

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLGIA DO ENSINO
DISCIPLINA DE ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II
PROFESSORA ISABEL MONGUILHOTT

JANDIR SANTOS

JULIANA PEREIRA

RELATÓRIO FINAL DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA
NARRATIVAS DE OUTROS BRASIS

FLORIANÓPOLIS

2015

JANDIR SANTOS

JULIANA PEREIRA

RELATÓRIO FINAL DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

NARRATIVAS DE OUTROS BRASIS

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

FLORIANÓPOLIS

2015

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 TRABALHO DA DOCÊNCIA.....	8
1.1 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO.....	8
1.1.1 A escola.....	8
1.1.2 A turma.....	9
1.1.3 Análise teórica da prática docente observada, por Jandir Santos.....	11
1.1.4 Análise teórica da prática docente observada, por Juliana Pereira.....	12
1.2 PROJETO DE DOCÊNCIA.....	16
1.2.1 Problematização, escolha do tema e justificativa.....	16
1.2.2 O referencial teórico.....	17
1.2.3 Objetivos	23
1.2.4 Metodologia	24
1.2.5 Recursos necessários.....	26
1.2.6 Avaliação.....	27
1.2.7 Planos de aula.....	30
1.3 RELATOS E DOCUMENTAÇÃO DO EXERCÍCIO DE DOCÊNCIA.....	51
1.3.1 Dia 06 de outubro de 2015: 1ª aula	51
1.3.2 Dia 07 de outubro de 2015: 2ª aula	51
1.3.3 Dia 08 de outubro de 2015: 3ª aula	52
1.3.4 Dia 14 de outubro de 2015: 4ª aula	52
1.3.5 Dia 15 de outubro de 2015: 5ª aula	52
1.3.6 Dia 20 de outubro de 2015: 6ª aula	53
1.3.7 Dia 21 de outubro de 2015: 7ª aula	54
1.3.8 Dia 22 de outubro de 2015: 8ª aula	54
1.3.9 Dia 27 de outubro de 2015: 9ª aula	55
1.3.10 Dia 28 de outubro de 2015: 10ª aula	55
1.3.11 Dia 29 de outubro de 2015: 11ª aula	56
1.3.12 Dia 03 de novembro de 2015: 12ª aula.....	57
1.3.13 Dia 4 de novembro de 2015: 13ª aula.....	58
1.3.14 Dia 5 de novembro de 2015: 14ª aula.....	58
1.3.15 Dia 10 de novembro de 2015: 15ª aula.....	59
1.3.16 Dia 11 de novembro de 2015: 16ª aula.....	60

1.3.17 Dia 12 de novembro de 2015: 17ª aula.....	60
1.4 COMENTÁRIO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	61
1.5 ATIVIDADES EXTRACLASSE	62
1.5.1 Contribuições das atividades extraclasse para a prática docente.....	62
1.5.2 Projeto extraclasse.....	63
1.5.3 Relato do projeto extraclasse.....	75
2 ENSAIOS INDIVIDUAIS	77
2.1 ELES NÃO QUEREM SABER DE NADA	77
2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À MARGEM.....	80
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVALIAÇÃO CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO ...	83
4 REFERÊNCIAS	84
4.1 Referências do relatório de observação.....	84
4.2 Referências do projeto de docência.....	85
4.3 Referências do projeto extraclasse	86
4.4 Referências do relatório final de estágio	87
5 ANEXOS.....	87
5.1 Anexos do projeto de docência	87
5.1.1 Anexo 1	87
5.2 Anexos dos planos de aula	91
5.2.1 Anexo 1	91
5.2.2 Anexo 2	93
5.2.3 Anexo 3	93
5.2.4 Anexo 4	95
5.2.5 Anexo 5	96
5.2.6 Anexo 6	96
5.2.7 Anexo 7	97
5.2.8 Anexo 8	106
5.2.9 Anexo 9	107
5.2.10 Anexo 10	107
5.2.11 Anexo 11	108
5.2.12 Anexo 12	108
5.2.13 Anexo 13	109
5.2.14 Anexo 14	110
5.2.15 Anexo 15	110
5.2.16 Anexo 16	111

5.2.17 Anexo 17	121
5.3 ANEXOS DO PROJETO EXTRACLASSE.....	123
5.3.1 Planos de Aula.....	123

INTRODUÇÃO

Neste relatório, documentamos a nossa experiência obtida durante todas as etapas da disciplina de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II. Este documento organiza-se, portanto, em 7 grandes tópicos. No primeiro, relatamos o contato inicial que tivemos com a escola, descrevemos o espaço escolar, a turma e apresentamos nossas reflexões sobre a prática docente observada. Na segunda parte, apresentamos o projeto de docência que elaboramos a partir dessa primeira etapa de observação, planejado para ser executado em turma de 2º ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. O terceiro grande tópico refere-se ao registro do exercício da docência e dos encontros extraclasse. No quarto momento, apresentamos os planos dos encontros extraclasse bem como sua fundamentação teórica. A quinta parte trata do registro de execução desse projeto extraclasse. Na sexta parte, encontram-se nossas impressões, inquietações e comentários sobre essa experiência. Por último, apresentamos nossas considerações finais.

No tópico “**1.1.1 A escola**”, descrevemos a escola e apresentamos informações acerca de sua organização, bem como explicitamos as concepções que norteiam seus documentos. Em “**1.1.2 A turma**”, expomos os resultados do questionários que elaboramos e discutimos as nossas impressões. No tópico seguinte “**1.1.3 Análise teórica da prática docente observada**”, relatamos criticamente a prática observada durante o primeiro período do estágio, salientando os aspectos relevantes os quais serviram de reflexão para a elaboração de nosso plano de trabalho.

Quanto ao projeto que elaboramos após o período de observação, iniciamos a sua exposição em “**1.2.1 Problematização, escolha do tema e justificativa**”, em que explicitamos os motivos, baseados no contexto com o qual estivemos em contato, de nossa proposta de trabalho. No tópico “**1.2.2 Referencial teórico**”, discutimos o aporte teórico que embasou o projeto de docência que elaboramos, cujos objetivos pretendidos explicitam-se no item seguinte “**1.2.3 Objetivos**”. A descrição do planejamento encontra-se no item “**1.2.4 Metodologia**”, ao qual se segue a exposição dos materiais que serão utilizados durante as aulas em “**1.2.5 Recursos**”. No tópico “**1.2.6 Avaliação**”, evidenciamos os procedimentos avaliativos que compoem nossa prática. Ao fim dessa primeira seção referente ao projeto de docência, apresentamos o nosso planejamento prático em “**1.2.7 Planos de aula**”.

A segunda grande parte deste relatório refere-se ao registro e documentação do exercício da docência. No item “1.3 RELATOS E DOCUMENTAÇÃO DO EXERCÍCIO DE DOCÊNCIA”, descrevemos detalhadamente a forma como procedeu cada uma de nossas aulas, e expomos nossas reflexões sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos em seguida, no tópico “1.4 COMENTÁRIOS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS”. Em seguida deste, documentamos o projeto e as atividades extraclasse, iniciando pelo item “**1.5.2.1 Introdução**”, em que apresentamos o contexto de elaboração do projeto. No tópico “**1.5.2.2 Justificativa**”, discutimos as motivações do planejamento extraclasse e apresentamos a argumentação para justificá-lo. Em “**1.5.2.3 Referencial teórico**”, portanto, embasamos essa justificativa a partir das teorias apresentadas. Explicitamos as intenções pretendidas com o projeto no item “**1.5.2.4 Objetivos**”, e os procedimentos metodológicos de cada um dos encontros em “**1.5.2.5 Metodologia**”. Em seguida, na parte final referente ao projeto extraclasse, “**1.5.3 Relato do projeto extraclasse**”, documentamos a execução do planejamento.

Dissertamos individualmente sobre a experiência da prática do estágio docência no item “2 ENSAIOS INDIVIDUAIS”, e finalizamos este relatório com nossa avaliação crítica exposta em “3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVALIAÇÃO CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO”.

1 TRABALHO DA DOCÊNCIA

1.1 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO

1.1.1 A escola

O Colégio Municipal Maria Luiza de Melo foi edificado em 1988 e inaugurado no ano seguinte. Segundo afirma-se no Projeto Político Pedagógico do Colégio, a instituição foi criada a fim de suprir a demanda da comunidade por uma educação pública e local. Atualmente, os níveis de ensino da escola são: Ensino Fundamental e Médio regulares; Educação de Jovens e Adultos em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio, dando um total de 2259 alunos. A escola divide seu espaço com a Universidade de São José, que, ao que tudo indica, ocupa os melhores ambientes dali, o que acaba sendo um problema e evidencia que há uma hierarquização de níveis de ensino em que o nível superior é considerado mais importante com relação aos demais. De forma geral, a estrutura da escola é muito boa e conta com espaços diversos, como: 36 salas; 1 biblioteca; 25 banheiros (cada privada representa um); 2 laboratórios de informática 1 sala de vídeo; 1 auditório; 1 sala de dança; 1 sala de hora-atividade; 1 cozinha; 1 cantina; 1 secretaria escolar; 1 sala de recursos humanos; 1 sala de acessoria; 2 salas de direção; 1 sala de professores; 3 salas de supervisão escolar e orientação educacional.

Não tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico do Colégio na íntegra para analisarmos as concepções de educação, sujeito e linguagem que a instituição assume, apenas pudemos entrar em contato com algumas dessas concepções por meio do PPP construído para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse documento, entretanto, essas concepções aparecem de forma bastante breve, pouco desenvolvidas. A partir desse PPP, entende-se que a educação é compreendida como processo de garantia do conhecimento histórico acumulado, cuja apropriação auxilia na emancipação social, cultural e econômica dos sujeitos. Nesse mesmo projeto, coloca-se a visão do processo de ensino-aprendizagem como sendo “processual, diagnóstico, dinâmico, participativo, qualitativo, inclusivo e emancipatório”. A escola, portanto, assume uma visão interacionista de sujeito e de ensino, partindo do posicionamento de que a realidade social e cultural de todos os sujeitos envolvidos no processo é constitutiva desse procedimento, e a educação se dá em todas as interações dentro desse espaço. O professor, nesse sentido, é entendido como o sujeito que faz a mediação durante esse processo.

1.1.2 A turma

Mesmo possuindo informações – por meio do Projeto Político Pedagógico – sobre o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Maria Luiza de Melo, resolvemos elaborar um questionário a fim de conhecermos especificamente – ainda que de forma muito breve, devido ao tempo disponível para a realização dessa etapa – os estudantes da turma com que iremos trabalhar. A justificativa para isso se embasa em nossa concepção de que os sujeitos que constituem o processo de aprendizagem estão atravessados por seus lugares sociais, históricos e culturais. Se entendemos os sujeitos desse modo, as relações são importantes e fundamentais para o processo de educação de forma ampla. Assim, é necessário partir desses lugares de onde os sujeitos se constituem para construir a educação cujo procedimento se dá pela interação.

Ao distribuímos os questionários para a turma, tivemos a impressão de que eles contribuiriam, pois, além de salientarmos a importância daquelas respostas para nosso trabalho, eles se mostraram receptivos. Contudo, não conseguimos obter um número suficiente e significativo de respostas. De aproximadamente 25 estudantes, apenas 7 responderam o questionário; desses, nem todos responderam a todas as perguntas. Portanto, fizemos o levantamento dos resultados, mas devemos sempre levar em conta que eles não dizem respeito a toda a turma ou à maioria dela. Dos dados mais relevantes, talvez podemos salientar o que se refere à atividade remunerada. Isso porque, se notarmos os resultados, veremos que quase 50% das respostas é negativa para a atividade remunerada. Esse dado surpreende, já que normalmente entende-se que a dificuldade de conciliar estudo e trabalho é um dos principais problemas, dentre outros, que motiva a procura pela EJA. Outro dado que chama a atenção refere-se à pergunta sobre a vontade de continuar com os estudos após a conclusão do Ensino Médio, para a qual 75% respondeu que sim, de forma que percebemos a visão de importância que esses discentes têm acerca do estudo para a sua vida, o que desconstrói, também, um senso comum acerca dos alunos da EJA: o pré-julgamento de que a procura por ela se justifica por ser mais fácil e de rápida conclusão, buscada somente por ser uma exigência do mercado de trabalho. Segundo o Projeto Político Pedagógico para a EJA, a faixa etária dos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos vai de 15 a 20 anos de idade no Ensino Fundamental, e de 20 a 35 anos no Ensino Médio. Esse dado corresponde aos resultados que obtivemos, com exceção de que há estudantes na turma com 18 anos.

A turma 206 é relativamente grande. Oficialmente, há em torno de 34 alunos, porém, em sala, normalmente há em torno de 25. Isso chama a atenção, pois, caso realmente todos os alunos matriculados comparecessem às aulas, não haveria lugar para todos. No entanto, de modo geral, a sala em que a turma está instalada é confortável, possui quadro negro, carteiras adequadas, ventilador, pequenos armários onde ficam livros didáticos. O que observamos, porém, é que não há computador, e quando a aula necessita de recursos digitais, é necessário fazer a reserva do *datashow*; portanto também não há, em sala, acesso à internet. Notamos que os estudantes, com poucas exceções, costumam sentar sempre no mesmo lugar – apesar de não haver a exigência disso –, agrupando-se conforme afinidades e interesses.

Durante o período de observação, percebemos que a turma tem facilidade de se dispersar, principalmente quando a aula se direciona para um comentário que não diz respeito somente ao conteúdo, ou quando há exposição de slides e as luzes precisam ser apagadas para melhor visualizá-los. Há sempre aqueles que ficam mais ao fundo da sala e que, apesar de responderem à aula, normalmente estão fazendo outra coisa simultaneamente – seja conversando com colegas seja realizando uma atividade da disciplina do horário seguinte à aula de português. Há, também, aqueles que normalmente participam das aulas, mas não de uma forma suficientemente ativa e coletiva, pois, como o debate não é estimulado pela docente, normalmente eles participam somente no sentido de concordar e ouvir, mas poucas vezes de manifestar uma voz e de elaborar e construir um conhecimento coletivamente. Esse fato consiste em um dos mais desafiantes para nós: como construir uma aula em que o conhecimento potencial – para pensarmos com Vygotsky (1984) – torne-se real, de fato? Isto é, como possibilitar a mobilização dos conhecimentos daqueles alunos – tão diferentes entre si, se consideramos, por exemplo, o ensino regular em que há, minimamente, algo que perpassa em comum aos discentes devido à idade semelhante – e levá-los a construir um conhecimento, coletivamente, que possa contribuir para a formação desses sujeitos como leitores, não só de textos, mas de mundo, e participantes ativos na construção de sua cidadania? Essa primeira aproximação que tivemos dos discentes da turma em que iremos estagiar foi importante para suscitar questionamentos como esses, que guiarão a construção de nosso planejamento, o qual pretendemos elaborar a partir do desejo de promover um espaço em que esses sujeitos coloquem-se ativamente e construam um conhecimento que tenha força e sentido reais.

1.1.3 Análise teórica da prática docente observada, por Jandir Santos

Encerrado o período de observação da rotina escolar da turma 206 do Colégio Municipal Maria Luiz de Melo, foi possível realizar considerações no que diz respeito à prática docente. As aulas supervisionadas, seguindo o tema “Pluralidade Cultural” como orientação pedagógica, foram ministradas por uma professora empenhada em manter um bom relacionamento com seus alunos, mas que talvez não traduzisse esse empenho em sua prática.

Durante as duas primeiras semanas de aula, pudemos observar que o conteúdo ministrado em sala era frequentemente fragmentado em dois grandes blocos: questões culturais e definições acerca de língua. Era comum a professora dedicar o primeiro de três dias de aula semanais para expor informações sobre a cultura local de Florianópolis, algumas práticas tradicionais de outros cantos do país e o que foi possível falar sobre costumes exóticos de culturas estrangeiras. Nas demais aulas, a professora procurava transmitir conceitos livremente inspirados pelos postulados bakhtinianos, a fim de que os alunos estivessem habituados com questões que, segundo ela, constariam no ENEM.

Organizadas as aulas dessa maneira, é possível identificar dois objetivos básicos: o primeiro seria atender ao eixo temático, e o segundo, conceder aos alunos conhecimentos para um exame em específico. Dois objetivos distintos, mas uma única visão utilitarista a sustentá-los por meio de aulas meramente expositivas, o que compromete a plena realização da disciplina de Língua Portuguesa, descrita pelos PCN como interacionista. Conseqüentemente, a concepção de língua que acaba por ser adotada em sala é a da língua como instrumento, com um propósito redutivo.

A confirmação do referido acima se deu pelos momentos em que os alunos, incitados pelo material trazido pela professora, manifestaram sua posição sobre determinados assuntos, mas, podados pela mesma, não gozaram de tempo para fomentar qualquer discussão. A impressão era de que a aula não poderia contar com a participação dos alunos, pois já estava devidamente planejada para o mínimo de interação possível. Tal prática acaba por ser inadequada porque contraria os princípios de leitura, escrita e fruição que os PCN orientam, pois acaba por se preocupar mais com a ministração dos conteúdos do que com a experiência de aprendizado dos alunos.

As atividades que pudemos observar também pouco faziam para que a disciplina fosse plenamente contemplada. Os exercícios de leitura eram de acompanhamento bem reduzido, sendo limitado a uma única ocasião antes que o período de observação tivesse

início, de realização dispensável. A escrita se ateve a produção de fichas de leituras acerca de um único conto literário condizente com o eixo temático e de livros aleatórios cedidos pela escola, que, se poderiam vir a representar alguma distração da proposta original, certamente seriam um transtorno para a correção da professora, que afirmou não ter lido todos os livros disponibilizados pela instituição.

E se a leitura e a escrita foram praticadas de modo superficial e irreflexivo, como esperar que houvesse fruição? Era frequente o desinteresse dos alunos por essa espécie de prática, pois não havia momentos para se falar sobre os textos ou as informações novas que eram apresentadas, e quando tais momentos esporadicamente conseguiam seu lugar à luz, era palpável certa urgência por parte da professora, pois, afinal, havia um cronograma a ser cumprido.

Um fato curioso, pois era dito aos alunos que tentassem questionar determinadas práticas socioculturais em determinados momentos, mas sem espaço, sem tempo, sem proveito. Sendo assim, os alunos acabam privados de um direito indispensável, segundo Cândido (2011): o de se apropriar da literatura, de reconhecê-la como algo que humaniza, que, por libertar, por desafiar o cronograma, acaba por ser também uma força perigosa, transgressora, que “leva aos limites extremos de possibilidade da língua, do usual”.

Destaco aqui não apenas uma crítica à prática docente, mas também a uma série de condições de natureza estrutural que permite que tal prática seja adotada. Portanto, a duração abreviada das aulas e os recursos reduzidos dos quais dispõem a escola diluem muito do que pode ser feito, embora não justifiquem a opção por uma didática utilitarista e descontextualizada, que não dá voz àqueles que deveria libertar.

1.1.4 Análise teórica da prática docente observada, por Juliana Pereira

Durante as aulas de Língua Portuguesa observadas na turma, um dos aspectos que inicialmente ficou mais evidente é a forma como a professora interage com os discentes: ela se mostra carinhosa e acessível, e é respeitada e ouvida pelos alunos. Segundo o que ela comentou em uma conversa de corredor, “é preciso negociar”, ou seja, ela compreende como importante para o acontecimento eficaz do processo de ensino-aprendizagem a interação entre os sujeitos, o que demonstra a sua afinidade, também, com a proposta da escola, que segue o viés bakhtiniano, partindo de uma concepção sociointeracionista de educação. Contudo, e aqui entra o segundo aspecto mais evidente, essa abertura da

professora aos estudantes parece ficar mais no âmbito das negociações banais, como entregas de trabalho ou carga de conteúdo, e não se basear propriamente na ideia de que a troca e a mediação de conhecimento devem ser levadas até a sua mais profunda intenção de provocar e suscitar o posicionamento crítico dos discentes. Essa falta de implicação, que podemos dizer política, pode ser observada na metodologia utilizada nas aulas, que se limitavam à exposição e comentário breve do conteúdo.

A professora parece estar ciente da relação entre prática pedagógica e política, principalmente em posicionamentos que ela lança brevemente em meio às aulas, como ao afirmar que “a língua tem poder”, ou quando chamou a atenção para o aspecto metamórfico da língua, com o exemplo da mudança do pronome “você”. Porém, e então já não é possível julgar de forma precisa o porquê, essa consciência do político envolvido na educação não se mostra de maneira expressiva em sua prática pedagógica, uma vez que os conteúdos ficam mais ao centro do que de fato os sujeitos. É certo que a professora encontra-se sobrecarregada, trabalha em todos os turnos, de modo que esbarra em um impasse: como ser docente nessas condições? Nesse sentido, as incoerências observadas na prática pedagógica da docente dizem respeito a um problema cujas raízes são também estruturais.

O eixo que perpassa as aulas da professora é a “pluralidade cultural”, uma escolha que veio a partir de uma solicitação da Secretaria de Educação. Apesar de tão interessante eixo, durante as apresentações dos conteúdos que foram expostos, em raríssimos momentos foi feita uma discussão, algo bem desenvolvido que fosse levado, por exemplo, a uma continuidade, a alguma produção escrita ou oral. Questões como a variedade linguística, um dos momentos em que os discentes mais demonstraram interesse, poderiam ser melhor exploradas. Porém, a aula seguinte vem e o ritmo continua, mas sem um movimento de retorno e avanço palpáveis. Considerando que as pessoas envolvidas no processo de educação ali já são adultas, seria viável, considero, discutir politicamente mais a fundo a questão da pluralidade cultural, partindo de um tema mais específico para levar, por exemplo, a uma questão sobre os direitos humanos e a cidadania. Diante disso, pergunto-me: qual o papel daquelas aulas? A resposta que inicialmente esboço é de que se permanece reproduzindo um método de ensino pautado na língua muito mais como *comunicação*, do que como *interação* (GERALDI, 2000).

A falta de um fio condutor mais consistente fica evidente na atividade de leitura de um livro para ser fichado, por exemplo. A escolha do livro é livre, e isso não é um problema em si, somente o é pois a intenção com aquela leitura está na execução de um produto, somente. Não é uma livre escolha para estimular a leitura e estimular uma comunicação acerca dessa experiência de leitura, mas para facilitar a produção da ficha, pois, escolhendo o que querem ler, ao menos não terão de lidar com uma “obrigação” tão evidente e cumprirão mais facilmente com o esperado. Porém, dessas leituras, não haverá discussão, não haverá trocas orais, não haverá produção criativa. Então, para que serve a ficha? Qual o sentido da leitura? Percebemos que, tal como afirma Kleiman (2008, p.32-33), “as relações instituídas no processo de leitura não mudaram: a relação se estabelece entre sujeito e objeto”. Quanto à produção textual proposta pela docente, vale lembrar o que Geraldi (2000) comenta acerca de como esse processo se dá na escola, em que, geralmente, a produção de textos não corresponde ao sentido real da língua, que se torna artifício, já que o estudante produz algo que será lido apenas pelo professor ou por ninguém. Além disso, a produção textual é entendida, muitas vezes, como uma obrigação, o que dificulta a visão da leitura como algo prazeroso e realmente significativo.

Enquanto estivemos observando as aulas, não houve nenhuma prática oral mais sistematizada, apenas a conversa com os discentes, mas nada que estivesse dentro de um planejamento maior, como debates, apresentações ou contações de histórias. Sendo assim, apesar de poder ser identificada, em determinados momentos, a concepção de linguagem como forma de interação, a prática docente observada não propõe um trabalho que materializa essa visão. As práticas de escrita não são significativas no sentido de desenvolverem um real trabalho com a língua, são um produto engessado. As práticas orais são quase que desconsideradas, sendo assim, reforça-se a valorização da escrita sobre as demais práticas de linguagem, e isso, sabemos, tem implicações políticas bastante sérias para educação. Além disso, não é feito um trabalho no sentido de discutir a produção discursiva como uma prática que se insere em uma ordem (FOUCAULT, 1996) isto é, responde a instâncias de poder e a instituições que regulam esse discurso, de forma que os efeitos do que se diz sempre têm implicações para além da intenção primeira daquele que diz.

Dentro do eixo da pluralidade cultural, a professora propõe tratar do assunto sobre as diferentes linguagens (linguagem verbal, linguagem mista, linguagem visual etc). Porém, esse conteúdo foi abordado como um objeto a ser cobrado em avaliação. Resumia-

se à cópia no quadro e breve comentário. Por vezes, a cobrança dos conteúdos em avaliação era salientada como modo de alertar os discentes de que seria importante prestar atenção e copiar. Sendo assim, percebem-se evidências de um entendimento do que seja a educação que ainda está muito arraigado: o centro do processo é o conteúdo, mesmo que haja uma tentativa de ir contra isso. Segundo a professora, os alunos necessitam da cobrança para verem sentido naquilo que produzem, eles esperam ser cobrados e sentem que, se não houver conteúdo a ser copiado, fica a sensação de que não estão aprendendo algo realmente. É a concepção coletiva e arcaica de educação que permanece forte.

Desse modo, as concepções de língua, sujeito e educação implícitas e explícitas na prática docente observada ainda se sustenta sobre a centralidade dos conteúdos em detrimento dos sujeitos, desprovidos de corpos e de identidade, de forma que, mesmo tendo como foco ao sentido da educação observado na prática docente demonstra-se artificial e pouco vivo, uma vez que a metodologia ainda se centra no modelo emissor-receptor de linguagem, mas percebamos potência naquela prática, que poderia ser melhor canalizada.

Observar a prática docente foi muito importante para analisarmos de que modo poderíamos construir um planejamento de trabalho adequado à turma; e percebermos a quais métodos e recursos a turma responde melhor. Além disso, observar a metodologia utilizada pela docente suscitou muitas questões e angústias que dizem respeito ao ensino de Língua Portuguesa e que estão sempre retornando ao professor, que nunca pode acomodar-se em um lugar. Nesse sentido, pudemos perceber aspectos positivos e negativos que auxiliaram a entender de forma mais consistente o que devemos fazer diferente e o que devemos aprimorar. De maneira geral, é um exercício de atenção às próprias incoerências e as implicações delas, já que, se a educação não tem sido um espaço em que vida, linguagem e política se mostrem em relação evidente, então talvez seja necessária uma prática que procure colocar isso como motivo com mais força; que tenha mais consciência das implicações de suas escolhas. Pois qual é, afinal, o papel do professor?

Estar nesse lugar de quem observa é um exercício, também, do lugar que deveremos ocupar quando estivermos, de fato, no exercício da docência, além de ser algo a ser levado para outros âmbitos da vida: é necessário observar a si próprio, deixar-se perturbar pelas falhas e procurar estratégias e saídas para os desafios, inerentes à educação.

1.2 PROJETO DE DOCÊNCIA

1.2.1 Problematização, escolha do tema e justificativa

Durante o período de observação que demanda a disciplina de Estágio II, foi visto que “Pluralidade Cultural” é o tema adotado pelo projeto político-pedagógico do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo. Sendo um tema abrangente por definição, foi trabalhado pela professora da turma 206 por meio de camadas: partindo da cultura local, na qual os alunos foram criados, ela chegou a comentar sobre particularidades culturais de várias outras partes do mundo, o que gerou discussões sobre questões de gênero, raça e práticas religiosas.

Considerando a riqueza de possibilidades de discussão que o tema propicia e da curiosidade que despertou nos(as) discentes, esse projeto foi pensado com o intuito de dar prosseguimento ao trabalho que já vem sendo desenvolvido na turma observada, além de identificar novas camadas que não foram contempladas durante as aulas regulares.

O conceito do projeto foi baseado não só na pluralidade local, tampouco na global, mas em espaços diferentes: nomeado como “Narrativas de outros Brasis”, o projeto foca-se em dois eixos principais: a presença da cultura africana no país e a questão marginal no nordeste brasileiro, questões que geralmente são vistas sob a ótica do preconceito e da discriminação, como pudemos, inclusive, constatar durante o período de observação, no momento em que tais temáticas foram mencionadas e houve um desdém palpável por parte dos(as) estudantes.

Partindo da brecha deixada pela escolha, por parte da docente da turma em que iremos estagiar, pelo trabalho a partir do eixo “pluralidade cultural”, consideramos interessante tomá-lo como base para a proposição de um trabalho que promovesse um contato com a *alteridade* através de textos. Portanto, utilizamos o eixo temático como fio condutor para propor práticas que possibilitassem aos(as) discentes um contato, por meio do que chamamos de “Narrativas de outros Brasis”, com o *Outro*. Nesse sentido, impulsionamo-nos pelo desejo de criar um espaço de relação com esse Outro, relação de escuta e de envolvimento; e de experimentação, também, na prática, das diversas formas de dizer, reconhecendo os diversos, *outros*, modos de dizer, bem como construindo a consciência da posição de seus lugares (de suas histórias) em relação aos demais.

Dizer de outro modo não é apenas aprender novos itens lexicais ou novas estruturas ou mesmo processos metonímicos ou metafóricos. Dizer de outro modo ensina-nos a

pluralidade dos modos de ver e apresentar o mundo vivido; dizer de outro modo ensina-nos o convívio com a diferença, com o plural, com as outras vozes sociais. Num tal projeto, o que importa não é repetir nos moldes detectados pela atividade objetivante de outros, mas aprender na experiência das práticas a produzir conhecimento assumindo o lugar de sujeito da atividade objetivante [...]¹

Por esse motivo, optamos por trazer “outros Brasis” para a sala de aula, a fim de que os(as) estudantes percebam o quanto o Brasil é plural, para que conheçam a natureza mestiça da própria nacionalidade, para que desenvolvam um olhar mais sensível ao Outro que parece tão diferente, mas que nem por isso deve ser vítima de julgamento. Conhecer o Outro é eliminar os próprios preconceitos, é minimizar o impulso de segregar que antigas tradições incutiram em nosso desenvolvimento, é integrar, é viver em sociedade, é aceitar o que nos parece tão diferente, como entende o próprio PPP da Escola.

