

Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Médio: um relato de experiência

Portuguese Language Supervised Practice in High School: an experience report

Práctica Supervisada en Portugués en la Enseñanza Media: un relato de experiencia

Recebido: 17/10/2022 | Revisado: 02/11/2022 | Aceitado: 04/11/2022 | Publicado: 11/11/2022

Francisco Rangel dos Santos Sá Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5993-9480>
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil
E-mail: salima@alu.uern.br

Libânia Fernandes Cá

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0978-7562>
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
E-mail: libania92@hotmail.com

Cícero Nilton Moreira da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6773-7451>
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil
E-mail: ciceronilton@uern.br

Nayara Maranthya da Conceição Gurgel

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-2921>
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil
E-mail: nanamaranthya@hotmail.com

Vinícius Gomes de Moraes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0362-0021>
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil
E-mail: vinicius_de_morais@hotmail.com

Fábio Costa Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7236-3917>
Universidade Federal do Ceará, Brasil
E-mail: profcostafabio@gmail.com

Mirna Maria Felix de Lima Lessa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3561-6927>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
E-mail: mirnafelixedfisica@gmail.com

Vlândia Kaene da Silva Cabral

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6207-0448>
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Brasil
E-mail: vladia.kaene@educacao.fortaleza.ce.gov.br

Jean Patrick Andrade da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2096-3694>
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Brasil
E-mail: andradejean796@gmail.com

Pedro Rogério

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8501-4871>
Universidade Federal do Ceará, Brasil
E-mail: pedromusica@yahoo.com.br

Resumo

Este relato de experiência tem o objetivo de compartilhar uma intervenção bem-sucedida, na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Médio, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira). A intervenção ocorreu em uma escola pública de ensino médio, localizada no interior do Ceará, na qual ministramos aulas de Língua Portuguesa, na condição de estagiários regentes, nos meses de maio e junho de 2017, para uma turma do terceiro ano. Quanto à metodologia empregada neste texto, entendemos que um relato de experiência, enquanto modalidade de redação acadêmico-científica, é, em sua essência, de natureza qualitativa. Para descrever, de forma informativa, dialogada, referenciada e crítica, uma experiência acadêmica ou profissional, circunscrita em um tempo histórico, além da observação e da memória, o pesquisador vale-se de pesquisa bibliográfica para embasar a sua compreensão dos fenômenos. Acreditamos que este relato pode servir como fonte de consulta para professores em formação, considerando as dúvidas relacionadas a como proceder no Estágio Supervisionado, importante etapa dos cursos de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Estágio supervisionado em língua portuguesa; Disciplina de língua portuguesa; Ensino médio; Relato de experiência.

Abstract

This experience report aims to share a well succeeded action, which was part of the curricular college component Supervised Practice – High School Portuguese Language, which is mandatory in the Portuguese Language Teaching Course at UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira). The action took place in a public high school located in the countryside of Ceará, where we taught Portuguese classes on practitioners-basis from May to July 2017 in a 3rd year class. Regarding the methodological procedures applied, we understand this is an experience report, as modality of scientific and academic writing it is, essentially, of qualitative nature. In order to describe, informatively, dialogued, referenced and critical, in either an academic or professional experience, circumscribed in a historical period, besides the observation and memory, the researcher makes use of the bibliographical research as to substantiate their comprehension of the phenomena. We believe this report may be used as source material for teachers in course, taking into account the doubts related to how to proceed in Supervised Practice, which is an important stage of Portuguese Language Teaching majors.

Keywords: Portuguese language supervised practice; Portuguese language subject; High school; Experience report.

Resumen

Este relato de experiencia tiene como objetivo compartir una intervención exitosa, en la disciplina de Práctica Supervisada en Lengua Portuguesa en la Enseñanza Media, componente curricular obligatorio de la Licenciatura en Letras-Lengua Portuguesa de la UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira). La intervención tuvo lugar en una escuela secundaria pública, ubicada en el interior de Ceará, en la que impartimos clases de lengua portuguesa, como internos de regentes, en los meses de mayo y junio de 2017, para una clase de tercer año de enseñanza media. En cuanto a la metodología utilizada en este texto, entendemos que un relato de experiencia, como forma de escritura académico-científica, es, en esencia, de carácter cualitativo. Para describir, de manera informativa, dialogada, referenciada y crítica, una experiencia académica o profesional, circunscrita en un tiempo histórico, además de la observación y la memoria, el investigador utiliza la investigación bibliográfica para sustentar su comprensión de los fenómenos. Creemos que este informe puede servir como fuente de consulta para los profesores en formación, considerando las dudas relacionadas a cómo proceder en el Internado Supervisado, etapa importante de los cursos de Licenciatura en Letras-Lengua Portuguesa.

Palabras clave: Práctica supervisada en portugués; Curso de lengua portuguesa; Enseñanza media; Relato de experiencia.

1. Introdução

O presente texto, na modalidade de redação acadêmico-científica do tipo relato de experiência (doravante RE), tem o objetivo de compartilhar a nossa atuação como estagiários regentes, em uma escola pública de ensino médio, localizada no interior do Ceará, na qual ministramos aulas, durante os meses de maio e junho de 2017, para uma turma do terceiro ano do ensino médio. A experiência na escola foi proporcionada pela disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa (Ensino Médio). Nossa atuação teve o objetivo de aplicarmos os conhecimentos construídos ao longo do curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), bem como de nos propiciar os subsídios necessários à prática pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa (doravante LP) enquanto futuros professores.

Para ministrarmos as aulas de LP, tivemos de contemplar os conteúdos previstos pelo cronograma curricular do terceiro ano, os quais eram norteados pelo livro didático (doravante LD) adotado pela unidade de ensino, a saber: o volume 3 da coleção *Português: linguagens*, organizada por Cereja e Magalhães (2013). Dessa forma, tivemos de conciliar nossas pesquisas, as quais tinham o objetivo de complementar e/ou suprir as informações fornecidas pelo LD, com o currículo estabelecido.

No entanto, nas aulas de LP, embora o professor possa se valer do LD, discordamos de que ele deva ser o norteador da prática docente. Segundo Silva *et al.*,

[...] a falsa democratização do ensino [...] ampliou inconsequentemente o quadro escolar e a solução encontrada diante do despreparo docente foi o acesso ao livro didático, quase na condição de substituto de cursos necessários, ou seja,

como um manual que por si só ensinasse ao professor como ensinar e [...] que ensinasse ao aluno tudo que fosse possível. Ambos agentes do processo educativo são transformados em meras máquinas reprodutoras, de sujeitos agentes ideais passam a ser sujeitos pacientes reais (Silva *et al.*, 2010, p. 977).

Assim, a despeito das limitações, desvencilhamo-nos de uma postura meramente submissa e elegemos a pesquisa constante como preponderante no norteio das nossas aulas, por sermos agentes do processo educativo e não “meras máquinas reprodutoras”. Afinal, se o LD por si só bastasse para propiciar a aprendizagem dos alunos, não seria necessária a existência de licenciaturas em Letras- Língua Portuguesa. Apenas bons reprodutores do LD poderiam cumprir, sem formação docente alguma, os postos de professores de língua materna.

No entanto, não desconsideramos o fato de que esta “falsa democratização do ensino” que, em nível nacional, pressupõe o amplo acesso à educação básica, também acarreta, em nível escolar, a sobrecarga do trabalho docente. Com uma extensa carga horária semanal, devendo ministrar aulas para várias turmas de diferentes anos, o professor, muitas vezes, não tem tempo suficiente para planejar adequadamente suas aulas diante do quadro de demasiado trabalho que extrapola, até mesmo, a carga horária semanal a qual o docente deve cumprir, considerando as leituras, as anotações e os planejamentos realizados em casa. Neste contexto, pudemos intervir no sentido de amenizarmos esta sobrecarga de trabalho docente à qual aludimos, devido ao nosso tempo livre dedicado ao planejamento de aulas, com o intuito de serem produtivas, para uma única turma.

