  
 Tá nem aí pro que pensa essa gente  
 Ela escuta Strokes, Red Hot, Legião  
 Ela tá vestida com a camisa do Barão

Na madrugada bebe a sua cerva  
 Para pensar e repensar, ela conversa  
 Sobre os lugares que ela deseja estar  
 Eu queria estar onde você está

E ela fala o que ela quer falar  
 Ela é uma garota extremamente impopular  
 Se ela fosse homem ela te espancaria  
 Ela é um golpe baixo nas bolas da hipocrisia

Uma fera difícil de ser domada  
 Uma boneca extremamente delicada  
 São seus olhos negros novamente amanhã  
 Seu corpo é de leite, rosa é seu sutiã (2x)

Imagem 8 – Música *Ela não me notou*, de Capitão Bala



Imagem 9 - Aluno cantando

As apresentações estavam chegando ao fim: uma dupla de alunos leu dois poemas góticos e as duas últimas apresentações foram leituras de dois contos produzidos como atividade da disciplina, o que, apesar de nos agradar porque os alunos demonstraram ter apreciado produzir o conto, nos mostrou que aqueles alunos não prepararam com tanto afincio suas apresentações para o Sarau quanto alguns dos outros colegas. Mesmo assim, como os colegas não haviam entrado em contato com os textos produzidos, as leituras dos dois contos foram muito bem recebidas pela turma.

Por fim, a professora regente da turma também resolveu contribuir para a apresentação do Sarau, e cantou a música de Marisa Monte e Julieta Venegas, *Illusion*, enquanto acompanhava na gaita, instrumento que toca desde os 11 anos de idade e por isso domina com perfeição. Os alunos adoraram a apresentação e uma das alunas disse “Eu quero ser professora de português, para ter uma voz linda”, em referências às apresentações realizadas pela professora regente e por nós, logo no início do Sarau. A pedidos, a professora ainda realizou um solo de gaita, e assim foi finalizado o Sarau de encerramento da nossa atividade de estágio.

Logo depois das apresentações, fizemos a abertura da cápsula do tempo, fechada na primeira aula do estágio. Lemos uma por uma as respostas à pergunta “O que é ser romântico para você?”. Conforme íamos lendo, os alunos tentavam adivinhar de quem era aquela resposta, o que nos proporcionou um momento de diversão e descoberta: poucos alunos lembravam-se do que haviam escrito.

A partir daí, seguiram-se uma série de agradecimentos: aos alunos, às professoras regente e orientadora e a nós. Um momento bastante emocionante, em que finalmente percebíamos estarmos no fim da nossa atividade com a turma 323. Alguns alunos se manifestaram, afirmando estarmos prontas para seguir a carreira docente. Após a despedida geral, os alunos se serviram de mais comida, já que era o horário de intervalo. Aos poucos, alguns alunos vieram nos abraçar e uma das alunas nos deu de presente um origami de uma mão de caveira:



Imagem 10 – Presente que recebemos da aluna

Quando todos os alunos foram embora, as duas alunas responsáveis pela decoração permaneceram na sala nos ajudando a arrumar tudo, muito prestativas. Quando tudo estava pronto, nós deixamos o LabTexto intacto, sem vestígios do Sarau, a não ser pelos balões pretos e vermelhos, as únicas testemunhas da saudade que ficaria.

## 5. A docência em projeto extraclasse

### 5.1 O projeto

Além da atividade de docência em uma turma do Ensino Médio Integrado, realizamos um projeto extraclasse no IFSC – Campus Florianópolis. Repetindo o que ocorreu no semestre anterior, a Assessoria de Português ofereceria oficinas dos mais variados temas aos alunos e à comunidade, e nós, professoras-estagiárias, apresentamos propostas de oficinas para o semestre vigente. As oficinas do IFSC, portanto, foram palco de nossa atividade extraclasse, requisito obrigatório para avaliação da disciplina Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II.

Decidimos, junto à professora-supervisora e à professora regente da turma com a qual realizamos nosso projeto de docência, trabalhar com um conteúdo bem conhecido por nós: histórias em quadrinho (HQs) e adaptação. Nossa intenção era trabalhar com a história em quadrinho como gênero do discurso que circula socialmente, a fim de desmistificar sua inferioridade perante outros tipos de leitura. Analisamos, também, as implicações de se adaptar uma obra para outro tipo de mídia, focando principalmente nas sobreposições HQs para cinema e obras literárias para HQs.

O maior objetivo da oficina era desconstruir um discurso proveniente do senso comum e mostrar a legitimidade das histórias em quadrinho como gênero para leitura e objeto de estudo. A oficina realizou-se todas as segundas-feiras, durante seis semanas; cada encontro teve 55 minutos e ocorreu das 17h45 às 18h40, num horário em que fosse possível para os alunos dos diferentes turnos participarem. Além disso, foi decidido que as oficinas seriam abertas à comunidade em geral, dando preferência aos alunos do IFSC.

A fim de divulgarmos a oficina para os alunos do IFSC e para a comunidade, elaboramos dois cartazes (ver anexo 19) e os colamos ao longo do campus Florianópolis. Além disso, criamos um evento no site *Facebook* e, ainda no mesmo site, publicamos uma chamada sobre a oficina na página dos alunos do IFSC. Os diferentes tipos de divulgação mostraram-se bastante eficientes, uma vez que todas as vagas foram preenchidas, apesar do pouco contato que tivemos com os alunos durante a semana reservada para a divulgação das oficinas, tendo em vista o envolvimento e a

participação deles nas atividades da 12ª edição do Didascálico – Mostra de Arte e Cultura<sup>19</sup>.

## 5.2 Reflexão teórica

Em relação à concepção de língua, ensino e avaliação, assumimos a mesma orientação teórica do projeto de docência, já indicada na seção 3.2. Nesta seção, portanto, vamos nos ocupar de refletir acerca dos conceitos que embasam o tema específico em questão nessa atividade de docência extraclasse.

### 5.2.3 Breves notas sobre adaptação

Qualquer despreocupada pesquisa sobre o significado de *adaptação* resultará em palavras-chave como *transposição*, *adequação*, *tradução* e, inclusive, *modificação* da obra original. O ato da adaptação, normalmente, consiste na *transposição* de um tipo de linguagem a outro. Nesse caso, as possibilidades são múltiplas: literatura, cinema, HQs, televisão, teatro, ópera, *videogames* – tudo pode ser fator e produto de uma adaptação. Não obstante, a adaptação pode ser feita entre uma mesma linguagem (as adaptações de clássicos da literatura para o público infantojuvenil são um bom exemplo disso). Nesse sentido, *adaptação* está diretamente ligada ao conceito de *adequação*.

Pensemos, agora, na *tradução* de um texto em língua estrangeira para o português. Sob óticas mais contemporâneas, a tradução já é compreendida como interpretação e recriação do original. O trabalho do tradutor, portanto, consistiria em transmitir os mesmos significados a partir de outros significantes. Em todos esses casos, a modificação da obra original é inerente ao processo, uma vez que, para se dar a adaptação, a obra original passa, inevitavelmente, pelos filtros subjetivos do adaptador.

A teoria do texto barthesiana foi um dos primeiros estudos no campo da teoria literária a salientar a importância do leitor (e aqui pensamos o adaptador como, antes de qualquer outra coisa, um leitor), personagem secundário para a crítica clássica. Barthes aponta para o caráter polissêmico do texto<sup>20</sup>, não mais um depósito de um

---

<sup>19</sup> Para mais informações sobre o Didascálico, acessar o link <<http://www.ifsc.edu.br/campus-florianopolis/3360-inscricoes-abertas-para-a-12-edicao-do-didascalico>>. Último acesso em setembro de 2013.

<sup>20</sup> Vale lembrar que a concepção barthesiana de *texto* não se restringe às palavras escritas. Texto é tudo aquilo passível de leitura: uma música, um filme, uma pintura, uma fotografia. Contudo, não é difícil compreender por que a análise textual é mais desenvolvida no campo da escrita. Em primeiro lugar, em virtude da existência de uma ciência da significação (a linguística). Em segundo, porque “a língua é o

sentido único e imutável. Nesse contexto, entra a importância do leitor: é com ele e com a infinita liberdade de leitura que surgem as inúmeras significâncias, os diversos significados que ao texto podem ser atribuídos.

Outro célebre ensaio de Barthes, *A morte do autor*, dialoga com as questões apresentadas acima. Em seu texto, o crítico assegura que o nascimento do leitor pressupõe a morte do autor. Essa metáfora enterra também a ideia da intencionalidade do autor. Não se nega, é claro, que os artistas têm intenções (sejam estéticas, políticas ou de qualquer outra ordem) durante seu processo criativo. Porém, o que o *new criticism* e a crítica pós-estruturalista recusavam era o recurso da intenção autoral na busca de um sentido único da obra. A posição do autor é também questionada por Foucault. Para ele, a posição do autor é “um espaço vazio que pode de fato ser preenchido por diferentes indivíduos” (FOUCAULT, 1972 *apud* HUTCHEON, 2011).

Esses estudos são de extrema importância para pensarmos a adaptação como um ato interpretativo e criativo, um processo de releitura e reinterpretação da obra original. Contudo, tanto a crítica acadêmica quanto a resenha jornalística ainda veem as adaptações como “secundárias, derivativas, ‘tardias, convencionais ou então culturalmente inferiores” (NAREMORE, 2002 *apud* HUTCHEON, 2011) e exigem, por parte delas, a fidelidade em relação à obra original.

A exigência da fidelidade aproxima-se da busca pelo sentido único do texto. Quantas vezes ouvimos que a adaptação não captou a essência do filme? Ou que a adaptação não conseguiu transmitir as mesmas emoções e/ou as mesmas mensagens que a obra original? Nesses casos, pressupõe-se a existência de um sentido universal do texto, atribuído pelo autor durante o processo criativo.

Quando pensamos na adaptação como transposição de uma obra literária à linguagem cinematográfica, a responsabilidade com a *fidelidade* se faz ainda maior. Para Randal Johnson (2003), essa característica é herança da “hierarquia normativa” entre literatura e cinema, relação na qual a primeira pertenceria à cultura de uma elite intelectual e a segunda, da cultura de massa. Se compararmos as semelhanças entre cinema e história em quadrinhos – uma vez que ambas as linguagens trabalham com a relação entre textos e imagens, por exemplo – compreenderemos, talvez, a fonte do persistente preconceito contra as HQs por parte de críticos mais tradicionais e ortodoxos que se dedicam ao estudo literário canônico.

---

único sistema semiótico que tem o poder de *interpretar* os outros sistemas significantes e de se reinterpretar.” (BARTHES, 2004, p. 282)

A crítica de uma adaptação pautada no conceito de fidelidade, porém, é redutora e castra os possíveis desdobramentos de significância que à obra adaptada poderiam ser atribuídos. Walter Benjamin foi um dos primeiros estudiosos a apontar as especificidades da fotografia e do cinema (e aqui pensemos também em ilustração/imagem como fotografia) e é importante que ainda nos debruçemos sobre essa questão, eliminando qualquer resquício de hierarquização dos valores estéticos. É importante que se compreenda que apesar de serem linguagens que dialogam e “interseccionam-se”, ambas possuem diferenças essenciais no seu modo de produção.

Enquanto um romancista tem à sua disposição a linguagem verbal, com toda sua riqueza metafórica e figurativa, um cineasta lida com pelo menos cinco materiais de expressão diferentes: imagens visuais, a linguagem verbal oral (diálogo, narração e letras de música), sons não verbais (ruídos e efeitos sonoros), música e a própria língua escrita (créditos, títulos e outras escritas) (...) Se o cinema tem dificuldade em fazer o que a literatura faz, a literatura também não consegue fazer o que um filme faz. (JOHNSON, 2003, p. 42)

Se estamos falando sobre linguagens diferentes, não podemos nos utilizar dos mesmos critérios de análise. Pelo contrário, seria muito mais interessante observar não apenas os aspectos em que uma obra “original” e uma obra adaptada se assemelham, mas, principalmente, aqueles em que se diferenciam. Ou seja, identificar quais são os recursos possíveis em cada uma delas.

Todavia, a questão da fidelidade não é um problema para o espectador que não conhece a obra original: quem nunca leu e, sobretudo, quem não possui um conhecimento prévio da obra original. Da mesma forma, a fidelidade não é exigida às adaptações de obras pouco conhecidas e/ou pouco valorizadas. Provavelmente, essa é a razão pela qual algumas adaptações cinematográficas de HQs não são criticadas pelos espectadores, uma vez que a adaptação torna-se mais conhecida que a obra original. Exemplos que ilustram bem a afirmação anterior são as obras *Watchmen* e *V de Vingança*, ambas de Alan Moore.

#### 5.2.4 Histórias em quadrinho: um gênero na *sarjeta*<sup>21</sup>

Literatura e meio digital, literatura e cinema, literatura e música, as iluminuras, os glifos antigos, a caligrafia e as histórias em quadrinhos, tudo isso se relaciona direta

<sup>21</sup> Sarjeta, nas histórias em quadrinho, é o espaço que separa um quadrinho do outro, responsável pela forma única de se ler esse gênero.



ou indiretamente com **imagem e palavra**. Se a imagem não for aquela que podemos enxergar com os olhos, será aquela que vemos com a mente.

Segundo Eisner, a história em quadrinho lida com essas duas origens (palavra e imagem), e “no emprego habilidoso delas encontra-se o potencial expressivo do veículo” (EISNER, 2010, p. 7). Muito se discute sobre a relação que as HQs possuem com a literatura: há quem ache que é um gênero desta, como a poesia ou o conto; outros defendem que “quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos [...]” (RAMOS, 2010, p. 17). Mas Paulo Ramos, que defende uma HQ autônoma, acaba por afirmar logo depois: “Há muitos pontos comuns com a literatura, evidentemente. Assim como há também com o cinema, o teatro e tantas outras linguagens” (RAMOS, 2010, p. 17).

Normalmente costumamos ouvir de alguém que não conhece tão bem as histórias em quadrinho: *Isso é coisa de criança, tem mais imagem do que texto, não faz a imaginação florescer*. Esse tipo de comentário é, na verdade, muito superficial e fruto do senso comum. Bem sabemos que um estudo um pouco mais aprofundado da narrativa das HQs mostrará uma complexidade (não só de temas) grandiosa, principalmente quando o assunto for criação de imagens: as HQs, é bem verdade, acabam com parte da liberdade do leitor em imaginar como seria aquele personagem em questão, ou um cenário. Isso ela lhe dá pronto, mas naquele espaço entre um quadrinho e outro, chamado *sarjeta*, entra toda a imaginação do leitor. Para Eisner, a tarefa do autor (autores, levando em consideração roteirista, ilustrador, colorista, arte finalista...),

é dispor a sequência dos eventos (ou figuras) de modo que as lacunas da ação sejam preenchidas. Conhecida a sequência, o leitor pode fornecer elementos intermediários, a partir da sua vivência.

(EISNER, 2010, p.46)

Então, aqui temos uma diferença: enquanto a literatura dá mais liberdade para criar cenários, personagens, ela lhe dá também uma narração contínua, diferentemente das HQs, que, se por um lado impedem que o leitor coloque uma pinta no nariz do personagem, deixa que ele imagine qualquer coisa que tenha acontecido entre um quadrinho e outro (sem fugir, é claro, do contexto da história). Esse fenômeno é chamado *conclusão*.

Mas o mais importante mesmo não se trata da diferença entre literatura e HQ, mas do perfeito casamento entre palavra e imagem que esse gênero constitui: Uma

mesma frase pode ser dita diversas vezes, e ela só ganhará diferentes significados se observada sua ilustração, como, por exemplo, nessa tirinha de Will Eisner:



Imagem 1 - Will Eisner. Quadrinhos e arte sequencial

Além da modificação de sentidos, a imagem pode constituir também um aspecto poético se ligada às palavras. Por exemplo, na série de HQs *Sandman*, de Neil Gaiman, há uma personagem chamada Delirium. Com a junção de palavras e imagens, o autor, Gaiman, e o ilustrador, Dave McKean, conseguiram fazer poesia com delírio da história:



Imagem 2 - Sandman – Noites sem fim, roteiro de Neil Gaiman, ilustrações de Dave McKean.

As histórias em quadrinho dividem com a literatura, o cinema e o teatro diversas coisas em comum quando pensamos em aspectos narrativos, ao mesmo tempo, elas, como qualquer gênero, possuem suas especificidades: a maior delas, além da junção palavra e imagem, é o que separa – ou une, de certa forma – o texto e as ilustrações de uma HQ: os espaços que separam um quadrinho do outro, ou **sarjetas**, que podem tanto estar delimitadas por linhas como serem meramente imaginárias, e

mesmo assim ainda exercerem seu papel tão importante, que é o de tornar possível a leitura única e imaginativa deste gênero:

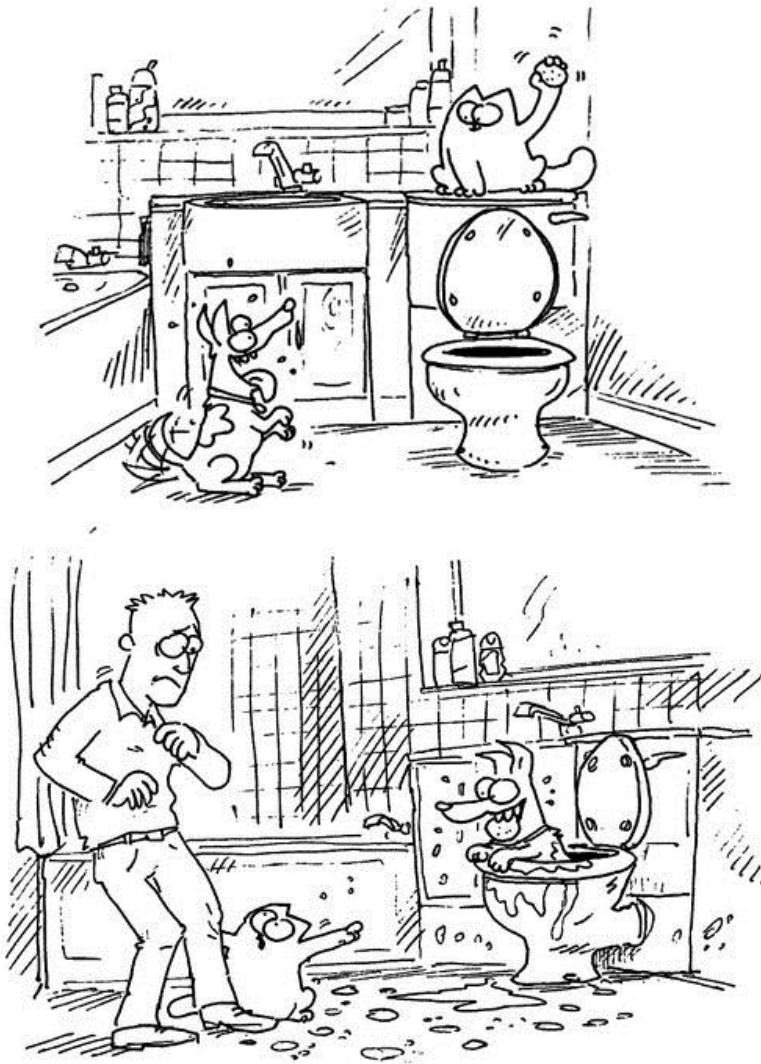


Imagem 3: *Simon's cat* - Simon Toffield

Ao observarmos este quadrinho da série *Simon's cat*, podemos tirar algumas conclusões: O gato joga a bolinha para o cachorro, que pula no vaso sanitário, em seguida o dono entra no banheiro e vê a bagunça, e o gato então entrega o cachorro; ou, o gato joga a bola para o cachorro, que pula no vaso sanitário após pegar a bolinha, e então é *dedurado* pelo gato; ainda, podemos pensar que o gato joga a bola, que quica em algum lugar e cai no vaso sanitário, fazendo com o que o cachorro pule pra pegar e então aconteça o que já sabemos bem. Todas essas leituras e tantas outras são possíveis

dentro do universo e contexto apresentados ao leitor (mas se conhecemos um pouco a série de tirinhas, logo concluímos que a primeira alternativa é a mais provável), e não existe uma só correta. O que fica claro aqui é: em nenhum momento nenhuma das ações imaginadas pelo leitor está descrita - seja por texto ou ilustração. É a sarjeta que permite ao leitor realizar um processo chamado **conclusão**, e interpretar as ações dos personagens, dentro do contexto apresentado, como bem entender.