Os alunos e as alunas conhecerão o marginal do nordeste brasileiro por meio de obras produzidas naquelas regiões, que mimetizam a situação do nordestino comum, imerso em folclore e em crenças, condicionado a sobreviver com os talentos que a terra o obrigou a desenvolver. Conhecerão João Grilo, personagem de Ariano Suassuna, notório por sua esperteza e disposição para enganar; discutirão suas motivações, verão como o próprio céu intercede pelo frágil salafrário; entenderão como seu caráter se enraíza nos impulsos mais básicos de todo ser humano. Conhecerão também a luta do povo africano para, ao mesmo tempo em que tentam manter sua cultura viva, sobreviver a um país que ainda os enxerga como bodes expiatórios, mão de obra bruta, cultuadores(as) de demônios e criminosos por definição.

Os(as) estudantes conhecerão esses sujeitos que, mais que personagens de uma literatura exótica, são pessoas vivas, pessoas que sofrem, e por sofrerem, são criminalizadas, jogadas à margem por tradições que não respeitam o indivíduo, tradições reproduzidas por cada cidadão brasileiro que não se mostra sensível ao diferente. Eis o alvo do projeto, esse preconceito, essa violência, por vezes silenciosa, que nutrimos contra quem não entendemos, que faz vítimas diariamente em plena luz do dia.

1.2.2 O referencial teórico

1.2.2.1 Sujeito

¹ GERALDI, 2011, p. 7.

Contrapondo-nos a uma concepção hegemônica de sujeito, predominantemente presente nas práticas pedagógicas, como aquele ser vazio tido como objeto cuja interação com os demais é mediada artificialmente por uma instituição (no caso, a escolar), assumimos uma visão dos seres que constituem o processo de aprendizagem como atores sociais, partindo de uma concepção sociointeracionista de educação. Percebemos que, apesar de tão fervorosas discussões acerca da necessidade de se rever o paradigma da educação, e de tantos gestos e trabalhos que lutam por essa mudança, permanecem práticas que ainda colocam os sujeitos como secundários, isto é, a metodologia continua se pautando na centralidade dos conteúdos. Como bem lembra GimenoSacristán (2005), nesse paradigma da instituição escolar, a concepção de “aluno” é construída de forma a encerrar as vivências dos sujeitos e normatizá-las, buscando, inclusive, homogeneizá-los (FERREIRO, 2002) a fim de enquadrá-los em determinado padrão, que se perpetua com o nome de “civilização” – é através desse mecanismo que os Outros têm suas identidades violadas para se tornarem “civilizados”. A própria forma como o sistema escolar é organizado em séries com conteúdos específicos demonstra que, ao fim e ao cabo, o que importa são os conteúdos, ou seja, são eles que determinam a organização do currículo, e não os sujeitos. Isto é, não importa que os estudantes tenham vivências completamente diversas e que carreguem conhecimentos de suas experiências.

Ao contrário disso, portanto, entendemos que o sujeito deve ser considerado em sua condição de sócio, histórica e culturalmente constituído. O sujeito é formado por vivências, realidades, territórios, visões de mundo. Essas experiências diversas de vida devem ser levadas em conta em sua multiplicidade como condição da educação por si mesma: o seu acontecimento se dá no processo de relação entre essas multiplicidades, em que os sujeitos ampliam suas visões, empoderam-se, tornam-se cientes e ativos de seus lugares no mundo e de sua relação com a alteridade. Nesse sentido, embasamo-nos nas considerações de Mikhail Bakhtin acerca das concepções de sujeito constituído pela interação, que está sempre em movimento. Quando consideramos o sujeito como constituído pelos processos históricos, levamos em conta, também, as reflexões teóricas de Michel Foucault (1996), para o qual o sujeito está sempre atravessado discursiva e ideologicamente, sendo constituído pela linguagem. Para o filósofo, o sujeito não pode ser entendido como um *a priori* da realidade, mas a realidade e o sujeito são constituídos pela linguagem, que, por sua vez, é constituída por aquele. Nesse sentido, consideramos imprescindível para o

processo de ensino-aprendizagem a compreensão de que sujeito e linguagem estão relacionados intrinsecamente em um processo que não cessa.

1.2.2.2 Concepção de Língua

Sabemos que a escolha de determinada metodologia e prática pedagógica tem implicações políticas. Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, especialmente, a concepção do que seja a língua influi diretamente na elaboração de uma metodologia e em todo o processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que compreendemos o sujeito como ser constituído em uma relação complexa de interação, entendemos também a língua a partir de uma perspectiva sociointeracionista. Com essa visão, queremos nos distanciar de uma abordagem da língua como um simples objeto, isto é, um sistema de signos linguísticos cujas regras devem ser “ensinadas” de forma dissociada de seu uso.

Compreendemos que a língua não deve ser concebida como um instrumento, mas sim trabalhada levando em consideração que língua(gem) e sujeito não se desvinculam, e que um enunciado constitui-se de processos complexos, em que necessariamente estão implicados os contextos socio-histórico e ideológico de sua produção. Nesse sentido, temos como base a teoria bakhtiniana dos *gêneros dos discurso*. Para Bakhtin, a língua “constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”². Sendo assim, a língua não é um sistema estável passível de ser ensinado, mas se constitui por meio de textos que se organizam conforme os gêneros discursivos, isto é, “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Esse procedimento dialógico de constituição da linguagem culmina em uma metodologia cujo objetivo é levar o estudante a entender-se como ser ativo nesse processo e consciente das diversas formas de circulação dos discursos nas esferas sociais.

1.2.2.3 O papel do professor

Tomamos como parte considerável de nosso embasamento teórico as reflexões de Bakhtin, com destaque o seu conceito de *gêneros do discurso* e sua concepção de linguagem como produto da interação entre interlocutores, já que o indivíduo se constitui como sujeito através da interação verbal, que se coloca por meio de enunciados. Compreendemos que a relação presente no processo de aprendizagem no contexto da

²BAKHTIN, 1990, p.127.

escola deve ser considerada como aquela que se dá através da mediação, da interação, das trocas de experiências, buscando o crescimento e desenvolvimento do(a) estudante. Entendemos que os conhecimentos experienciados/vivenciados pelos sujeitos devem servir de ponto de partida ao processo de aprendizagem. Sendo o sujeito um ser histórico-social agente, é de extrema importância que se trabalhe a ressignificação dos conceitos já elaborados pela história. Desse modo, pretendemos ir de encontro a uma concepção de educação tradicional, entendida como retrospectiva, na qual a relação entre professor e estudante é, respectivamente, de emissor e receptor passivo. O que defendemos, em contrapartida, é uma concepção de educação prospectiva. Mencionamos, a respeito disso, Kozulin, citado por Daniels (2003):

A educação prospectiva implica que os alunos devem ser capazes de abordar problemas que ainda não existem no momento de sua aprendizagem. Para alcançar essa capacidade, o aluno deve ser orientado para o conhecimento produtivo, não reprodutivo. O conhecimento deve aparecer, portanto, não na forma de resultados e soluções, mas como um processo autoral.³

Nesse processo, o professor agirá como mediador, proporcionando a situação de aprendizagem ao(à) estudante. Além disso, adotamos também como embasamento a teoria de Vygostky, principalmente a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, em que o adulto enquanto mediador é de grande importância no processo de elaboração e apropriação conceitual dos menores. De igual maneira, fundamentais são os dois níveis que Vygostky formula para o processo de aprendizagem, níveis estes entendidos como nível de desenvolvimento real (NDR) e potencial (NDP), a partir dos quais o autor vai definir a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como a distância entre aquilo que a criança está capacitada a executar e aquilo que ela só pode fazer com assessoria. Nossa concepção de aprendizagem, portanto, vai ao encontro dessa elaboração, uma vez que o processo interativo está em seu centro: é pela interação que a criança desenvolve aquilo que sem ajuda externa ela não poderia fazer, internalizando, após esse processo, os conhecimentos que farão parte dela enquanto indivíduo. Assim, a ZDP está sempre em movimento. Aquilo que uma vez fora ZDP, torna-se, mais tarde, zona de desenvolvimento real. É como facilitador desse processo que o professor se insere.

³KOZULIN apud DANIELS, 2003, p. 164.

1.2.2.4 Concepção de ensino de Língua Portuguesa

Para a construção de um projeto que tivesse como centro o trabalho com práticas de linguagem, consideramos o amplamente conhecido livro de João Wanderley Geraldi, intitulado *O texto na sala de aula*, mais especificamente o artigo “Unidades básicas do ensino do português” contido na obra. Nele, o professor Geraldi apresenta uma proposta que está relacionada a um problema com relação à leitura, produção textual e análise linguística presentes em sala de aula no ensino da Língua Portuguesa. O professor propõe algumas saídas que devem sempre ser consideradas contextualmente, pensadas considerando cada realidade específica. Segundo Geraldi, o trabalho de leitura não deve ser martirizante, e sim prazeroso. O professor não deve cobrar da leitura atividades como fichas, roteiros, etc. Desse modo, será possível aos(as) estudantes, uma vez que se considera o aspecto quantitativo, aproveitarem melhor as leituras e terem contato maior com os textos. Para o autor, isso ajudará no desempenho dos(as) discentes e também tornará mais viável a possibilidade do gosto pela leitura. A prática da leitura, assim, servirá de auxílio à produção de textos, uma vez que dá possibilidade de desenvolvimento de reflexão ao(à) aluno(a), o que conseqüentemente o(a) leva a um desenvolvimento da formulação das suas ideias. Segundo o autor, é importante lembrar de que “a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial.”⁴

Com relação à prática de análise linguística, uma vez produzido o texto, Geraldi sugere que, a partir desta produção, tome-se a partida para a análise. O texto é retomado a fim de que, depois, possa ser reescrito, de acordo com o tema a ser discutido na análise. A ideia é partir do erro para a reescritura. Geraldi, portanto, entende a linguagem a partir de uma concepção interacionista, concepção esta que adotamos como embasamento de nossa visão do ensino de Língua Portuguesa. O autor enfoca na existência de uma *interação* entre o produtor, o texto e o leitor. A partir da leitura, o(a) aluno(a) pode desenvolver a compreensão do código linguístico e usá-lo conscientemente na produção textual. As atividades devem ser trabalhadas de maneira clara, para que os(as) alunos(as) possam entender o porquê de as estarem realizando; eles(as) precisam entender o que estão trabalhando e sentirem-se parte do processo de forma motivada. Sendo assim, a proposta

⁴ GERALDI, 2001, p. 65.

de ensino-aprendizagem do português por Geraldi compreende o(a) aluno(a) como aquele capaz de construir conhecimento, de estar ativamente envolvido(a) no processo. Preocupando-se com o desenvolvimento das potencialidades do(a) aluno(a), portanto, a sua proposta está chamando atenção para a relação de implicação do processo de ensino-aprendizagem e a formação e exercício da cidadania.

Assim, temos como base norteadora de nosso projeto a proposta feita por Geraldi de mudança de foco para o trabalho com as práticas de linguagem, para que esse trabalho seja feito a partir de três eixos que se interligam (as três unidades básicas de ensino): prática de leitura, prática de produção textual e prática de análise linguística. A disciplina de Língua Portuguesa passa a ser, desse modo, ensinada por um viés diferente: a teoria gramatical dando espaço ao domínio da linguagem e esse processo sendo concretizado através do próprio texto, ou seja, o objeto central de todo o processo pedagógico passa a ser os sujeitos em sua relação com os textos. O objetivo dessa proposta de Geraldi seria alcançar efetivamente o domínio da língua padrão, tanto em sua forma escrita quanto oral, para tentar eliminar a dificuldade e contrapor-se à artificialidade desse ensino em sala de aula.

1.2.2.5 Narrativas de outros Brasis

“E eu? Quem sou eu em relação ao outro? Que segurança tenho de que eu sou eu e não um outro? Freud revolucionou a subjetividade ao mostrar que o eu não é senhor em sua própria casa, e Lacan desfez a ilusão de totalidade, a pretensão de síntese e a miragem da unidade do eu, mostrando que o *eu é – antes de mais nada – outro.*”⁵

Quinet afirma que o outro sou eu, e que eu sou o outro. A concepção lacaniana de outro e alteridade sempre foi motivo de intenso debate, mas o princípio é claro: não há sujeito, não há eu, se não houver um outro que me incuta de significado. Quando não há um outro, não há eu, pois o eu sozinho é incapaz de apropriar-se plenamente de seu exercício sobre a linguagem e, portanto, de sua interação com a realidade. É no outro que encontramos a realização enquanto indivíduos, que descobrimos que não somos tão “indivíduos” assim, mas sujeitos, sujeitos ao outro.

⁵ QUINET, 2008, p.8. Grifo nosso.

É nessa relação simbiótica que identificamos a importância de focar em alteridade em “Narrativas de outros Brasis”, um projeto que incentiva o confronto de indivíduos com a realidade de outros, para que se tornem sujeitos, pois é por meio da linguagem que tal processo pode se realizar. O outro em questão que é trazido para sala de aula vem de uma realidade bem diferente daquela experienciada pelos(as) estudantes catarinenses: é o nordestino vítima da seca, é o negro que foge aos chicotes do colonizador para viver sua cultura, são histórias de personagens que a distância nos condiciona a chamar de exóticos, mas que dividem conosco uma nacionalidade, uma identidade. Não é um outro estranho, não é um outro incompreensível, mas nossa contraparte, o que não vemos, ou escolhemos não ver, são os que estão à margem, no escuro. O projeto que propomos tenta elucidar esse espaço distante, tenta criar um canal em que possamos nos reconhecer no outro, porque o outro sou eu.

As narrativas que serão abordadas durante o desenvolvimento do projeto são produzidas por esses outros, são a religiosidade do povo africano que nossa formação predominantemente cristã tende a demonizar, são os truques do nordestino pobre que precisa sobreviver aos caprichos do patrão. Essas narrativas são os registros do outro, que serão utilizados para que os alunos, indivíduos em seu próprio direito, olhem para si mesmos sob a perspectiva do outro pois “os processos que ocorrem entre o sujeito e o outro se articulam de forma circular: o sujeito é chamado ao outro, e o sujeito vê a si mesmo aparecer no campo do outro, o outro lá retorna”.⁶

Visando uma realização mais efetiva desse intento, o projeto faz uso de diversos modos diferentes de linguagem, tais como a música, o conto, o teatro, o audiovisual, imagens e poemas que trazem a experiência do outro para a sala de aula, com o objetivo de fomentar discussões sobre como esse outro é percebido e como ele reflete na dinâmica da sociedade brasileira. Outros sujeitos, outras linguagens, serão, portanto, o núcleo de “Narrativas de outros Brasis”, para que se dilua toda a estranheza e o exotismo, e que a distância não impeça que um brasileiro se conecte a um conterrâneo.

1.2.3 Objetivos

1.2.3.1 Objetivos gerais

⁶BRAUER, 1994, p. 7.

Possibilitar o contato com outras possíveis formas de dizer e vivenciar o mundo, através de produções textuais afro-brasileiras e nordestinas, promovendo o contato com a alteridade, o Outro na cultura e sociedade brasileiras, reconhecendo o lugar de marginalidade a que essas culturas foram e estão sendo submetidas.

1.2.3.2 Objetivos específicos

- Ampliar o repertório literário dos(as) educandos(as);
- conhecer e reconhecer a multiplicidade de produções culturais brasileiras;
- incentivar o posicionamento crítico sobre o etnocentrismo no Brasil;
- compreender a importância da cultura afro-brasileira;
- entender o processo de marginalização da cultura afro-brasileira e da subcultura nordestina.

1.2.4 Metodologia

Discussão é a palavra de ordem de nossa metodologia. As atividades a serem desenvolvidas foram pensadas a fim de que fomentem discussões acerca do tema, produzam reflexões a serem impressas em textos escritos pelos(as) estudantes. Faremos uso de diversas linguagens com o intuito de que os(as) discentes tenham uma experiência com a literatura, seja por meio da exibição de filmes, leitura de textos poéticos ou em prosa ou com a apreciação de músicas, cada um desses recursos selecionado a fim de contemplar os eixos que estabelecemos como foco do projeto: a questão marginal no nordeste brasileiro e a perseguição às culturas de matriz africana no país.

As primeiras oito aulas serão dedicadas a apresentar aos(às) estudantes a influência africana em nossa cultura, bem como a discriminação que ela sofre. A primeira aula será dedicada à apresentação de nossa proposta, e como primeira atividade, será organizada uma dinâmica na qual os(as) estudantes receberão imagens que retratam práticas tradicionais da cultura afro-brasileira e orientação para que escrevam suas impressões e as socializem na aula seguinte, um espaço para falar sobre a obscuridade que paira sobre essas manifestações.

O terceiro encontro se aprofundará na produção literária dessa cultura, em sua mitologia, em suas raízes folclóricas, por meio da leitura de textos que trabalhem a visibilidade da tradição Yorubá na cultura brasileira e como percebem-na a sociedade. As

impressões da aula serão entregues ao término, para que, no quarto encontro, possamos identificar como a África está nas bases de nossa formação cultural, por meio da apreciação de músicas como “Canto do Xangô”, de Vinicius de Moraes e Baden Powell, “Tributo aos Orixás”, de Clara Nunes, e “A bênção, Bahia”, de Vinicius de Moraes.

A quinta aula será baseada na leitura de poemas que falem sobre a repressão sofrida pela cultura africana em terras brasileiras e sobre as estratégias que seus praticantes desenvolveram para preservá-la, a fim de que se discuta e reflita a perseguição que essa cultura sofre ainda nos dias de hoje. A sexta aula será o prosseguimento da discussão sobre repressão, e será realizada na sala de vídeo da escola, a fim de que os(as) alunos assistam a palestra “O perigo de uma história única”, proferida por Chimamanda Adichie, e produzam um texto sobre discriminação e etnocentrismo, a ser entregue na sétima aula, na qual será encerrado o primeiro ciclo do projeto.

O oitavo encontro iniciará uma ponte entre a discriminação que as culturas afro-brasileiras sofrem e a marginalização do nordestino pobre, personagem tão predominante na realidade brasileira, e conseqüentemente na literatura nacional, que acaba por constituir o que chamamos de “subcultura”. Será por meio do personagem de Ariano Suassuna, João Grilo, que discutiremos essa temática, um sertanejo pobre que depende unicamente de sua esperteza para lidar com padrões abusivos, ladrões impiedosos e até com o próprio diabo, e de seu julgamento no filme *O Auto da Compadecida* (2000).

A nona aula, além de apresentar o marginal enganador como um arquétipo universal por meio da apresentação em power point de personagens *trickster* nos mais diversos folclores, inclusive no catarinense, contará com a leitura de um trecho da peça de Ariano Suassuna homônima ao filme da última aula, para que os(as) estudantes possam ter um contato direto com a literatura nordestina. O décimo encontro, por sua vez, focará na discussão sobre o que é ser marginal e o motivo de João Grilo encaixar-se nessa categoria, bem como na necessidade que a sociedade tem de manter indivíduos à margem.

No décimo primeiro encontro, o passo seguinte será incentivar os(as) discentes a pensar o marginal como um “outro” indivíduo, mas um indivíduo ainda assim, retomando a discussão das últimas aulas, para que seja solicitado aos(as) estudantes que produzam um pequeno texto expressando sua posição sobre o marginal, após refletirem sobre João Grilo e os demais personagens que foram apresentados na aula anterior. A décima segunda aula será reservada para socialização dessas impressões.

O décimo terceiro encontro efetivamente ligará os dois ciclos do projeto, pois levará os(as) alunos(as) a refletirem sobre o afro-brasileiro e a marginalidade, por meio da leitura do poema “Grito Negro”, de José Craveirinha, e da discussão sobre, a exemplo do pobre, o fato de o negro também ser renegado à marginalidade. Nessa aula, além disso, o produto final, um texto de expressão, começará a ser orientado, e assumirá o centro das duas aulas seguintes, nas quais será efetivamente produzido.

Um varal será organizado para apresentação desses textos de expressão na décima sexta aula, como encerramento de nosso projeto de docência no Colégio Municipal Maria Luiza de Melo.

1.2.5 Recursos necessários

1.2.5.1 Recursos materiais

- Material básico levado pelos(as) estudantes: caderno (ou outro suporte de escrita), lápis, caneta;
- computador com caixas de som levado por nós;
- músicas baixadas da internet;
- datashow disponível na escola, somente com reserva;
- slides produzidos por nós;
- sala de vídeo;
- vídeos disponíveis e baixados na rede;
- fotocópias tiradas por nós;
- quadro negro e giz disponíveis em sala.

1.2.5.2 Recursos bibliográficos

CRAVEIRINHA, José. Grito Negro. Disponível em: <<https://africopoetica.wordpress.com/2007/08/20/jose-craveirinha-grito-negro/>>. Acesso em 20 set. 2015.

CADERNOS NEGROS (Org.) RIBEIRO, E.; BARBOSA, M. São Paulo: Quilombhoje, 2006.

EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FERREIRA, Elio. O contra-lei e outros poemas. 2. ed. revista e aumentada. Teresina: Edição do autor, 1997. Disponível em: <<http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/270/226.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

PRANDI, Reginaldo. Oxumarê, o arco-íris: mais histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004. Disponível em: <http://cp2labre2.xpg.uol.com.br/contos_africanos2012/contos_africanos_afro-brasileiros.pdf>. Acesso em: 19 set. 2015.

PRANDI, Reginaldo. Epílogo. Mitologia dos Orixás. São Paulo, SP: Cia das Letras, 2001. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/prandi/epilogo.htm>>. Acesso em: 19 set. 2015.

SUASSUNA, Ariano. O Auto da Compadecida. Disponível em: <<http://www.escoladacrianca.com.br/sites/default/files/Auto%20Da%20Compadecida%20-%20Ariano%20Suassuna%20%281%29.pdf>>. Acesso em 20 set. 2015.

1.2.6 Avaliação

No primeiro contato que tivemos com o colégio em que iremos estagiar, tanto no que se refere à observação das aulas quanto às concepções de educação adotadas pela instituição⁷, percebemos práticas e teorias nas quais se encontra predominantemente a visão de avaliação diagnóstica. Em nosso entendimento, a avaliação deve ser concebida para além de um instrumento à elaboração de um diagnóstico, pois este, muitas vezes, pode contribuir para um processo classificatório e hierarquista das experiências múltiplas e diversas dos sujeitos. Ao contrário disso, compreendemos a avaliação como um “processo contínuo de reflexão crítica, de informação e interpretação sobre a realidade, de investigação, de efetivação das finalidades educativas e de combustível para apontar necessidades de mudança”⁸.

⁷O Projeto Político Pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos do Colégio Maria Luiza de Melo compreende a avaliação da seguinte forma: “processo permanente de ação-reflexão-ação; instrumento dialético de DIAGNÓSTICO; inclusão de todos os educandos no processo de ensino-aprendizagem garantindo o sucesso de todos; apropriação do conhecimento e necessário do ponto de vista individual e socialmente significativos.” (COLÉGIO MARIA LUIZA DE MELO, p. 4-5)

⁸ LUIS, 2003, p. 37

Desse modo, propomos um trabalho avaliativo que esteja vinculado à ideia de formação, e não de classificação. Isso significa que entendemos a avaliação como parte importante e constitutiva do processo de ensino-aprendizagem, e não como um instrumento de atribuição de valor. As práticas avaliativas que iremos propor têm como base o trabalho com textos, levando em consideração os três eixos propostos por Geraldi (2000): leitura, produção textual e análise linguística. A seguir, detalhamos mais especificamente como o processo avaliativo ocorrerá a partir dessas três unidades.

1.2.6.1 Leitura

Tomaremos a prática de leitura como parte significativa do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação. No trabalho de leitura dos textos, a avaliação consistirá em perceber, primeiramente, que compreensão os(as) estudantes têm sobre o texto lido, que conhecimentos podem ser mobilizados a partir de seus saberes, para, assim, partir à busca de outros modos de ler, isto é, à análise dos significados possíveis e de sua relação com os sujeitos, bem como com seus contextos histórico, ideológico e social. Durante esse processo, entendemos que seja importante ler os textos considerando a sua condição dialógica. Sendo assim, as atividades de leitura não consistem de decodificação do que o autor quis dizer ou identificação homogênea de informações presentes nos textos, mas sim de questões e discussões que suscitem o posicionamento crítico sobre o texto lido, bem como a compreensão desse texto dentro de uma ordem discursiva complexa. Dessa forma, as atividades de leitura se pautam na visão de que a leitura é a interação entre sujeitos e textos, em que os indivíduos se mobilizam, constroem-se e desconstroem-se suas visões de mundo e de si mesmos. Nas palavras de Brandão e Micheletti:

A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante.⁹

⁹ BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 22.

As atividades de leitura passarão todo o planejamento que construímos; constituem-se como parte de um processo maior e se expressará também na produção textual final. O que nos interessa observar é esse caminho de construção e formação dos discentes como leitores.

1.2.6.2 Escrita e reescrita

Outra prática constitutiva do processo avaliativo que planejamos trata-se da produção textual. As atividades escritas serão parte, também, de um processo mais amplo, e estarão sempre relacionadas às práticas de leitura e discussões propostas. Ao orientarmos a produção textual, consideraremos, conforme Geraldi (1997), que ao escrever é necessário: ter o que dizer, ter a quem dizer, ter razões para dizer, assumir-se como locutor e utilizar de estratégias para construir o dizer. A atividade de escrita, desse modo, será encaminhada não para ser produzida como prova de apropriação de um conhecimento técnico, mas sim como possibilidade de se constituir como sujeito que expressa sua visão de mundo – a qual é produzida considerando-se que será lida – em relação a outros sujeitos, em uma relação de interlocução.

A prática de análise linguística é também complementar a esse processo, assim como as demais. Nessa atividade, entende-se como centro norteador os usos da língua, levando-se em consideração seus aspectos tanto linguísticos como discursivos. Desse modo, a partir das produções escritas pelos(as) discentes, serão feitas análises linguísticas cujo objetivo é permitir com que o(a) aluno(a) aproprie-se desses usos e os compreenda, fazendo com que, ao se executar novamente a prática escrita, novas habilidades possam ser mobilizadas, bem como tenha-se conhecimento vivo e prático do trabalho da escrita como um processo. Assim, as análises linguísticas serão sempre ponto de partida para a reescrita.

1.2.6.3 Oralidade

Uma vez que trabalharemos com textos que estão intimamente relacionados à oralidade¹⁰, acreditamos ser importante executar atividades que também possibilitem um trabalho com esse aspecto da língua. Assim como as atividades anteriormente descritas, esta não se trata de um mero produto tampouco servirá de avaliação taxativa. Em nosso

¹⁰As narrativas sobre a cultura afro-brasileira são, em sua maioria, histórias orais passadas à escrita, como no caso dos contos sobre a mitologia Yorubá. Além disso, também os poemas têm uma relação com a fala que é constitutiva desse gênero.

entendimento, um dos objetivos da avaliação oral é possibilitar aos(às) estudantes a percepção de que a língua falada possui variedades, e de que ela está inserida em um contexto maior, em que, muitas vezes, algumas formas de falar são discriminadas e outras privilegiadas. Outro objetivo é permitir com que o aluno tenha conhecimento de que os usos da língua oral estão relacionados com as suas situações comunicativas, isto é, de que cada gênero tem suas exigências e especificidades no processo de interlocução, como é o caso do debate, atividade que proporemos. A avaliação oral, portanto, é compreendida como a possibilidade de o(a) estudante perceber o processo e os mecanismos de construção e circulação dos gêneros orais, criando habilidades de movimentar-se por entre esses diversos modos de dizer bem como de construir uma consciência crítica sobre sua regulamentação.

1.2.7 Planos de aula

1.2.7.1 Plano de aula I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia de Ensino

Escola: Colégio Maria Luiza de Melo
Professora da turma: Adriana Soares de Souza
Estagiários: Jandir Santos e Juliana Pereira
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Estagiária responsável: Juliana Pereira
Data: 06/10/2015
Tempo de aula: 40 min
Horário: 19h25 às 20h05
Série: 2º ano – 206

Plano de aula I

1. Tema
A cultura africana no Brasil: que visões temos?
2. Objetivos
 - 2.1 Objetivo geral

Apresentar nosso planejamento de estágio e inserir a reflexão sobre a presença da cultura africana no Brasil a partir de uma dinâmica, retomando o tema acerca da pluralidade cultural introduzido pela professora da turma.

2.2 Objetivos específicos

- Retomar o conteúdo sobre a pluralidade cultural e as especificidades das lendas da região de Florianópolis;
- apresentar nosso projeto, procurando demonstrar a relação com o conteúdo trabalhado até o momento;
- propor uma dinâmica que possibilite pensar sobre a presença da cultura africana no Brasil;
- provocar uma reflexão sobre a concepção e conhecimento acerca da influência africana no Brasil.

3. Conhecimentos abordados

Pluralidade cultural: a cultura afro-brasileira

4. Metodologia

- Distribuir cópias com texto que apresenta nosso projeto (ANEXO 2);
- Apresentar o projeto de estágio, destacando os objetivos, o tema e o método de avaliação;
- retomar o conteúdo sobre pluralidade cultural, lembrando os(as) alunos(as) acerca das peculiaridades das lendas de Florianópolis, e chamando a atenção para o fato de que há muitos outros mitos e lendas em todo o país;
- organizar a turma em círculo e promover uma dinâmica: dentro de uma caixa, haverá 25 imagens (ANEXO 3) representativas de manifestações culturais afro-brasileiras. Cada aluno(a) pegará uma, sem vê-la;
- os alunos serão orientados a não mostrar sua imagem a ninguém e a permanecer em silêncio contemplando-a;
- após alguns minutos de silêncio, os alunos e as alunas serão orientados a escrever sobre a imagem, utilizando como guia as perguntas (ANEXO 4). As imagens estarão repetidas, então mais de um(a) aluno(a) pegará a mesma, de forma que poderemos perceber as diferentes visões sobre uma mesma representação;
- orientar a turma a escrever sobre suas impressões acerca da imagem, que deverão ser entregues nesse mesmo encontro;
- encerrar com a chamada e o lembrete de trazerem as impressões escritas na próxima aula para serem apresentadas e entregues.