Deste modo, além de pesquisarmos informações adicionais acerca dos conteúdos ministrados, valemo-nos de pressupostos teóricos que guiaram nossa prática, por meio dos quais consideramos certas concepções de língua e de gramática. Como assevera Antunes (2003), há por detrás de toda aula de LP, embora que inconscientemente, uma concepção, por parte do professor, de língua e de gramática.

De acordo com Travaglia (2009), ao fazer uso da língua, o indivíduo não somente exterioriza um pensamento ou transmite informações, mas realiza ações, age e atua sobre o interlocutor, o qual pode ser um ouvinte ou um leitor:

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais [...] (Travaglia, 2009, p. 23).

Além disso, como argumentam Cardoso e Cobucci (2014, p. 99), “[...] é importante conceber a língua não como instrumento de comunicação, mas também como forma de interação social, pois só assim será gerado um novo sentido nas/das aulas de língua” (Cardoso & Cobucci, 2014, p. 99). Na esteira do entendimento de que a língua não é simplesmente um “sistema em potencial, em disponibilidade”, Antunes (2007) destaca que, além de ser a língua constituída por um léxico, o qual comporta o “vocabulário da língua”, e uma gramática, na qual residem as “regras para construir palavras e sentenças da língua”, “[...] supõe um uso, supõe a atualização concreta- datada e situada em interações complexas que, necessariamente, compreendem: [...] 3. A composição de textos – que inclui recursos de textualização. 4. Uma situação de interação – que inclui normas sociais de atuação” (Antunes, 2007, p.41). Assim, a gramática, ao contrário da crença corrente, não é sinônimo de língua. Pelo contrário, é uma das suas partes constituintes, sem a qual nenhum falante pode interagir: “[...] a cada instância de utilização da língua se ativa a gramática e, portanto, a gramática (como organização da fala) se explicita a partir do uso linguístico” (Neves, 2008, p. 125).

Na prática da regência, em contrapartida, não nos foi possível fomentar uma atividade na qual houvesse uma situação real de interlocução, a partir da qual trabalharíamos determinados recursos de textualização influenciados pelas suas respectivas normas, por conta da ausência de questões, nos exercícios contidos no LD, que cobrassem quaisquer produções de

gêneros textuais. Mas nossa concepção de gramática foi fundamental para despertar no aluno o entendimento de que ele conhece, sim, a gramática de sua língua. Deste modo, como estudante de LP, ele poderá mobilizar diferentes gramáticas conforme forem as situações de interação, as quais, segundo Antunes (2007, p. 41), compreendem as “normas sociais de atuação”.

Esta concepção de gramática assenta-se também no entendimento de Neves (2008) sobre gramática, a qual pode ser definida como:

[...] a. a gramática como um sistema de princípios que organiza as orações, sistema do qual têm posse todos os falantes nativos de uma dada língua, nada mais que aquela natural capacidade de produzir enunciados na língua materna que o falante aciona numa simples ligação entre cognição e linguagem; b. a gramática como a extensão da competência do falante à organização das peças de interação, seja em textos continuados seja em peças em coautoria (a produção de discurso na interlocução, a competência comunicativa) (Neves, 2008, p. 117).

Apesar deste entendimento de gramática apresentado por Neves (2008), o que vemos no contexto escolar é geralmente a ideia de que dominar a gramática normativa é unicamente a forma correta pela qual podemos fazer uso da língua, concepção da qual discordamos. Concebida a gramática como *conjunto de regras que o aluno já domina* (Possenti, 1996), sabemos que esta concepção se refere às “[...] hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua” (Possenti, 1996, p. 69). Não se trata de abolir totalmente o ensino da gramática normativa, uma vez que a escola, segundo Neves (2008), tem, sim, o dever de atentar-se à “[...] adequação social do produto linguístico de seus alunos, isto é, ela tem de garantir que seus alunos entendam que têm de adequar registros”, de modo que os discentes tenham “condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou de frouxidão, em conformidade com as situações de produção” (Neves, 2008, p. 128).

A gramática normativa, entendida como o *conjunto de regras que devem ser seguidas*, por contemplar a norma-padrão, a qual se aproxima mais das variedades linguísticas utilizadas por falantes socioeconomicamente favorecidos, deve ser trabalhada em sala de aula com o intuito de possibilitar a ascensão social de alunos advindos das camadas populares, principalmente no caso das escolas públicas. Como destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), “[...] aprende-se a valorizar determinada manifestação, porque socialmente ela representa o poder econômico e simbólico de certos grupos sociais que autorizam a sua legitimidade” (Brasil, 2000, p. 7).

Concordamos que o professor de LP deve considerar a gramática internalizada dos seus alunos, a partir da qual apresentaria outra gramática por eles desconhecida. Segundo Borges Neto (2013), o ensino de LP, assim como em disciplinas como Biologia, Química e Física, pode, sim, promover uma “iniciação científica”, a qual pressupõe o estudo não somente das nomenclaturas, “desnaturalizando” o ensino de língua, mas também o desenvolvimento do levantamento de hipóteses, da testagem e da avaliação: “Não há, então, nenhuma razão plausível para que os estudos gramaticais sejam excluídos do ensino de português, *desde que colocados em seu devido lugar e orientados para fins adequados*” (Borges Neto, 2013, p. 70, *grifo do autor*).

A naturalização do ensino de gramática à qual Borges Neto (2013) se refere diz respeito à apresentação da gramática tradicional como descrição explícita da própria língua:

O que estou chamando de naturalização é o processo de tomar como objeto o que é uma teoria. Ou seja, no caso, o processo pelo qual as noções teóricas dos gramáticos da antiguidade clássica deixam de ser consideradas partes de uma teoria sobre a língua e passam a ser parte da própria língua. Por exemplo, as noções como substantivo, pronome, artigo, flexão, sujeito, concordância, deixam de ser entidades teóricas, identificadas nas línguas por uma teoria particular, e passam a ser entidades do mundo, isto é, passam a ser ‘coisas’ que existem nas línguas. Como parte do objeto - e não de uma determinada teoria - essas noções raramente são discutidas. E quando são discutidas, pelos

linguistas, é só para tornar mais precisa a sua definição ou para fazer pequenos ajustes no papel que exercem nas teorias (Borges Neto, 2013, p. 72).

Desse modo, não nos sendo possível “fugir” das nomenclaturas, uma vez que são cobradas pela escola e pelo LD, norteador – infelizmente – da prática docente, atuamos, nas aulas, de modo a explicar as funções e os sentidos implicados pelas regras estudadas, sempre considerando os contextos nos quais são exigidas, descrevendo-as por meio de explicações por vezes exaustivas.

Amparados em Possenti (1996), sabemos que é mister que o aluno seja proficiente no domínio do maior número possível de regras, que podem ser acionadas conforme as exigências dos diferentes contextos de comunicação. Sem termos o objetivo de ensinar uma variedade em substituição à já dominada pelo aluno, trabalhamos no sentido de “criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais ‘elaborada’” (Possenti, 1996, p. 83).

Segundo este autor, o docente pode trabalhar com os três tipos de gramática por ele descritos, a saber: a gramática internalizada, entendida como o conjunto de regras que o falante domina; a gramática descritiva, entendida como o conjunto de regras que são seguidas; e gramática normativa, entendida como conjunto de regras que devem ser seguidas (Possenti, 1996). Assim, em nossa prática docente, na condição de estagiários, mobilizamos, em nossas atividades, esses três tipos de gramática, partindo, à medida do possível, da gramática internalizada à normativa.