Após tantas digressões acerca das histórias em quadrinho e de suas especificidades narrativas, podemos entender melhor quais os motivos que nos levaram a querer trabalhar com este gênero em uma oficina: levar ao conhecimento de outros, leitores ou não de HQs, que apesar da fama de *coisa de criança*, elas nos têm muito a acrescentar, tanto como leitura-fruição ou leitura-estudo.

### 5.3 Objetivos

Debater questões referentes às histórias em quadrinho (HQ), como suas especificidades narrativas e as adaptações para o cinema. Além disso, outro de nossos principais objetivos é abordar, ao longo da oficina, as implicações de se adaptar uma obra literária para HQ e, ao mesmo tempo, desconstruir certos preconceitos ainda presentes no senso comum acerca de adaptações e do gênero histórias em quadrinho.

### 5.4 Conhecimentos Trabalhados

- Processo de adaptação e suas especificidades;
- Narrativas imagéticas;
- Especificidades das histórias em quadrinho;
- Expressão escrita e oral;
- Leitura-estudo de textos, HQs, filmes.

## 5.5 Metodologia<sup>22</sup>

Cronograma das atividades do projeto extraclasse		
	Tempo	Atividades
Aula 1	55'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do cronograma da oficina, com os conteúdos e um texto introdutório, convidando os alunos a participarem das aulas e, ao fim da oficina, produzirem uma adaptação de qualquer obra que eles preferirem, para uma mídia com a qual se sintam a vontade para trabalhar;</li> <li>• Realização da dinâmica de apresentação: uma <i>action figure</i> de um personagem de HQ passará de carteira em carteira enquanto uma música de adaptação cinematográfica de HQ toca. Assim que ela parar, a pessoa que estiver com a figura deve responder algumas perguntas previamente elaboradas pelas professoras-estagiárias, afim de que a turma possa se conhecer;</li> <li>• Entrega de uma lista de HQs e filmes baseados em HQs para ser preenchida pelos alunos, para que as professoras-estagiárias tenham consciência do que já foi lido/assistido pela turma. A lista pode ser iniciada em sala, caso não haja tempo para terminá-la, pode ser entregue na aula seguinte.</li> </ul>
Aula 2	55'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de um breve histórico da leitura imagética e das histórias em quadrinho;</li> <li>• Apresentação dos diferentes tipos de histórias em quadrinho: tirinhas, charges, mangás, <i>graphic novels</i>, quadrinhos de linha (super-heróis);</li> <li>• Explicação sobre como funciona a leitura de histórias em quadrinho e seus elementos, a partir de exemplos de tirinhas e <i>graphic novels</i>.</li> </ul>
Aula 3	55'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contato, de maneira simplificada, com algumas teorias de adaptação;</li> <li>• Desconstrução do preconceito do senso-comum em relação às adaptações;</li> <li>• Conhecimento de diferentes tipos de adaptação, a serem escolhidas pelas professoras-estagiárias;</li> </ul>
Aula 4	55'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão: “Você conhece alguma adaptação de obra literária para HQ? O que você pensa sobre esse tipo de adaptação?”;</li> </ul>

<sup>22</sup> A metodologia foi elaborada durante a fase de planejamento da oficina. Algumas alterações foram necessárias e serão explicitadas na seção de descrição e análise das aulas. Os verbos do quadro síntese e da descrição da metodologia estão, portanto, empregados no futuro, tais como no projeto extraclasse.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconstrução da ideia de fidelidade;</li> <li>• Discussão: “A obra ‘original’ é melhor do que a obra adaptada?”.</li> <li>• Desmistificação da ideia de que obras literárias são superiores às HQs;</li> <li>• Análise de uma obra adaptada, a ser escolhida pelas professoras-estagiárias a partir da lista respondida pelos alunos na primeira aula;</li> </ul>
Aula 5	55’	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão: “Pra você, qual a melhor adaptação de HQ para o cinema? Por quê?”;</li> <li>• Desconstrução da ideia de fidelidade, usando como exemplo cenas de adaptações cinematográficas de HQs e trechos de HQs;</li> <li>• Discussão: “O cinema <i>hollywoodiano</i> morreu? Por que a ascensão dos super-heróis incomoda tanto alguns críticos?”.</li> <li>• Análise de uma adaptação cinematográfica, a ser escolhida pelas professoras-estagiárias a partir da lista respondida pelos alunos na primeira aula.</li> </ul>
Aula 6	55’	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação das adaptações produzidas pelos alunos, no gênero que tiverem escolhido;</li> <li>• Discussão final sobre os trabalhos apresentados e sobre a oficina.</li> </ul>

Na primeira aula, apresentaremos um cronograma da oficina e um texto introdutório sobre os conteúdos e os conhecimentos que serão trabalhados ao longo dos seis encontros e sobre a proposta de atividade final<sup>23</sup>. Assim que todos os alunos tiverem uma cópia do cronograma/texto, faremos uma leitura coletiva a fim de esclarecer possíveis dúvidas. Após essa introdução, realizaremos uma dinâmica para conhecer melhor a turma: uma *action figure* da personagem Rei Ayanami (do mangá *Evangelion*) passará de mão em mão, enquanto uma música de adaptação cinematográfica de HQ toca; assim que ela parar, a pessoa que estiver com a figura deve responder as seguintes perguntas, elaboradas pelas professoras-estagiárias:

<sup>23</sup> A atividade final consiste numa adaptação feita pelos alunos, da obra e da mídia que mais lhes interessarem. (por exemplo, poderão desenvolver adaptações de uma música para ilustração, ou de uma cena de filme para HQ).

Seu nome:

Idade:

Fase:

Curso:

O que te chamou atenção nesta oficina?

HQ/ Filme baseado em HQ favoritos:

Ao final, entregaremos uma folha à turma contendo uma lista com HQs e adaptações cinematográficas para os alunos assinalarem aquilo que conhecem (ver anexo 20). Consideramos essa atividade muito importante para termos noção do conhecimento dos alunos acerca do tema da oficina e para, assim, podermos dar melhor encaminhamento às questões levantadas nas próximas aulas.

No segundo encontro, questões específicas das histórias em quadrinho serão abordadas: um breve histórico da leitura imagética e das histórias em quadrinho; apresentação dos diferentes tipos de histórias em quadrinho: tirinhas, charges, mangás, *graphic novels*, quadrinhos de linha (super-heróis); e uma explicação sobre como funciona a leitura de histórias em quadrinho e seus elementos, a partir de exemplos de tirinhas e *graphic novels*.

O terceiro encontro é reservado para tratar especificamente do processo de adaptação e suas especificidades: O que é uma adaptação? Quais as maneiras de fazê-la?. Pretendemos, também, desconstruir a concepção de que adaptações são obras menores se comparadas às obras originais<sup>24</sup>.

No quarto encontro, o foco será HQ e literatura, através das seguintes discussões: “Você conhece alguma adaptação de obra literária para HQ? O que você pensa sobre esse tipo de adaptação?”. O foco deste encontro é desconstruir a ideia de fidelidade e de que a obra ‘original’ é melhor do que a obra adaptada, além da desmistificação da ideia de que obras literárias são superiores às HQs.

O quinto encontro abordará HQs e cinema, discutindo com a turma: “Pra você, qual a melhor adaptação de HQ para o cinema? Por quê?”. Tentaremos, mais uma vez, desconstruir a ideia de fidelidade, utilizando como exemplo cenas de adaptações cinematográficas de HQs e trechos de HQs. Será feita, também, a discussão: “O cinema

---

<sup>24</sup> Todas as questões referentes à adaptação abordadas nesta oficina têm como fundamentação teórica a obra de Linda Hutcheon, *Uma Teoria da Adaptação*.



*hollywoodiano* morreu? Por que a ascensão dos super-heróis incomoda tanto alguns críticos?”, para elucidar algumas questões acerca do preconceito com HQs e suas adaptações cinematográficas. Realizaremos também a análise de uma adaptação cinematográfica, a ser escolhida pelas professoras-estagiárias a partir da lista respondida pelos alunos na primeira aula.

O sexto encontro será para a apresentação das adaptações feitas pelos alunos, bem como o encerramento da oficina.

## **5.6 Recursos necessários**

- Sala do Levis
- Computador com caixa de som
- Projetor multimídia

### **5.6.1. Recursos Materiais**

- Xerox do cronograma da oficina e de um pequeno texto introdutório explicando o conjunto de atividades a serem realizadas ao longo da oficina;
- Xerox da lista de HQs e Filmes;
- *Action figure* da personagem Rei Ayanami, do anime/mangá *Evangelion*;
- *Player* de músicas do celular;
- Xerox do conto *A continuidade dos parques*, de Julio Cortázar
- Trilha Sonora do filme *Scott Pilgrim contra o mundo*;
- Trailers e trechos de adaptações cinematográficas de HQs;

### 5.7 Planos de aula da oficina

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II

PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz

Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC

Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso

Estagiária responsável pela aula: Ana Luiza Bazzo da Rosa e Thalita da Silva Coelho

Disciplina: Oficina História em quadrinho e adaptação (Projeto extraclasse)

**Plano de aula 1: 1h/a** (30/09 – Segunda-feira – 17h45 às 18h40)

#### **Tema: Introdução à oficina**

**Objetivo geral:** Conhecer as atividades e os conteúdos que serão trabalhados ao longo da oficina, assim como os participantes, através de uma dinâmica de apresentação individual.

#### **Objetivos específicos:**

Aproximar-se dos conteúdos serão abordados durante a oficina;

Participar de uma dinâmica de apresentação da turma;

Preencher uma lista de HQs e filmes baseados em HQs com quais já tiveram contato.

#### **Conhecimentos abordados:**

Gêneros história em quadrinho e adaptação: uma primeira aproximação;

Apresentação oral de cada participante.

#### **Metodologia:**

Apresentação do cronograma da oficina, com os conteúdos e atividades que serão realizadas;

Realização da dinâmica de apresentação: uma *action figure* de um personagem de HQ passará de carteira em carteira enquanto uma música de adaptação cinematográfica de HQ toca. Assim que ela parar, a pessoa que estiver com a figura deve responder algumas perguntas previamente elaboradas pelas professoras-estagiárias, afim de que a turma possa se conhecer;

Entrega de uma lista de HQs e filmes baseados em HQs para ser preenchida pelos alunos, para que as professoras-estagiárias tenham consciência do que já foi lido/assistido pela turma. A lista pode ser iniciada em sala, caso não haja tempo para terminá-la, pode ser entregue na aula seguinte;

Explicar aos alunos a atividade final da oficina: cada aluno deverá escolher uma obra e adaptá-la, no gênero que preferir (audiovisual, fotografia, ilustração, música, HQ etc).

#### **Recursos didáticos:**

Xerox do cronograma da oficina e de um pequeno texto introdutório explicando o conjunto de atividades a serem realizadas ao longo da oficina;

Xerox da lista de HQs e Filmes;  
*Action figure*;  
*Player* de músicas do celular;

**Avaliação:** Serão avaliadas i) a participação dos alunos na atividade de apresentação; ii) a atenção na fala das professoras-estagiárias e na dos colegas.

**Anexos**

Anexo 1:  
Perguntas da dinâmica

Seu nome:

Idade:

Fase:

Curso:

O que te chamou atenção nesta oficina?

HQ/ Filme baseado em HQ favoritos:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II  
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz  
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC  
Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso  
Estagiária responsável pela aula: Thalita da Silva Coelho  
Disciplina: Oficina História em quadrinho e adaptação (Projeto extraclasse)

**Plano de aula 2: 1h/a** (07/10 – Segunda-feira – 17h45 às 18h40)

**Tema: Histórias em quadrinho: como funcionam**

**Objetivo geral:** Compreender os mecanismos de leitura das histórias em quadrinhos.

**Objetivos específicos:**

Reconhecer as HQs como um gênero que possui especificidades narrativas próprias, diferentes de outros gêneros;  
Entender o processo de leitura de texto e imagem.

**Conhecimentos abordados:**

Gênero *história em quadrinho*;

**Metodologia:**

Apresentação de um breve histórico da leitura imagética e das histórias em quadrinho;

Apresentação dos diferentes tipos de histórias em quadrinho: tirinhas, charges, mangás, *graphic novels*, quadrinhos de linha (super-heróis);

Explicação sobre como funciona a leitura de histórias em quadrinho e seus elementos, a partir de exemplos de tirinhas e *graphic novels*.

**Recursos didáticos:**

Projeter multimídia.

**Avaliação:** Será avaliada a atenção na explicação dos conteúdos, pelos questionamentos propostos pelos alunos e pelas respostas dos alunos aos questionamentos propostos pelas professoras-estagiárias.

**Referências**

EISNER, W. *Quadrinhos e a arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

IANNONNE, L. R.; IANNONNE, R. A. *O mundo das histórias em quadrinho*. São Paulo: Moderna, 1994.

LANGE, Henrik. *90 livros clássicos para apressadinhos*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MCCLLOUD, S. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. books, 2005.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). *Quadrinhos na educação*. São Paulo: Contexto, 2009.

TOFIELD, Simon. *Simon's cat: as aventuras de um gato travesso e comilão*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II  
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz  
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC  
Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso  
Estagiária responsável pela aula: Ana Luiza Bazzo da Rosa  
Disciplina: Oficina História em quadrinho e adaptação (Projeto extraclasse)

**Plano de aula 3: 1h/a** (14/10 – Segunda-feira – 17h45 às 18h40)

**Tema: Teorias de adaptação**

**Objetivo geral:** Desconstruir o preconceito presente no senso-comum acerca de obras adaptadas, pelo conhecimento de algumas teorias de adaptação, assim como das características que constituem as adaptações.

**Objetivos específicos:**

Conhecer algumas características das adaptações  
Entrar em contato, de maneira simplificada, com algumas teorias de adaptação;  
Desconstruir o preconceito do senso-comum em relação às adaptações  
Conhecer diferentes tipos de adaptação pela análise de alguns exemplos do gênero.

**Conhecimentos abordados:**

Especificidades de adaptações em diferentes gêneros.  
Noções de teorias da adaptação.

**Metodologia:**

Apresentação de algumas noções teóricas acerca da adaptação;  
Questionamento da concepção de “originalidade”;  
Questionamento da “fidelidade” como critério principal de análise de uma adaptação.

**Recursos didáticos:**

Computador;  
Projektor multimídia.

**Avaliação:** Será avaliada a atenção na explicação dos conteúdos, pelos questionamentos propostos pelos alunos e pelas respostas dos alunos aos questionamentos propostos pelas professoras-estagiárias.

**Referências:**

HUTCHEON, Linda. Uma teoria da adaptação. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II  
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz  
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC  
Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso  
Estagiária responsável pela aula: Ana Luiza Bazzo da Rosa  
Disciplina: Oficina História em quadrinho e adaptação (Projeto extraclasse)

**Plano de aula 4: 1h/a** (21/10 – Segunda-feira – 17h45 às 18h40)

**Tema: Adaptações de Obras Literárias para Histórias em Quadrinho**

**Objetivo geral:** Compreender as mudanças que ocorrem no processo de adaptação de uma obra literária para outra mídia (neste caso, HQ);

**Objetivos específicos:**

Entender as implicações de se adaptar uma obra literária para uma HQ;  
Compreender os sentidos implicados na expressão “se não é fiel não é bom”, desmistificando preconceitos em relação às adaptações;  
Reconhecer que HQ, contos e romances são gêneros distintos, com funções específicas, o que não significa superioridade de um em relação ao outro.

**Conhecimentos abordados:**

Gênero história em quadrinho;  
Gêneros romance/conto;  
Teoria de adaptação;  
Teoria de histórias em quadrinho;  
Teoria da literatura.

**Metodologia:**

Discussão: “Você conhece alguma adaptação de obra literária para HQ? O que você pensa sobre esse tipo de adaptação?”;

Desconstrução da ideia de fidelidade;

Discussão: “A obra ‘original’ é melhor do que a obra adaptada?”;

Desmistificação da ideia de que obras literárias são superiores às HQs;

Análise de uma obra adaptada, a ser escolhida pelas professoras-estagiárias a partir da lista respondida pelos alunos na primeira aula.

**Recursos didáticos:**

Projeter multimídia.  
Histórias em quadrinho;  
Romance/conto;

**Avaliação:** Serão avaliadas a atenção na exposição das professoras-estagiárias e a participação dos alunos nas discussões propostas em sala.

### **Referências**

EISNER, W. *Quadrinhos e a arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

IANNONNE, L. R; IANNONNE, R. A. *O mundo das histórias em quadrinho*. São Paulo: Moderna, 1994.