5. Recursos didáticos

- 25 folhas impressas com explicação sobre o projeto de docência “Narrativas de outros Brasis: culturas à margem” (ANEXO 2)
- Caixa de papelão contendo imagens (ANEXO 4)

6. Avaliação

Os(as) estudantes serão avaliados(as) pela participação na dinâmica e na atividade propostas.

7. Referências

Imagens

CULTO a Obaluae. 2015. 1 fotografia, color. Disponível em: <<http://www.raizesespirituais.com.br/orixas/omolu-obaluaie/>>. Acesso em: 19 set. 2015.

CONSULTA aos orixás no Jogo de búzios da consultora Makena. 2015. 1 fotografia, color. Disponível em: <<http://www.raizesespirituais.com.br/consulta-espiritual-jogo-de-buzios/>>. Acesso em: 19 set. 2015.

VERGER, Pierre. **Afoche Filhos de Congo, Carnaval, Salvador, Brasil.** 1946-1948. 1 fotografia, p&b. Disponível em: <<http://www.revista-art.com/print?aid=6>>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. **Candomblé OpoAfonja. Salvador, Bahia.** 1 fotografia, p&b. 1948-1967. Disponível em: <<http://www.schwarze-goetter-im-exil.de/eng/verger/candomble/img-08.html>>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. **Candomblé OpoAfonja. Salvador, Bahia.** 1 fotografia, p&b. 1950-1951. Disponível em: <<http://www.schwarze-goetter-im-exil.de/eng/verger/candomble/img-07.html>>. Acesso em 19 set. 2015.

_____. **Candomblé Cosme. Salvador, Bahia.** 1 fotografia, p&b. 1946-1953. Disponível em: <<http://www.schwarze-goetter-im-exil.de/eng/verger/candomble/img-04.html>>. Acesso em 19 set. 2015.

_____. **Candomblé OpoAganju Offering to Yemanjá.** 1 fotografia, p&b. 1972-1973. Disponível em: <<http://www.schwarze-goetter-im-exil.de/eng/verger/candomble/img-14.html>>. Acesso em 19 set. 2015.

_____. **Candomblé OpoAganjuXangoCeremony.** 1 fotografia, p&b. 1972-1973. Disponível em: <<http://www.schwarze-goetter-im-exil.de/eng/verger/candomble/img-18.html>>. Acesso em 19 set. 2015.

FIO de contas. 2015. 1 fotografia, color. Disponível em: <<https://lilamenez.wordpress.com/tag/fios-de-contas/>>. Acesso em: 19 set. 2015.

1.2.7.2 Plano de aula II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação

Departamento de Metodologia de Ensino

Escola: Colégio Maria Luiza de Melo

Professora da turma: Adriana Soares de Souza

Estagiários: Jandir Santos e Juliana Pereira

Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Estagiária responsável: Juliana Pereira

Data: 07/10/2015

Tempo de aula: 40 min
Horário: 21h40 às 22h
Série: 2º ano - 206

Plano de aula II

1. Tema

O imaginário sobre a cultura afro-brasileira

2. Objetivos

2.1 Objetivo geral

A partir da apresentação das impressões sobre as imagens distribuídas na dinâmica da aula anterior, possibilitar início de reflexão sobre como a cultura africana está presente na cultura nacional.

2.2 Objetivos específicos

- Convidar os(as) estudantes a compartilharem oralmente suas impressões sobre as imagens distribuídas na aula anterior;
- propiciar uma reflexão sobre o desconhecimento acerca da cultura afro-brasileira;
- promover uma conversa sobre os estereótipos que permeiam nosso imaginário.

3. Conhecimentos abordados

O olhar sobre a cultura afro-brasileira. Oralidade.

4. Metodologia

- Solicitar aos(as) discentes que se manifestem sobre suas impressões acerca das imagens da aula anterior;
- após todos compartilharem suas ideias, discutir sobre o que há de comum nelas: de que forma enxergamos a cultura africana?
- incentivar os estudantes a pesquisarem em casa, para a próxima aula: o que você conhece sobre a mitologia africana? Escrever a tarefa no quadro.
- fazer a chamada.

5. Avaliação

Participação na atividade de produção oral e no debate.

6. Recursos necessários

- Quadro negro e giz.

7. Referências

Sem referências.

1.2.7.3 Plano de aula III

Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia de Ensino

Escola: Colégio Maria Luiza de Melo
Professora da turma: Adriana Soares de Souza
Estagiários: Jandir Santos e Juliana Pereira
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Estagiária responsável: Juliana Pereira
Data: 08/10/2015
Tempo de aula: 40 min
Horário: 19h25 às 20h05
Série: 2º ano - 206

Plano de aula III

1. Tema

A chegada dos africanos no Brasil e a religiosidade afro-brasileira.

2. Objetivos

2.1 Objetivos gerais

- Promover a expansão do repertório cultural sobre o Brasil, aproximando-se da cultura e religiosidade afro-brasileira.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar a presença da religiosidade afro-brasileira;
- conhecer algumas crenças e rituais de influência africana;
- perceber os elementos específicos dessas crenças e rituais;
- ler breve narrativa sobre a mitologia Yorubá, procurando mobilizar os conhecimentos prévios acerca dessa mitologia;
- provocar nos(as) estudantes o questionamento sobre a visibilidade da religiosidade de matriz africana no Brasil.

3. Conhecimentos abordados

Os afrodescendentes no Brasil. A religiosidade afro-brasileira. Leitura.

4. Metodologia

- Convidar os(as) estudantes a expor o resultado de suas pesquisas (solicitadas no encontro anterior) sobre o que conhecem da cultura africana;
- introduzir conteúdo sobre a vinda dos africanos para o Brasil, distribuindo o mapa de tráfico de escravos (ANEXO 5);
- identificar as regiões de maior influência africana;
- questionar os(as) estudantes sobre que elementos eles conhecem acerca da região nordestina;
- perguntar aos(às) alunos(as) o que já ouviram falar sobre o Candomblé;
- distribuir cópias do conto “O dia em que o arco-íris estancou a chuva” (ANEXO 6), de Reginaldo Prandi e fazer leitura dramatizada;
- introduzir aspectos da religiosidade afro-brasileira, focando na formação do Candomblé;
- questionar os(as) estudantes acerca do conhecimento que tinham sobre a mitologia Yorubá. O que você sabia e o que mudou?

- fazer a chamada.

5. Avaliação

Participação nas discussões propostas e nas atividades de apresentação e escrita solicitadas.

6. Recursos necessários

- Cópias de textos;
- quadro negro e giz.

7. Referências

PRANDI, Reginaldo. **Oxumarê, o arco-íris: mais histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004. Disponível em: http://cp2labre2.xpg.uol.com.br/contos_africanos2012/contos_africanos_afro-brasileiros.pdf. Acesso em: 19 set. 2015.

1.2.7.4 Plano de aula IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação

Departamento de Metodologia de Ensino

Escola: Colégio Maria Luiza de Melo

Professora da turma: Adriana Soares de Souza

Estagiários: Jandir Santos e Juliana Pereira

Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Estagiária responsável: Juliana Pereira

Data: 14/10/2015

Tempo de aula: 40 min

Horário: 21h40 às 22h20

Série: 2º ano - 206

1. Tema

Influência da religiosidade africana na música popular brasileira.

2. Objetivos

2.1 Objetivos gerais

- Reconhecer a importância da cultura africana para a cultura brasileira.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar a influência da mitologia de matriz africana em músicas brasileiras;

- perceber os elementos da cultura africana presentes nas músicas: instrumentos e letras.

3. Conhecimentos abordados

Religiosidade afro-brasileira. Música popular brasileira.

4. Metodologia

- Distribuir letras das músicas selecionadas (ANEXO 8) aos(às) estudantes;
- ouvir uma por vez as músicas “Canto do Xangô”, de Vinicius de Moraes e Baden Powell; “Tributo aos Orixás”, de Clara Nunes; e “A bênção, Bahia, de Vinicius de Moraes;
- solicitar aos(às) estudantes que acompanhem as músicas com a letra;
- perguntar aos(às) alunos sobre o que eles identificam nas músicas: como são os instrumentos? sobre o que fala a letra?
- questionar se conheciam essas músicas e se conhecem outras que também tratam da cultura afro-brasileira. Indicar que se sintam à vontade para trazer referências na próxima aula.
- fazer a chamada.

5. Avaliação

Participação nas discussões.

6. Recursos necessários

- Computador com caixas de som;
- cópias das letras de músicas selecionadas.

7. Referências

Músicas:

MORAES, Vinicius. A bênção, Bahia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OCCe2CVtTB8>>. Acesso em 19 set. 2015.

MORAES, Vinicius; POWELL, Baden. Canto do Xangô. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Od2kpFZjhAI>>. Acesso em: 19 set. 2015.

NUNES, Clara. Tributo aos Orixás. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UXZxmFj8_Ng>. Acesso em: 19 set. 2015.

1.2.7.5 Plano de aula V

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação

Departamento de Metodologia de Ensino

Escola: Colégio Maria Luiza de Melo

Professora da turma: Adriana Soares de Souza

Estagiários: Juliana Pereira e Jandir ...

Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Estagiária responsável: Juliana Pereira

Data: 15/10/2015

Tempo de aula: 40 min

Horário: 19h25 às 20h05

Série: 2º ano - 206

Plano de Aula V

1. Tema

A repressão à religiosidade afro-brasileira.

2. Objetivos

2.1 Objetivos gerais

- Promover uma reflexão sobre o lugar da religiosidade de matriz africana no Brasil.

2.2 Objetivos específicos

- Possibilitar a compreensão da repressão que a religiosidade e a cultura africanas sofriam e sofrem;

- discutir sobre o sincretismo religioso, estratégia de resistência da religião africana no Brasil;

- incentivar o posicionamento crítico sobre a forma como a religiosidade de matriz africana é vista.

- fazer leitura de poema que trata da repressão à religião de matriz africana.

3. Conhecimentos abordados

Contexto da religiosidade afro-brasileira. Sincretismo religioso.

4. Metodologia

- Retomar com os(as) estudantes a conversa da aula anterior sobre a influência africana na música popular brasileira, salientando a importância da cultura africana para a cultura nacional;

- distribuir cópias do poema “Meu rosário”, de Conceição Evaristo (ANEXO 9), e solicitar que os(as) estudantes se voluntariem a ler o poema em voz alta;

- após a leitura, questionar os(as) estudantes: do que trata esse poema de Conceição Evaristo?

- levar a uma discussão sobre o sincretismo religioso como estratégia de resistência, questão presente no poema “Meu rosário”.

- distribuir cópias do poema “Odo Xererê, Odoyá, Iemanjá”, de Esmeralda Ribeiro (ANEXO 10), solicitar que os alunos se voluntariem para fazer a leitura;

- interpretar o poema com os(as) discentes, a partir de roteiro de perguntas (ANEXO 11);

- encaminhar atividade de produção textual sobre a cultura afro-brasileira hoje (ANEXO 12), que será recolhida nesta aula;

- fazer a chamada.

5. Avaliação

Participação na atividade de interpretação dos poemas e nas discussões.

6. Recursos necessários

- Cópias dos poemas;
- Cópias de atividades.

7. Referências

CADERNOS NEGROS (Org.) RIBEIRO, E.; BARBOSA, M. São Paulo: Quilombhoje, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

1.2.7.6 Plano de aula VI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação

Departamento de Metodologia de Ensino

Escola: Colégio Maria Luiza de Melo

Professora da turma: Adriana Soares de Souza

Estagiários: Jandir Santos e Juliana Pereira

Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Estagiária responsável: Juliana Pereira

Data: 20/10/2015

Tempo de aula: 40 min

Horário: 19h25 às 20h05

Série: 2º ano - 206

Plano de aula VI

1. Tema

Etnocentrismo.

2. Objetivos

2.1 Objetivos gerais

Promover uma reflexão sobre os mecanismos de opressão à religiosidade afro-brasileira, e à cultura de matriz africana de modo geral.

2.2 Objetivos específicos

- Estimular o pensamento crítico sobre o processo de construção da visão que predomina sobre a cultura afro-brasileira;

- desconstruir a concepção hegemônica e preconceituosa sobre essa cultura.

3. Conhecimentos abordados

Etnocentrismo. Preconceito racial.

4. Metodologia

- Levar os(as) estudantes à sala de vídeo;
- na sala de vídeo, distribuir cópias do poema “África mãe”, de Elio Ferreira (ANEXO 13);
- solicitar que os(as) discentes se ofereçam a fazer a leitura em voz alta do poema;
- interpretar o poema com os(as) estudantes, procurando observar a crítica que o poeta faz;
- após a conversa, assistir ao vídeo “O perigo de uma história única”, palestra proferida por Chimamanda Adichie;
- questionar os(as) alunos sobre o que acharam do vídeo;
- discutir sobre a ideia de etnocentrismo: que histórias sobre a África e sobre a cultura afro-brasileira chegam a nós? Quais as implicações da forma como essas histórias são contadas?
- promover um debate sobre o preconceito;
- após as discussões, dar espaço para a continuação de produção textual solicitada no encontro anterior;
- auxiliar os(as) estudantes na produção;
- recolher as produções;
- fazer a chamada.

5. Avaliação

Participação na atividade de interpretação do poema e nas discussões propostas.

6. Recursos necessários

- Computador com caixas de som;
- Cópias do poema.

7. Referências

CHIMAMANDA Adichie: o perigo de uma única história. [Título original: The danger of a single story]. Estados Unidos: TED Global, 2009. 1 vídeo (18,49 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>>. Acesso em: 20 set. 2015.

FERREIRA, Elio. **O contra-lei e outros poemas**. 2. ed. revista e aumentada. Teresina: Edição do autor, 1997. Disponível em: <<http://unb.revistainterambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/270/226.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

1.2.7.7 Plano de aula VII

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

Escola: Colégio Maria Luiza de Melo
Professora da turma: Adriana Soares de Souza

Estagiários: Jandir Santos e Juliana Pereira
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Estagiária responsável: Juliana Pereira
Data: 21/10/2015
Tempo de aula: 40 min
Horário: 21h40 às 22h20
Série: 2º ano - 206

Plano de Aula VII

1. Tema

A cultura afro-brasileira hoje.

2. Objetivos

2.1 Objetivos gerais

Continuação de produção textual.

2.2 Objetivos específicos

Possibilitar espaço em sala para continuação de produção textual.

3. Conhecimentos abordados

Produção textual.

4. Metodologia

- Relembrar os(as) estudantes da importância da produção textual solicitada;
- encaminhar continuação da produção textual;
- recolher produções;
- fazer a chamada.

5. Avaliação

Realização da atividade solicitada.

6. Recursos necessários

- Caderno escolar;
- quadro negro e giz.

7. Referências

Sem referências.

1.2.7.8 Plano de aula VIII

Escola: Colégio Maria Luiza de Melo
Professora da turma: Adriana Soares de Souza
Estagiários: Jandir Santos e Juliana Pereira
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Estagiário responsável: Jandir Santos
Data: 22/10/2015
Tempo de aula: 40 min
Horário: 19h25 às 20h10
Série: 2º ano - 206

Plano de aula VIII

1. Tema

O marginal no sertão nordestino

2. Objetivos

2.1 Objetivos gerais

Chamar a atenção para a questão marginal na realidade brasileira.

2.2 Objetivos específicos

- Fomentar discussões sobre o papel do marginal na sociedade;
- discutir sobre como os alunos enxergam esse papel.

3. Conhecimentos abordados

A questão marginal. O Nordeste brasileiro.

4. Metodologia

- Reproduzir trecho célebre do filme *O Auto da Compadecida* (2000), baseado na obra homônima de Ariano Suassuna, no qual o personagem João Grilo está sendo julgado no Purgatório, até antes do desfecho da cena;
- solicitar aos alunos que opinem sobre a culpa do marginal João Grilo;
- exibir a cena final do julgamento, na qual Nossa Senhora intercede por João Grilo, mostrando o outro lado da história do sertanejo;
- perguntar novamente aos alunos sobre seu posicionamento após a intercessão de Nossa Senhora;
- fazer a chamada.

5. Avaliação

Participação nas discussões.

6. Recursos necessários

- Computador com caixas de som;
- datashow.

7. Referências

Filme:

ARRAES, Gues. O Auto da Compadecida. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2kyxIJzBOME>>. Acesso em 19 set. 2015.

1.2.7.9 Plano de aula IX

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia de Ensino

Escola: Colégio Maria Luiza de Melo
Professora da turma: Adriana Soares de Souza
Estagiários: Juliana Pereira e Jandir Santos
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Estagiário responsável: Jandir Santos
Data: 27/10/2015
Tempo de aula: 40 min
Horário: 19h25 às 20h10
Série: 2º ano - 206

Plano de aula IX

1. Tema

A literatura do sertão nordestino.

2. Objetivos

2.1 Objetivos gerais

- Levar aos alunos a experiência de um texto produzido sobre o sertão nordestino.

2.2 Objetivos específicos

- Mostrar o texto no qual o filme *O Auto da Compadecida* (2000) foi baseado;
- identificar como a presença do anti-herói, do embusteiro, é corriqueira em culturas como a grega, a nórdica, a norte-americana e a brasileira.

3. Conhecimentos abordados

A questão marginal. Arquétipos. Literatura nordestina.

4. Metodologia

- Distribuir um trecho da peça de Ariano Suassuna (ANEXO 14);
- Realizar atividade de leitura dramática do texto, impresso ou exibido em DataShow;
- Discutir sobre o posicionamento de João Grilo;
- Mostrar como o mesmo comportamento é mostrado por personagens dos mais diversos folclores e culturas, como Loki na mitologia nórdica, Hermes na mitologia grega, Tom Sawyer, personagem criado pelo autor Mark Twain, e até mesmo no famigerado “jeitinho brasileiro”;
- fazer a chamada.

5. Avaliação

Participação nas atividades de leitura e discussão.

6. Recursos necessários

- Computador com caixas de som;
- Trecho da peça impresso ou datashow.

7. Referências

Peça:

SUASSUNA, Ariano. O Auto da Compadecida. Disponível em:

<<http://www.escoladacrianca.com.br/sites/default/files/Auto%20Da%20Compadecida%20-%20Ariano%20Suassuna%20%281%29.pdf>>. Acesso em 20 set. 2015.

1.2.7.10 Plano de aula X

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação

Departamento de Metodologia de Ensino

Escola: Colégio Maria Luiza de Melo

Professora da turma: Adriana Soares de Souza

Estagiários: Juliana Pereira e Jandir Santos

Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Estagiário responsável: Jandir Santos

Data: 29/10/2015

Tempo de aula: 40 min

Horário: 19h25 às 20h10

Série: 2º ano - 206

Plano de aula X

1. Tema

A questão marginal.

2. Objetivos

2.1 Objetivos gerais

- Explicar o que é a marginalidade.

2.2 Objetivos específicos

- Discutir sobre o motivo de João Grilo ser considerado um personagem marginal;
- Refletir sobre o papel daqueles que estão a margem em relação àqueles que estão no centro.

3. Conhecimentos abordados

A questão marginal. Alteridade.

4. Metodologia

- Retomar a discussão das últimas aulas;
- convidar os alunos a refletirem sobre a marginalidade enquanto são apresentadas outras personagens marginais da realidade brasileira, tais como Pedro Malazarte, concebido pelo dramaturgo Camargo Guarnieri, as figuras folclóricas do Saci e das bruxas de Florianópolis;
- fazer a chamada.

5. Avaliação

Participação nas discussões.

6. Recursos necessários

- Quadro, giz;
- datashow.

7. Referências

Sem referências.

1.2.7.11 Plano de aula XI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação

Departamento de Metodologia de Ensino

Escola: Colégio Maria Luiza de Melo

Professora da turma: Adriana Soares de Souza

Estagiários: Juliana Pereira e Jandir Santos

Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Estagiário responsável: Jandir Santos

Data: 03/11/2015

Tempo de aula: 40 min

Horário: 19h25 às 20h10

Série: 2º ano - 206

Plano de aula XI

1. Tema

A questão marginal.

2. Objetivos

2.1 Objetivos gerais

- Estimular uma visão de alteridade sobre a questão marginal.

2.2 Objetivos específicos

- Dar aos alunos a oportunidade de passarem ao texto as opiniões que vinham sendo discutidas nas últimas aulas;
- Incentivar os alunos a pensar o marginal como um “outro” indivíduo, mas um indivíduo ainda assim.

3. Conhecimentos abordados

A questão marginal. Alteridade. Produção escrita.

4. Metodologia

- Retomar a discussão das últimas aulas;
- Solicitar aos alunos que produzam um pequeno texto expressando sua posição sobre o marginal, após refletirem sobre João Grilo e os demais personagens que foram apresentados na aula anterior, dando a orientação necessária;
- Recolher os textos para correção;
- fazer a chamada.

5. Avaliação

Entrega da produção escrita.

6. Recursos necessários

- Quadro, giz.

7. Referências

Sem referências.

1.2.7.12 Plano de aula XII

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação

Departamento de Metodologia de Ensino

Escola: Colégio Maria Luiza de Melo

Professora da turma: Adriana Soares de Souza

Estagiários: Juliana Pereira e Jandir Santos

Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Estagiário responsável: Jandir Santos

Data: 04/11/2015

Tempo de aula: 40 min

Horário: 21h40 às 22h

Série: 2º ano - 206

Plano de aula XII

1. Tema

A questão marginal.

2. Objetivos

2.1 Objetivos gerais

- Ouvir sobre a questão marginal através da perspectiva dos alunos.

2.2 Objetivos específicos

- Permitir que os alunos defendam sua síntese pessoal das últimas aulas;

- Verificar o progresso das discussões por meio desse posicionamento.

3. Conhecimentos abordados

A questão marginal. Alteridade. Produção escrita..

4. Metodologia

- Convidar os alunos a dividirem suas impressões pessoais sobre a questão marginal;

- fazer a chamada.

5. Avaliação

Participação nas atividades de leitura e discussão.

6. Recursos necessários

- Quadro e giz.

7. Referências

Sem referências;

1.2.7.13 Plano de aula XIII

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação

Departamento de Metodologia de Ensino

Escola: Colégio Maria Luiza de Melo

Professora da turma: Adriana Soares de Souza

Estagiários: Juliana Pereira e Jandir Santos

Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Estagiário responsável: Jandir Santos

Data: 05/11/2015

Tempo de aula: 40 min

Horário: 19h25 às 20h10

Série: 2º ano - 206

Plano de aula XIII

1. Tema

O negro e a questão marginal.

2. Objetivos

2.1 Objetivos gerais

Levar os alunos a refletirem sobre a relação entre o negro e a marginalidade.

2.2 Objetivos específicos

- Mostrar como essa relação vem de um passado histórico desumano;
- enfatizar sobre como a cultura africana vem sendo delegada à marginalidade.

3. Conhecimentos abordados

A questão marginal. A representatividade negra.

4. Metodologia

- Realizar leitura do poema “Grito Negro”, de José Craveirinha (ANEXO 15);
- discutir sobre as possíveis relações entre o negro e a marginalidade;
- orientar os alunos sobre a produção que será solicitada na próxima aula, um texto de expressão sobre os temas abordados durante as aulas de estágio;
- fazer a chamada.

5. Avaliação

Participação nas atividades de leitura e discussão.

6. Recursos necessários

- Datashow;
- quadro negro e giz.

7. Referências

Poema:

CRAVEIRINHA, José. Grito Negro. Disponível em:
<<https://africopoetica.wordpress.com/2007/08/20/jose-craveirinha-grito-negro/>>. Acesso em 20 set. 2015.

1.2.7.14 Plano de aula XIV

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

Escola: Colégio Maria Luiza de Melo
Professora da turma: Adriana Soares de Souza

Estagiários: Juliana Pereira e Jandir Santos
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Estagiário responsável: Jandir Santos
Data: 10/11/2015
Tempo de aula: 40 min
Horário: 19h25 às 20h10
Série: 2º ano - 206

Plano de aula XIV

1. Tema

O negro e a questão marginal.

2. Objetivos

2.1 Objetivos gerais

- Orientar a produção do produto final.

2.2 Objetivos específicos

- Solicitar aos alunos a produção de um texto de qualquer gênero sobre quem é o negro, quem é o marginal ou quem é o nordestino hoje;
- estimular a prática da alteridade durante a produção do texto.

3. Conhecimentos abordados

A questão marginal. A representatividade negra. O nordestino. Produção textual.

4. Metodologia

- Solicitar aos alunos um texto de produção criativa sobre um dos temas trabalhados durante o estágio;
- orientar os alunos quanto aos gêneros ou transgressões literárias que por ventura venham a escolher para sua produção;
- fazer a chamada.

5. Avaliação

Entrega do texto.

6. Recursos necessários

- Giz, quadro negro.

7. Referências

Sem referências.

1.2.7.15 Plano de aula XV

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação

Departamento de Metodologia de Ensino

Escola: Colégio Maria Luiza de Melo
Professora da turma: Adriana Soares de Souza
Estagiários: Juliana Pereira e Jandir Santos
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Estagiário responsável: Jandir Santos
Data: 11/11/2015
Tempo de aula: 40 min
Horário: 21h40 às 22h20
Série: 2º ano - 206

Plano de aulas XV

1. Tema

Produção escrita.

2. Objetivos

2.1 Objetivos gerais

- Revisar com os alunos os textos produzidos na última aula.

2.2 Objetivos específicos

- Auxiliar os alunos no refinamento de suas produções;
- Realizar a análise linguística das mesmas.

3. Conhecimentos abordados

A questão marginal. A representatividade negra. Alteridade. Produção escrita.

4. Metodologia

- Realizar a análise linguística dos textos em conjunto com os alunos;
- auxiliar a reescrita das produções;
- avisá-los de que a atividade deve ser entregue sem falta na aula posterior, para apresentação no sarau.
- fazer a chamada.

5. Avaliação

Execução da produção escrita.

6. Recursos necessários

- Quadro, giz.

7. Referências

Sem referências.

1.2.7.16 Plano de aula XVI

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

Escola: Colégio Maria Luiza de Melo
Professora da turma: Adriana Soares de Souza
Estagiários: Jandir Santos e Juliana Pereira
Professora orientadora: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Estagiária responsável: Juliana Pereira
Data: 12/11/2015
Tempo de aula: 40 min
Horário: 19h25 às 20h05
Série: 2º ano - 206

Plano de aula XVI

1. Tema

Narrativas de outros Brasis: culturas à margem.

2. Objetivos

2.1 Objetivos gerais

Realizar sarau de encerramento.

2.2 Objetivos específicos

Estimular a oralidade e a produção criativa.

3. Conhecimentos abordados.

Oralidade. Criatividade.

4. Metodologia

- Acompanhar os(as) estudantes até à sala reservada (auditório ou outra);
- dar início ao Sarau com apresentação individual dos estagiários Juliana e Jandir;
- assistir as apresentações dos(as) estudantes, avaliando-as conforme critérios apresentados no registro de avaliações (ANEXO 16);
- dar um parecer nosso sobre o desempenho geral da turma;
- conversar com os(as) discentes sobre nossos encontros e sobre o projeto, pedindo a eles que avaliem nossa prática;
- recolher as produções finais, avisando-os(as) de que as entregaremos corrigidas à professora da turma na semana seguinte;
- fazer o encerramento de nosso estágio.

5. Avaliação

Participação e envolvimento no Sarau.

6. Recursos necessários

- sala específica a reservar.

7. Referências

Sem referências.

1.3 RELATOS E DOCUMENTAÇÃO DO EXERCÍCIO DE DOCÊNCIA

1.3.1 Dia 06 de outubro de 2015: 1ª aula

Terça-feira, 19h25, foi o primeiro momento em que assumimos a turma. Tanto a orientadora do projeto quanto a professora da classe estavam a nos observar. Os alunos, já habituados com nossa presença do período de observação, pareciam, no entanto, pesar-nos, julgar se éramos dignos de sua atenção. Somando isso a nossa tensão inerente, era de se esperar que cedêssemos a isso.

Contudo, a estagiária Juliana, responsável por ministrar a aula do dia (uma dinâmica envolvendo a leitura de imagens de matriz africana), precisou apenas de uma tomada de fôlego para transparecer segurança. Compassadamente, os estagiários distribuíam cópias da proposta do projeto, que foi lida em seguida juntamente com os alunos, esclarecendo dúvidas que surgiram.

O decorrer da aula seguiu conforme o planejado: recebendo cada aluno uma imagem em que estava representada sobretudo a religiosidade de matriz africana. A atividade consistia os estudantes que escrevessem no verso da imagem a primeira impressão que tivessem. A natureza do exercício causou certo estranhamento nos alunos, que, acostumados com a rotina de aulas expositivas, talvez achassem um tanto inesperado que lhes fosse pedido que opinassem.

Como a proposta era explicar do que de fato se tratavam as imagens na próxima aula, não interferindo na leitura dos alunos, as impressões que estes escreveram foram recolhidas pelos estagiários para que fosse possível ter um feedback de como cada um deles compreendia a cultura afro-brasileira e houvesse como conduzir as discussões subsequentes. Ao final da dinâmica, a chamada foi realizada, e os alunos, ainda afetados pelo estranhamento do que fora realizado, pareciam sinceramente interessados no rumo que aquilo poderia tomar.