Em nossa intervenção, aliamos, de forma sólida, os conhecimentos teóricos à prática docente, uma vez que essa etapa da formação em Letras (licenciatura) demanda muitas leituras e pesquisas, visando à seleção de metodologias didático-pedagógicas adequadas aos objetos de conhecimento a serem trabalhados e ao próprio domínio teórico desses objetos por parte dos professores em formação. Desse modo, acreditamos que este relato pode contribuir significativamente para a intervenção pedagógica, nas disciplinas de estágio supervisionado em LP (regência), de estudantes de Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa, uma vez que muitos têm dúvidas de como proceder a esta intervenção, bem como à escrita do próprio relatório final. Vale ressaltar que a atuação relatada neste texto foi considerada como exitosa por parte do professor da disciplina e da professora regente supervisora, de forma que o relatório apresentado ao final da experiência foi bem avaliado.

Ressaltamos que, além de ser importante estar munido de leituras que proporcionem os pressupostos teóricos que guiarão a atuação no geral, é mister que o estagiário se aproprie de leituras específicas para cada conteúdo a ser mediado em sala de aula. Trata-se de uma prática que exige constante pesquisa, pois, apesar da tendência de a escola seguir o currículo preestabelecido pelo LD, cabe ao estagiário a busca por complementações, acréscimos e esclarecimentos que somente é atingida com o auxílio das leituras direcionadas a objetivos específicos. O professor em formação pode não ter escolha em relação ao que irá ensinar aos alunos, mas, na grande maioria das vezes, tem autonomia na forma pela qual intervirá. Essa autonomia apenas é obtida por meio de embasamento teórico e metodológico.

Dito isto, este RE está organizado da seguinte maneira: na seção *Introdução*, apresentamos as considerações iniciais a respeito do tema abordado, dos objetivos e da justificativa; em *Metodologia*, apresentamos a metodologia utilizada; em *Resultados e Discussão*, relatamos a nossa atuação em cada uma das dez aulas ministradas na escola pública de ensino médio, especificando os conteúdos ministrados, os textos utilizados, os autores nos quais nos embasamos, as atividades solicitadas, os recursos didáticos envolvidos e as metodologias utilizadas; por último, em *Considerações Finais*, apresentamos nossas considerações finais sobre a nossa atuação.

2. Metodologia

O RE é, em sua essência, uma modalidade de redação acadêmico-científica de natureza qualitativa, marcada pela

subjetividade, uma vez que é a experiência singular do sujeito o seu objeto, a qual é inserida em um específico contexto histórico e cultural. Para a sua construção, o sujeito, ao reconstituir a memória acerca da vivência, vale-se das suas próprias interpretações, percepções e traduções, as quais não podem ser consideradas inequívocas ou universais. Além disso, “concebido como um estudo de natureza qualitativa, o RE caracteriza-se por uma multiplicidade de opções teóricas e metodológicas; e valoriza a explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva dos fenômenos, circunscrita num tempo histórico” (Dalto & Faria, 2019, p. 229). O processo de descrever e interpretar relaciona-se ao universo existencial, assim, seu resultado é influenciado pelo olhar e pela leitura do pesquisador (Minayo, 2004 *apud* Dalto & Faria, 2019).

Vale ressaltar, no entanto, que, embora a principal característica do RE seja a descrição, segundo Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65), “na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica”. Dessa forma, a compreensão e a interpretação da experiência vivida, acionada pela memória e pela observação, descrita neste RE, baseiam-se em uma pesquisa bibliográfica, pois entendemos que as descrições devem ser informativas, referenciadas, dialogadas e críticas, as quais demandam embasamento teórico e fundamentação.

Na descrição informativa, o cenário do estudo é caracterizado por meio dos seus aspectos peculiares. Na descrição referenciada, as descrições são fundamentadas por leituras científicas. Na descrição dialogada, o pesquisador se posiciona, tece comentários, por meio do diálogo com outros autores. Por sua vez, na descrição crítica, há a reflexão e a autocrítica a respeito da intervenção (Mussi, Flores & Almeida, 2021).

Apresentado este estudo quanto à sua natureza e quanto ao seu objetivo, este RE visa compartilhar a experiência vivenciada, como acenado na introdução, em uma escola pública de ensino médio, localizada no interior do Ceará, proporcionada por meio da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa (Ensino Médio), do curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa da UNILAB. Este estudo soma-se, pois, a trabalhos recentes, como os de Borges *et al.* (2020), Silva *et al.* (2021), Sobrinho *et al.* (2022) e Lima *et al.* (2022), que também se detiveram em compartilhar suas experiências na educação básica, por meio de disciplinas de estágio supervisionado, evidenciando, assim, a importância de tornar público este tipo de discussão no âmbito das pesquisas relativas à prática docente dos professores em formação.

A intervenção, em sala de aula, na condição de estagiários regentes, ocorreu durante o período de 3 de maio a 23 de junho de 2017. As aulas, ministradas para uma turma de terceiro ano do ensino médio, com um pouco mais de 40 estudantes, ocorreram às quartas e às sextas-feiras do turno matutino, totalizando 4 horas/aula semanais. Para melhor acordamos a forma pela qual ministramos as aulas, encontramos-nos, uma vez por semana, às tardes das terças-feiras, com a professora titular da turma em questão, a senhora A., acrescentando à nossa carga horária 2 a 3 horas semanais.

Em um RE, é fundamental a caracterização do público-alvo da intervenção e do local onde ela ocorreu. Desse modo, quanto ao perfil socioeconômico destes alunos, eram advindos, em sua maioria, de famílias das classes baixa e média-baixa, cuja renda oscilava entre um a três salários mínimos, residindo, boa parte, na zona rural, dependendo de transporte escolar. Desse modo, muitos trabalhavam, devido à necessidade de complementação da renda familiar. Vale ressaltar que a clientela atendida comportava não somente estudantes residentes na cidade em que a escola se situa, mas também residentes em municípios vizinhos.

Quanto aos profissionais, a escola tinha um quadro de 26 professores, em média, de modo que o corpo docente era dividido por disciplinas vinculadas às áreas do conhecimento, que são: ciências da natureza, ciências da matemática, linguagens e códigos e ciências humanas. Também contava com auxiliares administrativos, auxiliares de serviços gerais e porteiros, totalizando cerca de 12 colaboradores.

No que concerne à estrutura da escola, havia nove salas de aula, todas bem iluminadas, com quadros brancos grandes, projetores de imagem instalados em cada uma delas. Caso o professor solicitasse, por conta de uma necessidade, a escola dispunha de duas TVs para subsidiar a ministração dos conteúdos. As salas possuíam, ainda, ares-condicionados e carteiras

individuais. Além disso, havia uma sala de multimeios, um laboratório de ciências, banheiros masculinos e femininos, bem como banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, com dependências e vias adequadas para estes alunos na estrutura física da escola. Havia, ainda, uma sala de orientação educacional, uma sala de direção, um almoxarifado, uma cantina, uma quadra poliesportiva, que também funcionava como auditório no caso de atividades e eventos de grande porte, e um laboratório de informática no qual os professores podiam dar aulas mediante reserva prévia.