LANGE, Henrik. *90 livros clássicos para apressadinhos*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MCCLLOUD, S. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. books, 2005.

Spielberg e Lucas preveem a implosão de Hollywood - e do paradigma que ajudaram a criar. Disponível em: <http://www.publico.pt/cultura/noticia/spielberg-e-lucas-preveem-a-implosao-de-hollywood-e-do-paradigma-que-ajudaram-a-criar-1597331>. Acesso em 21/09/2013

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). *Quadrinhos na educação*. São Paulo: Contexto, 2009.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II  
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz  
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC  
Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso  
Estagiária responsável pela aula: Thalita da Silva Coelho  
Disciplina: Oficina História em quadrinho e adaptação (Projeto extraclasse)

**Plano de aula 5: 1h/a** (28/10 – Segunda-feira – 17h45 às 18h40)

**Tema: Adaptações cinematográficas de Histórias em Quadrinho**

**Objetivo geral:** Compreender as mudanças no processo de adaptação de uma história em quadrinho para outra mídia (neste caso, o cinema).

**Objetivos específicos:**

Entender as implicações de se adaptar uma HQ para o cinema;  
Desmistificar a ideia de que “se não é fiel não é bom”;  
Compreender os sentidos implicados na expressão “se não é fiel não é bom”, desmistificando preconceitos em relação às adaptações;  
Reconhecer que HQ, contos, romances e filmes são gêneros distintos, com funções específicas, o que não significa superioridade de um em relação ao outro.

**Conhecimentos abordados:**

Gênero história em quadrinho;  
Gênero cinema;  
Teoria de adaptação;  
Teoria de histórias em quadrinho.

**Metodologia:**

Discussão “Pra você, qual a melhor adaptação de HQ para o cinema? Por quê?”;

Desconstrução da ideia de fidelidade, usando como exemplo cenas de adaptações cinematográficas de HQs e trechos de HQs;

Discussão “O cinema *hollywoodiano* morreu? Por que a ascensão dos super-heróis incomoda tanto alguns críticos?”.

Análise de uma adaptação cinematográfica, a ser escolhida pelas professoras-estagiárias a partir da lista respondida pelos alunos na primeira aula.

**Recursos didáticos:**

Projeter multimídia.

Histórias em quadrinho;  
Filmes;

**Avaliação:** Serão avaliadas a atenção na exposição das professoras-estagiárias e a participação dos alunos nas discussões propostas em sala.

### **Referências**

EISNER, W. *Quadrinhos e a arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

IANNONNE, L. R.; IANNONNE, R. A. *O mundo das histórias em quadrinho*. São Paulo: Moderna, 1994.

LANGHE, Henrik. *90 livros clássicos para apressadinhos*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MCCLLOUD, S. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. books, 2005.

Spielberg e Lucas preveem a implosão de Hollywood - e do paradigma que ajudaram a criar. Disponível em: <http://www.publico.pt/cultura/noticia/spielberg-e-lucas-preveem-a-implosao-de-hollywood-e-do-paradigma-que-ajudaram-a-criar-1597331>. Acesso em 21/09/2013

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). *Quadrinhos na educação*. São Paulo: Contexto, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
DISCIPLINA: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II  
PROFESSORA: Maria Izabel de Bortoli Hentz  
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC  
Professora regente da turma: Gizelle Kaminski Corso  
Estagiária responsável pela aula: Ana Luiza Bazzo da Rosa e Thalita da Silva Coelho  
Disciplina: Oficina História em quadrinho e adaptação (Projeto extraclasse)

**Plano de aula 6: 1h/a** (04/11 – Segunda-feira – 17h45 às 18h40)

**Tema: Apresentação da atividade final da oficina**

**Objetivo geral:** Conhecer as adaptações elaboradas pelos alunos.

**Objetivos específicos:**

Analisar criticamente as adaptações elaboradas pelos colegas;  
Entrar em contato com adaptações em diferentes gêneros, pela produção elaborada e apresentada pelos colegas da oficina.

**Conhecimentos abordados:**

Gênero *história em quadrinho*;  
Especificidades das adaptações em diferentes gêneros;  
Apresentação oral;  
Habilidade de escuta.

**Metodologia:**

Apresentação das adaptações produzidas pelos alunos, no gênero que tiverem escolhido;  
Discussão final sobre os trabalhos apresentados e sobre a oficina.

**Recursos didáticos:**

Projeter multimídia, caso os alunos peçam com antecedência.

**Avaliação:**

Serão avaliadas as apresentações das adaptações por parte dos alunos, considerando sua adequação ao gênero e aos conhecimentos trabalhados durante toda a oficina, assim como sua atenção à apresentação do colega pela participação ativa na análise das adaptações apresentadas.

**Referências:**

Adaptações produzidas pelos alunos.

## 5.8 Reflexão sobre a prática pedagógica

Nossa prática extraclasse, como já citado anteriormente neste texto, abarcou o período entre os dias 11 de outubro a 18 de novembro. Nesta seção, faremos uma breve análise sobre cada uma das aulas ministradas:

### **Aula 1 – Introdução à oficina e apresentação dos participantes**

(11 de outubro, das 17h45 às 18h40)

Dirigimo-nos muito animadas ao primeiro encontro da oficina. As inscrições haviam ultrapassado o limite de vagas e afinal iríamos trabalhar com um tema que adorávamos, com um público que estava lá voluntariamente para discutir temas relacionados às histórias em quadrinhos e à adaptação. Tudo dava a entender que a experiência seria muito positiva e frutífera.

Nem todos os inscritos apareceram, o que já era esperado, mas mesmo assim tínhamos uma boa quantidade de pessoas na sala, aproximadamente 15. Para a primeira aula nós havíamos planejado uma dinâmica, a fim de que pudéssemos nos conhecer melhor: passamos uma *action figure* enquanto tocava uma música da trilha sonora da adaptação cinematográfica de *Scott Pilgrim*; assim que a música parava, a pessoa que estava com a figura tinha de responder perguntas básicas:

Nome

Idade

Curso

História em quadrinho favorita e adaptação cinematográfica de HQ favorita.

Seguimos a dinâmica até que todos se apresentassem, esperávamos que os integrantes se soltassem aos poucos, mas o clima permaneceu desconfortável durante toda a oficina. Depois da dinâmica, entregamos uma folha para os alunos. Na folha, duas listas, uma de HQs e a outra de adaptações cinematográficas baseadas em HQs, a intenção era que os alunos marcassem com quais produções eles tiveram contato, assim poderíamos conhecer melhor suas leituras. Entregamos também um pequeno cronograma da oficina com um convite: ao fim dos encontros, eles apresentariam adaptações feitas por eles, que poderiam ser de qualquer produção para outra, por exemplo, criar uma tirinha a partir de uma música. Ao fim do cronograma, nós fizemos uma seleção de HQs e textos teóricos sobre HQs e Adaptação, como sugestão de leitura para os alunos.

Ao fim do encontro nós recolhemos as listas e nos despedimos dos alunos, o clima continuava um pouco morno, mas esperávamos que com o tempo isso melhorasse, as primeiras aulas sempre são um pouco desconfortáveis, tanto para alunos quanto para os docentes.

## **Aula 2 – Imagem como texto**

(14 de outubro, das 17h45 às 18h40)

A segunda aula da oficina foi reservada para falar de quadrinhos, entender seu universo e sua forma única de leitura. Para isso, preparamos alguns slides. Começamos discutindo brevemente o conceito de leitura, para que a turma entendesse que podemos ler muito mais do que palavras, é possível lermos uma imagem, por exemplo. Mostramos algumas imagens de atores demonstrando expressões claras, pedimos que eles nos dissessem quais eram aquelas expressões, ou seja, pedimos para que eles lessem as pessoas nas fotos. Nesse momento os integrantes da oficina colaboraram, mas foi necessário insistir. Depois, vimos um breve histórico das leituras imagéticas, começando pelas pinturas rupestres e chegando às histórias em quadrinhos, nosso objeto de estudo.

Após entendermos bem que, segundo Barthes, leitura é o ato de decodificar algo e interpretá-lo, passamos a especificidades das HQs: o conceito de *conclusão*, que permite que a narrativa das HQs seja tão única. O que nos propicia o efeito de conclusão, na arte sequencial, são as chamadas **sarjetas**, os espaços entre um quadrinho e outro. Apesar de serem leitores ávidos de HQs, os alunos não estavam familiarizados com os termos passados por nós. Usamos como comparação o cinema, uma mídia muito próxima das histórias em quadrinho: no cinema, o que permite o processo de conclusão são os cortes de cena, que deixam o espectador completar uma cena incompleta, exatamente o que acontece nas HQs, mas através da sarjeta. Conversamos sobre a quebra de conclusão causar um efeito de estranhamento, de surpresa, que podia tanto ser ruim quanto boa. Um exemplo negativo de quebra de conclusão são os erros de continuidade, quando vemos um personagem segurando um copo cheio na telinha, a cena corta e de repente o copo está vazio. Um exemplo positivo da quebra de conclusão são os finais surpreendentes utilizados na literatura fantástica.

Para deixar claro como a literatura fantástica utilizava-se do elemento surpresa, trouxemos um conto de Júlio Cortazar, *A continuidade dos parques*, pedimos para que uma das alunas lesse.

Mesmo na segunda aula e conosco tentando fazer algumas brincadeiras, trazendo textos surpreendentes, os alunos não demonstraram muito entusiasmo. Era um pouco frustrante preparar aulas que considerávamos interessantes e não receber uma resposta. Não sabíamos o que eles estavam achando, mas com certeza não pareciam apreciar as discussões, mal respondiam aos incentivos para se manifestarem. Na segunda aula já tínhamos menos alunos do que na aula anterior.

### **Aula 3 – (uma) Teoria da adaptação**

(21 de outubro, das 17h45 às 18h40)

O objetivo do terceiro encontro era apresentar aos participantes da oficina (uma) teoria da adaptação. Começamos explicando por que “uma” teoria da adaptação e não “a” teoria: muitos pesquisadores se dedicam ao estudo das adaptações, sobretudo após a década de 90, e mesmo quem não tem a adaptação como foco de estudo possui uma teoria da adaptação, ou seja, todos nós temos um conjunto de ideias e opiniões acerca das adaptações. O título desta aula faz referência, também, ao título da obra de Linda Hutcheon, nossa referência principal no que diz respeito à adaptação.

Partindo do pressuposto de que todas as pessoas possuem “uma teoria da adaptação” e de que todos na sala têm interesse pelo tema – ao contrário, não frequentariam, por livre e espontânea vontade, esta oficina –, propusemos um debate, para que cada um falasse brevemente sua concepção de adaptação. A fim de provocar os participantes, levantamos algumas questões, tais como: “O que é uma adaptação?”, “Quais critérios você utiliza para avaliar uma adaptação?”, “O que seria uma boa adaptação? E uma ruim?”. Contudo, ao contrário de como havíamos planejado, ninguém se manifestou e, portanto, tivemos de continuar com a aula expositiva.

Trouxemos, a princípio, a definição de adaptação do dicionário Houaiss. Depois, mostramos algumas palavras-chave e expressões que encontramos ao pesquisarmos o tema no site de busca *Google*: transposição, adequação, tradução, modificação da obra original, traição, deformação, infidelidade, vulgarização da história (ver anexo 21). Algumas dessas expressões são, claramente, pejorativas; de fato, as adaptações ainda são vistas por grande parte das pessoas e dos críticos como obras secundárias e inferiores. Esta realidade, entretanto, é bastante paradoxal, uma vez que o ato de adaptar seja um hábito muito antigo de nossa civilização e, também, cada vez mais comum. Durante a aula, levantamos algumas questões que, talvez, explicassem o preconceito contra as adaptações:

### 1. Valorização de uma ideia original e depreciação de possíveis cópias.

Para ilustrar este argumento, utilizamos o exemplo do movimento cultural *punk*, da década de 1970. O grande elemento artístico do movimento *punk* foi a música, que se caracterizava pela simplicidade: poucos acordes, solos curtos e pouco complexos, e letras “rebeldes”. Durante o período, muitas bandas ficaram consagradas como símbolos do movimento punk: Ramones, Sex Pistols, New York Dolls, por exemplo. Com o tempo, contudo, surgiram, no cenário musical, novas bandas, influenciadas pelo movimento *punk*, mas com elementos diferentes, de outros gêneros musicais. Grande parte da crítica e dos fãs mais fundamentalistas argumentava contra essas bandas, utilizando-se da justificativa de que elas não eram “verdadeiramente *punks*”, mas cópias malfeitas. Realmente, bandas que surgiram ao final da década de 1980, como Green Day e Offspring, são diferentes de Ramones ou Sex Pistols, pois pertencem a momentos históricos diferentes e possuem outras influências. Da mesma forma, podemos dizer que a estética e a ideologia *punks* somente foram possíveis graças a movimentos anteriores, como a contracultura, que teve seu auge na década de 1960.

Abordamos, ainda, outras possíveis explicações para o preconceito contra as adaptações: a supervalorização da literatura em comparação a outras expressões artísticas, como o cinema e as HQs, consideradas frutos da cultura de massa e destinadas a um público menos erudito; e a supervalorização dos clássicos.

Procuramos, acima de tudo, questionar a ideia de fidelidade, critério comumente utilizado para analisar uma adaptação. Escrevemos no quadro, então, uma conhecida frase de Walter Benjamin: “a arte de contar histórias é sempre a arte de repetir histórias”. Neste momento, um aluno, o mais participativo, manifestou-se e falou-nos a respeito de um documentário chamado “Tudo é remix”, que também abordava a questão da fidelidade.

Continuamos a aula por este viés: falamos sobre Roland Barthes e a morte do autor; a concepção de texto (polissêmico) e de leitor (personagem que atribui sentidos ao texto) para a crítica pós-estruturalista; até chegarmos a seguinte questão: se hoje, após as reflexões citadas anteriormente, já não é interessante pensar em “essência” de um texto, como podemos utilizar a fidelidade como critério principal de uma adaptação?. Apresentamos, então, simplificada, o conceito de *transcrição*, de Haroldo de Campos, pois o consideramos pertinente à reflexão sobre adaptação. A *transcrição* vai além da transposição de uma obra, porque leva em consideração a

*criação* envolvida em todo processo artístico. Assim, toda adaptação deveria ser enxergada como uma obra autônoma e criativa.

Como percebemos que a turma não era muito participativa, decidimos propor uma atividade: cada participante deveria escrever uma breve crítica de alguma adaptação, as quais compartilharíamos no próximo encontro. Durante a semana, mandamos um e-mail a todos, para que não se esquecessem da atividade.

#### **Aula 4 – Tudo é remix**

(28 de outubro, das 17h45 às 18h40)

De acordo com o nosso planejamento, o quarto encontro seria reservado à discussão sobre adaptações de obras literárias para HQs. Contudo, consideramos necessário continuar com o tema da aula anterior (ver anexo 22). Iniciamos a aula, então, perguntando aos participantes da oficina se eles haviam feito a atividade proposta no encontro anterior. Apenas um aluno escreveu sua crítica, sobre a adaptação cinematográfica da HQ de Alan Moore, *Watchmen*. O aluno leu seu texto para a turma (excelente, por sinal!) e percebemos que ele se utilizou de conceitos e de explicações da última aula. Descobrimos, no último encontro, que este aluno leu o quadrinho e assistiu à adaptação *Watchmen* depois de nossas indicações, o que nos deixou bastante contentes. Isso, talvez, demonstre que os alunos poderiam não estar participando muito das discussões propostas por nós, mas estavam atentos e acompanhando nossas indicações e sugestões, assim como os conceitos com os quais estávamos trabalhando.

Depois da leitura da resenha de *Watchmen*, mostramos à turma um trecho de “Tudo é remix”, sugerido por um dos participantes da oficina. Além de o documentário ser bastante interessante e pertinente as nossas aulas, achamos que seria importante valorizar a participação do aluno e que, talvez, outras pessoas se sentissem motivadas a fazer o mesmo e, assim, as aulas seriam mais interativas, da forma como havíamos idealizado.

Tivemos a impressão de que mostrar alguns capítulos de “Tudo é remix” foi eficiente, pois todos prestaram atenção, o aluno que sugeriu o documentário pareceu orgulhoso e, ao final, conseguimos, pela primeira vez, provocar uma discussão com a turma da oficina. Não tivemos tempo para abordar a questão das adaptações literárias para HQ, o que resultou numa mudança de nosso planejamento; entretanto, necessidades de mudança no planejamento fazem parte da atividade docente e, neste caso, o resultado foi bastante positivo.



### **Aula 5 – Adaptação de obras literárias para HQ e adaptações cinematográficas**

(11 de novembro – das 17h45 às 18h40)

Esta aula, originalmente, foi planejada para ser exclusivamente sobre adaptações cinematográficas de histórias em quadrinho, mas devido ao atraso da aula sobre adaptações literárias para HQ, dividimos o encontro em dois momentos: primeiro demos continuidade ao tema HQs e livros, discutindo conceitos como fidelidade e originalidade, já citados na aula anterior; depois focamos na análise da adaptação da *graphic novel Watchmen* para o cinema, dirigida por Zack Snyder, diretor famoso por trabalhar com outros filmes baseados em quadrinhos, como *300* e *Homem de aço*, sucessos de crítica e bilheteria.

Não tínhamos muito tempo, então optamos por ficarmos mais atentos aos créditos iniciais de *Watchmen*, já que nem todos os alunos haviam lido ou assistido ao objeto de estudo. À primeira vista pode parecer que há pouco para se falar sobre uma cena de créditos, mas acontece que aquela não era uma cena comum, era uma obra prima: Snyder encheu o início de *Watchmen* com muitos *easter eggs*, referências históricas e fatos que estavam nos bônus da HQ, que obviamente não couberam no longa, que possuía quase 3 horas de duração.

Analisamos os créditos quadro a quadro, fomos mostrando as curiosidades e referências históricas. Pela primeira vez a turma esboçava estar se divertindo.

### **Aula 6 – Apresentação das adaptações e encerramento**

(18 de novembro – das 17h45 às 18h40)

Nosso último encontro possuía um objetivo: socializar as adaptações feitas pelos integrantes da oficina, mas no fim das contas, apenas 5 ou 6 alunos apareciam nos encontros e nenhum deles parecia muito animado. Como já imaginávamos que poucos alunos compareceriam à aula, levamos como segunda opção o primeiro episódio da minissérie *Contos do Edgar*, dirigida por Fernando Meirelles e baseada em contos de Edgar Allan Poe, justamente por ser uma adaptação, um dos focos de estudo da oficina.