1.3.2 Dia 07 de outubro de 2015: 2ª aula

A rotina de qualquer escola, apesar de pautada por um planejamento anual estratégico, é frequentemente comprometida em função de imprevistos. O que ocorreu na quarta-feira, dia 07, foi um de natureza trágica: uma das professoras do Colégio Maria Luiza de Melo

falecera prematuramente. Devido a comoção entre docentes e discentes, foi decretado que não haveria aula nesse dia, o que nos levou a readaptar a aplicação de nossos planos de aula. A aula prevista para este dia, portanto foi dada no encontro do dia 14-10.

1.3.3 Dia 08 de outubro de 2015: 3ª aula

Contudo, nos lembrando mais uma vez sobre a mutabilidade da rotina escolar, a professora da turma solicitou que cedêssemos uma de nossas aulas para que fosse aplicada aos alunos uma prova avaliativa. A fim de não perdermos mais um dia de atividades ao atender ao pedido, nos dispusemos a ajudá-la, o que nos obrigou mais uma vez a rever o fluxo de nossas aulas.

1.3.4 Dia 14 de outubro de 2015: 4ª aula

Às quartas-feiras, o último tempo do Colégio MELÃO, tem uma particularidade: a aula, que deveria ocorrer das 21h40 às 22h20, acaba sendo reduzida pela metade porque foi tomada a decisão de liberar os estudantes mais cedo por razões de mobilidade. Nesse dia, tivemos contato com o que provaria ser uma das dificuldades mais recorrentes em lidar com aquela turma específica de EJA: poucos eram os alunos que tinham participado da última aula ministrada, indicando que a rotatividade era uma tendência ali.

Levando em conta uma aula com vinte minutos de duração, o planejamento para aulas às quartas tendia a ser diferenciado, mas apesar do tempo breve, neste dia 14 de outubro, a estagiária Juliana conseguiu dar conta de explicar as imagens que foram distribuídas na aula que ministrara anteriormente, ao mesmo tempo que discutia com os alunos as impressões que haviam registrado e mantinha aqueles que haviam perdido a última aula a par do que estava sendo discutido.

A dinâmica de discussões ainda estava sendo assimilada pelos alunos, pois, até mesmo depois de finalizada a chamada, ainda era palpável a estranheza que expressavam à forma como os estávamos abordando.

1.3.5 Dia 15 de outubro de 2015: 5ª aula

Semelhante às aulas de terça, às de quinta também são realizadas das 19h25 às 20h05. Assumindo mais uma vez a aula, a estagiária Juliana leu juntamente com a turma um texto de Reginaldo Prandi, “O dia em que o arco-íris estancou a chuva”, uma adaptação de mitos africanos. Para esta aula, estava prevista também a leitura de outro texto do mesmo autor,

“E foi inventado o candomblé...”, contudo o tempo hábil não foi suficiente, de forma que tivemos de eliminá-lo do planejamento.

Após encerrar a leitura do texto, a estagiária apresentou uma espécie de glossário ilustrado via PowerPoint, que trazia pequenos perfis de personagens que surgiram ao longo da narrativa, todos referentes a figuras e divindades da religião Candomblé. Uma discussão fluida envolvendo intertextualidade e sincretismo religioso tomou a dianteira, sempre muito bem conduzida pela professora estagiária.

No entanto, a estranheza de alguns estudantes se manifestou em resistência. Uma aluna, já bem conhecida por má conduta, apresentou alguns empecilhos à aula, e um dos alunos, negro, mostrou-se um tanto contrariado por estarmos falando apenas da cultura afro-brasileira, talvez por se sentir perseguido. Nenhuma situação que não fosse sutilmente contornada sem maiores ocorrências, cabendo à estagiária responsável encerrar a aula após a chamada.

1.3.6 Dia 20 de outubro de 2015: 6ª aula

Uma vez que, até o momento, havíamos perdido dois encontros, os quais não podíamos repor devido ao calendário escolar e ao calendário de estágio, algumas aulas tiveram de ser suprimidas e outras repensadas. Para esta aula, estava previsto o trabalho com músicas populares brasileiras que tratassem da religiosidade de matriz africana, porém esse trabalho não ocorreu.

Neste sexto encontro, Juliana trouxe outra leitura para ser realizada em sala de aula: “Meu Rosário”, de Conceição Evaristo, a fim de destacar a questão do sincretismo religioso, a violência contra a cultura afro e sua resistência. A leitura deste poema estava prevista para ser feita concomitantemente à leitura de outro poema, “Odo Xererê, Odojá, Iemanjá”, de Esmeralda Ribeiro, porém, novamente o tempo não era suficiente e foi preciso trabalhar com somente um deles nesta aula.

Com uma participação bem mais expressiva por parte dos estudantes, a estagiária responsável pareceu bem mais confortável em sua posição, mantendo a mesma segurança e domínio das aulas passadas. Como alguns dos alunos já tinham algum tipo de contato direto com a cultura afro-brasileira, como é o caso de alguns que afirmaram praticar uma religião de matriz africana, a discussão mostrou-se bem frutífera, pois, além de trazer-se um tema a partir de textos para sala de aula, pôde-se contar com relatos pessoais dos próprios alunos, que pareceram bem satisfeitos em compartilhar.

Foi o momento para solicitarmos deles que produzissem um texto dissertativo, com orientações para que registrassem o que puderam aprender a partir das aulas ministradas até o momento. Como a duração da aula, mesmo na íntegra, é bem curta, foi permitido aos alunos que levassem as orientações para casa e trouxessem o texto em outro momento, a fim de que pudessem pesquisar melhor em outras fontes e dissertar com mais tranquilidade.

1.3.7 Dia 21 de outubro de 2015: 7ª aula

Como salientado anteriormente, algumas aulas tiveram de ser remanejadas. Para este encontro, prevíamos ir à sala de vídeo e assistir a “O perigo de uma história única”, de Chimamanda Adichie, porém, devido ao fato de não termos conseguido reservar a sala de vídeo para esta data, tampouco o Datashow, escolhemos trabalhar com o poema “Odo Xerere, Odojá, Iemanjá”, de Esmeralda Ribeiro.

Sob a responsabilidade da estagiária Juliana, a violência contra o jovem negro era o ponto central das discussões desta aula. Por meio da leitura do poema “Odo Xerere, Odojá, Iemanjá”, mais uma vez os alunos aproveitaram o espaço para partilhar suas experiências sobre o assunto, seja sobre algo que lhes tenha acontecido ou a alguém que conheçam.

Como um dos últimos textos disponibilizados pela estagiária acerca da cultura afro-brasileira, o poema serviu também para auxiliá-los em sua produção textual, solicitada na aula anterior. Sobre essa atividade, alguns já haviam conseguido entregar o resultado de seu esforço, outros solicitaram mais tempo, mas era um consenso que grande parte da sala já estava significativamente mais receptiva à nossa proposta.

1.3.8 Dia 22 de outubro de 2015: 8ª aula

Neste dia, o estagiário responsável, Jandir Santos, retomou com os alunos o tema e as questões discutidas até o momento, salientando a que conclusões chegamos, que reflexões tivemos, a fim de conduzir a turma para o segundo momento de nosso estágio: a ideia de subcultura e a noção de marginalidade. Nessa etapa do estágio, os estudantes já estavam bem mais participativos e dispostos a ouvir, respondiam ativamente às perguntas que o estagiário fazia sobre o que haviam concluído do que estudamos até então. A partir das respostas dos alunos, que salientavam a questão da invisibilidade da cultura afro-brasileira e africana, a aula foi conduzida pelo estagiário Jandir para a reflexão sobre a

ideia de outras culturas que também estão à margem da sociedade brasileira, como a do nordeste. Nesta aula, o objetivo era realizar um debate sobre o trecho do filme “O auto da compadecda” em que ocorre o julgamento do personagem João Grilo. Inicialmente, o estagiário responsável buscou contextualizar o filme para aqueles que não o haviam visto, resumindo brevemente a história. Em seguida, projetou com Datashow parte do fragmento do filme, em que chega a vez de João Grilo pronunciar-se em sua defesa. O trecho é pausado antes de seu desfecho, isto é, da decisão de Jesus sobre seu destino, e o estagiário questiona os estudantes sobre sua opinião acerca do caso: condenável ou não? Por quê? As respostas eram calorosas, uns concordavam com os argumentos de Nossa Senhora, a qual associava o comportamento de João Grilo a sua condição miserável de vida; outros salientavam que a pobreza não deve justificar a criminalidade. O estagiário ouvia e mediava as discussões com domínio e segurança, direcionando-as ao objetivo pretendido, que foi salientado em seguida ao término do trecho, em que João Grilo termina obtendo uma nova chance de vida. Nesse momento, o estagiário comentou, em consonância com a fala da personagem Nossa Senhora, sobre a questão da “malandragem” de João Grilo como estratégia de sobrevivência, fazendo a turma refletir sobre a dificuldade de determinar a culpa sobre João Grilo, uma vez que a sua estratégia deve ser analisada e considerada em um contexto maior. Os estudantes envolveram-se na discussão, emitindo suas opiniões, alguns manifestaram mudança, procurando compreender o ponto de vista exposto pelo estagiário. Porém, o tempo passou rápido, como costumava ser, e a discussão precisou ser interrompida para a realização da chamada. O estagiário fez um fechamento comentando que a discussão continuaria na aula seguinte.

1.3.9 Dia 27 de outubro de 2015: 9ª aula

Como o feriado do dia do servidor público cairia na sexta-feira dia 30, dia da semana em que os professores participariam de capacitação, esta foi adiantada para o dia 27. Portanto, para que os professores dela pudessem participar, os alunos foram dispensados das aulas e não efetuamos nosso encontro preparado para o dia. Por conta disso, tivemos de novamente repensar o planejamento das aulas.

1.3.10 Dia 28 de outubro de 2015: 10ª aula

Nesta aula, que tem apenas 20 minutos, o estagiário responsável, Jandir, retoma a discussão da aula anterior sobre o comportamento e a condição de João Grilo e o conceito

de marginalidade. Para ilustrar isso, Jandir conceituou a ideia de marginalidade em sua relação com um centro, de forma a conduzir a discussão para a compreensão de que a produção da marginalidade está diretamente relacionada às exigências desse centro.

No quadro, o estagiário desenha um ponto e um círculo em sua volta. Nomeia o ponto de “centro” e no círculo em torno, com a ajuda da turma, preenche com algumas figuras de nossa cultura que poderiam ser identificadas de alguma forma como marginais, tais como: “pobre”, “criminosos”, “afro”, “prostituta”, “mulher”, “homossexuais”. Em seguida, retoma-se o filme: onde João Grilo se encaixaria? Os estudantes responderam como o esperado: encontra-se à margem.

O estagiário seguiu elencando outros personagens, fazendo paralelos universais com a figura marginal de João Grilo como aquele que tem um comportamento não aceito socialmente, um comportamento polêmico ou mesmo transgressor. Nesse sentido, Jandir traz também as personagens das bruxas de Florianópolis sobre as quais a turma havia lido em conto com a professora. Composto a lista desses personagens, encontram-se ainda: Saci, Curupira, Lóki, Madame Satã. O estagiário comentou sobre esses personagens e sobre sua relação com os padrões sociais. Após a discussão, o estagiário faz a chamada e a aula encerra-se.

1.3.11 Dia 29 de outubro de 2015: 11ª aula

A professora da turma solicitou cinco minutos iniciais desta aula para explicar sobre a produção do folder das fichas de leitura que os estudantes haviam produzido antes de nosso estágio começar. Este encontro aconteceria na sala de vídeo, portanto o estagiário responsável, Jandir, foi até a sala prepará-la, enquanto a estagiária Juliana ficava em sala aguardando os alunos, a fim de acompanhá-los após o recado da professora. Ao chegar na sala de vídeo, tivemos alguns problemas técnicos com relação ao projetor, que não conseguíamos ligar, de modo que, ao todo, contando com o tempo cedido à professora da turma, perderam-se 20 minutos de aula. Nesta, o objetivo era efetuar a leitura, projetada com Datashow, de trecho da peça “O autor da compadecida” de Ariano Suassuna. Apesar dos percalços, o objetivo foi concluído.

Com o texto projetado, o estagiário responsável solicitou voluntários para a realização da leitura. O trecho tinha três personagens: Chicó, João Grilo e Padre. Duas alunas se manifestaram para ler cada uma um personagem, junto com o estagiário. A leitura foi interpretada de forma envolvente e os ouvintes prestavam ávida atenção. Após o

término da leitura, o professor estagiário comenta sobre o que está em jogo na peça: as atitudes mentirosas de João Grilo, no fim das contas, estão relacionadas aos valores daquele modelo de sociedade em que alguém detém determinado privilégio sobre outro e é temido, de forma que o Padre, por exemplo, benzeria o cachorro após saber quem era seu dono. Desse modo, o trecho faz questionar: quem está sendo de fato antiético? Denunciase, assim, a hipocrisia da sociedade.

A partir disso, o estagiário responsável leva de forma interessante a discussão para a noção de valor presente na sociedade, em que determinadas funções e padrões devem ser seguidos, caso contrário se estará à margem de alguma forma. Para que não corroboremos com esse processo, o professor encerra a discussão salientando a importância de nos colocarmos no lugar do outro, de considerarmos o lado do outro em todos os casos. A discussão não pôde ir muito além devido ao tempo, mas ocorreu com a participação ativa dos alunos na discussão. O estagiário faz a chamada.

1.3.12 Dia 03 de novembro de 2015: 12ª aula

Nesta aula, tínhamos, em nosso planejamento inicial, o objetivo de socializar uma segunda produção textual, porém, devido às adaptações que foi necessário efetuar nos planos de aula, até este momento a produção não havia sido feita. Neste encontro, portanto, a iniciamos. A fim de conduzir os alunos até ela, o estagiário responsável, Jandir, retomou os conhecimentos trabalhados no primeiro e segundo blocos do estágio, relacionando a questão da marginalidade também com a invisibilidade da cultura afro-brasileira. Em seguida, os estagiários distribuem à turma uma cópia do poema “Grito negro” de José Craveirinha. O estagiário responsável pergunta se alguém gostaria de fazer a leitura, um aluno manifestou-se e leu. Em seguida, o estagiário responsável pergunta aos estudantes o que acharam do poema, de que ele tratava. Nesse momento do estágio, as respostas costumavam ser mais contundentes, e os estudantes compreenderam a relação entre o conceito de marginalidade social que provoca a invisibilidade cultural. Após essas reflexões, iniciam-se as produções textuais. Os estagiários distribuem para cada estudante uma cópia da atividade. Salientou-se, em seguida, que a produção seria efetuada com o apoio dos estagiários, que passariam nas carteiras para auxiliá-los em aspectos formais, estruturais e de conteúdo. Como de costume, não houve muito tempo restante para terminar a produção em sala, então o estagiário responsável solicitou que trouxessem na aula de quinta-feira 05-11. A aula encerra-se com a chamada.

1.3.13 Dia 4 de novembro de 2015: 13ª aula

Nesta quarta-feira, os estudantes foram dispensados das aulas para que participassem do debate de candidatos à gestão do colégio. Devido a isso, tivemos de reelaborar o planejamento e suprimir a aula em que os alunos socializariam a produção iniciada na aula anterior.

1.3.14 Dia 5 de novembro de 2015: 14ª aula

Como fomos convidados a participar da exposição que haveria na escola de trabalhos finais das turmas da EJA, resolvemos repensar a apresentação de nosso produto final, e propomos, em vez de uma produção oral (o Sarau), uma produção visual para ser exposta, que seria um varal literário. Desse modo, modificamos também a orientação do gênero textual: seria agora um poema, não qualquer texto criativo, como havíamos pensado ser inicialmente.

Portanto, neste encontro, o objetivo era principiar a escrita do poema, a produção final do estágio, de forma que repensamos a metodologia da aula a fim de direcionar os estudantes a essa produção. Trouxemos novos textos não previstos e realocamos outros, como é o caso do poema “África Mãe”, de Élio Ferreira, que estava previsto para o nosso sexto encontro.

Para dar início a aula, o estagiário responsável, Jandir, trouxe poemas para serem lidos anteriormente à escrita, a fim de provocar os estudantes e ao mesmo tempo dar mais bagagem formal e de reflexão para a produção. Porém, antes de a aula de fato começar, ao entrarem os estagiários em sala, a estagiária Juliana, repentinamente, inicia a leitura do poema “África Mãe”, de Élio Ferreira. A leitura foi feita de forma dramatizada, a fim de criar um impacto na turma, para que eles percebessem na poesia a força do sentido que se constrói, também, por meio do som e da repetição, não somente do significado das palavras.

Após essa leitura performática, o professor responsável explica o objetivo do encontro ao mesmo tempo que, junto de Juliana, distribui os poemas selecionados para a turma. O estagiário responsável solicita a participação de voluntários para a leitura dos poemas, os quais são: “É tempo de mulher”, de Cuti, “Linhagem”, de Carlos Assumpção e Teimosa presença, de Lepê correia”. Alguns alunos se prontificaram para ler e, após a leitura, o professor estagiário promove uma discussão, além da temática, sobre os aspectos

formais do poema, que são aspectos escolhidos e trabalhados pelo autor para que criem sentidos.

Desse modo, a ideia de ler esses poemas era demonstrar a importância da forma para a constituição do poema, mas não no sentido clássico, isto é, de forma como métrica, e sim de forma como construção dos versos, sejam eles livres sejam rimados, e considerando os aspectos sensitivos (os sons) e visuais (a disposição dos versos na folha branca). Tendo feita essa discussão, os estagiários distribuem para cada aluno uma cópia da atividade de escrita do poema.

A turma resiste um pouco à execução da atividade, a maioria comenta que não saberia escrever um poema, que não conseguiria. Porém, ao longo do encontro, os estagiários passavam de mesa em mesa conversando com os alunos e mostrando-os que era possível escrever, bastava tentar; reforçavam, diante de alguns comentários, que não era necessário haver rimas. A turma foi aos poucos aceitando a atividade e produzindo, requisitava ajuda dos estagiários durante o processo.

A intenção era que a escrita iniciasse nesta aula, fosse entregue ao estagiário e terminada em sala no encontro seguinte. Porém, diante dessa informação, grande parte dos) estudantes se manifestaram contra, solicitando a possibilidade de levar o poema para ser feito em casa, com o argumento de que poderiam surgir ideias. Os estagiários compreenderam e aceitaram a proposta da turma, que foi orientada a trazer os poemas no próximo encontro impreterivelmente. Alguns conseguiram terminar nesse mesmo dia, mas a maioria levou incompleto para casa. A aula seguiu até o final com o acompanhamento da produção por parte dos estagiários e o responsável termina a aula com a realização da chamada.

1.3.15 Dia 10 de novembro de 2015: 15ª aula

Terça-feira, penúltima antes do encerramento de nossas atividades. Juliana assumiu a responsabilidade por essa aula, mas ambos os estagiários auxiliaram os alunos na produção de seu texto final iniciado na aula anterior: um poema que evocasse as discussões feitas durante todo o estágio.

A aula também serviu para que devolvêssemos algumas produções textuais que ainda estavam em nossa posse, reiterando mais uma vez a rotatividade de alunos na turma. Ao fim da aula, pudemos constatar que, mais do que se envolver com a atividade de expressão,

os alunos o fizeram com uma dedicação apaixonada, muitos ressaltando algum tipo de preconceito que sofreram na pele: negros, morenos, pessoas acima do peso, praticantes de religiões afro, descendentes de índios, todos trazendo ao verso a própria experiência.

Uma das últimas aulas em que pudemos acompanhar a produção da turma, não podíamos ter ficado mais satisfeitos.

1.3.16 Dia 11 de novembro de 2015: 16ª aula

Nesta penúltima aula, encontro de apenas 20 minutos, o estagiário responsável, Jandir, levantou alguns problemas observados nas produções efetuadas no dia 03-11. Impresso e distribuído aos estudantes, havia um trecho de produção de um deles, no qual apontaram-se problemas de coesão textual, de concordância verbal e de acentuação. Apesar de o estagiário apresentar algumas inseguranças sobre determinadas questões, a aula foi bem conduzida e teve boas respostas, os estudantes estavam participativos e demonstravam interesse. Especificamente um deles comentou que sentia falta de aulas de “português” (entende-se “gramática”), que estavam no Ensino Médio e mal sabiam escrever. Criou-se um clima de tensão a partir dos comentários, principalmente porque percebíamos a lacuna em sua formação, porém, não pensamos que o problema se resolveria com aulas de gramática, a qual, em nosso entendimento, aprende-se principalmente escrevendo e lendo.

De forma geral, o estagiário mobilizou bem os comentários a fim de fazer a turma compreender que a língua não é o que está na gramática, tampouco se aprende puramente por exposição de regras, mas na vida e no uso. O estagiário encerra as discussões, faz a chamada e salienta o objetivo do encontro seguinte: a produção do varal literário.

1.3.17 Dia 12 de novembro de 2015: 17ª aula

Como o nosso cronograma ficou bastante apertado devido às imprevisibilidades que fizeram com que fossem perdidas algumas aulas, a produção do varal literário a ser exposto com os poemas ficou para o último encontro com a turma. Neste encontro, os estagiários levaram os poemas digitados e impressos e materiais para a produção do varal, tais como: cartolinas coloridas, canetinhas, lápis de cor etc.

A aula inicia-se com a exposição sobre seu objetivo: produzir um varal literário com os poemas e expô-los juntamente com trabalhos de outras turmas, na escola (exposição que precisou ser adiada e ocorreu no dia 25-11). Após a exposição da atividade, os estagiários

entregam os poemas, que haviam digitado e impresso, aos alunos e orientam a produção do varal. A turma é orientada a não fazer apenas uma “moldura” para o poema, mas usar da criatividade, fazer cortes diferentes, desenhos que acompanhem, ficar atento aos detalhes.

Como ocorria nas atividades anteriores, os estudantes mostraram-se resistentes, mas se soltaram ao longo do processo. Durante a produção, os estagiários auxiliavam cada um dos estudantes. Grande parte deles conseguiu terminar, outros ficaram de trazer na aula seguinte, em que os estagiários estariam na escola para execução do projeto extraclasse. Percebemos que o tempo poderia ser maior para a produção dos cartões do varal, gostaríamos que eles pudessem ter feito com mais calma, contudo não tivemos muitas alternativas. Ao final da aula, recolhemos os materiais com a ajuda dos estudantes, fizemos a chamada e encerramos nosso estágio, com comentário de agradecimento pela participação, sem a qual não conseguiríamos seguir com as atividades. Também reforçamos o convite para o último encontro do projeto extraclasse e para a exposição, na qual nos encontraríamos pela última vez durante o estágio.

1.4 COMENTÁRIO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Acostumados com uma dinâmica de ensino baseada quase que completamente em aulas expositivas, a turma de 2º ano do Colégio Maria Luiza de Melo teve uma reação inicial estranha ao que estávamos oferecendo. Dar minhas impressões sobre algo? Opinar sobre determinada situação? Expressar como eu entendo um tema? Nenhuma dessas demandas parecia natural para eles. Fazer algo que não vale nota? Não pareciam ver objetivo nisso.

Estavam tão habituados ao ensino mecanizado que era visível a interrogação em seus rostos conforme as primeiras aulas avançavam. Ler imagens e poemas se tratava de uma aula mesmo? Apesar de se tratar de uma turma de EJA, transpareciam uma ingenuidade sincera ao se deparar com um espaço em que de fato deveriam opinar. Tinham receio de perguntar, receio de se expressar, eram reticentes em trazer sua própria experiência enquanto seres humanos para a sala de aula.

Contudo, o desenvolvimento do projeto ia sendo assimilado, pouco a pouco, aceito como uma alternativa de aprendizado válida. Conforme a resistência deles ia sendo diluída e a rotatividade da turma começava a cessar, era palpável sentir que se deixavam envolver mais por nossa proposta, começaram a dizer o que lhes vinha à mente, o que dizíamos e

não lhes fazia sentido de imediato. Era como se pedíssemos licença a cada aula, e, cada um em seu próprio ritmo, ia se abrindo ao nosso trabalho, aceitando-o.

Quando já estavam falando do gênero que quase fora preso por ser negro ou do preconceito que sofrem por frequentar terreiros de umbanda, tivemos certeza de que o aprendizado estava se realizando. Já não insistíamos tanto para que contribuíssem com as discussões que levantávamos, já havia se tornado um processo orgânico, quase um desafio que aqueles estudantes assumiam para si mesmos.

Os exercícios de escrita também evidenciavam o avanço do processo de aprendizado. A primeira produção escrita, um texto sobre a cultura afro-brasileira, deixava visível algumas de suas principais dificuldades com essa prática, especialmente no que dizia respeito a questões básicas de domínio da norma culta e de coesão textual: a maioria parecia ter menos que o mínimo. Recomendações foram feitas, e aos que estavam em situação mais crítica foi solicitado que reescrevessem, mas o resultado disso só foi visível na produção subsequente, na qual os alunos raramente repetiram os mesmos desvios cometidos no primeiro texto. A qualidade dos textos subiu de forma considerável, tanto que se refletiu efetivamente na confecção do produto final, a qual, por se tratar de um poema, talvez tenha lhes dado a impressão de que nossa avaliação seria mais flexível, o que propiciou a escrita de um material realmente bom.

É evidente que a turma em que estagiamos ainda tem muito o que pôr em dia, e um projeto que consistiu de apenas 17 aulas não seria o suficiente para que desenvolvessem completamente suas habilidades de leitura e escrita, mas já consideramos um resultado satisfatório fazê-los perceber que essas habilidades existem e que não só podem como devem ser estimuladas, pois valem bem mais do que obtenção de notas escolares, bem como a possibilidade de realizar isso por meio de suas próprias experiências de aprendizado, podem descobrir sua própria voz.

1.5 ATIVIDADES EXTRACLASSE

1.5.1 Contribuições das atividades extraclasse para a prática docente

Falando a partir da realidade da turma em que estagiamos, a qual, no início de nosso projeto, estava tão acostumada a um ensino mecanizado, aplicar uma ação de natureza extraclasse certamente apresenta aos alunos (e professores) uma perspectiva de aula no mínimo oxigenada: tirá-los de uma rotina por vezes desgastante e desenvolver

junto deles (que estão habituados a assumir uma postura passiva) uma atividade que não está vinculada ao sistema de notas e avaliações.

A proposta que apresentamos, junto com os demais estagiários que assumiram outras turmas da EJA no Colégio Maria Luiza de Melo, foi uma sequência de atividades que preparariam os alunos para um encontro com a escritora catarinense Eloí Bocheco. Tais atividades seriam orientadas a partir da leitura e do trabalho criativo com poemas do livro *Batata cozida, mingau de cará*, que garantiu a Bocheco o prêmio Literatura para Todos.

A finalidade principal do projeto seria romper as barreiras que separam o leitor do autor, dissipando o misticismo criado acerca desse profissional que parece sempre tão distante de seu público, ao mesmo tempo em que, levando em conta a natureza do trabalho de Bocheco com a transmissão da oralidade tradicional catarinense, é discutida a dicotomia popular *versus* erudito à qual a literatura é frequentemente submetida.

Para nós, professores em formação, as atividades extraclasse representam uma oportunidade de nos desvencilharmos das engrenagens enferrujadas que normalmente marcaram nossa própria formação básica, e assim expandir nossa perspectiva de magistério. É um momento em que presenciamos que nosso papel está muito além da sala de aula, de chamadas e cronogramas, pois é quando os alunos realmente podem contar, não apenas com nossa orientação, mas também com nossa participação direta e com suas próprias habilidades e interesses.

É, portanto, uma atividade que permite mais incisivamente diluir a relação tradicional sisuda entre educador e educando, prezando pelo desenvolvimento cognitivo de ambos acima de uma relação de poder retrógrada.

1.5.2 Projeto extraclasse

1.5.2.1 Introdução

Este projeto é uma extensão da disciplina Estágio Supervisionado no Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas (MEN7001). Seu objetivo é promover atividades cujo conteúdo participe dos temas exigidos pela disciplina de Língua Portuguesa (LP) presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a peculiaridade de realizar atividades que promovam a integração e a participação, fora da sala de aula, dos alunos de turmas e séries diferentes e da comunidade escolar.

Nesse sentido, a turma 09426A dos estagiários desenvolve suas atividades no Colégio Municipal Maria Luiza de Melo (CMMLM), localizado no bairro Kobrasol, São José (SC). Os alunos envolvidos no projeto são da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que acontece no período noturno de segunda à quinta-feira, das 18 horas e 45 minutos às 22 horas e 20 minutos, cujas séries são: 7ª (turma 372), 8ª (turma 382) e 9ª (turma 392) do Ensino Fundamental e 2ª do Ensino Médio (turma 206).

O projeto abrange os dias 23 de outubro, 06 e 18 de novembro com a carga horária final de 12 horas; e foi organizado pelos estagiários(as): Graciela Massironi Carus; Jandir Santos; Juliana Gonçalves da Silva; Juliana Pereira; Juliana Regina da Silva; Samara Hinkel Corrêa; Thalisson Machado, Tiago Carturani e Vanessa Custódia Inácio, sob a orientação da professora Drª Isabel Monguilhott e da professora Drª Eliane Debus.

A ideia central do projeto nasce da intenção de provocar e ser provocado pela palavra poética no espaço escolar. A proposta visa o encontro do aluno com a poesia, permitindo o uso de uma linguagem e expressão que capture a sensibilidade do ser, estimulando sua capacidade de leitura e escrita poética a partir dos versos do livro *Batata cozida, mingau de cará* (2005), de Eloí Bocheco. Assim, nossos encontros começam pelo contato oral com os poemas desse livro, já que a obra leva em conta, principalmente, a tradição oral.