Quanto à forma de coleta de dados/informações, valemo-nos da observação qualitativa registrada em diários de bordo, os quais foram fundamentais para a escrita deste RE, contendo anotações acerca da escola e da dinâmica das aulas ministradas, as quais serão detalhadas na próxima seção. Além disso, como mencionado anteriormente, valemo-nos da pesquisa bibliográfica para fundamentar a interpretação decorrente de tal observação qualitativa. Pois entendemos que “um bom embasamento teórico pode qualificar a informação que está sendo registrada, por meio de um levantamento do que realmente seria relevante para o estudo” (Mussi, Flores & Almeida, 2021, p. 69).

Dessa forma, recorreremos, principalmente, aos estudos de Shwartz (1993), Possenti (1996), Borga (1996), Solé (1998), Antunes (2003, 2007), Bosi (2006), Neves (2006), Travaglia (2009), Nejar (2011), Borges Neto (2013), Cardoso e Cobucci (2014), dentre outras referências complementares que corroboraram para a fundamentação da interpretação e da compreensão da experiência vivida no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, de forma informativa, dialogada, referenciada e crítica.

3. Resultados e Discussão

Nesta seção, descrevemos as atividades desenvolvidas durante a prática do Estágio Supervisionado, direcionadas à turma de terceiro ano do Ensino Médio. Cada subseção, iniciada com o plano de aula utilizado, se refere a um dos dez dias de regência em sala de aula, que ocorreu durante 3 de maio a 23 de junho de 2017. Após os planos de aula, de forma detalhada, são apresentados os conceitos, teorias e autores nos quais nos embasamos de forma específica para cada conteúdo ministrado, os exercícios trabalhados, bem como as metodologias e os recursos utilizados.

3.1 Primeiro dia de regência

Quadro 1 - Plano de aula elaborado para o primeiro dia de regência.

Dia: 3 de maio de 2017. Horário de início: 7h. Horário de término: 8h 40min. Número de horas/aula: 2 h/a. OBJETIVO: Conhecer as características das vanguardas europeias. CONTEÚDO: Pinturas de artistas modernistas; <i>Manifesto Futurista</i> , de Filippo Tomasio Marinetti, constante no LD. ESTRATÉGIA: Por meio da apresentação das pinturas modernistas, elencando suas características, pretende-se fazer assimilar as características de suas correntes modernistas correspondentes. Com a leitura do <i>Manifesto Futurista</i> , como arremate, sistematizar-se-á as características gerais das vanguardas europeias, que tinham como prisma a inovação na linguagem. MATERIAL: <i>Slides</i> ; lousa; LD. AVALIAÇÃO/ OBSERVAÇÃO Após a aula, solicitar-se-á a resolução em casa do exercício da página 45 do LD.
--

Fonte: Autores (2017).

Embasando-nos em Solé (1998), procedemos a essa aula de leitura de pinturas representantes das vanguardas europeias, bem como do *Manifesto Futurista*, de Marinetti, atentando-nos à ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos textos verbais e não verbais em questão. Segundo a autora,

[...] para o leitor poder compreender, o texto em si deve deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele. (...) Ao nos referirmos ao ‘conhecimento prévio adequado’ ou relevante do leitor, não estamos referindo ao fato de ele ‘saber’ o conteúdo do texto, mas ao de que entre este e seus

conhecimentos exista uma distância ótima que permita o processo de atribuição de significados que caracteriza a compreensão (Solé, 1998, p.71).

Desta forma, antes de discutirmos as características das obras em questão, chamamos a atenção para informações prévias pertinentes ao seu entendimento. Por exemplo, antes de fomentarmos uma análise acerca do quadro *O grito*, de Edvard Munch (1893), chamamos a atenção para o que se entende acerca das expressões faciais do protagonista: elas demonstram desespero, agonia, pânico? Ainda, as cores escolhidas para a composição do quadro, nas quais se inclui um vermelho marcante, simbolizam a associação da obra a uma espécie de profecia, por parte do artista, do episódio que viria a marcar o início do século XX: a I Guerra Mundial. Após cada obra de arte apresentada, eram feitas considerações sobre os aspectos cuja importância era imprescindível à compreensão.

Após os *slides* sobre as vanguardas europeias, com a leitura do *Manifesto Futurista*, situamos os alunos em relação a essa corrente previamente, de modo que a leitura fosse facilitada, ao elencar as principais características dos futuristas. Este momento de leitura se associou a uma reflexão sobre as figuras de linguagem presentes no texto, de modo a introduzi-los à noção de efeitos de sentido. Durante a leitura, fomentamos, vale ressaltar, a ativação, por meio de perguntas, dos conhecimentos prévios imprescindíveis à compreensão.

Ao final da aula, a pedido da professora titular em planejamento anterior, solicitamos aos alunos a resolução da atividade presente no LD.

3.2 Segundo dia de regência

Quadro 2 - Plano de aula elaborado para o segundo dia de regência.

Dia: 5 de maio de 2017. Horário de início: 8h 40min. Horário de término: 10h 40min. Número de horas/aula: 2 h/a.
OBJETIVO: Corrigir a atividade sobre o Futurismo; conhecer as características da primeira geração modernista no Brasil.
CONTEÚDO: *Manifesto da Poesia Pau Brasil* (1924), de Oswald de Andrade.
ESTRATÉGIA: Após a leitura do *Manifesto da Poesia Pau Brasil*, proceder-se-á à elucidação dos princípios da poesia modernista no Brasil.
MATERIAL: Lousa; cópias do *Manifesto da Poesia Pau Brasil*.
AVALIAÇÃO/ OBSERVAÇÃO: Nesta aula, será exercitada a habilidade de escuta/audição por parte da turma. Atividade para casa: resolução da atividade sobre o poema *Os sapos*, de Manuel Bandeira, constante no LD, página 54.

Fonte: Autores (2017).

Iniciamos a aula com a correção da atividade sobre o futurismo, presente na página 44 do LD. A pedido da professora da turma, essa correção não pôde ser delongada, de modo que nos detivemos na exposição das respostas sugeridas pelo LD, tecendo breves comentários. Para tal, durante esta aula, a professora nos emprestou seu LD, o qual continha as respostas sugeridas.

Em seguida, procedemos à leitura do *Manifesto da Poesia Pau Brasil* (1924), de Oswald de Andrade, o principal assunto da aula em questão. A partir desta leitura, pudemos sistematizar as principais características da primeira geração modernista. Podemos perceber que, além de definir novos princípios para a poesia, Andrade também pretendeu “realizar uma revisão cultural do Brasil, através da valorização do elemento primitivo” (Schuartz, 1995, p. 165).

Fomentamos, ainda, uma discussão sobre o conceito de antropofagia na literatura modernista. Embora ele não tenha discutido no *Manifesto da Poesia Pau Brasil*, é notável a proposta do movimento antropofágico, ou seja, a assimilação das “qualidades do inimigo estrangeiro, para fundi-las às nacionais” (Schuartz, 1995, p. 165). Ainda, segundo Nejar:

Seus manifestos Pau-Brasil e A utopia antropofágica registram posições de vanguarda. E desfraldou a Antropofagia: metáfora, diagnóstico e ao mesmo tempo terapêutica, com aforismos impetuosos contra a prepotência dos dogmas.

Sua origem etimológica emana da cerimônia guerreira de imolação do adversário corajoso, depois da luta, pelos tupis. Forma de absorver o valor do inimigo [...] (Nejar, 2011, p.331).

Segundo Bosi (2006, p. 381), é por meio de Andrade que devemos analisar, de forma crítica, “o legado do Modernismo paulista, pois foi ele quem assimilou com naturalidade os traços conflitantes de uma inteligência burguesa em crise nos anos que precederam e seguiram de perto os abalos de 1929/1930”. Assim, chamamos a atenção para essa assimilação.