Como esperado, apenas 4 alunos foram ao encontro, mas surpreendentemente todos fizeram suas adaptações: um baseou-se na história dentro de *Watchmen*, os *Contos do Cargueiro Negro*, para fazer um poema (ver anexo 23) outra aluna baseou-se na música *Quem te viu quem te vê*, de Chico Buarque, para fazer uma tirinha (ver anexo

24); Inspirado por um poema de Bukowski, um aluno fez ilustrações (ver anexo 25) e a última adaptação foi feita por um aluno que a partir das cenas iniciais do filme *Hitch – conselheiro amoroso*, desenvolveu um monólogo (ver anexo 26). Após terem explicado cada uma de suas adaptações, assistimos ao primeiro episódio da minissérie e no fim ainda sobrou-nos tempo para agradecer aos alunos sobreviventes da oficina e ouvir seus *feedbacks*, alguns muito interessantes. Um deles, no entanto, nos incomodou um pouco: uma das alunas alegou que teria sido melhor se nós tivéssemos guiado a leitura de materiais para que eles realizassem em casa, argumentando que isso daria mais tempo para discutirmos ao invés de perdermos tempo assistindo ou lendo algo em sala. A dica é interessante, mas não condizia com a postura da turma ou mesmo da aluna que deu a sugestão: em uma das aulas nós havíamos pedido para que assistissem em casa o resto de um vídeo que havíamos assistido em sala, ela foi uma das alunas que não o fez; solicitamos que assistissem *Watchmen*, ela também não o fez. Entendemos que aqueles eram alunos que estudavam e trabalhavam, que tinham famílias, mas então aquela crítica que ela havia feito não fazia sentido, já que a turma não costumava seguir nossas recomendações.

A experiência com a oficina foi bastante frustrante para nós, mesmo trabalhando com um tema tão interessante e de nosso gosto. A turma era um tanto apática, não interagiu nem conosco e nem entre eles. Provavelmente porque eles não se viam como uma turma, já que a maioria não se conhecia, outro fator que deve ter contribuído para a falta de entrosamento foi a quantidade de aulas: apenas 6, uma por semana. Notamos como é importante que haja uma identidade de turma, que eles se vejam como integrantes de um grupo, para que assim haja um ambiente confortável e satisfatório à participação. Nem sempre o tema faz tudo, ou mesmo a preparação engajada de aulas.

### 5.9 Algumas conclusões

A experiência no projeto extraclasse foi bastante ambígua. Por um lado, infelizmente, decepcionante; por outro, enriquecedora. Decepcionante porque, no início, estávamos muito animadas com a possibilidade de trabalharmos com um tema pelo qual temos muito apreço: história em quadrinho. Tivemos apoio das professoras e aval do núcleo de professores de Língua Portuguesa, responsáveis pela oferta das oficinas, e nos dedicamos bastante para proporcionar aulas interessantes àqueles que se inscreveram em nossa oficina, levando em considerações certas especificidades do grupo, como o fato de a turma ser heterogênea (diferentes idades e perfis) e todos terem rotinas de trabalho e/ou estudo. Contudo, as aulas não corresponderam as nossas expectativas. A turma não participou das atividades e das discussões como imaginamos e terminamos a oficina, que no começo ultrapassou o limite de vagas, com apenas quatro integrantes.

Apesar disso, aprendemos algumas lições valiosas. Não podemos, por exemplo, encarar uma experiência docente malsucedida como um problema pessoal. Não era agradável chegar em sala e perceber que o número de participantes daquela aula era menor que o da aula anterior, tampouco era confortável propor uma discussão, contar com ela para dar continuidade à aula, e não ouvir resposta alguma dos alunos. Muitas vezes, apesar de termos consciência de que dominávamos o conteúdo, sentimo-nos inseguras. Entretanto, sabemos que, durante a oficina, esforçamo-nos para fazer o melhor trabalho possível e procuramos estratégias para envolver o grupo.

Agora, avaliando o processo a distância, percebemos que um grande problema da oficina foi o perfil da turma: alguns eram alunos do IFSC, outros eram professores; havia também quem já estivesse na pós-graduação e quem era apenas curioso pelo tema. E o que, provavelmente, foi mais decisivo: os participantes não se conheciam, então todos pareciam ter receio de se manifestar. Se oferecêssemos novamente a mesma oficina, procuraríamos abrir vagas para um público comum: alunos do IFSC, por exemplo. Melhor, ainda, para uma mesma turma, uma vez que todos se conhecem, constituem uma unidade e possuem um ritmo, fatores importantes para uma prática docente bem-sucedida.

É curioso avaliar a diferença entre os resultados de nosso trabalho com a 323 e com a turma da oficina, porque, quando iniciamos o estágio, por conta dos conteúdos, estávamos mais receosas com a prática docente na disciplina de Língua Portuguesa. A oficina, além de abarcar um conteúdo com o qual temos bastante familiaridade e com o qual sempre tivemos vontade de trabalhar, não era obrigatória, ou seja, participavam

aquelas pessoas que, de fato, estavam interessadas pelo tema. Na 323, por outro lado, tínhamos obrigatoriedade de trabalhar com um conteúdo que, para nós, era menos seguro: Romantismo. Procuramos de todas as formas, aproximar este movimento artístico dos séculos XVIII e XIX à realidade de alunos do século XXI, entretanto foi um desafio envolver adolescentes a ponto de, ao final, todos terem lido, no mínimo, dois contos do século retrasado.

Trabalhar com textos imagéticos, por outro lado, parecia uma tarefa mais simples, e se mostrou justamente o contrário. Refletimos, então, que o conteúdo não é o elemento fundamental de uma aula; há outros fatores ainda mais relevantes para o sucesso de uma prática docente: os sujeitos e a afetividade construída ente eles e entre eles e o professor. Nós conhecíamos a 323 e seu ritmo de trabalho, assim como eles conheciam nossa metodologia e nossos limites; sabíamos que em todas as segundas e sextas-feiras, com algumas exceções, 14 alunos estariam presentes em sala e que, provavelmente, a maioria faria a atividade que passamos em aulas anteriores – se não o fizessem, tínhamos liberdade, e obrigação, de chamar a atenção da turma, pois isto fazia parte de nosso trabalho.

A turma da oficina, por sua vez, não era consistente: não tínhamos certeza de quais participantes continuariam conosco até o fim; não sabíamos se era possível contar com a realização de atividades fora do período de aula, pois não sabíamos se eles a fariam, o que dificultava a preparação das aulas. Os alunos não pareciam nos enxergar como uma referência, como professoras, e nós também não tivemos tempo de conhecê-los, ou seja, não conseguimos construir uma relação de afeto com o grupo e este fator foi decisivo em ambas as experiências no IFSC.

## **6. Vivência do fazer docente no espaço escolar**

Ser professor significa, além de planejar e oferecer sua disciplina, participar de atividades propostas pela escola, tais como reuniões pedagógicas, reuniões de pais, projetos extracurriculares etc. A atividade de estágio, portanto, não se resume à presença dos professores-estagiários na sala de aula, mas também se caracteriza pela inserção dos licenciandos na rotina escolar.

Sabendo da importância da vivência do docente dentro do espaço escolar, durante o período de observação e de docência, participamos de reuniões de área, quando nossa presença era necessária, para discutir, principalmente, a atividade extraclasse. Participamos, também, da reunião de turma, com todos os professores da terceira fase do curso de Eletrotécnica. Esta experiência foi interessante, uma vez que os professores teceram comentários sobre cada aluno e informaram seus conceitos. Foi curioso perceber que as opiniões divergiam bastante e, quando iniciamos nossas aulas na 323, nossas impressões sobre os alunos também não correspondiam com o discurso que ouvimos de alguns professores na reunião.

Por fim, ainda no período de observação, comparecemos à reunião de pais, ao lado da professora regente da turma. Apesar de nenhum pai e/ou responsável de aluno da 323 ter ido à reunião, participar desta atividade foi importante para compreender sua dinâmica.

Talvez o trabalho fora de sala seja o maior desafio para o professor, e este é que deve ser valorizado pela sociedade e economicamente, o que, infelizmente, sabemos que não ocorre, como é de conhecimento de todos. Esta atividade nos permitiu observar a educação de uma forma mais abrangente, entendendo todos os nuances do fazer docente, ampliando nossa compreensão e reflexões sobre o ensino no Brasil.

## 7. Considerações finais

Olhando para trás agora, para as duas experiências de estágio de docência, a primeira coisa que pensamos é que tivemos muita sorte. As duas instituições e as duas turmas eram muito boas e nos acolheram de braços abertos. Mas talvez esta experiência, no Ensino Médio, tenha sido a mais aconchegante: desde o primeiro dia, em que fomos apresentadas aos professores de português da instituição, fomos tratadas não como alunas-estagiárias, mas como colegas, como futuras professoras cumprindo o papel docente; abraçaram-nos e deixaram-nos o mais confortável possível. Isso se estendeu para toda atividade durante o estágio: pegar chaves das salas de aula, reservar projetor multimídia, tudo nos era permitido. Esse tipo de acolhida é muito importante para o período de docência, nos dá segurança, faz com que esqueçamos que somos passageiras naquele espaço.

Nossa turma também foi além de nossas expectativas. Temíamos que uma turma quase que exclusivamente masculina, de um curso das ciências exatas, não recebesse bem uma disciplina de Língua Portuguesa com um foco tão subjetivo e artístico, como era o nosso. Surpreendeu-nos ver uma turma participativa e animada, que produziu textos e apresentações de encher o olho de qualquer professor, e ouvir relatos dos alunos dizendo “A aula de português era a aula que todo mundo dizia que não ia matar” ou “Nunca vou me esquecer dessa aula”. Bom saber que nossa docência tocou com a literatura aqueles alunos tão acostumados a cálculos.

Vários fatores contribuíram para o êxito de nosso projeto, como a união da turma, sua participação nas aulas e cumprimento de tarefas; o apoio da professora regente e de nossa orientadora; nossa leitura de mundo e gosto pela interdisciplinaridade; os planejamentos de aula (mesmo aqueles que mudavam às 3 da manhã do dia da aula, porque estávamos muito animadas e queríamos provocar o mesmo sentimento nos alunos); a relação da turma conosco. Mas sabemos que existem 3 fatores que, se não tivessem sido executados, o rumo das aulas poderia ter sido muito diferente.

O primeiro passo para a conquista da turma foi realizado na segunda aula da docência: enfeitamos o Levis para receber os alunos para uma aula diferente, havia morcegos, cruzeiros, caveiras, velas e música ambiente. Os alunos foram levados até lá, vendados, onde ouviram a declamação de um poema, para depois conhecermos melhor o período Ultra-Romântico e seus escritores. Vimos nos olhos desses alunos o ânimo

com o assunto e a mudança de postura conosco e com a experiência de estágio. Ao fim da aula, um dos alunos comentou que nunca esqueceria aquele momento, o que muito nos ajudou e animou para dar continuidade ao projeto. Essa aula marcou tanto a turma, que por diversas vezes eles se referiam a ela como sendo “a primeira aula”, ainda que tivesse sido a segunda.

O segundo fator foi apresentado aos alunos no dia 21 de outubro: fizemos um convite para que eles participassem ativamente das aulas, a partir do *presente*. Em duplas, eles teriam de trazer, cada dupla em uma aula, uma dica de filme, livro, série, autor, jogo ou qualquer outra coisa relevante ao nosso tema, contemporânea ou não. Uma ideia inicialmente simples transformou-se em motivo de orgulho para nós, já que todas as duplas levaram esse momento muito a sério, indo muito além do proposto. Essa atividade nos mostra a importância de se responsabilizar os alunos e como eles podem ser motivados a ir longe quando mostramos confiança neles.

Como terceiro fator importante para o sucesso do projeto, listamos a interdisciplinaridade do fazer docente: a todo o momento nos esforçamos para relacionar nosso conteúdo com a realidade dos alunos; é necessário que haja certa identificação do aluno com o conteúdo, pois isso facilita o interesse deles pelo tema trabalhado e mostra o porquê de estarmos discutindo aquilo, eliminando o caráter meramente conteudista da escola. É importante, para o professor, estar atualizado com os filmes, séries, livros e *games* contemporâneos, porque nos ajuda a manter o diálogo com os alunos e nos proporciona o planejamento de aulas divertidas, que conquistam a turma. Com certeza, nossa personalidade interdisciplinar e atualizada nos auxiliou muito no decorrer das aulas.

Nunca imaginamos que trabalhar com uma escola literária poderia ser tão instigante e interessante. É claro que a abordagem foi bastante diferenciada daquela vista no ensino tradicional, com a qual tivemos contato na escola, e talvez por isso o resultado obtido tenha sido tão efetivo: não tratamos o Ultra-Romantismo apenas como a segunda geração de um movimento acontecido numa data específica e fixa, mas como uma influência a várias outras estéticas e criações, dos mais variados tempos e civilizações.

Da experiência de estágio ficará a certeza de que é possível trabalhar literatura sem que os alunos sintam-se entediados ou procurem resumos na internet ao invés de lerem a obra; fica, também, a saudade de uma turma ótima e a projeção de entrada na vida profissional docente: que possamos desenvolver trabalhos com o mesmo ânimo e

força de vontade com que o fizemos no estágio de docência, experiência que nos ensinou em um ano o que é de verdade ser professor.



## 8. Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARGEL, Martha; NETO, Humberto Moura (Orgs). *O Vampiro antes de Drácula*. São Paulo: Aleph, 2008.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 54. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/1953].
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002 [1929].
- BARTHES, Roland. Texto (teoria do). In: \_\_\_\_\_. *Inéditos – Vol. 1*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 261-289.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In.: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas. vol. I.: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BERNARDINO, C, G. *Depoimento dos alcoólicos anônimos: um estudo do gênero textual*. 2000. 163f.. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- BLOOMFIELD, Shelley Costa. *Livro completo de Edgar Allan Poe: A vida, a época e a obra de um gênio atormentado*. São Paulo: Madras, 2008.
- BRANCO, Camilo Castelo. *Maria! Não me mates que sou tua mãe!* In: \_\_\_\_\_. *Contos e Textos de Camilo Castelo Branco*. Disponível em < <http://www.luso-livros.net/Livro/contos-e-textos-de-camilo-castelo-branco/>>. Último acesso em setembro de 2013.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2012.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: FAPESP/Contexto, 2010.
- CUNHA, Celso Ferreira da & CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.
- DE AZEVEDO, Álvares. *Noite na Taverna*. Disponível em < [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=1734](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=1734)>. Último acesso em setembro de 2013.
- EISNER, W. *Quadrinhos e a arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FEYMAN, R. P. *Deve ser brincadeira, Sr. Feynman!* Tradução Cláudia Bentes David. Brasília: Editora da UnB e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

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

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Prática da leitura na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

GÖRSKY, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. *Working papers in linguística*, 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

IANNONNE, L. R; IANNONNE, R. A. *O mundo das histórias em quadrinho*. São Paulo: Moderna, 1994.

JOHNSON, Randal. Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de Vidas Secas. In: PELLEGRINI, Tânia. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Senac/Itaú Cultural, 2003.

LANGHE, Henrik. *90 livros clássicos para apressadinhos*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

LE FANU, Joseph Sheridan. *Carmilla: A Vampira de Karnstein*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/34132917/Sheridan-Le-Fanu-Carmilla-A-vampira-de-Karnstein-Introducao-por-Alexander-Meireles-da-Silva>. Acesso em 22 de set de 2013.

MACHADO, Ubiratan. *Vida literária no Brasil durante o Romantismo*. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MCCLOUD, S. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. books, 2005.

MEYER, Stephenie. *Crepúsculo*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

NEVES, Maria Helena Moura. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Unesp, 2000

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

Palestra com o Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco

(Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=CUKfzAeGNrE>> Acesso em: 30 abr 2013.)

*Pé na Rua – O que é ser romântico?* Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ZoR0y4Ty5fE> (Acesso em 15 set de 2013)

POE, Edgar Allan. *O gato preto*. In: \_\_\_\_\_. *Histórias Extraordinárias*. São Paulo: Abril Cultural, 1981. p. 41-65

POLIDORI, John William. *O Vampiro*. In: ARGEL, M. e NETO, H. M. (Orgs). *O Vampiro antes de Drácula*. São Paulo: Aleph, 2008. p. 53-75

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

REIS, C.; LOPES, A. C. M. *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.

RIBEIRO, Manuel P. *Nova gramática aplicada da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Metáfora editora – 14a edição. 1998.

SPARKS, Nicholas. *Diário de uma paixão*. São Paulo: Editora Novo Conceito, 2010, p. 117-122.

TOFIELD, Simon. *Simon's cat: as aventuras de um gato travesso e comilão*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). *Quadrinhos na educação*. São Paulo: Contexto, 2009.


ZABALA, A. *Conteúdos da avaliação: avaliação dos conteúdos conforme sua tipologia*. In: \_\_\_\_\_. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 203-209.

## 9. Anexos


Anexo 1 – Cartão de identificação para entrada no IFSC



## Anexo 2 – Questionário aplicado aos alunos


 INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
 DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA  
 EIXO TEMÁTICO: CÓDIGOS E LINGUAGENS  
 PROFESSORA: GIZELLE KAMINSKI CORSO  
 PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS: ANA LUIZA E THALITA  
 2013/02

Oi! A gente sabe que é grande e são muitas perguntas, mas vamos nos conhecer melhor?  
 Responda o questionário a seguir para que possamos preparar as melhores aulas possíveis  
 para vocês!



Nome: PAULO SÉRGIO S. JÚNIOR  
 Idade: 16 ANOS  
 Em que bairro você mora? BARROPOS (SÃO JOSÉ)  
 Quanto tempo você leva para chegar ao IFSC? E para voltar? NORMALMENTE 10MIN  
 Qual meio de transporte você utiliza para vir ao colégio? ÔNIBUS  
 Com quais membros da sua família você mora? MEU PAI, MINHA MÃE E  
MEU IRMÃO  
 Qual é a profissão desses familiares? MEU PAI É VENDEDOR NO KOFERH,  
E MINHA MÃE É COLHEADORA NA NATURA  
 Qual é o nível de escolaridade desses familiares? (ensino fundamental (in)completo, ensino  
 médio (in)completo, ensino superior) ENSINO MÉDIO COMPLETO  
(MÁS DOUT CACAC)

1. Em que ano você entrou no IFSC?  
2012

2. Você gosta de estudar no IFSC? Por quê? O que você acha do Ensino Médio Integrado?  
CONSIDERO O IFSC A MELHOR ESCOLA QUE JA

ESTUDEI PRINCIPALMENTE DELO ESCOLADO (E NÃO TEM FUNÇÕES) POR ENQUANTO NÃO TEMOS UMA MATÉRIA 'TÉCNICA', ENTÃO O ENSINO MÉDIO ESTÁ PARTICIPATIVAMENTE NORMAL

3. Você gosta da disciplina de Língua Portuguesa? Se pudesse sugerir uma mudança nas aulas, qual seria?

gosto sim, e acho que as aulas estão boas desse jeito.