Para fazer da poesia uma experiência positiva, lúdica e educativa, é necessário considerar os sentidos construídos pelos alunos, respeitando as variações linguísticas da comunidade que eles estão inseridos e integram sua memória. A partir disso, o passo seguinte é o da incorporação dos poemas de tradição oral por meio do processo de dramatização que visa a trabalhar a oralidade.

No que concerne à escrita, o projeto tem como fundamento a ressignificação de poemas a partir de objetos concretos para a construção de uma instalação, o que possibilita o processo de escrita criativa por parte dos alunos, a fim de provocar a imaginação e os sentidos deles. O objeto partiu de uma seleção de materiais diversos, recolhidos pelos professores e estagiários, promovendo um momento de leitura e observação de linguagens não verbais, e proporcionando autonomia ao aluno, para que ele escolha o que melhor se adequar as suas ideias.

O projeto culmina com o encontro com a autora do livro, Eloí Bocheco. Há um movimento de inserção no mundo do livro, de trabalho com suas leituras e de

desmistificação do ato de escrever ao se conhecer a autora dos versos que os alunos experienciaram.

Esse processo de ensino/aprendizagem possibilita aos alunos refletir acerca das sensações, sentimentos, pensamentos e ideias relacionadas a sua experiência individual, sua experiência com o texto literário e suas capacidades criativas de ressignificação e recontextualização do texto poético.

1.5.2. 2 Justificativa

A escolha pelo trabalho com a temática das tradições orais por meio de poemas se vincula tanto à importância que se acredita ter a poesia na escola quanto ao interesse em contribuir para a inserção dos estudantes dentro do eixo da pluralidade cultural – temática que o CMMLM tem como foco norteador das práticas pedagógicas no semestre 2015.2.

Para promover o contato com a literatura oral expressada pela poesia, considera-se que o trabalho da escritora catarinense Eloí Bocheco pode ser muito significativo. Especialmente, seu livro *Batata cozida, mingau de cará* mostra-se uma opção relevante para essa proposta, pois a autora traz a tradição oral de forma lúdica, lírica e muito acessível, o que permite construir a aproximação com os participantes do projeto e seduzi-los, mostrando como a poesia não é necessariamente algo puramente formal e inatingível. Além disso, a temática dos poemas de Eloí Bocheco permeia saberes, cantigas e causos que fazem parte de um imaginário coletivo. Todos somos, de alguma maneira, constituídos por essa literatura oral que ouvimos principalmente na infância.

A forma como essa tradição é trabalhada na obra fez a autora ser selecionada em um concurso nacional realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005. O livro constitui parte da Coleção Literatura para Todos, que se tem como público alvo estudantes da EJA. Dito isto, considera-se que o fato da obra ser reconhecida pelo MEC como importante para esses estudantes auxilia no embasamento e justificativa de trabalhá-la no projeto extraclasse, e a sustentar o desejo deste projeto de tornar acessível o contato com a poesia e a experiência lúdica que ela possibilita. Entende-se que essa experiência do lúdico não pode ser compreendida como algo inútil ou improdutivo, pois esse espaço é reivindicado à produção de sentidos e desenvolvimento de outras sensibilidades, que normalmente estão cerceadas ou dificultadas no cotidiano escolar e não escolar dos estudantes. Nesse contexto, a obra, simultaneamente ao projeto desenvolvido, apresenta e

consolida alternativas para as formas tradicionais do conhecimento escolarizado, favorecendo o processo de ensino/aprendizagem, e estimulando os alunos a aprender mais em outros ambientes que não sejam os enquadrados como institucionalizados.

1.5.2.3 Reflexão teórica

1.5.2.3.1 O direito à literatura

Para embasar o gesto de reivindicação pelo trabalho com a literatura no projeto extraclasse, consideramos as reflexões de Antônio Candido, em seu texto *O direito à literatura*, em que o autor justifica a importância da literatura para o homem.

Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 242-243).

A literatura, por ser discurso de natureza menos pragmática, leva ao extremo as possibilidades de utilização da linguagem; transcende o usual; e, além de exercitar a noção de liberdade do indivíduo, reintegra a noção de arte ao contexto social. O processo de letramento por meio da literatura é uma possibilidade para o aluno tomar para si um direito essencial, pois a arte – a literatura naturalmente inclusa aí – tem nessa concepção um valor cultural para além do estético. Essa reflexão coincide com a proposta dos PCNs, que enfatizam a fruição literária como indispensável para a apropriação desse mesmo direito, criticando a leitura descontextualizada e o contato superficial com as obras literárias – o texto como pretexto, não como ferramenta de cidadania.

A importância da literatura é tamanha que poderíamos compará-la ao pão. Todavia, ao invés de alimentar o corpo, nutre a alma. A literatura passou por várias transformações ao longo dos tempos, tendo como finalidade desde a instrução moral até, segundo Colomer (2007, p. 17), ser “[...] o aprendizado prático para criar discursos orais e escritos.”. Ou seja, a ficção inserida nas páginas dos livros é indispensável para a humanização, para seu reconhecimento numa sociedade em que a interação é o eixo norteador da comunicação. Colomer (2007, p. 20) ainda afirma que “[...] as disciplinas que compõem a área das ‘humanidades’ sempre sustentaram que a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade não apenas é essencial, mas simplesmente

inevitável.”. Antonio Candido (1995, p. 249, grifo nosso) busca ainda conceituar o que seria essa humanização, segundo o autor:

[...] humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Conforme o mesmo autor, a literatura tem como função construir objetos autônomos (e, por isso, organizar nossa visão do mundo), ser uma forma de expressão, de conhecimento e de nos humanizarmos.

A leitura está associada a um ato de transformação social, baseada na interação entre escritor e leitor. O discurso – conhecimentos adquiridos por indivíduos enquanto sujeitos sociais – entre o enunciador e o receptor (leitor), com base nos estudos de Bakhtin (2003), promove uma maior proximidade da língua e sociedade. O enunciado pode ser compreendido como uma unidade da comunicação verbal. Com base em Bakhtin (2006), a comunicação verbal permite a ampliação da visão de mundo, de conhecimentos e de interação. A materialidade da comunicação verbal, o enunciado, é o que determina a formação ideológica do indivíduo. O sujeito posiciona-se por estar inserido numa formação ideológica. A literatura, desse modo, cumpre o papel de inclusão e transformação social.

O contato com a literatura também possibilita a criação e a recriação de nossas visões de mundo e coloca em cheque as percepções sobre aquilo que nos rodeia. Nesse sentido, com relação à obra de Eloí Boheco, nota-se que a criação de uma poesia de tradição oral veiculada pelo livro e pela escrita, que são espaços considerados eruditos e de prestígio, desestabiliza e suspende essas dicotomias que definem aquilo que é popular e erudito, e provoca no leitor um posicionamento crítico diante dessas concepções, ainda que nossa intenção de trabalhar com os poemas de Boheco seja de vivenciá-los, e não propriamente de analisá-los. Sendo assim, reivindicamos com o trabalho, a partir dos poemas de Boheco, o direito à vivência dessa poesia cujos temas constituem-se das mais diversas histórias do universo considerado popular que compõem as histórias singulares de cada um. Por tratarem de lendas, mitos, adivinhações, parlendas, cantigas de roda, ou seja, reminiscências do ambiente infantil oral, e, por ter uma linguagem simples, os poemas de *Batata cozida, mingau de cará* permitem que em sua leitura o foco seja o lúdico da poesia.

Somam-se aí duas propostas transgressoras: a da literatura como exercício de cidadania e a que é própria da obra; e levar para um formato considerado erudito (o livro, a poesia) uma forma de expressão que sempre fora relegada à cultura popular. Essa aproximação dos alunos com o objeto de leitura pode auxiliar no estímulo ao hábito da leitura e no gosto pela literatura.

1.5.2.3.2 Poesia e oralidade

As Propostas Curriculares para a EJA, de 2001, especificamente o tópico que subsidia a linguagem oral, recomenda que se desenvolva nos alunos a capacidade de falar e ouvir (BRASIL, 2001). Para esse tópico, uma das indicações é a organização de recitais de poesias e canções, nos quais os alunos devem ler e ouvir os demais. Em relação à leitura, começa-se primeiramente com a seleção dos textos. Essa escolha envolve cuidado e sensibilidade, para que não se leve em consideração somente a decifração dos códigos do texto, mas também a capacidade de interpretação e a maneira como se interpreta. Assim, os poemas selecionados têm uma temática cotidiana cujo conteúdo foi historicamente construído pelo povo e para o povo; e ainda está presente no seu inconsciente, de maneira que cada verso pareça familiar, a fim de facilitar a compreensão e solicitar à memória aquilo que se tem como um bem cultural. É, portanto, uma chance para que o leitor aproprie-se da própria cultura.

Além disso, a poesia é um gênero intimamente atrelado à oralidade, para a sua leitura e composição, importam o ritmo, a entonação, a pontuação, dentre outros aspectos, por isso o trabalho de vocalização mostra-se relevante para a vivência desse gênero. Nesse sentido, compreendemos que a performance que se produz no ato de vocalizar a leitura dos poemas permite essa vivência e ao mesmo tempo mobiliza e amplia os conhecimentos sensoriais e perceptivos dos alunos. Assim, como afirma Lobo (2015, p. 195):

A dimensão dialógica entre voz, tempo, espaço e corpo evoca as memórias mais remotas nas quais as sensações armazenadas se pluralizam e se ampliam, adquirindo novos contornos em função da percepção que cada evento estabelece. Não são mais os cinco sentidos fragmentados pelas ciências biológicas, mas o conjunto de percepções em torno de cada um deles que se volta para a unidade cognitiva que a performance faz despertar tanto no executante quanto no público.

Pelo olhar sociocognitivo, a vocalização é, outrossim, segundo Morais e Domingos (2015), uma estratégia metacognitiva, por ser um mecanismo consciente de

lidar com a memória global das palavras (conhecimento adquirido pela comparação ortográfica entre as palavras e sua análise visual para futura identificação) e com a memória fonológica das palavras. Nessa atividade, o sentido é atribuído ao som das palavras, num movimento oscilante. Por esse motivo, ao declamar ou performatizar uma poesia, o aluno participa da “construção de sentidos e da percepção sonora dos versos” (MORAIS; DOMINGOS, 2015, p. 2).

Mas para dar sentido, o aluno também imprime nesse gesto construtivo sua marca subjetiva na velocidade com que vocaliza os versos ou na forma com que imposta a voz mexendo com o modo da entonação. Assim, a vocalização como estratégia de ensino de leitura literária é mais que um trabalho de ordem intelectual, mas também do indivíduo na sua subjetividade. Além disso, a vocalização se avizinha da origem da poesia, que é oral, sendo, portanto, um meio de cultivo de elemento cultural ao mesmo tempo em que torna o objeto de ensino mais próximo do aluno.

Sendo assim, o trabalho com a vocalização e a performance põe em cena a dimensão do dialogismo presente na oralidade, possibilitando ao aluno compreender de forma relevante para si o poema como um discurso, cujo processo de interação envolve as suas vivências, mobilizadas também pelo corpo e pelos sentidos, as quais dialogam com as vivências do outro, para o qual essa voz se dirige. Ademais, consideramos que o trabalho com a poesia oral por meio da performance possibilita não somente a compreensão da oralidade como constitutiva da linguagem poética, como também permite alcançar o espaço da fala em vista do predomínio da palavra escrita no espaço escolar.

1.5.2.3.3 Literatura e aprendizagem

No que tange ao processo de ensino/aprendizagem de literatura, segundo Cosson (2014) em *Letramento Literário: teoria e prática* há um excesso de sistematização das práticas pedagógicas nesse sentido, ao mesmo tempo em que há uma ausência de sistematização.

O autor pontua que segundo M.A.K. Halliday, a literatura é uma linguagem que compreendem três tipos de aprendizagem, a saber, aprendizagem da literatura, sobre a literatura e por meio da literatura: a aprendizagem da literatura visa a proporcionar a experiência do mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura objetiva mediar conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura

objetiva disponibilizar saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários.

Observando a realidade do ensino básico brasileiro, Cosson defende a tese mediante a qual as aulas de literatura são muito tradicionais, focadas na aprendizagem da literatura e sobre ela, desconsiderando o terceiro tipo de aprendizagem – por meio da literatura – sendo este o mais importante segundo o autor.

Partindo desse pressuposto, Cosson (2014) propõe a sistematização das atividades das aulas de literatura em duas sequências exemplares, quais sejam: básica e expandida, que consistem em duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de literatura do Ensino Básico. A partir de pesquisas realizadas em parceria com seus alunos, o autor percebeu que a leitura demanda uma preparação, uma sequência para leitura construída em quatro passos.

O primeiro passo é o da motivação. Trata-se de práticas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. Acredita-se que o elemento lúdico que a motivação contém ajuda a aprofundar a leitura da obra literária. Alguns professores questionavam se a motivação não induziria o aluno a deter-se em um único aspecto da obra, o que poderia levar a um empobrecimento do texto, ou, a um único aspecto da interpretação do aluno, uma vez que trazia, implícita ou explicitamente, a interpretação do professor. Outro aspecto relevante da motivação é que se dá conjuntamente, i.e, trabalha leitura, escrita e oralidade. Isto posto, é importante a integração do ensino da LP com a literatura, já que um está contido no outro.

O segundo passo é o da introdução, e consiste na apresentação do autor e obra. A apresentação física da obra é também muito importante, pois, é o momento em que o professor captura a atenção do aluno para leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que apresentam e introduzem a obra.

O terceiro passo é o da leitura. Segundo Cosson (2014), é nesta etapa que ocorre o letramento literário acompanhado de leitura. Esse processo, de maneira geral, ocorre quando o professor pede que algum aluno leia um texto e nada além disso. Todavia, tratando-se da leitura de livros, esse acompanhamento deve ser diferenciado. Cabe ressaltar aqui que o autor pondera que acompanhar não é policiar, portanto: “nesse sentido, nada impede o professor de apontar, nas leituras mais superficiais, as inconsistências que julgar importante para uma compreensão maior da obra, solicitando, inclusive, que o aluno realize uma reescritura.” (COSSON, 2014, p. 84).

O quarto passo refere-se à interpretação que, segundo o autor, ocorre em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interno é o que acompanha a decifração dos capítulos, das páginas e das palavras, tem seu ápice na apreensão global da obra que se realiza logo depois de terminar a leitura. Esse encontro caracteriza um ato individual, todavia, sempre conta com o momento de vivência do leitor, o que o torna um ato social. O momento externo consiste na concretização, i.e, na materialização da interpretação como ato de construção de sentido de uma determinada comunidade. A partir de compartilhamentos de interpretações, os leitores adquirem consciência de que são membros de uma coletividade, e isso fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

A interpretação é, portanto, “o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário.” (COSSON, 2014, p. 94).

O autor acredita e defende a literatura como experiência, e não como conteúdo a ser avaliado. O processo de ensino/aprendizagem não se dá por meio de respostas certas, e sim pela interpretação de cada aluno leitor, como ele pensou aquilo e pela coerência de seu pensamento com o texto. Isto posto, o professor deve preocupar-se mais com o conteúdo da resposta, e não somente com a sua forma.

Cosson (2014) enfatiza que é necessário e extremamente fundamental explorar os gêneros como ensaios, resenhas, diário de leitura, relatório, diálogo e mediar debates e exposições orais nas quais o professor atue como moderador e inspirador, não como dono da interpretação correta que dá a primeira e a última palavra sobre a leitura de uma determinada obra. Atentando-se a isso, o autor postula que o professor precisa resistir à tentação de avaliar constantemente a performance do aluno, e que a avaliação não deve ser um meio de impor a sua interpretação.

Dando continuidade à importância dos processos de leitura e interpretação no ensino de literatura, Compagnon (1996) reflete acerca do trabalho de citar. Para ele, é preciso “aceitar a fatalidade do fracasso e da imperfeição. Nada se cria.” (COMPAGNON, 1996, p.10).

Remetendo-se à infância e às brincadeiras vivenciadas antes do envolvimento com a decodificação do ato de ler, o mesmo autor defende a importância de “recortar” e de “colar”, e da (des)construção que tais ações representam. O recorte acompanhado de colagem está constantemente presente nos textos escritos, bem como nos discursos e nas

defesas de quaisquer argumentos. Recortar e colar, portanto é deslocar e ao mesmo tempo recolocar, redirecionar, localizando os significados em um novo meio.

É possível, portanto, associar a ação do “recorte e cola” com o procedimento discursivo que ocorre na reformulação do que já foi dito, que nesse processo é apresentado de maneira inédita, uma vez que o discurso é sempre único. Bakhtin (2006) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* entende a citação como utilização do discurso de outrem na construção de um novo discurso. Essa apropriação se dá pela necessidade social de comunicar-se, de se construir sujeitos discursivamente. Desta forma, nos apropriamos dos discursos de outros para afirmação, confrontação, contestação, explicação. Sejam quais forem os motivos, estamos sempre citando, bem como somos constantemente citados.

Partindo desses pressupostos, o intuito de mediar a realização de um projeto baseado na leitura, na escuta e na criação de poemas põe em prática a utilização do discurso de *outrem* dando à luz à um novo discurso, conforme sugere Bakhtin (2006).

Isto posto, a produção de uma instalação a partir da ressignificação dos poemas da obra *Batata Cozida Mingau de Cará*, de Eloí Bocheco, a dramatização de seus poemas e a leitura e escuta destes representam o ato de “recortar” e “colar” proposto por Compagnon, uma vez que o texto é recortado de seu meio de circulação primeiro, a saber, o livro, para circular em um outro espaço, ganhando corpo e materializando-se em objetos e apresentações orais, produzindo assim, um novo discurso, um novo texto, e permitindo uma nova experiência literária aos alunos envolvidos, àqueles que prestigiarão as apresentações e a exposição dos poemas e até mesmo à autora que terá um olhar sobre sua própria obra ressignificado no momento da visita ao colégio.

1.5.2.4 Objetivos

1.5.2.4.1 Objetivo geral

- Proporcionar o contato com a literatura de tradição oral, por meio da leitura, escuta e criação de poemas da autora catarinense Eloí Bocheco, promovendo o contato dos alunos e da comunidade escolar com a autora.

1.5.2.4.2 Objetivos específicos

- Estimular o interesse pela literatura de tradição oral por meio da poesia;
- Possibilitar espaço de leitura lúdica de poemas que trabalham com a tradição oral;

- Possibilitar a ressignificação da leitura, estimulando os estudantes a se expressarem criativamente, por meio da oralidade e escrita poética;
- Instigar a experienciação profunda dos sentidos do texto poético por meio de dramatização encenada baseada em poemas dialogados; e
- Promover o encontro da escritora com os leitores.

1.5.2.5 Metodologia

Este projeto extraclasse se dá em três encontros. Nos dois primeiros são realizadas atividades relacionadas à obra de Eloí Bocheco, *Batata cozida, mingau de cará*. As atividades compreendem os eixos de leitura e expressão oral e escrita. Dentro desses eixos, cabem subdivisões das quais integram: dramatização de poemas, elaboração de perguntas para a escritora convidada, leitura de poemas, elaboração de poemas e confecção de objetos que dialogam com o conteúdo dos poemas. O terceiro encontro diz respeito à visita da autora ao CMMLM, na qual são expostas as produções e apresentações orais elaboradas pelos alunos com a mediação dos estagiários, bem como é estabelecida uma conversa com a autora a partir de questionamentos preparados pelos alunos.

De acordo com o cronograma estabelecido, o primeiro encontro deve compreender a apresentação do projeto extraclasse; contudo, antes de acontecer a apresentação do tema, dos objetivos e dos próprios estagiários, está prevista uma intervenção artística promovida pelos estagiários por meio da leitura de um poema de EloíBocheco chamado “Um Jogo”. A apresentação deste poema tende a envolver os participantes em um novo modo de experiência no contato com a arte, permitindo um contato não automático e que, de certa forma, possa mobilizá-los e instigá-los a conhecer mais desse universo.

Após a apresentação do poema, deve acontecer a apresentação dos estagiários bem como do projeto extraclasse. A apresentação serve para explicitar os conteúdos e objetivos pretendidos, informando também o cronograma que será seguido, além a salientar a vinda da autora da obra em questão. A escolha dessa obra tem as seguintes finalidades: leitura, dramatização, releitura, escritura, cujo objetivo é o de produzir material artístico para a elaboração de uma exposição no terceiro e último encontro, no qual a autora da obra está presente.

1.5.2.5.1 Primeiro encontro, dia 23 de outubro de 2015

- Disponibilização de alguns poemas do livro de Eloí Bocheco para os participantes e estagiários – a participação dos estagiários pretende criar um ambiente mais empático à apresentação dos alunos;
- Leitura em voz alta do poema selecionado. Os estagiários devem selecionar poemas para si, a fim de também apresentarem os seus poemas para criar um ambiente mais empático à apresentação dos alunos;
- Distribuição de trechos incompletos dos poemas do livro de Eloí Bocheco para que os alunos possam completá-los de forma que mais lhes façam sentido; e
- Confecção de poemas materiais que agregam a escrita poética aos objetos trazidos, ressignificando os poemas antes somente escritos – a atividade visa à integração material e imaterial da arte através da poesia, além de promover a sensibilidade estética e o desenvolvimento de processos de escrita, reescrita, leitura, releitura e contato com múltiplas linguagens.

1.5.2.5.2 Segundo encontro, dia 06 de novembro de 2015

- Proposta de uma atividade oral que contemple a dramatização de poemas retirados do livro de Eloí Bocheco; e
- Processo de elaboração de perguntas dirigidas a autora no dia de sua visita ao CMMLM.

1.5.2.5.3 Terceiro encontro, dia 18 de novembro de 2015

- Interação com a autora após o conhecimento de sua obra – nesta oportunidade, serão apresentados os poemas materiais construídos no primeiro encontro, bem como as dramatizações orais dos poemas de Eloí Bocheco preparadas pelos alunos. Além disso, é durante a conversa com a autora que serão respondidas às perguntas elaboradas pelos alunos no segundo encontro.

1.5.2.6 Avaliação

A avaliação das atividades consiste na participação efetiva dos alunos e seu envolvimento, portanto: se produziram, se participaram na dramatização dos poemas, se produziram perguntas à entrevista da autora. Tal avaliação não é quantitativa, mas a

participação dos alunos no projeto vale como horas de atividades, necessárias para a obtenção do diploma escolar.

1.5.3 Relato do projeto extraclasse

1.5.3.1 Relato do primeiro dia

Sexta-feira, dia 23 de outubro de 2015. O feedback que tivemos de nosso primeiro dia de extraclasse não poderia ter sido mais positivo. Tudo ocorreu exatamente como planejado: a fim de começar as atividades de maneira efusiva, todos os estagiários dramatizaram o poema “Um Jogo”, de Eloí Bocheco, a fim de injetarmos a poesia diretamente no front de nosso projeto. Em seguida, uma breve apresentação sobre a autora, alguns de seus livros e prêmios foi realizada, com destaque para *Batata cozida, mingau de cará* e a visita da autora que aconteceria no último encontro, dia 30 de novembro.

Para dar início à primeira atividade, distribuímos para cada aluno um poema da sexta de poemas que havíamos montado. Solicitamos, em seguida, que eles fizessem cada um a leitura de seu poema para a turma. Apesar de haver alguma resistência, a dinâmica fluiu bem e os participantes ouviam atentamente, expressando suas impressões, seja por risadas seja feições, eles estavam interessados.

Após esse primeiro contato com os poemas, partimos para a atividade em questão. Distribuímos trechos de poemas incompletos do livro para cada aluno, a fim de que os completassem e construíssem uma instalação de poemas concretos com o resultado. A dedicação dos alunos superou quaisquer expectativas que tivemos: trabalhos muito bem elaborados surgiam aqui e acolá, e logo foi visível que todos os alunos que haviam comparecido ao extraclasse desfrutaram do momento tanto quanto nós, a orientá-los.

Com direito a pausa para o lanche, todos eles haviam assumido o desenvolvimento de sua peça como um compromisso pessoal, e imbuíram sua personalidade em cada verso escrito e traduzido em objetos aleatórios, os quais tivemos certeza que deixariam Bocheco maravilhada. Encerramos o primeiro dia com cada aluno lendo seu poema e apresetando na instalação, uns mais tímidos que outros, mas todos com resultados satisfatórios.

1.5.3.2 Relato do segundo dia

A próxima sexta-feira de atividades, dia 06 de novembro de 2015, com rotatividade mínima de alunos, o projeto seguiu. Iniciamos com a retomada do que fora dado na última aula, uma vez que se passaram duas semanas desde nosso último encontro. Relembramos informações sobre a autora e sua bibliografia, seus prêmios e o que pretendíamos trabalhando uma de suas obras, *Batata cozida, mingau de cará*.

Memórias refrescadas, passamos ao desenvolvimento das atividades do dia: em primeiro lugar, treinamos a leitura de um dos poemas de Eloí, “Marinheiro”, que fora musicalizado pelo estagiário Tiago Caturani. Cópias do poema foram distribuídas a todos os alunos e tentamos ensaiar a então canção, dando sugestões para Caturani e interagindo como um coro.

No próximo momento, distribuímos poemas dialógicos entre os alunos que, organizados em grupos, teriam que elaborar uma performance desses poemas, ao seu bel-prazer e criatividade. Orientados por nós, mais uma vez os alunos não nos decepcionaram: cada grupo imaginou seu poema sob uma leitura dramática própria, destacando elementos do próprio poema durante a performance.

Após a pausa para o lanche, entramos na atividade final do dia: mantidos os grupos da atividade anterior, cada um teria que elaborar uma sequência de perguntas a serem utilizadas durante uma entrevista com Eloí Boheco no dia de sua visita. Após lapidarem o conceito de suas perguntas, muitas voltadas para a vida pessoal da autora, sua profissão e experiência criativa, entregaram-nos cópias das perguntas que haviam elaborado, da mesma forma que haviam feito com as peças da instalação confeccionadas no encontro anterior.

1.5.3. 3 Relato do terceiro dia

Dia 30 de novembro, quarta-feira, era o dia pelo qual todos estavam esperando, pois seria nele que Eloí Boheco nos agraciaria com sua visita. Contudo, fomos informados poucos dias antes que a autora havia sofrido um descolamento de retina, e, por isso, não poderia estar presencialmente no Colégio, mas sugeriu que o encontro procedesse via Skype.

Contudo, ficamos preocupados que as instalações do colégio não suportassem a conferência, até que foi sugerido pela orientadora do projeto que prosseguíssemos normalmente com as apresentações, registrando-as em vídeo para em seguida enviar à

autora. Desanimados pela ausência da peça central de nosso projeto, aceitamos a última sugestão, e cuidamos para que tudo fosse devidamente registrado.

Como ainda não havíamos entendido que o extraclasse é um momento para descobertas, mais uma vez fomos surpreendidos pelo empenho dos alunos: um deles convidou a equipe de capoeira do colégio para realizar uma roda durante a performance de “Marinheiro”, o que, além de levantar nosso astral e encher o local de música e vida, coincidiu perfeitamente com o eixo temático de nosso projeto de docência, o que acabou sendo uma experiência duplamente enriquecedora para os alunos de nossa turma que puderam participar do projeto extraclasse.

Mais uma vez, convidamos os alunos a apresentarem as peças confeccionadas durante o primeiro encontro, registrando a instalação para que Bocheco pudesse apreciá-la tanto quanto nós. Tão orgulhosos de suas produções quanto no primeiro encontro, os alunos seguiram lendo para a câmera as perguntas que se destinariam à entrevista com a autora, que ficou de respondê-las também por vídeo posteriormente.

Encerramos nossas atividades extraclasse extremamente satisfeitos com o empenho dos alunos, e cada um dos estagiários agradeceu o envolvimento de todos da melhor maneira possível. Fosse nossa primeira vez ou não assumindo uma turma, certamente foi uma experiência inusitada que contribuiu para o desenvolvimento de nossa prática docente, da mesma forma que esperamos que tenha contribuído de maneira semelhante para o processo de aprendizado das turmas com as quais trabalhamos.

2 ENSAIOS INDIVIDUAIS

2.1 ELES NÃO QUEREM SABER DE NADA¹¹

“Esses alunos não querem saber de estudar”.

“Viram? Só querem saber de farra”.

“Eu não sou obrigada a aturar esse tipo de coisa”.

Se você se envolve em algum tipo de atividade docente, frases como essas vão ser frequentemente proclamadas por colegas que estão mais tempo na profissão. Não é raro encontrar professores que, se não declaradamente, simbolicamente desistiram de seu

¹¹ Por Jandir Santos.

compromisso com a educação. É fato que não é um dos setores mais estimados em nosso país, mas, com essa postura, dificilmente o será.

Convenhamos: se eu fosse um aluno que entra em sala todos os dias e se depara com um professor irradiando essa perspectiva, de fato não vou me sentir muito disposto a mudar esse cenário, afinal, um homem ou mulher que pouco sabe da minha vida já declara em alto e bom tom que eu não me interesso, que eu não tenho capacidade. Se eu fosse esse aluno, provavelmente responderia com um “que assim seja então”, mas o que nós, professores em formação, devemos sempre ter em mente é que, um dia, não muito tempo atrás, nós fomos esse aluno.

Não podemos esquecer como é participar de um ambiente estagnado, constantemente vendido como nossa única chance de ter uma vida melhor, mais digna. Em nome dessa promessa, aguentamos aulas desinteressantes e distantes de nossa realidade, confinados em um espaço que não se interessa por nossos sonhos e menos ainda em nossos talentos reais, que nos mede e nos classifica, nos julga, nos diminui. Precisamos lembrarnos sempre desse contexto, caso contrário, também projetaremos nos alunos nossa própria frustração, porque haverá frustrações, seja de ordem profissional, pessoal ou do que quer que afete nossa rotina.