Destarte, amparados por estes teóricos, nos debruçamos sobre o manifesto de Andrade, no intuito de sistematizar as principais características da primeira geração do modernismo brasileiro, o qual tinha como objetivo uma radical renovação artística por meio da linguagem.

Como Andrade valoriza a liberdade linguística, o uso de formas condenadas pela mentalidade bacharelesca, que supervalorizava a imitação dos moldes de língua do colonizador, fomentamos uma reflexão acerca da variação linguística e da admissibilidade, para fins de atingimento de efeitos de sentido, de formas não padrão no texto literário.

Como tarefa para casa, solicitamos a resolução, a pedido da professora da turma, do exercício sobre o poema *Os sapos*, de Manuel Bandeira, constante na página 54 do LD.

3.3 Terceiro dia de regência

Quadro 3 - Plano de aula elaborado para o terceiro dia de regência.

Dia: 10 de maio de 2017. Horário de início: 7h. Horário de término: 8h 40min. Número de horas/aula: 2 h/a. OBJETIVO: Corrigir a atividade sobre o poema <i>Os sapos</i> , de Bandeira; revisar as características do modernismo brasileiro (primeira geração); explorar as figuras de linguagem presentes no poema. CONTEÚDO: Poemas <i>Os sapos</i> , de Manuel Bandeira e <i>Desencanto</i> , de Manuel Bandeira. ESTRATÉGIA: Por meio da correção da atividade sobre o poema de Bandeira, aproveitaremos a ocasião para revisar as características da primeira geração modernista, uma vez que o poema traz consigo importantes informações que podem ser sistematizadas. MATERIAL: Lousa; LD. AVALIAÇÃO/ OBSERVAÇÃO: Atividade para casa: pesquisa acerca do poema <i>Desencanto</i> , de Bandeira.
--

Fonte: Autores (2017).

Antes de iniciarmos a correção da atividade, escrevemos, na lousa, o poema *Desencanto*, de Manuel Bandeira (1993) e solicitamos que os alunos o copiassem em seus cadernos, a fim de que, ao final da aula, procedêssemos a sua leitura coletiva e respectiva discussão.

Em seguida, nos dedicamos à leitura do poema *Os sapos*, de Bandeira (1993). A cada parágrafo, tecemos comentários acerca do poema, fazendo associações com as próprias características da primeira geração modernista. Vale ressaltar que, a todo momento, fizemos perguntas aos alunos acerca do sentido de determinadas expressões presentes no poema, a fim de despertar-lhes o entendimento de suas figuras de linguagem.

Mostramos que, na primeira estrofe do poema, a imagem de sapos inflados por conta de verem a luz sugere uma alusão à postura arrogante dos escritores parnasianos, os quais gozavam de prestígio no período em questão. Da terceira à quinta estrofes, por exemplo, lançamos a reflexão de que as falas dos sapos se vangloriando de sua arte refletem o contraste entre os modernistas e os princípios de arte tida como erudita no parnasianismo, criando um efeito de ridicularização. Na última estrofe, o sapo de menor “prestígio” dentre os sapos, a saber: o cururu, acaba encerrando o poema como uma grande ironia que consiste em associá-lo ao poeta dito modernista. Vale ressaltar que todas as palavras desconhecidas no poema tiveram seus significados expostos por parte dos estagiários regentes.

Nesta aula, como não nos foi possível tecer comentários acerca do poema *Desencanto* por conta de o tempo ter sido ocupado em leitura e discussão do poema *Os sapos*, cujo texto constava na atividade cobrada para casa na aula anterior. Solicitamos, como atividade para casa, a pesquisa de uma análise do poema *Desencanto*.

3.4 Quarto dia de regência

Quadro 4 - Plano de aula elaborado para o quarto dia de regência.

Dia: 5 de maio de 2017. Horário de início: 8h 40min. Horário de término: 10h 40min. Número de horas/aula: 2 h/a. OBJETIVO: Conhecer as orações subordinadas substantivas e as noções de valência. CONTEÚDO: Cartazes, de cunho normativo, sistematizadores das orações subordinadas substantivas. ESTRATÉGIA: Por meio da confecção de cartazes, procederemos à sistematização das orações subordinadas substantivas, valendo-nos das noções de valência. MATERIAL: Cartolinas; lousa. AVALIAÇÃO/ OBSERVAÇÃO: Atividade para casa: exercícios das páginas 58 a 63.

Fonte: Autores (2017).

Para ministrarmos esta aula sobre orações subordinadas substantivas, chamamos a atenção, primeiramente, para as distinções entre uma frase, uma oração e um período. Em seguida, recapitulamos algumas noções do período simples. Munindo-nos dos estudos acerca da gramática de valências, a qual toma como nuclear um elemento oracional e demonstra como os demais elementos se dispõem em torno dele, através de relações de dependência, como mostra-nos Borba (1996), lançamos a reflexão acerca de que os itens lexicais da língua têm valor absoluto ou relativo. Desta maneira, trouxemos uma outra perspectiva em relação à noção tradicional de transitividade.

Muitas vezes, numa postura naturalizada do ensino de gramática normativa, como constata Borges Neto (2013), o professor simplesmente poderia dizer que existem, listando-os, na língua, verbos intransitivos, transitivos diretos e indiretos, e bitransitivos. Estes tipos de verbos seriam “coisas da língua”. Pelo contrário, ao apresentarmos, por meio dos cartazes, determinados tipos de orações subordinadas substantivas, explicamos que estas satisfazem exigências de outras orações, sem as quais o seu sentido estaria incompleto. Por sua vez, assim como nomes projetam argumentos, em nível oracional, temos orações que ocupam o preenchimento de “casas vazias”.

Percebemos que a introdução ao assunto por meio da explicação desse pressuposto teórico oportunizou um melhor entendimento, por parte dos alunos, da função das orações subordinadas substantivas, as quais, atuando como um substantivo, complementam o sentido de um elemento da chamada oração principal pela gramática normativa. Dessa forma, fomentamos um melhor entendimento acerca da noção de transitividade expressa pela tradição. Não nos foi possível, devido ao tempo, explicar todos os cartazes, de modo que faltaram ser explicados os cartazes sobre as orações subordinadas subjetivas e predicativas.

Como atividade para casa, a professora da turma indicou a resolução dos exercícios da página 58 a 63 do LD.

3.5 Quinto dia de regência

Quadro 5 - Plano de aula elaborado para o quinto dia de regência.

Dia: 24 de maio de 2017. Horário de início: 8h 40min. Horário de término: 10h 40min. Número de horas/aula: 2 h/a.
OBJETIVO: Corrigir os exercícios das páginas 58 a 60 do LD.
CONTEÚDO: Tirinha de Níquel Náusea; letra da canção *Eu sei que vou te amar*, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes; cartum de Nilson; letra de música *Wave*, de Tom Jobim.
ESTRATÉGIA: Valendo-nos dos cartazes afixados na aula anterior, bem como de pesquisas, explicaremos as respostas sugeridas pelo LD da professora da turma.
MATERIAL: LD; cartolinas; lousa.

Fonte: Autores (2017).

Nesta aula, não tivemos tempo para outra coisa a não ser corrigir os exercícios solicitados pela professora da turma na aula anterior, os quais, vale ressaltar, não foram todos corrigidos nesta aula, por conta de terem surgido, ao longo da correção, muitas dúvidas por parte dos alunos.

Dessa forma, corrigimos os exercícios somente das páginas 58 a 60, fazendo associação com os cartazes afixados na aula anterior. Os restantes, a pedido da professora da turma, foram corrigidos em aula posterior à continuação da explicação dos cartazes sobre orações subordinadas substantivas, os quais eram sobre as subjetivas e as predicativas.