4. Em sua opinião, quais são os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa?

fazer com que as pessoas saibam e entendam mais sobre sua própria língua.

5. Quais são as suas disciplinas favoritas?

antigamente eram Geografia e História, mas como não temos isso no IFSC, hoje são Português, Artes e Biologia.

6. Você faz alguma atividade extraclasse no IFSC? Ou outra atividade fora dele?

não.

7. Por que você escolheu o curso de Eletrotécnica?

parecia ser o mais interessante, mas não pretendo seguir com essa carreira.

8. Você acha que a disciplina de Língua Portuguesa tem algo a acrescentar no curso escolhido por você? Por quê?

não que sim, principalmente na elaboração de textos e relatórios.

9. Você tem vontade de fazer um curso universitário? Se sim, quais são suas opções até o momento?

SIM, QUERENDO FAZER BIOLOGIA, E MAIS TARDE  
ESPECIALIZAÇÃO EM PALEONTOLOGIA.

10. O que você costuma ler? (romance, conto, poesia, blog, histórias em quadrinhos, revista, jornal etc)

ROMANÇOS, CONTOS E HQs

11. Algum livro já marcou a sua vida? Se sim, qual?

"UM ESTUDO EM VERMELHO" DE ARTHUR CONAN  
DOYLE. MUDOU COMPLETAMENTE A FORMA COMO  
EU VIA AS COISAS.

12. Que tipo de música você gosta de ouvir? Cite alguns exemplos!

ROCK, PRINCIPALMENTE AC+DC, GUNS N' ROSES,  
PARAMORE, ETC.

13. Quais são os seus filmes preferidos?

JURASSIC PARK, O SENHOR DOS ANÉIS, HARRY POTTER,

INDIANA JONES, ETC.

14. O que você costuma escrever? (poesias, contos, tweets, mensagens, música etc)

ESTOU ESCRIVENDO UM LIVRO NO MOMENTO.

15. O que você mais gosta de fazer nas horas vagas? (navegar na internet, jogar videogame, sair com amigos, ler, escrever, praticar esportes, assistir à TV e a seriados etc)

LER, ESCRIVER, VER SERIADOS E JOGAR VIDEOGAMES

16. Como você se imagina em 20 anos?

TRABALHANDO COMO BIÓLOGO EM ILUSTRADOR EM  
ALGUM PAÍS EUROPEU.

17. Se pudesse mudar algo em nossa sociedade, o que seria? Por quê?

O SISTEMA DE ENSINO. NÃO INJUSTO UMA PESSOA  
COMO EU QUE VAI FAZER BIOLOGIA TER QUE  
ESTUDAR FÍSICA E MATEMÁTICA.

18. Cite três coisas que considera importantes em sua vida. ARTE, LIVROS, E MEU PLAYSTATION 3



## Anexo 3 – Questionário aplicado à professora regente

1. Formação profissional \_\_\_\_\_
2. Ano e instituições nas quais concluiu sua graduação e sua pós-graduação \_\_\_\_\_
3. Tempo de Magistério \_\_\_\_\_
4. Tempo de atividade docente no IFSC \_\_\_\_\_
5. Além da docência, destaque outras atividades que você exerce no IFSC \_\_\_\_\_
6. Contrato e regime de trabalho \_\_\_\_\_
6. Qual a sua perspectiva teórica de ensino?
5. Qual a sua proposta de trabalho para desenvolvimento da leitura e da escrita por parte de seus alunos?
6. No IFSC, há um projeto específico (de pesquisa ou incentivo) que trata das questões da linguagem? Você participa de algum?
7. Quais as suas práticas sociais de leitura: frequenta biblioteca, livraria, feira de livros, roda de história?
8. O que você escreve no seu dia a dia?
9. No IFSC, os professores têm autonomia para escolher o material didático ou acatam determinações de outros profissionais da instituição?
10. Como é que são indicados os livros de leitura nas aulas de Língua Portuguesa? Como os alunos têm acesso a esse material?
12. Como são os planejamentos de ensino? São elaborados de forma individual ou coletiva?

## Anexo 4 – Plano de ensino da turma 323, referente a disciplina de língua portuguesa:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA  
CAMPUS FLORIANÓPOLIS - DALTEC - DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM,  
TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

---

PLANO DE ENSINO – 2013/2

UNIDADE CURRICULAR: PORTUGUÊS CURSO TÉCNICO INTEGRADO  
MÓDULO III CARGA HORÁRIA SEMANAL: 3h/a CARGA HORÁRIA TOTAL: 60h/a  
PROFESSORA: Gizelle Kaminski Corso  
E-MAIL: [gizelle.corso@ifsc.edu.br](mailto:gizelle.corso@ifsc.edu.br)

**BASES TECNOLÓGICAS:** Cultura, arte e literatura; Obra Literária e Arte; Introdução ao período literário Romantismo; autores e gêneros desta época; sintaxe de concordância; pontuação; estrutura, apresentação e produção dos gêneros textuais campanha comunitária, mesa-redonda e conto.

**OBJETIVO GERAL DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Promover a potencialização das práticas de uso e domínio da Língua Portuguesa e da linguagem – em interações histórico-culturalmente situadas – nas diferentes esferas da atividade humana, com vistas a ampliar experiências (discursivas, textuais, gramaticais e de letramento) para atuar como cidadão consciente na sociedade.

**COMPETÊNCIAS**

- a) perceber a importância da arte, da literatura e da cultura no contexto histórico-social;
- b) reconhecer a periodização da literatura brasileira relativa ao Romantismo e a sua importância para a compreensão da trajetória humana;
- c) saber quais são os autores e principais obras do período literário estudado;
- d) valer-se das diferentes formas de linguagem de modo a construir um discurso próprio nas relações sociais, culturais e políticas;
- e) reconhecer e saber fazer uso das figuras de linguagem;
- f) analisar aspectos referentes à concordância e pontuação;
- g) identificar elementos dos gêneros textuais campanha comunitária, mesa-redonda e conto.

**HABILIDADES**

- Relacionar textos e contextos;
- Analisar e interpretar os recursos expressivos das linguagens dos textos literários trabalhados no semestre;
- Relacionar as leituras e seus significados com a realidade em que está inserido;
- Confrontar opiniões e pontos de vista;
- Aplicar os conhecimentos advindos de análises, interpretações, relações e visão de mundo nas produções textuais;
- Inter-relacionar a produção textual com os mecanismos de coesão e coerência;
- Realizar leituras sistematizadas de livros extraclasses;
- Elaborar relatório de aula prática obedecendo às normas vigentes.

**ATTITUDES**

- Participar ativamente das aulas;
- Ser assíduo e pontual;
- Demonstrar interesse e iniciativa nas atividades realizadas;
- Interpretar e contextualizar os temas abordados;
- Trabalhar em equipe, respeitando a opinião dos colegas e as diferenças.

**METODOLOGIA**

Aulas serão expositivas e dialogadas com produções orais e escritas. Os alunos terão acesso aos conteúdos a partir da utilização de textos complementares, livros, livros didáticos, vídeos, slides, músicas, revistas, entre outros.

---



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA  
CAMPUS FLORIANÓPOLIS - DALTEC - DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM,  
TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

**AVALIAÇÃO** - A avaliação é contínua e processual. A verificação da aprendizagem será feita através de produções orais e escritas: provas, trabalhos, pesquisas, seminários e exercícios (individuais e em grupo), participação e frequência. Serão no mínimo 4 (quatro) avaliações. Para ser aprovado, o aluno deverá ter conceito final S, P ou E. Serão critérios de avaliação a participação ativa e o envolvimento em todas as atividades propostas; a realização das leituras; clareza, consistência argumentativa nos textos de análise e comentários; a organização, objetividade e pertinência das ideias na apresentação de seminários, na participação dos debates e nas demais atividades de apresentação oral; a capacidade de escuta e de respeito em relação à fala do outro; a concentração e o foco nas atividades propostas. Em suma, serão avaliados: conhecimentos cognitivos, atitudes e atividades na construção e produção do conhecimento.

**RECUPERAÇÃO** - A recuperação de estudos deverá ocorrer durante as aulas ou em horário extraclasse a critério do professor para o aluno que obtiver conceito I (insuficiente). Poderá configurar-se na reescrita ou na produção de um novo texto; na correção ou na resolução de nova prova em que haja a recorrência de conteúdo avaliado anteriormente; na apresentação do mesmo ou de outro trabalho. A primeira avaliação, motivo da recuperação, não será necessariamente anulada, podendo ser considerada no conjunto dos conceitos alcançados pelo estudante no decorrer do semestre e analisada no processo de aprendizagem. Caso o aluno falte no dia de realização de alguma avaliação, deverá – no prazo e da forma prevista pela Organização Didático-Pedagógica – apresentar atestado médico.

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Língua: uso e reflexão	Produção textual	LITERATURA
Sintaxe de concordância; pontuação.	Gêneros: Campanha comunitária; mesa-redonda e conto.	Romantismo.

#### REFERÊNCIAS\*

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português - linguagens: ensino médio**. v. 2, 7.ed. São Paulo: Atual, 2010.

Dicionários e Gramáticas de Língua Portuguesa.

#### [ALGUMAS] REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

AMARAL, Emília.[et al.]. **Novas Palavras: língua portuguesa – 2ª série do ensino médio**. 2.ed. Renov. São Paulo: FTD, 2005.

ABAUURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana. **Português: literatura, gramática, produção de texto**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 36.ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

INFANTE, Ulisses. **Textos: leituras e escritas**. São Paulo: Scipione, 2005.

**Releituras**: os melhores textos dos melhores escritores. Disponível em: <<http://www.releituras.com.br/>>.

SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa Gramática Contemporânea: teoria e prática**. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

\* Outras referências poderão ser acrescentadas durante o semestre.

## Anexo 5 – Cápsula do tempo



## Anexo 6 – Cronograma e introdução ao projeto de docência



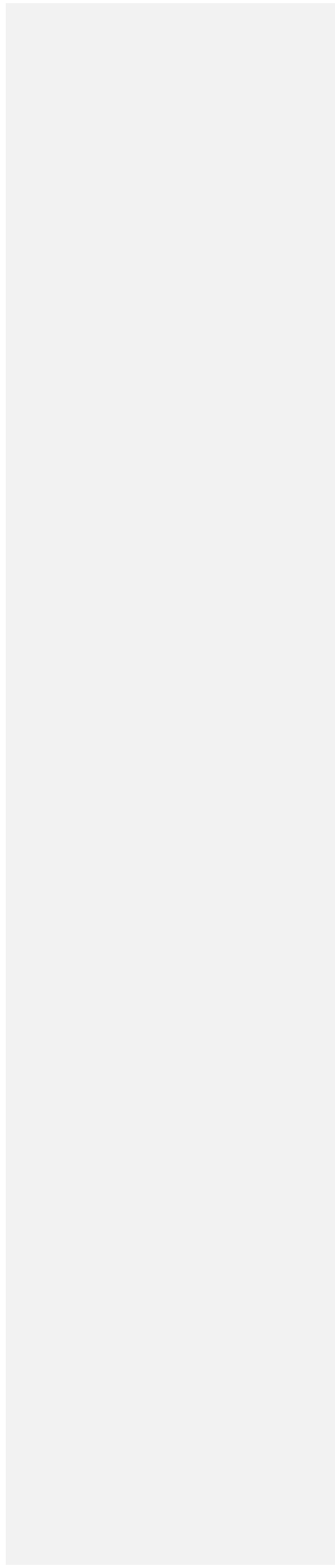
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
 DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA  
 EIXO TEMÁTICO: CÓDIGOS E LINGUAGENS  
 PROFESSORA: GIZELLE KAMINSKI CORSO  
 PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS: ANA LUIZA E THALITA  
 2013/02

### ***O mal do século e as boas influências na contemporaneidade***

Trabalharemos juntos durante algum tempo, estudando um pouco sobre o Romantismo. Ao longo desse período, vamos ler alguns contos, vamos assistir a alguns vídeos e procuraremos proporcionar aulas descontraídas e informativas. Contamos com a colaboração de todos para que possamos fazer deste período de estágio o mais prazeroso possível.

#### Cronograma das atividades de docência

	Atividades
<b>Aula 1</b> (07/10)	• Cápsula do tempo: “O que é ser romântico pra você?”;
<b>Aula 2</b> (11/10)	• Introdução ao romantismo e aprofundamento da geração <i>byroniana</i> ;
<b>Aula 3</b> (14/10)	• Estudo do conto <i>Fragmento de um relato</i> , de George Byron;
<b>Aula 4</b> (18/10)	• O gótico e as influências do Ultra-Romantismo na contemporaneidade;
<b>Aula 5</b> (21/10)	• Apresentação de algumas especificidades nas narrativas;
<b>Aula 6</b> (25/10)	• Apresentação do Seminário: <i>4 contos românticos de 4 cantos do mundo</i> ;
<b>Aula 7</b> (01/11)	• Literatura Vampiresca e suas influências ultra-românticas;
<b>Aula 8</b> (04/11)	• Produção escrita de um conto, a ser <b>entregue</b> no dia 8 de novembro;
<b>Aula 9</b> (08/11)	• Revisão de conteúdo;
<b>Aula 10</b> (11/11)	• Análise linguística dos contos produzidos pela turma;
<b>Aula 11</b> (18/11)	• Preparação para o Sarau: <i>O mal da 323: Ultra-Romantismo hoje</i> ; • <b>Entrega</b> da última versão do conto;
<b>Aula 12</b> (22/11)	• Apresentação do Sarau: <i>O mal da 323: Ultra-Romantismo hoje</i> .



## Anexo 7 – Tabelas avaliativas



INSTITUTO FEDERAL  
SANTA CATARINA

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA  
EIXO TEMÁTICO: CÓDIGOS E LINGUAGENS  
PROFESSORA: GIZELLE KAMINSKI CORSO  
PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS: ANA LUIZA E THALITA  
2013/02

Língua Portuguesa - Turma 323 – Eletrotécnica

Aluno:

Conto – 1ª versão	Insuficiente	Suficiente	Proficiente	Excelente
Adequação à proposta				
Estrutura narrativa				
Aspectos linguísticos (ortografia, concordância, regência)				
Coerência				
Coesão				

Conto – 2ª versão	Insuficiente	Suficiente	Proficiente	Excelente
Adequação à proposta				
Estrutura narrativa				
Aspectos linguísticos (ortografia, concordância, regência)				
Coerência				
Coesão				
Melhora a partir das sugestões feitas na primeira versão				

Seminário	Insuficiente	Suficiente	Proficiente	Excelente
Eloquência				
Desenvoltura				
Adequação linguística				
Organização				
Conteúdo				

Sarau	Insuficiente	Suficiente	Proficiente	Excelente
Eloquência				
Desenvoltura				
Adequação linguística				
Organização				

<b>Caracterização</b>				
<b>Adequação à proposta</b>				

<b>Avaliações</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Proficiente</b>	<b>Excelente</b>
<b>Seminário</b>				
<b>Conto primeira versão</b>				
<b>Conto segunda versão</b>				
<b>Sarau</b>				

<b>Crítérios</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Proficiente</b>	<b>Excelente</b>
<b>Assiduidade</b>				
<b>Pontualidade</b>				
<b>Criatividade</b>				
<b>Iniciativa</b>				
<b>Relacionamento com os colegas e professoras</b>				
<b>Compromisso</b>				
<b>Participação</b>				



Anexo 8 – Trecho do romance *Diários de uma paixão*, de Nicholas Sparks.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
 DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA  
 EIXO TEMÁTICO: CÓDIGOS E LINGUAGENS  
 PROFESSORA: GIZELLE KAMINSKI CORSO  
 PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS: ANA LUIZA E THALITA  
 2013/02

*Diário de uma paixão*  
 de Nicholas Sparks

Ela então fez uma pausa, levantou a cabeça do ombro dele, e olhou-o diretamente no rosto. Quando falou, a voz dela era quase inaudível, pouco mais que um sussurro. — Acho que naquele verão eu te amei mais do que já amei qualquer outra pessoa na minha vida.

Mais uma vez os relâmpagos rasgaram de luz os céus. Nos momentos de calma que antecederam o trovão, os olhos dos dois se encontraram enquanto ambos tentavam desfazer 14 anos de distância, ambos sentindo uma mudança desde a véspera. Quando o trovão por fim soou, Noah suspirou e desviou o olhar, em direção à janela.

— Eu queria muito que você tivesse lido as cartas que te escrevi – ele disse.

117

Nicholas Sparks

Ela ficou um longo tempo em silêncio.

— Não foi só você, Noah. Eu não te contei, mas também escrevi uma dezena de cartas depois que cheguei em casa. Mas nunca as enviei.

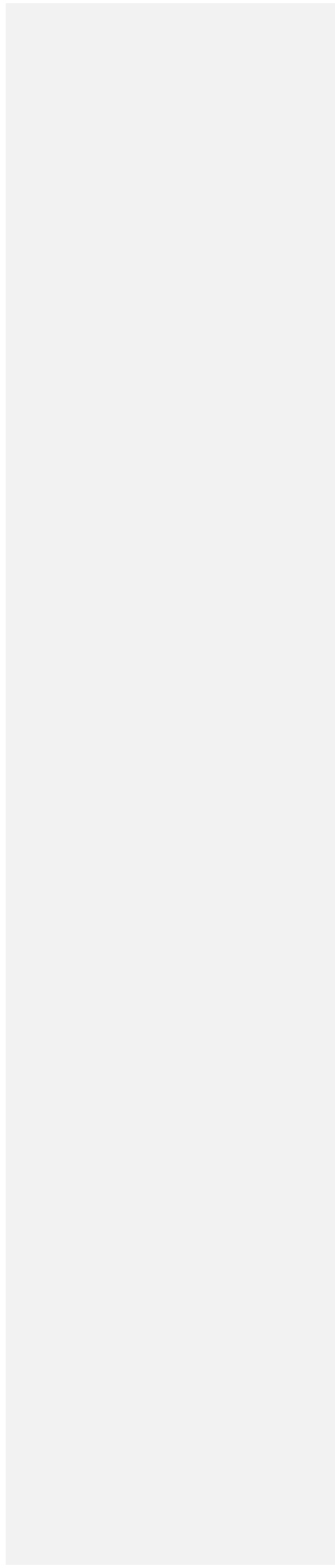
— Por quê? – Noah estava surpreso.