Quem queríamos ser durante nossos anos de infância, de adolescência? O que queríamos fazer? Que sonhos queimamos porque não nos davam nosso santificado retorno financeiro? Nossos alunos estão trilhando o caminho que separa a criança do adulto, o adulto de um adulto melhor, muitos deles com um lar nada estável ou problemas de autoestima, e tudo o que eles procuram é um modelo de vida ideal, procuram direção, procuram perspectiva. Talvez não tenhamos poder para alterar como a vida os recebe, mas podemos lhes dar perspectiva, assumimos esse compromisso desde o momento em que prestamos vestibular para licenciatura.

Afinal, a sala de aula que construímos é nossa responsabilidade. Todos sabemos que estudar não é a atividade mais divertida do mundo, demanda esforço e dedicação, e que lidar com a pressão social sobre o progresso nos estudos é algo um tanto pesado para um ser humano ainda em formação intelectual, o que o ato de estudar não precisa é ser desinteressante também.

Cumprir a disciplina de Estágio Supervisionado II foi mais uma confirmação disso. Havíamos observado que a turma se dispersava facilmente, desprendiam-se da aula com a mesma velocidade com a qual a professora lhes chamava a atenção, reiterando as frases

proverbiais escritas no começo deste ensaio. Mas se nem nós, estagiários, nos sentíamos envolvidos por uma dinâmica de aula meramente expositiva, o que se espera dos alunos, cada um com prioridades bem mais substanciais, tratando-se de uma turma de EJA?

Sabemos que o processo de aprendizagem não é uma relação rasa de estímulo-resposta behaviorista, nenhum de nós de fato aprendeu algo apenas pela necessidade de obter boas notas, e se o fizemos provavelmente não tivemos muita satisfação com isso. E era satisfação que faltava àqueles alunos, não em obter boas notas, mas em participar, em de fato aprender algo que contribuísse para seu próprio desenvolvimento, participar de uma aula na qual se vissem incluídos, refletidos. Nosso projeto e prática foram planejados para isso, discutir temas que não apenas lhes fossem interessantes, mas que os tomasse como parte, trouxesse a experiência de estar em sala de aula mais perto da realidade deles, lhes desse a satisfação de serem alunos, na tentativa de realizar a prática docente interacionista prevista nos PCN.

Se fomos bem sucedidos ou não, dependeria muito do que os próprios alunos diriam a respeito de nossas aulas, mas fizemos o esforço de proporcionar àquela turma uma experiência diferente da que eles estavam tão acostumados. Levamos o máximo de material interativo que as instalações da escola nos permitiram levar, procuramos apresentar-lhes o direito a literatura de que fala Antônio Candido (2011) para que o reivindicassem, rompemos com o estímulo-resposta para que tivessem mais espaço para sua própria expressão, para que dessem sua própria impressão do que estava sendo oferecido.

Nosso feedback, dadas as circunstâncias, dificilmente teria sido mais positivo, considerando tanto a melhora que pudemos constatar em matéria de produção textual quanto com o proveito que tiraram das oportunidades que tiveram ao discutir temas como preconceito, racismo e religião, além da participação dedicada que tiveram durante a atividade extraclasse. Se conseguimos atingir o nosso objetivo? Difícil dizer com certeza, mas a tentativa certamente rendeu bons frutos.

Quanto ao adágio “eles não querem saber de nada”, é válido repensar a quem o sujeito dessa frase se refere.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À MARGEM¹²

Quando de nossa descoberta que o estágio seria efetuado em turma da Educação de Jovens e Adultos, a ansiedade e a preocupação logo vieram à tona. Inicialmente, tivemos medo ao pensar que daríamos aula para pessoas provavelmente muito mais velhas que nós, com uma carga de vida e experiência muito maior. Ao escrever sobre a experiência do Estágio I, comentei sobre a angústia da impossibilidade do *fazer sentido*: aquelas aulas pareciam muito mais artificiais do que reais, devido à dificuldade de comunicação, ao menos era essa a sensação, apesar de o estágio ter sido bem avaliado, devido à impossibilidade de uma real escuta seja ela por parte do professor, seja do estudante.

Bom, se isso era uma impressão sobre o primeiro estágio, já não se sustenta sobre este segundo, pois, apesar do receio, neste aparentemente conseguimos nos comunicar melhor, criar uma relação mais consistente ao longo das aulas, os estudantes participavam de forma satisfatória. Dessa forma, aquilo que antes constituía o fundamento do medo foi o que possibilitou em parte a satisfação: o fato de serem adultos permitia um diálogo mais próximo, e com isso não quero dizer que na educação infantil não seja possível dialogar, mas, ao contrário, que esse diálogo é possível, porém exige estratégias diferenciadas.

Contudo, essa relação não foi em nosso estágio dada com facilidade. Inicialmente, tivemos alguma resistência por parte dos alunos. Quanto ao tema, por exemplo, proferiam comentários que questionavam o porquê de “estarmos falando de negros novamente”, dando a sensação de que eram aulas inúteis e repetitivas. O envolvimento custou um tempo para ser criado, o que, quanto ao tema, pode demonstrar que, mesmo com a existência da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana nos ensinos fundamental e médio, essa questão ainda não está presente nos currículos tal como deveria. Isso pôde ser evidenciado já no primeiro contato, na aula em que levamos imagens referentes à cultura e religiosidade de matriz africana, as quais em alguns casos levavam a adjetivação de serem “do mal”. Outros se pronunciavam manifestando a vontade de conhecer aquela cultura, com a qual afirmavam ter pouco contato. Por meio dessa dinâmica, percebemos que muitos estavam interessados e se mostravam dispostos e abertos ao aprendizado do que estávamos propondo.

Esse ponto demonstra a lacuna referente ao ensino de história e cultura afro-brasileira em sua formação, e ao mesmo tempo permite abrir a discussão sobre o aspecto

¹² Por Juliana Pereira.

que gostaria de evidenciar: a demonstração da vontade de aprender. É nesse ponto que saliento o que havia de evidentemente diferente com relação ao primeiro estágio: não havia o predomínio da indiferença, mas sim a comunicação e a participação, o questionamento, apesar do estranhamento inicialmente enfrentado. Foi possível perceber que, apesar das exceções, grande parte daqueles estudantes tinha vontade de aprender, ainda que tivessem resistido ao modelo de aula a que nos propúnhamos inicialmente. Contudo, notou-se que esse interesse não era correspondido de forma justa e coerente pela gestão escolar e pelo corpo docente, e eis aqui outro problema central percebido durante esse período em contato com a EJA.

Um resultado mais palpável, a primeira produção textual que realizamos, permitiu uma triste constatação: a dificuldade da escrita, da relação entre as ideias, da coesão, ainda que houvesse manifestação de compreensão da proposta e do tema. Esse fato desencadeou diversas reflexões sobre o ensino da Educação de Jovens e Adultos. Como é possível, no segundo ano do Ensino Médio, haver problemas tão fundamentais e com tanta recorrência? Uma possível resposta poderia demonstrar que são evidência da ausência de atividades de leitura e escrita realmente eficientes, de trabalhos, por parte dos docentes, que propusessem um real contato com a língua.

Para confirmar essa impressão, bastaria evocar a prática docente da professora da turma que observamos, mas também o fato de sua ausência durante o período de docência de nosso estágio. Durante a observação, notamos a falta de planejamento, as atividades não seguiam um projeto, uma intenção, dando a impressão de que as aulas ministradas tratavam de mero cumprimento de uma obrigação, que bastava estar ali, constar que a aula foi dada, apesar de não ter *acontecido* de fato. Da mesma forma como não nos foi apresentado um planejamento, este não foi dado também à coordenação. Aparentemente, isso demonstra uma falha na gestão, pois o planejamento do curso das aulas deveria ser cobrado e elaborado conjuntamente.

Nesse sentido, as dificuldades da escrita observadas nas produções dos estudantes é reflexo de um problema muito maior, de caráter estrutural e político. A ausência da questão africana no currículo também poderia ser vinculada a esse problema? Para responder a isso, teríamos de investigar como esse tema é abordado no ensino regular. Porém, mesmo sem ter essa informação, de todo modo, naquele Colégio, apesar de haver uma boa estrutura física, percebe-se que a EJA fica de certa forma à parte, deslocada, à margem, para evocar o tema que trabalhamos em nosso estágio. A falta de cobrança, por parte da

coordenação, de um planejamento dos professores, confirma um descaso e um desinteresse na educação desses estudantes. Dessa maneira, apesar de grande parte desses ser participativa, fato que em si poderia facilitar a prática pedagógica, não lhes é propiciada a possibilidade de uma educação suficiente, que pudesse fazê-los desenvolver suas habilidades escritas e orais, bem como lhes formasse criticamente a fim de que pudessem sentir-se e fazer parte ativa de uma sociedade da qual eles estiveram à margem até então.

Porém, para além do descaso mais evidente, há a insistência de um modelo escolar incoerente. Tendo como base a prática pedagógica da docente observada, percebe-se que o método continua sendo o mesmo do século passado, com poucas variações. A razão pela qual tínhamos o trabalho com uma turma de EJA é a mesma que a faz ser tão potencialmente rica: a pluralidade dos sujeitos. Se o modelo de educação precisa modificar, com relação à EJA, essa modificação deve ter especificidades, uma vez que, em uma só turma, temos diversas histórias, diversas intenções, diversos objetivos, aqueles estudantes sequer têm o vínculo geracional em comum. Contudo, diante de uma possibilidade grande de inovar, não percebe-se nem mesmo uma tentativa de fazê-lo, mas, pelo contrário, corrobora-se com a permanência da exclusão desses estudantes, muitos dos quais continuam pouco hábeis a circular pelos diversos gêneros discursivos.

Esse problema estrutural está relacionado com uma questão ainda mais profunda, referente à importância dada à Educação de Jovens e Adultos como política pública. Ao fazer um panorama sobre a situação dessa Educação, Haddad e Di Pierro dissertam acerca do papel do Estado e afirmam:

Observa-se, assim, que o ensino fundamental de jovens e adultos perde terreno como atendimento educacional público de caráter universal, e passa a ser compreendido como política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza, cuja amplitude pode estar condicionada às oscilações dos recursos doados pela sociedade civil, sem que uma política articulada possa atender de modo planejado ao grande desafio de superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da maioria da população¹³

Dessa forma, é possível compreender que as adversidades encontradas na gestão do colégio podem estar relacionadas a um problema mais complexo. Não obtivemos conhecimento aprofundado do funcionamento da gestão do Colégio em questão, tampouco tivemos contato significativo com a prática de professores de outras disciplinas, de forma que não podemos chegar a uma conclusão muito precisa e ampla. Porém, pudemos

¹³ HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127

concluir que os estudantes da turma em que estagiamos permanecem sem suas necessidades atendidas, uma vez que, segundo eles mesmos, não têm a habilidade sobre a língua que gostariam de ter desenvolvido até o presente ano escolar.

Portanto, de algum modo é possível afirmar que, mesmo frequentando as aulas, isto é, estando escolarizados, os estudantes da turma em que estagiamos não têm plenamente atendido o seu direito à educação, uma vez que o trabalho não tem sido feito com qualidade. E lembremos que o vínculo entre “educação” e “qualidade” “[...] pode ser tomado como pleonástico, já que os dois termos se implicam intrinsecamente. Não há como chegar à qualidade sem educação, bem como não será educação aquela que não se destinar a formar um sujeito histórico crítico e criativo”¹⁴

Em vista disso, apesar do acesso à escola, esses estudantes permanecem de certa forma à margem, o que é simbolizado pelo gesto docente na ausência de planejamento e acompanhamento, e na despreocupação com relação a essa falta de planejamento por parte da gestão. Essa coincidência com o tema trabalhado por nós ao longo da docência foi inesperada, e é triste constatá-la. Esperamos que, ao menos no que concerne às atividades que propomos, aqueles estudantes tenham conseguido criar algum sentido que lhes permita questionar-se e questionar o seu entorno.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVALIAÇÃO CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Se há algo que a experiência de estágio costuma nos ensinar é que diagnóstico e planejamento são duas ações essenciais para que as chances de sucesso de nossa prática docente aumentem. Diagnosticar o perfil de uma turma, identificar dificuldades predominantes e procurar entender de onde surgiram e que visão os alunos teriam de uma aula melhor são procedimentos sem os quais é impossível seguir a sugestão dos PCNs de aula sociointeracionista, uma vez que a ação seguinte, o planejamento, não pode ser realizada sem nenhum tipo de conhecimento sobre o público ao qual se destina.

Desenvolver um planejamento a partir do levantamento diagnóstico realizado se mostra uma ação voltada tanto para o que se pode incluir na confecção de um projeto didático, decidindo as medidas a ser tomadas para lidar com as dificuldades do *locus*,

¹⁴ DEMO, 1994, p. 16.

quanto para considerar as possibilidades de que essas medidas não possam ser plenamente realizadas, seja por questões de estrutura, cronograma seja por imprevistos de qualquer natureza. Um planejamento precisa ser flexível, adaptável, até mesmo mutável se assim exigirem as demandas da sala de aula, mas sem nunca abrir mão dos objetivos que orientaram seu desenvolvimento: o aprendizado dos alunos.

Durante essa experiência de estágio, constatamos que essas ações não podem ser de modo algum dispensadas, tampouco podemos considerar que diagnosticamos todo o contexto da turma ou planejamos o suficiente, porque a sala de aula não se trata de um mecanismo de produção ou algo do gênero, mas um sistema orgânico, sujeito a tantas interferências que se torna realmente complicado ficarmos seguros de nosso diagnóstico ou planejamento. Independente disso, da dificuldade que temos ao lidar com quaisquer situações, o processo de ensino e aprendizado que desenvolvemos dentro de sala de aula não deve ser comprometido de modo significativo, pois, por mais sentimental que isso pareça, é a realização desse processo que justifica não só lidar com essas dificuldades, mas também o fato de termos assumido essa profissão.

4 REFERÊNCIAS

4.1 Referências do relatório de observação

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 5ª ed., 2011.

COLÉGIO MARIA LUIZA DE MELO. Projeto Político Pedagógico. 2015.

FREDICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. **Literatura**. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>. Acessado em 17/09/2015, às 18:50.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GERALDI, João Wanderlei. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. **Revista Línguas & Letras**. nº 19, 2011.

GERALDI, João Wanderlei. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

4.2 Referências do projeto de docência

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BRANDÃO, Helena Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Lígia. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-30.

BRAUER, Jussara. **O outro em Lacan: Consequências Clínicas**. Disponível em: <www.revistas.usp.br/psicousp/article/download/34504/37242> . Acesso em: 25 set. 2015.

DANIELS, Harry. **Vygostky e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. **Revista Línguas & Letras**. nº 19, 2011.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

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

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LUIS, Suzana Maria Barrios. Ensinar, aprender e avaliar como processo único: a avaliação formativa. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMAN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 39-44.

MARCUSCHI, Elizabeth. Avaliação da língua materna: concepções e práticas. **Revista de Letras**, n. 26, Vol. 1/2, jan/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl26Art07.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2015.

QUINET, Adriano. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2012. Disponível em: <<http://www.zahar.com.br/sites/default/files/arquivos//t1463.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2015

4.3 Referências do projeto extraclasse

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Edição: HUCITEC: 2006. Disponível em: <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf> Acesso em: 21 ago. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação - MEC. **Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental: Proposta curricular - 1º segmento**. Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2015.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. Vários escritos. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. De Laura Sandroni, São Paulo: Editora Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O Trabalho de Citação**; tradução de Cleonice P.B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, 176 p.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2ed, São Paulo: Contexto, 2014.

LOBO, Dalva de Souza. Texto Digital, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 194-208, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2015v11n1p194>>. Acesso em: 27 out. 2015.

MORAIS, Mario Ribeiro; DOMINGOS, Michelle Morais. In: SENALIC, VI, 2015. **Anais do VI SENALIC**. São Cristóvão: GELIC, 2015. v. 06. p. 1-11. Disponível em: <http://200.17.141.110/senalic/VI_senalic/textos_VISENALIC/Mario_Ribeiro.pdf>. Acesso em: 27 out. 2015.

4.4 Referências do relatório final de estágio

BOCK, Ana; FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 5ª ed., 2011.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000. p.108-130. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

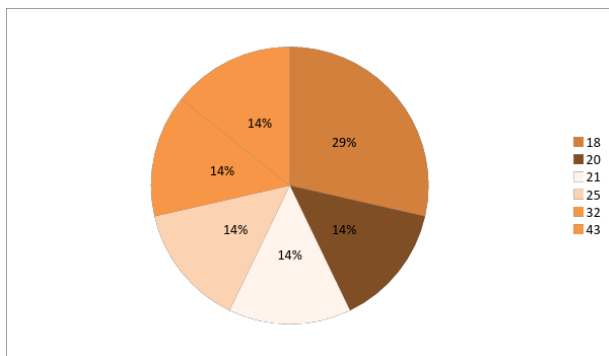
5 ANEXOS

5.1 Anexos do projeto de docência

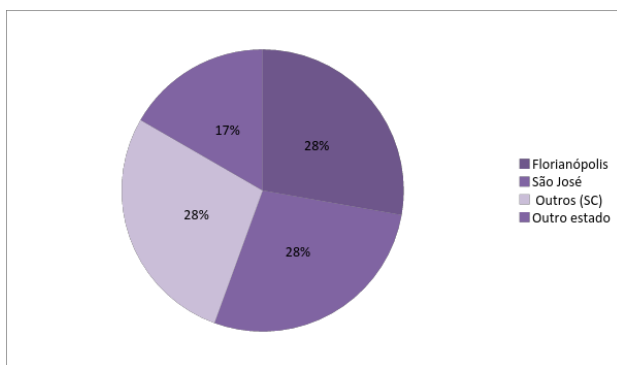
5.1.1 Anexo 1

Resultados do questionário sociocultural

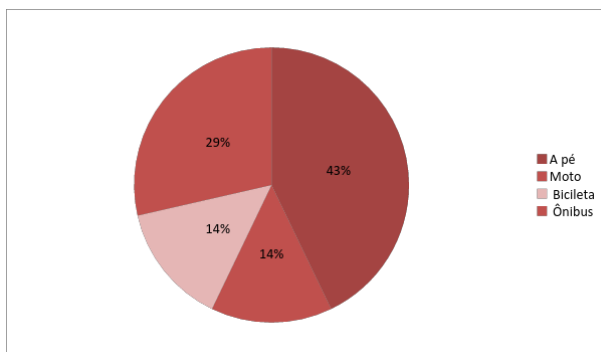
Idade



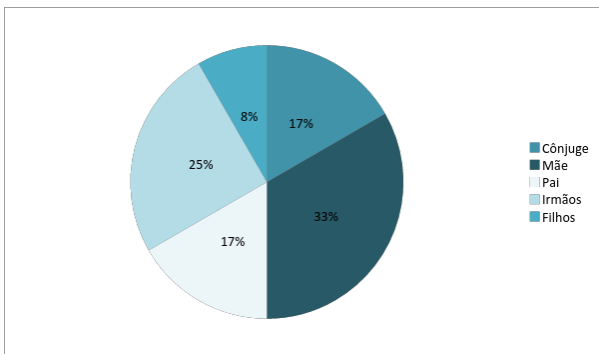
Onde nasceu:



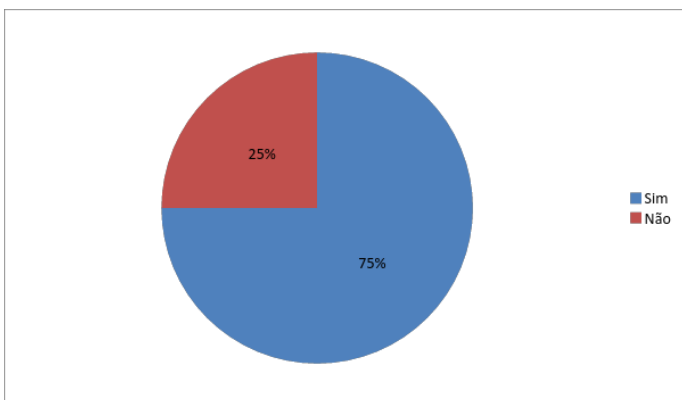
Meio de transporte para ir à escola



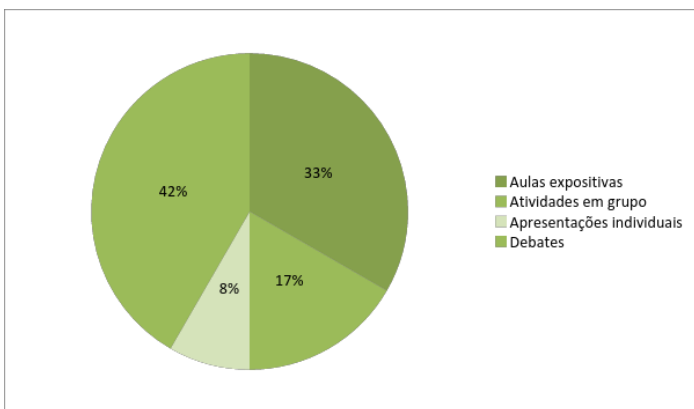
Família



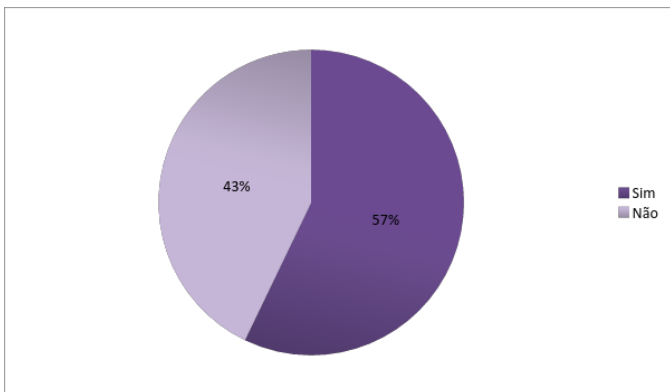
Você tem interesse em continuar estudando após concluir a EJA?



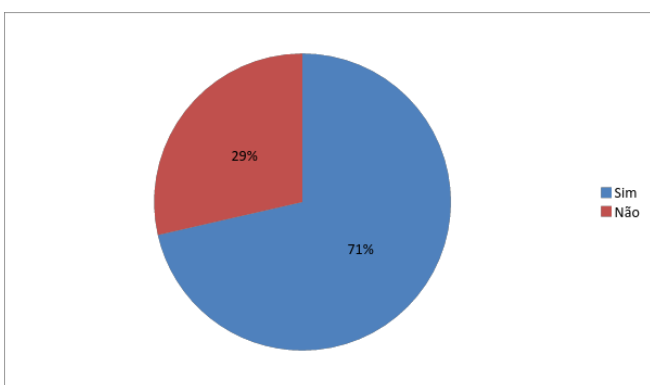
Você presta mais atenção nas aulas quando:



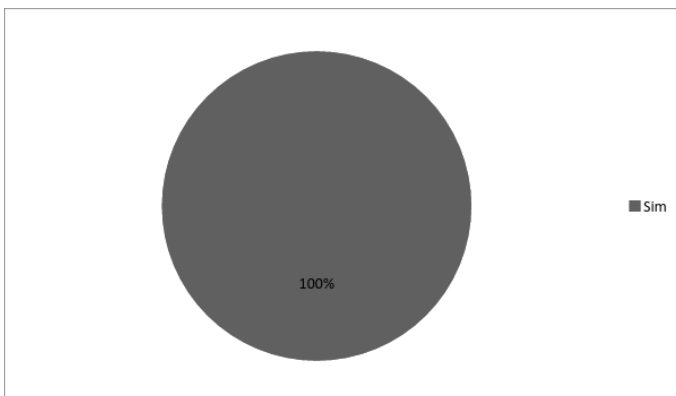
Você exerce atividade remunerada?



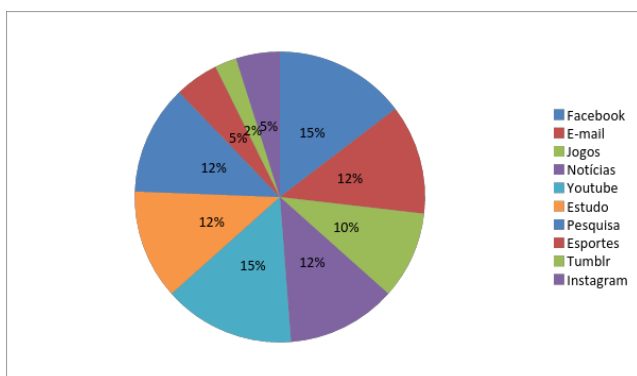
Você tem computador em casa?



Navega na internet?



Utiliza internet para:



5.2 Anexos dos planos de aula

5.2.1 Anexo 1

Cronograma das aulas

Data	Descrição da atividade
06/10 Aula I	- Apresentação do estágio - Retomada do conteúdo sobre pluralidade - Dinâmica: uma caixa com imagens contendo manifestações culturais afro-brasileiras sobre as quais os(as) estudantes precisam escrever
07/10 Aula II	Apresentação das impressões das imagens da aula anterior Entrega da produção escrita Reflexão sobre o imaginário da sociedade brasileira sobre a cultura africana Tarefa pesquisa: o que você conhece da cultura africana?
08/10 Aula III	- Convite para apresentar os resultados da pesquisa da aula anterior. - Continuação da aula anterior: início de conversa sobre influência da cultura africana; - Novo conteúdo: a vinda dos africanos ao Brasil; mitologia; culto aos orixás; surgimento do Candomblé. - Leituras: “O dia em que o arco-íris estancou a chuva” e “E foi inventado o Candomblé...”, de Reginal Prandi.
13/10 (feriado)	
14/10 Aula IV	A influência da religiosidade africana na música popular brasileira: “Canto de Xangô”, Vinicius de Moraes e Baden Powell; “Tributo aos orixás”, Clara Nunes; “A bênção, Bahia”, Vinicius de Moraes ;

	“É de oxum”, Gal Costa
15/10 Aula V	- Leitura do poema “Meu rosário”, de Conceição Evaristo e “Odo Xererê, Odoyá, Iemanjá” de Esmeralda Ribeiro. - Sincretismo religioso. - Encaminhamento de produção textual: a presença da cultura negra hoje
20/10 Aula VI	- Leitura do poema “África mãe”, de Elio Ferreira - Etnocentrismo - Vídeo “O perigo de uma história única”, de Chimamanda Adichie - Continuação de produção textual.
21/10 Aula VII	Continuação das produções textuais solicitadas no encontro do dia 15/10.
22/10 Aula VIII	- O marginal no sertão nordestino - Atividade com trecho do filme “O Auto da Compadecida”
27/10 Aula IX	- Literatura do sertão nordestino - Leitura de trecho da peça “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna
28/10 (feriado)	
29/10 Aula X	Conceito de marginalidade A marginalidade na cultura brasileira
03/11 Aula XI	A questão da alteridade Produção textual escrita sobre sua perspectiva sobre o que é o marginal e seu papel na sociedade.
04/11 Aula XII	Apresentação das posições discutidas na aula anterior Entrega da produção escrita
05/11 Aula XIII	Leitura do poema “Grito negro”, de José Craveirinha, e conversa sobre o porquê de a cultura africana também ser marginalizada. Encaminhamento para a produção textual final
10/11 Aula XIV	Produção textual final Entrega da primeira versão
11/11 Aula XV	Análise linguística das produções
12/11 Aula XVI	Encerramento do estágio Sarau

5.2.2 Anexo 2

Folha explicativa sobre nosso projeto

Narrativas de outros Brasis

Chamamos de “Narrativas de outros Brasis” o projeto que iremos executar juntos. Seguindo o eixo temático da pluralidade cultural abordado pela professora Adriana, optamos por trazer “outros Brasis” para a sala de aula para que percebamos o quanto o Brasil é plural, para que conheçamos a natureza mestiça de nossa própria nacionalidade, para que desenvolvamos um olhar mais sensível ao outro que parece tão diferente, mas que nem por isso deve ser vítima de julgamento. Conhecer o outro é eliminar os próprios preconceitos, é minimizar o impulso de segregar que antigas tradições incutiram em nosso desenvolvimento, é integrar, é viver em sociedade.

Sendo assim, iremos entrar em contato com o marginal do nordeste brasileiro, por meio de obras produzidas naquela região, que tratam da situação do nordestino comum, imerso em folclore e em crenças, condicionado a sobreviver com os talentos que a terra o obrigou a desenvolver. Conheceremos também a luta enfrentada pelo povo africano para, ao mesmo tempo, tentar manter sua cultura viva e sobreviver a um país que ainda os enxerga como bodes expiatórios, mão de obra bruta, cultuadores(as) de demônios e criminosos(as) por definição.

Por fim, conheceremos esses sujeitos que, mais que personagens de uma literatura exótica, são pessoas vivas, pessoas que sofrem, e por sofrerem, são criminalizadas, jogadas à margem por tradições que não respeitam o indivíduo, tradições reproduzidas por cada cidadão(ã) brasileiro(a) que não se mostra sensível ao diferente. Eis o alvo do projeto, esse preconceito, essa violência, por vezes silenciosa, que nutrimos contra quem não entendemos, que faz vítimas diariamente em plena luz do dia.

5.2.3 Anexo 3

Imagens



Legenda: ritual de iniciação Candomblé



Legenda: dia festivo



Legenda: cerimônia a xangô



Legenda: Olubajé, ritual ao orixá Obaluaê



Legenda: capoeira



Legenda: iniciação ao Candomblé



Legenda: fio de contas



Legenda: mãe de santo



Legenda: Oferenda à Yemanjá



Legenda: búzios



Legenda: Afoche Filhos de Congo, Carnaval, Salvador, Brasil.