Na atividade trabalhada, revisamos as orações subordinadas substantivas objetivas diretas, bem como a função da conjunção integrante *que*. Vale ressaltar que, a todo o momento, fizemos alusões às noções do período simples, no intuito de facilitarmos a compreensão por parte dos alunos. Além disso, elegemos o verbo como núcleo em torno do qual gravitam os demais elementos de uma oração. Nesta aula, a noção de transitividade tradicional associada à noção de valência corroborou para um ensino mais produtivo. Assim, além de Borba (1996), nos valem de Batista (2011), no sentido de revisar os sentidos e as funções das orações subordinadas. Segundo o autor:

Nossa competência linguística nos permite reconhecer que as sentenças de uma língua são formadas por dois tipos de itens lexicais: (a) aqueles que fazem determinadas exigências (sintáticas e semânticas), impondo a presença de outros itens (pertencentes a categorias específicas); (b) aqueles que satisfazem exigências de determinadas categorias (Batista, 2011, p. 97).

3.6 Sexto dia de regência

Quadro 6 - Plano de aula elaborado para o sexto dia de regência.

Dia: 26 de maio de 2017. Horário de início: 8h40min. Horário de término: 10h40min. Número de horas/aula: 2 h/a.
OBJETIVO: Explicar cartazes sobre orações subordinadas predicativas e subjetivas; introduzir as orações substantivas reduzidas; revisar as orações já estudadas.
CONTEÚDO: Cartazes, de cunho normativo, acerca das orações subjetivas e predicativas.
ESTRATÉGIA: Por meio dos cartazes, levantar-se-á a distinção entre os dois tipos de orações subordinadas substantivas, a saber: predicativas e subjetivas.
MATERIAL: Cartazes; lousa.

Fonte: Autores (2017).

Seguindo a proposta de Possenti (1996), ministramos esta aula aparentemente normativa, valendo-nos, no entanto, não somente do conceito de gramática normativa, mas também dos conceitos de gramática internalizada e descritiva. De acordo com o referido autor, essa proposta consiste em trabalhar as três gramáticas invertendo a ordem de prioridade, “(...) privilegiando a gramática internalizada, em seguida, a descritiva e, por último, a normativa” (Possenti, 1996, p. 87-88).

Desta forma, antes de explicarmos as distinções entre as duas orações, valemo-nos de exemplos dos próprios alunos para demonstrarmos que eles já dominam a utilização dos dois tipos de orações em questão. No entanto, a sistematização dessas orações é fundamental para que, em um texto, possamos ter noção de que a não completude de um termo pode resultar em bloqueio na interação, principalmente em se tratando de um texto escrito.

Procedemos, em seguida, às explicações sobre os dois tipos de oração em tela, dando muitos exemplos orais, bem como escritos, na lousa, por meio de análises, valendo-nos, também, dos cartazes afixados. Revisamos, ao término das explicações sobre as predicativas e subjetivas, as orações já trabalhadas com os alunos, bem como introduzimos-las às orações subordinadas reduzidas, por meio de apontamentos, seguidos de exemplos, dos verbos em suas formas nominais, a saber: infinitivo, gerúndio e particípio.

3.7 Sétimo dia de regência

Quadro 7 - Plano de aula elaborado para o sétimo dia de regência.

Dia: 31 de maio de 2017. Horário de início: 7h. Horário de término: 8h 40min. Número de horas/aula: 2 h/a. OBJETIVO: Corrigir os exercícios das páginas 61 a 63. CONTEÚDO: Texto jornalístico <i>É verdade que a vitória-régia suporta o peso de um ser humano?</i> , de Sônia Osman; <i>Poema da necessidade</i> , de Drummond. ESTRATÉGIA: Por meio da recorrência aos textos presentes no LD, procederemos à correção dos exercícios propostos, fazendo associação com os cartazes. MATERIAL: LD; cartazes; lousa.

Fonte: Autores (2017).

Nesta aula, nos detivemos apenas na resolução dos exercícios solicitados pela professora da turma, tecendo explicações sobre as respostas propostas pelo LD, bem como munindo-nos de nossas anotações.

As questões sugeridas pelo material didático, em sua maioria, desconsideraram a compreensão dos textos que deveriam ser unidades do ensino, mas deles somente cobraram a identificação das orações trabalhadas, a saber: subjetivas e predicativas.

Desta forma, na correção, nos detivemos, principalmente, na explicação dos efeitos de sentido provocados pelo uso dessas orações, a qual foi possível por meio das questões 3 a 5.

3.8 Oitavo dia de regência

Quadro 8 - Plano de aula elaborado para o oitavo dia de regência.

Dia: 7 de junho de 2017. Horário de início: 7h40min. Horário de término: 8h40min. Número de horas/aula: 2 h/a. OBJETIVO: Elucidar as características do Primeiro Modernismo Português; analisar os heterônimos e o ortônimo de Fernando Pessoa; explorar as figuras de linguagem. CONTEÚDO: Poemas <i>Poema em linha reta</i> , de Álvaro de Campos; <i>XX</i> , de Alberto Caeiro; <i>Não a ti, Cristo, odeio ou te não quero</i> , de Ricardo Reis; <i>Se, depois de eu morrer, quiserem escrever a minha biografia</i> , de Alberto Caeiro; <i>Isto</i> , de Fernando Pessoa. ESTRATÉGIA: Por meio da divisão da sala em equipes, distribuiremos os poemas sem os nomes dos autores, de modo que os alunos identifiquem sua autoria com base nas explicações anteriormente dadas. MATERIAL: Poemas impressos; lousa.

Fonte: Autores (2017).

Vale ressaltar que na aula anterior, do dia 5 de junho, fomos coadjuvantes na regência: detivemo-nos apenas a tecer alguns comentários, quando nos era possível, acerca das características dos heterônimos de Pessoa, por meio dos indícios

presentes nos poemas. No entanto, quem deu a aula foi a professora regente. Dessa forma, os alunos já haviam sido introduzidos ao assunto.

Para esta aula, dividimos a sala em equipes, de modo que cada equipe se debruçou sobre a leitura silenciosa, com o fito de identificarem o heterônimo ou ortônimo de somente um dos poemas selecionados para a aula em questão, os quais foram entregues aos alunos sem a identificação dos seus respectivos autores. Segundo Collins & Smith (1980) *apud* Solé (1998), na “etapa de leitura silenciosa, na qual os alunos realizam sozinhos as atividades (...)”, os estudantes podem “dotar-se de objetivos de leitura, prever, formular hipóteses, detectar e compensar falhas de compreensão, etc” (Collins & Smith, 1980 *apud* Solé, 1998, p. 77).

Desta maneira, os alunos sentiram-se agentes na atividade de leitura, por conta de ela apresentar um objetivo bem definido. Após o tempo dedicado à leitura silenciosa, efetuamos a leitura dos poemas, comentando as marcas que nos permitem compreendê-los, nossas hipóteses, e apontando os indicadores nos quais nos baseamos para verificá-las. Além disso, comentamos possíveis “falhas de compreensão e os mecanismos que utilizamos para resolvê-las... (...)” (Solé, 1998, p. 75-76).

Por exemplo, em relação ao *Poema em linha reta*, de Álvaro de Campos (Pessoa, 2006), chamamos a atenção para a presença dos adjetivos: ao se apresentar como porco, vil, sujo, ridículo, absurdo, mesquinho, arrogante, etc., o eu-lírico põe-se à margem da sociedade, demonstrando seu descontentamento com a hipocrisia das pessoas. Chamamos, também, a atenção para o título do poema, o qual é uma ironia: ao representar a vida do eu lírico, é irônico no sentido de que, por ser a vida sinuosa, repleta de altos e baixos, caso fosse traçada graficamente, seria qualquer coisa, menos uma linha reta. No mais, enfatizamos o caráter crítico e de denúncia do poema, correspondendo, assim, ao irreverente heterônimo de pessoa: Álvaro de Campos.