— Acho que tinha medo demais.

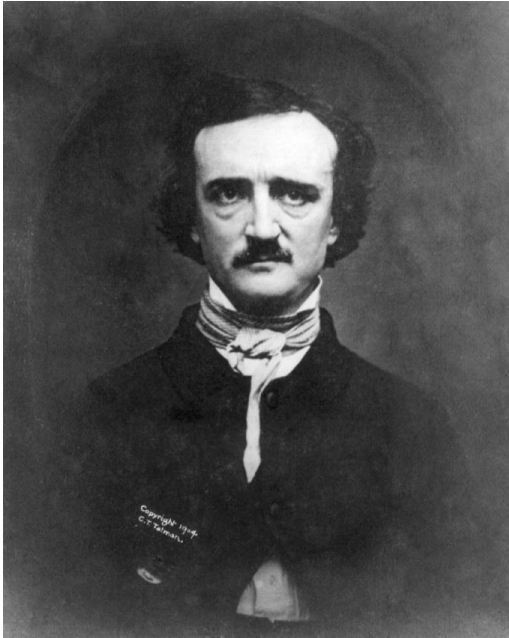
— Do quê?

— De que talvez nossa história não tivesse sido tão real como eu pensava que era. De que você talvez tivesse me esquecido.

— Eu nunca faria isso. Eu nem seria capaz de pensar nisso.



## Anexo 9 – Dicas dadas aos alunos para auxiliar na confecção dos seminários



Olá, meu nome é Edgar Allan Poe. Fiquei sabendo que vocês farão um seminário em minha homenagem! Acho que vocês deveriam procurar por algo chamado *Contos do Edgar*, de um senhor chamado Fernando Meirelles. Parece-me que ajudará vocês na hora de falar sobre meu conto *O gato preto*. Além disso, vocês sabem que eu sou conhecido por conta de um tipo específico de pássaro, certo?



Meu nome é John William Polidori, caso você não me conheça. Fiquei lisonjeado em saber sobre o seminário que farão sobre meu conto *O Vampiro*. Vejam bem, MEU conto, não de Lord Byron. Penso que ajudaria muito se vocês procurassem um pouco sobre uma peça de Nodier e sobre uma ópera chamada *Der Vampyr*. Quem sabe essas obras têm alguma relação comigo? (mesmo que as pessoas não

saibam).



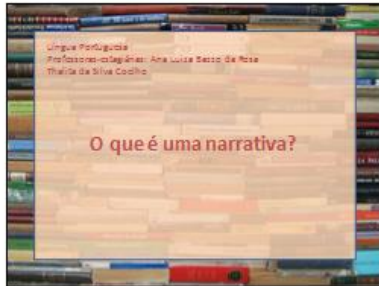
Chamo-me Manuel Antônio Álvares de Azevedo, mas prefiro que me chamem apenas de Álvares de Azevedo. Morri muito jovem, é verdade, mas antes disso vivi muito, aproveitei a vida, muitos mistérios a cercam. Sobre isso dizem que um senhor chamado Mario Teixeira escreveu uma obra de ficção. Contaram-me que um poema meu foi parar numa novela, baseada nas obras de outro escritor romântico, José de Alencar. Procurem **Por que mentias?**, depois contem-me se é verdade!



Eu sou Camilo Castelo Branco Parece-me que vocês falarão sobre um de meus contos mais trágicos, **Maria! Não em mates que sou tua mãe!**. Chegou-me aos ouvidos que uma companhia de teatro encenou essa obra, e que há trechos num lugar chamado *Youtube*. Caso vocês encontrem o lugar, por favor mandem-me um mapa. Além disso, tive uma vida conturbada e com alguns escândalos, já aviso de

antemão, caso forem pesquisar sobre mim!

## Anexo 10 – Slides utilizados na aula sobre narrativa





**1. Enredo**  
É a trama, aquilo que acontece na história.  
Normalmente, todo enredo tem início, desenvolvimento, clímax (momento de maior tensão) e fim.

**1.1 Verossimilhança**  
Lógica interna da história.  
Os fatos não precisam ser verdadeiros, nem precisam corresponder à realidade, mas precisa haver harmonia entre eles.

**2. Narrador**  
É quem narra a história.  
Há, basicamente, dois tipos de narrador:  
2.1 Narrador em primeira pessoa  
2.2 Narrador em terceira pessoa

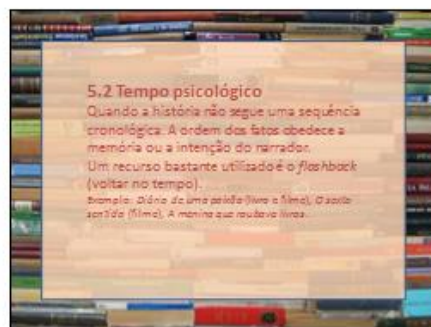
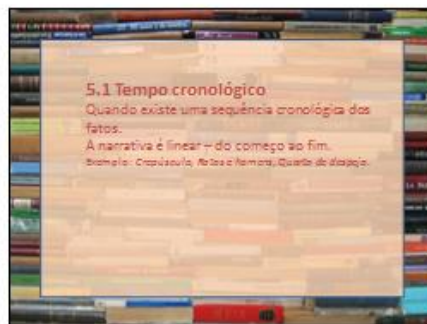
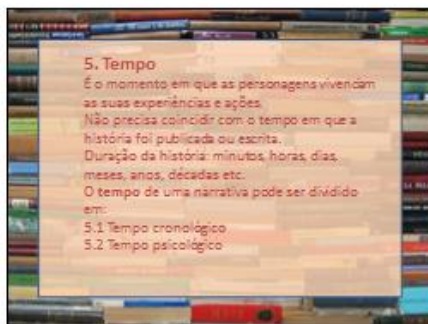
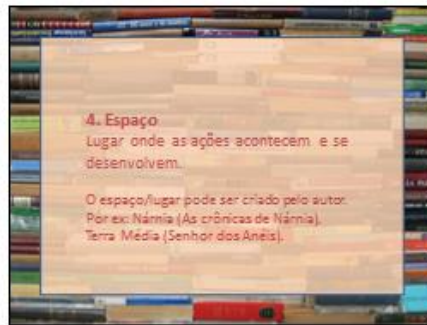
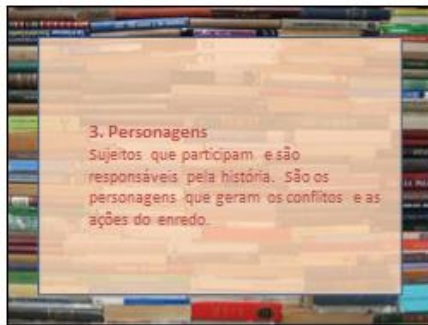
**2.1 Narrador em primeira pessoa**  
É o narrador-personagem.  
Nesses casos, o narrador tem dois papéis: ele conta a história e participa dela.  
  
Nesse tipo de narração, a subjetividade é determinante, pois o narrador conta a história a partir de seu ponto de vista.  
  
*Ex: Fragmento de um relato, de Laila Stein*

**2.1 Narrador em primeira pessoa**  
(Narrador-personagem)  
Exemplo:  
  
Ahi, que bom disse me lembrei! Me no fim d'abril, é o fogo, momento negro. Um azarôto de guerra. Como eu que na madrugada, toda a noite aos furos de lá.  
P'ra esquecer (em vão) a amada, hoje em dia ficava adormecida -  
Mas cujo nome sabem as frotas adormecidas, Mas sem nome aqui jentais!  
  
*(O Conto - Edgar Allan Poe)*

**2.2 Narrador em terceira pessoa**  
É o narrador-observador.  
Nesses casos, o narrador conta a história do lado de fora, sem participar das ações.  
Ele tem conhecimento da história e conta ao leitor com certa neutralidade, e que está acontecendo ou o que aconteceu.  
*Ex: Ratos e homens, de John Steinbeck*  
  
A trinta de manhã se agitou. A porta se abriu e um homem alto, velho, de ombros curvado entrou. Usava calça jeans e carregava uma cassaca grande na mão esquerda. Antes dele veio George A, atrás dele, Lennie.  
George deu um passo à frente e jogou as cabeleiras em cima do saco de estagem cheio de palha que era o colchão. "Onde dentro do salitão-graniteira e pagou. Uma última amante daí de dentro."  
- De uma coisa. Que diabo é isso?  
  
*(Ratos e homens, p. 30)*

O narrador-observador é, normalmente, onisciente e onipotente.  
Em alguns casos, ele tem conhecimento pleno sobre o mundo e sobre os personagens, até mesmo sobre pensamentos mais íntimos.  
Exemplo: Harry Potter de J. K. Rowling  
  
Harry não sabia que sua de verdade se aproximava de noite para o dia, portanto não se surpreendeu que ele se comunicasse principalmente por olhares indolentes e silêncios contudentes na manhã seguinte. Ron reagiu mostrando um comportamento anormalmente afeto na presença dele, como um animal de estimação contínuo remora.  
(...)  
Nos raras momentos que passou sozinho com Harry (...), Ron se mostrou descaradamente fã.  
  
*(Harry Potter e as Relíquias da Morte, p. 300)*

**Atenção:**  
Não podemos confundir narrador com autor.





## Anexo 11 – Roteiro de análise dos contos



INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
 DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA  
 EIXO TEMÁTICO: CÓDIGOS E LINGUAGENS  
 PROFESSORA: GIZELLE KAMINSKI CORSO  
 PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS: ANA LUIZA E THALITA  
 2013/02


Após a leitura do conto a ser apresentado por você e por seu grupo **no dia 25 de outubro**, responda:

1. Qual o título de seu conto? Você o considera adequado? Por quê?
  - 1.1 Se você fosse reescrever a história, manteria o mesmo título? Se não, qual título utilizaria?
2. Quem é o autor do conto? O que você já sabe sobre ele?
3. O ato de narrar exige um ponto de vista, que pode ser variável, e o foco narrativo e/ou narrador é aquele que influencia, convence, domina (ou não) seus supostos espectadores – leitores. Releia o conto e analise a figura do narrador. De que perspectiva a história é contada? Quem a narra? Como esse narrador pode ser classificado? Por quê?
4. Quando decorre a ação? É possível situar a narrativa no tempo?
5. Na narrativa, o espaço é o lugar onde se passa a ação. Articula-se com os personagens, podendo influenciar suas atitudes ou sofrer transformações provocadas por elas. Como o espaço está "configurado" no conto em questão?
6. Como a narrativa está organizada? Na sua opinião, qual é o momento ápice, o de maior tensão – clímax – do conto? Por quê?
7. O personagem é considerado um elemento indispensável na ação. Quais são os personagens envolvidos nessa história? Como cada um deles é descrito/apresentado pela figura do narrador?
8. Quais características do Ultra-Romantismo (também conhecido como Mal do Século ou, ainda, geração byroniana) você consegue identificar no conto?

Anexo 12 – Lembrancinhas feitas com alho



Anexo 13 – Quadro da aula sobre literatura vampiresca




 heridan Le  
 Fano

Patmilla  
Milasca ou Miscalla

1871

- \* Beleza;
- \* Se alimenta de sangue (só ataca mulheres);
- \* Se transforma em gata;
- \* É imortal, só pode ser mata com estacas;
- \* Pode andar durante o dia, mas fica fraca.

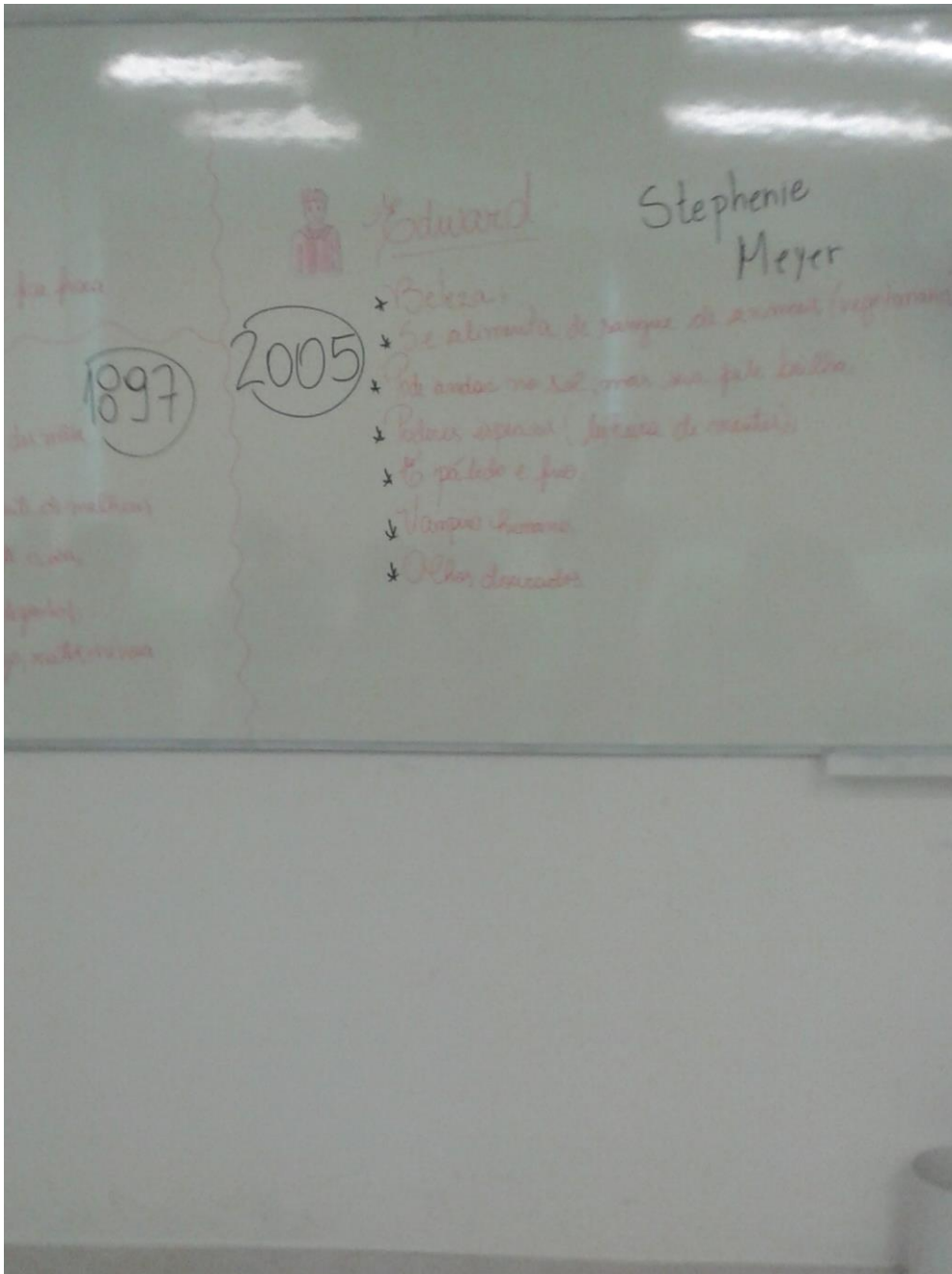
---

Dracula

1897

- \* Tem mau hálito, pêlos nas palmas das mãos, orelhas pontudas e é pálido;
- \* Se alimenta de sangue, preferencialmente de mulheres;
- \* Anda à noite, dorme num caixão durante o dia;
- \* Não tem reflexo;
- \* É fraco para alho e artefatos religiosos;
- \* Pode se transformar em lobo, morcego, rato, onça.



Anexo 14 – Trechos de alguns romances vampírescos

**LE FANU, Sheridan. Carmilla. In: COSTA, F. M. Contos de Vampiros – 14 clássicos escolhidos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. p. 69-180.**

“– Não sei qual de nós duas deveria ter mais medo da outra – disse ela, sorrindo outra vez – Se não fosse tão bonita, eu estaria morta de medo de você; mas sendo como é, e nós duas tão jovens, sinto-me apenas como se já a conhecesse há doze anos, e com direitos à sua intimidade. É como se fôssemos velhas amigas, ou destinadas a sermos amigas, desde a infância. Venho me perguntando se você se sente tão atraída por mim quanto me sinto por você; nunca tive uma amiga, será que encontrei uma agora? – Ela suspirou e seus lindos olhos escuros me olhavam com paixão.

A verdade é que algo inexplicavelmente me impulsionava para a linda desconhecida. Sentia-me, como ela dissera, “atraída”, mas havia também alguma coisa de repulsão naquele sentimento. De qualquer forma, a atração prevalecia imensamente, nessa sensação ambígua. Ela me interessava e me conquistou; era tão bela, tão incrivelmente encantadora.” (p. 92)

“– (...) O amor sempre exige seus sacrifícios. Não existe sacrifício sem sangue.” (p. 114)

**STOKER, Bram. Drácula. Porto Alegre: L&PM, 2009.**

“(...)Tais sensações não tardaram, entretanto, em se converter num pavoroso impacto de repulsa e de terror quando eu vi o homem todo emergir de dentro da janela e deslizar parede abaixo por fora do castelo, pendendo de cabeça para baixo sobre o vertiginoso abismo e com o manto a flutuar em torno do seu corpo, como se fosse uma espessa asa negra.(...)” (p. 55)

**MEYER, Stephenie. Crepúsculo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2005.**

“Na luz do sol, Edward era chocante. Eu não conseguia me acostumar com aquilo, embora o tivesse olhado a tarde toda. Sua pele, branca apesar do rubor fraco da viagem de caça da véspera, literalmente faiscava, como se milhares de diamantes pequeninhos estivessem incrustados na superfície. Ele se deitou completamente imóvel na relva, a camisa aberta no peito incandescente e escultural, os braços nus cintilando. As reluzentes pálpebras pálidas como lavanda estavam fechadas, embora evidentemente ele não estivesse dormindo. Uma estátua perfeita, entalhada em alguma pedra desconhecida, lisa como mármore, cintilante como cristal.” (p.192)

Anexo 15 - 1ª versão de um dos contos produzidos pelos alunos

IFSC

Paulo Sérgio S. Júnior

**Professoras: Ana Luiza e Thalita**

**Língua Portuguesa**

323

## Noturno

Parte *um*:

*Predador*

Chovia forte quando Charlie encontrou o corpo na floresta.