5.2.4 Anexo 4

Guia de perguntas sobre as imagens

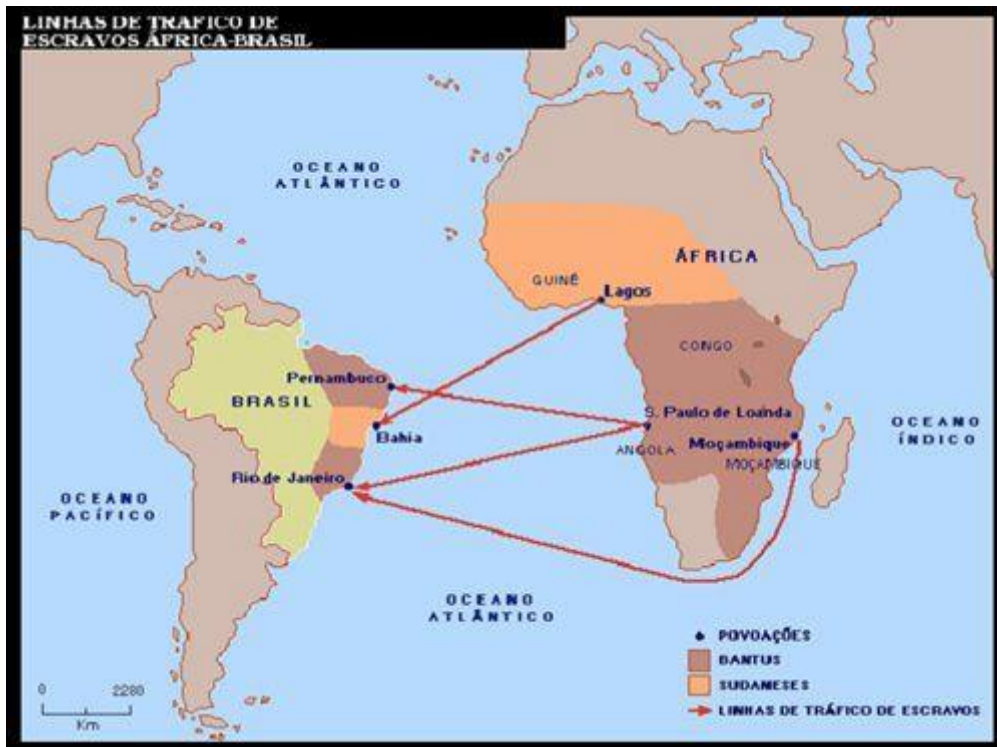
Observe a imagem atentamente e procure responder:

- O que você pensa sobre essa imagem?
- De onde você acha que ela é?
- Que características você percebe?
- O que a imagem lembra?

- O que provoca?

5.2.5 Anexo 5

Mapa do tráfico de escravos africanos vindos para o Brasil



5.2.6 Anexo 6

“O dia em que o arco-íris estancou a chuva”, de Reginaldo Prandi.

Quando havia escravidão em nosso país, milhares de africanos que pertenciam aos povos iorubás foram caçados e trazidos ao Brasil para trabalhar como escravos. Assim como outros africanos aqui escravizados, os iorubás, que também são chamados nagôs, trouxeram seus costumes, suas tradições, seus deuses, os orixás. E, até hoje, muitas dessas tradições dos antigos nagôs estão vivas, tanto no Brasil como na própria África. Fazem parte delas as histórias de Ifá.

Ifá, o Adivinho, aquele que conhece todas as histórias já acontecidas e as que ainda vão acontecer, conta que na antiga África negra, em tempos imemoriais, vivia a mais velha das mulheres, a mais antiga de todas. Ela era tão arcaica que até ajudou Oxalá a criar a humanidade, emprestando-lhe a lama do fundo do lago onde ela vive para que ele moldasse o primeiro ser humano. Apesar de velha, era mulher bela e formosa, era uma deusa, e Nanã era seu nome. Teve dois filhos, um muito bonito, o outro feio. O filho feio é conhecido pelo nome de Omulu, o outro, o belo, nós o chamamos de Oxumarê.

O príncipe Oxumarê usava roupas vistosas tingidas de todas as cores, que realçavam ainda mais sua beleza e o faziam invejado por todos. Onde quer que fosse, era sempre admirado por sua formosura e pelo luxo de seus trajes. Esse gosto pelas roupas alegres herdara do pai, conhecido como o homem da capa multicolorida. Contam muitas histórias sobre Oxumarê e dizem que ele costuma aparecer ora na forma de uma cobra, ora como o próprio arco-íris enfeitando o céu.

Pois bem, dizem que houve um tempo em que a Terra foi quase destruída pela Chuva. Chovia o tempo todo, o solo ficou todo encharcado, os rios pularam fora de seus leitos, de tanta água. As plantas e os animais morriam afogados, a umidade e o mofo se alastravam por todos os lugares, a doença e a morte prosperavam. A chuva é benfazeja, mas não pode durar para sempre, sabia muito bem Oxumarê. Então, o jovem filho de Nanã, que nunca tinha tido simpatia pela Chuva, apontou seu punhal de bronze para o alto e com ele fez um grande corte em arco no céu, ferindo a Chuva e interrompendo sua ação. A Chuva parou de cair e alagar tudo aqui embaixo, e o Sol pôde brilhar de novo, refazendo a vida. Desde então, quando chove em demasia, Oxumarê risca o céu com seu punhal de bronze para estancar as águas que caem das alturas. Quando isso acontece, todos podem ver o belo príncipe no céu vestido com suas roupas multicoloridas. Todos podem vê-lo na forma do arco-íris. Na língua africana de Oxumarê, aliás, seu nome quer dizer exatamente isso: o Arco-Íris. Quando não está chovendo, Oxumarê vive na Terra.

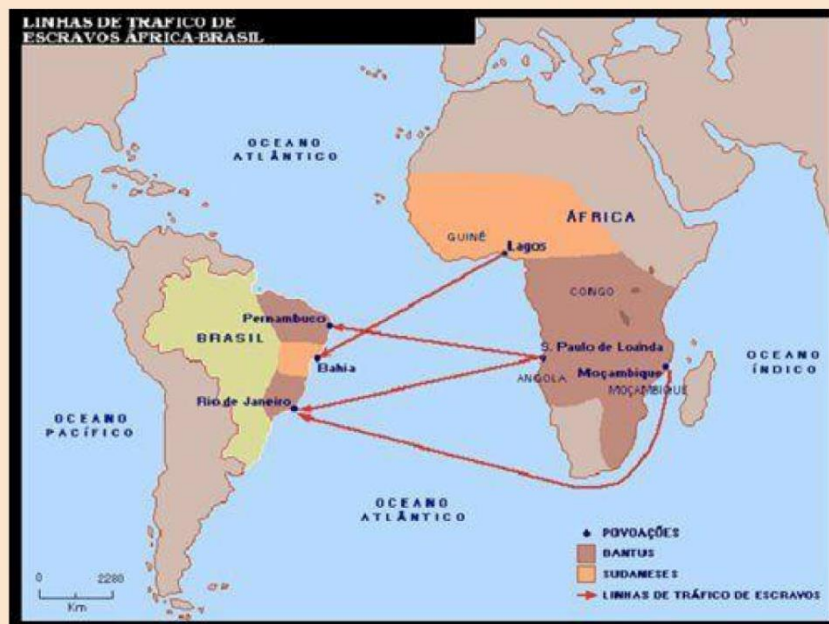
Muitos dizem que Oxumarê foi posto no firmamento por sua própria mãe Nanã, a Sábida, para que, de lá do alto, todos pudessem admirar sua beleza. Dizem também que foi por causa de sua formosura que Oxumarê acabou transformado numa cobra. Tudo porque Xangô, o Trovão, rei da cidade de Oió, encantou-se com as cores do Arco-Íris. Para poder admirar Oxumarê quando bem quisesse, Xangô planejou aprisioná-lo para sempre. O rei Trovão chamou Oxumarê em seu palácio e, quando o jovem príncipe entrou na sala do trono, os soldados do rei fecharam todas as portas e janelas. O príncipe das cores não podia fugir de Xangô, estava encurralado, preso, impedido de subir ao firmamento. Oxumarê ficou desesperado. Quem estancaria a Chuva, se ele permanecesse preso? Quem salvaria a humanidade da fúria das águas? Quem impediria as enchentes, as enxurradas destruidoras, as avalanches de terra encharcada? Quem frearia a destruição das colheitas por excesso de água? Quem livraria o homem da fome, da morte? Oxumarê, o Arco-Íris, implorou a Olorum. Olorum, o Senhor Supremo, ouviu o prisioneiro e, com pena dele, transformou-o numa cobra. A cobra então deslizou pelo chão da sala do palácio e, com facilidade, escapou pela fresta sob a porta. Ficou livre para sempre.

Por isso Oxumarê vive no firmamento e vive no solo. Vive no Céu e na Terra. Ele é ambíguo, é misterioso. Temos medo quando o vemos rastejar pelo chão feito um réptil asqueroso, e nos encantamos com suas cores luxuosas esparramadas em arco no horizonte. Ele é o príncipe-serpente, a cobra que rasga o céu. É o Senhor do Arco-Íris.

5.2.7 Anexo 7

Slides

MITOLOGIA YORUBÁ



“O DIA EM QUE O ARCO-ÍRIS ESTANCOU A CHUVA”, REGINALDO PRANDI

Quando havia escravidão em nosso país, milhares de africanos que pertenciam aos povos iorubás foram caçados e trazidos ao Brasil para trabalhar como escravos. Assim como outros africanos aqui escravizados, os iorubás, que também são chamados nagôs, trouxeram seus costumes, suas tradições, seus deuses, os orixás. E, até hoje, muitas dessas tradições dos antigos nagôs estão vivas, tanto no Brasil como na própria África. Fazem parte delas as histórias de Ifá.

Ifá, o Adivinho, aquele que conhece todas as histórias já acontecidas e as que ainda vão acontecer, conta que na antiga África negra, em tempos imemoriais, vivia a mais velha das mulheres, a mais antiga de todas. Ela era tão arcaica que até ajudou Oxalá a criar a humanidade, emprestando-lhe a lama do fundo do lago onde ela vive para que ele moldasse o primeiro ser humano. Apesar de velha, era mulher bela e formosa, era uma deusa, e Nanã era seu nome. Teve dois filhos, um muito bonito, o outro feio. O filho feio é conhecido pelo nome de Omulu, o outro, o belo, nós o chamamos de Oxumarê.

O príncipe Oxumarê usava roupas vistosas tingidas de todas as cores, que realçavam ainda mais sua beleza e o faziam invejado por todos. Onde quer que fosse, era sempre admirado por sua formosura e pelo luxo de seus trajes. Esse gosto pelas roupas alegres herdara do pai, conhecido como o homem da capa multicolorida. Contam muitas histórias sobre Oxumarê e dizem que ele costuma aparecer ora na forma de uma cobra, ora como o próprio arco-íris enfeitando o céu.

Pois bem, dizem que houve um tempo em que a Terra foi quase destruída pela Chuva. Chovia o tempo todo, o solo ficou todo encharcado, os rios pularam fora de seus leitos, de tanta água. As plantas e os animais morriam afogados, a umidade e o mofo se alastravam por todos os lugares, a doença e a morte prosperavam. A chuva é benfazeja, mas não pode durar para sempre, sabia muito bem Oxumarê. Então, o jovem filho de Nanã, que nunca tinha tido simpatia pela Chuva, apontou seu punhal de bronze para o alto e com ele fez um grande corte em arco no céu, ferindo a Chuva e interrompendo sua ação.

A Chuva parou de cair e alagar tudo aqui embaixo, e o Sol pôde brilhar de novo, refazendo a vida. Desde então, quando chove em demasia, Oxumarê risca o céu com seu punhal de bronze para estancar as águas que caem das alturas. Quando isso acontece, todos podem ver o belo príncipe no céu vestido com suas roupas multicoloridas. Todos podem vê-lo na forma do arco-íris. Na língua africana de Oxumarê, aliás, seu nome quer dizer exatamente isso: o Arco-Íris. Quando não está chovendo, Oxumarê vive na Terra.

Muitos dizem que Oxumarê foi posto no firmamento por sua própria mãe Nanã, a Sábia, para que, de lá do alto, todos pudessem admirar sua beleza. Dizem também que foi por causa de sua formosura que Oxumarê acabou transformado numa cobra. Tudo porque Xangô, o Trovão, rei da cidade de Oió, encantou-se com as cores do Arco-Íris. Para poder admirar Oxumarê quando bem quisesse, Xangô planejou aprisioná-lo para sempre. O rei Trovão chamou Oxumarê em seu palácio e, quando o jovem príncipe entrou na sala do trono, os soldados do rei fecharam todas as portas e janelas.

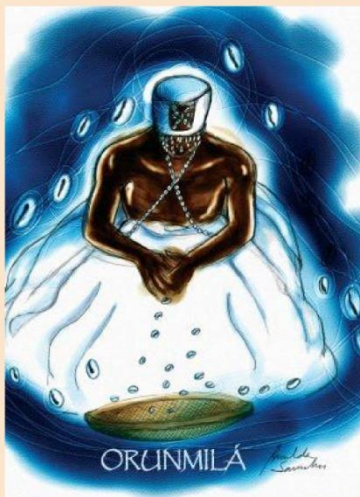
O príncipe das cores não podia fugir de Xangô, estava encurralado, preso, impedido de subir ao firmamento. Oxumarê ficou desesperado. Quem estancaria a Chuva, se ele permanecesse preso? Quem salvaria a humanidade da fúria das águas? Quem impediria as enchentes, as enxurradas destruidoras, as avalanches de terra encharcada? Quem frearia a destruição das colheitas por excesso de água? Quem livraria o homem da fome, da morte?

Oxumarê, o Arco-Íris, implorou a Olorum. Olorum, o Senhor Supremo, ouviu o prisioneiro e, com pena dele, transformou-o numa cobra. A cobra então deslizou pelo chão da sala do palácio e, com facilidade, escapou pela fresta sob a porta. Ficou livre para sempre.

Por isso Oxumarê vive no firmamento e vive no solo. Vive no Céu e na Terra. Ele é ambíguo, é misterioso. Temos medo quando o vemos rastejar pelo chão feito um réptil asqueroso, e nos encantamos com suas cores luxuosas esparramadas em arco no horizonte. Ele é o príncipe-serpente, a cobra que rasga o céu. É o Senhor do Arco-Íris.

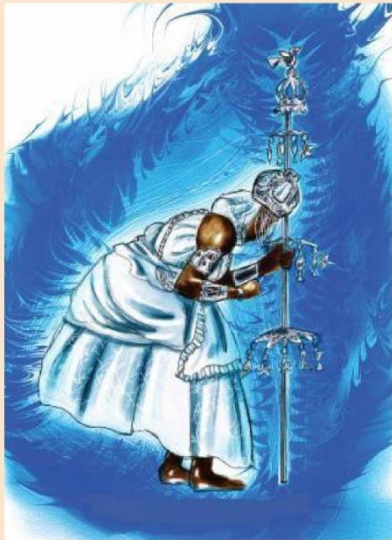
OLORUM

Ser Supremo. Para Ele não existe culto direto e nem templo individual. De acordo com os mitos da criação yorùbá, ele delega poderes aos Orixás.



IFÁ: PORTA-VOZ DE ORUNMILÁ

Orixá do conhecimento oculto e da sabedoria, senhor dos destinos, rege o plano onírico. É aquele que tudo sabe e tudo vê. Rege os oráculos.



OXALÁ

É o orixá associado à criação do mundo e da espécie humana.



NANÃ

Orixá das chuvas, dos mangues, do pântano, da lama, senhora da morte.

O Orixá segura um Ibiri, que tem finalidade de afastar os espíritos (eguns) para o seu espaço sagrado, e eliminar as energias negativas da comunidade, proporcionando a longevidade.

OMULU OU OBALUAYÊ



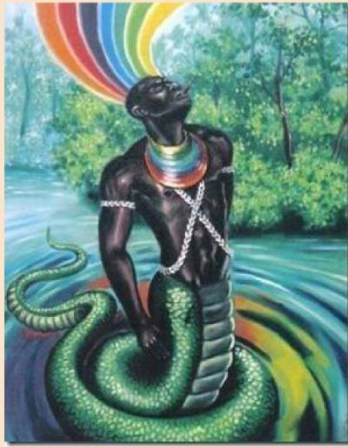
Filho de Nanã, irmão de Oxumarê, sua figura é cercada de mistérios. A Ele é atribuído o controle sobre todas as doenças, especialmente as epidêmicas.

Esse poderoso orixá tem tanto o poder de causar a doença como pode possibilitar a cura do mesmo mal que criou.



XANGÔ

Orixá da justiça, dos raios, trovões, grandes cargas elétricas e do fogo.



OXUMARÊ

Orixá cobra/arco-íris, símbolo da continuidade e da permanência. Representa a riqueza e a fortuna. Rege o princípio da multiplicidade da vida, transcurso de múltiplos e variados destinos.

5.2.8 Anexo 8

“Meu rosário”, de Conceição Evaristo

Meu rosário é feito de contas negras e mágicas.
Nas contas de meu rosário eu canto Mamã Oxum e falo
padres-nossos e ave-marias.
Do meu rosário eu ouço os longínquos batuques
do meu povo
e encontro na memória mal adormecida
as rezas dos meses de maio de minha infância.
As coroações da Senhora, em que as meninas negras,
apesar do desejo de coroar a Rainha,
tinham de se contentar em ficar ao pé do altar
lançando flores.
As contas do meu rosário fizeram calos
em minhas mãos,
pois são contas do trabalho na terra, nas fábricas,
nas casas, nas escolas, nas ruas, no mundo.
As contas do meu rosário são contas vivas.
(Alguém disse um dia que a vida é uma oração,
eu diria, porém, que há vidas-blasfemas).
Nas contas de meu rosário eu teço intumescidos
sonhos de esperanças.
Nas contas de meu rosário eu vejo rostos escondidos
por visíveis e invisíveis grades
e embalo a dor da luta perdida nas contas
de meu rosário.
Nas contas de meu rosário eu canto, eu grito, eu calo.
Do meu rosário eu sinto o borbulhar da fome
no estômago, no coração e nas cabeças vazias.
Quando debulho as contas do meu rosário,

eu falo de mim mesma um outro nome.
E sonho nas contas de meu rosário lugares, pessoas,
vidas que pouco a pouco descubro reais.
Vou e volto por entre as contas de meu rosário,
que são pedras marcando-me o corpo caminho.
E neste andar de contas-pedras,
o meu rosário se transmuta em tinta,
me guia o dedo,
me insinua a poesia.
E depois de macerar conta por conto do meu rosário,
me acho aqui eu mesma
e descubro que ainda me chamo Maria.

5.2.9 Anexo 9

“Odo Xererê, Odoyá, Iemanjá”, de Esmeralda Ribeiro

- (1) Mãe de todos os orixás
- (2) protege a qualquer custo os nossos filhos
- (3) da faxina racial
- (4) é dia, é noite, não tem hora
- (5) pra ofertamos velas e flores
- (6) em seus caixões.
- (7) Há homens que saem às ruas pra brincar
- (8) mas o tiro ao alvo é pra matar
- (9) depois vêm com mimos que vão apurar
- (10) depois, só nós sabemos quantas ondas tem o nosso Mar.
- (11) Há homens que formam quadrilhas
- (12) vestidos de Deus supremo
- (13) fecham o círculo
- (14) e no centro estão aqueles de pele escura
- (15) na roleta-russa acidental
- (16) quem roda pra sempre
- (17) são as nossas emoções.
- (18) Odo xererê, Odoyá
- (19) “oh, Iemanjá, venha nos ajudar/ oh minha Mãe Iemanjá, com sua luz divina / Venha nos ajudar...”

5.2.10 Anexo 10

Roteiro de perguntas para interpretação do poema de Esmeralda Ribeiro

- Quem seriam os “homens que saem às ruas” (linha 7)?
- Quem poderia ser o “alvo do tiro” (linha 8)?
- Quem são os “homens que formam quadrilhas”?
- O que seria a “roleta russa acidental” (linha 15)?

5.2.11 Anexo 11

Atividade de produção textual sobre a cultura afro-brasileira hoje

Partindo das discussões feitas até o momento, produza um texto em que você se posicione sobre as seguintes perguntas:

- a) o que conhecemos da cultura afro-brasileira hoje?
- b) que imagem temos dessa cultura?
- c) como ela normalmente é representada no discurso das pessoas?
- d) quais as consequências dessa imagem para essa cultura e para as pessoas que dela fazem parte?

5.2.12 Anexo 12

“África mãe”, de Elio Ferreira

1

África-Mãe do primeiro AMOR,
África-Mãe do primeiro DEUS,
África-Mãe da primeira MULHER,
África-Mãe do primeiro HOMEM,
África-Mãe de todos os POVOS,
África-Mãe da RAÇA HUMANA.

O meu avô e a minha avó
viviam felizes na África:

ele era o rei,
ela era a rainha,
um outro súdito.

Um era sacerdote e curandeiro,
o outro guerreiro.

O meu avô e a minha avó
viviam felizes na África:

um era cirurgião, o outro inventor
e ferreiro,
um outro poeta, cantor
e alabê.

O meu avô e a minha avó
viviam felizes na África:

um era mineiro, o outro babalorixá,
um outro alufá.

Um era lavrador e vaqueiro,
o outro oleiro.

O meu avô e a minha avó
viviam felizes na África:

uma era professora, a outra flandreira,
uma outra costureira.

Uma era rendeira, a outra doméstica
e comerciante.

O meu avô e a minha avó
viviam felizes na África:

um era marinheiro, o outro advogado
e historiador.

Um era carpinteiro e pedreiro,
o outro construtor.
O meu avô e a minha avó
construíram as Américas,
O meu avô e a minha avó
construíram o Brasil.

2

O meu avô e a minha avó
foram escravizados na Europa,
e a Europa ficou rica,
e os ricos da Europa ficaram + ricos.
O meu avô e a minha avó
foram escravizados nas Américas,
e os colonos das Américas ficaram ricos,
e os filhos,
e os netos,
e os tataranetos
dos colonos ricos das Américas ficaram + ricos
+ podres-de-rico
+ podres.
O meu avô e a minha avó
construíram as Américas,
o meu avô e a minha avó
construíram o Brasil.

5.2. 13 Anexo 13

Trecho de O Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna

A benção do cachorro

Padre - Que que tá acontecendo aqui?

Chicó - Mandaram avisar que é para o senhor não sair, porque vem uma pessoa trazer um cachorro para o senhor benzer.

Padre - Para eu benzer?

Chicó - Sim.

Padre - Um cachorro?

Chicó - Sim

Padre - Que maluquice, que besteira!

João Grilo - Cansei de dizer a ele que o senhor não benzia. Benze porque benze, vim com ele.

Padre - Não benzo de jeito nenhum.

Chicó - Mas padre, não vejo nada de mal em se benzer o bicho.

João Grilo - No dia em que chegou o motor novo de Antônio Morais o senhor não benzeu?

Padre - Motor é diferente, é uma coisa que todo mundo benze cachorro é que eu nunca ouvi falar.

Chicó - Eu acho cachorro uma coisa muito melhor do que motor.

Padre - É, mas quem vai ficar engraçado sou eu, benzendo o cachorro.

João Grilo - É, Chicó, o padre tem razão. Quem vai ficar engraçado é ele e uma coisa é benzer motor de Major Antônio Morais e outra é benzer cachorro de Major Antônio Morais.

Padre - Como?

João Grilo - Eu disse que uma coisa era motor e outra era cachorro de Major Antônio Morais.

Padre - E o dono do cachorro é o Major Antônio Morais?

João Grilo - É, eu não queria vir, com medo de que o senhor se zangasse, mas o Major é rico e poderoso e eu trabalho na mina dele. Com medo de perder meu emprego, fui forçado a obedecer; mas disse a Chicó: padre vai se zangar.

Padre - Zangar que nada, João! Quem é um ministro de Deus para ter direito de se zangar? Falei por falar, mas também vocês não tinham dito de quem era o cachorro!

João Grilo - Quer dizer que benze, não é?
 Padre ao Chicó - E você, o que é que acha?
 Chicó - Eu não acho nada demais!
 Padre - Nem eu, não vejo mal nenhum em se abençoar as criaturinhas de Deus!
 João Grilo - Então fica tudo na paz de Deus, com cachorro benzido e todo mundo satisfeito.
 Padre - Diga ao major que venha. Eu estou esperando! (padre entra na igreja)
 Chicó - Que invenção foi essa dizer que o cachorro é de Major Antônio Moraes?
 João Grilo - Era o único jeito do padre prometer que benzia. Tem medo da riqueza do Major, que se pela. Não viu a diferença? Antes era que besteira! Que maluquice? Agora, não vejo mal nenhum em se benzer as criaturas de Deus!
 Chicó - Isso não vai dar certo! E havia a necessidade de inventar que era empregado de Major Antônio Moraes?
 João Grilo - Meu filho, empregado de Major e empregado de um amigo de Major é quase a mesma coisa. O padeiro vive dizendo que é amigo do homem.
 Chicó - Mas tu não tinha nada de butar Antônio Moraes na história, João!
 João Grilo - E você, deixe de conversa, nunca vi homem tão mole como tu! O Padeiro mandou tu arrumar um padre para benzer a cachorrinha e eu arrumei, que que tu quer mais?
 Chicó - E agora tu vai ficar jogando na cara os favores? E os favores que já te fiz?
 João Grilo - Só fiz isso porque quero me vingar dos dois.
 Chicó - Dos dois? Quem?
 João Grilo - Fiquei doente em cima de uma cama, nem água me deram para beber. Sempre trabalhei com gosto sentido o cheirinho do pão no forno, comendo só as migalhas... Além disso, tu sabe muito bem que a mulé do padeiro engana ele.

5.2.14 Anexo 14

Poema de José Craveirinha

Grito negro

Eu sou carvão!
 E tu arrancas-me brutalmente do chão
 e fazes-me tua mina, patrão.
 Eu sou carvão!
 E tu acendes-me, patrão,
 para te servir eternamente como força motriz
 mas eternamente não, patrão.
 Eu sou carvão
 e tenho que arder sim;
 queimar tudo com a força da minha combustão.
 Eu sou carvão;
 tenho que arder na exploração
 arder até às cinzas da maldição
 arder vivo como alcatrão, meu irmão,
 até não ser mais a tua mina, patrão.
 Eu sou carvão.
 Tenho que arder
 queimar tudo com o fogo da minha combustão.
 Sim!
 Eu sou o teu carvão, patrão.

5.2.15 Anexo 15

Ficha de registo de avaliações

ATIVIDADES	PRODUÇÃO FINAL	SARAU DE ENCERAMENTO
Dinâmica 1º encontro 0,0 - 2,5	Adequação à proposta 0,0 -2,5	Adequação à proposta 0,0 -2,5
Nota:	Nota:	Nota:
Produção escrita e oral 5º encontro 0,0 – 2,5	Adequação linguística 0,0 -2,5	Adequação linguística 0,0 -2,5
Nota:	Nota:	Nota:
Participação debate 8º encontro 0,0 – 2,5	Nível de articulação com os conhecimentos abordados em aula 0,0 -2,5	Organização (incluindo se está caracterizado) 0,0 -2,5
Nota:	Nota:	Nota:
Produção escrita e oral 11º encontro 0,0 – 2,5	Coesão e coerência 0,0 -2,5	Criatividade 0,0 -2,5
Nota:	Nota:	Nota:
TOTAL:	TOTAL:	TOTAL:

5.2.16 Anexo 16

Amostra de trabalhos desenvolvidos

Atividade 1

Nome: Igor Gomes Silva

Turma: 206

Disciplina: Português

Professor(a): Adriana

Data: 22/10/2015

PRODUÇÃO TEXTUAL: a presença da cultura afro-brasileira hoje

Com base nas discussões feitas em sala e em seus conhecimentos de mundo, produza um texto em que você se **posicione** sobre a **presença da cultura afro-brasileira hoje**. Você pode se guiar pelas seguintes questões: a) o que conhecemos da cultura afro-brasileira hoje? b) quais as razões da invisibilidade dessa cultura? c) de que forma ela normalmente é vista pelas pessoas e quais as consequências dessa visão?

Bom, o que eu penso falar da cultura afro-brasileira é quase nada, pois não sei quase nada, mas ao meu pensar (eu) penso afirmar que a cultura deles ^{minúscula} [são] bem diferente ^{da} [que] a nossa. Lá tem muitos ritos além das religiões ^{sub} e outros ^{aspectos} [pequitos] não penso falar quase nada só isso (riso)

Igor, a proposta da avaliação era você discutir a forma como essa cultura afro-brasileira é vista, considerando a exclusão que ela sofre. Observe que você não mobilizou as discussões que fizemos sobre esse tema. Você poderia ter discutido justamente o fato de você não ter conhecimento sobre essa cultura: será que isso não está relacionado à pouca visibilidade que ela tem?

Nome:

ROBERTO VICENTE JR SILVA DE BRITO

Turma: 206

Disciplina:

PORTUGUÊS

Professor(a):

Data 21/10/15.

PRODUÇÃO TEXTUAL: a presença da cultura afro-brasileira hoje

Com base nas discussões feitas em sala e em seus conhecimentos de mundo, produza um texto em que você se **posicione** sobre a **presença da cultura afro-brasileira hoje**. Você pode se guiar pelas seguintes questões: a) o que conhecemos da cultura afro-brasileira hoje? b) quais as razões da invisibilidade dessa cultura? c) de que forma ela normalmente é vista pelas pessoas e quais as consequências dessa visão?

Hoje, já posso dizer que conheço um pouco da cultura e crença afro-brasileiras. Conhecemos a capoeira, o candomblé, a umbanda e outras.

Por conta do domínio da Igreja Cristã no Brasil, esses ritos, crenças e danças afro foram repassados à sociedade como coisas ruins com o intuito de trazer a maioria das pessoas para o seu poder. Isso ocasionou um grande preconceito à toda a sociedade.