Em *XX*, de Alberto Caeiro (Pessoa, 2006), chamamos a atenção para a grande comparação presente no poema: o eu lírico compara o rio de sua aldeia ao famigerado rio Tejo, revelando a visão de mundo de seu heterônimo: o simples rio de sua aldeia é tido como “livre e maior” porque a ele não são conferidos os valores da sociedade; pelo contrário, o rio de sua aldeia, ao contrário do Tejo, reflete apenas as características que lhe são inerentes. Além disso, apontamos as marcas textuais presentes no poema que sinalizam a busca do objetivismo característico de Caeiro, bem como sua ânsia por privilegiar o presente. Os demais poemas foram lidos e comentados, considerando as figuras de linguagem presentes e as marcas textuais indicadoras das características de seus heterônimos correspondentes, mas sem declarar a autoria.

Após os comentários sobre os poemas por nossa parte, os alunos procederam a uma última leitura silenciosa, em equipes, a fim de concluírem a tarefa de identificação das autorias dos poemas. Após alguns minutos, solicitamos que as equipes se manifestassem e dissessem o porquê de suas respostas. Este momento foi muito produtivo, pois todas as equipes acertaram a autoria dos poemas.

3.9 Nono dia de regência

Quadro 9 - Plano de aula elaborado para o nono dia de regência.

Dia: 21 de junho de 2017. Horário de início: 7h. Horário de término: 8h 40min. Número de horas/aula: 2 h/a. OBJETIVO: Revisar o primeiro modernismo português; analisar as figuras de linguagem presentes nos poemas de Mário de Sá-Carneiro; analisar o uso de certos tempos verbais presentes no poema <i>Quase</i> , de Mário de Sá-Carneiro. CONTEÚDO: Poemas <i>Quase</i> e <i>Dispersão</i> , de Mário de Sá-Carneiro. ESTRATÉGIA: Por meio da distribuição e análise de poemas impressos, fomentaremos uma visão crítica acerca dos poemas cotejados. MATERIAL: Poema impresso; LD; lousa. AVALIAÇÃO/ OBSERVAÇÃO: Atividade para casa: exercício da página 76.
--

Fonte: Autores (2017).

Após as nossas considerações, por meio de anotações na lousa e explicações acerca do primeiro modernismo português, distribuimos o poema impresso *Quase*, de Sá-Carneiro (1995), chamando a atenção para as figuras de linguagem nele presentes. O poema *Dispersão*, por sua vez, estava presente no LD.

Em seguida, procedemos à leitura e explicação dos poemas. Em relação ao poema *Dispersão* (Sá-Carneiro, 1995), por exemplo, discutimos a respeito da presença de metáforas que simbolizam a ignorância do eu lírico em relação a si mesmo, constantes na primeira estrofe e no decorrer do poema, bem como da comparação existente na sétima estrofe, a qual denota uma permanente insatisfação consigo próprio. Na sétima estrofe, por exemplo, vemos a presença de uma metáfora que associa uma ave ao próprio poeta: ao buscar a concretização do objetivo, aproximando-se do ideal, a “ave” fecha as asas. Ainda, na décima primeira e décima segunda estrofes, percebemos a presença de jogos antitéticos simbolizadores da “dispersão” do eu lírico, bem como de seus conflitos existenciais.

Em relação ao poema *Quase*, além das figuras de linguagem, chamamos a atenção para o título do poema: o que ele nos suscita? Ouvimos as considerações dos alunos e, em seguida, comentamos que este advérbio, com o sentido de incompletude nele presente, não é ingenuamente o título do poema; pelo contrário, ele sugere muito sobre seu conteúdo.

Neste poema, vemos, em sua primeira estrofe, a presença do verbo *ser* no pretérito imperfeito usado com o sentido de condicional (futuro do pretérito): um recurso estilístico utilizado pelo poeta para sugerir a possibilidade de consecução do ideal no momento presente.

Para concluir, a professora da turma nos avisou que seria ela quem corrigiria, posteriormente, o exercício passado para casa e que, na próxima aula, já deveríamos iniciar o conteúdo sobre orações subordinadas adjetivas.

3.10 Décimo dia de regência

Quadro 10 - Plano de aula elaborado para o décimo dia de regência.

Dia: 23 de junho de 2017. Horário de início: 7h. Horário de término: 8h 40min. Número de horas/aula: 2 h/a. OBJETIVO: Distinguir as orações subordinadas adjetivas explicativas e restritivas. CONTEÚDO: Textos explicativos. ESTRATÉGIA: Por meio da escrita de cartas improvisadas na lousa, iniciaremos a reflexão acerca dos diferentes sentidos das duas orações adjetivas em questão. Em seguida, por meio da distribuição de impressos explicativos, sistematizaremos as suas características. MATERIAL: Textos didáticos impressos; lousa.
--

Fonte: Autores (2017).

Iniciamos a aula lembrando o conceito de adjunto adnominal, imprescindível à introdução ao conteúdo proposto. Ao traçarmos a distinção, por meio dos exemplos, entre os dois tipos de oração em questão, chamamos a atenção para a presença ou não da virgulação, a qual é fundamental para a demarcação de uma oração explicativa ou restritiva, bem como chamamos a atenção para a presença dos pronomes relativos, os quais se referem a um termo antecedente na chamada oração principal, que pode ser um substantivo ou um pronome.

Vale ressaltar que os alunos acharam interessante a reflexão acerca da distinção entre essas orações, uma vez que, por meio do humor, lançamos mão de exemplos nos quais a intenção era demarcar uma explicativa, mas que, no entanto, não houve a sinalização das vírgulas, como, por exemplo, em “Meu namorado que mora em Brasília”.

Desta forma, a todo o momento, chamamos a atenção para a virgulação, que, no caso da escrita, é necessária para a compreensão do sentido pretendido pelo produtor de um texto.

4. Considerações Finais

O Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa (Ensino Médio) nos possibilitou a experiência como docente, a qual é influenciada por vários fatores, dentre os quais se destacam as condições preestabelecidas pela escola em relação ao currículo previsto, a disposição dos estudantes em atentar-se às aulas, bem como a consideração de suas dificuldades e necessidades.

A dependência do LD, embora tenha sido, muitas vezes, desagradável, nos possibilitou pensarmos maneiras pelas quais inovaríamos. Afinal, mesmo com as prescrições dos exercícios contidos no LD, coube a nós decidir a forma pela qual explicaríamos estes exercícios. Embora os conteúdos também tenham sido prescritos pelo LD, assumimos uma postura de constante pesquisa, de modo a complementar as informações.

Na nossa atuação, embora não tenha sido possível fomentar uma produção textual advinda de uma situação real de interação, tivemos o objetivo de realizar, amparando-nos em Borges Neto (2013), uma iniciação científica em torno da LP. Não sendo possível esquivarmo-nos das nomenclaturas, ao lado de noções classificatórias e das explicações tradicionais, colocamos, à medida do possível, explicações científicas em torno do estudo da língua. Consideramos, a todo o momento, a variação linguística, por conta de a considerarmos “uma postura em relação à língua e à forma como ela precisa ser ensinada nas salas de aula” (Cardoso & Cobucci, 2014, p. 99).

Deste modo, respeitamos as diversas maneiras de se dizer uma mesma ideia em função dos diferentes contextos e suas respectivas normas sociais. Assim, embora tenhamos explicitado as regras da gramática normativa, não ignoramos o fato de que os alunos já dominam as regras de sua própria língua. Na escola, ao ter acesso à gramática normativa– cujas regras são apenas diferentes das variedades dominadas pelos estudantes–, ao aluno são apresentadas outras variedades, que serão acrescidas ao seu repertório linguístico.