Era de uma jovem que deveria ter uns vinte anos, com cabelos escuros da cor da noite, e pele branca como a neve, muito bonita por sinal, notou ele. Havia muito sangue sobre seu corpo, principalmente na área do pescoço, onde se podiam notar dois minúsculos furos bem próximos um do outro.

Charlie estava imaginando que tipo de animal poderia ter feito isso com ela quando ouviu um som de galhos se partindo nos arbustos ao lado. Ele fora treinado desde criança para reconhecer o som que certos animais fazem ao andar pela floresta, e mesmo com o barulho da chuva interferindo, podia dizer com toda a certeza que aquele som fora feito por pés humanos.

- Quem está aí? – gritou ele mais alto que o barulho da chuva.

Não **houve** resposta, mas Charlie ouviu mais uma vez o estalar de galhos se quebrando, desta vez bem a sua frente. Quando foi averiguar, ele notou um vulto passando muito rápido pela sua lateral. Charlie se assustou e tropeçou no corpo da mulher, caindo de joelhos no chão.

-QUEM ESTÁ AÍ? – gritou mais uma vez, desejando do fundo do coração que não houvesse nenhuma resposta, que aquilo **fosse** tudo fruto da sua imaginação. Mas para seu imenso pavor, houve uma resposta.

- Não importa – disse uma voz – Sou apenas a última sombra que você verá na vida.

Com o canto do olho, Charlie viu um vulto negro se aproximando rápido demais para ser humano, até mesmo rápido demais para ser qualquer tipo de animal que ele conhecesse. De repente uma dor alucinante tomou conta de seu pescoço, e tudo ficou escuro.

**[TR1] Comentário:** Cuidado! Sabemos que os verbos **ouve** e **houve** são iguais na pronúncia e isso pode confundir na hora de escrever, mas é preciso diferenciar os dois, do contrário o sentido da frase pode ficar comprometido.

Paulo,

**Ficamos muito curiosas para ver onde a sua história vai parar, você escreve super bem e tem um fluxo narrativo que prende o leitor, parabéns! Há alguns probleminhas de ortografia e emprego de verbo, mas nada que prática e atenção não resolvam. PARABÉNS!**

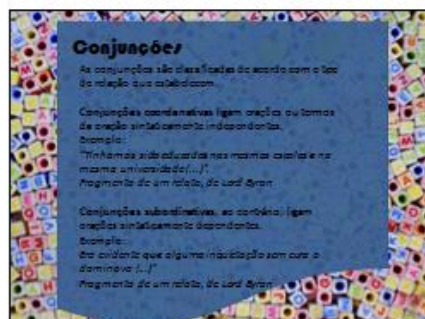
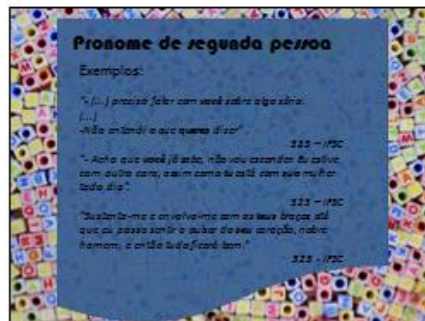
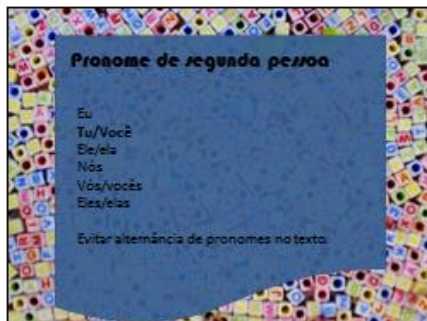
Ana Luiza e Thalita

**P**

<b>Conto – 1ª versão</b>	Insuficiente	Suficiente	Proficiente	Excelente
Adequação à proposta				X
Estrutura narrativa				X
Aspectos linguísticos (ortografia, concordância, regência)			X	
Coerência				X
Coesão				X



## Anexo 16 – Slides utilizados na aula de análise linguística





### Conjunções

As conjunções coordenativas são classificadas em aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas, de acordo com o conteúdo das relações que estabelecem. Veja a tabela:

aditivas	mas, e	então, logo, portanto
adversativas	mas, porém, no entanto	e, com, mas, porém
alternativas	ou, ou...ou, ou...ou...e	ou, ou...ou...e, ou...ou...e...e
conclusivas	portanto, logo, portanto	portanto, portanto, logo, pois
explicativas	pois, porque	pois, porque, uma vez que

### Conjunções

Exemplos de conjunções:

e, mas, porém, pois, porque, entretanto, contudo, no entanto, embora, desde que, mas também, todavia etc.

Conjunções mais importantes nos conteúdos de 323: mas, porém e pois.

Exemplos:

"Logo, ficou muito preocupado, **mas** ainda se alegrava." 323 - PSC

"Fiqueu apaixonado logo de cara, **mas** a mãe não quis que casasse com ela." 323 - PSC

### Conjunções

Exemplos:

"Quando ela, minha mãe, chegou à casa da família, viu que estava cansada, **mas** ainda ela estava em ótima disposição." 323 - PSC

"[...] depois de ler mais de oitenta páginas de Algoritmia, porém o que mais gostei não sei bem se que o livro de 'Banda' ou um ser de 'Banda'." 323 - PSC

"[...] mas, para sua surpresa, houve uma resposta." 323 - PSC

### Conjunções

"[...] porém, em um dia de calor, tudo se tornou diferente." 323 - PSC

"... Achei melhor não, pois o que tinha e queria não sabia." 323 - PSC

"[...] porém, depois de uma reunião, tudo se fez." 323 - PSC

### Sempre os porquês

1. Por que
2. Por quê
3. Porque
4. Porquê

1. Porque  
Utiliza-se "porque" em perguntas, em frases afirmativas, negativas e exclamativas: "porque" e "por que razão/por que motivo".

Exemplo:  
Por que João não veio à aula?  
Ou não veio porque João não veio à aula.

### Sempre os porquês

2. Por quê?

O interrogatório é feito "por" e se termina em final de frase: "Acordado, portanto, antes do ponto final" de interrogação ou de exclamação.

Exemplos:

Órgão - Não há dúvida.  
João não veio à aula. Você não quer saber por quê?

### Sempre os porquês

3. Porque

Conjunção explicativa ou causal, substituída por "pois".

Exemplo:  
João não foi à aula porque não estava passando bem.  
Por que João não foi à aula?  
Porque ele não estava passando bem.

### Sempre os porquês

4. Porquê

Substantivo masculino, antecedido de artigo, pluralizado e acentuado nos substantivos masculinos: **pois, razão**.

Exemplo:  
Não entendo o **porquê** de João ter faltado à aula.  
Você não precisa entender os **porquês** de João ter faltado à aula.

**Sempre os porquês**

Exemplos

"Enfio nos/ivi me suicidô; oôô parôcia é único soluçôo, porque minha/força/dêntam a do cigatôdes." 3.2.5 - IVSC

"Porque você não é malvada?" 3.2.5 - IVSC

"Porquê você simplesmente não morre? (...)"  
"Porquê você simplesmente não se entrega?" 3.2.5 - IVSC

"- Porquê? - ele falou lentamente." 3.2.5 - IVSC

**Referências**

RACVITTI, Maria Tereza de Queiroz. Não morre no lugar Certo. Editora Barquiná, 2012.

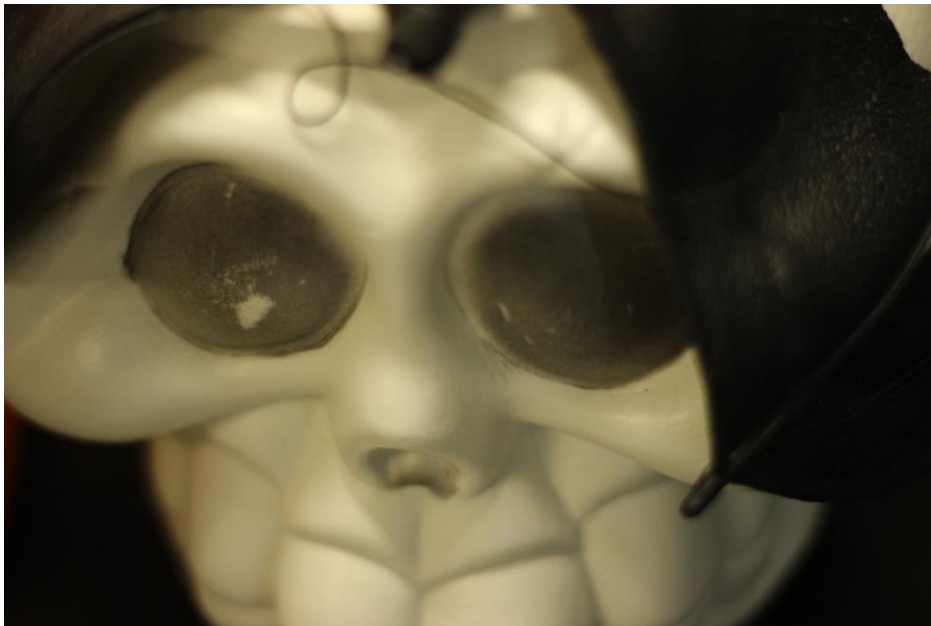
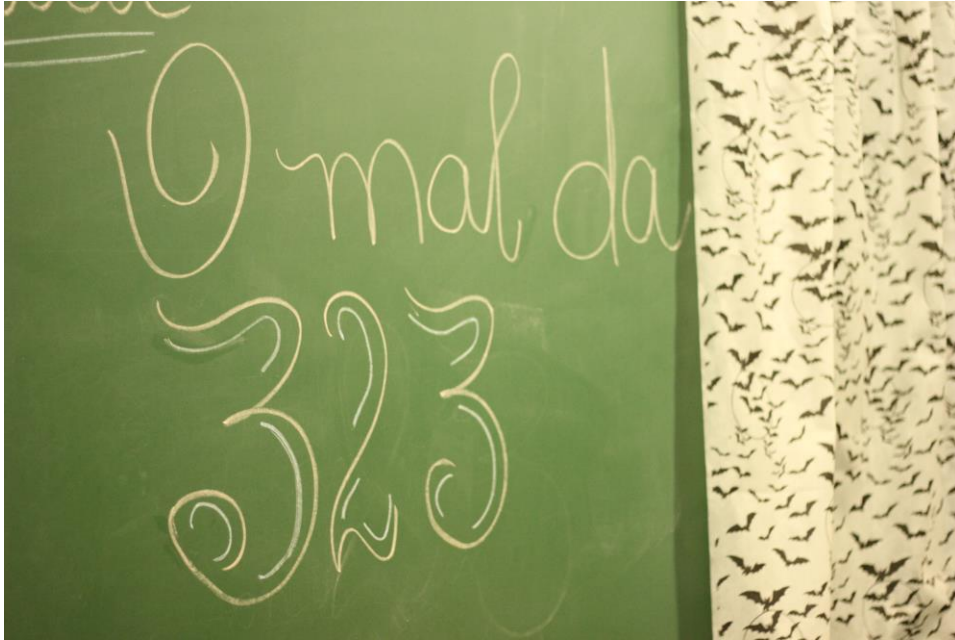
SACCONI, Luis Antonio. Visão gramatical completa: teoria e prática. São Paulo: Nova geração, 2008.

Anexo 17 - Tabuleiro utilizado no jogo de revisão

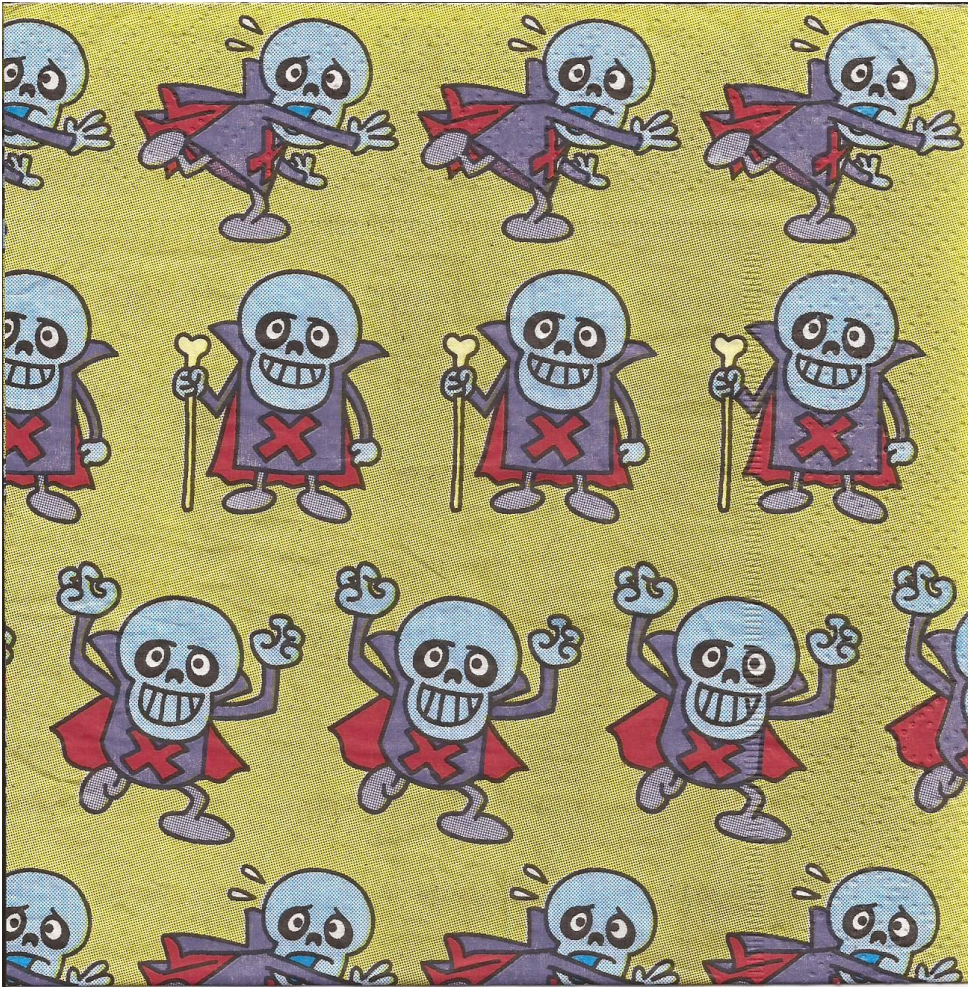




## Anexo 18 – Fotos do Sarau de encerramento

















## Anexo 19 – Cartazes de divulgação da oficina extraclasse



OFICINA:

**HISTÓRIA EM QUADRINHO  
E ADAPTAÇÃO**

NESSA OFICINA, PROCURAREMOS DEBATER QUESTÕES ACERCA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHO (HQ), COMO ESPECIFICIDADES NARRATIVAS E ADAPTAÇÕES PARA O CINEMA. ALÉM DISSO, ABORDAREMOS AS IMPLICAÇÕES DE SE ADAPTAR UMA OBRA LITERÁRIA PARA HQ, AO MESMO TEMPO EM QUE TENTAREMOS DESCONSTRUIR CERTOS PRECONCEITOS AINDA PRESENTES NO SENSO COMUM ACERCA DE ADAPTAÇÕES E DO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHO.

**INÍCIO DIA 30 DE SETEMBRO**

COM MAIS 5 ENCONTROS TODA SEGUNDA ÀS 17:30  
NO LEVIS (LABORATÓRIO DE MULTIMÍDIA)



PROFESSORAS ESTAGIÁRIAS ANA LUÍZA BAZZO DA ROSA E THALITA DA SILVA COELHO  
PROFESSORAS SUPERVISORAS MARIA IZABEL HENTZ EUFISIO E GIZELLE CORSO (PISCO)

OFICINA:  
**HISTÓRIA EM  
 QUADRINHO  
 E ADAPTAÇÃO**



NESSA OFICINA, PROCURAREMOS DEBATER QUESTÕES ACERCA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHO (HQ), COMO ESPECIFICIDADES NARRATIVAS E ADAPTAÇÕES PARA O CINEMA. ALÉM DISSO, ABORDAREMOS AS IMPLICAÇÕES DE SE ADAPTAR UMA OBRA LITERÁRIA PARA HQ, AO MESMO TEMPO EM QUE TENTAREMOS DESCONSTRUIR CERTOS PRECONCEITOS AINDA PRESENTES NO SENSO COMUM ACERCA DE ADAPTAÇÕES E DO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHO.