Durante muito tempo, a sociedade viu essa cultura de forma ruim e maliciosa. Nos dias atuais, essa cultura já foi mais esclarecida ao povo em geral. Com tudo isso ainda existe muito preconceito com os afro-descendentes.

↳ e as consequências disso?

Roberto, você aparenta boas ideias, mas seria necessário tentar desenvolver mais, exemplificando o que é de quem partilha esse "poder" que você menciona, bem como discutindo as consequências dessa discriminação, como a exclusão social, por exemplo.

70 SP

Nome: Francy EstêvesTurma: 206Disciplina: PortuguêsProfessor(a): Juliana/Jandir Data: 29/10/15

PRODUÇÃO TEXTUAL: a presença da cultura afro-brasileira hoje

90

Com base nas discussões feitas em sala e em seus conhecimentos de mundo, produza um texto em que você se **posicione** sobre a **presença da cultura afro-brasileira hoje**. Você pode se guiar pelas seguintes questões: a) o que conhecemos da cultura afro-brasileira hoje? b) quais as razões da invisibilidade dessa cultura? c) de que forma ela normalmente é vista pelas pessoas e quais as consequências dessa visão?

a) Conhecemos a culinária como: o acarajé, bobó de camarão, vatapá, feijada, cocadas, etc.

dança: Axé-capoeira, samba.

religião: Candomblé, Umbanda, Quilanda.

vestimentas: Roupas brancas de algodão, muito bonitas.

tipo físico: Morenos, alegres e hospitaleiros

seus heróis: Zumbi dos Palmares, Princesa Isabel e vários abolicionistas.

b) Ao contrário da mitologia grega, a cultura afro viveu no obscurantismo devido à religião europeia muito divulgada pelo catolicismo. Aqui no Brasil, existem vários sítios arqueológicos, senzalas, igrejas dos negros na região de Minas, Bahia e RJ., mas ^[ainda] pouco divulgados. A maioria dos negros não renega suas origens. Mesmo nas senzalas, continuaram passando para os seus descendentes, sua cultura, adoração aos seus deuses e sua culinária.

c) Hoje a cultura afro é vista com simpatia

pela maioria dos brasileiros. Se analisarmos
nossa árvore genealógica, veremos que todos
temos "um pé na África". Quem nega essa
realidade é uma pessoa inculta. Se os pais
não forem racistas, seus filhos também não
serão. É tudo uma questão de exemplo e
educação.

Francis, muito bom seu texto, parabéns! Você demonstrou
envolvimento nas discussões propostas bem como trouxe
informações extras e relevantes. Veja somente que
poderia ter ampliado ainda mais as discussões: será
mesmo que essa cultura tem a simpatia da maioria?
Lembra que conversamos justamente sobre o fato de essa
cultura ser excluída e renegada à condição de minoria?
Talvez poderia, então, dizer que ela ainda é excluída,
mas tem ganhado cada vez mais visibilidade, por
meio de políticas públicas, de trabalhos de escritores,
artistas, professores e principalmente do ativismo dessa
parcela da população.

Atividade 2

Aluno: Francy Esteves - Surma 206

8,0

Ao longo de nosso projeto, foram discutidos temas como a cultura afro-brasileira e sua abordagem nos dias atuais e um pouco sobre o processo de formação da cultura marginal. A partir do exposto nas últimas aulas, elabore um texto dissertativo sobre questões como: Quem é o marginal? Como a marginalização se dá? A cultura afro-brasileira pode ser considerada marginalizada?

Quando falamos em marginal, não devemos nos ater somente aos fora-da-lei. Marginal é tudo que está à margem. Quando falamos em uma sociedade marginal, queremos dizer: Aquela que está à margem da sociedade, povos excluídos e desfavorecidos. A marginalização pode dar-se devido à falta de oportunidades de emprego, de estudo. Há casos de empresas que veladamente não admitem negros em seus quadros. Um exemplo de marginalização é a cultura afro-brasileira, pois durante muitos anos, os negros eram considerados sem alma, um ser humano inferior. Hoje, em várias escolas há a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, e a capoeira na Educação Física. Semos que mostrar aos jovens o que foi a escravidão e não tentar "abafar" o assunto, a fim de cair no esquecimento.

" " " "

7,5

Aluno: Ariane A. Souza Turma: 206

Ao longo de nosso projeto, foram discutidos temas como a cultura afro-brasileira e sua abordagem nos dias atuais e um pouco sobre o processo de formação da cultura marginal. A partir do exposto nas últimas aulas, elabore um texto dissertativo sobre questões como: Quem é o marginal? Como a marginalização se dá? A cultura afro-brasileira pode ser considerada marginalizada?

Quem é o marginal?

Marginal é qualquer pessoa que não se encaixa no centro da sociedade.

Essa exclusão social acontece por diversos fatores, como: Se agir de maneira humilde, ter cor de pele que não seja branca, ser LGBT, não ter um padrão de beleza adequado, entre outros.

Não podemos esquecer que até a cultura Afro-Brasileira é alvo de marginalização, por ter influência africana e ser praticada principalmente pelos negros.

* Você tem noções bem desenvolvidas sobre produção textual e parece ter feito bom proveito das aulas. Na próxima, tente desenvolver as informações um pouco mais.

Jon Gomes Vieira

6,0

Aluno:

Ao longo de nosso projeto, foram discutidos temas como a cultura afro-brasileira e sua abordagem nos dias atuais e um pouco sobre o processo de formação da cultura marginal. A partir do exposto nas últimas aulas, elabore um texto dissertativo sobre questões como: Quem é o marginal? Como a marginalização se dá? A cultura afro-brasileira pode ser considerada marginalizada?

lembre-se de dar o espaço da margem

Hoje em dia ^{já} é preconceito, ^{mas} mas não igual antigamente, Hoje em dia a maioria da população são negros. Antigamente tinha os senzais onde eram slaves, os escravos de uma fazenda pra pagar as ^{contas} partidas de seus patrões. Hoje isso não existe mais. Os palavras marginalizado ou marginal são uma gíria da língua que aparece ou heio ^{talvez} algo por que ^{porque} alberto marginal significa o longe da margem ou de longe da língua.

^{mas} mais palavras afro-brasileiras não são consideradas marginal ^{podem} podem ser consideradas marginal ^{marginais}

* Você tem uma opinião forte sobre o assunto. Recomendo que leia o material que disponibilizamos e repasse as aulas para refletir um pouco mais, vai ajudá-lo a melhorar ainda mais o seu texto.

Aluna: Lúcia de Paula P. Bondal
Turma: 206. Data: 05.11

Aluno:

Ao longo de nosso projeto, foram discutidos temas como a cultura afro-brasileira e sua abordagem nos dias atuais e um pouco sobre o processo de formação da cultura marginal. Você já se posicionou na última atividade, dessa vez, terá que se expressar: a partir dos textos utilizados em sala e das orientações dos professores, produza um poema livre resgatando alguma das temáticas discutidas em sala de aula durante o desenvolvimento do projeto.

Em suas águas

Mãe, quando eu entro no mar
me sinto saudades
As suas águas carregam tudo
tristeza, dor, angústias...
Mas as águas também me trazem
segurança, tranquilidade, e plena paz.
Sempre, eis me aqui
sua filha, filha do mar.

Lúcia, bonito seu poema! Sempre penso que essa
questão das angústias poderia ter ficado mais satisfatória
da para que os temas que discutimos fossem aborda-
dos de forma mais explícita, certo?

70

Aluno: Axiom A. Souza

Ao longo de nosso projeto, foram discutidos temas como a cultura afro-brasileira e sua abordagem nos dias atuais e um pouco sobre o processo de formação da cultura marginal. Você já se posicionou na última atividade, dessa vez, terá que se expressar: a partir dos textos utilizados em sala e das orientações dos professores, produza um poema livre resgatando alguma das temáticas discutidas em sala de aula durante o desenvolvimento do projeto.

Senzala

na senzala nasci

na senzala cresci

na senzala vivi

na senzala aprendi

na senzala trabalhei

na senzala mortei

Axiom, apesar de você não ter gostado, eu achei muito bom o seu poema, de verdade! A simplicidade dele é comvente e a repetição das palavras provoca o sentido da repetição do sofrimento. Parabéns pelo trabalho!

10,0

fp

Portugues

Aluno: Francis Esteves - turma 206

Ao longo de nosso projeto, foram discutidos temas como a cultura afro-brasileira e sua abordagem nos dias atuais e um pouco sobre o processo de formação da cultura marginal. Você já se posicionou na última atividade, dessa vez, terá que se expressar: a partir dos textos utilizados em sala e das orientações dos professores, produza um poema livre resgatando alguma das temáticas discutidas em sala de aula durante o desenvolvimento do projeto.

= Mudanças para melhor =

Ha' quem redame

dos dias atuais.

Não viveram no tempo

Em que mulheres nam quase nada.

Apenas ^{servas} servas de seus pais, irmãos, moridos.

Tam a escola

Mas não podiam estudar em casa.

Era tempo perdido.

Sinham que casar, parir, trabalhar.

Eletrodomésticos? Utopia.

Negros eram livres

Mas não existiam engenheiros, médicos negri

A faculdade era para a elite.

Esse tempo eu vivi...

Por isso gosto do Hoje

E vai ser melhor.

5.2.17 Anexo 17

Fotos da exposição dos trabalhos finais.





5.3 ANEXOS DO PROJETO EXTRACLASSE

5.3.1 Planos de Aula

5.3.1.1 Primeiro encontro

1 Dados de identificação

Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I

Escola: Colégio Municipal Maria Luiza de Melo

Professora Regente: Adriana Soares de Souza/ Myriam Pereira Botelho Ramos

Estagiários: Alunos da turma 09426A que estão cursando a disciplina MEN7001

Disciplina: Língua Portuguesa

Nível de ensino: Fundamental e médio

Ano escolar: Alunos de todos os anos que desejam participar do projeto

Turma: Todas as turmas interessadas

Data: 23/10/2015 (sexta-feira)

Carga horária: 5 aulas de 40 minutos

Horário: 18h45min às 22h

Supervisoras: Isabel Monguilhott; Eliane Debus

Tema: Conhecer, ler e fazer poesia

2 Proposta de aula

2.1 Objetivo geral

- Apresentar o projeto de docência extraclasse para os alunos promovendo o contato com o texto poético e a criação literária por meio da ressignificação de objetos.

2.2 Objetivos específicos

- Situar o aluno acerca do projeto de docência extraclasse elaborado pelos estagiários.
- mediar a aproximação dos alunos com a autora EloíBocheco e sua obra *Batata cozida, mingau de cará*.
- oportunizar o contato dos alunos com o texto literário do gênero poesia por meio da declamação apresentada pelos estagiários e da “cesta de poemas”.
- possibilitar a escrita criativa e poética por meio da atividade proposta, a saber, completar uma estrofe de um poema de EloíBocheco com um verso a ser criado pelos alunos.
- propor a ressignificação do texto literário por meio da atividade de construção de uma instalação na qual os versos criados pelos alunos serão transcritos para objetos a serem expostos no dia 18 de novembro, em que a autora EloíBocheco visitará o Colégio.

3 Conhecimentos abordados:

- Leitura e criação de texto literário; criatividade e autonomia na transposição dos versos dos poemas para os objetos; prática da tradição oral por meio da declamação de poemas; importância da autora e seu universo de criação; e promoção da intertextualidade entre poemas e cantigas populares.

4 Metodologia

- Apresentar o poema “Um jogo” de EloíBocheco, presente na obra *Batata cozida, mingau de cará*, por meio de dramatização oral realizada pelos estagiários para que os alunos tenham o primeiro contato com o texto poético de tradição oral.
- Após a dramatização do poema, possibilitar que os alunos conheçam os estagiários e o projeto extraclasse, esses conhecimentos serão proporcionados por meio da fala dos estagiários: cada estagiário irá se apresentar e o grupo explicará aos alunos que o projeto extraclasse faz parte da disciplina de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I do curso de Licenciatura em Letras-Português e que a proposta consiste em três encontros com os alunos, que acontecerão em duas sextas-feiras e uma quarta-feira. Nos dois primeiros encontros os alunos conhecerão a biografia da autora EloíBocheco e sua obra,

sendo que aprofundaremos a leitura do livro *Batata cozida, mingau de cará*, o qual subsidiará as atividades que serão realizadas nos dois primeiros encontros. No terceiro encontro, teremos a visita da autora EloíBocheco à escola. Nessa visita, que será aberta a toda comunidade escolar, serão expostos os trabalhos elaborados com os alunos nos encontros anteriores, bem como haverá uma conversa na qual a autora responderá a perguntas elaboradas pelo alunos, referentes a sua obra e sua vida de escritora.

- Distribuir para cada aluno um poema da “cesta de poemas” montada pelos estagiários, na qual contém trinta poemas selecionados da obra *Batata cozida, mingau de cará*. Em seguida, propor que cada aluno faça a leitura do poema que pegou na cesta. Esta é uma atividade lúdica da qual os estagiários também participaram, fazendo a leitura dos poemas que retiraram da cesta.

- Apresentar o material produzido pelos estagiários que conta brevemente a história da autora EloíBocheco, do livro em foco, de suas demais produções literárias e dos prêmios que já recebeu durante sua trajetória como escritora. Esse material (apresentação em *.pdf*) será transmitido para os alunos através do projetor, e se for necessário será repetida a apresentação.

- Propor o desenrolar da atividade no restante do encontro: disponibilização de estrofes incompletas de vários poemas da obra em foco para que os alunos escolham e completem a estrofe com um verso criado por eles. Após escolherem e completarem as estrofes, cada aluno escolhe um objeto para escrever sua estrofe. Os objetos e materiais necessários para a realização da atividade são disponibilizados pelos estagiários. O restante do encontro é dedicado para a escrita dos poemas nos objetos, que serão ressignificados como poesia e expostos no dia da visita da autora ao colégio.

- Auxiliar os alunos no processo de produção, em tudo que for necessário, contribuindo com ideias, com a construção do produto final e tirando quaisquer dúvidas que possam surgir por parte dos participantes.

- Apresentação para o grupo dos materiais produzidos.

5 Recursos necessários:

- Quadro negro e giz;

- *Datashow*;

- Apresentação produzida pelos estagiários em formato de mídia que possa ser reproduzido no projetor – nesse caso com uso de *pendrive*;

- Poemas dispostos em formato de pequenos pergaminhos dentro de uma cesta com laço de fita denominada “cesta de poemas”;
- Cartões com as estrofes de poemas incompletos para que os alunos criem o verso que falta na estrofe;
- Objetos para a escrita das poesias, a saber, discos, CDs, garrafas, caixas, porta-retratos, vasos, peças de decoração, peças de roupa, tecidos, quaisquer tipos de objetos inutilizados; e
- Cola, tesoura, folhas brancas e coloridas, canetões para escrever nos objetos e o que mais for necessário.

6 Avaliação

Nesse encontro, é avaliado o interesse do aluno e seu empenho em participar das discussões e atividades propostas. As contribuições orais também são levadas em consideração, bem como o processo de escrita criativa e a produção literária transposta nos objetos.

A avaliação foi pensada de forma a não menosprezar os alunos que, por algum motivo, não se saíam tão bem nas atividades. Essas atividades foram elaboradas de modo que possibilitem o entrosamento entre os alunos e o contato com o texto literário de forma lúdica.

7 Referências

BOCHECO, Eloí E. **Batata cozida, mingau de cará**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

8 Anexos

Anexo 1 - Poema utilizado para a declamação realizada pelos estagiários

UM JOGO

- Que porta é esta?
- É a do fim do mundo.
- E quem está no começo?
- Um gigante sem queixo.
- Quem está no meio?

- A mulher do espelho.
- Quem chegou agora?
- Quem estava fora.
- Quem vem do lado esquerdo?
- Não posso contar que é segredo.
- Quem está atrás da neblina?
- É uma coisa que não cabe nesta rima.
- Que carruagem é aquela?
- É a da Bela e a Fera.
- Que fumaça é essa?
- É da tua pressa.
- Como se volta do fim do mundo?
- Pelo buraco fundo.
- E se o buraco não chegar?
- Tenho cavalo alado para me buscar!

Anexo 2 - Estrofes incompletas utilizadas para atividade de escrita.

Você diz que sabe sabe

Passarinho sabe mais

Passarinho sabe a falta

.....

Pus-me a contar grão de areia

com a ponta do meu dedal

Comecei de madrugada

.....

De manhã penso em você

De tarde penso também

De noite fico a pensar

.....

Se eu soubesse bordar na água

como bordo no algodão

Bordava um barquinho a vela

.....

Eu não tenho eira nem beira

Nem sequer algum parente

Sou filho de uma colina

.....

A menina da janela

é uma flor de macieira

Quando anda se requebra

.....

Todo cravo tem perfume

Toda roseira tem graça

Nem todo amor perdura

.....

Com a ponta da minha agulha

Com o fundo do meu dedal

Costuro as pontas da vida

.....

No redemoinho tem saci

Na mangueira tem bem-te-vi

Atrás do morro tem ingá

.....

Na curva da estrada

tem um dia trás do outro

Na quebrada da ladeira

.....

Na ladeira tem

Já mandei buscar

cesto de bordado

.....

Pisei na onda

A onda virou

Estrela do mar

.....

Senhora dona da casa,

abra a porta com finura

O sereno tá caindo

.....

As moças desta casa

não querem acordar

Nem ouvem a viola

.....

Vem cá, essa menina,

quero ler o teu destino:

você vai morrer de velha

.....

As fitas do teu chapéu

são fitas muito fiteiras

Não são verdes nem azuis

.....

Senhora dona da casa,

traga licor de groselha,

bolinhos de bênção

.....

Vamos dar a despedida

como deu a saracura

Uma perna na janela

.....

Eu pisei na ponte

A ponte tremeu

A água tava turva

.....

Águas frias lavem bem

as nódoas deste vestido

E lavem do meu destino

.....

Mandei fazer a goma

da farinha do cará

pra engomar babado branco

.....
Vamos à campina,
elfos gentis,
colher a flor peregrina,
.....

São João prometeu
me dar uma morada
Entre lírios, açucenas
.....

Eu quero fazer meu ninho
na pedra do teu colar
No meio da madrugada
.....

Cravo e canela
Vento de manjeriço
Lua prateada
.....

Sereno de veludo
Sereno não quer cair
Sereno da madrugada
.....

5.3.1.2 Segundo encontro

1 Dados de identificação

Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I

Escola: Colégio Municipal Maria Luiza de Melo

Professora Regente: Adriana Soares de Souza, Myriam Pereira Botelho Ramos

Estagiários: Alunos da turma 09426A que estão cursando a disciplina MEN7001-

Disciplina: Língua Portuguesa

Nível de ensino: Fundamental e médio

Ano escolar: Alunos de todos os anos que desejam participar do projeto

Turma: Todas as turmas interessadas

Data: 06/11/2005 (6ª feira)

Carga horária: 5 aulas de 40 minutos

Horário: 18h45min às 22h00min

Supervisoras: Isabel Monguilhott; Eliane Debus

Tema: Conhecer, ler e fazer poesia

2 Proposta de aula

2.1 Objetivo geral

- Desenvolver com os alunos a dramatização de poemas de Eloí Bochecho e auxiliá-los na preparação de uma entrevista com a autora a realizar-se no dia de sua visita ao colégio.

2.2 Objetivos específicos

- Fomentar o trabalho com a expressão oral e corporal por meio do processo de dramatização de poemas.
- Oportunizar e mediar ensaios das dramatizações possibilitando o experimento da tradição oral que a obra *Batata cozida, mingau de cará* apresenta em seus poemas.
- Possibilitar a construção de uma lista de perguntas a serem respondidas por Eloí Bochecho no dia da visita ao colégio instigando a curiosidade dos alunos sobre a vida e a obra da autora.

3 Conhecimentos abordados

- Leitura de poemas para fruição e compreensão; prática da tradição oral por meio da declamação de poemas; expressão oral e entonação; expressão corporal por meio de gestos, olhares e movimentos; e elaboração de perguntas com sentido real de comunicação.

4 Metodologia

- Relembrar o que foi feito no encontro anterior e explicar aos alunos que a proposta para esse encontro é a preparação de poemas dramatizados por grupos para apresentação ao

público no dia da visita de Eloí Bochecho ao colégio. Para exemplificar como é a dramatização de um poema, os estagiários retomarão o poema “Um Jogo” de Eloí Bochecho, presente na obra *Batata Cozida Mingau de Cará*, dramatizado oralmente pelos estagiários no encontro anterior. Desta forma, os alunos ficarão cientes do que se espera dessa dramatização.

- Solicitar que os alunos dividam-se em dois ou três grupos de cinco ou seis integrantes, dependendo da quantidade de alunos envolvidos no encontro, e disponibilizar quatro poemas dialogados presentes na obra em foco a fim de que eles escolham quais desejam dramatizar.

- Disponibilizar tempo para leitura e familiarização do poema, em seguida, começar a atividade de dramatização. Os estagiários estarão constantemente auxiliando os grupos, poderão, inclusive, participar das atividades de dramatização desenvolvendo algum papel na apresentação dos alunos.

- Enfocar que a dramatização é um processo de encenação de poesia, portanto, exige a interpretação dos alunos como se fossem personagens. Isso exige certa entonação, expressão oral e expressão corporal, bem como consciência de que o que se está fazendo é uma atividade artística e seu objetivo é ser lúdica, porém, é necessário o comprometimento do aluno para que tudo ocorra da melhor maneira possível e a apresentação seja agradável tanto para quem está dramatizando quanto para o público que estiver apreciando o evento da visita de Eloí Bochecho ao colégio.

- Socializar as dramatizações produzidas por cada grupo com mediação e participação dos estagiários. Desta forma, cada grupo apresenta-se para toda a turma a encenação do poema que preparou.

- Dar início a preparação das perguntas a serem respondidas pela autora, fomentando a curiosidade dos alunos por meio de questionamentos como: “O que vocês gostariam de saber sobre Eloí?”, “Gostariam de perguntar algo sobre o livro que trabalhamos durante esses dois encontros?”, “Sobre algum poema específico? E sobre outros livros da autora?”, “Eloí já ganhou diversos prêmios com suas obras. Gostariam de saber mais sobre sua trajetória como escritora?”, “E sobre sua vida pessoal?” e “Seria muito interessante saber no que ou em quem ela se inspirou para escrever os lindos poemas que conhecemos nesses dois encontros, não é mesmo?”.

- Sistematização de uma lista de perguntas feitas para Eloí Bochecho, um tipo de entrevista por meio da qual o público poderá conhecer melhor a escritora.

- Estabelecer acordos com os alunos enfocando a importância de todos no dia da visita da autora. É muito importante que os autores dos pequenos poemas da instalação compareçam e vejam suas produções expostas ao público, bem como é fundamental que os responsáveis pela dramatização do poema estejam presentes na visita da autora. Com a colaboração de todos teremos uma noite muito significativa, com apresentações, exposições e a ilustre visita da autora da obra que inspirou esse Projeto Extraclasse.

5 Recursos necessários

- Quadro negro, giz e
- Cartões com poemas dialogados presentes na obra *Batata Cozida Mingau de Cará*.

6 Avaliação

Nesse encontro será avaliado o interesse do aluno e seu empenho para participar das atividades propostas. As contribuições orais serão levadas em consideração, bem como o processo de leitura dramatizada e encenada.

A avaliação foi pensada de forma a não menosprezar os alunos que, por algum motivo, não se saíam tão bem nas atividades. Essas atividades foram pensadas de modo que possibilitem o entrosamento entre os alunos e o contato com o texto literário de forma lúdica.

7 Referências

BOCHECO, Eloí E. **Batata cozida, mingau de cará**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

8 Anexos

Anexo 1 - Poemas dialogados que serão utilizados para a atividade de dramatização.

Que fazes?

- Minha vela de sete dias, que fazes no corredor?
- Tô esperando o santo que vem no andor.

- Minha bacia de louça, que fazes no rebolo?
 - Tô esperando o trigo que tá no monjolo.

 - Minha sombrinha encarnada, que fazes no horizonte?
 - Tô esperando a chuva cair na ponte.

 - Meu jarro esmaltado, que fazes no armário?
 - Tô esperando o dia do teu aniversário.

 - Minha peneira de taquara, que fazes no lajeado?
 - Tô esperando Maria pescar dourado.
 - O rato tá em casa?
 - Não.
 - A que horas ele chega?
 - Às mesmas de ontem.
 - Que horas são?
 - Hora da onça beber água.
 - Que horas são?
 - Hora em que a porca torce o rabo.
 - Que horas são?
 - Hora da panela queimar o cabo.
 - Que horas são?
 - É hora da cobra fumar;
- uns pra cá, outros pra lá.
- Quem é que o rato vai pegar?

Ciganinha

– Ó, Ciganinha,

O que estás fazendo?

– Botando babados

numa saia de renda

Vou me enfeitar

Vou me perfumar

Vou à festa namorar

Chegou um cavalheiro,

muitíssimo alinhado

Sentou-se ao meu lado

Me convidou pra dançar

Pisou-me na barra da saia

Foi-se a saia para o chão

– Seu desajeitado,

tenha mais educação

e deixe o salto no portão!

Quem vem lá?

– Ô de casa!

Não tem fogo nem brasa

nem o dono da casa?

– Ô de fora!

Entre, por favor,

sou cesteiro, ora pois!

– Quero um cesto e uma cesta.

– Vai fazer casamento dos dois?

– Não, senhor Cesteiro:
no cesto guardarei penas,
na cesta levarei flores pra morena
Quero também uma peneira
– Fina ou grossa?
– Tão fina que possa até
peneirar neblina
Ficarei, ainda com um balaio
– Grande ou pequeno?
– O maior que tiver
para aparar a sorte
quando ela vier.

5.3.1.3 Terceiro encontro

1 Dados de identificação

Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I

Escola: Colégio Municipal Maria Luiza de Melo

Professora Regente: Adriana Soares de Souza, Myriam Pereira Botelho Ramos

Estagiários: Alunos da turma 09426A que estão cursando a disciplina MEN7001-

Disciplina: Língua Portuguesa

Nível de ensino: Fundamental e médio

Ano escolar: Alunos de todos os anos que desejam participar do projeto

Turma: Todas as turmas interessadas

Data: 18/11/2005 (4ª feira)

Carga horária: 5 aulas de 40 minutos

Horário: 18h45min às 22h20min

Supervisoras: Isabel Monguilhott; Eliane Debus

Tema: Entrevistando a autora EloíBocheco

2 Proposta de aula

2.1 Objetivo geral

- Promover o encontro com a autora EloíBocheco, a dramatização dos poemas escolhidos, a entrevista com a autora e a exposição da instalação dos poemas ressignificados.

2.2 Objetivos específicos

- Proporcionar momento de encontro com a autora do livro *Batata cozida, mingau de cará* (Eloí Bocheco) e com isso aguçar o interesse dos alunos pela leitura e pela autoria.
- Concretizar a dramatização dos poemas escolhidos.
- Mediar a realização da entrevista com as perguntas feitas pelos alunos.
- Promover a exposição da instalação dos poemas criados pelos alunos.

3 Conhecimentos abordados

- Prática da tradição oral por meio da dramatização de poemas; expressão oral e entonação; expressão corporal por meio de gestos, olhares e movimentos; prática oral do gênero entrevista em situação real de comunicação; entendimento do sujeito aluno como leitor e produtor de texto literário; e integração entre os sujeitos escolares e da comunidade escolar dos entornos do Colégio.

4 Metodologia

- Apresentar a autora Eloí Bocheco aos alunos, enfatizando a importância de se ter contato com a criadora da obra trabalhada nos dois encontros anteriores. Isso permite aos alunos sentirem-se agentes transformadores ativos na esfera da cultura e da criação literária.
- Convidar Eloí Bocheco para apreciar os materiais produzidos pelos alunos no formato de instalação que estará exposta no espaço escolar. Este é o momento dos alunos também conhecerem as criações uns dos outros e principalmente conhecer o posicionamento da autora da obra diante da ressignificação dos seus versos e sua transposição para objetos.
- Mediar a apresentação das dramatizações orais dos poemas preparadas no encontro anterior. Desta forma, cada grupo apresenta um poema dialogado da obra. Os estagiários também apresentam a dramatização do poema “Um Jogo”, já apresentada no primeiro encontro do projeto.
- Abrir espaço para a fala da autora a respeito das dramatizações e da instalação exposta.
- Iniciar a entrevista com a autora. Essa entrevista está ancorada nas perguntas elaboradas pelos alunos com mediação dos estagiários no encontro anterior. Os alunos farão perguntas relacionadas à obra *Batata cozida, mingau de cará*, à trajetória da autora, suas inspirações,

e demais questões pertinentes que seja da curiosidade dos alunos e dos estagiários. Mesmo que as questões sejam previamente sistematizadas, podem surgir questões e curiosidades no momento da entrevista, conforme a fluidez da conversa com a autora. Cabe aos estagiários mediar a conversa sem “podar” os alunos e suas curiosidades, desde que suas questões sejam relevantes.

- Para finalizar e fomentar ainda mais a aproximação com a autora, haverá um momento de confraternização com um café compartilhado oferecido pelos estagiários em parceria com as professoras orientadoras.

5 Recursos necessários

- *Datashow* para exibição de fotos do andamento do projeto;
- Instalação montada com os objetos contendo versos recriados pelos alunos;
- Espaço para exposição da instalação, apresentação da dramatização e conversa com a autora Eloí Bocheco e
- Espaço para o café compartilhado oferecido pelos estagiários.

6 Avaliação

Leva-se em consideração a participação e o envolvimento nas atividades expostas nesse dia, a saber, dramatização, exposição da instalação e conversa com a autora; e a colaboração de todos os envolvidos no projeto para o bom andamento das atividades realizadas neste encontro.

7 Referências

BOCHECO, Eloí E. **Batata cozida, mingau de cará**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.