Com este entendimento, não condenamos os usos considerados inaceitáveis pela gramática normativa; pelo contrário, tratamo-los como legítimos e dignos de respeito. A língua é, antes de tudo, parte constituinte de uma cultura cujos falantes têm uma realidade social particular. À medida que promovemos “o respeito a todas as variedades”, propiciamos “o ensino daquelas não dominadas por nossos alunos” (Cardoso & Cobucci, 2014, p. 107).

Aprendemos muito durante toda a regência e não ficamos à mercê totalmente do LD, como dito anteriormente. Pudemos fazer uma reflexão acerca de nossa postura como futuros professores, analisando o nosso próprio potencial frente a situações que exigem maleabilidade e, ao mesmo tempo, controle. Reger uma turma de mais de 40 alunos não é fácil: muitas vezes, além de ministrarmos o conteúdo, devemos nos preocupar em prender a atenção dos estudantes. Da mesma forma que encontramos alunos de comportamento exemplar, encontramos alunos indisciplinados. Diante deste quadro, adotamos uma outra postura: não assumir uma relação autoritária.

Percebemos que a paciência e o desejo de contribuir com a formação dos estudantes podem ser maiores do que as resistências encontradas. O trato com educação, a sutileza na forma como chamar a atenção, as repreensões não constrangedoras, sem exposição de autores específicos, aos alunos que apresentavam comportamento indisciplinado, bem como o total controle psicológico em meio às adversidades, foram imprescindíveis à adesão da turma às nossas aulas. Por conta de em nenhum momento termos perdido este controle e o respeito para com os alunos, mesmo em situações de extrema resistência, pudemos ministrar satisfatoriamente os conteúdos. Com educação e calma, refletimos, em algum momento os alunos respondiam positivamente às instruções, o que pôde ser constatado pela professora da turma, a senhora A.

Muito atuante em nossas aulas, aprendemos muito com a professora A., que nos deu orientações, muitas vezes, em relação à didática docente, nos planejamentos. Além disso, durante as nossas aulas, sempre que possível, contribuía com suas opiniões, de modo a favorecer o sucesso do ensino-aprendizagem por parte dos alunos. Seu trato gentil e solícito para conosco, sempre conclamando os alunos à participação, muito corroborou para o êxito da nossa regência.

À guisa de conclusão, acreditamos que futuras intervenções nas disciplinas de estágio supervisionado dos cursos de Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa e afins, que também culminem em artigos, podem se beneficiar, por meio de adaptações, deste RE, para se inspirarem no que foi julgado como bem-sucedido, bem como para evitarem aquilo que porventura não seja considerado satisfatório. Em algumas aulas, por exemplo, não concluímos os conteúdos propostos, sendo necessário finalizá-los em aulas posteriores. Assim, notamos que o bom controle do tempo é fundamental em sala de aula, haja vista a importância dada ao currículo previsto pela escola, que deve ser trabalhado em um período predeterminado.

Agradecimentos

Agradecemos a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização e sucesso deste artigo.

Referências

- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro & interação*. Ed. Parábola Editorial.
- Antunes, I. (2007). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. Ed. Parábola Editorial.
- Bandeira, M. (1993). *Estrela da vida inteira*. (20a ed.), Ed. Nova Fronteira.
- Batista, R. O. (2011). *A palavra e a sentença: estudo introdutório*. Ed. Parábola Editorial.
- Borba, F. (1996). *Uma gramática de valências para o português*. Ed. Ática.
- Borges Neto, J. (2013). Ensinar Gramática na Escola? *ReVEL*, edição especial n.7, 68-87. <http://www.revel.inf.br/files/e5c43b98325ed8dae986eca642e5c3d2>.
- Borges, I. M. S., Lima, C. A. O., Fernandes, A. C. G., Santos, P. L. A. dos, Freire, J. G. T. B., Santos Junior, C. N. dos, Nunes, F. J. B., Borges, D. W. de S., Santos, S. S. dos, Andrade, I. da S., Santana, J. R. de., Matias, I. C. B., & Santos, M. J. R. (2020). A importância do estágio supervisionado e do planejamento para a formação do professor de geografia: relato de experiência. *Research, Society and Development*, 9(9), e541997566. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7566>.
- Bosi, A. (2006). *História concisa da literatura brasileira*. (43a ed.), Ed. Cultrix.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias*: Brasília: MEC/SEB, 2000.
- Cardoso, C. R. & Cobucci, P. (2014). Concordância de número no português brasileiro. In: Bortoni-Ricardo, S. M., Sousa, R. M. de, Freitas, V. A. de L., & Machado, V. R. (orgs.). *Por que a escola não ensina a gramática assim?* Ed. Parábola Editorial, 71- 107.
- Cereja, W. & Magalhães, T. (orgs.). (2013). *Português: ensino médio*. 9.ed. Ed. Saraiva. (3) (Coleção Português: linguagens).
- Daltro, M. R., & Faria, A. A. de. (2019). Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(1), 223-237. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100013&lng=pt&tlng=pt.
- Lima, J. I. P., Santos, L. C. C. dos., Alves, A. C. M., & Ferro, M. B. (2022). Vivência e experiência no estágio supervisionado em ensino de Geografia II no contexto pandêmico. *Research, Society and Development*, 11(5), e58111528060. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i5.28060>.
- Mussi, R. F. de F., Flores, F. F., & Almeida, C. B. de. (2021). Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, 17(48), 60-77. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.
- Nejar, C. (2011). *História da literatura brasileira: da Carta de Caminha aos contemporâneos*. Ed. Leya.
- Neves, M. H. de M. (2006). *Que gramática estudar na escola?* (3a ed.) Ed. Contexto.
- Pessoa, F. (2006). *Poemas de Alberto Caetano: obra poética II*. (Organização, introdução e notas de Jane Tutikian). Ed. L&PM.
- Pessoa, F. (2006). *Poemas de Álvaro de Campos: obra poética IV*. (Organização, introdução e notas de Jane Tutikian). Ed. L&PM.
- Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Ed. Mercado das Letras.
- Sá-Carneiro, M. de. (1995). *Obra completa*. Ed. Nova Aguilar.
- Schwartz, J. (1995). *Vanguardas Latino-Americanas, Polêmicas manifestos e textos críticos*. Ed. Iluminuras/FAPESP/Edusp.
- Silva, J. do N., Brito, M. V. de., Silva, J. S. da., Carvalho, M. R. V. de., Sá, G. H. de., Leite, H. H. B., Silva, V. B. da., & Valente, S. E. dos S. (2021). Estágio Supervisionado docente: Uma experiência vivenciada por licenciandos em Biologia em uma escola estadual de Teresina-PI. *Research, Society and Development*, 10(4), e10210413897. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13897>.

Silva, K. et al. (2010). O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando as fronteiras na formação inicial de professores de língua. *RBLA*, 10(4), 975-994.

Sobrinho, A. C. G., Sobrinho, A. C. G., Trindade, J. R., Teixeira, B. J. B., & Aguiar, S. R. R. de. (2022). Estágio supervisionado II: relato de experiência em turmas do segundo ano do ensino médio da escola pública Dom Pedro II em Belém – Pará, Amazônia, Brasil. *Research, Society and Development*, 11(1), e59611125468. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.25468>.

Solé, I. (1998) *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. (6a ed.), Ed. ArtMed.

Traváglia, L. C. (2009). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. (14a ed.), Ed. Cortez.