**INÍCIO DIA 30 DE SETEMBRO**

COM MAIS 5 ENCONTROS TODA SEGUNDA ÀS 17:30  
 NO LEVIS (LABORATÓRIO DE MULTIMÍDIA)



INSTITUTO FEDERAL  
 SANTA CATARINA

PROFESSORAS ESTAGIÁRIAS: ANA LUÍZA BAZZO DA ROSA E THALITA DA SILVA COELHO  
 PROFESSORAS SUPERVISORAS: MARISA TEAREL, HENZ, EFIGENI E GIZELLE CORRIGIO EPICÓ

## Anexo 20 – Questionário contendo HQs e Adaptações cinematográficas de HQ



INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
 DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA  
 EIXO TEMÁTICO: CÓDIGOS E LINGUAGENS  
 OFICINA HISTÓRIA EM QUADRINHO E ADAPTAÇÃO  
 PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS: ANA LUIZA E THALITA  
 2013/02

Assinale com um X as histórias em quadrinho/mangás que você já leu:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> X-men                 | <input type="checkbox"/> Barbarella                     |
| <input type="checkbox"/> Super-Homem           | <input type="checkbox"/> Garfield                       |
| <input type="checkbox"/> Batman                | <input type="checkbox"/> Snoopy                         |
| <input type="checkbox"/> Os Vingadores         | <input type="checkbox"/> Mafalda                        |
| <input type="checkbox"/> Liga da Justiça       | <input type="checkbox"/> Mulheres Alteradas             |
| <input type="checkbox"/> Homem de ferro        | <input type="checkbox"/> Simon's cat                    |
| <input type="checkbox"/> Thor                  | <input type="checkbox"/> Asterix e Obelix               |
| <input type="checkbox"/> Hulk                  | <input type="checkbox"/> Daytripper                     |
| <input type="checkbox"/> Homem-aranha          | <input type="checkbox"/> Mesmo Delivery                 |
| <input type="checkbox"/> Elektra               | <input type="checkbox"/> Retalhos                       |
| <input type="checkbox"/> Demolidor             | <input type="checkbox"/> Kick Ass                       |
| <input type="checkbox"/> Capitão América       | <input type="checkbox"/> Fun Home                       |
| <input type="checkbox"/> Lobo                  | <input type="checkbox"/> Você é minha mãe?              |
| <input type="checkbox"/> O Fantasma            | <input type="checkbox"/> Persépolis                     |
| <input type="checkbox"/> Lanterna Verde        | <input type="checkbox"/> O Cavaleiro das trevas         |
| <input type="checkbox"/> Mulher Maravilha      | <input type="checkbox"/> 300                            |
| <input type="checkbox"/> Mulher Gato           | <input type="checkbox"/> Sin city                       |
| <input type="checkbox"/> Motoqueiro Fantasma   | <input type="checkbox"/> Scott Pilgrim contra o mundo   |
| <input type="checkbox"/> Conan: O bárbaro      | <input type="checkbox"/> Akira                          |
| <input type="checkbox"/> Sandman               | <input type="checkbox"/> Naruto                         |
| <input type="checkbox"/> Stardust              | <input type="checkbox"/> Love Hina                      |
| <input type="checkbox"/> Watchmen              | <input type="checkbox"/> Evangelion                     |
| <input type="checkbox"/> V de Vingança         | <input type="checkbox"/> Death Note                     |
| <input type="checkbox"/> A Liga Extraordinária | <input type="checkbox"/> One Piece                      |
| <input type="checkbox"/> Constantine           | <input type="checkbox"/> Video Girl AI                  |
| <input type="checkbox"/> Do Inferno            | <input type="checkbox"/> Dragon Ball                    |
| <input type="checkbox"/> O Corvo               | <input type="checkbox"/> Samurai X (Rurouni Kenshin)    |
| <input type="checkbox"/> O Monstro do Pântano  | <input type="checkbox"/> Guerreiras Mágicas de Rayearth |
| <input type="checkbox"/> Homens de Preto       | <input type="checkbox"/> Angel Sanctuary                |
| <input type="checkbox"/> O Máscara             | <input type="checkbox"/> Bleach                         |
| <input type="checkbox"/> Hellblazer            | <input type="checkbox"/> Outra: _____                   |
| <input type="checkbox"/> Walking Dead          |   |



INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
 DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA  
 EIXO TEMÁTICO: CÓDIGOS E LINGUAGENS  
 OFICINA HISTÓRIA EM QUADRINHO E ADAPTAÇÃO  
 PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS: ANA LUIZA E THALITA  
 2013/02

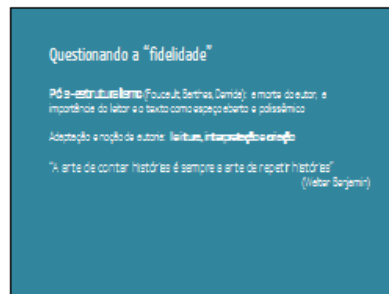
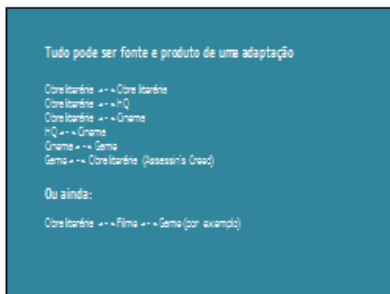
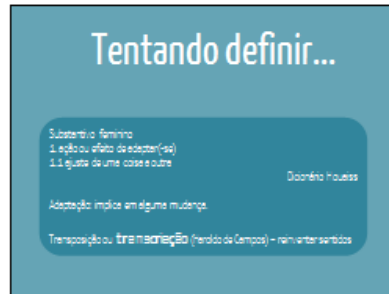
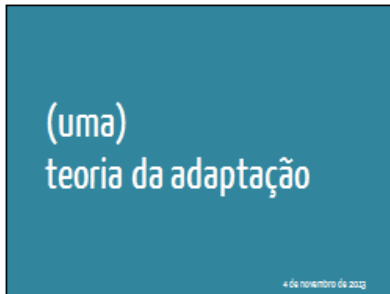
Assinale com um X as adaptações para cinema de histórias em quadrinho que você já assistiu:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Batman (qualquer um dos filmes)       | <input type="checkbox"/> Lanterna Verde                            |
| <input type="checkbox"/> Super-homem (qualquer um dos filmes)  | <input type="checkbox"/> Capitão América                           |
| <input type="checkbox"/> Os Vingadores                         | <input type="checkbox"/> Asterix e Obelix (qualquer um dos filmes) |
| <input type="checkbox"/> Watchmen                              | <input type="checkbox"/> Conan: O bárbaro (qualquer um dos filmes) |
| <input type="checkbox"/> A Liga Extraordinária                 | <input type="checkbox"/> Constantine                               |
| <input type="checkbox"/> Homem-aranha (qualquer um dos filmes) | <input type="checkbox"/> Do Inferno                                |
| <input type="checkbox"/> V de Vingança                         | <input type="checkbox"/> Garfield                                  |
| <input type="checkbox"/> 300                                   | <input type="checkbox"/> Homens de preto                           |
| <input type="checkbox"/> Sin city                              | <input type="checkbox"/> Hulk                                      |
| <input type="checkbox"/> Demolidor                             | <input type="checkbox"/> Mulher Gato                               |
| <input type="checkbox"/> Elektra                               | <input type="checkbox"/> Mulher Maravilha                          |
| <input type="checkbox"/> Scott Pilgrim contra o mundo          | <input type="checkbox"/> O Corvo                                   |
| <input type="checkbox"/> Persépolis                            | <input type="checkbox"/> O Máscara                                 |
| <input type="checkbox"/> Kick Ass: Quebrando tudo              | <input type="checkbox"/> Stardust: O mistério da estrela           |
| <input type="checkbox"/> Dragon Ball: Evolution                | <input type="checkbox"/> Barbarella                                |
| <input type="checkbox"/> O Fantasma                            | <input type="checkbox"/> Outros: _____                             |

Anexo 21 – Sinônimos de adaptação  
encontrados no *Google*

Transposição  
Adequação  
Tradução  
Modificação da obra original  
Traição  
Deformação  
Infidelidade  
Vulgarização da história

## Anexo 22 – Slides utilizados na aula sobre adaptação



## Tudo é remix (Everything is a remix)

### Tudo é remix

Tudo é remix. Star Wars sem as filmes que o precedem. Criação requer influência.

Tudo precisamos copiar para construir as fundações do conhecimento e compreensão. E após isso... as coisas podem ficar interessantes!

#### Cópia x Transformação

-Rafael  
-Inventos, objetos, obras de Arte

"Estamos todos construindo com os mesmos materiais".

### Questionando a "originalidade"

As ideias e as obras de arte não são consideradas "propriedades".  
Exemplo: Cortes de fadas.

O mercado (capitalismo) modifica essa lógica, por isolar temas, patentes e direitos autorais.

#### Elementos da criatividade

Copy + transformar (criar) + combinar

### Obras literárias para HQ

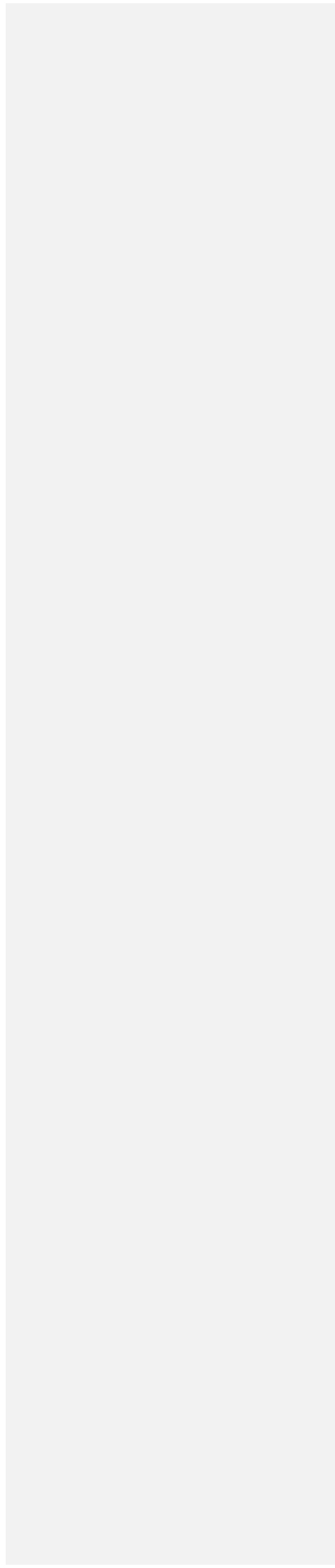
"Grande adaptação de livros para histórias em quadrinhos"  
<http://www.1folha.uol.com.br/1folha/Ilustrada/18906011336.shtml> (2009)

Tudo é de hoje que editores nacionais investem em adaptações de clássicos de literatura brasileira para quadrinhos, mas 2009 está sendo um ano de crescimento do gênero.

Jubaté (Jorge Amado), O Pescador de Promessas (Clayton Cordeiro), O Quarenta (José de Alencar), O Alencar (Rafael de Assis), O Alencar (Paul Romão), O Coração (Alvaro Assis), Triste Fim de Politéia (Lina Barreto).

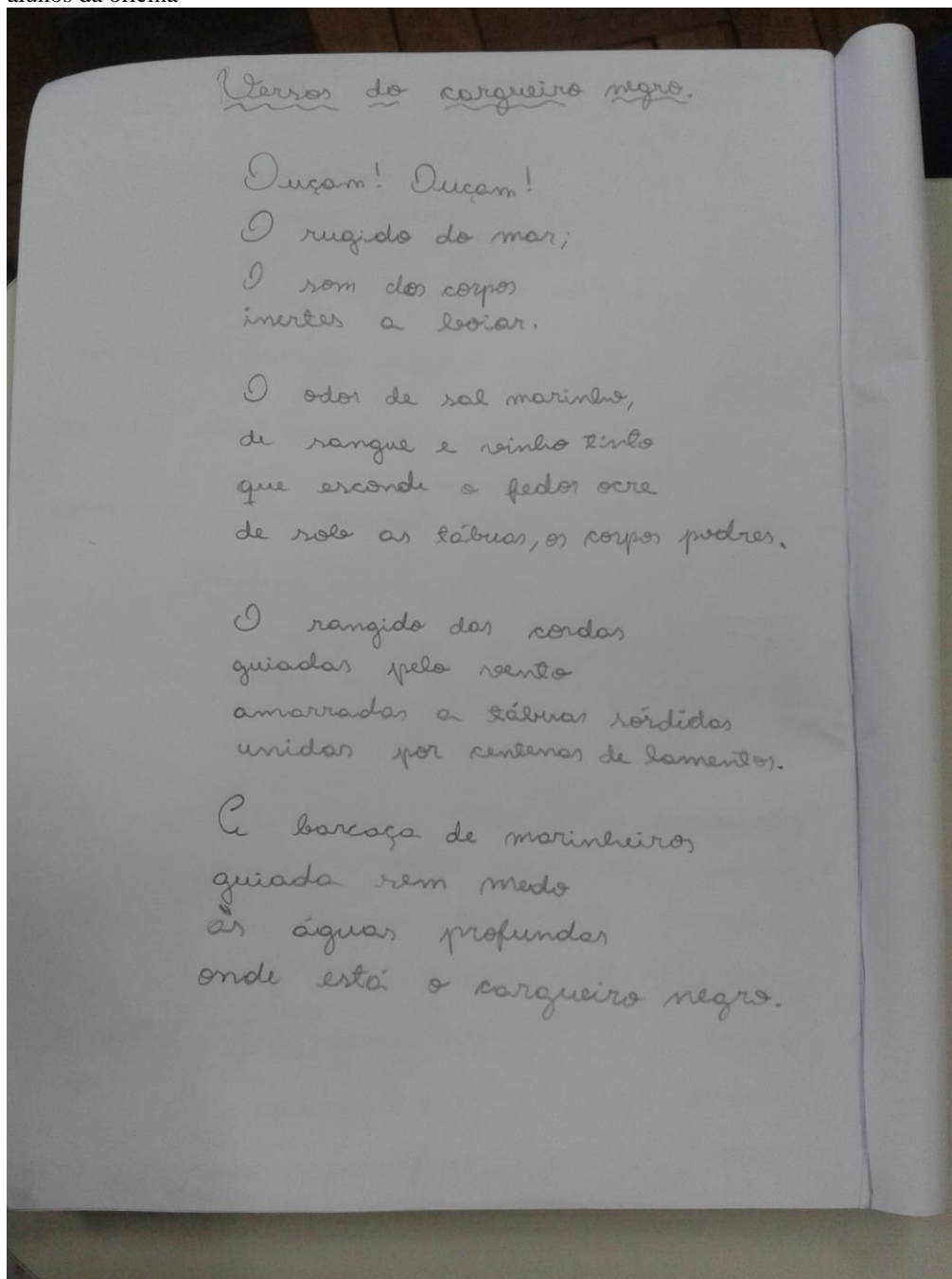
#### Como avaliar a adaptação?

Analisar e avaliar em consideração o gênero e suas características possibilidades.





Anexo 23 – Adaptação da história *Contos do Cargueiro Negro* para poesia, feita por um dos alunos da oficina



Anexo 24 – Adaptação em quadrinhos de um trecho da música de Chico Buarque, *Quem te viu quem te vê*, realizada por uma aluna da oficina

Você era a mais bonita das cabrochas desta ala



Você era a favorita onde eu era mestre-sala



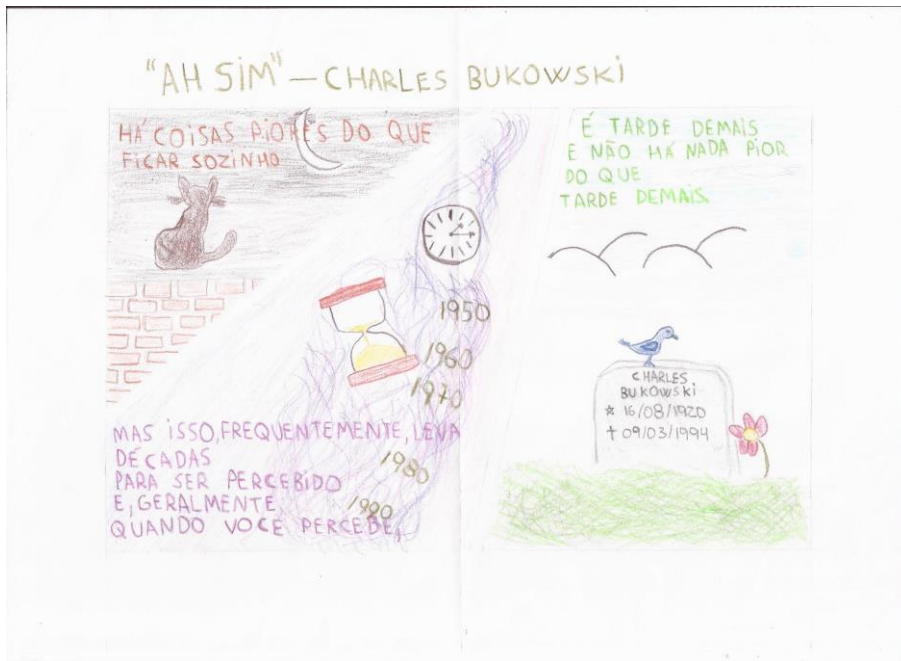
Hoje a gente nem se fala, mas a festa continua



Tuas noites são de gala, nosso samba ainda é na rua



Anexo 25 – Adaptação ilustrativa de um poema de Charles Bukowski, feita por um dos alunos da oficina



Anexo 26 – Adaptação das cenas iniciais do filme *Hitch – conselheiro amoroso* para um monólogo escrito, feito por um dos integrantes da oficina

"Olá! Pelo visto te indicaram os meus serviços..."

"Como me encontrou?"

"Ele é gente boa, né?"

"Você acha que não passo ajudá-lo?"

"Bem..."

"Deixe eu dizer como trabalho."

-----\*-----\*-----\*-----

"Imagine o ator secundário de uma peça de Shakespear apaixonado pela atriz principal, a sua Julieta.

Ou o vendedor de uma loja de doces que faz questão de atender sempre a mesma cliente, que recusa sua ajuda constantemente.

Ou aquela pessoa normal, na porta do prédio que Vê derrepente passar a sua deusa de éban..."

\_É nesse ponto que você vem a mim.

\_Princípios básicos:

\_Nenhuma mulher acorda dizendo - 'Ah, espero que meu príncipe encantado não apareça hoje'!

\_Talvez ela diga que não está interessada em compromisso, ou que precisa de espaço, ou ainda, que precisa se dedicar a carreira. - Eu, sinceramente, adoro esta.

\_Vejo que você não acredita nista; para ser sincero nem ela acredita. Você sabe porquê?

\_Não sabe? É porque ela está mentindo para você.

1º Claro que ela quer compromisso.

2º Ela não precisa de espaço.

3º Ela pode estar seguindo carreira,

\_Mas você sabe o que ela realmente quer dizer?

\_Hum...

\_Pode ser: 'Fica longe de mim agora!' ou, quem sabe, "Insista mais idiota".

\_Qual dessas seria?

"O ator destrambelhado nos ensaios, totalmente desajeitado diante de sua Katarina.

O vendedor olhando com cara de bocó, de forma que não consegue nem responder um oi.

Ou ainda, o cara comum desajeitado numa aula de Yoga que ele só entrou por causa da sua deusa."

\_Bem...

\_60% de toda a comunicação humana é não verbal, linguagem corporal. 30% é o seu tom.

\_Isto quer dizer que 90% do que você está dizendo não sai da sua boca.

\_Claro que ela irá mentir para voce; ela é gente boa...

\_Não precisa se irritar. O que mais ela poderia dizer? Ela nem conhece você...

\_...ainda!

\_Mas relaxe, por sorte, como todos nós, até uma linda mulher não sabe o que quer até ela ter.

\_E é ai que eu entro.

\_A minha função é abrir os olhos dela, fazer com que o encontro de vocês sea um salvamento, um encontro marcado.

\_PRINCÍPIOS BÁSICOS:

"Não importa o que, não importa quando, não importa quem. Qualquer homem pode ser o príncipe encantado de uma mulher, é só ter o cavalo certo."